

***“Itekseen pärjää, mut yhdessä pystyy” - Alakoulun luokan-  
ja erityisluokanopettajien kokemuksia  
yhteisopettajuuden merkityksestä ammatilliselle  
kehittymiselle toimijuuden ja ammatillisen identiteetin  
näkökulmasta***

Aino Lahti & Vilja Liede

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lahti, Aino & Liede, Vilja. 2022. *”Itekseen pärjää, mut yhdessä pystyy”* - Alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle toimijuuden ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle toimijuuden ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Lisäksi tarkoituksena oli täydentää tutkimuksellista aukkoa yhteisopettajuuden tutkimuksessa.

Tutkimuksen kohteena olivat alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemukset. Tutkimukseen osallistui 11 opettajaa, kolme erityisluokanopettajaa ja kahdeksan luokanopettajaa, jotka toteuttivat kokoaikaista yhteisopettajuutta työssään. Aineisto kerättiin yksilö- ja parihaastatteluilla. Laadullinen tutkimus toteutettiin fenomenologisella lähestymistavalla ja aineisto analysoitiin teoria-ohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset olivat samansuuntaisia aiempien ammatillista kehittymistä koskevien tutkimusten kanssa, sillä yhteisopettajuus koettiin merkityksellisenä tekijänä ammatillisessa kehitymisessä. Yhteisopettajuus antoi mahdollisuuden reflektioon, mikä tuki sekä ammatillisen identiteetin kehittymistä että toimijuuden vahvistumista. Opettajien välille kehittyvä me-identiteetti muovasi oman identiteetin kehitystä.

Yhteisopettajuus muokkaa voimakkaasti ammatillista identiteettiä yhteisopettajuuteen ryhdyttäessä, sen aikana ja vielä jälkeempinä. Vuorovaikutus ja reflektio auttavat opettajaa tunnistamaan oman toimijuutensa ja kehittämään ajatteluaan tasolle, jolle olisi yksin haastavaa päästä. Kuitenkin vallan jakautuessa epätasaisesti, toimijuus voi heikentyä.

Asiasanat: yhteisopettajuus, ammatillinen kehittyminen, toimijuus, ammatillinen identiteetti

# Sisällys

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 YHTEISOPETTAJUUS</b> .....	<b>7</b>
<b>3 AMMATILLINEN KEHITTÄMINEN</b> .....	<b>11</b>
3.1 Toimijuus .....	14
3.2 Ammatillinen identiteetti.....	16
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>19</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>20</b>
5.1 Kokemuksen tutkiminen .....	20
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	22
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	23
5.4 Aineiston analyysi .....	25
5.5 Eettiset ratkaisut.....	29
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>32</b>
6.1 Ammatillinen kehittyminen toimijuuden näkökulmasta .....	32
6.2 Ammatillinen kehittyminen ammatillisen identiteetin näkökulmasta .	36
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>40</b>
7.1 Yhteisopettajuus ammatillisen kehittymisen perustana .....	40
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	46
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>51</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>61</b>

# 1 JOHDANTO

Yhteisopettajuus (co-teaching) on ajateltu jo pidemmän aikaa tulevaisuuden trendiksi, jolla voidaan vastata inkluusion toteutumiseen (Murawski & Swanson, 2001, s. 258; Rytivaara 2012, s. 63; Takala & Saarinen, 2020, s. 240). Yhteisopettajuudella on havaittu olevan pääasiassa myönteisiä seurauksia opettajien työlle: parhaimmillaan siitä on voinut seurata ammattitaidon kasvua ja parempaa työssä jaksamista (Takala & Saarinen, 2020, s. 240). Yhteisopetuksen yleisyydestä suomalaisissa kouluissa ei ole kerätty tarkkaa tilastotietoa, mutta kiinnostus työtappaan kohtaan on ollut kasvussa (Malinen & Palmu, 2017, s. 42). Valtakunnallisella tasolla kiinnostus on huomioitu esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön Tuetaan yhdessä -hankkeeseen vuonna 2017 myönnetyllä erityisavustuksella, joka on kohdistunut erityisesti yhteisopettajuuden kehittämiseen (OKM, 2017). Tutkittaessa yhteisopettajuutta yleisimpiä tutkimuksen kohteita ovat olleet opettajien roolit ja suhteet, yhteisopettajuuden toimintatavat sekä yhteisopetuksen merkitys oppilaisiin (Friend ym., 2010, s. 15–16). Tutkimuksissa on huomioitu yhteistyön merkitys, mutta arkioppimisen rooli on jäänyt vähemmälle (Rytivaara, 2012, s. 27). Yhteisopettajien toimijuuden tutkimus on ollut tutkimuskentällä tuoreimpien tutkimusten kohteena (ks. Takala & Saarinen, 2020).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (Lehtinen ym., 2012, s. 6) selvityksen mukaan yhteiskunnalliset, teknologiset ja globaalit muutokset ovat muovanneet työelämää ja luoneet uudenlaisen osaamisen tarvetta. Nykyajan työelämässä työntekijöiltä vaaditaan jatkuvaa kehittymistä ammatillisesti. Vaatimus yhteistyöstä muokkaa opettajan työn autonomiaa valvotumpaan suuntaan ja hallinnolliset tukitoimet kaventavat opettajien vaikutusmahdollisuuksia. Toisaalta tällä sosiaalisella strukturilla ajatellaan olevan opettajan ammatillista kehittymistä sekä kouluyhteisön muutosta tukeva vaikutus. (Vähäsantanen ym., 2012, s. 96–97.) Moninaisuuden lisääntyminen kouluissa on tuonut esille erilaisia tuen

tarpeita, jonka vuoksi kouluissa on pyrittävä muutoksen avulla vastaamaan uusiin haasteisiin (Sinkkonen ym., 2018, s. 16). Yhteistyö ja erilaiset verkostot ovat muodostuneet yhä merkityksellisemmiksi työn kannalta, jonka vuoksi ammatillisen kehittymisen yhdeksi tärkeäksi elementiksi on nostettu ammatillinen identiteetti ja sen kehittäminen työelämässä. (Lehtinen ym., 2012, s. 6.) Erityisesti työelämän muuttuessa työntekijän tulee työstää käsityksiään itsestään ammatillisena toimijana. Näkemyksen itsestä ja omasta roolista, tavoitteista ja toiveista työssään sekä omista eettisistä periaatteista on ajateltu toimivan perustana ammatilliselle identiteetille. (Eteläpelto ym., 2014, s. 18.)

Rytivaaran (2012, s. 45) mukaan opettajien ammatillinen identiteetti on merkittävä osa opettajuutta, joka muotoutuu suurten käännekohtien yhteydessä. Yhteisopettajuuteen siirryttäessä ei kehity ainoastaan opettajan oma ammatillinen identiteetti, vaan muutos voi johtaa opettajien yhteisen identiteetin kehittymiseen. Yhteisopettajuus toimii siis lähtökohtana opettajien yhteiseen oppimisprosessiin ja on merkittävä käännekohta opettajien ammatillisessa kehityksessä. (Rytivaara, 2012, s. 45.) Työn joustavuus tarjoaa mahdollisuuden yhteistyössä toimimiseen ja työssä oppimiseen, jolloin työn tuottavuus saattaa parantua (Eteläpelto ym., 2014, s. 25).

Valtaa jakamalla opettajien vaikutusmahdollisuudet saattavat lisääntyä, jolloin toimijuudella on mahdollisuus vahvistua. Vahvemman kokemuksen toimijuudesta on havaittu olevan yhteydessä esimerkiksi työniloon, parempaan sitoutumiseen ja innovatiivisuuteen. (Eteläpelto ym., 2014, s. 25.) Yhteisopettajuuteen johtaa usein esihenkilön ja työyhteisön hyväksyntä, halu muutokseen sekä positiiviset käsitykset ja kokemukset yhteistyön tekemisestä (Rytivaara, 2012, s. 62). Toimijuuden ulottuvuus ammatillisessa kehityksessä ja elinikäisessä oppimisessa on saanut enemmän painoarvoa tutkimuskentällä, ja ne ovat korostaneet oppimista työn kautta sekä yksilön omaa aktiivista toimintaa (Eteläpelto ym., 2013, s. 46).

Tässä tutkimuksessa tutkitaan alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä ammatilliselle kehitykselle toimijuuden ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Aiemmin tutkimus-

kentällä on lähestytty vähäisesti ammatillista kehittymistä näistä näkökulmista samanaikaisesti. Toimijuutta tarkastellaan usein subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa huomioidaan sosiokulttuurinen konteksti sekä toimijuuteen liittyvät yksilölliset tekijät, kuten yksilön omat tavoitteet. (Ks. Vähäsantanen ym., 2012.) Toimijuuden käsitetään koostuvan aktiivisuudesta, aloitteellisuudesta, vaikutusmahdollisuuksista, osallisuudesta sekä kokemuksesta oman työn hallinnasta (ks. Eteläpelto ym., 2017). Identiteettiä taas kuvataan tässä tutkimuksessa Vähäsantanen ym. (2017, s. 17) mukaan yksilön arvoiksi ja eettisiksi periaatteiksi, mielenkiinnon kohteiksi ja tavoitteiksi sekä näkemyksiksi tulevaisuudesta omassa ammatissaan. Lisäksi toimijuuden nähdään muodostuvan suhteessa ympäristöön neuvottelemalla identiteeteistä (Rytivaara, 2012, s. 73).

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle toimijuuden ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Tutkimuksella pyritään luomaan opettajien kokemusten pohjalta ymmärrystä yhteisopettajien ammatillisesta kehittämisestä. Lisäksi tavoitteena on lisätä tietoa yhteisopettajuuden tarjoamista mahdollisuuksista alakoulun opettajille.

## 2 YHTEISOPETTAJUUS

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa opettajien työskentelyä kohti yhdessä tekemisen kulttuuria ja kannustaa opettajien väliseen yhteistyöhön. Tämänhetkinen koulutuspoliittinen linja pohjautuu inklusiiviseen näemykseen koulutuksesta. (Opetushallitus [OPH], 2014, s. 18, 36.) Kauppisen ym. (2022) mukaan inklusion avulla pyritään estämään yksilöiden erottelua ja leimaamista. Kaikkien oppilaiden yksilöllisiä piirteitä kunnioitetaan ja niitä hyödynnetään oppimisyhteisön voimavarana. Lähtökohtana on, että kaikilla oppilaille on yhtäläinen oikeus koulunkäyntiin, opiskeluun sekä taitojen kehittämiseen. Oppiminen tapahtuu yhdessä ryhmässä riippumatta yksilön ominaisuuksista, oppimisvaikeuksista tai taustoista. Inklusiivisessa pedagogiikassa lähtökohtana on, että oppiminen on esteetöntä ja tuki tuodaan oppilaan luokse. (Kauppinen ym., 2022.)

Inklusion myötä tuen tarve on siirtynyt vahvemmin yleisopetuksen puolelle, jolloin tarve erityisopettajien tietotaidolle yleisopetuksessa on kasvanut (Takala & Saarinen, 2020, s. 232). Uudenlaiset haasteet ovat luoneet uudenlaisen tarpeen joustavalle yhteistyölle luokan- ja erityisopettajien välille. Yksi tällainen yhteistyön muoto on yhteisopettajuus, jolla voidaan hyödyntää toimijoiden asiantuntemusta ja keskinäistä tukea arjen haasteissa monipuolisesti (Malinen & Palmu, 2017, s. 43; Sinkkonen ym., 2018, s. 16).

Suomessa yhteisopetus on alun perin tunnettu käsitteellä samanaikaisopetus. Sikiön (1977) mukaan Suomessa on alkujaan samanaikaisopetuksen (yhteisopetuksen) avulla pyritty auttamaan oppimis- ja sopeutumisasikeuksista kärsiviä oppilaita. Lähtökohtana on ollut, että luokanopettaja on huolehtinut opetuksesta ja erityisopettaja on eriyttänyt opetusta yksilöllisesti sekä havainnoinut oppilaita. Roolit ovat saattaneet toisinaan kuitenkin vaihtua opettajien välillä. Samanaikaisopetuksella on pyritty hyödyntämään opetusresurssit optimaalisesti sekä tukemaan opettajien ammatillista kehittymistä. (Sirkko ym., 2020 mukaan.)

Kansainvälisellä tutkimuskentällä Bauwens ym. (1989) ovat luoneet yhteisopettajuuteen viittaavan termin 'yhteistoiminnallinen opetus', jolla he ovat tarkoittaneet yleis- ja erityisopetuksen yhdistämistä yleisopetuksen ympäristössä. Yhteistoiminnallisen opetuksen lähtökohtana on ollut tarjota tuki erityisoppilaille yleisopetukseen yhteisopettajuuden avulla. Inklusioajattelun kannalta yhteisopettajuuden tavoitteena on ollut vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (Murawski & Swanson, 2001 mukaan.) Yhteisopettajuutta on alun perin toteutettu erityisoppilaille osana inklusiota, jossa lähtökohtana on ollut, että jokainen oppilas saa olla osa ryhmää haasteistaan riippumatta (Friend ym., 2010, s. 22). Vaikka tällä työskentelymuodolla on pyritty tukemaan inklusiivisempaa luokkahuonetta, siitä huolimatta opettajat ovat saattaneet viedä opetusta segregatiivisempaan suuntaan. Inklusiota voi olla haastava toteuttaa tarkoituksenmukaisesti, jos opettajat arvostavat tasoryhmiä ja luokan jakamista taitoryhmittäin. (Rytivaara, 2012, s. 54 – 55.) Kokoaikaisen yhteisopettajuuden avulla inklusion on mahdollista toteutua.

Yhteisopettajuudelle löytyy erilaisia määritelmiä. Cookin ja Friendin (1995, s. 2) määritelmän mukaan yhteisopettajuus koostuu neljästä osa-alueesta. Heidän mukaansa opettajia on ryhmässä kaksi tai enemmän ja jokainen opettaja osallistuu aktiivisesti opettamiseen, eikä toimi ryhmässä vain avustajana. Tässä mallissa yhteisopetuksessa opetetaan heterogeenistä ryhmää, tuki tuodaan oppilaan luokse sekä opetus toteutetaan yhdessä fyysisessä tilassa. Tätä määritelmää ovat käyttäneet myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015, s. 5). Heidän mukaansa yhteisopettajuus tarkoittaa tilannetta, jossa kaksi tai useampi opettaja hoitavat yhdessä työt, jotka ovat perinteisesti olleet yhden opettajan vastuulla.

Fluijtin ym. (2016, s. 2) mukaan yhteisopettajuuden osa-alueita on viisi. Lisänä Cookin ja Friendin (1995) määrittelyyn he tuovat opettajien professiot: yleensä yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettaja sekä erityisopettaja. Cookin ym. (2011, s. 233) määritelmän mukaan yhteisopettajuuden käsite on huomattavasti joustavampi kuin näissä aiemmin mainituissa määritelmissä. Heidän mukaansa yhteisopettajuuden tapoja ovat lisäksi yksi opettaa, yksi ohjaa -malli, pistetyöskentely-malli sekä rinnakkaisopetus, joissa ei edellytetä yhden



fyysisen tilan elementtiä tai opettajien yhtenäistä roolia opetuksesta. Heidän käsitteensä 'tiimiopetus' vastaa Cookin ja Friendin (1995) sekä Fluijtin ym. (2016) yhteisopettajuus-käsitettä.

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus nähdään Cookin ja Friendin (1995) tavoin kahden opettajan yhteistyönä, jossa he toimivat vertaisina ja keskenään samanarvoisina ammattilaisina. Opettajat ovat yhdessä vastuussa toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Tällöin yhteisopettajuutta ei nähdä tukitoimena, vaan työtapana, jonka avulla mahdollistetaan sekä erityisen että tehostetun tuen toteutuminen yleisopetuksen piirissä (ks. Malinen & Palmu, 2017). Yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan vuorovaikutukseen sekä reflektioon, jonka avulla voidaan kehittyä ammatillisesti. Toisaalta yhteisopettajuus voi tuoda haasteita opettajan kehittymiselle, jos yhteistyö ei ole sujuvaa.

