

Yhteisopettajuus ja sen toteutuminen yliopistossa: tapaustutkimus maantieteen FM-kurssilta

JOHANNA YLISKYLÄ-PEURALAHTI, SEVERI HAUTALA, ANNI MAULA & EMMA OJALA
Turun yliopisto



Yliskylä-Peuralahti, Johanna & Hautala, Severi & Maula, Anni & Ojala, Emma (2024) Yhteisopettajuus ja sen toteutuminen yliopistossa: tapaustutkimus maantieteen FM-kurssilta (Co-teaching and its implementation in university: a case study from a master-level geography course). Terra 136(3) 153–170. <https://doi.org/10.30677/terra.144852>



Well-functioning co-teaching contributes to students' learning, and teachers' professional skills and well-being, but most of the previous studies on the topic as well as pedagogical guidelines for teachers are made in basic-level education context. To fill this knowledge gap, we analysed the implementation of university-level co-teaching in geography research methodology course context. The results demonstrate the meaning of co-teaching to university teachers' work, for the social teaching-learning environment, and for the construction of students' geographical expertise. We show that co-teaching can positively contribute to creation of participatory teaching-learning environment and support the learning of multi-disciplinary contents. Co-teaching is thus a valid pedagogical method for courses where integration of different perspectives is essential.

Key words: co-teaching, higher education, development of geographical expertise, social teaching-learning environment

Johanna Yliskylä-Peuralahti, Maantieteen ja geologian laitos, FI-20014 Turun yliopisto, Finland. E-mail joylpe@utu.fi.

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan tasapuolista ammatillista yhteistyötä toteuttaa, arvioida ja suunnitella opetusta (Sirkko ym. 2020; Haag ym. 2022). Yhteisopettajuudella on aiempien tutkimusten perusteella merkittäviä myönteisiä vaikutuksia opettamiseen ja oppimiseen. Yhteisopettajuus monipuolistaa opetusta, lisää yhteisöllisyyttä ja työrauhaa, edistää opettajien ammatillista kasvua, helpottaa opiskelijoiden erilaisuuden huomioon ottamista sekä mahdollistaa opettajalle enemmän aikaa opiskelijaa kohti (Buckingham ym. 2021). Opetusta koskevana toimintamuotona yhteisopettajuutta on sovellettu pitkään, eniten perus- ja erityisopetuksessa. Yliopistotasolla yhteisopettajuus on yleistä etenkin luonnontieteiden, tekniikan ja matematiikan eli niin sanottu STEM-aineiden opetuksessa (Haag ym. 2022). Yhteisopettajuutta on tutkittu paljon, mutta valtaosa tutkimuksista on tehty perusopetuk-

sen kontekstissa (esim. Goddard ym. 2007; Kolleck ym. 2021; Pesonen ym. 2021) ja opettajien tai opettajaksi opiskelevien näkökulmasta. Näissä aiemmissä tutkimuksissa yhteisopettajuutta on tarkasteltu muun muassa opettajan ammatillisen kasvun (Buckingham ym. 2021), työtyytyväisyyden ja oppimistulosten (Jones & Harris 2012; Banerjee ym. 2017), yhteistyön toteutumisen ja toimijuuden (Chang & Pang 2006; Kokko 2020) ja koulun toimintakulttuurin (Kelchtermans 2006; Kaipia 2015; Näsi 2019) näkökulmista. Monet yhteisopettajuutta koskevat havainnot ja tutkimustulokset perustuvat siksi peruskouluihin. Yliopisto- ja korkeakoulutasolla yhteisopettajuuden yleisyydestä, eri toteutusmuodoista ja merkityksestä opettajille sekä hyödyistä opiskelijoiden oppimiselle on tehty vain vähän tutkimusta (Vankrigen ym. 2015). Opetusta koskevana toimintamuotona yhteisopettajuus sopii monen tyyppiseen opetukseen ja eri koulu-

tusasteille. Siksi yhteisopettajuuden eri toteutus-
tapoja, yleisyyttä sekä merkitystä opettajien työn
ja opiskelijoiden oppimisen kannalta on tarpeen
tutkia perus- ja erityisopetusta laajemmin. Tämä
tutkimus pyrkii osaltaan täyttämään tätä tutkimus-
sellista aukkoa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhteisopet-
tajuuden toteutumista yliopiston maisterivaiheen
kuuluvalla maantieteen tutkimuskurssilla. Tutkimus-
kysymykseen: (1) Miten yhteisopettajuus näkyi
tutkitulla kurssilla ja miten kurssin opettajat
toteuttivat sitä? (2) Mikä merkitys yhteisopettajuus-
della on opettajien työn kannalta? (3) Miten yhteis-
opettajuudella voidaan edistää sosiaalisen oppi-
misympäristön rakentamista? Sosiaaliseen oppi-
misympäristöön sisältyy kasvatuspsykologi Noel
Entwistlen ja kumppaneiden (2002) mukaan ope-
tettavan kurssin konteksti, opetus- ja arviointikäy-
tännöt, opiskelijoiden ja opettajien väliset suhteet
(myös ohjauksen ja oppimisen tuen osalta) sekä
opiskelijakulttuuri. Opiskelijakulttuuriin sisältyy
opiskelijoiden motivaatio ja käsitykset itsestään
oppijana (eli oppimisidentiteetti) sekä opettajien
odotukset opiskelijoilta toivottavasta käyttäyty-
misestä, kuten itseohjautuvuudesta ja aktiivisuus-
tuesta sekä ohjeiden ja määräaikojen noudattami-
sista. Siihen voi lisäksi sisältyä piileviä oletuksia
ihanteellisesta opiskelijasta (Kotsouris ym. 2021).
Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jossa
tutkimuskohteena on yksi kurssi ja määrällisesti
pieni kohdejoukko opettajia (Hamilton & Corbett-
Whittier 2013). Tutkimus perustuu maantieteen
tutkimuskurssin aikana kerättyyn osallistuvan ha-
vainnoinnin aineistoon, opettajien ryhmähaastatte-
luaineistoon sekä kurssin opettajilta ja opiskelijoil-
ta erikseen kurssin aluksi sekä lopuksi kerättyyn
kyselyaineistoon.

Tutkimuskohteena oleva kurssi ja yhteisopettajuuden rajaus tässä tutkimuksessa

Tutkimuksen kohteena oli maantieteen syventä-
viin maisterivaiheen opintoihin kuuluva tutki-
musmenetelmäkurssi, jonka tavoitteina oli antaa
opiskelijoille teoreettiset ja metodologiset valmiu-
det maantieteellisen tutkimuksen tekemiseen sekä
mahdollisuus harjoitella tutkimuksen tekemistä
ryhmätyönä 4–6 opiskelijan ryhmissä. Luonnon-
ja ihmismaantieteen näkökulmat sisältyivät
kurssiin yhdessä, jotta opiskelijat saisivat ym-
märryksen molemmista sekä miten niitä voi myös
yhdistää. Kurssi koostui luennoista, seminaareista
ja opiskelijaryhmien itsenäisestä työskentelystä.

Kurssilla oli yhteensä 14 opiskelijoiden ja opet-
tajien yhteistä tapaamiskertaa. Kurssille osallistui
29 maisterivaiheen opiskelijaa ja viisi opettajaa,
joista yksi toimi kurssin vastuupettajana. Pe-
dagogisesti kurssi perustui tutkivan oppimisen
periaatteisiin (Hakkarainen ym. 1999; Kuisma
2022). Kukin opiskelijaryhmä valitsi tutkimusai-
heensa kurssin alussa itsenäisesti kiinnostuksen
pohjalta. Ryhmät työskentelivät itsenäisesti, mut-
ta saivat ohjausta vähintään yhdeltä opettajalta.
Kaksi opettajaa teki keskenään yhteistyötä heidän
vastuullaan olevan kahden opiskelijaryhmän oh-
jauksessa. Siksi myös yhdessä toteutettu ohjaus
otettiin tässä tutkimuksessa mukaan yhteisopetta-
juuden tarkasteluun.

Tutkimuskohteena olevaa kurssia oli toteutettu
viiden opettajan yhteistyönä usean vuoden ajan.
Kurssin opettajat olivat suunnitelleet kurssin yh-
dessä, ja he toimivat yhteistyössä luento- ja se-
minaarikertojen toteutuksessa sekä opintosuori-
tusten arvioinnissa. Arvioitavat kurssisuoritukset
olivat ryhmätyönä tehty tutkimusraportti, suulli-
nen esitys tuloksista sekä yksilötyönä tehty op-
pimispäiväkirja. Tässä tutkimuksessa tarkasteltu
yhteisopettajuus noudattaa siten rajaukseltaan
kasvatustieteilijä Kirsten Haagin ym. (2022) mää-
ritelmää, jossa yhteisopettajuudella tarkoitetaan
kahden tai useamman saman tieteenalan opetta-
jan yhdessä toteuttamaa opetusta. Siihen kuuluu
kurssin yhteissuunnittelu ennen opetusta, yhdessä
annettu opetus kurssin aikana sekä opiskelijoiden
suoriutumisen ja kurssin toteutuksen arviointi
kurssin päätyttyä niin, että kaikki opettajat osallistu-
vat näihin kaikkiin vaiheisiin mahdollisimman
tasapuolisesti. Lisäksi vuorovaikutuksen merkitys
kurssiin kytkeytyvän opiskelijoiden oppimispro-
sessin tukemisen kannalta nousi esille tutkimusai-
neistossa. Siksi oli perusteltua tarkastella yhteis-
opettajuuden merkitystä sosiaalisen oppimisym-
päristön rakentamisessa.

Kurssin opettajat valikoituivat kurssille oman
kiinnostuksensa ja asiantuntemuksensa perusteel-
la. Maantiede on tieteenalana tutkimusaiheiden,
kysymyksenasettelujen ja metodologisten mahdol-
lisuuksien suhteen laaja-alainen ja tutkitun kur-
ssin opettajat eivät halunneet rajata opiskelijoiden
aihevalintoja ei etukäteen. Siksi kurssin vastuu-
opettaja oli pyrkinyt saamaan kurssille opettajia,
jotka oman tutkimus- ja menetelmäosaamisensa
kautta voisivat tuoda tätä monimuotoisuutta esiin
ja pystyisivät ohjaamaan opiskelijoiden työsken-
telyä. Yliopiston yksikössä, jossa tutkittua kurssia
opetettiin, on muitakin kursseja, jotka on suunnit-
teltu ja toteutettu useamman opettajan yhteistyö-
nä. Yhteisopettajuus on siksi yksikössä tunnettu
toimintatapa.

Yhteisopettajuus ja sen eri toteutustavat

Yhdessä opettamisesta käytetään monenlaisia käsitteitä. Usein puhutaan samanaikaisopettajuudesta (*team teaching*), yhteisopettajuudesta (*co-teaching*), yhteistoiminnallisesta opettamisesta (*collaborative teaching*) (Ricci ym. 2017; Sirkko ym. 2020; Haag ym. 2022) tai opettajien yhteistoiminnasta (*teacher collaboration*) (Vangrieken ym. 2015). Yhteisopettajuuden toteutustapoja on erilaisia, mutta yleisesti tunnistettuja yhteisopettajuuden muotoja ovat avustava opetus (*one teach / one assist*), rinnakkainen opetus (*parallel teaching*), tiimiopetus (*team teaching*), pistetyöskentely (*station teaching*) sekä eriytyvä opetus (*alternative teaching*) (Ricci ym. 2017; Sirkko ym. 2020). Jaottelu perustuu opettajien roolien ja vastuiden jakautumiseen yhteistyötä tehtäessä. Eri toteutustavat eroavat myös sen suhteen, kuinka laajaa ja tiivistä yhteistyötä niiden käyttäminen edellyttää opettajilta (Sinkkonen ym. 2018). Edellä mainittujen yhteisopettajuuden toteutustapojen ohella myös kollegiaalisuus (*collegiality*) on aiemmassa yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa liitetty yhteisopettajuuteen, koska kollegiaalisuus edesauttaa yhteisopettajuuden toteuttamista (Kelctermans 2006: 230–231). Kasvatustieteilijä ja antropologi Kirsten Bovbjergin (2006) mukaan kollegiaalisuus eli yhteistoiminnallisuus pohjaa vastavuoroisuuteen ja keskinäiseen solidaarisuuteen, yhteiseen ammatti-identiteettiin sekä samanlaiseen työtilanteeseen tai ammattiasemaan. Kollegiaalisuus voi sisältää yhteisopettajuuden lisäksi paljon muitakin, kuten kollegojen auttamista ja henkistä tukemista, asiantuntijuuden jakamista kuten opettajakollegoilta oppimista ja ideoiden vaihtoa, sekä avointa keskustelua eri näkemyksistä, ristiriidoista, virheistä ja ongelmista (Kaipia 2015). Esimerkiksi kahden opettajan keskustelut opetukseen liittyvistä asioista on tässä tutkimuksessa tulkittu kollegiaalisuudeksi.

Yhdessä opettaessaan opettajat ovat samaan aikaan samassa tilassa (Reko & Suokas 2019). Yhteisopetukseen liittyy siksi keskeisesti tilallinen ulottuvuus. Pedagogisessa tutkimuksessa tilaan ja tilallisuuteen viitataan oppimisympäristön merkityksessä. Perinteisesti oppimisympäristöillä on tarkoitettu fyysisiä opetustiloja, kuten luento- tai seminaarisaleja. Koska oppimista tapahtuu koko ajan, myös siihen erityisesti tarkoitettujen tilojen ulkopuolella, oppimisympäristön käsite on laajentunut tarkoittamaan oppimista mahdollistavaa ympäristöä. Se voi olla fyysinen, sosiaalinen tai virtuaalinen tila (Manninen & Pesonen 1997). Oppimisympäristöjä on tutkittu viime aikoina paljon myös yliopisto-opiskelun ja -opettamisen näkökulmasta

(Abualrub ym. 2013; Berman 2020; Leijon ym. 2022) ja niiden merkitystä maantieteen opetukselle on myös tarkasteltu (Tani 2013). Riippumatta siitä, onko kyseessä fyysinen tila yliopistossa vai virtuaalinen oppimisympäristö, tilalla on katsottu olevan vaikutusta siihen, millaiseksi opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus opetustilanteessa muodostuu ja millaisena he sen kokevat (Mathews ym. 2011). Vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys oppimisen kannalta, koska sen avulla voidaan tukea oppimista, opintoihin kiinnittymistä (*engagement*) ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Korhonen ym. 2019; Dingel & Puntti 2023).

Kahden opettajan sujuva yhteisopettajuus samassa opetustilassa tai -tilanteessa luo myönteisen ja avoimen oppimisympäristön ja kannustaa opiskelijoita osallistumaan opetukseen (Jones & Harris 2012). Avoin ja turvallinen oppimisympäristö on puolestaan edellytys sille, että opiskelijat uskaltavat osallistua aktiivisesti opetukseen muun muassa kysymällä ja kommentoimalla (Holley & Steiner 2005). Opiskelijoille suunnattu palaute ja tuki ovat olennainen osa kannustavaa sosiaalista oppimisympäristöä. Opiskelijoiden kannalta hyvä opettaja antaa oppimista ohjaavaa palautetta, mutta on lisäksi helposti lähestyttävä, kuunteleva ja emotionaalista tukea antava (Roberts & Seaman 2018; Pesonen ym. 2021). Tunne siitä, että opettaja on kiinnostunut opiskelijoista ja välittää heidän työnsä sujumisesta antaa opiskelijoille osallisuuden tunteen, mikä auttaa opintoihin kiinnittymisessä, tukee hyvinvointia ja sitä kautta opintojen sujumista (Korhonen ym. 2017; Rähä ym. 2019; Korhonen ym. 2023).

Yhteisopettajuuden hyödyt ja haitat aiempien tutkimusten perusteella

Aikaisempi yhteisopettajuutta koskeva tutkimus nostaa esille yhteisopettajuuden myönteiset vaikutukset opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja työhyvinvointiin (Chan & Pang 2006; Goddard ym. 2007; Lerkkanen ym. 2020). Ne molemmat edesauttavat opettajan suoriutumista työssä (Banerjee ym. 2017; Chung ym. 2017; Buckingham ym. 2021), mikä puolestaan edistää opiskelijoiden oppimista (Goddard ym. 2007; Daly ym. 2012). Opettajien ammattitaidon kehittymistä on tarkasteltu etenkin sellaisessa yhteisopettajuusasetelmassa, jossa nuoremmat ja kokeneemmat opettajat opettavat yhdessä. Tällaista asetelmaa hyödynnetään tietoisesti uusien yliopisto-opettajien perehdytyksessä, koska se edistää pedagogisten tietojen ja taitojen siirtymistä ja etenkin erilaisia opetustilanteita koskevan hiljaisen tiedon näkyväksi tekemistä (Scherer ym.

2020; Haag ym. 2022). Yhteisopettajuus voi lisäksi auttaa opettajia oman opetuksensa ja opiskelijoiden oppimisen kriittisessä ja reflektioivassa tarkastelussa, koska jo yhteistä opetusta suunniteltaessa opettajien täytyy keskustella mitä opiskelijoiden on keskeistä oppia kurssin aikana ja miten heidän näkemyksensä ja kokemuksensa mukaan opiskelijoiden oppimista voidaan parhaiten tukea eri opetustilanteissa (Schmulian & Coetsee 2019; Kokko ym. 2020).

Yliopistoissa opettavat antavat omaan erikoisalansa tutkimukseen perustuvaa opetusta. Kun saman tieteenalan eri erikoisalojen edustajat opettavat yhdessä, kukin voi keskittyä antamaan omaan asiantuntijuuteensa ja ajankohtaiseen tutkimustietoon pohjautuvaa opetusta. Tämä voi lisätä yliopisto-opettajan itsevarmuuden tunnetta opetustilanteissa ja työmäärän hallintaa tutkimuksen ja opetuksen nivoutuessa toisiinsa. Yhteisopettajuus tuo lisäksi uusia näkökulmia opetettavaan aiheeseen sekä lisää näin opiskelijoiden ymmärrystä, kun useat eri opettajat jakavat asiantuntijuuttaan samassa opetustilanteessa (Schmulian & Coetsee 2019; Kokko ym. 2020). Sosiologi Jenni Huhtasalon (2019) mukaan jaettu asiantuntijuus on eri ihmisten vuorovaikutuksessa syntyvää ja yhteisesti jaettua tietoa. Jaetusta asiantuntijuudesta on hyötyä maantieteen yliopisto-opetuksessa, jossa monitieteisyydellä ja eri näkökulmien huomioimisella on opetussisällöllisesti suuri merkitys, koska tieteenalalta valmistuvien on hallittava moniulotteisia käsitteellisiä kokonaisuuksia ja kyettävä tieteenalarajat ylittävään vuoropuheluun (Paloniemi ym. 2010). Tätä osaamista tarvitaan etenkin tarkastelussa ihmisen ja luonnon välistä vuorovaikutusta luonnonvarojen käytössä ja hallinnassa, maisemien syntyyn ja muutokseen liittyviä tekijöitä sekä kestävä kehityksen kysymyksiä (Fu 2020).

Yliopistoissa opettavien erityishaasteena ovat tutkimus- ja opetustyöhön liittyvät erilaiset arvostukset sekä tasapainoilu niihin kumpaankin käytetyn työajan välillä. Opettajat voivat itse kokea tutkimustyön opetustyötä tärkeämmäksi, mutta yleisempää on, että tutkimustyön suurempi arvostus ja sitä kautta paine työajan käyttämiseen ensisijaisesti tutkimukseen tulee yliopistotyönantajan puolelta (Korhonen & Törmä 2011; Annala ym. 2015). Työolokyselyjen mukaan yli puolet yliopisto-opettajista kokee, että työnantajan määrittämä työaika ei riitä heille osoitettujen työtehtävien tekemiseen. Moni kompensoi tilannetta tekemällä korvauksetonta työtä vapaa-ajallaan. Paine panostaa tutkimukseen opetuksen kustannuksella aiheuttaa yliopistossa opettaville lisäksi merkittävää stressiä (Puhakka 2022). Tämän seurauksena opetuksen kehittämiseen ja opetukselliseen yhteistyöhön

esimerkiksi yhteisopettajuuden muodossa ei enää riitä aikaa eikä energiaa, vaikka opettaja itse kokiisi opetuksen itselleen tärkeäksi ja haluaisi panostaa siihen (Korhonen & Törmä 2011; Annala ym. 2015). Yhteisopettajuus voi siksi heikentää opettajan työtehokkuutta ja -motivaatiota, jos hän kokee tekevänsä yhteistyötä vastentahtoisesti tai ulkoisten olosuhteiden sanelemana (Shakenova 2017).

Opettajilla ja tutkijoilla on työssään suuri itsemääräämisoikeus. Pitkään itsenäisesti opettaneet voivat siksi katsoa yhteisopettajuuden rajoittavan omaa vapautta opettaa tai kokea sen omaan työhönsä puuttumisena. Jos yhteisopettajuus on pakonomaista, se voi heikentää työilmapiiriä opettajien keskuudessa (Shakenova 2017; Vankriegen & Kyndt 2020). Lisäksi yhteisopettajuus voi johtaa konformisuuteen, jossa yhteisajattelu kontrolloi sekä rajoittaa yksittäisen opettajan mahdollisuuksia luoda ja toteuttaa muiden ajattelusta poikkeavia ideoita (Shakenova 2017).

Opiskelijoiden kannalta yhteisopettajuus voi joissakin tilanteissa vaikeuttaa oppimista. Eri opettajilla on yleensä hiukan toisistaan poikkeava opetustyyli. Jonesin ja Harrisin (2012) tutkimuksen mukaan opettajan ja opetustyylin vaihtelu kurssin aikana voi hankaloittaa oppimista etenkin niillä opiskelijoilla, joilla on oppimiseen liittyviä hankaluksia. Arvioinnin systemaattisuus voi heikentyä, jos arviointia tekevät useat opettajat, eikä arviointia ole suunniteltu huolellisesti. Tämä voi vaikuttaa kielteisesti opiskelijoiden saamaan palautteeseen oppimastaan ja tätä kautta oppimiseen itsessään.

Tutkimusaineisto ja menetelmät

Tutkimus perustuu maantieteen tutkimuskurssin aikana kerättyyn osallistuvan havainnoinnin aineistoon, opettajien ryhmähaastatteluaineistoon sekä kurssin opettajilta ja opiskelijoilta erikseen kurssin aluksi ja lopuksi kerättyyn kyselyaineistoon (taulukko 1). Tutkimusaineiston keruussa sovellettiin monimenetelmä tutkimuksen metodologista lähestymistapaa, jossa yhdistetään määrällistä ja laadullista aineistoa (Seppänen-Järvelä ym. 2019). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistäminen mahdollistaa tutkimusongelman paremman ymmärryksen kuin vain toisen lähestymistavan käyttö yksinään (Tuomi & Sarajarvi 2018: 78).

Tutkimusprosessissa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Tutkitun kurssin opiskelijoille ja opettajille kerrottiin kurssin aloituskerralla, että kurssiin liittyen tehdään pedagoginen tutkimus, jonka aineistoksi kurssiin liittyviä opetustilanteita havainnoidaan. Tutkittavat antoi-

Taulukko 1. Tutkimuksen aineistot, niihin liittyvät tutkimuskysymykset, analyysimenetelmät sekä työnjako tutkimusryhmän jäsenten välillä.

Table 1. Research material and related research questions, analysis methods, and division of work among the members of the research team.

