



Kiiski Hanne

Ihanneopettajan jäljillä: diskurssianalyttinen tutkimus yhteisopettajuuden ilmiöstä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Ihanneopettajan jäljillä: diskurssianalyttinen tutkimus yhteisopettajuuden ilmiöstä (Hanne Kiiski)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 3 liitesivua

Elokuu 2023

Peruskoulu ja opettajuus ovat muutoksessa. Pyrkimys inklusiiviseen kasvatukseen huomioiden oppilaiden yhdenvertainen osallisuus, tasa-arvo ja oikeus opiskella lähikoulussa ovat haastaneet koulutuspolitiikkaa, kouluja ja opettajia muuttumaan sekä löytämään uudenlaisia tapoja työskennellä tarkoituksenmukaista pedagogiikkaa käyttäen. Muutoksista huolimatta opettajan ydintehtävät säilyvät, ja opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille yleissivistyksen perusta sekä tukea oppilasta kasvamaan ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Pro gradu -tutkielmani tarjoaa ajankohtaisen puheenvuoron muuttuvasta opettajuudesta yhteisopettajuuden näkökulmasta.

Tutkielman tarkoituksena on tunnistaa yhteisopettajuuden ilmiöön liittyviä diskursseja ja tulkitä, millaisia seurauksia diskurssien käytöllä on. Tavoitteenani on siten lisätä ymmärrystä yhteisopettajuuden ilmiöstä sekä osallistua yhteisopettajuutta koskevaan keskusteluun yhteisopettajuuden tutkimiseen harvemmin liitetystä diskurssianalyttisestä lähestymistavasta käsin. Tutkielmani tuo myös uutta yhteisopettajuuden keskusteluun yhdistämällä samaan tutkimukseen sekä luokanopettajien että alakoulun koulun johdon näkökulmat.

Tutkielman teoreettinen viitekehys nivoutuu muuttuvaan opettajan työhön, josta hahmottuu samalla se konteksti, aika ja paikka, jossa yhteisopettajuus tapahtuu. Yhteisopettajuus ilmiönä paikantuu jo 1950-luvulle, mutta se on noussut vasta tällä vuosituhanella ajankohtaiseksi aiheeksi inklusiivisen kasvatuksen myötä. Teoreettismetodologisiltaan lähtökohdilta tutkimukseni perustuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa kielenkäyttö nähdään sosiaalisen todellisuuden rakennusvälineenä. Tutkimuksen aineisto koostuu yhteensä kahdeksasta kirjoitelmasta ja haastattelusta, jotka olen analysoinut diskurssianalyysin keinoin.

Tutkimukseni perusteella on tunnistettavissa viisi hegemonista diskurssia, joita ovat *Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota*, *Yhteisopettajuuden ideaali ja käytäntö*, *Monimerkityksinen opettajan autonomia*, *Reunaehtojen yhteisopettajuus* sekä *Yhteisopettajuudesta etua kaikille*. Monimerkityksinen opettajan autonomia -diskurssi sisältää seuraavat diskurssit: *Opettajan muuttuva autonomia* ja *Oven perässään kiinni vetävät opettajat*. Reunaehtojen yhteisopettajuus -diskurssi sisältää seuraavat diskurssit: *Vapaaehtoisuudesta avattaviin seiniin* ja *Wilmasta koulun toimintakulttuuriin*. Diskurssien käytöllä on potentiaalisia seurauksia, jotka paikantuvat yhteisopettajuuden puolesta puhumisena, yhteisopettajuuden normalisointina, erontekojen tuottamisena, opettajan autonomian vähentymisenä ja työn kuormittavuuden vastapuheena sekä ihanneopettajan luonnosteluna. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tutkimukseni ei pyri yhteisopettajuuden ilmiön totuudellistamiseen, vaan tulokset tarjoavat syvällisempää ymmärrystä yhteisopettajuudesta tässä ajassa ja paikassa tapahtuvana moniulotteisena ilmiönä.

Avainsanat: diskurssi, diskurssianalyysi, inklusio, sosiaalinen konstruktionismi, yhteisopettajuus

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Yhteisopettajuutta inklusion vanavedessä.....	7
2.1 Muuttuva koulu, muuttuva opettajuus	7
2.2 Yhteisopettajuuden käsite	11
2.2.1 Yhteisopettajuuden etuja	13
2.2.2 Yhteisopettajuuden reunaehdoja.....	14
3 Tutkimuksen teoreettismetodologinen viitekehys	17
3.1 Sosiaalinen konstruktionismi.....	17
3.2 Diskurssi käsitteenä	19
3.3 Diskurssianalyysin määrittelyä	22
4 Tutkimuksen toteutus.....	25
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	25
4.2 Aineiston ja aineistonkeruun kuvaus	25
4.3 Aineiston analyysin kuvaus	28
5 Tutkimuksen tulokset.....	32
5.1 Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota.....	32
5.2 Yhteisopettajuuden ideaali ja käytäntö	34
5.3 Monimerkityksinen opettajan autonomia	37
5.3.1 Opettajan muuttuva autonomia	37
5.3.2 Oven perässään kiinni vetävät opettajat	40
5.4 Reunaehtojen yhteisopettajuus	43
5.4.1 Vapaaehtoisuudesta avattaviin seiniin.....	43
5.4.2 Wilmasta koulun toimintakulttuuriin.....	46
5.5 Yhteisopettajuudesta etua kaikille	49
5.6 Diskurssien potentiaaliset seuraukset	51
6 Pohdinta	56
6.1 Tutkimustulosten tarkastelua	56
6.2 Tutkimuksen luottavuus ja eettisyys.....	60
Lähteet	63

1 Johdanto

Koulut ovat yhä enenevässä määrin kompleksisia ympäristöjä, joissa oppilaiden ja opettajien tulee toimia. Yhteiskunnalliset muutokset, kuten digitalisaatio, moninaisuuden lisääntyminen ja inklusioajattelu asettavat uusia haasteita kouluille ja opettajille. Niemi, Lavonen, Kallioniemi ja Toom (2018) toteavat, että erilaisten muutosten takia opettajan on oltava aktiivinen toimija ja otettava kantaa siihen, mitä oppilaille tulee opettaa ja millä tavalla. Muuttuva yhteiskunta ja koulu asettavatkin suuria vaatimuksia opettajan ammatille ja ammatilliselle kehitymiselle, sillä opettajan tulee pystyä vastaamaan niihin haasteisiin, jotka tulevat varsin usein koulun ulkopuolelta (Niemi, Lavonen, Kallioniemi, & Toom, 2018, s. 47–61). Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2021 työolobarometri luo synkkää kuvaa opetus- ja kasvatusalasta. Työmäärän kasvu, epäasiallinen kohtelu ja työn kokonaiskuormitus ovat lisääntyneet, kun taas työnilo on laskenut. Työolobarometrin vastaajista vain 21 % oli sitä mieltä, että omaa työtä koskeviin asioihin voi vaikuttaa hyvin, omaa työtä ja ajankäyttöä voi suunnitella ja että esihenkilö kuuntelee ja huomioi mahdollisuuksien mukaan työntekijän toiveita (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2021, s. 6–16).

Opettajien työtä ohjaava asiakirja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* ohjaa muuttamaan koulujen toimintakulttuuria yhteisöllisempään suuntaan ja pyrkii kasvattamaan opettajien välistä yhteistyötä (Opetushallitus, 2016). Tämä on merkittävä muutos opettajuudessa, joka on perinteisesti perustunut autonomiaan ja auktoriteettiin, jolloin opettaja on yksin päättänyt opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Yksin tekemisen rinnalle on noussut yhä enemmän yhteisölliset tavat toimia ja erityisesti inklusiivisen kasvatuksen arvopohja on vaikuttanut siihen, että yhteisopettajuus on noussut ajankohtaiseksi tavaksi tehdä työtä ja toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen arvopohjaa (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, s. 13–14). Yhteisopettajuuden toteuttamista tutkinut Kokko (2021) toteaa yhteisopettajuuden toteuttamismäärien olevan kuitenkin vähäisiä, sillä vain 12 % hänen tutkimukseensa osallistuneista toteutti sitä kokoaikaisesti ja neljäsosa opettajista ei toteuttanut yhteisopettajuutta lainkaan. Vähäiset toteuttamismäärät ovat jokseenkin yllättäviä, sillä suhtautuminen yhteisopettajuuteen on kuitenkin pääsääntöisesti positiivista, kuten Kokko (2021, s. 53) toteaa. On mahdollista, että yhteisopettajuuden vähäinen toteuttaminen voi liittyä opettajien haluttomuuteen luopua autonomiastaan, minkä takia yhteisopettajuus on ollut marginaalinen tapa toteuttaa opetusta (Saloviita ja Takala, 2010, s. 394–395).

Yhteisopettajuudesta on saatavilla runsaasti tutkimus- ja teorian tietoa ja nimekkäintä tutkimusta yhteisopettajuudesta on tehty jo 1990-luvulta lähtien, esimerkiksi Cook & Friend (1995). Tehdyt tutkimukset esittelevät yhteisopettajuutta usein samankaltaisesti kuvaamalla yhteisopettajuuden toteuttamistapoja, edellytyksiä, hyötyjä ja haasteita sekä suhdetta inklusioon. Pro gradu -tutkielmani on jatkoa aiemmin tekemälleni kandidaatintutkielmalleni (Kiiski, 2021), jossa perehdyin kirjallisuuskatsauksen avulla siihen, mitä yhteisopettajuudella tarkoitetaan ja mitkä tekijät koulun toimintakulttuurissa edistävät tai estävät yhteisopettajuuden toteuttamista. Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen yhteisopettajuutta kokonaisvaltaisemmin ilmiönä, jonka konteksti on paikannettavissa erityisesti muuttuviin kouluihin, muuttuvaan opettajuuteen ja inklusiiviseen kasvatukseen. Koulu on yhteisopettajuuden tapahtumapaikka, mutta yhteisopettajuuden toteuttamisen taustalta on löydettävissä koulutuspoliittisia linjauksia, joiden taustalla vaikuttavat inklusiiviset kysymykset oppilaiden yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta eli oppilaiden oikeudesta käydä lähikouluun. Tästä syystä inklusion käsite kulkee mukana läpi tutkielman. Väyrysen ja Pitkäniemen (2020) mukaan inklusiiviset arvot kaikkien oppilaiden osallisuudesta tulevat usein toteutetuksi yhteisopettajuuden kautta, joko tietoisesti tai tiedostamatta.

Yhteisopettajuutta koskevaa tutkimusta ja keskusteluja seurattessani olen havainnut, että yhteisopettajuus herättää toisistaan poikkeavia näkökulmia, ja esimerkiksi Kokko (2021, s. 66) toteaa, yhteisopettajuuden toteuttaminen tai toteuttamatta jättäminen ilmentää opettajien suhdetta inklusioon. Opetus- ja kasvatustieteen kokemat haasteet, opettajien uupuminen ja vaikutusmahdollisuuksien vähentyminen (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2021, s. 6–16) yhdessä yhteisöllisten toimintatapojen lisääntymisen kautta (Opetushallitus, 2016), ovat herättäneet minut tulevana luokanopettajan pohtimaan sitä, millainen toimintaympäristö valmistuvaa luokanopettajaa odottaa. Koska yhdessä työskentely on itselleni luonteva tapa toimia, olen kiinnittänyt paljon huomiota yhteisopettajuutta koskevaan keskusteluun ja siinä esiintyviin eri näkökulmiin. Refleksiivisyyden lähtökohdat huomioiden ymmärrän siten, että minulle on tutkijana muodostunut erityinen lähestymistapa tutkimusaiheeseen henkilökohtaisten motiivien ja tiedonintressien kautta. Omat ennakkokäsitykseni ja myöhemmin tutkielmassa kuvaamani teoreettismetodologiset lähtökohdat huomioiden oma paikkani yhteisopettajuuden ilmiön ymmärtämiseen tähtäävänä tutkijana on mitä suurimmassa määrin tietoinen valinta, mikä vaikuttaa koko tutkimuksen kulkuun.

Yhteisopettajuuden kontekstisidonnaisuus erityisesti inklusioon (Friend ym., 2010, s. 13–14; Väyrynen & Pitkäniemi, 2020) on tarkentanut tutkielmani fokuksen yhteisopettajuuden tarkasteluun ilmiölähtöisesti ottaen tutkimuksen metodologiseksi, mutta väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvan diskurssianalyttisen lähestymistavan. Diskurssianalyysia on käsitelty laajasti eri tutkijoiden ja kirjoittajien toimesta ja sovellan tutkimuksessani esimerkiksi Juhilan, Jokisen ja Suonisen (2016), Pynnösen (2013) sekä Pietikäisen ja Mäntysen (2009) teoksia. Tutkielmani tarkoituksena on tunnistaa yhteisopettajuuden ilmiöön liittyviä diskursseja ja tulkita, millaisia seurauksia diskurssien käytöllä on. Tavoitteenani on siten lisätä ymmärrystä yhteisopettajuuden ilmiöstä sekä osallistua yhteisopettajuutta koskevaan keskusteluun yhteisopettajuuden tutkimiseen harvemmin liitetystä diskurssianalyttisestä lähestymistavasta käsin. Koska tutkimustulosten perusteella diskursseista on löydettävissä valtaosittavuuksia, lähestyy tutkimukseni tältä osin myös kriittistä diskurssianalyysia. Tutkimukseni aineisto, joka koostuu kirjoitelmista ja haastatteluista, on kielellisen vuorovaikutuksen tuloksena syntynyt, tietyssä sosiaalisessa kontekstissa rakentunut ja diskurssianalyysin keinoin tulkittu kokonaisuus yhteisopettajuuden diskursseista ja yhteisopettajuudesta ilmiönä. Tutkielmani tuo uutta yhteisopettajuuden keskusteluun yhdistämällä samaan tutkimukseen sekä luokanopettajien että alakoulun koulun johdon näkökulmat.

Tutkielmani rakentuu yhteisopettajuuden kontekstin muodostamisesta kohti ilmiön teoreettista käsitteellistämistä ja tutkimustuloksia siitä, millaisia diskursseja yhteisopettajuudesta on tunnistettavissa ja millaiseksi ilmiöksi yhteisopettajuus rakentuu tutkimuksessani. Tutkielmani toisessa luvussa muodostan sisällöllisen kontekstin yhteisopettajuuden ilmiölle tarkastelemalla muuttuvaa koulua ja opettajuutta sekä yhteisopettajuuden käsitettä. Tutkimuksen kolmannessa luvussa esittelen tutkimukseni teoreettismetodologisen viitekehyksen, joka koostuu sosiaalisesta konstruktionismista, diskurssin käsitteestä ja diskurssianalyysin määrittelystä. Tämän jälkeen tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa kuvaan tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen aineiston, aineistonkeruun ja aineiston analyysin. Tutkielmani viidennessä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini ja esittelen tutkimukseni tulokset. Tutkielmani lopuksi on pohdinta, jossa tarkastelen tutkimustuloksia, tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä hahmottelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Yhteisopettajuutta inklusion vanavedessä

Tutkielmani toisessa luvussa keskityn avaamaan tarkemmin niitä taustatekijöitä ja kehityskulkuja, joita ilman tämän päivän yhteisopettajuutta voi olla vaikea ymmärtää. Tässä luvussa on nähtävillä tutkimukseni sosiaaliseen konstruktionismiin ja diskurssianalyysiin perustuva lähestymistapa, joka tulee ilmi luodessani luvun aluksi kuvaa siitä, millaiseen kontekstiin yhteisopettajuus sijoittuu. Yhteisopettajuutta ei voi tutkimukseni taustaoletusten mukaan tarkastella irrallisena osana, vaan se ansaitsee tulla tarkastelluksi ilmiönä ja sosiaalisena konstruktiona, jolle suuren taustadiskurssin luo muuttuva koulu ja opettajuus. Kuten van Dijk (1997, s. 29) toteaa, konteksti on perustavanlaatuisen osa diskursseja. Tässä luvussa pyrin tunnistamaan alakoulun kontekstin eli sen ajan ja paikan, jossa yhteisopettajuus tapahtuu. Mukailen Väisänen ja Lanaksen (2021) näkemyksiä, kontekstin huomioiminen mahdollistaa kasvatustieteellisten ilmiöiden, jota yhteisopettajuuskin edustaa, kokonaisvaltaisen tarkastelun korostamalla sitä, että kasvatustieteellisillä ilmiöillä on aina yhteys yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Kontekstin huomiotta jättäminen johtaisi dekontekstualisaatioon, jolloin ne olosuhteet, joissa kasvatustieteelliset ilmiöt tapahtuvat, eivät tulisi huomioiduksi (kts. Väisänen & Lanas, 2021).

Tarkastelen muuttuvaa opettajuutta opettajan työtä määrittävien viime vuosikymmenten merkittävimpien kehityskulkujen kautta. Painopiste tarkastelussa on inklusiivisen kasvatusajattelun esiinnousussa ja opettajien välisen yhteistyön lisääntymisessä. Tämän jälkeen avaan myös tarkemmin tutkielmani keskeisintä käsitettä eli yhteisopettajuuden käsitettä. Tarkoitukseni on luoda yhteisopettajuuden käsitteeseen moninäkökulmainen katsaus, enkä siten pyri muodostamaan käsitteelle tarkkaa määritelmää. Tämä on ollut tietoinen valinta jo tutkimukseni alkuvaiheista lähtien, sillä halusin tutkimukseni osallistujiksi mahdollisimman moninaisen vastaajajoukon antamalla tutkittaville tilan määritellä itse sen, mitä yhteisopettajuus kullekin tarkoittaa.

2.1 Muuttuva koulu, muuttuva opettajuus

Nykymuotoisen peruskoulun juuret ulottuvat 1960-luvulle ja jo tuosta lähtien on tavoiteltu peruskoulua, joka olisi koulu kaikille oppilaille (Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015, s. 130–145). Siten koulutuspoliittisiin linjauksiin onkin kuulunut erityiskoulujen lakkauttaminen ja tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen omaan lähikouluunsa johtaen yhä heterogeenisempien oppilasryhmien syntyyn (Takala, Sirkko & Kokko, 2020, s. 143). Niemi ja Isopahkala-Bouret (2015) toteavat, että kaikkien oppilaiden osallisuuden tavoittelu ja heterogeenisten oppilasryhmien parissa työskentely ovat vaikuttaneet suuresti peruskoulun ja opettajan roolin muutokseen,

millä on ollut merkittäviä seurauksia opettajuudelle (Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015, s. 130–145).

Edellä kuvattua voidaan käsitteellistää inklusion käsitteen kautta, jolloin inklusiolla tarkoitetaan kaikkien oppilaiden oikeutta osallistua opetukseen tuen tarpeista tai muista tekijöistä riippumatta (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, s. 13–16). Inklusion käsite kuvaa tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perustuvaa arvomaailmaa (Murawski & Bernhardt, 2016, s. 31). Inklusiivinen kasvatus tarkoittaa lähtökohdiltaan sitä, että erilaisiin tuen tarpeisiin vastataan yleisopetuksen luokassa, jolloin erityisopetus tai erityisluokat jäävät käyttöön vain poikkeustilanteita varten (Saloviita & Schaffus, 2016, s. 458). Väyrysen ja Paksuniemen (2020, s. 148) mukaan Suomessa inklusiolla tarkoitetaan pääsääntöisesti oppilaan oikeutta saada tarvitsemaansa oppimisen tukea yleisopetuksen luokassa. Kuten Väyrynen ja Paksuniemi (2020) toteavat, myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista on löydettävissä inklusiivisen kasvatuksen arvoperusta, vaikka varsinaisesti inklusion käsitettä ei opetussuunnitelmassa käytetäkään kuin yhden kerran (Opetushallitus, 2016).

Takala ym. (2020) kertovat, että inklusiivisen kasvatuksen perusta on löydettävissä Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten vuodesta 1983 ja Salamancan sopimuksesta vuodelta 1994. Vammaisten vuosi 1983 perustui ajatukselle kaikkien ihmisten täydestä osallisuudesta ja tasa-arvosta ja Salamancan sopimuksessa sovittiin kaikkien lasten oikeudesta päästä tavalliseen kouluun tuen tarpeista riippumatta (Takala ym., 2020, s. 13–16). Pitkälle ulottuvasta taustasta huolimatta inklusio herättää edelleen näkemyksiä puolesta ja vastaan (Saloviita & Schaffus, 2016). Esimerkiksi Ainscow (2020) toteaa, että inklusiivisen kasvatuksen arvoperusta ei ole ongelmatonta peruslähtökohdiltaan, sillä kaikilla lapsilla ei ole edes mahdollisuutta päästä kouluun, mikä on maailmanlaajuinen eriarvoisuutta lisäävä tekijä (Ainscow, 2020, s. 7–16). Inklusio tulee myös helposti väärinymmärretyksi, jos se mielletään tuen tarpeita omaavien lasten sijoituspaikkana (Takala ym., 2020, s. 13–16). Pohjimmiltaan inklusiiossa on oikeasti kyse tasa-arvosta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta (Murawski & Bernhardt, 2016, s. 31). Saloviidan ja Schaffusin (2016) mukaan inklusioon liittyvää negatiivista leimaa voidaan parantaa lainsäädännöllisten uudistusten, kuten lakiin kirjattujen resurssimitoitusten avulla. Toisaalta opettajat saattavat vastustaa lainsäädännöllisiä uudistuksia, koska ne voivat heikentää opettajan kokemaa autonomiaa (Saloviita & Schaffus, 2016, s. 468–469).

Jauhiainen ja Rinne (2012) toteavat, että varsinkin 1990-luvulta lähtien opettajat ovat kohdanneet työssään yhä suurempia muutoksia, jotka heijastelevat yleisemmin yhteiskunnan kehityskulkuja. Erityisesti 1990-luvun alun lama vaikutti koulutuspolitiikkaan, mutta myös siihen, että opettajakoulutuksessa alkoi näkyä yhä enemmän tehokkuus- ja kilpailuvaatimuksia, jotka pakottivat profiloimaan koulutusta erilaisiin painopistealueisiin. Samalla organisaatiotutkimusta leimaavat käsitteet levisivät opettajuutta koskevan tutkimuksen pariin ja opettajan työhön alettiin liittää professioajattelulle tyypillisiä piirteitä työn tieteellisestä tietoperustasta, oman työn hallinnasta ja kehittämisestä (Jauhiainen & Rinne, 2012, s. 132–134). Myös lainsäädännöstä ja elinkeinoelämästä on noussut vaatimuksia, jotka asettavat opettajuudelle muutospaineita, vaikkakin koulun ja opettajan perustehtävät sosiaalistamisesta ja sivistämisestä ovat säilyneet ja tulevat jatkossakin säilymään (Atjonen, 2011, s. 480–481).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) julkaisun mukaan vastatakseen heterogeenisten oppilasryhmien tarpeisiin ja turvatakseen inklusiivisen kasvatuksen arvoperustan, perusopetuslain vuoden 2010 muutoksilla pyrittiin vahvistamaan oppilaan oikeutta saada riittävää tukea, käytössä olevia tukitoimia ja moniammatillista yhteistyötä. Tuki muodostui kolmiportaiseksi tukiksi, jossa oppilaalle annettava tuki vahvistuu asteittain. Inklusioperiaatteen mukaisesti oppilaan tarvitsemat tukimuodot tulee järjestää oppilaan lähikoulussa ja pääsääntöisesti yleisopetuksen opetusryhmässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, s. 9–10). Viimeisin opetussuunnitelmauudistus on pyrkinyt vahvistamaan oppilaiden laaja-alaisia taitoja ja elinikäistä oppimista, millä on ollut myös vaikutusta opettajan roolin muutokseen (Niemi ym., 2018, s. 47–61). Tutkittaessa opettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista työhön ja opettajan rooliin, on havaittu, että opettajat kokevat isoina muutoksina lisääntyneen tarpeen tukea oppilaiden itseohjautuvuutta, opettajien välisen yhteistyön lisääntymisen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet (Kauppi, Vesa, Kurki, Olin, Aalto & Ervasti, 2022, s. 72).

Atjosen (2011, s. 480–481) mukaan inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden myötä erilaisista taustoista tulevien oppilaiden moninaisiin tarpeisiin vastaaminen asettaa pedagogiikalle ja opettajakompetenssille suuria vaatimuksia. Opettajuudessa tapahtuvat muutokset lähtevätkin liikkeelle ennen kaikkea oppilaiden oppimiselle asetetuista vaatimuksista käsin ja opettajan persoonallisuus ja kyvyt tulevat punnituiksi siinä sosiaalisessa ja institutionaalisessa kontekstissa, jossa opettaja tekee työtään (Toom & Husu, 2018, s. 1–9). Henze ja Arriaza (2006) toteavat, että inklusiivisen kasvatuksen pyrkimykset usein kuitenkin epäonnistuvat institutionaalisten tekijöiden, kuten koulun toimintakulttuuriin ja erityisesti kieleen liittyvien syiden vuoksi. Heidän mukaansa kielenkäyttöön osana muutosprosessia ei ole kiinnitetty huomiota, koska opettajilla

ja johdolla ei ole riittävästi tietoa siitä, miten kieltä käytetään muutoksen välineenä (Henze & Arriaza, 2006, s. 157), mikä on myös diskurssianalyttisesti tarkasteltuna mielenkiintoinen toteamus.