Yhteisopettajuuden onnistumiseen vaikuttaa moni tekijä. Yhtenä tärkeimpänä voidaan nähdä samankaltainen käsitys arjen toiminnasta ja pedagogisesta työotteesta eli yhdenmukaisesta tavasta kohdata oppilaat. Avoin kommunikatio ja luottamus työparin ammattitaitoon tukevat opettajien itsenäistä toimijuutta, mikä on tärkeä tekijä sujuvan yhteisopettajuuden kannalta. Pelko arvostelusta sekä oman toimijuuden ja autonomian kaventumisesta luovat haasteen yhteisopettajuudelle. (Takala & Saarinen, 2020, s. 235 – 236, 241.) Toimivan yhteistyön peruselementeiksi Malinen ja Palmu (2017, s. 45) ovat nimenneet yhteisen suunnittelun, hyvän keskusteluyhteyden sekä yhteisen linjan luokan säännöissä. Opettajien tulee olla valmiita kehittämään työskentelytapojaan ja kehittymään omassa ammatissaan (Fluijt ym., 2016, s. 195). Jatkuva kommunikointi opettajien välillä lisää turvallisuuden tunnetta aikuisten kesken, tukee ammatillista kehittymistä sekä toimii mallina aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta oppilaille (Takala & Saarinen, 2020, s. 236). Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää opettajia, joiden kasvatustilafilosofiat, opetustyyli ja ammatilliset vahvuudet täydentävät toisiaan. Kun opettajat aloittavat yhteistyön, alkuvaiheessa on tärkeää käydä keskustelua omista näkemyksistä ja arvoista. Nämä tekijät vaikuttavat työ-

parin yhteistyöhön, jonka sujuessa he voivat suunnitella johdonmukaista opetusta ja arviointia. (Pratt ym., 2016, s. 244.)

Yhteisopettajuudessa keskeisessä asemassa on työnjako eli vastuun ja vallan jakaminen. Opettajat käyttävät valtaa johtaessaan luokkaa ja opetustilanteita sekä ottaessaan rooleja ryhmässä. Opettajien toimijuuden ja sen kehittymisen kannalta on merkityksellistä, että vastuunjako onnistuu tasaisesti. (Takala & Saarinen, 2020, s. 235 – 237.) Yoppin ym. (2014, s. 105) tutkimuksen tuloksista on ilmennyt, että yhteisopettajuus on erittäin tehokas työtapa, mutta se vaatii aikaa onnistuakseen. Heidän mukaansa haasteita yhteisopetukselle luovat mahdolliset ongelmat kommunikaatiossa, jotka saattavat johtaa valtasuhteiden vinoumaan opettajien välillä. Jos opettajilla on suuria eroja opetustyylyissä, voi helposti syntyä konflikteja ja toinen opettaja saattaa joutua pienempään rooliin. Tällaisia tilanteita on havaittu erityisesti luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä. Tällöin luokanopettaja on ottanut vastuun perustason opetuksesta, ja erityisopettajan vastuulle on jäänyt eriyttäminen. (Scruggs ym., 2007, s. 409 – 411.) Tällöin työ ei jakaannu tasaisesti ja toisen opettajan rooli jää pienemmäksi.

### 3 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Jokaisessa työssä ja ammatissa vaaditaan jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, sillä se on edellytys muutoksessa selviytymiselle. Kehittyminen on luonnollinen osa elämää, mutta tavoitteellinen kehittyminen vaatii vaivannäköä (Polo, 2004, s. 59). Kasvatustieteen tutkimuksessa ammatillinen kasvu ja ammatillinen kehittyminen nähdään jokseenkin synonyymeinä (Siitonen, 1999, s. 22). Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan toimintaa, joka tähtää jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Yksilön tavoitteellinen toiminta, kehittymiseen kannustava ilmapiiri työyhteisössä sekä toiminnan johtaminen yhdessä lisäävät ammatillista kehittymistä. Työympäristön muutos yksin opettamisesta yhteisopettajuuteen muovaa opettajan urakehitystä, ammattitaitoa sekä sen kehittämistä. Lisäksi tiedon nopean päivittymisen vuoksi asiantuntijoiden on kehitettävä kykyään omaksua ja hankkia ajantasaista tietoa nopeasti. (Polo, 2004, s. 40.) Tässä tutkimuksessa käytetään sanaparia 'ammatillinen kehittyminen' kuvaamaan prosessia, jossa kasvu syntyy yksilöllisesti sekä sosiaalisessa kontekstissa (ks. Siitonen, 1999).

Opettajan ammatillinen kehittyminen voidaan karkeasti tiivistää taitojen, tietojen ja kompetenssin kasvamisena opettajan uralla, mutta ammatillinen kehittyminen on myös vahvasti osa ammatillista identiteettiä (Palomäki, 2009, s. 19). Ammatillinen kehittyminen on olennainen osa työyhteisöön osallistumista, sen sisällä vaikuttamista ja sen kehittämistä. Kehittyminen ei ole kokemuksista irrallista, vaan on alkanut jo lapsuudessa omaksuttaessa opettajuuden normeja. (Ruohotie-Lyhty, 2011, s. 32.) Kehittymisen kehityskulku kuvataan usein opettajan huomion siirtymisenä omasta toiminnasta ja opetustyöstä oppilaiden oppimiseen ja yksilöllisten tarpeiden tukemiseen (Palomäki, 2009, s. 20). Opettajan työn nähdään olevan luonteeltaan asiantuntijuuteen perustuvaa, jolloin työn keskeisenä tavoitteena on ammatillinen oppiminen ja kehittyminen (Luukkainen, 2004, s. 298). Yhteisopettajuudessa siihen kuuluu oleellisena osana kyky toimia kollegiaalisessa suhteessa vertaisen kanssa ja jakaa asiantuntijuutta (Rytivaara, 2012, s. 52).

Tynjälä (2008, s. 144 – 145) on kuvannut asiantuntijuutta kolmen osa-alueen kautta: teoreettinen tieto, kokemuksellinen tieto sekä itsesätelytieto. Teoreettinen tieto luokitellaan yleispäteväksi, universaaliksi ja muodolliseksi tiedoksi, joka on opittavissa kirjojen tai luentojen avulla. Kokemuksellinen tieto taas muodostuu kokemusten ja tilanteiden kautta, ja siitä voidaan käyttää nimitystä 'hiljainen tieto'. Itsesätelytieto kehittyy vuorovaikutuksessa teoreettisen ja kokemuksellisen tiedon kanssa, kun yksilö pääsee tarkastelemaan toimintaansa ja valintoihin reflektiivisesti, esimerkiksi yhteistyössä muiden kanssa. Vaikka teoreettisesti tiedon osa-alueet voidaan erottaa, käytännössä ne ovat toisiinsa vahvasti kytköksissä.

Perinteisesti täydennyskoulutuksen haasteena on ollut se, ettei teoreettista tietoa ole pystytty kytkemään kokemukselliseen tietoon, jolloin teorian tiedon yhteys arjessa tapahtuvaan työhön on voinut jäädä epäselväksi (Lehtinen ym., 2012, s. 10). Tämän vuoksi täydennyskoulutus ei ole voinut kattaa kaikkea ammatillista kehittymistä. Usein kehitys assosioidaan tilanteisiin, joissa hankitaan uutta tietoa, esimerkiksi uudesta opetussuunnitelmasta. Suurin kehitys saavutetaan kuitenkin opettajien oppiessa toisiltaan vertaisobservoinnin ja yhteisen opetuksen avulla. (Coldron & Smith, 1999, s. 723.) Yhteisopettajuus voisi toimia ratkaisuna sellaiselle ammatilliselle kehittymiselle, joka on jäänyt täydennyskoulutuksessa huomioimatta.

Muuttuvat vaatimukset ja sisällöt opettajan työssä luovat tarpeen itsensä uudistamiselle, jolloin opettajalla voidaan katsoa olevan jopa eettinen velvollisuus ylläpitää tietojaan ja taitojaan. Peruskoulutus ei takaa sellaisia valmiuksia, joilla opettaja voisi selviytyä koko työuransa ajan, vaan ammatillinen kehittyminen on edellytys opettajuudelle. (Luukkainen, 2004, s. 298.) Se sisältää uusien roolien omaksumista ja ammatillisen identiteetin jatkuvaa muokkaamista (Eteläpelto ym., 2014, s. 202). Opettajan ammatillinen kehittyminen on jatkuvan muutoksen prosessi, joka on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen tapahtuma, johon liittyvät opettajaksi kasvaminen ja opettamaan oppiminen (Helin, 2014, s. 26). Ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on kyky haastaa itseään ja kantaa vastuuta (Polo, 2004, s. 61).

Opettajan ammatillinen kehittyminen tähtää työn kehittämiseen, jolloin hän esimerkiksi kykenee auttamaan oppilaitaan aiempaa paremmin (Laine, 2004, s. 14). Jotta opettaja pystyisi ohjaamaan ja tukemaan oppilaiden osaamisen kehittymistä, opettajan on ymmärrettävä omaa kehittymistään (Polo, 2004, s. 16). Opettajat toimivat esimerkkinä oppimiselle ja siirtävät oppilaille omaa tiedonkäsitystään. Elleivät he tiedosta omaa oppimaan oppimistaan, on näitä taitoja haastavaa opettaa. (Siitonen, 1999, s. 21 – 22.) Tästä syystä opettajien tulisi ymmärtää perusteellisesti oppimiseen vaikuttavat tekijät (Polo, 2004, s. 64).

Työssä oppiminen voi olla sekä formaalia että informaalia, ja molemmat ovat oleellisia ammatillisen kehittymisen kannalta. Pääsääntöisesti tiedon hankkiminen on nähty formaalina oppimisena, mutta työssä tapahtuva informaali oppiminen eli uuden tiedon luominen ja uuteen tietoon osallistuminen, ovat olleet suuremmassa roolissa yksilön ammatillisen kehittymisen kannalta. Ammatillista kehittymistä sekä työssä oppimista syntyy usein osallistumalla uusiin ja erilaisiin työkäytäntöihin, tekemällä yhteistyötä sekä haastamalla oman osaamisensa työssä. Kehittyminen sisältää toimivampien käytäntöjen luomisen sekä sosiaalisten ja konkreettisten innovaatioiden kehittelyn. Ammatillista kehittymistä edistää portaittainen ongelmanratkaisu sekä käsitteellinen ymmärrys, joka liitetään käytännön ongelmanratkaisuun. Työssä kehittymistä voi olla haastava itse havaita oppimisen informaalin luonteen vuoksi. (Tynjälä, 2008, s. 134, 150.) Työntekijöiden osallisuuden kokemus työssä tarjoaa mahdollisuuksia luovuudelle ja sitä kautta kehittymiselle (Hökkä ym., 2017, s. 35).

Opettajien ammatillista kehittymistä tarkasteltaessa näkökulma on siirtynyt kohti yhteisötason oppimista (Rytivaara, 2012, s. 28). Opettajien informaalia oppimista voidaan tukea kannustamalla kokeilemaan työskentelymuotoja, joissa yhteistyö on keskeisessä roolissa. Yhteisopettajuudessa oppiminen ulottuu usealle eri kehittymisen osa-alueelle, sillä siinä on kyse uuden työskentelytavan luomisesta. Yhteisopettajana toimiminen on itsessään oppimisprosessi, joka sisältää oppimisen jakamisen ja neuvottelun rooleista yhdessä työparin kanssa sekä neuvottelun pedagogisista ratkaisuista. (Rytivaara, 2012, s. 51 – 52, 59.) Yhteisopettajuus käsitetään taitona, jonka voi oppia toteuttamalla si-

tä työssään (Takala & Saarinen, 2020, s. 241). Yhteisen reflektoinnin kautta opettajat voivat hyväksyä työn haastavuuden ja nähdä sen ammatillisen kasvun mahdollisuutena sekä kehittyä yksin että yhdessä (Fluijt ym., 2016, s. 12).

Usein yhteisopettajuudessa kokeneemman opettajan rooli on ollut toimia 'mentorina' kokemattomammalle opettajalle. Rooleista huolimatta hyöty-suhde ei ole vain yksisuuntainen, vaan kokeneemman opettajan on havaittu hyötyvän työssään yhteistyöstä esimerkiksi uusien pedagogisten näkökulmien kautta. (Nilsson & van Driel, 2010, s. 1313 – 1314.) Konteksti vaikuttaa merkittävästi vuorovaikutukseen, joten yhteisopettajuudessa toteutuu todennäköisesti luonnollinen vertaisoppimissuhde (Rytivaara & Kershner, 2012, s. 1001).

### **3.1 Toimijuus**

Toimijuus on noussut käsitteenä viimeisen 15 vuoden aikana merkittäväksi tutkimuskohteeksi työssä kehittymisen ja ammatillisen identiteetin tutkimuksen piireissä (Eteläpelto ym., 2013; Vähäsantanen, 2015). Toimijuuden käsitteelle ei löydy täysin yksimielistä määritelmää, vaan se on ymmärretty hyvin eri tavoin eri tutkimuksissa (ks. Eteläpelto ym., 2017). 1980-luvulta eteenpäin konstruktivistisissa oppimisteorioissa tiedon rakentamisessa oleellisena osana on nähty oppijan aktiivinen toimijuus. Näiden oppimisteorioiden mukaan toimijuutta harjoitetaan samalla, kun yksilö rakentaa tietoa sekä käyttää oppimisessa meta-kognitiivisia ja reflektiivisiä prosesseja, jotka vaikuttavat yksilöön itsekontrollin ja itsehallinnan kautta. (Eteläpelto ym., 2013, s. 46.) Toimijuuden käsitteen lähtökohtana on, että ihmisellä on kyky vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympäristöönsä sosiaalisten ja yksilöllisten tekijöiden lisäksi (Lasky, 2005, s. 900). Tässä tutkimuksessa ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan Eteläpellon ym. (2017, s. 7) määritelmän mukaisesti aktiivisuutta, aloitteellisuutta, osallisuutta, vaikutusmahdollisuuksia sekä kokemusta yksilön työn ja elämän hallinnasta. Se voidaan käsittää toiminnalliseksi prosessiksi, joka ilmenee toimijan vaikuttaessa, tehdessä päätöksiä ja ottaessa kantaa työhönsä tai sen käytänteisiin ja ammatillisiin identiteetteihinsä.

Ammatillista toimijuutta voidaan kuvata kolmen ulottuvuuden kautta: vaikuttaminen työssä, työkäytäntöjen kehittäminen sekä ammatillisen identiteetin neuvottelu. Näihin ulottuvuuksiin sisältyvät päätöksenteko omassa työssä, kehitysehdotusten ja mielipiteiden esittäminen sekä omien arvojen mukainen työskentely. Toimijuuteen liittyy keskeisesti ongelmanratkaisu kokeilun kautta, reflektointi sekä keskustelu kokemuksista ja käytännöistä yhteisössä. (Paloniemi ym., 2017, s. 69.) Toimijuus nähdään mahdollisuutena toteuttaa ammatillisia valintoja, jotka tukevat yksilön omia intressejä ja tavoitteita. Vahva toimijuus voi lisäksi mahdollistaa ylhäältä tulevien ohjeistuksien kyseenalaistamisen ja vastustamisen. (Vähäsantanen ym., 2012, s. 97 – 98.) Goller ja Harteis (2014, s. 193) ovat kuvanneet toimijuuden vastakohtana reaktiivisen käytöksen, jolloin ollaan ulkopuolelta tulevien käskyjen ja tilanteiden varassa, eikä tällöin kyetä ottamaan vastuuta omasta kehittämisestä. Reaktiivisuus voi ilmetä yksin tekemisen kulttuurina tai ulkopuolisuuden kokemuksena työyhteisössä (Ruohotie-Lyhty, 2011, s. 42).

