



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HILTUNEN MAUNO & TAKALA ANTTI
LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ YHTEISOPETTAJUUDESTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Hiltunen Mauno & Takala Antti	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro -gradu tutkielma	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 76+5
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme yhteisopettajuutta, sen etuja ja haasteita sekä ammatillista kasvua. Yhteisopettajuus on keino toteuttaa opetusta sekä oppilaita että opettajia hyödyttävällä tavalla. Opetusmuotona yhteisopettajuutta ei vielä tunneta kovinkaan yleisesti ja tutkimusta siitä ei Suomessa ole juuri tehty. Aiemmissä tutkimuksissa yhteisopettajuudessa toinen opettaja on erityisopettaja. Tämän vuoksi perehdyimme yhteisopettajuuteen kahden luokanopettajan välillä.</p> <p>Tutkielmamme tutkimuskysymyksillä pyrimme perehtymään opettajien näkemyksiin siitä, mitä yhteisopettajuus on, millaisia etuja ja haasteita siinä ilmenee sekä miten yhteisopettajuus vaikuttaa opettajien ammatilliseen kasvuun. Tutkielmamme taustalla oleva teoria määrittää yhteisopettajuuden kahden opettajan väliseksi yhteistoiminnaksi heterogeenisessä ryhmässä. Yhteisopettajuudella on monia toimintamalleja sekä erilaisia etuja ja haasteita. Yhteisopettajuus on nähty yhtenä ammatillisen kasvun keinona. Ammatillinen kasvu koostuu opettajien ammatillisesta oppimisesta ja kehityksestä.</p> <p>Tutkielmamme on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella teemahaastattelun avulla. Haastateltavina oli neljä yhteisopettajuutta toteuttavaa opettajaa. Haastatte- luissa oli tarkoitus saada opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuteen. Tutkimustulokset muotoutuivat aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkielmassamme saimme selville opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Opettajat määrittivät yhteisopettajuuden tärkeimmäksi olemuksesi työn jakamisen. Yhteisopettajuuden etuina nähtiin kollegiaalinen yhteistyö sekä oppilaiden saama hyöty useamman aikuisen läsnäolosta. Haasteena pidettiin suuria oppilasmääriä, jotka saattavat hankaloittaa opetusta. Yhteisopettajuudessa ammatillista kasvua nähtiin tapahtuvan toista opettajaa seuraamalla sekä opettajuudesta keskustelemalla.</p> <p>Tutkimustuloksistamme voidaan päätellä yhteisopettajuuden olevan laajempaa yhteistyötä, kuin miten aiempi tutkimus on sen määritellyt. Yhteisopettajuuden ei välttämättä tarvitse tapahtua samassa luokkatilassa jatkuvasti. Haastateltavamme toteuttivat yhteisopettajuutta eri tavoilla. Osa opettajista toteutti yhteisopettajuutta kokonaisvaltaisesti yhdessä ja osalla toiminta oli keskittynyt tiettyihin oppiaineisiin. Yhteisopettajuus nähtiin helpottavan opettajan työtä laajasti, koska työtä voitiin jakaa ja asioista keskustella. Mielestämme yhteisopettajuutta voidaan hyödyntää keinona vastaamaan jatkuvasti muuttuvaan koulu maailmaan.</p>			
Asiasanat/Keywords: Yhteisopettajuus, ammatillinen kasvu, opettajan näkemykset, fenomenografinen tutkimus			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	YHTEISOPETTAJUUS.....	4
2.1	Yhteisopettajuuden määrittely	4
2.2	Yhteisopettajuuden toteutusmallit.....	7
3	OPETTAJIEN NÄKÖKULMIA YHTEISOPETTAJUUDESTA.....	13
3.1	Yhteisopettajuuden edut.....	14
3.1.1	<i>Edut oppilaille</i>	14
3.1.2	<i>Edut opettajille</i>	16
3.2	Yhteisopettajuuden haasteet.....	17
4	AMMATILLINEN KASVU YHTEISOPETTAJUUDESSA.....	22
4.1	Opettajien oppiminen.....	23
4.2	Opettajien ammatillinen kehitys	26
5	TEORIAN KOONTI JA TUTKIMUSONGELMAT	31
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
6.1	Laadullinen tutkimus	33
6.2	Fenomenografia tutkimusotteena	34
6.3	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	35
6.4	Aineiston analyysi.....	37
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
7.1	Haastateltavien vertailu.....	42
7.2	Yhteisopettajuus luokanopettajien näkökulmasta	43
7.2.1	<i>Yhteisopettajuuden olemus</i>	44
7.2.2	<i>Yhteisopettajuuden vaatimukset</i>	46
7.3	Luokanopettajien näkemykset yhteisopettajuuden eduista ja haasteista	49
7.3.1	<i>Yhteisopettajuus helpottaa arkea</i>	49
7.3.2	<i>Suuri oppilasmäärä haasteena</i>	51
7.4	Luokanopettajien näkökulmia ammatilliseen kasvuun yhteisopettajuudessa	54
8	POHDINTA.....	56
8.1	Tulosten pohdinta	56
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	61
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	64
	LÄHTEET	65

LIITTEET (5)

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastelemme yhteisopettajuutta ja sitä, kuinka opettajat kokevat sen. Tarkastelemme myös opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden eduista ja haasteista sekä sen vaikutuksista ammatilliseen kasvuun.

Olemme molemmat olleet harjoittelussa luokassa, jossa toteutetaan yhteisopettajuutta. Koska nämä kokemukset olivat positiivisia, heräsi kiinnostuksemme yhteisopettajuutta kohtaan. Harjoittelun aikana opettajat kertoivat yhteisopettajuuden olevan voimaannuttava tapa työskennellä. Harjoittelussa huomasimme, että kahden opettajan on mahdollista jakaa työtaakkaansa tasaisesti. Vaikka olettamuksemme yhteisopettajuudesta oli positiivinen, halusimme tutkielmamme kautta selvittää, millaista yhteisopettajuus kokonaisuudessaan on.

Toteutimme tutkimuksen teemahaastattelun avulla, fenomenografisen lähestymistavan kautta. Teemahaastattelun valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi, koska se tuo tutkittavan äänen esille (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Tutkimusaineiston analysointitapana oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka avulla on mahdollista järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Sen avulla pystytään myös säilyttämään aineiston sisältämä informaatio ja sen avulla voidaan luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Pyrimme saamaan selville opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää millaisia näkemyksiä opettajilla on yhteisopettajuuteen. Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään yhteisopettajuuden etuja ja haasteita. Kolmannella kysymyksellä halusimme saada selville opettajien näkökulmia ammatilliseen kasvuun yhteisopettajuudessa.

Valitsimme aiheen, koska yhteisopettajuutta ei ole tutkittu luokanopettajien näkökulmasta kovinkaan paljon. Aikaisempaa tutkimusta yhteisopettajuudesta on kuitenkin tehty kansainvälisesti, etenkin Yhdysvalloissa (Cook & Friend 1995; Morocco & Aguilar 2002; Thousand, Villa & Nevin 2006). Suomessa aihetta on tutkinut esimerkiksi Rytivaara (2011, 2012a, 2012b) sekä Takala (2010a, 2010b). Aihe on ajankohtainen, koska yhteisopettajuus on keino toteuttaa kolmiportaisen tuen mallia (Opetusministeriö 2007, 56; POPS 2014, 65–67). Yhteisopettajuus on myös hyvä tapa henkilöstön yhteistyön toteutukseen, koska jatkuva muutos opettajan työssä vaatii opettajilta yhä enemmän yhteistyötä (POPS 2014, 36). Aikaisempi tutkimus antaa melko positiivisen kuvan yhteisopettajuudesta, joten halusimme

perehtyä siihen tarkemmin. Myös kahden luokanopettajan välinen yhteisopettajuus kiinnosti meitä, koska suurin osa aiemmasta tutkimuksesta perehtyy erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen toimintaan.

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan välistä yhteistyötä heterogeenisessä luokassa (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10). Yhteisopettajuudessa on monia toteutusmalleja (Baeten & Simons 2014, 93–95; Graziano & Navarrete 2012, 111). Näistä useat pohjautuvat joko Cookin ja Friendin (1995, 6–9), tai Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 242–245) jaotteluihin ja niissä opettajien vastualueet vaihtelevat.

Yhteisopettajuudessa on etuja sekä haasteita (Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012). Aiemmissä tutkimuksissa suurimmaksi haasteeksi nousi suunnitteluajan vähyys (Austin 2001, 250; Friend 2007, 50). Etuja yhteisopettajuudessa ovat ammatillinen kasvu, toisen opettajan tuoma tuki ja oppilaiden saama aika opettajilta (Austin 2001, 248; Martin & Williams 2012, 11; Owen 2015, 63; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 382; Walther–Thomas 1997, 401–402).

Ammatillinen kasvu on kokonaisvaltainen oppimisen prosessi (Clarke & Hollingsworth 2002, 947; Korhonen & Törmä 2016, 78). Yhteisopettajuus tukee uuden oppimista sekä uusien ajatusten ja toimintamallien luomista (Rytivaara 2012b, 59). Yhteisopettajuudessa opettajilla on mahdollisuus kehittää opetustapojaan monipuolisimmiksi (Leonard 2014, 518; Rytivaara 2012b, 51). Opettajat myös oppivat jakamaan työtään ja roolejaan yhteisopettajuudessa (Rytivaara 2012b, 62). Heidän vuorovaikutustaitonsa myös kehittyvät joustavammiksi suunnitellessaan päiviään (Leonard 2014, 518).

Tutkielmamme alussa perehdymme yhteisopettajuuden teoriaan. Teorian kautta käsittelemme yhteisopettajuuden toteutusmuotoja, sen etuja ja haasteita sekä ammatillista kasvua. Teoriaosuuden jälkeen käymme läpi tutkimuksen toteutuksen, josta siirrymme tutkielmamme tuloksiin. Viimeisenä pohdimme tuloksiamme vertailemalla niitä aiempiin tutkimuksiin sekä esitämme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Uskomme yhteisopettajuuden olevan hyvä vaihtoehto työskennellä opettajana. Tutkielmamme avulla halusimme saada aiheesta lisää tietoa ja työkaluja tulevaa ammattiamme varten. Perehdyimme opettajien näkemyksiin, koska uskomme opettajien näkemysten avulla saavamme laajan kuvan aiheesta sekä sen vaikutuksista. Rajasimme aiheen opettajien

näkemyksiin myös sen takia, että ne voivat auttaa ymmärtämään yhteisopettajuutta sekä sen haasteita ja mahdollisuuksia.

2 YHTEISOPETTAJUUS

Tässä pääluvussa käsittelemme yhteisopettajuutta ja sen toteutusmalleja. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään aiempien tutkimusten perusteella sitä, mitä yhteisopettajuus on, mitä se vaatii ja miksi sitä toteutetaan. Toisessa alaluvussa käydään läpi monissa tutkimuksissa ilmenneitä yhteisopettajuuden toteutusmalleja sekä niiden eroja ja yhtäläisyyksiä toisiinsa.

2.1 Yhteisopettajuuden määrittely

Yhteisopettajuus voidaan määritellä monella eri tavalla. Aiempi tutkimus määrittelee sen usein kahden ammattikasvattajan väliseksi yhteistyöksi heterogeenisessä luokassa (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10). Myös jaettu fyysinen tila nousee usein määrittelyissä yhteisopettajuuden tärkeäksi piirteeksi (mm. Cook & Friend 1995, 1; Saloviita & Takala 2010, 391).

Cookin ja Friendin (1995, 1) määritelmän mukaan yhteisopettajuus tarkoittaa opetusta, jossa vähintään kaksi ammattilaista opettaa ja ohjaa heterogeenistä ryhmää yhdessä fyysisessä tilassa. Ricen ja Zigmondin (2000, 10) määritelmässä nousee esille kolme kriteeriä yhteisopettajuudelle. He määrittelevät yhteisopettajuuden ensimmäiseksi kriteeriksi sen, että luokassa täytyy olla kaksi pätevää opettajaa, joista toinen on erityisopettaja, ja toiminta tapahtuu yhdessä fyysisessä tilassa samojen oppilaiden kanssa. Määritelmän toisen kriteerin mukaan opettajat jakavat suunnittelu- ja opetusvastuun luokassa. Siellä oppilaita on sekä yleis- että erityisopetuksen puolelta. Opettajilla on kolmannen kriteerin mukaan tasa-arvoinen asema opetuksessa. (Rice & Zigmond 2000, 10.) Edellä mainittuja teorioita tukevat myös Saloviita ja Takala (2010, 391), jotka määrittelevät yhteisopettajuuden samassa luokassa tapahtuvaksi, kahden opettajan opetuksiksi.

Hughesin ja Murawskin (2001, 196) määritelmän mukaan yhteisopettajuus on kahden eri vahvuusalueella toimivan ammattilaisen välistä yhteistoimintaa. Tämän avulla opettajat pyrkivät tarjoamaan kaikille oppilaille tarvittavaa apua. Heidän määritelmässään oppilasjoukkoon voi kuulua myös lahjakkaita oppilaita. Murawskin ja Diekerin (2004, 52) mukaan yhteisopettajuudessa kaksi kasvattajaa pyrkii tukemaan sellaisia yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa olevia oppilaita, jotka voivat kokea hankaluuksia koulussa.

Walther–Thomasin, Bryantin ja Landin (1996, 263–264) tutkimuksessa yhteisopettajien todetaan jakavan vastuun ohjeiden jakamisesta, opetussuunnitelman kehittämisestä ja muokkaamisesta, ohjatusta harjoittelusta, kertauksen järjestämisestä, kehityksen seuraamisesta, perheiden kanssa kommunikoinnista sekä oppilaiden arvioinnista. Yhteisopettajuus vaatii kolme osaa: yhteissuunnittelun, -ohjeistamisen sekä -arvioinnin (Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 375).

Cook ja Friend (1995, 2) tarkentavat määritelmäänsä yhteisopettajuudesta neljän eri osatekijän avulla. Ensinnäkin, kasvattajia tulee olla kaksi tai enemmän. Yleisimmin toinen on yleisopetuksen opettaja ja toinen erityisopettaja. Heidän määritelmässään on myös vaihtoehto, jossa kaksi yläasteen opettajaa opettaa eri aineita yhtä aikaa. Heidän mukaansa yleisopetuksen opettajalla on ymmärrystä ja taitoa soveltaa opetussuunnitelmaa. Erityisopettaja tuo puolestaan yhteistyöhön mukaan ammattitaitoa erilaisten oppimistyylien ja erityisten tarpeiden huomioonottamisesta. Toinen osatekijä määritelmässä on opettajien tasa-arvoinen asema. Molemmat opettajista ovat työssään samanarvoisessa roolissa ja molemmat ovat aktiivisesti antamassa ohjeita oppilaille. Kolmas osatekijä on ryhmän heterogeenisuus, jolloin ryhmässä tulee olla erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Koska yleisopetuksen luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, on erityisopettajan läsnäolo luokassa tärkeää. Neljäs osatekijä on, että opetus tapahtuu yhdessä luokassa tai fyysisessä tilassa. Oppilaat voivat heidän mukaansa olla joskus erillisissä tiloissa. Tämä tapahtuu silloin jos oppilaat tarvitsevat toimiakseen erillistä rauhallista tilaa. Yhteisopettajuutta ei ole kuitenkaan toiminta, jossa opettajat suunnittelevat tunnit yhdessä, mutta pitävät ne eri ryhmille eri luokissa. (Cook & Friend 1995, 2.)

Kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on lisääntynyt viime vuosina huomattavasti (Friend, Cook, Hurley–Chamberlain & Shamberger 2010, 10; Saloviita 2013, 120–121; Saloviita & Takala 2010, 389). Tämä näkyy esimerkiksi tutkimusartikkelien lisääntymisenä, sekä juuri yhteisopettajuutta koskevien oppaiden ilmestymisenä (Saloviita & Takala 2010, 389). Yhdysvalloissa kiinnostusta on lisännyt No Child Left Behind Act –laki, joka vaatii kaikille lapsille, myös erityistä tukea tarvitseville, oikeuden osallistua yleisopetukseen (Friend ym. 2010). Saloviita (2013, 121) mainitsee, että Suomessa Opetushallituksella on ollut suuri vaikutus kiinnostuksen heräämiseen yhteisopettajuutta kohtaan. Opetusministeriön strategiatyöryhmä suosittelee samanaikaisopettajuutta kolmiportaisen tuen keinoksi (Opetusministeriö 2007, 56). Yksi syy lisääntyneeseen kiinnostukseen yhteisopettajuutta kohtaan on

se, että sen avulla pyritään toteuttamaan inklusiota (Friend ym. 2010, 22; Saloviita & Takala 2010, 389).

Vuonna 1994 Unescon Salamancan julistuksessa otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön inklusio –termi. Sen mukaan kaikki oppilaat pääsevät yleisopetuksen luokille inklusiivisessa koulussa. Nilsen (2010, 480) määrittelee inklusion pitkäaikaiseksi muutosprosessiksi, jossa tavalliset koulut muuttavat toimintaansa kaikkia oppilaita tukeviksi. Takalan (2010a, 16) määrittelmän mukaan, inklusiivisessä koulussa erityistä tukea tarvitseva lapsi saa kaiken tuen yleisopetuksen puolella, omassa lähikoulussaan. Tällöin erityisoppilaat eivät ole erillisessä erityisopetuksessa vaan kaikki oppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa yhteisessä opetuksessa.

Takala (2010a, 16–17) määrittelee kolmenlaista inklusiota. Kova, eli fanaattinen, inklusio pyrkii vastaamaan kaikkiin oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksen puolella. Pehmeässä inklusiossa suurin osa tuesta tarjotaan yleisopetuksessa. Siinä oppilaille tarjotaan tukea myös muilta tahoilta. Kolmannessa inklusion mallissa erityistarpeet tiedostetaan, mutta niihin ei vastata. Näitä tarpeita ei myöskään pidetä erityisinä. Tätä inklusion mallia kutsutaan tyhmäksi inklusioksi.

Yhteisopettajuuden yksi tunnuspiirteistä on erityisopettajan näkyminen luokassa (Friend ym. 2010, 11; Saloviita & Takala 2010, 389–390). Tämä piirre erottaa yhteisopettajuuden ja tiimiopettajuuden (Friend ym. 2010, 14–15). Kahdella opettajalla on enemmän aikaa oppilaille ja ylimääräinen aika voidaan käyttää esimerkiksi antamalla oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen (Saloviita & Takala 2010, 390). Erityisopettajan vastuualueisiin ei kuulu juurikaan yhteisopettajuudessa opetussuunnitelman läpikäynti ja luokanhallinta. Hänen tehtävänsä on keskittää ammattitaitonsa oppimisen prosessiin ja erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. (Friend ym. 2010, 15.) Yhteisopettajuus voidaan määritellä yhdeksi laaja-alaisen erityisopetuksen muodoista (Takala 2010b, 62). Yhteisopettajuutta voi olla myös kahden luokanopettajan välillä (Takala 2010b, 64). Luokanopettajien välistä yhteisopettajuutta on tutkinut myös Rytivaara (2012b). Hänen väitöskirjassaan tarkastellaan kahden luokanopettajan välistä yhteistyötä sekä ammatillista oppimista inklusiivisessa luokassa. Takalan (2010b, 62) mielestä yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi korostuvat paremmin yhteisopettajuus –käsitteessä kuin samanaikaisopetus –käsitteessä.

Koulut, jotka haluavat olla kaikille avoimia, käyttävät yhteisopettajuutta toiminnassaan. Tällöin he haluavat tarjota kaikille oppilaille heidän tarvitsemansa akateemisen tuen. (Mo-

rocco & Aguilar 2002, 316.) Peruskouluissa tapahtuvaa yhteisopettajuutta on tutkittu useissa julkaisuissa (Rice & Zigmond 2000; Rytivaara 2012b; Saloviita & Takala 2010; Strogilos & Tragoulia 2013). Yhteisopettajuutta voidaan käyttää myös ylemmillä asteilla kuten yliopistoissa (Alfonzo & Batson 2014; Nevin, Thousand & Villa 2009; Graziano & Navarrete 2012.) Yliopistossa käytettäessä kaksi opetushenkilöä opettaa samaa kurssia yhtä aikaa samanlaiselle opiskelijamäärälle, joille se opetettaisiin yksinpidettävänäkin kurssina (Graziano & Navarrete 2012, 113). Yhteisopettajuutta on tutkittu myös varhaiskasvatuksessa (Bronson & Dentith 2014). Suomalaista yhteisopettajuutta ovat tutkineet Saloviita ja Takala (2010, 394), jotka toteavat julkaisussaan, että erityisluokanopettajat sekä opettajat, joilla on erilaisia tiloja erityistä tukea tarvitseville oppilaille, ovat käyttäneet yhteisopettajuutta. Tutkimuksessa tulee esille, että yhteisopettajuutta käytetään harvoin ja vain muutamia tunteja viikossa.

Opetettava aine ei vaikuta yhteisopettajuuden toimivuuteen. Yhteisopettajuuden toimivuudesta on todettu, että se toimii parhaiten kun molempien opettajien opetustavat ovat vaikuttavia. (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie 2005, 263.) Yhteisopettajuutta voidaan hyödyntää myös lahjakkaiden oppilaiden kehityksen tukemiseen, eikä aina erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Tällaisessa toiminnassa toinen opettajista on yleisopetuksen opettaja ja toinen on lahjakkaiden lasten opettamiseen erikoistunut opettaja. (Hughes & Murawski 2001, 197.)

2.2 Yhteisopettajuuden toteutusmallit

Yhteisopettajuuden eri toteutusmalleja on eritelty monissa eri tutkimuksissa (Baeten & Simons 2014, 93–95; Graziano & Navarrete 2012, 111; Hughes & Murawski 2001, 198–202; Morocco & Aguilar 2002, 316–317; Saloviita 2013, 123; Saloviita & Takala 2010, 390; Takala 2010b, 64) ja niiden välillä löytyy sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Monet tutkimuksista pohjautuvat tai ovat hyvin samankaltaisia joko Cookin ja Friendin (1995, 6–9), tai Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 242–245) esittämien jaottelujen kanssa. Selvästi erilaisia malleja esittelevät muun muassa Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman ja Stevens (2009, 288–289) ja Park (2014, 36–42).

Cookin ja Friendin (1995, 6–9) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 242–245) jaotteluissa on paljon samankaltaisuuksia. Molempien tutkimusten ensimmäinen malli on *toinen opettaa toinen avustaa* (Cook & Friend 1995, 7; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243).

Tässä mallissa molemmat opettajat ovat läsnä. Toisen opettajan rooli on kuitenkin selvästi johtavampi. Tällöin opettajista toinen kiertelee luokassa ja avustaa oppilaita, jotka tarvitsevat apua. (Cook & Friend 1995, 7; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243.) Tämä malli on helposti toteutettava, eikä se vaadi paljoa suunnittelua. Malli tarjoaa kuitenkin riittävästi tukea sitä tarvitseville oppilaille. (Cook & Friend 1995, 7.) Toinen opettaa toinen avustaa – malli on käytössä monilla aloittelevilla yhteisopettajilla (Thousand, Villa & Nevin 2006, 243). Mallin ongelmana on sen mahdollisuus muuttua epätasa-arvoiseksi, jos roolit ovat aina samat. Useimmiten erityisopettaja jää avustajan rooliin. Oppilaat myös saattavat kyseenalaistaa avustavan opettajan auktoriteettia. (Cook & Friend 1995, 7.) Tutkimuksissa on noussut esille, että tätä toteutustapaa käytetään eniten (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 405; Strogilos & Tragoulia 2013, 82). Tutkittaessa toisen asteen erityisopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta löytyy edellä mainitun kaltaista toimintaa. Tässä tutkimuksessa erityisopettajan todetaan usein olevan avustajan roolissa, tällöin hän pääasiassa tarkkailee oppilaiden käyttäytymistä. (Weiss & Lloyd 2002, 64.)

Toinen malli Cookin ja Friendin (1995, 7–8) jaottelussa on *pysäkkityöskentely*. Tässä mallissa opetettava asia on jaettu kahteen tai useampaan osaan. Opettajat opettavat näitä osia erillään. Pysäkkityöskentelyssä opettajat työskentelevät ensin yhden ryhmän kanssa. Kun aihe on opetettu, opettajat vaihtavat ryhmiä ja opettavat asian toiselle ryhmälle. Pysäkkityöskentelyssä oppilaat voivat toimia myös itsenäisesti tai pareittain oppimansa pohjalta siihen tarkoitettuun työpisteeseen. Tämä toimintamalli vaatii opettajilta suunnitteluvastuun jakamista. Pysäkkityöskentely on hyvä malli aloitteleville yhteisopettajille. Oppilaat saavat pysäkkimallissa enemmän aikaa opettajilta. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voidaan sijoittaa jokaiseen ryhmään. Mallin haasteena voivat olla kova melu tai liian korkea aktiivisuustaso luokassa. Mallin haasteeksi voi muodostua myös se, että opettajien opetustuokioiden pituudet eivät ole yhtäläiset. (Cook & Friend 1995, 7.) Pysäkkityöskentely on mainittu myös Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 243) jaottelussa. Pysäkkityöskentely on heidän jaottelussaan osana rinnakkaisopetusmallia.

Rinnakkaisopetusmalli on mukana molemmissa jaotteluissa. Tässä mallissa opettajat jakavat oppilaat keskenään ja opettavat luokan eri osissa (Cook & Friend 1995, 8; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244). Tämäkin malli sopii aloitteleville yhteisopettajille (Thousand, Villa & Nevin 2006, 243). Rinnakkaisopetusmallissa melu voi muodostua ongelmaksi pysäkkityöskentelyn tapaan (Cook & Friend 1995, 8). Ryhmät on tärkeää pitää heterogeenisinä, jotta luokan sisälle ei muodostu erityisluokkaa. Oppilaita on pyrittävä kierrättä-

mään eri opettajalla, jolloin samalla opettajalla ei olisi aina samat ryhmät. Oppilaiden tällöin saama erilainen ohjaus kehittää heidän oppimistaan. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244.) Samoin kuin pysäkkityöskentelyssä, myös rinnakkaisopetuksessa on aikataulussa pysyminen tärkeää. Opettajat ovat kehittäneet rinnakkaisopetusmalliin useita eri lähestymistapoja. Yhdessä tällaisessa lähestymistavassa opettajat opettavat oppilaille samaa asiaa, mutta eri näkökulmasta. Tämän jälkeen oppilailla on mahdollisuus jakaa tietonsa keskenään. (Cook & Friend 1995, 8.)

Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 243–244) mukaan *rinnakkaisopetusmalli* jakautuu kahdeksaan osaan. Jaettu luokka-mallissa molemmilla opettajilla on oma ryhmänsä, jota he opettavat. Toinen malli on pysäkkimalli. Tässä molemmat opettajat ovat vastuussa omasta pysäkkistään. Kolmannessa mallissa opettajat kiertävät itse luokan eri ryhmissä. Neljännessä mallissa opettajat ohjaavat oppitunnin eri osa-alueita. Malli on pysäkkimallin kaltainen. Tässä mallissa oppilaiden sijaan opettajat kiertävät oppilasryhmissä. Yhteistoinnallinen ryhmien havainnointi on viides malli. Tässä mallissa opettajat tarkkailevat tiettyjä ennalta määrättyjä ryhmiä. Näille ryhmille he antavat palautetta ja apua. Kuudes malli on koe- tai laboratoriomalli. Tässä kukin opettaja havainnoi ja auttaa tiettyjä ryhmiä. Samalla hän tarjoaa ryhmille, jotka tarvitsevat tukea, ohjattua opastusta. Seitsemännessä mallissa kukin opettaja opettaa vain tietyllä oppimistyyllillä oppivia oppilaita. Esimerkiksi toinen opettaa visuaalisesti oppivia ja toinen auditiiivisesti oppivia. Täydentävä ohjeistus on kahdeksas ja viimeinen malli. Tässä toinen opettajista opettaa suurinta osaa luokasta. Toinen opettaja voi samalla auttaa oppilaita soveltamaan tai yleistämään samaa asiaa tai tarjota lisäohjausta oppilaille, jotka tarvitsevat enemmän tukea. Toinen opettaja voi myös tarjota joillekin oppilaille oppimista rikastavia ja tukevia aktiviteetteja. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 243–244.)

Cook ja Friend (1995, 8–9) tuovat esille *vaihtoehtoisen opetuksen mallin*. Tässä mallissa toinen opettajista työskentelee pienemmän ryhmän kanssa. Toisen tehtävänä on ohjeistaa suurempaa ryhmää. Opetusmallia on mahdollista käyttää joko ennen tai jälkeen opetettavaa asiaa. Pienempi ryhmä voi etukäteen tutustua tulevaan aiheeseen esimerkiksi lukemalla siitä. Jälkikäteen pienemmän ryhmän oppilaat voivat syventyä enemmän jo opetettuun asiaan, käyttäen erilaista lähestymistapaa tai materiaaleja. Opetusmallin avulla voidaan varmistaa se, että jokainen oppilas saa olla vuorovaikutuksessa pienemmän ryhmän opettajan kanssa. Malli toimii myös ryhmien rikastuttamisessa. Ryhmät voidaan jakaa esimerkiksi kiinnostuksenkohteiden mukaan. Ryhmäjako voi olla myös sellainen, joissa opettajat pää-

sevät vertailemaan oppilaiden oppimista. Riskinä tässä mallissa on oppilaiden leimautuminen. Tämä on vaarana silloin, jos he ovat esimerkiksi aina ryhmässä, joka kertaa jo opetetun asian. Muokkaamalla ryhmiä ja varmistamalla, että jokainen oppilas on joskus pienryhmässä, voidaan välttää riski. (Cook & Friend 1995, 8.) Vaihtoehtoisen opetuksen mallia lähellä on Weissin ja Lloydin (2002, 64–65) malli. Tässä mallissa erityisopettaja opettaa erityistä tukea tarvitsevaa pienryhmää. Opetuksessa käsitellään samaa sisältöaluetta erillisessä tilassa.

Thousand, Villa ja Nevin (2006, 244) esittelevät *täydentävän opetuksen mallin*. Tässä opetusmallissa opettajat tehostavat toistensa opetusta. Opettajien roolit voivat jakautua siten, että toinen opettajista voi luennoida, kun toinen kirjoittaa aiheesta tiivistelmää. Tulevilla tunneilla käytettäviä työskentelytapoja saatetaan opettaa pienemmälle ryhmälle etukäteen. Opetusmallissa toinen opettaja voi seurata oppilaiden työskentelytapoja samalla, kun toinen opettajista pitää tuntia. Ongelmana opetusmallissa saattaa varsinkin toisella asteella olla se, ettei kaikilla ole samaa pätevyyttä tiettyihin aihealueisiin. Toisaalta malli auttaa myös opettajia oppimaan uusia taitoja. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244.)

Sekä Cook ja Friend (1995, 9), Thousand, Villa ja Nevin (2006, 244–245) että Weiss ja Lloyd (2002, 64–65) mainitsevat tutkimuksissaan *tiimiopetuksen*. Tässä mallissa opettajat suunnittelevat ja toteuttavat tunnit yhdessä. Opettajat myös arvioivat ja jakavat vastuun oppilaista. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244–245.) Opettajat voivat vuorotella opetuksessa, esimerkiksi toinen puhuu, kun toinen demonstroi (Cook & Friend 1995, 9; Weiss & Lloyd 2002, 65). Tunneilla molempien opettajien vahvuudet ovat esillä ja niitä hyödynnetään (Thousand, Villa & Nevin 2006, 244–245). Tiimiopettajuus vaatii paljon luottamusta sekä sitoutumista asiaan. Molempien opettajien tulee osata suhtautua kuhunkin rooliinsa, oli se sitten johtava tai tukeva rooli. Oppilaiden on tärkeää saada molemmista opettajista sellainen kuva, että he ovat tasaveroisia opettajia. (Cook & Friend 1995, 9; Thousand, Villa & Nevin 2006, 244–245.)

Lisänä Cookin ja Friendin (1995, 6–9) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006, 242–245) jaotteluihin on esimerkiksi Moroccon ja Aguilarin (2002, 317) tutkimuksessa oleva *joustavat ryhmät –malli*. Tässä mallissa opettajat jakavat oppilaat ryhmiin. Ryhmät jakautuvat taitotason tai kertauksen tarpeen mukaan. Jokin ryhmä voi työskennellä myös ilman opettajaa. Weissin ja Lloydin (2002, 64–65) tutkimuksessa ilmenee myös malli, jossa erityisopettaja opettaa koko luokalle jotain tiettyä osaa opetettavasta aiheesta.

Hughes ja Murawski (2001, 198–202) esittelevät omassa tutkimuksessaan mallit, jotka on muokattu vastaamaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeita yleisopetuksen luokassa. Heidän mallinsa pohjautuvat Cookin ja Friendin (1995, 6–9) esittämiin malleihin. Ensimmäinen toteutustapa on *johda ja tue –malli*. Tässä mallissa toinen opettajista ottaa johtavan roolin opetuksessa. Tällöin toinen opettaja on tukena tarkkaillen ja auttaen oppilaita. Tämä on hyvin samanlainen kuin Cookin ja Friendin (1995, 7) toinen opettaa, toinen avustaa –malli. Toinen toteutustapa Hughesin ja Murawskin (2001, 200) jaottelussa on *kiertämismalli*. Tämä malli on hyvin lähellä Cookin ja Friendin (1995, 7–8) pysäkkityöskentelyä. Mallissa opettajat jakavat opetettavan asiakokonaisuuden. asiat opetetaan osalle luokasta, jonka jälkeen ryhmät vaihtuvat ja asia opetetaan toiselle ryhmälle. Kolmas toteutustapa on *samanaikainen opettaminen*. Tässä opettajat opettavat samat asiat omille ryhmilleen. Malli on samankaltainen kuin Cookin ja Friendin (1995, 8) rinnakkaisopetusmalli. Neljäs tapa on *porrastettu opetus*. Tässä mallissa toinen opettajista työskentelee pienemmän ryhmän kanssa. Samaan aikaan toinen opettaa jäljelle jäävää ryhmää. (Hughes & Murawski 2001, 201.) Tämä on lähellä Cookin ja Friendin (1995, 8–9) vaihtoehtoisen opetuksen mallia. Viimeinen toteutustapa on *tiimiopetus*. Tämä toteutustapa on samanlainen kuin Cookin ja Friendin (1995, 9) vastaava.

Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman ja Stevens (2009, 288–289) luokittelivat omassa tutkimuksessaan esiintyneen yhteisopettajuuden seuraavien luokkien avulla. Tiimisuunnittelussa molemmat opettajat suunnittelevat oppitunnin yhdessä. Yksinsuunnittelussa toinen opettajista suunnittelee tunnin. Yksinopetuksessa toinen opettajista pitää oppitunnin yksin ja toinen on seuraajan roolissa. Jaetussa opettamisessa yksi opettajista ottaa johtavan roolin ja toinen avustaa. Täysin yhteistoiminnallisessa opettamisessa opettajat ovat molemmat vastuussa tuntien toteutuksesta.

Rean, McLaughlinin ja Walther–Thomasin (2002, 209) tutkimuksessa on huomattu opettajien käyttävän monia erilaisia yhteisopetustyyliä. Näitä tyyliä he kutsuvat *vuorovaikutteiseksi opettamiseksi*. Tässä mallissa opetus mukautuu oppilaiden tarpeiden mukaan. Opettajat saattavat vuorotella esitellessään uutta asiaa. Toinen opettajista kiertelee luokassa havainnoimassa. Samaan aikaan toinen opettaa. Halutessaan luokan voi jakaa kahteen ryhmään. Tällöin on mahdollisuus opettaa eri asioita. Tämä mahdollistaa myös ryhmien vaihtamisen opetuksen välillä. Toinen opettaja saattaa myös opettaa aihetta oppilaille, jos he eivät vielä hallitse aihetta.

Park (2014, 36–42) jakaa tutkimuksessaan yhteisopettajuuden kahteen malliin. Ensimmäisessä johtava opettaja on vastuussa tunnin aloituksesta ja lopetuksesta. Toinen opettaja ottaa välillä näkyvämmän roolin luokassa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siten, että opettaja tuo joitain tiettyjä asioita esille. Johtavan opettajan tulisi antaa tilaisuus avustavalle opettajalle tietty asia. Toisessa toteutustavassa avustavan opettajan väliintulo tapahtuu, kun johtava opettaja tarvitsee apua. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi vastauksen oikeellisuuden tarkistaminen toiselta opettajalta. Johtava opettaja voi joko pyytää apua tai avustava voi auttaa ilman pyytämistä.

Baeten ja Simons (2014, 93–95) tuovat tutkimuksessaan esille viisi yhteisopettajuuden mallia. He käyttävät tutkimuksessaan tiimiopettajuus -termiä (team teaching). He kuitenkin mainitsevat sen tarkoittavan samaa kuin yhteisopettajuus (co-teaching). Mallit yhteisopettajuuteen ovat joiltain osin samanlaisia kuin Cookin ja Friendin (1995, 7–9) esittelemät toteutustavat. Ensimmäinen malli heidän jaottelussaan on *havainnoimismalli*. Tässä mallissa toinen opettajista opettaa toisen havainnoidessa. Samanlaisen mallin ovat esitelleet Graziano & Navarette (2012, 111).

Toinen toteutustapa Baetenin ja Simonsin (2014, 94) jaottelussa on *valmennusmalli*. Tässä mallissa avustava opettaja tarjoaa apuaan havainnoinnin lisäksi. Kolmas malli on *avustavan opettajan malli*. Tässä mallissa toinen opettaja on selvästi johdossa, mutta toisen vastuu kasvaa ja hän esimerkiksi kiertelee luokassa avustamassa oppilaita. Tämä on samanlainen kuin Cookin ja Friendin (1995, 7) toinen opettaa toinen avustaa –malli. Neljäs toteutustapa on *tasa-arvoisen statuksen malli*. Se on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa opetettava asia jaetaan opettajien kesken ja he opettavat ne eri aikaan. Toisessa osassa opettajat jakavat oppilaat ryhmiin ja opettavat heille samoja asioita. Tämä tapa on samanlainen kuin Cookin ja Friendin (1995, 8) esittelemä rinnakkaisopetusmalli. Kolmas tasa-arvoisen statuksen mallin osa on myös Cookilta ja Friendiltä (1995, 7–8) tuttu pysäkki-työskentely. Viides toteutustapa Baetenilla ja Simonsilla (2014, 94–95) on *tiimimalli*. Tässä mallissa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat kaiken tasa-arvoisesti yhdessä.

3 OPETTAJIEN NÄKÖKULMIA YHTEISOPETTAJUUDESTA

Opettajien kokemuksia ja mielipiteitä yhteisopettajuudesta on tutkittu jonkin verran (Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Saloviita & Takala 2010; Rytivaara 2012b; Walther-Thomas 1997). Opettajien henkilökohtaiset kokemukset yhteisopettajuudesta vaikuttavat heidän mielipiteisiinsä koskien yhteisopettajuutta. Opettajien mielipiteisiin vaikuttaa esimerkiksi heidän suhteensa omaan yhteisopettajuuspariinsa tai jopa oppilaiden oppimistulokset. (Keefe & Moore 2004, 85.) Yhteisopettajuuteen ryhtyessä opettajan pitää tuntea itsensä, yhteisopettajuusparinsa, oppilaansa sekä omat opetettavat aineensa (Keefe, Moore & Duff 2004, 37).

Yhteisopettajaksi ryhdytään useimmiten omasta tahdosta. Tällöin halutaan hyödyntää omia taitoja laajemmin oppilaiden hyväksi (Pratt 2014, 6). Myös itsensä kehittäminen on monille opettajille yksi syy haluta yhteisopettajaksi (Kohler-Evans 2006, 262). Oma asenne, aikaisemman yhteistyön sujuminen sekä rehtorin ja muun koulun hyväksyntä voi kannustaa kokeilemaan yhteisopettajuutta (Rytivaara 2012b, 62). Hallinnon edustaja voi usein myös pyytää opettajia, joiden yhteistyön uskotaan sujuvan, kokeilemaan yhteisopettajuutta. Joskus opettajilta ei kysytä halukkuutta yhteisopettajuuteen. Tällöin opettajien oletetaan osallistuvan siihen. He eivät siis itse saa päättää haluavatko he ryhtyä yhteisopettajuuteen. (Pratt 2014, 6.) Aloittaessa tuen saaminen sekä hallinnon tasolta että toisilta opettajilta on erittäin tärkeää. Tuen pitäisi jatkua aina yhteisopettajuuden loppuun saakka. (Kohler-Evans 2006, 261.)

Opettajien välisen vuorovaikutuksen tulee olla toimivaa yhteisopettajuutta toteutettaessa (Keefe, Moore & Duff 2004, 38; Mastropieri ym. 2005, 268; Pratt 2014, 8). Yhteisopettajien suhdetta on verrattu jopa avioliittoon. Toimivaa yhteistyötä pidetäänkin yhtenä tärkeimpänä asiana yhteisopettajuudessa ja sitä pitää harjoitella. (Kohler-Evans 2006, 261.) Yhteisopettajille saattaa muodostua vahva me-henki heidän yhteistyönsä aikana. Tällöin lähes kaikki asiat ajatellaan me-hengessä (Rytivaara & Kershner 2012, 1006). Opettajien mielestä paras lopputulos tulisi, jos opettajat saisivat valita parinsa itse (Keefe & Moore 2004, 86). Opetusparia valittaessa luokanopettaja valitsee useimmiten parikseen toisen luokanopettajan. Myös erityisopettajat pyrkivät valitsemaan parikseen luokanopettajan. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 376.) Yhteistyön taustalla tulee olla luottamusta ja arvostusta toista kohtaan (Keefe & Moore 2004, 68–87; Kohler-Evans 2006, 261; Mastropieri ym.

2005, 268). Jos opettajien yhteistyö on toimivaa, myös erityisoppilaat saavat parempia oppimistuloksia ja pärjäävät paremmin (Mastropieri ym. 2005, 268). Vaikka opettajien erilaisuus saattaa olla haaste yhteisopettajuudelle, voi toimiva yhteisopettajuuspari kääntää haasteet vahvistamaan heidän yhteistyötään (Pratt 2014, 10).

3.1 Yhteisopettajuuden edut

Opettajat kokevat sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaiden saavan hyötyä yhteisopettajuudesta (Austin 2001, 251; Hamilton–Jones & Vail 2013, 10; Hang & Rabren 2009, 266; Keefe & Moore 2004, 85; Kohler–Evans 2006, 262; Martin & Williams 2012, 10; Trent, Driver, Wood, Parrot, Martin & Guy Smith 2003, 211–212; Walther–Thomas 1997, 399–401). Myös opettajat itse kokevat yhteisopettajuuden hyödylliseksi (Austin 2001, 248; Martin & Williams 2012, 11; Walther–Thomas 1997, 401–402).

3.1.1 Edut oppilaille

Erytisoppilaat kehittyvät opettajien mukaan monilla osa-alueilla (Austin 2001, 251; Cramer & Nevin 2006, 269; Hang & Rabren 2009, 266; Trent ym. 2003, 212; Walther–Thomas 1997, 399–400). Heidän itsetuntonsa ja itseluottamuksensa parantuvat ja he nauttivat olostaan koulussa (Hang & Rabren 2009, 266; Walsh & Jones 2004, 19; Walther–Thomas 1997, 399). Lisäksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tuntevat pystyvänsä parempiin suorituksiin koulussa (Rivera, McMahon & Keys 2014, 82), eivätkä he koe tulevansa leimatuksi oppimisvaikeuksien takia (Keefe & Moore 2004, 85).

Luokissa, joissa toteutetaan yhteisopettajuutta, erityisoppilaat tuntevat kuuluvansa enemmän yhteen muiden oppilaiden kanssa (Rivera, McMahon & Keys 2014, 82–83). Erytisoppilaiden akateeminen koulumenestys myös parantuu ja heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät (Austin 2001, 251; Hang & Rabren 2009, 264; Rea, McLaughlin & Walther–Thomas 2002, 219; Walsh & Jones 2004, 19; Walther–Thomas 1997, 399–400). Lisäksi suhteet luokkakavereihin muuttuvat paremmiksi (Walther–Thomas 1997, 400). Erytisoppilaiden käyttäytyminen parantuu yhteisopettajuusluokissa (Hang & Rabren 2009, 265).

Kaikki oppilaat saavat enemmän aikaa ja tukea opettajilta (Austin 2001, 251; Baeten & Simos 2014, 100; Friend ym. 2010, 14–15; Goodnough ym. 2009, 291; Hamilton–Jones & Vail 2013, 6; Hang & Rabren 2009, 266; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383; Walt-

her–Thomas 1997, 399–401). Yksi toimiva ja kaikkia oppilaita auttava tukimuoto on opetuksen eriyttäminen. Tällöin opettajat eriyttävät opetuksensa oppilaiden tarpeiden mukaan. (Conderman & Hedin 2014.) Erityisoppilaiden opettajilta saama henkilökohtainen opastus lisääntyy huomattavasti, kun luokassa on erityisopettaja (Magiera & Zigmond 2005, 83). Erityisoppilaat ovat myös enemmän koulussa (Rea, McLaughlin & Walther–Thomas 2002, 219). Osa opettajista on huolissaan siitä, että erityistä tukea tarvitsevat lapset saattavat heikentää tyypillisesti kehittyneiden oppimistuloksia (Austin 2001, 251).

Yhteisopettajuus vaikuttaa positiivisesti myös maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, jotka integroidaan yleisopetukseen. Heidän kielellisiä valmiuksiaan on helpompi tukea yhteisopettajuudessa. Luokassa olisi tärkeää olla oppilaita, joilla on hyvä ja selkeä äidinkielellinen ilmaisu. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 172.) Oppilaille, jotka eivät puhu äidinkielenään englantia, on englannin kielen opettaminen lisääntynyt yhteisopettajuusluokissa (Graziano & Navarette 2012, 112).

Yleisopetuksen oppilaat hyötyvät yhteisopettajuudesta myös monella tavalla (Walther–Thomas 1997, 400–401). Yleisopetuksessa olevien oppilaiden koulumenestys parantuu (Austin 2001, 253; Owen 2015, 65; Trent ym. 2003, 212; Walther–Thomas 1997, 400). Kehitys näkyy varsinkin yleensä alisuoriutuneissa oppilaissa (Walther–Thomas 1997, 400). Yleisopetuksen oppilaat saavat myös enemmän aikaa ja huomiota opettajilta (Keefe & Moore 2004, 85; Walther–Thomas 1997, 400–401). Heidän oppimistaitonsa ja -strategiansa kehittyvät, sosiaaliset taitonsa kohentuvat sekä luokan yhteisöllisyys parantuu huomattavasti (Walther–Thomas 1997, 401). Myös yleisopetuksen oppilaiden käyttäytyminen muuttuu positiivisempaan suuntaan (Hang & Rabren 2009, 267; Trent ym. 2003, 212).

Opettajat pitävät tärkeänä myös sitä, että yleisopetuksen oppilaat saavat ymmärrystä ja tietoa oppimisvaikeuksista oman luokan sisällä (Austin 2001, 251). Kaikkien oppilaiden yhteistyötaidot kehittyvät, kun he näkevät opettajien tekevän yhteistyötä (Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383; Thousand, Villa & Nevin 2006, 241). Opettajien mielestä yhteistyön avulla heidän selityksensä ovat hauskoja ja vaihtelevia, joka tukee oppilaiden oppimista (Owen 2015, 66). Yhteistyötaitojen kehittyminen vaikuttaa edelleen yhteistoiminnallisen oppimisen kehittymiseen (Rivera, McMahon & Keys 2014, 83). Hyvät yhteisopettajat osaavat motivoida oppilaita kehittämään taitojaan (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 409).

3.1.2 Edut opettajille

Opettajat kehittyvät ja hyötyvät myös itse yhteisopettajuudesta. He kokevat myös yhteistyön toimivaksi. (Austin 2001, 248; Martin & Williams 2012, 11; Walther–Thomas 1997, 401–402.) Sekä erityis- että yleisopetuksen opettajat kuten myös hallinnon edustajat kokevat yhteisopettajuudesta olevan hyötyä (Walther–Thomas 1997, 401–402). Oppilaiden kehityksen nähdessään opettajat saavat paljon onnistumisen kokemuksia (Walther–Thomas 1997, 401). He kokevat myös ammatillista kasvua, koska saavat työskennellä toisen ammattilaisen kanssa. Opettajat pitävät tärkeänä toiselta opettajalta saatavaa tukea ja näkökulmia. Toisen kanssa työskennellessä molempien osaamisalueet tulevat vahvasti esiin. Tällöin uusien asioiden oppiminen toiselta on helppoa. (Austin 2001, 250; Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler–Evans 2006, 262; Owen 2015, 63; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 382; Thousand, Villa & Nevin 2006, 242; Walther–Thomas 1997, 401–402.) Uusien ideoiden jakaminen ja kokeilu ovat myös tärkeä osa yhteisopettajuuden oppimisprosessia (Rytivaara 2012b, 62). Yhteisopettajuus kannusti varsinkin uusia opettajia kokeilemaan uusia ja haastavia opetustapoja, koska heillä oli mentori–opettaja tukenaan jakamassa riskiä ja vastuuta (Gardiner & Weisling 2015, 8).

Ammatillisen kasvun lisäksi opettajat kokevat myös henkistä oman minän kasvua (Baeten & Simons 2014, 100). Opettajille on tärkeää samankaltainen ajattelutapa ja vastuun jakaminen (Kohler–Evans 2006, 261). Yhteisopettajuus tukee opettajia neuvottelemaan asioista myös silloin, kun parin persoonat eivät joissain tilanteissa kohtaa (Shin, Lee & McKenna, 2015, 9). Opettajat oppivat toistensa opetustyyleistä. Niitä seuraamalla opettajat voivat nähdä mikä toimii ja mikä ei toimi oppilaiden kanssa. (Goodnough ym. 2009, 290; Leonard 2014, 526.) Yhteisopettajuuden ansiosta opettajat pystyvät tarpeen mukaan jakamaan ryhmiä joustavasti. Tällöin oppilaiden saama tuki lisääntyy. (Rytivaara 2011, 125; Thousand, Villa & Nevin 2006, 243.) Oppilaiden jakaminen joustavasti eri ryhmiin tukee kaikkien oppilaiden oppimista. Myös oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät. (Rytivaara 2011, 125.)

Yhteisopettajuus on hyvä ratkaisu nykyään, koska opettajien voi olla yksin vaikeaa pysyä perässä kaikissa uusissa tiedoissa ja taidoissa, joita muuttuva oppilasaines vaatii (Friend ym. 2010, 11; Morocco & Aguilar 2002, 316). Opettajat huomaavat opetuksen laadun parantuneen, koska molempien opettajien resurssit ovat laajasti käytössä ja tunnit ovat hyvin suunniteltuja (Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 382). Samalla heidän työtaakkansa

vähenee (Baeten & Simons 2014, 99–100; Egodawatte, McDougall & Stoilescu 2011, 198). Opettajien päätehtävät luokassa ovat luokan hallinta ja opettaminen. Yhteisopettajuus mahdollistaa tehtävien jakamisen. Tällöin opettajilla on mahdollisuus keskittyä yhteen tehtävään kerrallaan. (Rytivaara 2012a, 189.) Suunnitellessaan tunteja yhdessä, opettajat huomaavat, että saman asian voi opettaa monella eri tavalla (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 173). Lisäksi he pyytävät toisiltaan palautetta. Tämä auttaa kehittämään yhteistyötä edelleen paremmaksi. (Austin 2001, 248.)

Opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä yhteisopettajina (Austin 2001, 250; Rytivaara 2012a, 186). Tyytyväisyys heijastuu myös luokan ilmapiiriin (Rytivaara 2012a, 186). Yhdessä toimiminen parantaa muun muassa opettajien itseluottamusta (Goodnough ym. 2009, 290–291). Opettajien havaintojen mukaan yhteistyötä on alettu arvostaa myös koulussa enemmän. Tämä ilmenee myös kiinnostuksen lisääntymisenä yhteisopettajuutta kohtaan kouluissa. (Walther–Thomas 1997, 402.) Erityisopettajat kertovat kehittyneensä sisältöalueissa ja yleisopettajat puolestaan luokan hallinnassa ja opetussuunnitelman sopeuttamisessa (Austin 2001, 250–251). Opettajat pitävät positiivisena asiana myös esimerkiksi vastuun, muiden erilaisten taakkojen sekä arvioinnin jakamista. Heidän mukaansa yhteisopettajuus on mukavaa ja siitä saa lisää energiaa. Luokan työrauha parantuu yhteisopettajuusluokassa. Tämä vaikuttaa positiivisesti sekä oppilaisiin että opettajiin. (Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 382–383.) Yhteisopettajuuden avulla opettajat voivat saada selvemmän kuvan sekä omista että oppilaidensa kyvyistä (Gardiner & Weisling 2015, 8). Opettajat tarjoavat toisilleen ammatillisen tuen lisäksi myös henkisiä voimavaroja. Tällöin toiselle saattaa puhua asioista, jotka huolestuttavat. (Baeten & Simons 2014, 100; Goodnough ym. 2009, 291; Rytivaara 2012a, 190.)

3.2 Yhteisopettajuuden haasteet

Yhteisopettajuudessa on myös haasteita (Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383–384; Walther–Thomas 1997, 402–405). Jotta yhteisopettajuus olisi sujuvaa, tulee sen olla hyvin suunniteltua (Takala 2010b, 63). Opettajien kokemuksista ilmenee, että yhteistyössä suunnittelu on parempaa ja tehokkaampaa (Goodnough ym. 2009, 291). Yksi yhteisopettajuuden huomattavimmista haasteista on suunnittelujan vähyys (Austin 2001, 250; Friend 2007, 50; Gürgür & Uzuner 2010, 317–318; Hang & Rabren 2009, 266; Saloviita & Takala 2010, 394; Shin, Lee & McKenna 2015, 9; Stro-

gilos & Tragoulia 2013, 86; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383–384; Trent ym. 2003, 213; Walther–Thomas 1997, 402; Weiss & Lloyd 2002, 67). Tämä siitäkkin huolimatta, että opettajat pitävät sitä yhtenä tärkeimmistä asioista, jos aikoo ryhtyä yhteisopettajaksi tai toimii jo sellaisena (Austin 2001, 250; Keefe & Moore 2004, 82; Kohler–Evans 2006, 261; Murray 2004, 47–48; Saloviita & Takala 2010, 394). Suunnitteluajan lisääntyminen onkin opettajien suurin toive (Murray 2004, 47–48). Tieto suunnitteluajan vähyydestä on suurin este yhteisopettajuuteen ryhtymiseen. Se on myös suurin sitä vähentävä tekijä. (Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 386.) Opettajilla ei ole aikaa suunnitteluun koulupäivän aikana varsinkaan peruskoulussa (Walther–Thomas 1997, 402). Suunnittelu on usein katkonaista ja epävirallista, jos opettajat pääsevät satunnaisesti suunnittelemaan yhdessä (Strogilos & Tragoulia 2013, 86). Suunnittelun pitää kattaa asiat ennen tuntia ja tunnin aikana sekä oppitunnin jälkeen. Oppitunnin jälkeisiä asioita ovat esimerkiksi kokeiden tarkistukset. (Cook & Friend 1995, 13.) Varsinkin toisella asteella, opettajille asetetut muut aikataulut ovat haaste (Weiss & Lloyd 2002, 67).

Suunnitteluajan vähyys voi johtaa vastuun epätasaiseen jakautumiseen. Tällöin opettajien roolit ja vastualueet luokassa eivät ole selviä. (Cook & Friend 1995, 13; Hang & Rabren 2009, 267; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383.) Toisen opettajan rooli voi jäädä avustavaksi, jos opettajat eivät tiedä omaa rooliaan luokassa. Näin käy useimmiten erityisopettajille. (Cook & Friend 1995, 13; Hamilton–Jones & Vail 2013, 7; Keefe & Moore 2004, 82–83; King–Sears, Brawand, Jenkins & Preston–Smith 2014, 664–665; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley 2012, 507; Walsh & Jones 2004, 16–17.) Erityisopettajat kertovat itse olevansa useimmiten avustajan roolissa (Keefe & Moore 2004, 82–83; Moin, Magiera & Zigmund 2009, 687; Shin, Lee & McKenna 2015, 9). He uskovat tämän johtuvan heidän vähäisemmistä tiedoista oppiaineissa (Keefe & Moore 2004, 83). Yleisopetuksen opettajat puolestaan kokevat tekevänsä enemmän kuin erityisopettajat (Austin 2001, 252; Cook & Friend 1995, 13). Tämä johtuu siitä, että erityisopettaja on vieraileva opettaja luokassa (Austin 2001, 252).

Opettajat saattavat kokea haasteeksi myös sen, etteivät saa tarpeeksi opetusaikaa, kun luokassa on toinen opettaja (Goodnough ym. 2009, 293). Opettajat kokevat, että toinen opettaa toinen avustaa –mallin liiallisen käytön vuoksi toinen opettaja on aina avustajan roolissa (Hamilton–Jones & Vail 2013, 7). Yhteisopettajuutta saattaa hankaloittaa myös se, että opettajilla on erilaiset käsitykset siitä, kuinka vastuun tulee jakautua yhteisopettajuudessa (Stefanidis & Strogilos 2015, 407). Vastuun jakautumien on ongelma varsinkin silloin kun

toinen opettajista on harjoittelija tai uusi opettaja (Shin, Lee, McKenna, 2015, 9). Jännitettä opettajien välille voi luoda myös päätösten teko siitä, milloin yhteisopettajuutta toteutetaan. Mentori–opettajat pitivät yhteisopettajuutta muuten hyvänä ja rakentavana keinona kehittää uusia opettajia, mutta heidän mielestään yhteisopettajuus saattaa hankaloittaa uusien opettajien itsenäistä toimintaa. (Gardiner & Weisling 2015, 8.)

Yhteisopettajuus ei voi onnistua, jos opettajat eivät ole halukkaita luomaan yhdessä toimivaa oppimisympäristöä. Yhteistyö ennen tuntia on yhtä tärkeää, kuin tunnilla omissa sovitussa rooleissa toimiminen. (Park 2014, 43.) Opettajien on erittäin tärkeää puhua toisilleen kaikista asioista, ovat ne sitten positiivisia tai negatiivisia (Kohler–Evans 2006, 263; Rivera, McMahon & Keys 2014, 83). Opetustyylien erot sekä kommunikaation puute hankaloittavat kuitenkin yhteisopettajuutta. Ongelmaksi voi myös nousta puutteelliset tiedot toimivista yhteisopettajuusmalleista. (Gürgür & Uzener 2010, 320; Saloviita & Takala 2010, 394; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383–384.) Erilaiset opetustyylit eivät kuitenkaan ole este toimivalle yhteisopettajuudelle (Graziano & Navarette 2012, 115). Jotkut opettajat ovat sitä mieltä, että oppilaat saattavat hämmentyä, kun luokassa on monta opettajaa (Baeten & Simons 2014, 98; Goodnough ym. 2009, 293). Oppilas voi esimerkiksi kysyä samaa asiaa kaikilta opettajilta ja saada kaikilta eri vastaukset (Goodnough ym. 2009, 293; Sileo 2011, 32). Ohjeet ovat ristiriitaisia silloin, jos opettajien välit eivät ole kunnossa (Sileo 2011, 32). Opettajien erilaiset käsitykset ja lähestymistavat luokanhallintaan saattavat myös olla ristiriitaisia. Erot saattavat johtua opettajien erilaisista koulutuksista. (Shin, Lee & McKenna 2015, 10.) Yleisopetuksen opettajat myös viettävät vähemmän aikaa erityisoppilaiden kanssa silloin, kun luokassa on erityisopettaja (Magiera & Zigmond 2005, 84).

Yhteisopettajuutta vaikeuttavana tekijänä on myös oikeanlaisen yhteisopettajaparin löytäminen (Saloviita & Takala 2010, 394). Erityisopettajat kokevat ongelmia yhteisopettajuudessa varsinkin toisella asteella. Siellä kaikki yleisopetuksen opettajat eivät pidä erityisopettajaa tärkeänä osana opetustaan. Tämä vaikuttaa suoraan erityisopettajien rooliin luokassa. (Weiss & Lloyd 2002, 65–66.) Toisen opettajan tuleminen luokkaan voi olla uhka autonomialle (Rice & Zigmond 2000, 22; Saloviita & Takala 2010, 394–395). Varsinkin yleisopetuksen opettajat ja toisen asteen opettajat ovat tottuneet tekemään töitä yksin. Tästä syystä he yhteisopettajina toimiessaan saattavat tuntea autonomiansa erityisen uhatuksi. (Rice & Zigmond 2000, 22; Rivera, McMahon & Keys 2014, 82.) Itsenäisyyden menettämiseen liittyy myös opettajien valtasuhteiden muuttuminen yhteisopettajuudessa. Tällöin

jotkut opettajat saattavat ottaa selvästi johtajan roolin tuodakseen esiin omaa asemaansa. (Hamilton–Jones & Vail 2013, 7.) Mentori–opettajien mielestä yhteisopettajuus saattaa heikentää joko heidän tai uusien opettajien uskottavuutta, auktoriteettia tai itseluottamusta (Gardiner & Weisling 2015, 12). Myös luokkakokoja pidetään haasteena yhteisopetukselle. Tällöin erityisoppilaat saattavat jäädä ilman huomiota. (Keefe & Moore 2004, 82.)

Opetuksen järjestämisen suunnittelua pidetään haastavana varsinkin silloin, kun erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan. Tähän tarvitaan moniammatillinen työryhmä, joka joutuu tekemään työläitä suunnitelmia lähes käsityönä. Kaikkien opettajien, varsinkin erityisopettajien, mielestä ongelmana on myös työmäärä. Haastattelujen mukaan koulut tarvitsisivat enemmän sekä opettajia että oppilaita tukevia ammattilaisia. Usein yhteisopettajuudessa toimivat erityis- ja yleisopettajat eivät pysty työskentelemään täysipainoisesti yhdessä. Tämä johtuu heidän suuresta työmäärästään. (Walther–Thomas 1997, 402–405.) Yhteisopettajuus ei myöskään aina tarjoa tukea kaikille oppilaille. Tukea vaille jäävät usein ne, joilla on eniten tarvetta tukeen. (Kohler–Evans 2006, 261.) Varsinkin erityisopettajien mielestä yhteisopettajuudessa kaikki oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea (Hang & Rabren 2009, 266).

Yhteisopettajuutta harjoittaneet opettajat pitävät tärkeimpänä tuen muotona hallinnosta saatavaa tukea. Siihen sisältyy aikataulutus, suunnittelu-aika, sopiva määrä erityisoppilaita opettajia kohden ja koulutus yhteisopettajuuteen (Cramer & Nevin 2006, 266). Rehtorilta saatava tuki ja ohjeet kehittävät myös opettajien välistä yhteistyötä (Goddard, Goddard, Kim & Miller 2015, 524–525). Usein hallinnosta saatavan tuen määrä on kuitenkin haaste yhteisopettajuudelle (Austin 2001, 252; Hamilton–Jones & Vail 2013, 7–8; Saloviita & Takala 2010, 394; Strogilos & Tragoulia 2013, 86; Walther–Thomas 1997, 404–405). Hallinnossa saattaa olla kapea kuva yhteisopettajuudesta. Tällöin opettajien täytyy toteuttaa vain yhdenlaista yhteisopettajuutta. (Hamilton–Jones & Vail 2013, 7–8.) Hallinnon tasolta luodaan myös huomattavia paineita opettajille. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että opettajien täytyy edetä opetussuunnitelman mukaan. (Rice & Zigmond 2000, 26.)

Yhteisopettajuuteen kouluttautumista ei tueta tarpeeksi laajasti ylemmiltä hallinnon portailta, vaikka opettajien mielestä koulutusta yhteisopettajuuteen pitäisi saada (Austin 2001, 252; Saloviita & Takala 2010, 394; Strogilos & Tragoulia 2013, 86; Walther–Thomas 1997, 405; Weiss & Lloyd 2002, 67–68). Tällöin yhteisopettajuuden prosesseja ymmärrettäisiin ja sitä voitaisiin hyödyntää paremmin (Strogilos & Tragoulia 2013). Yleisopettajat

tuntevat omat tietonsa ja taitonsa riittämättömiksi opettaessaan erityisoppilaita. Tästä syystä he myös tuntevat tarvitsevansa enemmän erityisoppilaisiin kohdistuvaa koulutusta. (Keefe & Moore 2004, 84; Strogilos & Tragoulia 2013, 86.) Erityisopettajilta taas puuttuu tietoa opettavista ainesisällöistä (Rivera, McMahon & Keys 2014, 81–82). Opettajilta puuttuu myös tieto yhteisopettajuudesta. Tämä vaikuttaa heidän kiinnostukseensa lähteä yhteisopettajiksi. (Rice & Zigmond 2001, 23.)

Yhteisopettajuudessa olevat opettajat kertovat, että he eivät ole saaneet koulutusta yhteisopettajuuteen ollenkaan tai koulutus on ollut hyvin vähäistä (Nichols, Dowdy & Nichols 2010, 650–651). Koulutuksissa ei tulisi keskittyä pelkästään yhteisopettajuuden perusasioihin. Niissä pitäisi auttaa opettajia käyttämään heidän omia vahvuuksiaan toimivissa yhteisopettajuuden malleissa. (Pratt 2014, 9.) Koulutuksien avulla opettajat oppisivat käyttämään yhteisen suunnittelujan hyödyksi. He myös pääsisivät havainnoimaan ja harjoittelemaan yhteisopettajuutta saaden siitä palautetta. Yleisopetuksen opettajat voisivat koulutuksissa saada lisäksi tapoja hyväksyä toinen opettaja luokkaansa. Myös hallinnon tasolla hyödyttäisiin koulutetuista opettajista. (Rivera, McMahon & Keys 2014, 83.) Suuri haaste yleisesti on se, ettei yhteisopettajuuteen anneta koulutusta opettajankoulutuslaitoksissa (Nevin, Thousand & Villa 2009, 573).

4 AMMATILLINEN KASVU YHTEISOPETTAJUUDESSA

Opettajien ammatillinen kasvu koostuu opettajien ammatillisesta oppimisesta ja kehityksestä (Taylor 2015, 4). Ammatillinen kasvu on kokonaisvaltainen, väistämätön ja jatkuva oppimisen prosessi (Clarke & Hollingsworth 2002, 947; Korhonen & Törmä 2016, 78). Opettajien ammatillisen kasvun ja kehityksen merkitys tiedostetaan laajasti (Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens & van dem Beemt 2014, 27; Opfer & Pedder 2011, 384; Pritchard & Marshall 2002, 116; van der Bergh, Ros & Beijaard 2015, 142; Webster-Wright 2009, 702). Sen avulla opettajat jatkavat työssään ja he osaavat kehittää kouluja ja puuttua mahdollisiin ongelmiin koulutuksessa (Pritchard & Marshall 2002, 116). Toisaalta kehityksen tukeminen ei aina johda oppimiseen tai muutokseen. Varsinkin opettajien luokassa tapahtuvaan toiminnan muuttaminen on haastavaa. (Opfer & Pedder 2011, 377; van der Bergh, Ros & Beijaard 2015, 142–143.)

Opettajien kehittäminen jatkuvasti, laadukkaasti ja merkityksellisesti on olennaista (Owen 2015, 58). Opettajia kehittävässä koulutuksessa tulee ottaa huomioon millaiset valmiudet opettajalla on muutokseen ja ovatko muutokset merkittäviä opettajille (Rivera Maulucci, Brotman & Sprague Fain 2015, 558). Useissa tutkimuksissa opettajien kehityksen ja oppimisen todetaan parhaiten toteutuvan yhteistyössä (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham 2004; Butler & Schnellert 2012; Leonard 2014; Lieberman & Pointer Mace 2008; Nilsson & van Driel 2010). Ammatillista kasvua tukevat opettajien yhteiset tuntien suunnittelut ja työstä reflektointi (Nami, Marandi & Sotoudehnama 2015, 21). Myös oman roolin jatkuva uudelleenarviointi ja pohdinta sekä kehityskohtien etsiminen ja uusien toimintatapojen luominen ylläpitävät ammatillista kasvua (Korhonen & Törmä 2016, 79).

Yhteisopettajuus on uuden oppimista ja uusien ajatusten ja toimintamallien luomista (Ryti-vaara 2012b, 59). Engeström (2001, 137) mainitsee, että usein perusolettamus on, että uudet tiedot ja taidot ovat vakaita ja hyvin määriteltyjä. Hänen mukaansa kuitenkin suurin osa työyhteisöjen oppimisesta kumoo tämän oletuksen. Ihmiset ja organisaatiot oppivat koko ajan asioita, jotka eivät ole vakaita vaan kehittyvät jatkuvasti. (Engeström 2001, 137.)

Opettajat kokevat ammatillista kasvua ja oppivat toisiltaan yhteisopettajuudessa (Austin 2001, 250; Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler-Evans 2006, 262; Martin & Williams 2012, 11; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 382; Thousand, Villa & Nevin 2006, 242; Walther-Thomas 1997, 401–402). Yhteisopettajuudessa kaikki opetukseen ja opettajana

olemiseen liittyvät asiat tehdään yhdessä. Ammatillinen oppiminen on sulautunut yhteisopettajuudessa opettajan työhön, koska työtä tehdään yhdessä. Yhteisopettajuudessa opettajilla on mahdollista oppia jatkuvasti toisiltaan, koska he jakavat jatkuvasti tietoa keskenään. (Rytivaara 2012b, 53.) Opettajat kokevat yhteisopettajuuden olleen paras ammatillisen kehityksen mahdollisuus heidän urallaan (Walther–Thomas 1997, 401).

4.1 Opettajien oppiminen

Ammatillisen kehityksen vaikuttavimmat tekijät ovat opettajan työssä vahvasti läsnä. Näitä ovat aktiivinen oppiminen ja työn sitominen laajempaan kontekstiin. (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon 2001, 930). Erityistä opettajan työssä on se, että opettajat ovat sekä oppimisen kohteena että tuottamassa sitä (Avalos 2011, 17). Opettajien oppiminen ja ammatillinen kasvu ovat pitkiä prosesseja ja ne vaativat oikeanlaiset olosuhteet, jotta ne voivat kehittyä opettajien jokapäiväisessä työssä (Rytivaara & Kershner 2012, 1007). Oppiminen edellyttää opettajan kehitysprosessien tulkintaa, integrointia ja soveltamista joko yksin tai yhdessä toisten kanssa (Taylor 2015, 4). Opettajalla tulee olla myös halua oppia uusia asioita ja olla avoin uusille kokemuksille (Opfer & Pedder 2011, 393; van der Bergh, Ros & Beijaard 2015, 148). Opettajat, jotka ovat motivoituneita työhönsä, haluavat myös kehittää itseään (Jansen in de Wal ym. 2014, 33). Toisaalta koulun antamalla tuella ja rohkaisulla on suuri merkitys opettajan oppimistilanteisiin osallistumisessa (Opfer & Pedder 2011, 393). Opettajien oppimista muokkaavat toimintaympäristön historia ja yhteiskunta sekä yhteisö, jossa opettaja toimii (Butler ym. 2004, 438).

Opettajan oppimisen voidaan todeta olevan joko tahallista tai tahatonta. Se voi tapahtua joko yksin tai ryhmässä. Oppiminen voi johtaa muutokseen ammatillisissa tiedoissa, taidoissa, asenteissa, uskomuksissa ja opettajan toiminnassa. (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney 2007, 156–157; Oakes, Franke, Quartz & Rogers 2002, 229–230.) Opettajat oppivat toisiltaan keskustelemalla ja jakamalla ajatuksiaan (Borko 2004, 4; Fraser ym. 2007, 160–161; Harrison, Lawson & Wortley 2005, 289; Horn & Little 2010, 212; Kintz, Lane, Gotwals & Cisterna 2015, 132; Lieberman & Pointer Mace 2008, 227; Oakes ym. 2002, 229–230; Park, Oliver, Johnson, Graham & Oppong 2007, 382; Rytivaara & Kershner 2012, 1007; Schneider & Kipp 2015, 40; Willemse, ten Dam, Geijssels, van Vessum & Volman 2015, 123). Tällöin he saavat uusia ideoita toisiltaan ja kokeilevat toistensa opetustyyliä (van der Bergh, Ros & Beijaard 2015, 148). Opettajien käsitys opetettavasta aineesta saat-

taa myös muuttua yhteistoiminnan ja kokemusten jakamisen takia (Willemsen ym. 2015, 123). Keskustelun avulla on mahdollista hyödyntää ryhmän vuorovaikutusta ja sen tuottamaa mahdollisuutta opettajan oppimiseen. Yhteinen oppiminen vaatii myös yhteistä halua oppimista kohtaan. Aina yhteinen halu ei kuitenkaan riitä oppimiseen, koska opettajien lähestymistavat erilaisiin oppimistilanteisiin voivat erota paljon toisistaan. (Horn & Little 2010, 212.)

Yhteisopettajuudessa opettajilla on hyvä mahdollisuus oppia vertaiseltaan eri tilanteissa niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin (Rytivaara & Kershner 2012, 1001). Pelkkä yhteisopettajuuteen osallistuminen ei kuitenkaan takaa opettajien toisiltaan oppimista (Leonard 2014, 516). Useimmiten yhteisopettajuutta harjoittavien opettajien oppiminen tapahtuu jokapäiväisessä työssä eikä esimerkiksi täydennyskoulutuksessa (Rytivaara 2012b, 57). Vaikka yhteisopettajuus antaakin hyvän mahdollisuuden työssä oppimiseen, tulee opettajien saada myös toimia autonomisesti ja saada tukea toimintaansa (Rytivaara & Kershner 2012, 1007). Rytivaaran & Kershnerin (2012, 1006) tutkimuksessa opettajat kokevat oppimisen enemmän yhteiseksi kuin henkilökohtaiseksi asiaksi. Opettajien oppimiseen yhteisopettajuudessa vaikuttaa myös opettajien oma halukkuus yhteistyöhön (Park 2014, 43).

Monissa tutkimuksissa puhutaan opettajien oppimisesta ammatillisessa oppimisyhteisössä (communities of practice & professional learning communities) (Butler ym. 2004; Horn & Little 2010; Leonard 2014; Lieberman & Pointer Mace 2008; Schneider & Kipp 2015; Owen 2015; Thompson, Gregg & Niska 2004; Vescio, Ross & Adams 2008; Whitcomb, Borko & Liston 2009, 210). Yhteisön oppimisen idea syntyi bisnesmaailmassa, jossa havaittiin, että organisaatiot voivat oppia (Thompson, Gregg & Niska 2004, 2). Koulu on opettajien mielestä oppimisyhteisö ja se vaatii heidän mielestään vahvaa johtajuutta. Oppimisyhteisö auttaa opettajia suuntaamaan energiansa oikeaan paikkaan. (Thompson, Gregg & Niska 2004, 12.) Opettajien opetus muuttui merkittävästi oppimisyhteisön vaikutuksesta (Butler 2004, 453).

Yhteisöllisen oppimisen suurimpia etuja opettajien mielestä ovat yhteinen suunnittelu, yhteisopettajuus, toisten tuntien havainnointi, yhteinen arviointi ja yhteinen reflektointi (Butler 2004, 453; Owen 2015, 62). Myös opettajien oppimiskulttuurin edistäminen oli huomattavaa yhteisön oppimisessa (Owen 2015, 64). Kun ympäristö on turvallinen ja tarjoaa tukea, uskaltavat opettajat ottaa enemmän riskejä ja osallistua haastaviin keskusteluihin. Nämä auttavat heitä syventämään ymmärrystään ja kokeilemaan uusia asioita. Toimivassa

oppimisyhteisössä opettajan arvostaminen yksilönä ja mahdollisuus heidän opetuksensa kriittiseen analysointiin ovat tasapainossa. (Whitcom, Borko & Liston 2009, 210.)

Yhteisön oppiminen perustuu Vescion, Rossin & Adamsin (2008, 81) kahteen pääolettaukseen. Ensimmäinen on se, että tieto sijaitsee kokemuksissa ja kokemukset ymmärretään kriittisen vuorovaikutuksen kautta niiden kanssa, jotka jakavat samat kokemukset (Buysse, Sparkman & Wesley 2003, 267). Toinen olettamus on se, että opettajien aktiivinen osallistuminen yhteisölliseen oppimiseen parantaa opettajien omaa ammatillista tietoutta ja edistää oppilaiden oppimista (Vescio, Ross & Adams 2008, 81). Yhteisön oppiminen kehittää yhteistoimintaa pitkällä aikavälillä, muokkaa yhteisiä käsityksiä ja näkemyksiä ja sitouttaa merkityksellisiin käytännön toimiin. Opettajat oppivat toimimaan tutkimukseen perustuvasti ja oppiminen on keskiössä heidän toiminnassaan. Yhteisön oppiminen myös estää eristäytymistä. (Owen 2015, 58.)

Oppimista tapahtuu silloin, kun opettaja osallistuu mielekkäisiin tehtäviin. Opettajan halu osallistua uusiin tehtäviin antaa hänelle mahdollisuuden kokeilla uusia strategioita ja ajatustapoja. Kokeilemalla uusia asioita opettaja venyttää osaamisalueitaan, jolloin oppimista tapahtuu. (Oakes ym. 2002, 229.) Yhteisöt tukevat opettajia säätelämään omaa oppimistaan, mutta yhteistoiminta ei ole välttämätöntä oppimisen kannalta. Opetuksen uudistaminen ja reflektointi ovat tapoja säädellä oppimista ja opettajat pystyvät siihen myös yksin. (Butler 2004, 439–440.) Opettajien oppiminen ei kuitenkaan aina suju haasteista. Esimerkiksi uusien toimintatapojen tai kehitysohjelman väärinymmärtäminen saattavat aiheuttaa haasteita opettajalle. (van der Bergh, Ros & Beijaard 2015, 148–149.)

Opettajien oppimista tapahtuu sekä luokahuoneissa että sen ulkopuolella (Putnam & Borko 2000, 5–6). Monien opettajien mielestä luokan ulkopuolella tapahtuvat oppimiskokemukset ja koulutukset voivat kuitenkin olla irrallisia, liian kaukana käytännöstä tai ne keskittyvät enemmän asiasisältöihin kuin oppimisen tukemiseen. Tällöin niillä ei ole merkittävää vaikutusta luokassa tapahtuvaan toimintaan. (Butler ym. 2004, 453; Lieberman & Pointer Mace 2008, 226; Putnam & Borko 2000, 5-6; Webster–Wright 2009, 702.) Luokan ulkopuolisilla oppimiskokemuksilla voi olla kuitenkin suuri rooli opettajan oppimisessa ja sitä kautta opettajan käytännön työssä. (Putnam & Borko 2000, 5–6.)

Opettajien oppimisen voi määritellä monella tavalla. Darling–Hammond ja Richardson (2009, 49) määrittelevät opettajan oppimisen olevan jatkuvaa aktiivista oppimista, keskustelua ja toimintaa opettajien välillä. Rytivaara (2012, 23) määrittelee opettajan oppimisen

olevan muutosta joko käyttäytymisessä tai ajattelussa tai molemmissa niissä. Eraut (2004, 250) taas määrittelee opettajien oppimisen olevan jatkumoa informaalisen ja formaalisen oppimisen välillä. Hänen mukaansa informaalin oppiminen ei ole tarkoituksenmukaista oppimista, vaan oppiminen tulee työnteon sivutuotteena.

Fraser ym. (2007, 160–161) määrittelevät tutkimuksessaan myös formaalin ja informaalisen oppimisen mahdollisuudet. Heidän tutkimuksessaan on kaavio joka on jaettu neljään osaan. Ensimmäinen on formaali oppiminen, jossa joku muu tuottaa uuden tiedon opettajalle, esimerkiksi ulkopuoliset kurssit. Informaalin oppiminen on toinen alue. Tätä tapahtuu opettajan oman toiminnan kautta, esimerkiksi opettajan verkostoituminen. Neljäs alue on suunnitellut tapahtumat. Ne voivat olla joko formaaleja tai informaalisia, mutta kuitenkin ennalta sovittuja. Sattumanvaraiset oppimistapahtumat on neljäs alue. Nämä tapahtumat taas ovat spontaaneja sekä arvaamattomia. Kahvihuonekeskustelut ovat hyvä esimerkki sattumanvaraisesta oppimistapahtumasta. (Fraser ym. 2007, 160–161.)

Tynjälä (2008, 134) mainitsee seitsemän tapaa oppia työssä. Ensimmäinen tapa on työn oppiminen tekemällä. Toinen on yhteistyö ja vuorovaikutus toisten opettajien kanssa. Kolmas oppimisen muoto on vuorovaikutus oppilaiden (asiakkaiden) kanssa. Neljäs muoto oppia on haastaa itsensä, tarttumalla uusiin haasteisiin. Viides tapa on itserefleksio. Kuudes oppimisen muoto on itsensä kouluttaminen. Seitsemäs muoto on panostaa omaan oppimiseensa, tekemällä ylimääräistä työtä.

Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard & Imants (2009, 280) tuovat tutkimuksessaan esiin viisi opettajien työssä oppimiseen vaikuttavaa tekijää. Ensimmäinen on opettajien kokemus autonomiaa. Toinen tekijä on opettajien välinen yhteistyö. Kolmas on työyhteisön reflektio vuoropuhelu. Neljäs on palautteen saaminen. Viides tekijä on yhteiset pelisäännöt.

4.2 Opettajien ammatillinen kehitys

Opettajien ammatillinen kehitys viittaa laajempaan muutokseen kuin opettajan oppiminen. Ammatillinen kehitys tapahtuu pidemmän ajan kuluessa ja se vaatii vaivannäköä. (Fraser ym. 2007, 157; Kintz ym. 2015, 132.) Kehitys voi rakentua monenlaisista aktiviteeteista ja vuorovaikutustilanteista ja johtaa opettajan ammattitaidon laadulliseen muutokseen eli se muokkaa opettajan ajattelua ja toimintatapoja. (Desimone 2009, 183; Fraser ym. 2007,

157; Kintz ym. 2015, 132; Willemse ym. 2015, 125.) Ammatillinen kehitys voidaan määrittellä myös erilaisten oppimista ohjaavien toimintojen ja menetelmien seuraamisena, joiden kautta opettaja oppii uusia asioita (Opfer & Pedder 2011, 378). Yksi ammatillisen kehityksen päämäärä on myös opettajan pedagogiikan kehittyminen (Petty, Heafner, Farinde & Plaisance 2015, 377; Whitcomp, Borko & Liston 2009, 211; Willemse ym. 2015, 125). Oppilaiden kokemat hyödyt ovat opettajien tiedollisen ja pedagogisen kehittymisen kohteena (Whitcomp, Borko & Liston 2009, 211). Ammatillisen kehityksen tukeminen vaihtelee tutkimusten mukaan eri maissa, johtuen esimerkiksi niiden kulttuureista, toimintatavoista ja koulujen tasosta (Avalos 2011, 17).

Opettajien ammatillinen kehitys perustuu Rytivaaran (2012, 20–21) mukaan opettajien kokemaan oppimiseen sekä muodollisissa että epämuodollisissa tilanteissa. Nämä tilanteet eivät kuitenkaan ole toisistaan irrallisia vaan niissä saadut tiedot ja taidot kietoutuvat toisiinsa käytännön työn kautta. Myös Desimone (2009, 183) toteaa, että kehittymistä voi tapahtua epävirallisissa (esimerkiksi käytäväkeskustelut) tai virallisissa (esimerkiksi koulutukset) tilanteissa. Taylor (2015, 3–4) taas toteaa ammatillisen kehityksen ilmaisevan opettajan kehitystä tiedon lisäämisessä sekä yksilön ja yhteisön käytännön aseman tiedostamisessa. Tärkeä asia ammatillisessa kehityksessä on se, että opettaja on oman oppimisensa keskiössä (Kintz ym. 2015, 132).

Opettajien toimiminen yhteistyössä muiden opettajien kanssa edistää opettajien ammatillista kasvua ja uusien opetustapojen luomista (Butler 2004, 439). Yhteistoiminta voi myös auttaa aloittamaan ja parantamaan opettajien ammatillista kehitystä (Egodawatte, McDougall & Stoilescu 2011, 197). Yhteistoiminnan aloittaminen ja kehittyminen vaatii opettajilta aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia toimia toisten opettajien kanssa (Butler & Schnellert 2012, 1215).

Yhteisopettajuus on yksi ammatillisen kehittymisen ja yhteisen oppimisen mahdollisuus (Egodawatte, McDougall & Stoilescu 2011, 192; Leonard 2014, 526; Rivera Maulucci, Brotman & Sprague Fain 2015, 558). Varsinkin aloittelevat opettajat ja opettajaksi opiskelevat kehittyvät yhteisopettajuudessa paljon. He saavat kokeneemalta opettajalta neuvoja ja tukea jonka avulla ammatillista kasvua tapahtuu. (Baeten & Simons 2014, 99–100; Nilsson & van Driel 2010, 1312–1317; Sorensen 2004, 8–9.) Toisaalta yhteisopettajuus ei välttämättä toimi heti uuden opettajan kanssa, koska heillä on paljon uusia asioita opittavana (Gardiner & Weisling 2015, 7–8). Aloittelevat opettajat saivat mentoriltaan esimerkiksi

neuvoja ryhmänhallintaan, luokassa tapahtuvien tilanteiden tulkintaan ja opetuksen toteutukseen yleisesti (Nilsson & van Driel 2010, 1313). Kokeneemman opettajan kanssa työskentely lisää myös oman työn reflektointia (Butler ym. 2004, 437–438; Nilsson & van Driel 2010, 1312; Parsons & Stevenson 2005, 114). Varsinkin työn alussa mentoreilla on suuri rooli, koska tällöin uudet opettajat saattavat kokea uudet asiat ylitsepääsemättöminä ja ahdistavina. Mentori antaa tällöin uudelle opettajalle tukea ja neuvoja joiden kautta uusi opettaja pääsee rutiineihin käsiksi. (Gardiner & Weisling 2015, 6.) Toisaalta myös kokeneemmat opettajat kehittyivät yhteistyössä aloittelevan opettajan kanssa. Kokeneet opettajat oppivat esimerkiksi oppivat uusia asioita opetettavasta aineesta ja sen opettamisesta. (Nilsson & van Driel 2010, 1313–1314.)

Yhteisopettajuudessa opettajat kehittävät opetustapojaan monipuolisimmiksi (Leonard 2014, 518; Rytivaara 2012b, 51). Yksin opettaessa opetustyyli ja -tavat toistuvat useammin. (Rytivaara 2012b, 51.) Opettajat myös oppivat jakamaan työtään ja roolejaan yhteisopettajuudessa (Rytivaara 2012b, 62). He myös oppivat olemaan joustavampia suunnittellessaan päiviään (Leonard 2014, 518). Yhteisopettajuuden avulla opettajat oivaltavat myös omista opetustyyleistään uusia asioita sekä ymmärtävät uusia asioita opetettavasta aiheesta. Opettajat saattavat myös omaksua yhteisopettajuuspariltaan opetustapoja huomaamattaan. (Roth, Tobin, Carambo & Dalland 2005, 699.) Luokkien homogeenisyys yhteisopettajuudessa auttaa opettajia kehittämään ajatteluaan ja ymmärrystään (Martin & Williams 2012, 11).

Ammatillinen kehittyminen vaatii aikaa. Tutkimusten mukaan alle 14 tunnin koulutukset eivät tuottaneet tulosta ja parhaat tulokset tulivat kun koulutukset kestivät 30–100 tuntia ja jakautuivat puolesta vuodesta vuoden ajanjaksoille. (Darling–Hammond & Richardson 2009, 49.) Ammatillinen kehitys vaatii toteutuakseen myös opettajien suunnittelu-aikaa ja sen puute onkin haaste jatkuvalla ammatilliselle kehittymiselle. Opettajien vanheneminen ja eläkeiän lähestyminen ovat myös haaste jatkuvalla ammatilliselle kehitykselle, koska eläköityvät opettajat eivät koe enää tarvetta kehittää itseään. (Geldenhuis & Oosthuizen 2015, 209–210.)

Strieker, Logan & Kuhel (2012, 1048–1049) mainitsevat tutkimuksessaan, että kaksi yleisintä ammatillisen kehityksen mallia ovat ulkoisen ammattilaisen malli (*external expert model*) ja työhön sulautettu ammatillinen kehitys (*job-embeddeb professional development*). Ulkoisen ammattilaisen mallissa opettajia kouluttaa ulkopuolinen konsultti, jonka

tarkoituksena on motivoida opettajia muuttamaan käytäntöjään erilaisten keinojen avulla. Striekerin, Loganin & Kuhelin (2012) mukaan työhön sulautettu ammatillinen kehitys on tullut suosittumaksi kuin ulkoinen koulutus, koska työhön sulautettu kehitys on pidempi-aikaista toimintaa. Tutkijat mainitsevat myös, että opettajien ammatillista kehitystä varten opettajat tarvitsevat jatkuvaa henkistä ja teknistä tukea luokissaan. He tarvitsevat myös forumin, jossa voivat tuoda mielipiteensä ilmi ja heitä ymmärretään. Lisäksi opettajien ammatillisen oppimisen tulee olla oppilaskeskeistä, jotta kehitystä tapahtuisi. (Strieker, Logan & Kuhel 2012, 1048–1049.)

Työhön sulautetun ammatillisen kehityksen malli on toimiva keino siirtää erityisoppilaita yhteisopettajuutta toteuttaviin luokkiin. Mallin ansiosta yhteisopettajuutta harjoittavat opettajat saivat aikaa suunnitella yhdessä ja he saivat koulutusta ja keinoja toteuttaa yhteisopettajuutta. Opettajien saaman tuen ansiosta he pystyivät kehittämään roolejaan ja vastuualueitaan opettamassaan luokassa. (Strieker, Logan & Kuhel 2012, 1061–1062).

Tutkimuksessaan Desimone (2009, 183–185) määrittelee ammatillisen kehityksen ydinominaisuudet monien aiempien tutkimusten pohjalta. Tärkeimpänä asiana hän mainitsee sisällön painopisteen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja tuntee opetettavan aiheen ja sen, kuinka oppilaat oppivat. Toinen ominaisuus on aktiivinen oppiminen. Ollessaan aktiivinen oppija opettaja esimerkiksi seuraa toisen opettajan tuntia tai hänen omaa tuntiaan seurataan, jonka jälkeen opettaja antaa tai saa palautetta. Kolmas ydinkohta on yhtenäisyys opettajan oppimisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan oppimisen pitää olla yhdenmukaista opettajan tietojen kanssa. (Desimone 2009, 183–185.)

Neljännessä ydinkohdassa Desimone mainitsee, että pedagoginen tai älyllinen ammatillinen kehitys vaatii aikaa. Viides ydinominaisuus on yhteinen osallistuminen. Saman koulun opettajien osallistuminen yhdessä, esimerkiksi koulutukseen, lisää myös sen jälkeistä keskustelua ja vuorovaikutusta, joka voi olla vahva ammatillisen kehityksen muoto. (Desimone 2009, 183–185.)

Park ym. (2007, 378–381) toteavat tutkimuksessaan, että opettajien välinen vuorovaikutus auttoi heidän ammatillista kehitystään monilla tavoilla. Ensimmäinen tutkimuksessa esiin noussut asia on opettajien välisen käytännön työstä refleктоimisen lisääntyminen. Tämä kehittää opettajien opetusta, koska he saavat toisiltaan neuvoja. Toinen on se, että opettajille kehittyi ammatillinen keskusteluyhteisö. Keskustelut muuttuivat ammattimaisimmiksi ja keskusteluista opittiin uusia asioita omaan opetukseen. (Park ym. 2007, 387–383.)

Tutkimuksessa havaittiin myös, että vuorovaikutus auttoi nostamaan opetuksen tasoa. Neljäs tutkimuksessa ilmennyt asia oli yhteistyön helpottuminen. Opettajat osallistuivat enemmän ryhmätoimintoihin, jossa he saattoivat jakaa ajatuksiaan laajasti. Opettajat siis haluavat tukea toistensa ammatillista kehitystä. Kommunikaatio onkin tärkeä tekijä opettajien ammatillisessa kehittämisessä. (Park ym. 2007, 387–383.)

5 TEORIAN KOONTI JA TUTKIMUSONGELMAT

Yhteisopettajuus on mahdollista määritellä usein eri tavoin. Siinä kaksi tai useampi ammattikasvattaja opettaa ja ohjaa heterogeenistä oppilasryhmää yhdessä fyysisessä tilassa (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10). Yhteisopettajuuteen liittyy vahvasti inklusio. Tällöin toinen opettajista on erityisopettaja. (Rice & Zigmond 2000, 10; Takala 2010a, 16.) Yhteisopettajuus on määritelty toiminnaksi, jossa opettajat toimivat samassa tilassa ja jakavat suunnittelu- ja opetusvastuun tasavertaisesti (Rice & Zigmond 2000, 10).

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Useimmat aiemmista tutkimuksista esittävät samankaltaisia yhteisopettajuuden toteutusmalleja kuin Cook ja Friend (1995, 6–9) sekä Thousand, Villa ja Nevin (2006, 242–245). Yleisimpiä toteutusmalleja ovat *toinen opettaa toinen avustaa* –malli, jossa toinen opettajista toimii avustavassa roolissa toisen opettaessa. Toinen yleinen malli on *pysäkkityöskentely*, jossa opettajat ovat jakaneet opettavan aiheen kahteen tai useampaan osaan, joita jokainen opettaja opettaa erillään. Kolmas yleinen malli on *rinnakkaisopetusmalli*. Tässä mallissa opetus tapahtuu samassa tilassa, mutta molemmat opettavat erillään. (Cook & Friend 1995, 6–9; Thousand, Villa & Nevin 2006, 242–245.)

Opettajat kokevat yhteisopettajuudesta sekä etuja että haasteita. Etuja nähdään olevan sekä oppilaille että opettajille. Haasteita yhteisopettajuudesta on pääasiassa opettajille. (Austin 2001; Keefe & Moore 2004; Saloviita & Takala 2010; Rytivaara 2012b; Walther–Thomas 1997.) Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokevat pystyvänsä suoriutumaan paremmin koulussa, eivätkä he koe tulevansa leimatuiksi oppimisvaikeuksiensa takia (Keefe & Moore 2004, 85). Kaikki oppilaat saavat yhteisopettajuudessa enemmän aikaa opettajilta (Austin 2001, 251; Beaten & Simons 2014, 100; Friend ym. 2010, 14–15; Goodnough ym. 2009, 291; Hamilton–Jones & Vail 2013, 6). Opettajat kokevat yhteisopettajuuden kehittävästä ammatillisesta kasvusta ja saavansa tukea toiselta opettajalta. Toisen kanssa työskennellessä molempien opettajien osaaminen tulee näkyväksi. Tällöin opettajien on mahdollista oppia uusia asioita toiselta. (Austin 2001, 250; Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler–Evans 2006, 262.) Suurimmaksi haasteeksi yhteisopettajuudessa kohosi suunnitteluajan vähyyden (Austin 2001, 250; Friend 2007, 50; Gürgür & Uzuner 2010, 317–318; Hang & Rabren 2009, 266).

Ammatillista kasvua tapahtuu yhteisopettajuudessa (Austin 2001, 250; Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler–Evans 2006, 262). Sen nähdään olevan väistämätön, kokonaisvaltainen ja jatkuva prosessi (Clarke & Hollingsworth 2002, 947; Korhonen & Törmä 2016, 78). Ammatillinen kasvu koostuu opettajien ammatillisesta kehityksestä sekä opettajana oppimisessa (Taylor 2015, 4). Yhteisopettajuudessa opettajilla on mahdollisuus oppia toisiltaan (Rytivaara & Kershner 2012, 1001). Ammatillinen kehitys tapahtuu pidemmän ajan kuluessa, jolloin opettajan ajattelu- ja toimintatavat muovaantuvat (Desimone 2009, 183; Fraser ym. 2007, 157; Kintz ym. 2015, 132; Willemse ym. 2015, 125).

Tutkielman tarkoituksena on selvittää opettajien näkökulmia yhteisopettajuuteen, saada selville sen etuja ja haasteita sekä tuoda ilmi yhteisopettajuuden vaikutusta opettajan ammatilliseen kasvuun. Teorian pohjalta päädyimme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia näkemyksiä opettajilla on yhteisopettajuuteen?
2. Mitä etuja ja haasteita opettajien mielestä yhteisopettajuudessa on?
3. Millaisia näkökulmia opettajilla on ammatilliseen kasvuun yhteisopettajuudessa?

Tässä tutkielmassa haluamme perehtyä luokanopettajien väliseen yhteisopettajuuteen. Aiempi tutkimus on perehtynyt pääosin erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen, joten tutkimusongelmamme muodostuivat sen mukaan. Haluamme myös selvittää yhteisopettajuuden olemusta, koska olemme henkilökohtaisesti kiinnostuneita aiheesta mahdollisena opetustapana omassa työssä. Opettajien näkemysten avulla on mahdollista selvittää olisiko yhteisopettajuus tapa kehittää opettajuutta. Haasteita ja etuja haluamme saada selville, koska mielestämme on hyvä tiedostaa ne asiat, jotka voivat vaikuttaa yhteisopettajuuden toimivuuteen. Ammatillinen kasvu on mielestämme tärkeä asia kaikissa ammateissa, eritoten opettajan työssä. Yhteisopettajuus on erityinen tapa kehittää omaa ammattitaitoaan jatkuvasti. Mielestämme opettajan tulee kehittää itseään, koska asiat ympärillä kehittyvät.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Ajatus tutkimukseemme sai alkunsa syksyllä 2015, kun pohdimme yhteistä pro gradu -tutkielmamme aihetta. Molemmilla oli harjoitteluiden osalta kokemusta yhteisopettajuutta harjoittavista luokista. Kiinnostuksemme kautta päätimme lähteä perehtymään aiheeseen tarkemmin. Pro gradu -tutkielmamme aiheeksi valikoitui opettajien näkemykset yhteisopettajuudesta.

Aloitimme tutkimuksemme toteutuksen syyskuussa 2015 muokkaamalla Antti Takalan kandidaatintutkielman teoriaosuuden yhteiseen tutkimukseemme sopivaksi sekä laajentamalla teoriaa tutkimuksen tarkoitusta tukevaksi. Haastateltavien kartoitus tapahtui loka-kuussa ja haastattelut toteutettiin marraskuussa 2015. Haastatteluista saamamme aineiston litteroimme marraskuussa. Analyysivaiheen pääsimme aloittamaan joulukuun alussa. Tulokset kirjoitimme tammikuussa 2016. Tutkielmamme esittelimme helmikuussa 2016.

6.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija tulkitsee asioita ja asettaa kysymyksiä valitsemastaan näkökulmasta sillä tiedolla joka hänellä on. Täten laadullisessa tutkimuksessa voidaan asioita kuvata ja tulkita monin eri tavoin. Kvalitatiivinen tutkimus mahdollistaa tiedon hankkimisen tutkittavasta asiasta kokonaisvaltaisesti. Yleensä aineisto kerääminen tapahtuu todellisissa tilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa on tarkoitus tarkastella yksityiskohtaisesti. Tällöin aineistosta voi nousta esille asioita, joita tutkija ei osaa odottaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–164.)

Tutkijalla on vapaus toiminnassaan ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista toteuttaa ja suunnitella tutkimus joustavasti (Eskola & Suoranta 1999, 20). Laadullisessa tutkimuksessa on otettava huomioon myös tutkijan omat arvolähtökohdat. Tutkijan arvot muokkaavat sen, miten ymmärrämme tutkittavan ilmiön. Koska tutkijalla on jo käsitys aiheesta, on tällöin objektiivisuuden saavuttaminen laadullisessa tutkimuksessa mahdotonta. (Ahonen 1996, 122; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadullinen tutkimus pyrkii ihmisen toiminnan ja ajattelun ymmärtämiseen. (Ahonen 1996, 126). Ihminen nähdään laadullisessa tutkimuksessa intentionaalisenä olentona, eli ihminen rakentaa elämään-

sä kokemusten kautta (Ahonen 1996, 121). Tarkoituksemme oli perehtyä opettajien näkemyksiin yhteisopettajuudesta ja tämän takia toteutimme tutkimuksemme kvalitatiivisesti.

6.2 Fenomenografia tutkimussuuntauksena

Tutkimuksemme on tutkimusotteeltaan fenomenografinen. Haluamme tutkimuksellamme selvittää opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta ja ammatillisesta kasvusta. Fenomenografisella tutkimusotteella on tarkoitus osoittaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ymmärrystä, käsitystä ja kokemusta heitä ympäröivästä maailmasta. (Niikko 2003, 30–31.)

Fenomenografia on ihmisten ajattelussa tapahtuvien, ympäröivää maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimista. Fenomenografia poikkeaa muista käsitetutkimuksista siten, että se on kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista. (Ahonen 1996, 113–115.) Sen tarkoituksena on kuvailla kuinka ihmiset kokevat erilaisia ilmiöitä, eli sitä miten ihminen kokee asioita (Marton 1981; Marton & Booth 1997, 121; Niikko 2003, 24). Kokemuksien lisäksi ihmisten käsityksiin voivat vaikuttaa muun muassa ikä, sukupuoli ja koulutustausta (Metsämuuronen 2006, 108). Fenomenografinen tutkimus käsittää ihmisen tietoisena olentona, joka muodostaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja pystyy ilmaisemaan omalla kielellään käsityksiään asioista. Tästä syystä fenomenografisessa tutkimuksessa henkilöitä ei tarkkailta ulkoisesti vaan henkilöitä tutkitaan vuorovaikutteisesti. (Ahonen 1996, 121–122.)

Fenomenografiassa tutkijalla on myös oppijan rooli, koska hän etsii ilmiöiden merkityksiä ja rakenteita (Niikko 2003, 31). Tutkimuksen avulla haluamme myös itse tutustua yhteisopettajuuteen, sen merkityksiin ja rakenteisiin. Tutkittava ilmiö tarkentuu yleensä tiettyyn aiheeseen (Lam 2015), meidän tapauksessamme yhteisopettajuuteen. Fenomenografian avulla voimme tuottaa luotettavimman tuloksen tutkittavan aiheen käsityksistä (Marton 1988, 158–159). Fenomenografiassa käytetään termiä *käsitys* kuvaamaan ihmisten kokemuksia tai hänelle merkityksellisiä asioita (Sandberg 2000, 12) Koska fenomenografian tausta-ajatus on se, että ihmiset kokevat, käsittävät, ymmärtävät ja antavat eri ilmiöille erilaisia sisältöjä (Niikko 2003, 27) ja sen avulla voidaan tutkia yhteiskunnan ilmiötä, jotka jollain tapaa liittyvät kouluun ja oppimiseen (Bowden 1996, 49), sopii se tutkimuksemme hyvin.

Ahosen (1994, 115) mukaan fenomenografinen tutkimus rakentuu pääsääntöisesti neljästä eri vaiheesta. Aluksi tutkija huomioi asioita ja käsitteitä, joista ilmenee erilaisia käsityksiä.

Yleensä tutkimuksen kohteena on koulussa tapahtuva oppiminen. Kohteena voi olla myös se, kuinka opettajat käsittelevät sisältötietoa. (Niikko 2003, 24.) Toiseksi tutkija perehtyy tutkittavan aiheen teoriaan ja jäsentää käsiteltävänä olevia asioita ja käsitteitä. Kolmannessa vaiheessa tutkija suorittaa tutkimukseen valittujen henkilöiden haastattelun. Lopuksi tutkija luokittelee haastatteluissa esille tulleet käsitykset ja vertailee niitä keskenään. (Ahonen 1996, 115.)

Fenomenografia on kiinnostunut toisen asteen näkökulmasta, eli siitä kuinka toinen ihminen kokee jotain. Ihmiset havaitsevat, ymmärtävät, tulkitsevat ja käsitteellistävät eri asioita eri lailla. Kaikki nämä ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. (Niikko 2003, 25.) Tutkimusmenetelmänä fenomenografia säilyttää tutkittavan äänen tutkimuksessa (Barnard, McCosker & Gerber 1999, 212). Fenomenografiselle analyysille ei ole löydettävissä mitään tiettyä menettelytapaa. Analysoinnissa noudatetaan kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä. Näitä ovat esimerkiksi analyysin jatkuminen koko aineiston keräämisen ajan, prosessin systemaattisuus, loogisuus ja käytännöllisyys. Tärkeää analysoinnissa on myös vertailla sisältöä jatkuvasti. (Niikko 2003, 32–33.)

6.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Kun halutaan tietää ihmisen käsityksiä joistakin asioista, on tällöin yksinkertaisinta ja usein tehokkaintakin kysyä sitä häneltä itseltään (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Tämän takia valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Haastattelussa tutkijan tehtävänä pyrkiä tuomaan esiin haastateltavan käsityksiä, ajatuksia, tunteita ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu on paljon käytetty menetelmä. Haastattelussa ihminen tulee nähdä subjektina. Haastateltava luo merkityksiä tutkittavasta aiheesta ja on aktiivinen. Hänelle tulee antaa mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.) Haastattelun käyttäminen tutkimuksessamme on perusteltua, koska haastattelu on joustava menetelmä ja sen vuorovaikutuksellinen luonne mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen tilannekohtaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34).

Valitsimme teemahaastattelun haastattelutavaksi, koska se tuo tutkittavan äänen esille (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet on etukäteen määrätty. Menetelmässä ei kuitenkaan käytetä tarkkaa kysymysjärjestystä tai kysymysten muotoilua, kuten esimerkiksi strukturoiduissa haastatteluissa. Haastattelijan tulee käydä

haastattelun pääteemat läpi haastateltavan kanssa. Kysymysten järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.) Opettajien kokemuksia tutkittaessa teemahaastattelu on mielestämme hyvä haastattelutapa, koska siinä tutkittavan tulkinnat ja hänen asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä. Myös teemahaastattelun vuorovaikutteisuus sopii mielestämme aiheemme tutkimiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.)

Esihaastattelun tekeminen teemahaastattelussa on suositeltavaa. Tällöin pääsee kokeilemaan kysymysten asettelua käytännön tilanteessa. Nauhurin käyttöä suositellaan harjoiteltavaksi esihaastattelussa, jotta haastattelutilanteessa ei ilmene yllättäviä teknisiä ongelmia. (Eskola & Suoranta 1999, 89–90.) Esihaastattelun avulla saimme kuvan siitä kuinka kauan yhteen haastatteluun on varattava aikaa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72). Esihaastateltu henkilö oli soveltuva kohderyhmäämme, joten pystyimme käyttämään haastattelua tutkimuksemme aineistossa. Tätä tutkimusta varten teimme koehaastattelun noin viikkoa ennen varsinaisia haastatteluja.

Haastattelurunkoa tehdessämme emme laatineet yksityiskohtaista kysymysluetteloa, vaan teema-alueuuttelon. Käytimme niitä haastattelutilanteessa muistilistana ja ne toimivat keskustelun runkona. Tarkensimme teema-alueita haastattelutilanteessa tarkentavilla kysymyksillä. Annoimme myös tutkittavan olla keskustelun tarkentajana. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 66.)

Tutkimuksemme kohderyhmänä toimivat yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettajat. Haastateltavien etsimisen aloitimme selaamalla eri koulujen internetsivuja, joista etsimme yhteisopettajuutta harjoittavia opettajia tutkimukseen. Tiesimme molemmat opettajia, jotka toteuttavat yhteisopettajuutta, joten olimme heihin yhteydessä. Olimme yhteydessä seitsemään henkilöön, joista viisi suostui haastateltaviksi. Yksi haastateltavista perui haastattelun, minkä vuoksi käytimme tutkimusta varten tehtyä koehaastattelua aineistona tutkimuksemme. Kaikille haastateltaville lähetimme haastattelun teemat sähköpostilla reilusti ennen haastattelun toteutusta, koska halusimme saada mahdollisimman paljon tietoa yhteisopettajuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Soitimme opettajille lokakuussa 2015 ja sovimme haastatteluajankohdaksi marraskuun 2015. Sopiessamme haastattelun, annoimme haastateltavan valita tapaamispaikan, joka on hänelle itselleen mieluinen (Eskola & Suoranta 1999, 92). Suoritimme haastattelut yksilöhaastatteluina, vaikka yhteisopettajuudessa toimitaan pääosin pareittain. Teimme näin,

koska halusimme saada jokaisen henkilökohtaisen näkemyksen esille. Parihaastattelussa voi olla haasteena, että ryhmädynamiikka ja valtahierarkia vaikuttavat siihen kuka puhuu ja miten asioita tuodaan esille (Hirsjärvi & Hurme 2011, 63). Haastattelut suoritettiin yhtä lukuun ottamatta opettajien omilla kouluilla työpäivän aikana. Koehaastattelu tehtiin toisen tutkijan kotona, jolloin vain toinen tutkijoista oli paikalla. Muissa haastatteluissa molemmat haastattelijat olivat paikalla. Kaksi haastattelua toteutettiin opettajien luokissa ja yksi erillisessä työhuoneessa. Yksi haastatteluista suoritettiin keskellä työpäivää, kaksi haastattelua ennen työpäivän alkua ja yksi haastattelu viikonloppuna. Haastattelut suoritettiin rauhallisessa tilassa, jolloin välttyttiin häiriötekijöiltä. Tapaamisille varattiin aikaa 45–90 minuuttia haastattelua kohden ja ne kestivät 33–56 minuuttia. Haastattelun tallentaminen on tutkimuksen kannalta välttämätöntä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 75), joten nauhoitimme haastattelut digitaalisella sanelimella. Opettajat allekirjoittivat suostumuksen aineiston tallentamisesta ja käyttämisestä tutkimuksessa.

Halusimme haastateltaviksi opettajia joilla oli erilaista kokemuspohjaa yhteisopettajuudesta. Kaksi haastateltavista oli toiminut yhteisopettajuudessa hieman alle 20 vuotta. Toiset haastateltavat olivat työskennelleet yhteisopettajuudessa muutaman vuoden. Yhteisopettajuuden toteutustapa vaihteli haastateltavien välillä suuresti. Kaksi haastateltavista toteutti yhteisopettajuutta laajemmin, kun taas kahdella muulla opettajalla yhteisopettajuus oli suppeampaa.

Jokainen haastattelu on ihmisten välinen vuorovaikutustilanne. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen huomioiminen haastattelussa on tärkeää (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 29). Huomioimme vuorovaikutustilanteen pitämällä haastattelutilanteen mahdollisimman epämuodollisena keskusteluna. Tällä pyrimme luomaan mahdollisimman avoimen keskusteluympäristön. Haastatteluissamme pysyimme ennalta laadituissa teemoissa, mutta tarkentavat kysymykset vaihtelivat hieman haastateltavasta riippuen. Kaikki kysymykset liittyivät valittuihin teemoihin ja niillä haettiin tarkennusta valittuihin tutkimuskysymyksiin. Opettajilla oli vapaus kertoa kaikki mieleen tulevat asiat, emmekä keskeyttäneet heidän vastaamistaan, vaikka kaikki asiat eivät liittyneet aiheeseemme.

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen keskiössä ovat aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko. Niitä kohti edetään heti tutkimuksen alusta lähtien. Tutkija pyrkii analyysivaiheessa löytämään vasta-

uksia asetettuihin tutkimusongelmiinsa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 221.) Analyysimenetelmää valittaessa on pyrittävä löytämään sellainen analyysitapa, joka vastaa parhaiten haluttuun tutkimustehtävään ja asetettuihin tutkimusongelmiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224). Tutkimuksemme analyysitapa oli fenomenografinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tavoitteenamme sisällönanalyysin avulla oli järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon ja säilyttää aineiston sisältämä informaatio. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jaotella kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Toisessa vaiheessa tapahtuu aineiston klusterointi eli ryhmittely. Kolmannessa vaiheessa luodaan teoreettiset käsitteet eli aineisto abstrahoidaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Aloitimme aineistomme analysoinnin litteroimalla haastattelut. Litteroitua materiaalia saimme yhteensä 65 sivua, kirjasinkoon ollessa 12 ja rivivälin 1,5. Koska litteroinnin tarkkuus perustuu tutkimusongelmiin ja metodiseen lähestymistapaan, litteroimme haastattelut sanasta sanaan (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 424). Emme huomioineet litteroinnissa taukoja tai äänenpainoja, koska emme nähneet niillä olevan merkitystä aineiston analyysissa. Litteroimme myös sellaiset vastaukset, joilla ei ollut aineistomme kannalta merkitystä. Jätimme kuitenkin litteroimatta haastattelijoiden joitakin välikommentteja koska ne olisivat katkaisseet haastateltavan vastauksen. Vaikka litterointi voi olla haastavaa työtä, helpottaa se kuitenkin analysointia jatkossa, koska tiedon etsiminen suoraan nauhalta voi olla työläämpää (Eskola 2010, 179). Aloitimme haastatteluaineiston litteroinnin heti haastattelujen jälkeen. Haastattelujen välissä oli sopivasti aikaa litteroida huolellisesti edellinen haastattelu. Toteutimme sisällönanalyysin jokaiselle kolmelle tutkimuskysymykselle, jotta saimme jokaiseen kysymykseen vastaavan tiedon nostettua esille. Jokaisen kysymyksen analysointi erikseen lisää myös luotettavuutta.

Tulostimme kaikki litteroidut haastattelut ennen analysoinnin aloitusta. Itse analysoinnin aloitimme alleviivaamalla eri värein tutkimuskysymyksiimme vastaavia virkkeitä. Jaotelimme värit tutkimuskysymystemme perusteella kolmeen luokkaan. Tämä vaihe kuuluu aineiston pelkistämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Jatkoimme redusointia muuttamalla aineistosta löytämiämme ilmaisuja pelkistettyyn muotoon. Redusoimme aineistosta ilmauksia tutkimuskysymysten mukaan ja loimme kolme erillistä tiedostoa, joihin kokosimme kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaavia ilmauksia.

Taulukossa 1 on kuvattu *reduointivaihetta*, jonka toteutimme kirjoittamalla tekstistä alle-
viivatut alkuperäiset ilmaukset allekkain ja pelkistämällä ne yksitellen tutkijan kielelle so-
pivaksi tekstiksi.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Mun mielestä yhteisopettajuus on ehkä sitä... se co-teaching, eliikkä yhteisen arjen jakamista	Yhteisopettajuus on yhteisen arjen jakamista
No se on sitä että on joku toinen joka jakkaa sen työn sinun kans, et ei ole tavallaan siinä työssä niinku yksin, että on työpari joka hoitaa niinku sammaa hommaa sinun kans, että vaikka onkin ikäänkuin omat luokat, mutta silti niinku asiat on yhteisiä ja oppilaat on yhteisiä ja on- gelmat on yhteisiä ja toiminta on sillai yhteistä	Yhteisopettajuus on työn jakamista työparin kanssa, kaikki asiat ovat yhteisiä
Eliikkä yhteisopettajuudessa lapsi saa enemmän kuin mitä ehkä saisi yksittäisestä opettajasta	Yhteisopettajuudessa lapsi saa enemmän tukea
Yhteisopettajuus ei ole ratkaisu erityisen lapsen tarpeisiin	Yhteisopettajuus ei ole ratkaisu erityislapsen tarpeisiin
Mehän tehhään sillä tavalla, että mehän tehhään yhteinen suunnitelma koko vuodeksi alustavasti	Yhteinen suunnitelma koko vuodeksi

Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen ryhmittelimme aineistomme. Tätä kutsu-
taan aineiston *klusteroinniksi*. Samaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään klusteroinnissa sa-
maksiksi luokaksi sekä nimetään luokan sisällön mukaan. Luokitteluyksikkönä voi olla esi-
merkiksi käsitys tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 110.) Taulukossa 2 on
esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten luokittelusta alaluokiksi.

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten luokittelusta alaluokiksi

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Yhteisopettajuus on yhteisen arjen jakamista	Arjen jakaminen
Yhteisopettajuus on työn jakamista työparin kanssa, kaikki asiat ovat yhteisiä	Työn jakaminen
Yhteisopettajuudessa lapsi saa enemmän tukea	Lapsen etu
Yhteisopettajuus ei ole ratkaisu erityislapsen tarpeisiin	Lapsen tarpeet
Yhteinen suunnitelma koko vuodeksi	Yhteinen suunnittelu

Aineiston klusteroinnin jälkeen oli vuorossa *abstrahointi* eli käsitteellistäminen. Siinä muodostetaan teoreettisia käsitteitä tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Taulukossa 3 on kuvattu alaluokkien abstrahointia yläluokiksi.

Taulukko 3. Esimerkki alaluokkien abstrahoinnista yläluokiksi

Alaluokka	Yläluokka
Arjen jakaminen	Kollegiaalinen yhteistyö
Työn jakaminen	
Yhteinen suunnittelu	
Lapsen etu	Lapsen asema
Lapsen tarpeet	

Abstrahointia on mahdollista jatkaa yläluokkaa pidemmälle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Tutkimuskysymyksessä yksi jatkoimme abstrahointia pääluokitteluvaiheeseen, koska se oli tutkimuksemme kannalta järkevää. Kahdessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä muodostui kaksi pääluokkaa. Taulukossa 4 on kuvattu tutkimuskysymyksen yksi pääluokittelu.

Taulukko 4. Yläluokista muodostuneet pääluokat tutkimuskysymyksessä yksi

Yläluokka	Pääluokka
Kollegiaalinen yhteistyö	Yhteisopettajuuden olemus
Lapsen asema	
Sisäiset rakenteet	Yhteisopettajuuden vaatimukset
Ulkoiset rakenteet	

Tutkimuskysymyksessä kaksi oli myös järkevää jatkaa abstrahointia pääluokitteluun asti. Tutkimuskysymyksen kolme kohdalla abstrahoinnin jatkaminen yläluokkaa pidemmälle ei ollut mielestämme tarpeellista. Taulukossa 5 on kuvattu tutkimuskysymyksen kaksi luokittelua yläluokista pääluokiksi.

Taulukko 5. Yläluokista muodostuneet pääluokat tutkimuskysymyksessä kaksi

Yläluokka	Pääluokka
Ammatillinen kasvu	Edut
Kollegiaalinen yhteistyö	
Lapsen asema	
Työhyvinvointi	
Kollegiaalinen yhteistyö	Haasteet
Lapsen asema	
Sisäiset rakenteet	
Ulkoiset rakenteet	

Edellä on kuvattuna aineistomme analyysin vaiheet. Aineiston analysoimiseen käytimme sisällönanalyysia ja esimerkit kuvaavat tutkimuskysymyksen yksi analysointia lukuun ottamatta taulukkoa 5, jossa on kuvattu tutkimuskysymyksen kaksi abstrahointia. Tutkimuskysymyksessä yksi käsitteli opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta. Analysoimme tutkimuskysymykset kaksi ja kolme samalla periaatteella. Tutkimuskysymyksessä kaksi selvitettiin opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden eduista ja haasteista. Kolmas tutkimuskysymys käsitteli opettajien näkemyksiä ammatilliseen kasvuun. Esimerkit tutkimuskysymysten kaksi ja kolme luokittelusta löytyvät liitteistä 4 ja 5.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset. Tutkielman tavoitteena on tarkastella yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien näkökulmia yhteisopettajuudesta. Tutkimuksessa tarkastelemme myös opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden etuihin ja haasteisiin sekä ammatilliseen kasvuun. Käsittelemme kaikki tutkimuskysymykset erikseen omissa alaluvuissaan. Olemme nostaneet opettajien haastatteluista esille heidän kommenttejaan, jotka ovat tutkimustulosten kannalta merkittäviä.

7.1 Haastateltavien vertailu

Tässä alaluvussa tarkoituksenamme on esitellä ja vertailla haastateltujen opettajien näkökulmia tutkimuskysymyksiin. Tarkemmin yksittäisiin tutkimuskysymyksiin tuodaan esille alaluvuissa 7.2–7.4. Koska opettajien näkemykset eivät olleet täysin yhtenäisiä, pidämme tärkeänä, että jokaisen tutkittavan ääni tuodaan esille. Tutkimukseemme osallistuneista opettajista H1 ja H2 olivat työpari ja H3 sekä H4 olivat yhteisopettajia, mutta eivät olleet toistensa yhteisopettajuspari.

Haastateltavat H1 ja H2 näkivät yhteisopettajuuden voimaannuttavaksi tavaksi työskennellä. H1 ja H2 olivat toimineet yhteisopettajuudessa jo useita vuosia ja heillä oli myös pitkä ystävyysuhde taustalla. Tämä vaikutti osaltaan heidän luomaan positiiviseen kuvaan yhteisopettajuudesta. Heidän suhteestaan voimme päätellä, että toimiva suhde työparin kanssa vaikuttaa positiivisesti yhteisopettajuuteen. He kokivat yhteisen suunnitteluajan helpoksi eikä muitakaan haasteita heidän haastatteluissaan ilmennyt. He kertoivat, että luottamus yhteisopettajuudessa on tärkeää ja heillä oli selkeä työjako heidän omilla vahvuusalueillaan. He korostivat yhteisen tekemisen ja opettajuuden jakamisen merkitystä ammatillisen kasvun kannalta tärkeäksi.

H3 oli työskennellyt yhteisopettajana muutamia vuosia. Hän koki työn jakamisen olevan yhteisopettajuuden paras puoli. Työn jakaminen auttaa häntä jaksamaan töissä. H3:n ja hänen parinsa yhteisopettajuus ei ollut jatkuvaa yhdessä toimimista, koska lukujärjestykset toivat haasteita koko ryhmän yhteisten tuntien toteutukselle. H3 koki yhteisen suunnitteluajan järjestämisen olevan hankalaa työajan puitteissa. Haasteena H3 koki osittain sen, että yhteisessä opetustoiminnassa on toimittava yhteisen suunnitelman mukaan. Tällöin ei ole niin helppoa muuttaa opetusta tilannekohtaisesti. H3 koki myös suuren oppilasmäärän ja

monet erilaiset ryhmittelytavat haastavana, koska silloin on hänen mielestään vaikeampaa tutustua yksittäiseen oppilaaseen. Hän koki hieman haastavana sen, että opettajien on löydettävä yhtenäinen linja oppilaiden kanssa toimimiseen. Toisaalta hän oli oppinut työpariltaan paljon uusia asioita. Mielestämme H3:n kohdalla on huomattava se, että koulu jossa hän työskenteli, kannusti vahvasti yhteisopettajuuteen. Opettajat eivät välttämättä ryhtyneet vapaaehtoisesti yhteisopettajuuteen, vaan se oli ulkoisesti ohjattua. Tämä saattoi vaikuttaa H3:n ja hänen parinsa yhteisopettajuuden toimivuuteen.

H4 oli toiminut yhteisopettajuudessa muutaman vuoden. Hän koki yhteisopettajuudessa olevan tärkeää sen, että kaksi opettajaa vastaa opetuksesta yhdessä. Hän näki suurena haasteena, jos vastuu oppilaista ja ryhmänhallinnasta ei ole jakautunut tasapuolisesti molemmille opettajille. Tilojen käyttö ja niiden saatavuus nousi H4:n mielestä haasteeksi yhteisopettajuuden toteutukselle. Hän koki, että yhteinen toiminta saattaa olla joltain haastavampaa, koska toisen näkökulmat ja toimintatavat on otettava huomioon. H4 näki suurimmaksi eduksi yhteisopettajuudesta sen, että yksittäiselle oppilaalle on mahdollista antaa enemmän tukea. Ammatillisen kasvun kannalta hän näki tärkeänä toisen opettajan seuraamista, joka mahdollisti erilaisten opetustyylien oppimisen. Samoin kuin H3:n kohdalla, myös H4 toimi yhteisopettajuudessa ulkoisen määräyksen vuoksi.

Näiden kokemusten perusteella voimme todeta, että omaehtoisesti yhteisopettajuuteen ryhtyminen mahdollistaa yhteisopettajuuden toimivuuden paremmin. Toisaalta H3 ja H4 olivat toimineet pariensa kanssa vasta lyhyen aikaa, joten heidän toimintansa oli vielä muotoutumassa. Vaikka yhteisopettajuus olisikin ulkoisesti määrättyä, täytyy opettajien silti kyetä yhteistyöhön toistensa kanssa. Opettajien tulee toimia yhteistyössä toistensa kanssa myös silloin, kun he eivät toteuta yhteisopettajuutta. Myös ammatillinen kasvu tapahtuu useimmiten vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa, joten sen toimivuus on tärkeää.

7.2 Yhteisopettajuus luokanopettajien näkökulmasta

Tämän alaluvun tarkoituksena on vastata kysymykseen millaisia näkökulmia yhteisopettajilla on yhteisopettajuuteen. Analyysin pohjalta päädyimme kahteen pääluokkaan. Pääluokat nimesimme yhteisopettajuuden olemukseksi ja yhteisopettajuuden vaatimuksiksi (Taulukko 4). Tämän vuoksi olemme jakaneet kappaleen kahteen osaan, joissa olemme avanneet näitä näkökulmia. Pääluokat muodostuivat neljän yläluokan kautta. Yläluokkia ovat kollegiaalinen yhteistyö, lapsen asema, sisäiset rakenteet ja ulkoiset rakenteet.

7.2.1 Yhteisopettajuuden olemus

Aiemmissä tutkimuksissa yhteisopettajuus määritellään kahden tai useamman opettajan yhteiseksi opetustoiminnaksi samassa fyysisessä tilassa (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10). Tutkimuksessamme haastateltavat kuvasivat yhteisopettajuuden kuitenkin paljon laajemmaksi ja kokonaisvaltaisemmaksi yhteistyöksi, jossa yhteisellä fyysisellä tilalla ei ole niin suurta merkitystä. Tutkimuksemme osallistuneiden yhteisopettajien opetus ei tapahtunut jatkuvasti samassa fyysisessä tilassa.

”Kauhean monesti ajatellaan sitä että yhteisopettajuutta on se, että useamman luokan oppilaat ahtautuu samaan fyysiseen tilaan ja sitte kaksi opettajaa on siellä...toinen opettaja opettaa sitä hirveän isoa laumaa ja toinen valamistelee siellä seuraavaa tuntia ja sitä mä en näe niinku mielekkäänä yhteisopettajuutena” (H2)

”Meidän näkemys tuntien toteuttamisesta, niin se ei oo meidän työparityöskentely ei oo pelkästään tuntien toteuttamista, koska me ajatellaan, että se niinku semmonen isompi asia. se käsitys siitä mitä on olla opettajana, mikä opettajan tehtävä on siinä lapsen elämässä. sitä kautta oikeestaan lähetty rakentamaan pedagogista ajattelua” (H2)

Tutkimuksemme mukaan kollegiaalinen yhteistyö ja lapsen asema ovat merkittävässä roolissa yhteisopettajuudessa. Haastatellut opettajat määrittelivät yhteisopettajuuden olevan yhteistyötä toisen opettajan kanssa lapsen aseman parantamiseksi. Myös aiempien tutkimusten mukaan opettajat arvostavat opettajien välistä yhteistyötä ja toimivat yhteisopettajuudessa lasten aseman parantamiseksi (Keefe, Moore & Duff 2004, 38; Mastropieri ym. 2005, 268; Pratt 2014, 6–8).

Kollegiaalinen yhteistyö ilmeni haastatteluissamme monilla eri tavoilla. Haastateltavat kuvasivat kollegiaalisiksi yhteistyöksi työn jakamisen, yhteisen suunnittelun, yhteisen toiminnan. Erotimme työn jakamisen ja yhteisen toiminnan käsitteet tutkimuksessamme. Työn jakamisella tarkoitamme kokonaisvaltaista yhteistyötä, joka ei vaadi jatkuvaa samassa tilassa toimimista. Se kattaa myös esimerkiksi henkisten taakkojen ja vastuun jakamisen sekä yhteydenpidon oppilaiden vanhempiin. Yhteisellä toiminnalla tarkoitamme konkreettista yhteistä toimintaa samassa fyysisessä tilassa.

Haastateltavat kuvasivat työn jakamisen olevan esimerkiksi oppiaineiden opettamista omien vahvuuksien mukaan. Työn jakamiseen liittyy myös henkisen työn jakaminen, joka tuli ilmi haastatteluissamme. Myös Rytivaara (2012a, 189) mainitsee yhteisopettajuuden mahdollistavan työn jakamisen.

”Varmaan yhteisopettajuuteen liittyy siis se, että sä voit keskittyä muutamiin oppiaineisiin” (H1)

”Onhan siinä se etu, että voi joitaki asioita jakaa, että voi jakaa, että piä sää tästä osasesta juttu niin mää piän siitä seuraavasta, että voi sillä tavalla niinku jakkaa niitä hommia” (H4)

”Jos tulee ongelmatilanteita sen opetusryhmän oppilaitten kanssa tai jos tulee kodin ja koulun välistä mielettömiä asioita niin voi sen työparin kanssa keskustella niistä asioista” (H4)

Haastateltavat nostivat esille yhdeksi tärkeäksi kollegiaalisen yhteistyön muodoksi myös yhteisen suunnittelun. Aiemmissa tutkimuksissa yhteistä suunnittelu-aikaa pidetään yhtenä tärkeimpänä yhteisopettajuuden osana (Kohler–Evans 2006, 261; Murray 2004, 47–48; Saloviita & Takala 2010, 394). Haastateltaviemme mielestä yhteinen suunnittelu-aika on tärkeä osa yhteisopettajuutta. Tästä syystä opettajien on tärkeää löytää yhteistä aikaa suunnittelulle.

”Yhteisopettajuuteen liittyy sellaisia asioita, että täytyy olla yhteistä aikaa suunnitella” (H1)

”Sillon ku yhteisopettajuudessa toimintaan niin sillon pitää sopia ne tietyt hetket viikossa millon te suunnittelette koska sillon pitää olla kuitenkin se kiinteäki suunnittelu-aika” (H4)

Yhteinen toiminta ilmeni haastatteluissa tärkeäksi osaksi yhteisopettajuutta. Yhteinen toiminta oli toimiva tapa toteuttaa opetusta. Yhteistoimintaa toteutettiin monilla eri tavoilla ja esimerkiksi liikunnassa oli käytännön syistä järkevää toimia yhdessä. Aiemmissa tutkimuksissa yhteisopettajuuden eri toteutustapoja on monia (Cookin ja Friend 1995, 6–9; Thousand, Villa ja Nevin 2006, 242–245). Myös tutkimuksessamme yhteisopettajuutta toteutettiin eri menetelmillä.

”Piettiin yhteisiä liikunta ja kuviksen tunteja niin me sovittiin ennakolta kumpi vetää mitäki, mut molemmat oli niinku aktiivisesti aina mukana silleen hyvin ja jos meillä oli toimintapisteitä niin sovittiin että veätkö sinä nämä toimintapisteet niin minä veän nämä ja nämä elikkä sehän tulee sitte siihen että kumpikin haluaa toimia siinä yhteisopettajuudessa” (H4)

”Sitte voijaan ottaa luokkatilanteessa, että molemmat toimii samassa tilassa ja on jaettu tehtävät että kuka tekee mitäkin” (H4)

Lapsen asema oli toinen merkittävä tutkimuksessamme esiin tullut yhteisopettajuutta määrittävä teema. Haastattelemamme opettajat näkivät merkittävänä tekijänä sen, että yhteisopettajuudessa oppilaat saavat tukea useammalta aikuiselta. Tällöin oppilas saa enemmän aikaa kuin mitä saisi yhdeltä opettajalta. Yksi opettaja kuitenkin mainitsi, että suuren oppilasmäärän takia kaikkien oppilaiden tarpeita voi olla haastavaa huomioida. Yhteisopettajuutta ei kuitenkaan nähty ratkaisuna erityistä tukea tarvitsevan lapsen tarpeisiin, toisin kuin aiempi aiheeseen liittyvä tutkimus, joka pitää yhteisopettajuutta erityisen tuen toteuttamisen välineenä (Friend ym. 2010, 11; Saloviita & Takala 2010, 389–390; Takala 2010b, 62). Huomattavaa on kuitenkin se, että aiempi tutkimus perehtyy pääosin erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen (Friend ym. 2010, 11; Hamilton–Jones & Vail 2013, 7; Keefe & Moore 2004, 82–83).

”Eliikkä niin sehän lähtee siitä että ku on useampi aikuinen ni sitä on enempi aikaa niille oppilaille ketkä enemmän tarvitsee tukea” (H4)

”Yhteisopettajuus ei ole ratkaisu erityisen lapsen tarpeisiin” (H1)

Haastatellut opettajat eivät pyrkineet määrittelemään yhteisopettajuutta, kuten aiemmassa tutkimuksessa on määritelty. Yhteisopettajuutta ei nähty tietyn kaavan mukaan tapahtuvaksi toiminnaksi. Opettajien näkemyksissä korostui yhteinen toiminta saman oppilasryhmän kanssa, tiloista ja muista määrittävistä tekijöistä huolimatta.

7.2.2 Yhteisopettajuuden vaatimukset

Sisäiset ja ulkoiset rakenteet vastaavat tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä siihen, mitä yhteisopettajuus vaatii toimiakseen. Sisäiset rakenteet muodostuvat opettajien välisestä toiminnasta, kun taas ulkoiset rakenteet ovat toimintaan vaikuttavia ulkoisia tekijöitä. Luottamus, opettajien väliset suhteet ja opettajien välinen yhteinen näkemys muodos-

tavat sisäiset rakenteet. Ulkoisiin rakenteisiin kuuluu rehtorin rooli opettajien työskentelyssä, tilat ja aikataulutus.

Merkittävimpana tutkimuksessamme esiinnousseena sisäisenä rakenteena oli opettajien välinen luottamus. Haastateltujen opettajien mielestä yhteisopettajuus vaatii toimiakseen opettajien vahvan keskinäisen luottamuksen. Myös aiemmassa tutkimuksessa luottamus toiseen on noussut tärkeäksi osaksi yhteisopettajuutta (Keefe & Moore 2004, 68–87; Kohler–Evans 2006, 261; Mastropieri ym. 2005, 268).

”Siinä täytyy olla se luottamus, samankaltainen näkemys opettajan tehtävästä ja sitte yhteinen tavote, mitä kohti ollaan menossa” (H2)

”Se on hirveen hieno asia että sulla on työkaverina siis semmonen ihminen kehen sinä voit 110% luottaa” (H2)

Toisena tärkeänä tekijänä sisäisissä rakenteissa ilmeni opettajien väliset suhteet. Aikaisemmassa tutkimuksessa yhteisopettajuuden luonnetta kuvailtiin jopa avioliiton kaltaiseksi suhteeksi (Kohler–Evans 2006, 261). Haastattelemiemme opettajien mielestä yhteisopettajuus vaatii toimiakseen sen, että opettajat tulevat hyvin keskenään toimeen. Opettajien täytyy myös tuntea toistensa toimintatavat.

”Jos kaks opettajaa toimii siinä samassa niin kyllä se edellyttää sitä että ne tulee suht hyvin keskenään toimeen, ne ymmärtää niinku toistesa niinku ajatuksia ja tekemisiä” (H4)

”Sitten kenen kanssa toimii niinku yhteistyössä, niin opettajan ois hyvä tuntee toisensa hyvin” (H4)

Havaitsimme kuitenkin, että yhteisopettajien yhteinen historia vaikuttaa suhteeseen ja sitä kautta työn toimivuuteen. Haastateltavat olivat toimineet yhteisopettajuudessa eripituisia aikoja, joka vaikutti yhteisopettajuuden toimivuuteen.

”Jos siinä toimitaan pitkää sen saman ihmisen kanssa niin sillen oppis tuntemaan vielä paremmin sen toisen toimintamalleja niin ottas niinku huomioon siinä omassa työssä” (H4)

”Henkilöt jos ei tunne toisiaan hyvin niin se on tutustumista siihen toiseen ja toisen toimintamalleihin koska persoonallisuudet kuitenkin saa olla ja sitte sen jälkeen ku on tottunu niin sitte se on helepompi aina” (H4)

Haastattelemamme yhteisopettajat toivat esille, että toimiakseen yhteisopettajuutta harjoitavilla opettajilla täytyy olla yhteinen näkemys yhteisestä toiminastaan. Tutkimuksessamme yhteiseen näkemykseen kuului vahvasti tasavertaisuus toiminnassa ja yhteiset säännöt. Aiempi tutkimus mainitsee opettajien erilaisten käsitysten vastuun jakautumisesta voivan olla haaste yhteisopettajuudelle (Stefanidis & Strogilos 2015, 407).

”Kun kaksi opettajaa tekee yhdessä työtä niin heillä on samanlainen näkemys siitä perustehtävästä ja tahtotilasta mitä kohti ollaan menemässä” (H1)

”Elikkä se saman linjan pitäminen on hirveen tärkeä oppilaille, että kumpiki noudattaa samoja sääntöjä, että ei toinen anna periksi jossakin asiassa, että pietään niinku samat linjat” (H4)

”Semmonen tasavertanen suhde, huolimatta että toinen voi olla jossain asiassa niinku taitavampi ja parempi” (H3)

Haastattelujen mukaan ulkoiset rakenteet olivat myös merkittävässä osassa yhteisopettajuuden toimimisen kannalta. Tilojen merkitys yhteisopettajuudessa korostui aineiston perusteella. Tilat muovaavat yhteisopettajuudessa tapahtuvaa toimintaa ja opettajien on huomioitava se työssään. Tilat eivät kuitenkaan määrittäneet yhteisopettajuutta.

”Työparitoimintaa on ollu sillä tavalla että mitkä on ollu järkevää niinku toteuttaa niissä puitteissa mitkä on ollu niinku esimerkiksi tilojen käytön tai muun kannalta” (H4)

”Ei tarkoita meidän mielestämme sitä, että on kaks opettajaa ja vaikka 45 lasta yhtä aikaa samassa tilassa” (H1)

Opettajat pitivät rehtorin roolia yhteisopettajuuden mahdollistamisessa merkittävänä. Rehtorin vaikutus näkyi esimerkiksi lukujärjestyksen laatimisessa. Yhteisopettajuus vaatii toimiakseen samankaltaiset lukujärjestykset molemmille opettajille. Aikaisemmassa tutkimuksessa rehtorin roolin on myös todettu olevan merkityksellinen (Rytivaara 2012b, 62).

”Sitte tuli semmonen tilanne meidän koululla, että meidän rehtori anto mahdollisuuden tähän” (H1)

”Lukujärjestyksen hän pitää olla semmonen että toimii” (H3)

Yhteisopettajuus on tutkimukseemme osallistuneiden mielestä enemmän kuin yhteistä opetusta samassa tilassa. Se on laajempaa opettajuuden jakamista. Siihen sisältyy yhteistä suunnittelua, ajatusten jakamista ja yhteinen vastuu oppilasryhmästä. Toimiakseen yhteisopettajuus vaatii sisäisten ja ulkoisten rakenteiden toimivuuden.

7.3 Luokanopettajien näkemykset yhteisopettajuuden eduista ja haasteista

Tässä alaluvussa selvitämme yhteisopettajuudessa toimivien opettajien näkemyksiä yhteisopettajuuden etuihin ja haasteisiin. Monien tutkimusten mukaan yhteisopettajuudessa on sekä etuja että haasteita niin opettajille kuin oppilaillekin (Austin 2001, 251; Hamilton–Jones & Vail 2013, 10; Hang & Rabren 2009, 266; Keefe & Moore 2004; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383–384). Analyysin avulla tutkimuskysymyksessä ilmenneet edut ja haasteet muodostuivat myös pääluokiksi (Taulukko 5). Tutkimuskysymyksessä kaksi pääluokaa muodostuivat kuudesta yläluokasta, jotka olivat ammatillinen kasvu, kollegiaalinen yhteistyö, lapsen asema, sisäiset rakenteet, työhyvinvointi sekä ulkoiset rakenteet. Sekä kollegiaalisessa yhteistyössä että lapsen asemassa nähtiin olevan etuja ja haasteita yhteisopettajuuden näkökulmasta.

7.3.1 Yhteisopettajuus helpottaa arkea

Haastatteluiden perusteella pystyimme kategorioimaan yhteisopettajuuden edut neljään pääluokkaan. Kuten aikaisemmassakin tutkimuksessa on todettu, yhteisopettajuudessa on paljon etuja sekä opettajille että oppilaille (Austin 2001, 251; Hamilton–Jones & Vail 2013, 10; Hang & Rabren 2009, 266; Martin & Williams 2012, 11; Walther–Thomas 1997, 401–402).

Haastatteluissa ilmeni, että kollegiaalinen yhteistyö on merkittävin etu yhteisopettajuudessa. Opettajat pitivät tärkeänä toisen tuomaa yleistä tukea sekä työn jakamista omia vahvuusalueita hyödyntäen. Myös yleinen työtaakan keventyminen oli opettajille positiivinen asia. Tällöin esimerkiksi ongelmatilanteissa oli mahdollista löytää yhdessä ratkaisu ongelmiin.

”Mahtava jakaa asioita yhdessä ja tehä yhdessä suunnitelmia ja materiaaleja” (H1)

”Vähentää se myös siinä mielessä työtä että voijjaan niinku jakaa... semmosia vastuualueita... puolet vähemmän suunnittelutyötä sitte” (H3)

”Yhteisopettajuudessa on se että sitte se toinen opettaja voi niinku, tavallaan ku tullee niitä ongelmatilanteita ja muita ni se voi auttaa ja se voi huomata semmosta mitä ite ei ole huomannu” (H3)

Yhteisopettajuuden eduiksi haastateltavat näkivät myös lapsen aseman paranemisen. Opettajat kokivat lasten saavan yhteisopettajuudessa enemmän aikaa opettajilta, koska molemmat opettajat ovat läsnä toiminnassa. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Hamilton–Jones & Vail 2013, 6; Hang & Rabren 2009, 266; Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383). Lasten eduksi nähtiin myös se, että opettajat pystyivät jakamaan opetusta omille vahvuusalueilleen, jolloin opetuksen laatu nähtiin paremmaksi. Oppilaiden ryhmittely koettiin myös oppilaiden eduksi yhteisopettajuudessa. Yhteisopettajuudessa on mahdollista jakaa ryhmiä monin eri tavoin, jolloin oppilaalla on mahdollista saada tarpeidensa mukaista opetusta.

”Se oppilaan etu on siinä ehkä nähtävissä, siinä ku kaks aikusta on siinä luokassa ja kuitenkin sitte on parempi että mitä enemmän aikuisia on siinä opetusryhmässä auttamassa niitä oppilaita, niin se on se hyöty siinä” (H4)

”Kyllä varmaan yhteisopettajuuteen, tän mallisen mitä meillä on, niin liittyy siis se että sä voit keskittyä muutamiin oppiaineisiin, sää pystyt hirveen paljo enempi näkemään lapsen” (H1)

”Miten jokainen lapsi vois siinä omassa oppimispolussaan päästä eteenpäin... meitä on kaks ni me voidaan miettiä tämmösiä ryhmiä, et mä otan tän pienemmän ryhmän jos siellä on tämmösiä lapsia” (H2)

Haastatellut opettajat kuvailivat yhteisopettajuuden vaikutusta myös työhyvinvointiin. Yhteisopettajuuden nähtiin lisäävän työn mielekkyyttä, työssä jaksamista. Työparin antama henkinen tuki oli myös merkittävä tekijä työhyvinvoinnin kannalta. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu yhteisopettajuuden tuoma henkinen tuki (Baeten & Simons 2014, 100; Goodnough ym. 2009, 291; Rytivaara 2012a, 190).

”Siihen liittyy myöskin siis opettajan oma hyvinvointi, työhyvinvointi. elikkä sillon kun tuota opettajan työtehtävät ovat balanssissa sen omien voimavarojen kanssa” (H1)

”Se tulee tämmösissä projekteissa esille että me innostutaan aikalailla niinku... mutta ihan mahtava mieltä yhdessä ja ku toinen innostuu ni se auttaa niinku minäkin innostun” (H2)

”Se on nii paljon helpottaa henkisesti tätä työtä ja työssä jaksamista ja tosi paljon vähentää stressiä ja pätkäilyä ja vaikeitten asioitten niinku ratkasua ja semmosia” (H3)

Ammatillinen kasvu oli opettajien mielestä yksi yhteisopettajuuden eduista. Monet aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esille samankaltaisia tuloksia (Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler–Evans 2006, 262; Martin & Williams 2012, 11). Toista opettajaa seuraamalla on mahdollista oppia uusia toimintatapoja. Opetuksen yhteinen ideointi antoi mahdollisuuden ammatillisen kasvuun. Opettajat kokivat eduksi myös sen, että he pystyivät seuraamaan toistensa työskentelyä.

”Toisaalta sitte saa hyviä vinkkejä että vois tehdä näin... ihan semmosta käytännön niinku hyötyä tai oppia molempiin suuntiin” (H3)

”Kyllähän se tavallaan tuo koko ajan ku toinen on siinä niinku, nii saa läheltä seurata toisen työskentelyä, ni tottakai siinä toiselta oppii ja näkkee... erilaista mallia” (H3)

Haastatteluissa ilmeni enemmän etuja kuin haasteita. Monet eduista liittyivät opettajan työn helpottumiseen kaikin tavoin. Haasteita ilmeni enemmän opettajille kuin oppilaille. Tämä saattoi johtua osin siitä, että opettajat tarkastelivat yhteisopettajuutta omasta näkökulmasta, vaikka oppilaidenkin asemaa tutkimuksessamme tiedusteltiin.

7.3.2 Suuri oppilasmäärä haasteena

Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Takala & Uusitalo–Malmivaara 2012, 383–384; Walther–Thomas 1997, 402–405), myös meidän haastatteluissamme yhteisopettajuudesta löytyi haasteita sekä opettajille että oppilaille. Suurimmat haasteet ilmenivät työparien opettajuuteen liittyvissä sisäisissä rakenteissa sekä yhteisopettajuuteen vaikuttavissa ulkoisissa ra-

kenteissa. Haasteita saattoi esiintyä myös kollegiaalisessa yhteistyössä. Opettajien mielestä yhteisopettajuuden haaste oppilaille voi olla ryhmäkokojen kasvaminen liian suuriksi.

”No voihan oppilaille olla konkreettinen haaste se että tää on niinku, joku vois hyötyä siitä että on pieni ryhmä ja yks aikuinen... tää ei varmasti ole kaikille niinku paras vaihtoehto” (H3)

Opettajat nimesivät sisäisten rakenteiden toimivuuden tärkeäksi osaksi yhteisopettajuutta. Sisäisten rakenteiden toimimattomuus nähtiin haasteena yhteisopettajuuden toimimiselle. Opettajat korostivat luottamuksen merkitystä ja jos sitä ei ole, yhteistoiminta voi olla haastavaa. Myös opettajien välisten suhteiden merkitystä yhteisopettajuuden toimivuuteen korostettiin. Aiemmassa tutkimuksessa on myös todettu opettajien suhteiden toimimattomuuden olevan haaste (Sileo 2011, 32). Haastateltavien mielestä työparien työskentelyn tulee olla myös tasavertaista toimiakseen.

”Se miten ne tuntee toisensa hyvin ja miten ne tulee keskenään toimeen ne opettajat. Muutenhan se ei toimi jos ne ei tuu toimeen keskenään” (H4)

”Ja jotenki ei oo sitä luottamusta, että kyllä se vaatii, siinä täytyy olla se luottamus” (H2)

”Siinä täytyy niinku sopia ne asiat ettei käy sillai että toinen kantaa enemmän vastuuta” (H4)

Ulkoiset rakenteet saatettiin haastatteluidemme perusteella kokea myös haasteeksi. Oppilasmäärän kasvaminen nousi haastatteluissa suurimmaksi uhkakuvaksi yhteisopettajuudelle. Niissä kouluissa, joissa toteutimme tutkimustamme, oppilasmäärät olivat suurempia yhteisopettajuusluokissa kuin niissä luokissa, joissa oli vain yksi opettaja. Yhdeksi haasteeksi voi muodostua tilat ja niiden hyödynnettävyys yhteisopettajuuden näkökulmasta.

”Tavallaa et ku oppilaita on enämpi ni se ikäänkuin vähän lissää niinku sitä työmäärää” (H3)

”Paitsi sehän on semmonen juttu, että ku opetustiloja on vähän ni täytyy ennakoon kattoo että mitä opetustiloja on vappaana, että voijjaan suunnitella että missä tilassa osa ryhmästä pystyy toimimaan” (H4)

”No haasteena on se että... oppilaita on niin paljon” (H3)

”Lukkari on semmonen et maanantai ja tiistai ni meil ei ole yhtään yhteistä tuntia, meil on täysin eri lukkarit... elikkä meil ei ole niissä mitään mahollisuutta tehdä minkäänlaista yhteistyötä” (H3)

Kollegiaalinen yhteistyö toimi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kohdalla hyvin, mutta he mainitsivat, että yhteistyö voi muodostua myös haasteeksi. Ongelmia saattaa ilmetä silloin jos näkemys yhteisestä toiminnasta on eriävä opettajien välillä, eikä yhteiselle suunnittelulle löydy aikaa. Vaikka aiempi tutkimus korostaa suunnitteluajan vähyyttä suurimpana haasteena yhteisopettajuudelle (Gürgür & Uzuner 2010, 317–318; Hang & Rabren 2009, 266; Saloviita & Takala 2010, 394; Shin, Lee & McKenna 2015, 9), ei se meidän haastatteluissamme tullut esille niin voimakkaasti. Yhteisen suunnitteluajan toteutuksessa oli kuitenkin huomattavia eroja haastateltavien välillä. Kaksi haastatelluista koki suunnittelun helpoksi ja vaivattomaksi, koska olivat tekemisissä toistensa kanssa paljon. Kahdelle muulle yhteisen suunnitteluajan järjestäminen oli haastavampaa toteuttaa. Saman linjan pitäminen yhteisten sääntöjen kohdalla on myös tärkeää, jotta ongelmia yhteisopettajuudessa ei syntyisi.

