

Sinna Salo

# YHTEISOPETUKSEN MERKITYS TYÖHYVINVOINNIN KANNALTA – LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Tammikuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Sinna Salo: Yhteisopetuksen merkitys työhyvinvoinnin kannalta – luokanopettajien kokemuksia  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettajakoulutus  
Tammikuu 2023

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteisopettajuudesta ja miten yhteisopettajuuden koetaan vaikuttavan edelleen kokemuksiin henkilökohtaisesta työhyvinvoinnista. Tähän liittyen haluttiin selvittää, millaiset työn vaatimukset ja/tai voimavarat ovat johtaneet mahdolliseen myönteiseen tai kielteiseen kehitykseen työhyvinvoinnissa. Toisaalta tarkoituksena oli vertailla, miten luokanopettajien kokemukset työhyvinvoinnista ovat muuttuneet yksin ja yhdessä opettamisen välillä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu yhteisopettajuutta ja työhyvinvointia käsittelevistä luvuista. Yhteisopettajuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kahden tasavertaisen ammattilaisen yhteistyötä, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhteistyössä. Työhyvinvoinnin tarkastelussa hyödynnetään työn vaatimusten ja voimavarojen teoriaa, jonka mukaan työolosuhteet jakautuvat työn imua edistäviin voimavaroihin ja työuupumuksen riskiä lisääviin vaatimuksiin.

Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenologista tutkimusstrategiaa. Aineisto kerättiin syksyllä 2022 puolistrukturoitujen etähaastattelujen avulla. Haastatteluun osallistui kahdeksan yhteisopettajana työskennellyttä luokanopettajaa eri kouluista ympäri Suomea. Aineisto analysoitiin fenomenologisella analyysillä, ja tutkimuksen tulokseksi saatiin kokemuksen rakennetta kuvaava yleinen merkitysverkosto.

Merkitysverkosto koostui merkityskokonaisuuksista, jotka jaettiin yhteisopetuksen tuomia voimavaroja ja vaatimuksia kuvaaviin kokonaisuuksiin. Yhteisopetuksen voimavarat liittyivät työparilta saatuun tukeen, työkuorman jakamiseen, työn intensiteettiin ja työaikaan. Vaatimukset liittyivät opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, työparin väliseen suhteeseen, työparin poissaoloihin, suuriin ryhmäkokoihin sekä vastuiden ja roolien jakamiseen.

Tulokset osoittavat, että luokanopettajat kokevat yhteisopetuksen lisäävän työn voimavaroja enemmän kuin vaatimuksia. Toisin sanoen yhteisopetuksen tuomat voimavarat korostuivat luokanopettajien vastauksissa selvästi vaatimuksia enemmän. Kaikki haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden edistäneen omaa työhyvinvointiaan ainakin jossain määrin. Yksin opettamiseen verrattuna työhyvinvoinnin koettiin joko parantuneen tai säilyneen vähintään yhtä hyvänä. Mikäli työhyvinvoinnin koettiin heikentyneen, sen koettiin johtuvan yhteisopetuksen ulkopuolisista tekijöistä, kuten sisäilmaongelmista.

Avainsanat: yhteisopettajuus, työhyvinvointi, työn vaatimukset, työn voimavarat, JD-R malli

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Sinna Salo: The importance of co-teaching for well-being at work – class teachers' experiences  
Master's thesis  
Tampere University  
Class teacher education  
January 2023

---

The purpose of the study was to find out what experiences classroom teachers have of co-teaching and how co-teaching is perceived to further affect their experiences of personal well-being at work. In this context, the aim was to explore what work demands and/or resources have led to any positive or negative developments in well-being. On the other hand, the aim was to compare how classroom teachers' experiences of well-being at work have changed between teaching alone and co-teaching.

The theoretical framework of the study consists of chapters on co-teaching and well-being at work. In this study, co-teaching is defined as a collaboration between two equal professionals, in which the planning, implementation and evaluation of teaching are carried out in cooperation. The study of well-being at work draws on the theory of job demands and resources (JD–R model), which divides working conditions into resources that contribute to job satisfaction and demands that increase the risk of job burnout.

The study used a phenomenological research strategy. The data was collected in autumn 2022 through semi-structured interviews. Eight classroom teachers from different schools around Finland with experience in co-teaching participated in the interviews. The data was analysed using phenomenological analysis. The result of the study was a general network of meanings describing the structure of experience.

The network of meanings consisted of sets of meanings, which were divided into sets describing the resources and demands of co-teaching. Co-teaching resources were associated with support from the partner, workload sharing, intensity of work and working time. The demands were associated with planning, implementation and evaluation of teaching, co-teaching relationships, absence of partner, large group sizes and classroom roles and responsibilities.

The results show that classroom teachers perceive co-teaching as adding more resources to their work than demands. All interviewees felt that co-teaching had contributed to their personal well-being at work at least to some extent. Compared to teaching alone, well-being at work was perceived to have either improved or remained at least as well. Where well-being at work was perceived to have deteriorated, this was perceived to be due to factors external to co-teaching, such as indoor air problems.

Keywords: co-teaching, well-being at work, job demands, job resources, JD-R model

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>YHTEISOPETTAJUUS</b> .....	<b>7</b>
2.1	Yhteisopettajuuden määritelmä ja perusmallit .....	7
2.2	Yhteisopettajuus inklusion edellytyksenä .....	9
2.3	Yhteisopettajuus tutkimuskohteena .....	10
<b>3</b>	<b>TYÖHYVINVOINTI</b> .....	<b>14</b>
3.1	Työhyvinvoinnista yleisesti.....	14
3.2	Työn vaatimukset ja voimavarat .....	17
3.3	Opettajien työhyvinvointi .....	19
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>21</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	21
4.2	Fenomenologinen tutkimusmetodologia .....	22
<b>5</b>	<b>AINEISTONKERUU JA ANALYYSIMETODI</b> .....	<b>25</b>
5.1	Aineistonkeruun suunnittelu ja toteutus .....	25
5.2	Fenomenologinen analyysimetodi .....	27
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>30</b>
6.1	Yhteisopetuksen tuomat voimavarat.....	31
6.1.1	<i>Työparin tuki</i> .....	32
6.1.2	<i>Työkuorman jakaminen</i> .....	35
6.1.3	<i>Työn intensiteetti</i> .....	37
6.1.4	<i>Työaika</i> .....	38
6.2	Yhteisopetuksen tuomat vaatimukset .....	38
6.2.1	<i>Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi</i> .....	39
6.2.2	<i>Suhde työpariin ja työparin poissaolo</i> .....	41
6.2.3	<i>Suuret ryhmäkoot</i> .....	42
6.2.4	<i>Vastuut ja roolit</i> .....	42
<b>7</b>	<b>LOPUKSI</b> .....	<b>44</b>
7.1	Tulosten yhteenveto ja pohdinta .....	44
7.2	Jatkotutkimusaiheet .....	47
7.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	49
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>52</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>57</b>
	Liite 1: Haastattelurunko .....	57

## KUVIOT

<b>KUVIO 1.</b>	<b>YHTEISOPETUKSEN TUOMAT VOIMAVARAT</b> .....	<b>32</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>YHTEISOPETUKSEN TUOMAT VAATIMUKSET</b> .....	<b>39</b>

# 1 JOHDANTO

Yhteisopettajuus on varmasti useimmille opettajille tutuksi tullut käsite. Vaikka työmuoto ei ole uusi, Saloviidan (2016) mukaan siitä kiinnostuttiin enenevässä määrin vasta 2000-luvun taitteessa. Mielenkiintoa ovat lisänneet jatkuvasti kasvavat erityisoppilasmäärät sekä inklusio, josta on tullut osa koulujen arkipäivää. Tästä huolimatta yhteisopettajuuden suosio työelämässä ei ollut noussut merkittävästi vielä 2010-luvulle siirryttäessä (Saloviita & Takala, 2010). Vuonna 2016 jo puolet suomalaistutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kertoi hyödyntävänsä yhteisopettajuutta vähintään kerran viikossa (Saloviita, 2018).

Oma kiinnostukseni yhteisopettajuutta kohtaan heräsi opetusharjoitteluiden yhteydessä. Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen yhteistyössä harjoitteluparin kanssa oli hauskaa ja opettavaista. Luokanopettajan sijaisuuksia tehdessäni kuitenkin havaitsin, että opetusta toteutettiin edelleen pääasiassa yhden opettajan voimin. Erityisopettajan läsnäolo osalla oppitunneista vaikutti olevan melko yleistä, ja yhteisopetus onkin usein mielletty luokanopettajan ja erityisopettajan väliseksi yhteistyöksi (Friend, 2008).

Viime vuosina olen kiinnittänyt huomiota myös opettajien työhyvinvointia koskevaan uutisointiin. Huolestuttavaa uutisointia työuupumuksesta ja alanvaihtoaikeista on saanut lukea jopa siinä määrin, että työelämään siirtymistä on alkanut jännittää etukäteen. Tämä sai kiinnostukseni yhteisopettajuutta kohtaan lisääntymään entisestään, sillä näin yhteistyön mahdollisuutena edistää omaa työhyvinvointiani ja helpottaa työelämään siirtymistä. Jäin kuitenkin pohtimaan, miksi en ole törmännyt kokoaikaista yhteisopetusta hyödyntäviin opettajiin sijaisuuksia tehdessäni. Halusin ehdottomasti päästä kuulemaan heidän kokemuksiaan.

Aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen tutustuessani huomasin, että yhteisopettajuuden on useimmiten koettu edistävän opettajien työhyvinvointia. Toisaalta se on tuonut mukanaan myös omat haasteensa. Useimmat tutkimukset

eivät kuitenkaan keskittyneet kokoaikaiseen yhteisopettajuuteen, vaan ottivat huomioon myös esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välisen satunnaisen yhteistyön. Kokoaikaisesta yhteisopettajuudesta tehdyn tutkimuksen vähäisyys sekä opettajien työhyvinvoinnin jatkuva lasku loivatkin tutkimustarpeen tälle tutkimukselle. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kokoaikaista yhteisopettajuutta hyödyntävät luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden vaikuttavan heidän työhyvinvointiinsa. Lisäksi halutaan selvittää, kokevatko luokanopettajat työhyvinvointinsa muuttuneen jollakin tapaa yksin opettamiseen verrattuna.

## 2 YHTEISOPETTAJUUS

Yhteisopettajuus on toinen tämän tutkimuksen ydinkäsitteistä. Tässä luvussa tarkastellaan yhteisopettajuutta käsitteenä, yhteisopetuksen erilaisia toteutustapoja, yhteisopettajuuden merkitystä inklusiivisen koulun kannalta sekä perehdytään yhteisopettajuudesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen.

### *2.1 Yhteisopettajuuden määritelmä ja perusmallit*

Suomessa yhteisopettajuuden juuret ulottuvat 1960-luvulle. Tällöin yksittäiset opettajat alkoivat ensi kertaa kokeilla kahden tai useamman opettajan samanaikaista läsnäoloa ja yhteistyötä oppitunneilla (Syvälahti ym., 1977). Tästä kahden tai useamman opettajan samanaikaisesta työskentelystä tietyn oppilasryhmän kanssa käytettiin aluksi nimitystä samanaikaisopetus, mutta nykyisin sen rinnalla on alettu käyttää termiä yhteisopetus tai yhteisopettajuus (Sirkko ym., 2020). Englannin kielessä yhteisopettajuuteen viitataan useimmiten termillä co-teaching.

Olen samaa mieltä Sirkon ym. (2020) kanssa siitä, että yhteisopettajuuden käsite tuo paremmin esiin opetuksen yhteisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin näkökulmat. Tässä tutkimuksessa keskitytään kokoaikaiseen yhteisopettajuuteen, johon sisältyvät olennaisesti kaikki edellä mainitut näkökulmat. Tämän vuoksi tutkimuksessa tullaan käyttämään yhteisopettajuuden käsitettä samanaikaisopetuksen sijasta.

Sirkko ym. (2020) ovat hyödyntäneet tutkimuksessaan Fluijtin ym. (2016) määritelmää yhteisopettajuudesta, jonka he ovat tutkimuksessaan kääntäneet:

”Kahden tasavertaisen ammattilaisen yhteistyöksi yhteisessä luokkatilassa, jossa opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehdään yhteistyössä tasavertaisten ammattilaisten kesken” (Fluijt ym., 2016, s.197).

Tässä tutkimuksessa määrittelen yhteisopettajuuden muutoin samalla tavoin, mutta jätän vaatimuksen yhteisessä luokkatilassa toimimisesta määritelmän ulkopuolelle. Tähän ratkaisuun päädyin käytännön syistä, sillä haastatteluja toteutettaessa kävi ilmi, että vain harvat toteuttivat opetuksen aina yhteisessä luokkatilassa. Lisäksi on aiheellista tarkentaa, että yhteistyössä tehty opetuksen suunnittelu ei tässä tutkimuksessa edellytä, että kaikkien oppituntien suunnittelu tapahtuisi alusta loppuun yhdessä. Suunnittelutapoja on monia, ja toiset saattavat hyödyntää enemmän suunnitteluvastuiden jakamista oppiaineittain, kun taas toiset tekevät suunnittelun alusta loppuun yhdessä. En kuitenkaan halunnut rajoittaa tutkimukseen osallistumista sen perusteella, miten kukin on päätenyt suunnittelutyönsä toteuttamaan.

Yhteisopetusta toteutetaan käytännössä useilla eri tavoilla. Thousand ym. (2006) ovat esitelleet neljä erilaista lähestymistapaa yhteisopetuksen toteuttamiseen. Saloviidan (2016) mukaan lähestymistapoja on viisi. Näistä ensimmäinen on avustava opetus, jossa yksi opettaja on vastuussa tunnin pääasiallisesta opetussisällöstä. Muut opettajat toimivat kiertelevän avustajan roolissa ja ohjaavat oppilaiden työskentelyä tarpeen mukaan.

Rinnakkaisessa opetuksessa oppilaat jaetaan ryhmiin, ja opettajat ovat yhtäläisessä vastuussa ryhmissä tapahtuvasta opetuksesta. Jako voidaan tehdä koko oppitunnin ajaksi niin, että jokaisella opettajalla on oma ryhmä vastuullaan. Lähestymistapaa voidaan hyödyntää myös esimerkiksi pysäkkityöskentelyssä, jolloin oppilaat tai opettajat liikkuvat ryhmästä toiseen ja jokainen opettaja on vastuussa tietyistä opetusaiheista tai tehtävistä (Thousand, 2006). Saloviita (2016) mieltää rinnakkaisopetuksen ja pysäkkiopetuksen toisistaan erillisiksi lähestymistavoiksi. Rinnakkaisopetuksessa jokaisessa ryhmässä tapahtuva opetus on samanlaista, kun taas pysäkkiopetuksessa opetussisällöt vaihtelevat pysäkkien välillä. Molempiin lähestymistapoihin voidaan sisällyttää eriyttämistä tarpeen mukaan.

Täydentävässä opetuksessa opettajat suunnittelevat opetuksensa niin, että he täydentävät toisiaan jollakin tavoin. Lähestymistapa voi olla hyödyllinen erityisesti silloin, kun opettajien vahvuusalueet ovat keskenään erilaiset. Yksinkertaisimmillaan täydentävää opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että toinen opettaja kirjoittaa taululle muistiinpanoja tai havainnollistaa matematiikan tehtävää palikoiden avulla samalla, kun toinen opettaja opettaa



asiaa suullisesti (Thousand, 2006). Saloviidan (2016) mukaan täydentävän opetuksen idea on opettaa rinnakkaisuuden sijasta peräkkäin. Tuntisuunnitelma jaetaan osiin, joista opettajat ovat vastuussa ennalta sovitulla tavalla.

Tiimiopetuksessa vastuu jakautuu yhtäläisesti kaikille luokassa toimiville opettajille. Opettajat toimivat vuoropuhelunomaisesti rinnakkain ja he voivat täydentää toisiaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Vaikka vastuita ei tarvitse jakaa etukäteen, yhteinen suunnittelu on oleellista onnistuneen oppitunnin aikaansaamiseksi (Saloviita, 2016; Thousand, 2006).

## *2.2 Yhteisopettajuus inklusion edellytyksenä*

Pyrkimys inklusiivisen koulun kehittämiseen on vaikuttanut olennaisesti yhteisopettajuuden kehitykseen sekä yhteisopettajuudesta tehdyn tutkimuksen suosioon (Saloviita, 2016; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Tästä syystä kuvaan lyhyesti myös inklusion käsitettä sekä inklusion ja yhteisopettajuuden välistä suhdetta.