Toimijuutta on lähestytty monesta eri näkökulmasta ja tyypillisesti sitä on tutkittu sosiokulttuurisen lähestymistavan kautta. Tällöin toimijuuden on ymmärretty muodostuvan sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, jolloin ympäristöllä on suurin merkitys yksilöön. (Lasky, 2005, s. 900; van Huizen ym., 2005, s. 271.) Sosiokulttuurinen lähestymistapa painottaa sosiaalisen kontekstin merkitystä yksilön toimijuuteen, mutta se jättää huomioimatta yksilölliset muuttujat ja yksilön aktiivisen roolin (Vähäsantanen ym., 2012, s. 97). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa lähestytään toimijuutta subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan avulla. Tässä lähestymistavassa otetaan huomioon sosiokulttuurisen kontekstin lisäksi yksilölliset tekijät, mikä mahdollistaa monipuolisemman opettajan työn ja identiteetin muovaamisen tarkastelun (Vähäsantanen ym., 2012, s. 97 – 98; Eteläpelto ym., 2013, s. 61). Subjektikähtäinen näkökulma huomioi sosiaalisessa kontekstissa yksilöiden intressit ja identiteetit, jolloin toimijuus liitetään olennaisesti yksilöiden ammatilliseen kehittymiseen. Tämän vuoksi toimijuutta tutkitaan muuttuvana ilmiönä, sillä sen on havaittu vaihtelevan työuran aikana. (Eteläpelto ym., 2014, s. 208).

Toimijuus rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Takala & Saarinen 2020, s. 232 – 233). Se määrittyy jatkuvasti uudestaan yksilön ja yhteisön dynaamisen suhteen kautta (Ruohotie-Lyhty, 2011, s. 32). Toimijuudella sekä yksilön oppimisella ja organisaatioiden kehittymisellä on tutkimuksissa havaittu olevan yhteyttä toisiinsa (ks. Goller & Harteis, 2014; Philpott & Oates, 2017). Aiemmassa tutkimuksessa toimijuus on nähty olennaisena osana oppimista ja kehitymisprosessia (Vähäsantanen ym., 2017, s. 51). Opettajan omat uskomukset ovat avainasemassa toimijuuden saavuttamisessa, mikä taas on merkittävässä roolissa neuvoteltaessa ja muokattaessa ammatillista identiteettiä (Vähäsantanen, 2015, s. 25; Takala & Saarinen, 2020, s. 233). Ammatillinen yhteisö voidaan nähdä ammatillisen kasvun resurssina, jossa toimijuudella on mahdollisuus tulla esiin (Philpott & Oates, 2017, s. 5). Toimijuus-käsitteen kautta opettajan voidaan ymmärtää olevan aktiivinen tekijä omassa ammatillisessa kehitymisessään (Ruohotie-Lyhty, 2011, s. 31).

Suomessa opettajalla on ollut aina lähtökohtaisesti korkea autonomia ja mahdollisuus määritellä toimintaansa (Sahlberg, 2007, s. 165). Autonomiia ovat kuitenkin rajoittaneet yhteiskunnan normit sekä lainsäädäntö ja opetusta koskevat asiakirjat (Takala & Saarinen, 2020, s. 232). Muuttuvan yhteisön vaikutukset toimijuuteen voivat olla myönteisiä tai kielteisiä. Tukea tarjoamalla yhteisö voi vahvistaa toimijuutta, kun taas rajoittamalla sitä voidaan heikentää. (Ruohotie-Lyhty, 2011, s. 31.) Yhteisopettajuudessa toinen opettaja saattaa liian vahvalla omalla toiminnallaan rajoittaa toisen toimijuutta.

### **3.2 Ammatillinen identiteetti**

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan yksilön arvoja ja eettisiä periaatteita, mielenkiinnon kohteita ja tavoitteita sekä näkemyksiä tulevaisuudesta omassa ammatissaan (Vähäsantanen ym., 2017, s. 17). Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti käsitetään tämän määrittelyn mukaisesti. Siihen sisältyvät lisäksi käsitykset opetuksesta ja oppimisesta (Vähäsantanen ym., 2012, s. 97). Ammatillinen toimijuus ja identiteetin neuvottelu kietoutuvat toisiinsa itsereflektion kaut-



ta. Neuvottelu ammatillisesta identiteetistä ja sen tarkastelu vahvistavat yksilön toimijuutta, joka edelleen mahdollistaa ammatillisen identiteetin kehittymisen. (Paloniemi ym., 2017, s. 69.) Käsitteiden itsestä on havaittu olevan yhteydessä yksilön toimijuuden harjoittamiseen (Eteläpelto ym., 2014, s. 207).

Identiteetti koetaan melko pysyvänä, mutta sen muutoksen ajatellaan lisäävän ammatillista kehittymistä, joka on edellytys muutoksessa selviytymiselle (Polo, 2004, s. 59–60). Identiteetin käsitteen ymmärretään muodostuvan ihmisen omista persoonallisuuden piirteistä sekä sosiaalisista piireistä ja yhteisöistä, joihin hän kuuluu. Ammatillisen identiteetin tärkeimpiä määrittäjiä opettajalla ovat tällöin hänen persoonansa lisäksi organisaatio eli koululaitos, sekä työyhteisö eli koulu tai tiimi. (Baruch & Cohen, 2007, s. 247–248.) Opettajan ammatillinen identiteetti luodaan suhteessa muihin ihmisiin eri tilanteissa ja asiayhteyksissä neuvottelemalla eri identiteeteistä. Sekä ammatillinen että henkilökohtainen identiteetti ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja muovaavat toisiaan. (Rytivaara, 2012, s. 73.) Ammatillisesta identiteetistä puhuttaessa ei puhuta vain yhdestä samasta identiteetistä, vaan mahdollisesti useista eri ammatillisista identiteeteistä, jotka vaihtelevat sosiaalisten tilanteiden tai tapahtumien välillä (Baruch & Cohen, 2007, s. 247). Persoonallisen ja ammatillisen identiteetin ei ole havaittu olevan opettajien kohdalla toisistaan erillisiä identiteettejä, vaan ne molemmat ovat keskeisesti yhteydessä opettajan ammatilliseen pätevyyteen (Polo, 2004, s. 56; Day ym., 2006, s. 610).

Ammatillinen identiteetti koostuu Beijaardin ym. (2004) mukaan neljästä osatekijästä. Ensinnäkin se nähdään jatkuvana prosessina ja opettajan identiteettiä kuvaa dynaamisuus. Ammatilliseen identiteettiin liittyy vahvasti sekä opettajan persoona että konteksti, jossa opettaja työskentelee. Toiseksi ammatillinen identiteetti ei ole opettajalla täysin yksilöllinen, vaan ammattiin liittyy erilaisia odotuksia ja oletuksia, joiden mukaan opettajat toimivat. Kolmanneksi opettajan identiteetin on havaittu koostuvan pienemmistä osista, jotka saattavat olla keskenään ristiriidassa. Tämän vuoksi opettajan identiteetti ymmärretään tilannesidonnaisena ja se saattaa vaihdella eri vuorovaikutussuhteissa. Neljänneksi ammatillisen identiteetin ajatellaan sisältävän osia henkilö-

kohtaisesta identiteetistä, mutta näitä identiteetin osia säätelee näkemys omasta ammatillisuudesta. (Beijaard ym., 2004, s. 122–123.)

Yksilön kokemat vaikutusmahdollisuudet peilautuvat käsitykseen itsestä ammattilaisena (Eteläpelto ym., 2017, s. 10). Lisäksi ammatillista identiteettiä muokkaavat historialliset, sosiologiset, psykologiset ja kulttuuriset ulottuvuudet, jotka vaikuttavat siihen, millaisena opettaja itsensä työssään näkee (Beijaard ym., 2004, s. 113). Zembylas (2003, s. 213, 221) on kuvannut ammatillista identiteettiä sisäisten keskustelujen, tunteiden ja kokemusten dynaamisena prosessina. Hänen mukaansa tunteet ovat vahvasti yhteydessä yksilön ammatillisen identiteetin rakentamisessa ja kehittämisessä.

Opettaja rakentaa omaa ammatillista identiteettiään itse, mutta toisaalta se on myös määritelty sosiaalisessa kontekstissa hänelle valmiiksi (Coldron & Smith, 1999, s. 714–715). Yhteiskunnalliset normit ja työn muuttuminen määrittävät osaltaan opettajien ammatillista identiteettiä. Opettajan työn murroksen seurauksena opettajien identiteettityön tarve on lisääntynyt (Laine, 2004, s. 13–14). Työympäristön muutoksessa opettajien on tarkasteltava identiteettiään suhteessa uusiin toimintatapoihin (Vähäsantanen ym., 2017, s. 17). Yhteisopettajuus tuo merkittävän muutoksen yksittäisen opettajan asemaan ja työskentelyyn luokahuoneessa verrattuna perinteiseen opettajuuden malliin.

Yhteistyö ei ainoastaan muovaa yksilöiden identiteettejä, vaan saattaa johtaa yhteisen identiteetin muodostumiseen kollegoiden välillä. Yhteinen identiteetti ei ole vain yksilöiden sisäinen kokemus, vaan on havaittavissa työyhteisössä, esimerkiksi opettajat saattavat vastata muiden kysymyksiin toistensa puolesta. (Rytivaara, 2012, s. 45, 53.) Jaetun me-identiteetin avulla rakennetaan yhteistä tietotaitoa ja reflektoidaan ideoita yhdessä (Malinen & Palmu, 2017, s. 45). Työn jakaminen ja roolien vaihtuminen toimivat yhteistyön peruspilareina. Tasapuolisuuden opettajien välillä on havaittu edistäneen koko luokan hyvinvointia ja vähentäneen ongelmatilanteita luokassa. (Rytivaara, 2012, s. 62.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata yhteisopettajien kokemuksia ammatillisesta kehittämisestä yhteisopettajuudessa. Tässä laadullisessa tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä, joiden avulla pyritään täydentämään ammatillisen kehittämisen tutkimuksen tutkimuksellista aukkoa. Tavoitteena tutkimuksessa on kuvata opettajien kokemuksia tutkimushetken konteksti huomioiden.

1. Miten alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden merkityksen ammatillisen toimijuutensa kehittämisessä?
2. Miten alakoulun luokan- ja erityisluokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden merkityksen ammatillisen identiteettinsä kehittämisessä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusotteella. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä eivät ole tilastolliset yleistyksset, vaan sen avulla pyritään kuvaamaan ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yksittäisten tapausten tarkastelun kautta laadullisessa tutkimuksessa keskeisiksi lähtökohdiksi muodostuvat tutkittavien näkökulmat sekä vuorovaikutus tutkijan ja yksittäisen havainnon välillä (Puusa & Juuti, 2020b, s. 76–77). Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita yhteisopettajien kokemuksista ammatillisesta kehittymisestä yhteisopetuksen aikana. Tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan ammatillista kehittymistä koettuna ilmiönä laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti (ks. Alasuutari, 2011, s. 39).

### 5.1 Kokemuksen tutkiminen

Tutkimuksessa pyrittiin hankkimaan tietoa mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkittavasta ilmiöstä (ks. Puusa & Juuti, 2020a). Laadullisessa tutkimuksessa korostuu tiedon subjektiivinen luonne, ja sen avulla voidaan tutkia etenkin sellaisia ilmiöitä, jotka pohjautuvat yksilön ajatteluun ja vuorovaikutukseen sekä niitä ilmentävään kieleen. (Puusa & Juuti, 2020b, s. 76–77.)

Tutkimukseen valittiin fenomenologinen lähestymistapa, sillä tutkimuksen keskiössä olivat opettajien kokemukset tutkittavasta aiheesta. Fenomenologian käsite juontuu kreikan kielen sanoista ‘fainomenon’ ja ‘logos’ ja kirjaimellisesti se tarkoittaa oppia ilmenevästä. Yleisesti sillä on tarkoitettu tutkimusta ilmiöistä ja niiden olemuksista. (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 298.) Keskeisiä käsitteitä fenomenologisessa tutkimuksessa ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine, 2018, s. 30). Kokemus käsitetään suhteena, jossa yhdistyvät tajuava subjekti ja hänen tajunnallinen toimintansa sekä toiminnan kohde. Tästä suhteesta voidaan käyttää käsitettä ‘merkityssuhde’. Fenomenologisessa tutkimuksessa lähtökohdana pidetään sitä, että kaikki merkityssuhteet ovat alkuun ihmiselle tiedostamattomia ja ne täydentyvät elämyksellisiksi yksittäisten tapahtumien johdosta.

Kaikki merkityssuhteet eivät täydenny elämyksellisestä näkökulmasta valmiiksi, mutta se ei määritä niiden merkittävyyttä. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita niin tiedostamattomista kuin tiedostetuista kokemuksista. (Perttula, 2006, s. 116–119.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat yksilöiden omat kokemukset heidän elämässään esiintyvistä merkityksellisistä ilmiöistä (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020). Perttula (2006) kuvaa kokemuksen tajunnalliseksi tavaksi merkityksellistää todellisuuksia, joihin yksilö on suhteessa, jolloin todellisuudesta voidaan käyttää nimitystä 'elämäntilanne'. Käsitteenä kokemuksella kuvataan, mitä elämäntilanne yksilölle tarkoittaa: kokemus muodostuu elämäntilanteesta sekä tajunnallisesta toiminnasta. (Perttula, 2006, s. 119, 149.)

Kiinnostuksen kohteena ovat yhteisön sisällä yksilöiden rakentamat konstruktiot eli kokemuksille annetut merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sosiaalisessa maailmassa yksilöt ymmärretään sekä vaikuttajina että vaikutuksen kohteina. (Puusa & Juuti, 2020a, s. 10.) Fenomenologiassa ajatellaan, että kokemus on jatkuvassa muutoksessa (Laine, 2018, s. 30; Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 302). Tässä tutkimuksessa yksilöllisistä kokemuksista edettiin kohti ilmiöiden syvempiä merkityksiä. Yksittäistapaus voitiin nähdä esimerkkinä yleisestä (ks. Eskola & Suoranta, 1998).

Fenomenologisella tutkimuksella ei pyritty muodostamaan absoluuttista totuutta, vaan tiedostettiin, että voitiin tehdä vain tulkintaa toimista (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020). Vaikka kokemuksia tutkimalla ei ole saatu autenttisia totuuksia, monien elämän osa-alueiden tutkiminen ilman kokemusten tutkimista olisi mahdotonta (Hyvärinen, 2017). Fenomenologiassa tarkastellaan nimenomaan sitä, mitä itse voidaan kokemuksina havaita (Laine, 2018, s. 31). Vaikkei laadullinen tutkimus pyrikään suurempiin yleistyksiin, fenomenologiaan liittyy oletamus siitä, että yksilöiden kokemuksia tutkimalla, analysoimalla ja vertaamalla voidaan löytää ilmiön ydin ja näin voidaan yleistää yksilön kokemuksia. (Patton, 2002, s. 106–107.)

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa ja kolme erityisluokanopettajaa, jotka toteuttivat työssään kokoaikaista yhteisopettajuutta tutkimuksen tekohetkellä tai olivat toteuttaneet edellisellä lukuvuodella. Haastattelvien kartoittaminen aloitettiin etsimällä yhteisopettajuusluokkia alakoulujen kotisivuilta. Yhteisopettajuutta toteuttavien koulujen rehtoreita lähestyttiin sähköpostiviestillä, jonka he välittivät eteenpäin opettajille. Tutkimukseen osallistujiksi valittiin henkilöitä, joilla oli henkilökohtaista kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Puusa & Juuti, 2020b).

Haastatteluihin valittiin harkinnanvaraisella otannalla osallistujia Kanta-Hämeestä, Keski-Suomesta, Pirkanmaalta sekä Uudeltamaalta. Harkinnanvarainen otanta perustui tutkijoiden esiyymmärryksen tutkimusaiheesta, jonka perusteella aineisto valittiin (vrt. Eskola & Suoranta, 1998). Työkokemusta yhteisopettajuudesta tutkimukseen osallistujilla oli yhdestä vuodesta 14 vuoteen. Osa haastatelluista oli tehnyt töitä myös yksin ja osa oli tehnyt yhteisopettajuutta koko työuransa ajan. Tutkimukseen osallistujia yhdisti alakoulun pedagogiikan erityisasiantuntijuus (ks. Laine, 2004).