”Jos on jotenki tällä ilmapiirin tasolla on erilaiset tavat toimia niin voi sit yhtäkkiä tuntua että siinä vois olla aikalailla haasteita” (H2)

”Että eikä meillä ole oikeen aikaakaan suunnitella kaikkia tunteja yhdessä että nii, ei riitä yhteinen aika” (H3)

”On siis toinen ihminen kenen kanssa me saahan yhdessä ideoija eli se laajenee aika paljo se näkemys”(H2)

”Että elikkä se saman linjan pitäminen on hirveen tärkeä oppilaille että kumpiki noudattaa samoja sääntöjä, että ei toinen anna periksi jossaki asiassa että pidetään niinku samat linjat” (H4)

Haastellut opettajat kokivat yhteisopettajuudessa sekä etuja että haasteita. Suurimpina etuina yleinen yhteistoiminta, joka helpottaa työtä. Myös lapsen aseman nähtiin paranevan yhteisopettajuudessa, koska kahdella aikuisella on enemmän aikaa oppilaille. Haasteina koettiin suuri oppilasmäärä sekä yhteisen ajan löytäminen. Myös tilat tuovat omat haasteensa yhteisopettajuudelle.

7.4 Luokanopettajien näkökulmia ammatilliseen kasvuun yhteisopettajuudessa

Tämän alaluvun tarkoituksena on selvittää yhteisopettajina toimivien opettajien näkemyksiä ammatillisesta kasvusta yhteisopettajuudessa. Ammatillisen kasvun on todettu olevan merkittävä osa yhteisopettajuutta (Goodnough ym. 2009, 290–291; Kohler–Evans 2006, 262; Martin & Williams 2012, 11). Tämä johtuu siitä, että opettajat pääsevät toimimaan yhdessä ja oppivat toisiltaan (Rytivaara 2012b, 53). Ammatillinen kasvu koostuu ammatillisesta oppimisesta ja kehittymisestä (Taylor 2015, 4). Tämän vuoksi jaottelemme kappaleen opettajana oppimisen ja kehittymisen perusteella. Oppimisen käsitämme olevan konkreettisempaa kuin kehittymisen.

Haastatteluiden perusteella löysimme useita eri oppimisen muotoja. Opettajat mainitsivat oppivansa kokemuksen karttuessa, seuraamalla toista opettajaa sekä vuorovaikutuksessa toisen opettajan kanssa. Yhteinen toiminta oli opettajien mielestä myös merkittävä tapa oppia.

”Ainahan sitä jotaki nyt oppii ja hoksaa että näin ei kannata tehdä ja tämä oli hyvä idea ja sillai käytännössä mitä oppii” (H3)

”Kyllähän se tavallaan tuo kokoajan kun toinen on siinä niinku, niin läheltä saa seurata toisen työskentelyä, ni tottakai siinä toiselta oppii ja näkkee niinku erilaista mallia” (H3)

”Tavallaan semmosta niinku hyötyä tai oppia molempiin suuntiin” (H3)

”Kumpikaan ei tiä hommasta mittää mutta sitte päätetään että nyt kääritään hihat ja hommasta selvää ja mennään” (H2)

Haastatteluissa ilmeni, että opettajat kokivat kehittyneensä työssään yhteisopettajana. Kehitystä tapahtui ammatillisen reflektion kautta ja mentoroinnin avulla. Oman toiminnan kehittäminen ja toisen tukeminen auttoivat opettajia edistämään ammatillista kasvuaan. Yhteistoiminnassa toisen opettajan kanssa opettajilla oli mahdollisuus huomata omat vahvuutensa ja omat heikkoutensa.

”Työparityöskentelyssä se oma osaaminen mutta myös osaamattomuus tulee aika näkyväksi” (H1)

Haastateltavat näkivät yhteisopettajuudessa tapahtuvan mentoroinnin olevan tärkeä tekijä ammatillisessa kasvussa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on mentoroinnin merkitystä korostettu (Gardiner & Weisling 2015, 6; Nilsson & van Driel 2010, 1313). Mentorointi voi toimia kaksisuuntaisesti. Kokeneempi opettaja voi saada uutta intoa työhönsä ja puolestaan hän voi antaa nuoremmalle esimerkiksi hiljaista tietoa.

”Vähän tämmönen mentori-asette, jolloin myös se nuori opettaja voi antaa sille vanhalle opettajalle sitä sykkettä ja paloa ja vanha opettaja voi siirtää sitä hiljaista tietoa sille nuorelle opettajalle. Et ite mä näen tämmösen mentoriopettajuuden aivan valtavana voimavarana työyhteisössä” (H1)

Oman toiminnan kehittäminen oli opettajille tärkeä osa ammatillista kasvua. Opettajat kertoivat, että yhteisopettajuudessa täytyy olla halu kehittää toimintaa eteenpäin ja muokata omaa toimintaa paremmaksi. Myös Opfer & Pedder (2011, 393) sekä van der Bergh, Ros & Beijaard (2015, 148) toteavat opettajien oman halun toiminnan kehittämiseen olevan merkittävässä roolissa sen onnistumisessa.

”Ehkä semmoseen opettajuuteen kuuluu myöskin semmonen että nähdään se että mitä seuraavaksi haluais... tyytymättömyys vallitseviin olosuhteisiin takaa vain kehityksen” (H1)

Toisen tukeminen nähtiin myös yhtenä ammatillisen kasvun keinona. Toisen opettajan tukeminen ilmeni esimerkiksi ideoiden jakamisena sekä auttamisena arjen haasteissa. Yhteistoiminnan on todettu auttavan opettajaa ammatillisessa kehittämisessä (Egodawatte, McDougall & Stoilescu 2011, 197).

”Kun toinen sanoo jotaki niin uskaltaa niinku enempi tehä itekki ku toinen niinku tuota luotsaa sitä” (H2)

”Voi kysästä niinku vinkkiä ja neuvoa” (H3)

Ammatillisen kasvun koettiin tapahtuvan toista opettajaa seuraamalla sekä opettajuutta jakamalla. Opettajat tiedostivat yhteisopettajuuden merkityksen ammatilliselle kasvulle. He eivät antaneet kovinkaan paljon selkeitä esimerkkejä siitä, kuinka yhteisopettajuus vaikuttaa ammatilliseen kasvuun. Oletimme, että ammatillisen kasvun osalta olisimme saaneet enemmän konkreettisia esimerkkejä tiedonantajilta, mutta he eivät tuoneet vastauksissaan sitä niin laajasti esille.

8 POHDINTA

Tässä osiossa pohditaan tutkielmamme toteutusta, tuloksia ja merkitystä sekä tarkastellaan tutkielman luotettavuutta. Ensin pohdimme saatuja tuloksia ja vertaamme niitä aiempiin tutkimuksiin. Toisessa osiossa tarkastelemme tutkielmamme luotettavuutta. Viimeisessä alaluvussa pohdimme mahdollisia jatkotutkimusvaihtoehtoja.

Terminä yhteisopettajuus on mielestämme haastava, koska se voi tarkoittaa eri ihmisille eri asiaa. Joillekin yhteisopettajuus on yhtäaikaista opetustoimintaa kaikissa oppiaineissa, kun taas jotkut käsittävät sen olevan osittainen tapa työskennellä. Koska co-teaching voidaan kääntää suomeksi monella tavalla saattaa se tuoda haasteita käsitteen ymmärtämisessä.

Tutkielman tekeminen yhdessä parin kanssa on mielestämme verrattavissa osittain yhteisopettajuuteen. Yhdessä tutkielmaa tehdessämme olemme prosessoineet erilaisia asioita yhdessä, jonka kautta olemme oppineet myös uusia asioita. Oppimisprosessina tutkielman tekeminen yhdessä on avannut hieman tutkimuksen teon arkea. Samalla tavalla kuin yhteisopettajuudessa, myös tutkielman tekeminen yhdessä antaa uusia, laajempia näkökulmia tutkielman toteuttamiseen. Yhdessä tekeminen on mahdollistanut myös vastuun jakamisen, joka on mielestämme erinomainen oppi tulevaisuutta varten.

8.1 Tulosten pohdinta

Tutkielmamme tarkoituksena oli saada selville yhteisopettajuudessa työskentelevien luokanopettajien näkökulmia yhteisopettajuuteen, sen etuihin ja haasteisiin sekä ammatilliseen kasvuun. Tutkielman tarkoitusta pyrimme selvittämään kolmen tutkimuskysymyksen avulla.

Mielestämme tutkielmamme tärkeimmiksi havainnoiksi voimme todeta yhteisopettajuuden olevan laajaa yhteistoimintaa oppilaiden hyväksi. Haastateltavamme kuvailivat, että yhteisopettajuudessa opettajien on löydettävä yhteiset linjat, joiden mukaan tulee toimia. Tutkielmassamme nousi esille, että yhteisopettajuudessa opettajien välisillä suhteilla on suuri merkitys. Tärkeänä havaintona voidaan pitää myös yhteisopettajuuden positiivista olemusta, jonka suurimpina etuina on oppilaiden saama etu usean aikuisen läsnäolosta. Haastateltavat eivät tuoneet esiin suuria haasteita yhteisopettajuudesta, jota voidaan pitää myös

merkittävänä havaintona. Vaikka haasteita ilmeni, niiden merkitys ei ollut niin suuri kuin etujen.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen opettajat kuvailivat yhteisopettajuuden ole-
musta ja sen vaatimuksia. Yhteisopettajuus vaatii haastateltaviemme mielestä sisäisten ja
ulkoisten rakenteiden toimivuutta. Sisäiset rakenteet sisälsivät esimerkiksi hyvät yhteistyö-
taidot, toimivan vuorovaikutuksen parin kanssa sekä yhteisen pedagogisia näkemyksen.
Opettajat korostivat myös keskinäisen luottamuksen merkitystä. Yhteisopettajuus nähtiin
toiminnaksi joka on laajempaa kuin pelkkä samanaikainen opetus samassa tilassa. Opetta-
jat näkivät yhteisopettajuuden kollegiaalisena yhteistyönä, jonka avulla pyritään antamaan
lapselle hyvää opetusta.

Yhteisopettajuus todetaan monissa tutkimuksissa olevan kahden kasvatusalanammattilai-
sen yhteistyötä. Useimmiten opetus tapahtuu heterogeenisessä luokassa jossa osalla oppi-
laista on erityistä tukea vaativia tarpeita. (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker
2004, 52; Rice & Zigmond 2000, 10.) Yhteisopettajuutta voi tapahtua myös kahden luo-
kanopettajan välillä, vaikka suurin osa aiemmista tutkimuksista käsittelee erityisopettajan
ja yleisopettajan välistä yhteistyötä (Friend ym. 2010, 11; Saloviita & Takala 2010, 389–
390). Meidän tutkielmassamme kaikki opettajat olivat luokanopettajia. Vaikka aiemmissa
tutkimuksissa yhteisopettajuus on yksi erityiskasvatuksen muoto, meidän haastateltavam-
me eivät nähneet sitä ratkaisuna erityistä tukea tarvitsevan lapsen tarpeisiin.

Haastatellut opettajat eivät määrittäneet yhteisopettajuuden rakenteita kovinkaan tarkasti.
Esimerkiksi Cookin ja Friendin (1995, 6–9) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006,
242–245) tutkimuksissa yhteisopettajuudelle määriteltiin tarkat toteutusmallit. Meidän tut-
kimuksessamme yhteisopettajuus nähtiin laajana yhteistoimintana, jolle opettajat eivät
määrittäneet tiettyä toteutusmallia.

Mielestämme yhteisopettajuutta tulisi hyödyntää laajemmin opetuksessa, koska sen avulla
opettajien on mahdollista hyödyntää omia vahvuusalueitaan enemmän. Tällöin myös lapset
saavat parempaa opetusta. Kuten haastateltavatkin totesivat, yhteisopettajuus antaa lapselle
mahdollisuuden saada enemmän aikaa opettajilta. Mielestämme yhteisopettajuuden käyttöä
puoltaa myös se, että sillä nähtiin olevan suuri merkitys opettajuuteen. Opettajan työn mie-
lekkyyys lisääntyi, koska asioita pystyi jakamaan toisen kanssa ja vastuu opetuksesta ja kas-
vatuksesta oli molemmilla. Yhteisopettajuudessa työparin tuki niin henkisesti kuin fyysi-
sesti on tärkeää. Mielestämme yhteisopettajuus voisi olla yksi keino parantaa opettajien

työssä jaksamista. Ei ole ollenkaan epätavallista, että opettajat väsyvät työhönsä ja vaihtavat alaa.

Tutkielmaamme osallistuneet opettajat toimivat yhteisopettajuudessa erilaisista lähtökohdista. Kaksi haastatelluista opettajista oli työskennellyt keskenään yhteisopettajina jo useita vuosia. Kaksi muuta haastateltavaa olivat työskennelleet yhteisopettajina vain muutamia vuosia. Tutkielmassamme tuli ilmi, että pitkä yhteinen historia ja opettajien keskinäinen tuntemus vaikutti positiivisesti yhteisopettajuuden kokemiseen. Meidän mielestämme tutkimuksessamme ilmennyt positiivinen kuva yhteisopettajuudessa johtui pääasiassa parista, jotka olivat työskennelleet yhteisopettajina jo pitkään ja heillä oli vuosikymmeniä kestänyt yhteinen historia. Yhdellä haastateltavista oli parinaan resurssiopettaja, joka ei ollut läsnä opetuksessa koko ajan.

Mielestämme erilaiset yhteisopettajuuden toteutustavat antoivat laajempaa näkökulmaa tutkimuksellemme. Yhteisopettajuutta voisi mielestämme hyödyntää myös pienemmässä mittakaavassa jos kokoaikainen yhteisopettajuus ei ole mahdollista. Mielestämme yhteisopettajuutta voisi hyödyntää parhaiten esimerkiksi liikunnassa, jossa oppilaiden jakaminen pienempiin ryhmiin voi olla tarpeellista.

Toinen tutkimuskysymys pohjautui aiempiin tutkimuksiin, joiden pohjalta halusimme selvittää yhteisopettajuuden etuja sekä haasteita. Yhteisopettajuudessa nähtiin olevan etuja sekä opettajalle että oppilaille samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (Austin 2001; Hamilton–Jones & Vail 2013; Hang & Rabren 2009; Walther–Thomas 1997). Etuja opettajien mukaan olivat muun muassa oppilaiden saama aika ja opettajien kokema työn jakaminen. Esimerkiksi Austin (2001, 253) ja Owen (2015, 65) mainitsevat oppilaiden koulumenestyksen parantuneen yhteisopettajuudessa. Meidän tutkimuksessamme opettajat eivät maininneet näin konkreettisia etuja. Yhteisopettajuuden eduksi näemme juuri yhteistyön. Yhteistyö mahdollistaa mielestämme tuen ongelmatilanteissa, opettajuuden jakamisen sekä tämän päivän haasteisiin vastaamisen. Nämä seikat helpottavat mielestämme opettajan arkea.

Suurimmaksi haasteeksi tutkittavamme nostivat oppilasmäärän. Tätä haastetta ei ilmene aiemmissa tutkimuksissa, koska pääsääntöisesti aiemmat tutkimukset tarkastelevat yleisopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä yhdessä luokassa. Meidän tutkimukseemme osallistuneiden opettajien luokat koostuivat kahdesta ryhmästä, jotka olivat yhteisopettajuuden myötä yhdistetty. Tästä syystä oppilasmäärät olivat suurempia. Haasteita on löydetty ai-

emmissä tutkimuksissa ja suurimmaksi haasteeksi niissä on havaittu suunnitteluajan puute (Austin 2001, 250; Friend 2007, 50; Gürgür & Uzuner 2010, 317–318; Hang & Rabren 2009, 266; Saloviita & Takala 2010, 394). Meidän tutkielmassamme suunnittelu-aika koettiin osittain haasteeksi, mutta suuremmalle osalle haastatelluista se ei ollut ongelma.

Mielestämme on hyvä tiedostaa yhteisopettajuuden mahdolliset haasteet, joita voivat olla oppilasmäärän ja saatavilla olevien tilojen yhteensovittaminen. Yhteisopettajuutta voi mielestämme harjoittaa myös erillisissä tiloissa, koska usein kahden ryhmän sovittaminen yhteen tilaan voi olla haastavaa. Tällöin yhteisopettajuus on yhteistä suunnittelua ja työn jakamista omille vahvuusalueille.

Vaikka opettajat kokivat tutkielmassamme enemmän etuja kuin haasteita, voi yhteistyön laatuun vaikuttaa opettajien välisten suhteiden toimivuus. Merkittäväksi haasteeksi voi mielestämme nousta myös parin vaikutus yhteisopettajuuden toimivuudelle. Toimintaan voi vaikuttaa se, onko siihen lähdetty vapaaehtoisesti vai onko yhteisopettajuus ulkoisesti määrätty. Myös yksi haastateltavista pohti asiaa.

”Johdolta on aika kovat paineet siihen suuntaan että käytettäisi yhteisopettajuutta... vähän jo ohjekki että yhteisopettajuudella mennään, että se se ei ole pelkästään ihan semmonen valinta että mitä jos mentäis tämän vuoksi vaan... koulun tämmönen linja” (H3)

Yhteisopettajuuden haasteet eivät korostuneet tutkimuksessamme niin paljon kuin oletimme, vaan yleisesti yhteisopettajuus koettiin positiiviseksi. Uskomme sen johtuvan siitä, että yhteisopettajuudesta, kuten opettajuudesta yleensäkin, halutaan antaa pääosin positiivinen kuva tuleville luokanopettajille. Voimmekin pohtia, olisivatko tulokset olleet erilaiset, jos aineisto olisi kerätty eri menetelmällä ja pidemmän ajan kuluessa.

Kolmas tutkimuskysymyksemme käsitteli opettajien näkökulmia ammatilliseen kasvuun yhteisopettajuudessa. Oletimme, että tähän kysymykseen opettajilla on haastavampaa vastata ja kertoa konkreettisia esimerkkejä. Saimme kysymykseen oletuksen mukaan hieman vähemmän vastauksia. Vastauksista nousi kuitenkin esille se, että toista seuraamalla ja keskustelemalla työstä on mahdollista kehittää omaa opettajuuttaan. Aiemmistä tutkimuksista esimerkiksi Austin (2001, 250) ja Rytivaara (2012b, 59) toteavat yhteisopettajuuden mahdollistavan ammatillisen kasvun.

Uskomme yhteisopettajuuden olevan erityisen hyvä vaihtoehto työtään aloitteleville opettajille, jotka voivat hyötyä kokeneemman opettajan kanssa työskentelystä. Sekä aiempi tutkimus (Gardiner & Weisling 2015) että meidän haastateltavamme toteavat yhteisopettajuuden olevan hyvä keino mentorointiin. Mielestämme yhteisopettajuus on lähes ainoa opetuksen toteutuksen muoto, jossa pääsee läheltä seuraamaan toisen opettajan työtä. Mielestämme toisen työskentelyn seuraaminen on hyödyllinen keino saada näkökulmia omaan toimintaan.

Mielestämme yhteisopettajuutta olisi mahdollista hyödyntää laajemminkin kouluissa. Yhteisopettajuus ei ole kuitenkaan kaikille se paras mahdollinen toimintamuoto. Näemme yhteistoiminnan opettajien välillä olevan ammatillisen kasvun kannalta tärkeää, vaikka opettajat eivät toimitakaan yhteisopettajuudessa. Ammatillista kasvua koskeva aiempi tutkimuskin toteaa opettajien välisen yhteistoiminnan olevan merkityksellistä ammatillisen kasvun kannalta (Butler & Schnellert 2012; Leonard 2014; Lieberman & Pointer Mace 2008; Nilsson & van Driel 2010). Vaikka tiedonantajamme eivät pitäneet yhteisopettajuutta ratkaisuna erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ongelmiin, voivat erityisoppilaat silti hyötyä kahden luokanopettajan välisestä yhteisopettajuudesta. Mielestämme useampi aikuinen luokassa mahdollistaa paremman tuen yksittäiselle oppilaalle.

Yhteisopettajuuden toimintatavat erosivat toisistaan tiedonantajien välillä. Mielestämme yhteisopettajuudelle ei ole syytä määritellä tarkkoja kriteerejä, kuten aiemmissa tutkimuksissa on tehty (Cook & Friend 1995, 1; Murawski & Dieker 2004, 52; Rice & Zigmund 2000, 10). Mielestämme yhteisopettajuuden toimivuuden kannalta on tärkeää, että kaikki voivat toimia yhteisopettajuudessa tavalla, joka soveltuu omaan toimintaympäristöön ja työyhteisöön parhaiten. Kukaan haastatelluista ei todennut toimintansa pohjautuvan mihinkään erityiseen yhteisopettajuuden teoriaan vaan kaikkien toiminta oli muotoutunut omanlaisekseen. Kaikki haastatellut kokivat rehtorin vaikutuksen toimintaansa merkittäväksi. Mielestämme koulujen pitäisi itse kannustaa opettajiaan toimimaan yhteisopettajuudessa. Koulun johto voisi kannustaa opettajia itse löytämään sopivat yhteistyömuodot opetuksen toteuttamiseen.

Tutkimuksemme ei tuota todennäköisesti mitään uutta tietoa kasvatustieteen tutkimukselle, koska olemme pyrkineet pikemminkin ymmärtämään yhteisopettajuuden luonnetta. Mielestämme se kuitenkin vahvistaa sitä tietoa mitä aiempi tutkimus on tuottanut yhteisopettajuudesta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä alaluvussa pohdimme tutkielmamme luotettavuutta eri osa-alueiden kautta. Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava jokaisessa yksittäisessä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan luotettavuuden arvioinnissa on syytä pohtia mitä olemme tutkimassa, miksi tutkimus on mielestämme tärkeää, kuinka aineisto on kerätty ja millä perusteella tiedonantajat valittiin. Tärkeää on myös tarkastella millainen merkitys tutkijan ja tiedonantajan välisellä suhteella on, miten aineisto analysoitiin ja onko tutkimusraportti luotettava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.)

Tutkielmassamme tarkastelimme yhteisopettajuudessa toimivien luokanopettajien näkemyksiä yhteisopettajuuteen, sen etuihin ja haasteisiin sekä ammatilliseen kasvuun yhteisopettajuudessa. Valitsimme aiheen, koska se on ajankohtainen yhteisopettajuuden lisääntyessä opetusmuotona ja se mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kolmiportaisen tuen keinona (2014, 36, 65–67). Aihe kiinnosti meitä tutkijoina myös henkilökohtaisesti, koska molemmilla on kokemusta yhteisopettajuudesta harjoittelujakson ajalta. Halusimme tutkia aihetta myös sen takia, koska aiheesta on vain vähän tutkimusta. Pääsääntöisesti tutkimus yhteisopettajuudesta on keskittynyt erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen. Suomessa yhteisopettajuuden tutkimus on myös melko vähäistä, joten uskomme tutkielmamme tuovan lisää tietoa yhteisopettajuudesta luokanopettajien välillä. Tutkijan perehtyneisyys tutkittavaan asiaan ja sen teoriaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi (Ahonen 1996, 130; Eskola & Suoranta 1999, 211). Mielestämme oma perehtyneisyytemme aiheeseen ja sen teoriaan lisää tutkielmamme luotettavuutta.

Tutkielmamme luotettavuutta lisää se, että suurin osa käyttämistämme lähteistä on vertaisarvioituja, 2000-luvun artikkeleita. Lähteistö on laaja ja siinä on monipuolisesti sekä kansainvälisiä että kotimaisia julkaisuja. Pääpaino lähteissä on kuitenkin kansainvälisissä vertaisarvioituissa artikkeleissa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että kaikki kansainväliset tutkimustulokset eivät välttämättä ole suoraan verrattavissa suomalaiseen koulujärjestelmään joka eroaa monien muiden maiden koulujärjestelmistä. Tämä mahdollistaa kriittisen näkökulman esittämisen teoriataustamme ja tutkimuksemme suhteesta. Vaikka tutkimuksemme eroaa kansainvälisestä tutkimuksesta, uskomme kuitenkin, että yhteisopettajuuden luonne pysyy samana. Eroavaisuuksia voi ilmetä kuitenkin esimerkiksi työnjakoon liittyvis-

sä asioissa kun luokassa on erityisopettaja. Tutkielmamme luotettavuuteen erot teoriassa esiintyvien ja meidän tiedonantajiemme välillä eivät mielestämme vaikuta.

Oletimme yhteisopettajuuden olevan tiivistä yhteistyötä, jossa opettajat toimivat keskenään suuriman osan ajasta. Oma käsityksemme yhteisopettajuudesta erosi tilojen käytön suhteen. Pääosin opettajat toimivat omissa luokissaan ja vain ryhmät opettajien välillä vaihtuivat. Tämä johtui osittain siitä, että ryhmäkoot olivat suuria. Tutkielmaamme tehdessämme huomasimme, ettei yhteisopettajuuden tarvitse olla pelkästään samassa tilassa tapahtuvaa opetustoimintaa. Se on kokonaisvaltaista, syvempää yhteistyötä. Vaikka meillä oli aiheesta ennakkokäsityksiä, emme antaneet niiden vaikuttaa tutkimuksessamme. Laadimme kysymykset neutraaleiksi, eikä niillä pyritty ohjaamaan haastateltavien vastauksia ennakkokäsitystemme suuntaan.

Toteutimme aineistonkeruun haastattelemalla ja tallensimme haastattelut digitaaliselle sanelimelle. Koska halusimme saada tutkittavan äänen esille, valitsimme teemahaastattelun haastattelutavaksi (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Pidimme haastatteluja tehdessämme tärkeänä, että jokainen haastateltava haastateltiin henkilökohtaisesti. Tällä pyrimme siihen, että työparin vaikutus vastauksiin haastattelutilanteessa olisi mahdollisimman vähäinen. Luotettavuutta lisäsi mielestämme myös se, että toimitimme haastattelun teemat opettajille etukäteen. Tällöin heillä oli mahdollisuus tutustua kysymyksiin etukäteen. Vaikka kysymysjärjestys saattoi haastatteluissa olla erilainen, saimme haluttuihin teemoihin kaikilta vastaukset. Tämä osaltaan lisää myös tutkielmamme luotettavuutta.

Toteutimme haastattelut yhtä lukuun ottamatta kahdestaan. Kummallakaan tutkijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta haastattelun teosta, mutta uskomme, ettei se vaikuttanut vastauksiin millään tavalla. Haastatteluilmapiiri pysyi jokaisessa haastattelussa avoimena. Pystyimme suorittamaan haastattelut erillisissä tiloissa ilman häiriötekijöitä. Tämä oli tärkeää luotettavuuden kannalta. Myös haastattelujen aikataulutus tukee luotettavuutta, koska haastateltavilla oli mahdollisuus pohtia vastauksiaan ilman kiirettä. Sovimme haastatteluisista reilusti etukäteen ja annoimme tiedonantajien itse valita sopivimman haastatteluajan kohdan.

Kaikki tiedonantajat olivat vapaaehtoisia aikuisia tutkimuskohteita, jota pidämme merkittävänä tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Tutkimukseemme osallistui neljä henkilöä, joka heikentää tutkielmamme yleistettävyyttä. Yhden haastattelun oli tarkoitus olla koehaastattelu, mutta hyödynsimme sitä tutkimuksessamme. Henkilö, joka koe-

haastatteluun osallistui toimi yhteisopettajuudessa, joten haasteltava soveltui tutkimukseemme.

Pyrimme ottamaan haastateltavat erilaisista lähtökohdista, jossa onnistuimme hyvin. Opettajat opettivat eri luokka-asteilla ja heidän kokemuksensa yhteisopettajuudesta vaihteli. Kaikkien haastateltujen yhteisopettajien toimintakulttuurit vaihtelivat suuresti, mikä antoi laajempaa ja luotettavampaa näkökulmaa tutkielmallemme. Haastateltavien erilaiset kokemukset ja taustat tukivat tutkielmamme tarkoitusta. Tutkimustulokset tukivat oletustamme vapaaehtoisuuden vaikutuksesta yhteisopettajuuden luonteeseen. Parina toimineiden yhteisopettajien suhteen vaikutus positiivisesti tutkielmamme lopputulokseen ei vähennä sen luotettavuutta. Vaikka sen vaikutus tuloksiin voi vähentää tutkimuksemme yleistettävyyttä, kertoo se toisaalta hyvien suhteiden merkityksestä yhteisopettajuudelle.

Kolme haastateltavaa oli meille entuudestaan tuttuja, mutta uskomme, ettei se vaikuttanut vastausten sisältöön. Aiheemme ei ole erityisen arkaluontoinen, jonka vuoksi voimme todeta, että tiedonantajan ja tutkijan välinen tuttavuus ei vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen. Olemme pitäneet haastateltavat anonyymeinä, eivätkä he ole tunnistettavissa aineistosta. Aineiston keräämiseen kului aikaa noin kolme viikkoa, jonka jälkeen aloitimme aineiston analysoinnin heti. Koska aineiston keruun ja analysoinnin välillä ei ollut pitkää aikaa, uskomme sen lisäävän tutkielmamme luotettavuutta. Mielestämme itse kerätty aineisto helpotti analyysivaihetta, koska meidän oli mahdollista muistaa haastattelutilanteita ja niissä koettuja vastaajien toimintaa.

Käytimme aineistomme analysointiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka toteutimme Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–113) ohjeistuksen mukaan. Litteroinnissa keskityimme niihin seikkoihin, jotka olivat tutkimuksemme kannalta merkityksellisiä. Tutkielmamme luotettavuuteen ei vaikuttanut se, että jaoin osan työstä analysointivaiheessa, koska olimme sopineet tietyt toimintatavat etukäteen.

Koska analyysimme tapahtui pääasiassa yhteistyössä, saimme mielestämme analysoitua aineistoamme laajemmasta näkökulmasta. Pidimme tärkeänä mahdollisuutta keskustella ja jakaa mielipiteitä aineiston analyysia koskien. Yhteistyön merkitys tutkielman tekemisessä oli muutenkin huomattava. Pyrimme toteuttamaan tutkielmamme pohtien asioita yhdessä, koska näkökulmien jakaminen helpottaa toimintaa sekä tuo lisää näkökulmia tutkimukseen. Tekemällä tutkimusta kahdestaan toteutimme myös tutkijatriangulaatiota, jonka kaut-

ta tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottaminen oli laajempaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144).

Olemme pyrkineet tekemään raportoinnin luotettavasti. Raporttimme etenee johdonmukaisesti, olemme avanneet kaikki tutkimukseen liittyvät tärkeät käsitteet sekä selostaneet tutkimuksen eri vaiheet selvästi. Haastattelurunko on julkinen, joka osaltaan lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Mahdollisia jatkotutkimusaiheita nousee tutkielmamme pohjalta mielestämme monia. Opettajien suhteiden merkitys on yhteisopettajuudessa suuri, joten sen tarkempi tutkiminen olisi mielenkiintoista. Sitä voisi tutkia esimerkiksi vertailemalla sellaisia pareja, joiden yhteisopettajuudessa työskentelyajat ovat erilaisia. Myös vapaaehtoisuuden merkitys yhteisopettajuudelle olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde, koska omassa tutkielmassammekin sitä pidettiin tärkeänä. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus voisi olla myös erilaisten yhteisopettajuuden toteutustapojen tutkiminen ja vertailu.

Ammatillinen kasvu on tärkeä jokaisessa ammatissa ja pidämme sen tutkimista opettajien kohdalta mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena. Ammatillisen kasvun merkitystä esimerkiksi mentoroinnin kautta olisi mielenkiintoista tutkia. Mentoroinnin vaikutus varsinkin vasta työtään aloitteleville opettajille saattaisi olla merkittävä, koska usein he joutuvat opettelemaan uuden työn yksin. Mentoroinnin kaksisuuntainen vaikutus voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Uuden opettajan tuoma innostus työhön ja vanhemman opettajan kokemus voivat vaikuttaa positiivisella tavalla ammatilliseen kasvuun.

Mielestämme opettajankoulutuksen tulisi ottaa enemmän huomioon yhteisopettajuus ja opettajien välinen yhteistyö yleisestikin. Opiskelijoille tulisi antaa aiheesta enemmän tietoa ja mahdollisuuksia harjoitella yhteistoimintaa. Opetusharjoittelussa on kuitenkin käytetty yhteistoimintaa opetuksen toteutuksessa, joka antaa opiskelijoille hieman näkökulmaa yhteisopettajuuteen. Teorian tuominen tutuksi opiskelijoille voisi lisätä kiinnostusta aiheesta kohtaan. Mielestämme on tärkeää korostaa, ettei opettaja ole yksin haasteidensa kanssa, vaikka eivät toimisikaan yhteisopettajuudessa. Opettajankoulutuksen tulee toimia suunnannäyttäjänä kohti koulua ja kannustaa toimimaan kollegiaalisesti yhdessä toisten opettajien kanssa.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L, Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 113–160.
- Alfonzo, P. M. & Batson, J. 2014. Utilizing a Co-teaching model to enhance digital literacy instruction for doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 61–71.
- Austin, V. 2001. Teacher`s Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245–255.
- Avalos, B. 2011. Teacher professional development in Teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10–20.
- Baeten, M. & Simons, M. 2014. Student Teachers` Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212–226.
- Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bowden, J. A. 1996. Phenomenographic research - Some methodological issues. Teoksessa G. Dall`Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Towards a Methodology?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 49–66.
- Bronson, C. E. & Dentith, A. M. 2014. Partner Teaching: A Promising Model. *Education* 134(4), 506–520.
- Buysse, V., Sparkman, K. L. & Wesley, P. W. 2003. Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263–277.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis–Selinger, S. & Beckingham, B. 2004. Collaboration and Self-regulation in Teachers` Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, 20(5), 435–455.

Butler, D. L., Schnellert, L. 2012. Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206–1220.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.

Conderman, G. & Hedin L. 2014. Differentiating Instruction in Co-Taught Classrooms for Students with Emotional/Behaviour Difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1–13. Painossa.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.

Cramer, E. & Nevin, A. 2006. A Mixed Methodology Analysis of Co-Teacher Assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 261–274.

Darling–Hammond, L. & Richardson, N. 2009. Teacher learning: What matter? *Educational Leadership* 66 (5), 46–53.

Desimone L. M. 2009. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

Egodawatte, G., McDougall, D. & Stoilescu, D. 2011. The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 189–209.

Engeström, Y. 2001. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: Bookwell Oy, 26–44.

- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & Mckinney, S. 2007. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153–169.
- Friend, M. 2007. The Coteaching Partnership. *Educational Leadership*. 64(5), 48–52.
- Friend, M., Cook, L., Hurley–Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gardiner, W. & Weisling, N. 2015. Mentoring 'inside' the action of teaching: induction coaches' perspectives and practices. *Professional Development in Education*. 1–16. Painossa.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. 2001. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Geldenhuys, J. L. & Oosthuizen, L. C. 2015. Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 51, 203–212.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S. & Miller, R. 2015. A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. & Stevens, K. 2009. Exploring a Triad Model of Student Teaching: Pre-Service Teacher and Cooperating Teacher Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285–296.
- Graziano, K. & Navarrete, L. 2012. Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109–126.
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. 2010. A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331.

Hamilton–Jones, B. & Vail, C. 2013. Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56–68.

Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268.

Harrison, J., Lawson, T. & Wortley, A. 2005. Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267–292.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja Kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D. & Imants, J. 2009. Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276–298.

Horn, I. S. & Little, J. W. 2010. Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.

Hughes, C. & Murawski, W. 2001. Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly* 45(3), 195–204.

Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. M. & van den Beemt, A. 2014. Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36.

Keefe, E. & Moore, V. 2004. The Challenge of Co-teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level and What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77–88.

Keefe, E., Moore, V. & Duff, F. 2004. The Four “Knows” of Collaborative Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36–42.

- King–Sears, M., Brawand, A., Jenkins, M. & Preston–Smith, S. 2014. Co-teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651–680.
- Kintz, T., Lane, J., Gotwals, A. & Cisterna, D. 2015. Professional development at the local level: Necessary and sufficient conditions for critical collegueship. *Teaching and Teacher Education*, 51, 121–136.
- Kohler–Evans, P. 2006. Co-teaching: How to Make This Marriage Work in Front of The Kids. *Education*, 127(2), 260–264.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2016. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65–82.
- Lam, H. C. 2015. An investigation of preschool teachers’ ways of seeing action research using phenomenography. *Educational Research for Policy and Practice*. Painossa.
- Leonard, J. 2014. Cross-cultural communities of practice for college readiness. *Teacher Development*, 18(4), 511–529.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. 2008. Teacher Learning: The Key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226–234.
- Magiera, K. & Zigmund, N. 2005. Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79–85.
- Martin, R. & Williams J. 2012. “I Feel I’m Important”: Successful Collaborative Teaching and Learning in a New Zealand Intermediate School. *RMLE Online*, 36(2), 1–13.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Basingstoke: Taylor & Francis (Printers) Ltd. 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Mastropieri, M., Scruggs, T., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. 2005. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260–270.

Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moin, L., Magiera, K. & Zigmond, N. 2009. Instructional Activities and Group Work in the US Inclusive High School Co-Taught Science Class. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 7(4), 677–697.

Morocco, C. & Aguilar, C. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 13(4), 315–347.

Murawski, W. & Dieker, L. 2004. Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 52–58.

Murray, C. 2004. Clarifying Collaborative Roles in Urban High Schools. *TEACHING Exceptional Children*, 36(5), 44–51.

Nami, F., Marandi, S. S. & Sotoudehnama, E. 2015. CALL teacher professional growth through lesson study practice: an investigation into EFL teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*. 1–25. Painossa.

Nevin, A., Thousand, J. & Villa, R. 2009. Collaborative teaching for teacher educators What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574.

Nichols, J., Dowdy, A. & Nichols, C. 2010. Co-teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of no child left behind? *Education*, 130(4), 647–651.

Nilsen, S. 2010. Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497.

- Nilsson, P. & van Driel, J. 2010. Teaching together and learning together - Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1309–1318.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Oakes, J., Franke, M. L., Quartz, K. H. & Rogers, J. 2002. Research for high-quality urban teaching defining it, developing it, assessing it. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 228–234.
- Opetusministeriö, 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. 2011. Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Owen, S. M. 2015. Teacher professional learning communities in innovative contexts: 'ah hah moments', 'passion' and 'making a difference' for student learning. *Professional Development in Education*, 41(1), 57–74.
- Park, J-E. 2014. English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34–44.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. K. 2007. Colleagues' roles in the professional development of teachers: results from a research study of national board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368–389.
- Parsons, M. & Stephenson, M. 2005. Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95–116.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Petty, T. M., Heafner, T. L., Farinde, A. & Plaisance, M. 2015. Windows into teaching and learning: professional growth of classroom teachers in an online environment. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 375–388.

Pratt, S. 2014. Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12.

Pritchard, R. J. & Marshall, J. C. 2002. Professional development in ‘healthy’ vs. ‘unhealthy’ districts: Top 10 characteristics based on research. *School Leadership & Management*, 22(2), 113–41.

Putnam, R. T. & Borko, H. 2000. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.

Rea, P., McLaughlin, V. & Walther–Thomas, C. 2002. Outcomes For Students With Learning Disabilities In Inclusive And Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–223.

Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Coteaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 190–197.

Rivera, E., McMahon, S. & Keys, C. 2014. Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 72–85.

Rivera Maulucci, M. S., Brotman, J. S. & Spargue Fain, S. 2015. Fostering Structurally Transformative Teacher Agency Through Science Professional Development. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 545–559.

Roth, W-M., Tobin, K., Carambo, C. & Dalland, C. 2005. Coordination in Coteaching: Producing Alignment in Real Time. *Science Education*, 89(4), 675–702.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tallinna: Tallinna Raamatrükikoda.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerrus. 22–56.

Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping As a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*, 10(1), 118–128.

- Rytivaara, A. 2012a. Collaborative Classroom Management in a Co-Taught Primary School Classroom. *International Journal of Educational Research*, 53(1), 182–191.
- Rytivaara, A. 2012b. Towards Inclusion. *Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-Teaching As a Context for Teachers' Professional Learning and Joint Knowledge Construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: Bookwell Oy.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of Co-Teaching in Different Teacher Categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.
- Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25.
- Schneider, A. & Kipp, K. H. 2015. Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 37–46.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. W. 2015. Special education and general education pre-service teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. Painossa.
- Sileo, J.M. 2011. Co-teaching: Getting to know your partner. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 32–38.
- Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. 2012. Collaborative Models of Instruction: The Empirical Foundations of Inclusion and Co-Teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.

Sorensen, P. 2004. Learning to teach collaboratively: the use of subject pairs in the school practicum. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32, 1–24.

Stefanidis, A. & Strogilos, V. 2015. Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413.

Strieker, T., Logan, K. & Kuhel, K. 2012. Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1047–1065.

Strogilos, V. & Tragoulia, E. 2013. Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81–91.

Takala, M. 2010a. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.

Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.

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.

Taylor, P. 2015. Learning about professional growth through listening to teachers. *Professional Development in Education*, 1–19. Painossa.

Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. 2004. Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1–15.

Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2006. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239–248.

Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrot, P. S., Martin, T. F. & Guy Smith, W. 2003. Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203–219.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Unesco, 1994. *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*, Unesco.
- van der Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. 2015. Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142–150.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.
- Walsh, J. & Jones, B. 2004. New Models of Cooperative Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 14–20.
- Walther–Thomas, C. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.
- Walther–Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. 1996. Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255–265.
- Webster–Wright, A. 2009. Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.
- Weiss, M. & Lloyd, J. 2002. Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 58–68.
- Whitcomp, J., Borko, H. & Liston, D. 2009. Growing Talent: Promising Professional Development Models and Practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 207–212.

Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijsel, F., van Vessum, L. & Volman, M. 2015. Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 2015, 118–127.

LIITE 1. Suostumus haastatteluun

Suostumus haastatteluun

Minä, _____, annan suostumukseni KM-opiskelijoiden Mauno Hiltusen ja Antti Takalan ____/____ 2015 tekemään haastattelun tallentamiseen ja tutkimuskäyttöön. Haastattelussa saatua tietoa saa käyttää vain tässä tutkimuksessa ja aineisto hävitetään asiaankuuluvalla tavalla tutkielman valmistuttua.

allekirjoitus

haastattelijoiden allekirjoitus

LIITE 2. Tutkimuslupahakemus

Tutkimuslupahakemus 1 (1)**Hakijan henkilötiedot**

Sukunimi	Etunimet	Henkilötunnus
Kotiosoite	Postinumero	Postitoimipaikka
Sähköpostiosoite	Puhelin	

Tiedot tutkimuksesta

Tutkinto, johon tutkimus sisältyy

Kasvatustieteen maisteri

Tutkimuksen kohderyhmä (määritellään onko kyseessä varhaiskasvatus, perusopetus, lukio jne)

Perusopetus

Tutkimuksen aikataulu

Syksy 2015- kevät 2016

Laitos / yliopisto, johon tutkimus tehdään

Oulun yliopisto

Lyhyt kuvaus tutkimuksesta (max 50 sanaa, tutkimussuunnitelmassa tarkemmin)

Tutkimus on pro- gradu tutkielma, jossa tutkitaan opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta.

Tutkimuksen ohjaajan tiedot

Sukunimi	Etunimi	Nimike
Sähköpostiosoite	Puhelin	

Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ja tutkimustuloksista tiedottaminen

Miten tutkimuksessa otetaan huomioon tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset?

Haastateltavien anonymiteetti varmistetaan. Oikeat nimet ja työpisteet eivät ole esillä tutkimuksessa.

Miten / milloin tutkimustuloksista toimitetaan tiedote sivistys- ja kulttuuripalveluihin?

Heti tutkimuksen valmistuttua.

Allekirjoitus

Paikka ja aika

Oulu 2.11.2015

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Liitteet

Tiedote tutkittavaan yksikköön/kutsukirje tutkittaville

Tutkimussuunnitelma (myös vapaamuotoinen)

Palautus

Jos tutkimus kohdistuu yhteen yksikköön (päiväkoti, peruskoulu, lukio), tutkimuslupa liitteineen toimitetaan allekirjoitettuna sähköisesti **yksikön johtajalle** (päiväkodin johtaja, rehtori jne.). Sähköpostit yleensä muotoa etunimi.sukunimi@ouka.fi

Muita tutkimuksia koskevat tutkimusluvut liitteineen toimitetaan allekirjoitettuna osoitteeseen **si-**

ku.tutkimusluvut@ouka.fi

Tutkimuslupapäätös toimitetaan hakijalle sähköpostitse.

LIITE 3. Haastattelurunko

Kysymykset:

Mitä yhteisopettajuus on sinun mielestäsi?

- Miksi käytätte yhteisopettajuutta opetuksen toteutustapana?
- Teoria → Esim. onko aina samassa tilassa?, kuinka tunnit toteutetaan?, käytetäänkö kaikissa aineissa?, onko erilaisia toteutustapoja?
- Kuinka tuntien suunnittelu toimii?
- Inklusio, saavatko kaikki oppilaat tarvitsemaansa tukea?

Kerro millä lailla yhteisopettajuus ilmenee teidän työssänne?

- Kuinka suunnittelette tunnit?
- Vaikuttavatko eri oppiaineet toteutukseen?
- Vaikuttaako yhteisopettajuus ryhmänhallintaan?
- Miten jaatte työt tuntien aikana??
- Onko teillä selvät roolit opetuksessa? → Onko toinen johtavammassa asemassa?
- Miksi itse olet ryhtynyt yhteisopettajaksi?

Miksi yhteisopettajuutta mielestäsi käytetään?

- Pohjautuuko käytäntönne teoriaan?
- Tunnettaanko mielestänne yhteisopettajuutta yleisesti esim. hallinnon tasolla? → onko yhteisopettajuuteen tarpeeksi resursseja?
- Millä tavalla opetusta voisi muuttaa yhteisopettajuuden näkökulmasta? → Kannattaisiko käyttää yleisemmin?

Miten koet yhteisopettajuuden omassa työssäsi?

- Miten yhteisopettajuus eroaa mielestäsi yksin työskentelystä?
- Millainen vaikutus hallinnolla (esim. rehtorit) on sinun työhösi yhteisopettajana?
- Mitkä ovat työparin vaikutus työhösi?
- Millä tavoin yhteisopettajuus on muuttanut käsitystäsi opettajuudesta?
- Millä tavoin pyritte kehittämään omaa yhteisopettajuustoimintaanne?
- Miten olet kokenut vanhempien suhtautumisen yhteisopettajuuteen?

Miten yhteisopettajuus on vaikuttanut sinun ammatilliseen kehitykseen ja opettajana oppimiseen?

Mitä hyviä puolia koet yhteisopettajuudessa?

Entä haasteita?

Onko vielä jotain seikkoja joita ei tullut esille?

LIITE 4. Esimerkki tutkimuskysymyksen kaksi luokittelusta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Must on siis tärkeä sitte se että me ollaan ihan yhdessä ollaan siis siinä mukana... me tuuaan oma työpanos myös sitte sinne	Yhteinen toiminta
Mahtava jakaa asioita yhdessä ja tehä yhdessä suunnitelmia ja materiaaleja	Toisen kanssa voi jakaa asioita, suunnitella esim. materiaaleja
Sulla on työkaverina siis semmonen ihminen kehen sinä voit 110% luottaa ja joka on semmonen jooka inspiroi ja auttaa sua siinä työhommassa jatkamisessa	Luottamus toiseen joka inspiroi ja auttaa
Must on haaste jos on erilainen näkemys siitä mitä se opettajan työ on	Erilaiset näkemykset voivat olla haaste

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Yhteinen toiminta	Työn jakaminen
Toisen kanssa voi jakaa asioita, suunnitella esim. materiaaleja	Työn jakaminen
Luottamus toiseen joka inspiroi ja auttaa	Luottamus (etu)
Erilaiset näkemykset voivat olla haaste	Yhteinen näkemys (haaste)

Alaluokka	Yläluokka
Työn jakaminen	Kollegiaalinen yhteistyö
Työn jakaminen	
Luottamus (etu)	Sisäiset rakenteet
Yhteinen näkemys (haaste)	

LIITE 5. Esimerkki tutkimuskysymyksen kolme luokittelusta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Kokoajan kun toinen on siinä niinku, niin läheltä saa seurata toisen työskentelyä, ni tottakai siinä toiselta oppii ja näkkee niinku erilaista mallia	Toista seuraamalla saa uusia toimintatapoja
Työparityöskentelyssä se oma osaaminen mutta myös osaamattomuus tulee aika näkyväksi	Yhteisopettajuudessa oppii tuntemaan omat vahvuudet ja kehityskohteensa
Vähän tämmönen mentori-asenne, jolloin myös se nuori opettaja voi antaa sille vanhalle opettajalle sitä sykettä ja paloa ja vanha opettaja voi siirtää sitä hiljaista tietoa sille nuorelle opettajalle.	Mentorointi on suuri mahdollisuus yhteisopettajuudessa, jolloin sekä vanha että uusi opettaja saavat oppia asoista
Tavallaan semmosta niinku hyötyä tai oppia molempiin suuntiin	Yhteinen oppiminen

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Toista seuraamalla saa uusia toimintatapoja	Visuaalinen oppiminen
Yhteisopettajuudessa oppii tuntemaan omat vahvuudet ja kehityskohteensa	Ammatillinen reflektio
Mentorointi on suuri mahdollisuus yhteisopettajuudessa, jolloin sekä vanha että uusi opettaja saavat oppia asoista	Mentorointi
Yhteinen oppiminen	Vuorovaikutteinen oppiminen

Alaluokka	Yläluokka
Visuaalinen oppiminen	Ammatillinen kasvu
Ammatillinen reflektio	
Mentorointi	
Vuorovaikutteinen oppiminen	