Hakalan & Leivon (2015) mukaan inklusion käsite saatetaan sekoittaa helposti integraation käsitteen kanssa. Integraatiosta puhuttaessa erityistä tukea tarvitseva oppilas saattaa opiskella osan tunneista yleisopetuksen ryhmän mukana, mutta pääasiallisena opiskeluympäristönä toimii oma erityisluokka. Inklusion pyrkimyksenä on puolestaan kaikille yhtenäinen koulu ilman erityisluokkia, jolloin kaikki opiskelevat samoissa yleisopetuksen ryhmissä henkilökohtaisista tuentarpeista riippumatta. Mäkisen (2013) mukaan inklusiolle ei kuitenkaan ole olemassa yhtä yleispätevää määritelmää, ja määritelmät poikkeavat toisistaan erityisesti eri maiden välillä.

Inklusiota on alettu toteuttaa Suomessa 1990-luvun loppupuolelta lähtien, mutta käytännön muutokset ovat tapahtuneet hitaasti (Hakala & Leivo, 2015). Khairuddin ym. (2016) mukaan inklusiiviseen kouluun siirtyminen on väistämättä lisännyt tarvetta opettajien väliseen yhteistyöhön ja yhteisopetuksen kehittämiseen. Myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016) on sitouduttu kehittämään inklusion periaatteiden mukaista opetusta, joten kyseessä ei ole vapaaehtoinen toimintatapa.

Toimiva yhteisopetus on aiemmissa tutkimuksissa nähty inklusiota tukevana opetustapana (Sirkko ym., 2020) ja jopa välttämättömänä

edellytyksenä inklusion onnistumiselle (Khairrudin ym., 2016). Näin ollen yhteisopettajuuteen liittyvä tutkimus on merkityksellistä myös inklusiivisen koulun kehittämisen kannalta. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, etteivät kaikki yhteisopettajuuden toteutustavat välttämättä edistä inklusion periaatteiden mukaista opetusta. Thousandin (2006) mukaan esimerkiksi avustavaa tai rinnakkaista yhteisopetusta toteutettaessa saatetaan ajautua tilanteeseen, jossa yksi opettaja keskittyy pääsääntöisesti vain tietyn oppilaan tai pienryhmän kanssa työskentelyyn samalla, kun toinen tai muut opettajat keskittyvät opettamaan muuta ryhmää. Näin toimimalla saatetaan ajautua tilanteeseen, jossa luokan sisään muodostuu oma erityisopetuksen ryhmä. Tilanne on leimaava paitsi oppilaille, mutta myös tietyn henkilön tai ryhmän kanssa toimivalle opettajalle. Oppilaat saattavat kokea, että opettaja on luokassa vain tiettyjä oppilaita varten sen sijaan, että hän olisi tasavertaisesti kaikkien käytettävissä. Toisaalta oppilaiden ryhmittely voi olla myös perusteltua ja oppimista edistävää. Inklusion periaatteiden kannalta oleellista onkin ryhmien sisäinen vaihtuvuus ja se, että kaikki opettajat opettavat tasavertaisesti kaikkia luokan oppilaita (Thousand, 2006).

### *2.3 Yhteisopettajuus tutkimuskohteena*

Suomessa yhteisopettajuutta on tutkittu useista eri näkökulmista. Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset (Sirkko ym., 2020), yhteisopetuksen määrä eri opettajaryhmien keskuudessa (Saloviita & Takala, 2010; Saloviita, 2018) sekä yhteisopetuksen käytänteet, sen tuomat hyödyt ja toisaalta esteet sen toteutumiselle (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Pulkkinen & Rytivaara (2015) ovat niin ikään tutkineet yhteisopetusta hyödyntävien opettajien kokemuksia ja koonneet yhteisopettajuudesta tehtyyn tutkimukseen pohjautuvan käsikirjan avuksi yhteisopetuksen kokeilemista pohtiville tai sitä jo hyödyntäville opettajille. Samoista aihealueista löytyy laajalti myös kansainvälisiä tutkimuksia (ks. Friend, 2008; Shin ym., 2016; Sileo, 2011; Thousand, 2006).

Saloviita (2018) on vertaillut yhteisopettajuuden suosiota Suomessa eri opettajaryhmien välillä. Eniten yhteisopettajuutta hyödyntävät erityisopettajat. Tämä on luonnollista, sillä inklusion myötä kaikkien oppilaiden tulisi opiskella

pääsääntöisesti samassa tilassa tuentarpeistaan riippumatta. Näin ollen erityis- ja luokanopettajat työskentelevät entistä tiiviimmin yhdessä. Seuraavana Saloviidan (2018) tutkimuksessa tulevat luokanopettajat. Vähiten yhteisopettajuutta hyödyntävät aineenopettajat. Tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista 62.3%, luokanopettajista 50.2% ja aineenopettajista 19.1% kertoi hyödyntävänsä yhteisopettajuutta vähintään kerran viikossa.

Onnistuneen yhteisopetuksen on todettu olevan hyödyllistä sekä oppilaille että opettajille. Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) mukaan yhteisopetuksen merkittävimmät hyödyt oppilaiden kannalta olivat mahdollisuus saada enemmän henkilökohtaista tukea, huomiota ja ohjausta sekä opetuksen korkeampi laatu. Yhteisopetusluokassa oppilaalla on mahdollisuus valita useamman opettajan väliltä, mikäli esimerkiksi henkilökohtaisista huolenaiheista puhuminen tuntuu tietyn opettajan kanssa luontevammalta. Toisaalta tarjolla on myös useampi erilainen opetustyyli. Lisäksi oppilaille on mahdollisuus päästä seuraamaan kahden aikuisen välistä keskustelua ja oppia, miten mahdolliset erimielisyydet selvitetään rakentavalla tavalla. Myös työrauhan lisääntyminen ja mahdollisuus tutustua suurempaan määrään ikätovereita nähtiin oppilaiden kannalta hyödyllisenä.

Thousandin (2006) mukaan yhteisopettajuutta hyödyntävät opettajat kertoivat saavansa enemmän henkilökohtaista tukea, olevansa aiempaa iloisempia ja kokevansa vähemmän yksinäisyyden tunnetta. Lisäksi yhteisopetuksen koettiin edistävän omaa ammatillista kasvua ja lisäävän yhteisöllisyyden tunnetta. Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa ammatillinen kasvu nähtiin niin ikään merkittävänä hyötynä yhteisopetusta toteutettaessa. Opettajat kokivat, että he oppivat toisiltaan sekä oppiainesisältöihin että pedagogiikkaan liittyviä asioita. Merkittävimpänä hyötynä nähtiin kuitenkin työtehtävien ja vastuiden jakaminen sekä hyvinvoinnin lisääntyminen. Esimerkiksi eriyttämisen ja arvioinnin koettiin helpottuvan yhteisopetuksen myötä. Opettajat kokivat yhdessä työskentelyn hauskana ja saivat siitä energiaa, mikä auttoi jaksamaan ja lisäsi työhyvinvointia. Oppilaiden kannalta hyödyllinen työrauhan lisääntyminen ja opetuksen korkeampi laatu mainittiin hyödyllisinä tekijöinä myös opettajien kannalta. Lisäksi opettajat kokivat, että heillä on enemmän aikaa oppilailleen.

Vaikka yhteisopetuksella on todettu olevan lukuisia hyötyjä, sen toteuttamiseen liittyy myös haasteita. Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) mukaan yhteisopetusta hyödyntävät opettajat käyttivät keskimäärin 15 minuuttia yhden oppitunnin suunnitteluun. Silti sekä heidän tutkimuksessaan, että useissa muissa tutkimuksissa yhteisen suunnitteluajan puute on näyttäytynyt merkittävänä haasteena yhteisopetuksen toteutumiselle (ks. Pulkkinen & Rytivaara, 2015; Shin ym., 2016; Sileo, 2011). Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) mukaan olisikin aiheellista selvittää, onko yhteisen ajan puute tekosyy vai todellinen haaste yhteisopetuksen toteutumiselle.

Friendin (2008) tutkimuksessa suhde työpariin, hallinnolta saatu tuki sekä vastuiden ja roolien jakaminen nousivat esiin niin ikään haasteellisina tekijöinä. Suhde työpariin aiheutti haasteita erityisesti silloin, kun työparit määrättiin hallinnon toimesta, eivätkä opettajat saaneet itse vaikuttaa niihin. Osa tutkimukseen osallistuneista totesi, että yhteisopettajuuteen ei tulisi koskaan pakottaa, vaan kiinnostuksen tulisi lähteä opettajista itsestään. Suurin osa haasteista liittyikin lopulta hallinnolta saatuun tukeen. Hallinnon tulisi tukea yhteisopetuksen onnistumista ja varmistaa, että yhteistä suunnittelu-aikaa ja muita resursseja on riittävästi. Toisinaan opettajat kokivat, että hallinnolta sai tukea keskustelujen muodossa, mutta konkreettisia muutoksia ei kuitenkaan tapahtunut. Myös vastuiden ja roolien jakamiseen opettajien kesken on syytä kiinnittää huomiota. Yhteisopetuksen koko potentiaalia ei välttämättä saada hyödynnettyä, mikäli vastuita ei kyetä jakamaan tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti.

Thousandin (2006) mukaan yhteisopetukseen saattaa liittyä myös ryhmänhallinnallisia haasteita. Opettajien määrän lisääntyessä myös oppilasmäärä on usein suurempi, jolloin ryhmänhallintataidot ja työrauhan ylläpitäminen ovat erityisen merkittävässä roolissa. Toisaalta Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa yhteisopetuksen koettiin lisäävän työrauhaa. Työrauhan säilyminen on todennäköisesti hyvin luokkakohtaista, eikä se selity yksinomaan luokassa työskentelevien opettajien määrällä. Yhteisopetus lisää kuitenkin mahdollisuuksia puuttua häiritsevään käytökseen matalalla kynnyksellä, sillä toinen opettaja voi mahdollisuuksien mukaan siirtyä toiseen tilaan keskustelemaan työrauhaa häiritsevän oppilaan kanssa ilman, että muun luokan opetus keskeytyy.

Thousandin (2006) tutkimuksessa merkittävimpana haasteena toimivan yhteisopetuksen toteutumiselle nähtiin puutteet henkilöstön koulutuksessa. Koulutuksen puute johti tilanteeseen, jossa yhteisopetusta ei välttämättä osattu toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteistyöhön pohjautuvaa suunnittelua ja erilaisia yhteisopetuksen muotoja olisikin syytä harjoitella jo opettajankoulutuksessa. Myös jo työelämässä toimiville opettajille tulisi tarjota ammatillista kehitystä tukevaa täydennyskoulutusta (Thousand, 2006). Näin on mahdollista välttää ainakin osa edellä mainituista haasteista ja luoda yhteisopetuksesta kaikkien osapuolten kannalta tehokas ja toimiva työtapana.

Aiempiä tutkimustuloksia tarkasteltaessa on olennaista huomata, että tutkimusten kohteena ovat usein olleet luokanopettajien lisäksi myös aineenopettajat ja erityisopettajat. Lisäksi aineistoa on kerätty hyvin erilaisia yhteisopettajuuden muotoja hyödyntäviltä opettajilta. Esimerkiksi Saloviidan & Takalan (2010) tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödynsivät yhteisopetusta keskimäärin vain noin 2–3 tuntia viikossa, ja kokoaikainen yhteisopettajuus näyttäytyi hyvin harvinaisena. Saloviidan (2018) tutkimuksessa puolestaan selvitettiin, kuinka suuri osa opettajista hyödynsi yhteisopettajuutta vähintään kerran viikossa. Kokoaikaisen yhteisopettajuuden suosio ei näin ollen selvinnyt.

Osa tutkimuksista keskittyy pääasiassa luokanopettajan ja erityisopettajan tai aineenopettajan ja erityisopettajan väliseen yhteistyöhön (mm. Khairrudin ym., 2016; Shin ym., 2016). Tyypillisimmin yhteisopettajuus onkin mielletty luokanopettajan ja erityisopettajan väliseksi yhteistyöksi (Friend, 2008). Luokanopettajien välinen kokoaikainen yhteistyö voi käytännössä olla hyvinkin erilaista verrattuna erityisopettajan kanssa toteutettuun yhteistyöhön. Tästä syystä on erityisen mielenkiintoista nähdä, miten tutkittavien kokemukset suhteutuvat aiempaan tutkimustietoon.

# 3 TYÖHYVINVOINTI

Työhyvinvointi on käsitteenä hyvin monipolvinen, eikä sille ole olemassa yhtenevää määritelmää. Tässä luvussa käsitellään ensin työhyvinvointia yleisesti, jonka jälkeen perehdytään tässä tutkimuksessa hyödynnettävään työn vaatimusten ja voimavarojen teoriaan. Lopuksi käydään läpi opettajien työhyvinvoinnista tehtyä tutkimusta.

## 3.1 Työhyvinvoinnista yleisesti

Mankan & Mankan (2016) mukaan työhyvinvoinnin käsite yhdistetään maailmanlaajuisesti useimmiten työterveyteen ja työkykyyn. Juhani Ilmarinen on kehittänyt työkyvyn talomallin, jonka eri kerrokset kuvaavat työkyvyn osa-alueita. Ilmarisen (2019) mukaan terveys ja toimintakyky luovat pohjan työkyvylle. Toinen kerros muodostuu yksilön osaamisesta, johon kuuluvat ammatillinen pätevyys, aiempi työkokemus sekä kyky oppia uutta. Kolmas kerros pitää sisällään yksilön arvot, asenteet ja motivaation. Ylin kerros liittyy itse työhön ja sisältää johtamiseen, työympäristöön ja työyhteisöön liittyvät tekijät. Päivitetty malli ottaa huomioon myös perheen ja sosiaalisten verkostojen merkityksen työkyvylle.

Mankan & Mankan (2016) mukaan työhyvinvoinnin taustalla vaikuttavat sekä yksilön omat voimavarat että työn voimavarat. Ilmarisen (2019) mallissa kolme ensimmäistä kerrosta kuvaavat yksilön omia voimavaroja, kun taas viimeinen kerros kuvaa työn voimavaroja. Kaikki neljä kerrosta ovat työkyvyn kannalta tärkeitä, mutta Ilmarisen (2019) mukaan työhön liittyvät tekijät ovat työkyvyn kannalta merkittävimmissä roolissa. Mankan & Mankan (2016) mukaan työhyvinvoinnin käsitettä tarkasteltaessa on tärkeää muistaa, ettei sillä tarkoiteta vain stressin, uupumuksen tai muiden kielteisten tekijöiden puuttumista. Työn iloa ja myönteisiä voimavaroja lisäävät asiat ovat vähintään yhtä merkityksellisiä, kun työhyvinvointia tarkastellaan pienistä paloista muodostuvana kokonaisuutena.

Työhyvinvointia voidaan pyrkiä kuvaamaan myös työhön liittyvien kielteisten ja myönteisten tunnetilojen avulla. Bakkerin & Oerlemansin (2011) mukaan työn imun ja työtyytyväisyyden käsitteet kuvaavat työhön liittyviä myönteisiä tunnetiloja. Kielteisiä tunnetiloja puolestaan kuvaavat työholismi ja työuupumus. Mäkikankaan & Hakasen (2017) mukaan myös työssä tylsistyminen on perusteltua ottaa huomioon, sillä se eroaa työuupumuksesta. Työhön liittyviä tunnetiloja ja tätä kautta työhyvinvointia voidaan pyrkiä arvioimaan erilaisten mittarien avulla. Esimerkiksi työuupumusta arvioidaan Suomessa kahdella kyselylomakemenetelmällä (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Tämä tutkimus on puhtaasti laadullinen, joten tutkittavien työhyvinvoinnin arvioinnissa ei hyödynnetä kyselymenetelmiä. Työhön liittyvät kielteiset ja myönteiset tunnetilat saattavat joka tapauksessa tulla ilmi haastattelujen yhteydessä. Seuraavaksi kuvaan lyhyesti, mitä erilaisilla työhyvinvointia kuvaavilla tunnetiloilla tarkoitetaan.

Mäkikankaan & Hakasen (2017) mukaan työuupumukselle on esitetty useita erilaisia määritelmiä. Yhteistä näille kuitenkin on, että työuupumuksen nähdään olevan seurausta pitkittyneestä stressistä. Stressin keston perusteella voidaankin pyrkiä arvioimaan, onko kyse lyhytaikaisesta työstressistä vai työuupumuksesta. Maslachin ym. (1996) mukaan työuupumuksella on kolme ulottuvuutta. Näistä keskeisin on emotionaalinen uupumus, jonka seurauksena emotionaaliset resurssit ovat ehtyneet. Toisin sanoen henkilö kokee itsensä niin uupuneeksi, ettei hänellä ole enää henkisiä voimavaroja jäljellä. Toinen ulottuvuus näyttäytyy kyynisyytenä ja kielteisinä ajatuksina työtä kohtaan. Viimeinen ulottuvuus liittyy ammatillisen itsetunnon laskuun, joka näyttäytyy tyytymättömyytenä itsen ja omaan työsuoritukseen.