Tutkimuksessa ei kerätty tietoja osallistujien koulutustaustasta tai iästä, koska nämä tiedot eivät olleet relevantteja tutkimuksen kannalta. Relevantteja tutkimuksen kannalta olivat opettajien roolit yhteisopettajuudessa sekä opetuskokemus yhteisopettajuudesta. Yhteisopettajuutta osallistujat olivat toteuttaneet luokka-asteilla 1–6. Erilaisia luokkayhdistelmiä olivat joko kaksi yleisopetuksen luokkaa tai yleisopetuksen luokan ja erityisopetuksen pienryhmän yhdistäminen. Joissain tilanteissa oli luotu suoraan yhteisopetusluokka, eikä yhdistelty valmiita luokkia. Haastateltavien nimet muutettiin sukupuolineutraaleiksi peitenimiksi: Ruska, Paju, Laine, Aalto, Lumo, Saarni, Naava, Neva, Viima, Ivalo ja Leimu.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Aineisto kerättiin yksilö- ja parihaastatteluina talven 2021–2022 aikana. Kaikki osallistujat, jotka osallistuivat oman työparinsa kanssa haastatteluun, valitsivat yhteishaastattelumahdollisuuden omien erillisten haastatteluiden sijasta. Haastattelu oli perusteltu valinta aineiston keruun menetelmäksi, sillä se on yksi yleisimpiä tapoja kerätä laadullinen aineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata yhteisopettajien kokemuksia ammatillisesta kehittämisestä heidän näkökulmastaan. Haastattelun avulla oli mahdollista saada tavoitettua tutkittavien näkökulma, mikä on nähty laadullisessa aineistossa olennaiseksi (Puusa & Juuti, 2020b, s. 85).

Empiirisessä tutkimuksessa kokemuksen tutkiminen vaatii, että osallistujat kuvaavat kokemuksiaan, ja puhe on yksi tapa kuvata niitä (Perttula, 2006, s. 140). Haastattelun etuna toimi se, että se oli hyvin joustava aineistonkeruumenetelmä. Se perustui suoraan vuorovaikutukseen ja mahdollisti tarkentavat kysymykset ja taustalla olevien motiivien selvittämisen. (Ks. Hirsjärvi ym., 2009; Hirsjärvi & Hurme, 2011.) Haastattelu ajatellaan tavoitteellisena keskusteluna, jota tutkijat johdattavat haluamaansa suuntaan (Puusa, 2020a, s. 103). Tässä tutkimuksessa haastattelu oli vuorovaikutteinen tilanne, jossa osalliset vaikuttivat toisiinsa. Haastattelun kielellisen luonteen vuoksi sen avulla oli mahdollista saada selville tutkittavien kokemuksia ja heidän niille antamiaan merkityksiä, joita tutkijan tuli tulkita. Haastatteluissa korostui tutkittavan rooli aktiivisena, merkityksiä luovana yksilönä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Haastattelun kannalta oli tärkeää, että tutkijat onnistuivat luomaan luottamuksellisen suhteen haastateltavaan. Se tarkoitti, että haastateltaville kerrottiin rehellisesti haastattelun tarkoituksesta, saatuja tietoja säilytettiin luottamuksellisesti ja haastateltavan anonymiteetistä huolehdittiin tarkasti. Haastattelu-tilanteissa pyrittiin neutraaliuteen, sillä se koetaan yleisesti tiedeyhteisössä tärkeäksi haastattelijan ominaisuudeksi. (Ruusuvoori & Tiittula, 2005.) Haastattelun aikana haastateltaville annettiin vähintään minimipalautetta eleillä ja sanoilla, kuten nyökyttelemällä, hymyilemällä ja naurahtamalla mukana sekä kommentoimalla ”joo” (vrt. Hyvärinen, 2017).

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna. Haastattelurunko (ks. Liite 1) muodostettiin pääkäsitteiden avulla: ammatillinen kehittyminen, yhteisopettajuus, toimijuus sekä ammatillinen identiteetti. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman arkikieliseksi, jotta haastateltavat ymmärsivät kysymykset ja osasivat vastata tutkimuksen aiheen kannalta olennaisesti omien kokemustensa pohjalta. Toimijuuden käsitettä määriteltiin haastateltaville käsitteiden pohjalta, jotta tutkittavat ymmärsivät käsitteet tutkimuksen suuntaisesti. Puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisesti haastattelukysymykset olivat valmiiksi muotoiltuja, mutta haastattelun aikana tutkijoilla oli tilaa kysyä tarkentavia kysymyksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011). Tällöin tutkimuksen kannalta keskeisiin kysymyksiin saatiin vastauksia tutkittavien näkökulmasta, mutta oli myös mahdollista saada tietoa, jota ei oltu osattu ennakkoon ajatella (vrt. Puusa, 2020a).

Puolistrukturoitu haastattelu oli perusteltu valinta, sillä samoihin kysymyksiin saatiin vastaukset kaikilta osallistujilta, mutta mahdollisuuksien mukaan pystyttiin tarkentamaan ja selventämään vastauksia. Tutkimusaiheet olivat vuorovaikutteisia ilmiöitä ja abstrakteja käsitteitä, joten puolistrukturoidun haastattelun tarjoama liikkumavara oli haastatteluissa hyödyllinen. Haastattelukysymykset lähetettiin tutkittaville ennakkoon ja tarjottiin näin mahdollisuus tutustua niihin etukäteen, jotta tutkimusaiheesta saatiin mahdollisimman paljon relevanttia tietoa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Parihaastattelun etu verrattuna yksilöhaastatteluun oli se, että sillä saatiin tietoa nopeammin ja mahdollisesti monipuolisemmin. Haittoja olivat opettajien valta-asetelmat (dynamiikka), eli kenen ääni pääsi kuuluviin haastattelussa. (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011) Tutkimuksessa tarjottiin myös mahdollisuus yksilöhaastatteluihin, jotta tutkittavilla oli tilaisuus kertoa oma kokemuksensa ilman työparin läsnäoloa. Koska tutkittavat toimivat työelämässä jatkuvasti yhteistyössä, yksilöiden mielipiteet ovat muovanneet toisiaan. Työparin ajatusmaailma on muodostunut vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi parihaastattelu mallinsi arkipäivät tilanteita tehokkaasti. (Ks. Puusa, 2020a.) Kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttäminen antoi mahdollisuuden puhetapojen vaihtelun tarkasteluun. Tällöin oli mahdollista pohtia, olivatko vastaukset yhdenmukaisia



riippumatta siitä, oliko kyseessä yksilö- vai parihaastattelu. Vuorovaikutuksen tarkastelu tarjosi aineksia pohtia, kaunistelivatko tutkittavat vastauksiaan haastattelutavasta riippuen. (Vrt. Pietilä, 2010.)

Haastattelut toteutettiin sekä etäyhteyksin Zoom-sovelluksessa että lähihaastatteluina, jolloin haastattelut nauhoitettiin yliopiston äänitallentimilla. Haastatteluista kaksi toteutettiin lähihaastatteluna ja kuusi etähaastatteluna. Tieteellisessä tutkimuksessa edellytetään haastattelujen tallentamista, jotta aineistosta voidaan tehdä luotettavia tulkintoja (Puusa, 2020a, s. 103). Aineisto säilytettiin yliopiston suojatulla U-aseamalla. Haastattelupaikalla oli merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta ja haastateltavalle tuttu paikka takasi todennäköisimmin onnistuneen haastattelun (ks. Eskola & Vastamäki, 2015). Etähaastattelut antoivat mahdollisuuden tutkittavalle valita haastattelupaikka kotona tai työpaikalla. Lähihaastattelut toteutettiin tutkittavien työpaikoilla. Näin tutkittavat saivat olla itselleen tutussa ympäristössä.

Äänitetyt haastattelut litteroitiin tekstimuotoon sanatarkasti. Haastattelut kestivät kukin 30–90 minuuttia. Litteroitua materiaalia kertyi 81 sivua Book Antiqua -fontilla kirjasinkoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Tutkimusongelma ja metodinen lähestymistapa määrittivät litteroinnin tarkkuutta (ks. Ruusuvoori, 2010). Sanatarkka litterointi oli tässä tutkimuksessa merkityksellistä, sillä opettajien kokemuksia haluttiin kuvata tutkittavasta aiheesta juuri heidän näkökulmastaan. Tällöin saatiin säilytettyä aineisto analyysivaiheeseen asti niin, että se sisälsi ne ilmaukset, joita haastateltavat olivat halunneet kokemuksistaan käyttää.

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tehtävänä on selkeyttää aineistoa ja tuoda uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998). Analyysin avulla voidaan kuvata, tulkita ja ymmärtää tutkimuksen kohdetta (Juuti & Puusa, 2020b, s. 143). Tässä tutkimuksessa analyysin tavoitteena oli fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti pyrkiä kuvaamaan haastateltavien omia kokemuksia heille merkityksellisestä ilmiöstä (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020). Ana-

lyysin tekeminen alkoi laadullisen tutkimuksen mukaisesti jo haastattelu- vaiheessa, jossa tutkija pystyi samanaikaisesti tekemään havaintoja ja tulkintoja sekä vertaamaan niitä aiemmissa haastatteluissa ilmenneisiin asioihin (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto sanatarkasti, sillä se oli oleellinen vaihe aineistoon tutustumisessa (ks. Ruusuvuori ym., 2010). Samalla litteroinnin avulla saatiin etäisyyttä haastattelutilanteeseen. Jo aineiston litterointi voitiin nähdä yhtenä analyysin vaiheena, sillä aineiston muuttaminen teksti-aineistoksi oli tutkijoiden tulkintaa tilanteesta. Tarkkaa kuvausta, joka huomioisi kaikki tilanteen nyanssit, oli mahdotonta muodostaa. (ks. Ruusuvuori & Nikander, 2017.) Litteroinnin jälkeen aineistoa muokattiin pseudonymisoimalla tunnistetietoja ja poistamalla täytesanoja, jotka eivät vaikuttaneet ilmaisujen merkityksiin.

Fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä on hypoteesittomuus. Sillä tarkoitetaan, ettei tutkijalla ole valmiiksi päätettyjä ennakko-oletuksia tutkimuksen kohteesta tai tuloksista. Siitä huolimatta kaikki tutkijoiden havainnot ovat aina omien aikaisempien kokemusten värittämiä. Omista kokemuksista ei kuitenkaan saa muodostaa ennakko-oletuksia, jotka rajaisivat tutkimusta. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tämän vuoksi analyysiä toteuttaessa otettiin huomioon tutkijoiden etukäteistieto aiheesta. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden esiymmärrys vaikutti oleellisesti aineiston hankintaan eikä sen merkitystä voitu poissulkea kokonaan aineiston analyysissä. (ks. Puusa & Juuti, 2020b) Kuitenkin tavoitteena oli ymmärtää ilmiö sellaisenaan sekä kuvata sitä säilyttäen sen oman merkitysyhteytensä, ilman että se muuttui tutkijan merkitysyhteydeksi (vrt. Lehtomaa, 2006). Tutkimuksessa analyysiä ei ohjannut mikään teoria, mutta tulkinnassa oli teoreettisia kytköksiä, joten teoriaohjaava sisällönanalyysi oli perusteltu valinta tähän tutkimukseen. Tällöin aineisto itsessään oli pääosassa analyysiä tehtäessä. (Ks. Eskola, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Ensimmäinen vaihe sisällönanalyysissä oli aineiston pelkistäminen (reduointi), jossa aineistoa typistettiin niin, että jätettiin jäljelle vain tutkimuskysymysten kannalta keskeiset osat (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Litteroidusta

aineistosta etsittiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia alkuperäisiä ilmauksia ja pelkistäviä ilmauksia koodaamalla. Koodaamisella tarkoitettiin Puusan (2020b, s. 152) mukaisesti synonyymien tai samaa tarkoittavien ilmauksien tunnistamista ja merkitsemistä aineistossa. Pelkistetyt ilmaukset listattiin uuteen tiedostoon. Haastateltavien nonverbaalit kuvaukset haastattelutilanteissa monipuolistivat aineistoa (ks. Lehtomaa, 2006). Tämän vuoksi analyysissä huomioitiin myös elekieliset ilmaisut, kuten itkeminen tai nauraminen.

Toinen vaihe analyysissä oli aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tällöin koodattu aineisto läpikäytiin, ryhmiteltiin samankaltaisuuksien mukaan ja muodostettiin näiden pohjalta alateemat (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa analyysin toisessa vaiheessa hyödynnettiin teemoittelua, jolloin aineistosta pyrittiin löytämään aineistossa toistuvia piirteitä (ks. Puusa, 2020b). Yksilö- ja parihaastatteluiden analysointi rinnakkain loi mahdollisuuden tutkia, kuinka vuorovaikutus ja puhe vaihtelevat tilanteissa (ks. Pietilä, 2010). Tämän jälkeen pohdittiin vaihtelun syitä.

Sisällönanalyysin avulla aineistosta etsittiin kokemuksille annettuja merkityksiä ja yhdenmukaisuuksia, joita pyrittiin yhdistämään. Aineistoa käsiteltäessä pyrittiin löytämään teemoja, joista ilmeni tutkimuksellinen ydin. (Ks. Patton, 2002.) Tutustuttua muutamiin haastatteluihin, löydettiin toistuvia aiheita, joiden pohjalta muodostettiin työhypoteeseja, joita testattiin koko aineistoon. Jos hypoteesi ei kattanut koko aineistoa, muokattiin tulkintaa. Tästä analyysin osasta voidaan käyttää nimeä analyytinen induktio (Puusa & Juuti, 2020b, s. 79). Tämän pohjalta luotiin toimijuuteen pääteemat: työn kehittäminen, ammatillisen identiteetin neuvottelu, toimijuuden vahvistuminen ja toimijuuden heikentyminen. Identiteetin osalta pääteemoiksi muodostuivat: yhteisön merkitys identiteetille, mahdollisuus identiteettityölle sekä identiteetin vahvistuminen. Seuraavaksi on esiteltynä esimerkki (taulukko 1) analyysin teosta: litteroitu ilmaus tiivistettiin pelkistetyksi ilmaukseksi, jonka pohjalta luotiin alateema Käsitys itsestä vahvistuu. Alateemoja yhdistelemällä muodostettiin lopulliset pääteemat.

## Taulukko 1

*Esimerkki pääteeman muodostamisesta*

Litteroitu ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema	Pääteema
Ja ylipäättään sellanen oman ammatillisen identiteetin kehittyminen ja vahvistuminen, et koko ajan tuntuu, et saa kehittää itseään, et pysyy se mielenkiinto yllä ja koko ajan vahvistuu se oman opettajuuden ja omien vahvuuksien käyttö työssä. Näin mää sanosin omasta puolesta. (Laine)	koko ajan vahvistuu se oman opettajuuden ja omien vahvuuksien käyttö työssä.	Käsitys itsestä vahvistuu	Identiteetin vahvistuminen

Aineiston analyysin viimeinen vaihe oli sen käsitteellistäminen (abstrahointi), jolloin aineistosta seulottiin tutkimustarkoituksen kannalta keskeinen tieto, jota käsitteellistettiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä keskeistä oli tulkinta ja päättely, jolloin pyrkimys oli empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä. (Ks. Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Aineiston erittelyn jälkeen siitä luotiin synteesejä ja niiden pohjalta johtopäätöksiä. Teemoja ja käsitteitä yhdistelemällä pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Johtopäätöksiä verrattiin alkuperäisaineistoon sekä kirjallisuuteen perustuviin käsitteisiin ja niitä tulkittiin näiden pohjalta, jolloin analyysissä siirryttiin enemmän abstraktiotasolle. (Ks. Tuomi & Sarajarvi, 2018; Pietilä, 2010) Teoreettiset käsitteet eivät olleet lähtökohta, vaan toimivat apuna analyysissä tulkinnalle (vrt. Juuti & Puusa, 2020a). Tässä vaiheessa pyrittiin pääsemään yksittäistapausten kuvaamisesta yleisemmälle tasolle (ks. Puusa, 2020b).

Fenomenologian lähtökohtana oli, että subjektiivisia kokemuksia kokoaamalla niistä voitiin löytää ilmiön sisin olemus, jonka avulla pystyttiin yleistämään yksittäisiä kokemuksia (ks. Patton, 2002). Täten ne olivat tutkimuksen kannalta yhtä relevantteja kuin yhteiset kokemukset. Fenomenologisessa tutkimuksessa yksityinen sisältää usein jotain yhteistä, joten molemmat näkökulmat huomioitiin analyysissä. (Laine, 2018, s. 45; Eskola & Suoranta, 1998.) Kokemusta

tutkittaessa tässä tutkimuksessa kokemusten ja merkitysten monitulkintaisuus oli sekä yksilöllinen että yhteisöllinen piirre (ks. Laine, 2018). Yksilöt nähtiin vaikuttajina sekä vaikutuksen kohteena fenomenologisen lähestymistavan kautta (vrt. Puusa & Juuti, 2020a). Tutkimuksessa otettiin huomioon sekä yksilölliset kokemukset että yleisten käsitysten vaikutukset tutkittavien kokemuksiin.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Eettiset kysymykset olivat esillä koko tutkimuksen ajan (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011). Tutkimusta tehdessä noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä, joka toimi pohjana tutkimuksen uskottavuudelle (ks. Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) ohjeiden pohjalta, jotka ovat käytössä suomalaisessa tiedeyhteisössä.

