



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Luokanopettajien tekemä kollegiaalinen yhteistyö toisten opettajien kanssa ja sen yhteys opettajien pystyvyyksiksiin

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Marraskuu 2019
Lotta Virkkunen

Ohjaaja: Anu Laine, Markku Hannula
& Eeva Haataja



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Lotta Virkkunen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien tekemä yhteistyö toisten opettajien kanssa ja sen yhteys opettajien pystyvyyskäsityksiin		
Title Classroom teachers' collaboration with other teachers and its relation to teachers' self-efficacy		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Anu Laine, Markku Hannula & Eeva Haataja	Aika - Datum - Month and year Marraskuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 57 s. + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, minkälaista yhteistyötä luokanopettajat olivat tehneet yhdessä toisten opettajien kanssa, ja onko kollegiaalisen yhteistyön kokemuksilla yhteyttä luokanopettajien pystyvyyskäsityksiin. Kouluissa painotetaan yhä enemmän yhteistyön tekemistä, joten kollegiaalisen yhteistyön tutkiminen on ajankohtaista. Luokanopettajien tekemät yhteistyöt luokiteltiin yhteistyömallin avulla erilaisiin tarpeisiin, joihin lukeutuu jokainen tapa tehdä yhteistyötä. Tutkimuksen kysymyksien asetteluun vaikuttivat omat mielenkiinnon kohteet yhteistyöhön liittyen ja aikaisemmat tutkimustulokset opettajien välisestä yhteistyöstä.</p> <p>Tutkimukseen osallistui yhteensä 46 luokanopettajaa, mutta aineistossa oli 45 käyttökelpoista vastausta tutkimuksen kannalta. Luokanopettajia osallistui tutkimukseen ympäri Suomea. Luokanopettajia pyydettiin osallistumaan tutkimukseen sosiaalisen median ja sähköpostin kautta. Aineisto kerättiin ensisijaisesti kyselylomakkeella, jonka jälkeen luokanopettajat halutessaan saivat osallistua vielä haastatteluun. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna.</p> <p>Luokanopettajat olivat kokeilleet ja tehneet monenlaisia yhteistyötapoja toisten opettajien kanssa. Suurimmaksi osaksi luokanopettajat olivat tehneet yhteisopettajuutta ja yhteissuunnittelua muiden kanssa. Luokanopettajat kertoivat hyötывänsä yhteistyön tekemisestä eniten, kun saivat jakaa muiden kanssa ideoita ja materiaaleja. Keskiarvollisesti suurin henkilökohtainen opetuspystyvyys havaittiin 5-10 vuotta opettaneiden luokanopettajien keskuudessa ja yleisen opetuspystyvyydessä 0-5 vuotta opettaneiden keskuudessa. Henkilökohtainen opetuspystyvyys havaittiin heikoimpana 0-5 vuotta opettaneiden keskuudessa ja heikoin yleinen opetuspystyvyys 5-10 vuotta opettaneiden keskuudessa. Faktorianalyyssissä väitteet latautuvat suurimmaksi osaksi samalla lailla kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Pieniä poikkeuksia-kin havaittiin. Tilastollisesti merkittävää yhteyttä havaittiin luokanopettajien pystyvyyskäsityksien ja koetun organisointitarpeiden hyödyn välillä.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Kollegiaalinen yhteistyö, henkilökohtainen opetuspystyvyys, yleinen opetuspystyvyys, minäpystyvyys		
Keywords Collegial collaboration, personal teaching efficacy, general teaching efficacy, self-efficacy		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Lotta Virkkunen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien tekemä yhteistyö toisten opettajien kanssa ja sen yhteys opettajien pystyvyyskäsitteisiin		
Title Classroom teachers' collaboration with other teachers and its relation to teachers' self-efficacy		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Anu Laine, Markku Hannula & Eeva Haataja	Aika - Datum - Month and year November 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 57 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this study was to find out what kind of collaboration the classroom teachers had with other teachers, and whether the experience of collegial collaboration was related to classroom teachers' conceptions of ability. There is an increasing emphasis on collaboration in schools, so research on collegial collaboration is topical. Collaboration between classroom teachers was classified using a collaborative model for different needs, which includes every way to collaborate. The research questions were influenced by their own interests in cooperation and previous research results on teacher cooperation.</p> <p>A total of 46 classroom teachers participated in the study, but the material contained 45 useful answers for the study. Class teachers participated in the research all over Finland. Class teachers were asked to participate in the research through social media and email. The material was collected primarily through a questionnaire, after which the class teachers had the opportunity to participate in the interview if they so wished. The interview was conducted as a semi-structured interview.</p> <p>The classroom teachers had tried and worked with a variety of collaborators with other teachers. For the most part, the class teachers had done collaborative teaching and joint planning with others. Class teachers said they were the ones who benefited the most from collaborating by sharing ideas and materials with others. On average, the highest personal teaching ability was found among class teachers who taught for 5 to 10 years and general teaching ability among those who taught between 0 and 5 years. Personal teaching ability was found to be the weakest among those teaching 0-5 years and the lowest overall teaching ability among those teaching 5-10 years. In fact analysis, the claims loaded for the most part as in previous studies. Minor exceptions were noted. A statistically significant association was found between the classroom teachers' conceptions of ability and the perceived benefit of organizational needs.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kollegiaalinen yhteistyö, henkilökohtainen opetuspystyvyys, yleinen opetuspystyvyys, minäpystyvyys		
Keywords Collegial collaboration, personal teaching efficacy, general teaching efficacy, self-efficacy		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LUOKANOPETTAJIEN KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ.....	3
2.1	Kollegiaalinen yhteistyö	3
2.2	Yhteistyö perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	4
2.3	Luokanopettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä	5
2.4	Henkilökohtaiset tarpeet	7
2.5	Opetukselliset tarpeet	8
2.6	Organisointitarpeet	9
3	LUOKANOPETTAJIEN MINÄPYSTYVYYS OPETUSTYÖSSÄ	11
3.1	Minäpystyvyys	11
3.2	Luokanopettajien minäpystyvyys.....	13
3.2.1	Luokanopettajien henkilökohtainen opetuspystyvyys.....	13
3.2.2	Luokanopettajien yleinen opetuspystyvyys	14
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	16
5.1	Tutkimuksen esittely	16
5.2	Tutkimuksen kohderyhmä.....	17
5.3	Kyselylomake	20
5.4	Haastattelut	20
5.5	Aineiston analysointi	21
5.5.1	Faktorianalyysi	21
5.5.2	Keskiarvot	22
5.5.3	Varianssianalyysi ja t-testi	22
5.5.4	Sisällönanalyysi.....	23
6	TUTKIMUSTULOKSET	26
6.1	Syyt kollegiaalisen yhteistyön aloittamiselle ja luokanopettajien tekemät yhteistyötavat muiden opettajien kanssa.....	26
6.2	Luokanopettajien kokemuksia yhteistyön tekemisestä	28
6.2.1	Hyödyt yhteistyön tekemisestä	29
6.2.2	Luokanopettajien ajatuksia yhteistyön tekemisestä ja siinä onnistumisessa.....	31
6.2.3	Haasteita ja haasteellisuutta yhteistyössä	36
6.3	Luokanopettajien pystyvyyksäilykset.....	40
6.4	Kollegiaalisen yhteistyön kokemusten ja koetun pystyvyyden yhteys	44

6.5 Tulosten yhteenveto	47
7 LUOTETTAVUUS.....	49
8 POHDINTA.....	51
8.1 Tuloksien pohdintaa.....	51
8.2 Jatkotutkimusideoita	56
LÄHTEET.....	58
LIITTEET.....	61
TAULUKOT	
Taulukko 1. Luokanopettajien kokemus kollegiaalisesta yhteistyöstä.	24
Taulukko 2. Esimerkki haastatteluiden luokittelusta.....	25
Taulukko 3. Kokemus yhteistyöstä.	32
Taulukko 4. Luokanopettajien keskiarvolliset pystyvyyskäsitykset asteikolla 1-6	41
Taulukko 5. Opettajien keskiarvolliset pystyvyyskäsitykset asteikolla 1-6	42
Taulukko 6. Pystyvyyskäsityksien ja opetusvuosien välinen yhteys.....	43
Taulukko 7. Luokanopettajien pystyvyyskäsityksien ja opetusalueiden (AVI) välinen yhteys.....	43
Taulukko 8. Kollegiaalisen yhteistyön kokemusten ja pystyvyyskäsityksien yhteys.	44
KUVIOT	
Kuvio 1. Luokanopettajien opetuspaikka aluevirastoittain.....	18
Kuvio 2. Luokanopettajien opetusjärjestelyt luokissa.	19
Kuvio 3. Luokanopettajien syyt kollegiaalisen yhteistyön aloittamiseen.	26
Kuvio 4. Luokanopettajien tekemät organisointitarpeisiin lukeutuvat yhteistyötavat.	27
Kuvio 5. Luokanopettajien tekemät opetuksellisiin tarpeisiin lukeutuvat yhteistyötavat.	28
Kuvio 6. Luokanopettajien kertomat hyödyt yhteistyöstä henkilökohtaisiin tarpeisiin.....	29
Kuvio 7. Luokanopettajien kertomat hyödyt opetuksellisiin tarpeisiin.	30
Kuvio 8. Luokanopettajien kertomat hyödyt organisointi tarpeisiin.	31

1 Johdanto

Opettajan työ on kautta aikain ajateltu olevan hyvin yksityistä ja vahvan autonomian vallassa. Koulujen sisäinen ja ulkoinen kilpailu, kritiikki opetusta kohtaan ja resurssien puute auttaa opettajia näkemään yhteistyön muiden kanssa hyvänä asiana, jonka avulla haluaa kehittää koulua ja opetusta yhdessä muiden kanssa. (Johnson, 1990, 179; Johnson, 2007a, 74.) Opetuksen ajatellaan olevan hyvin vuorovaikutteista ja ihmisiä kehittävää, jolloin tarvitaan säännöllistä yhteistyötä eri jäsenten välillä, jotta esimerkiksi osaamisen taitoja, sisällöllisiä ja teoreettisia tietoja voidaan välittää ja edistää henkilökohtaista kehitystä (Johnson, 1990, 4).

Yhteistyö on levinnyt nykyään moneen asiantuntijatyöhön ja velvoittaa työntekijöitä tekemään yhteistyötä, neuvotella ja hankkia tietoa sosiaalisin keinoin. Monissa ammateissa tarvitaan yhä enemmän yhteistyötä toisten kollegoiden kanssa, koska käsiteltävät ongelmat ovat yhä enemmän monimutkaisempia, joiden ratkaisemiseen tarvitaan useampia toimijoita. (Kykyri, 2007, 110; Parviainen, 2006, 157.) Tämä heijastuu myös kouluihin ja opettajien välisen yhteistyön tekemiseen. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) muistuttaa myös opettajia siitä, että heillä on mahdollisuus työpaikalla kollegiaaliseen tukeen, yhteistyöhön ja oppimiseen. Näiden tulisi toteutua jokaisen opettajan kohdalla koulun jäsenenä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 19) mukaan opettajien tulee tehdä yhteistyötä esimerkiksi oppiaineita ylittävissä opintokokonaisuuksissa ja niiden suunnittelussa. Yhteistyön tavoitteena on luoda oppilaille yhtenäinen, eheä ja laadukas perusopetus, joka tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä (POPS, 2014, 35). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajien välinen yhteistyö auttaa järjestämään koulutyön niin, että pystytään toimimaan yhdessä ja jakamaan työtä. Opettajien tekemä yhteistyö mallintaa myös oppilaille yhteistyön tekemistä. (POPS, 2014, 36.)

Opettajien mukaan huolenaiheiden jakaminen, ongelmien yhteinen pohtiminen ja oivaluksien jakaminen auttaa koko työyhteisöä kehittymään ja auttamaan suojaamaan opettajia uupumukselta ja stressiltä (Kykyri, 2007, 111). Opettajat painottavat myös oman osaamisen auttavan muita opetuksellisissa asioissa (Savonmäki, 2007, 83), joten miksi yhteistyön tekemisellä olisi myös vaikutusta opettajien minäpystyvyyteen. Minäpystyvyydentuntemukset kohdistuvat yleensä tiettyyn tehtävään. Ihmiset aliarvioivat tai yliarvioivat usein omia kykyjään, jolla on vaikutusta ihmisten ponnisteluyrityksiin tehtävän loppuun saattamiseksi. (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998, 210-211.) Tässä

tutkimuksessa on kuitenkin olennaista keskittyä henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen, joka on yksi minäpystyvyyden muoto, kuinka opettaja uskoo selviytyvänsä opetukseen liittyvästä tehtävästä tilanteen vaatimalla tavalla (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998, 233).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, minkälaista yhteistyötä luokanopettajat ovat tehneet yhteistyössä muiden opettajien kanssa ja minkälaisena he ovat sen myös kokeneet. Selville tulee myös, mitä luokanopettajat pitävät tärkeänä yhteistyön tekemisessä ja myös, mikä on haasteellista yhteistyön tekemisessä, ja miten se on mahdollisesti yhteydessä omaan pystyvyyteen opettajana. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja haastatteluilla.

Kollegiaalinen yhteistyö on aina kiinnostanut minua ja sen hyödyt oman pystyvyyden kehittämiseen. Yksin opettaessa huomaa joskus, kuinka omat keinot ja ideat eivät riitä opetuksen monipuolistamiseen tai tunne omasta opetuksesta ja sen laadusta on heikko. Sijaisena ollessani kollegat ovat olleet suuri rikkaus oman opetuksen monipuolistamiseen ja kehittämiseen, jolloin idea omaan lopputyöhön syntyi sitä kautta. Minusta on tärkeää ja ajankohtaista tutkia luokanopettajien kollegiaalista yhteistyötä ja sen yhteyttä luokanopettajien pystyvyyksiksiin itsestään opettajana, kun opetuslalla opettajien vastuut lisääntyvät, jolloin oma suoriutuminen saattaa alentua. Myös kunnilla on velvoite opettajille toimia tiimeissä, jolloin kollegiaalista yhteistyötä tulee tehtyä toisten opettajien kanssa.

2 Luokanopettajien kollegiaalinen yhteistyö

Tässä luvussa esitellään kollegiaalinen yhteistyö ja sen tekeminen. Luokanopettajien kollegiaalisen yhteistyön olen jakanut luvuissa 2.4, 2.5 ja 2.6 Johnsonin (1990) yhteistyömallin mukaan henkilökohtaisiin, opetuksellisiin ja organisointitarpeisiin, koska niihin sisältyvät luokanopettajien tekemät ja kokemat yhteistyötavat ja hyödyt.

2.1 Kollegiaalinen yhteistyö

Kelchtermansin (2006, 220) mukaan kollegiaalinen yhteistyö ja kollegiaalisuus todetaan tarkoittavan samaa asiaa. Kuitenkin on tärkeää erottaa nämä kaksi termiä. Kollegiaalinen yhteistyö ja kollegiaalisuus ovat toistensa kanssa läheisessä yhteydessä, mutta ne eivät ole samanlaisia. Kollegiaalisella yhteistyöllä viitataan yhteistyötoimintaan ja kollegiaalisuudella henkilökunnan välisten suhteiden laatuun. (Kelchtermans, 2006, 220-221.) Kollegiaalinen yhteistyötä yleensä tarvitaan vasta silloin, kun ilmenee odottamaton ongelma tai ilmenee muutoksia työssä, joiden selvittämiseen ei yksilön omat taidot enää riitä (Parviainen, 2006, 166). Kollegiaalinen yhteistyö onnistuu vasta silloin, kun jokaisella osapuolella on yhteinen päämäärä ja tavoite ongelman ratkaisemiseksi (Parviainen, 2006, 165).

Yhteistyö on levinnyt nykyään moneen asiantuntijatyöhön ja velvoittaa työntekijöitä tekemään yhteistyötä, neuvotella ja hankkia tietoa sosiaalisin keinoin. Monissa ammateissa tarvitaan yhä enemmän yhteistyötä toisten kollegoiden kanssa, koska käsiteltävät ongelmat ovat yhä enemmän monimutkaisempia, joiden ratkaisemiseen tarvitaan useampia toimijoita. (Parviainen, 2006, 157.) Johnsonin (2007b, 55) mukaan voidaan puhua tiimioppimisesta, jossa tavoitteena on siirtää omia tietoja ja taitoja osaamisesta muille vuorovaikutuksen keinoin. Eritoten työelämässä on lisääntynyt arvostus tiimityöskentelyä sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja kohtaan. Tämän seurauksena esimerkiksi eri toimialojen yritykset ovat siirtyneet enemmän prosessinomaiseen toimintaan, jossa vaaditaan enemmän yhteistyötä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Nämä vaatimukset heijastuvat myös kouluun ja sen tehtäviin. Koululta odotetaan, että he parantavat oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, jotta he pystyisivät työskentelemään tulevaisuudessa tiimeissä. (Kykyri, 2007, 110.)

2.2 Yhteistyö perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhteistyötä tarvitaan laaja-alaisen opetuksen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa. Opetuksen tulisi rakentaa yleissivistystä ja luoda pohjaa elinikäiselle oppimiselle. Tavoitteet tälle toiminnalle säätelee valtioneuvosto. Opetuksen tulee tavoitella tiedonalakohtaista ja oppiainerajoja ylittävää osaamista. Siksi myös opetussuunnitelman perusteissa on määritetty tavoitteita ja sisältöjä sekä edellä mainituille laaja-alaiselle opetukselle ja osaamiselle ja monialaisille oppimiskokonaisuuksille, jotka yhdistävät useita oppiaineita kokonaisuudeksi, että yhteisille oppiaineille. Näitä tavoitteita tulisi arvioida säännöllisesti. (POPS, 2014, 19.)

Yhteistyö tarvitaan myös, jotta perusopetus tukee oppilaiden oppimista ja kasvua, ja että varmistetaan perusopetuksen yhtenäisyys, eheys ja laatu. Oppimisympäristöjä pystytään monipuolistamaan ja koulu yhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia pystytään turvaamaan yhteistyön avulla. Yhteistyön tulisi olla aina suunnitelmallista ja sen toteutumista tulisi arvioida esimerkiksi yhtiökumppaneiden kanssa. (POPS, 2014, 35.)

Tavoitteiden toteutumista edesauttaa koulun henkilöstön tiivis yhteistyö. Koulutyö tulisi järjestää niin, että se on tarkoituksenmukaista ja joustavaa yhdessä toimimista ja työn jakamista. Koulun henkilökunnan välinen yhteistyö mallintaa myös oppilaille yhteistyön tärkeyttä koulun toiminnassa ja oppimisessa. (POPS, 2014, 36.) Oppilaiden kohdalla koulutyö tulisi järjestää oppilaita osallistavaksi ja heille tulisi juuri opettajien välisen yhteistyön kautta antaa kokemuksia yhteistyön tekemisestä toisten oppilaiden kanssa (POPS, 2014, 35).

Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36) mainitaan koulujen keskinäisen yhteistyön tärkeys esimerkiksi opetuksen kehittämisen edistämiseksi ja yhtenäisyydessä ja henkilöstön osaamisen vahvistamisessa. Etenkin huomiota yhteistyössä kannattaa kiinnittää huomiota nivelvaiheisiin ja oppilaiden siirtymisiin toisiin kouluihin. Myös hyvää yhteistyötä koulujen välillä tarvitaan, kun halutaan esimerkiksi sujuvaa oppimisen tuen ja oppilashuollon järjestämistä. Erilaisissa verkostoissa paikallinen, kansallinen tai kansainvälinen yhteistyötoiminta muiden koulujen kanssa edistää pedagogiikan kehittymistä. (POPS, 2014, 36.)

2.3 Luokanopettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä

Opettajan työssä on vallitsevana periaatteena, että opettaja työskentelee yksin luokassa, jolloin hänen oma persoonansa ja ammattitaitonsa kertoo, miten toimia työssään. Opettajan työhön kuuluu myös, että opettajan tulisi selviytyä itsenäisesti eteen tulevista haasteista. (Kykyri, 2007, 107-108.) Kykyri (2007, 108) viittaa opettajan yksilöllisellä suorittamisella perinteiseen koulukulttuurin piirteeseen, jossa korostetaan opettajan työn eristäytyneisyyttä ja luokahuonekeskeisyyttä. Kuitenkin kilpailu ja kritiikki houkuttelee opettajia kohti avoimempaa työskentelyä, yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Opettajien tulee päästä eroon vanhoista normeista onnistuakseen luomaan aktiivisen yhteistyön muiden kanssa. Siihen asti opettajan työ on yksilöllistä ja eristävää. (Johnson, 1990, 179.) Johnsonin (1990, 148) mukaan koulun ihanteellisessa maailmassa opettajat työskentelevät ja keskustelevat yhdessä, suunnittelevat oppitunteja ja arvioivat toistensa työskentelyä ja tarjoavat tukea. Todellisessa koulumaailmassa opettajat tapaavat toisia opettajia vain luokahuoneen ulkopuolella ja jokainen opettaja on sijoitettu eri luokahuoneisiin. (Johnson, 1990, 148.) Kuitenkaan ei voi sanoa, että yhteistyö olisi tuotava opettajan autonomian tilalle, koska ne eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä (Fullan, 2001, 76; Rajakaltio, 2011, 202).

Opettajat arvostavat omia kollegoitaan. Ne tarjoavat tukea, uusia ideoita ja asiantuntemusta. (Johnson, 1990, 177.) Opettajat sanovat toisten tuen olevan opetusvinkkien jakamista, ongelmanratkaisua ja vertaisten kanssa keskustelua. Myös opettajat painottavat oman osaamisen myös auttavan muita. (Savonmäki, 2007, 83.) Littlen (1990, 187) mukaan opettajat luottavat itseensä toimijana kollegiaalisessa yhteistyössä, jolloin he voivat luottaa toiseen opettajaan ja myös samoin toisin päin. Kykyri (2007, 111) toteaa, että työyhteisön vuorovaikutus ja suhteet vaikuttavat opettajan kokemaan uupumukseen ja stressiin. Hyvien vaikutuksien sanotaan suojaavan opettajia uupumukselta. Kykyri uskoo myös, että huolenaiheiden jakaminen, ongelmien pohtiminen ja oivalluksien jakaminen luotettavassa yhteisössä auttaa koko työyhteisöä kehittymään. Kun taas huonompi vuorovaikutus ja kireä ilmapiiri opettajien keskuudessa muodostaa työyhteisössä jännitettä. (Kykyri, 2007, 111-112.)

Opettajat pitävät erilaisia asioita tärkeänä kollegiaalisessa yhteistyössä. Sahlbergin (1996, 237) tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä kollegiaalista yhteistyötä, jonka avulla pystyttäisiin kehittämään opetustoimia ja koulua. Erityisesti tutkimuksessa opetta-

jat korostivat yhteistyön merkitystä tuen saamisessa ja antamisessa ja kannustamisessa. Johnsonin (1990, 151) tutkimuksessa taas opettajat uskoivat opetuksensa laadun paranevan yhteistyön kautta. He uskoivat myös, että kollegiaaliset koulut syntyvät opettajien avoimuuden ja valmiuksien kautta. Opettajat halusivat myös lisää aikaa keskustelulle ja toisten opetuksen seuraamiselle. (Johnson, 1990, 151.) Kuitenkin yhteistyö on vain mukavuutta tuottavalla tasolla, jos se on vain materiaalien jakamista ja neuvojen antamista. Yhteistyön kuuluisi laajentua isompien näkökulmien tarkastelemiseen ja tutkimiseen, jotta se kehittäisi koulu yhteisöä. (Johnson, 2007c, 88.)

Onnistunut yhteistyö voi innostaa opettajia kokeilemaan tiiviimpää yhteistyötä eli yhteisopettajuutta. Yhteistyön onnistumiselle onkin olennaista, että yhteistyön osapuolilla on oma kiinnostus perustana tekemiselle. (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 11.) Hyvin toimivan yhteistyön tunnistaa siitä, kun osapuolilla on hyviä kokemuksia yhteistyön tekemisestä ja halu työskennellä uudestaan yhteistyössä. Hyvin toimivassa yhteistyössä osapuolet innostuvat osallistumaan yhteiseen pohdintaan ja neuvotteluun, ja keskusteluissa pyrittään kiinnittämään huomiota toisten kuuntelemiseen. (Kykyri, 2007, 121.) Myös erilaisten innovaatioiden kokeileminen yhteistyön avulla voi kehittää ongelmien ratkaisua opettajien keskuudessa. Yhteistyön avulla opettajat voivat kokeilla erilaisia menetelmiä opetuksessaan, mitä eivät yksin olisi voineet tehdä. (Little, 1990, 170.) Kun opettajat ilmaisevat omia näkemyksiään toisille, hänen oma ymmärryksensä myös syvenee omasta osaamisestaan ja kehittymisestään (Castle & Aichele, 1984, 6).

Opettajat kokevat muun muassa, että luokkahuoneen ulkopuoliset tehtävät, kuten mahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen ja erityisen tuen oppilaiden siirtyminen yleisopetukseen lisäävät yhteistyön tarvetta. (Rajakaltio, 2011, 210, 201.) Yhteistyön tarpeeseen on muodostettu uusia yhteistyömuotoja. Motiiveja opettajilla kehittää yhteistyömuotoja on esimerkiksi oppimateriaalien ja ideoiden jakaminen, oppiminen toiselta ja jaksaminen työssä. (Rajakaltio, 2011, 211.) Joskus yhteistyö nähdään tarpeellisena, mutta sen laajentamiseen ei ole tarpeeksi voimavaroja tai resursseja (Jyrkiäinen, 2007, 136).

Opettajien kollegiaalisessa yhteistyössä on kuitenkin myös rajoittavia tekijöitä. Vaikka Sahlbergin (1996, 201) ja Egodawatten, McDougallin ja Stoilescun (2011, 201) tutkimuksissa opettajien mukaan yhteistyö on tärkeää koulun toiminnan kannalta, mutta sen toteuttamisessa on monia esteitä, kuten ajankäyttö ja yksinään työskentelevät opettajat, jotka ilmaisevat vastustusta yhteistyön tekemistä kohtaan. Johnson (2007b, 58) tuo esille

opettajien opetusvelvollisuuteen ja opettamiseen liittyvään työhön liittyvät rutiinit, jotka rajoittavat yhteistyötä muiden kanssa. Opettajan työ on myös hyvin yksilöllistä ja yksityistä, joka saattaa aiheuttaa opettajissa erilaisia tuntemuksia muita kollegoja kohtaan, esimerkiksi pahimmillaan opettajat on pakotettu yhteistyöhön (Johnson, 2007a, 74). Huonosti toimivassa yhteistyössä osapuolten välillä voi olla kilpailua ja yhteisten näkemysten puuttumista, joka ajaa kiistoihin toisten näkemysten paremmuudesta ja näin ollen ei ole edes yhteistyötä. (Kykry, 2007, 119.)

Littlen (1990, 182) mukaan kulttuuriset ja vuorovaikutukselliset käytännöt ja opettajien uskomukset voivat vaikuttaa yhteistyön toteutumiseen. Opettajat voivat rakentaa tietynlaisia eriäviä yhteistyömalleja kouluun (Ronfeldt, Owens Farmer, McQueen, Grissom & Demers, 2015, 499). Opettajat voivat työskennellä totutusti yhden työparin kanssa vuosia, jolloin yhteys muihin opettajiin katkeaa ja syntyy toisia pois sulkeva yhteistyö (Johnson, 1990, 157; Rajakaltio, 2011, 212).

Sahlbergin (1996, 200) tutkimuksen mukaan myös aika ja sen käyttäminen on puuttuva resurssi koulun kehittämisen kannalta. Ajan puuttumisella on opettajien mukaan myös vaikutuksia yhteistyön toteutumiseen koulussa. Sahlbergin mukaan ongelma ajan puuttumiseen voi olla toiminnan organisoinnissa, koska tutkimuksessa mukana olevien opettajien mukaan heille järjestettiin aikaa organisoimalla opettajia pieniksi ryhmiksi. Kuitenkin tällainen järjestely edellyttää totutusta ajankäytön perinteestä irtautumista, jolloin työ- ja lukujärjestys saattaa muuttua. (Sahlberg, 1996, 201.) Kuitenkin opettajien keskuudessa nousee tarve yhteistyölle muiden opettajien kanssa (Jyrkiäinen, 2007, 133). Jyrkiäisen (2007) tutkimuksessa tuli esille, että oman koulun sisäistä yhteistyötä voidaan kehittää esimerkiksi etsimällä uusia yhteistyömuotoja opettajille ja opetusryhmille.

2.4 Henkilökohtaiset tarpeet

Johnsonin (1990, 157) tutkimuksen mukaan opettajat tunsivat tärkeäksi toisten opettajien kanssa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja seurauksen, jos he tunsivat eristäytyvänsä liikaa työssään. Opettajilla oli kertomustensa mukaan yksi tai useampi työtoveri, joihin he pysyivät luottamaan ja joilta he saivat tarpeensa mukaan tukea. Opettajilla oli tarve puhua jollekulle vaikeuksista, joita ilmeni opiskelijoiden joukossa tai oppituntien aikana, ja mahdollisista epäonnistumisista työssään. He luottivat toisten opettajien tarjoamaan tukeen ja lohdutukseen. (Johnson, 1990, 158.)

Rajakaltion (2011, 210) ja Sahlbergin (1996, 199) tutkimuksessa opettajien motiivi yhteistyöhön oli työssä jaksaminen ja sen tukeminen. Sahlbergin mukaan tärkeimpiä syitä opettajien väliselle yhteistyölle on muiden opettajien antama tuki ja henkinen kannustus. Kuitenkin Johnsonin (1990, 159) mielestä monet tutkijat ovat jättäneet huomiotta sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen koulun kehittämisen näkökulmasta, vaikka kollegoiden ymmärrys ja jatkuva tuki lieventävät opettajien eristäytymistä ja kasvattavat luottamusta kollegoiden välille ja työyhteisöön. Myös Sahlbergin (1996, 199) tutkimuksessa tuli ilmi, että yhteistyön merkitys tulisi huomioida koulun toiminnan näkökulmasta.

2.5 Opetukselliset tarpeet

Johnsonin (1990, 159) tutkimuksen joidenkin opettajien mukaan toiset opettajat eivät pysty vastaamaan henkilökohtaisiin tarpeisiin, jolloin he ovat ensisijaisesti pedagogiikan ja akateemisen tiedonlähteitä. Opettajat jakavat ideoita ja materiaaleja eri oppitunneilta, vaikka osa opettajista koki vähemmän kiinnostusta uudenslaisiin ajatuksiin. (Johnson, 1990, 159.) Osa opettajista kävi seuraamassa toisten opettajien tunteja ja he kertoivat keskustelujen olevan tuloksellisia niiden jälkeen. Kuitenkin moni opettaja ei toteuttanut muiden jakamia ideoita opetuksessaan eikä halunnut seurata toisten tunteja. (Johnson, 1990, 159.) Opettajat, jotka vierailivat toistensa luokissa havainnoimassa, kokivat ne eduksi itsensä kehittämisessä (Johnson, 1990, 160). Opettajien keskustellessa kokemuksistaan ja aikomuksistaan he pystyivät kehittymään yhteistyön kautta ja testata kollegiaalisesti tuotettua tietoa luokkahuonetilanteessa. Jälkeen päin opettajat jakoivat havaintonsa toisten opettajien kanssa uudelleen. (Deppeler, 2010, 185.)

Opetuksellisiin tarkoituksiin opettajat suunnittelevat, valmistelevat ja arvioivat erilaisia menetelmiä opetuksen suorittamiseksi. Yhdessä työskentely vähentää yksilöllistä suunnittelua ja samalla kertyy ideoita ja materiaaleja myöhempää käyttöä varten. (Little, 1990, 178.) Egodawatten, McDougallin ja Stoilescun (2011, 198) tutkimuksessa opettajat kokivat kollektiiviset keskustelut tärkeäksi juuri jakamisen kannalta. He saivat keskustelujen tuloksena toteuttaa muiden ideoita, hyödyntää toisten materiaaleja ja strategioita omassa opetuksessaan. Samalla opettajat kokivat, että heidän työmääränsä pienenee ja oma tehokkuus lisääntyy. (Egodawatte, McDougall & Stoilescu, 2011, 198.) Littlen (1990, 179) mukaan tilanne, jossa opettajat jakavat ideoitaan ja käytänteitään on opettajien kollegiaalinen opetustilanne.

2.6 Organisoititarpeet

Opettajat voivat etsiä uusia menetelmiä ja materiaaleja, joilla voi olla aikomus parantaa omaa opetustaan. Kuitenkin on olemassa sellaisia opettajia, jotka tekevät yhteistyötä toisten opettajien kanssa laajentaakseen asioita opetuksessa tai opetussuunnitelmassa. (Johnson, 1990, 161.) Opettajat kokoontuvat yhteen, jotta voivat luoda samanlaisen opetuksen kaikille heidän oppilailleen. He voivat organisoida opetuksensa parantamaan esimerkiksi opiskelijoiden oppimisen jatkuvuutta. (Johnson, 1990, 161.) Opetuksessa on kyse keskustella säännöllisesti opetussuunnitelmasta ja oppilaiden oppimisen edistämisestä (Johnson, 1990, 162). Kollegojen tuki on tärkeä, kun halutaan edistää uusia käytäntöjä koulussa (Johnson, 1990, 164). Kollegojen kanssa on parempi suunnitella ja reflektoida, mitä voisi omassa opetuksessaan tehdä paremmin, jotta se palvelisi paremmin oppilaita ja erityisen tuen tarvitsevia (Egodawatte, McDougall & Stoilescu, 2011, 194). Opettajien tavoite voi myös olla oppilaiden oppimisen laadun parantaminen. Opettajat pyrkivät kehittää positiivisen työympäristön, jossa opettajien työskentely auttaa oppilaita menestymään. (Egodawatte, McDougall & Stoilescu, 2011, 195.)

Kaiken kaikkiaan opettajat ovat käyttäneet useita yhteisen opetuksen malleja opetuksen organisointiin. Wangin ja Fitchin (2010, 113) tutkimuksessa opettajien yhteisen opetuksen tärkeimpiä muotoja ovat tiimiopeutus, rinnakkaisopeutus ja avustava opetus. Tiimiopeutuksessa eli niin sanotussa yhteisopetuksessa kaksi opettajaa suunnittelee tunnin ja jakavat opetuksen ja siihen liittyvän vastuun tasavertaisesti. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 29; Wang & Fitch, 2010, 113.) Rytivaara (2012, 53) tuo ilmi tutkimuksessaan, että yhteisopetuksessa opettajat jakavat kaiken, myös huolet ja murheet, ja tekevät yhdessä kaikki opetuksen tehtäviin liittyvät asiat. Tiimiopeuttamisessa on kuitenkin olennaista keskinäinen luottamus opettajien välillä. Opettajat voivat hyödyntää toistensa osaamista ja vahvuuksia oppitunneilla, jolloin toinen opettajista on joskus enemmän tai vähemmän vastuussa. Opettajien täytyy kuitenkin muistaa, että he ovat tasavertaisia opetuksessa. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 29.)

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) tutkimuksessa opettajat olivat alkaneet opettamaan toisen opettajan kanssa yhteisopetuksen keinoin. Opettajat kertovat saavansa kaksinkertaisesti ideoita ja työssä jaksamista kuin yksin opettaessaan. Myös yhteisopeutus mahdollisti opettajien havainnoida ja arvioida oppilaita yksilöllisemmin. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 9.) Yhteisopeutus mahdollistaa myös opettajien oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen, kun tarkastellaan asioita erilaisista näkökulmista yhdessä (Rytivaara, 2012, 45). Rytivaaran (2012, 47) tutkimuksessa opettajat jakavat myös yhdessä

opetukseen liittyvät vastuut ja roolit. Näiden ohella myös kollektiivisen tietämyksen jakaminen auttaa tukemaan opettajien hyvinvointia (Rytivaara, 2012, 50).

Rinnakkaisopetuksessa jokaisella opetukseen osallistuvalla opettajalla on oma pienryhmänsä tai luokkansa, jota ohjeistaa samassa tai eri luokkahuoneessa (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 27; Wang & Fitch, 2010, 113). Tästä opetustyylistä voi olla esimerkkinä erilaiset työpajat, joissa jokaisessa työpajassa on eri opettaja opettamassa (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 27). Rajakallion (2011, 210) tutkimuksessa tutkimuskoulun motiiveina yhteistyölle oli tukea opettajien uudistumista ja työssä jaksamista. Kaksi tutkimuskoulun rinnakkaisluokanopettajaa päättivät järkevöittää työtään jakamalla työtä toistensa kanssa. Yhteistyöllä haettiin sekä ammatillista kehittymistä ja uudenlaisia toimintatapoja opetukseen.

Avustavassa opetuksessa perusopetuksen opettaja opettaa muuta luokkaa, kun esimerkiksi erityisopettaja ohjaa ja neuvoo erityisen tuen oppilaita (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 25; Wang & Fitch, 2010, 113). Kuitenkin tässä opetusmallissa on vaarana, että toinen opettaja jää pysyvästi avustajan rooliin, jos suunnitteluvaiheessa ei olla selvitetty roolijakoa selkeästi. Tärkeää onkin, että toista kuunnellaan ja opettajien välillä on avoin keskustelu. (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 26.) Esimerkiksi kahden opettajan välillä voi olla vuorottaisia vetovastuita opetuksesta, jolloin toinen toimii avustavassa asemassa ja toinen vastuullisena opettajana.

3 Luokanopettajien minäpystyvyys opetustyössä

Tässä luvussa esitellään minäpystyvyys ja luokanopettajien opetuspystyvyys. Luokanopettajien opetuspystyvyys on yksi minäpystyvyyden muoto, joka jaotellaan henkilökohtaiseen ja yleiseen opetuspystyvyyteen. Luvussa 3.1 esitellään tavat vaikuttaa tai kehittää omaa pystyvyyden tunnettaan. Luvussa 3.2 esitellään luokanopettajien minäpystyvyys henkilökohtaisen ja yleisen opetuspystyvyyden avulla.

3.1 Minäpystyvyys

Ihmisten minäpystyvyyttä Banduran (1977, 193) mukaan mitataan silloin, kun halutaan tietää, miten tutkittava yrittää selviytyä tilanteista. Ihmisillä on pyrkimys välttää tilanteita, joissa he uskovat omien selviytymistaitojen olevan riittämättömät. Pystyvyyssuskomukset kertovat ihmisille, kuinka paljon he ponnistelevat vaikeissa tilanteissa, ja kuinka pitkään he jaksavat ponnistella stressaavissa tilanteissa. (Bandura, 1977, 194.) Omien pystyvyyssuskomuksiensa kautta ihmiset ajattelevat, tuntevat, motivoivat itseään ja toimivat eri tavoin. Havaitun minäpystyvyyden mukaan he valitsevat ja suunnittelevat erilaisia toimintoja tulevien tilanteiden hallitsemiseksi. (Bandura, 1995, 2, 6.) Mitä voimakkaampi havaittu minäpystyvyys ihmisillä on tietystä tilanteesta, sitä enemmän ihmiset ponnistelevat sen eteen (Bandura, 1977, 194).

Ihmiset, joilla on vahva pystyvyyden tunne, haastavat itsensä ja asettavat korkeita tavoitteita ja ovat sitoutuneita työskentelyyn (Bandura, 1995, 11). Banduran (1977, 201) mukaan omien saavutusten vaikutus minäpystyvyyteen vaihtelee, jos ne ovat omien kykyjen tai ponnistelujen aikaansaamia. Esimerkiksi ihminen voi kokea epäonnistumisia, mutta huomaa pientä edistymistä, joka nostattaa minäpystyvyyttä. Jatkuvat onnistumiset ilman oman edistymisen huomaamista ei nostata minäpystyvyyden tunnetta vaan pitää sen tasaisena. (Bandura, 1977, 201.)

Banduran (1995) mukaan on olemassa neljä tapaa vahvistaa tai vaikuttaa minäpystyvyyden tunteeseen. Ensiksikin ihmisten kokemuksilla on vaikutusta havaittuun minäpystyvyyteen. Onnistuminen koetussa tilanteessa lisää omia pystyvyyden tunteita, kun taas jatkuvat epäonnistumiset heikentävät niitä (Bandura 1977, 195; 1995, 3). Kuitenkin onnistumiset tulee kokea omista kyvyistä johtuviksi, jotta ne lisäävät pystyvyyttä, ja epäonnistumiset vähentävät enemmän pystyvyyden tunnetta, jos ne johtuvat omista kyvyistä (Bandura, 1977, 201). Toisaalta Banduran (1977, 195) mukaan epäonnistumiset, joihin

käytetään myöhemmin määrätietoista ponnistelua tilanteen ratkaisemiseksi vahvistaa pystyvyyden tunnetta. Tekijä motivoituu ponnistelemaan vaikeimpienkin asioiden eteen, kun huomaa niiden olevan saavutettavissa suuremmilla tavoitteilla. Näin ollen epäonnistumisten vaikutus ihmisen henkilökohtaiseen minäpystyvyyteen osittain riippuu siitä, milloin kokemukset tapahtuvat ja minkälainen kokonaiskuva niistä syntyy. (Bandura, 1977, 195.)

Toiseksi minäpystyvyyteen vaikuttaa myös toisten ihmisten näkeminen samanlaisissa toiminnoissa eli niin sanottu mallintaminen. Mallintamisessa on tarkoitus mallien tarjoaman kokemuksien kautta vahvistaa pystyvyyssuomuksia. (Bandura, 1995, 4.) Kuitenkin mallintamisen aiheuttamat pystyvyyssuodotukset ovat heikompia aiheuttamaan muutosta henkilökohtaisessa pystyvyydessä (Bandura, 1977, 197). Mallintaminen vaikuttaa vahvasti minäpystyvyyteen silloin, kun toinen on hyvin samankaltainen. Sitä vastoin mallintaminen ei vaikuta minäpystyvyyteen, mitä erilaisempi toinen on. Samankaltaisuudessa toisen onnistumiset ja epäonnistumiset ovat vakuuttavampia omallakin kohdalla. (Bandura, 1995, 4.)

Kolmanneksi Banduran (1977, 198, 1995, 4) mukaan suullinen vakuuttaminen vaikuttaa minäpystyvyyden tunteeseen. Suullisessa vakuuttamisessa on tarkoituksena vahvistaa ihmisten uskomuksia siitä, että heillä on tarvittavat ominaisuudet onnistumiseen (Bandura, 1995, 4). Ihmiset käyttävät suullista vakuuttamista yrittäessään vaikuttaa toisten käyttäytymiseen, koska se on helppoa. Suullisen vakuuttamisen aiheuttamat pystyvyyssuodotukset itsestään on heikompia kuin mitä omat saavutukset aiheuttaisivat. Ne eivät tarjoa niin sanottua kokemuksellista perustaa pystyvyyden lisääntymiselle. (Bandura, 1977, 198.) Kuitenkin Bandura (1977, 202) mainitsee, että toisten kanssa kommunikointi voi vaikuttaa minäpystyvyyteen vaihtelevasti. Vaikutus riippuu siitä, kuinka uskottavana, arvostettavana, luotettavana ja asiantuntevana toista osapuolta pidetään. (Bandura, 1977, 202.)

Neljäntenä Banduran mukaan minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttaa stressin vähentyminen ja fyysisten ja emotionaalisten reaktioiden tiedostaminen. Pystyvyyden tunteeseen ei vaikuta niinkään se, kuinka voimakkaita reaktiot ihmisellä on, vaan kuinka ne tulee havaituksi ja miten ne tulkitaan. Ihmiset yleensäkin luottavat omiin havaintoihin omista tunteistaan, kun arvioivat omia kykyjään jonkin tehtävän suorittamiseksi. Esimerkiksi stressin ja jännityksen tulkitseminen johtaa yleensä heikompaan pystyvyyden tunteeseen. (Bandura, 1995, 5.)

3.2 Luokanopettajien minäpystyvyys

Luokanopettajien minäpystyvyys voidaan jakaa kahteen osaan: henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen ja yleiseen opetuspystyvyyteen. Yleistä opetuspystyvyyttä voidaan rinnastaa kollektiiviseen opetuspystyvyyteen. Luvussa 3.2.1 esitellään opettajien henkilökohtainen opetuspystyvyys ja luvussa 3.2.2 yleinen opetuspystyvyys.

3.2.1 Luokanopettajien henkilökohtainen opetuspystyvyys

Opettajan henkilökohtaisesta opetuspystyvyydestä on kyse silloin, kun opettaja kuvaa oppilaiden oppimistulosten johtuvan omista henkilökohtaisista ominaisuuksista (Coladarsi & Breton, 1997, 237; Philippou & Christou, 2002, 216). Emmer ja Hickman (1991, 756) toteavat, että opettajien henkilökohtaiset opetuspystyvyyssuskomukset vaikuttavat ajatteluun, päätöksentekoon ja käyttäytymiseen. Esimerkiksi heikompi usko opettajan vaikutuksesta opiskelijan saavutuksiin vähentää uusien opetusmenetelmien kokeilua. Korkeammalla pystyvyydellä varustettu opettaja voi kokeilla erilaisia opetusnovaatioita, joilla saattaa olla myös alhainen vaikutus opiskelijoiden saavutuksissa. (Emmer & Hickman, 1991, 756; Ghaith & Yaghi, 1997, 457).

Opettajilla on suurempi sitoutuminen opetukseen ja sen vaikutuksiin opiskelijan saavutuksissa, mitä korkeampi pystyvyyden tunne heillä on (Coladarsi, 1992, 334; Philippou & Christou, 2002, 217). Vahvemman henkilökohtaisen opetuspystyvyyden omaavilla opettajilla on myös usko omiin kykyihinsä opettaa tehokkaasti oppilaita, jolloin he ovat vähemmän huolissaan opetuksen vaatimuksista ja omasta selviytymisestään opettajana kuin esimerkiksi heidän heikomman pystyvyyden omaavat kollegat (Ghaith & Shaaban, 1999, 494). Heikomman opetuspystyvyyden omaavat opettajat saattavat syyttää itseään oppilaiden huonosta menestyksestä (Ghaith & Shaaban, 1999, 495).

Pystyvyyssuskomukset muokkaavat myös opettajan tapaa luoda oppimisympäristöjä ja ilmapiiriä luokkaan. Oppimisympäristöjen ja ilmapiirin luominen ovat riippuvaisia opettajan henkilökohtaisen opetuspystyvyyden tunteesta. (Bandura, 1995, 19.) Banduran (1995, 20) mukaan matalamman pystyvyyden omaavat opettajat luovat herkemmin negatiivisia luokkailmapiiriä, jolla on myös heikentävää vaikutusta oppilaiden pystyvyyden tunteeseen. Heikot uskomukset omaan henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen vaikuttaa opettajan suhtautumiseen esimerkiksi koulutukseen ja sen erilaisiin opetustoimiin. (Ban-

duran, 1995, 20.) Pystyvyysuskomuksien kautta voidaan huomata eroja opettajien ponnisteluilta tilanteiden eteen, tai miten opettajat valitsevat tavoitteet opetukselle (Emmer & Hickman, 1991, 756).

Onnistuneelle muutokselle vahva henkilökohtainen opetuspystyvyys on välttämätöntä, riippumatta kuitenkin siitä, onko se saavutettu yksin tai yhdessä toisten kanssa (Bandura, 1995, 34). Henkilökohtaista opetuspystyvyyttä voidaan kehittää kouluissa, joissa on myönteinen ilmapiiri kollektiiviselle kehitykselle (Bandura, 1995, 19-20). Tätä voidaan perustella sillä, että elämässä ihmisillä on yhteisiä haasteita, jotka edellyttävät ihmisten yhteisöllistä tekemistä haasteiden voittamiseksi (Bandura, 1995, 35).

3.2.2 Luokanopettajien yleinen opetuspystyvyys

Philippoun ja Christoun (2002, 218) mukaan yleinen opetuspystyvyys viittaa koulun opettajien yhteiseen pystyvyyden tunteeseen tietyssä ympäristössä, kuten luokassa tai yleisesti koulussa. Heidän mukaansa yleiseen opetuspystyvyyden tunteeseen vaikuttaa oppilaita ympäröivä ympäristö ja perintötekijät, joilla on vaikutusta oppilaiden oppimiseen. Myös Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998, 204) ajattelevat opettajien yleiseen opetuspystyvyyden tunteeseen vaikuttavan oppilaan ympäristötekijät. Esimerkiksi kodin vaikutuksen uskotaan olevan suurempi oppilaaseen kuin opettajan opetus. Tätä tukee sekä Gibsonin ja Dembon (1984, 573) että Banduran (1997, 240) tutkimus, jossa opettajien yleisen opetuspystyvyyden tunteeseen vaikutti merkittävästi opetuksen ulkopuoliset tekijät, kuten koti ja vanhemmat. Kuitenkin Bandura uskoo korkean yleisen opetuspystyvyyden omaavien opettajien uskovan vaikeimpienkin oppilaiden opettamiseen ylimääräisten ponnistelujen ja erilaisten tekniikoiden avulla.

Opettajien keskuudessa usko kollektiiviseen opetustehokkuuteen vaikuttaa Banduran mukaan opettajien suoriutumiseen. Kuitenkin opettajilla voi olla vahvoja epäilyksiä kollektiivisesta opetuspystyvyydestä opetuksessa ja työelämässä suoriutumiseen. Tällainen alhainen kollektiivinen opetuspystyvyys vaikuttaa työyhteisön kollektiivisen opetuspystyvyyden tunteeseen ja sitä kautta toimimiseen ja suoriutumiseen. (Bandura, 1997, 423.) Tällaisen kollektiivisen opetuspystyvyyden tunteeseen vaikuttaa esimerkiksi se, millaiset ovat koulujen käytännöt suorittamisen suhteen. Yksilöopetusjärjestelmät palvelevat opettajia kehittämään henkilökohtaista opetuspystyvyyttään, kun taas kollektiiviset työyhteisöt yleistä ja kollektiivista opetuspystyvyyttä. (Bandura, 1997, 470.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia opettajien kollegiaalista yhteistyötä. Tarkastelun kohteena on pääasiallisesti luokanopettajien syyt kollegiaalisen yhteistyön aloittamiselle, luokanopettajien yhteistavat ja kokemukset kollegiaalisen yhteistyön tekemisestä. Toisena kiinnostuksen kohteena on tutkia, onko opettajien tekemällä yhteistyöllä ja sen kokemuksilla yhteyttä luokanopettajien pystyvyyksikäsitteisiin.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä luokanopettajat kertovat syyksi kollegiaalisen yhteistyön aloittamiselle ja millaista kollegiaalista yhteistyötä he ovat tehneet?
2. Millaisena luokanopettajat ovat kollegiaalisen yhteistyön kokeneet ja mitä he siitä ajattelevat?
3. Millainen on opettajien henkilökohtainen pystyvyys ja opetuspystyvyys?
4. Miten opettajien kokemukset kollegiaalisesta yhteistyöstä ovat yhteydessä minäpystyvyyteen opettajana?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimus. Alaluvussa 5.2 esitellään tutkimuksen kohderyhmää ja alaluvuissa 5.3 ja 5.4 tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät. Alaluvussa 5.5 kerrotaan aineiston analysoinnista ja siinä käytetyistä analyysimenetelmistä.

5.1 Tutkimuksen esittely

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien kollegiaalisen yhteistyön tekemistä monimenetelmällisesti. Menetelmien laajentamisella tutkimuksessa tuetaan tutkimuksen luotettavuutta ja saadaan tuotua esille laajempia näkökulmia tutkittavasta aiheesta. Monimetodisen lähestymistavan avulla pystytään myös poistamaan näennäinen varmuus tuloksien oikeellisuudesta, jos toinen metodi kertoo toista ja toinen toista tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 38, 39; Metsämuuronen, 2005, 245.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin menetelmätriangulaatiota (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 39; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 233; Metsämuuronen, 2005, 245), jossa kahta eri menetelmää hyödynnettiin luokanopettajien kollegiaalisen yhteistyön tekemisen ja pystyvyyskäsityksien ja niiden yhteyden tutkimisessa.

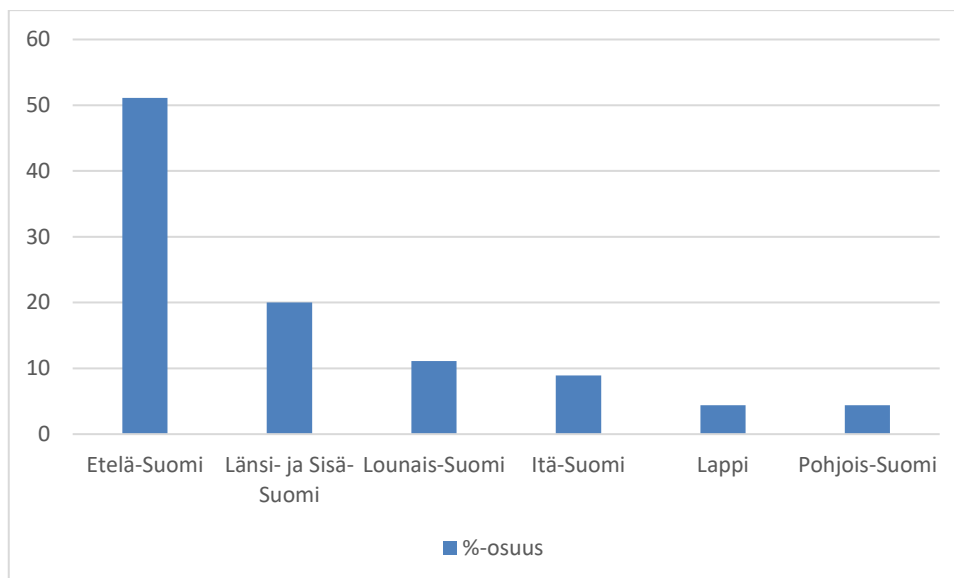
Tässä tutkimuksessa tutkittiin kokemuksia sekä pystyvyyskäsityksiä kyselylomakkeella. Määrällisen lähestymistavan tueksi tutkimuksessa hyödynnettiin laadullista lähestymistapaa. Laadullisista lähestymistavoista valittiin puoli strukturoitu haastattelu tukemaan kyselylomakkeella saatuja tuloksia. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan myös kutsua teemahaastatteluksi, jos haastattelun kohteena on esimerkiksi asiat, joista halutaan selvittää heikko tietämys (Metsämuuronen, 2005, 226). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ja aihepiirit ovat samoja kaikille, mutta niiden järjestyksellä ei ole suurta merkitystä haastattelua tehdessä (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 208). Kyselylomake ja haastattelut esitellään tarkemmin kappaleessa 5.3 ja liitteessä 1 ja 3.

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni kohdistuu työssä oleviin luokanopettajiin. Vastaukset keräsin Googlen sähköisen kyselylomakkeen avulla. Lähestyin luokanopettajia sosiaalisen mediassa Facebookissa olevien ryhmien (*Alakoulun aarreaitta* ja *Yksilöllinen oppiminen ja oppimisen omistajuus*) kautta. Pyysin myös tutkimusluvan Iisalmen kaupungin sivistystoimelta, jonka jälkeen otin yhteyttä muutamaan Iisalmen kaupungin koulujen rehtoreihin, jotka välittivät koulun luokanopettajille kyselylomakkeen vastattavaksi.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 46 luokanopettajaa, josta jouduin yhden vastauksen pudottamaan pois puutteellisten vastausten vuoksi, joten tutkimuksessa on mukana 45 luokanopettajan vastausta. Kyselylomakkeen vastaajista 93% (n = 42) oli naisia, 5% (n = 2) miehiä ja 2% (n = 1) vastaajista ei halunnut kertoa sukupuolta. Luokanopettajista yli puolella (55%, n = 25) oli opetuskokemusta yli 10 vuotta, 7%:lla (n = 3) oli 5-10 vuotta opetuskokemusta ja 38%:lla (n = 17) oli 0-5 vuotta opetuskokemusta.

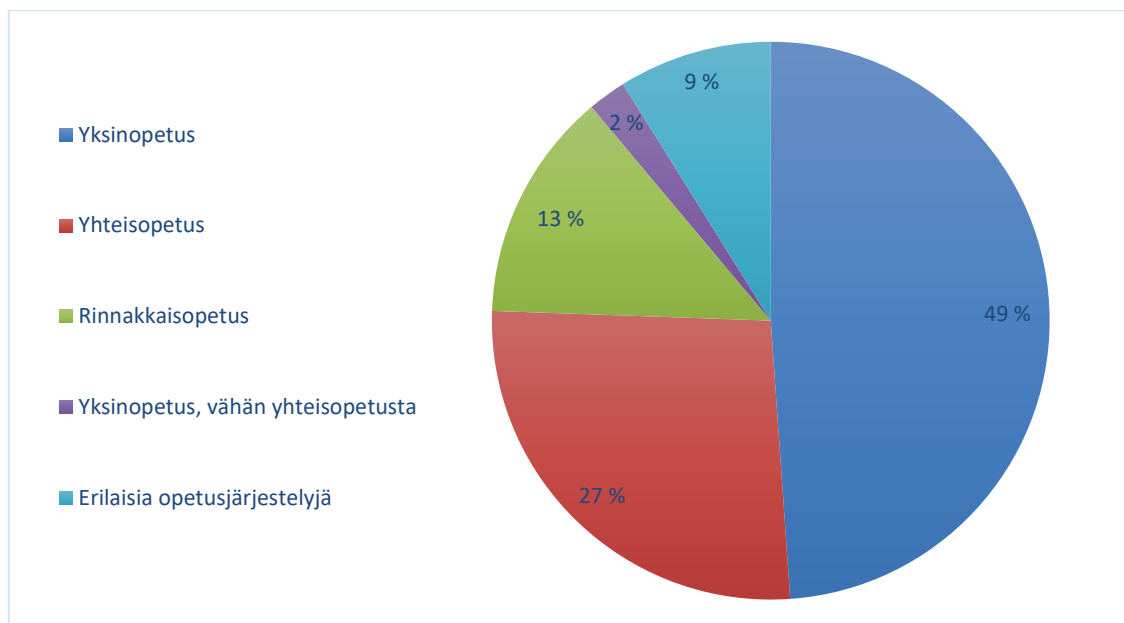
Aineisto kerättiin keväällä 2019 ensin kyselylomakkeella, jonka jälkeen luokanopettajilla oli mahdollisuus osallistua haastatteluun. Suostumusta haastatteluun kysyttiin kyselylomakkeen lopussa. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia eri puolilta Suomea (kuvio 1). Luokanopettajilta kysyttiin kyselyssä opetuspaikkakunta, mutta luokiteltiin ne aluehallintaviraston alueisiin. Kuviossa 1 on esitelty luokanopettajien opetuspaikka luokiteltuna aluehallintoviraston alueisiin. Aluehallintovirastot (AVI) on luotu 1.1.2010 läänien tilalle, koska lääniluokitus lakkautettiin 31.12.2009. Luokitus aluehallintovirastoihin perustuu maakuntajakoon. (Tilastokeskus.) Myöhemmin opetuspaikasta puhuttaessa ei mainita aluehallintavirastoa vaan pelkkä lyhenne AVI suluissa aluehallintovirasto alueen jälkeen, esimerkiksi osallistuneista luokanopettajista suurin osa opettaa Etelä-Suomen alueella (AVI).



Kuvio 1. Luokanopettajien opetuspaikka aluevirastoittain.

Kuviosta 1 nähdään, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista opettavat Etelä-Suomen alueella (AVI) (51,1%, $n = 23$). Toiseksi eniten luokanopettajia opettavat Länsi- ja Sisä-Suomen alueella (AVI) (20%, $n = 9$). Lounais-Suomen alueella (AVI) opettaa 11,1% ($n = 5$) ja Itä-Suomen alueella (AVI) 8,9% ($n = 4$). Sekä Lapin että Pohjois-Suomen alueella (AVI) opettaa 4,4% ($n = 2$) tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista.

Luokanopettajat saivat ilmoittaa kyselomakkeessa oman opetusjärjestelynsä luokassa. Luokanopettajilla oli erilaisia opetusjärjestelyjä opetusluokissaan, mutta suurimmalla osalla vastaajista oli järjestelynä luokassaan joku annetuista vaihtoehdoista (yksinopetus, yhteisopetus, rinnakkaisopetus) (kuvio 2).



Kuvio 2. Luokanopettajien opetusjärjestelyt luokissa.

Kuviosta 2 pystytään lukemaan, että 49% ($n = 22$) luokanopettajista opettavat luokassaan yksin. Luokanopettajista 27% ($n = 12$) opettavat yhteisopetuksen keinoin ja rinnakkaisopetusta hyödyntää 13% ($n = 6$) luokanopettajista. Jotkut luokanopettajat ilmoittivat opetusjärjestelyjen muuttuvan tunneittain tai on aikaisemmin sovittu erilaisista järjestelyistä luokassa. Tämän kaltaiset vastaukset luokittelin erilaisiin opetusjärjestelyihin, joita 9% ($n = 4$) luokanopettajista teki. Yksi luokanopettaja kertoi opettavansa pääosin yksin, mutta tekee myös yhteisopetusta muutamia tunteja viikossa toisten opettajien kanssa.

Haastatteluun osallistui 6 luokanopettajaa, joista 66% ($n = 4$) oli naisia, 17% miehiä ($n = 1$) ja 17% ($n = 1$) muita, jotka eivät halunneet ilmoittaa sukupuoltaan. Haastatteluun osallistuneista luokanopettajista 50%:lla ($n = 3$) oli opetuskokemusta 0-5 vuotta, kun taas 5-10 vuotta opetuskokemusta oli 16,7%:lla ($n = 1$) ja yli 10 vuotta 33,3%:lla ($n = 2$). Luokanopettajia osallistui haastatteluun eniten Uudeltamaalta (50%, $n = 3$). Muut haastateltavat luokanopettajat osallistuivat haastatteluun Päijät-Hämeestä (16,7%, $n = 1$), Pohjois-Pohjanmaalta (16,7%, $n = 1$) ja Etelä-Pohjanmaalta (16,7%, $n = 1$).

5.3 Kyselylomake

Kyselylomakkeessa oli kolme osiota. Koko kyselylomake on esitetty liitteessä 1. Ensimmäisessä osiossa oli taustakysymyksiä paikkakunta, jossa opettaa, sukupuoli, opetuskokemus vuosina, opettajien lukumäärä opetuskoulussa ja oma opetusjärjestely luokassa, jossa vaihtoehtona oli yksinopetus, rinnakkaisopetus, yhteisopetus ja avoin vastaus, johon pystyi kirjoittamaan omin sanoin oman opetusjärjestelyn luokassa.

Toisessa osiossa oli avoimia kysymyksiä liittyen kollegiaaliseen yhteistyöhön ja sen tekemiseen. Avoimien kysymyksiä laatiin käyttäen mallina Palomäen (2011) pro gradu -tutkielman kyselylomakepohjaa, joka oli suunnattu hänen tutkimuksessaan opettajien samanaikaisopetuksen roolien tutkimiseen. Käytin Palomäen tutkimuksen pohjalta muutamia kysymyksiä omaan tutkimukseeni ja muutin niitä sopivimmaksi oman tutkimukseni tarkoitukseen. Lisäksi käytin kysymyksiä muotoiluun teoriani tutkimuksia ja sitä, mitä haluaisin opettajilta kysyä ja tietää.

Kolmannessa osiossa selvitettiin luokanopettajien pystyvyyskäsityksiä. Väittämät on lyhennetty ja suomennettu Gibsonin ja Dembon (1984) Teacher efficacy scale -mittarista. Alkuperäisessä mittarissa on 30 väittämää, joista tähän tutkimukseen tuli valituksi 16. Jotkut väittämät on muutettu ymmärrettävämpään muotoon. Väittämät on valittu sen mukaan, mitä tutkijat havaitsivat muuttujien faktorirakenteesta (Gibson & Dembo, 1984, 573). Alkuperäisen tutkimuksen (emt., 574) reliabiliteetti Cronbachin alfalla mitattuna henkilökohtaisen opetuspystyvyyden faktorille oli 0,78 ja yleisen opetuspystyvyyden faktorille 0,75. Mittarissa käytettiin 6-portaista Likert-asteikkoa (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä).

5.4 Haastattelut

Haastattelu suoritettiin puoli strukturoituna haastatteluna. Haastattelukysymykset muo-
toiltiin aikaisemman teorian ja kyselyn vastauksien pohjalta. Kysymyksiä oli haastattelu-
rungossa kokonaisuudessaan yhdeksän, joista kolme koski taustatietojen kysymistä. Neljässä yhteistyötä koskevassa haastattelukysymyksessä oli alakysymyksiä, jotka kysyttiin ellei haastateltava spontaanisti käsitellyt aihetta vastauksessaan. Haastattelu-
runko löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 3.

Haastattelut suoritettiin suurimmaksi osaksi Skype-palvelun välityksellä. Kaksi haastattelua kuudesta tein kasvotusten haastateltavan kanssa. Kasvotusten suoritettujen haastattelujen tapahtuivat haastateltavan kotona ja ravintolassa. Jokaiselle yksittäiselle haastattelulle käytettiin aikaa keskimääräisesti 12 minuuttia. Skype-palvelun välityksellä tapahtuvissa haastatteluissa joillakin haastateltavilla oli omia häiriötekijöitä haastattelun aikana, esimerkiksi vauvan nukuttaminen tai pitkä työpäivä takana. Kasvotusten tehtävissä haastatteluissa toisella haastateltavalla oli kiire hakemaan lapsi päiväkodista, joka loi kiirettä ja pientä häiriötä haastattelun suorittamiseen.

Haastatteluista litteroidessa erilaisia täytesanoja poistettiin, kuten *niinku* ja *tota*, jotta litteroitu haastattelu olisi paremmin luettavissa ja ymmärrettävissä. Haastatteluista yhdestä on saattanut tulla virhetulkintoja haastateltavan vastauksista, kun Skype päätki voimakkaasti haastateltavan puheenvuoron kanssa samanaikaisesti, jolloin en saanut selvää haastateltavan kokonaisista lauseista vaan yksittäisistä sanoista, jolloin joutui tekemään päätelmiä niiden sanojen pohjalta. Onneksi tällaisia pätkimisiä Skype-keskustelun aikana tapahtui vain vähän.

5.5 Aineiston analysointi

Tässä luvussa esitellään tutkimuksessa käytetyt analyysitavat ja se, miten niitä on hyödynnetty tuloksien saamiseksi.

5.5.1 Faktorianalyysi

Luokanopettajien pystyvyyskäsityksiä mitattaessa hyödynnettiin faktorianalyysia. Analyysimenetelmän avulla on tarkoitus luoda korreloituneista muuttujista faktoreita, joka vähentää tutkittavien muuttujien määrää. Metsämuurosen (2005, 615) mukaan faktorianalyysin suorittaminen on järkevää, jos kaikki muuttujat ovat aidosti korreloituneita. Tämän vuoksi muuttujien väliset korrelaatiot laskettiin ennen faktorianalyysiä. Korrelaatiomatriisista huomattiin, että suurin osa korrelaatioista ylittää 0,30 rajan, jota Tabachnickin ja Fidellin (2007, 657) suosittelevat rajaksi korrelaatioille.

Pystyvyyskäsityksille suoritettiin pääkomponenttianalyysi ja valittiin faktorin ominaisarvon rajaksi yli yksi. Pääkomponenttianalyysia hyödynnetään esimerkiksi silloin, kun halutaan ryhmitellä aineisto helpommin käsiteltäviin ryhmiin (Metsämuuronen, 2005, 601).

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin vinokulmaista rotatointia, joka sallii faktoreiden väliset korrelaatiot. Faktorit rotatoitiin faktoreiden määrän ollessa kaksi. Saadut kaksi faktoria selittävät yhteensä 37,4% muuttujien varianssista.

Muuttujat latautuivat suurimmaksi osaksi samalla tavoin kuin Gibsonin ja Dembon (1984) tutkimuksessa. Faktorit nimettiin aikaisemman tutkimuksen mukaan henkilökohtaiseksi opetuspystyvyydeksi ja yleiseksi opetuspystyvyydeksi. Faktorille 1 eli henkilökohtaiselle opetuspystyvyydelle latautui 10 väittämää ja faktorille 2 eli yleiselle opetuspystyvyydelle latautui 6 väittämää. Faktoreiden reliabiliteetti laskettiin Cronbachin alfan avulla. Faktorin 1 (henkilökohtainen opetuspystyvyys) Cronbachin alfa oli 0,74 ja faktorin 2 (yleinen opetuspystyvyys) oli 0,64.

Tämän tutkimuksen faktorilatauksissa erona aikaisempaan Gibsonin ja Dembon tutkimukseen on, että tämän tutkimuksen väite 24 (*Hyvä opetus voi vaikuttaa enemmän kuin oppilaan kotikokemukset*) on latautunut faktorille 1 eli henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen. Väitteen vastaava väite Gibsonin ja Dembon tutkimuksessa latautui faktorille 2 eli yleiseen opetuspystyvyyteen. Liitteessä 2 on esitetty muuttujien faktorilataukset, ominaisarvot ja selitysosuudet prosentteina.

5.5.2 Keskiarvot

Pystyvyyksiasityksiä tarkasteltiin keskiarvojen perusteella opetusvuosien ja maakuntien mukaan. Keskiarvojen avulla haluttiin selvittää, millaiset luokanopettajien minäpystyvyys, henkilökohtainen opetuspystyvyys ja yleinen opetuspystyvyys on keskiarvollisesti opetusvuosien ja opetusmaakunnan mukaan. Keskiarvoja tarkasteltiin laskemalla eri opetusvuosien ja maakuntien omakohtaiset keskiarvot kullekin pystyvyyksiasitykselle. Keskiarvoja verrattiin asteikon (1 = heikko pystyvyys, 6 = vahva pystyvyys) keskikohtaan 3,5.

5.5.3 Varianssianalyysi ja t-testi

Varianssianalyysiä hyödynnetään ryhmien välisten keskiarvojen tarkasteluun. Sen avulla selvitetään ryhmien välisiä tilastollisesti merkittäviä eroja. Yksinkertaisella varianssianalyysillä (ANOVA) voidaan selvittää, esimerkiksi ammattiryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja työviihtyvyydessä. (Metsämuuronen, 2005, 725; Tabachnick & Fidell, 2007, 38.)

Keskiarvojen vertailu voidaan suorittaa myös t-testillä. T-testiä käytetään, kun halutaan vertailla kahden ryhmän keskiarvoja toisiinsa. Eritoten tarkastelun kohteena on ryhmien eroavaisuus. Otoksoon ollessa kohtuullinen (> 20) t-testi antaa kohtuullisen luotettavia tuloksia. (Metsämuuronen, 2005, 367, 548; Tabachnick & Fidell, 2007, 37.)

Yksisuuntaista varianssianalyysiä eli ANOVA-testiä hyödynnettiin opetusvuosien ja opetusalueiden keskiarvojen vertailuun. Hyödynsin myös t-testiä ANOVA-testin tueksi opetusvuosien ja opetusalueiden keskiarvojen vertailussa. T-testiä hyödynnettiin myös tutkittaessa kollegiaalisen yhteistyön tekemisen ja sen kokemuksen yhteyttä luokanopettajien yleiseen ja henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen.

Tuloksissa raportoidaan taulukon muodossa pystyvyyksien yhteys luokanopettajien opetusvuosiin ja opetusalueisiin (AVI). Erikoiset keskihajontaluvut johtuvat vastaajien lukumäärän vähyydestä ja heidän vastauksiensa hajanaisuudesta tai samankaltaisuudesta. Esimerkiksi henkilökohtaisen opetuspystyvyyden ja 5-10 vuotta opettaneiden luokanopettajien välistä yhteyttä tutkittiin, keskihajonnaksi saatiin $SD = 0,000$. Tämä johtuu siitä, että vastaajia ($n = 3$) oli niin vähän ja he ovat valinneet vastaukseksi saman kohdan, jolloin hajontaa ei synny. Myös pystyvyyksien ja koetun opetuksellisen hyödyn yhteyttä tutkittaessa, analyysi jätti keskihajonnan laskematta. Tähän syynä on vastaajien vähyyden ($n = 1$) kohtaan, jossa ei koeta saavan hyötyä opetuksellisiin tarpeisiin. Sitä vastoin vastaajien määrä kohtaan, jossa koettiin saavan hyötyä opetuksellisiin tarpeisiin, oli suuri ($n = 44$).

5.5.4 Sisällönanalyysi

Avoimien vastauksien analysoinnissa hyödynnettiin sisällönanalyysiä ja eritoten luokitte-
lua. Analysoinnissa oli tärkeää poimia tärkeimmät asiat kokonaisuudeksi ja tuomaan esille keskeisimmät sisällöt yhteistyöhön liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103) ja luokitella ne sisältöjen mukaisesti. Luokitteluperiaatteen avulla aineistosta pystytään poimaan säännönmukaisuuksia ja luokitella aineisto niiden mukaisesti (Cohen, Manion & Morrison, 2011, 564).

Luokittelun sisällöt Johnsonin (1990) yhteistyömallin mukaisesti tarpeisiin (*henkilökohtainen, opetuksellinen ja organisointi*) ja kokosin sisällöistä omat kuviot tuloksiin. Tuloksissa

avoimien vastauksien vastaajat on merkitty esimerkiksi koodilla O6, joka tarkoittaa *opettaja 6*. Taulukkoon 1 luokiteltiin otsikon alle ne sitaatit luokanopettajien vastauksista, jotka toivat ilmi sen, kokevatko luokanopettajat kokonaisuudessaan kollegiaalisen yhteistyön positiivisena voimavarana omaan työhönsä vai onko siinä jotain työlästä negatiivisessa mielessä.

Taulukko 1. Luokanopettajien kokemus kollegiaalisesta yhteistyöstä.

Voimavara eli positiivinen asia omaan työhön	Sekä voimavara (positiivinen) että työläs (negatiivinen)
Antaa voimaa ja vinkkejä, varsinkin kun opettaa erityisluokkaa. (O4)	Riippuu kumppanista - yleensä voimauttaa ja rikastaa opetusta, mutta toisinaan tuntuu, että saat tehdä toisenkin opettajan työt yhdellä palkalla. (O2)
Voimavara (O5)	
Voimavara (O7)	Sekä että. Paljon työparista kiinni. (O6)
Voimavara ehdottomasti. Aikaa ja vaivaa säästyy kun on useammat aivot töissä. Myös materiaalin jako auttaa, ei tarvi aina itse tehdä. (O8)	Se on sekä että. Se vaatii aikaa eli on työlästä. Se myös rajoittaa kovasti hetkeen tarttumista, oppilailta tulevien asioiden pohtimista jne, koska jos niin tekee, menee sovittu rytmi sekaisin. Se on myös voimavara silloin, kun kaksi opettajaa ovat tarpeeksi erilaiset ja vahvuudet eri aineissa. Molemmat hyötyvät, oppivat. (O9)

Sisällönanalyysin jälkeen avoimia vastauksia kvantifioitiin tilastolliseen muotoon. Luokittelun jälkeen avoimet vastaukset oli helppoa kvantifioida jokaiselle vastaajalle sopivaksi. Tilastolliseen muotoon kvantifioitiin yhteensä 5 kysymystä. Ensimmäinen kvantifioitu kysymys (KYS2) koski luokanopettajien kokemusta siitä, kokevatko luokanopettajat kollegiaalisen yhteistyön voimavaraksi vai myös työlääksi omaan työhönsä. Kolme seuraavaa kvantifioitua kysymystä (KYS3.1, KYS3.2 ja KYS3.3) koskivat luokanopettajien kokemusta siitä, minkälaista hyötyä he saavat kollegiaalisen yhteistyön tekemisestä (henkilökohtainen, opetuksellinen vai organisointi). Viides kvantifioitu kysymys (KYS4) koski luokanopettajien kokemusta siitä, kokevatko he kollegiaalisen yhteistyön haitalliseksi joskus.

Haastattelujen analysoinnissa hyödynnettiin myös sisällönanalyysiä, kuten avoimien kysymyksien tapauksessa. Haastattelujen analysoinnissa oli tärkeää poimia tärkeimmät asiat kokonaisuudeksi ja tuomaan esille keskeisimmät sisällöt yhteistyöhön liittyen

(Tuomi & Sarajärvi, 103). Sisällönanalyysin tavoista hyödynnettiin luokitteluperiaatetta haastatteluihin. Luokitteluperiaatteen avulla aineistosta pystytään poimimaan säännönmukaisuuksia ja luokitella aineisto niiden mukaisesti (Cohen, Manion & Morrison, 2011, 564). Haastattelut luokiteltiin sisällöllisesti ja poimin niistä avainsanoja ja yhdistäviä teki- jöitä, joiden kautta loin päätelmän. Taulukossa 2 on esitetty esimerkkitapaus liittyen luokitteluun ja päätelmän tekemiseen. Haastatteluista poimittiin samanlaisia vastauksia ja luokiteltiin ne omiksi luokiksi, joista poimittiin tärkeät, haasteelliset asiat yhteistyössä ja hyödyt yhteistyön tekemisestä. Katkelmat tuloksissa on merkitty esimerkiksi HO6, joka tarkoittaa *haastateltu opettaja 6*.

Taulukko 2. Esimerkki haastatteluiden luokittelusta.

Haastatteluista poimitut	Avainsanat	Päätelmä
<p>“-- meil on silleen et on kaksi toimipistettä niin sen toisen toimipisteen opettajista, niiden kanssa, jotka sattuu olemaan mun kaa siinä samassa tiimissä ni siellä tasan niillä tiimijajoilla niin tehään yhteistyötä muuten ei pätkääkään muuten en tiedä mitään mitä siellä toisella koululla tapahtuu tai en ees tiiä sieltä kaikkia opettajia nimiltä et just ja just ehkä saatan kasvot tunnistaa et toikin on meillä töissä mutta en ole sanaakaan ehkä vaihtanut --” (HO2)</p>	<p>opettajien ha- janaisuus</p> <p>tiimityösken- tely</p>	<p>Luokanopettajat eivät tee kollegiaalista yhteistyötä muiden opettajien kanssa elleivät ole samassa tiimissä.</p>
<p>“no onhan siellä tietenkin työyhteisössä niitä joiden kanssa vähemmän tekee et joitten kanssa ei oo missää vaikka kevät-juhlatiimeissä tai ei oo missään sellasissa et ku meillä on erilaisia tiimejä ni sit jos ei jonkun kanssa oo missään samassa tiimissä nii ei niitten kanssa sit hirveesti tuu ehkä tehtyä” (HO5)</p>	<p>osan kanssa ei tee yhteistyötä</p> <p>tiimityösken- tely</p>	

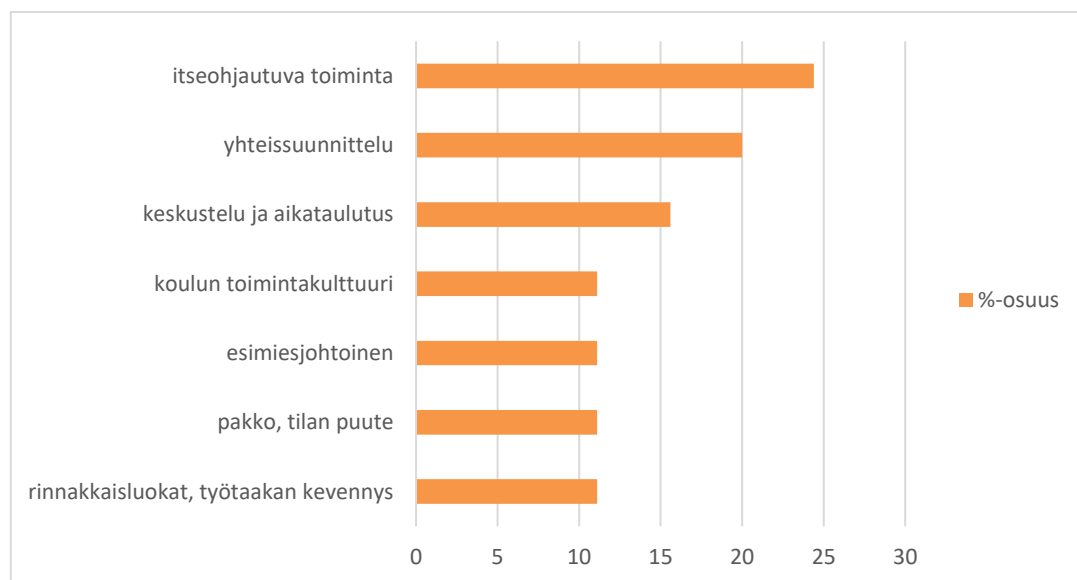
6 Tutkimustulokset

Tutkimustuloksissa esitellään luvun 6.1 alla tuloksia luokanopettajien ajautumisen syistä kollegiaaliseen yhteistyöhön ja heidän tekemistä yhteistyötavoista muiden opettajien kanssa. Nämä kaksi eri tulosta on sijoitettu alaluvussa eri väliotsikoiden alle. Luvussa 6.2 esitellään tuloksia kollegiaalisen yhteistyön kokemuksista. Luvussa 6.3 tarkastellaan luokanopettajien pystyvyyksäsityksiä faktorianalyysin, keskiarvojen ja keskiarvovertailujen mukaan. Lopuksi luvussa 6.4 tarkastellaan yhteyttä pystyvyyksäsityksien ja kollegiaalisen yhteistyön tekemisen ja sen kokemusten välillä.

6.1 Syyt kollegiaalisen yhteistyön aloittamiselle ja luokanopettajien tekemät yhteistyötavat muiden opettajien kanssa

Luokanopettajien kertomat syyt yhteistyön aloittamiselle

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat ajautuneet kollegiaaliseen yhteistyöhön muiden opettajien kanssa monin eri tavoin. Kuviossa 3 on esitetty luokanopettajien mainitsemat syyt aloittaa jonkinasteisen kollegiaalinen yhteistyö.



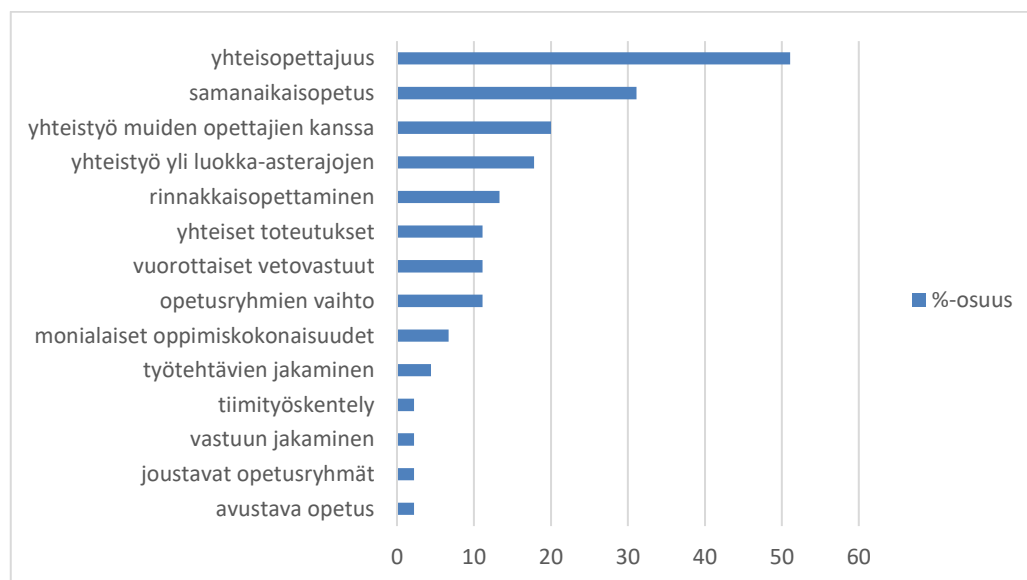
Kuvio 3. Luokanopettajien syyt kollegiaalisen yhteistyön aloittamiseen.

Suurimmaksi osaksi luokanopettajat ovat aloittaneet jonkinasteisen yhteistyön toisten opettajien kanssa itseohjautuvasti (24,4%, n = 11). Toiseksi eniten luokanopettajat kertoivat ajautuvansa kollegiaaliseen yhteistyöhön yhteissuunnittelun kautta (20%, n = 9), jossa he suunnittelivat yhdessä, missä kannattaisi tehdä yhteistyötä. Kolmanneksi eniten

luokanopettajat kertoivat kollegiaalisen yhteistyön aloittamiselle syyksi keskustelut ja yhteisten aikataulujen sopiminen (15,6%, n = 7). Loput 11,1% luokanopettajista kertoivat syyksi kollegiaalisen yhteistyön aloitukselle kouluntoiminta kulttuurin (11,1%, n = 5) tukevan yhteistyötä, esimiesjohtoisen yhteistyön aloittamisen (11,1%, n = 5), pakon ja tilanpuutteen (11,1%, n = 5) ja rinnakkaisluokan opettajan kanssa luokkien yhdistämisen ja näin työtaakan keventämisen (11,1%, n = 5).

Luokanopettajien tekemät yhteistyötavat

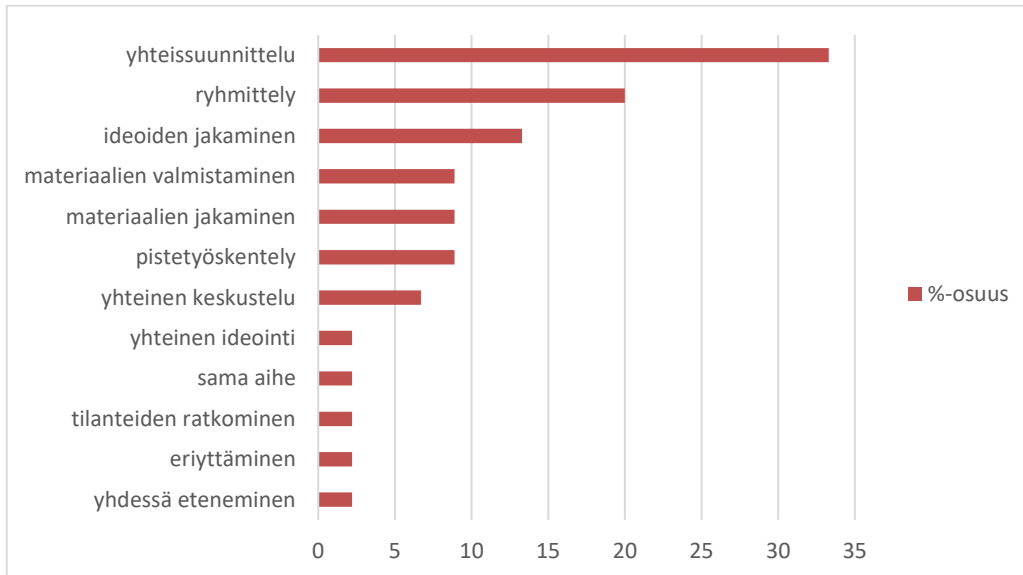
Luokanopettajat ovat tehneet ja kokeilleet erilaisia yhteistyötapoja muiden opettajien kanssa. Kuviossa 4 on esitetty luokanopettajien organisointitarpeisiin luokitellut yhteistyötavat. Kuviossa 5 on esitetty puolestaan opetuksellisiin tarpeisiin lukeutuvat yhteistyötavat. Henkilökohtaisiin tarpeisiin ei tehty kuviota, koska luokanopettajien keskuudessa ilmeni vain yksi yhteistyötapa, joka luokiteltiin henkilökohtaisiin tarpeisiin.



Kuvio 4. Luokanopettajien tekemät organisointitarpeisiin lukeutuvat yhteistyötavat.

Eniten luokanopettajat ovat tehneet ja kokeilleet yhteisopettajuutta (51,1%, n = 23), joka lukeutuu organisointi tarpeisiin. Organisointi tarpeisiin lukeutuu myös muita yhteistyötapoja, kuten yhteistyö muiden opettajien kanssa, jota 17,8% (n = 9) vastaajista kertoi tekevän. Luokanopettajat kertoivat tekevän yhteistyötä erityisopettajan kanssa (n = 7), niivelluokan- ja resurssiopettajan kanssa (n = 1) ja SOPE yhteistyötä resurssi- ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa (n = 1). Myös luokanopettajat tekevät samanaikaisopetusta (31,1%, n = 14), rinnakkaisopetusta (13,3%, n = 6), vuorottelevat vetovastuita luo-

kassa (11,1%, n = 5), yhteisiä toteutuksia (11,1%, n = 5) ja yhteistyötä yli luokka-astera-
 jujen (17,8%, n = 8), johon liittyy esimerkiksi kummiluokkatoiminta ja yhteistyö esiope-
 tuksen kanssa.



Kuvio 5. Luokanopettajien tekemät opetuksellisiin tarpeisiin lukeutuvat yhteistyötavat.

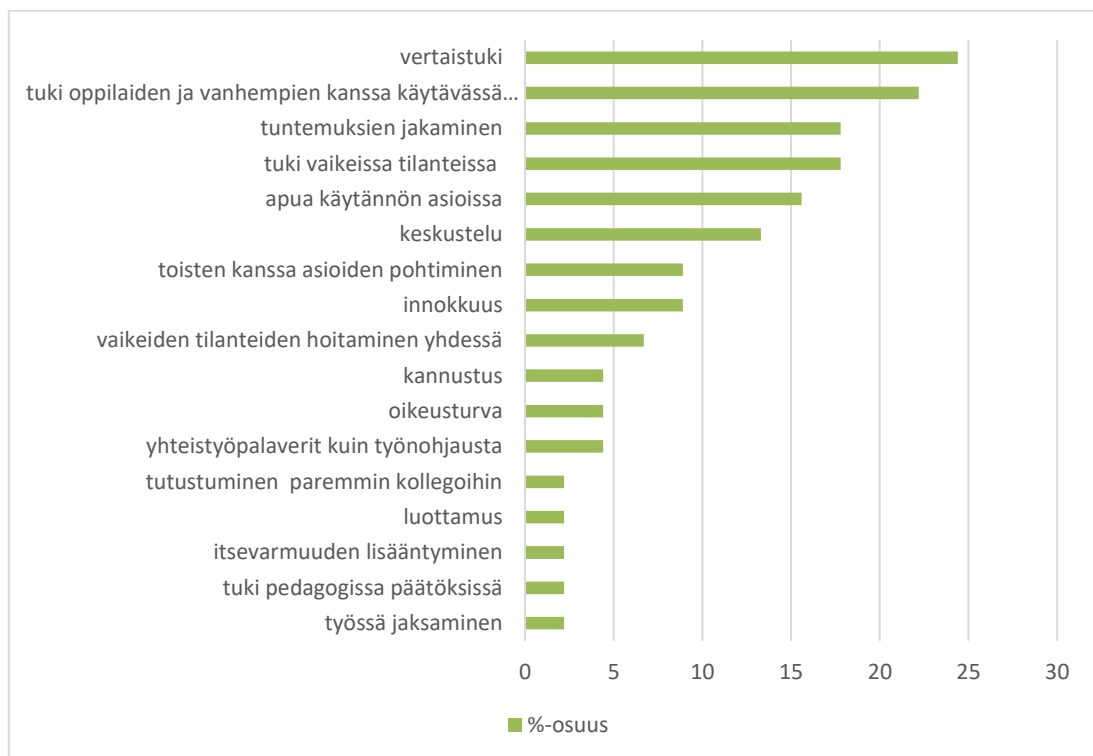
Eniten opetuksellisiin tarpeisiin 33,3 % (n = 15) luokanopettajista ilmoitti tehneensä yhteissuunnittelua muiden opettajien kanssa. Opettajista 20% (n = 9) tekee ryhmittelyä ja 13,3% (n = 6) jakaa ideoita. Materiaalin valmistamista ja jakamista tekee luokanopettajista 8,9% (n = 4). Henkilökohtaisiin tarpeisiin yksi luokanopettaja kertoi saavansa kollegalta ja antavansa kollegalleen tukea (2,2%, n = 1) säännöllisesti. Muita henkilökohtaiseen tukeen lukeutuvia tarpeita luokanopettajat eivät ilmoittaneet.

6.2 Luokanopettajien kokemuksia yhteistyön tekemisestä

Tässä luvussa esitellään luokanopettajien kokemuksia tekemästään kollegiaalisesta yhteistyöstä. Ensin alaluvussa 6.2.1 esitellään luokanopettajien kokemia hyötyjä tekemästään kollegiaalisesta yhteistyöstä jaoteltuna henkilökohtaisiin, opetuksellisiin ja organisoitintarpeisiin. Alaluvussa 6.2.2 on tuloksia luokanopettajien ajatuksia kollegiaalisesta yhteistyön tekemisestä ja siitä, mitkä asiat vaikuttavat siinä onnistumisessa. Alaluvussa 6.2.3 on esitelty luokanopettajien mainitsemia haasteita tai haasteellisuutta kollegiaalisesta yhteistyön tekemisestä. Alaluvuissa 6.2.2 ja 6.2.3 on lisätty katkelmia haastattelusta ja kyselyn avoimista vastauksista tukemaan tuloksia.

6.2.1 Hyödyt yhteistyön tekemisestä

Luokanopettajat kertoivat monia hyötyjä yhteistyön tekemisestä, jotka olen lajitellut henkilökohtaisiin, opetuksellisiin ja organisointi tarpeiden hyötyihin. Hyödyt on esitetty alla olevissa kuvioissa. Kuviossa 6 on esitetty hyödyt henkilökohtaisiin tarpeisiin. Kuviossa 7 on hyödyt luokiteltu opetuksellisiin tarpeisiin ja kuviossa 8 organisointitarpeisiin.

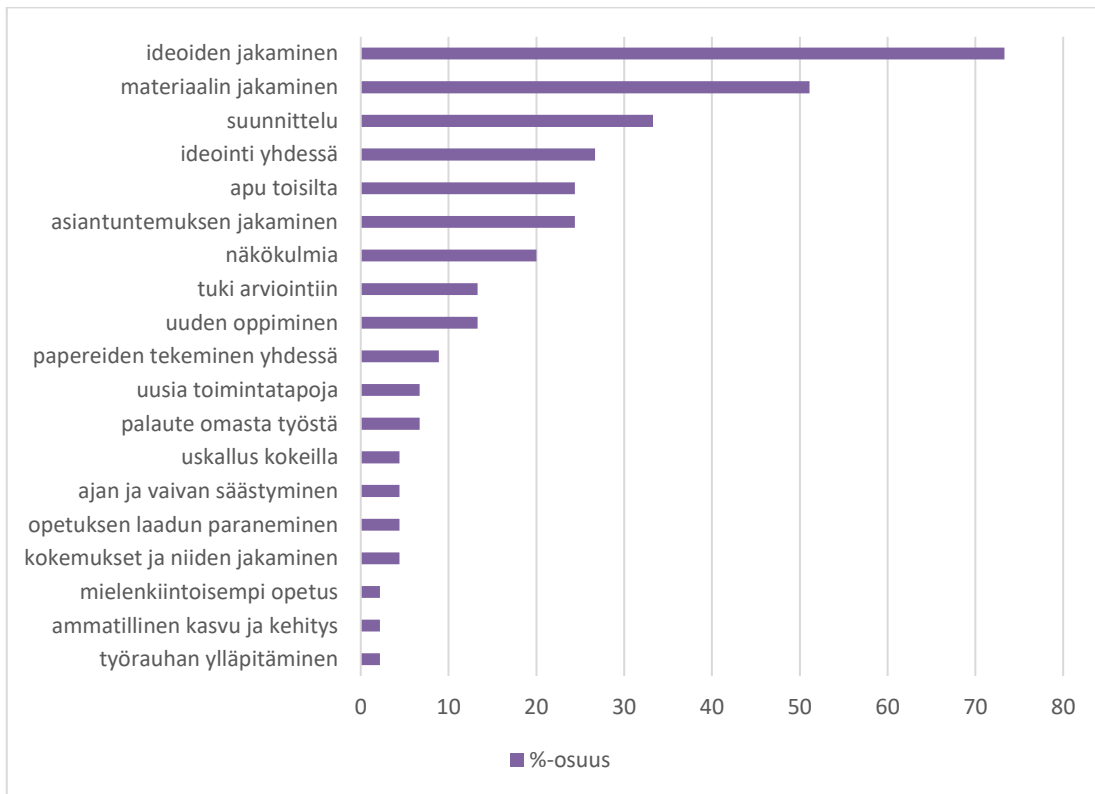


Kuvio 6. Luokanopettajien kertomat hyödyt yhteistyöstä henkilökohtaisiin tarpeisiin.

Henkilökohtaisista tarpeisiin suurin osa (24,4%, n = 11) luokanopettajista hyötyi vertaistuksesta, jota he saivat muilta opettajilta. Vertaistukea annettiin yleensä henkiseen jaksamiseen ja ongelmatilanteisiin. Melkein yhtä moni (22,2%, n = 10) kertoi hyötyvänsä tuesta oppilaiden ja vanhempien kanssa käytävään yhteistyöhön ja tuesta muihin vaikeisiin tilanteisiin (17,8%, n = 8). Luokanopettajat kertoivat saavansa lisää neuvoja huoltajien kohtaamiseen ja jaksamista vaikeisiin tilanteisiin ja hetkiin oppilaiden ja huoltajien kanssa.

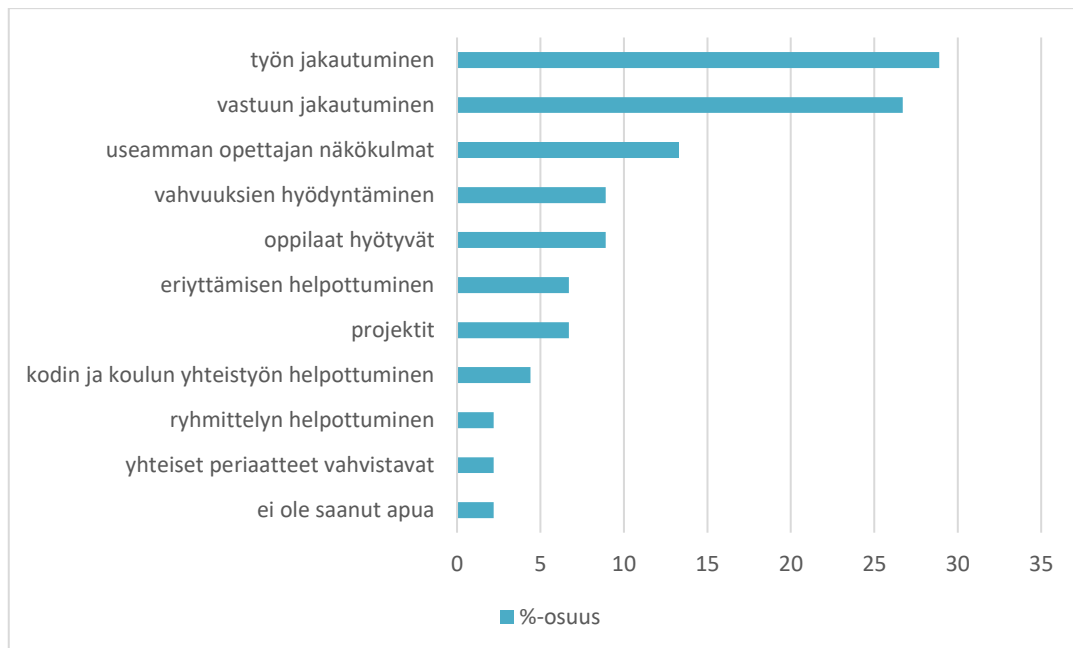
Henkilökohtaisen tarpeiden hyötyihin luokanopettajat kertoivat hyötyvänsä omien tuntemuksien jakamisesta (17,8%, n = 8). Luokanopettajat pitävät siitä, että yhteistyön kautta on helppoa jakaa ikäviä asioita ja huolia kuin myös iloja ja suruja. Hyödyttiin myös tunnekuormien ja väsymyksen jakamisesta osana omia tuntemuksia. Luokanopettajat ko-

kevat keskustelut (13,3%, n = 6) hyötynä yhteistyössä, koska niissä pystyy keskustelemaan haastavista ja vaikeista tilanteista esimerkiksi oppilaiden kanssa ja muista oppilaista koskevista asioista. Myös monet opettajat (15,6%, n = 7) olivat sitä mieltä, että käytännön asioissa auttaminen on helpompaa yhteistyön kautta. Luokanopettajat kertoivat, että esimerkiksi uusien opettajien ohjaaminen käytännön asioissa on helpompaa yhteistyön kautta.



Kuvio 7. Luokanopettajien kertomat hyödyt opetuksellisiin tarpeisiin.

Suurin osa (73,3%, n = 33) luokanopettajista pitivät opetuksellisiin tarpeisiin hyötynä ideoiden jakamista. 51,5% (n = 23) luokanopettajista hyötyi materiaalien jakamisesta yhteistyössä muiden kanssa. Opetuksellisten tarpeiden hyötyihin luokanopettajat luokittelivat muun muassa suunnittelun (33,3%, n = 15), jotta se parantuisi ja monipuolistuisi yhteistyön kautta, asiantuntemuksen jakamisen (24,4%, n = 11), esimerkiksi neuvoja opetukseen eri oppiaineista, avun toisilta (24,4%, n = 11), yhdessä ideoinnin (26,7%, n = 12) ja uudet näkökulmat (20%, n = 9) ja niiden mahdollinen laajentuminen.



Kuvio 8. Luokanopettajien kertomat hyödyt organisointi tarpeisiin.

Organisointi tarpeiden hyötyihin luokanopettajat luokittelevat suurimmaksi osaksi työn jakautumisen (28,9%, n = 13). Työn jakautumisella opettajat tarkoittavat kaiken opettajan työhön liittyvät asiat, kuten opetuksen, suunnittelun ja materiaalien valmistaminen. Myös vastuun jakamisen (26,7%, n = 12) luokanopettajat luokittelevat organisointi tarpeiden hyötyihin yhteistyössä. Vastuulla tarkoitetaan esimerkiksi eri oppiaineiden opetusvastuuta. Luokanopettajat kokevat useamman opettajan näkökulmat (13,3%, n = 6) hyödyksi yhteistyössä, kun opettajat opettavat samassa tilassa samoja oppilaita, jolloin opettajat huomioivat yksittäisiä oppilaita monen aikuisen silmin. Sen takia se hyöty on luokiteltu organisointi tarpeisiin.

6.2.2 Luokanopettajien ajatuksia yhteistyön tekemisestä ja siinä onnistumisessa

Taulukosta 2 nähdään, että suurin osa (55,6%, n = 25) luokanopettajista kokee yhteistyön voimavaraksi eli positiiviseksi asiaksi omassa työssään. Sekä voimavaraksi että työlääksi yhteistyön kokee 42,2% (n = 19) luokanopettajista. Yksi vastaajista kokee sen ainoastaan työlääksi eli negatiiviseksi asiaksi.

Taulukko 3. Kokemus yhteistyöstä.

Millaisena luokanopettajat kokevat yhteistyön?	Vastauksien lkm	%-osuus
Voimavara	25	55,6 %
Vaihteleva	19	42,2 %
Työläs	1	2,2 %

Yhteistyötä pidetään voimavarana omaan työhön ja koetaan yhdessä tekeminen mieluisammaksi kuin yksin tekeminen. Luokanopettajat kertovat saavansa vinkkejä, monipuolisuutta ja jaksamista työhön yhteistyön avulla, joka vaikuttaa heidän opetukseensa positiivisesti. Yhteistyön tekeminen myös motivoi itseä työssä, kun kollegat tuntuvat yhteistyöhalukkailta ja on yhteistä tarttumapintaa yhteistyön tekemiseen. Myös vastavalmistuneena kokee yhteistyön positiivisena asiana oman opettajuuden kasvun tukena. Kuitenkin yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa se, kenen kanssa teet yhteistyötä ja millaiset työarvot molemmilla on. Työlääksi yhteistyön tekee, jos opettajilla on eriävät näkemykset asioista ja opettajien väliset henkilökiemiat ja odotukset toistensa työpanoksesta eivät kohtaa.

”Tällä hetkellä voimavarana – työparilta saa vinkkejä ja uusia asioita työhön sekä jaksamista. Riippuu paljon työparista ja työarvoista kohtaavatko ne.” (O3)

”no kyl mä pidän sitä itse suurena voimavarana et mä oon itse ennen ku tähän kouluun tulin ni ollu tollasella pienellä kaksopettajaisella kyläkoululla ja et kollega oli vähä iäkäämpi ja oli tosi vähän sellasta yhteistä tarttumapintaa ja siinä ei tullut sitä yhteistyötä juurikaan harrastettua vaikka muuten tultiin hyvin toimeen ja nyt ku oon sitte siirtynyt tähän isompaan kouluun, jossa on nyt tullu hyviä kollegoita ni heidän kanssa tulee paljo tällasta yhteistoimintaa harjoitettua ja mä koen sen itse sellasena, että se myöski itseä motivoi täs omas työs” (HO3)

”Yhteistyö on voimavara silloin kuin opepari on kanssasi samalla aaltopituudella. Suunnittelutyö on helpompaa kun saa toisenkin opettajan mielipiteen ja näkökulman asiaan. Työlästä yhteistyöstä tulee, jos näkemykset pedagogisissa tilanteissa eroaa vahvasti toisistaan. Nuorena opettajana koen myös suureksi eduksi kokeneemman opettajan kanssa työskentelyn, sillä saan paljon vertaistukea ja vinkkejä omaan jaksamiseen työelämässä.” (O12)

Luokanopettajat kertovat materiaalin jakamisen ja yhteisen suunnittelun luovan yhteistyöstä voimavaran omaan työhön. Myös ideoiden jakamisen toisille ja toisten auttamisen luokanopettajat kokevat positiiviseksi asiaksi yhteistyön tekemisessä. Työlääksi ja stressaavaksi yhteistyön tekemisen tekee yhteisen suunnittelun hankaluus ja ajanpuute, jol-

loin yhteistyö tuntuu myös raskaalta. Myös yhteissuunnittelun on koettu haittaavan esimerkiksi hetkeen tarttumista oppilaiden kanssa ja pohtimista oppilaita kiinnostavia asioita, koska silloin sovittu opetusjärjestys ja rytmi menee sekaisin.

”Voimavara ehdottomasti. Aikaa ja vaivaa säästyy kun on useammat aivot töissä. Myös materiaalin jako auttaa, ei tarvii aina itse tehdä.” (O8)

”Yhteistyö tuntuu hyvältä. Se on voimavara. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen on hankalaa.” (O13)

”Se on sekä että. Se vaatii aikaa eli on työlästä. Se myös rajoittaa kovasti hetkeen tarttumista, oppilailta tulevien asioiden pohtimista jne, koska jos niin tekee, menee sovittu rytmi sekaisin. Se on myös voimavara silloin, kun kaksi opettajaa ovat tarpeeksi erilaiset ja vahvuudet eri aineissa. Molemmat hyötyvät, oppivat.” (O9)

Yhteistyö voidaan kokea myös voimavarana, kun yhteistyön tekeminen vähentää stressiä esimerkiksi vastuusta. Kuitenkin yhteistyö koetaan voimavarana, jos työskentely yhteistyössä on oppilaskohtaista ja suunnittelu ja muu työskentely on tasa-arvoista opettajien välillä. Pahimmillaan yhteistyö voi olla todella raskasta, jos toisen täytyy myötäillä toisen opettajan tapoja. Yhteistyötä voi haitata myös suuri oppilaskoko ja pienet tilat sekä yhteisien aikojen sopiminen. Joillakin kouluilla on vaikeaa löytää yhteisiä tiloja toteuttaa yhteistyötä toisien luokkien kanssa. Myös todella suuri opettajatiimi vaikuttaa yhteistyön positiivisuuteen, vaikka silläkin on omat positiiviset puolensa esimerkiksi pulmien ratkominen.

”Koen voimavarana silloin, kun työskentely on oppilaskohtaista ja suunnittelussa tasa-arvoista. Vain yhden opettajan kanssa kokemus oli ikävä, koska suunnittelussa piti mennä yhden henkilön tavalla, tai yhteistyö loppui.” (O37)

”Sekä että. Koulun oppilasmäärä on niin iso ja tilat pienet, että koen myös haastavana. Sopiminen ja aikojen sovittaminen hankalaa, samoin yhteistilojen löytäminen toiminnalle.” (O35)

”Pääsääntöisesti voimavarana. Työskentelen tällä hetkellä viiden opettajan kesken samassa tiimissä ja välillä tuntuu että sopassa on liikaa kokkeja. Toisaalta kun opetamme kaikkien oppilaita ristiin rastiin niin pulmatilanteissa ratkojakin on mukavasti.” (O43)

Luokanopettajat kokevat toisilta opettajilta tulevan tuen tärkeäksi ja merkittäväksi asiaksi yhteistyön tekemisessä. Luokanopettajat pystyvät kertomaan asioistaan ja huolistaan kollegoilleen, jotka ymmärtävät toista hyvin ja jakavat tukensa heille. Onnistuvassa yhteistyössä tuen antamisen ja saamisen koetaan vaikuttavan positiivisesti myös omaan jaksamiseen.

”-- merkittävä asia sitä työtä sillä tavalla tuen kannalta, että sulla on joku kehen turvautua ja tukeutua mutta myös jaksamisen kannalta ja sitten mitä parempi yhteistyö on ni sitä paremmin itekki sitte jaksaa” (HO6)

Monen opettajan yhteistyön avulla oppilaita pystyy paremmin seuraamaan ja huomaamaan erilaisia asioita, joita ei yksin ollessa tule huomanneeksi ja jokainen oppilas tulee myös nähdä monen opettajan silmin. Myös yllättävissä tilanteissa monen opettajan yhteistyössä oppitunnin aloitus ei viivästy esimerkiksi oppilaiden riitojen takia. Arvioinnin tekeminen on myös helpompaa, kun pystyy jakamaan ajatuksia toisen tai toisten opettajien kanssa.

”-- jos on vaikka riitoja oppilailla välitunnilla, ni sit me pystytään jakamaan sitä työtä niin et sovitaan siinä vaan nopeesti et kuka menee selvittelee ne riidat ja kuka sit jää luokkaan ja siitä pystyy sitte hyppäämään taas takas” (HO5)

”-- mulla on semmoinen tunne et tässä kolmen opettajan kompossa ni me ollaan semmossa tilassa et meillä on aika hyvin hallussa yksilö -- et sillo yksin ollessa mä en kokenu et mä pystysin vastaamaan kaikkien tarpeisiin ja yhteisopetuksessa mulla on semmoinen tunne et meillä on kaikki hallussa -- et me nähdään nää oppilaat koko ajan kolmen opettajan silmin -- et käyään aika paljon semmostaki keskustelua tai et hei mun mielestä tää oppilas tässä kohassa et hänellä ei ollu vaikeeta et me ollaan nyt asetettu hänet paikalle, semmoseen vaikeeseen paikkaan et hänen on vaikea olla noitten lasten kanssa ni meillä on aikaa nähdä niitä tilanteita ja lapsia ku me ei olla itekseen” (HO4)

”tietenki nyt ihan viimesimpänä on mielenpäällä nuo arvioinnit ni onhan tuo sillälailla eri tilanne nyt ku me tehtiin kaikki arvoinnit yhdessä, pohittiin ne ja näin ni siinä mielessä se oli semmoinen helpottava tekijä siinä mielessä -- ku joskus on ihan yksinki puskenut kaikki läpi ja miettiny ja pohtinu ni niistä asioista pysty puhumaan” (HO6)

Luokanopettajien mielestä samanlaiset pedagogiset näkemykset ovat tärkeitä yhteistyön onnistumiselle. Myös samalla aaltopituudella oleminen ja avoin keskustelu opettajakollegoiden kanssa helpottaa yhteistyön tekemistä. Yhteistyön tekemisessä on tärkeää tulla toimeen kollegoiden kanssa ja onnistua keskustelemaan asioista avoimesti ja luottamuksellisesti. Myös oppilaslähtöisesti tulisi miettiä yhteistyön merkitys, jotta oppilaat saisivat siitä monipuolisesti uutta.

”omasta mielestäni opettajien välinen yhteistyö pelaa silloin tosi hyvin jos ne opettajat on oikeasti samalla aaltopituudella eli ollaan samaa mieltä asioista -- ja ylipäättänsä et jos on semmoinen luottamus opettajien välillä et uskaltaa myös sit sanoa sille toiselle jos joku mättää et -- ei tuu mitään semmosia ristiriitatilanteita, mistä ei sit päästä eteenpäin oikein mitenkään, pitää tavallaan synkata sen toisen kanssa ihan muutenkin, mut oon sitä mieltä yhteistyöstä et se helpottaa omaa työtä ihan sikana, jos on joku semmoinen opettaja, kenen kanssa pystyy tekee sitä yhteistyötä tosi hyvin” (HO1)

”-- mulla enemmän on ollu se yhteistyön hakeminen niin on lähteny siitä ehkä enemmän pedagogisista lähtökohdista et mä oon kokenut et se on tuonnut niille lapsille siihen koulupäivään uutta monipuolisuutta molemminpuolin tietysti ja plus sitten se et kun tällasia

projekteja ni niitä on kaksistaan tosi kiva tehdä jos on kollegan kanssa samalla aaltopituudella” (HO3)

Luokanopettajat kokivat myös keskustelut kollegoiden kanssa tärkeäksi osana yhteistyön tekemistä. Keskustelujen avulla opettajat pystyivät vaihtamaan mielipiteitään ja yhtenäistämään omia pedagogisia näkemyksiään, jotta yhteistyö olisi mahdollisimman onnistunutta. Myös toistensa vahvuudet on opettajatiimin yhteisiä vahvuuksia, joita hyödynnetään joskus enemmän ja joskus vähemmän.

”meillä on ollu alusta asti semmonen kauheen avoin ja semmonen vuorovaikutuksellinen tapa, me ollaan tehty ihan valtavasti sen eteen töitä et se onnistus ja toimis ja -- et ollaan me jouduttu käymään paljon keskusteluja just siitä et mikä on kenenki tapa tehdä tai että et mä oon esimerkiks puhelias ja toinen on ehkä pidättyväisempi et mä opin antaa tilaa myös sille jolla kestää hetki vaikka lähtee käyntiin, tai miten tunnit alotetaan, et toinen tykkää et ne alkaa heti ja toinen tykkää et niissä ois semmosta aikaa et ne oppilaat saa vähä valua omille paikoilleen ja käydä keskusteluja, ja toiselle se on taas ihan hirveetä et nyt täällä on tämmöstä, et me ollaan tosi tosi paljon tehty puhuttu, keskusteltu, avattu tilanteita, käyty semmosta pedagogista keskustelua, mitä et millasessa luokassa mä haluan olla tai mitkä asiat mulle on tärkeitä et mitkä on se mistä mä en pidä -- tai sitten vielä isommalla tasolla et mulle on esim tärkeitä et erityisen tuen oppilasta kohdellaan näin ja sitten niistä on käyty tosi hienoja semmosii tehty tavallaan semmosia linjavetoja --” (HO4)

”-- meillä on nyt tommonen et kaikki opetetaan kaikkia ni on hirveän kivaa et voidaan jakaa niitä ajatuksia oppilaista ja siitä varsinki jos on jotakin tämmöstä tukeen liittyvää asiaa ni siitä on useamman mielipide ni pystytään pohtimaan et oonko mä havainnu samoja ku sä ja et mitä me voitais nyt tehdä eri tavalla tai uudella tavalla tämän yhen oppilaan kohalla esimerkiksi et se on tärkeä asia kyllä -- ja yleensäki sitte näistä opetusjärjestelyistä ja kaikesta, mitä avoimempaa ne kommunikointi on ni sen paremminhan se sit sujuu et ja sit myöski se et jos joku asia ärsyttää tai ei halua tehdä toisin ni on tärkeää et nekin asiat pystyy sanomaan että ainahan sitte joskus tuntuu että ku meitä on niin monta, liian monta niittäjää siinä sopan ympärillä hetkittäin tuntuu siltä, mutta silti toisaalta sen näkee suurempana voimavarana sitten” (HO6)

Opettajat kokevat keskustelut kollegoiden kanssa tärkeäksi myös, kun keskustellaan opilaskohtaisista asioista, ja kun suunnitellaan viikko yhdessä. On tärkeää jutella tehostetun tuen oppilaiden tarpeista ja arjen muutoksista, jotta opettajat eivät kohtele oppilasta eri tavoin. Myös uhkaavien tilanteiden purkaminen toisten kollegoiden kanssa on koettu tärkeäksi. Myös koettiin tärkeänä, että omista asioista on tärkeää jutella ja ystävystyä kollegoiden kanssa.

”-- mikä on tärkeitä mulle jutella mun sen opeparin kanssa niin ihan ehdottomasti suunnitella se viikko yhdessä, ne aikataulut mitä tehdään minäkin päivänä, missä ollaan sen oman porukan kanssa missä luokkatiloissa ollaan ja ylipäänsä että missä mennään niis oppiaineissa ja jos on jotakin poikkeavaa niin ne on sit toisella opella tiedossa mut sit huomasiin myös tuossa vuoden aikana et siis ihan ehdottoman tärkeitä on et kun tulee niitä lapsia ketkä siirretään esimerkiks tehostettuun tukeen niin sillan pitää sen toisenkin opettajan olla ihan täysin selvillä siitä et mitkä on sit ne muutokset siellä arjessa sen oppilaan suhteen koska se ei, pahimmillaan ne menee sit siihen että toinen opettaja on kartalla ja toinen ei nii silloin sille oppilaalle tulee se ristiriita että toisen kanssa on eri

säännöt kuin toisen kanssa -- et oppilaskohtaiset jutut pitää olla ihan täysin selvät molemmille ja ylipäättänsä mun mielestä on tosi tärkeitä että opettajilla olis aikaa aina viikon aikana jossain välis ehtii juttelee niistä oppilaista ylipäättänsä, että miten on oppilaalla mennyt se viikko, onko ollut jotakin mikä on herättänyt huomion tai näin päin pois hyvää tai huonoa” (HO1)

”--niistä haastavista tilanteista on erityisen tärkeitä mun mielestä jutella että että jos on oppilaiden kanssa vaikeita tilanteita tai uhkaavia tilanteita tai muuta sellasta ni niistä on tosi tärkeitä et ne käyään yhdessä läpi eikä jää yksin miettimään ja pohtimaan niitä” (HO5)

”-- mä koen et kaikesta on tärkeä puhua ja sitten niistä oppilasasioista ja opetukseen liittyvistä mutta sit kyllä musta on myös tärkeitä puhua myös tietyllä tavalla omista asioistaan työyhteisössä, et sekin on tärkeitä et siellä ihmiset tietää vähän et jos mulla on vaikka joku erityinen tilanne” (HO5)

Yhteistyössä on myös tärkeää ylläpitää huumoria ja nauttia yhdessä tekemisestä ja suunnittelusta. Myös oppilaiden näkemykset yhteistyön onnistumisesta otetaan huomioon, jotta he saavat onnistumisen kokemuksia. Koetaan tärkeänä, että opettajat hyötyvät yhteistyöstä ja saavat siitä virikkeitä myöhempään opetukseensa. Halutaan myös yhteistyön kautta pitää yhtenäisenä oppituntien sisältöjä samalla luokka-asteella.

”-- mitä nyt on ollu nämä yhteistyöt mitä ollaa tehny ni mä tykkään et siinä on sitä huumoria, siinä on sitä yhdessä tekemistä ja sitten sellai et -- molemmat opettajat kokee et he saa omaan toimintaansa siitä uutta intoa ja virikkeitä ja sitten kyllä tietysti ittelte on tosi tärkeää mun mielestä että ku se projekti tai siis mitä on tehty yhdessä niitten toisen opettajan lasten kanssa ni että myös ne lapset on kokenut sen mielekkääksi et se onnistumisen elämys on mun mielestä aika tärkeä juttu” (HO3)

”itse ajattelen et se on lähtökohtaisesti positiivista mutta kun se pitää tehdä niin et siitä varmasti molemmat hyötyy ja ehkä kaikista helpointa vaikka meidän koulussa kun toimitaan tosi itsenäisesti ja sitten on tottunut toimimaan silleen tosi itsenäisesti ni sit se on helpointa kun se on vaan ideoitten jakamista et mä oon tehny täs oppiaineessa tämmösen ja tän jakson kaa tämmösiä ja tämmösiä tehtäviä et jos sää et oo viel niis ni tossa saat käyttää näitä jos haluat ja just jotain et tehään samoja kokeita et a b c d luokat tekee saman kokeen että voidaan kattoo luokkakohteisesti kuinka mikä se koulun taso on ja tälle -- vaik tehään jokainen itse ni pyritään tekee sillei suht samantyyppistä eikä kukaan tee ihan et ei löydy molemmat ääripääät samalla luokka-asteen sisältä ainakaan” (HO2)

”-- tossa meidän mallissa siihen on pakkokin tietenki suhtautua positiivisesti ja se on ollu kyllä tosi kivaa ja semmonen helpottanu sitä omaa arkea ja omaa työtä ja et kaiken voi jakaa” (HO5)

6.2.3 Haasteita ja haasteellisuutta yhteistyössä

Haasteelliseksi luokanopettajat ovat kokeneet luokan suuruuden, esimerkiksi monen opettajan yhteisopetuksessa pienten oppilaiden yhtäaikainen opetus on haasteellista, jolloin opettajat ovat joutuneet pitämään yksinopetuksena opetustuokiot, jonka jälkeen

luokkien ovet aukaistaan ja ollaan yhdessä. Myös pienempää ryhmätuntia kaivataan silloin, kun toisella opettajapareista on sijainen.

"-- itse asiassa se jotenki tuntuu et se on ehkä vielä se on rönsynnyt siitä niiden kahden opettajan ajatuksesta paljon laajemmaksi se, toki ehkä semmosia on et heillä oli ollu semmosia ajatuksia et he ihan opettaa silleen et aina on kahen luokan välillä ovet auki ja he ihan koko ajan tekee silleen antaa kaiken opetuksen yhdessä mutta nyt sitte ku on vielä enemmän näitä oppilaita ku kahen luokan verran tässä tilanteessa ku me ollaan kaikki kaikki tähän innostuneet lähtemään ja sit toisaalta ollaan myöski todettu se että näitten ihan ekaluokkalaisten kanssa se oli jopa aika haastavaa semmonen ison joukon yhtäaikainen opettaminen että sitte ollaan ehkä todettu että tämmöset opetustuokiot onki helpompi pittää vähä sillee keskenään ja sitte tavallaan aukastaan ne ovet ja ollaan yhdessä tai silleen et ne semmoset ison joukon yhtäaikainen opettaminen vielä tuon ikäisten kohalla todettiin siinä käytännössä työlääksi et ens vuosi voi olla eri tilanne ku ne on vähä taas kasvaneet mutta sitte tavallaan tuossa ihan ekaluokalla oli semmosia tilanteita et se käytäntö on vienyt mukanaan et me ollaan siihen lähetty, todettu et tämä toimii ja näi--" (HO6)

"Välillä kaipaen kuitenkin pienempää ryhmätuntia, varsinkin silloin kun kaverilla on sijainen" (O1)

Monelle on haastavaa tehdä muiden koulun opettajien kanssa yhteistyötä. Muut opettajat saattavat opettaa joko koulun toisella toimipisteellä tai koulun sisällä niin, että esimerkiksi eri solujen opettajat eivät tapaa toisiaan kuin harvoin. Myös yhteistyön tekemistä muiden opettajien kanssa hankaloittaa se, että opettajat eivät ole samoissa tiimeissä toistensa kanssa. Myös luokka-asteiden vaihtelevuus hankaloittaa yhteistyön tekemistä ylempien ja alempien luokkien välillä, jos ei ole esimerkiksi organisoitua kummiluokkatuomintaa.

"-- meidän koulussa on kolme solua, jokaisessa solussa on jokaista vuosiluokkaa se yksi luokka ja ite ku oon a-solussa niin en mä kyl tee yhteistyötä muitten solujen opettajien kanssa koska ei meillä oo mitään yhteisiä tunteja tai isompia projekteja, et meidän koulussa yleensä tehdään soluittain isommat tollaset projektit sun muut ja meidän solu sijaitsee kuitenkin koulurakennuksen yläkerrassa ja c-solu esimerkiksi alakerrassa niin aika vähän myös ylipäätänsä näkee c-solun opettajia koulupäivän aikana.." (HO1)

"no onhan siellä tietenkin työyhteisössä niitä joiden kanssa vähemmän tekee et joitten kanssa ei oo missää vaikka kevätjuhlatiimeissä tai ei oo missään sellaisissa et ku meillä on erilaisia tiimejä ni sit jos ei jonkun kanssa oo missään samassa tiimissä nii ei niitten kanssa sit hirveesti tuu ehkä tehtyä" (HO5)

"-- tosi vähä tekee mitään yhteistyötä, meil on siinä meidän toimipisteessä ku on alkuopetus vitoskutokset ja yläkoulu niin alkuopetus ja vitoskutokset hyvin vähän mitään yhteistä ja sitten et meil ei oo ees mitään organisoitua kummiluokkatuomintaa mikä on mun mielestä tosi harmi mutta en mä sitä nyt ala sinne järjestämäänkää ja näi et sen kesken tulee hyvin vähän mitään no yläkoulu vitoskutokset kans loppujen lopuks aika vähän ellei sit haluu joltain aineenopettajalta siihen johonkin tiettyyn aiheeseen johonkin tiettyyn aiheeseen liittyy jotain lisätukea tai ideoita tai sille voi heittää omia ideoitaan --" (HO2)

Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että opettajien pedagoginen vapaus valita, tekeekö yhteistyötä vai ei, vaikuttaa yhteistyön tekemiseen muiden opettajien kanssa. Opettajat ovat ilmaisseet oman haluttomuutensa yhteistyötä kohtaan, joka saattaa pakotettuna tuoda myös toisille opettajille negatiivisia tuntemuksia yhteistyön tekemistä kohtaan. Opettajat saattavat olla myös hyvin välinpitämättömiä yhteistyötilanteessa, joka vaikeuttaa yhteistyön tekemistä.

"-- on meillä semmosia selkeitä opettajia jotka ovat selvästi ilmasseet et he halua opettaa itekseen et ne ei halua ne ei koe sellasta tarvetta, tai heillä ei oo halua ies semmoseen yhdessä tekemiseen tai yhdessä suunnitteluun et he tykkää tosi paljon tehdä aivan itekseen, joidenkin opettajien kanssa se yhteistyö on enemmän semmosta oppilastasoista vaikka että et jutellaan jonkun jutellaan oppilas asioista tai kysytään neuvoa tai tavallaan kuitenkin ollaan jonkinlaisessa kollegiaalisessa yhteistyössä mut sit se ei oo semmosta -- yhteisopettajuuden piikkiin esimerkiksi" (HO4)

"-- tietysti tossa nykyisessä koulussakin on sellasia opettajia joiden kans ei tuu tehtyä sitte nii paljoa tai ei oo tullu tehtyä yhteistyöprojekteja et kyllä siinä varmaan vaikuttaa se että että onko samanlaiset näkemykset ja sitten osa opettajista on, kun meillä suomessa on tämä pedagoginen vapaus, ni osa tykkää tehdä sit sillälaililla et ei he haluakkaa tehdä sitä yhteistyötä --" (HO3)

"Ainoastaan turhauttavaksi toisen ollessa täysin vapaamatkustajana ja seistessä tumput suorina" (O2)

"Kun toinen ei tuo yhteistyöhön mitään, kannan mitään vastuuta, hoida hommaansa, toimi tilanteissa itsenäisesti vastuullisesti, valittaa kaikesta, on enemmän haitaksi kuin hyödyksi (saa oppilaat riehumaan)" (O6)

Myös erilaiset pedagogiset näkemykset, esimerkiksi työrauhasta ja yhteistyön tekemisestä, vaikuttaa yhteistyön tekemiseen ja sen laatuun. Jos näkemykset opetuksesta eriyvät voimakkaasti toisistaan, se tekee yhteistyöstä henkisesti ja fyysisesti raskasta ja haittaavat myös oppituntia.

"viime vuonna meillä oli ehkä me oltiin aika erilaisia et se meidän kolmen opettajan, mis se ei ehkä meillä ei ollu samanlaiset näkemykset esimerkiksi siitä organisoinnista ja selasesta et mikä on työrauha ja millä tavalla, et yks oli ehkä sellanen joka oli sitä mieltä et siellä luokassa voi tapahtua monenlaisia asioita että osa voi tehdä käsitöitä ja osa voi tehdä matikkaa ja näin ja sit taas meistä kaks oli ehkä enemmän sellasia asia kerrallaan ja ehkä halus enemmän semmosta struktuuria siihen päivään ni se oli ehkä sellasta aika raskasta yhteistyötä" (HO5)

"-- mä oon alottanu opettajaurani semmosessa yhteisopettajuuden pilottikoulussa, missä -- piti tehdä yhteistyötä rinnakkaisluokanopettajan kanssa ja mulle sattuu sillo semmonen työpari, jonka kanssa mulla oli hyvin erilaiset näkemykset siitä, miten vaikka lasta kohdellaan ja se oli hyvin haastava vuosi ja hyvin henkisesti raskas vuosi ja sillo paljon mietin sitä just et -- toinen esimerkiksi vaikka rankasee oppilasta niin että sun on vaikea hyväksyä sitä, ni oon ollu semmosessa tilanteessa esimerkiksi mukana missä sitten ollaan ihan rehtorin kansliassa keskustelemassa siitä, että mun mielestä tässä ylitetään semmosia rajoja, missä minä en halua aikuisena enkä enkä tämän koulun opettajana olla mukana" (HO4)

"Silloin, jos näkemys parin kanssa asiasta on täysin eri. Jos itse liputan jonkin menetelmän puolesta ja toinen ei pidä siitä yhtään. Luokanhallinta/työrauha aiheena on sellainen, että opettajilla on omat konstinsa siihen. Joskus myös heikommin suunniteltu tunti tai isompi projekti kostautuu, kun toisella on eri käsitys aikatauluista ja tehtävistä kuin toisella. Tämä sekoittaa sitten oppilaita turhaan kun "toinen ope sanoo sitä ja toinen tätä"." (O12)

Haasteellisuutta yhteistyön tekemiseen tuo myös opettajien väliset persoonallisuuserot ja kemiat ylipäättänsä. Henkilökemioissakin on tärkeää, että toisen kanssa syntyy se kipinä ja palo tehdä yhteistyötä, jotta se onnistuu. Toisen persoona saattaa ärsyttää joskus, mutta esimerkiksi suuressa yhteisopetustiimissä koetaan vahvuudeksi ottaa etäisyyttä toiseen, jotta tilanne rauhoittuisi. Myös oman persoonatietämys voi hankaloittaa yhteistyön tekemistä, jos on joustamaton muiden ehdotuksiin.

"-- et hetkittäin on tullu semmosia tilanteita että ne on ollu vähä ehkä semmosia toisen persoonaan liittyviä asioita mitkä on sitten saattanu ärsyttää -- mä oon aatellu tässä viimesen lukuvuoden aikana et onneks meitä on siinä mielessä taas sitte niin monta tässä että ku joku ärsyttää voi vähä vetäytyä sen seurasta, näin aikuisen näkökulmasta että sitte voi vähä ottaa etäisyyttä eikä jos mä oisin vaikka kahestaan jonkun kanssa koko ajan pyörittämässä jotakin yhteisopettajuutta ni me oltas paljon tiiviimpi semmonen pari ja pitäs paljon enemmän sietää et ku on sitte monta siinä nii sitte ei välttämättä toinen huomaa sitä jos vähä ite ottaa etäisyyttä johonkin toiseen ihmiseen --" (HO6)

"Jos se on pakkopullaa. Tarkoitan, että toki kaikkien kanssa tullaan toimeen, ja tehdään yhteistyötäkin toisinaan, mutta kaikkien kanssa yhteistyöhön ei vain syty. Tarvitaan kipinää, ei aina edes välttämättä samanlaisia ajatuksia ja opetustyytlejä tms. mutta ilman liekkiä se ei kannu, eikä voimaannuta!" (O34)

"—Itselläni on vahvat visiot ja mielipiteet monista asioista (ja usein oma tapani ja ideani vain ovat itsestäni parempia, kuin muiden ideat, jolloin en millään haluaisi joustaa...)" (O36)

Luokanopettajat ovat sitä mieltä myös, että ajan ja suunnittelun puute vaikuttaa yhteistyön tekemiseen ja luo haasteellisuutta. Yhteistyö koetaan raskaaksi ja yhteissuunnittelu aikaa vieväksi tai siihen ei ole löydetty aikaa, joka vaikuttaa oppitunnin sujuvuuteen. Joskus esimerkiksi yhteisopetuksessa opettajapari saattaa antaa oppilaiden ymmärtää toisen opettajan ohjeistavan tunnin, vaikka yhteistä suunnittelua aiheesta ei ole ollut.

"-- on semmosia hetkiä että jossakin hetkissä ärsyttää joku, että tai kokee että on vaikka annettu oppilaiden ymmärtää jotakin, että minä ohjeistan jonkun asian eikä oo vaikka kysytty sitä minulta tai sanottu minulle suoraan et tää on sun homma-- et tämmösiä on toki tilanteita sitte että sit just ehkä se et et ehkä se suurin on se et ei oo puhuttu kunnolla että mitä kukakin tekkee ja siinä tulee se et se ei sujukaan se yhteistyö ku siinä voi olla niitä klikkejä" (HO6)

"—yhteistä suunnittelu-aikaa vaikea löytää, asiasta toiseen poukkoilu tai aiheesta eksyminen (välillä kestää liian kauan, että päästään oikean asian äärelle) —" (O24)

Yhteistyössä ja sen tekemisessä luokanopettajat kokivat itse yhteistyön työlääksi. Haasteita yhteistyöhön tuo yhteisien periaatteiden rakentuminen, nopeasti tehtävät tai tapahtuvat muutokset, kaipuu oman olla oman luokan kanssa yksikseen, joustavuuden hankaluus ja opettajien toiveiden ja halujen yhteensovittaminen. Myös toisten opettajakollegoiden vastahakoisuus jakaa ideoita ja materiaaleja muille luo haasteita yhteistyön toteutumiselle, kun esimerkiksi oma innostus materiaalien tekoon ja jakoon on suuri.

”Yhteisten periaatteiden hiominen vie aikaa, jota muutenkin on vähän. Nopeat muutokset haastavia...” (O5)

”Joskus haluaisin huilata ja vaan olla oman luokan kanssa. Mutta jos ennakkoon on sovittu yhteinen eteneminen, sitä on vaikea lähteä muuttamaan vain sen takia, että itse ei jaksaisi paahtaa. Tämä on kyllä tosi harvinaista.” (O29)

”meil on yks joka tekee tosi ilmiöpohjaisesti oman luokkansa sisällä et se tekee tosi erilailla kuin kaikki muut rinnakkaisluokat, nii sit se on vähä silleen et silt on yrittänyt kalastella et saisko jotakin matskuja, saisko jotain ideoita mitä se tekee et sais vähä jotain muutakin omaan luokkaan -- kun se on kerta jo kaiken tehny jos sais jotakin, niin se on tosi hanakka et se ei jaa yhtään mitään -- ni sit ei tuu enää ees käytyy siltä kysymässä ku sit muuten saatettu parin mun rinnakkaisluokan kaa just vaihtaa et hei mä pidin tämänösen kokeen tästä aiheesta et oliko sulla se koe tulossa ja sit saa sieltä valmiin koepaperin tai sit jotai kahootii tai jotain muita pelejä ja tommosii mitä nyt on sattunut tekemään ja keksimään” (HO2)

6.3 Luokanopettajien pystyvyyskäsitykset

Faktorianalyysi

Faktorianalyysissä ilmeni kaksi merkittävää faktoria, joille muuttujat latautuivat. Faktorin 1 muuttujalataukset selittävät 24,7% muuttujien kokonaisvarianssista ja faktorin 2 muuttujalataukset selittävät 12,7% muuttujien kokonaisvarianssista. Jäljellä olevista faktoreista jokainen selittää alle 11% muuttujien kokonaisvarianssista. Faktoreiden 1 ja 2 välinen korrelaatio on kohtalaisen suuri, joka kertoo siitä, että pystyvyyskäsityksien välillä on yhteyttä ($r = -0,357^*$, $p = 0,016$). Liitteessä 2 on esitetty taulukkomuodossa kunkin muuttujan lataukset faktoreille ja faktoreiden ominaisarvot ja selitysosuudet.

Faktorin 1 muuttujalataukset kuvaavat luokanopettajien uskomuksia siihen, että he voivat vaikuttaa omilla kyvyillään ja taidoillaan oppilaan oppimiseen ja käyttäytymiseen. Näin ollen faktorin 1 muuttujat kuuluvat henkilökohtaiseen opetuspystyvyyteen. Kaikkein suurin lataus muodostui väittämälle ”Kun oppilaalla on vaikeuksia tehtävän suorittamisessa, kykenen useimmiten muokkaamaan sitä hänelle sopivaksi”.

Faktorin 2 muuttujalataukset kuvastavat luokanopettajien uskomuksia siihen, että opettajana ja opetuksella voidaan vaikuttaa oppilaan oppimiseen, mutta niitä rajoittaa merkittävästi opetuksen ulkopuoliset tekijät, kuten vanhempien, kodin ja perhetaustan vaikutus oppilaaseen. Täten faktorin 2 muuttujat luokittevat yleiseen opetuspystyvyyteen. Suurin lataus muodostui väittämälle ”Jos vanhemmat tekisivät enemmän lastensa vuoksi, pystyisin itsekin tekemään enemmän”.

Keskiarvot

Luokanopettajien pystyvyyksiasityksiä tarkasteltiin myös keskiarvojen mukaan. Taulukossa 4 ja 5 on esitetty keskiarvallisesti luokanopettajien pystyvyyksiasitykset. Asteikko 1-6 muodostui kyselyssä käytettävästä Likert-asteikosta, jossa heikkoa pystyvyyttä kuvastaa luku 1 ja vahvaa pystyvyyttä luku 6. Taulukoon 4 on merkitty pystyvyyksiasityksien keskiarvot opetusvuosien mukaan ja taulukoon 5 aluehallintoviraston alueiden mukaan.

Taulukko 4. Luokanopettajien keskiarvallisesti pystyvyyksiasitykset asteikolla 1-6 (1 = heikko pystyvyys ja 6 = vahva pystyvyys) opetusvuosien mukaan. Asteikon keskikohtana pidetään 3,5.

	0-5 v.	5-10 v.	yli 10 v.	Yhteensä
Henkilökohtainen opetuspystyvyys	4,06	4,90	4,18	4,18
Yleinen opetuspystyvyys	3,69	3,17	3,65	3,63

Henkilökohtaisen opetuspystyvyyden luokanopettajat kokevat keskiarvoon verrattuna hyväksi. 0-5 vuotta opettaneet luokanopettajat kokivat henkilökohtaisen opetuspystyvyyden hyväksi (ka. 4,06), samoin yli 10 vuotta opettaneet luokanopettajat (ka. 4,18). Kohdallaisen vahvaksi oman henkilökohtaisen opetuspystyvyyden kokivat 5-10 vuotta opettaneet luokanopettajat (ka. 4,90). Kaiken kaikkiaan keskiarvallisesti kaikki luokanopettajat kokevat oman henkilökohtaisen opetuspystyvyytensä hyväksi (ka. 4,18).

Luokanopettajien keskiarvallinen yleinen opetuspystyvyys oli mittarin keskikohtan tuntumissa (ka. 3,63). Heikoimpana yleisen opetuspystyvyyden kokevat 5-10 vuotta opettaneet luokanopettajat (ka. 3,17). 0-5 vuotta opettaneet (ka. 3,69) ja yli 10 vuotta opettaneet luokanopettajat (ka. 3,65) kokevat keskiarvallisesti lähelle mittarin keskikohtaa oman yleisen opetuspystyvyytensä.

Taulukko 5. Opettajien keskiarvolliset pystyvyyskäsitykset asteikolla 1-6 (1 = heikko pystyvyys ja 6 = vahva pystyvyys) maakuntien mukaan. Asteikon keskikohtana pidetään 3,5.

	Henkilökohtainen opetuspystyvyys	Yleinen opetuspystyvyys
Lapin alue (AVI)	4,65	3,25
Pohjois-Suomen alue (AVI)	4,50	2,67
Länsi- ja Sisä-Suomen alue (AVI)	4,01	3,70
Itä-Suomen alue (AVI)	4,43	3,75
Lounais-Suomen alue (AVI)	4,28	3,30
Etelä-Suomen alue (AVI)	4,12	3,78
Yhteensä	4,18	3,63

Alueittain luokanopettajien henkilökohtainen opetuspystyvyys koettiin yhteensä kaikissa alueissa keskiarvollisesti hyväksi (ka. 4,18). Keskiarvollisesti vahvimmat koetut henkilökohtaiset opetuspystyvyydet olivat Lapin alueella (AVI) (ka. 4,65) ja Pohjois-Suomen alueella (AVI) (ka. 4,50). Itä-Suomen (ka. 4,43), Lounais-Suomen (ka. 4,28), Etelä-Suomen (ka. 4,12) ja Länsi- ja Sisä-Suomen (ka. 4,01) alueella (AVI) luokanopettajat kokivat oman henkilökohtaisen opetuspystyvyytensä keskiarvollisesti hyväksi.

Luokanopettajien oma yleinen opetuspystyvyys koettiin omaa henkilökohtaista opetuspystyvyyttä heikompana (ka. 3,63). Heikoimmat tuntemukset omaan yleiseen opetuspystyvyyteen koettiin Pohjois-Suomen alueella (AVI) (ka. 2,67). Myös Lapin (ka. 3,25) ja Lounais-Suomen (ka. 3,30) alueilla (AVI) koettiin oma yleinen opetuspystyvyys keskiarvoa heikompana. Suurimmat keskiarvot koettuun yleiseen opetuspystyvyyteen koettiin Etelä-Suomen (ka. 3,78), Itä-Suomen (ka. 3,75) ja Länsi- ja Sisä-Suomen (ka. 3,70) alueilla (AVI).

Varianssianalyysi

Luokanopettajien pystyvyyskäsityksien keskiarvoja vertailtiin opetusvuosien ja opetusalueiden (AVI) mukaan. Yhteyttä on tutkittu varianssianalyysillä (ANOVA). Varianssianalyysillä selvitettiin eri opetusvuosien ja opetusalueiden tilastollisesti merkittäviä eroja toisiinsa nähden. Taulukossa 6 on esitelty luokanopettajien pystyvyyskäsityksien ja opetusvuosien välinen yhteys. Taulukossa 7 on esitelty pystyvyyskäsityksien yhteyttä alueeseen (AVI), jossa opettaa.

Taulukko 6. Pystyvyyksäesityksien ja opetusvuosien välinen yhteys.

	0-5 vuotta	5-10 vuotta	yli 10 vuotta
Henkilökohtainen opetuspystyvyys	M = 4,07 SD = 5,67	M = 4,90 SD = 0,00	M = 4,18 SD = 5,40
Yleinen opetuspystyvyys	M = 3,69 SD = 4,85	M = 3,17 SD = 4,58	M = 3,65 SD = 4,15

Varianssianalyysilla havaittiin, että luokanopettajien henkilökohtaisella opetuspystyvyydellä on melkein tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opetusvuosiin. Melkein tilastollisesti merkitsevää eroa löytyi 0-5 vuotta ja 5-10 vuotta opettaneiden opettajien keskuudesta ($F(2,42) = 3,09$, $p = 0,051$). Luokanopettajien yleisellä opetuspystyvyydellä ei havaittu olevan tilastollisesti merkittävää yhteyttä opetusvuosiin ($F(2,42) = 0,66$, $p = 0,523$).

Taulukko 7. Luokanopettajien pystyvyyksäesityksien ja opetusalueiden (AVI) välinen yhteys.

	Henkilökohtainen opetuspystyvyys	Yleinen opetuspystyvyys
Etelä-Suomi	M = 4,12 SD = 4,90	M = 3,78 SD = 3,70
Lounais-Suomi	M = 4,28 SD = 5,81	M = 3,30 SD = 5,63
Itä-Suomi	M = 4,43 SD = 6,85	M = 3,75 SD = 3,42
Länsi- ja Sisä-Suomi	M = 4,01 SD = 6,83	M = 3,70 SD = 5,02
Pohjois-Suomi	M = 4,50 SD = 1,41	M = 2,67 SD = 7,07
Lappi	M = 4,65 SD = 9,19	M = 3,25 SD = 4,95

Luokanopettajien henkilökohtaisella opetuspystyvyydellä ei havaittu olevan vaikutusta opetusalueiden (AVI) välisiin tilastollisesti merkitseviin eroihin ($F(5,39) = 0,79$, $p = 0,567$). Luokanopettajien yleisen opetuspystyvyydellä ei havaittu olevan vaikutusta opetusaluei-

den välisiin tilastollisesti merkitseviin eroihin ($F(5,39) = 1,25, p = 0,306$). Yleisellä opetuspystyvyydellä on kuitenkin suurempi merkitys erojen syntymiseen luokanopettajien pystyvyyksistä opetusalueittain (AVI).

6.4 Kollegiaalisen yhteistyön kokemusten ja koetun pystyvyyden yhteys

Kollegiaalisen yhteistyön tekemisen ja sen kokemusten yhteyttä koettuun pystyvyyteen mitattiin t-testillä. T-testi tuottaa tuloksia, jos vertailtavien ryhmien välillä on merkittäviä eroja. Taulukossa 8 esitetään keskiarvot (M) ja keskihajonnat (SD) tutkittaessa kollegiaalisen yhteistyön kokemusten yhteyttä koettuihin pystyvyyksiksiin.

Taulukko 8. Kollegiaalisen yhteistyön kokemusten ja pystyvyyksien yhteys.

		Henkilökohtainen opetuspystvyys	Yleinen opetuspystvyys
KYS2 (yhteistyö voimavara-työläs)	Voimavara	M = 4,20 SD = 6,40	M = 3,59 SD = 4,37
	Voimavara ja työläs	M = 4,16 SD = 4,61	M = 3,68 SD = 4,56
KYS3.1 (koettu henkilökohtainen hyöty)	Kyllä	M = 4,23 SD = 5,91	M = 3,64 SD = 4,66
	Ei	M = 4,02 SD = 4,18	M = 3,61 SD = 3,46
KYS3.2 (koettu opetuksellinen hyöty)	Kyllä	M = 4,18 SD = 5,68	M = 3,63 SD = 4,47
	Ei	M = 4,30 SD = -	M = 3,67 SD = -
KYS3.3 (koettu organisoitthyöty)	Kyllä	M = 4,30 SD = 4,21	M = 3,47 SD = 4,30
	Ei	M = 3,95 SD = 7,32	M = 3,96 SD = 4,11
KYS4 (yhteistyön haitallisuus)	Kyllä	M = 4,24 SD = 5,06	M = 3,69 SD = 4,20
	Ei	M = 4,00 SD = 7,03	M = 3,46 SD = 5,08

Luokanopettajien henkilökohtaista opetuspystyvyyttä ja yleistä opetuspystyvyyttä verrattiin kokemukseen siitä, koetaanko kollegiaalinen yhteistyö voimavarana omaan työhön vai sekä voimavarana että työläänä omaan työhön. Luokanopettajien henkilökohtaisen opetuspystyvyyden ja kollegiaalisen yhteistyön kokemalla voimavarana (M=4,20,

SD=6,40) vai voimavarana ja työläänä (M=4,16, SD=4,61) ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($t(43)=-,258$, $p = ,798$). Luokanopettajien yleisen opetuspystyvyyden ja sen, koetaanko kollegiaalinen yhteistyö voimavarana (M=3,59, SD=4,37) vai voimavarana ja työläänä (M=3,68, SD=4,56), ei ollut myöskään tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($t(43)=-,404$, $p = ,688$).

Luokanopettajien henkilökohtaista opetuspystyvyyttä ja yleistä opetuspystyvyyttä verrattiin myös luokanopettajien koettuun hyötyyn (henkilökohtainen, opetuksellinen ja organisointi), jota he kokivat saavansa kollegiaalisen yhteistyön tekemisestä. Henkilökohtaisen opetuspystyvyyden ja luokanopettajien kokemusten, kokevatko saavansa hyötyä (M = 4,23, SD = 5,91) vai ei (M = 4,02, SD = 4,18) henkilökohtaisen tarpeiden hyötyihin, ei havaittu tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($t(43)=-,967$, $p = ,339$). Tilastollisesti merkittävää eroa ei havaittu henkilökohtaisen tarpeiden hyödyn, riippumatta kokiko hyötyvänsä (M=3,64, SD=4,66) kollegiaalisesta yhteistyöstä vai ei (M=3,61, SD=3,46), ja yleisen opetuspystyvyyden välillä ($t(43)=-,100$, $p = ,921$).

Luokanopettajien henkilökohtaisen opetuspystyvyyden ja koetulla opetuksellisen tarpeiden hyödyllä, kokiko kollegiaalisesta yhteistyöstä saavansa hyötyä (M = 4,18, SD= 5,68) vai ei (M = 4,30, SD = -) ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($t(43)=-,206$, $p = ,838$). Luokanopettajien yleisen opetuspystyvyyden ja koetun hyödyn opetuksellisen tarpeidenkaan hyödyn välillä ei havaittu tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($t(43)=-,045$, $p = ,964$).

Luokanopettajien henkilökohtaisella opetuspystyvyydellä ja koetulla organisointitarpeiden hyödyllä, kokiko siitä saavan hyötyä (M = 4,30, SD = 4,21) vai ei (M = 3,95, SD = 7,32) omaan opetukseen, havaittiin tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($p < ,05$) ($t(43)=-2,08$, $p = ,043$). Myös luokanopettajien yleisen opetuspystyvyyden ja koetun organisointitarpeiden hyödyn välillä havaittiin merkittävää tilastollista yhteyttä ($p < ,05$) ($t(43)=2,16$, $p = ,036$). Suurempi merkittävä yhteys löytyi luokanopettajien yleisen opetuspystyvyyden ja koetun organisointitarpeiden hyödyn välillä.

Luokanopettajien henkilökohtaisen opetuspystyvyyden ja sen, kokeeko kollegiaalisen yhteistyön joskus haitalliseksi (M = 4,24, SD = 5,06) vai ei (M = 4,00, SD = 7,03), ei havaittu tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($t(43)=-1,26$, $p = ,214$). Myöskään luokanopettajien yleisen opetuspystyvyyden ja se, koetaanko kollegiaalinen yhteistyö joskus haitalliseksi (M = 3,69, SD = 4,20) vai ei (M = 3,46, SD = 5,08), ei havaittu tilastollisesti merkittävää yhteyttä ($t(43)=-,93$, $p = ,360$).

Haastatteluissa tuli ilmi, että luokanopettajien yhteistyö muiden opettajien kanssa auttaa ylläpitämään positiivisia tunteita omista pystyvyyksistyksistä. Luokanopettajat kokivat toiselta tulevan palautteen kasvattavan omia pystyvyyksistyksiään ja toivoivat myös toisilta palautetta omaan työskentelyyn ja omista materiaaleista, jotta pystyy kehittymään paremmin opettajana ja parantamaan omia henkilökohtaisen opetuspystyvyyden tunteita.

”-- et se on ollut tosi semmonen tsemppaava ja eteenpäin vievä voima mulla ainakin, et jos se opepari on sanonut jonkin tunnin jälkeen mulle, et hei toi oli tosi kiva juttu mitä teit lasten kanssa tällä tunnilla, et olipa hauska ja näin mut sit sama myös et toivoo myös niitä kehittämideoita niiltä muilta opettajilta” (HO1)

”—siinä ehkä saa aika paljon sitä positiivista palautetta työkavereilta ja sitä et olipa hyvä tunti – mutta kyllä se sellanen positiivinen palaute ja ehkä joskus jotain niitäkin juttuja, jotka ois voinu hoitaa eri tavalla mut sit niissäkin on monesti sellasia että sitte kysyy toiselta, et hei mikä tässä nyt meni pieleen ja yleensä se toinen sit sanoo, et ei siinä ehkä ois voinu kauheen paljon kuitenkin tehdä eri tavalla ettei jää ehkä yksin murehtimaan niitä epäonnistumisia” (HO5)

Luokanopettajat kertoivat myös haastatteluissa, että yhteistyön kautta jokainen opettaja tuo omia vahvuuksiaan opetustiimiin ja ymmärtävät, että kaikkien opetustiimin jäsenten ei tarvitse osata kaikkea, että joku voi osata jotakin asiaa enemmän kuin itse, jolloin oma tunne henkilökohtaisista ja yleisistä opetuspystyvyyden tunteista ei laske. Myös yleiseen opetuspystyvyyden tunteeseen vaikuttaa positiivisesti se, että sisäistää jokainen yksilöllisen opetus- ja työskentelytavan, jolloin huomataan, että ei ole yhtä ainoaa keinoa tai tapaa opettaa.

”—on vähä alkanu siitä omasta tavasta päästää irti, et kaikkee ei tarvii sillä tavalla kuin minä ajattelen tai se ei oo aina edes paras tapa välttämättä, että ne toistenki tavat vaikka eka tuntuu, et ei miks en mä tällai halua tehdä tota asiaa tai et yleensä ne kuitenkin toimii monella eri tavalla” (HO5)

Kuitenkin luokanopettajat ilmaisivat myös yhteistyön laskevan tunnetta omista pystyvyyksistyksistä. Yhteistyössä toisen opettajan kanssa palautteenanto voi laskea henkilökohtaisen opetuspystyvyyden tunnetta, jos opettajapari antaa palautetta miettimättä ja ei-rakentavista, jolloin se loukkaa omia tunteita ja omaa tapaa opettaa. Myös omien ja toisien eroavat käsitykset opettaa voi laskea pystyvyyden tunteita, jos parilla on näkemys vain hänen oikeasta tavastaan opettaa.

”-- siinä missä se voi se yhteistyö viedä sitä minäkuvaa hirveästi ylöspäin niin kyl se voi sitä romuttaakin, jos oikeesti se toinen pari on semmonen, että hän sanoo tosi suoraan ja kaunistelematta asiat ja ei ehkä osaa niin silleen rakentavasti tuua niitä juttuja esille ja se et jos se yhteistyö ei pelaa ja siinä on molemmilla semmonen käsitys et vain minun tapani opettaa on oikea tapa opettaa niin kyl siinä vaiheessa helposti ainakin itellä varmasti lähtis se kuva omasta pätevydestä romuttumaan aika paljo” (HO1)

6.5 Tulosten yhteenveto

Luokanopettajat kokivat suurimmaksi osaksi kollegiaalisen yhteistyön voimavaraksi omalle työlleen. Luokanopettajat kertoivat myös kollegiaalisessa yhteistyössä toisten opettajien kanssa olevan erilaisia haasteita ja haasteellisuutta yhteistyön toteutuksessa. Tutkittavien luokanopettajien mielestä kuitenkin kollegiaalisesta yhteistyöstä hyötyy niin henkilökohtaisissa tarpeissa kuin opetuksellisissa ja organisointitarpeissa omaan opetukseen liittyen.

Kollegiaalisen yhteistyötavoista suurin osa luokanopettajista on kokeillut yhteisopettajuutta jonkun toisen opettajan tai opettajien kanssa. Kuitenkin tutkimukseen osallistuneista suurin osa opettaa tällä hetkellä luokassaan yksin. Toiseksi eniten luokanopettajat opettivat yhteisopetuksen keinoin toisen tai toisten opettajien kanssa.

Keskiarvallisesti suurin henkilökohtainen opetuspystyvyyden havaittiin 5-10 vuotta opettaneiden luokanopettajien keskuudessa. Heikoimpana tässä tutkimuksessa oman henkilökohtaisen opetuspystyvyytensä kokivat 0-5 vuotta opettaneet luokanopettajat. Kaiken kaikkiaan kaikki tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat kokivat oman henkilökohtaisen opetuspystyvyytensä hyväksi.

Oman yleisen opetuspystyvyytensä luokanopettajat kokivat yleisesti hieman mittarin keskikohtaa suuremmaksi. Suurinta pystyvyyttä omasta yleisestä opetuspystyvyydestä kokivat 0-5 vuotta opettaneet luokanopettajat. Heikointa yleistä opetuspystyvyyttä kokivat 5-10 vuotta opettaneet luokanopettajat.

Opetusalueiden (AVI) suhteen luokanopettajat kokivat oman henkilökohtaisen opetuspystyvyytensä yleisesti hyväksi. Suurinta henkilökohtaista opetuspystyvyyttä kokivat luokanopettajat, jotka opettavat Lapin alueella (AVI). Heikoin henkilökohtainen opetuspystyvyyden koettiin Länsi- ja Sisä-Suomen alueella (AVI).

Yleinen opetuspystyvyyden koettiin suurimmaksi luokanopettajien keskuudessa Etelä-Suomen alueella (AVI). Heikoimpana yleinen opetuspystyvyyden koettiin Pohjois-Suomen alueella (AVI). Yleisesti luokanopettajat kokivat oman yleisen opetuspystyvyytensä mittarin keskiarvoa suuremmaksi eli hyväksi.

Tuloksissa tuli esille, että luokanopettajien henkilökohtaisella opetuspystyvyydellä on melkein tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opetusvuosiin, eritoten 0-5 vuotta opettaneiden ja 5-10 vuotta opettaneiden opettajien välillä. Luokanopettajien yleisellä opetuspystyvyydellä ei havaittu olevan tilastollisesti merkittävää yhteyttä opetusvuosien välisiin eroihin. Opetusalueiden (AVI) suhteen luokanopettajien henkilökohtaisella opetuspystyvyydellä ja yleisellä opetuspystyvyydellä ei havaittu olevan tilastollisesti merkittävää yhteyttä opetusalueiden (AVI) välisiin eroihin.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko luokanopettajien kollegiaalisen yhteistyön kokemuksilla yhteyttä pystyvyyksiksiin. Tuloksissa havaittiin, että ainoastaan luokanopettajien pystyvyyksiksiin ja koetun organisointitarpeiden hyödyillä oli tilastollisesti merkittävä yhteys toisiinsa. Suurempi tilastollisesti merkittävä yhteys havaittiin yleisen opetuspystyvyyden ja koetun organisointitarpeiden hyödyn kesken.

7 Luotettavuus

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 180) mukaan tutkimuksen tavoitteena on saada yleistettäviä päätelmiä tutkimustuloksista. Tutkijan tulee tällöin määritellä perusjoukko tutkittavista ja poimia tutkittavasta joukosta edustava otos. Otoskoon tulisi olla suuri, jos sen halutaan edustavan ja vastaavan perusjoukkoa. Tabachnick & Fidell (2007, 613) mainitsevat, että pienempienkin otoksien korrelaatiokertoimet voivat olla luotettavia, jos tuloksissa on vahvoja korrelaatioita, vaikka yleisesti korrelaatiot ovat vähemmän luotettavia mitattuna pienelle otokselle. Comrey ja Lee (1992, 216) lisäävät, että korrelaatioiden luotettavuus kasvaa, jos tutkittavien ja heiltä saatujen havaintojen lukumäärä nousee. Comreyn ja Leen (1992, 217) mukaan otoskoon ollessa 50 tai alle, otoskoko on huono tai köyhä tukemaan tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa perusjoukko on luokanopettajat, joista tutkimukseen valikoitui erityisesti kollegiaalista yhteistyötä tekevät yksilöt. Otokoko kuitenkin jäi liian pieneksi ollakseen edustava otos perusjoukkoon. Luotettavuuteen vaikuttaa otoskoon pienuuden lisäksi se, että tutkimukseen osallistui ainoastaan opettajia, jotka ovat tehneet kollegiaalista yhteistyötä. Vaikka tutkittavia olisi ollut luotettavuuden kannalta edustava otos, kollegiaalisen yhteistyön tekemisen tai sen tekemättömyyden tutkiminen ja raportoiminen olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.

Kyselylomakkeella voidaan kerätä laajoja aineistoja ja se on yleensä tutkijalle tehokas keino kerätä tutkimusaineistoa. Kuitenkin kyselyä käytettäessä tulee ottaa huomioon aineiston pinnallisuus, jolloin vastaajien vakavuutta ja rehellisyyttä ei voida arvioida vastauksista. Myös valmiiksi annetut vastausvaihtoehdot voivat erota vastaajan oikeasta näkökulmasta, jolloin vastaaja valitsee lähinnä olevan vaihtoehdon omaksi vastaukseksi. Tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa pohditaan tutkittiinko sitä, mitä pitikin tutkia. Kyselylomakkeen kysymykset voidaan käsittää eritavalla, jolloin tutkimus ei tuota haluttua tutkimustulosta. (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 37; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 195, 231.) Tässä tutkimuksessa käytettävässä kyselylomakkeessa hyödynnettiin avoimia kysymyksiä kollegiaalisen yhteistyön tapojen ja kokemusten tutkimiseen, jolloin vastaajalla oli mahdollisuus vastata kohtiin haluamallaan tavalla. Mielestäni kysymyksien asettelu ei kuitenkaan johdatellut vastaajia vastaamaan tietynlaisesti kysymyksiin, vaan eri kyselyn kysymykset tuottivat erilaisia vastauksia vastaajan kokemusten mukaan.

Tämän tutkimuksen kyselylomake on itse suunniteltu ja tehty. Hirsjärvi ja Hurme (2006, 37) ilmaisevat, että tutkijan kiireinen aikataulu ja kiireessä tuotettu kyselylomake on luo-

tettavuudeltaan ja toistettavuudeltaan huono. Kuitenkin pystyvyyskäsityksiä selvittävä likert-asteikkoa on käytetty kansainvälisesti ja se on tuottanut luotettavaa tietoa opettajien ja muiden ihmisten pystyvyyskäsityksistä. Siksi tämän tutkimuksen likert-asteikollinen osio on hyvä käyttää, koska sillä tutkitaan yksiselitteistä ilmiötä: pystyvyyskäsityksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 37). Kuitenkaan Gibsonin ja Dembon (1984) pystyvyysmittari ei ole sellaisenaan täydellinen tutkimaan suomalaisten opettajien pystyvyyskäsityksiä. Tämän osoittaa myös väitteiden latautumisen niin sanotusti väärälle faktorille, kun se on oletettu latautuvan toiselle niin kuin aikaisemmin tutkimuksissa.

Tutkimuksen luotettavuutta tutkitaan myös reliabiliteetin eli tutkimuksen toistettavuuden avulla. (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 186; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 231; Metsämuuronen, 2005, 64-65.) Kyselyn pystyvyysmittarin reliabiliteettia on mitattu aikaisemmissa tutkimuksissa Cronbachin alfan avulla. Gibsonin ja Dembon (1984, 574) tutkimuksessa pystyvyysmittarin Cronbachin alfa oli ,78 henkilökohtaisen opetuspystyvyyden kohdalla ja ,75 yleisen opetuspystyvyyden kohdalla. Tässä tutkimuksessa reliabiliteetit Cronbachin alfalla mitattuna oli faktorille 1 eli henkilökohtaiselle opetuspystyvyydelle ,74 ja faktorille 2 eli yleiselle opetuspystyvyydelle ,64. Tämän tutkimuksen faktoreiden reliabiliteetit ovat suhteellisen korkeita, jotka tukevat tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta.

Haastattelujen luotettavuutta nostattaa tutkimuksen toteutumisen ja aineiston tuottamiseen liittyvien asioiden (olosuhteet, aineistonkeruupaikat, käytetty aika, häiriötekijät, mahdolliset virhetulkinnat ja tutkijan itsearviointi haastattelusta) tarkka selostus. Myös aineiston luokittelusta ja sen periaatteista kertominen auttaa tukemaan tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelujen luotettavuutta korostaa myös haastatteluista otetut katkelmat, joihin tutkija perustaa omat tutkimustuloksensa ja päätelmänsä. (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 185; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, 232-233.) Tässä tutkimuksessa on selostettu tarkasti haastatteluaineiston keruu ja siihen käytetty aika. Myös erilaisista häiriötekijöistä ja virhetulkinnosta on mainittu tutkimuksen toteutuksen yhteydessä. Tutkimustuloksissa sekä kollegiaalisen yhteistyön kokemuksissa että kollegiaalisen yhteistyön tekemisen ja kokemusten yhteydessä luokanopettajien pystyvyyskäsityksiin on katkelmia haastatteluista, jotka tukevat tutkimustulosten luokittelun periaatteita ja tulosten tulkintaa.

8 Pohdinta

Tässä luvussa esitellään pohdintaa tuloksista ja tutkimuksen jatkotutkimusideoita. Jatkotutkimusideat ovat nousseet tutkimuksen edetessä, jolloin ajatuksia syntyi siitä, miten tämän tutkimuksen olisi voinut toteuttaa paremmin ja kattavampana. Myös jatkotutkimusideoita on syntynyt luokanopettajien vastauksien pohjalta.

8.1 Tuloksien pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kollegiaalisen yhteistyön yhteistyötavat ja siitä tulleita kokemuksia sekä luokanopettajien pystyvyyskäsitteitä itsestään opettajana. Luokanopettajien vastauksista poimittiin myös heidän ajatuksiaan ja tärkeitä asioita yhteistyön tekemisen suhteen ja siinä onnistumisessa. Luokanopettajien vastauksista selvisi myös haasteita tai haasteellisuutta yhteistyön tekemisessä, joita tarkasteltiin myös tuloksissa. Lopuksi tarkasteltiin, onko kollegiaalisen yhteistyön kokemuksilla ja luokanopettajien pystyvyyskäsitteiden välillä yhteyttä.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat olivat kokeilleet hyvin moninaisia yhteistyötapoja toisten opettajien kanssa ja jokaisella luokanopettajalla on niistä erilaiset kokemukset. Luokanopettajien kokemukset kollegiaalisen yhteistyön kokemuksista jaoteltiin Johnsonin (1990) yhteistyömallin mukaan henkilökohtaisiin, opetuksellisiin ja organisointitarpeisiin. Eniten luokanopettajat kokivat saavansa hyötyä kollegiaalisen yhteistyön tekemisestä opetuksellisiin tarpeisiin.

Tässä tutkimuksessa opetuksellisiin tarpeisiin luokanopettajat kokivat hyötyvänsä ideoiden ja materiaalien jakamisesta. Tämä tutkimustulos on hyvin rinnastettavissa esimerkiksi Johnsonin (1990, 152-153, 177) tutkimukseen, jossa opettajat olivat jakaneet omia ideoitaan muille, ja Rajakaltion (2011, 211) tutkimukseen, jossa opettajat kokivat kollegiaalisen yhteistyön motiivina olevan juuri ideoiden ja materiaalien jakamisen. Rajakaltion tutkimuksessa opettajat halusivat myös oppia muilta opettajilta kollegiaalisen yhteistyön kautta. Tästä voidaan päätellä, että luokanopettajat ovat jo vuosia jakaneet toisilleen omia ideoitaan ja materiaaleja toteuttaa tiettyjä oppitunteja, jolloin oma suunnittelu-aika vähenisi. Yleensä opettajat odottavat vastavuoroista kohtelua heiltä, joille ovat jakaneet omia ideoitaan tai materiaalejaan.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat hyötyvänsä opetuksellisiin tarpeisiin myös yhteissuunnittelusta ja oman asiantuntemuksen jakamisesta muiden opettajien kanssa. Myös Johnsonin (1990, 177) ja Kykyrin (2007, 122) tutkimuksissa opettajien keskuudesta nousi esille kollegoiden merkitys asiantuntemuksien lähteenä tai jakajana. Luokanopettajien keskuudessa pidetään hyvin yleisenä toisten opettajien konsultoimista johonkin aiheeseen liittyen, missä oma osaaminen on heikompaa ja toisen osaaminen vahvempaa. Tässäkin tutkimuksessa luokanopettajat kertoivat saavansa apua itselle vaikeissa aiheissa toisilta opettajilta ja kertoivat vastavuoroisesti antavansa sitä omilla vahvuusalueissaan.

Henkilökohtaisen tarpeiden hyötyihin tämän tutkimuksen luokanopettajat kokivat saavansa eniten hyötyä vertaistuesta, joka tuli toisilta opettajilta. Myös Johnsonin (1990, 177, 159) ja Rajakaltion (2011, 211) mukaan opettajat kokevat toiset opettajat tärkeiksi tukijoiksi omassa työyhteisössään. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat myös tuen liittyen oppilaiden ja vanhempien kanssa käytävään yhteistyöhön muilta opettajilta tärkeäksi. Tähän antaa tukea myös Sahlbergin (1996, 199) tutkimus, jossa luokanopettajien keskuudessa vertaistuki tai oppilaskohtaisiin asioihin liittyvä tuki ovat tärkeitä opettajille ja tehtävän kollegiaalisen yhteistyön tärkeydelle.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat hyötyvänsä organisointitarpeisiin eniten työn ja vastuun jakautumisesta. Tällä tarkoitetaan suunnittelu-, opetus- ja oppilasvastuiden jakamista omassa työssään jonkun toisen opettajan kanssa. Työn jakamista on tapahtunut opettajien keskuudessa myös Rajakaltion (2011, 210) tutkimuksessa. Työn jakamista tapahtui rinnakkaisluokanopettajien kesken, jotta pystyttäisiin tukemaan opettajien uudistumista. Samalla opettajilla oli tarkoitus kehittää omaa ammatillista kehittymistä ja toimintatapoja.

Yhdeksi hyödyksi organisointitarpeisiin nousi oppilaiden hyöty tutkimuksessa mukana olevien luokanopettajien vastauksista. Luokanopettajat haluavat kollegiaalisen yhteistyön auttavan oppilaitakin saamaan monipuolisesti onnistumisen kokemuksia opiskelusta ja oppimaan yhteistyötaitoja. Myös Edogawatte, McDougall ja Stoilescu (2011, 195) sekä Johnson (1990, 161) tuovat ilmi omassa tutkimuksessaan, että opettajien tavoite yhteistyön tekemisessä oli oppilaiden oppimisen laadun parantaminen. Heidän tutkimuksessaan opettajat uskoivat, että yhteistyön kautta pystytään paremmin rakentamaan positiivinen työympäristö, jossa opettajat työskentelevät yhdessä ja oppilaat menestyvät.

Tässäkin tutkimuksessa muutama luokanopettaja perusteli omaa kollegiaalista yhteistyön tekemistä oppilaiden hyödyn näkökulmasta. Luokanopettajat pyrkivät siis muuttamaan omaa opetustaan yhteistyön kautta, jotta oppilaiden oppiminen kehittyisi.

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 9) tutkimuksessa opettajat kokivat yhteisopettajuuden antavan paljon uusia ideoita ja jaksamista työssä. Yhteistyön kautta opettajat kokivat pystyvänsä jakamaan kaiken ja olemaan avoimempia esimerkiksi omien tuntemuksiensa kertomiseen. Pulkkisen ja Rytivaaran tutkimuksessa myös yhteisopettajuus ja yhteistyö antoi opettajille mahdollisuuden havainnoida luokkaa paremmin ja yksilöllisemmin. Tässä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat kertoivat samoja asioita. Yli puolella luokanopettajista on kokemusta yhteisopettajuudesta ja he kertovat sen olevan suuri voimavara omaan työhön. Moni perustelee asiaa juuri havainnoinnin paremmalla mahdollisuudella ja ideoiden saamisena ja jaksamisen tukemisena.

Luokanopettajien mielestä kollegiaalisen yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa esimerkiksi suunnittelu. Luokanopettajat kokevat, että tuntien tai projektien suunnittelussa on tärkeää, että molemmat ovat samaa mieltä asioista, joita tunnilla käydään, ja toteutustavat ovat molemmille mieluisia. Myös Kykyrin (2007, 122) mukaan on tärkeää, että suunnittelussa opettajat keskustelevat omista näkemyksistään ja pääsevät yhteisymmärrykseen. Yhteisien näkemyksien liittäminen yhteen voi tuoda parhaimmassa tapauksessa tosi hyvän yhteistyön ja monipuolisia onnistumisen kokemuksia oppilaille että opettajille. Täytyy kuitenkin muistaa, että alkuun suunnittelu on työlästä ja aikaa vievää, mutta lopujen lopuksi se vähentää yksin suunnittelun aikaa (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, 24).

Luokanopettajien mielestä kollegiaalisen yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa esimerkiksi se, että toiset opettajat ovat samalla aaltopituudella pedagogisten näkemyksien kanssa. Samanlaiset pedagogiset näkemykset auttavat opettajia tekemään nopeasti päätöksiä liittyen sitten tuntien suunnitteluun ja toteutukseen kuin oppilaiden kohteluun. Tätä tukee myös Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 12) tekemät huomiot omassa tutkimuksessaan, jossa persoonallisuuseroja tärkeimpinä pidetään yhteistyössä olevien opettajien samanlaiset käsitykset opetuksesta ja oppimisesta.

Luokanopettajat ovat myös kokeneet kollegiaalisen yhteistyön toteutuksessa haasteita. Monen mielestä yhteistä aikaa suunnitteluun tai toteutukseen on vaikea löytää ellei sitä ole ennalta jo määrätty. Tämän on huomannut myös Sahlberg (1996, 238), jonka tutkimuksessa opettajilla oli vaikeuksia löytää yhteistä aikaa ilman erityisiä järjestelyjä. Tutkimuksessa huomattiin, että ajan vähyyys vaikuttaa opettajien väliseen kommunikointiin

ja yksinopetuksen lisääntymiseen. Johnsonin (2007c, 88) mukaan yhteistyö voi juuttua vain neuvojen antamiseen, opetusvinkkien ja materiaalien jakamiseen, vaikka pyrkimyksenä olisi tehdä parempaa yhteistyötä.

Kollegiaalisen yhteistyön tekemistä rajoitti tässä tutkimuksessa mukana olevien luokanopettajien mielestä koulujen tilojen organisointi. Monet luokanopettajat eivät välttämättä edes tiedeet koulun kaikkia opettajia, elleivät he sattuneet olemaan samassa tiimissä heidän kanssaan. Toiset opettajat ovat joko sijoittuneet eri soluihin tai eri toimipisteille, jolloin ei ole mahdollisuutta kokeilla kollegiaalista yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Myös Johnson (2007c, 88) perustelee yhteistyön tekemättömyyden erilaisten jakautumisten takia.

Tämän tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää luokanopettajien pystyvyyskäsitteet. Pystyvyyskäsitteitä mitattiin Gibsonin ja Dembon (1984) pystyvyysmittarilla. Tämän tutkimuksen luokanopettajien pystyvyyskäsitteet latautuivat hyvin samankaltaisesti kuin Gibsonin ja Dembonin tutkimuksessa. Kuitenkin väite ”*Hyvä opetus voi vaikuttaa enemmän kuin oppilaan kotikokemukset*” latautui tässä tutkimuksessa faktorille 1, joka nimettiin henkilökohtaiseksi opetuspystyvyydeksi. Aiemmassa tutkimuksessa väite latautui faktorille 2, joka nimettiin yleiseksi opetuspystyvyydeksi. Väitteiden ”vääränlaiselle” latautumisen syyksi aineiston pienuuden, jolloin tutkimuksessa ei ole tarpeeksi muuttuja toteuttamaan oikeanlainen faktorianalyysi. Myös mittarin toteuttaminen sellaisenaan ei mielestäni sovi suomalaisien opettajien pystyvyyskäsitteiden mittaamiseen, minkä osoitti myös väitteen niin sanottu vääränlainen latautuminen toiselle faktorille, kun sen oletettiin latautuvan toiselle niin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa.

Keskiarvallisesti luokanopettajien henkilökohtainen opetuspystyvyys oli korkein 5-10 vuotta opettaneiden luokanopettajien keskuudessa ja matalin 0-5 vuotta opettaneilla luokanopettajilla. Kuitenkin molemmilla ryhmillä henkilökohtainen opetuspystyvyys oli hyvän pystyvyyden puolella. Syy siihen, miksi 5-10 vuotta opettaneilla luokanopettajilla on korkein henkilökohtainen opetuspystyvyys, voi olla motivoituneisuudessa ja siinä, että he ovat jo oppineet oman tapansa opettaa ja opetus ei ole muuttunut 5-10 vuodessa niin paljon, että olisi joutunut opettelemaan uusia opetusmetodeja vanhojen päälle. 0-5 vuotta opettaneiden keskuudessa jyllää vielä uudet käytänteet ja koulujen käytänteet, joiden opettelu vuoksi oman opetustavan ja kurinpitokeinojen löytäminen alentaa omaa henkilökohtaista opetuspystyvyyttä.

Yleinen opetuspystyvyys koettiin luokanopettajien keskuudessa hieman mittarin keski-kohtaa suuremmaksi. Suurin yleinen opetuspystyvyys havaittiin 0-5 vuotta opettaneiden luokanopettajien keskuudessa ja matalinta 5-10 vuotta opettaneiden luokanopettajien keskuudessa. 0-5 vuotta opettaneet luokanopettajat voivat esimerkiksi kokea kodin vaikutuksen olevan suurempi kuin oman opetuksen vaikutus, mutta heillä saattaa olla myös suurempi kollegoiden tuki takana, jolloin ei ajatella muidenkin olevan samassa tilanteessa kuin hän. 5-10 vuotta opettaneiden luokanopettajien keskuudessa oppilasta ympäröivän ympäristön vaikutuksella koetaan olevan suurempi vaikutus oppilaaseen kuin luokanopettajan omalla opetuksella. Moni luokanopettaja ajattelee myös, että moni muu luokanopettaja tai opettaja ajattelee samoin, jolloin heidän yhteinen yleinen opetuspystyvyytensä on heikko. Jos koululla luokanopettajien kesken kollektiivinen opetuspystyvyys olisi hyvä, he yhdessä kollegoidensa kanssa haluaisivat panostaa oppilaiden oppimiseen ja ympäristön vaikutuksen alentamiseen. Tätä tukee myös Banduran (1995, 35) tutkimus, jossa luokanopettajat uskovat kollektiivisen opetuspystyvyyden parantavan yhteisön yhteisiä ongelmia. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998, 221) mainitsevat myös luokanopettajien kollektiivisen pystyvyyden kehittyvän, kun työskennellään yhdessä selvittääkseen esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisen tai motivaatio-ongelmia.

Tuloksista havaittiin myös, että luokanopettajien opetusalueella (AVI) ei ole tilastollisesti merkitystä luokanopettajien pystyvyyksäsityksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että luokanopettajilla olisi samanlainen yleinen tai henkilökohtainen opetuspystyvyys riippumatta siitä, missä opettaa. Tähän voi vaikuttaa se, että luokanopettajan työ on samanlaista ympäri Suomea, jolloin opettajilla ei ole parempia pystyvyyksäsityksiä itsestään opettajana josakin tietyllä alueella Suomessa. Tämä on hyvä tulos, koska pystytään ajattelemaan luokanopettajien olevan enemmän yhdenvertaisia ja samanlaisia ympäri Suomea ja erilaisia tutkimustuloksia pystytään yleistämään kaikkia sopivaksi myöhemmissä laajemmissa tutkimuksissa.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää myös, onko luokanopettajien kollegiaalisen yhteistyön kokemuksilla yhteyttä luokanopettajien pystyvyyksäsityksiin. Aikaisemmassa kappaleessa sivusin jo luokanopettajien kollektiivisen pystyvyyden parantavan luokanopettajien pystyvyyksäsityksiä, kun kollegat yhdessä keskustellen yrittävät löytää keinoja oppilaan oppimisen, käyttäytymisen tai motivaation ongelmiin (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998, 221).

Tämän tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että luokanopettajien henkilökohtaisella ja yleisellä opetuspystyvyydellä on tilastollisesti merkittävä yhteys kollegiaalisen yhteistyön

kautta saatuun organisointitarpeiden hyötyihin. Organisointitarpeiden hyötyjä luokanopettajat kokivat saavansa, kun tehdään toisten luokanopettajien tai opettajien kanssa yhteistyötä. Toisten opettajien kanssa vastuun ja työn jakaminen nousivat suurimmiksi hyödyiksi organisointitarpeiden hyötyihin, joka vähentää luokanopettajien yksilöllistä työtaakkaa ja vastuuta, jolla voi olla positiivisia vaikutuksia luokanopettajien pystyvyyksiksiin. Korkeampi tilastollisesti merkittävä yhteys havaittiin yleisen opetuspystyvyyden ja organisointitarpeiden hyödyn välillä. Koetun yleisen opetuspystyvyyden paraneminen voi osittain johtua siitä, kun luokanopettaja ei ole yksin ajatuksiensa kanssa, että hänen opetuksensa ei ole tarpeeksi vaikuttava oppilaan oppimiseen ja motivaatioon kuin oppilasta ympäröivät asiat, kuten koti. Luokanopettaja saa jaettua tuntemuksiaan ja huomaa monien muidenkin olevan samanlaisten ajatusten äärellä, jolloin tuntemuksien ja työn jakaminen auttaa parantamaan omia pystyvyyksiansa itsestään opettajana.

8.2 Jatkotutkimusideoita

Luokanopettajat mainitsivat tutkimuksessa ohi menneen kollegiaalisen yhteistyön ja yhteisten opetustuntien vaikutukset oppilaisiin ja heidän oppimiseensa. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia kollegiaalisen yhteistyön vaikutuksista oppilaiden oppimiseen ja esimerkiksi erilaisien vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa olevien luokanopettajien mukaan heidän tekemällään kollegiaalisen yhteistyön tekemisellä on ollut suurimmaksi osaksi positiivista vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja vuorovaikutukselliseen kehittymiseen. Kuitenkin olisi hyvä tutkia ja selvittää, mitkä tekijät yhteistyön tekemisessä ja sen toteutuksessa kehittää oppilaiden oppimista ja taitoja, ja mitkä asiat vaikuttavat puolestaan heikentävästi.

Tähän tutkimukseen osallistui niitä luokanopettajia, jotka ovat tehneet tai tekevät edelleen kollegiaalista yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Olisi mielenkiintoista tutkia kaikenlaisia luokanopettajia, mukaan lukien ne opettajat, jotka eivät tee tai ole tehneet yhteistyötä. Pystyvyyksiksiä itsestään opettajana olisi mielenkiintoista verrata kollegiaalista yhteistyötä tehneiden ja tekemättömien välillä. Tähän tarvittaisiin suuri otoskoto, joka voisi kattaa ja olla yleistettävissä Suomen luokanopettajiin.

Tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta tuli parannusehdotuksia kollegiaalisen yhteistyön paremmalle sujuvuudelle. Tällaisista parannusehdotuksista voisi luoda parem-

man yhteistyömallin kouluihin luokanopettajille, jotta kollegiaalinen yhteistyö olisi mahdollisimman hyödyllistä. Olisi hyvä tehdä myös jatkotutkimuksena pitkittäistutkimus, jossa tutkija luo ne puitteet yhteistyön tekemiselle ja luokanopettajat toteuttavat sitä tutkimusjakson aikana. Tällä tavalla saataisiin luultavasti tietoa kollegiaalisen yhteistyön toteutumisesta ja sen vaikutuksista esimerkiksi työuupumukseen, työstä pitämiseen tai pystyvyyskäsityksiin.

Itselleni olisi nyt mielenkiintoisinta lähteä tutkimaan pitkittäistutkimuksella kollegiaalisen yhteistyön vaikutusta luokanopettajien pystyvyyskäsityksien kehittymiseen. Olisi mielenkiintoista raportoida tutkimuksen muodossa, onko kollegiaalisen yhteistyön pitkällä ja yhtäjaksoisella tekemisellä hyötyä vai haittaa omiin pystyvyyden tunteisiin ja käsityksiin. Ehkä jonakin päivänä olen tutkimassa tätä ja kirjoittamassa siitä esimerkiksi väitöskirjaa.

Lähteet

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Castle, K. & Aichele, D. B. (1984). Professional development and teacher autonomy. Teoksessa D. B. Aichele & A. F. Coxford (toim.), *Professional development for teachers of mathematics* (s. 1-8). Reston: NCTM.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. painos). London: Routledge.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. painos). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry: working together for impact. Teoksessa C. Forlin (toim.), *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches* (s. 180-188). London: Routledge.
- Egodawatte, G., McDougall, D. & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in grade 9 applied mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(13), 189-209.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Fullan, M. G. (2001). What makes change work for teachers. Teoksessa F. Banks & A. S. Mayes (toim.), *Early professional development for teachers* (s. 71-77). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487-496.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2006). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (4. painos). Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi.

- Johnson, P. (2007a). Koulu muutossaasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 71-84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. (2007b). Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 47-70). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. (2007c). Perusopetuksen yhtenäisyys muutossaasteena. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 85-103). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic Books.
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. Tampere: Tampere University Press.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kykyri, V.-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 105-141). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (s. 165-193). New York: The Falmer Press.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (3. laitos). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- OAJ. *Opettajien ammattijärjestö*. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/politiikassa/kuntien-koulutuspolitiikka/kuntapaattajan-muistilista/>.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Palomäki, A.-M. (2011). *Opettajien roolit alakoulun samanaikaisopetuksessa* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/18094>.
- Parviainen, J. (2006). Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 155-187). Tampere: Tampere University Press.
- Philippou, G. & Christou, C. (2002). A study of the mathematics teaching efficacy beliefs of primary teachers. Teoksessa G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (toim.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (s. 211-231). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallituksen verkkojulkaisu. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%20a4sikirja.pdf?sequence=1>.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.

- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion: Teacher learning in co-teaching*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin avulla* (3. painos). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. painos). Boston,: Pearson International Edition/Allyn and Bacon.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202-248.
- Tilastokeskus. *Kunnat ja kuntapohjaiset aluejaot*. Käsikirjoja 28. Haettu osoitteista <https://www.stat.fi/meta/luokitukset/laani/001-2009/kuvaus.html>, <https://www.stat.fi/meta/luokitukset/avi/001-2019/kuvaus.html>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Wang, M. & Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. Teoksessa C. Forlin (toim.), *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches*, 112-119. London: Routledge.

Liitteet

LIITE 1. Taustatiedot ja kyselylomake

Taustatiedot

Paikkakunta, jossa opetan: _____

Sukupuoli:

- a) nainen
- b) mies
- c) muu/en halua sanoa

Opetuskokemus (v.): _____

- 1. 0-5
- 2. 5-10
- 3. yli 10

Opettajien lukumäärä koulussani: _____

Millaisessa luokassa opetat?

- a) yksinopetus
- b) rinnakkaisopetus
- c) yhteisopetus
- d) muu, mikä?: _____

Avoimet kysymykset

1. Millaisia erilaisia yhteistyötapoja olet toteuttanut/kokeillut muiden opettajien kanssa?
2. Miltä yhteistyö muiden kanssa tuntuu? Koetko sen työläänä vai voimavarana?
3. Mitä hyötyjä koet saavasi yhteistyöstä muiden kanssa?
4. Oletko kokenut yhteistyön haitalliseksi joskus?
5. Miten olette aloittaneet toisten opettajien kanssa jonkinasteisen yhteistyön?
6. Oletko saanut apua toisilta opettajilta? Missä asioissa olet saanut apua?
7. Oletko antanut apua toisille opettajille? Missä asioissa olet antanut apua?
8. Mitä asioita teet mieluummin yhteistyössä kuin yksin?
9. Mitä asioita teet mieluummin yksin kuin yhteistyössä?
10. Mitä muuta haluaisit vielä kertoa yhteistyöhön ja sen tekemiseen liittyen?

Pystyvyytäväittämät

11. Oppilaan tavallista parempi suoriutuminen usein johtuu siitä, että olen lisännyt omaa panostustani oppilaaseen.
12. Oppituntieni vaikutus oppilaaseen on vähäistä verrattuna kodin vaikutukseen.
13. Oppilaan kyky oppia riippuu ensisijaisesti hänen perhetaustastaan.
14. Jos oppilaille ei ole asetettu rajoja kotona, he eivät todennäköisesti hyväksy rajoja muualakaan.
15. Kun oppilaalla on vaikeuksia tehtävän suorittamisessa, kykenen useimmiten muokkamaan sitä hänelle sopivaksi.
16. Kun oppilas saavuttaa paremman arvosanan kuin yleensä, se johtuu usein siitä, että olen löytänyt sopivamman tavan opettaa kyseistä oppilasta.
17. Kun oikein yritän, selviän kaikkein vaikeimpienkin oppilaiden kanssa.
18. Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen ovat rajalliset, sillä kodin vaikutus on niin suuri.
19. Oppilaitteni arvosanojen kohoaminen johtuu siitä, että olen löytänyt tehokkaamman opetustavan.

20. Jos oppilas omaksuu uuden asian nopeasti, se johtuu siitä, että tiesin, kuinka se kannattaa opettaa.
21. Jos vanhemmat tekisivät enemmän lastensa vuoksi, pystyisin itsekin tekemään enemmän.
22. Jos oppilas ei muista edellisellä tunnilla annettuja ohjeita, tiedän miten voin lisätä oppilaan muistissa säilyttämisen ja mieleen palauttamisen taitoja.
23. Jos luokkani oppilaan käytös muuttuu häiritseväksi ja äänekkääksi, minulla on keinoja saada oppilas hallintaani.
24. Hyvä opetus voi vaikuttaa enemmän kuin oppilaan kotikokemukset.
25. Jos joku oppilaista ei kykene tekemään annettua tehtävää, kykenen arvioimaan tarkasti, onko tehtävä ollut hänelle sopivan vaikea.
26. Vaikka opettajalla on hyvät opetustaidot, hän ei tavoita kaikkia oppilaita opetuksellaan.

LIITE 2. Opettajien minäpystyvyys: muuttujien faktorilataukset.

	1	2
15. Kun oppilaalla on vaikeuksia tehtävän suorittamisessa, kykenen useimmiten muokkaamaan sitä hänelle sopivaksi.	,728	,413
25. Jos joku oppilaista ei kykene tekemään annettua tehtävää, kykenen arvioimaan tarkasti, onko tehtävä ollut hänelle sopivan vaikea.	,704	
20. Jos oppilas omaksuu uuden asian nopeasti, se johtuu siitä, että tiesin, kuinka se kannattaa opettaa.	,678	
23. Jos luokkani oppilaan käytös muuttuu häiritseväksi ja äänekkääksi, minulla on keinoja saada oppilas hallintaani.	,618	
19. Oppilaitteni arvosanojen kohoaminen johtuu siitä, että olen löytänyt tehokkaamman opetustavan.	,617	
16. Kun oppilas saavuttaa paremman arvosanan kuin yleensä, se johtuu usein siitä, että olen löytänyt sopivamman tavan opettaa kyseistä oppilasta.	,482	
22. Jos oppilas ei muista edellisellä tunnilla annettuja ohjeita, tiedän miten voin lisätä oppilaan muistissa säilyttämisen ja mieleen palauttamisen taitoja.	,473	
11. Oppilaan tavallista parempi suoriutuminen usein johtuu siitä, että olen lisännyt omaa panostustani oppilaaseen.	,449	
17. Kun oikein yritän, selviän kaikkein vaikeimpienkin oppilaiden kanssa.	,435	
24. Hyvä opetus voi vaikuttaa enemmän kuin oppilaan kotikokemukset.	,317	
21. Jos vanhemmat tekisivät enemmän lastensa vuoksi, pystyisin itsekin tekemään enemmän.		,623
13. Oppilaan kyky oppia riippuu ensisijaisesti hänen perhe- taustastaan.		,585
18. Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen ovat rajalliset, sillä kodin vaikutus on niin suuri.		,559
12. Oppituntieni vaikutus oppilaaseen on vähäistä verrattuna kodin vaikutukseen.		,544
14. Jos oppilaille ei ole asetettu rajoja kotona, he eivät todennäköisesti hyväksy rajoja muuallakaan.		,517
26. Vaikka opettajalla on hyvät opetustaidot, hän ei tavoita kaikkia oppilaita opetuksellaan.	-,354	,435
Ominaisarvo	3,948	2,030
Selitysosuus %	24,675	12,685

LIITE 3. Haastattelukysymykset.

Taustatietoja:

1. Montako vuotta olet ollut opettajana?
2. Kuinka suuri sinun koulusi on?
 - a. opettajien lukumäärä, oppilaiden lukumäärä jne.
3. Millainen työskentelymuoto/opetusjärjestely on sinun luokassasi? (Kyselyn kohta taustatiedoissa)
 - a. yhteisopetus, rinnakkaisopetus, yksinopetus jne.

Haastattelukysymykset:

4. Mitä ajattelet opettajien välisestä yhteistyöstä? Miten itse suhtaudut opettajien väliin yhteistyöhön?
 - a. Millaisista asioista on tärkeää jutella muiden opettajien kanssa?
5. Kenen tai keiden opettajien kanssa teet yhteistyötä työssäsi?
 - a. Osaatko kertoa jostain tilanteesta, jossa yhteistyö on ollut toimivaa ja hedelmällistä?
 - b. Osaatko kertoa myös sellaista tilannetta, minkä johdosta olet jonkun kanssa aloittanut jonkinlaisen yhteistyön? Onko jokin vaikea tilanne ajanut yhteistyöhön?
 - c. Millaista, miksi ja milloin?
6. Onko joitakin opettajia, joiden kanssa et tee yhteistyötä jostain syystä? Miksi?
 - a. Onko ollut tilannetta tai tilanteita, joissa yhteistyö ei ole ollut onnistunutta?
 - b. Milloin, miten ja miksi?
7. Millaisena olet itse kokenut yhteistyön muiden kanssa? / Kuinka kokemuksesi ovat vaikuttaneet käsitykseesi itsestäsi opettajana?
 - a. Onko jokin kokemus vaikuttanut sinun mielestäsi negatiivisesti sinun käsitykseen itsestäsi opettajana? Millainen tilanne, miksi ja miten?
 - b. Oletko mielestäsi kokenut kehittymistä yhteistyön kautta opettajana? Millainen tilanne, miksi ja miten?
8. Millaista toivoisit yhteistyön muiden opettajien kanssa olevan? / Haluaisitko muuttaa sinun ja työyhteisösi yhteistyötä jollakin tavalla?
9. Olisiko sinulla vielä jotain kerrottavaa, mitä en ole onnistunut kysymään yhteistyöhön tai opettajuuden kehittymiseen liittyen?