Tutkimuskysymys <i>Research question</i>	Aineisto(t) <i>Research material(s)</i>	Kysymystyyppit <i>Question types</i>	Aineiston analyysimenetelmä <i>Analysis method</i>	Työnjako <i>Division of work</i>
<p>1. Miten yhteisopettajuus näkyi tutkitulla kurssilla ja miten kurssin opettajat toteuttivat sitä? <i>How co-teaching become visible during the course and how the teachers of the course implemented it?</i></p>	<p>Havainnointiaineisto kurssin 7 yhteisestä kurssitapaamisesta. <i>Observation data from the 7 joint course sessions</i></p> <p>Opettajana työskentelevä tutkimusryhmän jäsen osallistui myös kurssia koskevaan suunnittelupalaveriin ja sai opettajien kurssia koskevat sähköpostiviestit <i>The research group member who was working as a teacher took part in the planning meeting of the course and received e-mails sent by the teachers of the (researched) course</i></p>	<p>Strukturoitu havainnointilomake. Kysymykset koskivat mm. opettajien ja opiskelijoiden toimintaa ja keskinäistä vuorovaikutusta <i>Structured observation form. Questions e.g. on activities of teachers and students during the joint course sessions and interaction between students and teachers</i></p> <p>Tutkijat kirjjasivat opetustilannetta koskevia muita huomioita havainnoinnin aikana <i>The researchers also made other notes during teaching sessions</i></p>	<p>Teoriaohjaava laadullinen sisällönanalyysi <i>Theory guided qualitative content analysis</i></p> <p>Aineisto koodattiin NVivo:lla <i>Interview data was coded by NVivo</i></p>	<p>Kaikki tutkimusryhmän jäsenet tekivät havainnointia yhdessä kurssin opettajien ja opiskelijoiden yhteisillä tapaamiskerroilla. Poikkeuksena 1. kurssikerta, johon yksi jäsen ei päässyt tulemaan. <i>All members of the research team conducted observing during the joint teaching session. Exception was one course meeting where one of the research team members was unable to come.</i></p> <p>Tutkija 1 vastasi havainnointiaineiston analyysistä. Kaikki tutkijat keskustelivat tuloksista yhdessä. <i>Researcher 1 was responsible for the analysis of the observation data. All research team members discussed jointly about the results.</i></p>
<p>2. Mikä merkitys yhteisopettajuudella on opettajien työn kannalta? <i>What is the significance of co-teaching for the teachers' work?</i></p>	<p>Opettajien puolistrukturoitu ryhmähaastattelu, johon osallistui 4 kurssin 5 opettajasta. Haastattelu tehtiin hybridinä niin, että yksi opettajista oli haastattelijoiden kanssa samassa tilassa ja kolme opettajaa osallistui etäyhteydellä. <i>Semi-structured group meeting for teachers in which four (4) of the 5 teachers teaching in the course took part. The interview was conducted in a hybrid mode so that one of the interviewed teachers was in the same room together with the interviewers and three teachers took part via remote connection.</i></p> <p>Opettajille kurssin aluksi tehty Webropol-kysely. Kaikki kurssin 5 opettajaa vastasivat kyselyyn. <i>A Webropol survey aimed for teachers, sent in the beginning of the course. All 5 teachers responded to it.</i></p>	<p>Haastattelurunko koostui 14 kysymyksestä, jotka liittyivät opiskelijaryhmien ohjaukseen (mentorointi) ja yhteisopettajuuden toteutumiseen kurssilla. <i>Interview guide included 14 questions related to supervision of the student groups (mentoring) and to implementation of co-teaching during the course</i></p> <p>Kyselyssä oli strukturoituja ja avoimia kysymyksiä yhteisopettajuudesta ja opiskelijoiden ohjauksesta. Taustatietona kysyttiin opetuskokemusta, pedagogisten opintojen laajuutta ja suoritusajankohtaa <i>The survey included both structured and open-ended questions on co-teaching and supervision of the students. As background questions the teachers were asked the extent and the time of the completion of their pedagogical training</i></p>	<p>Teoriaohjaava laadullinen sisällönanalyysi <i>Theory guided qualitative content analysis</i></p>	<p>Tutkija 2 vastasi haastatteluaineiston analyysistä <i>Researcher 2 was responsible for the analysis of the interview data</i></p>

<p>3. Miten opiskelijat kokivat kurssilla toteutuneen yhteisopettajuuden ja mikä merkitys yhteisopettajuudella on opiskelijoiden sosiaalisen oppimisympäristön rakentamisessa? <i>How did the students enrolled on the course experience the implemented co-teaching during the course, and what is the significance of co-teaching for the construction of the social teaching-learning environment?</i></p>	<p>Webropol-kyselyt opiskelijoille kurssin aluksi ja lopuksi. <i>Webropol surveys for students in the beginning and end of the course.</i></p> <p>Tutkimusryhmän opiskelijajäsenten havainnot ja vapaamuotoiset keskustelut kurssille osallistuneiden opiskelijoiden kanssa <i>Research team members' observations and informal discussions with the students of the course</i></p>	<p>Strukturoidut ja avoimet kysymykset tutkimustaitojen oppimisesta ja niihin liittyvän tuen tarpeesta sekä yhteisopettajuudesta. <i>Structured and open questions on learning of research skills and the need of guidance and support in learning them, and co-teaching</i></p>	<p>Teoriaohjaava laadullinen sisällönanalyysi <i>Theory guided qualitative content analysis</i></p>	<p>Tutkija 3 vastasi opiskelijakyselyn analysoinnista <i>Researcher 3 was responsible for the analysis of the student survey data</i></p>
---	---	--	---	---

vat suullisen suostumuksen havainnointiin samassa yhteydessä, ja heillä oli myös mahdollisuus halutessaan kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Erillistä kirjallista suostumusta ei tässä vaiheessa pyydetty. Kukaan opiskelijoista tai opettajista ei vastustanut kurssitapaamisten havainnointia. Havainnoituista opetustilanteista tutkimukseen osallistuneita ei siten rajattu pois. Kurssin opiskelijat ja opettajat saivat tiivistelmän tutkimuksen tavoitteista heille suunnattujen kyselyiden saateessa ja lisäksi tutkimuksen tietosuojailmoituksen kyselyiden liitteenä. Tutkimukseen osallistuneilla oli mahdollisuus kommentoida tuloksia tätä varten järjestetyssä tilaisuudessa kurssin lopuksi.

Kyselyaineisto (taulukko 1) koostui kurssin aluksi opettajille ja opiskelijoille tehdyistä erillisistä kyselyistä ja lisäksi opiskelijoille kurssin lopuksi tehdystä kyselystä. Molemmat kyselyt sisälsivät strukturoituja ja avoimia kysymyksiä. Opettajien kyselyssä kysyttiin taustatietoina opetuskokemusta (vuosina) sekä milloin ja minkä laajuksena he ovat suorittaneet pedagogiset opinnot. Yhteisopettajuuteen liittyvinä (avoiminä) kysymyksinä kysyttiin opettajien aiempaa kokemusta yhteistyöstä, millaisena he näkevät roolinsa opiskelijoiden ohjaajana, ja mitä haasteita yhteisopettajuuteen heidän mielestään liittyy. Toisen kyselyn sijaan opettajien kanssa pidettiin ryhmähaastattelu kurssin loppupuolella. Opiskelijoille kurssin aluksi tehdyssä kyselyssä kysyttiin, miten opiskelija kokee sen, että kurssilla opettaa useampi opettaja? Loppukyselyssä opiskelijaa pyydettiin pohtimaan useamman opettajan yhdessä antaman opetuksen hyötyjä ja/tai haittoja hänen oman oppimisensa

kannalta (avoin kysymys) ja miten yhteisopettajuus hänestä näkyi kurssilla (avoin kysymys). Ohjeena vastaajalle oli: ”Yhteisopettajuudella tarkoitamme opettajien välistä yhteistyötä, esimerkiksi yhdessä opettamista, asiantuntijuuden jakamista ja kurssin yhdessä toteuttamista”. Lisäksi kyselyssä oli kysymyksiä tutkimustaitojen oppimisesta ja niihin liittyvästä ohjauksen tarpeesta. Nämä kurssin tavoitteisiin liittyvät kysymykset oli laadittu opiskelijoiden tutkimustaitojen oppimisen seuraamista ja kurssin kehittämistä varten ja niitä ei siksi tarkastella tässä.

Kyselyt toteutettiin sähköisesti Webropol-alustalla ja välitettiin opiskelijoille ja opettajille sähköpostin välityksellä. Kyselyihin osallistuminen oli vapaaehtoista ja vastaajat vastasivat nimettöminä. Opiskelijoiden kyselyissä ei kerätty vastaajien henkilötietoja. Kyselyn aineistoa säilytettiin niin, että vain tutkijoilla oli siihen pääsy. Aineisto tuhottiin tutkimushankkeen päätyttyä. Kyselyt olivat auki noin viikon ajan ja kaikki kurssin 5 opettajaa ja 20 opiskelijaa kurssin 29 opiskelijasta vastasi kurssin aluksi lähetettyyn kyselyyn. Loppukyselyyn vastasi 11 opiskelijaa.

Havainnoaineisto (taulukko 1) kerättiin seitsemästä kurssitapaamisesta. Vaikka tutkijat olivat mukana kaikilla kurssin 14 tapaamiskerralla, havainnointi aloitettiin, kun opiskelijaryhmät olivat muodostuneet ja ryhmien ohjausvastuut oli sovittu. Havainnointiaineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin menetelmällä (DeWalt & DeWalt 2010; Hämeenaho ym. 2022), jossa aineiston kerääjät osallistuivat havainnoinnin ohella kurssin yhteisiin tapaamisiin seuraamalla opettajien me-

netelmäluentoja ja opiskelijoiden esityksiä sekä tekemällä niihin liittyviä kysymyksiä. Näin he pyrkivät toimimaan samalla tavoin kuin muutkin opetustilanteeseen osallistujat. Tutkijat saivat myös kurssia koskevat opiskelijoille suunnatut viestit ja heillä oli pääsy kurssin Moodleen. Opettajana toimiva tutkimusryhmän jäsen oli lisäksi mukana tutkitun kurssin opettajien yhteisessä suunnittelukokouksessa ennen kurssin alkua ja kirjasi muistiin havaintojaan. Kaikki tutkijaryhmän neljä jäsentä tekivät yhdessä systemaattista havainnointia kurssiin liittyvissä opetustilanteissa niin, että he kaikki osallistuivat kaikille kurssin yhteisille tapaamiskerroille (poikkeuksena kaksi kertaa, johon yksi tutkimusryhmän jäsenistä ei päässyt). Havainnoinnin systemaattisuuden varmistamiseksi jokainen tutkimusryhmän jäsen kirjasi omat havaintonsa havainnointilomakkeelle. Tämän jälkeen eri havainnoitsijoiden huomiot koottiin yhteen ja analyysivaiheessa niitä verrattiin keskenään. Näin tutkimuksessa hyödynnettiin tutkijaan liittyvää triangulaatiota, joka parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Mathison 1988; Tuomi & Sarajärvi 2018: 166).

Osallistuvaa havainnointia tehdessään tutkija on aina väistämättä osa tutkimuskohdettaan ja siksi hän on suhteessa tutkittaviinsa yhtä aikaa sekä osallistujan että ulkopuolisen havainnoijan roolissa. Tavoitteena on päästä mahdollisimman lähelle tutkittavia, mutta uhkana on samaistuminen tavalla, joka estää tutkittujen tilanteiden tarkastelun kriittisesti ja ulkopuolisen silmin. Tutkijan on siksi välttämätöntä kuvata ja reflektoida mikä hänen positionsa oli suhteensa tutkittaviin ja oliko hänen läsnäolollaan vaikutusta niiden tilanteiden kulkuun, joihin hän osallistui (DeWalt & DeWalt 2010). Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella aktiivisesta osallistumisesta passiiviseen tarkkailuun. Aktiivisena osallistujana tutkija voi pyrkiä pääsemään osaksi tutkimansa ryhmän arkea osallistumalla tutkimien sa ihmisten päivittäisiin tehtäviin (Clark ym. 2009; Wilkinson 2017). Näin tutkija voi päästä käsiksi tietoon, jota ei olisi mahdollista hankkia muilla tavoin (Seim 2021). Sellaista vertaisasetelmaa, jossa tutkija tekee piilohavainnointia esimerkiksi työskentelemällä tutkittujen parissa mutta paljastamatta todellista asemaansa ja/tai tutkimuksensa tarkoitusta on pidetty tutkimuseettisesti ongelmallisena, koska se herättää epäluottamusta tutkittavissa ja sulkee heiltä mahdollisuuden kieltäytyä tutkimuksesta (Virtova ym. 2018).

Tämän tutkimuksen kohdalla kaikki tutkimuksen tekijät olivat osa tutkittua yhteisöä: kolme tutkijoista oli tutkimuksen tekohetkellä opiskelijoita tutkitun kurssin järjestäneellä laitoksella ja yksi

työskenteli siellä opettajana. Tutkitun kurssin opiskelijat ja opettajat olivat tutkijoille entuudestaan tuttuja ja siten vertaisen asemassa, mikä helpotti pääsyä seurattaviin opetustilanteisiin ja kurssia koskeviin tietoihin sekä luottamuksellisen suhteen luomista tutkittaviin (Seim 2021). Tämä helpotti yhteisopettajuuteen liittyvien hankaluuksien havaitsemista. Toisaalta tuttuus hankaloitti havaittujen tilanteiden tarkastelua ”puhtaalta pöydältä”: koska tutkimusryhmän jäsenet tunsivat tutkitun kurssin opettajat, aiemmin muodostuneet käsitykset esimerkiksi siitä millaisia opettajat olivat luonteeltaan ja millainen opetus- ja ohjaustyyli heillä oli sekä mitä opiskelijat eri opettajista ajattelivat aiempien kurssien perusteella saattoivat vaikuttaa tulkintoihin opettajien keskinäisen yhteistyön sujuvuudesta sekä opiskelijoiden ja opettajien toiminnasta kurssin aikana. Ulkopuolinen olisi todennäköisesti tehnyt tilanteista erilaisia tulkintoja. Tutkittavien identiteetin suojaamiseksi tulokset on raportoitu niin, että tutkittavia ei voi tunnistaa.

Koska tutkittavat ja tutkijat olivat tekemisissä kurssin jälkeenkin, haastattelu- ja havainnointitilanteissa molemmat saattoivat välttää tekemästä tai sanomasta mitään sellaista, mikä voisi vaarantaa hyvät keskinäiset suhteet. Opettajia haastateltiin kurssin väliseminaarien jälkeen (taulukko 1). Opettajat vastasivat kysymyksiin vuorotellen vaihtelevassa järjestyksessä. Ryhmähaastattelu tallennettiin ja tallennettu puhe peruslitteroitiin. Peruslitteroinnissa haastateltavien puhe litteroidaan sanatarkasti noudattaen puhekieltä, mutta puheen mahdolliset usein toistuvat täytesanat poistetaan (Nikander & Ruusuvoori 2017).

Haastatteluaineisto, kyselyaineistojen avovastaukset ja havaintoaineisto analysoitiin teoriaohjauksella laadullisella sisällönanalyysillä, jossa aineisto luokiteltiin yhteisopettajuutta koskevan aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta niin, että teoria ohjasi koodien muodostusta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117–122). Kyselyaineiston avointen vastausten ja haastatteluaineiston sisällönanalyysi aloitettiin koodaamalla aineistoista tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat, minkä jälkeen koodatuista tekstiotteista pyrittiin löytämään samankaltaisuuksia ja eroja sekä yhteisopettajuutta ilmentäviä esimerkkejä. Samaa asiaa käsittelevät ilmaisut ryhmiteltiin yhteen, jolloin saatiin muodostettua alaluokkia. Samoja teemoja käsittelevät alaluokat ryhmiteltiin edelleen pääloukiksi. Havainnointiaineiston koodaus tehtiin Nvivolla (versio 1.7.1), johon havainnointilomakkeet tuotiin tekstitiedostona. Kysely- ja haastatteluaineistojen koodaus tehtiin käsityönä (merkittämällä koodit tekstiotteisiin). Tämä siksi koska eri tutkijat vastasivat eri aineistojen analyysistä (taulukko 1).

Tulokset

Yhteisopettajuuden muodot ja toteutuminen tutkitulla kurssilla

Tutkitun kurssin opettajat olivat toteuttaneet kurssia yhdessä useamman vuoden ajan. Opettajille kurssin alussa tehdyn kyselyn perusteella he kaikki olivat erittäin kokeneita: vähiten opettanut oli toiminut 15 vuotta yliopistollisissa opetustehtävissä ja eniten opettanut 30 vuotta. Kolmella muulla oli yli 20 vuoden opetuskokemus. Kaikki olivat työskennelleet samassa yksikössä useita vuosia, osa jopa vuosikymmeniä. Heillä kaikilla oli siksi vahvan opetus- ja tutkimuskokemuksen ohella paljon kokemusta yhteisopettajuudesta ja yhteistyöstä toistensa kanssa, haastattelun ja havaintojen perusteella myös muillakin kuin tutkitulla kurssilla. Kaikki kurssin opettajat olivat suorittaneet opettajan pedagogisia opintoja. Opin- tomäärät vaihtelivat muutamasta kurssista opettajan (laaja-alaiseen) pedagogiseen pätevytyteen, samoin opintojen suoritusajankohta (1990-luvulta 2020-luvulle). Etenkin 2020-luvulla pedagogisia opintoja suorittaneille yhteisopettajuus oli käsitteenä ja toimintatapana tuttu, koska sitä käsitel- lään osana opettajaopintoja.

Opettajien haastattelun ja vastuuopettajalta saadun tiedon perusteella opettajat olivat aloittaneet kurssin suunnittelun ja toteutuksen yhdessä, koska opiskelijoille haluttiin antaa monipuolinen metodologinen osaaminen sekä luonnon- että ihmismaantieteen osalta samalla kurssilla. Opettajat olivat suunnitelleet kurssin tietoisesti niin, että sekä luonnon- että ihmismaantieteen näkökulmat tutkimusaihe- ja menetelmävalinnoissa tulivat integroidusti huomioituksi kurssin toteutuksessa. Näin he halusivat korostaa maantieteen yhtenäisyyttä ja sitä, että luonnon- ja ihmismaantieteen näkökulmia voidaan yhdistää myös samassa tutkimuksessa. Yhteisopettajuus tuki kurssin sisältöjen opettamista. Kurssin opettajat edustivat itse maantieteen eri erikoisaloja ja oman tutkimuskokemuksensa kautta heillä oli osamista eri tyypillisistä tutkimusasetelmistä ja -menetelmistä. He pitivät opiskelijoiden aihevalintoja tukevia menetelmäluentoja vuorotellen kurssin alussa ennen opiskelijaryhmien aiheiden valintaa ja aineistonkeruun aloitusta. Havainnoiduilla kurssin yhteisillä luento- ja seminaarikerroilla opettajat jakoivat lisäksi yleistä tutkimuksen tekemiseen liittyvää asiantun- tijuutta yhdessä keskustellen antamalla neuvoja tutkimustulosten havainnollistamiseen, karttojen visualisointiin, tutkimusaiheen rajaamiseen, tiedonhankintaan, ajankäyttöön sekä tutkimusrapor- tin kirjoittamiseen.

Yhdessä annetun luento-opetuksen ohella yhteisopettajuus näkyi opettajien yhteisesti antama- na suullisena palautteena opiskelijoille kurssin väli- ja loppuseminaareissa. Jokainen opettaja osallistui palautteenantoon esittämällä kysymyk- siä, ehdotuksia ja kommentteja jokaiselle opiske- lijaryhmälle. Opettajat keskustelivat havainnoi- tujen opetustilanteiden aikana lisäksi keskenään muun muassa opiskelijoiden tutkimuksiin liitty- vistä käsitteistä, tutkimusmenetelmistä sekä teo- rian merkityksestä eri tyypisissä tutkimuksissa. Lisäksi opettajat pyrkivät jakamaan vastuuta ja työtaakkaa vuorottelemalla yhteisten opetustilan- teiden puheenjohtajuudessa niillä yhteisillä se- minaarikerroilla, joihin kurssin vastuuopettaja ei päässyt osallistumaan.

Opettajien ryhmähaastattelu toi esiin, että yhteis- opettajuuteen liittyy sekä näkyviä että näkymättö- miä puolia (taulukko 2). Kiinnostavaa haastatte- lutuloksissa on, miten yhteistyöopettajuus saa eri muotoja eri tilanteissa tilan ja ajan suhteen kurs- sin eri vaiheissa. Näkyvä yhteisopettajuus koostui kurssin aikana opetustilanteissa jaettavasta asian- tuntijuudesta ja dialogista opetustilanteissa. Opet- tajat kuvasivat, että näissä tilanteissa he olivat kaikki samassa tilassa läsnä ja tukivat verbaalisesti opiskelijoiden oppimisprosessia ja työskentelyä kommentoimalla sekä täydentämällä toistensa nä- kökulmia. Muuta opiskelijoille näkyvää yhteis- opettajuutta oli vastuunjako, mikä näkyi kurssilla esimerkiksi jaettujen menetelmäluentojen osalta vuoro-opetuksena.

Yhteisten tapaamisten ulkopuolella tapahtuvaa ja opiskelijoille näkymätöntä yhteisopettajuutta olivat ovensuokeskustelut, sähköpostikeskuste- lut ja suunnittelupalaverit (taulukko 2). Oven- suokeskustelut olivat lyhyitä ja nopeita opettaji- en käymiä kahdenkeskisiä keskusteluita. Muuta näkymätöntä yhteisopettajuutta olivat yhteisistä toimintaperiaatteista ja aikatauluista sopiminen. Myös arviointia tehtiin kurssin aikana yhteistyönä kahden tai useamman opettajan kesken. Aiempina vuosina yhteistyötä on tehty etenkin silloin, kun opettajilla on ollut tarvetta reagoida opiskelija- ryhmien työssä vastaan tulleisiin ongelmatilantei- siin. Haastattelusta ilmeni myös, että haastatellut opettajat tekevät yhteistyötä paljon myös tutkitun kurssin ulkopuolella.

Opettajien yhteistyön määrä vaihteli ajallisesti kurssin aikana ja oli intensiivisintä kurssin alus- sa. Aiemman kokemuksensa perusteella opettajat arvioivat toisen tiiviin yhteistyöjakson ajoittuvan opiskelijoiden tutkimusraporttien ja oppimispäivä- kirjojen arviointiin kurssin loppuksi. Tämä vaihtelu johtui pitkälti kurssin rakenteesta: opiskelijaryhmät tekivät alkuryhmäytymisen jälkeen tutkimusta itse-

Taulukko 2. Opettajien yhteisopettajuuden toteutuminen haastatteluaineiston perusteella. Otteita on muokattu luettavuuden helpottamiseksi.

Table 2. Implementation of co-teaching on the basis of interview data. Quotations have been modified to ease readability.

Ote haastatteluaineistosta <i>Extracts from interviews</i>	Alaluokat <i>Sub-categories</i>	Yläluokat <i>Upper-level categories</i>
"-- että ollaan kaikki läsnä ja tarvittaessa täydennetään toistemme kommentteja liittyen esityksiin ja teemoihin."	Jaettu asiantuntijuus opetustilanteissa <i>Shared expertise in teaching sessions</i>	Opiskelijoille näkyvä yhteistyö/yhteisopettajuus <i>Co-teaching and teacher collaboration visible for students</i>
"Sovittiin et jokainen opettaja tällä kurssilla ottaa niitä omia menetelmäjuuttuja opettaakseen."	Vastuunjako <i>Sharing of responsibility</i>	
"Tykkään siitä tosi paljon nimenomaan sellaisesta dialogisesta et ei välttämättä sitä, että tehtävät on jaettu etukäteen vaan että vähän härsyillään toistemme kentillä."	Dialogi opetustilanteissa <i>Dialogue in teaching sessions</i>	
"Mielestäni mentoroinnitkin lokahtivat aika sujuvasti kunkin osaamisalueeseen, että nekin menivät jouhevasti."	Mentorointi <i>Mentoring</i>	
"Ehkä ovensuokeskustelut ovat myös olennainen osa sitä, miten tämä kurssi on toiminut."	Ovensuokeskustelut <i>Informal discussions by the door</i>	Yhteisten tapaamisten ulkopuolella tapahtuva yhteisopettajuus/yhteistyö <i>Co-teaching and teacher collaboration taking place outside joint (teaching) sessions</i>
"Sähköpostiyhteistyötä tapahtui siinä vaiheessa, kun niitä ryhmiä luotiin."	Sähköpostikeskustelut <i>E-mail discussions</i>	
"Suunnitteluvaihe oli hyvin intensiivistä yhteistyötä"	Yhteiset suunnittelupalaverit <i>Joint planning meetings</i>	
"-- niin siinä kun tehtiin tätä ryhmäjakoja, yksi kurssin opettajista teki pohjan pohjat, jota muut kommentoivat" "-- kaikki ottaa ne vastuunsa, kaikki hoitaa ne vastuunsa ja tavallaan yhdessä sovitaan, mitkä ovat ne tavat esimerkiksi tällä kurssilla."	Vastuunjako ja ryhmätoiminnan sujumiseen tarvittava kommunikointi <i>Division of responsibilities and communication to ensure smooth group work</i>	
"-- siinä tulee yhteistyötä ja varmaan taas enemmän kurssin loppupuolella siinä, kun vedetään yhteen ja arvioidaan kurssia"	Arviointi <i>Evaluation</i>	
"Ryhmien tekeminen sitten näyttää meille sen, että onko meidän tarvetta yhteisten tapaamisten ulkopuolella tarttua johonkin."	Mahdollisiin opiskelijaryhmien ongelmatilanteisiin reagointi <i>Reacting to the possible problems the student groups are facing</i>	
"Tietenkin aikataulujen sopiminen on sellainen, mikä aina vaatii vähän enemmän energiaa."	Kommunikointi yhteistoiminnan sujumiseksi <i>Communication to ease collaboration</i>	

ohjautuvasti ja sen jälkeen opettajat ja opiskelijat kokoontuivat yhdessä väli- ja loppuseminaareihin töiden kommentointia varten. Opettajien työ määrä näiden ajankohtien välillä riippui ryhmien tarvitseman tuen määrästä.

Yhteisopettajuuteen liittyvinä haasteina opettajat toivat kyselyssä esiin muun muassa eri opettajien temaattisten vahvuuksien erot, erilaiset ajankäytön- ja kommunikaatiotavat sekä erilaisen suhtautumisen opettajan rooliin. Nämä asiat voivat hankaloittaa yhteisopettajuuden toteutusta, jos niitä ei huomioida. Kyselyvastauksissa tuli esiin, että opettajien osaamiseen ja toimintaan liittyvät erot tiedostamalla ja ristiriitaa aiheuttavista asioista avoimesti keskustellen opettajat voivat myös oppia toisiltaan:

Tällä kurssilla en kuitenkaan osaa ennakoita kovin vaativia haasteita – ainakaan negatiivisessa mielessä. Tähän astisen työskentelyn perusteella oletan opettajaryhmän toimivan keskustellen ja yhdessä kurssia tuottaen. Se on tosin vasta alkuvaiheessa.

Toisaalta erot [asiantuntijuudessa] voi nähdä myös positiivisina, kokonaisuutta täydentävinä seikkoina, mikä edesauttaa opettajien välistä yhteistyötä, ja mahdollistaa myös heille uuden oppimisen.

Yleisesti yhteistyö opettajien välillä on ollut sujuvaa.

Yhteisopettajuuden merkitys opettajien oman työn kannalta

Haastatteluaineiston perusteella yhteisopettajuuden merkitys opettajien omaan työhön jakautuu merkitykseen ammatillisen kehityksen kannalta, merkitykseen kurssin etenemisen kannalta ja merkitykseen opiskelijoiden saaman tuen kannalta (taulukko 3).

Yhteisopettajuuden merkitys opettajan ammattilliseen kehitykseen koostuu uusista opetusta koskevista näkökulmista, vertaistuesta ja uuden oppimisesta. Lisäksi yhteisopettajuus laajensi käsitystä erilaisista tutkimus- ja ajattelutavoista, jotka eivät välttämättä kuuluneet opettajan oman

Taulukko 3. Yhteisopettajuuden merkitys opettajien työhön ryhmähaastatteluideen perusteella. Otteita on muokattu luettavuuden helpottamiseksi.

Table 3. The significance of co-teaching to teachers' work on the basis of group interview data. Quotations have been modified to ease readability.

Ote haastatteluista <i>Extracts from interviews</i>	Alaluokat <i>Sub-categories</i>	Yläluokat <i>Upper-level categories</i>
" <i>Itselleni hyötynä on se, että se vertaistuki mitä jokainen opettaja yliopistolla tarvitsee, tulee luonnostaan yhteisopettajuuskurssilla.</i> "	Vertaistuki <i>Peer support</i>	Merkitys ammatilliseen kehitykseen <i>The significance for (teachers') professional development</i>
" <i>Opin näiden muiden opettajien ohjauksesta erilaisia suoria vastauksia joihinkin kinkkisiin kysymyksiin, mitä tulee esimerkiksi tietosuojaan tai johonkin tutkimusasetelmaan.</i> "	Uudet näkökulmat ohjauksessa ja opetuksessa <i>New perspectives for supervision and teaching</i>	
" <i>Paitsi että oppii sisällöllisesti, niin oppii eri opetustyyleistä ja ajattelutavoista ja se on aina herätteellistä.</i> "	Uuden oppiminen tutkimus- ja ajattelutavoista <i>Learning new aspects about research and ways of thinking</i>	
" <i>Tämmöistä kahdenkeskistäkin tavallaan, jossa vähän varmistetaan, että missä esimerkiksi ryhmä menee nyt tai että mitä kumpikin on tehnyt ja mitä kumpikin on neuvonut. Semmoista aika nopeaa keskustelua, jossa vähän tsekataan toisiltamme, että onko kaikki kunnossa.</i> "	Mentorointi, yhteismentorointi <i>Mentoring and co-mentoring</i>	Merkitys kurssin etenemisen kannalta <i>Significance for the progress of the course</i>
" <i>-- kaikki ottaa ne vastuunsa, kaikki hoitaa ne vastuunsa ja tavallaan yhdessä sovitaan, mitkä ovat ne tavat esimerkiksi tällä kurssilla.</i> "	Vastuunjako <i>The division of responsibilities</i>	
" <i>Seminaareissa kuullaan toistelle kommentteja ja täydennetään niitä.</i> "	Jaettu asiantuntijuus opetustilanteissa <i>Shared expertise in teaching sessions</i>	Merkitys opiskelijoiden saaman tuen kannalta <i>Significance for the support given to students</i>
" <i>Koska jos jollakin ohjaajilla on hyvin lähellä omaa alaa se ryhmän aihe ja jollakin vähän etäämmällä, niin toki se ohjaus on epätasaista.</i> "	Tuen vaihtelu kaukana ja lähellä omaa tutkimusalaan olevien opiskelijaryhmien kannalta <i>The variation of the support between groups of students with a topic distant and/or close to the teacher's own research</i>	

tutkimusalan piiriin. Vertaistuen ja työtaakan jakamisen merkitystä opettajat kuvasivat niin, että jos joku asia mietitytti, kollegalta voi kysyä matalalla kynnysellä. Toisen näkemyksen kuunteleminen kertoo samalla kollegan arvostamisesta. Haastattelussa opettajat toivat esiin myös, että jos he joutuisivat yksin vastaamaan kurssista, työmäärä olisi paljon suurempi.

Yhteisopettajuuden merkitys kurssin etenemisen kannalta tuli opettajien puheessa esiin vastuunjako. Vastuunjakoon kuuluu tässä yhteydessä opettajien keskinäinen työnjako esimerkiksi kurssikertojen suunnittelussa, ryhmäjoon tukena olleiden lähdeartikkeleiden hakeminen, ohjauksenvastuut useamman opettajan ohjatessa ryhmiä yhdessä ja opintosuoritusten arviointi. Opettajat korostivat, että selkeä vastuunjako helpotti kurssin toteuttamista. Näin yksittäisellä opettajalla oli enemmän aikaa antaa ryhmäkohtaista ohjausta sekä suunnitella opetusta ja tehdä arviointia.

Haastattelussa opettajat toivat esiin, että kurssin väli- ja loppuseminaarit toimivat opiskelijalle suunnatun tuen ja palautteen muotona. Seminaareissa opiskelijat saivat palautetta yhteisesti kaikilta opettajilta ja lisäksi vertaispalautetta toisiltaan opponoinnin ja keskustelun muodossa. Haastatte-

lussa opettajat painottivat, että jokaisen ryhmän ohjaajan/ohjaajien ryhmälleen antama ohjaus on keskeinen osa opiskelijoiden oppimisen tukea, koska yhteisissä tilaisuuksissa jää ajan puutteen vuoksi pois se tarkastelu syvyys, joka jokaisella opettajalla olisi annettavana. Opettajat toivat lisäksi esiin, että opiskelijaryhmien saaman ohjauksen ja tuen määrässä ja laadussa voi olla eroja riippuen siitä, kuinka lähellä ryhmien valitsemat aiheet ovat ohjaajan omaa tutkimusta. Koska opettajat ohjasivat ryhmiä itsenäisesti, yksittäinen opettaja ei voinut tietää millaista ohjausta muut opettajat ryhmilleen antavat. Myös ryhmän tarvitseman ohjauksen riittävyys ja sopivan ohjaustason löytäminen askarutti osaa opettajista. Kaksi opettajista oli siksi päättänyt tekemään keskenään yhteistyötä ryhmien tasapuolisen ohjauksen varmistamiseksi.

Yhteisopettajuuden merkitys sosiaalisen oppisympäristön rakentamisessa

Havaintojen ja opiskelijoiden kyselyvastausten perusteella yhteisopettajuudella on myönteinen vaikutus sosiaaliseen oppimisympäristöön, sillä monen opettajan samanaikainen fyysinen läsnäolo samassa opetustilassa loi oppimistilanteisiin yhtei-

söllisen ja rennon tunnelman. Haastattelussa opettajat korostivat, että yliopisto on tiedeyhteisö, jonka jäseniä opiskelijat ovat. Opettamalla yhdessä ja käymällä dialogia opetus- ja seminaarikerroilla he halusivat korostaa tutkimuksen yhteisöllistä luonnetta. He halusivat luoda kurssille sosiaalisen tilan, jossa toisten näkemyksiä ja yhteistyötä arvostetaan. Opetustilanteissa tämä näkyi toisten opettajien näkemysten täydentämisenä ja tukemisena sekä avun ja ohjauksen tarjoamisena. Opettajat keskustelivat havainnoitujen opetustilanteiden aikana ja välillä muun muassa kurssin aikatauluista sekä tutkimusryhmien tutkimusten etenemisestä. He auttoivat toisiaan antamalla neuvoa tutkimuksen tekemisen ohjeistamiseen. Opettajien toisilleen antama tuki tutkimuskurssin yhteisissä tilaisuuksissa koostui

esimerkiksi opetustekniikkaa koskevien ohjeiden antamisesta. Tuki näkyi myös toisten opettajien kommenttien kannattamisena ja täydentämisenä.

Opettajien toiminta opetustilanteissa ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa vaikutti kurssin sosiaalisen ilmapiirin lisäksi siihen, miten opiskelijaryhmät toimivat ongelmatilanteissa ja tarvittaessa apua työssään kohtaamiin ongelmiin. Nämä asiat liittyivät opiskelukulttuuriin eli siihen, miten opiskelijat oppivat ja millaista toimintaa opettajat heiltä odottavat. Haastattelussa opettajat toivat esiin, että ryhmäkohtaisen ohjauksen ohella kurssin seminaarit toimivat opiskelijoille suunnatun tuen ja palautteen muotona. Myös opiskelijoiden kyselyvastauksissa yhteisopettajuus samaistui eri opettajien yhdessä antamaan palautteeseen, yhteis-

Taulukko 4. Opiskelijoiden näkemyksiä yhteisohjauksen vaikutuksesta oppimisprosessiin kyselyvastausten perusteella.

Table 4. Students' views on the influence of co-supervision on their learning process on the basis of survey data.

Ote opiskelijan kyselyvastauksesta <i>An extract from a student's survey response</i>	Alaluokat <i>Sub-categories</i>	Pääloukat <i>Main categories</i>
"Useampi opettaja voi tuoda opetukseen erilaisia näkökulmia, joita voi hyödyntää oppimisessa."	Ohjaajien erilaiset näkökulmat <i>The different viewpoints of the supervisors</i>	Yhteisohjauksen positiivinen vaikutus oppimiseen <i>The positive impact of co-supervision on learning</i>
"Hyödyllistä, sillä löytyy usean aihealueen eksperttejä."	Monipuolinen asiantuntijuus <i>Diverse expertise</i>	
"...jos olisi ollut vain yksi opettaja niin miten se olisi ehtinyt neuvoa kaikkia ryhmiä?"	Ohjaajien ajan riittäminen <i>Supervisors' sufficient time for supervision</i>	
"Myös monen opettajan yhdistelmä tuntui tuovan rentoutta opettamiseen, mikä tuntui heijastuvan myös koko ryhmään."	Positiivinen vaikutus oppimisympäristöön <i>Positive influence on the teaching-learning environment</i>	
"Myös opettajat ovat tukeneet monia ryhmiä laittamalla vinkkejä keskustelualueille, jotka ovat olleet kaikkien nähtävillä."	Kohdennettu ohjaus <i>Focused supervision</i>	
"Ohjausta oli helposti saatavilla."	Avunsaannin helppous <i>Easy access to help and guidance</i>	
"Emme ottaneet yhteyttä useasti, mutta silloin kuin otimme, saimme vastauksia lyhyen ajan sisällä."	Avunsaannin nopeus <i>Fast access to help and guidance</i>	
"Myös hyvä, että vastuu on jaettu opettajien kesken."	Vastuun jakaminen <i>The division of responsibilities</i>	Yhteisohjauksen negatiivinen vaikutus oppimiseen <i>The negative impact of co-supervision on learning</i>
"...mutta samalla enempi määrä mielipiteitä voi sekoittaa"	Palautteen ristiriitaisuus <i>Contradictory feedback</i>	
"...välillä vähän turha kun piti käyttää aikaa kans kuuntelemaan esim. sellaisia menetelmäopintoja jotka ei ollut ollenkaan hyödyllisiä omaan työhön"	Ylimääräisen ajan vieminen <i>Taking of too much time</i>	Yhteisohjaukseen liittyvät haasteet <i>The challenges related to co-supervision</i>
"Muu ohjaus aikalailla olematonta sekä mentorin yhteydenpito hyvin vähäistä."	Ohjaus liian vähäistä <i>Too little supervision</i>	
"Ryhmällämme ei ollut sellaista opettajaa kurssilla, joka olisi osannut auttaa"	Ohjaajien rajoittunut asiantuntijuus <i>The restricted expertise of the supervisors</i>	
"Kuitenkaan ohjaaja ei ollut helposti lähestyttävissä kasvoitusten"	Ohjaaja ei saavutettavissa <i>The supervisor is not available</i>	
"Mielestäni ryhmien kesken apua ja ohjausta on saatu epätasa-arvoisesti."	Ohjauksen epätasainen jakautuminen <i>Uneven distribution of supervision</i>	

ohjaukseen ja tukeen. Vastauksista muodostettiin siksi kolme pääluokkaa: opettajien yhteistyössä antaman ohjauksen positiivinen vaikutus oppimiseen, yhteisohjauksen negatiivinen vaikutus oppimiseen ja yhteisohjaukseen liittyvät haasteet (taulukko 4).

Opiskelijat kokivat opettajien yhdessä antaman palautteen ja ohjauksen vaikuttavan oppimiseen positiivisesti monin eri tavoin (taulukko 4). Opiskelijoiden kannalta opettajien erilaiset näkökulmat täydensivät toisiaan ja edistivät oppimista esimerkiksi monipuolisen palautteen kautta. Opettajien erilaisen asiantuntijuuden kautta opiskelijat saivat tukea eri tutkimusaiheisiin ja -menetelmiin. Useampi opettaja mahdollisti lisäksi sen, että jokaiselle ryhmälle riitti aikaa.

Yhteisopettajuuden kielteiset puolet opiskelijoiden kannalta liittyivät opettajien palautteen ristiriitaisuuteen sekä ylimääräisen ajan viemiseen (taulukko 4). Opiskelijat kokivat, että maantieteen eri erikoistumisaloja edustavat opettajat antoivat keskenään ristiriitaista palautetta. Myös eri opettajilta tuleva suuri määrä palautetta hämmensi osaa opiskelijoita. Ylimääräinen ajan vieminen liittyi siihen, että eri opettajien vuorotellen kaikille kurssin opiskelijoille kohdentamat menetelmäluennot eivät vastanneet kaikkien opiskelijaryhmien tarpeita. Osa opettajista opetti sellaisia menetelmiä, joita vain osa opiskelijaryhmistä pystyi käyttämään.

Yhteisopettajuuteen liittyvät haasteet -luokkaan kuuluvat asiat eivät opiskelijoiden näkökulmasta suoraan vaikeuttaneet oppimisprosessia, mutta he kokivat ne muutoin ongelmallisina. Näissä vastauksissa korostui ohjauksen epätasaisuus: osa vastanneista opiskelijoista koki ryhmäkohtaisen ohjauksen jääneen kokonaisuudessaan liian vähäiseksi, osa taas olisi toivonut ryhmätöiden tiettyyn osaan tai vaiheeseen lisää ohjausta. Ohjauksen riittävyden ja oikea-aikaisen kohdentumisen ohella opettajien rajoittunut asiantuntijuus tuli opiskelijoiden kyselyvastauksissa esiin keskeisenä ohjauksellisenä haasteena. Opiskelijat kokivat avun saamisen helpoksi, jos ohjaajan oma asiantuntijuus vastasi heidän tutkimusaihettaan. Kaikilla ryhmillä näin ei ollut: vaikka kurssin opettajat edustivat varsin laajasti maantieteen eri erikoistumisaloja, heistä kaikki eivät olleet aivan jokaisen ryhmän tutkimusaiheen tai opiskelijoiden valitsemien tutkimusmenetelmien asiantuntijoita. Kahden opiskelijaryhmän valitsema tutkimusaihe ja -menetelmä oli sellainen, johon kenelläkään kurssin opettajista ei yksinään ollut riittävää asiantuntemusta. Etenkin nämä ryhmät kokivat ohjauksen saamisen hankalaksi: he eivät tienneet, keneltä ohjausta kuuluisi hakea.

Opiskelijoiden kyselyvastauksissa ja havainnoinnissa tuli esille asioita, jotka liittyivät opiskelijoiden ja opettajien välisiin suhteisiin. Opiskelijat kokivat

helpoimmin lähestyttävänä etenkin ne opettajat, jotka olivat (kasvokkain) läsnä yhteisissä opetustilanteissa sekä säännöllisesti tekemisissä ohjaamansa ryhmän kanssa. Jos ohjaajat taas odottivat opiskelijoiden olevan itseohjautuvia ja ryhmän itse pohtivan kohtaamiaan ongelmia ennen ohjaajan puoleen kääntymistä mutta eivät olleet sanoittaneet asiaa selkeästi, opiskelijat kokivat silloin, että ohjaaja(t) ovat sosiaalisesti etäällä ja heihin ei uskalla ottaa yhteyttä. Osa vastanneista opiskelijoista kuitenkin huomautti, että he eivät myöskään itse olleet aktiivisesti yhteydessä ohjaajaansa. Ilman opiskelijoiden yhteydenottoa ohjaaja ei osannut tarjota apua. Opiskelijoiden epätietoisuus siitä, mitä heiltä odotettiin, näkyi heidän vastauksissaan.

Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet, miten yhteisopettajuus näkyi ja toteutui tutkitulla yliopistotason kurssilla, mikä merkitys yhteisopettajuudella on opettajien työn kannalta sekä millä tavoin yhteisopettajuudella voidaan edistää sosiaalisen oppimisympäristön rakentumista? Tutkitun kurssin opettajat olivat toteuttaneet kurssia yhdessä useamman vuoden ajan. He olivat suunnitelleet kurssin yhdessä ja he toimivat yhteistyössä luento- ja seminaarikertojen toteutuksessa sekä opintosuoritusten arvioinnissa. Lisäksi kaksi opettajaa ohjasi yhdessä vastuullaan olevia opiskelijaryhmiä. Haagin ym. (2022) määritelmä yhteisopettajuudesta kahden tai useamman saman tieteenalalan opettajan yhdessä toteuttamana opetuksena kurssin eri vaiheissa yhteisestä suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin toteutui seuratulla kurssilla. Yhteisopettajuus tutkitun kurssin toteutusmuotona oli opettajien tietoinen pedagoginen valinta, jolla pyrittiin tukemaan kurssin tavoitteita maantieteen tutkimusmetodologian oppimisessa luonnon- ja ihmismaantieteen näkökulmia integroivalla tavalla. Tutkittu kurssi oli rakennettu niin, että luonnon- ja ihmismaantiede olivat tasapuolisesti edustettuna opettajien asiantuntemuksen, kurssin yhteisten tapaamisten sisältöjen ja opiskelijoiden valitsemien aiheiden ja niihin liittyvien tutkimusasetelmien kautta.

Opettajat kokivat, että yhteisopettajuuden kautta maantieteen holistisuus luonnon- ja ihmistieteitä yhdistävänä tieteenä ja maantieteellisen tutkimuksen metodologinen monimuotoisuus tulivat opiskelijoille esille luontevalla ja havainnollisella tavalla, mikä samalla edisti opiskelijoiden tieteentilaa koskevan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Maantieteellisen asiantuntijuuden ydintä on kyky hankkia tietoa maailmasta, luonnon- ja ihmistoiminnan ilmiöistä ja vuorovaikutussuhteis-

ta analysoimalla niitä tilaan, paikkaan ja alueellisuuteen liittyvän käsitteistön avulla (Maude 2017). Tieteenalakohtaisen teoreettisen, tutkimusmenetelmällisen sekä tiedon analysointia ja esittämistä koskevan osaamisen lisäksi kaikki asiantuntijat alasta riippumatta tarvitsevat itsesääntely-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Itsesääntely liittyy kykyyn ohjata, arvioida ja säädellä omaa toimintaa (Nykänen & Tynjälä 2012).

Opiskelijat pääsivät tutkitun kurssin aikana ryhmissä työskennellessään harjoittelemaan niitä kaikkia. Lisäksi yhteisopettajuus antoi esimerkin eri erityisalojen asiantuntijoiden yhteistyöstä (Toom & Pyhältö 2012). Kurssin opettajat edustivat kaikki itse maantieteen eri erikoisaloja, ja he pyrkivät jakamaan tätä asiantuntemustaan opiskelijoille yhdessä pitämillään luennoilla sekä kurssin väli- ja loppuseminaareissa opiskelijoiden ryhmätöitä kommentoidessaan. Havainnoiduilla kurssin yhteisillä luento- ja seminaarikerroilla opettajat pyrkivät omaan tutkimukseensa liittyvän erityisen osaamisen ohella antamaan yhdessä keskustellen maantieteellisen tutkimuksen tekemiseen liittyvää yleistä asiantuntijuutta, kuten neuvoja tutkimustulosten havainnollistamiseen, karttojen visualisointiin, tutkimusaiheen rajaamiseen, tiedonhankintaan, ajankäyttöön sekä tutkimusraportin kirjoittamiseen. Näin he pyrkivät sanoittamaan opiskelijoille, että vaikka he kaikki edustivat maantieteen eri erityisaloja, tutkimuksen tekemiseen liittyy paljon kaikkia yhdistäviä asioita. Yhteinen keskustelu pyrki näin luomaan jaettua asiantuntijuutta (Chang & Pang 2006; Huhtasalo 2019).

Yhteisopetuksen toteutuksen suhteen aiemmassa tutkimuksessa tunnistetuista yhteisopettajuuden muodoista (Ricci ym. 2017; Sirkko ym. 2020) vuoro-opetus ja tiimiopeutus näkyivät selvimmin tutkitulla kurssilla ja tukivat kurssin tavoitteiden saavuttamista. Opettajat käyttivät vuoro-opetusta pitäessään omaa tutkimustaan koskevia luentoja vuorotellen kurssin alussa ennen opiskelijaryhmien aineistonkeruun aloitusta. Kun opiskelijaryhmät olivat valinneet aiheet, opettajat pitivät vuorotellen opiskelijaryhmien aiheisiin liittyviä eri tutkimusmenetelmiä koskevia luentoja yhteisillä opetuskerroilla. Muu osa kurssista koostui opiskelijaryhmien itsenäisestä työskentelystä. Ryhmät saivat työhönsä ohjausta (vähintään) yhdeltä opettajalta. Kaksi opettajaa teki keskenään yhteistyötä heidän vastuullaan olevan kahden opiskelijaryhmän ohjauksessa ja toteutti siten tiimiopeutusta. Muut opettajat ohjasivat ryhmiään enemmän itsenäisesti, eivätkä olleet samalla tavalla koordinoineet ohjausta keskenään.

Yhteisopettajuuden merkitys opettajien työn kannalta ilmeni työtaakan jakamisena, vertaistukena sekä uusina näkökulmina ja toimintatapoina. Yli-

opistossa opettavien asiantuntijuus koostuu heidän edustamansa tieteenalan sisältö- ja tutkimusosaamisesta, oppimista- ja opettamista koskevasta pedagogisesta osaamisesta sekä tieteenalakohtaisesta pedagogisesta osaamisesta (Van Dijk ym. 2020). Tutkitun kurssin opettajat kuvasivat haastattelussa, että yhdessä opettaessaan he oppivat toisiltaan paitsi eri tavoista tehdä tutkimusta ja opiskelijoiden valitsemista tutkimusaiheista, myös erilaisista tavoista opettaa ja ohjata. Tällä tavoin heidän tieteenalan sisältöosaamisensa ja tieteenalakohtainen pedagoginen osaamisensa vahvistuivat. He kokivat yhteisopettajuuden kautta saamastaan asiantuntijuudesta olevan hyötyä kaikessa opetuksessa, ei vain yksittäisellä kurssilla.

Keskustelemalla opiskelijoiden työssään kohtaamista ongelmista yhdessä he saivat apua ja vertaistukea toisiltaan. Vertaistuki ja sitä kautta työhyvinvoinnin lisääntyminen voi auttaa opettajan työssäjaksamista, mikä heijastuu opettajan parempaan suoriutumiseen työssään (Banerjee ym. 2017; Lerkkanen ym. 2020). Yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa esitetyistä yhteisopettajuuden hyödyistä tuloksissa näkyy siksi vahvimmin asiantuntijuuden jakaminen ja toisten työstä oppiminen (Schmulian & Coetsee 2019), jaettu vastuu opettamisesta ja opiskelijoiden ohjaamisesta (Kaipia 2015; Näsi 2019) sekä avun ja vertaistuen muodossa ilmenevä kollegiaalisuus (Bovbjerg 2006; Kelctermans 2006). Haastatteluaineistossa korostui, että opettajat tekivät huomattavan paljon opiskelijoille näkymätöntä yhteistyötä kurssin yhteisten opetustilanteiden ulkopuolella. Tämä opiskelijoille piilossa oleva yhteistyö ilmeni kahdenkeskinä keskusteluina, suunnittelupalaverina ja sähköpostikeskusteluina, joissa Buckinghamin ja kumppaneiden (2021) mainitsemat resurssien ja työtaakan jakaminen sekä tuki ja apu korostuvat.

Tutkittua kurssia koskevat tulokset osoittavat, että yhteisopetuksella voidaan vaikuttaa myönteisesti sosiaaliseen oppimisympäristöön. Opiskelijoiden kannalta opettajien keskenään käymä dialogi kurssin yhteisissä tapaamisissa, kaikkien opettajien luonteva yhteistoiminta sekä yhteinen läsnäolo sai aikaan rennon ja osallistuvan kannustavan oppimisympäristön. Nämä tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä etenkin yhteisopettajuutta perusopetuksessa tarkastelleet tutkimukset korostavat hyötyinä turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön aikaansaamista (Jones & Harris 2012; Kokko 2020; Toriseva ym. 2022). Lisäksi kurssilla toteutunut opettajien välinen vastuunjako sekä yhteisissä opetustilanteissa (väli- ja loppuseminaarit) opiskelijoille antama ohjaus mukaillee Buckinghamin ym. (2020) ja Torisevan ym. (2022) tuloksia, joissa yhteisopettajuuden merkitys

nähdään siinä, että opiskelijoiden erilaisuus on helpompi ottaa huomioon ja opettajilla on enemmän aikaa opiskelijaa kohti. Kyselyvastauksissa opiskelijat kommentoivat, että opettajien erilaiset näkökulmat täydensivät toisiaan ja edistivät oppimista esimerkiksi monipuolisen palautteen kautta. Opettajien erilaisen asiantuntijuuden kautta opiskelijat saivat tukea eri tutkimusaiheisiin ja -menetelmiin. Useampi opettaja mahdollisti lisäksi sen, että jokaiselle ryhmälle riitti aikaa.

Oppimisympäristöön sisältyvänä opiskelijoiden ja opettajien välisiin suhteisiin liittyvänä ongelmana tässä tutkimuksessa korostui opiskelijoiden saaman ohjauksen ja tuen epätasainen jakautuminen. Asia tuli esille sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksissa. Tämä tulos poikkeaa aiemmista tutkimuksista: yleisimmin yhteisopettajuuteen liittyvinä haittoina opiskelijoiden kannalta ovat eri opettajien opetustyylien vaihtelu (Schmulian & Coetzee 2019) ja opettajien yhteistyön toimimattomuus (Toriseva ym. 2022). Ohjauksen epätasaisuutta selittävät opettajien keskenään ja ohjattavien kanssa käymän vuorovaikutuksen määrä, kuinka lähellä opiskelijoiden valitsema aihe oli ohjaajan/ohjaajien omaa tutkimusta sekä millaista toimintatapaa opiskelijat ja opettajat odottivat toisiltaan. Vaikka opettajat olivat keskustelleet monista kurssiin liittyvistä asioista, tulokset viittaavat siihen, että opiskelijat ja opettajat eivät olleet yhteisesti riittävän selvästi puhuneet molempien odotuksista toistensa käyttäytymisen suhteen ja sopineet yhteisistä toimintatavoista, kuten ohjaajan tavoitettavuudesta ja viestintätavoista opiskelijoiden kanssa sekä opiskelijoilta toivotusta käyttäytymisestä, kuten aktiivisuudesta ja itseohjautuvuudesta.

Tutkimuksen rajoitteet

Tutkimus oli luonteeltaan tapaustutkimus, sillä siinä tutkittiin vain yhtä kurssia (Hamilton & Corbett-Whittier 2013). Kysely-, haastattelu- ja havaintoaineistoja analysoimalla yhteisopettajuutta voitiin tarkastella monipuolisesti. Tutkimuksen havaintoaineiston keruussa käytetyn tutkijatrigulaation sekä useiden aineistonkeruumenetelmien käyttämisen eli metodisen triangulaation tavoitteena oli parantaa tutkimustulosten luotettavuutta ja saada yhteisopettajuudesta esille eri puolia (Mathison 1988; Tuomi & Sarajarvi 2018: 166–168). Havaintoaineiston keruussa käytetty strukturoitu havainnointilomake tuki tutkimuksen reliabiliteettia, sillä lomakkeen avulla eri havainnoitsijoiden havainnot saatiin mahdollisimman yhtenäiseen muotoon. Ennakkoon laadittu havainnointilomake kuitenkin rajasi havainnoinnin näkökulmaa ja sitä kautta vähensi havaintoaineiston rikkautta ja

käyttökelpoisuutta. Opetustilanteista tehdyt vapaa-muotoiset muistiinpanot olisivat mahdollistaneet laadukkaamman aineiston (Supper 2023). Opettajien haastattelu kuitenkin kompensoi tätä puutetta syventämällä ja täydentämällä havainnoinnissa saatua tietoa.

Tutkimuksen reliabiliteettia lisäsi myös kyselyjen toteuttaminen anonyymisti, jolloin vastaajat voivat tuoda esille kurssin aikana kokemiaan kielteisiä asioita (Kang & Hwang 2023). Kyselyaineiston tuloksia voi kuitenkin vääristää se, että tutkimuksen loppukyselyyn vastasi kurssin 29 opiskelijasta vain 11. Vähäistä vastausaktiivisuutta jälkimmäisen kyselyn kohdalla voi selittää se, että opiskelijoiden kannalta kysely osui kiireiseen aikaan, kun he olivat viimeistelemässä tutkimusraporttejaan ja valmistelemassa niitä koskevia esityksiä loppuseminaaria varten. On mahdollista, että aktiivisimmin vastasivat vain sellaiset opiskelijat, jotka kokivat kurssin voimakkaimmin joko myönteisenä tai kielteisenä. Pienen ja mahdollisesti valikoituneen vastaajajoukon vuoksi tuloksista saattoi jäädä puuttumaan opiskelijoille tärkeitä huomioita kurssin toteutuksesta.

Kurssin opettajista kaikki vastasivat kyselyyn ja yhtä lukuun ottamatta he kaikki osallistuivat ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastattelussa opettajat täydensivät ja tukivat toistensa kommentteja ja saivat ideoita toistensa puheenvuoroista. Ryhmähaastatteluun osallistuvat saattoivat kuitenkin tiedostamattaan pyrkiä konsensukseen. Vastuuopettajan mukanaolo saattoi vaikuttaa näkemyksiin, koska hän oli opettajien esihenkilö. Eri opettajien näkemykset olisivat voineet olla erilaiset ja voimakkaammin toisistaan poikkeavat, jos jokainen heistä olisi haastateltu erikseen (Hämeenaho ym. 2022).

Tulosten luotettavuuden kannalta merkityksellinen seikka on lisäksi se, että kaikki tutkimuksen tekijät olivat osa tutkittua yhteisöä: yksi työskenteli opettajana ja kolme muuta opiskelijana. Vertaisasemasta käsin tutkijat pääsivät helposti havainnoimaan opetustilanteita ja saamaan kurssia koskevaa taustatietoa. He pystyivät samaistumaan tutkittavien tilanteeseen, mikä helpotti aineiston tulkintaa. Samalla vertaisasetelma kuitenkin hankaloitti opetustilanteiden tarkastelua ilman ennako-oletuksia. Tulokset olisivat erilaiset, jos tutkimuksen tekijät olisivat olleet ulkopuolisia.

Vaikka tutkimus koski vain yhtä kurssia, tulokset kuvaavat yhteisopettajuuden merkitystä yliopisto-opettajien työn, kurssin sosiaalisen oppimisympäristön sekä opiskelijoiden maantieteellisen asiantuntemuksen rakentumisen kannalta. Niillä on siksi sovellettavuutta tutkittua tapausta laajemmin maantieteen opetukselle. Tulokset eivät kerro yhteisopettajuuden yleisyydestä maantieteen alal-

la tutkitun yksikön ulkopuolella, millä eri tavoin opettajat yhteisopettajuutta yliopistoissa toteuttavat ja miten yhteisopettajuus vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen. Yliopistoissa tapahtuvaa yhteisopettajuutta olisi siksi tarpeen tutkia tätä tutkimusta laajemmalla kohdejoukolla opettajia sekä pidemmällä ajanjaksolla, kuten seuraamalla saman kurssin toteutusta eri vuosina.

Lopuksi

Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella yhteisopettajuus tuo opettajille ja opiskelijoille monia hyötyjä. Opettajien soisi siksi opettavan yhdessä nykyistä enemmän eri opetustilanteissa, myös yliopistotasolla. Tutkimus osoitti, että yhteisopettajuus soveltuu yliopisto-opetuksessa tukemaan monitieteisten ja eri näkökulmia integroimaan pyrkivien sisältöjen oppimista. Yhteisopettajuutta voi toteuttaa monin eri tavoin, mutta yliopisto-opettajat eivät kovin hyvin tunne tai tunnista niitä. Yhteisopettajuutta voisi siksi tehdä tunnetuksi sisällyttämällä sitä yliopistopedagogiikan opetukseen ja yliopistojen henkilöstökoulutukseen. Yhteisopettajuutta koskevien toimintamallien soveltamista yliopisto-opetukseen hankaloittaa myös se, että monet kirjallisuudessa esitetyistä yhteisopetuksen toteutusmalleista on kehitetty perus- ja erityisopetuksen tarpeisiin ja oppimisympäristöihin. Yliopisto-opetuksen tavoitteisiin ja oppimisympäristöihin parhaiten soveltuvista yhteisopettajuuden muodoista tarvittaisiin lisää tutkimustietoa ja hyvin toimivien käytäntöjen jakamista eri tieteenaloilta ja erityyppisistä opetustilanteista.

Yhteisopettajuus vaatii opettajilta yhteistyötaitoja ja -halukkuutta, joustavuutta sekä sitoutumista yhteistyöhön. Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää lisäksi yhteistä suunnittelua, keskustelua opetuksen liittyvistä asioista ja yhteisen näkemyksen aikaansaamista, mikä vaatii aikaa. Yliopiston toimintaympäristöön liittyvät tekijät, kuten rajalliset opetusresurssit ja siitä johtuva tarve karsia opetusta sekä tutkimuksen ensisijaisuuden korostaminen ajankäytössä, toiminnan seurannassa ja urapolkuun liittyvässä meritoitumisessa voivat estää yhteisopettajuuden toteutuksen, vaikka opettajat itse olisivat siihen halukkaita. Yhteisopettajuuden yleistymisen laajamittaisesti yliopistoissa vaatisi siksi ajattelutavan ja toimintakulttuurin muuttumista. Muutos voi kuitenkin lähteä liikkeelle myös alhaalta ylös. Yksittäisen opettajan kannalta on tärkeää, että esihenkilö ja/tai yksikön johto suhtautuu myönteisesti opetusyhteistyöhön. Koko yksikön opetusta koskevat asiat kuten opetussuunnitelmien laadinta ja eri opintokokonaisuuksien väliset jatkumot siinä sekä lukuvuoden aikana toteutuneen opetuksen arvioin-

ti ja opiskelijapalautteiden käsittely voivat tarjota opettajille luontevan tilaisuuden pohtia yhteisopettajuuden mahdollisuuksia ja toteutustapoja. Koska opetus yliopistoissa pohjaa tutkimukseen, myös tutkimuksellisen yhteistyön kautta eri erityisaloja edustavat voivat löytää mahdollisuuksia yhteisopettajuudelle.

KIRJALLISUUS

- Abualrub, I., Karseth, B. & Stensaker, B. (2013) The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education* 19(1) 90–110. <https://doi.org/10.1080/13538322.2013.772464>
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. (2015) Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika* 9(3) 134–148. <https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/68542>
- Banerjee, N., Mickelson, R. A., Moller, S. & Stearns, E. (2017) Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education* 123(2) 203–241. <https://doi.org/10.1086/689932>
- Berman, N. (2020) A critical examination of informal learning spaces. *Higher Education Research & Development* 39(1) 127–140. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1670147>
- Bovbjerg, K. M. (2006) Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal* 5(3–4) 160–290. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.244>
- Buckingham, L. R., Lopez-Hernandes, A. & Strotmann, B. (2021) Learning by comparison: the benefits of co-teaching for university professors' professional development. *Frontiers in Education* 6(776991). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.776991>
- Chan, C. K. K. & Pang, M. F. (2006) Teacher collaboration in learning communities. *Teaching Education* 17(1) 1–5. <https://doi.org/10.1080/10476210500527899>
- Chung, K. S., Pun, W. H. & Reeves, P. M. (2017) Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education* 67, 277–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Clark, A., Holland, C., Katz, J. & Peace, S. (2009) Learning to see: lessons from a participatory observation research project in public spaces. *International Journal of Social Research Methodology* 12(4) 345–360. <https://doi.org/10.1080/13645570802268587>
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M. & Slegers, P. J. C. (2012) Teaming up: collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education* 28(2) 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>

- DeWalt, K. & DeWalt B. R. (2010) *Participant observation: A guide for fieldworkers*. AltaMira Press, Blue Ridge Summit.
- Dingel, M. & Puntti, G. (2023) Building faculty-student relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 31(1) 61–82. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2164976>
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2002) Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: concepts, measures and preliminary findings. Occasional Report 1, ETL Project. <http://www.ed.ac.uk/etl> 24.10.2024.
- Fu, B. (2020) Promoting geography for sustainability. *Geography and Sustainability* 1(1) 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.02.003>
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L. & Tschannen-Moran, M. (2007) A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record* 109(4) 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Haag, K., Pickett, S. B., Trujillo, G. & Andrews, T. C. (2022) Co-teaching in undergraduate STEM education: A lever for pedagogical change toward evidence-based teaching? *CBE Life Sciences Education* 22(1). <https://doi.org/10.1187/cbe.22-08-0169>
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999) *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY, Helsinki.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013) *Using case study in education research*. Sage, London.
- Huhtasalo, J. (2019) Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus ja Aika* 13(4) 45–63. <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Hämeenaho, P., Koskinen-Koivisto, E., Mäkinen, M. & Väkeväinen, N. (2022) Havainnointi ja haastattelu. Teoksessa Fingerroos, O., Kajander, K. & Lappi, T-R. (toim.) *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät*, 179–205. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Holley, L. C. & Steiner, S. (2005) Safe space: student perspective on classroom environment. *Journal of Social Work Education* 41(1) 49–64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>
- Jones, F. & Harris, S. (2012) Benefits and drawbacks of using multiple instructors to teach single courses. *College Teaching* 60(4) 132–139. <https://doi.org/10.1080/87567555.2012.654832>
- Kaipia, R. (2015) Opettajien välinen yhteistyö koulussa. Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin haasteita ja mahdollisuuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201601141083>
- Kang, E. & Hwang, H-J. (2023) The importance of anonymity and confidentiality for conducting survey research. *Journal of Publication Ethics* 4(1) 1–7. <http://dx.doi.org/10.15722/jrpe.4.1.202303.1>
- Kelchtermans, G. (2006) Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2) 220–237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U. & Gräsel, C. (2021) Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education* 111(1) 89–107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>
- Kokko, M. (2020) *Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. Acta Universitatis Ouluensis E 203. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526231433>
- Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020) Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *NMI Bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 30(4) 41–58. <https://bulletin.nmi.fi/category/2020/nmi-bulletin-4-2020/> 24.10.2024.
- Korhonen, V., Mattson, M., Inkinen, M. & Toom, A. (2019) Understanding the multi-dimensional nature of student engagement during the first year of higher education. *Frontiers in Psychology* 10(1056) 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>
- Korhonen, V. & Törmä, S. (2011) Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria hahmottamassa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värrä, V-M. (toim.) *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*, 155–176. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:nbn:uta-3-940>
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. (2017) Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa Kynd, E., Donche, V., Trigwell, K. & Lindblom-Ylänne, S. (toim.) *Higher education transitions. Theory and research*, 113–134. Routledge, London.
- Korhonen, V., Pesonen, H., Ketonen, E., Hangelin, S., Inkinen, M. & Toom, A. (2023) Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etaopiskelussa. *Yliopistopedagogiikka* 1/2023 <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/07/31/korkeakouluopiskelijoiden-opintoihin-kiinnittymisen-ja-hyvinvoinnin-haasteet-pandemia-ajan-etaopiskelussa/> 24.10.2024.
- Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A. & Dingwall, K. (2021) The 'ideal' higher education student: understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education* 26(2) 131–147. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1909921>
- Kuisma, M. (2022) *Bliss and curse of autonomy: Implementing inquiry learning in a domain-specific*

- and cross-curricular context. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2551-0>
- Leijon, M., Nordmo, I., Tieva, Å. & Troelsen, R. (2022) Formal learning spaces in Higher Education – a systematic review. *Teaching in Higher Education* 29(6) 1460–1481. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2066469>
- Lerkanen, M-K, Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M & Jogi, A-L. (2020) *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358.
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997) Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17(4) 267–274. <https://doi.org/10.33336/aik.92461>
- Mathews, K. E., Andrews, V. & Adams, P. (2011) Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research & Development* 30(2) 105–120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512629>
- Mathison, S. (1988) Why triangulate? *Educational Researcher* 17(2) 4–31. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Maude, A. (2017) Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education* 27(2) 179–190. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1320899>
- Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017) Haastattelua-aineiston litterointi. Teoksessa Hyvänen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*, 427–444. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino, Tampere.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012) Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32(1) 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.93966>
- Näsi, J. (2019) Luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuuden hyödyistä ja haasteista: etnografinen tapaus-tutkimus yhteisopettajuutta tukevasta toimintakulttuurista. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201912095142>
- Paloniemi, R., Vainio, A. & Cantell, H. (2010) Yhteistoiminnallinen työskentely ja poikkitieteellisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Terra* 122(1) 26–31. <https://terra.journal.fi/article/view/106755>
- Pesonen, H.V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. (2021) Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship *Scandinavian Journal of Educational Research* 65(3) 425–436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Puhakka, A. (2022) *Peräkkäin, rinnan ja päällekkäin. Tieteentekijöiden liiton jäsenkysely*. <https://tieteentekijat.fi/assets/uploads/2023/10/Perakkain-rinnan-ja-paallekkan-12102023.-ejulkaisu.pdf> 24.10.2024.
- Ricci, L. A., Zetlin, A. & Osipova, A. (2017) Preservice educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation. *Teacher Development* 21(5) 687–703. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Reko, P. & Suokas, A. (2019) Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet opettajien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147789/Reko_Pauliina_Suokas_Anni_progradu.pdf?sequence=1 24.10.2024.
- Roberts, L.D. & Seaman, K. (2018) Good undergraduate dissertation supervision: perspectives of supervisors and dissertation coordinators. *International Journal for Academic Development* 23(1) 28–40. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412971>
- Räihä, P., Mankki, V. & Samppala, K. (2019) Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle. *Yliopistopedagogiikka* 26(2) 8–22. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/08/12/kirjallisen-palautteen-merkitys/>
- Shakenova, L. (2017) The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences* 21(2) 34–38. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2017.20.2.34>
- Scherer, H.H., O'Rourke, M., Seman-Varner, R. & Ziegler, P. (2020) Co-teaching in higher education. A case study of instructor learning. *Journal of Effective Teaching in Higher Education* 3(1) 15–29. <https://doi.org/10.36021/jethe.v3i1>
- Schmullian, A. & Coetzee, S. (2019) To team or not to team: an exploration of undergraduate students' perspectives of two teachers simultaneously in class. *Innovative Higher Education* 44, 317–328. <https://doi.org/10.1007/s10755-019-9466-2>
- Seim, J. (2021) Participant observation, observant participation, and hybrid ethnography. *Sociological Methods & Research* 53(1) 121–152. <https://doi.org/10.1177/0049124120986209>
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. (2019) Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka* 84(3) 332–339.
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018) Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteutusta. Tapaus-tutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28(2) 14–34. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf 24.10.2024.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020) Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika* 14(1) 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Supper, A. (2023) Observing Uno: Practicing participant observation through a card game. *Teaching Anthropology* 12(2) 76–81. <https://doi.org/10.22582/ta.v13i2.675>
- Tani, S. (2013) The environments of learning environments: what could/should geography education do

- with these concepts? *J-Reading Journal of Research and Didactics in Geography* 1(2) 7–16. <http://www.j-reading.org/index.php/geography/article/view/2124>. 24.10.2024.
- Toom, A. & Pyhälto, K. (2012) Tuleeko minusta tohtori? Tohtoriksi opettajankoulutuksessa. Teoksessa Soini, T & Pyhälto, K. (toim.) *Akateeminen ohjaus tohtorinkoulutuksessa*, 41–57. Tampere University Press.
- Toriseva, A., Rytivaara, A. & Eskola, J. (2022) ”Ihan sama onks yks vai kaks opee”. Oppilaiden näkemyksiä hyvästä oppimisympäristöstä yhteisopetuksessa. Teoksessa Härkönen, S., Lähti, J., Rytivaara, A. & Wallin, A. (toim.) *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*, 53–78. Tampere University Press, Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>
- Tietoarkisto (s.a.) Kvalitatiivisen datan käsittely. Tampereen yliopisto, Tampere. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/> 24.10.2024.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf 24.10.2024.
- Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F. & Kluijtmans, M. (2020) What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review* 31, 100365. <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Vankriegen, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015) Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review* 15, 17–40 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vankriegen, K. & Kyndt, E. (2020) The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education* 35, 177–204. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00420-0>
- Wilkinson, C. (2017) Going ‘backstage’: observant participation in research with young people. *Children’s Geographies* 15(5) 614–620. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1290924>
- Virtová, T., Stöckelová, T. & Krásná, H. (2018) On the track of c/overt research: lessons from taking ethnographic ethics to the extreme. *Qualitative Inquiry* 24(7) 453–463. <https://doi.org/10.1177/1077800417732090>