Ensimmäinen ja toinen ohje liittyvät tiedeyhteisön tunnustamiin toimintatapoihin, rehellisyyteen, yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttävien ja eettisesti kestävien menetelmien käyttöön läpi tutkimuksen (TENK, 2012, s. 6). Tutkimustyössä noudatettiin huolellisuutta ja tarkkuutta sekä toteutettiin työ tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti jokaisessa työvaiheessa. Tärkeimpiä eettisiä periaatteita olivat tutkittavan suostumus, joka annettiin riittävän tiedonsaannin jälkeen, luottamuksellisuus sekä anonymiteetti. (Ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011). Tutkittavilta pyydettiin suostumus (Liite 2) tutkimukseen osallistumisesta ja heille annettiin tietosuojailmoitus (Liite 3), jossa eriteltiin, kuinka heidän tietonsa suojataan ja miten haastatteluja tullaan käyttämään. Tutkittava voi antaa pätevän suostumuksen tietojensa käsittelyyn vain, mikäli häntä on informoitu riittävästi ja suostumus perustuu vapaaehtoisuuteen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Tutkittaville kerrottiin etukäteen tutkimuksen aihe ja oikeudet tutkittavana. Laajalta alueelta valittu otos, haastatteluvien sukupuolineutraali pseudonymisointi sekä muiden haastatteluissa ilmenneiden henkilöiden tai paikkojen pseudonymisointi tukivat anonymiteetin säilymistä. (Vrt. Eskola & Suoranta, 1998.)

Aiemman tutkimuksen kunnioittaminen on neuvottelukunnan kolmas ohje (TENK, 2012, s. 6). Tässä tutkimuksessa lähdeviitteet tarkastettiin ja ne merkittiin asianmukaisesti. Tutkimusta toteutettaessa aiempaan tutkimukseen tutustuttiin huolellisesti ja se otettiin huomioon tutkimuksessa. Näin pyrittiin antamaan ansaitsemansa arvostuksen muille tutkijoille. Neljäs ja viides ohje koskevat tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin yksityiskohtaisuutta, tietojen tallentamista ja säilyttämistä vaatimusten edellyttämällä tavalla sekä tutkimuslupia ja mahdollista eettistä ennakoarviointia. Kuudes ohje koskee vastuunjakoja tutkijoiden välillä. (TENK, 2012, s. 6). Molemmat tutkijat olivat yhteisvastuullisia tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen aikana pyrittiin kuvaamaan kaikki työskentelyvaiheet mahdollisimman tarkasti. Eettisiin toimintaperiaatteisiin kuului, että tutkittavat tiesivät, miten haastattelussa kerättyjä tietoja hyödynnettiin ja säilytettiin (ks. Ranta & Kuula-Luumi, 2017).

Aineiston säilytys tapahtui yliopiston suojatulla U-aseamalla, äänitallenteet tuhottiin litteroinnin ja pseudonymisoinnin jälkeen sekä litteroitu aineisto tuhoettiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Lähtökohtaisesti tutkimusaihe oli eettisesti kestävällä pohjalla ja tiedot, joita kerättiin, eivät vaikuttaneet haastateltavien elämään negatiivisesti. Kuitenkin, koska yhteistyö olisi voinut olla haastava ja arka aihe, tarjottiin mahdollisuus sekä yksilö- että parihaastatteluihin haastateltavien toiveen mukaan. Haastateltavien oikeutta kertoa vain ne asiat, jotka he itse haluavat kertoa, kunnioitettiin. Viimeinen ohje koskee avoimuutta liittyen tutkimuksen rahoituslähteisiin ja muihin sidonnaisuuksiin työhön liittyen (TENK, 2012, s. 6). Tutkimus oli pro gradu -tutkielma, jolla ei ollut rahoitusta tai toimeksiantajaa.

Fenomenologisen tutkimustavan mukaisesti haastattelutilanteissa pyrittiin neutraaliuteen. Tutkimustilanteessa erotettiin haastattelutilanne tutkimuskysymyksissä tutkittavista tilanteista. Neutraalius liittyi myös kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun, jossa pyrittiin olemaan tilanteessa läsnä sosiaalisesti häivyttäen itseä. Tällä tarkoitetaan tutkijan roolia kokemuksista kiinnostuneena, läsnä olevana henkilönä. Tutkimukseen osallistuvien ei tarvinnut hakea kokemuksille sosiaalisesti hyväksyttäviä ilmaisumuotoja, vaan he saivat käyttää koke-

muksia parhaiten ilmentäviä kuvauksia, sillä haastattelutilanteissa pyrittiin välttämään edustamasta liikaa yhteiskunnan normeja, mikä tuki fenomenologista näkökulmaa. (Ks. Perttula, 2006.) Haastatteluissa tutkijat pyrkivät puhumaan mahdollisimman vähän ja välttivät tuomasta esiin omia näkemyksiään. Haastateltavilla nousi esille useita eri tunnetiloja, ja haastattelijat pyrkivät välttämään tunteiden peilaamista. Myöskään tutkijoiden taustoista ei kerrottu haastateltaville ennen haastattelua kuin oleelliset perustiedot, jotta niillä ei ollut vaikutusta vastauksiin.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia ja vastataan tutkimuskysymyksiin. Tuloksissa kuvataan yhteisopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle toimijuuden ja ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Vaikka tutkimuksen tuloksia käsitellään tutkimuskysymysten pohjalta, ovat toimijuus ja identiteetti osittain päällekkäisiä ilmiöitä, joten tulosten tarkastelu on osittain limittäistä. Lisäksi vertailun kohteena on ollut, eroavatko yksilö- ja parihaastatteluiden vuorovaikutus ja puhe erilaisissa haastattelu-tilanteissa. Suorat lainaukset on merkitty tekstin sisään kursivoituina.

### 6.1 Ammatillinen kehittyminen toimijuuden näkökulmasta

Analyysin pohjalta voitiin todeta yhteisopettajuudella olleen huomattava merkitys ammatilliselle kehitymiselle toimijuuden osalta opettajien kokemuksissa. Tutkimuksessa keskeisiksi teemoiksi toimijuuden osalta muodostettiin työn kehittäminen, ammatillisen identiteetin neuvottelu, toimijuuden vahvistuminen sekä toimijuuden heikentyminen. Yksilö- ja parihaastatteluiden välillä oli vastauksissa hiukan eroja. Yksilöhaastatteluissa opettajat kertoivat suuremmin toimijuuden heikkenemisen kokemuksista.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhteisopettajuuden tukeneen toimijuuttaan, jonka kautta työn kehittäminen oli mahdollistunut. Yhteisopettajuus koettiin suurena muutoksena työssä, mikä oli johtanut suurimmalla osalla opettajista työn kehittämiseen.

Mut tää uus työpari on selvästi opettajapersonana hyvin erilainen, et on paljon luovempi, et tehään paljon projektii ja tehään tällästä ja tällästä. Et nyt on ollu muutosvaihe meidän luokassa, toki hän on tuonut paljon omaa tohon meidän systeemiin. Nii toki hän on ymmärtänyt sen, et me ollaan vedetty kaks vuotta vedetty tietyllä lailla, et se on järkevää säilyttää siitä aika paljon, et lapsetkin pysyy mukana ja hyötyy edelleen siitä yhteisopettajuushommasta. Mut meillä on ollu vähän hakemista just siinä et mitkä on ne asiat. (Viima)



Työtä kehitettiin uutta toimintakulttuuria luomalla, työkäytänteitä kehittämällä ja uuden tiedon luomisella. Yhteistyössä työskentelemällä vertaisoppimisen koettiin vahvistuneen, joka haastatteluissa linkitettiin läheisesti arkioppimiseen.

Et oli meillä sellanen tilanne, et olin jo käyttäny siihen ehkä tunnin aikaa ja vastannu pari kertaa ja se vastapuoli ei vieläkkään tajunnu sitä ja olin jo et ei jumankauta ja alotin taas uuestaan. Sit tulee kollega siihen, kun oli jo hetken kattonu sitä ja se oli sillai, et laita vaan et ok. Ja mä laitoin ja pistin sille. Et se oli sillai hyvä vähän kokeneemman, et ei munkaan tarvi kaikkee voittaa, jokaista väittelyä tai keskustelua tai mitään tämmöstä, et riittää, et mä ite tiään et oon tehny oikein. Et se on kyl itelle jääny mieleen. (Laine)

Vertaisoppiminen liittyi usein arjen kokemuksiin. Opettajien kokemuksissa yhteistyötaidot nähtiin olennaisena osana opettajuutta, jolloin yhteistyön harjoittelu kuvattiin itsestäänselvyytenä, jotta yhteisopettajuus voi toimia. Kokemuksissa kuvailtiin yhteisopettajuuden antaneen keinoja oman työn hallintaan sekä parantaneen työn tuottavuutta.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten mukaan ammatillista kehittymistä toimijuuden näkökulmasta edisti ammatillisen identiteetin neuvottelu. Muutokset työympäristössä vaativat opettajaa muuttamaan sekä tarkastelemaan identiteettiään, jolloin neuvottelu nähtiin aktiivisena vaikuttamisena ammatilliseen identiteettiin. Identiteettien neuvottelun kautta voitiin muodostaa yhteinen käsitys työnteosta, jolloin omien arvojen mukainen toiminta saattoi toteutua. Ammatillisen identiteetin neuvottelu johti kaikilla opettajilla toisen ratkaisujen kunnioittamiseen, kun rooli osana yhteisöä oli omaksuttu. Roolin muutos käänsi ajattelua itsestä kohti yhteisöä. Lumo kuvasi tätä muutosta: *Ja se on mun mielestä ihan ehdoton edellytys yhteisopettajuudelle et sillon on hyvä olla ja sillon on lapsien hyvä olla, kun molemmat vetää sitä junaa samaan suuntaan.*

Yhteisopettajuuden koettiin vahvistavan toimijuutta. Yhteisopettajuus työskentelymuotona oli huomattava muutos yksin työskentelyyn ja oli sitä kautta itsessään jo oppimisprosessi. Ivalo kuvasi yhteisopettajuutta *opetuskentän uusimmaksi trendiksi* ja siihen osallistumalla koettiin pysyvän ajan tasalla opettajuudessa. Yhteisopettajuutta toteuttaessaan opettajat kokivat olevansa aktiivisia toimijoita omassa ammatillisessa kehitymisessään. Yhteisopettajuus koettiin mahdollisuutena itsensä haastamiselle ja ammatilliselle kehitymiselle.

Et se fokus on siirtynyt siitä omasta navasta ennemminkin siihen kokonaisuuteen. Ja sillä tavalla mä koen, et myöskin se on yhteisopettajuuden ansiota, et se on mennyt niin, kun siinä niin tiiviisti pääsee kuulemaan toisen fiiliksiä ja auttamaan asioissa. Et on sillä ollu iso merkitys, et mä koen, että mä oon kehittynyt ammatillisesti paremmaksi opettajaksi, kun minä oon ollu yhteisopettajuutta toteuttamassa. Jos yksin oisin pyörinyt, nii voisi olla, et meidänkin haastattelu ois alkanu 19.30 kun mä en ois tullu sieltä töistä ollenkaan. (Saarni)

Osa haastateltavista kertoi haluavansa kehittyä nimenomaan yhteisopettajuudessa. Vastausten perusteella aktiivisuus ja aloitteellisuus omassa työssä koettiin lähtökohdaksi yhteisopettajuudelle, jonka vuoksi niiden koettiin lisääntyneen verraten yksin opettamiseen. Keskusteltaessa yhteisistä työkäytänteistä esille täytyi tuoda omia mielipiteitä ja viedä omia intressejä eteenpäin, jotta omien arvojen mukainen työskentely onnistui.

Vastuun jakamisen kautta opettajat kokivat työtaakkansa pienentyneen ja sen vuoksi työn hallinnan ja toimijuuden kokemuksen lisääntyneen. Yhdessä tekemällä riittämättömyyden tunteen kokeminen vähentyi ja osa opettajista koki, että he pystyivät tarjoamaan parempaa opetusta oppilailleen verrattuna yksin opettamiseen. Kaikki opettajat kertoivat haastatteluissaan työhyvinvoinnin lisääntyneen toimijuuden vahvistumisen myötä. Esimerkiksi Paju kuvasi työhyvinvoinnin parantuneen työn sekä ilojen ja surujen jakamisen myötä. Hänen mukaansa toisen tuki työssä oli hyvin merkityksellistä jaksamisen kannalta. Lähes kaikki opettajat kokivat vastuun jakamisen ja yhdessä tekemisen myötä vaikutusmahdollisuuksien lisääntyneen. Ideoiden pohtiminen ja niiden kehittäminen yhdessä mainittiin usein lisääntyneiden vaikutusmahdollisuuksien yhteydessä. Vaikutusmahdollisuudet koskivat sekä omaa luokkaa että koko koulu-yhteisöä.

- 1 Naava: Nii ja ammatillisessa, et alkuajasta yritti pystyä yksin kaikkeen, nyt ymmärtää et yksin ei pysty mihinkään. Et tarvitsen aina, et jos haluan että asiat oikeesti etenevät, nii tarvitsen muita ihmisiä.
- 2 Neva: Tai nii että itekseen pärjää, mut yhdessä pystyy.
- 3 Naava: Kyllä.

Parin kanssa mielipiteiden esiin tuominen koettiin vaikuttavammaksi kuin niiden esittäminen yksin. Yhteisopetuksessa koettiin tärkeäksi omien ajatusten perustelu, jolloin perustelujen esittäminen myös muille helpottui argumentoinnin

tullessa osaksi arkea. Viima koki saaneensa aikaan toivottua muutosta työyhteisössään esimerkiksi muiden opettajien asenteissa.

Yhteistyö vaati joustavuutta opettajilta, mutta toisaalta tarjosi sitä työhön. Yhteisopettajien kokemuksissa korostui, että toiminnan johtaminen yhdessä tarjosi liikkumavaraa arjen työssä, jolloin työn haastavuus oli helpompi hyväksyä. Aalto kuvaili, että työstä selviää yhdessä ja haasteet eivät tuntuneet niin suurilta. Yhteisopettajuus tarjosi pienen yhteisön, johon kuulua, jolloin opettajan tuli omaksua rooli osana tätä yhteisöä. Yhteisössä toiseen pystyi tukeutumaan epävarmuutta kokiessa ja se tarjosi tukea yksilön toimijuudelle. Ammatillisessa kehitymisessä yhteisö voitiin käsittää kontekstina, jossa toimijuus voi nousta esiin. Lisäksi kokemuksissa ilmeni yhteisössä vaikuttamisen tukevan yksilön osallisuutta työssään. Kokemus osallisuudesta vahvistui keskustelujen kautta, joita opettajat kävivät keskenään. Kokemuksista, käytänteistä ja pedagogisista ratkaisuista keskusteleminen auttoi opettajia refleктоimaan omaa toimintaansa ja vahvistamaan osallisuuden kokemuksia.

Neljäs teema oli toimijuuden heikkeneminen. Tämän teeman sisällä vastauksissa ilmeni ristiriitaisuuksia. Toimijuuden heikkenemistä ei koettu omassa työssä yhteisopettajana, mutta heikkenemiseen vaikuttavia tekijöitä osattiin nimetä ja ymmärrettiin, millaisissa tilanteissa näitä tekijöitä voisi ilmetä. Useissa haastatteluissa toimijuuden heikentyminen yhteisopettajuudessa kiellettiin omalta osalta, mutta osassa haastatteluissa ilmeni esimerkiksi tilapäistä epätaisaista vallan jakautumista tai epävarmuutta käyttää valtaa. Yksilö- ja parihaastattelun erona oli se, että yksilöhaastatteluissa opettajat kertoivat suuremmin toimijuuden kokemuksen heikkenemisestä. Saarnin haastattelussa tuli esille tilanne, jossa opettaja oli hyväksynyt vallan epätasaisen jakautumisen osana työtä.

