



Hiltunen Linnea / Impiö Iita

Yhteisopettajuuden vaikutukset luokanopettajien hyvinvointiin

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutusohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhteisopettajuuden vaikutukset luokanopettajien hyvinvointiin (Iita Impiö / Linnea Hiltunen)

Kandidaatin tutkielma, 31 sivua

Maaliskuu 2023

Tämän kandidaatin tutkielman aiheena on yhteisopettajuus ja opettajien hyvinvointi. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia vaikutuksia kahden luokanopettajan välisellä yhteisopettajuudella on luokanopettajien hyvinvointiin. Lisäksi haluamme selvittää yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita ja niiden hyvinvointivaikutuksia. Kiinnostus aihetta kohtaan heräsi kysymyksestä, toimisiko yhteisopettajuus yhtenä keinona vastata opettajien lisääntyneeseen työuupumukseen. Tutkimusmenetelmänä käytämme kuvailevaa integroivaa kirjallisuuskatsausta, jolloin tutkimuksemme pohjautuu aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa hyvin monenlaisin tavoin, minkä vuoksi sille löytyy useita eri määritelmiä. Tässä tutkielmassa tarkoitamme yhteisopettajuudella kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jolloin opettajat vastaavat yhdessä ryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Avaamme tässä tutkielmassa myös yleisimpiä yhteisopettajuuden malleja sekä opettajuuteen liittyviä hyvinvointiteorioita, jotta tutkielman tulkitseminen olisi yhdenmukaista ja ymmärrettävää.

Tutkielmamme tuloksista voidaan päätellä, että yhteisopettajuus parantaa luokanopettajien hyvinvointia muun muassa saadun vertaistuen, vastuun jakamisen, ammatillisen kehittymisen, stressin vähenemisen sekä yhdessä tekemisen ilon kautta. Yhteisopettajuuteen liittyviksi haasteiksi taas nousivat esimerkiksi sopivan opettajaparin löytäminen, tilojen ja yhteisen suunnitteluajan puute, pelko vapaan toimijuuden heikkenemisestä sekä epäonnistumisen pelko. Nämä haasteet toisinaan heijastuvat negatiivisesti opettajien hyvinvointiin. Tutkimuksen valossa näemme kuitenkin yhteisopettajuuden toimivana ratkaisuna luokanopettajien hyvinvoinnin parantamiseen, sillä suuri osa yhteisopettajuuden hyvinvointivaikutuksista oli positiivisia.

Avainsanat: Yhteisopettajuus, hyvinvointi, työhyvinvointi, pedagoginen hyvinvointi

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Yhteisopettajuus ja hyvinvointi	7
2.1	Yhteisopettajuus.....	7
2.1.1	<i>Avustava ja täydentävä opetus</i>	9
2.1.2	<i>Rinnakkain opetus</i>	10
2.1.3	<i>Tiimiopetus</i>	12
2.2	Opettajien hyvinvointi.....	13
3	Tutkielman lähtökohdat	16
3.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	16
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	16
4	Yhteisopettajuudella tukea hyvinvointiin?	18
4.1	Hyödyt hyvinvoinnille.....	18
4.2	Haasteet.....	21
5	Johtopäätökset ja pohdinta	24
5.1	Johtopäätökset.....	24
5.2	Pohdinta.....	25
	Lähteet	28

1 Johdanto

Opettajat ovat suuressa vastuussa useista lapsista ja nuorista sekä he tekevät tiivistä yhteistyötä muun henkilökunnan ja oppilaiden huoltajien kanssa. Näin ihmisläheisessä työssä onkin tärkeää, että opettajat jaksavat ja viihtyvät työssään, sillä heidän hyvinvointinsa heijastuu useisiin ihmisiin. Opettajien tulisi jaksaa tukea lapsia ja nuoria heidän haasteidensa kanssa sekä heidän tulisi innostaa oppilaita oppimaan. Luokanopettajilla on myös tärkeä rooli kasvattajana ja heidän tehtävänä on luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri, jossa kaikilla oppilaillakin olisi hyvä olla. Jaksako kuitenkaan väsynyt ja uupunut opettaja vastata tähän kaikkeen?

Opettajien työhyvinvointi on noussut jatkuvasti esille uutisotsikoissa sekä opetukseen ja kasvatukseen liittyvissä keskusteluissa. Työterveyslaitoksen eli TTL:n (2022) teettämässä laajassa tutkimushankkeessa otettiin selvää, millainen opettajien työhyvinvointi Suomessa tällä hetkellä on, ja miten se on muuttunut uuden opetussuunnitelman myötä. Tutkimuksesta kävi ilmi, että luokanopettajien huoli työmäärän lisääntymisestä sekä työstressi ovat kasvaneet. Opettajien koettu terveys on myös heikentynyt, sekä unihäiriöt lisääntyneet vuosina 2016–2018 verrattuna vuoteen 2014 (Kauppi, Vesa, Kurki, Olin, Aalto & Ervasti [TTL], 2022). Myös Opettajien ammattijärjestö eli OAJ (2021) on selvittänyt opettajien työhyvinvoinnin tilaa. Sen mukaan opettajien työkyky on alentunut lisääntyneen työmäärän ja vapaa-ajallekin ulottuvan työn teon myötä (Golnick & Ilves [OAJ], 2021).

Alentuneeseen työkykyyn yhtenä ratkaisuna nähdään yhteistyön lisääminen. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan yhdessä tekeminen koetaan hyväksi keinoksi tukea opettajien työhyvinvointia (Kauppi ym. [TTL], 2022). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ([POPS], 2014) yhteistyö nähdään positiivisen asiana, jota tarvitaan kouluyhteisön hyvinvoinnin turvaamiseksi (s.35). Yhteisopettajuus on hyvä esimerkki todella tiivistä opettajien välisestä yhteistyöstä. Opettajia kannustetaan toteuttamaan koulutyötä yhdessä tehden ja työtä jakaen, esimerkiksi yhteisopettajuuden muodossa (POPS, 2014, s. 36), koska sen uskotaan lisäävän opettajien resursseja ja keventävän työmäärää luokassa (Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen, 2018). Lähdenmekin tutkimaan, olisiko yhteisopettajuus toimiva ratkaisu opettajien heikentyneen työhyvinvoinnin korjaamiseksi.

Kandidaatin tutkielmamme aiheeksi valitsimme *Yhteisopettajuuden vaikutukset luokanopettajien hyvinvointiin*. Yhteisopettajuus aiheena kiinnostaa meitä molempia todella paljon ja haaveilemme yhteisopettajuuden toteuttamisesta tulevaisuuden työelämässä. Kandidaattivaiheen koulutyöskentely -harjoittelussa pääsimme seuraamaan todella hienosti toimivaa yhteisopettajuutta, mikä sai meidät entisestään kiinnostumaan aiheesta. Harjoittelussa luokanopettajat toteuttivat yhteisopettajuutta niin, että he kummatkin opettivat kahta oppilasryhmää, mutta jakoivat oppiaineiden opettamisen vahvuusalueidensa mukaan. Toinen opettajista esimerkiksi opetti äidinkieltä ja taito- ja taideaineita, kun taas toinen opettajista opetti englantia ja reaaliaineita, ja he pitivät aina saman tuntisuunnitelman mukaisen tunnin kahdelle eri ryhmälle. Ryhmät myös toisinaan yhdistettiin yhdeksi isoksi ryhmäksi eri tuokioiden, kuten aamupiirin ajaksi. Tämä keino sopi näille opettajille erinomaisesti mutta haluamme selvittää, mitä muita luokanopettajien välisiä yhteisopettajuuden muotoja on. Haluamme myös aiemmin tehtyjen tutkimusten valossa tarkastella opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja etenkin sitä, miten sen toteuttaminen on vaikuttanut heidän hyvinvointiinsa ja työssäjaksamiseensa, sillä olemme muutenkin kuulleet paljon hyvää yhteisopettajuudesta.

Rajasimme tutkielman aihetta niin, että tutkimme yhteisopettajuuden vaikutusta luokanopettajien hyvinvointiin painottaen psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Psyykkisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan ihmisen omaa kokemusta terveydestään, mihin vaikuttaa muun muassa kuormitus, motivaatio ja tunteet. Sosiaalisella hyvinvoinnilla puolestaan tarkoitetaan toimivia ihmissuhteita, joihin vaikuttaa esimerkiksi yhdessä toimiminen, kommunikaatio ja ilmapiiri. Valitsimme tämän hyvinvointi -näkökulman siksi, että olemme tulevana opettajina olleet todella huolissamme siitä, kun kuulemme jatkuvasti opettajien työuupumuksesta ja jatkuvasta työmäärän kasvusta. Hyvinvointi liittyy myös vahvasti yhteiseen sivuaineeseemme terveystietoon, sillä terveystiedossa perehdytään muun muassa ihmisen hyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin. Tulevaisuudessa opettajina psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi ovat avainasemassa työhyvinvointimme kannalta, minkä vuoksi niiden tutkiminen on meille tärkeää ja kiinnostavaa.

On mielekästä lähteä tutkimaan tätä aihetta tarkemmin etenkin inklusion aikaan, kun opettajien vastuu ja työmäärä ovat lisääntyneet valtavasti. Työmäärän lisääntyminen johtuu muun muassa siitä, että opettajan tulee eriyttää opetusta oppilaiden keskinäisten erojen mukaan. Tämä tarkoittaa Takalan, Lakkalan ja Äikkään (2020) mukaan esimerkiksi sitä, että opettajan

tulee hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä ja strategioita aiempaa enemmän (s. 25–32). Opettajan tulee myös tehdä ja hankkia eritasoisia opetusmateriaaleja oppitunneille sekä ottaa aivan uudella tavalla huomioon erilaisten opetusvälineiden hyödyntäminen.