Mäkikankaan & Hakasen (2017) mukaan myös työholismille on esitetty useita erilaisia määritelmiä. Schaufelin ym. (2009) määritelmän mukaan työholismi jakautuu kahteen ulottuvuuteen. Käyttäytymiseen liittyvällä ulottuvuudella viitataan taipumukseen työskennellä kohtuuttoman paljon. Tiedollisella ulottuvuudella puolestaan viitataan työhön kohdistuvaan pakkomielleisyyteen, joka ilmenee pakottavana tarpeena tehdä ja ajatella työtä.

Työssä tylsistyminen voidaan Mäkikankaan & Hakasen (2017) mukaan nähdä työn imun vastakohtana. Siihen liittyvät merkityksettömyyden ja matalan vireystilan kokemukset voivat liittyä myös työuupumukseen, mutta työssä

tylsistymisen yhteydessä nämä kokemukset ilmenevät usein lievempinä ja lyhytkestoisempina. Reijsegerin ym. (2013) mukaan työssä tylsistyminen on seurausta työympäristöstä, joka ei tarjoa riittävästi toimintaa, haasteita ja mielihyvän kokemuksia. Tutkimuskohteena työssä tylsistyminen on uusi ilmiö, jonka luotettava tutkiminen on Mäkikankaan & Hakasen (2017) mukaan haastavaa. Kulttuurissamme on tapana korostaa kiirettä ja ylikuormitusta, jolloin alikuormituksesta puhumisen ei ajatella olevan yhtä sallittua.

Työtyytyväisyys on Mäkikankaan & Hakasen (2017) mukaan vanha ja paljon tutkittu työhyvinvoinnin kuvaaja. Useimmiten sillä pyritään kuvaamaan, kuinka paljon työntekijät pitävät tai eivät pidä työstään. Bakkerin & Oerlemansin (2011) mukaan useat työtyytyväisyyttä koskevat tutkimukset ovat luonteeltaan poikittaistutkimuksia. Näin ollen ei ole selvää, onko työtyytyväisyys seurausta hyvistä työsuorituksista vai johtaako työtyytyväisyys hyviin työsuorituksiin. Lyubomirskyn ym. (2005) mukaan työtyytyväisyys näyttäisi johtavan parempiin työsuorituksiin.

Työn imun käsite on alkanut kiinnostaa tutkijoita vasta 2000-luvulle siirryttäessä, eikä tämänkään käsitteen määrittelystä olla täysin yksimielisiä (Mäkikangas & Hakanen, 2017). Schaufelin ym. (2002) mukaan työn imu ja työuupumus voidaan nähdä toistensa vastakohtina, mutta niiden arvioimiseen ei voida käyttää samoja mittareita. Mäkikankaan & Hakasen (2017) mukaan erillisten mittareiden käyttö on perusteltua, sillä työuupumusoireiden puuttuminen ei välttämättä viittaa siihen, että henkilö kokisi paljon työn imua. Schaufelin ym. (2002) mukaan työn imulla viitataan myönteiseen, tyydytystä tuottavaan mielentilaan, joka yhdistyy työn tekoon. Tätä mielentilaa kuvaavat tarmokkuus, omistautuneisuus ja työhön uppoutuminen. Tarmokkuudella viitataan energisyyteen, haluun panostaa työhön sekä sinnikkyyteen haasteiden edessä. Omistautuneisuus kuvaa innokkuuden, inspiraation ja ylpeyden kokemista omaa työtä kohtaan. Työ koetaan merkityksellisenä ja riittävän haasteellisena. Työhön uppoutuminen voi parhaimmillaan olla verrattavissa flow-tilaan. Sitä kuvaa syvä keskittyminen ja uppoutuminen työhön, jolloin aika kuluu nopeasti ja työnteosta irtautuminen on hankalaa.



### 3.2 Työn vaatimukset ja voimavarat

Bakker & Demerouti (2007) ovat kehittäneet työn vaatimusten ja voimavarojen teorian (JD–R model), jota voidaan käyttää apuna työhyvinvoinnin osa-alueiden hahmottamisessa. Teoria on saanut tukea sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa (Seppälä & Hakanen, 2017) ja se pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan työolosuhteet jakautuvat vaatimuksiin ja voimavaroihin. Voimavarat lisäävät työn imua, kun taas vaatimukset voivat lisätä riskiä ajautua työuupumukseen.

Bakkerin & Demerouti (2007) mukaan työn vaatimukset voivat liittyä fyysisiin, psykologisiin, sosiaalisiin tai organisaatioon liittyviin tekijöihin, jotka edellyttävät jatkuvaa emotionaalista tai kognitiivista ponnistelua. Jatkuvalla ponnistelulla on hintansa, ja näin ollen vaatimukset voivat lisätä työn fyysistä tai psykologista kuormittavuutta. Toisaalta työn vaatimuksia ei tule nähdä ainoastaan kielteisenä asiana. Crawford ym. (2010) jakavat työn vaatimukset haasteisiin ja esteisiin. Haastevaatimukset voivat olla kuormittavia, mutta ideaalitulanteessa ne voivat tukea uuden oppimista ja työn tavoitteiden saavuttamista tai toimia väylänä osoittaa omaa pätevyyttä ja ammattitaitoa. Hyvästä työsuorituksesta seuraa usein palkkio, joten haasteet voivat toimia myös työmotivaatiota lisäävinä tekijöinä. Haastevaatimuksiksi voidaan mieltää esimerkiksi suuri työmäärä, työskentely paineen alla tai erityisen vastuulliset työtehtävät. Estevaatimukset voivat puolestaan estää uuden oppimista ja työn tavoitteiden saavuttamista. Esteinä voivat toimia esimerkiksi byrokratia, epäselvät työroolit tai työpaikkakiusaaminen. Haastevaatimusten on osoitettu lisäävän työn imua, kun taas estevaatimusten on osoitettu vähentävän sitä. Myös työn voimavaroilla on suuri merkitys, sillä niiden puuttuessa myös haastevaatimukset voivat näyttäytyä ainoastaan kielteisinä, työuupumusta lisäävinä tekijöinä. Seppälän & Hakasen (2017) mukaan vaatimusten erottelu ei ole yksioikoista, sillä ihmiset ovat yksilöitä. Toiselle esimerkiksi paineen alla työskentely voi olla piristävä haaste, kun taas toiselle se aiheuttaa pelkkää stressiä ja ahdistusta.

Työn voimavarat voivat niin ikään olla fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisaatioon liittyviä tekijöitä. Ne voivat auttaa saavuttamaan työhön liittyviä tavoitteita, tuoda helpotusta työn tuomiin vaatimuksiin tai edesauttaa työntekijän

henkilökohtaista oppimista, kasvua ja kehitystä. Tällaisia voimavaroja voivat olla esimerkiksi työnohjaus, työtehtävien monipuolisuus, työturvallisuus, mahdollisuus vaikuttaa ja edetä työuralla, työparilta tai hallinnolta saatu tuki sekä palkkiot ja työsuhde-edut (Demerouti ym., 2001). Seppälän & Hakasen (2017) mukaan yksilön voimavarat voivat ylläpitää työn imua hetkellisesti, vaikka työn voimavarat olisivat vähäiset. Pitkällä tähtäimellä työn voimavarat ovat kuitenkin keskeisessä asemassa, kun pyritään lisäämään työn imua ja ehkäisemään työuupumusta.

Työn vaatimusten ja voimavarojen teoriaa on testattu myös suomalaisten opettajien työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa. Hakanen ym. (2006) olettivat, että opettajan työn vaatimukset ovat yhteydessä työuupumukseen ja tätä kautta lisääntyneisiin terveysongelmiin. Opettajan työn voimavarojen oletettiin puolestaan olevan yhteydessä työn imuun ja tätä kautta edistävän työorganisaatioon sitoutumista. Voimavaroiksi määriteltiin mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, hallinnolta saatu tuki, myönteinen työilmapiiri sekä toimiva tiedonjako ja innovatiivisuus organisaation sisällä. Vaatimuksiksi puolestaan määriteltiin oppilaiden käytöshäiriöt, työn kuormittavuus sekä epäedullinen työympäristö. Tutkimuksen tulokset vastasivat oletuksia, ja malli sai näin ollen tukea myös suomalaisia opettajia koskevan tutkimuksen parissa. Ennen Hakasen ym. (2006) tutkimusta mallia oli testattu lähinnä Alankomaissa, jossa se on alun perin kehitetty.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajien työhyvinvointia edellä kuvatun työn vaatimusten ja voimavarojen teorian kautta. Luokanopettajien kuvaamien kokemusten kautta pyritään selvittämään, liittyykö yhteisopettajuuteen työn vaatimuksia tai voimavaroja lisääviä tekijöitä. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että myös yksilön voimavarat vaikuttavat kokemukseen työhyvinvoinnista (Seppälä & Hakanen, 2017). Esimerkiksi henkilökohtaisella asenteella, minäpystyvyyden tunteella ja motivaatiolla voi olla keskeinen merkitys sen kannalta, millaisena yhteisopettajuuden ja työhyvinvoinnin suhde koetaan.

### 3.3 Opettajien työhyvinvointi

Opettajien työhyvinvointia tutkitaan säännöllisesti, ja tulosten perusteella julkaistaan joka toinen vuosi opetusalan työolobarometri. Golnickin & Ilveksen (2021) mukaan opettajien työhyvinvointi on ollut jatkuvassa laskussa jo useiden vuosien ajan. Uusimmasta työolobarometristä selviää, että koetun työstressin määrä on noussut ja työnilo puolestaan laskenut useita prosenttiyksikköjä vuoteen 2019 verrattuna. Lisäksi työn määrä ja keskimääräinen viikkotyöaika ovat nousseet, minkä vuoksi jo 60% opettajista kokee, että töitä on liikaa erittäin tai melko usein. Työhyvinvoinnin heikentymisestä kielii myös se, että vuonna 2021 toteutetussa OAJ:n kyselytutkimuksessa jo kuusi kymmenestä opettajasta kertoi harkitsevansa alanvaihtoa (OAJ, 2021). Vaikka viime vuosien huolestuttavat luvut saattavat selittyä osittain koronapandemian tuomilla muutoksilla, pitkän aikavälin kielteinen kehitys osoittaa, että ilmiön takana on muutakin. Jo vuoden 2017 työolobarometrin mukaan opettajien kokeman työstressin määrä oli selkeästi korkeampi ja omaa työtä koskevat vaikuttamismahdollisuudet puolestaan heikommat kuin muualla suomalaisessa työelämässä (Länsikallio ym., 2018).

Meredithin ym. (2020) mukaan työuupumus on ainakin jossain määrin "tarttuvaa" ja voi näin ollen siirtyä työyhteisössä opettajalta toiselle. Riski tähän on erityisen suuri, jos opettajat toimivat tiiviissä yhteistyössä keskenään. Tikkasen ym. (2021) mukaan opettajien työhyvinvoinnilla on keskeinen merkitys myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Heidän tutkimuksessaan opettajien kokema työuupumus lisäsi oppilaiden kokemaa opiskelu-uupumusta ja kyynisyyttä. Opettajan kokema uupumus voi siis siirtyä oppilaisiin, ja työuupumuksesta kärsivien opettajien oppilailla on suurempi riski menettää mielenkiintonsa opiskelua kohtaan. Toisaalta suurin osa Tikkasen ym. (2021) tutkimukseen osallistuneista peruskoululaisista koki voivansa hyvin ja saavansa opettajiltaan riittävästi tukea. Opiskelu-uupumus ei siis ainakaan toistaiseksi ole yleinen ilmiö suomalaisten peruskoululaisten keskuudessa. Tulevaisuus voi kuitenkin olla toisenlainen, mikäli emme löydä ratkaisuja opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi.

Työhyvinvointi on noussut esiin myös useissa yhteisopettajuuteen liittyvissä tutkimuksissa. Sirkon ym. (2020) tutkimuksessa yhteisopetuksen koettiin

vähentävän muun muassa arviointien tekemisestä koituvaa stressiä ja näin lisäävän työhyvinvointia. Myös eri oppiaineiden opetuksen jakaminen omien vahvuusalueiden mukaan koettiin työn kuormittavuutta vähentävänä tekijänä. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa yhteisopettajuuden koettiin edistävän niin ikään työmäärän tasaisempaa jakautumista ja työhyvinvointia. Yhteisopettajuuden hyötyjä ja toisaalta haasteita käsitellään tarkemmin luvussa 2.3.

Kokemukset yhteisopettajuudesta työhyvinvointia lisäävänä työtapana näyttävät sotivan sitä vastaan, että yhteisopettajuus ei ainakaan toistaiseksi ole useimmissa Suomen kouluissa pääasiallinen työtapana. Lisäksi kokoaikaiseen yhteisopettajuuteen keskittyvää tutkimusta on toistaiseksi saatavilla vain vähän, mikä yhdessä opettajien työhyvinvoinnin jatkuvan laskun kanssa luo tutkimustarpeen tälle tutkimukselle.

# 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Laadullisessa tutkimuksessa teorian kehittäminen, tutkimusongelman muotoutuminen ja aineistonkeruu tapahtuvat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa (Kiviniemi, 2018). Vaikka teoreettinen viitekehys voi jäsentyä edelleen tutkimuksen edetessä, sitä tarvitaan suuntaamaan alustavien tutkimuskysymysten muotoutumista, metodologiavalintoja ja aineistonkeruuta. Kiviniemen (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että myös tutkimuskysymykset muuttuvat tai täsmentyvät tutkimusprosessin aikana. Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen kohdalla, sillä teoreettisen viitekehyksen tarkentuessa myös tutkimuskysymysten muotoilu tarkentui. Tässä luvussa esitellään ensin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen käsitellään laadullisen tutkimuksen ja erityisesti sen piiriin kuuluvan fenomenologisen tutkimuksen tutkimusmetodologiaa.

## *4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat yhteisopettajuuden ja miten yhteisopettajuuden koetaan vaikuttavan edelleen kokemuksiin henkilökohtaisesta työhyvinvoinnista. Tähän liittyen halutaan selvittää, millaiset työn vaatimukset ja/tai voimavarat ovat johtaneet mahdolliseen myönteiseen tai kielteiseen kehitykseen työhyvinvoinnissa. Toisaalta halutaan vertailla luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista yksin ja yhdessä opettamisen välillä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset työn vaatimukset ja/tai voimavarat ovat edistäneet tai heikentäneet luokanopettajien työhyvinvointia yhteisopetuksen aikana?

2. Miten luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa muuttuneen yksin ja yhdessä opettamisen välillä?

#### *4.2 Fenomenologinen tutkimusmetodologia*

Tämä tutkimus on laadullinen fenomenologinen tutkimus, ja tutkimuksen kohteena ovat tutkittavien yksilölliset kokemukset. Tökkärin (2018) mukaan yksilöllisen kokemuksen käsite on historiallisesti melko uusi, ja sen käyttö on yleistynyt vasta 1800-luvulla. Kokemuksista saatu tieto nähdään yksilöllisenä ja ainutlaatuisena, eikä yleistettävän tiedon saavuttaminen kokemuksia tutkittaessa ole mahdollista tai edes tarpeellista. Tutkimusaineisto on kuitenkin kerätty hyvin samankaltaisessa tilanteessa olevilta henkilöiltä, tässä tapauksessa yhteisopetusta kokeilleilta luokanopettajilta, mikä Tökkärin (2018) mukaan mahdollistaa kokoavien johtopäätösten tekemisen.

Oleellista kokemuksia tutkittaessa on käsitys tiedosta ja siitä, miten toisten kokemuksista voi hankkia luotettavaa tietoa. Aaltolan (2018) mukaan tietoa on mahdollista tuottaa itsekriittisyydelle ja systemaattisuudelle pohjautuvan tutkimuksen avulla. Kun haluamme tuottaa tieteellistä tietoa, prosessin on edettävä vaihe vaiheelta tiettyjen määrättyjen tutkimusmenetelmien mukaan. Tässä tutkimuksessa pyrin noudattamaan fenomenologista tutkimusstrategiaa mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksessa tuotettu tieto olisi mahdollisimman luotettavaa.