Varsinkin tällä hetkellä kun oon enemmän vetovastuussa oleva niinkun se mentoriope, nii tällä hetkellä pitää olla tosi aktiivinen ja oma-aloitteinen ja viedä asiaa koko ajan aktiivisesti eteenpäin. Ehkä mä ajattelisin nii, et nyt kun on tämä vetovastuuvuoro mulla, ja nyt tuli itseasiassa mieleen, et onkohan mulla enää koskaan sitä vuoroo, et mä saan vaan peesata? (Saarni)

Toimijuuden heikentymistä kuvattiin työn hallinnan ja osallisuuden tunteen heikkenemisenä. Näitä saattoivat aiheuttaa esimerkiksi ristiriitaiset työtavat, neuvottelun puute sekä työparin kykenemättömyys luoda yhteistä toiminta-

kulttuuria. Toimijuuden heikkeneminen Viiman osalta oli johtanut osittain omien arvojen ja eettisten periaatteiden vastaiseen toimintaan, sillä hän ei päässyt toteuttamaan opettajuutta haluamallaan tavalla.

Kun työparien työvuosien välillä oli suuri ero, vähemmän työkokemusta omaavat opettajat toivat esiin negatiivisen vertailun opettajien välillä. Opettajat, joilla oli vähemmän työkokemusta, olivat kokeneet oman osaamisensa suhteen epävarmuutta, saattoivat nojautua kokeneempaan opettajaan ja täten kokea toimijuuden rajoittumista. Leimu luonnehti opettajien taitotason eroa *takaa-ajohiihdoksi*, jossa kokeneempi opettaja kulki edellä ja kokemattomampi *yritti kiiriä eroa*. Kuitenkaan kokeneemmat opettajat eivät nähneet taitotasojen eroa merkityksellisenä, vaan näkivät mahdollisuuden vastavuoroiseen oppimiseen. Kokemattomammat opettajat kuvasivat tärkeiksi työparin osoitukset luottamuksesta, ja tätä kautta varmuus omasta työskentelystä oli lisääntynyt.

## 6.2 Ammatillinen kehittyminen ammatillisen identiteetin näkökulmasta

Haastateltavien mukaan yhteisopettajuus oli merkittävä tekijä ammatillisessa kehitymisessä identiteetin kannalta. Keskeisiksi teemoiksi muodostuivat ammatillisen identiteetin osalta mahdollisuus identiteettityölle, yhteisön merkitys identiteetille sekä identiteetin vahvistuminen. Ammatillisen identiteetin osalta yksilö- ja parihaastatteluiden välillä ei ilmennyt eroja vastauksissa ammatillisen identiteetin näkökulmasta.

Tutkimuksessa ilmeni, että yhteisopettajuus tarjosi mahdollisuuden opettajan omalle identiteettityölle. Yhteisopettajuutta toteutettiin erittäin tiiviissä yhteistyössä ja se perustui tilanteiden, toiminnan ja kokemusten jakamiselle. Opettajien kokemusten mukaan jatkuva yhteistyö mahdollisti identiteetin reflektoinnin arjen toiminnan ohella. Identiteettiä peilattiin sekä suhteessa toiseen, uuteen toimintatapaan että muuttuvaan työympäristöön. Kaikissa haastatteluissa keskeiseksi tekijäksi nimettiin vertaisoppiminen identiteetin kehittymisen kannalta. Viiman sanoin: *Oma ajattelu kehittyi ihan todella paljon, et joutu puhuun toisen kanssa ääneen et mitä itte haluaa ja mitä itte pitää tärkeenä ja hän nosti semmosia asioita mitä*

*mää taas en ollu osannu ajatella.* Omien ajatusten sanoittaminen ja perustelu parille vahvasti omaa ajattelua sekä ammatillista identiteettiä.

Yhteinen arvopohja nimettiin lähes kaikissa haastatteluissa peruslähtökohdaksi yhdessä työskentelylle, jonka vuoksi omista arvoista tuli keskustella yhdessä työparin kanssa. Tämä antoi tilaisuuden omien arvojen käsittelylle. Osa opettajapareista oli järjestänyt erillistä aikaa keskustelulle arvoista, kun taas osalla arvokeskustelua käytiin pääosin arkipäivän keskustelujen lomassa. Yhteinen keskustelu arvoista ja omien arvojen puolustaminen oli suurimmalla osalla opettajista johtanut omien arvojen tarkempaan tiedostamiseen, niiden muutokseen tai niiden vahvistumiseen.

- 1 Ruska: Et sehän se on et tää ylipäättään toimii, et voisin kuvitella, et jos arvot ei kohtaa tai jos on tosi erilainen näkemys siitä, miten oppilaita kohdataan...
- 2 Paju: Ei se sitte toimis.
- 3 Ruska: Nii, siinä ois tosi iso haaste.
- 4 Paju: Ja sen takia se meillä onnistuu niin luontevasti, kun meillä nää isot arvopohjat on niin samanlaiset.

Ne opettajat, jotka olivat keskustelleet arvoistaan työn taustalla, kokivat keskustelun omista arvoista olevan edellytys sille, että opettajat voivat työskennellä niiden mukaisesti. Opettajat, jotka eivät olleet tietoisesti käyneet erikseen keskustelua arvoista ja eettisistä periaatteista, olettivat arvojensa kohtaavan työparin kanssa. Kukaan opettajista ei kokenut omien ja työparin arvojen olevan ristiriidassa keskenään.

Luokan aikuisten muodostamalla yhteisöllä oli opettajien kokemusten mukaan suuri merkitys yksilön identiteetin kannalta. Kaikissa haastatteluissa opettajat kuvailivat työparin välille muotoutuneen vahvan me-identiteetin. Yhteisöön nähtiin kuuluvan opettajien lisäksi luokassa toimivat kouluohjaajat, mutta erityisen vahvaksi opettajat kokivat nimenomaan opettajien välille muodostuneen yhteyden. Yhteinen identiteetti ilmeni haastatteluissa muun muassa vaikeutena erottaa itseä tai omaa identiteettiä toisesta, yhteisenä huumorina ja mehenenä sekä yhteisen edun ajatteluna. Naava kuvasi yhteistä identiteettiä: *Puhumme puolikkaina toisistamme, että olemme yhdessä yksi ja olemme puolikkaita. Ko-*

kemusten mukaan yhteisopettajien me-identiteetti oli havaittavissa selkeästi myös muulle kouluyhteisölle. Me-henki tuki identiteetin kehittymistä ja kannusti kasvamaan opettajana. Liittyminen yhteisöön pakotti opettajat muokkaamaan omia roolejaan suhteessa yksin opettamiseen, sillä yhteisopetuksessa opettajat jakoivat vastuuta, mikä oli merkittävä muutos yksin tekemisen kulttuuriin. Näin ollen yhteisopettajuudessa näkemys omasta roolista oli kokemusten mukaan muutoksessa ja opettajan tuli omaksua uusia rooleja osana uutta yhteisöä. Saarin kuvasi haastattelussaan roolin muutosta: *yksin puurtavasta perfektionistista joustavaksi yhteistyön tekijäksi*. Me-identiteetti muovasi henkilökohtaista identiteettiä vielä yhteisopetuksen päättymisen jälkeen. Noin puolet tutkimuksen osallistujista kertoivat poimineensa me-identiteetistä osia omaan henkilökohtaiseen ammatilliseen identiteettiinsä vielä yhteisopetuksen päätyttyä.

Kolmanneksi teemaksi tutkimuksessa muodostettiin identiteetin vahvistuminen. Yhteinen keskustelu työparin kanssa tuki arvojen muotoutumisen lisäksi myönteisen käsityksen kehittymistä itsestä, sillä oman opettajuuden peilaaminen vertaiseen oli vahvistanut käsitystä itsestä ja helpottanut omien vahvuuksien tunnistamista. Aalto kuvasi yhteisopettajuuden tuovan omat kehityskohteet näkyväksi itselleen peilaamisen avulla. Opettajat kokivat hyödyntävänsä tehokkaammin omia vahvuuksiaan yhdessä opettaessa, jolloin ne korostuivat työssä. Toisaalta opettajien kokemusten mukaan lisääntynyt itsetuntemus auttoi tunnistamaan omat heikkoudet, mikä oli voinut johtaa niiden hyväksymiseen ja kehittämiseen. Moni opettaja kuvasi kokemuksissaan avun pyytämisen helpottuneen, kun oli oppinut näyttämään heikkoutensa muille. Yhteinen reflektointi lisäsi varmuutta toimia asiantuntijana omassa ammatissa ja tuki opettajana kasvamista. Neva kuvasi haastattelussa epävarmuuden sietämisen helpottumista: *Epävarma on paljon helpompi olla kahestaan kun yksin*. Lisäksi yhteisopettajuus kartutti vertaisoppimisen avulla opettajien omaa ammatillista osaamista. Kaikki haastatelluista opettajista kokivat kehittyneensä omassa työssään sekä taidollisesti että tiedollisesti. Naavan ja Nevan haastattelussa konkreettisenä esimerkkinä mainittiin tunnetaitojen kehittyminen.

Omat tavoitteet ja toiveet työstä selkiytyivät, kun omia ajatuksia ja toimintaa pystyttiin peilaamaan vertaiseen. Suurin osa haastateltavista koki itse-reflektion lisääntyneen huomattavasti yhteisopetuksen myötä. Muutama opettaja toi esiin toteuttaneensa itsereflektiota runsaasti jo yksin opettaessaan, mutta myös he kokivat itsereflektionsa monipuolistuneen yhteisopettajuuden aikana.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia verraten niitä aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen tuoden esiin tutkijoiden omat tulkinnot sekä esitellään tutkimuksen johtopäätökset. Tulosten tarkastelun jälkeen arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi pohditaan tutkimustulosten merkittävyyttä ja arvioidaan, pystyikö tutkimus vastaamaan tavoitteisiinsa sekä ehdotetaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Yhteisopettajuus ammatillisen kehittymisen perustana

Tutkimuksen osallistujat kokivat yhteisopettajuuden merkityksen ammatilliselle kehitymiselle huomattavaksi. Erityisesti ammatillisen kehittymisen kannalta oleellisiksi kuvattiin toimijuuden näkökulmasta vastuun jakaminen, vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen ja osallisuus työssä sekä identiteetin näkökulmasta me-identiteetti, reflektointi ja minäkäsityksen vahvistuminen.

Yhteistyöllä koettiin tämän tutkimuksen mukaan olevan suurin merkitys ammatilliselle identiteetille ja sen myötä ammatilliselle kehitymiselle. Ensinnäkin yhteisopettajuuteen siirtyminen koettiin suurena muutoksena opettajan työssä, joka pakotti identiteetin muutokseen roolin vaihtuessa. Tutkimustulos oli linjassa Polon (2004, s. 59–60) näkemyksen kanssa, jonka mukaan identiteetin muutos johtaa ammatilliseen kehittymiseen. Toiseksi yhteisöön osallistuminen johti kaikilla opettajilla jaetun me-identiteetin kehittymiseen. Kokemusten mukaan me-identiteetti alkoi muodostua nopeasti yhteisön muodostuttua ja kokemus yhteisestä identiteetistä oli vahva. Myös Rytivaaran (2012) tutkimuksessa yhteisopettajien välille on havaittu muotoutuneen yhteinen identiteetti (Rytivaara, 2012, s. 45).

Kaikki opettajat kokivat yhteisopettajuuden onnistuneeksi ja käsittivät työtavan itselleen sopivana. Voidaankin pohtia, olisiko yhteinen identiteetti muodostunut, jos käsitys työtavasta olisi ollut päinvastainen. Kaikki opettajat käsittelivät ammatillisen identiteetin kehitystä oman itsensä eivätkä me-identiteetin



kautta, vaikka yhteinen identiteetti koettiin hyvin voimakkaaksi kaikkien työparien välillä ja oli näkyvissä selkeästi myös tutkijoille. Identiteetti on nähty tyyppillisesti pirstoutuneena ja ihmisellä on ajateltu olevan useita identiteettejä samanaikaisesti (Akkerman & Meijer, 2011, s. 311). Yhteisopettajuudessa opettajalla oli näkyvillä sekä oma ammatillinen identiteetti että me-identiteetti. Tämä vahvisti näkemystä siitä, että yhteinen identiteetti on osa henkilökohtaista identiteettiä. Voidaan ajatella, että yhteisopettajuus toimii merkittävänä alustana ammatilliselle kehitykselle, sillä se muovaa henkilökohtaista identiteettiä yhteisopettajuuteen siirryttäessä, sen aikana ja vielä sen päätyttyä.

Tuloksista kävi ilmi, että yhteisopettajuuden tarjoama reflektio toimi pohjana työssä tehtävälle identiteettityölle. Tutkimuksessa lähestyttiin tutkimuksen aihetta Vähäsantasen ym. (2012, s. 97–98) tavoin subjektikeskeisestä sosio-kulttuurisesta näkökulmasta, jolloin otettiin huomioon sekä sosiaaliset, ympäristölliset että yksilölliset tekijät. Aiemman tutkimuksen perusteella yksilön toimijuus ja identiteetti käsitetään dynaamisina ja jatkuvasti muutoksessa olevina. (Vähäsantanen ym., 2012, s. 97–98.) Tutkimuksen osallistujat kertoivat, että yhteistyössä peilattiin omaa toimintaa suhteessa toiseen toimijaan, toimintatapaan ja ympäristöön, minkä avulla voitiin tiedostaa omia vahvuuksia ja heikkouksia ja siten vahvistaa identiteettiä. Opettajien henkilökohtaiset piirteet pitivät yllä omaa identiteettiä koetun yhteisen identiteetin rinnalla. Yhteisen asiantuntijuuden sisällä opettajien yksilöllisyys vahvistaa aiemman kirjallisuuden mukaan opettajan omaa toimijuutta (Takala & Saarinen, 2020, s. 239–340).

Yhteisopettajuudessa toimiminen oli tutkittavien kokemuksissa johtanut neuvotteluun rooleista ja pedagogisista ratkaisuista, mikä ajateltiin ammatillisen identiteetin neuvotteluna. Aiemmissa tutkimuksissa ammatillisen identiteetin neuvottelu sekä toimijuus on liitetty toisiinsa itsereflektion kautta (Paloniemi ym., 2017, s. 69). Jatkuva kanssakäyminen toisen opettajan kanssa oli opettajien kokemuksissa pakottanut peilaamaan ja pohtimaan itseään sekä omaa toimintaansa. Jo ympäristön muutoksen on itsessään todettu muokkaavan identiteettiä (Baruch & Cohen, 2007, s. 247–248). Muutos tutkittavien identiteeteissä oli todennäköisesti voimakasta, sillä useat haastateltavat kertoivat ympäristön muo-

vaamisen lisäksi kehittäneensä itse aktiivisesti omaa identiteettiään. Tämän lisäksi identiteetin on havaittu olevan yhteydessä toimijuuteen ja sen harjoittamiseen (Eteläpelto ym., 2014, s. 207). Opettajien omalla kokemuksella itsestä oli merkitystä sen kannalta, miten he uskalsivat toteuttaa toimijuuttaan. Mitä varmempi haastateltava oli itsestään opettajana, sitä aktiivisempi hän oli toimijana. Ammatillinen toimijuus ja identiteetti kietoutuvat opettajien kokemuksissa vahvasti toisiinsa.

Tuloksista ilmeni, että yhteisopettajuuden myötä opettajien toimijuus muuttui. Yhteisopettajuuden myötä opettajan oma rooli oli muutoksessa, mikä johti keskusteluun työn toteuttamisesta. Neuvottelu omasta toimijuudesta ja sen rajoista kuuluvat olennaisesti yhteisopettajuuteen (Takala & Saarinen, 2020, s. 241). Opettajat kuvasivat mahdollisuuksia sekä toimijuuden vahvistumiselle että heikkenemiselle. Toimijuuden kokemus tuli esiin yhteisopettajuudessa vahvemmin kuin yksin työskennellessä. Philpott ja Oates (2017, s. 5) ovat havainneet ammatillisen yhteisön toimivan kehityksen resurssina, joka tarjoaa toimijuudelle mahdollisuuden tulla esiin. Hallamaan (2018, s. 9) mukaan toimijuus ilmenee vuorovaikutuksessa ja toimijuus voi kehittyä vain yhteisössä toimiessa. Tämän pohjalta yhteisopettajuudessa voi olla helpompaa tunnistaa oma toimijuutensa, sillä yhteisössä toimijuuden kokemusta voi peilata suhteessa kolleegaan.