2 Yhteisopettajuus ja hyvinvointi

Suomessa opettajien työhyvinvointi on heikentynyt vuonna 2016 käyttöön otetun uuden opetussuunnitelman myötä (Kauppi ym. [TTL], 2022). Samainen opetussuunnitelma velvoittaa kehittämään koulua inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2014, s.18). Unescon (1994) mukaan inklusio on kaikkien lasten, myös vammaisten opettamista normaalissa luokassa niin, että koulu mukauttaa muun muassa opetusta, oppimisympäristöjä ja opetusmateriaaleja oppilaiden tarpeiden mukaan. Siinä keskeisenä näkemyksenä on, että koulun on muututtava eikä oppilaan (Unesco, 1994). Inklusio siis velvoittaa opettajia uudistamaan pedagogisia ratkaisujaan (Krokkfors, 2017, s. 247–266) ja vastaamaan paremmin oppilaiden tuen tarpeisiin (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Koska sen toteuttamiselle ei useinkaan ole vielä riittävästi resursseja, tämä lisää luokanopettajien työmäärää, mikä taas osaltaan selittää opettajien työhyvinvoinnin heikkenemistä.

Yhteisopettajuutta onkin esitetty ratkaisuksi inklusion tuottamiin haasteisiin (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020), jolloin inklusio toimii perusteluna yhteisopetuksen toteuttamiselle koulussa. Yhteisopettajuudella pyritään siis parantamaan opettajien hyvinvointia ja työssäjaksamista. Suomessa se on kuitenkin vasta yleistynvä ilmiö ja sitä toteuttavat sekä luokanopettajat keskenään että luokanopettajat yhdessä erityisopettajien kanssa. Tässä tutkielmassa keskitymme tarkastelemaan kahden luokanopettajan välistä yhteisopettajuutta, sillä luokanopettajien välisessä yhteisopettajuudessa roolit ovat lähtökohtaisesti tasavertaisia ja voivat vaihdella päittäin. Erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä yhteistyössä puolestaan on usein melko erilaiset ja suhteellisen pysyvät roolit. Haluammekin keskittyä tutkimaan, miten samalla ammattinimikkeellä toimivien opettajien välinen yhteisopettajuus vaikuttaa hyvinvointiin.

2.1 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuutta määritellään toisinaan hieman eri tavoin, mutta yleisesti sillä tarkoitetaan sitä, kun kaksi tai useampi opettajaa toteuttaa tasa-arvoista yhteistyötä. Tällöin opettajat vastaavat yhdessä ryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista (Fluijt, Bakker & Struyf, 2016, s.197). Yhteisopettajuudesta käytetään myös nimitystä samanaikaisopettajuus mutta käytämme tässä tutkielmassa termiä yhteisopettajuus. Kuten Sirkko, Takala & Muukkonenkin (2020) toteavat, yhteisopettajuus kuvaa paremmin opettajien yhteistä opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia kuin samanaikaisopettajuus.

Yhteisopettajuudesta yleisimmin käytetty englanninkielinen termi on co-teaching. Saloviitan & Takalan (2010) mukaan kansainvälisessä kirjallisuudessa co-teaching termillä tarkoitetaan yleensä luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä, mikä tulee ottaa huomioon tässä tutkielmassa, kun tutkitaan kahden luokanopettajan välistä yhteistyötä. Co-teaching termin rinnalla käytetään myös termejä coteaching, collaborative teaching ja cooperative teaching. Collaborative teaching ja cooperative teaching termit yhdistetään usein tiimiopettamisen malliin (Erkkilä & Perunka, 2016). Tiimiopettamisen mallista käytetään myös termiä team teaching, joka on suora käänös tiimiopettamiselle. Rinnakkain opettamisen mallista taas käytetään toisinaan termiä parallel teaching. (Friend & Cook, 2014.) Englanninkielisiä termejä ei kuitenkaan voida suomentaa yksi yhteen suomenkielisten termien kanssa, sillä eri lähteet määrittelevät malleja eri tavoin ja termit ovat osittain päällekkäisiä.

Yhteisopettajuus on monipuolinen opetusmuoto, johon liittyy huomattavasti enemmän tiivistä yhteistyötä kuin yksin opettamiseen. Luokanopettajat ovat muun muassa nimenneet yhteisopettajuuteen ryhtyessään erityisen tärkeäksi sen, että opettajat voivat jakaa avoimesti omia odotuksiaan yhteisopettajuudesta, kuten sen laajuudesta, työtavoista ja tavoitteista (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 18–21). On myös tärkeää, että jo yhteistyön alussa syntyy keskinäinen luottamus työkaverin kanssa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011). Tämä rakentuu toiseen tutustumalla sekä yhteisiin sopimuksiin ja toimintatapoihin sitoutumalla (Rytivaara ym., 2017, s. 19–21). Avoimuudella, yhteisillä tavoitteilla ja luottamuksella pyritään takaamaan tasavertainen yhteisopettajuus, jonka kummatkin opettajat voivat kokea voimavaraksi ja he voisivat samalla hyötyä aineellisten resurssien jakamisesta (Ahtiainen, ym., 2011)

Saloviitan ja Takalan (2010) mukaan yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa hyvin monenlaisin tavoin, eikä ole yhtä ainoaa mallia, joka olisi kaikkiin tilanteisiin sopiva. Jokaisen opettajatiimin tulisi rakentaa omaan tilanteeseensa sopiva yhteisopettajuusmalli, jossa on otettu huomioon oppilaiden tarpeet ja käytettävissä olevat resurssit (Saloviita & Takala, 2010). Merkittäviä huomioon otettavia resursseja ovat esimerkiksi henkilökunnan osaaminen, aika, välineet ja tilat (Bešić, Paleczek, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2017). Joka tapauksessa olipa malli millainen tahansa, kyse on erittäin kokonaisvaltaisesta työmuodosta, joka liittyy vahvasti kaikkiin opettajan työn tärkeimpiin osa-alueisiin (Saloviita & Takala, 2010).

Yhteisopettajuuden malleja on jaoteltu tutkimuksessa eri tavoin. Rytivaara ym. (2017) jakavat yhteisopetuksen kolmeen päätyyppiin. Ensimmäiseen tyyppiin kuuluvat avustava ja täydentävä opettaminen, joissa toinen opettajista on päävastuussa opetuksesta ja silloin toinen opettaja keskittyy esimerkiksi avustamaan yksittäisiä oppilaita, ylläpitää työrauhaa tai kirjottaa muistiinpanoja taululle näkyviin. Toinen yhteisopetuksen tyyppi on rinnakkain opettaminen. Silloin luokan oppilaat jaetaan tietyin perustein kahteen pienempään ryhmään ja opettajat opettavat ryhmiä samanaikaisesti. Kolmantena yhteisopettajuuden muotona toimii tiimiopettajuus, jolloin molemmat opettajat kantavat melko tasapuolisesti vastuun luokasta ja opetuksesta, ja he ovat suunnitelleet yhdessä tunnin kulun etukäteen (Rytivaara ym., 2017, s. 16–17). Saloviita (2016) puolestaan jakaa yhteisopetuksen viiteen päätyyppiin, jossa hän erottelee avustavan ja täydentävän opetuksen erillisiksi ja lisää edellä määriteltyihin tyyppeihin vielä pysäkkiopetuksen. Siinä oppilaat kiertävät luokassa työasemilla, joista löytyy erilaisia tehtäviä (Saloviita, 2016). Yhteisopettajuuden malleja on kuitenkin lukuisia, sillä monet kokeneet opettajat luovat omanlaisia ratkaisuja eri päämallien pohjalta (Saloviita, 2016, s. 17).

Päädyimme tässä tutkielmassa Rytivaaran ym. (2017) jaotteluun, sillä se kattaa selkeästi ja yksinkertaisesti kaikki yhteisopettajuuden päämallit. Rytivaaran ym. jaottelun mukaan kaikkia näitä kolmea päämallia voi soveltaa nimenomaan kahden luokanopettajan välille (Rytivaara ym., 2017). Seuraavien yhteisopettajuusmallien kuvausten pohjalta avautuu myös konkreettisemmin se, mitä kaikkea yhteisopettajuus voi tarkoittaa ja miten se näkyy luokkahuoneessa.

2.1.1 Avustava ja täydentävä opetus

Avustava ja täydentävä opetus on Pulkkisen & Rytivaaran (2015) mukaan yksinkertaisesti kuvattuna sitä, että luokassa toisella opettajalla on vastuu opetuksesta, ja toinen avustaa. Vetovastuussa oleva opettaja johtaa tunnin kulkua ja opettaa opetettavat sisällöt. Avustavan opettajan tehtäviä voivat olla esimerkiksi luokan työskentelyn havainnointi, työrauhasta huolehtiminen, oppilaiden tukeminen tarpeen mukaan tai yksittäisen oppilaan avustaminen. Lisäksi hän voi auttaa kirjoittamalla muistiinpanoja taululle tai havainnollistamalla toisen opettajan opetusta (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 25–26).

Tästä mallista käytetään myös termiä vuorotteleva opetus. Termi kuvastaa hyvin sitä, kuinka tässä mallissa opettajat vuorottelevat sitä, kumpi kantaa milloinkin vastuun opetuksesta. Vuorottelu voi tapahtua eri oppiaineiden välillä niin, että sisällöllinen pedagoginen vastuu painottuu opettajien välillä ainekohtaisesti. Toinen tapa vuorotella on jakaa opetuksen vetovastuu jopa yksittäisen tunnin sisällä niin, että kummallakin opettajilla on omat aiheensa, joiden opetuksesta ovat vastuussa. Olipa jako millainen tahansa, tärkeintä tässä mallissa on se, että opetuksen vetovastuuroolit jakautuvat tasaisesti yhdessä työskentelevien opettajien kesken. (Ahtiainen ym., 2011, s. 22.)

Avustava ja täydentävä opetus on hyvä malli yhteisopettajuuden kokeiluun ja aloittamiseen, sillä se on niin yksinkertainen. Opettajilla on mallissa selkeät roolit, jolloin tämä on hyvä tapa totutella siihen, että luokassa on läsnä myös toinen opettaja. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26.) Tätä mallia voidaan pitää jopa helpoimpana yhteisopettajuuden muotona (Eskelä-Haapanen, 2012, s. 163). Opetusmallin selkeyden vuoksi opettajat aloittavatkin yhteisopettajuuden toteuttamisen usein juuri tästä mallista (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 25).

Vaikka malli on lähtökohtaisesti selkeä ja helppo toteuttaa, liittyy tähän kuitenkin omat vaaransa. Riskinä Pulkkinen & Rytivaara (2015) tuo esiin sen, että opettajan roolit vakiintuisivat epätasaisiksi esimerkiksi niin, että toinen opettaja päätyy aina vetovastuuseen opetuksesta ja toinen aina avustavaan rooliin (s. 26). Tämä ei ole tarkoituksenmukaista, sillä opetuksen tulisi jakautua tasaisesti, kun luokanopettajat toteuttavat yhteisopettajuutta toistensa kanssa. Olennaista yhteisopetuksessa onkin jokapäiväinen opettajien välinen avoin kommunikaatio sekä aito toinen toisensa kuunteleminen (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 26).

2.1.2 Rinnakkain opetus

Rinnakkain opettamisella tarkoitetaan yleisesti sitä, että luokka jaetaan valituin perustein kahteen tai useampaan ryhmään ja opettajat opettavat samanaikaisesti omia ryhmiään (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 27–28). Opetus voi tapahtua joko erillisissä tiloissa tai samassa tilassa. Samassa tilassa opettaessa riskinä voi olla ylimääräinen melu (Saloviita, 2016, s. 31), joka voi häiritä sekä opettajan opetusta että esimerkiksi tarkkaavaisuuden häiriöstä kärsiviä oppilaita. Rytivaara ym. (2017) tuovat esille, että ryhmien koko voi vaihdella

paljonkin, sillä jakoa tehdään usein oppilaiden tarpeiden ja tavoitteiden mukaan (s. 16). Jaottelun syynä voi esimerkiksi toimia työrauhan saavuttamiseksi toimivat ryhmät (Saloviita, 2016, s. 31). Opetuksen sisältökin voi toisinaan vaihdella ryhmien välillä, jos niiden muodostaminen on perustunut erilaisiin opetuksen tavoitteisiin (Rytivaara ym., 2017, s. 16).

Saloviita (2016) käyttää eri sisältöihin perustuvasta rinnakkain opettamisesta termiä eriyttävä rinnakkain opettaminen. Siinä toinen opettajista voi esimerkiksi käyttää aikaa alaspäin eriyttämiseen, kuten aiheen kertaamiseen, jos osa oppilaista sitä tarvitsee. Sillä aikaa toinen opettajista voi edetä saman aihepiirin tiedon syventämiseen eli eriyttää opetusta ylöspäin. Tässä on kuitenkin huomioitava, että toinen ryhmistä ei voi edetä täysin uuteen aiheeseen, sillä ryhmien tulisi edetä tasatahtiin (s. 32). Näin ryhmien jakoa voidaan vaihdella saman oppiaineen myöhemmin pidettävillä tunneilla oppilaiden tuen tarpeen mukaan. Yhden opettajan on myös helpompi opettaa mahdollisimman homogeenistä ryhmää ja näin myös oppilaat saavat paremmin oman taitotason mukaista opetusta.

Jos yhteisopettajuuden työtavat eli mallit jaotellaan vain kolmeen pääryhmään, toisinaan erillisenä työtapana pidetty pysäkkiopetus liitetään rinnakkain opettamisen termin alle. Tälle työtavalle ominaista on se, että oppilaat kiertävät luokassa eri työpisteillä, jolloin yhdellä pisteellä käy yhden oppitunnin aikana useampi ryhmä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 27–28). Jos työpisteitä on saman verran kuin opettajia, yksi opettaja valvoo aina tiettyä työpistettä. Jos työpisteitä on taas enemmän kuin opettajia, osalla pisteillä voi olla itsenäistä työskentelyä. Saloviita pitää tätä työtapaa erityisen tehokkaana silloin, kun käytössä on esimerkiksi vain rajallinen määrä jotain työvälinettä. Tällöin yhdellä pisteellä käytetään kyseistä työvälinettä, kun muut keskittyvät sillä aikaa toisiin tehtäviin. Kaikki pääsevät kuitenkin vuorollaan kaikille pisteille (Saloviita, 2016, s. 26–27). Saloviita tuo esille, että pistetyöskentelytyyliseen rinnakkain opettamiseen on myös sovellettavissa helposti eriyttävää opetusta. Tällöin oppilasryhmät ovat jaettu taitotason mukaan ryhmiin. Kun yksi ryhmistä saapuu tietylle pisteelle, opettaja voi eriyttää opetusta haluttuun suuntaan kyseisen ryhmän mukaan (s. 30).

Rinnakkain opettamisen vahvuutena on erityisesti se, että opettajat voivat suunnitella oppitunnit yhdessä (Saloviita, 2016, s. 31). Tällainen tilanne on mielekäs sellaisille opettajille, jotka haluavat olla yksin vastuussa opetettavasta ryhmästään, mutta haluavat kuitenkin rikastuttaa opettamistaan yhdessä tehdyillä tunti- ja jaksosuunnitelmillä. Tällaisessa tilanteessa opettajat voivat myös jakaa kokemuksiaan samasta ryhmästä ja pohtia yhdessä oppilaiden mahdollisia

tuen tarpeita. Rinnakkain opettamisen toisena vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että ryhmäjako voi tehdä aina oppituntien mukaan. Näin yksi opettaja saa ryhmästään esimerkiksi homogeenisemmän tai työrauhan kannalta toimivamman ryhmän.

Rinnakkain opettaminen vaatii opettajilta tiivistä vuorovaikutusta ja aikaan sitoutumista, kun tuntisuunnitelmat tehdään yhdessä. Tuntien ja jaksojen suunnittelu pohjautuu keskusteluun, joten yhdessä varattu aika on välttämätöntä (Rytivaara ym., 2017, s. 20). Tässä työtavassa opettajien ei kuitenkaan tarvitse sitoutua täysin yhteiseen tuntisuunnitelmaan, vaan he voivat yhdessä suunnitella luovia kummallekin ryhmälle toimivan suunnitelman. Rinnakkain opettaminen ei myöskään vaadi niin tiivistä yhteistyötä tuntien aikana kuin esimerkiksi seuraavana kuvattu tiimiopettajuus. Opettajan ei tarvitse olla sitoutunut toisen opettajan opetukseen oppituntin aikana, sillä kumpikin opettajista huolehtii omasta ryhmästään.

2.1.3 Tiimiopetus

Tiimiopettaminen tarkoittaa Pulkkisen & Rytivaaran (2015) mukaan sitä, että kaksi opettajaa suunnittelee, toteuttaa sekä arvioi opetuksen yhdessä. Tällöin opettajilla on yhteinen vastuu oppilaista sekä kaikista opetukseen liittyvistä asioista (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 29). Erkkilä & Perunka (2016) toteavat, että keskeistä tiimiopettamisen mallissa on opettajien välinen pedagogisen asiantuntijuuden jakaminen, sekä jatkuva molemminpuolinen vuorovaikutus ja dialogisuus opetustilanteissa. Parhailaan opettaminen on sujuvaa opettajien välistä dialogia opetettavasta aiheesta (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 29). Tällöin vuoronvaihto opettajien välillä on tilannesidonnaista ja he voivat esimerkiksi keskeyttää toisensa kysymyksillä tai mallintaa toinen toistensa opetusta (Eskelä-Haapanen, 2012, s. 29).

Yksinkertaisesti kuvattuna, Pulkinen & Rytivaara (2015) toteaa tiimiopettamisen olevan sitä, että kaksi opettajaa hoitavat yhdessä kaiken sen, mitä normaalisti yksi opettaja tekisi itsekseen. Malli perustuu yhteiseen kokonaisvaltaiseen vastuun kantaan, jossa molempien tulisi kokea kummankin osapuolen työpanos tärkeäksi ja riittäväksi. Opettajat ovat keskenään samanveroisia ja tasa-arvoisia, eikä kummankaan osapuolen tulisi jännittää toista tai kokea että omaa työtä tarkkaillaan. Heittäytymiskykyäkin vaaditaan yllättävien tilanteiden tullen molemmilta osapuolilta. Olennaista onkin, että opettajien välillä vallitsee keskinäinen luottamus (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 29).

Opetusmallille ominainen opettajien tiivis yhdessä toimiminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että heidän tulisi tehdä jokainen asia toistensa kanssa. Pulkkinen & Rytivaara (2015) tarkentaa, että mallissa ei ole kyse siitä, että opettajat hoitaisivat kaikki asiat käsi kädessä, tai olisivat kaikilla yhteisillä tunneilla vastuussa kaikista asioista. Sen sijaan opettajien välillä tapahtuu työnjakoa, joka voi pohjautua esimerkiksi opettajien erilaisiin mieltymyksiin, osaamiseen ja koulutukseen. Olennaista on vain pitää huoli siitä, että opettajat ovat tasavertaisessa asemassa sekä omasta että oppilaiden näkökulmasta (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 29).

Eskelä-Haapanen (2012) näkee tiimiopettamisen mallin olevan kaikista yhteisopettajuuden malleista vaativin, koska se on niin tiivistä yhteistyötä ja opettajien vuorovaikutus opetustapahtumien aikana on niin jatkuvaa. Malli onkin todetusti kaikkein eniten opettajakokemusta vaativa (Eskelä-Haapanen, 2012, s. 29). Vaativuuden vuoksi kahden opettajan välistä yhteisopettajuutta ei välttämättä olekaan järkevää aloittaa tiimiopettajuudella, vaan vasta myöhemmin, kun opettajat ovat tutustuneet toisiinsa sekä toisten työtapoihin paremmin (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 29).

2.2 Opettajien hyvinvointi

Hyvinvointi nähdään usein selkeänä ja yksiselitteisenä käsitteenä. Sitä kuitenkin tarkastellaan monien eri teorioiden kautta ja eri tieteenalat painottavat sen tarkastelussa eri näkökulmia. Tässä tutkielmassa käsittelemme hyvinvointia Allardtin (1976a; 1989) sosiologisen hyvinvointimallin kautta, jonka mukaan pohjoismaisissa kielissä sana hyvinvointi käsittää itseensä elämänlaadun sekä elämisen tason. Mallissaan Allardt (1976a) jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen, joita ovat elintaso (having), sosiaaliset suhteet (loving) sekä itsensä toteuttaminen (being). Elintasoon vaikuttavat muun muassa yksilön terveys, koulutus ja työllisyys. Sosiaaliin suhteisiin taas vaikuttavat esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunne ja sosiaalisten identiteettien rakentaminen. Yksilön persoonallinen kasvu ja kehitys sekä yksilön toiminnan mahdollisuudet puolestaan liittyvät itsensä toteuttamiseen. (Allardt, 1989.)

Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön ja työyhteisön kokemusta työnteon mielekkyydestä ja sujuvuudesta ja sitä voidaan käsitellä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Työnteon mielekkyyteen vaikuttavat monenlaiset tekijät, kuten yksilön motivaatio ja voimavarat sekä se, kuinka tasapainossa työn vaativuus on työntekijän

osaamiseen nähden. (Ommismaa, 2010.) Opettajien työhyvinvoinnista on tehty paljon tutkimuksia. Tutkimuksissa opettajien työhyvinvointia on useimmiten tutkittu heidän kokeman stressin ja työuupumuksen kautta, jotka nähdään työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä (Lerikkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi, 2020). Näihin heikentäviin tekijöihin liittyy epäonnistumisen tunteet sekä ongelmat työn sujuvuudessa (Kauppi ym. [TTL], 2022). Myös palautuminen on noussut keskeisenä mitattavana asiana erilaisissa aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa (Lerikkanen ym., 2020).

Nykyään työhyvinvointia on yhä enenevässä määrin tarkasteltu myös myönteisempien näkökulmien, kuten työn imun kautta (Lerikkanen ym., 2020). Työn imulla tarkoitetaan työ- ja organisaatiopsykologian tutkijoiden Bakkerin ja Schaufelin määritelmän mukaan positiivista tunne- ja motivaatiotilaa työn suhteen, mikä näkyy esimerkiksi uppoutumisena, omistautumisena ja tarmokkuutena työhön. Uppoutumisella viitataan työhön syventyneisyyteen ja siitä koettuun nautintoon, jolloin aika kuluu nopeasti. Omistautuminen taas liittyy koettuun innokkuuteen, ylpeyteen, merkityksellisyyteen sekä haasteellisuuteen työssä. Tarmokkuus on tahtoa panostaa työhön, sekä sinnikkyyttä ja halua ponnistella myös haasteita kohdatessa. Työn imun on todettu kuvaavan parasta mahdollista työhyvinvoinnin tilaa. (Hakanen, 2011, s. 38–39.)

Yksi opettajien työhyvinvoinnin osa-alueista on pedagoginen hyvinvointi (Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2008). Pedagoginen hyvinvointi kuvaa pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhdetta. Pedagogiikka voidaan ajatella toimintana, jonka päämääränä on tukea kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Hyvinvointi voidaan puolestaan nähdä onnellisuutena, positiivisena mielialana ja elämään tyytyväisyytenä. Niinpä näiden suhdetta voidaankin kuvata esimerkiksi positiivisia tunnekokemuksia luovaksi, yksilön kehitystä edistäväksi ja oppimista tukeväksi pedagogiikaksi. Pedagogista hyvinvointia voidaan tarkastella muun muassa opettajien työn, oppimisen tai oppimisympäristöjen näkökulmasta. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008, s. 9–11.) Tässä tutkielmassa pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelu ulottuu lähinnä opettajien työn näkökulmaan. Kun pedagogista hyvinvointia tarkastellaan opettajan työn näkökulmasta, otetaan selville mitkä tekijät ovat keskeisimpiä opettajien työssä, ja miten ne vaikuttavat opettajien ja lasten pedagogiseen hyvinvointiin koulussa (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko, 2008, s. 15).

Pedagogista hyvinvointia voidaan tarkastella myös neljän mallin kautta, joita ovat koulun olosuhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, sosiaaliset suhteet, sekä terveys ja fyysinen jaksaminen. Koulun olosuhteita määrittävät esimerkiksi opetusjärjestelyt, toimintaympäristöt ja tilat sekä luokkien ryhmäkoot. Itsensä toteuttaminen taas näkyy muun muassa opettajan arvostuksena omaa ammattiaan kohtaan ja haluna kehittää itseään. Koulussa opettajan sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaa se, millainen koulun toimintakulttuuri on, millaista opettajien tai opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on sekä onko opettajalla mahdollisuutta hyödyntää moniammatillista osaamista. Terveyttä ja fyysistä jaksamista puolestaan määrittävät esimerkiksi työn psyykkinen kuormittavuus tai työpaikkakiusaaminen. (Haring ym., 2008, s. 16–17.) Konkreettisemmin pedagoginen hyvinvointi näkyy opettajan työssä vuorovaikutussuhteiden laadukkuutena, didaktis-pedagogisena varmuutena sekä työhön sitoutumisena ja sen kehittämisenä (Lusvaara, 2014, s. 75–81). Pedagogisen hyvinvoinnin nähdään jopa kompensoivan muiden työhyvinvoinnin alueiden haasteita, esimerkiksi onnistumisen kokemukset pedagogisessa toiminnassa voivat auttaa opettajaa jaksamaan työssään kiireenkin keskellä (Soini ym., 2008).

3 Tutkielman lähtökohdat

3.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on löytää aiemman ja mahdollisimman ajantasaisen tiedon pohjalta, mitä kaikkea yhteisopettajuus on ja millaisia muotoja siitä esiintyy. Etsimme yhteisopettajuudesta validia ratkaisua opettajan työssäjaksamisen parantamiseen sekä työmäärän keventämiseen. Haluamme saada kirjallisuuskatsauksen avulla myös tietää, mitä muita positiivisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on opettajan hyvinvointiin ja miksi. On ilmeistä, että yhteisopettajuudella on positiivisia vaikutuksia, sillä sitä hyödynnetään nykyään enenevässä määrin opetuksessa, mutta pyrimme myös selvittämään tutkimuksessa yhteisopettajuuden mahdollisia haasteita ja niiden vaikutuksia hyvinvointiin.

Tutkimuskysymysten muotoilu on ollut pitkä prosessi, sillä on tärkeää, että pystymme vastaamaan mahdollisimman kattavasti kysymyksiin ilman, että olemme rajanneet näkökulmaa liian suppeaksi. Edellä esitettyjen tavoitteiden pohjalta olemme muotoilleet tutkielmamme tutkimuskysymykset näin:

1. Miten yhteisopettajuus vaikuttaa luokanopettajien hyvinvointiin?
2. Mitä haasteita yhteisopettajuuteen liittyy ja onko niillä vaikutuksia luokanopettajien hyvinvointiin?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Toteutimme tutkielmamme kvalitatiivisena tutkimuksena, tarkennettuna kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan laadullista tutkimusta, joka etsii vastauksia empiirisiin ilmiöihin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14–15). Alasuutarin (2012) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtävään selittämiseen ja havainnot pelkistetään olennaiseen (s. 40). Kirjallisuuskatsaus on puolestaan Salmisen (2011) määritelmän mukaan yleiskatsaus, joka ei noudata tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Tutkittava ilmiö voidaan kuvata laaja-alaisesti, monipuolisesti aineistoja hyödyntäen. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymyksetkin ovat vapaammin muotoiltavissa. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus jaottuu kahteen hieman toisesta poikkeaviin orientaatioihin, narratiiviseen

ja integroivaan katsaukseen (Salminen, 2011). Hyödynnämme tässä tutkielmassa integroivaa katsausta, sillä haluamme tuottaa uutta tietoa aiemmin tehtyjen tutkimusten pohjalta ja pyrimme kuvaamaan tutkimusta mahdollisimman laajasti, rajatusta näkökulmasta.

Kirjallisuuskatsaus näkyi tutkielmassamme siten, että aloimme lukemaan aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta meitä kiinnostavasta aiheesta. Aineistoa lukiessa näkökulmamme alkoi hiljalleen rajautua nykyiseen, minkä myötä pystyimme alkaa muotoilemaan tutkimuskysymyksiämme. Perehdyimme teoriaan löydettyjen lähteiden pohjalta ja aloimme kirjoittamaan tutkielmamme teoriaosuutta. Teoriaosuuden tarkoituksena on auttaa lukijaa ymmärtämään tulososiota tarkoitettulla tavalla. Tulososiossa vastaamme tutkimuskysymyksiimme aiempien aiheesta tehtyjen tieteellisten tutkimusten pohjalta.

Koska tutkielmamme pohjautuu kirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen, olemme etsineet tietoa eri tietokannoista. Näitä tietokantoja ovat Ebsco, ProQuest, Oula-Finna ja Google Scholar. Varmistaaksemme lähteiden luotettavuuden olemme hyödyntäneet vain vertaisarvioituja tutkimuksia. Kirjallisuuden luotettavuuden olemme varmista neet tarkistamalla, onko teoksia vertaisarvioitu, mikä niiden jufo-luokitus on tai millainen on kirjoittajien asiantuntijuus. Lähdeaineistoja käyttäessämme olemme pyrkineet tekemään lähdeviittaukset tarkasti noudattaen APA 6 -viittaustyyliä. Olemme myös aina pyrkineet viittaamaan alkuperäiseen lähteeseen, mikäli se on ollut mahdollista.

4 Yhteisopettajuudella tukea hyvinvointiin?

Yhteisopettajuutta koskevasta tutkimuksesta löytyi paljon tietoa yhteisopettajuuden vaikutuksista hyvinvointiin. Tutkimustulokset osoittivat, että sillä on sekä suoria että välillisiä positiivisia vaikutuksia opettajien psyykkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Nämä vaikutukset näkyivät opettajan työssä monella tapaa parantaen opettajien työssäjaksamista. Esim. nousi myös yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita, joilla ei ollut niinkään suoria vaikutuksia hyvinvointiin. Sen sijaan haasteet vaikuttivat enemmän sellaisiin tekijöihin, joilla oli välillisiä negatiivisia hyvinvointivaikutuksia. Tällaiset haasteet liittyivät muun muassa käytännön toteutukseen, mihin kuitenkin opettajilta itseltään löytyi erilaisia ratkaisukeinoja. Kokonaisuudessaan suurempi osa yhteisopettajuuden hyvinvointivaikutuksista olivat positiivisia kuin negatiivisia.

4.1 Hyödyt hyvinvoinnille

Yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden erittäin hyödylliseksi opettamisen muodoksi (mm. Saloviita & Takala, 2010; Sirkko, Takala & Wickman, 2018). Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisopettajuus tuo pääosin vain myönteisiä seurauksia opettajan työhön (Takala & Saarinen, 2020) ja lisää opettajien hyvinvointia sekä tyytyväisyyttä työhön (Sirkko ym., 2018). Yhteisopettajuus toimiikin usein keinona lisätä työn mielekkyyttä ja se parantaa etenkin sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia.

Vertaistukea, joka yhteisopettajuudessa on todella merkittävää, voidaan pitää elintärkeänä koko työhyvinvoinnin kannalta (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021). Kokon ym. (2021) teettämästä tutkimuksesta selviääkin, että yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat arvostavat todella paljon sitä, että heillä on mahdollisuus jakaa tunteitaan ja opettamisen kokemuksiaan yhdessä toistensa kanssa. Myös opettajaopiskelijat kokivat yhteisopettajuudessa ammatillisen ja emotionaalisen tuen erittäin merkittäväksi etenkin tiimiopettajuuden mallissa (Baeten & Simons, 2014). Jatkuva vuorovaikutus työparin kanssa koetaankin turvaksi opettajien työssä (Takala & Saarinen, 2020). Ylipäätään toimivan sosiaalisen kanssakäymisen on todettu olevan voimavara, joka vähentää stressiä sekä tukee yksilöiden terveyttä ja pedagogista hyvinvointia (Haring ym., 2008, s. 24).

Alakoulun opettajat ovat myös jatkuvassa ja tiiviissä yhteistyössä oppilaiden huoltajien kanssa. Joidenkin vanhempien kanssa yhteistyö voi olla haastavaa ja siitä voi koitua opettajalle suurtakin henkistä kuormaa. Opettajan hyvinvoinnin kannalta onkin tärkeää, että hän saa tähän kollegiaalista tukea. (Sirkko ym., 2020.) Kun oppilaiden huoltajat saa kohdata yhdessä toisen opettajan kanssa, kohtaamisissa esille tulleista asioista voi käydä keskustelua kollegan kanssa rikkomatta vaitiolovelvollisuutta. Tämänkaltaiset tilanteet opettajat ovat kokeneet suurena työtä helpottavana tekijänä (Takala & Saarinen, 2020).

Suomalaisessa yhteisopettajuuteen keskittyvässä tutkimuksessa tulee ilmi, että vastuunjakaminen parantaa merkittävästi opettajien työhyvinvointia (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Kun vastuu jakautuu kahden opettajan kesken, se auttaa heitä selviytymään suurestakin työmäärästä (Shin, Lee & McKenna, 2016). Yhteisopettajuuden on muutenkin huomattu vähentävän opettajien työtaakkaa. Työmäärää kevensi esimerkiksi opetuksen suunnittelu yhdessä (Sirkko ym., 2018, s. 231). Yhteinen tuntien suunnittelu koettiin myös itsessään tärkeäksi yhteisopettajuutta toteuttaneiden opettajien kesken (Kokko ym., 2021).

Työmäärää keventää myös opetuksen jakaminen (Sirkko ym., 2018, s. 231). Opetuksen jakamiseen löytyy monia erilaisia yhteisopettajuusmalleja, joten on todennäköistä, että iso osa opettajista löytää itselleen ja kollegalleen sopivan mallin, jolla saisi kevennettyä omaa työmäärää ja näin lisättyä omaa työssäjaksamistaan. Sirkon ym. (2020) artikkeli todentaa, että alakoulun opettajat ovatkin kokeneet yhteisopetuksen heidän hyvinvointiaan lisääväksi tekijäksi, jonka myötä heidän työssäjaksamisensa on parantunut. Myös Takalan & Saarisen (2020) tutkimuksessa nousee esille se, että opetuksen jakaminen lisää työssä jaksamista.

Yhteisopettajuus auttaa opetuksen yksilöimisessä ja oppimisen tehostamisessa (Sirkko ym., 2018, s. 224). Jos kaksi opettajaa on samassa luokassa, toinen opettajista pääsee välittömästi avuksi, kun yksittäinen oppilas tarvitsee tukea (Murdock, Finneran, & Theve, 2016). Opettajan ei tällöin tarvitse kantaa yksin vastuuta oppilaiden pärjäämisestä tai olla huolissaan yksittäisistä oppilaista, vaan voi luottaa siihen, että myös toinen opettajista pystyy tarjoamaan oppilaille heidän tarvitsemaansa yksilöllistä tukea. Oppilaiden yksilölliset tarpeet on muutenkin helpompi huomioida yhteisopettajuuden mahdollistamien pienempien ryhmien ja eriyttämisen kautta (Kokko ym., 2021). Tämä kaikki tarjoaa mahdollisuuksia myös parempaan

oppilaantuntemukseen, mikä taas entisestään tukee opettajaa opetus- ja kasvatustyössä (Kokko ym., 2021).

Toisesta opettajasta on myös apua luokan työrauhan ylläpitämisessä. Opettava opettaja saa jatkaa rauhassa opetusta (Murdock ym., 2016), vaikka luokassa syntyisikin melua, sillä toinen opettajista voi keskittyä oppilaiden rauhoittamiseen (Takala & Saarinen, 2020). Tällä tavalla levotonkin luokka pysyy paremmin hallinnassa (Kokko ym., 2021). Näin aikaa ei myöskään mene hukkaan, ja opetus säilyy tehokkaana (Murdock ym., 2016).

Opettajaparista on tukea myös oppilasarviointien tekemiseen (Kokko ym., 2021). Kun kaksi eri opettajaa tekee jatkuvaa havainnointia samoista oppilaista, se lisää arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja tekee sekä formatiivisen eli jatkuvan että summatiivisen eli kokoavan arvioinnin opettajille helpommaksi (Sirkko ym., 2020). Tämä korostuu etenkin tiimiopettajuuden mallissa, jossa kaksi opettajaa opettaa vuorotellen samassa luokassa, sillä toisen opettajan opettaessa toinen opettaja voi suunnata huomionsa lähes täysin oppilaiden havainnointiin. Kahdella opettajalla on myös enemmän arviointiperusteita kokoavia loppuarvioiteja varten. Etenkin summatiivista arviointia on usein myös pidetty työläänä ja stressaavana tehtävänä. Yhdessä arviointien tekeminen kuitenkin vähensi niihin liittyvää painetta ja stressiä, millä oli selkeää vaikutusta opettajien hyvinvointiin (Sirkko ym., 2020).

Tutkimukset osoittavat siis yhteisopettajuuden olevan toimiva keino vähentää monin tavoin opettajien työstressiä (Wolgast & Fisher, 2017). Työstressin laskiessa vähenevät myös sen negatiiviset vaikutukset, kuten työmotivaation menetys, heikkenevä työviihtyvyys sekä hallitsemattomuus työssä, etenkin ongelmanratkaisutilanteissa (Rautiainen & Keskinen, 1999). Tiivis yhteistyö toisen opettajan kanssa antaa tukea erilaisten ongelmien ratkaisuun, ja yhdessä vaikeidenkin ongelmien ratkaiseminen voi tuntua monin verroin helpommalta. Stressitekijöiden vähenemisellä taas nähdään yhteys sekä opettajien itsensä että muun työyhteisön hyvinvointiin (Rautiainen & Keskinen, 1999).

Opettajien sitoutuminen yhteistyöhön voi muutenkin luoda sellaisia tuloksia, joita ei yksin voi saavuttaa (Kokko ym., 2021). Yhdessä työskennellessä opettajat oppivat jatkuvasti toisiltaan (Takala & Saarinen, 2020) ja jakavat ammatillisia taitoja keskenään (Sirkko ym., 2018, s. 224). Opettajat voivat jakaa opetuksen vastuualueita sekä hyödyntää toinen toistensa vahvuuksia (Sirkko ym., 2020). Uusia näkökulmia voi saada esimerkiksi oppituntien syvyyteen ja tahtiin

sekä eriyttämiseen liittyen (Mofield, 2020). Seurauksena on opettajien ammatillinen kehittyminen yhteisopettajuuden myötä (Sirkko ym., 2020; Sirkko ym., 2018; Takala & Saarinen, 2020). Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että opetuksen laatu kohoaa yhteisopetusta käytettäessä (Wolgast & Fisher, 2017). Tällainen opettajien laadukas ja tiivis vuorovaikutus sekä ammatillinen kehittyminen tukevat heidän pedagogista hyvinvointiaan.

Useammissa yhteisopettajuutta ja hyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa haluttiin myös nostaa esille yhdessä tekemisen ilo. Opettajien mielestä yhdessä työskentely ja opettaminen on hauskaa ja energisoivaa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Esimerkiksi Rimpiläinen & Bruun (2016) kokivat omassa opettajan työssään yhteisopettajuuden lisäävän huumoria työpäiviin. Positiiviset kokemukset lisäävät myönteisiä tunteita, joilla taas on merkittävin hyvinvointia edistävä vaikutus (Yrttiaho & Posio, 2021). Myös Sirkon ym. (2018) tutkimuksesta tulee ilmi, että yhteisopettajuutta toteuttaneiden opettajien hyvinvointi parani työtavan tuoman ilon ja menestyksen myötä. Yhteisopettajuus luo myös usein ihanteellisen oppimisympäristön, josta opettajakin voi nauttia yhdessä kollegansa kanssa (Murdock ym., 2016). Kokon ym. (2021) tutkimus osoittaa, että mitä enemmän opettajat tekevät yhteistyötä sitä enemmän he löytävät hyötyjä ja sitä vähemmän he kohtaavat haasteita yhteisopettajuudessa.

4.2 Haasteet

Yhteisopettajuuden lukuisten hyötyjen lisäksi sen toteuttamisessa nähdään myös omat haasteensa, jotka toisinaan vaikuttavat välillisesti opettajien hyvinvointiin. Ensinnäkin opettajilla ei välttämättä ole riittävästi tietoa yhteisopettajuudesta (Chitiyo, 2017), minkä vuoksi he eivät tule edes ajatelleeksi yhteisopettajuuden toteuttamista. Mikäli opettajilla on opetustavasta sen verran tietoa, että pohtivat sen aloittamista, aloittamiseen liittyen on ilmennyt erilaisia haasteita. Esimerkiksi kokemus omien taitojen ja tietojen puutteellisuudesta saa useat opettajat hylkäämään ajatuksensa opetustavan käyttöön ottamisesta (Chitiyo, 2017). Tällainen kokemus oman osaamisen puutteellisuudesta on yhteydessä heikompaan pedagogiseen hyvinvointiin. Sirkon ym. (2018) mukaan myös rehtorien ja muiden esihenkilöiden asenteet yhteisopettajuutta kohtaan nähdään merkittävänä aloittamiseen vaikuttavana tekijänä. Jos johtajien asenteet ovat negatiivisia, se voi hidastaa yhteisopettajuuden aloittamista, tai jopa

estää sen (Sirkko ym., 2018). Tällaiset asenteet voivat yleisesti lisätä negatiivista ilmapiiriä koulun sosiaalisissa suhteissa heikentäen opettajien sosiaalista hyvinvointia.

Tutkimusten mukaan yhtenä suurimpana haasteena aloittamiselle nähdään sopivan opettajaparin löytyminen (Sirkko ym., 2018), sillä yhteisopettajuutta toteuttavien ammattilaisten on tultava toistensa kanssa erittäin hyvin toimeen. Opettajat toivoivat yhteistyöhön etenkin sellaista kollegaa, jonka kanssa luonteet kohtaavat ja jonka kanssa pystyy aidosti olla oma itsensä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajien pitäisi olla luonteeltaan samanlaisia, vaan usein erilaiset luonteenpiirteet voivat olla juuri yhteisopettajuutta vahvistava tekijä. (Sirkko ym., 2020.) Haasteena sopivan opettajaparin löytymiselle koettiin myös se, että eri koulutustaustaisen työkaverin kanssa yhteisopettajuutta ei nähty toimivana ratkaisuna, jolloin vaihtoehtoja sopivan opettajaparin löytymiselle oli entistä vähemmän (Kokko ym., 2021). Erilaiset haasteet opettajien välisissä suhteissa voivatkin heijastua heikentävästi opettajien hyvinvointiin, sillä sosiaaliset suhteet ovat yksi merkittävimmistä hyvinvoinnin osa-alueista.

Kun yhteisopettajuus saadaan aloitettua, toteutusvaiheessa on omat erilaiset haasteensa. Yleisimpänä ongelmana nähdään yhteisen suunnitteluajan puute (Kokko ym., 2021; Mofield, 2020; Sirkko ym., 2018). Kahden opettajan täytyy saada jo valmiiksi kiireiset aikataulunsa sovitettua yhteen niin, että yhteistä opetuksen suunnittelu-aikaa olisi riittävästi. Jos yhteistä suunnittelu-aikaa ei meinaa löytyä, työn imuun voi olla vaikeampi päästä. Työn imun vähenemisellä taas on työhyvinvointia heikentävä vaikutus. Vaikka Takalan & Saarisenkin (2020) tutkimuksessa yhteisen suunnitteluajan puute nostettiin haastavana tekijänä esille, monilta opettajilta löytyi kuitenkin useita ratkaisuja tilanteeseen. Opettajat olivat esimerkiksi sitä mieltä, ettei yhteiseen suunnitteluun mennyt sen enempää aikaa kuin yksinkään suunnitteluun, joten suunnittelulle riittää lyhytkin aika, kunhan yhteistyö saadaan kunnolla toimimaan (Takala & Saarinen, 2020).

Toinen konkretiaan liittyvä, hyvin yleinen haaste on sopivien tilojen löytäminen yhteisopettajuuden toteuttamiseen (Sirkko ym., 2018). Opetustapa poikkeaa selvästi totutusta ja perinteisestä, jolloin opetustiloiltakin vaaditaan erilaisia ominaisuuksia. Tutkimuksissa on esimerkiksi tullut vastaan tilanteita, joissa kaksi opettajaa olisi halunnut yhdistää ryhmänsä, mutta tarpeeksi isoa tilaa tähän ei ole löytynyt. Tämän vuoksi yhteisopettajuus saattoi jäädä toteuttamatta kokonaan, se jäi vain osa-aikaiseksi tai siihen pyrittiin soveltamaan rinnakkain

opettamisen mallia (Takala & Saarinen, 2020). Toinen tiloihin liittyvä ongelma on myös se, että isoissa tiloissa ison ryhmän kanssa syntyy tavallista helpommin melua, jolloin äänenvoimakkuus saattaa nousta liian korkealle. Melu väsyttää sekä lapsia että aikuisia, jolloin tarvittaisiin myös rauhallisia vetäytymistiloja (Takala & Saarinen, 2020). Kaikki nämä koulun olosuhteet, kuten toimintaympäristöt, tilat, opetusjärjestelyt ja luokkien ryhmäkoot vaikuttavat merkittävästi opettajien pedagogiseen hyvinvointiin.

Yhteisopettajuus saattaa myös horjuttaa opettajien vapaata toimijuutta, sillä molempien osapuolten täytyy luopua omasta vallastaan päättää itsenäisesti kaikesta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvistä asioista (Murdock ym., 2016). Kaikki opettajat tulkitsevat opetusta omalla tavallaan (Sirkko ym., 2018, s. 231), minkä vuoksi yhteistyötä toteuttavien opettajien näkemykset väistämättä eroavat välillä toisistaan. Toimivaan yhteisopettajuuteen ei siis riitä pelkkä opettajien hyvä pedagoginen tietotaito, vaan se vaatii kummaltakin opettajalta hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja (Takala & Saarinen, 2020). On kyettävä joustamaan ja toisinaan menemään toisen suunnitelmien mukaan unohtaen omat ideat (Murdock ym., 2016). Toisen kuuntelun lisäksi on tärkeää osata kuunnella myös itseä ja oltava rohkea puhumaan asioista toisen kanssa. Tämä kaikki voikin vaatia oman mukavuusalueen ylittämistä, kun asioita ei tehdäkään enää samalla tavalla kuin ennen. (Takala & Saarinen, 2020.) Nämä tekijät voivat ongelmiksi joutuessaan heikentää pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä vuorovaikutussuhteiden laadukkuutta sekä työn kehittämisen mahdollisuutta.

Moniammatillinen yhteistyö, jota yhteisopetus useimmiten on, voitiin myös kokea uhkaksi omalle toimijuudelle (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2017) etenkin, jos vastuu tehtävistä jakautui kovin epätasaisesti. Toisaalta opettajapari saattoi lisätä myös toisen opettajan epävarmuutta, sillä opettajia pelotti arvostelun kohteeksi joutuminen ja mokaaminen toisen edessä (Takala & Saarinen, 2020). Monet opettajat myös kokivat painetta ja riittämättömyyttä vastata toisen opettajan odotuksiin (Takala & Saarinen, 2020). Pelko epäonnistumisesta sekä riittämättömyyden tunne voivat heikentää opettajien didaktis-pedagogista varmuutta. Didaktis-pedagogisella varmuudella taas on yhteyttä opettajien pedagogiseen hyvinvointiin. Opettajat kuitenkin totesivat, että näistä yhdessä puhuminen ja muutenkin avoin vuorovaikutus vähensi niihin liittyvää pelkoa ja stressiä (Takala & Saarinen, 2020).

5 Johtopäätökset ja pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Kandidaatin tutkielmamme tavoitteena oli selvittää, millaisia vaikutuksia yhteisopettajuudella on luokanopettajien hyvinvointiin. Toteutimme tutkielman integroivana kirjallisuuskatsauksena, jolloin tutkimuksemme pohjautuu aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Aikaisemman tutkimustiedon pohjalta voidaan todeta, että yhteisopettajuus edistää monin tavoin opettajan hyvinvointia. Hyvinvointia parantaa muun muassa kollegalta saatu sosiaalinen tuki, jolloin vastuuta saadaan jaettua ja ongelmien ratkaisua helpotettua. Myös varsinaiseen opetukseen liittyvää työtä voidaan keventää esimerkiksi siten, että opetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Hyvinvointia edistää siis ennen kaikkea useiden stressitekijöiden vähentyminen. Kun kaksi opettajaa on samassa luokassa, opettavan opettajan pedagogista hyvinvointia edistää myös mahdollisuus toteuttaa opetustyötä ilman jatkuvia keskeytyksiä. Tällöin toinen opettajista voi ylläpitää työrauhaa luokassa ja auttaa tukea tarvitsevia oppilaita. Rauhallinen työympäristö itsessäänkin edistää työhyvinvointia.

Yhdessä työskentelyyn liittyy muitakin positiivisia puolia, kuten opettajakollegoiden jatkuva tosiltaan oppiminen. Tämä kehittää opettajien ammattitaitoa, mikä taas tukee heidän pedagogista hyvinvointiaan. Lisäksi toisen opettajan jatkuva läsnäolo tuo turvaa ja iloa työarkeen. Yhdessä tekeminen on energisoivaa ja se mahdollistaa paremmin huumorin käytön työssä. Nämä tekijät lisäävät työssä koettuja positiivisia tunteita ja luovat hyvää ilmapiiriä. Positiivisten tunteiden kokeminen parantaa hyvinvointia ja lisää työmotivaatiota, jotka taas edistävät työssäjaksamista.

Yhteisopettajuuteen ryhtyminen ei kuitenkaan aina ole täysin ongelmaton. Opettajilla ei välttämättä ole riittävästi tietotaitoa yhteisopettajuuden toteuttamisesta, joka voi muodostua aloittamisen esteeksi. Toiseksi yhteisopettajuus vaatii usein rehtorin ja muiden esihenkilöiden tuen sekä sopivat tilat sen toteuttamiselle. Sopivan opettajaparin löytymisenkään ei ole itsestään selvyys, sillä opettajakollegoiden tulee tulla erittäin hyvin toimeen toistensa kanssa.

Yhteisopetuksen toteutusvaiheessa on myös omat haasteensa, joista voi seurata negatiivisia vaikutuksia opettajien hyvinvoinnille. Yhteistä suunnittelu-aikaa voi olla hankala löytää, ja se voi tuottaa ylimääräistä stressiä opettajille. Yhteistyö on myös niin tiivistä, että sen vuoksi on pystyttävä luopumaan osittain täysin itsenäisestä päätösvallassa, ja tämä voidaan kokea uhkaksi

oman opettajuuden toteuttamiselle. Opettajien välisenä haasteena voi myös olla se, että työ määrä ei jakaudu tasaisesti. Se voi aiheuttaa kitkaa opettajaparin välille, mikä taas haittaa opettajien välistä ilmapiiriä. Työrauhaa taas voi häiritä se, jos kaksi opettajaa yhdistää luokkansa yhdeksi isoksi luokaksi. Tällöin melutaso voi päästä nousemaan herkemmin isossa ryhmässä.

Yhteisopettajuuden hyödyt hyvinvoinnille ovat merkittäviä, ja niitä nousi tutkimuksissa huomattavasti enemmän esille kuin yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita. Suurin osa esille nousseista haasteista vaikuttivat kuitenkin enemmän käytännön työhön kuin suoraan opettajien hyvinvointiin. Opettajilta itseltäänkin usein myös löytyi sopivia ratkaisukeinoja näihin haasteisiin. Voidaankin tulla siihen lopputulokseen, että mikäli yhteisopettajuus saadaan käytännössä toteutumaan, se olisi loistava keino edistää luokanopettajien hyvinvointia ja työssäjaksamista.

5.2 Pohdinta

Yhteisopettajuus näyttää tämän tutkimuksen mukaan yhdeltä toimivalta keinolta vastata uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2016) vaatimuksiin oppilaiden moniammatillisesta tukemisesta sekä koulun kehittämisestä inklusioperiaatteen mukaisesti (Sirkko ym., 2020). Tällä keinolla voidaan välttää tämän hetken inklusion toteuttamiseen liittyvää opettajien työuupumusta ja loppuun palamista. Näiden hyötyjen vuoksi olemme entistä enemmän kiinnostuneita itsekkin kokeilemaan yhteisopettajuutta tulevaisuuden työelämässä, sillä olemme olleet huolissamme opettajan työssäjaksamisesta inklusioperiaatteen käyttöönoton myötä. Voimmekin suositella myös muita opettajia kokeilemaan yhteisopettajuutta siihen liittyvien käytännön- ja hyvinvointihyötyjen vuoksi.

Vaikka suosittelemmekin kokeilemaan yhteisopettajuutta tämän tutkielman pohjalta, ymmärrämme sen toteuttamiseen liittyvät vaatimukset ja rajallisuuden. Yhteisopettajuus vaatii esimerkiksi omien toimintatapojen muuttamista sekä vastavuoroista joustamista opettajaparin kanssa. Myös koulun tilat sekä koulun johto vaikuttavat siihen, miten yhteisopettajuutta on mahdollista toteuttaa, eikä tämän vuoksi kaikki utopistiset ideat yhteisopettajuuteen liittyen ole aina toteutettavissa. Hyvin liikkeelle lähtenyt yhteisopettajuuskaan ei aina toteudu

suunnitelmien mukaan, mihin on hyvä osata varautua. Tällaisissa tilanteissa avoin kommunikaatio on kuitenkin usein avainasemassa.

Yhteisopettajuudella on merkittäviä positiivisia vaikutuksia luokanopettajien hyvinvointiin, jolla taas on yhteyttä opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen laatuun. Mitä paremmin opettaja voi, sitä paremmin hän todennäköisesti jaksaa tukea ja huomioida oppilaita tasavertaisesti (Lerkkanen ym., 2020). Näin opettajan hyvinvoinnilla on vaikutusta oppilaidenkin hyvinvointiin, sillä oppilaat saavat todennäköisemmin tarvitsemaansa riittävää tukea ja lämminhenkistä kohtelua. Mikäli yhteisopettajuuden avulla halutaan tukea oppilaiden hyvinvointia, on sen toteuttamisessa kuitenkin huomioitava luokan erityistarpeet. Jos luokassa on esimerkiksi erityisen tuen oppilaita, on huomioitava, että opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt tukevat myös heidän oppimistaan. Onneksi yhteisopettajuuden malleja ja toteutustapoja on lukuisia, minkä vuoksi jokaiselle opettajaparille löytyy todennäköisesti sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointia tukeva tapa toteuttaa yhteisopettajuutta.

Kirjallisuuskatsauksena tehdyn tutkielman tekoon ei liity erityisiä eettisyyskysymyksiä, sillä tutkielmamme on koottu aiemmin tehtyjen luotettavien tutkimusten ja aineistojen pohjalta. Olemme kuitenkin halunneet huomioida tässä eettisyyden siten, että olemme pyrkineet välittämään mahdollisimman objektiivista tietoa, tiedostaen omat asenteemme aiheita kohtaan. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että tutkimme aiheita sekä hyötyjen että haasteiden näkökulmasta. Hyvinvointiin vaikuttavia hyötyjä löytyi kuitenkin aiemmasta tutkimuksesta enemmän kuin hyvinvointiin vaikuttavia haasteita. Emme silti kokeneet, että tutkimuksissa haasteiden esille tuomista olisi millään tapaa vältelty, vaan niiden vaikutukset heijastuivat vain epäsuoremmin terveyteen. Tosin emme voi tietää, halutaanko yhteisopettajuus saada näyttäytymään joissakin tutkimuksissa positiivisemmassa valossa, jotta inklusio saataisiin sen avulla toteutumaan entistä paremmin.

Toteutimme kandidaatin tutkielmamme parityönä. Päätös tuntui melko luontevalta, sillä meidän välillämme toteutuvat useat sellaiset tekijät, jotka ovat tärkeitä myös yhteisopettajuudessa. Tulemme erittäin hyvin toimeen toistemme kanssa, luonteemme kohtaavat ja pystymme olemaan toistemme seurassa aidosti omia itsejämme. Lisäksi huomasimme saavamme yhdessä työskentelystä paljon samanlaisia hyötyjä kuin yhteisopettajuudestakin tutkitusti saadaan. Tärkeimmiksi hyödyiksi koimme mahdollisuuden jatkuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä työskentelyyn liittyvien tunteiden ja ajatusten jakamisen. Yhdessä keskustelu myös

syvensi oppimistamme, sillä saimme toisiltamme erilaisia näkökulmia ja ideoita aiheeseen ja työhön liittyen. Yhteisopettajuudenkin hyödyksi todettu yhdessä tekemisen ilo oli läsnä myös meidän parityöskentelyssämme.

Lukuisten hyötyjen lisäksi yhdessä työskentelyyn voi kuitenkin liittyä omanlaiset haasteensa. Meidän kohdallamme mitkään haasteet eivät kuitenkaan kasvaneet erityisen suuriksi, sillä puhuimme aina avoimesti ajatuksistamme. Näin mielenpäällä olevat negatiivisemmatkin asiat saimme aina käsiteltä ja pystyimme jatkamaan yhdessä työskentelyä hyvillä mielin. Kuten tutkielmassammekin todetaan, toinen toisensa kuunteleminen ja rohkea asioista keskustelu ovat erittäin olennaisia taitoja myös onnistuneen yhteisopettajuuden toteutumisen kannalta.

Tästä aiheesta löytyi paljon mielenkiintoista tietoa, minkä vuoksi siitä riittäisi vielä paljon tutkittavaa esimerkiksi gradua varten. Gradua tehdessä voisi muun muassa ottaa laajemminkin huomioon eri opettajien, kuten erityisopettajan ja luokanopettajan välillä toteutetun yhteisopettajuuden vaikutukset hyvinvointiin. Niitä voisi myös vertailla kahden luokanopettajan välillä toteutetun yhteisopettajuuden hyvinvointivaikutusten kanssa. Tässä voisi samalla tutkia, hyötyykö jokin opettajaryhmä tästä opetustavasta selkeästi eniten. Graduun voisi myös kerätä lisää tietoa haastatteleamalla opettajia, ja perehtymällä aiempaa laajemmin tutkimaan opettajien omia kokemuksia yhteisopettajuuden toteuttamisesta. Tämä olisi syytä tehdä siksi, että tulevaisuudessa yhteisopettajuus on todennäköisesti yleisempikin ilmiö, jolloin olisi mahdollista saada yhteisopettajuutta toteuttaneista opettajista laajempi otanta. Olisi myös mielenkiintoista tietää, onko silloin esimerkiksi koulujen asenteet muuttuneet yhteisopettajuutta kohtaan tai onko sen toteuttaminen tilojen osalta entistä helpompaa. Yhteisopettajuuden muutoksia voisi vertailla myös nykyisen ja silloisen tilanteen kanssa ja tutkia sitä, saadaanko myöhemmin samanlaisia tuloksia liittyen opettajien hyvinvoinnin paranemiseen.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus – Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsinki: Yliopistopaino. Haettu osoitteesta [2011_Ahtiainen_ym._Samanaikaisopetus_on_mahdollisuus_Tutkimus_Helsingin_pilottikoulujen_uudistuvasta_opetuksesta.pdf \(helsinki.fi\)](#)
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. (1976a). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: having, loving being*. [Department of Sociology, Working papers 1989:48]. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). *Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation*. *Teaching and Teacher Education* 41 (2014) 92e110 93. [Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation | Elsevier Enhanced Reader](#)
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view*. *European Journal of Special Needs Education* 3 (3), 329–345. [Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view \(oulu.fi\)](#)
- Chitiyo, J. (2017). *Challenges to the use of Co-teaching by Teachers*. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55–66. [EJ1163186.pdf \(ed.gov\)](#)
- Erkkilä, R. & Perunka, S. (2016). *Näkökulma tiimiopettajuuteen*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus ja kehitystyön julkaisut 28. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201609282445>
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta [978-951-44-8849-8.pdf\(tuni.fi\)](#)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. ja Paloniemi, S. (2017). *Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat*. Teoksessa Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–13. Haettu osoitteesta [Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki \(jyu.fi\)](#)
- Friend, M. & Cook, L. (2014). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Harlow: Pearson Education. 7th edition.

- Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). *Team-reflection: The missing link in coteaching teams*. *European Journal of Special Needs Education* 31 (2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri*. Opetusalan ammattijärjestö [OAJ]. Haettu osoitteesta [Opetusalan työolobarometri 2021 \(oaj.fi\)](https://www.oaj.fi/tyo-olobarometri-2021)
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos [TTL]. Haettu osoitteesta [tyon-imu-kirja \(1\).pdf](https://www.ttl.fi/tyon-imu-kirja(1).pdf)
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. (2008). *Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa*. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama Oy.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa*. Työterveyslaitos [TTL]. Vantaa: Punamusta. Haettu osoitteesta [Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa \(julkari.fi\)](https://www.julkari.fi/handle/10024/152425)
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). *Finnish teachers' views on co-teaching*. Haettu osoitteesta [Finnish Teachers' Views on Co-Teaching: EBSCOhost \(oulu.fi\)](https://www.ebscohost.com/urn:urn:nbn:fi:oulu-2021-05-001)
- Krokfors, L. (2017). *Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto
- Lerikkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki*. (Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta [Voimaannuttaako rehtori? - Matkalla kohti pedagogista hyvinvointia \(utupub.fi\)](https://www.utupub.fi/urn:nbn:fi:utu-2014-05-001)
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. (2008). *Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde*. *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama Oy.
- Mofield E. L. (2020). *Benefits and Barriers to Collaboration and Co-Teaching*. Haettu osoitteesta [http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=trh&AN=140580685&site=ehost-live&scope=site](https://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=trh&AN=140580685&site=ehost-live&scope=site)
- Murdock, L., Finneran, D. & Theve, K. (2016). *Co-teaching to reach every learner*. *Educational Leadership*, 73(4), 42–47. [Co-Teaching to Reach Every Learner \(ascd.org\)](https://www.ascd.org/publications/leadership/73(4)/42-47)

- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta [\(PDF\) Opettajien työhyvinvointi. Opetushallitus. \(researchgate.net\)](#)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta [perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.docx \(live.com\)](#)
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rautiainen, V. & Keskinen, S. (1999). *Sosiaalinen tuki päiväkotihenkilöstön voimavarana*. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 20–31.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. (2016). *Jakamalla enemmän*. Teoksessa Saloviita, T. (2016). *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työpajoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). *Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen*. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Haettu osoitteesta [Microsoft Word - Opetusjulk. 62, lopull. \(uwasa.fi\)](#)
- Saloviita, T. (2016). *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työpajoja*. Jyväskylä: 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://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/08856257.2010.513546>
- 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 [Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research: International Journal of Inclusive Education: Vol 20, No 1 \(tandfonline.com\)](#)
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). *Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2018, Vol. 28, No. 2. [Bulletin 2018 2 Sinkkonenetall.pdf \(nmi.fi\)](#)

- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). *Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset*. *Kasvatus & Aika* 14(1) 2020, 26–43. [Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen - pdf \(journal.fi\)](#)
- Sirkko, R., Takala, M. & Wickman, K. (2018). ‘Co-teaching in northern rural Finnish schools’, *education in the north*, 25, (1-2), 217–237. https://aura.abdn.ac.uk/bitstream/handle/2164/15831/Sirkko_et_al_EITN_CoTeaching_Northern_Rural_VOR.pdf?sequence=1
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). *Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä*. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 4, 244–257. [Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä - pdf \(journal.fi\)](#)
- Takala, M. & Saarinen, M. (2020). *Opettajan toimijuus muutoksessa – Yhteisopetusta pienin askelin*. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2020092170185.pdf>
- 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://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/08856257.2012.691233?scroll=top&need-Access=true&role=tab>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Unesco, 1994. Viitattu lähteessä: Saloviita, T. (2016). *Samanaikaisopetus; Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wolgast, A. & Fischer, N. (2017). *You Are Not Alone: Colleague Support and Goal-Oriented Cooperation as Resources to Reduce Teachers' Stress*. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(1), pp. 97–114. <https://link.springer.com/pc124152.oulu.fi:9443/article/10.1007/s11218-017-9366-1>
- Yrttiaho, R. & Posio, S. (2021) *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.