Laineen (2018) mukaan luotettavien tutkimustulosten aikaansaaminen vaatii tutkijalta jatkuvaa kriittistä ja reflektiivistä asennetta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tätä asennetta pyritään ylläpitämään kulkemalla niin kutsuttua hermeneuttista kehää, jolla viitataan tutkijan ja tutkimusaineiston väliseen jatkuvaan dialogiin. Tarkoituksena on tarkastella tutkimusaineistoa useita kertoja niin, että välissä pyritään ottamaan etäisyyttä omiin aikaisempiin tulkintoihin ja katsomaan aineistoa jälleen puhtaalta pöydältä. Näin on mahdollista havaita aineistosta jotakin sellaista, joka olisi muutoin jäänyt huomaamatta ja saavuttaa mahdollisimman uskottava tulkinta tutkittavan kokemuksista.

Laineen (2018) mukaan fenomenologian taustalla vaikuttaa ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen ei ole ainoastaan biologinen kokonaisuus, vaan rakentuu suhteessa omaan elämismaailmaansa. Koska jokaisen ihmisen elämismaailma

on erilainen, myös jokaisen ihmisen kokemukset ja niille annetut merkitykset ovat erilaisia. Toisaalta tietyn yhteisön jäsenten elämissä maailmat, kokemukset ja niille annetut merkitykset voivat sisältää keskenään hyvinkin samanlaisia piirteitä. Voidaankin ajatella, että yksilön henkilökohtaisten kokemusten tutkiminen tuo esiin myös jotain yleistä. Luokanopettajien kokemukset ja niille annetut merkitykset voivat olla jossain määrin yhteneviä, ja yhtenevien kokemusten kautta voi nousta esiin jotakin merkittävää tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Toisaalta fenomenologisessa tutkimuksessa on kiinnostavaa myös yksilöiden ja kokemusten erilaisuus (Laine, 2018). Erilaisten kokemusten kirjo on oleellista tuoda esiin, mikäli tutkimuksen tuloksia halutaan hyödyntää esimerkiksi työyhteisön toimintakulttuurin kehittämiseen. Ihmisen elämissä maailmaan liittyvät ilmiöt ovat harvoin yksiselitteisiä, joten myöskään niitä koskeva tutkimus ei voi keskittyä ainoastaan yleistettävissä olevan totuuden etsimiseen. Tästä syystä on tärkeää, että tieteellisen tutkimuksen keinoin voidaan tuoda esiin myös kokemusten ja niiden merkitysten kirjoa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa voidaan erottaa useita erilaisia suuntauksia. Suuntaukset eroavat toisistaan erityisesti sen suhteen, miten kokemus määritellään ja miten toisten kokemuksia analysoidaan. Tässä tutkimuksessa käytän kuvailevalle fenomenologialle tyypillistä määritelmää, jonka mukaan kokemukset ovat osa yksilön tajuntaa, ja niihin voidaan päästä käsiksi ihmisiä haastatteleamalla (Tökkäri, 2018). Tarkastelun kohteena ovat haastattelun myötä esiin nousseet kokemussisällöt. Toisin kuin tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä, tutkija ei lähde itse tulkitsemaan, mitä haastateltava mahdollisesti jättää kertomatta tai mitä hänen kertomastaan voi päätellä epäsuorasti (Tökkäri, 2018).

Fenomenologiassa yksilöiden kuvaamien kokemusten kautta pyritään tavoittamaan heidän elämissä maailmaansa. Tökkärin (2018) mukaan tavoitteen täydellinen saavuttaminen on käytännössä mahdotonta, sillä haastatteluissa kuvatut kokemukset eivät ole täysin sama asia kuin eletyt kokemukset. Toisen ihmisen kokemuksia ei myöskään voi tavoittaa samalla tavoin kuin omiaan. Lisäksi emme voi pyrkimyksistämme huolimatta olla varmoja siitä, etteivät omat kokemuksemme ja ajatuksemme pääse vaikuttamaan tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan on tärkeää tiedostaa nämä seikat tutkimusta tehdessään. Se ei

kuitenkaan tarkoita, ettei kokemuksia tutkimalla voisi tuottaa arvokasta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Laineen (2018) mukaan aineistot fenomenologisessa tutkimuksessa kerätään tyypillisesti avoimen haastattelun avulla. Smith ym. (2009) puolestaan toteavat puolistrukturoidun haastattelun soveltuvan fenomenologisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Tämän tutkimuksen aihe on melko tarkasti rajattu, joten päädyin hyödyntämään puolistrukturoitua haastattelua. Avoin haastattelu olisi helpompi toteuttaa tilanteessa, jossa tutkimuksen kohteena olisivat kokemukset yhteisopettajuudesta yleisellä tasolla. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelukysymykset liittyvät tiettyyn teemaan, mutta niiden esitysjärjestystä tai muotoilua ei ole ennalta määrätty (Smith ym., 2009).

Laineen (2018) mukaan avoimuus ja keskustelunomaisuus ovat kokemuksia tavoittelevan haastattelun kannalta oleellisia piirteitä. Vaikka kysymyksenasettelut ohjaavat ja rajaavat haastattelutilannetta jossain määrin, pyritään niiden avulla houkuttelemaan haastateltavaa kuvailemaan kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti, luonnollisesti ja kertomuksenomaisesti. Smithin ym. (2009) mukaan keskustelunomaisuus haastattelutilanteessa on pikemminkin keinotekoisia, sillä ideaalitalanteessa haastattelijan rooliksi jää lähinnä kuunnella, kun haastateltava kertoo omista kokemuksistaan. Aineistonkeruuta ja analysointia käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.



# 5 AINEISTONKERUU JA ANALYYSIMETODI

Tässä luvussa käydään läpi aineistonkeruun suunnittelun ja toteutuksen vaiheita. Lisäksi avataan aineiston analyysin etenemistä vaihe vaiheelta.

## *5.1 Aineistonkeruun suunnittelu ja toteutus*

Tutkimuksen aineisto oli tarkoitus kerätä loka- tai marraskuussa 2022 etäyhteydellä toteutettujen haastattelujen avulla. Haastateltavien löytämiseksi oli tarkoitus ottaa yhteyttä suoraan koulujen rehtoreihin tai hyödyntää sosiaalista mediaa. Tarkoituksena oli haastatella kokoaikaista yhteisopettajuutta hyödyntäviä luokanopettajia, joilla olisi kokemusta sekä yhteisopetuksesta että yksin opettamisesta. Tässä tutkimuksessa käyttämäni yhteisopetuksen määritelmä on esitelty tarkemmin luvussa 2.1.

Aineistonkeruu toteutui lähestulkoon suunnitelmien mukaan. Aluksi pyrin ottamaan sähköpostitse yhteyttä suoraan koulujen rehtoreihin. Vastauksia ei kuitenkaan tullut, joten aikataulusyistä päädyin laittamaan sosiaaliseen mediaan ilmoituksen, jossa kerroin etsiväni haastateltavia tähän tutkimukseen. Tätä kautta haastateltavat löytyivät nopeasti. Haastateltaville toimitettiin tietosuojailmoitukset sähköpostiin ja heidän kanssaan sovittiin sopiva haastattelu-aika. Haastateltaviksi valikoitui yksittäisiä opettajia eri paikkakunnilta, jolloin erillisten tutkimuslupien hakeminen ei ollut tarpeellista. Haastattelut toteutettiin lokakuun aikana suunnitellusti etäyhteyden välityksellä. Yksi haastattelu toteutettiin vielä marraskuun puolella.

Ennen haastattelujen suorittamista laadin haastattelurungon (Liite 1), joka sisälsi muutaman taustatietokysymyksen sekä hahmotelman varsinaisista haastattelukysymyksistä. Haastattelurunkoa ei esitelty haastateltaville, vaan se toimi apuvälineenä itseäni varten. Haastattelurungon avulla varmistin, että olen varmasti muistanut kysyä kaikki tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset asiat.

Fenomenologiselle haastattelulle olennainen keskustelunomaisuus olisi saattanut kärsiä, mikäli haastateltavat olisivat saaneet miettiä vastauksiaan etukäteen.

Haastatteluja toteutettiin yhteensä kahdeksan, ja niiden kesto vaihteli 15 minuutista 30 minuuttiin. Haastateltavien riittävä määrä varmistettiin tarkkailemalla aineiston saturaatiota. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan aineisto on riittävän suuri, kun uudet haastateltavat eivät enää tuo uutta tietoa tutkimusongelman valossa. Haastateltavien määrän katsottiin olevan riittävä siinä pisteessä, kun haastateltavien kokemukset alkoivat toistua, eikä uusia näkökulmia tullut ilmi.

Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen päätin, että haastateltaviksi sopivat myös sellaiset luokanopettajat, jotka eivät juuri tällä hetkellä toimi yhteisopettajina, mutta joilla on siitä kokemusta lähivuosien ajalta. Näin ollen kokemukset yhteisopettamisesta olivat kaikilla vielä tuoreessa muistissa. Haastatteluun päätyi myös kaksi henkilöä, joiden kokemukset yksin opettamisesta rajoittuivat ainoastaan lyhytaikaisiin sijaisuuksiin. En halunnut rajata työuran alussa olevien vastauksia tutkimuksen ulkopuolelle, sillä Golnickin & Ilveksen (2021) mukaan juuri nuorten opettajien kokema työstressi on noussut erityisen korkeaksi. Tästä syystä koin myös heidän kokemuksensa tärkeiksi, vaikka vertailua yksin ja yhdessä opettamisen välillä olikin hankalampaa tehdä, mikäli aiempaa kokemusta yksin opettamisesta oli vain vähän.

Haastattelut etenivät jokaisen haastateltavan kohdalla hieman eri tavoin. Osa kertoi kokemuksistaan hyvin vapaasti niin, että toimin itse lähinnä kuuntelijan roolissa. Osalle haastateltavista esitin tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan niin, että kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset teemat tulivat käytyä läpi. Tarkentavien kysymysten esittäminen osoittautui hyödylliseksi erityisesti niillä opettajilla, jotka eivät juuri tällä hetkellä toimineet yhteisopettajina. Vaikka yhteisopetus oli kaikilla haastateltavilla melko tuoreessa muistissa, eivät kaikki asiat välttämättä tulleet heti mieleen, kun omasta kokemuksesta oli kulunut jo tovi.

Haastattelujen toteuttamisen aikaan en ollut vielä täysin varma, että työn vaatimusten ja voimavarojen teoria tulee toimimaan tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä työhyvinvoinnin osalta. Tästä syystä teoriasta ja työhyvinvoinnin määritelmästä ei keskusteltu haastateltavien kanssa etukäteen. Haastattelujen

aikana pyrin kuitenkin havainnoimaan, miten tutkittavat käsittivät työhyvinvoinnin ja millaiset asiat koettiin sen kannalta merkityksellisiksi.

## *5.2 Fenomenologinen analyysimetodi*

Fenomenologisia analyysitapoja on useita erilaisia. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kuvailevaa fenomenologista analyysia. Ennen analyysin vaiheiden tarkempaa kuvausta on syytä pohjustaa, miten valmistauduin analyysin suorittamiseen.

Raatikaisen (2005) mukaan tulkintahypoteesien tekeminen on osa ihmistieteellistä tutkimusta. Tulkintahypoteesien voidaan ajatella muodostuvan tutkijan omista ennakko-oletuksista sekä aiemman tutkimustiedon pohjalta muodostuneista käsityksistä. Ne kuvaavat tutkijan omaa esiymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Laineen (2018) mukaan omaan esiymmärrykseen on pyrittävä ottamaan etäisyyttä aineiston analyysin ajaksi, jotta se vaikuttaisi mahdollisimman vähän aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Fenomenologiassa puhutaan sulkeistamisesta, jonka tavoitteena on siirtää oma tietämys tutkimusaiheesta syrjään aineiston analyysin ajaksi (Tökkäri, 2018). En kirjoita tulkintahypoteeseja auki tähän tutkimusraporttiin, sillä niiden testaaminen ei ole tutkimuksen tulosten kannalta olennaista. Hyödynnän niitä oman esiymmärryksen selkeyttämiseksi ja sulkeistamisen helpottamiseksi, jotta kykenisin analysoimaan aineistoa mahdollisimman ennakkoluulottomasti.

Kuvailevaa fenomenologista analyysimenetelmää on kehittänyt Suomessa Juha Perttula, mutta tässä tutkimuksessa hyödynnän Tökkärin (2018) esittelemää analyysitapaa, joka on lyhyempi versio alkuperäisestä metodista. Tökkärin (2018) mukaan alkuperäinen analyysitapa soveltuu paremmin laajan tutkimusaiheen ja aineiston analysointiin, kun taas hänen kuvaamaansa lyhennettyä versiota voi hyödyntää tarkemmin rajatun tutkimusaiheen analysoinnissa.

Analyysi jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen suoritetaan jokaiselle haastattelulle erikseen. Ensimmäinen osa sisältää neljä vaihetta, jotka ovat aineistoon tutustuminen, merkityssuhteiden erottaminen, merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle ja yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen.

Litteroin pitämäni haastattelut itse, joten aineistoon tutustuminen kävi samalla. Seuraavassa vaiheessa pyrin tarkastelemaan jokaista haastattelua erikseen tutkimuskysymysteni valossa ja rajaamaan tutkimuksen kannalta tarpeettomat osat analyysin ulkopuolelle. Kursivoitin aineistosta siis ne kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Rajaamisen lisäksi analyysivaiheen tarkoituksena on erotella tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset osat katkelmiksi niin, että jokainen katkelma sisältää yhden merkityssuhteen. Merkityssuhteet ovat ikään kuin pieniä osia, joista yhdessä muodostuu koko kokemuksen rakenne (Tökkäri, 2018). Erottelin merkityssuhteet toisistaan vinoviivoin.

Merkityssuhteiden erottelun jälkeen siirryin analyysin kolmanteen vaiheeseen, jonka tarkoituksena oli muuntaa haastateltavien ilmaisut tieteenalan kielelle. Pyrin tekemään muunnokset huolellisesti niin, että ilmaisujen alkuperäiset merkitykset säilyivät ennallaan. Vaihe auttoi selkeyttämään aineistoa ja siitä esiin nousevia merkityssuhteita. Neljännessä vaiheessa kokosin tehdyt muutokset yhteen jokaisen haastattelun kohdalla, jonka jälkeen minulla oli yhteensä kahdeksan yksilökohtaista merkitysverkostoa. Mikäli aineiston koko olisi ollut suppeampi tai kokemukset olisivat eronneet toisistaan merkittävästi, olisi yksilökohtaiset merkitysverkostot Tökkärin (2018) mukaan voitu esittää tutkimuksen lopullisina tuloksina. Yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiintyi kuitenkin hyvin samankaltaisia piirteitä, joten analyysia oli tarpeellista jatkaa.

Analyysin toinen osa sisältää niin ikään neljä vaihetta, ja sen tarkoituksena on suhteuttaa yksilöiden kokemukset toisiinsa. Ensimmäisessä vaiheessa yksilökohtaisia merkitysverkostoja asennoidutaan tarkastelemaan kokemuksen rakenteen muodostavina osatekijöinä. Tässä vaiheessa siirsin luomani yksilökohtaiset merkitysverkostot samalle dokumentille, jolloin niiden samanaikainen tarkastelu helpottui.

Toisessa vaiheessa pyrin hahmottamaan käsitteitä, jotka sopisivat kuvaamaan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiintyviä ilmauksia. Aineistossa kuvattiin esimerkiksi sitä, kuinka toinen opettaja pystyi ottamaan vastuun oppitunnin pitämisestä samalla, kun toinen meni selvittämään oppilaiden välisiä riitatilanteita. Tilanteet pystyttiin hoitamaan rauhassa ilman kiireen tuntua. Vastaavia ilmauksia päädyin kuvaamaan työn intensiteetin käsitteellä, vaikka se ei sellaisenaan esiintynyt aineistossa. Pyrin löytämään myös muille keskenään

samantyyppisille ilmauksille niitä mahdollisimman hyvin kuvaavan käsitteen. Samalla koodasin yksilökohtaisten merkitysverkostojen ilmauksia sen mukaan, minkä käsitteen alle koin niiden kuuluvan.

Kolmannessa vaiheessa taulukoin kokemuksen rakennetta kuvaavat käsitteet ja jaoin ne edelleen työn vaatimuksiin ja voimavaroihin. Jokainen käsite muodostaa oman merkityskokonaisuutensa. Analyysin tuloksena muodostuu merkityskokonaisuuksista koostuva yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa tutkimuksen kohteena olevan kokemuksellisen ilmiön rakennetta. Yleisiä merkitysverkostoja voidaan tarvittaessa muodostaa useita (Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa yksi yleinen merkitysverkosto riitti kuvaamaan kokemuksen rakennetta, sillä haastateltavien kokemukset eivät merkittävästi eronneet toisistaan. Lopuksi loin analyysin tutkimustuloksena muodostuneesta yleisestä merkitysverkostosta kaksi kuviota. Kuvioista toinen kuvaa yhteisopettajuuteen liitettyjä työn voimavaroja ja toinen työn vaatimuksia, joiden on koettu vaikuttavan edelleen kokemukseen luokanopettajien henkilökohtaisesta työhyvinvoinnista.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen tulokset. Tuloksia tarkastellaan haastateltavien kokemusten ja niille annettujen merkitysten kautta muodostetun yleisen merkitysverkoston avulla. Tutkimustuloksiin johtaneen analyysin vaiheita on kuvattu tarkemmin luvussa 5.2. Yleinen merkitysverkosto rakentuu kokemuksen rakennetta kuvaavista käsitteistä, merkityskokonaisuuksista, jotka on jaettu edelleen työn voimavaroja ja vaatimuksia kuvaaviin merkityskokonaisuuksiin. Haastatteluista poimittujen sitaattien avulla pyritään havainnollistamaan, millä tavoin kukin merkityskokonaisuus tuli ilmi aineistossa.

Ennen tutkimuskysymyksiin vastaamista kuvaan lyhyesti haastateltavien taustatietoja. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa eri kouluista ympäri Suomea. Osallistujien ikä vaihteli 25 vuodesta 52 vuoteen. Kokemukset yhteisopettajuudesta vaihtelivat alle vuodesta neljään vuoteen. Kokemukset yksin opettamisesta puolestaan vaihtelivat lyhytaikaisista sijaisuuksista 17 vuoteen. Suurin osa haastateltavista työskenteli työparin kanssa, mutta yhteisopettajuutta toteutettiin myös kolmen tai useamman opettajan tiimeissä. Osalla opettajista oli hallinnollisesti määrätty oma luokka, ja tällöin he saattoivat vastata itsenäisesti esimerkiksi viestinnästä oman luokkansa vanhempien kanssa. Suurimmalla osalla oppilaat olivat myös hallinnollisesti yhteisiä, jolloin viestinnästä kotien kanssa vastattiin yhteistyössä.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta käytännössä monin tavoin. Yhteisopetuksen toteuttamiseen vaikuttivat esimerkiksi tilaratkaisut, sillä vanhemmissa koulurakennuksissa tilat olivat usein pieniä ja seinärakenteet kiinteitä. Näin ollen opetus yhteisessä luokkatilassa ei välttämättä ollut mahdollista, sillä kaikki oppilaat eivät mahtuneet yhteen luokkahuoneeseen. Suurin osa haastateltavista kertoi hyödyntävänsä vaihtelevia opetusjärjestelyjä. Toisinaan kaikki oppilaat ja opettajat olivat samassa tilassa, ja toisinaan oppilaita jaettiin erilaisiin ryhmiin ja tiloihin esimerkiksi taitotason mukaan.

Opetusjärjestelyiden lisäksi opetuksen suunnitteluun liittyvät käytännöt vaihtelivat. Lähes kaikki opetus saatettiin suunnitella yhdessä, jolloin suunnittelutyötä jäätettiin tekemään useimmiten yhdessä koulupäivän päätyttyä. Myös oppiainevastuiden jakaminen oli yleistä. Tällöin oppiaineesta vastuussa oleva opettaja tarkasti useimmiten myös kyseisen oppiaineen kokeet. Arviointiin osallistuivat kuitenkin kaikki oppilasta opettavat opettajat. Vaikka toinen opettaja olisi suunnittelu- ja vetovastuussa tietyn oppiaineen tunneilla, saattoi toinenkin opettaja olla mukana esimerkiksi avustajan roolissa. Toisaalta oppiainevastuut saatettiin jakaa niin, että oppilaat vaihtoivat tilasta toiseen ja opettajat pitivät suunnittelemansa tunnin kahteen kertaan. Yksi tapa oli jakaa suunnitteluvastuut oppiaineittain, mutta silti jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin. Tällaisessa tilanteessa opettajat hyödynsivät aina vastuussa olevan opettajan tekemää tuntisuunnitelmaa ja materiaaleja, vaikka saattoivatkin opettaa omia ryhmiään. Tällöin käytössä oli usein jokin yhteinen tiedosto, jossa tuntisuunnitelmat ja materiaalit olivat nähtävillä etukäteen. Käytännössä opetusjärjestelyt ja suunnittelutavat saattoivat sekoittua keskenään, ja osa opettajista pyrkiikin vasta etsimään heidän yhteisopettajuudelleen parhaiten soveltuvia toimintatapoja.

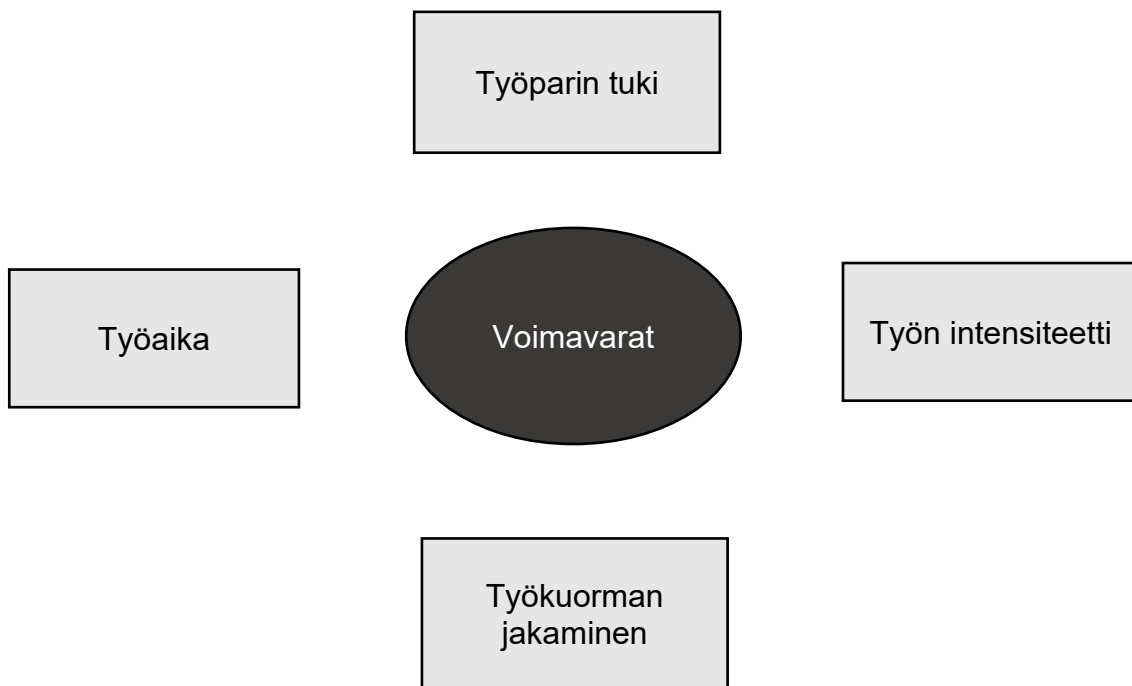
Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksiäni valossa. Tarkastelen ensin yhteisopetukseen liitettyjä työn voimavaroja ja niiden koettuja vaikutuksia luokanopettajien työhyvinvointiin. Tämän jälkeen käyn läpi yhteisopetukseen liitettyjä työn vaatimuksia ja niin ikään vaatimusten koettuja vaikutuksia työhyvinvointiin. Sopivien merkityskokonaisuuksien kohdalla kuvaan myös, miten luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa muuttuneen yksin ja yhdessä opettamisen välillä.

## ***6.1 Yhteisopetuksen tuomat voimavarat***

Yhteisopetuksen tuomat voimavarat ja niiden merkitys luokanopettajien työhyvinvointia edistävinä tekijöinä nousivat esiin kaikissa haastatteluissa. Voimavarat liittyivät työparilta saatuun tukeen, työkuorman jakamiseen, työn intensiteettiin sekä työaikaan. Myös yhteisopetuksen ulkopuolisten tekijöiden, kuten hallinnolta saadun tuen, koettiin edistävän työhyvinvointia.

Kaikki haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden edistäneen omaa työhyvinvointiaan ainakin jossain määrin. Yksin opettamiseen verrattuna

työhyvinvoinnin koettiin joko parantuneen tai säilyneen vähintään yhtä hyvänä. Mikäli työhyvinvoinnin koettiin heikentyneen, sen koettiin johtuvan yhteisopetuksen ulkopuolisista tekijöistä. Pitkään opettajana työskennelleet eivät välttämättä huomanneet yhtä selkeitä työhyvinvointiin liittyviä muutoksia yksin ja yhdessä opettamisen välillä. Tämän koettiin johtuvan osittain työhön liittyvästä varmuudesta ja siitä, ettei esimerkiksi arviointien koettu pitkän työkokemuksen myötä aiheuttavan yhtä paljon stressiä, vaikka ne joutuikin tekemään yksin.



**KUVIO 1.** Yhteisopetuksen tuomat voimavarat

### 6.1.1 Työparin tuki

Työparilta saatu tuki ja sen merkitys työhyvinvoinnin kannalta nousi selkeästi esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Myös Thousandin (2006) mukaan yhteisopetusta hyödyntävät opettajat kokivat saavansa työhönsä enemmän henkilökohtaista tukea. Haastateltavat kokivat, että työparilta pystyi aina kysymään neuvoa sekä jakamaan työarkeen ja oppilaisiin liittyviä asioita. Mikäli tunnilla sattui jokin haastava tilanne, sen pystyi käymään yhdessä läpi eivätkä asiat jääneet vaivaamaan mieltä. Toisinaan myös yksin opettamisen koettiin



sujuvan ongelmitta, mutta erityisesti haastavien oppilasryhmien kanssa työparin tuella koettiin olevan suuri merkitys.

”Me tavallaan kannetaan niinku toistemme kuormaa, ja sitten samalla se oma kuorma putoaa pois, niinku puolittuu. – – Ja sitten se, että aina voit mennä heti toiselle sanomaan, että tiedätkö sitä ja tätä ja nyt sattui noin. Se on ihan mahtavaa, että sillä on niin iso merkitys.” (H3)

”– – ja mun mielestä myös se, että tavallaan kun siinä tilassa on joku toinen koko ajan, niin sitten jos ja kun tapahtuu kaikkea, erilaisia sähläyksiä ja on joku tilanne tai muuta, niin siinä on aina joku toinen, joka on kokenut sen saman tilanteen. Niin sitten ei tavallaan tarvitse sitten illalla yksin miettiä, että okei sanoinko mä jotain hassua, tai että miten se meni tai miten mun olisi pitänyt hoitaa, kun joku toinen on elänyt sen. Ja sitten sen pystyy heti tavallaan sitten päivän jälkeen purkaa ja miettii, että mites tää meni. Ja sitten sen niinku pystyy pistämään taakseen helpommin.” (H7)

Kodin ja koulun välinen viestintä sekä mahdollisesti haastavien huoltajien kohtaaminen tuntui helpommalta yhdessä työparin kanssa. Yhdessä allekirjoitetuilla viesteillä koettiin olevan enemmän painoarvoa, eivätkä huoltajilta tulleet ikävätkään viestit tuntuneet niin henkilökohtaisilta, kun ne luettiin yhdessä. Myös esimerkiksi arviointikeskustelujen pitäminen koettiin helpommaksi, kun työpari oli tukena ja turvana jatkamassa omia sanoja.

”– – joskus joku huoltaja saattaa laittaa jonkun viestin mikä on just sillain tosi hämmentävä, mutta sitten kun sen niinku kaks ihmistä lukee sen saman viestin ja sitten tavallaan voi jutella siitä, niin se ei ole niin henkilökohtaista. Niin se helpottaa hirveästi. – – Että kyllä se on niinku ihan eri juttu sitten yhdessä miettiä, että mitäs vastataan tähän näin.” (H7)

”Että niinku vanhemmatkin huomaa, että me ollaan kyllä niinku perillä kaikkien asioista, ja ettei voi niinku vaikka hyökätä vaan toisen kimppuun, että meitä on aina sitten siellä niinku kaksi aikuista hoitamassa näitä koulun puolesta myös asioita. Ja se on kyllä ollut kiva, ettei ole tarvinnut jäädä sitten yksin noitten vanhempien kanssa.” (H8)

Yhteisopettajuuden koettiin lisäävän työniloa ja tekevän työnteosta antoisaa esimerkiksi huumorin ja luovuuden lisääntymisen kautta. Myös Thousandin (2006) mukaan yhteisopettajat ovat kokeneet olevansa aiempaa iloisempia. Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa yhteisopetuksen koettiin niin ikään olevan hauskaa ja tuovan lisää energiaa. Eräs haastateltavista koki, että yksin opettaessa töihin lähteminen ärsytti usein jo etukäteen. Nyt hän

kuitenkin kertoi nauttivansa työstään ja menevänsä töihin mielellään sekä kokevansa työhyvinvointinsa paremmaksi kuin koskaan aiemmin.

”Mutta sitten tavallaan se, että yhdessä ideoitiin ja yhdessä niinkun tehtiin ja yhdessä ratkottiin pulmia, niin se oli aivan älyttömän antoisaa kyllä. –  
– Kehkeytyyhän siinä semmoinen omanlaisensa niinku arkea kannatteleva huumori siinä sitten, kun siinä yhdessä touhutaan ja tehdään niinku asioita.” (H2)

”Ja sitten luovuus. – – aina kun vuosi etenee ja päivät lyhenee ja pimenee niin tuntuu, että se luovuus niinku kutistuu. – – Niin nyt toinen koko ajan sanoo ideoita, ja sitten taas mä välillä sanon niitä ideoita ja sitten toinen. Ja se on niin jotenkin voimaannuttavaa semmoinen, se luovuuden lisääntyminen siinä yhdessä.” (H3)

”– – voin sanoa silti kuitenkin, että on se melkein niinku yö ja päivä. Tai silleen, että viime vuonna musta tuntu, että mä... Työ oli mulle sitä, että se alkoi sunnuntaina ärsyttää, että huomenna on maanantai ja semmoista vähän, että no töissä pitää käydä niin käyn. Mutta tuo systeemi on semmoinen, että mä niinku oikeasti nautin siitä ja mulla äärimmäisen harvoin sunnuntaina harmittaa, että on tulossa maanantai ja niinku viihdyn työkavereiden seurassa ja töissä ja mä niinkun nautin siitä. En mä usko, että työhyvinvointi voisi oikeastaan ehkä paremmin ollakaan.” (H5)

Useat haastateltavat kokivat, että työparilta oli mahdollista oppia jatkuvasti uusia asioita. Erityisesti nuoret opettajat kokivat saaneensa tätä kautta varmuutta omaan työhönsä sekä tukea ammatillisen identiteettinsä kehittymiseen. Sekä Thousandin (2006) että Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksissa yhteisopettajuuden on niin ikään koettu edistävän ammatillista kasvua. Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) mukaan opettajat kokivat oppineensa sekä pedagogiikkaan että oppiainesisältöihin liittyviä asioita. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat oppineensa pedagogiikkaan, oppiainesisältöihin, ryhmänhallintaan ja muiden työtehtävien hoitoon liittyviä asioita. Erityisesti nuoret opettajat kokivat, että he olivat saaneet yhteisopettajuuden kautta hyvän perehdytyksen työhönsä.

”On tuntunut, että se on antanut mulle tosi paljon ihan siinä niinku, jos ajattelee tällaista omaa niinku opettajaidentiteetin kehittymistä. Niin oon nähnyt niinku heti useamman erilaisen opettajamallin, mistä sitten itse voi miettiä, että totta kai otan mallia tai en ota. Mutta että mä koen, että se on auttanut siinä ja siihen työhön niinku kiinnittymisessä, että kun mulla on koko ajan työkavereita ympärillä. Mulla on aina joku keneltä mä voin kysyä.” (H4)

Eräs haastateltavista koki työhyvinvointinsa parantuneen merkittävästi yksin opettamiseen verrattuna juuri työparilta saadun tuen vuoksi. Yksin opettaessaan hän oli tuntenut itsensä yksinäiseksi sekä pelännyt ajatusta loppuun palamisesta. Yhteisopettajuuden aikana hän koki, ettei yksin jäämistä, omien keinojen ja ideoiden loppumista tai työuupumusta tarvinnut pelätä. Hän ei myöskään kokenut väsyvänsä samalla tavalla kuin yksin opettaessa. Samalla stressi helpotti, mikä vaikutti myönteisesti työhyvinvointiin. Yksinäisyyden tunteiden väheneminen nousi esiin myös Thousandin (2006) tutkimuksessa. Toinen haastateltava puolestaan koki, että yksin opettaessa oli paljon asioita, joita joutui pohtimaan yksin. Yhteisopettajuuden myötä lähes kaikkien asioiden hoito helpottui, mikä vaikutti myönteisesti työhyvinvointiin.

”Se on niinku kerta kaikkiaan niin semmoinen hyvä, että mä en ole yksin sen hankalan lapsen kanssa ja mulla loppuu keinot miten mä etenen ja mä toistan itseäni. Mä en niinku keksi uusia keinoja ja sitten loppuu voimavarat tai... Ja ikään kuin pelkää sitä, että kunhan ei uupuis. Silloin kun yksin oli sitä.” (H3)

”Kun musta tuntuu, että opettajan työssä on kuitenkin hirveän paljon sitä, että jos yksin toimii niin on aika paljon sitten semmoisia kaikkia asioita mitä sitten saattaa yksin pohtia ja miettiä, että miten jonkun asian hoitaa ja eritoten vaikka arvioinnin kannalta ja tällaiset jutut. Niin musta tuntuu että semmoinen kivi oli aivan älyttömän paljon pienempi, niinku oikeastaan kaikkien asioiden hoito.” (H2)

### 6.1.2 Työkuorman jakaminen

Työparin tuen lisäksi työkuorman jakamiseen liittyvät kokemukset ja niiden merkitys työhyvinvoinnin kannalta nousivat selkeästi esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Erityisesti oppiainevastuiden jakamisen koettiin edistävän työhyvinvointia. Haastateltavat kokivat suunnittelutyön helpommaksi, sillä he saivat hyödyntää omia vahvuuksiaan ja keskittyä vain tiettyjen oppiaineiden suunnitteluun ja toisinaan myös opettamiseen. Suunnittelutyön jakamisen koettiin olevan hyödyllistä myös oppilaiden kannalta, sillä haastateltavat kokivat jaksavansa suunnitella parempia ja monipuolisempia oppitunteja, kun he saivat keskittyä vain tiettyihin oppiaineisiin. Myös ne opettajat, jotka tekivät suunnittelutyön aina tai lähes aina yhdessä, kokivat työkuormansa keventyneen. Kun kaikki vastuu ei kasautunut itselle, työn ei koettu olevan yhtä kuormittavaa. Edellytyksenä tälle kuitenkin nähtiin, että yhteistä suunnittelu-aikaa oli riittävästi

saatavilla. Sekä Sirkon ym. (2020) että Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksissa työtehtävien ja vastuun jakamisen sekä omien vahvuusalueiden hyödyntämisen koettiin olevan merkittävä työn kuormittavuutta vähentävä tekijä.

”Siis tämä keventää kanssa, että saa oikeasti keskittyä siihen historiaan eikä tarvitse ympäriin, tai sitten että sen liikunnan sai unohtaa ja kuvis on niinku mieluisampaa. Niin se jakaminen ja oppiaineiden väheneminen, niin se on ihan tosi iso juttu.” (H3)

Arviointien tekeminen nousi esiin hankalana ja työn kuormittavuutta lisäävänä tekijänä useissa haastatteluissa. Yhteisopettajuuden myötä arviointityön koettiin helpottaneen, sillä arvosanoja pystyi pohtimaan yhdessä. Yhdessä tehtyjen arviointien koettiin lisäävän sekä oppilaiden että opettajien oikeusturvaa. Osa haastateltavista koki, että myös kokeiden korjaamisessa oli vähemmän työtä, kun ne jaettiin oppiaineittain. Kokeita joutui tarkastamaan kerralla enemmän, mutta kaikkien oppiaineiden kokeita ei tarvinnut tarkastaa yksin. Arviointityöstä koituvan stressin koettiin vähentyneen myös Sirkon ym. (2020) ja Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksissa.

”Eritoten siinä musta tuntuu, että se arviointi joka on niinku aika työläs asia, niin se oli ainakin se ehkä keskeisin iso helpotus siinä.” (H2)

Myös muista työtehtävistä, kuten luokanhallinnasta ja hankaliin oppilaisiin tai huoltajiin liittyvistä asioista pystyi ottamaan vastuuta vuorotellen. Oma luokkaa opettaessa täytyi olla yksin perillä jokaisen oppilaan tilanteesta, mikä aiheutti stressiä osalle haastateltavista. Eräs opettaja koki, että yksin opettaessa samojen riidanaiheiden selvittäminen päivästä toiseen tuntui erityisen kuormittavalta. Yhteisopettajuuden aikana olo keveni, sillä kaikkia oppilaiden välisiä hankaluuksia ei aina tarvinnut selvittää itse. Toinen haastateltava puolestaan koki, että yksin opettaessa oppilashuollolliset asiat ovat toisinaan kuormittaneet hyvin paljon. Yhteisopettajuuden aikana niihin liittyvä vastuu jakautui. Vastuun jakautumisen koettiin lisäävän myös tasapuolisuutta opettajien välillä, sillä yksin opettaessa työmäärä saattoi vaihdella hyvin paljon luokasta riippuen. Työmäärän tasapuolisempi jakautuminen opettajien välillä nousi esiin myös Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa.

”– – silloin kun oli yksin opettajana, niin mulla otti niinku niin paljon päähän ne hetket, että kun piti aina niitten samojen oppilaiden kanssa

vaikka vääntää niistä samoista riidan aiheista päivästä toiseen. Niin se, että yhtäkkiä onkin se joku toinen, joka myös voi selvittää niitä asioita, että aina sun ei tarvitse olla se. Tai just, että on joku että pitää soittaa vanhemmalle, niin sitten niitäkin vähän että “no hei soita sää” ja sitten seuraavalla kerralla minä soitan ja niinku näin. Niin se kanssa jotenkin mun mielestä kevensi tosi paljon sitä omaa oloa, että sai enemmän jotenkin keskittyä siihen niinkun opetustyöhön ja siihen, kun ei ollut niin paljon niitten niin sanotusti negatiivisten asioiden niinkun ympäröimänä.” (H1)

### 6.1.3 Työn intensiteetti

Yhteisopettajuuden koettiin vaikuttavan työn intensiteettiin lisäämällä joustavuutta työpäivien aikana sekä vähentämällä kiireen tunnetta. Intensiteettiin liittyvät maininnat nousivat esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Haastateltavat kokivat, että heillä oli mahdollisuus selvittää esimerkiksi oppilaiden välisiä riitatilanteita rauhassa, sillä toinen opettaja saattoi tällä välin ottaa vastuun muun luokan opettamisesta. Tilanteita ei tarvinnut jäädä selvittämään koulupäivän jälkeen, ja oppilaat arvostivat opettajilta saamaansa aikaa. Myös Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että heillä oli enemmän aikaa oppilasasioiden hoitamiseen.

”Ja sitten siellä luokassa se työskentely jotenkin helpottui, kun jos oli vaikka joku, sanotaan että joku riitatilanne tapahtunut välitunnilla, niin sitten toinen voi lähteä selvittämään sitä ja toinen ottaa siksi aikaa haltuun sen koko ryhmän tai näin. Niin se oli mun mielestä tosi kivaa ja joustavaa että oli koko ajan se kaksi aikuista.” (H1)

”Se on semmoinen mikä on kyllä tosi hyvä, että kun näitä riitoja tulee ja meillä on niin paljon aikuisia, niin yleensä aina joku aikuinen pystyy irtaantumaan siitä opetuksesta ja selvittää niitä riitoja. Ja se on semmoinen, mistä me ollaan oppilailtakin saatu palautetta, että he niinku arvostaa sitä tosi paljon itse, että koska niitä tulee niitä kaverijuttuja. – – Niin se ei sitten ehkä olisi mahdollista, jos olisi yksin. Tai se pitäisi tehdä sitten oman työajan ulkopuolella.” (H4)

Yhteisopetuksen myötä myös muiden työhön liittyvien asioiden hoitaminen oli joustavampaa. Mikäli oppitunti näytti sujuvan ilman hankaluuksia, oli toisella opettajalla mahdollisuus lähteä esimerkiksi tekemään kirjauksia Wilmaan tai monistamaan seuraavan päivän materiaaleja. Näin ollen kaikki oppituntien ulkopuoliset työtehtävät eivät jääneet hoidettaviksi koulupäivän jälkeen tai kiireessä välituntien aikana.

” – – pystyy silleen joustavasti niinku aina tilanteen mukaan tavallaan reagoimaan eri asioihin tosi nopeasti, kun sanoo vaan toiselle että hei, nyt mä lähden äkkiä katsomaan tämän asian ja mä hetken käväisen tuossa tai niinku silleen, että jotenkin se tuo hirveästi joustavuutta siihen.” (H5)

”Mutta sitten siinä saattaa olla myös se hyvä, että sitten jos pitää tehdä vaikka jotain kirjaamista jonnekin Wilmaan tai muualle, niin sitten kun tietää et se toinen pitää (oppituntia), että no jos tää nyt sujuu tässä niin mä voin mennä tuonne toisen luokan puolelle sitten tekemään niitä kirjauksia tai muuta.” (H8)

#### 6.1.4 Työaika

Työajan koettiin pysyvän selkeästi erillään vapaa-ajasta erityisesti silloin, kun suunnittelutyö tehtiin yhdessä. Kun suunnittelutyö oli tehty koululla, ei kotona tarvinnut miettiä työhön liittyviä asioita. Työ- ja vapaa-ajan selkeää erottamista ja sen työhyvinvointia edistäviä vaikutuksia korostettiin kuitenkin melko vähän suhteessa muihin voimavaroihin, ja se nousi esiin vain muutamassa haastattelussa. Osa yhteisopettajista saattoi tehdä suunnittelutyötä myös kotona, mikäli suunnitteluvastuut oli jaettu selkeästi oppiaineittain.

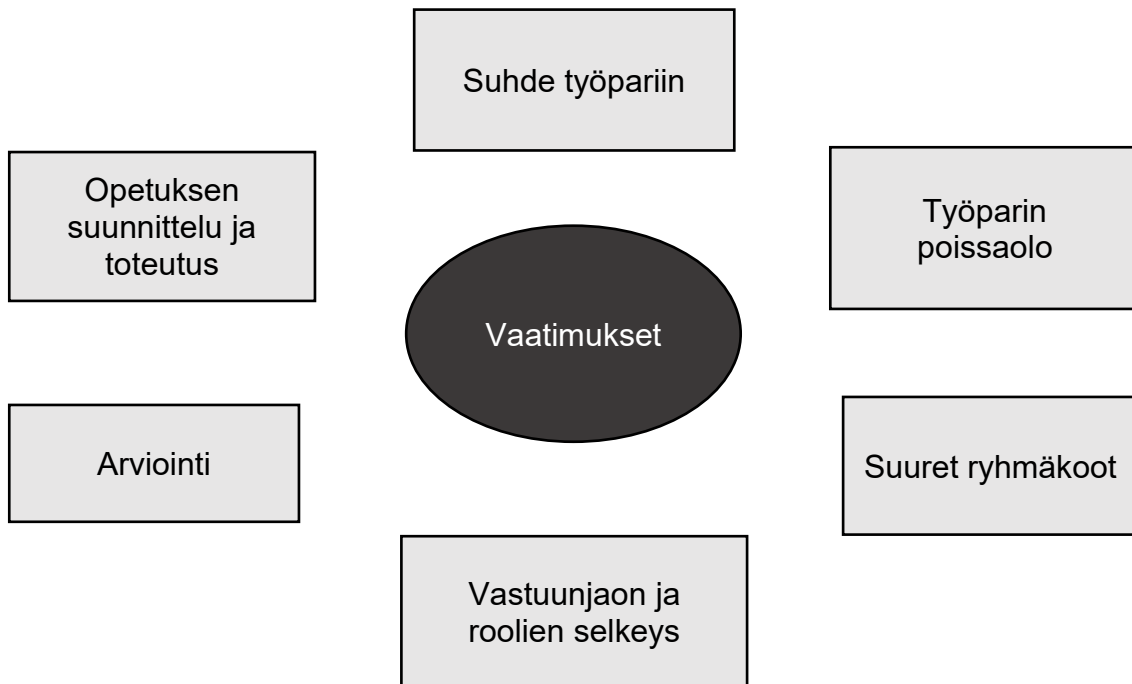
” – – ja tosissaan sitten se meni siihen, että sitten me oltiin koulussa puoli neljään, neljään asti ja sitten kun menit kotiin, niin sulla oli kaikki jo seuraavalle päivälle valmiina. Sun ei tarvinnut enää miettiä mitään, että sitten se kuitenkin oli ihan hyvä systeemi siinä kohdassa.” (H6)

”Mutta sitten silloin ne työt ei tule sitten kotiin, kun ne kaikki suunnitteluhommat on tehty siellä koululla.” (H8)

## 6.2 Yhteisopetuksen tuomat vaatimukset

Vaikka kaikki haastateltavat suhtautuivat yhteisopettajuuteen myönteisesti, sen koettiin tuovan mukanaan myös omat vaatimuksensa. Vaatimukset liittyivät opetuksen suunnitteluun, käytännön toteutukseen ja arviointiin, työparin väliseen suhteeseen, työparin poissaoloihin, suuriin ryhmäkokoihin sekä vastuunjakoon ja roolien selkeyteen. Vaatimuksia ei ole jaettu este- ja haastevaatimuksiin, sillä kuten Seppälä & Hakanen (2017) totesivat, jaottelu voi vaihdella yksilöiden subjektiivisten kokemusten mukaan. Haastateltavat eivät kuitenkaan maininneet yhteisopetuksen tuomien vaatimusten heikentävän työhyvinvointiaan merkittävästi, sillä yhteisopetuksen tuomia voimavaroja koettiin olevan

huomattavasti enemmän. Työhyvinvoinnin heikkeneminen oli usein seurausta yhteisopetuksen ulkopuolisista tekijöistä, kuten sisäilmaongelmista ja ilmanvaihdesta, työympäristöstä, henkilökohtaisista voimavaroista tai täydellisyyden tavoittelusta. Myös luokkakohtaiset erot ja luokka-aste saattoivat vaikuttaa työhyvinvointiin esimerkiksi tarkistettavien kokeiden määrän myötä.



**KUVIO 2.** Yhteisopetuksen tuomat vaatimukset

### 6.2.1 Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi

Yhteistyössä toteutettu opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi nähtiin merkittävänä voimavarana, mutta toisaalta myös vaatimuksena. Haastateltavat eivät kokeneet suunnittelutyötä kohtuuttoman raskaaksi, ja myös suunnitteluvastuiden koettiin jakautuvan tasapuolisesti. Yhdessä tehdyn suunnittelun koettiin vaativan enemmän aikaa, mutta jakamalla oppiaineiden suunnitteluvastuita oli mahdollista saada helpotusta tilanteeseen. Haastateltavat eivät maininneet joutuvansa tekemään ylitöitä yhteissuunnittelun vuoksi. Haasteita saattoi kuitenkin ilmetä, mikäli opettajilla oli hyvin erilainen käsitys siitä, kuinka paljon he halusivat oppituntien suunnitteluun panostaa.

”Mutta ehkä sitten se, että kun huomaa, että sitten jos tiimissä vaikka tosi moni on silleen, että haluaa tehdä vimpan päälle ja sitten yksi on silleen,

että just mennään sen riman yli, niin sekin ehkä voi luoda sellaista pientä niinku ristiriitaa. Että mun mielestä tietyllä tavalla pitäisi olla sitten semmoinen vähän yhtenäisempi ajatus siitä, että millä tavalla niinku suoriudutaan.” (H4)

Osa haastateltavista toivoi lisää yhteistä suunnittelu-aikaa, mutta sen puutteen ei koettu olevan este yhteisopetuksen toteutumiselle toisin kuin esimerkiksi Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa. Erityisesti kouluissa, joissa kaikki opettajat hyödynsivät yhteisopettajuutta, yhteisen suunnitteluajan järjestämiseen oli kiinnitetty huomiota.

Yhteinen suunnittelu saattoi olla alkuun raskasta erityisesti silloin, kun oppitunnit oli tottunut suunnittelemaan yksin. Ylimääräiselle työajalle saattoi olla hankalaa keksiä hyödyllistä tekemistä, mikäli suunnittelutyö tehtiin yhdessä tiettyyn kellonaikaan. Myös kaikkien ajatusten ääneen puhuminen suunnittelutyötä tehdessä saattoi tuntua raskaalta.

”Ja sitten mie oon vähän semmoinen multitaskaaja, että kun jos oppilaat tekee vaikka koetta, niin miehän käytän sen ajan siihen, että mie teen jo seuraavia juttuja, suunnittelen ja muuta. Mutta sitten kun sie teet yhdessä, niin sitten sie et voi oikein tehdä mitään etkä valmistella mitään. Että sit pyörittelet peukaloita sen ajan suurin piirtein, kun ne tekee sitä. – Toki ideoita voi kerätä itselleen ylös sitten, jos tulee ajatuksia, mutta että ei pääse niinku silleen etenemään niissä suunnitelmissa oikein, että täytyy ottaa se toinen kuitenkin huomioon.” (H6)

”Ja tietysti onhan se ollut vähän raskasta, kun kaikki ajatukset pitää purkaa ääneen, että ei voi vaan oman pään sisässä miettiä, että no mitäs me nytten huomenna vaikka tehdään, tai että miten tää asia käytäs läpi. Vaan niinku että kaikki sitten puhutaan ääneen.” (H8)

Opetuksen toteuttamiseen liittyvät vaatimukset liittyivät erilaisiin mieltymyksiin opetustyyliissä. Toisinaan saattoi joutua tekemään kompromisseja ja suurin osa haastateltavista mainitsikin, että yhteisopettajan on kyettävä olemaan myös itse joustava, jotta työskentely työparin kanssa onnistuu. Esimerkiksi oppilaiden sekoittaminen erilaisiin ryhmiin saattoi aluksi tuntua sekavalta suuren oppilasmäärän vuoksi.

”Toki sitten onhan siinä se puoli, että sitten kun on kaksi opettajaa, niin joutuu jossain määrin tekemään myös niitä kompromisseja eikä voi aina vetää sillä tavalla miten itse vähän niinku haluaisi tai ajattelisi.” (H1)

”– enemmän sekoitettiin niitä (oppilaita) niinku suinpäin ja mä niinku sopeuduin aina siihen. Vaikka se mun työpari oli se, joka tunsin ne lapset



paremmin, niin häntä se ei niin paljon se kaikenlainen sekoittaminen haitannut, mutta mulle se tuntui sekavalta se eka vuosi varsinkin.” (H3)

Osa haastateltavista koki yhdessä toteutetun arvioinnin vievän paljon aikaa. Toisaalta yhdessä toteutettu arviointi koettiin merkittävänä voimavarana ja hyötynä sekä opettajien että oppilaiden kannalta, ja sen koettiin kompensoivan arviointeihin kuluvaan aikaa.

”Toki se (arviointi) vie aikaa. Tää on taas toinen huono puoli, että meidän yhteisopetus on tosi aikaa vievää.” (H4)

## 6.2.2 Suhde työpariin ja työparin poissaolo

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat toimivan suhteen työpariin olevan merkittävä edellytys yhteisopettajuuden toimivuudelle. He kokivat, ettei yhteisopettajuuteen tulisi pakottaa, vaan kaikkien osapuolten tulisi ryhtyä siihen omasta tahdostaan. Friendin (2008) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat samoin.

Tähän tutkimukseen osallistuneita opettajia ei ollut pakotettu ryhtymään yhteisopettajuuteen. Suurin osa heistä kokikin suhteensa työpariin olevan täysin toimiva. Ainoastaan yksi nuori opettaja mainitsi, että toisinaan itseä vanhemmalle ja kokeneemmalle työparille ei uskalla sanoa, vaikka olisi asiasta eri mieltä. Useat haastateltavista kuitenkin mainitsivat nähneensä työelämässä tilanteita, joissa yhteisopetusparit eivät ole olleet toimivia. Omakohtaisia kokemuksia heillä ei kuitenkaan pieniä ristiriitatilanteita lukuun ottamatta ollut.

”Niin sitten itse tälleen myös aloittavana opettajana ja tälleen uutena tuttavuutena niin oon niinku kokenut sellaista, että en niinku välttämättä jotenkin pysty sanomaan ehkä sille mun työparille vielä, että en ehkä uskalla. Kun tässä kuitenkin täytyy osata tehdä sitä yhteistyötä sitten koko vuoden ajan ja näillä näkymin myös ensi vuosi. Niin sitten, että kyllä siinä täytyy myös osata tuntea se oma työpari aika hyvin, että pystyy vaikka niinku antaa sellaista rakentavaa palautetta.” (H8)

Työparin poissaolot nousivat esiin kahden opettajan haastatteluissa. Poissaolot koettiin raskaina, sillä tällöin vastuu suuresta oppilasmäärästä siirtyi usein itselle, vaikka paikalla olisikin sijainen. Useat opettajat kertoivat hyödyntävänsä yhteistä dokumenttia, josta tuntisuunnitelmat oli kätevä tarkastaa. Näin ollen toisen opettajan oli helppo pitää oppitunnit, vaikka poissa oleva opettaja olisi suunnitteluvastuussa kyseisestä oppiaineesta.

”Vaikka se on rasittavaa se toisen poissaolo, koska joutuu vastaamaan 47 kysymyksiin ja 47 Wilma-viesteihin, ja sitten sille vaihtuvalle sijaiselle aina olemaan niinku semmoisena takapakkina.” (H3)

”Sanotaanko, että kyllä tässä nyt on myös tässä syksyn flunssakaudella kokenut sen meidän haasteen. Jos ja kun on ihmisiä poissa, niin se haastaa eri tavalla.” (H4)

### 6.2.3 Suuret ryhmäkoot

Yhteisopetusluokissa myös oppilasmäärä oli useimmiten melko suuri. Kaksi opettajaa vastasi yhdessä noin 35–55 oppilaasta. Kolmen tai useamman opettajan tiimeissä oppilasmäärät olivat vielä tätäkin suurempia. Korkea melutaso mainittiin työhyvinvointia heikentävänä tekijänä erityisesti silloin, kun kaikki oppilaat opiskelivat samassa luokahuoneessa. Ryhmänhallintaan liittyvät haasteet nousivat esiin myös Thousandin (2006) tutkimuksessa. Toisaalta Takalan & Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa yhteisopetus koettiin työrauhaa edistävänä tekijänä. Tässä tutkimuksessa yhteisopetuksen ei mainittu edistävän työrauhaa.

”Mutta kyllä se niinku työhyvinvoinnin kannalta on ollut kivempi se, että jaetaan oppilaita. Koska 35 esimurrosikäisestä tulee niinkun aikamoinen meteli. Niin se meteli on kyllä ollut niinku, mikä vie aika paljon niitä voimavaroja ja mikä kuluttaa tosi paljon.” (H8)

Melutason lisäksi suuret ryhmäkoot saattoivat aiheuttaa haasteita oppilaantuntemuksessa. Erityisesti uuden oppilasryhmän kanssa aloittaminen saattoi tuntua stressaavalta ja kaoottiselta, sillä suureen oppilasmäärään tutustuminen vei aikaa.

”– – kun tuli ihan uudet lapset ja 47 kappaletta kerralla, niin se tuntui kaoottiselta hirveän pitkään, että ei opi tuntemaan niitä.” (H3)

### 6.2.4 Vastuut ja roolit

Vastuunjakoon ja roolien selkeyteen liittyvät haasteet tulivat esille ainoastaan yhdessä haastattelussa. Kyseessä oli useita erilaisia työtapoja kokeillut uusi työpari, joka haki vielä suuntaa sen suhteen, mikä olisi heille paras tapa toteuttaa yhteisopettajuutta. Haastateltava koki, että samassa luokahuoneessa opettaminen oli raskasta erityisesti silloin, kun oma rooli ei ollut selkeä. Myös

toinen haastateltava kertoi havainneensa tilanteita, joissa toinen opettaja on jäänyt vahvemman persoonan varjoon ja ikään kuin avustajan rooliin. Kyse ei kuitenkaan ollut hänen omakohtaisesta kokemuksestaan. Myös Friendin (2008) tutkimuksessa vastuiden ja roolien jakaminen tuotti haasteita, eikä yhteisopetuksen koko potentiaalia saatu näin ollen hyödynnettyä.

”No välillä se on, saattaa olla aika raskasta se sellainen niinku, että jos toinen vaan niinku vetää sitä tuntia niin sitten, että jalkautuu sinne oppilaiden sekaan. En mä oikein osaa selittää, että miksi se on raskasta. Ehkä sitten, kun siinä ei ole sellaista niinku selkeätä roolia itsellä melkein – –.” (H8)

Thousandin (2006) mukaan vastuunjakoon ja roolien selkeyteen liittyvät haasteet saattavat johtua puutteista henkilöstön koulutuksessa. Osa haastateltavista kertoi saaneensa jonkinlaista koulutusta yhteisopettajuuteen tai vierailleensa muissa kouluissa tutustumassa yhteisopetuksen toteutustapoihin. Kaikki eivät olleet saaneet minkäänlaista koulutusta ennen yhteisopettajuuteen ryhtymistä. Haastateltavat eivät kuitenkaan nähneet tätä merkittävänä ongelmana tai maininneet lisäkoulutuksen tarpeesta.

# 7 LOPUKSI

Tässä luvussa kootaan yhteen tutkimuksen tuloksia ja niiden herättämiä ajatuksia. Lisäksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

## *7.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta*

Tutkimuksen tulokseksi saatiin yksi yleinen merkitysverkosto, joka koostuu kokemuksen rakennetta kuvaavista merkityskokonaisuuksista. Merkityskokonaisuudet jaettiin edelleen yhteisopetuksen tuomia voimavaroja ja vaatimuksia kuvaaviin kokonaisuuksiin. Yhteisopetuksen voimavaroiksi koettiin työparin tuki, työkuorman jakaminen, työn intensiteetti ja työaika. Vaatimuksiksi koettiin opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvät seikat, suhde työpariin, työparin poissaolot, suuret ryhmäkoot sekä vastuut ja roolit. Vaikka vaatimusten kirjo näyttäytyi voimavarojen kirjoa laajempänä, yhteisopetuksen koettiin antavan huomattavasti enemmän kuin ottavan. Toisin sanoen yhteisopetuksen voimavarat ja niiden kuvaukset korostuivat aineistossa selkeästi enemmän. Vaatimusten ei koettu olevan este yhteisopetuksen toteuttamiselle, vaikka ne toivatkin mukanaan omat haasteensa.

Tämän tutkimuksen tulokset olivat pääosin linjassa aiheesta tehdyn aiemman tutkimuksen kanssa. Aiemman tutkimuksen perusteella havaitut yhteisopetuksen hyödyt, kuten työstressin väheneminen, työmäärän tasaisempi jakautuminen, ammatillinen kasvu ja oppiminen, yksinäisyyden tunteen väheneminen sekä mahdollisuus hyödyntää omia vahvuuksia, saada enemmän henkilökohtaista tukea ja jakaa opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvää vastuuta tulivat ilmi myös tässä tutkimuksessa. Työrauhan lisääntyminen oli ainoa aiemman tutkimuksen perusteella havaittu hyöty, joka ei noussut esiin tässä tutkimuksessa.

Aiemman tutkimuksen perusteella havaitut yhteisopetuksen haittapuolet, kuten ongelmallinen suhde työpariin, epäselvyydet vastuiden ja roolien jakamisessa, ryhmänhallinnalliset haasteet sekä opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvät haasteet nousivat niin ikään esiin myös tässä tutkimuksessa. Työparin poissaolot ja niiden kuormittavuus näyttäytyivät tässä tutkimuksessa uutena haasteena, joka ei ainakaan omien havaintojeni perusteella noussut esiin aiemmissa tutkimuksissa. Toisaalta Friendin (2008) tutkimuksessa mainittu liian vähäinen hallinnolta saatu tuki tai Thousandin (2006) tutkimuksessa mainittu henkilöstön koulutuksen puute eivät nousseet selkeästi esiin tässä tutkimuksessa. Useat haastateltavista työskentelivätkin kouluissa, joissa yhteisopetusta toteutettiin jopa koko koulun tasolla. Tällaisessa tilanteessa yhteisopetusta todennäköisesti tuetaan ja pyritään kehittämään myös hallinnon puolesta, jolloin hallinnolta saatu tuki ei muodostu ongelmaksi. Osa haastateltavista kuitenkin mainitsi, ettei ole saanut minkäänlaista yhteisopettajuuteen liittyvää täydennyskoulutusta. Koulutuksen puutteen ei kuitenkaan koettu vaikuttavan kielteisesti työhyvinvointiin. Henkilöstön kouluttaminen on joka tapauksessa tärkeää, jotta yhteisopetusta osataan tulevaisuudessa toteuttaa myös oppilaiden kannalta mahdollisimman tehokkaalla ja toimivalla tavalla.

Myöskään aiemmissa tutkimuksissa merkittävänä haittapuolena nähty suunnitteluajan puute ei tullut ilmi tässä tutkimuksessa ainakaan kovin selkeästi. Osa opettajista mainitsi, että yhteistä suunnittelu-aikaa olisi mukava saada lisää, mutta sen ei koettu olevan este yhteisopetuksen toimivuudelle. Takala & Uusitalo-Malmivaara (2012) pohtivat tutkimuksessaan, onko yhteisen suunnitteluajan puute pelkkä tekosyy sille, ettei yhteisopetusta viitsitä lähteä toteuttamaan. Tämän tutkimuksen perusteella suunnitteluajan puute ei ole merkittävä haaste yhteisopetuksen toimivuuden kannalta. Myös suunnitteluvastuiden jakaminen on mahdollista, mikäli yhteistä suunnittelu-aikaa on tarjolla rajallisesti.

Työhyvinvointia kuvaavista tunnetiloista työtyytyväisyys korostui tässä tutkimuksessa selkeästi eniten. Useat haastateltavat kertoivat pitävänsä työstään ja kokivat, etteivät haluaisi palata enää opettamaan yksin. Työn imun kokemukset eivät tulleet esille yhtä selkeästi. Toisaalta työn imua luonnehtivat energisyys, sinnikkyys ja halu panostaa työhön tulivat esiin ainakin muutamassa

haastattelussa. Yhteisopetuksen ei koettu väsyttävän yhtä paljon ja vastoinkäymisistä uskottiin selvittävän yhdessä. Myös tuntien suunnitteluun jaksettiin panostaa enemmän verrattuna yksin opettamiseen.

Työhyvinvointia kuvaavat kielteiset tunnetilat eivät nousseet tässä tutkimuksessa selkeästi esiin, vaikka yhteisopettajuuden koettiin olevan toisinaan raskasta. Tästä huolimatta haastateltavat kokivat työhyvinvointinsa pääosin hyväksi, eivätkä maininneet kärsivänsä työuupumuksesta. Työholismiin viitattiin yhdessä haastattelussa, sillä oman täydellisyyden tavoittelun koettiin tekevän työnteosta toisinaan raskasta. Täydellisyyden tavoittelun ei kuitenkaan koettu olevan yhteydessä yhteisopettajuuteen. Työssä tylsistymiseen viittaavia mainintoja ei haastatteluissa ilmennyt. Ainoastaan yksi opettaja koki, että toisen opettajan opettaessa hänellä ei aina ollut selkeää roolia luokassa. Tilanteen voisi ajatella viittaavan jossain määrin myös hetkelliseen työssä tylsistymiseen. Hän kuitenkin mainitsi, että keksi useimmiten muuta hyödyllistä tekemistä, mikäli oppitunnilla ei tarvittu kahta opettajaa. Vaikka työhyvinvointia kuvaavia tunnetiloja ei arvioitu varsinaisilla kyselymenetelmillä, yhteisopettajuuteen näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella liittyvän enemmän myönteisiä kuin kielteisiä tunnetiloja.

Tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kuudella oli vähintään vuoden kokemus sekä yksin opettamisesta että yhteisopettajuudesta. Näin ollen he pystyivät vertailemaan työhyvinvointiaan ja siinä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia yksin ja yhdessä opettamisen välillä. Vertailu oli helpointa tilanteissa, joissa muut työhyvinvointiin vaikuttavat osa-alueet olivat pysyneet mahdollisimman muuttumattomina. Vuosien koettiin olevan keskenään hyvin erilaisia, joten kokemukset yksin ja yhdessä opettamisesta eivät välttämättä olleet täysin toisiinsa rinnastettavissa. Suurin osa haastateltavista koki työhyvinvointinsa yhteisopetuksen aikana paremmaksi tai vähintään yhtä hyväksi kuin yksin opettaessaan. Syynä työhyvinvoinnin heikkenemiseen saattoivat olla esimerkiksi koulun sisäilmaongelmat, mutta yhteisopettajuuteen ryhtymisen ei itsessään koettu heikentävän työhyvinvointia. Ainoastaan yksi haastateltava mainitsi, että kolmen vuoden yhteisopettajuuden jälkeen hän alkoi hieman jo kaivata yksin tekemistä. Toisaalta yksin opettaessaan hän koki kaipaavansa asioiden jakamista yhdessä työparin kanssa.

Kaksi tutkimukseen osallistunutta luokanopettajaa oli valmistunut hiljattain ja aloittanut työuransa yhteisopettajuudella. Vaikka he eivät kyenneet

vertailemaan työhyvinvointiaan yksin ja yhdessä opettamisen välillä, he uskoivat yhteisopettajuuden edistäneen työhyvinvointiaan ainakin jossain määrin. Lisäksi he kokivat yhteisopettajuuden edistäneen oman ammatillisen identiteettinsä kehittymistä sekä antaneen hyvän perehdytyksen opettajan työhön.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteisopettajuus näyttäytyi toimivana työtapana sekä vastavalmistuneille että jo pitkään työelämässä toimineille opettajille. Erityisesti työstressin ja työn kuormittavuuden koettiin vähenevän yksin opettamiseen verrattuna, mikä lisäsi työtyytyväisyyttä. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa käytännössä monin taivoin, eivätkä kaikki työtavat välttämättä sovellu kaikille. Sopivan työparin ja työtapojen löytäminen voidaankin nähdä edellytyksenä yhteisopetuksen toimivuudelle. Tulosten perusteella toimiva yhteisopettajuus voi edistää opettajien työhyvinvointia merkittävästi. Yhteisopettajuuden kehittäminen ja sen tuominen osaksi yhä useampien koulujen toimintakulttuuria on perusteltua myös tasapuolisuuden näkökulmasta, sillä oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempia. Kun opetus toteutetaan yhdessä, myös mahdolliset haasteet ja esimerkiksi oppilashuollollisten asioiden hoitaminen jakautuvat tasapuolisesti kaikille oppilasryhmästä vastuussa oleville opettajille.

## *7.2 Jatkotutkimusaiheet*

Suurimmalla osalla tähän tutkimukseen osallistuneista oli vain yhden tai kahden vuoden kokemus yhteisopettajuudesta. Pisin kokemus yhteisopetuksesta oli neljä vuotta. Kokemukset yhteisopettajuudesta olivat melko lyhyitä siihen nähden, että osalla haastateltavista oli yli kymmenen vuoden kokemus yksin opettamisesta. Haastateltavien löytäminen oli kuitenkin helppoa, joten uskon yhteisopettajuuden suosion kasvaneen viime vuosien aikana. Olisikin mielenkiintoista nähdä tuoretta tutkimustietoa yhteisopettajuuden yleisyydestä eri opettajaryhmissä ja erityisesti kokoaikaisen yhteisopettajuuden suosiosta. Saloviidan (2018) tutkimus on tuorein aiheesta löytämäni suomalaistutkimus, ja sen aineisto on kerätty vuonna 2016. Kukaan tähän tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ei siis ollut vielä tuohon aikaan toiminut yhteisopettajana.

Lähivuosien aikana myös pidemmän linjan yhteisopettajia tulee todennäköisesti olemaan entistä enemmän. Kokeneet yhteisopettajat ovat

mahdollisesti päässeet kokeilemaan ja vertailemaan erilaisia yhteisopetuksen malleja sekä päässeet työskentelemään erilaisten työparien kanssa. Heitä haastatteleamalla olisi mahdollista selvittää, millaiset yhteisopetuksen mallit koetaan toimivimmiksi ja onko esimerkiksi työparin vaihtumisella ollut vaikutusta yhteisopetuksen toimivuuteen. Toisaalta jo tähän tutkimukseen osallistuneiden keskuudessa yhteisopetuksen toteutustavat olivat hyvin vaihtelevia. Aiheeseen olisi syytä paneutua myös inklusion näkökulmasta ja selvittää, millaiset toteutustavat tukevat parhaiten inklusiivista opetusta.

Yhteisopetus ei välttämättä tule olemaan vallitseva opetustapa vielä lähivuosien aikana. Erityisesti vanhemmissa koulurakennuksissa on usein perinteiset luokkahuoneet ja kiinteät seinärakenteet, jotka tuovat omat haasteensa yhteisopetuksen toteuttamiselle. Tästä syystä olisi tärkeää selvittää, millaiset tilaratkaisut koetaan yhteisopetuksen kannalta toimiviksi. On tärkeää, että uudet koulurakennukset mahdollistavat erilaiset opetustyyliä ja myös yhteisopetuksen toteuttamisen parhaalla mahdollisella tavalla.

Eräs haastateltavista mainitsi toimivansa mentorina yhdelle koulun uusista opettajista. Hän kuitenkin koki, että yhteisopettajuudesta olisi uusille opettajille huomattavasti enemmän hyötyä. Mentorointiin oli aikaa vain puolitoista tuntia viikossa, kun taas yhteisopettajuudessa työparin tuki on jatkuvasti läsnä. Tähän liittyen olisikin mielenkiintoista selvittää, miten mentorointia toteutetaan käytännössä ja kokevatko uudet opettajat saavansa mentoroinnista vastaavia hyötyjä kuin yhteisopettajuudesta. Nuorten opettajien kokema työstressi on noussut erityisen korkeaksi (Golnick & Ilves, 2021), joten sekä mentorointia että yhteisopettajuutta olisi tärkeää kehittää niin, että ne edistäisivät mahdollisimman tehokkaasti erityisesti vasta aloittaneiden opettajien työssä jaksamista ja työhön kiinnittymistä.

Useat haastateltavat mainitsivat, että oma vapaaehtoisuus on tärkeää yhteisopettajuuteen ryhtyessä. Työparia ei välttämättä tarvitse tuntea etukäteen, mutta molempien tulisi ryhtyä siihen omasta tahdostaan. Myös Friendin (2008) tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat vapaaehtoisuuden merkitystä. Mikäli yhteisopettajuus kuitenkin päätetään ottaa kertaheitolla osaksi koko koulun toimintakulttuuria, saatetaan ajautua tilanteeseen, jossa kaikki opettajat eivät välttämättä ole yhtä innostuneita yhteisopetukseen siirtymisestä. Työpaikan vaihtaminenkaan ei aina ole



vaihtoehto. Olisikin mielenkiintoista tehdä tapaustutkimus kouluun, jossa on siirrytty yksin opettamisesta yhteisopettajuuteen niin, etteivät opettajat ole saaneet itse vaikuttaa asiaan. Tutkimustulokset saattaisivat tällaisessa tapauksessa olla melko erilaisia tähän tutkimukseen verrattuna.

Yhteisopetusta hyödyntävien opettajien työhyvinvointia olisi mielenkiintoista tutkia myös määrällisen tutkimuksen keinoin. Työhyvinvointia kuvaavia tunnetiloja, kuten työuupumusta, työtyytyväisyyttä ja työn imua olisi mahdollista arvioida kyselylomakemenetelmien avulla. Myös yhteisopetukseen liitettyjä vaatimuksia ja voimavaroja voisi pyrkiä tutkimaan vastaavilla menetelmillä. Kyselyitä olisi mielenkiintoista teettää sekä yksin opettaville että yhteisopeisopetusta hyödyntäville opettajille. Näin ollen voitaisiin tarkastella, ilmeneekö heidän työhyvinvoinnissaan tilastollisesti merkitseviä eroja.

### *7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*

Tutkimuseettiset kysymykset nousevat esiin ensimmäisen kerran jo tutkimusaiheen valinnan yhteydessä. Tämän tutkimuksen aihe ei ole erityisen sensitiivinen, mutta työhyvinvointiin liittyvät kokemukset saattavat olla ainakin osalle ihmisistä hyvin henkilökohtaisia. Tästä syystä haastateltavien anonymiteetin säilyttäminen oli keskeistä tutkimuksen eettisyyden kannalta. Kuulan (2006) mukaan lupaus tunnistamattomuudesta on nähty myös keinona lisätä tutkittavien osallistumista ja saada rehellisempiä vastauksia. Haastateltaville kerrottiin etukäteen, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista eikä yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa heidän vastaustensa perusteella. Keräsin tiedot haastateltavien iästä, opetuspaikkakunnasta sekä opetuskokemuksesta lähinnä kartoittaakseni, millaista vaihtelua taustatiedoissa esiintyy. Tutkimusraportissa olen kuitenkin ilmoittanut vain haastateltavien iän ja opetuskokemuksen vaihteluvälit, sillä tarkemmat yksityiskohdat eivät olleet tutkimuksen tulosten kannalta oleellisia.

Sirkko ym. (2020) totesivat omasta tutkimuksestaan, että vastaamisen vapaaehtoisuus saattoi vääristää tutkimuksen tuloksia, sillä vastaamaan valikoitui mahdollisesti enemmän asiaan myönteisesti suhtautuvia henkilöitä. Myös kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet suhtautuivat yhteisopettajuuteen myönteisesti. Useat haastateltavat kuitenkin kertoivat kohdanneensa myös

yhteisopetukseen kielteisesti suhtautuvia opettajia. Vapaaehtoisuus onkin saattanut vääristää myös tämän tutkimuksen tuloksia jossain määrin. On myös aiheellista pohtia, olisiko haastattelukutsuun suhtauduttu eri tavalla, mikäli se olisi tullut oman koulun rehtorilta. Toisaalta sosiaalisessa mediassa esitettyyn haastattelukutsuun vastaavat todennäköisesti aiheesta kiinnostuneet ja motivoituneet henkilöt, mikä saattaa rikastaa aineistoa.

Seppälän & Hakasen (2017) mukaan työhyvinvoinnin kokemukset eivät ole koskaan yksiselitteisiä, ja ne voivat vaihdella paljonkin lyhyessä ajassa. Tästä syystä myös tutkimuksen ajankohdalla on voinut olla vaikutusta tuloksiin. Tiedetyt ajat kouluvuodesta saattavat olla toisia kevyempiä tai raskaampia, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, miten yhteisopettajuus ja työhyvinvointi koetaan. Ajankohdalla saattoi olla merkitystä myös kokemusten tuoreuden näkökulmasta. Osa haastateltavista opetti tällä hetkellä yksin, ja yhteisopetuksesta oli kulunut jo hieman aikaa. Olisivatko näiden haastateltavien kokemukset olleet jollakin tavalla erilaisia, mikäli haastattelu olisi pidetty vielä yhteisopetuksen aikana tai heti sen päättymisen jälkeen? Toisaalta pyrin tutkimuksessani siihen, että yhteisopetuskokemuksesta oli kulunut mahdollisimman vähän aikaa, jolloin myös kokemukset olivat melko tuoreita.

Laineen (2018) mukaan jokainen tutkimuskysymys rajaa ja ohjailee haastateltavaa ainakin jonkin verran. Ohjailua voi tapahtua myös tutkijan tiedostamatta. Tästä syystä esittelin haastattelurungon ennen haastattelujen toteuttamista tutkimuksen ulkopuoliselle henkilölle ja muokkasin sitä saamani palautteen pohjalta. Haastattelutilanteissa pyrin toimimaan mahdollisimman neutraalisti ja esittämään kysymykset niin, että niihin olisi mahdollista vastata mahdollisimman avoimesti. Fenomenologisessa tutkimuksessa myös oman esiymmärryksen tiedostaminen ja sulkeistaminen analyysin ajaksi on olennaista tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tätä sekä muita fenomenologiseen tutkimusmetodologiaan ja analyysiin liittyviä kysymyksiä olen pohtinut tarkemmin luvuissa 4.2 ja 5.2.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan tutkimusaineistoa on käsiteltävä hyvän tieteellisen käytännön mukaisella tavalla. Tähän kuuluvat muun muassa tiedostojen asianmukaisesta tallentamisesta, laadusta, varmuuskopioinnista ja elinkaaresta huolehtiminen (Tietoarkisto). Tallensin tätä tutkimusta varten keräämäni aineiston omalle tietokoneelleni sekä

varmuuskopiona pilvipalveluun. Tutkimuksen päätyttyä tuhosi aineiston. Tutkimuksessa on noudatettu myös muita hyvän tieteellisen käytännön edellytyksiä, kuten asianmukaista viittaustekniikkaa, rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta (TENK, 2012).

# LÄHTEET

- Aaltola, J. (2018). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 14–28). PS-kustannus.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.  
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Teoksessa K.S. Cameron & G.M. Spreitzer (toim.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (1. painos, s.178–189). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.001.0001>
- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. (2010). Linking Job Demands and Resources to Employee Engagement and Burnout: A Theoretical Extension and Meta-Analytic Test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834–848.  
<https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- 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/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. *Journal of Curriculum & Instruction*, 2(2), 9–19.  
<https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

[https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)

- Hakala, J.T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Ilmarinen, J. (2019). From work ability research to implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2882.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph16162882>
- Khairuddin, K.F., Dally, K. & Foggett, J. (2016). COLLABORATION BETWEEN GENERAL AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN MALAYSIA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 909–913.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12230>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 74–88). PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Manka, M. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro.
- Maslach C., Jackson S.E. & Leiter M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3. painos). Consulting Psychologists Press.

- Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Kyndt, E. (2020). "Burnout contagion" among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(2), 328–352. <https://doi.org/10.1111/joop.12296>
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä : työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 103–125). PS-kustannus.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (28.9.2021). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [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)
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1>
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (s. 39–61). Gaudeamus.
- Reijseger, G., Schaufeli, W. B., Peeters, M. C. W., Taris, T. W., van Beek, I. & Ouweneel, E. (2013). Watching the paint dry at work: psychometric examination of the Dutch Boredom Scale. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26(5), 508–525. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.720676>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita T. (toim.). (2016). *Samanaikaisopetus : tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W.B., Shimazu, A. & Taris, T.W. (2009). Being Driven to Work Excessively Hard. The Evaluation of a Two-Factor Measure of Workaholism in The Netherlands and Japan. *Cross-Cultural Research*, 43(4), 320–348.  
<https://doi.org/10.1177/1069397109337239>
- Seppälä, P. & Hakanen, J. (2017). Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä : työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 149–167). PS-kustannus.
- Shin, M. Lee, H. & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Sileo, J.M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38.  
<https://doi.org/10.1177/004005991104300503>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research*. SAGE Publications.
- Syvälähti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (1977). Alkulause. Teoksessa Klinikkaopetus ry (toim.), *Samanaikaisopetus. Koulutulokkaat, ala-aste, yläaste*. Suomen kunnallisliitto.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239–248.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)

- Tietoarkisto. (julkaisuaika tuntematon). *Aineistohallinnan suunnittelu*. Haettu 23.12.2022 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/aineistohallinnan-suunnittelu/>
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2021). Crossover of burnout in the classroom – Is teacher exhaustion transmitted to students? *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 326–339. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1942343>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI : kokemuksen käsite ja käyttö* (s.64–84). Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>



# LIITTEET

## *Liite 1: Haastattelurunko*

Fenomenologinen haastattelu, kesto n.20min

Tutkimusaihe: Luokanopettajien kokemukset yhteisopettajuudesta suhteessa henkilökohtaiseen työhyvinvointiin

Haastattelun avulla kerätään tutkimusaineistoa pro gradu -tutkielmaa varten. Tutkimuskysymykset haastattelukysymysten taustalla ovat:

1. Millaiset työn vaatimukset ja/tai voimavarat ovat edistäneet tai heikentäneet luokanopettajien työhyvinvointia yhteisopetuksen aikana?
2. Miten luokanopettajat kokevat työhyvinvointinsa muuttuneen yksin ja yhdessä opettamisen välillä?

Haastattelukysymysten esitysjärjestys tai muotoilu ei ole ehdoton, sillä haastattelun toivotaan etenevän mahdollisimman keskustelunomaisesti. Tutkija voi esittää haastattelun aikana myös tarkentavia kysymyksiä, joita ei tässä mainita.

Taustatiedot: haastateltavan ikä, opettajakokemus vuosina (yksin opettamisesta ja yhteisopettajuudesta), työpaikkakunta

Haastattelukysymykset:

Aluksi: Miten sinusta tuli yhteisopettaja?

- Kenen idea?

Voitko kuvailla, millaista on toimia yhteisopettajana työparisi kanssa?

- Miten tyypillinen työpäiväsi etenee?
- Miltä sinusta tuntuu ennen töihin menoa, töissä ja työpäivän päätyttyä?

Entä miten koit yksin opettamisen?

- Etenikö työpäiväsi eri tavoin tai olivatko tuntemuksesi jollakin tavoin erilaisia?

Miten kuvailisit omaa työhyvinvointiasi tällä hetkellä? Miksi?

Koetko, että yhteisopettajuuteen siirtyminen on vaikuttanut jollakin tavoin työhyvinvointiisi?

- Osaatko kuvailla, miten ja miksi?
- Millaiset konkreettiset asiat siihen ovat johtaneet?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa yhteisopettajana toimimiseen tai omaan työhyvinvointiisi liittyen?