Yhteistyön myötä työn vaikutusmahdollisuuksien ja aktiivisuuden työssä koettiin kasvaneen. Opettajat kokivat vaikutusmahdollisuuksien lisääntyneen omassa luokassa sekä koko kouluyhteisössä. Mahdollisuudet liitettiin pedagogisiin valintoihin, omiin työtapoihin ja työn sisältöihin sekä omien intressien eteenpäin viemiseen kouluyhteisössä. Opettajat kokivat olevansa aktiivisia toimijoita toteuttaessaan yhteisopettajuutta, mikä koettiin lähtökohtana toimivalle yhteistyölle. Sekä vaikutusmahdollisuudet että aktiivisuus sisältyvät Eteläpellon ym. (2017, s. 7, 10) määritelmään toimijuudesta ja vaikutusmahdollisuuksien kokemus peilautuu suoraan käsitykseen itsestä ammattilaisena. Osa vastaajista koki toimijuuden kokemuksen vahvistumisen kautta olevansa parempia ammattilaisia. Toimijuuden kokemusta tuki yhteistyön tarjoama joustavuus. Aiemmissä tutkimuksissa toimijuuden lisääntymisen on havaittu parantavan työn tuotta-

vuutta ja lisäävän innovatiivisuutta työssä (Eteläpelto ym., 2014, s. 25). Tässä tutkimuksessa opettajien kokemusten mukaan yhteisopetuksessa ideoita jaettiin ja kehiteltiin monipuolisemmin sekä tehtiin luovempia ratkaisuja kuin yksin opettaessa.

Toimijuutta heikentäviä tekijöitä yhteisopettajuuteen liittyen mainittiin useita tässä tutkimuksessa ja suurin osa heikentävistä tekijöistä liittyi vallankäyttöön. Perinteisesti yksin opettaessa kaikki valta on ollut yhdellä opettajalla, mutta yhteisopettajuudessa valtaa on pitänyt jakaa (Sahlberg, 2007, s. 165). Kokeuttamattomat opettajat kokivat epävarmuutta vallankäytössä eritoten, jos työpari oli huomattavasti kokeneempi ja tällöin valtaa luovutettiin kollegalle. Opettajat ovat aikaisemmissa tutkimuksissa kuvailleet epävarmuuden vaikuttaneen omassa roolissa toimimiseen negatiivisesti (Yopp ym., 2014, s. 105).

Vallan epätasaisen jakautumisen koettiin kaventavan toimijuutta tilanteissa, joissa valtaa koettiin olevan käytössä vähemmän, kun toisella opettajalla, mikä oli linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (ks. Takala & Saarinen, 2020). Tutkimuksessa selvisi kuitenkin, että opettajat kokivat toimijuuden rajoittuneen lisäksi saatuaan työssään liikaa valtaa. Vallan epätasapaino heikensi siis toimijuutta molemmissa tilanteissa. Kuitenkaan roolien pienentyminen ei liittynyt opettajien professioihin (ks. Scruggs ym., 2007). Erityisluokanopettaja-luokanopettaja-pareilla oli vahva näkemys siitä, että he vastaavat oppilaista ja luokan toiminnasta yhdessä. On mahdollista, että tulos olisi ollut erilainen, jos pareissa erityisopettaja olisi tullut mukaan yhteisopettajuuteen laaja-alaisen erityisopettajan professiosta.

Osa pareista oli keskustellut vallan jakautumisesta, jolloin epätasapainoa vallankäytön välillä oli kyetty purkamaan. Tällainen dynamiikka ja sen muutos on havaittu myös aikaisemmassa yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa (Takala & Saarinen, 2020, s. 236). Toimijuuden kokemuksen koettiin olevan keskeinen tekijä yhteisopetuksen onnistumisessa ja opettajilla oli vahva kokemus tasa-arvoisuudesta työssään joustavuuden ja vuorovaikutuksen ansiosta. Jos osallistujat olisivat kokeneet epätasa-arvoa, olisi se oletettavasti näkynyt toimijuuden kokemuksessa. Aiemman tutkimuksen perusteella vastavuoroisuus työs-

sä estää mahdollisuuden kontrolloida toista toimijaa ja sivuuttaa toisen toimijana (Hallamaa, 2018, s. 9). Kaikki tämän tutkimuksen osallistujat suosittelivat yhteisopettajuutta ja kokivat, että haluavat toteuttaa yhteisopettajuutta jatkossa. Vaikka heikentäviä tekijöitä tunnistettiin, myönteiset puolet nähtiin huomattavasti merkittävämpinä.

Yksin opettava opettaja on käyttänyt valtaa yksin, joten tästä näkökulmasta voidaan ajatella yhteisopettajuuden kaventaneen yksittäisen opettajan valtaa. Opettajalla on lain puitteissa vahva autonomia ja monet opettajat uupuvat vallan ja vastuun myötä. Opettajan työ nähdään tietotyönä, jossa asiantuntijuus ja osaaminen ovat koetuksella (Hakkarainen, 2006, s. 2). Tässä tilanteessa vallan jakaminen työparien kesken voi tukea opettajan toimijuutta lisäämällä työn hallinnan tunnetta. Vaikka yhteisopettajuuden on tietyllä tavalla koettu rajoittavan yksittäisen opettajan toimijuutta, on sen avulla mahdollista luoda työtapoja ja toimintakulttuuria, johon yksi opettaja ei itsekseen kykenisi (Hakkarainen, 2006, s. 18). Haastatteluissa opettajat kuvasivat yhteisopettajuuden mahdollistavan ideoiden jakamisen ja jalostamisen, joka Rytivaaran ja Kershnerin (2012, s. 1006) mukaan luo perustan opettajien yhteiselle oppimisprosessille ja tiedon rakentamiselle. Vuorovaikutteisesti jaetut ajatukset laajentavat opettajien ajattelua ja kehittävät heidän osaamistaan tasolle, jolle ilman vertaisia ei päästäisi.

Haastatteluissa opettajien oli vaikeaa kuvata ammatillista kehittymistä etenkin identiteetin näkökulmasta. Omaa kehittymistä voi olla haastava itse havaita oppimisen informaalin luonteen vuoksi (ks. Tynjälä, 2008). Rytivaaran mukaan opettajien oppimisprosessi ja sen lopputulokset kietoutuvat toisiinsa. Varsinkin yhteisen identiteetin erittely voi olla haastavaa, sillä se on samaan aikaan yhteisen oppimisen lähtökohta ja kehittymisen tulos. (Rytivaara, 2012, s. 57.) Tässä tutkimuksessa yhteistä identiteettiä ei useinkaan mielletty ammatillisena kehittymisenä, vaan yhteinen identiteetti miellettiin mahdollisuudeksi oppia uutta ja työparin kautta vertaisoppiminen tuli osaksi arkea.

Yhteistyössä oppimisen ajatellaan perustuvan opettajien omaan aktiivisuuteen ja kiinnostukseen eli toimijuuteen (Rytivaara, 2012, s. 57). Vertaisoppiminen antoi opettajien kokemusten mukaan mahdollisuuden oppia toisiltaan sekä opet-

tajana tarvittavia tietoja ja taitoja että niiden hyödyntämistä käytännössä identiteetin ja toimijuuden näkökulmasta. Tämän vuoksi yhteisopettajuudessa kehittyivät Tynjälän (2008, s. 144–145) jaottelun mukaiset asiantuntijuuden osa-alueet: teoreettinen, kokemuksellinen sekä itsesäätelytieto. Yhteisopettajuus on ammatillisen kehittymisen kannalta merkittävä tekijä, jonka avulla voitaisiin vastata opettajan ammatillisen kehittymisen tarpeeseen. Kaikki opettajat kokivat vertaisoppimisen hyödylliseksi työkokemuksesta riippumatta. Nilssonin ja van Drielin (2010, s. 1313–1314) mukaan pidempään työskennelleet opettajat ovat saattavat toimia 'mentorin' roolissa, mutta ovat hyötäneet vertaisoppimissuhteesta itsekkin.

Yhteisopetus lisäsi opettajien kokemusten mukaan iloa ja osallisuutta työssä sekä kiinnitti heidät parinsa kautta työyhteisöön vahvemmin, sillä he eivät kokeneet olevansa yksin työyhteisössä. Usealla opettajalla oli tahto kehittää yhteisopettajuutta eteenpäin ja työyhteisöään yhteisopettajuuden avulla. Aiemman kirjallisuuden perusteella vahva toimijuus sitouttaa opettajia omaan työhönsä (Hökkä ym., 2010, s. 154). Yhteisen reflektoinnin kautta opettajat loivat uudenlaista opettajuutta ja toimintakulttuuria työssään. Yhteistyö koettiin edellytykseksi tulevaisuuden koulussa ja se vaati opettajilta oman työn kriittistä arviointia. Nykyaikaisen inklusiivisen pedagogiikan toteuttamiseen tarvitaan yhteistyötä, jolloin yhteisön tuki ja työssä oppiminen ovat keskeisessä roolissa (Kauppinen ym., 2022). Näin ollen yhteisopettajuuden voidaan ajatella tukevan todellisen inklusiivisen pedagogiikan toteutumista kouluissa. Toisaalta inklusion toteuttaminen vaatii opettajilta sen ottamista opetuksen lähtökohdaksi. Lisäksi yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden opettajuuden tarkasteluun, jonka pohjalta voidaan luoda uudenlaista opettamisen kulttuuria ja kasvaa opettajana (Kroeger ym., 2012, s. 197–198). Tämän tutkimuksen perusteella yhteisopettajuus on sekä opeteltava taito että ammatillisen kehityksen väline.

Kaikissa haastatteluissa keskustelun aiheeksi haastateltavat nostivat työhyvinvoinnin, vaikka se ei suoranaisesti liittynyt tutkimuksen aiheeseen. Haastateltavat reflektoivat tilannettaan suhteessa yhteiskunnassa käytävään keskusteluun työhyvinvoinnista, esimerkiksi töihin liittyvän stressin määrä on tutkimuk-

sisä havaittu olevan opettajilla huomattavasti korkeampi suhteessa muuhun työelämään (Länsikallio ym., 2018, s. 19). Lähes kaikki haastateltavat nimesivät yhteisopettajuuden tukevan työssä jaksamista toimijuuden vahvistumisen ja työn psyykkisen puolen jakamisen kautta. Yhteisopettajuus koettiin voimavarana työn jakamisen ja kannustavan palautteen kautta. Tutkimusten mukaan vahva ammatillinen toimijuus tukee työssä jaksamista, työssä oppimista sekä parantaa työn laatua. Toimijuuden ajatellaan kokoavan yhteen opettajien vaikutusmahdollisuudet sekä heidän edustamansa instituution tarpeen kehittyä uudistuvassa maailmassa. (Hökkä ym., 2017, s. 35.) Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että Opetushallituksen (2014, s. 36) kannustus yhdessä opettamiseen on oikea suunta opettajuuden kehittämiseen.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tulosten luotettavuuden kriteereinä toimivat tässä tutkimuksessa vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Vastavuudella tarkoitetaan, että tutkijoiden tulkinta vastaa tutkittavien kokemuksia. (Tynjälä, 1991, s. 390–392.) Tutkimuskysymykset sekä tutkijoiden tapa lukea, tulkita ja tehdä valintoja suuntasivat aineiston analyysiä (ks. Ruusuvuori ym., 2010). Kuitenkin yksinkertaisimmillaan fenomenologiassa ilmiötä pyritään tarkastelemaan ilman ennakko-oletuksia sen luonteesta (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijan tulee olla kriittinen ja reflektiivinen itseään kohtaan sekä tiedostaa omat ennakko-oletuksensa aiheesta, jotta voi ymmärtää tutkimuksen kohdetta (Puusa & Juuti, 2020b, s. 78–79). Tässä tutkimuksessa esiymmärrys aiheesta perustui sekä tutkijoiden omiin kokemuksiin että teorian tietoon, mutta niiden merkitystä pyrittiin minimoimaan tutkimuksessa. Omiin tulkintoihin tulee ottaa etäisyyttä ja ne tulee asettaa kritiikin kohteeksi. (Laine 2018, s. 35–36.) Tutkimuksessa pyrittiin välttämään ennakko-oletuksia sekä tutkijoiden että tutkittavien puolelta. Ainoa käsite, joka määriteltiin haastateltaville, oli toimijuus, sillä toimijuuden käsite on melko tuntematon arkikielessä, eikä sille ole yksimielistä selitystä tutkimuskentällä (ks. Eteläpelto ym., 2017). Tutkittaville kuvattiin toimijuus Eteläpellon ym.

(2017, s. 7) määritelmän pohjalta: toiminnalliseksi prosessiksi, aktiivisuudeksi, aloitteellisuudeksi, vaikutusmahdollisuuksiksi, osallisuuden sekä työn hallinnan kokemuksi. Tällä varmistettiin, että tutkittavat ymmärsivät toimijuuden tutkimuksen kannalta olennaisella tavalla.

Tiedon luonne oli subjektiivinen, sillä tutkijoiden oma ymmärrys ohjasi valintoja tutkimuksen teossa (ks. Puusa & Juuti, 2020b). Vastaavuuden periaatteen mukaisesti aineiston tulkinnassa pyrittiin puolueettomuuteen välttäen tutkijoiden oman ajattelun siirtymistä tuloksiin. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa tutkijat olivat tutkimusasetelman tulkitsijoita ja luoja, joten heidän näkökulmansa väistämättä vaikuttivat aineiston tulkintaan (ks. Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tutkijoiden tehtävänä oli tulkita osallistujien omakohtaisia tulkintoja tutkittavasta aiheesta (ks. Puusa, 2020a). Tällöin tutkimuksen tulokset olivat tutkijoiden tulkintaa osallistujien kokemuksista.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan riittävän tarkkaa kuvausta tutkimuksesta, jotta tutkimus voidaan siirtää muihin konteksteihin (Tynjälä, 1991, s. 390). Tämän vuoksi tutkimusvaiheita pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Laadullisen tutkimuksen tarkka kuvaaminen oli haastavaa, sillä sen luonteeseen liittyi tutkimusvaiheiden limittäisyys. Tutkimustuloksia verrattiin aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen yhteisopettajuudesta, ammatillisesta kehitymisestä, toimijuudesta sekä ammatillisesta identiteetistä. Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia näiden kanssa. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään käyttämällä korkealaatuisia, tuoreita ja vertaisarvioituja lähteitä. Niitä käytettiin monipuolisesti huomioiden kansainväliset ja kotimaiset julkaisut tutkimuksen aihepiiristä. Tosin luotettavuutta saattoi heikentää se mahdollisuus, että aiempi tutkimus ohjasi tulkintoja aineistosta kohti samankaltaisia tuloksia.

Tutkimustilanteen arvioinnissa täytyy tarkastella tutkimukseen ja ilmiöön liittyviä tekijöitä sekä ulkoisia tekijöitä, jotka voisivat aiheuttaa vaihtelua tutkimuksessa (Tynjälä, 1991, s. 391). Luotettavuutta pohtiessa on huomioitava aineiston riittävyys, jonka mittarina voidaan pitää saturaatiota (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa aineisto ei todennäköisesti ulottunut saturaatiopisteeseensä, jolloin tämä oli tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä. Aineis-

ton analyysissä kuitenkin nostettiin esille sekä aineistossa toistuvia piirteitä että niiden välisiä eroja, jolloin kahteen tutkimuskysymykseen kyettiin vastaamaan melko kattavasti. Tutkimusta tehdessä oli välttämätöntä, että haastateltavat halusivat itse kuvata kokemuksiaan tutkijoille (ks. Perttula, 2006). Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa täytyi pohtia, ovatko opettajat, joilla on negatiivinen kokemus yhteisopettajuudesta, halunneet osallistua tutkimukseen: ovatko opettajat halunneet tuoda esille omat epäonnistumisensa työtavan toteuttamisessa. Jotta haastateltavat voivat kertoa avoimesti omista kokemuksistaan tutkittavasta kohteesta, tuli haastattelutilanteissa luoda turvallista ilmapiiriä (vrt. Puusa & Juuti, 2020a). Tämä oli tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tutkimuksella kyettiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja sen avulla saatiin tietoa juuri siitä, mitä haluttiin tutkia.