Suomalainen opettaja on hyvin pitkälle autonominen opettaja eli opettaja, jolla on vapautta ja kontrollia päättää työtään ja pedagogiikkaansa koskevista asioista (Niemi, 2016, s. 30–31; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020, s. 26), ja tämä opettajan autonominen asema tulee säilyttää myös tulevaisuudessa, kuten Niemi (2016, s. 30–31) toteaa. Toisaalta tulee tiedostaa, että opettajuus ei ole suojassa yhteiskunnassa tapahtuvilta muutoksilta ja yhteiskunnan muuttuessa opettajan ammatinkin on muututtava. Opettajuuden kehittämisessä tuleekin olla edelläkävijän roolissa (Niemi, 2016, s. 31). Luukkaisen (2005) mukaan opettajan työn muuttuessa yhä kompleksempaan suuntaan opettajan on hallittava yhteistyö eri toimijoiden kanssa sekä ymmärrettävä tulevaisuuden kehityssuuntia ja osaamistarpeita. Jatkuva itsensä kehittäminen on keino, joka mahdollistaa uuden opettajuuden (Luukkainen, 2005, s. 210). Luukkainen (2005, s. 210) toteaaakin, että opettajuus tulisi nähdä yhä enemmän professiona, jossa opettajan työ perustuu kollegiaalisuuteen. Myös Niemen (2016, s. 31) mukaan opettajuus on professio, jossa jatkuva uudistuminen ja kehittyminen perustuvat opettajien keskinäiseen yhteistyöhön ja jakamisen kulttuuriin. Aiemmin opettajan yksilölliseen asiantuntijuuteen perustunut rooli onkin saanut rinnalleen yhteisöllisen opettajan roolin (Tynjälä, 2004, s. 181–194). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajia ohjataan toteuttamaan työtänsä yhdessä muiden kanssa (Opetushallitus, 2016, s. 36).

Toom ja Husu (2018) korostavat, että opettajan rooli, työssä suoriutuminen ja kehittyminen riippuvat suurelta osin opettajan henkilökohtaisista tekijöistä, mutta myös ympäröivästä kontekstista. Erityisesti yhteiskunnalliset tarpeet, opetussuunnitelma ja opettajan työn arvostus ovat tekijöitä, jotka asettavat opettajan muutoksen äärelle (Toom & Husu, 2018, s. 1–9). Lee ja Tan (2018) esittävät, että tulevaisuuden opettajuuteen kohdistuvat merkittävimmät muutostarpeet koskevat oppimisen uusia konteksteja, kuten digitaalisuutta ja yhteisöllistä oppimista sekä opettajan roolin muutosta kohti rinnalla kulkevaa oppimisen ohjaajaa. Tulevaisuuden opettajat voidaan nähdä oppimisen fasilitaattoreina, millä on luonnollisesti seurauksia opettajuudelle ja pedagogiikalle (Lee & Tan, 2018, s. 11–31). Atjoson (2011, s. 480–481) mukaan opettaja ei ole enää ”vain” opettaja, vaan ennen kaikkea kasvattaja.

Opettajan roolia erilaisissa muutostilanteissa voidaan lähestyä eri näkökulmista, kuten Niemi ja Isopahkala-Bouret (2015) tekevät. Opettaja voi toimia kuuliaisessa ja opetussuunnitelmaa

toteuttavassa roolissa tai opettaja voi yhtä hyvin toimia autonomisen ammattilaisen roolissa, jossa opettaja ottaa vastuuta myös koulutuksellisista reformeista. Yhtä kaikki, oman opettajuuden tueksi opettajalla tulee olla riittävä tieto- ja arvoperusta, jotta luoviminen kasvatuksellisten ilmiöiden ja trendien keskellä on sujuvaa. Jatkossakin opettajuuden keskiössä ovat oppilaat ja kasvatukselliset tavoitteet, mutta myös ammatillisen jakamisen kulttuuri ja kumppanuuksien hakeminen (Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015, s. 130–145).

2.2 Yhteisopettajuuden käsite

Edellä kuvattuun opettajuuden muutokseen peilaten Friend ym. (2010) näkevät yhteisopettajuuden käsitteen toimivan metaforana niille perustavanlaatuisille muutoksille, joita kasvatuksen ja koulutuksen kentällä on meneillään. Heidän mukaansa muutosten myötä ovat hälvenemässä ne rajat, jotka ovat perinteisesti erottaneet tukea tarvitsevat oppilaat muista oppilaista. Näissä siirtymissä on kyse myös sen tunnustamisesta, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen erillisyyksi ei toimi oppilaiden parhaaksi (Friend ym., 2010, s. 23). On selvää, että tämä on tuonut haasteita inklusiivisen perusopetuksen järjestämiselle ja pakottanut opettajat miettimään uusia keinoja vastata monenlaisiin oppilaiden tuen tarpeisiin. Sirkon ym. (2020) mukaan yksi keino toteuttaa inklusiivista perusopetusta onkin yhteisopettajuus (Sirkko ym., 2020, s. 26).

Määriteltäessä yhteisopettajuutta tutkimuskirjallisuudessa viitataan usein Cookin ja Friendin vuodelta 1995 alun perin olevaan määritelmään yhteisopettajuudesta, jota myös Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009, s. 2) käyttävät. Cook ja Friend (1995, s. 2) toteavat, että yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman ammattilaisen heterogeeniselle luokalle antamaa opetusta fyysisesti samassa tilassa. Malinen ja Palmu (2017, s. 10–12) vuorostaan toteavat yhteisopettajuuden tarkoittavan vähintään kahden opettajan välistä yhteistyötä sekä opetuksen yhteistä suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Toisaalta yhteisopettajuuteen voi liittyä myös muita koulun moniammatillisen työyhteisön jäseniä, kuten puheterapeutteja (Friend ym., 2010, s. 23). Scruggs ja Mastropieri (2017) näkevät yhteisopettajuuden eräänlaisena viitekehyksenä, jonka puitteissa on mahdollista tarjota yleisopetuksen luokassa erityyppisiä tuen muotoja.

Kuten edellä käy ilmi, yhteisopettajuuden määritelmää voidaan lähestyä eri näkökulmista, riippuen esimerkiksi siitä, ketkä yhteisopettajuutta toteuttavat tai miten sitä toteutetaan. Yleisesti ottaen varsinkin englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa yhteisopettajuus tarkoittaa usein luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä (Conderman ym., 2009, s. 2), kun taas

Suomessa yhteisopettajuus määrittyy pääsääntöisesti kahden luokanopettajan väliseksi yhteistyöksi (Malinen & Palmu, 2017, s. 9–12). Yhteisopettajuuden käsitteellistämistä vaikeuttaa se, että käsitteen rinnalla käytetään usein samanaikaisopettajuuden käsitettä, joka on kuitenkin pikemmin vain yksi suppeampi tapa toteuttaa yhteisopettajuutta (Malinen & Palmu, 2017, s. 10–12). Käsitteen monimääritelmäisyydestä huolimatta siihen voidaan liittää yleisiä määreitä, kuten yhdenvertaisuus, keskinäinen kunnioitus, määritellyt ja yhteisesti jaetut tavoitteet sekä jaetut vastuut ja resurssit (Conderman ym., 2009, s. 3–5). Tässä tutkimuksessa en tukeudu tiettyyn määritelmään yhteisopettajuudesta, sillä tarkoitukseni on antaa tutkimukseen osallistuville tila määritellä itse se, mitä yhteisopettajuus kullekin tarkoittaa. Tämä antaa myös enemmän mahdollisuuksia lähestyä yhteisopettajuutta sosiaalista konstruktionismia mukailien monimerkityksisenä, kielenkäytön tuottamana ilmiönä.

Yhteisopettajuuden perusta sijoittuu 1950-luvun Yhdysvaltoihin, jolloin opetustyötä haluttiin kehittää tehokkaammaksi tiimiopettajuuden avulla (Friend ym., 2010, s. 13–14). Noihin aikoihin opettajatiimeille jaettiin vastuu suurryhmäopetuksesta, sitä seuranneista 12–15 oppilaan ryhmäkeskusteluista ja yksilöllisestä opetuksesta. Tehokkuuden lisäksi tämänkaltaisella opetustyöllä tavoiteltiin oppiainerajat ylittävää ja yksilöllistä opetusta (Friend & Reising, 1993, s. 6–10). Friend ym. (2010) toteavat, että samoihin aikoihin myös erityisopetus kehittyi nopeaa taktia, koska erityisopetuksessa ja yleisopetuksessa olevien oppilaiden havaittiin olevan epätasa-arvoisessa asemassa. Tämä pakotti opetuksen järjestäjät ja opettajat etsimään uudenlaisia keinoja toteuttaa erityisopetusta, sillä uusi lähtökohta oli se, että erityisopetuksen oppilaiden tulee saada opiskella yleisopetuksessa, ellei tämän toteutumiseksi ole pakottavaa estettä. Tästä ideologisestakin lähtökohdasta käsin kehittyi vähitellen yhteisopettajuus (Friend ym., 2010, s. 13–14). Edellä kuvatussa yhteisopettajuuden kehittymisen inkluusiivisesta lähtökohdasta huolimatta, yhteisopettajuus ei ole synonyymi inkluusiolle, kuten Cook ja Friend (1995, s. 4) huomauttavat.

Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa esitetään yhteisopettajuuden toteuttamiseksi hieman toisistaan poikkeavia malleja. Esimerkiksi Thousand, Villa ja Nevin (2006) jakavat yhteisopettajuuden eri toteuttamistavat neljään eri toimintamalliin, joita ovat avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus ja tiimiopettajuus. Avustavassa opetuksessa toinen opettaja opettaa ja toinen opettaja avustaa oppilaita. Rinnakkaisen opetuksen mallissa luokasta muodostetaan erilaisia ryhmiä, esimerkiksi puolikkaita ryhmiä tai pistetyöskentelyryhmiä, joita opettajat opettavat. Täydentävässä opetuksessa opettajat nimensä mukaisesti täydentävät toistensa opetusta esimerkiksi siten, että toinen opettaja vetää opetustuokiota toisen opettajan mallintaessa ja

konkretisoidessa sisältöjä muistiinpanomuotoon taululle. Tiimiopettajuudessa opettajat suunnittelevat, opettavat ja arvioivat sekä jakavat vastuun ja johtajuuden luokassa (Thousand, Villa & Nevin, 2006, s. 243–244). On olennaista, että yhteisopettajuuden käytännön toteutus tulee määritellä jokaisessa koulussa erikseen eikä ohjeistuksia voi antaa sille, mikä olisi paras malli yhteisopettajuuden toteuttamiselle (Cook & Friend, 1995, s. 15). Kullekin koululle sopiva toteuttamistapa tulee valita oppilaiden tarpeiden ja opetuksen tavoitteiden mukaisesti (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 17).

Kuten yhteisopettajuuden moninaiset toteuttamistavat, myös yhteisopettajuuteen käytetty aika vaihtelee suuresti ja vaihteluväli voi olla yksittäisistä oppitunneista aina koko päivän mittaiseen yhteisopettajuuteen (Friend ym., 2010, s. 13). Eriyttäminen, vastuun jakaminen, opettajien vahvuuksien hyödyntäminen ja luokanhallinta ovat peruskoulun opettajien mielestä tilanteita, joihin yhteisopettajuus soveltuu hyvin (Kokko ym., 2021, s. 120). On mielenkiintoista, että yhteisopettajuus toteutuu ja tapahtuu usein yrityksen ja erehdyksen kautta, sillä useinkaan siihen ei ole valmistautumisaikaa tai opastusta (Conderman ym., 2009, s. 1). Vaikka kiinnostus yhteisopettajuutta kohtaan on noussut aiheeseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden perusteella, näyttää se säilyvän yhä marginaalissa (Saloviita & Takala, 2010; Kokko, 2021) ja epäsäännöllisenä tapana toteuttaa opetusta (Saloviita & Takala, 2010, s. 394). Väyrynen ja Paksuniemi (2020) ovat esittäneet kritiikkiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kohtaan, sillä siinä ei laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen ohjaamisesta huolimatta anneta tukea tai rohkaisua yhteisopettajuudelle (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 147–161).

2.2.1 Yhteisopettajuuden etuja

Yhteisopettajuuden toteuttaminen tuo mukanaan erilaisia etuja, jotka riippuvat osaltaan siitä, miksi yhteisopettajuutta on alettu alun perin toteuttaa (Kokko, Takala & Pihlaja, 2021, s. 127). Yhteisopettajuuden aloittaminen on Rytivaaran, Pulkkinen, Palmun ja Kontisen (2017, s. 18) mukaan eniten voimavaroja kuluttava vaihe, joten alkuun panostaminen on tärkeää, jotta alun kuluttavuus kääntyy myöhemmin positiiviseksi. Thousand ym. (2006) esittävät, että yhteisopettajuuden toteuttaminen on sekä älyllisesti että vuorovaikutuksellisesti vaativaa (Thousand ym., 2006, s. 246). Kokko ym. (2021) ovat tutkineet suomalaisten opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta. Heidän tutkimuksensa mukaan yhteisopettajuudesta kokevat hyötyvänsä eniten luokanopettajat, kun taas aineenopettajat kokevat saavansa siitä vähiten hyötyä (Kokko ym., 2021, s. 126).

Yhteisopettajuutta koskevista tutkimuksista on saatu melko yhteneviä tuloksia yhteisopettajuuden etujen osalta. Yhteisopettajuus voi lisätä opettajan työmotivaatiota ja voimavaroja varsinkin haastavien oppilaisryhmien opetuksessa (Rytivaara, 2012, s. 302–313). Myös Sirkko ym. (2020) toteavat yhteisopettajuuden lisäävän työhyvinvointia. Tunteiden ja kokemusten jakaminen ovat yhteisopettajuuden mukanaan tuomia etuja, mikä myös osaltaan edistää opettajan työhyvinvointia (Kokko ym., 2021, s. 120). Opettajan autonomian tärkeydestä huolimatta tunteiden ja kokemusten jakaminen vertaisten kanssa koetaan tärkeänä, kuten Kokon ym. (2021, s. 125) tutkimuksesta ilmenee.

Sirkon ym. (2020) mukaan yhteisopettajuus lisää mahdollisuuksia opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Opettajien keskinäinen vastuualueiden jakaminen ja toisten vahvuuksien hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa kuvautuvat yhteisopettajuuden etuina (Sirkko ym., 2020, s. 35). Tiedon ja osaamisen jakamiseen perustuvassa työskentelytavassa kaikkien ei tarvitse tietää kaikesta, ja yhteisopettajuus näyttäytyy esimerkiksi ongelmanratkaisun edessä usein turvallisenä ympäristönä (Rytivaara & Kershner, 2012, s. 1006). Myös Väyrynen ja Paksuniemi (2020) ovat saaneet samankaltaisia tutkimustuloksia opettajuuden kehittymisestä ja jaetusta työtaakasta. Yhteisopettajuuden koetaan myös lisäävän arvioinnin oikeudenmukaisuutta, kun arviointiin osallistuu useampi kuin yksi opettaja (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 147–161). Conderman ym. (2009, s. 29) nostavat esille pedagogiset ja inkluusiiviset edut, sillä yhteisopettajuuden myötä opettajalla on mahdollisuus varioida suuresti opetusta, mikä tukee erilaisten oppilaiden huomioonottamista ja oppimista. Friend ym. (2010, s. 23) toteavat yhteisopettajuuden mahdollistavan responsiivisemmän tavan vastata oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin. Conderman ym. (2009) tiivistävätkin, että yhteisopettajuudella tulee olla konkreettista lisäarvoa oppilaille ja opetukselle verrattuna siihen, että opettaja suunnittelisi, toteuttaisi ja arvioisi opetuksen yksin. Siten yhteisopettajuuteen on sisäänrakennettu oletus sen etuja tuottavasta vaikutuksesta (Conderman ym., 2009, s. 3).

2.2.2 Yhteisopettajuuden reunaehdot

Tarkastelen seuraavaksi yhteisopettajuuden reunaehdot, joilla tarkoitan niitä edellytyksiä, joita yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatii, mutta myös niitä esteitä, jotka rajoittavat sen toteuttamista. Thousand ym. (2006) huomauttavat, että yhteisopettajuuden edellytyksille luodaan pohjaa jo opettajankoulutuksessa, sillä opettajankoulutus on paikka, jossa voidaan antaa mahdolli-

suuksia ja malleja opettajien väliselle yhteistyölle. Opettajan työn muuttuminen monimutkaisemmaksi ja vaativammaksi inklusion myötä on johtanut siihen, että opettajien tulee olla valmiita hankkimaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita nykyisenkaltaisessa työssä ja työympäristössä tarvitaan (Thousand ym., 2006, s. 246).

On selvää, että yhteisopettajuuden onnistunut luominen ja ylläpitäminen edellyttää erityisesti yhteistä opetuksen suunnittelua (Sirkko ym., 2020, s. 32; Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 284–293). Sirkon ym. (2020) mukaan suunnittelu voi ulottua tarkasta aikatauluttamisesta aina yleisten opetuslinjojen suunnitteluun ja sen tulee perustua opettajien omiin vahvuuksiin ja kiinnostuksenkohteisiin. Yhteisen suunnittelun lisäksi yhteisopettajuuden toteuttaminen edellyttää samankaltaista käsitystä opettajuudesta, millä tarkoitetaan yhteistä näkemystä opetuksesta ja oppilaista (Sirkko ym., 2020, s. 32–33). Lisäksi opettajien tulee osata tunnistaa omat optimaaliset roolinsa yhteisessä kumppanuudessa toteuttaakseen yhteisopettajuutta tehokkaalla tavalla (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 285). Yhteisopettajina toimivien tulee pystyä myös tekemään kompromisseja (Murawski & Bernhardt, 2016). Lisäksi yhteisopettajuus edellyttää sitoutumista tasa-arvoiseen kumppanuuteen (Scruggs & Mastropieri, 2017, s. 292; Kokko ym., 2021, s. 127). Tällöin esimerkiksi työkokemusvuodet eivät aseta toista opettajaa eri asemaan päätöksenteossa, suunnittelussa, toteuttamisessa tai arvioinnissa. Yhteisopettajuus on kumppanuutta, jossa opettajien taidot ja vahvuudet parhaimmillaan täydentävät toisiaan (Conderman ym., 2009, s. 3–4; Malinen & Palmu, 2017, s. 9–12). Opettajien hyvät vuorovaikutustaidot ovat onnistuneen yhteisopettajuuden ydintä (Kokko ym., 2021, s. 127), sillä yhteisopettajina toimivien opettajien keskinäinen vuorovaikutus toimii mallina myös oppilaille tarjoten aitiopaikan rakentavan dialogin harjoittamiseen (Takala ym., 2020, s. 148).

Myös koulun johdolla on suuri rooli yhteisopettajuuden onnistumisessa, sillä johdon tehtävänä on mahdollistaa opettajille kouluttautuminen ja kehittyminen inklusion, yhteistyön ja yhteisopettajuuden osalta (Murawski & Bernhardt, 2016). Murawski ja Bernhardt (2016, s. 33–34) katsovat, että johdon tehtävänä on löytää toistensa pareiksi sopivat yhteisopettajat. Tämä tapahtuu heidän mukaansa mahdollistamalla opettajille ensin ammatillisen osaamisen kehittäminen yhteisopettajuudesta, minkä jälkeen opettajat saavat muodostaa sopivia yhteisopettajuuspareja vapaaehtoisuuteen perustuen (kts. myös Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 158). Joskus koulun johto ei tue yhteisopettajuutta, koska sen toteuttaminen saatetaan nähdä kalliina (Takala ym., 2020, s. 150). Sirkon ym. (2020) mukaan yhteisopettajuus ei kuitenkaan onnistu ilman riittävää resurssointia, sillä oppilaiden erilaisiin tuen tarpeisiin ei voida vastata riittävällä intensiteetillä

ilman riittäviä resursseja. Siten yhteisopettajuutta ei tule nähdä säästökeinona (Sirkko ym., 2020, s. 38).

Yhteisopettajuuteen siirtyminen on toimintakulttuurillinen muutosprosessi, minkä ymmärtäminen on johdolle erityisen tärkeää (Murawski & Bernhardt, 2016). Yhteisopettajuuden näkeminen kokonaisvaltaisena prosessina vaatii myös, että koulun tila- ja työaikajärjestelyt tulevat huomioituksi (Malinen & Palmu, 2017, s. 43). Malisen ja Palmun (2017) mukaan onnistuneen yhteisopettajuuden varmistamiseksi rehtorin tehtävänä on huolehtia tarvittavista tila- ja työaikajärjestelyistä sekä koulun lukuvuosisuunnitelmaan kirjattavista yhteisopettajuutta koskevista tavoitteista. Tavoitteet eivät saa olla irrallisia, vaan niiden toteutumista tulee myös seurata. Koulun johdon ja rehtorin toimet parhaimmillaan edistävät yhteisopettajuutta tukevan toimintakulttuurin kehittämistä. Varsinkin rehtorin rooli on merkittävä yhteisopettajuutta tukevan ja kannustavan toimintakulttuurin luomisessa (Malinen & Palmu, 2017, s. 43), sillä yhteisopettajuus ei ole pääsääntöisesti spontaanisti syntyvä toimintatapa (Thousand ym., 2006, s. 246). Conderman ym. (2009) huomauttavat, että yhteisöllisessä toimintakulttuurissa on mitä suuremmissa määrin jo sisäänrakennetut edellytykset yhteisopettajuuden onnistumiselle, sillä yhteisöllistä toimintakulttuuria leimaavat esimerkiksi samankaltainen käsitys pedagogiikasta, yhdessä oppiminen ja osaamisen jakaminen (Conderman ym., 2009, s. 5–6).

3 Tutkimuksen teorettismetodologinen viitekehys

Tämän luvun tarkoituksena on luoda metodologinen teoriatausta tutkimukselleni, jossa tarkastelen yhteisopettajuutta tietyssä ajassa ja paikassa sekä opettajien ja koulun johdon puheessa rakentuvana ilmiönä. Tutkimukseni perustuu teorettismetodologisilta lähtökohdiltaan sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka ymmärrän toimivan koko tutkimusprosessiani viitoittavana kehyksenä. Tutkimukseni sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvat taustaoletukset ovat tärkeä esitellä ja ymmärtää, sillä ilman niiden käsittelyä diskurssianalyttisesti suuntautunut tutkimus jäisi vain satunnaiseksi metodiksi, jättäen kielen sosiaalista todellisuutta rakentavan luonteen ja vahvan kontekstisidonnaisuuden vaille riittävää huomiota, kuten Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen (2008, s. 31–32) toteavat. Tutkimukseni teorettismetodologiseen viitekehykseen kuuluvat sosiaalisen konstruktionismin lisäksi diskurssin ja diskurssianalyysin käsitteet, joiden merkityksen avaan myös tässä luvussa. Kuten luvusta käy ilmi, sosiaalinen konstruktionismi sekä diskurssin ja diskurssianalyysin käsitteet yhdessä tarjoavat tutkimuksen tekemiselle väljän viitekehyksen, jonka puitteissa minulla tutkijana on laaja mahdollisuus ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja tehdä tulkintoja aineistoista.

3.1 Sosiaalinen konstruktionismi

Tutkimukseni teorettisena viitekehyksenä toimiva diskurssianalyysi perustuu teorettisilta lähtökohdiltaan sosiaaliseen konstruktionismiin, joka on diskurssianalyysin yleisesti hyväksytty lähtökohta (Jokinen, 1999, s. 39; Pälli & Lillqvist, 2020, s. 376). Burr (2015) toteaa sosiaalisen konstruktionismin saaneen vaikutteita eri tieteenaloilta, kuten filosofiasta, sosiologista ja kielitieteestä, mistä syystä se tulee nähdä jo lähtökohtaisesti luonteeltaan monitieteisenä. Hänen mukaansa sosiaalista konstruktionismia voidaankin pitää teorettisena orientaationa, jonka yksiselitteinen määrittely voi olla vaikeaa. Siihen on kuitenkin liitettävissä tiettyjä perusoletuksia, jotka kuvastavat konstruktionismille ominaista suhtautumista tietoon ja todellisuuteen (Burr, 2015, s. 1–5).

Jokisen (1999) ja Suonisen (2016) mukaan sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvan ajattelun mukaisesti ympäröivä todellisuutemme on moniselitteinen. Todellisuudesta ja sen eri ilmiöistä voidaan tehdä erilaisia tulkintoja, jolloin yksittäinen ilmiö voidaan tehdä ymmärrettäväksi monin eri tavoin. Yhtä yksiselitteistä totuutta ei siten ole olemassa, sillä kohteet tulevat aina merkityksellistetyiksi jostakin näkökulmasta (Jokinen, 1999, s. 39; Suoninen, 2016, s. 229–232). Koska kielenkäyttö vaihtelee vuorovaikutustilanteiden mukaan, on todellisuudesta mahdollista

rakentaa monia versioita (Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen, 2008, s. 31). Subjektiiivisesti maailmaa tulkitessa ja jokapäiväistä elämää merkityksellistettäessä ympäröivästä maailmasta tulee helposti itsestään selvänä pidetty todellisuus, joka on tuotettu oman ajattelun ja toiminnan kautta (Berger ja Luckmann, 1998, s. 29–30). Burrin (2015) mukaan sosiaalinen konstruktio-nismi ohjaakin suhtautumaan kriittisesti ihmisten tapaan havainnoida ja ymmärtää ympäröivää maailmaa ongelmattomilla ja itsestään selvillä tavoilla. Se, millaisia merkityksiä tai kategori-oita ihmiset luovat arki ajattelussaan, ei tule sulkeneeksi pois muita mahdollisia merkityksiä, joita asioille ja ilmiöille voidaan antaa (Burr, 2015, s. 1–5).

Sosiaalisen konstruktio-nismin mukaisesti tieto rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja tästä syystä kielenkäyttö ihmisten vuorovaikutuksen keskeisenä välineenä on konstruktio-nistisesti ajattelevalle suuri kiinnostuksen kohde (Burr, 2015, s. 1–5). Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016) toteavat, että kielenkäyttö on sosiaalisen todellisuuden rakennusväline, jota käyttämällä todellisuus ympärillämme tulee kuvatuksi. Konstruktio-nistisesti tarkasteltuna kielenkäyttö konstruoi eli merkityksellistää puheen tai kirjoituksen kohteita tai ilmiöitä (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016, s. 26). Burr (2015) jatkaa, että käsitteet tai kategoriat, joiden avulla maailmaa selitämme ja ymmärrämme, ovat aina sidoksissa historiaan ja kulttuuriin. Siten tapamme ym-märtää todellisuutta riippuu kulloisessakin kulttuurissa tai historiallisessa kontekstissa vallitse-vista järjestelyistä. Tapamme ymmärtää maailmaa tulee täten paljastaneeksi jotain myös siitä kulttuurista, jossa elämme (Burr, 2015, s. 1–5). Luukan (2000, s. 151) mukaan eri yhteisöille ja kulttuureille on ominaista samankaltaiset arvot ja tavat toimia, mitkä synnyttävät yhteisöille ominaisia puhetapoja, toisin sanoen diskurssitietoisuutta. Tällä Luukka (2000, s. 151) tarkoittaa sitä, että yhteisössä on tietoa siitä, mistä asioita saadaan puhua ja millä tavalla niistä saadaan puhua. Edellä kuvattuun perustuen, puheen tai tekstin tuottamiseksi konteksteineen tulee tun-tea, kuten Jokinen ym. (2016, s. 40) toteavat.

Jokisen ym. (2016) mukaan konstruktio-nistisesti suuntautuneessa tutkimuksessa konteksti tulee nähdä yhtenä tutkimuksen rikkautta lisäävänä tekijänä. Konteksti tarkoittaa sitä, että analysoi-tava kohde sijoitetaan aina johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan, jotta aineistosta nousevat tul-kinnat saavat suhteutuksensa. Koska aika ja paikka on mahdollista määrittellä lukemattomilla tavoilla, asettaa se omat haasteensa myös kontekstin määrittelylle. Tästä seuraa se, että kon-tekstin määrittely voi olla kiistanalaistakin. Kontekstilla voidaan tarkoittaa yksinkertaisimmil-laan sanojen lauseyhteyttä mutta myös vuorovaikutustilanteita eri piirteineen tai vaikka kult-tuurista kontekstia (Jokinen ym., 2016, s. 36–39). van Dijk (2008) väittää, että diskursseja ei

voi ymmärtää ilman kontekstin ymmärtämistä. Tästä syystä diskurssianalyttisesti suuntautuneessa tutkimuksessa tulee esitellä diskurssien konteksti. Kontekstin käsite osoittaa tarpeen suhteuttaa ilmiö tai diskurssi ympäristöönsä eli niihin olosuhteisiin, joissa ilmiö esiintyy (van Dijk, 2008, s. 4). Kontekstillä on olennainen rooli kuvailtaessa ja selitettäessä puhetta tai tekstiä, sillä konteksti luo rakenteen sille sosiaaliselle tilanteelle, joissa diskursseja tuotetaan tai vastaanotetaan (van Dijk, 1997, s. 2–3, 19). Väisänen ja Lanas (2021) kritisoiivat tutkimuksessaan sitä, että monia kasvatustieteellisiä ilmiöitä on tutkittu irrottamalla tutkittavat ilmiöt kontekstistaan, kuten yhteiskunnallisesta kontekstista tai ilmiön välittömästä kontekstista, jolloin voidaan puhua ilmiöiden dekontekstualisaatiosta. Dekontekstualisaatiosta tekee erityisen ongelmallista se, että kontekstin tai muun merkityksellisen ympäristön merkitys kutistuu hyvin pieneksi, vaikka asian tulisi olla päinvastainen. Siten kasvatustieteellistä tutkimusta tehdessä tutkittavien ilmiöiden kompleksisuus tulee huomioida ja ilmiöitä tarkastella kontekstitietoisesti (Väisänen & Lanas, 2021, s. 438–449).

Kuortti, Mäntynen ja Pietikäinen (2008) selittävät, että konstruktionistisesta näkökulmasta katsottuna kieli on riippuvainen käyttäjistä, se on tilannesidonnaista ja seurauksia tuottavaa eli kieli on monimerkityksistä, mikä käy myöhemmin ilmi myös tutkimukseni tuloksista. Kieli tulee nähdä merkitysjärjestelmänä, joka antaa mahdollisuuksia erilaisten valintojen tekemiselle. Nämä valinnat ovat riippuvaisia kielen käyttäjästä ja siitä, missä sosiokulttuurisessa tilanteessa kieltä käytetään. Konstruktionistisesti suuntautuneessa tutkimuksessa onkin olennaista pyrkiä hahmottamaan ja ymmärtämään erilaisten todellisuuksien ja tapahtumien merkityksellistämisen muotoja, ehtoja ja seurauksia. Konstruktionistisesti suuntautuneessa tutkimuksessa näiden totuudellisuuksien ja tapahtumien erilaisten versioiden painoarvo on kiinnostavaa nostoen tarkastelun kohteiksi sen, mitkä versiot puuttuvat, ovat vallalla tai marginaaleissa (Kuortti, Mäntynen & Pietikäinen, 2008, s. 27–28).

3.2 Diskurssi käsitteenä

Diskurssin käsitettä ei voida määritellä yksiselitteisesti ja käsite voi saada erilaisia merkityksiä riippuen siitä, millä tieteenalalla tai missä yhteydessä sitä käytetään (van Dijk, 1997, s. 1–2). Potterin ja Wetherellin (1987, s. 7) mukaan diskurssilla tarkoitetaan kaikenlaista puhuttua vuorovaikutusta ja kirjoitettua tekstejä. Jokinen ym. (2016, s. 34) käyttävät diskurssin käsitteelle synonyyminä käsitettä repertuaari ja he määrittelevät siten molempien tarkoittavan merkitys-

suhteiden systeemejä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä rakentaen samalla sosiaalista todellisuutta. van Dijk (1997, s. 1–2; 2008) mukaan diskurssin voidaan ajatella käsitteenä tarkoittavan kielenkäyttöä, johon liittyy olennaisesti se, kuka kieltä käyttää, miten, miksi ja milloin, ja erityisesti semioottisesti tarkasteltuna, diskurssilla tarkoitetaan kaikenlaista kielenkäyttöä kirjoitetuissa ja puhutuissa vuorovaikutustilanteissa. Käsitteen moniselitteisyydestä huolimatta diskurssin käsitteeseen voidaan kuitenkin liittää erilaisia yleisesti hyväksyttäjä merkityksiä, kuten puhetapa, tekstiaineisto, ymmärrys todellisuudesta tai lausetta suurempi kielenkäytön yksikkö (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 23). Siltaoja ja Sorsa (2020, s. 230) mieltävät diskurssin pysyväisluonteisena sosiokulttuurisena puhekäytäntönä, joka rakentaa ja tuottaa kielenkäytön kohteena olevaa ilmiötä.

Burr (2015) tarkastelee diskurssin käsitettä laajemmin konstruktivistisesta näkökulmasta, jolloin diskurssin käsite saa uusia sävyjä. Konstruktivistisesti katsottuna diskurssien käsittelyssä kiinnostus tulee laajentaa myös välittömän kontekstin ulkopuolelle, jolloin diskurssia ei tule nähdä vain kielenä (teksteinä, puheina), vaan myös sosiaalisina käytänteinä. Tämän ajattelutavan taustalla on vaikuttanut ranskalainen historioitsija ja filosofi Michel Foucault, minkä vuoksi tämänkaltaista suhtautumista diskursseihin voidaan kuvata foucault'laisena lähestymistapana (Burr, 2015, s. 73–74). Pällin ja Lillqvistin (2020, s. 381) mukaan foucault'laisessa näkökulmassa diskurssit ovat yhteiskunnallishistoriallisia ilmiöitä. Foucault (2005, s. 102–104) on itse todennut diskurssin olevan monen tekijän summa, johon vaikuttaa kieli, ajattelu, kokemukset, säännöt ja rajoitukset, jotka ovat suhteessa toisiinsa ja jatkuvassa muutoksessa olevia. Hall (2001) toteaa, että Foucault ei tutkinut vain kieltä, vaan ennen kaikkea diskursseja merkityssysteemeinä. Foucault oli kiinnostunut diskurssien taustalla eri aikakausina vaikuttaneista säännöistä ja käytännöistä. Foucault ymmärsi diskurssin käsitteen tarkoittavan väitteiden ja lausumisen joukkoa, jotka tarjoavat kielen vuorovaikutukselle ja keinon representoida tietoa tietyssä historiallisessa kontekstissa (Hall, 2001, s. 72–73). Pietikäisen ja Mäntynen (2009, s. 25–26) mukaan foucault'laisittain diskurssit ovat kulttuurisesti jaettuina puhe- ja ajattelutapoja, jotka muokkaavat vuorovaikutuksen kohteena olevaa ilmiötä.

Hall (2001) jatkaa, että foucault'laisittain katsottuna olemassa olevat diskurssit sääntelevät sitä, miten jostakin asiasta tai ilmiöstä saadaan hyväksyttävällä tavalla puhua, jolloin samanaikaisesti suljetaan ulos ja rajoitetaan toisia tapoja puhua (kts. myös Luukka, 2000, s. 151). Foucault'laisittain nähtynä diskurssi on muutakin kuin kirjoitettua tai puhuttua vuorovaikutusta, sillä Foucault käsitti diskurssin kattavan myös edellä kuvatut mahdollisuudet ja rajoitukset

(Hall, 2001, s. 72–73). Alhanen (2007), joka on tutkinut Foucault'n ajattelua, toteaa foucault'laisittain olevan tyypillistä tutkia eri ilmiöitä erilaisissa kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa. Foucault'n mukaan diskurssin säännöt ohjaavat siinä toimivia ja sitä, miten diskurssiin kuuluvat lausumat voidaan muotoilla. Nämä säännöt perustuvat diskursiiviselle käytännölle, jonka Foucault ajattelee olevan sosiaalisesti vakiintunut tapa tuottaa lausumia. Tästä myös riippuu se, mitä diskurssissa voidaan sanoa eli diskursiivinen käytäntö ohjaa puhetta. Diskurssi voi sisältää myös kriteerejä sille, kuka diskurssissa saa äänen. Näitä sääntöjä on vaikea tiedostaa, koska sääntöjä ei ole yleensä ääneen muotoiltu (Alhanen, 2007, s. 21, 58–69).

Kuten van Dijk (1997) ja Fairclough (1992, s. 3–5), myös Pietikäinen ja Mäntynen (2009, s. 25–26) toteavat, että diskurssille ei ole löydettävissä yhtä ainoaa oikeaa määritelmää ja sen vuoksi Pietikäinen ja Mäntynen korostavatkin, että diskurssi on ennen kaikkea monimerkityksinen ja dynaaminen käsite, jolloin tutkijan tulee itse määritellä se, mitä diskurssi hänen tutkimuksessaan tarkoittaa. Ymmärrän diskurssin luonteen pohjimmiltaan foucault'laisittain, sillä ajattelen tutkimukseeni osallistuneiden yhteisopettajuudesta tuottamaa puhetta yhteiskunnallishistoriallisten ilmiöiden, erityisesti inklusioidiskurssin muokkaamana. Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa opettajia yhteistyöhön ja opetuksen kehitystyötä inklusioperiaatteen mukaisesti, tuo opetussuunnitelma institutionaalisen ja ideologisen diskurssin yhteisopettajuudesta tuotettavien diskurssien taustalle.

Vaikka edellä mainittujen institutionaalisten ja ideologisten diskurssien käsittely ei ole tutkimukseni keskeinen tavoite, on tärkeä ymmärtää, että yhteisopettajuus perustuu pohjimmiltaan siihen, millaisia ideologioita ja institutionaalisia diskursseja opettajan työn taustalla käydään. Siten näen foucault'laisittain näiden ideologisten ja institutionaalisten diskurssien asettavan sääntöjä sille, miten yhteisopettajuudesta voidaan puhua. Mikäli vallitseva diskurssi on opettajien yhteistyötä ja inklusiota tukeva, sulkee se ulos ja rajoittaa muulla tavoin opettajan työhön suhtautuvien puhetta ja osallistumisen mahdollisuuksia, mikä ohjaa vääjäämättä tarkastelemaan diskursseja myös kriittisellä otteella. Tunnistamalla yhteisopettajuudesta tuotettuja diskursseja tavoitteenani on luoda syvällisempi ymmärrys siitä, millainen ilmiö yhteisopettajuudesta rakentuu näissä diskursseissa. Siten ymmärrän diskurssin käsitteen tarkoittavan kielenkäyttöä, jolla on sosiaalista todellisuutta rakentava luonne. On syytä todeta Siltaojaa ja Sorsaa (2020, s. 231) mukaillen, että diskurssin tunnistaminen ei itsessään tee tutkimuksesta vielä mielenkiintoista, vaan sen tekee analyysi, joka kuvaa diskurssien kautta tuotettua sosiaalista todellisuutta.

3.3 Diskurssianalyysin määrittelyä

Tutkimukseni analyysimenetelmä eli diskurssianalyysi perustuu aiemmin kuvaamaani sosiaaliseen konstruktionismiin. Käsitteenä diskurssianalyysi on käytössä useilla tieteenaloilla ja käsitettä käytettäessä tutkimusta ohjaa käsitys kielenkäytöstä tutkimuksen kohteena ja käsitys kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, jolloin kielellinen tulkinta yhdistyy sosiaalisen toiminnan tarkasteluun (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 375–376). Diskurssianalyysi on laaja, monitieteinen ja -kulttuurinen sekä sosiaalisesti soveltuva lähestymistapa kieleen, kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen mahdollistaen tekstin ja puheen tutkimisen yksityiskohdista alkaen (van Dijk, 1997, s. 32–33).

Pälli ja Lillqvist (2020) toteavat, että diskurssianalyysin historiaan on liittynyt erilaisia rinnakkaisia kehityskulkuja, jotka ovat vaikuttaneet sen painotuksiin eri vuosikymmeninä. On havaittavissa, että varsinkin 1980-luvulta lähtien diskurssien tutkimuksen painotus on siirtynyt kielen rakenteista kohti yhteiskunnallisia aiheita voimistaen käsitystä siitä, että diskurssianalyysi onkin itse asiassa analyysia yhteiskunnasta. Painotuksen vaihtumista on vahvistanut tieteenfilosofia, jonka mukaan kieli rakentaa todellisuutta (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 380). On huomattava, että nimestään huolimatta diskurssianalyysi ei ole tietty metodi, joka olisi sellaisenaan käytettävissä (van Dijk, 1997, s. 32; Potter & Wetherell, 1987, s. 175). Potter ja Wetherell (1987, s. 175) ymmärtävätkin diskurssianalyysin väljänä teoreettisena viitekehyksenä koskien diskursseja, niiden roolia ja sitä, miten diskursseja voidaan parhaiten tutkia. Diskurssianalyysi sisältää siten metodologisia ja käsitteellisiä elementtejä siitä, miten diskursseja ymmärretään ja miten niitä käsitellään (Wood & Kroger, 2000, s. 3).

Myös esimerkiksi Jokinen ym. (2016) ymmärtävät diskurssianalyysin edellä kuvatulla tavalla ja käsittävät diskurssianalyysin rakentuvan seuraavien perusoletusten varaan: *oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemin olemassaolosta, oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin ja oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta* (Jokinen ym., 2016, s. 25–26). Woodin ja Krogerin (2000) mukaan kielenkäytön seurauksia tuottavaan luonteeseen voidaan viitata funktion käsitteellä, joka on keskeinen diskurssianalyysiin liittyvä käsite. Kielenkäytön funktionaalisella luonteella tarkoitetaan sitä, mitä puheella tai tekstillä tehdään (Wood & Kroger, 2000, s. 7) eli diskursiivisen toiminnan seurauksia (Pietikäinen & Mäntynen, 2008, s. 25). Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuen diskurssianalyysissä ei tavoitella yksiselitteisen totuuden löytämistä,

vaan tutkittavan ilmiön ymmärrettäväksi tekemistä eri tavoin (Suoninen, 2016, s. 231–232). Burrin (2015, s. 75) mukaan kielenkäyttöä tutkimalla voidaan saavuttaa ilmiöistä, asioista ja ihmisistä moninainen joukko vaihtoehtoisia todellisuusversioita, mistä seuraa myös suuri variaatioiden mahdollisuus potentiaalisten diskurssien kannalta.

Jokinen ym. (2016, s. 17) toteavat omassa diskurssianalyysin määritelmässään, että diskurssianalyysin avulla tutkitaan ja analysoidaan yksityiskohtaisesti kielenkäyttöä ja muuta merkitysvälitteistä toimintaa ja sosiaalisen todellisuuden tuottumista erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä eli konteksteissa. Diskurssien analysoinnissa tulee tästä syystä tuntee se aika ja paikka eli konteksti, jossa diskurssi syntyy (Foucault, 2005, s. 258) ja tätä olen kuvannut tutkielmani luvussa kaksi. Siltaoja ja Sorsa (2020, s. 232) ohjaavat pohtimaan megatason diskurssin käsitteen avulla sitä, miksi juuri nyt tässä ajankohdassa juuri tämä tietty diskurssi esiintyy. Pietikäisen ja Mäntynen (2009) mukaan kielenkäytön tutkimuksen tavoite sisältää perusoletuksen siitä, että kieltä tutkimalla opitaan enemmän yhteiskunnasta, kulttuurista ja ajasta. Diskurssien tutkimiseen liittyvä kiinnostus kieleen ei liity pelkästään kieleen itsessään, vaan kiinnostus kumpuaa myös kiinnostuksesta yhteiskuntaa ja kulttuuria kohtaan (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 13–14).

Potterin ja Wetherellin (1987, s. 7) mukaan diskurssianalyysin keinoin voidaan tavoitella elämän sosiaalisen ulottuvuuden ja vuorovaikutuksen parempaa ymmärtämistä. Diskurssianalyysin vahvuutena on auttaa ymmärtämään kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana eli kielenkäyttöön, yhteiskuntaan ja sosiaaliseen todellisuuteen liittyviä ideologioita, normeja, valtasuhteita, asenteita ja kokemuksia (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 170; Pälli & Lillqvist, 2020, s. 385). Kielenkäytön ja sosiaalisen todellisuuden erottamattomuus vaatii tutkijalta kielellisen mikrotason ja sosiaalisen makrotason, kuten kontekstin analyysia sekä näiden tasojen yhteen sitomista (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 169). Jokinen ym. (2016) korostavat, että analyysin kohteena ei siten ole yksittäinen toimija, vaan tarkastelu kohdistuu sosiaalisiin käytäntöihin eli konteksteihin, jolloin tarkastelun kohteena ovat toimijan kielenkäyttö ja toimijan tuottamat ilmiön laajemmat merkityssystemit eli diskurssit. Tällöin diskurssin määritelmä tarkentuu ja saa merkityksensä merkityssuhteiden systeeminä, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä rakentaen samalla sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym., 2016, s. 34–43). Siltaojan ja Sorsan (2020, s. 230) mukaan diskurssianalyysin avulla saadaan parhaimmillaan tuotettua tietoa ilmiöistä, jotka on voitu aiemmin ottaa itsestäänselvyyksinä (Siltaoja & Sorsa, 2020, s. 230). Kuten edeltä käy ilmi, diskurssianalyysin keinoin voidaan tutkia muun muassa yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ilmiöitä (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 385), jollaista myös tutkimukseni kohde yhteisopettajuus mitä suuremmissa määrin jo peruslähdekohdiltaan edustaa.

Koska tutkimukseni lähestyy joiltain osin myös kriittistä diskurssianalyysia tutkimustuloksissa havaitsemieni valtasuhteiden takia, on paikallaan käsitellä sitäkin lyhyesti. Jokisen ja Juhilan (2016) mukaan kriittinen diskurssianalyysi perustuu oletukselle erityyppisten alistussuhteiden olemassaolosta, jolloin tutkimuksen huomio kiinnittyy siihen kielenkäyttöön, jolla kyseisiä alistussuhteita ylläpidetään ja oikeutetaan. Tällöin tarkastelussa on muun muassa ideologiat, valta, hegemoniat ja vaiennetut diskurssit (Jokinen & Juhila, 2016, s. 300–301). Pällin ja Lillqvistin (2020, s. 387–399) mukaan kriittinen diskurssianalyysi mahdollistaakin taustaoletusten syvällisemmän tarkastelun, kuten normien ja normalisoivien taustaoletusten tarkastelun. Tutkimuksenteon kannalta on tärkeä tiedostaa, että kriittinen ja analyttinen diskurssianalyysi, jota olen aiemmin pääasiassa käsitellyt, eivät sulje toisiaan pois ja niitä voidaan käyttää samassakin tutkimuksessa, kuten Jokinen ja Juhila (2016) toteavat. Toisinaan käy niin, että analyttiseksi aiotusta tutkimuksesta muodostuu lopulta kriittinen puheenvuoro, jos analyysin havaitaan tuottavan mahdollisuuksia kriittiseen diskurssianalyysiin (Jokinen & Juhila, 2016, s. 300–302). Paikoittain kriittinen lähestymistapani aineistoon ja tuloksiin mahdollistaa tietynlaisen epätasa-arvon, hegemonioiden ja valtasuhteiden tarkastelun. Tutkimuksessani ei alun perin ollut pyrkimyksenä hyödyntää kriittistä diskurssianalyysia, mutta aineistosta nousseet valtarakenteet ja eriarvoisuudet ansaitsevat tulla käsitellyiksi.

On todettava, että diskurssianalyysi ei ole ongelmaton tutkimusmenetelmä, ja se onkin saanut osakseen kritiikkiä. Kysymyksiä on herännyt diskurssianalyysin luotettavuudesta ja merkittävyydestä esimerkiksi analyysivaiheen suuren tulkinnallisuuden takia sekä diskurssianalyysin tieteellisyydestä ja konteksteista (Juhila & Suoninen, 2016, s. 445–446; Wood & Kroger, 2000, s. 189–190). On myös esitetty kysymyksiä siitä, johtaako kiinnostus kieleen ja kielenkäyttöön siihen, että ulkopuolinen maailma unohtuu diskurssianalyysia tekevältä (Potter ja Wetherell, 1987, s. 180–181). Tiedostaen diskurssianalyysia kohtaan esitetyn kritiikin, sosiaaliseen konstruktionismiin vahvasti perustuva diskurssianalyysi toimii tutkielmani väljänä viitekehysten ohjaten aineiston käsittelyä. Tutkimukseni konteksti ulottuu koulun ja opettajan työn muutokseen, jossa korostuu erityisesti inklusion arvoperusta ja sen mukanaan tuomat muutokset. Diskurssianalyysin avulla ja tuloksena hahmottuu ne diskurssit, jotka rakentavat yhteisopettajuutta ilmiönä tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa, kontekstissa. Huomioiduksi tulee myös se, että diskursseihin vaikuttaa konteksti, mutta myös se, että diskurssit muokkaavat kontekstia. Pohjimmiltaan tutkielmani diskurssianalyttisessä lähestymistavassa on kyse kielenkäytön ja sosiaalisen todellisuuden erottamattomuudesta ja yhteen sitomisesta, jonka tuloksena lisääntyy ymmärrys yhteisopettajuudesta ilmiönä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tavoitteen ja prosessinomaisesti muokkautuneet ja tarkentuneet tutkimuskysymykseni. Lisäksi avaan tutkimukseni toteutuksen eli aineiston, aineistonkeruun sekä analyysin etenemisen perustuen sosiaaliseen konstruktionismiin ja diskurssianalyysiin. Sosiaalista konstruktionismia mukaillen luvun myötä käy ilmi, että tutkimukseni on jo itsessään sosiaalinen konstruktio, jonka luomiseen olen itse osallistunut. Kielenkäytön tutkimuksessa on merkityksellistä todeta, että tutkijan käyttämä kieli ei koskaan kuvaa täsmällisesti todellisuutta, vaan kieli on yhtä lailla konstruktivistista kuin muukin kielenkäyttö (Jokinen ym., 2016, s. 31).

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä yhteisopettajuudesta ilmiönä sekä osallistua yhteisopettajuutta koskevaan keskusteluun yhteisopettajuuden tutkimiseen harvemmin liitetystä diskurssianalyttisestä lähestymistavasta käsin. Puusaan ja Juutiin (2020, s. 25–28) peilaten näen yhteisopettajuuden ilmiönä, jota on mahdollista ymmärtää paremmin selvittämällä niitä merkityksiä, joita opettajat tai koulun johto sille antavat. Merkitysten ymmärtäminen ja näkyväksi tekeminen vaatii yhteisopettajuuden ilmiön sijoittamisen tiettyyn aikaan ja paikkaan. Näin aineistosta nousevat tulkinnat nivoutuvat kontekstiinsa ja saavat suhteutuksensa. Tutkimukseni antaa luokanopettajille ja koulun johdolle tilan yhteisopettajuuteen liittyvien kokemusten, ajatusten ja tuntemusten jakamiselle. Näistä kirjoitelmissa ja haastatteluissa jaetuista merkityksistä rakentuvat tutkimukseni diskurssianalyttiset tulkinnat.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia diskursseja on tunnistettavissa yhteisopettajuutta koskevista kuvauksista?
2. Millaisia seurauksia diskurssien käytöllä on?

4.2 Aineiston ja aineistonkeruun kuvaus

Pietikäisen ja Mäntysen (2009) mukaan diskursseja tutkittaessa aineistolla on keskeinen rooli, sillä se suuntaa tutkimusta, tutkimuskysymyksiä, käytettäviä käsitteitä ja metodologisia valintoja. Aineiston voidaan ymmärtää edustavan tiettyä todellisuudesta pysäytettyä hetkeä. Siten

aineisto tulee nähdä rajallisena, mutta yhtenä mahdollisena polkuna kohti sosiaalista todellisuutta (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 157–158). Tutkimukseni aineisto koostuu neljästä kirjoitelmasta ja neljästä puolistrukturoidun ja strukturoimattoman välimaastoon sijoittuvasta haastattelusta. Keräsin tutkimukseni aineiston vuoden 2022 lopussa. Alun perin tavoittelin aineistoa, joka koostuisi yksinomaan kirjoitelmista, mutta kirjoitelmien vähäisyyden vuoksi päädyin tekemään myös haastatteluita. Tutkimukseeni osallistui luokanopettajia ja koulun johtoa. Aineiston kerättyäni oli ilmeistä, että osallistujajoukko edusti yhteisopettajuuteen myönteisesti suhtautuvia eikä tutkimukseen siten osallistunut yhteisopettajuuteen kielteisesti suhtautuvia.

Julkaisin kirjoitelmien aineistopyynnöt (liite 1 ja 2) kahteen otteeseen Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, sillä ryhmässä on paljon potentiaalisia vastaajia yli 40 000 ryhmän jäsenen voimin. Loin kirjoitelmien jättämiseksi paikan Webropol-sovelluksessa, jonka hyödyntämisen etuna oli kirjoitelmien anonyymiteetin mahdollistaminen. Aineistopyynnössä pyysin tutkittavia kirjoittamaan vapaasti ajatuksistaan, kokemuksistaan, tuntemuksistaan ja eri tilanteista yhteisopettajuuteen liittyen. Kirjoittamisen tueksi tein muutamia apukysymyksiä. En rajannut tutkimukseen osallistumista muutoin kuin, että vastaajan tuli työskennellä luokanopettajana, aineenopettajana, erityisopettajana tai koulun rehtorina. Tutkimukseen sai siten osallistua, vaikka yhteisopettajuudesta ei olisikaan ollut omakohtaista kokemusta. Koska tavoittelin mahdollisimman heterogeenistä aineistoa, työkokemuksella tai käytännön kokemuksella yhteisopettajuudesta ei ollut merkitystä, sillä ajattelin, että yhteisopettajuudesta voi olla kokemuksia tai ajatuksia, vaikka sitä ei olisikaan varsinaisesti toteuttanut. En halunnut määritellä aineistopyynnössä yhteisopettajuuden käsitettä, koska en halunnut rajata tai sulkea pois niitä erilaisiakin merkityksiä, joita yhteisopettajuudelle voidaan antaa. Siten tutkimukseen osallistujat saivat itse määritellä sen, mitä kaikkea yhteisopettajuus heille tarkoittaa.

Ensimmäistä aineistopyyntöä (liite 1) tehdessäni minua ohjasi alkuperäinen kiinnostuksen kohteeni siitä, miten yhteisopettajuudesta puhutaan. Tämä vaikutti siihen, että aineistopyyntö painottui puhetapojen paikantamiseen. Koska tämänkaltaisen lähestymistavan sisällyttäminen aineistopyyntöön osoittautui julkaisun jälkeen haasteelliselle tuottaen vain kaksi lyhyttä kirjoitelmää, muokkasinkin aineistopyyntöä (liite 2) ja julkaisin sen uudelleen Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä sekä omissa sosiaalisen median kanavissa. Aineistopyynnön uudelleenjulkaisun myötä sain kaksi kuvailevampaa ja pidempää kirjoitelmää yhteisopettajuudesta. Saamieni neljän kirjoitelman pituus vaihteli puolesta sivusta yhteen sivuun.

Kirjoitelmat saatuani minusta tuntui, että aineisto ei vastaa tutkimuskysymyksiini riittävällä tavalla ja laajuudella, sillä kirjoitelmat vaikuttivat olevan sisällöllisesti hyvin samankaltaisia. Ymmärrän nyt, että tämä vaikutelma oli osittain väärä, sillä myöhemmin aineiston parissa työskennellessäni huomasin kirjoitelmista nousevan esille hyvin rikkaita ilmaisuja ja asioita. Mielestäni tutkimukseni tavoite ymmärtää paremmin yhteisopettajuuden ilmiötä, aloin pohtia tarvetta hankkia lisää aineistoa haastattelujen avulla, vaikka tutkimuksen onnistuminen ei olekaan kiinni aineiston koosta, kuten Eskola ja Suoranta (2001, s. 197) toteavat. Erityyppisten aineistojen käyttämisessä ei ollut mielestäni ongelmaa, sillä Pällin ja Lillqvistin (2020, s. 386) mukaan samassa tutkimuksessa voidaan käyttää erityyppisiä aineistoja paremman ymmärryksen saamiseksi. Puhutulla tai kirjoitetulla kielellä ei myöskään välttämättä ole suuria eroja, sillä ihmiset puhuvat ja kirjoittavat hyvin samankaltaisesti (van Dijk, 1997, s. 2–3).

Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen, jota tämäkin tutkimus edustaa, tavoitteena ei ole pyrkiä yleistettävyyteen (Hirsjärvi, 2010, s. 182), halusin täydentää aineistoa haastatteluilla. Tämänkaltaiseen tutkimukseen voidaan viitata triangulaation käsitteellä. Tarkemmin sanottuna tutkimukseni edustaa monitriangulaatiota, joka liittyy tutkimuksessani sekä tutkimusaineistoon että metodologiaan. Tutkimusaineistollinen triangulaatio tarkoittaa tiedon keräämistä eri osallistujaryhmiltä, joita tutkimuksessani ovat opettajat ja koulun johto. Metodologinen triangulaatio tarkoittaa eri metodien yhdistämistä eli tässä tapauksessa kirjoitelmien ja haastattelujen hyödyntämistä (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168–169). Eskolan ja Suorannan (2001, s. 68–69) mukaan on perusteltua käyttää triangulaatiota, mikäli vaikuttaa siltä, että yksittäinen aineistotyyppi ei tuota tarpeeksi monipuolista kuvaa tutkittavasta kohteesta.

Kirjoitelmat saatuani suoritin siten vielä neljä haastattelua, joita varten tein kolmen kysymyksen rungon (liite 3). Haastattelut sijoittuivat puolistrukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon, sillä haastatteluissa kävin läpi samat kysymykset, mutta haastattelujen rakenne muotoutui kuitenkin pääasiassa haastateltavan ehdoilla noudattaen enemmänkin vapaata keskustelua (kts. Tiittula & Ruusuvuori, 2014, s. 11). Kuten kirjoitelmapyyntöjen kohdalla, myös haastatteluissa halusin antaa osallistujille tilaa kertoa vapaasti yhteisopettajuuteen liittyvistä kokemuksista, tilanteista, ajatuksista ja tuntemuksista, mikä suuntasi haastattelua enemmän kohti strukturoimatonta haastattelua. Tavoitteeni oli saada moninaisia kuvauksia yhteisopettajuudesta, joten myös tästä syystä enemmän vapaaseen keskusteluun perustuva haastattelu oli paikallaan.

Haastattelujen kesto vaihteli puolen tunnin ja tunnin välillä. Sanasta sanaan litteroitujen haastatteluiden pituus oli kuudesta kahteentoista sivua. Kolme haastattelua suoritin kasvotusten ja yhden haastattelun suoritin Teamsin välityksellä. Teamsin välityksellä tehty haastattelu oli itselleni uusi ja erilainen kokemus monella eri tavalla. James ja Busher (2016) toteavat, että verkon välityksellä, kuten Teamsissa tai Zoomissa tehdyt haastattelut ovat yleistyneet viime vuosina mahdollistaen monenlaiset tilat ja joustavat ajat. Tekemässäni Teams-haastattelussa tutkimukseen osallistujan kamera ei ollut päällä, mikä lisäsi tilanteen uutuutta ja erilaisuutta eleiden ja ilmeiden jäätyä pois haastattelutilanteesta. Tämänkaltainen haastattelutilanne toisaalta mahdollistaa myös visuaalisen anonymiteetin, mikä voi jopa helpottaa esimerkiksi sensitiivisistä asioista keskustelemista. Verkkovälitteisesti hankittu aineisto tulisikin nähdä samanarvoisena verrattuna kasvotusten hankittuun aineistoon nähden (James & Busher, 2016, s. 245–260).

4.3 Aineiston analyysin kuvaus

Matka vuoden 2022 syksyllä luonnostellusta pro gradu -tutkielman ideapaperista aineiston analyysiin oli vaiherikas. Aineiston parissa työskentely oli kaikkea muuta kuin tietyissä loogisissa vaiheissa etenevä kokonaisuus. Se oli mitä suurimmassa määrin uusia alkuja ja joidenkin loppuja, harhapolkuja, valintoja, johdatusta uusiin teorioihin, taaksepäin palaamista, aineiston lukemista ja ymmärtämistä sekä runsasta kirjoittamista. Pietikäisen ja Mäntynen (2009, s. 143) mukaan diskurssianalyysille onkin ominaista tutkimusprosessin spiraalimaisuus, jolla tarkoitetaan tutkimusprosessin muuntumista prosessin etenemisen myötä.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009) toteavat, että aineiston analyysivaihe on tutkimuksen luotettavuuden kriittinen kohta, sillä tutkijan on kyettävä perustelemaan tekemänsä valinnat aineiston suhteen. Diskurssianalyysissa, kuten muussakin laadullisessa tutkimuksessa, korostuu perustelujen avoimuus (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 166–168). Ottaen huomioon, että diskurssien tunnistaminen aineistosta on osittain myös luovaa valintaa, tulee tutkijan tuoda huolellisesti esille tekemänsä päättely ja tulkinta (Suoninen, 2016, s. 52–57). Kuten Pälli ja Lillqvist (2020) toteavat, ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa tehdä aineiston analyysia, jotta tuloksena olisi oikeanlainen diskurssianalyysi. Keskeistä onkin se, miten kielenkäytöstä tehdään sosiaalista tulkintaa (Pälli & Lillqvist, 2020, s. 379–406) ja miten tulkinta perustellaan (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Kuvaan seuraavaksi diskurssianalyysiin perustamani aineiston analyysin.

Aloitin aineiston parissa työskentelyn lukemalla kirjoitelmat ja litteroidut haastattelut kahteen kertaan läpi. Tuossa vaiheessa aineiston parissa työskentelyäni ohjasi alkuperäiset tutkimuskysymykseni, joita olivat:

1. Millaisia diskursseja opettajat ja rehtorit tuottavat yhteisopettajuuteen liittyen?
2. Millaista koulun toimintakulttuuria diskursseilla tuotetaan?

Koska kirjoitelmat ja haastattelut olivat sähköisessä muodossa, aloin kahden lukukerran jälkeen tehdä merkintöjä käyttämäni sovelluksen korostus- ja kommentointityökalujen avulla jokaisesta kirjoitelmasta ja haastattelusta. Merkitsin sellaista kielenkäyttöä, ilmaisuja ja teemoja, joilla koin olevan merkityksellisyyttä yllä mainittuihin tutkimuskysymyksiini peilaten. Tarkoituksenani ei ollut tässä vaiheessa löytää aineistosta yhtäläisyyksiä tai eroja, vaikka diskurssi-analyysi usein lähtee liikkeelle samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien etsinnällä (Suoninen, 2016, s. 52–57). Ajattelin pikemminkin lähestyvänä aineistoa avoimesti pyrkien ottamaan vastaan ja kirjaamaan muistiin kaikki ne ajatukset ja kysymykset, joita aineisto minussa herätti. Aineiston parissa työskennellessäni pyrin ylläpitämään tietämättömyyden mielentilaa, jotta aiempi tietämykseni yhteisopettajuuden aiheesta ei tulisi suunnanneeksi analyysia. Lisäksi työskentelyni tässä vaiheessa, kuten myöhemmissäkin vaiheissa, mukana kulki aineistosta rakentuvien merkitysten pohtiminen suhteessa muuttuvan koulun ja muuttuvan opettajuuden kontekstiin. Tämä on Pietikäisen ja Mäntysen (2009, s. 166–168) mukaan diskurssien tutkimisen ydintä siitä, millaisia merkityksiä aineistosta rakentuu, mitä seurauksia niillä on ja miten konteksti vaikuttaa merkitysten rakentumiseen ja päinvastoin.

Lukemis- ja merkintävaiheen jälkeen työstin kaikki löytämäni ja merkitsemäni ilmaisut tiiviimpään muotoon ja sijoitin ne sopiviin luokkiin, jotka mielsin ja nimesin alustaviksi, lyhyiksi diskursseiksi. Näitä lyhyitä diskursseja nimesin alkuvaiheessa 16 erilaista ja ne muokkaantuivat ja tiivistyivät analyysin edetessä, kuten diskurssianalyysissa usein käy (kts. Suoninen, 2016, s. 52–57). Ymmärrän tämän analyysini ensimmäisen vaiheena, joka Pynnöstä (2013, s. 25–26) mukaillen voidaan nimetä tekstuaaliseksi diskurssianalyysiksi. Aloin vähitellen havaita, että aineistossa toistuvat ja dominoivat tietynlaiset tavat merkityksellistää yhteisopettajuutta. Konkreettisesti tämä näkyi aineistossa siten, että osallistujat kuvasivat usein esimerkiksi yhteisopettajuuden etuja tai reunaehtoja. Jokisen ja Juhilan (2016, s. 75–79) mukaan aineistosta voi nousta esille vahvoja ja hegemonisia diskursseja, jopa totuudenkaltaisia diskursseja, jotka peittävät alleen muut diskurssit.

Kuten Suoninen (2016, s. 72) toteaa, aineiston kaikkea rikkautta ei voi tavoittaa, jolloin tärkeintä on kiinnostuksen suuntaaminen. On tärkeää tiedostaa, että vasta aineiston parissa työskentely kertoo sen, painottuuko tutkimuksessa moninaisuus ja variaatiot vaiko homogeenisuus ja hegemonia (Jokinen & Juhila, 2016, s. 75–79). Potter ja Wetherell (1987) toteavat, että diskurssianalyttisesti katsottuna se, mikä aineistosta puuttuu, on yhtä tärkeää kuin mikä aineistossa on läsnä (Potter & Wetherell, 1987, s. 28). Mitä useammin diskurssi toistui tai sai jalansijaa aineistossa eri ilmaisujen tai kielenkäytön kautta (vrt. Jokinen & Juhila, 2016, s. 75–79), sitä hegemonisemmaksi diskurssin käsitin. Se, mikä selvästi aineistostani jäi puuttumaan, on yhteisopettajuuteen kielteisesti suhtautuvien diskurssi heidän itsensä tuottamana.

Sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin mukaisesti analyysissä ei niinkään ole keskeistä tunnistaa diskursseja, vaan se, millaista sosiaalista todellisuutta diskurssin avulla tuotetaan tai ylläpidetään (Siltaoja & Sorsa, 2020, s. 231; Suoninen, 2016, s. 57). Tällä tulkitsevan diskurssianalyysin tasolla painopiste on niissä prosesseissa, joissa sosiaalista todellisuutta tuotetaan. Tekstuaaliselta tasolta tulkinnalliselle tasolle eteneminen oli osittain vaikeaa enkä tuntenut saavani kunnolla otetta siitä, mitä minun tulisi seuraavaksi tehdä. Päästäkseni yli kokemistani vaikeuksista päädyin hyödyntämään diskurssianalyysin mahdollistamaa vapautta, jolloin aloin kirjoittaa luonnostelemiani löyhiä diskursseja auki. Kirjoittaessani mietin samalla sosiaalisen konstruktionismin peruseräitä siitä, millaista sosiaalista todellisuutta diskurssit rakentavat ja mikä on se konteksti, jossa diskursseja tuotetaan. Siltaojan ja Sorsan (2020, s. 232) mukaan tutkijan tulee pohtia diskurssianalyysia tehdessä kysymystä ”Miksi juuri tämä diskurssi?” eli tutkijan tulee hahmottaa diskurssien kontekstisidonnaisuus. Seurausten pohtiminen oli luonteeltaan spekulatiivista, mahdollisten seurausten pohtimista (kts. Jokinen & Juhila, 2016, s. 94). Niinpä diskurssien aukikirjoittamisen ohella aloin luonnostella yhtä lukua siitä, millaista sosiaalista todellisuutta ja yhteisopettajuuden ilmiötä diskurssit tuottavat ja rakentavat.

Diskurssien aukikirjoittamisen tueksi etsin ja nostin eri diskursseihin sopivia aineistositaatteja. Tiettyä diskurssia kirjoittaessani auki luin läpi koko aineiston eli kaikki kirjoitelmat ja haastattelut, jotta diskurssista tulisi kattava kuvaus. Osa sitaateista sopi useampaan diskurssiin, jolloin jouduin tekemään valintoja siitä, mitä diskurssia halusin sitaatilla merkitä. Esimerkiksi *Vapaaehtoisuudesta avattaviin seiniin* -diskurssia kuvaa muun muassa aineistositaatti ”*piti varmistaa sieltä koululta et saatiin sillain hyvin lähekkäin olevat luokat sitten käyttöön*”. *Oven perässään kiinni vetävät opettajat* -diskurssia kuvaa aineistositaatti ”*se on ehkä tää, tää niin kun oma autonomia, lyön oven kiinni. En halua sinne ketään ylimääräisiä tyyppjejä, en halua tehdä yh-*

tään sitä yhteistyötä.” Aineistositaateilla oli merkittävä rooli tulkintoja tehdessäni, sillä ne auttoivat minua tunnistamaan paremmin eri diskursseja sekä tekemään tulkintoja. Myös tutkimuksen tulokset -luvussa kulkee mukana aineistositaatteja, mutta tutkimukseeni osallistuneiden tunnistettavuuden suojaamiseksi en ole eritellyt sitaatin yhteyteen, onko kyse kirjoitelmasitaatista vai haastattelusitaatista. Vähitellen kirjoittamisen myötä havaitsin tarpeen tarkastella alkuperäisiä tutkimuskysymyksiäni uudelleen ja totesin, että jälkimmäinen alkuperäisistä tutkimuskysymyksistäni vaikutti olevan irrallinen aineistoon nähden. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, s. 143) toteavat, että tutkimuksessa ei tule pitäytyä tiukasti alkuperäisissä tutkimuskysymyksissä, vaan tutkimuksessa tulee antaa tilaa aineistosta nouseville asioille, jolloin aineiston analyysi voi tämentää ja luoda kokonaan uusia tutkimuskysymyksiä. Keskeinen oivallukseni aineiston analyysin edetessä oli analyysin vahva aineistolähtöisyys, mikä ohjasi myös aineiston ja teorian vuoropuhelua.

Puusa ja Juuti (2020, s. 32) toteavat, että diskurssianalyysiin nojaavan tutkijan on nähtävä itsestään selvyyksien taakse, jolloin nämä tarkemmin tarkasteltuna paljastuvat onnistuneiksi sosiaalisiksi sommitelmiksi, joiden tavoitteena on saada muut omaksumaan omat näkökulmansa. Tätä ilmensi läpi aineiston esiintyvä hyvin positiivinen ja toiveikkuutta lisäävä sävy yhteisopettajuudesta varsinkin etujen näkökulmasta. Mitä enemmän aineiston analyysi eteni ja mitä enemmän syvennyin myös teoriaan, aloin ymmärtää tutkimukseni osittaisen kehityskulun kohti kriittistä diskurssianalyysia, vaikka onkin todettava, että tutkimukseni ei sitä kokonaisuutena edustakaan. Lähestyminen kriittistä diskurssianalyysia liittyy *Oven perässään kiinni vetävät opettajat* -diskurssiin, joka johdatti minut pohtimaan kriittisellä otteella sitä, miten valtaa, jännitteisyyttä ja epätasa-arvoisuutta synnytetään yhteisopettajuuden kontekstissa sekä miten diskurssit suosivat joitakin opettajia ja vastaavasti ulossulkevia toisia (kts. Pynnönen, 2013, s. 28–29).

Analyysin tuloksena yhteisopettajuus alkoi rakentua pala palalta ilmiönä, josta voidaan tuottaa erilaisia diskursseja, jotka rakentavat alakoulun sosiaalista todellisuutta ja toisinpäin. Analyysin aluksi löytämäni 16 erilaista diskurssia muotoutuivat ja tiivistyivät seuraaviksi viideksi hegeemoniseksi diskurssiksi: *Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota*, *Yhteisopettajuuden ideaali ja käytäntö*, *Monimerkityksinen opettajan autonomia*, *Reunaehtoisten yhteisopettajuus sekä Yhteisopettajuudesta etua kaikille*. Lisäksi diskurssien tunnistamisen rinnalla muotoutui tulkintani tunnistamiini diskurssien käytön seurauksista. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustulokset ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseni teoreettismetodologiset lähtökohdat huomioiden tutkimukseni tulokset ovat oman kielenkäyttöni avulla tehtyjä tulkintoja aineistosta suhteutettuna yhteisopettajuuden kontekstiin.

5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimukseni tulosluvun aluksi vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kuvaamalla diskurssianalyysin tuloksena tunnistamani viisi hegemonista diskurssia, jotka olen nimennyt seuraavalla tavalla: *Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota*, *Yhteisopettajuuden ideaali ja käytäntö*, *Monimerkityksinen opettajan autonomia*, *Reunaehtojen yhteisopettajuus* sekä *Yhteisopettajuudesta etua kaikille*. Monimerkityksinen opettajan autonomia -diskurssi sisältää seuraavat diskurssit: *Opettajan muuttuva autonomia* ja *Oven perässään kiinni vetävät opettajat*. Reunaehtojen yhteisopettajuus -diskurssi sisältää seuraavat diskurssit: *Vapaaehtoisuudesta avattaviin seiniiin* ja *Wilmasta koulun toimintakulttuuriin*. Diskurssien kuvaamisen jälkeen vastaan tutkimukseni toiseen tutkimuskysymykseeni luvussa 5.6. Tulosluku etenee tutkimustulosten ja teorian vuoropuheluna.

5.1 Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota

Inklusion käsite osoittautui tutkimukseni viitekehyksessä megatason diskurssiksi, mikä ideologisen arvoperustana määrittää perusopetuksen toteuttamista. Kirjoitelmia lukiessani ja haastatteluja tehdessäni ensivaikutelmani oli, että tutkimukseen osallistuneet eivät maininneet inklusion käsitettä. Aineiston tarkempi lukeminen kuitenkin osoitti, että aineistossa puhutaan kyllä inklusiosta, vaikka sanana inklusio esiintyi aineistossa vain kaksi kertaa. Inklusion käsitettä ei käytetä myöskään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuin vain kerran, vaikka se muutoin siinä kuvautuikin megatason diskurssina. Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota -diskurssiin sisältyy kuvauksia oman työn arvoperustasta, oppilaiden yhdenvertaisuudesta ja pedagogiikasta. Pääasiallisesti inklusio ilmenee lasten etu -puheena eli puheena siitä, miksi tätä työtä tehdään.

Väyrysen ja Paksuniemen (2020) tutkimustulosten mukaan inklusion arvoperusta näkyy yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien toiminnassa ja pedagogiikassa, vaikka opettajat eivät välttämättä olekaan kiinnittyneitä inklusion arvoperustaan (Väyrynen & Paksuniemen, 2020, s. 147). Tutkimukseni osallistujat ovat selvästi kiinnittyneitä inklusion arvoperustaan. Inklusio on jopa siinä määrin tärkeä arvoperusta oppilaiden tasa-arvoisessa huomioimisessa, että yhteisopettajuuteen voidaan liittää kriittistäkin pohdintaa. Nämä huolet liittyvät erityisesti inklusioon erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Murawski ja Bernhardt (2016, s. 31) korostavat, että valmistautuminen ja sitoutuneisuus yhteisopettajuuteen lisääntyy, kun työ perustuu inklusiiviseen kasvatukseen.

Inkluusio näyttää olevan hyvin herkkä ja mielipiteitä jakava aihe. Kokon (2021, s. 66) väitöstudkimuksen tulosten mukaan opettajien suhtautuminen yhteisopettajuuteen on ristiriitaista ja ilmentää opettajien käsityksiä inklusiosta. Tutkimustulosteni mukaan opettajien käsitykset inklusiosta voivat olla jopa niin herkkiä ja mielipiteitä jakavia, että inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen omalla tavalla ja oman arvoperustansa mukaisesti vaatii toisinaan opettajalta suurta rohkeutta. Tämä käy ilmi erityisesti suurten luokkakokojen puolustamisena, sillä suuret luokkakoot usein ymmärretään joko tahallisesti tai tahottomasti osana inklusiota. Myös opettajan moniammatilliset sidosryhmät voivat tuoda esille kielteistä suhtautumista inklusioon ja suuriin luokkakokoihin tuntematta tarkemmin luokan toimintaa. Tämäkin vaatii opettajalta rohkeutta puolustaa omia ratkaisujaan. Inklusion periaatteisiin perustuva opetus voidaan nähdä jopa oikeutuksena yhteisopettajuudelle, vaikka kaikki eivät olisikaan samaa mieltä yksilöllisen oppimisen ja opetuksen mahdollisuuksista suuren oppilasmäärän luokissa. Yhteisopettajuus ei eduistaan huolimatta ole välttämättä paras opetusjärjestely kaikille oppilaille. Keskittymisen tai itsesääätelyn haasteita kokevalla oppilaalla voi olla osallistumisen vaikeuksia yhteisopetuksen luokissa ja oppilaan voi olla vaikea keskittää huomiota kahteen opettajaan, mikäli opetus on samanaikaista (Conderman ym., 2009, s. 29).

Vaikka yhteisopettajuuden luokassa olisi suurikin määrä oppilaita, sen ei tarvitse näkyä käytännössä. Eräällä luokanopettajalla on yhteisopettajuuden luokassa yli 60 oppilasta, mikä käytännössä tarkoittaa kolmea luokkaa. Tämä ei luokanopettajan mukaan näy koskaan esimerkiksi liikuntasalivuoroissa tai jakotunneissa. Näissä tilanteissa yli 60 oppilaan luokka voitaisiin jakaa kolmeen, mutta näin ei kuitenkaan tehdä oppilaiden tasa-arvoon perustuen. Luokanopettajan mukaan inklusiokeskustelussa törmää jatkuvasti suuren luokkakoon huonoihin puoliin. Hänen mielestään luokkakoon sijasta tulisi kuitenkin keskustella oppilasmäärästä yhtä opettajaa kohden. Yleisesti voidaan ajatella, että pienempi ryhmä olisi oppilaalle parempi, mutta kuten seuraavasta käy ilmi, tutkimukseen osallistuneella luokanopettajalla on tästä erilainen kokemus. Luokanopettajan mukaan on jopa mahdollista, että pienessä ryhmässä oppilas saattaa tulla huonossa valossa esille.

”Inklusio-keskustelussa törmää jatkuvasti suuren luokkakokoon huonoihin puoliin. Luokkakoon sijaan tulisi keskustella oppilasmäärästä per opettaja. Usein ajatellaan, että pienempi ryhmä on oppilaalle parempi, mutta meidän kokemus osoittaa, että näin ei aina ole. Pienessä ryhmässä oppilas saattaa tulla esille myös

huonossa valossa helpommin. Tuntuu tärkeältä sanoa ääneen, että yli 60 oppilasta voi työskennellä rauhassa samassa tilassa, jos struktuuri ja rutiini on myös heidän tiedossa.”

Diskurssi kuvaa yhteisopettajuuden ja inklusion saumatonta yhteyttä, minkä yksi tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kiteyttääkin seuraavassa.

”Voimme tehdä sitä, mikä yhteisopettajuudessa on parasta: pitää oppimisvaiheiryhmiä ja eriyttää opetusta.”

Diskurssin mukaan yhteisopettajuus nähdään vastauksena moneen haasteeseen ja se edistää erityisesti inklusion toteutumista, sillä se antaa enemmän mahdollisuuksia kohdata oppilas ja tukea oppilasta hänen tarvitsemallaan tavalla. Oppilaan hyvinvoinnin näkökulmasta yhteisopettajuus antaa heterogeenisessä luokassa paremmat mahdollisuudet opetuksen eriyttämiseen, joka on normaali osa opettajan pedagogiikkaa.

Ainscow (2020) toteaa, että tasa-arvon ja inklusion edistämiseksi käsitteet tulee määritellä tarkemmin, inklusiivista kasvatusta ja opettajien tukemista tulee lähestyä koko koulun kontekstissa sekä mahdollistaa johtajuus, jonka puitteissa tasa-arvosta ja inklusiosta tulee kaikkien opettajien työtä ohjaava periaate. Inklusiivisen kasvatuksen edistämisessä ei ole kyse niinkään tekniikoista, kuten vaikkapa yhteisopettajuudesta, kuin yhteisöllisen oppimisen prosesseista tietyssä kontekstissa. Tällöin oppilaiden tasa-arvoisuus ei riipu vain heidän opettajista tai kouluista, vaan myös koulun ulkopuolisista tekijöistä, kuten alueen demografiasta sekä sosioekonomisista prosesseista (Ainscow, 2020, s. 14). Tutkimuksessani oli mielenkiintoista havaita, että opettajat tai johto eivät niinkään tuoneet koulun ulkopuolista kontekstia esille, vaan yhteisopettajuuden tarkastelu tapahtui omasta henkilökohtaisesta ja koulun kontekstista käsin.

5.2 Yhteisopettajuuden ideaali ja käytäntö

Se, miten yhteisopettajuus ymmärretään, tulee selkiyttää ja käsitteellistää yhteisopettajaksi aikovien opettajien kesken, kuten Cook ja Friend (1995, s. 2) toteavat. Myös Takala ym. (2020) ovat havainneet, että yhteisopettajuuden käsite on joustava ja määrittyy tilanteen mukaan. He kuvaavat tätä pedagogisena joustavuutena. Yhteisopettajuus onkin parhaimmillaan toteuttajiensa näköinen (Takala ym., 2020, s. 154). Kuten luvusta 2.2. käy tarkemmin ilmi, yhteisopettajuuden käsite on monitahoinen ja yhteisopettajuuden toteuttamistavoissa on suurta vaihtelua.

Tutkimukseni tukee myös tätä, sillä osallistujat kuvaavat erilaisia tapoja toteuttaa yhteisopettajuutta ja sitä, mitä yhteisopettajuus kullekin tarkoittaa. Tämä diskurssi sisältää kuvauksia yhteisopettajuuden erilaisista toteuttamistavoista ja siitä, millaista se ideaalitapauksissa olisi.

Aineistosta nousee esille, että yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monella tavalla, sillä se voi ulottua ajallisesti muutaman tunnin yhdessä työskentelystä kokoaikaiseen yhdessä työskentelyyn. Yksi luokanopettaja kuvaa työskentelevänsä työparinsa kanssa yhdessä joitakin tunteja viikossa, jolloin he sekoittavat kahden luokan oppilaita keskenään työskennelläkseen eri toimintaryhmissä. Opettajat myös suunnittelevat erilaisia teemapäiviä yhdessä ja järjestävät retkiä. Toinen luokanopettaja määrittelee yhteisopettajuuden tarkoittavan kohdallaan useimmiten samanaikaisopettajuutta. Tällöin molemmat opettajat työskentelevät luokassa ja tekevät samaa työtä. Joskus luokka voidaan jakaa myös pienempiin työskentelyryhmiin. Joskus luokkien käytössä on myös erityisopettajan ja ohjaajan tuki. Yhteisopettajuuden toteuttamisessa on suurta vaihtelua samankin koulun sisällä, kuten seuraavasta koulun johdon kertomasta käy ilmi.

”Meillä on eri tasoja sillä tavalla, et meillä on yksi ryhmä, jossa selkeästi oppilaat ovat sekasin. Siinä on niinku kahden luokan oppilaat virallisesti, mutta oppilaat ovat koko ajan samassa tilassa. Siinä on aukastava seinä siinä välissä ja siellä on kaksi opettajaa. Ja he omalla tyylillään vetävät sitä...vuorottelee. Toinen johtaa oppituntia, toinen tekee jotain muuta tai tukee sitä. No sitten meillä on taas, kun mennään toisin päin, niin meillä on sitten semmoiset luokat, jossa molemmilla on oma erillinen luokka ja suunnittelevat yhdessä, ne toteuttavatkin yhdessä, mutta silti he ovat kaksi täysin erillistä luokkaa.”

Diskurssiin sisältyy myös kuvauksia siitä, kuinka yhteisopettajuutta toteuttavat haluavat olla tasa-arvoisia kollegoita ja jakaa luokan johtajuuden eikä kukaan halua ”luokan päävetäjän” roolia, kuten yksi osallistujista kuvaa. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa myös tiiminä, jolloin suunnittelu on yhteistä, mutta opettaminen tapahtuu erillään. Se, kuinka paljon luokat toimivat yhdessä tai erillään, vaihtelee myös hyvin paljon. Mikäli eri luokkien välillä on avattava seinä tai luokat ovat muuten yhdessä, oppilaat istuvat usein yhdessä koko tilassa. Näissä tilanteissa molemmilla luokilla on usein yhteneväiset lukujärjestykset, mutta esimerkiksi kielten, musiikin, käsityön tai liikunnan tunteja voidaan jakaa. Tuntien suunnittelun tai toteuttamisen jakaminen perustuu pääsääntöisesti opettajien omiin vahvuuksiin, jolloin opettajat suunnittelevat ja toteuttavat ne tunnit, jotka ovat ominta vahvuusaluetta. Toom ja Husu (2018, s. 1–9) toteavat, että opettajan tulee olla selvillä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan käyttääkseen oman

potentiaalinsa parhaalla mahdollisella oppilaita hyödyttävällä tavalla. Tätä korostetaan diskurssissa lähes poikkeuksetta, mitä seuraava luokanopettajan esimerkki kuvaakin osuvasti.

”Mä oon kouluttautunut matikassa Varganemenyi-juttuihin ja sitten se mun työpari taas oli kouluttautunut äidinkieleessä lukemisuoleen, et sitten me pystyttiin myös paljon jakamaan sitä...Se on, se on just mulla on ollut musiikki ja matikka, sitten noi mun just työparil on ollut kuvis kässä. Mä oon aivan käsi siinä käsi työssä.”

Diskurssissa ilmenee, että kouluissa voidaan keskustella yhteisesti ja kannustavasti yhteisopettajuudesta. Lukuvuodelle on mahdollista luoda konkreettisia tavoitteita yhteisopettajuutta koskien, kuten kuinka monta tuntia viikossa tulisi vähintään toteuttaa yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden ideaalimallina näyttäytyy erityisesti malli, jossa on kaksi opettajaa, jotka vastaavat yhdessä luokasta samaan aikaan, mikä mahdollistaa joustavat ryhmittelyt. Toisaalta seuraava aineistosta nouseva esimerkkikatkelma vahvistaa käsitystä yhteisopettajuuden käsitteen moninaisuudesta, sillä jollekin tietty tapa toteuttaa yhteisopettajuutta on oikea tapa, kun taas toiselle jokin toinen tapa on oikeampi.

”Ja se sitten oli sitä oikeasti sitä yhteisopettajuutta, kun ne tilat oli sellaset.”

Käytännössä kuitenkin erilaiset reunaehdot, joita kuvaan myöhemmin, estävät tai rajoittavat yhteisopettajuuden (oman) ideaalin toteuttamista. Kuten aiemmin olen tuonut esille, koulun tavoitteleva ja tarkoituksenmukainen yhteisopettajuus tulee määritellä kaikissa koulussa erikseen eikä siten yhteisopettajuuden toteuttamiseksi ole yleisiä ohjeita (Cook & Friend, 1995, s. 15). Yhteisopettajuuden ideaaliin pyritään tutustumalla toiseen ja toisen työtapoihin sekä havainnoimalla ja puhumalla toisten eroavaisuuksista esimerkiksi oppilashuollollisissa asioissa tai oppilaiden tuen tarpeen arvioimisessa. Yksi tutkimukseen osallistuneista kuvaa tätä prosessia timantin hiomisena, ja toinen luokanopettaja kuvaa sitä, kuinka prosessi ottaa oman aikansa.

”Ja voidaan niinku sekoittaa, just sekoitellaan tässäkin vielä, kun meillä on nyt uudet luokat. Ni me ei olla vielä, niin me koko ajan niinku lisätään tavallaan sitä yhteistyön määrää ja muotoja, mutta ensin piti vähän tutustua tähän porukkaan.”

Kuten Conderman ym. (2009, s. 29–30) toteavat, oppilailla on hyvin erilaisia tuen tarpeita, eikä siitä syystä yhteisopettajuus ei sovellu kaikkiin tilanteisiin ja kaikkien tarpeisiin vastaamisessa, mistä syystä yhteisopettajuuden toteuttamista tuleekin harkita tarkasti.

5.3 Monimerkityksinen opettajan autonomia

Suomalaiset opettajat ovat ammatillisesti hyvin autonomisia (Rytivaara & Kershner, 2012) ja se onkin opettajuuden perusoletus (Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015, s. 130–145). Kuten totesin luvussa 2.1, suomalainen opettaja on hyvin pitkälle autonominen, millä tarkoitetaan yleensä opettajan vapautta ja kontrollia päättää työtään ja pedagogiikkaansa koskevista asioista (Niemi, 2016, s. 30–31; Sirkko ym., 2020, s. 26). Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että osallistujien kielenkäyttö rakentaa diskurssia monimerkityksisestä opettajan autonomiasta. Olen muodostanut tutkimukseeni osallistuneiden kielenkäytöstä kaksi erilaista opettajan autonomiaa kuvaavaa diskurssia. Näillä diskursseilla on myös vahva yhteys kontekstiin eli muuttuvaan opettajan työhön. Monimerkityksistä opettajan autonomiaa kuvaavat seuraavat diskurssit: *Opettajan muuttuva autonomia* ja *Oven perässään kiinni vetävät opettajat*. Näistä ensimmäiseen diskurssiin sisältyy kuvauksia opettajan muuttuvasta autonomiasta. Jälkimmäisen sisältyy kuvauksia opettajasta, joka haluaa säilyttää rutiineja ja päättää yksin työstään ja pedagogiikastaan. Tämä jälkimmäinen diskurssi on kokonaan tuotettu ulkoapäin, sillä tutkimukseeni ei osallistunut oven perässään kiinni vetäviä opettajia.

5.3.1 Opettajan muuttuva autonomia

Olen aiemmin tutkielmassani kuvannut, mitä opettajan autonomialla yleensä tarkoitetaan. Jonkinlaisesta konsensuksesta huolimatta opettajan autonomia on kuitenkin aiempien tutkimusten valossa monimerkityksistä (kts. Vähäsantanen ym., 2008; Rytivaara, 2012). Opettajan autonomialla voidaan tarkoittaa opettajan mahdollisuutta opettaa haluamallaan tavalla (Vähäsantanen ym., 2008) tai autonomialla voidaan tarkoittaa opettajan mahdollisuutta muuttua (Rytivaara, 2012). Liitän opettajan muuttuvaan autonomiaan toimijuuden käsitteen, jonka avulla voidaan tarkastella esimerkiksi työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksia, motivaatiota ja työkäytäntöjen kehittämistä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2014a, s. 202–214; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2017, s. 7). Eteläpelto ym. (2014a) ja Eteläpelto ym. (2017) mukaan tämän päivän työelämässä työntekijät kohtaavat alati muuttuvia vaatimuksia, jotka pakottavat työntekijöitä kehittämään itseään ja muokkaamaan ammatillisia identiteettejään. Tähän kuuluu esimerkiksi uusien työroolien omaksumista ja perinteisten ammatillisten rajojen ylittämistä. Työyhteisöjen näkökulmasta tarkasteltuna työelämän muutokset haastavat yhteistoiminnallisten ja moniammatillisten työtapojen kehittämiseen. Toimijuuden käsitteeseen voi-

daan liittää tavallisesti määreitä kuten aktiivisuus, aloitteellisuus, työn hallinta ja vaikutusmahdollisuus (Eteläpelto ym., 2014a, s. 202–214; Eteläpelto ym., 2017, s. 7). Opettajuuden kontekstissa toimijuuden käsite tulee näkyväksi tilanteissa, joissa osa opettajista hyödyntää heille tarjottua ammatillista autonomiaa, kun taas osa opettajista pitäytyy rutiineissa (Rytivaara, 2012).

Opettajan muuttuva autonomia -diskurssissa autonomia tarkoittaa lähtökohtaisesti sitä, että opettajalla itsellään on käsissään muutoksen, osaamisen, kehittymisen ja hyvinvoinnin avaimet. Muutos on väistämätöntä ja usein on opettajasta itsestään kiinni, miten muutokseen suhtautuu. Thousand ym. (2006, s. 246) näkevät, että opettajalla on henkilökohtainen vastuu pysyä ajan tasalla niistä tiedoista ja taidoista, joita heterogeenisten oppilasryhmien kanssa työskennellessä tarvitaan. Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton (2008, s. 131–148) toteavat, että mitä paremmat toimijuuden mahdollisuudet opettajalla on, sitä sitoutuneempia opettajat ovat organisaatioonsa. Diskurssissa kuvautuu, kuinka opettajan toimijuutta korostavassa suhtautumistavassa opettaja saa uudenlaisia tapoja tehdä työtään haluamallaan tavalla muuttuvassa toimintaympäristössä. Koulun johto antaa erilaisia mahdollisuuksia tai yllykkeitä yhteisopettajuuteen, tarkoittaen silti sitä, että muutokset pyritään saamaan liikkeelle alhaalta-päin eli opettajien omasta aktiivisuudesta, toimijuudesta käsin. Omaa työtään ja hyvinvointiaan arvostava opettaja etsii aktiivisena toimijana itse itselleen sopivia ratkaisuja. Oma ammatillinen kehittyminen ja itselle mielekkäiden työn tekemisen tapojen löytäminen kuvaavat erityisesti opettajan muuttuvaa autonomiaa. Luokanopettajat kuvaavat seuraavassa sitä, kuinka tärkeää on huolehtia omasta ammatillisesta kehittämisestä itse ja innostaa tilanteen mukaan myös muita opettajia kehittymään.

”Ite mää taas koen sillain, että mä niinkö yritän. Just ettei tulis...kangistuis niihin kaavoihin siis sillä, että ei jaksa varmaan kuolemaan asti tehdä, jos ei oikeesti niinku tavallaan...ei niinku kokeile jotakin uutta tai niinku.”

”Mä olin se henkilö, joka innostuu aina kaikesta ja sitten innostuin yhes koulutuksessa siitä, että kun oli tulossa eka luokka ja sitten tosi kiva se toinen ekaluokan opettaja. Niin sit hänet ylipuhuin tähän, että et ruvetaanks kokeilemaan.”

Vaikka ennen yhteisopettajuuden aloittamista olisi suunniteltu ja luonnosteltu yhteisen työn suuntaviivoja, voi silti käydä siten, että yhteisopettajuutta toteuttava saattaa haluta pitää kiinni jossain määrin aiemmasta autonomiastaan, jolloin opettaja haluaa päättää itse esimerkiksi suun-

nitteluun käytössä olevasta ajasta. Autonomiassa voi siten olla elementtejä perinteisestä opettajan autonomista ja muuttuvasta autonomiasta, mikä vahvistaa käsitystä opettajan autonomian monimerkityksisyydestä ja jopa kompleksisuudesta. Kuten alla olevasta aineistositaatista käy ilmi, erilaiset näkemuserot voivat synnyttää yhteistyön ristiriitoja ja päättää yhteisopettajuuden, ellei yhteiseen dialogiin ja ymmärrykseen päästä.

”Et siinä tulee se tavallaan se ristiriita siinä opettajan pedagogisessa vapaudessa valita se paikka, missä sä suunnittelet ja kuinka paljon. Niin se ehkä on ollu se tässä tilanteessa se ongelma, että toinen kokee, että suunnittelua ei tarvi tehdä ja ja se on turhaa ajan haaskausta ja toinen taas olisi valmis vaikka aamua iltaa suunnittelee ja tekemään niin kuin isoja laajoja suunnitelmia pitemmälle tähtäimelle.”

Koulun johto pyrkii mahdollisuuksien mukaan tukemaan sopivien yhteisopettajuusparien löytymistä ja yhteisopettajuuden toteuttamista opettajien omista toiveista käsin. Se on jopa toimintakulttuurillinen ja työnjohdollinen linjaus siitä, että opettaja saa itse valita sen, miten ja kenen kanssa hän työskentelee. Autonomia eli mieli ja vapaus tehdä työtä omalla haluamallaan tavalla on opettajan perustarve, kuten tutkimukseen osallistunut koulun johtoa edustava osallistuja kuvaa. Yhteisopettajuus lähteekin parhaimmillaan liikkeelle yksilön omasta halusta toimia yhteistyössä toisen kanssa. Opettajan muuttuva autonomia -diskurssia tuottaneet opettajat totesivat yksinäisesti, että he eivät halua ikinä enää omaa luokkaa. Autonomisella opettajalla on erilaisia toimintamahdollisuuksia vallitsevassa työympäristössä ja muuttuvassa kontekstissa, mikä myös kuvastaa opettajille itselleen annettua mahdollisuutta muuttua, monimerkityksistä autonomiaa ja toimijuutta.

”Kyllä meillä varmaan saisi vaikka mitä alkaa kokeilemaan niinku johdon puolesta, jos vaan haluaisi.”

Haapaniemi, Venäläinen, Malin ja Palojoki (2021) toteavat, että opettajien välinen yhteistyö ei näytä vähentävän opettajien autonomiaa, vaan se itse asiassa näyttää lisäävän autonomian kokemuksiä, koska yhteistyö luo alustan ammatilliselle kehittymiselle. Heidän tutkimuksessaan ei havaittu ristiriitaa yhteistyön ja autonomian välillä, ja yhteistyön tulkittiin olevan osa opettajan autonomiaa. Opetussuunnitelmaudistukset, joissa korostetaan integroivaa opettajuutta, luovat alustan keskustella opettajan autonomisesta roolista suhteessa yhteistyöhön sekä näiden yhdistämisestä (Haapaniemi, Venäläinen, Malin & Palojoki, 2021, s. 558). Opettajan muuttuva

autonomia -diskurssi siihen sisältyvine kuvauksineen edustaa samankaltaista suuntaa Haapalaisen ym. (2021) tutkimustulosten kanssa. Opettajat ja koulun johto eivät näe ristiriitoja yhteistyön ja autonomian välillä muutoin kuin tilanteissa, joissa opettaja joutuu toteuttamaan yhteisopettajuutta pakotetusti.

5.3.2 Oven perässään kiinni vetävät opettajat

Kouluissa on pieni vähemmistö opettajia, jotka eivät halua toimia yhteisopettajuuden mallien mukaisesti eivätkä ole kiinnostuneita suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta yhdessä toisen opettajan kanssa. Näistä opettajista puhutaan hyvin yhtenäisesti oven perässään kiinni vetävinä opettajina. Tutkimustuloksia tarkastellessa tulee muistaa, että tutkimukseen ei ole osallistunut oven perässään kiinni vetäviä opettajia, vaan diskurssi on tuotettu ulkoapäin. Tästä syystä tutkimukseeni osallistuneet ovat käyttäneet kieltä tavalla, joka mahdollistaa heille resursseja ja valtaa (kts. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, s. 13–14). Oven perässään kiinni vetävät opettajat - diskurssi paljastaa yksilöiden asemoimisen erilaisiin subjektipositioihin, joista myös Fairclough (1992, s. 3–4) mainitsee. Yhteisopettajuus näyttäytyy normina, johon peilattuna muunlaiset tavat työskennellä ovat jopa poikkeavia. Jokisen, Huttusen ja Kulmalan (2004, s. 10) mukaan käsitykset ”meistä” tai ”toisista” ovat luonteeltaan jatkuvasti rakentuvia. Nämä voivat olla hienovaraisia tai selvempiä erontekoja, joita tuotetaan kielen välityksellä (Jokinen, Huttunen & Kulmala, 2004, s. 10). Seuraava aineistoesimerkki kuvaa sitä, miten ”meitä” ja ”toisia” voidaan tuottaa.

”Mutta aina on myös niitä opettajia, jotka haluavat tehdä työnsä omalla tavallaan.”

Opettajia, jotka eivät toteuta yhteisopettajuutta, kuvataan diskurssissa hieman eri tavoin, mutta kuitenkin samaa tarkoittaen. Opettajat, jotka eivät toteuta yhteisopettajuutta ovat opettajia, jotka haluavat tehdä työnsä omalla tavallaan. He työskentelevät yksin ja tämä on mahdollisuus, joka heille suodaan, kuten yksi luokanopettaja kuvaa. Heidän työskentelynsä ja opetuksensa on hyvin perinteistä, omilla säännöillä tekemistä. Eräs luokanopettaja arvelee, että monella yksin työskentelevällä opettajalla on ajatus siitä, että yhteisopettajuus vaatisi paljon enemmän työtä toimiakseen kuin se, että oven vain vetää kiinni. Tämä heijastelee luokanopettajien arvelua siitä, että osalla opettajista on negatiivinen käsitys yhteisopettajuudesta.

Seuraavassa luokanopettaja kuvaa sitä, mitä voi seurata, mikäli opettaja joutuu pakotettuna toteuttamaan yhteisopettajuutta. Seurauksia ilmenee sekä niille, jotka ovat pakotettuja yhteisopettajuuteen, että niille, jotka oikeasti haluavat toteuttaa yhteisopettajuutta. Samassa yhteydessä luokanopettaja ilmentää osuvalla tavalla monimerkityksistä opettajan autonomiaa.

”Et et sit, kun se vietiin vähän väärällä tavalla se malli, niin sit siit tuli sitten uhka osalle niinku niistä ihmisistä. Ja sit siit tuli myös tosi paljon niinkun paha mieltä niille, jotka sitä halus tehdä. Ja tää ei ollut siis se mun kokemus vaan tän mä tiedän, et mitä talossa sit tapahtui...Se on ehkä tää tää, niin kun oma autonomia lyön oven kiinni. En halua sinne ketään ylimääräisiä tyyppjä en halua tehdä yhtään sitä yhteistyötä. Haluan hoitaa sen asian täysin omalla tavallani. Nää opettajat, jotka sitä vastusti, niin oli tän tyyppisiä.”

Se, miksi osa opettajista haluaa toteuttaa perinteistä opetusta, niin sanottua suljetun oven pedagogiikkaa, jää arvailujen varaan eikä välttämättä edes koulun johto tiedä, miksi osa vastustaa yhteisopettajuutta. Syiden arvellaan liittyvän pelkoihin, jotka koskevat yleisimmin työmäärän lisääntymistä ja autonomian menettämistä erityisesti sen osalta, että opettaja ei saa enää itse määritellä ja päättää opetuksen järjestelyistä, suunnittelusta ja toteuttamisesta. Yksi luokanopettajista pohtii, että yhteisopettajuuden toteuttamatta jättämiseen voi liittyä myös jonkinlaisia häpeän tunteita. Niistä, jotka eivät toteuta yhteisopettajuutta, ei puhuta paha, mutta asiaa ei ole kuitenkaan keskusteltu auki heidän kanssaan. Seuraava aineistoesimerkki koulun johdon kertomana kuvaakin yhteisopettajuuden toteuttamatta jättämisen syiden epäselvyyttä.

”Tavallaan niin kun he pystyisivät ikään kuin yhteistyössä hyödyntämään toisen osaamista ja tuomaan sen oman osaamisen siihen. Mut kaikki ei ajattele ja monesti on ihmetyttänyt, että mistä se johtuu...Niin he toteuttaa aika lailla sitä perinteisellä tavalla ja taas nämä opettajat, jotka tykkää tehdä yhteisopettajuutta tai haluaisivat tehdä sitä niin mieluummin nauttii siitä yhteisopettajuudesta. En tiedä. Tää on nyt ihan kuvitelmaa, mutta oletan näin.”

Ketään ei voida pakottaa yhteisopettajuuteen ilman negatiivisia seurauksia, jotka kohdistuisivat sekä opettajan henkilökohtaiselle tasolle että laajemmin myös koko työyhteisön tasolle. Fullan ja Hargreaves (2016) huomauttavat, että yhteistyöhön pakottaminen voi aiheuttaa osassa opettajista ahdistuneisuutta ja pelkoja, jos yhteistyölle ei nähdä arvoa. Tästä huolimatta asia tulee yhteisössä tunnistaa ja käsitellä. Vahva yhteisöllisyys koulun toimintakulttuurissa ei tarkoita

sitä, että kaikki työskentelisivät samalla tavalla. Vahvan yhteisöllisyyden kulttuurit saavat voimansa erilaisuudesta, vahvuuksien ja opetustyylien vaihtelusta. Vahvoissa kulttuureissa hyväksytään yksilöllisyys, jopa eksentrisyys (Fullan & Hargreaves, 2016). Yksin opettamisessa on kyse individualistisesta opetustyön kulttuurista, jossa opettaja arvostaa omaa tilaa ja häiriöttömyyttä (Hargreaves, 1994, s. 165–185). Jotkut opettajista voivat kokea, että yhteisopettajuudella ei ole opetuksellista arvoa (Saloviita & Takala, 2010). Yhtä tutkimukseen osallistunutta koulua leimaa edellä kuvattu vahva yhteisöllinen kulttuuri, jossa hyväksytään kaikki omina persooninaan. Tämä ilmenee erityisesti koulun johdon tehtäväkenttänä. Koulun johtoon kuuluvan mukaan tärkeintä on, että jokainen saa olla oma itsensä ja tehdä työtä omalla persoonallaan, vaikka se saattaisikin herättää negatiivisia tunteita osassa kollegoista. Opettajan tärkein työkalu on opettajan oma persoona ja siihen on vaikea sovittaa yhteistyötä, jos opettaja ei ole siihen valmis. Koulun johtoon kuuluva kuvaa seuraavassa sitä, kuinka kaikki opettajat saavat tehdä työtä omalla persoonallaan eikä erilainen tapa toteuttaa opettajuutta tarkoita huonompaa opettajuutta.

”Ja se ei tarkoita, että hän olisi huono opettaja. Sitä se ei missään tapauksessa. Et meiltä löytyy loistavia opettajia, jotka eivät ole valmiita vaan yhteisopettajuuteen...ja ehkä niinku mikä on tärkeintä, on kuitenkin se että, että meillä on jokainen saa olla oma ittensä.”

Oven perässään kiinni laittavat opettajat jäävät marginaaliin ja heidän äänensä kuulumattomiin osittain kouluissa olevan puhumattomuuden mutta myös tähän tutkimukseen osallistumattomuuden myötä. Kuten yllä olevat esimerkit esittävät, kielenkäyttö ei ole pelkästään asioiden kuvaamista, vaan myös tekemistä eli kielellä on funktio, jonka tarkastelu analyttisesti on olennaista (Jokinen ym., 2016, s. 47). Tutkimukseen osallistuneet tulevat luoneeksi tahattomasti tai tahallisesti jännitteisyyttä koulun eri opettajien välille. Tällä voi olla jopa organisaatiokulttuurillisilla seurauksia, mikäli oven perässään kiinni laittavien kanssa ei pyritä vastavuoroisuuteen vahvastakaan yhteisöllisyyden kulttuurista huolimatta. Conderman ym. (2009) toteavat, että työskentely itsenäisesti voi olla usealle opettajalle mieluisin tapa työskennellä. Toisaalta tästä huolimatta opettajien tulee ottaa huomioon koulujen muutos yhteisöllisiksi toimintaympäristöiksi samalla, kun moninaisuus on kasvussa. Tilanteessa, jossa opettaja kokee yhteisopettajuuden epämieliseksi tavaksi työskennellä, voi kynnystä madaltaa tekemällä yhteistyötä esimerkiksi vain kerran viikossa jonkun turvalliseksi koetun kollegan kanssa (Conderman ym., 2009, s. 24).

5.4 Reunaehtojen yhteisopettajuus

Reunaehtoja kuvatessa luokanopettajat ja koulun johto tuovat esille erilaisia reunaehtoja, jotka vaikuttavat yhteisopettajuuden toteutumiseen. Reunaehdoilla tarkoitetaan edellytyksiä, joita ilman yhteisopettajuus ei voi toteutua tai esteitä, jotka estävät tai rajoittavat yhteisopettajuuden toteuttamista. *Reunaehtojen yhteisopettajuuden* -diskurssi sisältää kaksi diskurssia, jotka ovat *Vapaaehtoisuudesta avattaviin seiniin* ja *Wilmasta koulun toimintakulttuuriin*. Näistä ensimmäinen diskurssi sisältää kuvauksia niistä edellytyksistä, joita yhteisopettajuuden toteuttaminen vaatii. Merkittävin edellytys on vapaaehtoisuus, mutta sitä seuraavat tärkeitä tekijöinä fyysiset tilaratkaisut sekä henkilöihin ja työajan käyttöön liittyvät seikat. Jälkimmäiseen diskurssiin sisältyy kuvauksia Wilmasta, koulun johdosta, yhteisöllisyydestä ja toimintakulttuurista.

5.4.1 Vapaaehtoisuudesta avattaviin seiniin

Hargreavesin (1994) mukaan yhteisopettajuus on moniulotteinen ilmiö, jonka tulee perustua opettajien oma-aloitteisuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Vapaaehtoisuuteen perustuva koulun toimintakulttuuri on yhteisöllinen opetustyön kulttuuri. Vapaaehtoisuuteen ja yhteisöllisyyteen perustuvassa opetustyön kulttuurissa opettajat kehittyvät tiedon ja ammatillisen osaamisen jakamisen kautta. Kollegiaalisella jakamisella ja tuella on suuri merkitys koko koulun kulttuurin kannalta, sillä kollegiaalisuus erityisesti uuden kokeilemisessä ja parempien käytäntöjen etsimisessä edistää koulun kehittymistä (Hargreaves, 1994, s. 186–193). Vähäsantasen ym. (2008) mukaan opettajien sitoutuneisuus organisaatioon vähenee, mikäli opettajat joutuvat tekemään muutoksia työssään ulkoapäin saneltuna (Vähäsantanen ym., 2008, s. 1).

Diskurssista käy ilmi, että kouluissa on tilanteita, joissa esimiehet ovat muodostaneet yhteisopettajuuspareja sokkona, mistä on seurannut yhden luokanopettajan mukaan kuormitusta koko työyhteisölle. Kuormitusta on syntynyt toimimattoman tiimin jäsenten keskinäisten riitojen ja jopa sairauslomien vuoksi. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mukaan oma työpari täytyy saada valita itse. Tähän sisältyy myös vaatimus siitä, että toisen kanssa kemioiden tulee kohdata, kuten luokanopettaja seuraavassa kuvaa.

”Pitää synkata. Että mullahan on niin mahtava tuuri, että mulla on löytynyt toimoinen pari, jonka kanssa meillä niinku...Melkein toinen aloittaa lauseen ja toinen lopettaa sen, että että se on kyllä aivan ensiarvoisen tärkeää. Sitä on vähän niinku väkisellä vaikea puristaa sitä.”

Kemioiden kohtaamisen lisäksi vapaaehtoisuuteen sisältyy myös oma palo ja halu toteuttaa yhteisopettajuutta, mikä tulee esille usean osallistujan vastauksissa.

”Musta se ei oo hyvä asia, että joku ulkopuolinen määrää, että nyt te ootte työpari, vaan se pitää aina lähteä siitä, että ollaan niinku vapaaehtoisesti, ja halutaan kokeilla edes tehä yhdessä. Eihän se aina onnistu, vaikka ois kuinka hyvät kemiat, mutta se... Että se ei voi lähteä siitä, että on ulkopuolinen niinku määrää, et siinä on riskejä isompia sitte.”

Toisaalta vapaaehtoisuudesta huolimatta voi käydä niin, että yhteistyö ei sujukaan eikä sitä silloin tule väkisin jatkaa. Näissä tilanteissa pyritään löytämään uusi työpari, mikä erityisesti nousee esille koulun johdon ajatuksissa.

”Että ei me hakata päätä seinään, et jos ei se toimi se yhteistyö, niin ei sitä väkelläkään tarvi jatkaa. Sitte yritetään löytää sille työparille, joka haluaa tehä yhteistyötä, niin joku toinen kanava, missä hän pystyy sitten tekemään yhteistyötä vaikka muitten luokkien kanssa.”

Sopivan kumppanin löytäminen on myös voinut olla alun alkaenkin haasteellista. Vaikka opettaja haluaisi toteuttaa yhteisopettajuutta, voi joskus käydä niin, että kaikille ei löydy paria opettajan omista tai koulun johdon ponnisteluista huolimatta. Eräs luokanopettaja kertoo, että koulussa puhutaan yhteisopettajuudesta niin vahvasti ja painokkaasti, että se herättää jopa pelkoa yksinjäamisestä.

”Ja just se ehkä mä luulen, että se kaikista vaikein on se vaihe, kun pitäisi löytää se pari, että miten sen niinku löytää, joka ois samanhenkinen.”

”Koulussamme puhutaan yhteisopettajuudesta niin vahvasti ja painokkaasti, että välillä pelottaa, että mitä jos jäänkin yksin eli jos en löydäkään sopivaa yhteisopettajuusparia.”

Yhteisopettajuuden reunaehdot ovat myös samankaltainen ajatus opettamisesta ja lapsesta sekä yhtenevä arvomaailma. Yhteisopettajuutta toteuttavien ei tarvitse olla aina samaa mieltä tai hylätä omaa luontaista opetustyyliä, mutta opettajilla tulee olla valmius neuvotella, tehdä kompromisseja ja kertoa omasta opetusfilosofiastaan ja näkökulmista pedagogiikkaan (Conderman ym., 2009, s. 26). Myös avoimuus ja yhteistyökyky ovat reunaehdot. Yhteisopettajuus vaatii

henkilökemioita, suunnitelmallisuutta, aikaa ja sitoutuneisuutta. Yksi luokanopettaja peräänkuuluttaa raameja yhteisopettajuuden onnistuneelle toteuttamiselle, mikä tarkoittaa sitä, että yhteisopettajuuteen käytetty aika, kuten yhteinen suunnittelu-aika, olisi selkeämmin määritelty ja vähennetty jostakin muusta. Diskurssin mukaan opettajilla ei saa olla juurikaan muita opettavia luokkia, koska se vaikuttaa liikaa lukujärjestysten järkevään rakentamiseen. Seuraavassa luokanopettaja kuvaa suunnitelmallisuuden, mutta myös omien rajojen ilmaisun ja rohkeudenkin tarvetta.

”Meillä on yhdessä mietityt struktuurit ja rutiinit. Olemme tehneet paljon työtä yhteisen pedagogiikan eteen. Tämä on vaatinut rohkeutta ja uskallusta oman mielipiteen ja rajojen ilmaisuun. Yhteistyötä on hiottu ja toimii nyt niin hyvin, että luokkaamme tullaan muilta luokilta myös rauhoittumaan.”

Yhteisopettajuus on vahvasti rakenteista ja luokkatiloista kiinni, kuten yksi luokanopettaja kuvaa. Usein yhteisopettajuuden toteuttaminen käytännön arjessa vaatiiikin, että luokkien toiminta on vierekkäisissä luokissa, parhaimmillaan vain avattavan seinän tai taiteoven rajatessa tiloja. Koska Suomen koulut ovat pääsääntöisesti melko vanhoja edustaen oman aikakautensa rakentamista, kouluissa on melko vähän yhteisopettajuuteen soveltuvia tiloja. Tällöin kouluissa joudutaan pohtimaan sitä, ketkä oikeasti ovat valmiita hyödyntämään optimaalisesti sellaisia yhteisopettajuuteen soveltuvia tiloja, joita esimerkiksi rajaa vain avattava väliseinä. Tällaiset tilat kuuluvat ehdottomasti sellaisille, jotka ovat valmiita tilan jakamiseen ja yhteisopettajuuteen.

”Eihän mitään järkeä sinne panna ne kaks, jotka panee oven aina kiinni.”

Käytettävissä olevat tilat rajaavat mahdollisuuksia toteuttaa yhteisopettajuutta, kuten edeltä käy ilmi. Silti yhteisopettajuus ei ole kiinni tiloista, ja yhteisopettajuus onkin enemmän tahto- ja asennekysymys kuin tilakysymys. Avattavan väliseinän hyödyntäminen on jopa edellytys yhteisopettajuuden toteuttamiselle, ja sekin on lähtökohtaisesti tahto- ja asennekysymys. Opettajien tulee olla valmiita avaamaan seinä, jolloin seinän avaaminen on konkreettinen osoitus opettajan valmiudesta yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Mikäli tällaisten harvojen tilojen mahdollisuutta ei hyödynnetä, herättää se harmitusta opettajissa, jotka olisivat valmiita pitämään väliseinää auki. Tiloista johtuvia ongelmia tulee silloin, jos luokat sattuvat sijaitsemaan hyvinkin etäällä toisistaan, sillä tunnista voi mennä iso osa siirtymisiin ja tavaroiden, kuten koulutarvikkeiden hakemiseen. Luokanopettaja esittää, että toimivan yhteisopettajuuden toteuttamiseksi pitäisi olla kolme erillistä tilaa, jotta yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely toimitaisivat sujuvasti.

Koulun fyysisiin tiloihin liittyen koulujen peruskorjauksessa tai uudisrakentamisessa mennään helposti ojasta allikkoon, jos muutoksia tehdään muutosten vuoksi, kuulematta henkilökunnan kokemuksia tai vertailematta eri rakennustapojen tai oppimisympäristöjen hyötyjä ja haittoja. Kattilakoski (2018, s. 160) toteaa omassa väitöskirjassaan koulun henkilöstön kaipaavan erityisesti johdon tukea uusien tilojen käyttöönotossa ja korostaa sitä, että johdon vastuulla on tunnistaa se, miten eri persoonat suhtautuvat muutoksiin. Kattilakosken (2018, s. 160) mukaan varsinkin muutto uusiin tiloihin vaatii opetustoimen johdosta lähtien monenlaista osaamista. Diskurssiin sisältyy kuvauksia siitä, kuinka aidosti yhteisopettajuuteen kannustavassa koulussa selvitetään tiloihin liittyviä hyviä ja huonoja kokemuksia sekä käydään katsomassa erilaisia ratkaisuja toisista kouluista. Aiemmin ehkä voimallisemmin tavoitellut avoimet oppimisympäristöt ja seinättömät koulut, joissa luokkatiloja erotetaan kankaalla, eivät ole enää tavoittelemisen arvoisia ratkaisuja, mikä nousee diskurssissa useammassakin kohdassa esille. Tästä on esimerkkinä koulun johdon näkemys asiasta.

”Niinku esimerkiksi joku seinätön koulu, kankaalla erotetut luokkatilat, niin ei ole ollenkaan semmoinen mitä me lähdetään tavoittelemaan.”

5.4.2 Wilmasta koulun toimintakulttuuriin

Wilma, joka on tietojärjestelmä esimerkiksi koulun ja kodin viestintään, asettaa omia reunaehtojaan yhteisopettajuuden toteuttamiselle. Luokanopettajat kuvaavat Wilmassa olleita hallinnollisia ongelmia, joilla he tarkoittavat sitä, että oppilaiden tuli olla jossain vaiheessa vain jomankumman yhteisopettajanana toimivan opettajan tunnusten alla. Erään luokanopettajan mukaan on ongelma, jos oppilaan vanhemmille näyttäytyy yhteisopettajuuden tilanteessa, että lapsella olisi vain yksi opettaja. Tällöin se on luokanopettajan mukaan se selvä merkki lähestyä vain tätä kyseistä opettajaa. Kun Wilma on saatu taipumaan siihen, että ei ole enää ”minun tai sinun” oppilaita, helpottaa se kodin ja koulun välistä viestintää. Opettajat ovat joutuneet tekemään paljon työtä sen eteen, että luokkaa koskevat viestit sekä koulun henkilökunnalta että oppilaiden huoltajilta tulevat molemmille tai kaikille luokkaa opettaville. Yhteisopettajuuden edistämiseksi yhteisopettajuudesta tulisi myös keskustella enemmän oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa, kuten yksi luokanopettajista toteaa.

Rehtorilla tai koulun johdolla on suuri merkitys yhteisopettajuuden mahdollistajana. Luokanopettaja kertoo rehtorista, joka suunnittelee yhteisopettajuutta toteuttavien lukujärjestyksistä samanlaiset, jotta opettajilla on aina samat tunnit yhtä aikaa. Tämä näyttäytyy rehtorin tukena

yhteisopettajuudelle ja laajemmin koko koulun henkilökunnalle, mikä käy ilmi myös johdon puheesta. Johto myös mahdollistaa opettajille kokeilevan toimintakulttuurin, jossa opettajat saavat kokeilla esimerkiksi uusia toimintatapoja. Rehtori voi olla toisinaan myös niin sanottu muutosjohtaja, mikä ei näyttäydy välttämättä yhteisöllisyyttä lisäävänä asiana, kuten seuraavassa luokanopettaja asiaa kuvailee.

”Meilläkin oli sitten kuitenkin kohtuu uusi rehtori, et hän oli varmaan. Hän aloitti silloin, kun mä aloitin sen ekan luokan. Et hän tuli siihen, kun meillä oli se yhteisopettajuus, et hän tuli tällaiseksi selkeest muutosrehtoriks... Niin jotenkin se edellisen rehtorin aikana oli semmoinen vähän lupsakampi meno, mut se olikin hyvin perinteistä, mutta siltikin silloinkin oli jo ne, jotka teki täysin omalla niinku omilla säännöillään ja jutuillaan, mut se ei ollu silloin niin räikeätä kuin nyt sit, kun tähän piti puristaa tähän yhteisopettajuuteen.”

Diskurssista myös ilmenee, että rehtori voi osoittautua myös epäluotettavaksi, jolloin tukea yhteisopettajuuden toteuttamisen eri vaiheissa ei välttämättä saa tai uskalla pyytää. Malinen ja Palmu (2017, s. 43) nostavat esille sen, kuinka muutokset koulun henkilökunnassa voivat asettaa yhteisopettajuuden haasteiden äärelle.

Thousand ym. (2006) esittävät, että johdon tulee kantaa vastuunsa yhteisopettajuuden edistämiseksi tarjoamalla opettajille mahdollisuuksia ammatillisen kehittymisen ja monimuotoisten yhteistyömahdollisuuksien muodossa. Johdon tulee myös osata perustella yhteistyöhön perustuvan työskentelyn merkitys ja auttaa koulun henkilökuntaa ymmärtämään se, että opettajan perinteiset roolit ja vastuut ovat muuttamassa. Lisäksi johdon tulee tarjota aloitteita ja resursseja tarjoamalla esimerkiksi tarvittavaa suunnitteluaikaa (Thousand ym., 2006, s. 246). Niemi ja Isopahkala-Bouret (2015) toteavat, että koulujen heterogeenisuus ja oppilaiden moninaiset taustat ovat lisänneet opettajien työssä kohtaamia haasteita. Opettajan toimintaympäristön kompleksisuus tekee työstä haastavampaa ja vaikeampaa. Tästä syystä opettajat tarvitsevat tukea, jota erityisesti rehtori koulun pedagogisena johtajana pystyy parhaimmillaan tarjoamaan (Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015, s. 130–145).

Koulun johdon tuki, kannustava ote, kohtaaminen ja positiivisuus rakentavat parhaimmillaan yhteisöllisyyttä, jolloin työssä eteen tulevat hankalatkin asiat on helpompi kohdata. Koulun johdolla on iso rooli myös henkilökunnan rekrytoinneissa, mikä ilmenee esimerkiksi siten, että johto pyrkii miettimään rekrytointeja myös työyhteisön kannalta pohjustaen kokonaisuutena yhteisöllistä toimintakulttuuria.

”Me ollaan tehty hyviä valintoja, että kun me ollaan rekrytoitu ihmisiä, että me ollaan niinku aina pyritty miettimään myös sen työyhteisön kannalta. Paitsi sen, että on niinku pätevä ja hyvä opettaja, niin on, tai ohjaaja, niin on myöskin sitten sopiva tähän työyhteisöön. Että jokkainen tuo omalla persoonallaan kuitenkin paljon siihen työyhteisöön mukkaan.”

Tutkimukseen osallistujat kuvaavat kouluissa vallitsevan pääsääntöisesti yhteisöllinen toimintakulttuuri. Tutkimukseen osallistuneet käyttävät yhteisopettajuudesta kertoessaan hyvin usein me-muotoa. Tämänkaltainen kielenkäyttö luo yhteisöllisyyttä yhteisopettajuuksien välille, mutta myös koko koulun toimintakulttuuriin. Kielellä on Henzen ja Arriazan (2006) mukaan kriittinen merkitys koulujen uudistamisessa. Kieli kuitenkin loistaa usein poissaolollaan, sillä opettajia ja koulun johtoa ei ole riittävästi koulutettu kieleen ja diskursseihin muutosvälineinä. Kieltä pitäisi tarkastella kriittisellä tavalla toimintakulttuurissa olevien tai piilevien uskomusten ja arvojen paljastamiseksi. Se, että kieleen ei kiinnitetä riittävästi huomiota, estää koulujen muuttamisen oikeudenmukaisiksi instituutioiksi Henzen ja Arriazan (2006) mukaan.

Me-henki ulottuu parhaimmillaan työpäivän lisäksi myös vapaa-ajalle, jolloin opettajayhteisö voi tehdä yhteisiä asioita esimerkiksi virkistytymisen merkeissä. Yhteisöllinen toimintakulttuuri ilmenee erityisesti me-henkenä, alhaalta ylöspäin suuntautuvana johtamisena, luottamuksena ja kaikkien kunnioittamisena. Aineistosta hegemonisesti rakentuvasta yhteisöllisyydestä huolimatta erityisesti voimakkaat opettajapersoonat ja opettajat, jotka eivät toteuta yhteisopettajuutta, jäävät yhteisössään marginaaliin. Jokisen ja Juhilan (2016, s. 95) mukaan hegemonisten diskurssien olemassaololla ei kuitenkaan välttämättä ole negatiivisia seurauksia, vaikka näin voisikin helposti olettaa.

Tutkimukseen osallistuneet kuvaavat, kuinka yhteisöllisyyden rakentamisessa ei tarvita suuria tai radikaaleja tekoja, vaan yhteisöllisyys syntyy päivittäisistä, positiivisista kohtaamisista. Ihmisten väliseen kanssakäymiseen kuuluu väistämättä myös negatiivisia asioita ja sävyjä, mutta ne on helpompi hoitaa, kun yhteisön toiminta on perustaltaan positiivista ja kaikkia kunnioittavaa, kuten johdon edustaja toteaa. Hargreavesin (1994) mukaan yhteisöllistä toimintakulttuuria rikkoo ylhäältä alaspäin tuleva johtaminen. Hargreaves (1994) kuvaa tätä teennäisen yhteisöllisenä opetustyön kulttuurina, jolle on ominaista ylhäältä alaspäin tulevat määräykset. Tällöin opetustyö ei perustu vapaaehtoisuuteen ja oma-aloitteisuuteen, vaan annetut määräykset pakottavat yhteistyöhön, joka loppujen lopuksi valjastetaan palvelemaan koulun johdon tavoitteita ja

niiden toteuttamista (Hargreaves, 1994, s. 195). Tämänkaltainen johtamistapa ja pakotettu yhteisopettajuus saavat aikaan mielipahaa opettajien keskuudessa eikä tämänkaltaista johtamistapaa luokanopettajat olleet juuri kohdanneet.

Erityisesti rehtorin toiminta vaikuttaa merkittävästi koulun toimintakulttuurin avoimuuteen ja yhteisöllisyyteen (Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015, s. 130–145) ja rehtorin rooli yhteisöllisen toimintakulttuurin luomisessa on kiistatonta (Waldron & McLeskey, 2010, s. 58–74). Jaettuun johtajuuteen perustuvassa koulussa päätökset nousevat yhteisöllisestä dialogista, jota käydään koulun eri toimijoiden välillä. Tämänkaltaisessa ideaalitulanteessa päätöstenteko ei siten ole yhden yksilön varassa (Scribner, Sawyer, Watson & Myers, 2007, s. 70), vaan toiminta perustuu yhteiselle keskustelulle, yhdessä oppimiselle, osaamisen jakamiselle ja yhteisesti määritellyille tavoitteille (Conderman ym., 2009, s. 3–5). Diskurssissa kuvataan koulun toimintakulttuurin vahingoittamisena sellaista toimintaa, jossa jokainen saisi vapaasti, ilman reunaehtoja viedä eteenpäin omaa ideaalia työn tekemisen tapaa. Liika sooloilu voisi johtaa siihen, että opettajille ei koskaan syntyisi tunnetta siitä, että työtä ollaan tekemässä yhteisen hyvän vuoksi. Toisaalta on tilanteita, joissa opettaja voi joutua venyttämään näitä reunaehtoja ja hakemaan luokalle tai jopa koko vuosiluokalle sopivia ratkaisuja. Reunaehtojen venyttämistä kuvaa seuraavassa luokanopettaja, joka esittää yhdessä opettamisen ratkaisujen olleen jopa poikkeuksellista.

”Niin mehän tehtiin niinkin hurja ratkaisu, että vedettiin kaikkien vitoskutosten käsityö niinku samassa niin, et meillä oli ohjaajaa, meillä oli neljä luokanopettajaa...Mutta se oli ihan siis todella huikeata, et niinku just nimenomaan sitä mitä käsityön pitäis olla.”

5.5 Yhteisopettajuudesta etua kaikille

Yhteisopettajuudesta etua kaikille -diskurssi sisältää kuvauksia yhteisopettajuuden positiivista seurauksista. Jokainen tutkimukseen osallistunut kuvaa poikkeuksetta useita positiivisia asioita, joita yhteisopettajuuden toteuttamisesta seuraa. Yhteisopettajuudesta kerrotaan positiiviseen sävyyn erillään toisistaan, mutta silti kollektiivisesti. Yhteisopettajuus tuottaa positiivista niin oppilaalle, opettajalle kuin koko työyhteisöllekin.

Yhteisopettajuus mahdollistaa opettajan ja oppilaan yksilöllisemmän kohtaamisen, mikä johtaa oppilaan ja opettajan välisen suhteen ja luottamuksen syvenemiseen. Oppilailla syntyy usein keskenään ristiriitaitilanteita, jolloin yhteisopettajuus helpottaa, kun toinen opettaja voi jäädä luokkaan jatkamaan opetusta, kun toinen opettaja jää selvittämään tilannetta esimerkiksi luokan

ulkopuolelle. Yhteisopettajuus tuo myös turvaa mahdollisiin haastaviin tilanteisiin, joita voi tulla oppilaan huoltajien kanssa. Työparin hoitaessa yhdessä haastavaa tilannetta, voivat huoltajat esimerkiksi luottaa paremmin siihen, että asia on mennyt, kuten opettajat kuvaavat.

”Ehdoton etu oli tämä ja sit toki siis kaikki viestit sellaiset yhteiset tiedotteet yhdessä tehtiin. Sit pysty jakaan sitä tavallaan, et jos tuli jotain ikävii tilanteita tai huoltajilta jotain vähän kummallisuuksia, niinku tuppaa aina välillä tulemaan, niin sit meitä oli aina kaks, jotka oli vastuussa siitä asiasta ja kaks, jotka kohtas sen huoltajan ja kaks, jotka viestitti sinne kotiin. Niin sekin toi sellaista varmuutta siihen toimintaan.”

Työmäärän vähentyminen ja toiselta opettajalta saatu tuki ovat yhteisopettajuuden isoja etuja, jotka johtavat opettajan hyvinvoinnin lisääntymiseen ja koetun stressin vähentymiseen. Myös toiselta oppiminen ja palautteen saaminen ovat koettuja positiivisia seurauksia, mitä diskursseissa kuvaillaan myös vahvasti.

”Sitten onhan se kaikessa semmoisessa, että jos sulla on vaikka joku hankala tilanne. Niin se on mahtavaa, kun voi niinku jakaa sitä heti. On se kaveri siinä, joka tietää ja tuntee myös sen oppilaan, niin voi niinku tavallaan heti käyvä läpi sen jonkun asian, että apua mitä mä teen tai nyt se teki tälleen. Niinku siis, että se on heti se tuki siinä ja mikseipä vaikka ihan niinkin pitkälle, että johonkin tapaamiseenkin voi pyytää sen toisenkin opettajan. Mutta se on kyllä tosi mahtava juttu ja niinku ainakin itellä sitä työn kuormittavuutta hirveästi vähentää. Että on niinku se kamu siinä.”

Tiettyihin oppiaineisiin keskittyminen ja oppiaineiden jakaminen auttavat huomioimaan opettajan omat vahvuudet ja mielenkiinnonkohteet lisäten tunnetta oman työn hallinnasta. Tästä syntyy luottamus siihen, että toinen opettaja hoitaa oman osuutensa omilla vahvuuksillaan. Näin toimien voi syntyä jotain parempaa kuin mitä syntyisi yksin.

”Ja sitten mikä on tullut näiltä opettajilta, jotka tekee sitä yhteisopettajuutta, että ei heidän tarvitse suunnitella niin pitkään ja he suunnittelee tehokkaammin, kun he tekevät pareittain työtä. Sitten he pystyvät jakamaan sitä valmistelutyötä, et tee sää tuo, mä teen tämän ja sitä kautta syntyy jotain helpommin. Ainakin he ovat kokeneet itse sen, että he pääsee paljon vähemmällä.”

Osalla opettajista on niin vahvoja positiivisia kokemuksia yhteisopettajuudesta, että heidän on vaikea ymmärtää sitä, jos joku ei halua toteuttaa yhteisopettajuutta pelätessään työmäärän lisääntymistä. Kolme luokanopettajaa kuvaa yhteisopettajuutta niin tärkeäksi, että he eivät enää helpolla luopuisi siitä. Yhteisopettajuus näyttäytyy etujen diskurssissa vastauksena opettajan kohtaamiin haasteisiin. Se edistää inklusion toteutumista, työssäjaksamista, työhyvinvointia, työn rajaamista, oppilastuntemusta ja oppilaan kohtaamista.

5.6 Diskurssien potentiaaliset seuraukset

Olen edellä tunnistanut ja kuvannut viisi diskurssia, joita ovat: *Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota*, *Yhteisopettajuuden ideaali ja käytäntö*, *Monimerkityksinen opettajan autonomia*, *Reunaehtoisen yhteisopettajuus* sekä *Yhteisopettajuudesta etua kaikille*. Monimerkityksinen opettajan autonomia -diskurssi sisältää seuraavat diskurssit: *Opettajan muuttuva autonomia* ja *Oven perässään kiinni vetävät opettajat*. Reunaehtoisen yhteisopettajuus -diskurssi sisältää seuraavat diskurssit: *Vapaaehtoisuudesta avattaviin seiniin* ja *Wilmasta koulun toimintakulttuuriin*. Tämän luvun tarkoituksena on vastata toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millaisia seurauksia diskurssien käytöllä on. On selvää, että kielen monimerkityksisen perusluonteen takia seurausten tulkinnessa ei ole välttämättä yhtä oikeaa tulkintaa (Suoninen, 2016, s. 59). Suonisen (2016) mukaan kielenkäyttö on jopa samaan aikaan vaihtelevaa, mikä ei johdu kielenkäyttäjien epäjohdonmukaisuudesta, vaan siitä, että kielellä tehdään erilaisia asioita. Nämä funktiot ovat seurauksia, joita kielenkäytöllä voi olla sekä tahallisesti että tahottomasti. Tämä tarkoittaa kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavaa luonnetta (Suoninen, 2016, s. 51).

Tutkimukseni tuloksissa kielenkäytön yleinen funktio näyttäytyy yhteisopettajuuden puolesta puhumisena, mikä tulee ilmi useassa diskurssissa. Yhteisopettajuutta tuodaan esille lähes kriittikittömässä valossa, jolloin yhteisopettajuuden hyödyt niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta korostuvat. Kriittikittömästi ja myönteisesti yhteisopettajuuteen suhtautuvien on mahdollista puhua yhteisopettajuudesta vain diskurssiin sopivalla tavalla. Yhteisopettajuus määrittyy positiiviseksi asiaksi ja ongelmakohdat tulevat esille vain, mikäli reunaehtoisten täyttymisessä koetaan ongelmia. Aineistossa yleisesti esitetyt ilmaisut siitä, kuinka opettaja ei haluaisi enää ikinä ikiomaa luokkaa, puhuvat vahvasti yhteisopettajuuden puolesta.

”Eli siis pelkkää etua oli tää ekaluokan vuosi”.

”Mutta en ikinä enää haluaisi tehdä yksin.”

”Itse en enää ikinä halua ikiomaa luokkaa.”

Diskursseilla luodaan käsitystä siitä, että yhteisopettajuus on arvokkaana ja tavoiteltuna pidetty asia. Osallistajat tuovat esille yhteisopettajuutta niin voimakkaasti, että kielenkäyttö saa aikaan yhteisopettajauutta normalisoivan sävyn. Yhteisopettajuudesta puhutaan kouluissa painokkaasti ja siihen kannustetaan. Opettajat pyrkivät myös etsimään aktiivisesti sopivia yhteisopettajuuspareja. Yhteisopettajuus on normaali ja ideaali työtapana, jolloin muunlaiset työskentelytavat ovat poikkeavia ja marginaalisia. Ilman yhteisopettajuusparia jääminen eli marginaaliin jääminen herättää jopa pelkoa, jonka eräs luokanopettaja tuo esille. Kokonaisuutena yhteisopettajuus näyttyy keskuksena ja muut työskentelytavat ovat marginaalisia, reunalla ja syrjässä. Jokisen, Huttusen ja Kulmalan (2004, s. 12–17) mukaan marginaalisia olevat ryhmät poikkeavat selvästi keskuksista, mikä osaltaan rakentaa mallia siitä, mitä voidaan pitää arvokkaana ja tavoiteltavana. Se, miten yhteisö käyttää kieltä, heijastaa yhteisössä olevia asenteita, uskomuksia ja arvoja (Kramsch, 2001, s. 3–7). Tässäkin tutkimuksessa, kuten käsitys marginaaleista yleisesti, on muodostunut pääosin ”normaaliin” kuuluvan enemmistön äänellä, sillä tutkimukseen ei osallistunut niitä, jotka eivät toteuta yhteisopettajuutta (kts. Jokinen ym., 2004, s. 19). *Oven perässään kiinni vetävät opettajat* -diskurssi on tuotettu normaaliin kuuluvan enemmistön äänellä eli yhteisopettajuuteen positiivisesti suhtautuvien äänellä. Siten aineistosta jää puuttumaan kokonaan se ääni, joka oven perässään kiinni vetävillä opettajilla olisi ollut annettavana. Diskurssi herättää henkiin kriittisen diskurssianalyysin kannalta kiinnostavia valtasuhteita ja erontekoja, jotka käyvät ilmi aineistosta esimerkiksi ilmaisujen ”me” ja ”toiset” kautta.

Oven perässään kiinni vetävät opettajat -diskurssissa tullaan tuottaneeksi erilaisuutta ja erontekoja, joita yhteisopettajuuden normalisointi saa aikaan. Diskurssissa yhteisopettajuutta toteuttamattomien opettajien rooli koulu yhteisössä muodostuu poikkeavaksi. Kiinnostumattomuus yhteisopettajuutta kohtaan herättääkin kummastelua ja kysymyksiä. Tämä osaltaan heijastelee tutkimuksessa tunnistettujen diskurssien yleistä funktiota eli yhteisopettajuuden puolesta puhumista, jolloin yhteisopettajuuden toteuttamattomuus näyttyy valtavirrasta poikkeavana ja tulkitaan kenties jopa kriittisenä suhtautumisena yhteisopettajuutta kohtaan. Tästä seuraa se, että valtaa pitävät ne, jotka suhtautuvat yhteisopettajuuteen myönteisellä tavalla. Koulun toimintakulttuuriin tulee siten luoduksi jossain määrin kompleksisuutta ja vastakkainasetteluja.

”Toiset”, marginaalisia olevat opettajat tulevat erilaisuuden vuoksi kategorisoiduksi. Juhilan (2004) mukaan kategoriaan sijoittaminen auttaa siinä, miten tietystä henkilöstä tulisi ajatella ja miten häneen tulisi suhtautua. Kategorioihin liittyy sellaisia ominaisuuksia, joita kategoriaan

sijoitetulla yksilöllä oletetaan olevan (Juhila, 2004, s. 23). Edellä kuvatusta huolimatta tähän diskurssiin sisältyy myös vastapuhetta oletuksille ja kategorioihin sijoittamiselle, kun oman johtajuuden merkityksen ja vastuun tunnistava johto voi omalla toiminnallaan pyrkiä rikkomaan ja estämään vääränlaisia oletuksia, kuten seuraavasta aineistokatkelmasta käy ilmi.

”Sit se ehkä avas joittenkin ajattelumaailmaa. Niinku sanoin, että meillä opettajat, jotka lyö oven kiinni ja se semmonen opettaja, joka kertoo omista toimintatavoistaan, niin se ehkä avasi muillekin, että hei, sielläkin tapahtuu hyviä asioita sillä vaikkei se yhdessä teekään kenenkään kanssa.”

Opettajan työn muuttuessa yhä moniammatillisempaan suuntaan, opettajan tulee hallita yhteistyö eri toimijoiden kanssa ja ymmärrettävä tulevaisuuden osaamistarpeita (Luukkainen, 2005). Ammatillisen jakamisen kulttuuri ja kumppanuuksien hakeminen leimaavat tulevaisuuden opettajuutta (Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015, s. 130–145), mikä vahvistaa yhteisopettajuuden merkitystä. Ei pelkästään *Oven perässään kiinni vetävät opettajat* -diskurssi, vaan myös muut diskurssit yhdessä rakentavat todellisuutta siitä, että yhteisopettajuus on nykyisyyttä ja tulevaisuutta, mitä myös tutkimukseen osallistunut luokanopettaja kuvaa.

”Yhteisopettajuudesta puhuminen on yleistynyt viimeisen viiden vuodesta aikana voimakkaasti ja koen, että yhä useampi haluaa sitä myös toteuttaa. Meidän koululla tämä työskentelymuoto laajenee koko ajan.”

Diskursseissa kuvautuu opettajien ja johdon aktiivinen toiminta kumppanuuksien hakemisessa, oman ammatillisen osaamisen jakamisessa ja kehittämisessä. Diskursseissa tullaan luoduksi yhteisopettajuudesta jopa ideaalikoulun tunnusmerkki, mikä voi myös laajemmin vaikuttaa kouluun yhteiskunnallisena instituutiona eli siihen, millaiseen suuntaan tulevaisuuden kouluja kehitetään. Kuten olen aiemmin tutkielmassani viitannut, diskurssi saa Jokista ym. (2016, s. 34–43) mukailleen merkityksensä merkityssuhteiden systeeminä, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä rakentaen samalla sosiaalista todellisuutta. Kuten seuraavassa koulun johtoon kuuluva toteaa, ideaalitalanteessa kaikki tekisivät yhteisopettajuutta.

”Ideaali mulla olis, että kaikki täällä tekis yhteisopettajuutta.”

Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota -diskurssi ja *Monimerkityksinen opettajan autonomia* -diskurssi rakentavat kuvaa opettajan työympäristöstä, jossa perinteiset tavat tehdä työtä eivät enää välttämättä toimi tai riitä. Inklusiivinen kasvatus ja työhyvinvoinnin turvaaminen ovat

myötävaikuttaneet siihen, että opettajat etsivät ja kokeilevat uusia tapoja tehdä työtä. Inklusivinen kasvatus muuttaa väistämättä koulua ja vaikuttaa opettajan kokemaan autonomiaan. Autonomia ei ole samanlaista kuin perinteisesti – se on nyt opettajan mahdollisuutta muuttua ja tietoista pyrkimystä yhteistyöhön toisten opettajien kanssa. Rytivaaran (2012) tutkimuksen mukaan opettajien välinen yhteistyö on ratkaisevassa roolissa opettajien hyvinvoinnin kannalta. On mahdollista, että yhteistyö ja yhteisopettajuuden toteuttaminen johtaa kouluissa jaetun ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Tällainen jaettu identiteetti voi vahvistaa opettajan autonomiaa ja lisätä työhyvinvointia (Rytivaara, 2012, s. 310–311). Tutkimuksessani erityisesti *Opettajan muuttuva autonomia* -diskurssi tuottaa vastapuhetta opettajan autonomian vähentymiselle, (työ)hyvinvoinnin heikentymiselle ja vaikuttamismahdollisuuksien pienentymiselle. Mitä enemmän yhteisopettajuus nähdään myönteisenä asiana, sitä enemmän se voi vahvistaa yhteisöllisesti jaettua identiteettiä opettajasta, joka toteuttaa, suunnittelee ja arvioi opetusta yhdessä toisten opettajien kanssa. Myönteinen puhe yhteisopettajuudesta ja sen eduista on omiaan innostamaan myös muita kokeilemaan yhteisopettajuutta.

Yhteisopettajuudesta etua kaikille -diskurssissa tullaan rakentaneeksi kuvaa opettajan työn kuormittavuudesta, kuten seuraavasta luokanopettajan näkemyksestä voidaan tulkita.

“Tämä on ollut kyllä aivan mahtava juttu työmäärän vähentämiseksi ja että saa keskittyä täysin vain tiettyihin oppiaineisiin. Tämän vuoksi en helpolla enää luopuisi yhteisopettajuudesta.”

Siltaojan ja Sorsan (2020, s. 232) mukaan tutkijan tulee pohtia diskurssianalyysia tehdessä sitä, miksi juuri tietyt diskurssit ovat vallalla ja suhteuttaa diskurssien tulkinta kontekstiinsa. Opetusalan ammattijärjestön (2021) tekemän työolobarometrin mukaan työn kuormittavuus opetusosalalla on kasvanut, ja vuoden 2021 tietojen mukaan lähes 60 prosenttia opettajista on harkinnut alanvaihtoa. Alanvaihdon merkittävin pohtimisen syy on työn kuormittavuus, jonka koki syynä yli 80 prosenttia opettajista. Opetusalan ammattijärjestön mukaan työn murros, digitalisaatio ja koronapandemia vaikuttavat työelämässä myös tulevaisuudessa. Tällöin korostuu tarve keinoille, joilla hallita muutosta ja jaksaa työssä. Yhtenä keinona Opetusalan ammattijärjestö näkee vaikutusmahdollisuudet työhön ja työolosuhteisiin (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2021, s. 5; Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 28.9.2021). *Yhteisopettajuudesta etua kaikille* -diskurssissa opettajat kokevat yhteisopettajuuden mahdollistavan paremmat mahdollisuudet vaikuttaa työmäärään, mikä heijastelee opettajien tuntemuksia työmäärästä ja työn kuor-

mittavuudesta. Tutkimukseen osallistuneet eivät ilmaisseet kokevansa työtään liian kuormittavana, joten on mahdollista, että yhteisopettajuus on vaikuttanut positiivisella tavalla työn kuormittavuuden kokemuksiin. Diskurssin funktioksi tulee samalla oman toimijuuden korostaminen, sillä opettaja on pystynyt omilla valinnoillaan vähentämään työnsä kuormittavuutta.

Kaikki diskurssit yhdessä tuottavat ihanneopettajan representaatiota, jossa ihanneopettaja jakaa ammatillista osaamistaan, tekee yhteistyötä toisten kanssa ja toteuttaa yhteisopettajuutta. Ihanneopettaja on opettaja, joka kehittää aktiivisesti itseään ja etsii itselleen sopivia työskentelytapoja. Ihanneopettaja valjastaa omat vahvuudet yhteisen hyvän eteen. Ihanneopettaja etsii uusia ratkaisuja hyvinvointinsa edistämiseksi ja turvaamiseksi muuttuvassa työympäristössä. Opettaja ajattelee myös oppilaidensa etua ja pyrkii löytämään erilaisten pedagogisten ratkaisujen, kuten eriyttämisen kautta sopivaa tukea kaikille oppilaille. Lisäksi ihanneopettaja on tarvittaessa rohkea, luova, ajattelee kriittisesti sekä pystyy tarpeen mukaan seisomaan pedagogiikkansa takana, minkä luokanopettaja tiivistää seuraavassa.

”Silti esimerkiksi koulukuraattori, joka ei ole koskaan käynyt observoimassa luokkaamme, sanoo oppilaspalaverissa, että tällaisellä suurluokalla ei välttämättä ole opettajalla aikaa jututtaa yksittäistä oppilasta. Onneksi itsellä on rohkeutta sanoa vastaan. Tähänhän meillä nimenomaan on aikaa. Oppitunti voi alkaa, vaikka yksi istuisikin yhden oppilaan kanssa juttelemassa käytävässä.”

Ihanneopettaja ymmärtää myös vahvuutensa ja kehittämiskohteensa ja opettajan on hyväksyttävää keskittyä työskentelemään vahvuusalueillaan. Tällöin ihanneopettaja kuvautuu myös uudenlaisena opettajana, jonka ei tarvitse osata täydellisesti kaikkia opetettavia aineita. Hän pystyy myös hyväksymään ne reunaehdot, jotka voivat joskus rajoittaa tai estää yhteisopettajuuden toteuttamista. Ihanneopettaja edistää työpaikkansa me-henkeä ja yhteisöllisyyttä ja hänellä on työlleen täysi johdon tuki. Diskursseista läikehtivä myönteisyys tuottaa kokonaisuutena vastapuhetta julkisuudessa vellovalle keskustelulle opettajan työn kuormittavuudesta. Diskurssit tarjoavat kuvan autonomisesta opettajasta, joka pystyy vaikuttamaan työhönsä ja joka yhteisopettajuutta toteuttaessaan voi työssään hyvin. Diskursseista välittyvällä toiveikkuudella voi olla myös yhteiskunnallisia vaikutuksia opettajan työn kuormittavuuden vähentämiskeinoja mietittäessä.

6 Pohdinta

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli lisätä ymmärrystä yhteisopettajuudesta ilmiönä sekä osallistua yhteisopettajuutta koskevaan keskusteluun yhteisopettajuuden tutkimiseen harvemmin liitetystä diskurssianalyttisestä lähestymistavasta käsin. Lähestyin näitä tavoitteita kahden tutkimuskysymyksen kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, millaisia diskursseja on tunnistettavissa yhteisopettajuutta koskevista kuvauksista. Toinen tutkimuskysymys oli, millaisia seurauksia diskurssien käytöllä on. Olen kuvannut vastaukset näihin tutkimuskysymyksiini luvussa viisi. Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia ja sidon tutkimustulokset kontekstiinsa sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin peruslähtökohtia mukaillen sekä pohdin jatkotutkimusmahdollisuuksia. Lisäksi pohdin luvun lopuksi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

On selvää, että yhteiskunnassa ja koulussa tapahtuvat muutokset asettavat vaatimuksia ja haasteita jokaisen opettajan ammatilliselle osaamiselle, pedagogiikalle ja työhyvinvoinnille. Tutkielmani aihe, yhteisopettajuus, edustaa yhtä suurta muutosta opettajan tavoissa tehdä työtä. Tutkimusmatka yhteisopettajuuteen, jonka olen aloittanut jo kandidaatintutkielmaa tehdessäni, onkin ollut opettavainen ja tarjonnut yhteisopettajuuteen uudenlaisia näkökulmia muuttuvan koulun, muuttuvan opettajuuden, inklusiivisen kasvatuksen ja myös kasvatustieteellisten ilmiöiden kontekstualisoinnin tärkeyden kautta. Puusan ja Juutin (2020, s. 25–28) ajatuksiin peilaten näen yhteisopettajuuden ilmiönä, jota on mahdollista ymmärtää paremmin selvittämällä niitä merkityksiä, joita opettajat ja koulun johto sille antavat. Lisätäkseeni ymmärrystä yhteisopettajuudesta ilmiönä halusin lähestyä tutkimukseni tavoitetta sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä, jossa kielenkäyttö nähdään sosiaalisen todellisuuden rakennusvälineenä ts. kielellä tullaan tehneeksi asioita ja kielenkäytöllä on seurauksensa. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus ympärillämme on moniselitteinen, eikä ilmiöille ole yhtä oikeaa tulkintaa tai selitystä, sillä kielenkäytön tuloksena syntyneet käsitteet, kategoriat ja tulkinnat ovat aina sidoksissa historiaan ja kulttuuriin (Burr, 2015, s. 1–5). Tulosluvussa muodostamani diskurssit ja niistä tekemäni tulkinnat ovat yksi puheenvuoro yhteisopettajuuteen ollen myös sidoksissa omaan kielenkäyttööni ja ymmärrykseeni.

Yhteisopettajuus on ajankohtaisuutensa ja ilmeisten ristiriitaistenkin suhtautumistapojen vuoksi kiinnostava ilmiö. Osa opettajista puoltaa vahvasti yhteisopettajuutta ja yhdessä tekemistä, kun taas osa opettajista ei ole valmis jakamaan opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia toisen opettajan kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa opettajia yhteistyöhön, mutta se ei anna tarkempia kuvauksia tai tavoitteita yhteistyölle. Siten opettajien välinen yhteistyö määrittyy koulujen omissa toimintakulttuureissa eri tavoin. Sosiaalisen konstruktionismin peruslähtökohtaan vastatakseni olen kuitenkin pyrkinyt luvussa kaksi tunnistamaan yleisellä tasolla sen alakoulun kontekstin eli ajan ja paikan, jossa yhteisopettajuus tapahtuu, ja kuvaamaan sitä sosiokulttuurista kontekstia, josta yhteisopettajuuden ilmiö on saanut alkunsa ja voimistunut.

Kontekstia itsessään ei ilmaistu suoraan aineistossa, vaan konteksti rakentui diskurssianalyysin keinoin diskursseja tunnistamalla ja niiden potentiaalisia seurauksia tulkitsemalla. Tulkitseminen, että kontekstia tehtiin näkyväksi epäsuoralla tavalla, johon käsiksi pääsemisessä diskurssianalyysi oli erinomainen väline. Tutkimustuloksissa opettajan työn kontekstista rakentui yhteinen luvun kaksi teoriaosuuden kanssa. Diskurssit heijastavat kontekstia, jossa opettajan työ on muutoksessa, työtä määrittää inklusiivinen arvoperusta ja jossa opettajalta edellytetään aloitteellisuutta, aktiivisuutta ja työn hallintaa työssä koettujen kuormittavuustekijöiden hallitsemiseksi. Kontekstina on muutoksen tila, jossa perinteiset tavat tehdä opettajan työtä syrjäytyvät uusilla, yhteisöllisillä tavoilla. Tässä kontekstissa perinteiset tavat tehdä työtä murenevat ja oven perässään kiinni vetävät opettajat ovat vaarassa jäädä yksin.

Vastatessani ensimmäiseen tutkimuskysymyksen, millaisia diskursseja on tunnistettavissa yhteisopettajuutta koskevista kuvauksista, tunnistin viisi hegemonisesti kuvautuvaa diskurssia. Nämä diskurssit ovat: *Ei yhteisopettajuutta ilman inklusiota*, *Yhteisopettajuuden ideaali ja käytäntö*, *Monimerkityksinen opettajan autonomia*, *Reunaehtoisen yhteisopettajuuden* sekä *Yhteisopettajuudesta etua kaikille*. Kielenkäytön rikkaudesta ja päällekkäisyydestä johtuen diskurssien rajat eivät olleet aina selkeitä ja kielenkäyttö ilmaisuineen olisi voinut representoida useita diskursseja. Vastaus toiseen tutkimuskysymykseeni ”Millaisia seurauksia diskurssien käytöllä on?”, rakentui sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin viitoittamalla tiellä. Tulosten mukaan diskursseilla on potentiaalisia seurauksia, jotka paikantuvat yhteisopettajuuden puolesta puhumisena, yhteisopettajuuden normalisointina, erontekojen tuottamisena, työn kuormittavuuden ja opettajan autonomian vähentymisen vastapuheena sekä ihanneopettajan luonnosteluna. Tunnistamani diskurssit ja niiden perusteella tekemäni tulkinnat diskurssien potentiaalisista seurauksista rakentavat yhdessä yhteisopettajuuden ilmiötä.

Yhteisopettajuudesta rakentuu sitä toteuttavien ja siihen myönteisesti suhtautuvien keskuudessa ilmiö, josta kerrotaan kollektiivisesti hyvin yhtenevällä tavalla. Siten yhteisopettajuuden kieli on jaettua ja aineistosta muodostuneet diskurssit hegemonisia. Tutkimukseen osallistuneet jakavat samankaltaisen ajatusmaailman omasta työstä, oppilaista ja pedagogiikasta. Erillään toisistaan osallistujat tuottivat samankaltaista sosiaalista todellisuutta, joka ilmenee tutkimukseni tuloksista. Luukan (2000) mukaan sosiaalisille yhteisöille ja kulttuureille on ominaista samankaltaiset puhettavat normeineen. Tähän voidaan viitata diskurssitietoisuuden käsitteellä eli saman yhteisön jäsenet tietävät, mistä asioista ja millä tavalla voidaan keskustella (Luukka, 2000, s. 151–153).

Toisaalta tuloksista käy ilmi yhteisöllisessäkin koulun toimintakulttuurissa piilevä puhumattomuus, kun opettajakollegat tai edes koulun johto eivät välttämättä tiedä, miksi osa opettajista suhtautuu kielteisesti yhteisopettajuuteen ja haluaa pitää tiukasti kiinni perinteisestä autonomiastaan. Se, miksi asioista ei ole keskusteltu avoimesti, herättää kysymykset siitä, miksi kouluissa on puhumattomuutta ja mistä puhumattomuus ja toisaalta vaikeneminen kertovat? Voi tietenkin olla, että marginaaliin jäävät oven perässään kiinni vetävät opettajat eivät itse halua puhua. On kuitenkin tarpeen tiedostaa se, että kielenkäytöllä, mukaan luettuna puhumattomuudella voi olla kauaskantoisia seurauksia esimerkiksi opettajan hyvinvoinnille tai koulun yhteisöllisyydelle. Avoimen keskustelun tarve peruskoulun kontekstissa on ilmeinen, jotta puhumattomuutta voidaan vähentää ja poistaa erontekojen tekemistä ”meidän” ja ”toisten” välille. On selvää, että erontekojen tuottaminen, valta-asetelmat ja normatiivisuus herättivät tarpeen tarkastella aineistoa ja diskursseja myös kriittisellä tavalla. Tulokset kertovat siitä, että kouluissa on yhteisopettajuuteen eri tavoin suhtautuvia, joiden ajatusmaailmat eivät välttämättä pääse koulussa kohtaamaan. Ne, jotka ovat äänessä ja joiden ääni kuuluu, ylläpitävät tietynlaisia diskursseja, jolloin muut diskurssit jäävät piiloon. Yhteisopettajuuden toteuttamatta jättäminen saa kuitenkin oikeutuksensa, kun jokainen saa olla koulu yhteisössä oma itsensä.

Tutkimustulosten pohjalta on havaittavissa merkkejä siitä, että yhteisopettajuuden ilmiössä on kyse nykypäivän ihanneopettajan luonnostelusta. Tutkimuksessa tunnistettujen diskurssien potentiaalisena seurauksena on ihanneopettajan representaatio, jossa ihanneopettaja jakaa ammatillista osaamistaan, tekee yhteistyötä toisten kanssa ja toteuttaa yhteisopettajuutta. Ihanneopettaja on opettaja, joka kehittää aktiivisesti itseään ja etsii itselleen sopivia työskentelytapoja. Ihanneopettaja etsii uusia ratkaisuja hyvinvointinsa edistämiseksi ja turvaamiseksi muuttuvassa työympäristössä. Yhteisopettajuus on oman osaamisen jakamista ja samalla uuden oppimista,

se on opettajan henkilökohtainen vaikuttamismahdollisuus siihen, miten inklusiivisen kasvatuksen arvoperustan ottaa vastaan. Yhteisopettajuus lähestyy siten ideologiaa, heijastaa oman työn arvoperustaa ja edustaa parhaimmillaan henkilökohtaista ja vapaaehtoista valintaa. Se on inklusiiviseen kasvatukseen perustuva ilmiö, joka määrittää opettajan autonomian uudella tavalla. Autonomian uudelleen määrittely tuottaa uusia merkityksiä yhteisopettajuuden käsitteelle. Jokainen rakentaa yhteisopettajuutta omasta näkökulmastaan käsin, miksi sitä tekee ja mitä hyötyjä siitä kokee saavansa. Yhteisopettajuus näyttäytyy yhteisenä suunnitteluna, toteutuksena ja arviointina, mutta yhteisopettajuus on paljon muuta kuin tarkasti määrittyvä käsite, sillä sitä toteutetaan usein eri tavoin.

Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus on edellä kuvatun lisäksi ilmiö, jota opettajat ovat joutuneet puolustamaan sekä rikkomaan rajoja ja normeja. Yhteisopettajuus on siten myös suunnan näyttämistä, uskallusta ja rohkeutta haastaa perinteiset tavat tehdä työtä. Näyttää siltä, että peruskouluissa tarvitaan rohkeutta tarkastella ja tehdä asioita uudella tavalla. Peruskoulua tulee kehittää ja siihen tulee suhtautua myös kriittisellä tavalla. On tarpeen tarkastella, millaisia normeja peruskoulussa on, ketkä näihin normeihin asettuvat ja ketkä eivät. Peruskoulussa on myös tarpeen ottaa kantaa opettajan työn muutoksiin ja jossain määrin myös siihen, miten opettajan tulee työtään toteuttaa. Kuten tutkimukseni tulokset kertovat, ketään ei saa kuitenkaan pakottaa uusiin toimintatapoihin, kuten yhteisopettajuuteen. Yhteisopettajuus on siten ilmiö, joka mahdollistuu vain tiettyjen reunaehtojen täytyessä. Tutkimuksen perusteella yhteisopettajuus näyttää olevan pääsääntöisesti vain luokanopettajien välinen ilmiö, mikä on käynyt ilmi myös aiemmista tutkimuksista (esim. Malinen & Palmu, 2017, s. 9–12).

Käsitykseni yhteisopettajuudesta on muuttunut pro gradu -tutkielman teon myötä. Yhteisopettajuus näyttäytyy moniulotteisena ilmiönä, jonka ymmärtäminen vaatii sen sijoittamista kulloiseenkin kontekstiinsa. Väitän Väisäsen ja Lanaksen (2021) dekontekstualisaatiota koskeviin ajatuksiin viitaten, että ilman yhteisopettajuuden sijoittamista kontekstiinsa, on vaarana, että yhteisopettajuuden kuvaukset jäävät etujen, haasteiden ja erilaisten toimintamallien tasolle. Kontekstin lisäksi halusin sisällyttää tutkimukseeni sekä opettajien että johdon kokemuksia ja näkemyksiä, jotta yhteisopettajuuden ilmiö saisi kattavamman kuvauksensa. On tärkeä tiedostaa, että kieltä voidaan käyttää monella eri tavalla ja moniin eri tarkoituksiin. Kielenkäytöstä voidaan tehdä monenlaista tulkintaa ja kieli ilmentää, tuottaa ja tekee sosiaalista todellisuutta. Tutkimukseni yhteisopettajuudesta tarjoaa toiveikkaan puheenvuoron muutoin paikoin hyvinkin negatiivissävytteiseen kuvaan tämän päivän opettajuudesta ja peruskoulusta.

Tutkimukseni on yhden ajankohdan katsaus ja tulkinta yhteisopettajuuden ilmiöön. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti ilmiöille voidaan antaa erilaisia merkityksiä riippuen ajankohdasta ja kulttuurista. Näen kuitenkin, että yhteisopettajuus on jatkossakin pinnalla oleva aihe. Tutkimustulosteni perusteella on selvää, että jatkossa yhteisopettajuutta voisi tutkia oven perässään vetävien opettajien näkökulmasta -miten he kokevat peruskoulujen ja opettajan työn muutoksen yhteisöllisempään suuntaan sekä miten he sijoittavat ja määrittelevät itsensä työyhteisössään. Olisi myös mielenkiintoista selvittää luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia yhteisopettajuuteen ja heidän käsityksiään yhteisopettajuudesta, sillä luokanopettajaopiskelijat ovat sitä sukupolvea, jotka valmistuvat yhteisölliseen tapaan työskennellä.

6.2 Tutkimuksen luottavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on ilmeistä, että laadullisen tutkimuksen laajan perinteen takia yksiselitteisiä luotettavuuden ohjeita ei voida antaa, vaikka jonkinlaista listaa luotettavuuden arvioinnin tueksi voidaankin luonnostella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–165). Juhilan ja Suonisen (2016) mukaan sosiaaliseen konstruktionismiin ja diskurssianalyysiin perustuvassa tutkimuksessa ei tavoitella totuudellistamista, sillä kielenkäyttö on aina sosiaalisesti tuotettua (Juhila & Suoninen, 2016, s. 445–462). Pietikäisen ja Mäntysen (2008, s. 170) mukaan laadullisen tutkimuksen tulokset, kuten tässä tapauksessa diskurssianalyysin tulokset, kuvaavat parhaimmillaan tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti, tuovat esille konteksteja, seurauksia ja erilaisia ehtoja. Edellä mainittu huomioiden en ole pyrkinyt tutkimuksellani yleistettävyyteen, vaan pikemminkin tarkoitukseni on ollut muodostaa puheenvuoro yhteisopettajuuden ilmiöön diskurssianalyttisestä näkökulmasta. Tutkimukseeni osallistuneet edustavat kaikki myönteisesti yhteisopettajuuteen suhtautuvia opettajia ja koulun johtoa, millä on luonnollisesti vaikutusta diskursseihin ja sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen.

Omat lähtökohtani yhteisopettajuuden tutkijana nousevat omasta tulevasta opettajuudesta ja siihen liittyvistä pohdinnoista, joita olen kuvannut tutkielmani johdannossa. Tähän liittyy refleksiivisyyden käsite, jolla tarkoitetaan herkistymistä tutkijan omalle vaikutukselle tutkimuksen eri vaiheissa sekä sen ymmärtämistä, että tutkijalla on oma vaikutuksensa tutkimukseen aina aihevalinnasta ja käytetyistä käsitteistä lähtien (Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 9–10). Refleksiivisyyden kautta tutkija osoittaa ymmärtävänsä oman kielenkäytön kriittisen merkityksen ja oman kielenkäytön seuraukset (Juhila & Suoninen, 2016, s. 462). Oma paikkani yhteisopettajuuden ilmiön ymmärtämiseen tähtäävänä tutkijana on tietoinen valinta, mikä on osaltaan

vaikuttanut tutkimuksen kulkuun aina aiheen valinnasta lähtien. Koska minulla itselläni on positiivinen suhtautumistapa yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen, on se voinut vaikuttaa myös tutkimuksen yleiseen ilmeeseen. Aineiston ja sitä myötä tutkimustulosten osalta ajattelen, että anonyymisti saamani kirjoitelmat ovat enemmän oman mahdollisen vaikutukseni ulkopuolella kuin kasvokkain tekemäni haastattelut, joissa haastattelutilanteen ilmeet, eleet, mahdolliset myötäilyt ja sanomiset voivat ohjata haastateltavan kertomista. Tiedostin tämän haastattelutilanteissa ja myös tästä syystä pyrin haastatteluissa antamaan avoimesti tilaa haastateltaville. Positiivisävytteisestä suhtautumistavasta huolimatta olen pyrkinyt käsittelemään aineistoa sellaisena kuin se on, mistä on osoituksena esimerkiksi kriittisyys yhteisopettajuuteen liittyvien normalisointien ja valta-asetelmien osalta.

Tutkielmani valmistuessa huomaan ymmärtäväni yhteisopettajuuden paljon laajempänä ja moniulotteisempänä ilmiönä kuin aiemmin. Ymmärrän nyt myös, että yhteisopettajuuden ilmiön sijoittaminen kontekstiinsa on vaikuttanut siihen, millaisia painotuksia tekemäni tulkinnat ovat mahdollisesti saaneet. Näin oma toimintani tutkijana on ollut todellisuuden tuottamista tietystä ymmärryksen tasosta käsin. Diskurssianalyttista lähestymistapaa hyödyntävä tutkija on kielenkäytön todellisuutta rakentavan luonteen takia merkityksellinen osa tutkimustuloksia. Tutkija tuottaa oman kielenkäyttönsä avulla tulkintoja aineistosta ja rakentaa sosiaalista todellisuutta (Juhila & Suoninen, 2016, s. 462; Potter & Wetherell, 1987, s. 182).

Siltaojan ja Sorsan (2020) mukaan diskurssianalyysin heikkoutena on se, että diskurssianalyysin kautta tutkija tulee tahtomattaan uusintaneeksi sosiaalista todellisuutta jatkamalla löydettyjen diskurssien olemassaoloa tekstiä ja tutkimusraporttia tuottaessaan. Tämä voidaan välttää systemaattisen analysoinnin ja omien esioletusten tunnistamisen kautta (Siltaoja & Sorsa, 2020, s. 247–248). Erityisesti tutkimustulosten raportoinnissa olen pyrkinyt kuvaamaan tulokset ja niistä tekemäni tulkinnat aineistolähtöisesti ja perustelemaan tulkintani aineistositaattien ja teorian avulla. Sanasta sanaan tekemäni litteroinnit ja muokkaamattomina esittämäni aineistositaatit lisäävät aineistosta tehtyjen tulkintojen perusteltavuutta. Olen pyrkinyt analysoinnin systemaattisuuteen erityisesti diskurssien aukikirjoittamisen yhteydessä, kun jokaista diskurssia kirjoittaessani luin aina koko aineiston läpi, jotta kaikki diskurssia kuvaava kielenkäyttö tulisi huomioituksi. Silti sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin suuri vapaus huomioiden joku toinen olisi voinut tehdä aineistosta toisenlaisia tulkintoja. Aineiston analyysin ja tutkimustulosten kirjoittamisen apuna olen käyttänyt Jokisen ym. (2016, s. 31) ajatuksia, sillä olen rakentanut tutkimustani vakiintuneen ja kulttuurisesti ymmärrettävän kielenkäytön kautta.

Siltaojan ja Sorsan (2020) mukaan diskurssianalyysin tekemistä haastaa usein se, että aiempia diskurssianalyttisesti tehtyjä tutkimuksia menetelmiseen kuvataan hyvin yleisluonteisesti, koska lukijalla oletetaan olevan jo aiempaa tietoa diskursseista ja diskurssianalyysin tekemisestä. Tämä tarkoittaa sitä, että diskurssianalyysin tekemiseen ei ole useinkaan saatavilla konkreettisia ohjeita (Siltaoja & Sorsa, 2020, s. 247–248). Tämä näyttäytyi tutkimukseni eri vaiheissa haasteena, sillä tunsin usein epävarmuutta aineiston käsittelyn ja tulkintojen tekemisen osalta. Työskentelyäni rajoitti aluksi vahva ajattelumalli siitä, että tutkimuksen tulisi olla tietynlaista. Työstäessäni tutkimustani eteenpäin kirjoittamisen avulla, tiedostin lopulta sen, mistä olin jo lukenut eli ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä diskurssianalyysia.

Hirsjärven (2010) mukaan tutkimuksen tekoon liittyy luotettavuuden kysymysten lisäksi eettiset kysymykset. Eettiset vaatimukset on otettava huomioon tiedon hankinnassa ja julkistamisessa. Tällöin kyse on hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta, jossa korostuu muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus tulosten tallentamisessa ja esittämisessä. Lisäksi hyvän tieteellisen käytännön noudattamisessa on kyse muiden tutkijoiden työlle antamasta arvostuksesta asianmukaisilla tavoilla, kuten lähdeviittauksilla. Myös tutkimusaiheen valinta voi olla eettinen kysymys (Hirsjärvi, 2010, s. 18–23). Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani parhaan kykyni mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Käytännössä tämä näkyy tutkimukseen osallistuneiden suostumuksena, yleisenä huolellisuutena, asianmukaisena viittaamisena ja aineiston anonymiteetin turvaavana käsittelynä. Aineistoni kirjoitelmat on jätetty täysin anonymisti Webropolin kautta. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä turvatakseni en ole eritellyt tarkemmin, kuinka moni vastaajista edustaa luokanopettajia ja kuinka moni koulun johtoa. En ole myöskään käyttänyt sellaisia aineistositaatteja, joista voisi tunnistaa yksittäisen vastaajan. Olen kuitenkin päättänyt käyttää tulosluvussa tutkimukseeni osallistuneiden ammattinimikkeitä lisätäkseen tutkimukseni moninäkökulmaisuuksi. Kirjoitelmien aineistopyynnössä ja ennen haastattelutilanteen alkamista olen kertonut aineiston asianmukaisesta käsittelystä, säilyttämisestä ja mahdollisen tunnistettavuuden häivyttämisestä.

Lähteet

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Atjonen, P. (2011). Perusopetuksen opettajat merkittävien pedagogisten ongelmien kohtajina ja ratkaisijoina. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.), *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä* (s. 479–512). Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1998). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching. Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus On Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014a). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki* (s. 5–13). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Friend, M. & Reising, M. (1993). Co-teaching: An Overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6–10.
- 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(9), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford OH: Learning Forward.
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. & Palojoki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546–562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (toim.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 73-81). Sage.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Continuum.
- Henze, R. & Arriaza, G. (2006). Language and reforming schools: A case for a critical approach to language in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 9(2), 157–177.
- Hirsjärvi, S. (2018). Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (s. 177–190). 22. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2018). Tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (s. 18–27). 22. painos. Helsinki: Tammi.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka, *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–34). Tampere: Tampere University Press.
- James, N. & Busher, H. (2016). Online Interviewing. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Research* (s. 245-260). 4. painos. Sage Publications.
- Jauhiainen, A. & Rinne, R. (2012). Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 105–143). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 267–310). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Valtasuhteinen analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 75–104). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 37–53). Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (2004). Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.), *Puhua vastaan ja vaieta: neuvottelu kulttuurisista marginaaleista* (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (2004). Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.), *Puhua vastaan ja vaieta: neuvottelu kulttuurisista marginaaleista* (s. 20–32). Helsinki: Gaudeamus.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 445–463). Tampere: Vastapaino.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kuortti, J., Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. (2008). Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Tiedotustutkimus*, 31(3), 25–37.
- Lee, W.O. & Tan, J. P-L. (2018). The new roles for twenty-first-century teachers: Facilitator, Knowledge Broker, and Pedagogical Weaver. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.), *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s. 11–31). Leiden, The Netherlands: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004372573>
- Luukka, M. (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsch (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* (s. 133–160). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Luukkainen, O. (2005). Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s. 204–211). Helsinki: Yliopistopaino.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *KUMMI 16. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 9–13). Niilo Mäki Instituutti.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(3), 130–145. Haettu osoitteesta: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>
- Murawski, W.W. & Bernhardt, P. (2016). An Administrator's Guide to Co-Teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30–34. Haettu osoitteesta: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec15/vol73/num04/An_Administrator's_Guide_to_Co-Teaching.aspx
- Niemi, H. & Isopahkala-Bouret, U. (2015). Persistent Work for Equity and Lifelong Learning in the Finnish Educational System. *The New Educator*, 11(2), 130–145. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1026784>
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 19–38). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A. (2018). The Role of Teachers in the Finnish Educational System: High Professional Autonomy and Responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.), *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s. 47–61). Leiden, The Netherlands: Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004372573>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2021). Opetusalan työolobarometri 2021. Haettu osoitteesta: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. 28.9.2021. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40). Helsinki: Gaudeamus.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R.A. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne, K. Sinnemäki & T. Ainiala (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä: II, Aineistonkeruusta analyysiin* (s. 374–411). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rytivaara, A. (2012). We Don't Question Whether We Can Do This: teacher identity in two co-teacher's narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302–313. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2012.11.2.302>
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and teacher education*, 28(7), 999–1008. <https://doi.org/http://dx..org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *KUMMI 16. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena yhteisopettajuus -näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 16–23). Niilo Mäki Instituutti.
- Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471.

- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. <http://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>
- Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S. & Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (2017). Making Inclusion Work with Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293. <http://dx.doi.org.pc124152.oulu.fi:8080/10.1177/0040059916685065>
- Siltaoja, M. & Sorsa, V. (2020). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 228–248). Helsinki: Gaudeamus.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Suoninen, E. (2016). Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 51–74). Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 229–247). Tampere: Vastapaino.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Takala, M., Sirkko, R. & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus -yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 139–158). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239–248. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2014). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Toom, A. & Husu, J. (2018). Teachers' work in changing educational contexts: Balancing the role and the person. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.),

- The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s. 1–9). Leiden, The Netherlands: Brill.
<https://doi.org/10.1163/9789004372573>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190.
- van Dijk, T. A. (1997). The Study of Discourse. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse studies: A multidisciplinary introduction. 1, Discourse as structure and process* (s. 1–34) London: Sage.
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. (2008). Teachers' Professional Identity Negotiations in Two Different Organisations. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 1(2), 131–148.
<https://doi.org/DOI:10.1007/s12186-008-9008-z>
- Väisänen, A-M. & Lanås, M. (2021). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus*, 52(4), 438–449.
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147–161.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Waldron, N.L. & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Wood, L.A. & Kroger, R.O. (2000). *Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk And Text*. Sage Publications: Thousand Oaks.

Liite 1

Hei alakoulun opettaja tai rehtori!

Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta. Teen Pro gradu –tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää alakoulun opettajien ja rehtoreiden puhetta yhteisopettajuudesta. Lisäksi tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaista koulun toimintakulttuuria puheella tuotetaan. Kerrään tutkimustani varten kirjoitelmista muodostuvaa aineistoa. Voit vastata, vaikka sinulla ei olisikaan omakohtaista kokemusta yhteisopettajana toimimisesta.

Pyydän sinua kuvailemaan kirjoitelmassasi tapahtumia, tilanteita, ajatuksia, tunteita ja kokemuksia alla olevien apukysymysten avulla. Voit lähettää kirjoitelmasi anonyymisti Webropolin kautta. Linkki Webropoliin: (linkki poistettu pro gradu -tutkielman julkaisusta).

Halutessasi voit lähettää kirjoitelmasi suoraan minulle sähköpostitse osoitteeseen (sähköposti-osoite poistettu pro gradu -tutkielman julkaisusta).

Apukysymyksiä kirjoitelman tueksi:

- Kuvaile, miten yhteisopettajuudesta puhutaan työpaikallasi eri yhteyksissä, kuten opettajanhuoneessa tai palaverissa. Miten eri opettajat puhuvat yhteisopettajuudesta? Miten rehtori puhuu yhteisopettajuudesta? Mitä yhteisopettajuudesta puhutaan?
- Onko yhteisopettajuutta koskeva puhe muuttunut ajan kuluessa? Jos on, kerro millä tavoin.
- Muistatko tilanteita, joissa yhteisopettajuudesta on puhuttu erityisen positiiviseen tai negatiiviseen sävyyn? Kerro tilanteista.
- Oletko huomannut, että yhteisopettajuutta koskeva puhe olisi vaikuttanut sinun tai työyhteisön ajattelutapoihin tai toimintaan? Jos on, kerro millä tavoin?
- Oletko työskennellyt yhteisopettajana? Millaisia kokemuksia sinulla on yhteisopettajuudesta?

Kirjoitelman pituus ei ole ratkaiseva tekijä, vaan toivon sinun kirjoittavan mahdollisimman monipuolisesti. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja ehdottoman luottamuksellista eikä yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa aineistosta. Tutkimusaineisto on vain minun käytössäni ja hävitän aineiston asianmukaisesti heti tutkimuksen valmistuttua. Toivon sinun kirjoittavan minulle viimeistään 25.10.2022. Mikäli mieleesi tulee jotakin kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla tai Facebookin yksityisviestin kautta. Suuri kiitos jo etukäteen, mikäli voit auttaa minua tutkimuksessani. Mukavaa syksyn jatkoa sinulle!

Ystävällisin terveisin,

Hanne Kiiski

Liite 2

****Aineistopyynnön uudelleenjulkaisu****

Tutkimukseni kaipaa vielä muutamia osallistujia ja kiitän sinua jo etukäteen, mikäli pystyt osallistumaan tutkimukseeni. Olen muokannut aineistopyyntöä saatujen kirjoitelmien perusteella ja lisännyt vaihtoehdoisen osallistumismahdollisuuden.

Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta. Teen Pro gradu –tutkielmaa, jonka tarkoituksena on tutkia alakoulun opettajien ja rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia yhteisopettajuudesta sekä koulun toimintakulttuurista yhteisopettajuuden mahdollistajana. Kerään tutkimustani varten kirjoitelmista muodostuvaa aineistoa. Halutessasi voimme keskustella yhteisopettajuudesta myös Teamsin välityksellä ja siinä tapauksessa toivon sinun ottavan minuun yhteyttä sähköpostilla (sähköpostiosoite poistettu pro gradu -tutkielman julkaisusta). Voit osallistua tutkimukseeni, vaikka et olisi työskennellyt yhteisopettajana. Tärkeintä on, että sinulla on kerrottavaa yhteisopettajuuden aiheesta.

Toivon, että kirjoitelmasi kerrot ja kuvailet vapaamuotoisesti yhteisopettajuuteen liittyvistä kokemuksista, tilanteista, ajatuksista ja tunteista. Toivon sinun kuitenkin sisällyttävän kirjoitelmaasi mahdollisuuksien mukaan myös seuraavia asioita. Kuvaile, millä tavoin yhteisopettajuuteen suhtaudutaan työpaikallasi. Millaisia erilaisia näkemyksiä yhteisopettajuudesta olet havainnut työpaikallasi ja ovatko nämä näkemykset mielestäsi muuttuneet vuosien aikana? Mikä mielestäsi edistää tai estää yhteisopettajuuden toteuttamista? Millä tavoin koulusi toimintakulttuuri (muun muassa normit, johtaminen, työn organisointi, vuorovaikutus, ilmapiiri ja oppimisympäristöt) edistää tai estää yhteisopettajuutta?

Voit jättää kirjoitelmasi anonymisti Webropolin kautta. Linkki Webropoliin: (linkki poistettu pro gradu -tutkielman julkaisusta).

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja ehdottoman luottamuksellista eikä yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa aineistosta. Tutkimusaineisto on vain minun käytössäni ja hävitän aineiston asianmukaisesti heti tutkimuksen valmistuttua. Toivon sinun kirjoittavan minulle viimeistään 16.11.2022. Mikäli mieleesi tulee jotakin kysyttävää, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin,

Hanne Kiiski

Liite 3

Teemahaastattelurunko

Haastattelun alussa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, ehdottomasta luottamuksellisuudesta, anonymiteetistä ja aineiston (haastattelutallenne ja litteroitu aineisto) käsittelystä ja hävittämisestä.

Lämmittelykeskustelua esimerkiksi haastateltavan työstä (mikä on nykyinen työtehtävä ja kuinka kauan on työskennellyt opettajana/rehtorina).

- Yhteisopettajuuteen liittyvät kokemukset, tilanteet, ajatukset ja tunteet.
- Yhteisopettajuuteen liittyvät erilaiset näkemykset ja suhtautuminen yhteisopettajuuteen.
 - Mahdolliset muutokset
- Yhteisopettajuutta edistävät tai estävät tekijät
 - Myös koulun toimintakulttuurista (normit, johtaminen, työn organisointi, vuorovaikutus, ilmapiiri ja oppimisympäristöt) nousevat tekijät