Tynjälän (1991, s. 392) mukaan tutkijan on luotava luottamuksellinen ilmapiiri haastatteluissa. Vallitsevasta tilanteesta johtuen osa haastatteluista toteutettiin etäyhteyksin ja osa lähihaastatteluina. Turvallisen ilmapiirin luomisessa näiden haastattelutilanteiden välillä piti ottaa huomioon erilaisia seikkoja. Lähihaastatteluissa haastattelua edeltävälle keskustelulle oli enemmän aikaa, ja haastattelut tapahtuivat osallistujien omilla työpaikoilla. Vuorovaikutus verbaalisesti sekä nonverbaalisesti oli välittömämpää ja vaivattomampaa. Etäyhteyksin toteutetuissa haastatteluissa vuorovaikutusta heikensi viive reaktioissa sekä yhteyksien heikko toimiminen. Etähaastatteluissa osallistujat saivat itse valita tilan, jossa osallistuivat haastatteluun, mikä tuki turvallisuudentunteen syntymistä, jolloin haastateltava todennäköisemmin vastasi avoimemmin haastattelukysymyksiin.

Analyysissä huomioitiin puhuttu kieli sekä elekieli. Näin saatiin huomioitua kokemuksen kokonaisvaltaisuus. Pietilän (2010, s. 220) mukaan on tärkeää tarkastella, mitä keskustelun ulkopuolelle on jätetty. Parihaastatteluissa riskinä oli, että omaa mielipidettä ei uskallettu tai haluttu kertoa, jolloin haastattelu saattoi jäädä pinnalliselle tasolle ja parin keskinäisiä erimielisyyksiä peiteltiin (vrt. Alasuutari, 2011). Lisäksi parilla on voinut olla keskenään erilaiset kokemukset samoista tilanteista (Puusa & Juuti, 2020a, s. 36). Tuloksia tarkasteltaessa tuli poh-



tia, ovatko kaikki osallistujat uskaltaneet sanoa eriävän mielipiteen työparin ollessa paikalla. Vastaukset yhteisopettajuudesta olivat hyvin positiivisia ja negatiivisten puolten esiin tuominen oli hyvin harvinaista. Useammassa haastattelussa tuotiin esille, että toimintatapaa on jouduttu puolustelemaan kollegoille ja esihenkilöille. Kriiikittömän kuvan antaminen saattoi johtua tästä seikasta, mutta luotettavuutta pohtiessa huomioitiin, että yhteisopettajuuteen sisältyy myönteisiä sekä kielteisiä puolia.

Tynjälä (1991, s. 392) määrittelee vahvistettavuuden Lincoln'n ja Guban (1985) mukaisesti arvioivan tutkimuksen totuusarvoa ja sovellettavuutta. Harinnanvarainen otanta ei välttämättä antanut yleistettävää tietoa tutkittavasta ilmiöstä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2011). Toisaalta minkään tilanteen ei ole todettu tarjoavan toista oikeampaa tietoa, vain erilaisia otoksia sosiaalisesta kontekstista (Pietilä, 2010, s. 237). Tämä tutkimus antoi yhden näkökulman siitä, minkälaisen merkityksen opettajat antoivat yhteisopettajuudelle ammatillisen kehittymisen kokemuksissaan. Yhteisopettajuutta on totuttu toteuttamaan melko paikallisesti ja kouluissa yhteisopettajuutta ei ole toteutettu vielä yhtä laajasti kuin yksin opettamista. Tämän vuoksi kattavaa kuvaa yhteisopetuksesta on haastavaa muodostaa. Se, mikä määritellään yhteisopettajuudeksi, koetaan hyvin eri tavoin, mikä osaltaan vaikeutti selkeän kuvan muodostamista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta tämän tutkimuksen määritelmän mukaisesti, mikä tuki tutkimuksen luotettavuutta. Fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimuksen tarkoituksena ei ollut pyrkimys yleistyksiin vaan tutkimus opettajien henkilökohtaisista kokemuksista ilmiöstä (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020). Kuitenkin tutkimuksessa ajateltiin, että yksittäistapaus toimi esimerkkinä yleisestä (vrt. Eskola & Suoranta, 1998).

Mahdollisia jatkotutkimushaasteita voisivat olla saman aiheen tutkimus suuremmalla otoksella, jolloin otos todennäköisemmin sisältäisi opettajia, joiden kohdalla yhteisopettajuus ei ole ollut toimiva työmuoto. Olisi mielenkiintoista nähdä, olisiko tutkimustuloksissa tällöin eroa. Ammatillinen kehittyminen on kiinteä osa opettajuutta, jolloin sen tutkiminen on aina ajankohtaista. Koska tutkimustuloksissa ilmeni, että yhteisopettajuus auttoi opettajia kehittymään am-

matillisesti, vertaileva tutkimus yhteisopettajien ja yksin työskentelevien opettajien ammatillisesta kehittämisestä toisi uutta toivottavaa näkökulmaa ilmiöön. Tutkijoiden kiinnostus on herännyt identiteetin muutosta kohtaan. Mielenkiintoista olisi tutkia yhteisopetuksen päättymisen yhteydessä muuttuvaa opettajan identiteettiä tarkemmin.

Tutkimusprosessi oli opettavainen. Kiitokset Teille tutkimuksen osallistujille, jotka kerroitte kokemuksistanne. Sinulle lukija on toivottavasti välittynyt uutta näkökulmaa ammatillisesta kehittämisestä yhteisopettajuuden avulla.

## LÄHTEET

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308–319.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Baruch, Y. & Cohen, A. (2007). The dynamics between organisational commitment and professional identity formation at work. Teoksessa A. Brown, S. Kirpal & F. Rauner (toim.), *Identities at work*. (s. 241–260). Springer. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=372018>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711–726.  
<https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practises. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.  
<https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L. & Cook, S. C. (2011). Co-teaching for students with disabilities. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.), *Handbook of special education*. (s. 187–208). Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601–616.  
<https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 209–231). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* (4. uud. ja täyd. p.). PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen–Luovia voimavaroja työhön*, 17–31.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6020-9>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta? *Aikuiskasvatus* 34(3), 202–214.  
<https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki.* (s. 5–13). Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 31(2), 187–201.  
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/08856257.2015.1125690>

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation, 20*(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Goller, M., & Harteis, C. (2014). Employing agency in academic settings: Doctoral students shaping their own experiences. Teoksessa C. Harteis, A. Rausch & J. Seifried (toim.), *Discourses on professional learning*, (s. 189–210). Springer Dordrecht. [http://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6\\_11](http://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_11)
- Hakkarainen, K. (2006). *Kollektiivinen älykkyys*. [Esitelmä Mensan juhlatilaisuudessa 16.11.2006, Vernissa, Tikkurila.] <http://docplayer.fi/3210369-Kollektiivinen-alykkyys-esitelma-mensan-juhlatilaisuudessa-16-11-2006-vernissa-tikkurila.html>
- Hallamaa, J. (2018). Hyvinvointiyhteiskunta moraalisenä hankkeena: Näkökulmana vastavuoroisuus. *Teologinen Aikakauskirja, Vuosikerta. 123*, Nro 2, 100–112. <http://hdl.handle.net/10138/322455>
- Helin, M. (2014). *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo: yliopiston ja koulujen kumppanuus*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9530-6>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 296–307). Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2010). Toimijuuden tilat ja tunnot-opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. (s. 141–159). WSOYpro.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. (2017). Johtamisvalmennuksella toimijuutta esimiestyöhön: Työkaluja uudistamiseen, kohtaamiseen ja työidentiteettien tukemiseen. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 34–48). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–20). Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 141–144). Gaudeamus.
- Kauppinen, M., Martin, A., Moate, J., Naukkarinen, A., Valleala, U.M., & Vehkakoski, T. (2022). *Inklusion, inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisen pedagogiikan määritelmät*. Täydennyskoulutusmateriaali. Kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. & Johnson, H. (2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20(2), 183–200. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676285>
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67394>

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-Kustannus.
- Lasky, S. (2005.) A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8). 899–916.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. (2012). *Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi–KYTKÖS-hanke*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-141-1>
- Lehtomaa, M. (2006). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (s. 163–194). Dialogia Oy.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print, Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ: n julkaisusarja 5: 2018.  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Malinen, O. P. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *NMI-bulletin*, 27(3), 40–50. <https://bulletin.nmi.fi/2019/10/01/nakokulmia-yhteisopettajuuteen/>
- Murawski, W. W. & Lee Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and special education*, 22(5), 258–267.  
<https://doi.org/10.1177/074193250102200501>

- Nilsson, P. & Van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together— Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309–1318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.009>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelma*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2017). *Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017*. <https://okm.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2017>
- Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillinen toimijuus työelämän tutkimuksessa ja kehittämisessä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 65–120). Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Palomäki, S. (2009). *Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3774-4>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. painos). Sage.
- Perttula, J. (2006). Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latoma (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (s. 115–158). Dialogia Oy.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 212–241). Vastapaino.



- Philpott, C. & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318–333.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Polo, S. (2004). *Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67024/951-44-6127-4.pdf?sequence=1>
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. [Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1>
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 25–40). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 75–85). Gaudeamus.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D. & Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249. <https://doi:10.1177/1053451216659474>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival: Vastavaalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4360-8>

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander, M. Hyvärinen. (toim.). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 9–38). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä *studies in education*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3>
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and teacher education*, 28(7), 999–1008.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.  
<https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>
- Sinkkonen, H. M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti*, 28(2), 14–34. [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin\\_2018\\_2\\_Sinkkonenetall.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf)

- Sirén, T., & Pekkarinen, O. (2017). Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu-tutkielman laadintaan. *Julkaisusarja 3: Työpapereita nro 3*.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-25-2909-4>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & aika*, 14(1), 26–43.  
<https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). *Opettajan toimijuus muutoksessa-Yhteisopetusta pienin askelin*. Työelämän tutkimus. <http://hdl.handle.net/10138/322855>
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* (pp. 5-6). nro 5–6/91. 387–398.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130–154.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Van Huizen, P., van Oers, B. & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of curriculum studies*, 37(3), 267–290.  
<https://doi.org/10.1080/0022027042000328468>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>

- Vähäsantanen, K., Eteläpelto, A., Paloniemi, S. & Hökkä, P. (2017). Toimijuus ja oppiminen ohjelmistoammattilaisten työssä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 49–64). Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106. <https://doi.org/10.33336/aik.93977>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittäminen. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto. (toim.). *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. (s. 14–33). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Yopp, R. H., Ellis, M. W., Bonsangue, M. V., Duarte, T. & Meza, S. (2014). Piloting a co-teaching model for mathematics teacher preparation: Learning to teach together. *Issues in Teacher Education* 23(1), 91–111.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045811.pdf>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.  
<https://doi.org/10.1080/13540600309378>

## **LIITTEET**

### **Liite 1. Haastattelurunko**

#### **Taustatiedot**

Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana ja kuinka kauan olet toteuttanut yhteisopettajuutta työssäsi?

Millä luokka-asteella työskentelet?

Miten ja miksi olet päätenyt yhteisopettajaksi?

Työskenteletkö luokanopettajana vai erityisluokanopettajana?

#### **Ammatillinen kehittyminen**

Mitä on opettajan ammattitaito?

Kuvaile omaa ammatillista kehittymistäsi ja missä kohtaa kehittymistä olet tällä hetkellä?

Millainen merkitys yhteisopettajuudella on ollut ammatilliselle kehityksellesi?

#### **Yhteisopettajuus**

Millaisena näet oman roolisi ja miten jaatte vastuuta yhteisopetuksessa?

Onko teillä työparisi kanssa selkeä yhteinen käsitys opettajan työstä?

Oletko havainnut yhteisopettajuuden estävän tai hidastavan ammatillista kehittymistä?

Onko yhteisopettajuudella ollut positiivista merkitystä ammatilliselle kehityksellesi?

#### **Ammatillinen toimijuus**

Millaisena koet oman toimijuutesi yhteisopettajuudessa?

Mitkä tekijät vaikuttavat ammatillisen toimijuutesi yhteisopettajuudessa?

Koetko yhteisopettajuuden rajoittavan tai tukevan toimijuuttasi?

**Ammatillinen identiteetti**

Miten ammatillinen identiteettisi on kehittynyt työurasi aikana? Miten yhteisopettajuus on vaikuttanut ammatilliseen identiteettiisi?

Koetko, että voit työskennellä arvojesi ja eettisten periaatteidesi mukaisesta yhteisopettajuudessa?

Koetko, että yhteisopettajuuden aikana on kehittynyt yhteinen "me-identiteetti" parisi kanssa?

Miten koet sen vaikuttaneen oman ammatillisen identiteettisi kehitykseen?

**Lopuksi**

Onko vielä jotain mitä haluat täydentää?



## Liite 2. Suostumuslomake

Jyväskylän yliopisto

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

### *SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN*

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu tutkimukseen Yhteisopettajien kokemuksia ammatillisesta kehittämisestä toimijuuden ja ammatti-identiteetin näkökulmasta.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä henkilötietojeni käsittelystä. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoivat Aino Lahti ja Vilja Liede. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Voin myös milloin tahansa peruuttaa suostumukseni tutkimukseen ja suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn henkilötietojeni käsittelyn tiedotteessa ja tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

---

*Allekirjoitus*

---

*Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

---

*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu suostumus jää Aino Lahden ja Vilja Lieden arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.



### Liite 3. Tietosuojailmoitus

## TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

28.10.2021

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

### 1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimus on nimeltään Yhteisopettajien kokemuksia ammatillisesta kehittämisestä toimijuuden ja ammatti-identiteetin näkökulmasta. Tutkimus toteutetaan kertatutkimuksena ja tulosten arvioitu valmistumisaika on keväällä 2022.

### 2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

### 3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijät:

Aino Lahti, [aino.j.lahti@student.jyu.fi](mailto:aino.j.lahti@student.jyu.fi)

Vilja Liede, [vilja.s.s.liede@student.jyu.fi](mailto:vilja.s.s.liede@student.jyu.fi)

Tutkimuksen ohjaaja:

Aimo Naukkarinen, Jyväskylän yliopisto, [aimo.naukkarinen@jyu.fi](mailto:aimo.naukkarinen@jyu.fi)

#### **4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, yhteisopettajien kokemuksia ammatillisesta kehittämisestä toimijuuden ja ammatti-identiteetin näkökulmasta.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat toteuttaneet urallaan yhteisopettajuutta ja toimivat joko luokanopettajana tai erityisluokanopettajana. Tutkimukseen osallistuu noin 12 tutkittavaa.

#### **5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ**

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin tunnin. Tutkimukseen sisältyy yksi haastattelu.

#### **6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE**

Tutkimus tuottaa tietoa yhteisopettajien kokemuksista ammatillisesta kehittämisestä ja tarjoaa haastateltavalle mahdollisuuden pohtia omaa kehitystään opettajana. Mielestämme tutkimuksesta ei ole haittaa tutkimukseen osallistuville.

#### **7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN**

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksessa saatetaan käyttää suoria sitaatteja.

Haastatteluaineistoa säilytetään ja käsitellään ainoastaan Jyväskylän yliopiston suojatuilla asemilla. Haastateltavista ei kerätä henkilötietoja ja aineisto pseudonymisoidaan.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain peitenimellä tai tunnustekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## **8. TUTKIMUSTULOKSET**

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -opinnäytetyö.

## **9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN**

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## **10. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI**

Emme kerää haastateltavista henkilötietoja. Haastatteluja säilytetään litteroituina tekstitiedostoina yliopiston suojatulla asemalla, kunnes tutkimus on päättynyt ja aineiston hävittämiseen on lupa.

Aino Lahti ja Vilja Liede säilyttävät tutkimusrekisteriä suojatulla asemalla pseudonymisoituna, kunnes tutkimus on päättynyt, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

## **11. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN**

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijöihin.