



Vartiamäki Iina

Joustava esi- ja alkuopetus – suunnitelmasta toteutukseen

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Joustava esi- ja alkuopetus – suunnitelmasta toteutukseen (Iina Vartiamäki)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitesivua

Lokakuu 2023

Joustavia esi- ja alkuopetuksen kokeiluja ja hankkeita on toteutettu Suomessa 1990-luvulta lähtien. Niiden avulla esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä on pyritty tiivistämään, sekä luomaan erilaisia joustavia opetusmenetelmiä ja -tapoja, joiden avulla lapsi voi edetä esi- ja alkuopetuksessa omaa taitotasoa vastaavalla tahdilla.

Sanna Marinin hallitusohjelma vuodelta 2019 asetti yhdeksi osaamisen ja sivistyksen tavoitteeksi lasten perustaitojen vahvistamisen esi- ja alkuopetusta yhtenäistämällä. Tämä käynnisti kunnissa joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeita, joiden tavoitteena oli valtionavustuksen tuella kehittää esi- ja alkuopetuksen yhtenäisen opetuksen ja toiminnan suunnittelua, samalla tukien opettajien välistä yhteisopettajuutta.

Kyseessä oleva Pro gradu -tutkielma on laadullinen tapaustutkimus, jossa kuvataan erään Etelä-Suomalaisen kunnan joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihanketta lukuvuodelta 2022-2023. Tutkielman tavoitteena on selvittää mitkä tekijät vaikuttavat ja ohjaavat opettajien yhteistä joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia, sekä minkälaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa lukuvuoden aikana toteutettiin. Tutkielman tavoitteena on lisätä yleistä ymmärrystä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, samalla luoden ja avaten toimintatapoja, joiden avulla joustavaa esi- ja alkuopetusta on mahdollisuus toteuttaa.

Joustavalla esi- ja alkuopetuksella tarkoitetaan tässä tutkielmassa esiopetuksen, sekä ensimmäisen ja toisen luokka-asteen välistä yhteistyötä ja joustavia toimintatapoja. Tutkielma luo kehyksen joustavalle esi- ja alkuopetukselle tarkastelemalla esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureita, toimintaympäristöjen, sekä moniammatillisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden tuomien näkökulmien ja mahdollisuuksien kautta. Näiden pohjalta tutkimustuloksissa rakentuu joustavalle esi- ja alkuopetukselle omanlaisensa toimintamalli, jossa jokainen tekijä vaikuttaa kahdensuuntaisesti joustavan esi- ja alkuopetuksen rakentumiseen ja toteuttamiseen.

Avainsanat: joustava esi- ja alkuopetus, toimintakulttuuri, toimintatapa, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, moniammatillisuus, yhteisopettajuus.

Sisältö

Johdanto	4
2 Joustavuus esi- ja alkuopetuksessa	7
3 Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit	10
4 Moniammatillinen yhteistyö	16
5 Yhteisopettajuus	23
5.1 Yhteisopetuksen työtavat ja suunnittelu	26
5.2 Arviointi yhteisopettajuudessa.....	28
6 Tutkimuksen toteutus	31
6.1 Tutkimuskysymykset ja -tavoitteet.....	31
6.2 Lähestymistapana laadullinen tapaustutkimus	32
6.3 Aineistonkeruumenetelmät.....	34
6.3.1 Teemoiteltu ryhmähaastattelu	35
6.3.2 Dokumenttiaineisto.....	37
6.4. Aineiston analyysi.....	38
6.4.1 Haastatteluaineiston analyysi.....	39
6.4.2 Dokumenttiaineiston analyysi.....	42
7 Tutkimustulokset	44
7.1 Rakenteet.....	44
7.2 Ammatillinen osaaminen.....	48
7.3 Ryhmä ja lasten osallisuus	51
7.4 Opetussuunnitelmat.....	53
8 Pohdinta	55
8.1. Eettisyys ja luotettavuus	61
Lähteet	63

Johdanto

Sanna Marinin hallituksen ohjelmassa (2019) yhtenä osaamisen ja sivistyksen tavoitteena on kirjattu lasten varhaisten perustaitojen parantaminen esi- ja alkuopetusta yhtenäistämällä. Alkuopetuksella tarkoitetaan tässä tapauksessa perusopetuksen kahta ensimmäistä vuosiluokkaa. Hallitusohjelman tavoitteeksi on myös kirjattu oppilaiden joustava eteneminen vuosiluokalta seuraavalle, oppilaan saavuttaessa riittävät perustaidot. Oppilaan etenemistä joustavasti omaan oppimis- ja opiskelutaitojen tahtiin, kutsutaan tutummin joustavaksi esi- ja alkuopetuksiksi (Karila, 2022). Keväällä 2022 Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) tiedotti opetusministeri Li Anderssonin myöntäneen 4,2 miljoonaa euroa joustavan ja yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen paikallistasolla. Valtionavustuksen tavoitteena oli tukea opetuksen järjestäjiä yhtenäisen opetuksen ja toiminnan suunnittelussa ja samalla tukea yhteis- ja samanaikaisopettajuutta. Kunnat pystyivät hakemaan valtioneuvostonavustusta joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin vuosille 2022-2023, samalla sitoutuen raportoimaan pilottitoiminnastaan ja sen tuloksista valtakunnallista selvitystä varten.

Esiopetus on murroksessa ja kehittämisenkohteena, paitsi joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimoilta, myös kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun puitteissa. Kaksivuotinen esiopetuksen kokeilu on voimassa elokuusta 2021 toukokuuhun 2024 ja siihen osallistuvat 5- ja 6-vuotiaat lapset valituista kunnista (Opetushallitus [OPH], 2021). Sekä joustavan esi- ja alkuopetuksen, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu molemmat painottavat lapsen etenemistä opinnoissaan omaan tahtiin. Joustava eteneminen hyödyttää tuentarpeisia oppilaita, mutta myös taitotasoltaan lahjakkaita oppijoita. Tuenportailta olevat oppilaat saavat opetella asioita rauhallisempaan tahtiin, samalla kuin taitotasoltaan vahvemmat oppilaat voivat edetä opetuksessa esimerkiksi ikätasoltaan seuraavan luokkatason opetuksen mukaan.

Kaikki nämä joustavat järjestelyt vaativat opettajilta suunnitelmia ja arviointeja opetuksen lisäksi, mutta ennen kaikkea moniammatillista yhteistyötä, jossa kukin opettaja pääsee tuomaan omat vahvuutensa ja osaamisensa esiin. Moniammatillisessa yhteistyössä tulee varmistaa ja huomioida myös ennen kaikkea esiopetusryhmissä työskentelevien varhaiskasvatusopettajien pätevyysvaatimukset. Keväällä 2023 Opetus- ja kulttuuriministeriön valmistuneessa kaksivuotisen esiopetuskokeilun väliraportissa selviää, että kaksivuotinen esiopetuskokeilu on vaikuttanut varhaiskasvatuksen opettajien sijoittumiseen esiopetusryhmissä. Pätevyysvaatimukset täyt-

täviä varhaiskasvatuksen opettajia on siirretty nimenomaan esiopetusryhmiin kaksivuotisen esiopetuskokeilun myötä, sillä esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajan pätevyysvaatimukset ovat tiukemmat, kuin varhaiskasvatuksessa (Sarvimäki, Alasuutari, Harjunen, Holvio, Izadi, Kalland, Kuusihola-Linnamäki, Laakso, Lerkkanen, Muhonen, Räsänen, Salmela-Aro, Saranko, Sulkanen, & Upadyaya, 2023, s. 54). Kaksivuotisen esiopetuskokeilun loppuraportti valmistuu vuonna 2025, jolloin selviää, päättääkö nykyinen hallitus laajentaa esiopetusta kaksivuotiseksi, jolloin se koskisi koko Suomen 5-6-vuotiaita lapsia. Nämä muutokset vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajaresursseihin ja ne tulisivat myös huomioida hallituksen tasolla. Varhaiskasvatuksen opettajien koulutukseen on sijoitettava ja kohdennettava rahaa, jotta päteviä varhaiskasvatuksen opettajia riittäisi jatkossa muihinkin, kuin vain esiopetusryhmiin.

Perusopetuslain (2014/1040) mukaan lapsen on vuotta ennen oppivelvollisuutensa alkua osallistuttava esiopetukseen. Esiopetus muodostaa yhdessä ensimmäisen vuosiluokan kanssa ensimmäisen nivelvaiheen, jossa yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä korostuu. Yhteistyön tavoitteena on muodostaa lapsen kehitykselle ja oppimiselle eheä kokonaisuus, joka muodostaa jatkumon esi- ja alkuopetuksen välille. (OPH, 2014). Jotta siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voisi olla lapsen oppimisen kannalta onnistunut, edellyttää se opettajilta, sekä esi-, että alkuopetuksen toimintakulttuurien, menetelmien, työtapojen ja tavoitteiden ymmärtämistä. Pedagogisen jatkumon turvaaminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä, jotka selittävät lapsen onnistunutta siirtymää nivelvaiheessa seuraavalle, eikä se voi toteutua, jos opettajat eivät tunne toistensa toimintakulttuureita, käytänteitä, tai työtapoja (Rantavuori, 2019, s. 70). Ymmärtämällä nivelvaiheen molempien puolien erityispiirteet, mahdollistuu myös esi- ja alkuopetuksen joustava toiminta, jossa huomioidaan lapsen sujuva siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen (Estola, Uitto & Karikoski, 2020).

Joustava esi- ja alkuopetus valikoitui tutkimuskohteekseni paitsi aiheen ajankohtaisuuden, myös henkilökohtaisen kiinnostukseni takia. Olen työskennellyt esiopetuksen parissa jo vuosia ja pohtinut, millä keinoin lapselle mahdollistuisi sujuva ja hänen taitotasoaan vastaava koulunaloitus. Kokemukseni mukaan, lapsen siirtyessä kouluun, opetus alkaa kaikkien lasten kohdalla kuitenkin samalta viivalta, riippumatta siitä, onko lapsi esimerkiksi taitotasoltaan erittäin lahjakas. Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö ja tiedonsiirto, voisi olla sujuvampaa ja tiiviimpää, mihin yleensä on totuttu, jolloin jakamalla lapsen oppimisen kannalta oleellista tietoa opettajien kesken, myös lapsi hyötyisi ja saisi oikeata osaamistaan vastaavia tehtäviä ja harjoituksia. Joustavan esi- ja alkuopetuksen avulla pystytään parhaimmillaan vastaamaan näihin nä-

kökulmiin. Saavuttaakseen toimivan tason, joustava esi- ja alkuopetus vaatii kuitenkin toiminnan ja opetuksen hallittua ja säännöllistä yhteissuunnittelua. Tämä laadullinen tapaustutkimus pyrkii kuvaamaan erään kunnan joustavan esi- ja alkuopetuksen vuoden pilottihanketta, jossa joustavaa esi- ja alkuopetusta lähdettiin rakentamaan alusta alkaen. Lisäksi tutkielma pyrkii selvittämään, mitkä tekijät ohjaavat opettajien yhteistä joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia ja minkälaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa vuoden pilottihankkeen aikana toteutettiin.

2 Joustavuus esi- ja alkuopetuksessa

Esiopetuksen kehittäminen käynnistyi Suomessa valtakunnallisella tasolla 1970-luvulla Opetusministeriön nimeämässä Esikoulukomiteassa. Tällöin komitea määritteli esiopetukselle tavoitteet ja kokeiluopetussuunnitelman, sekä käynnisti esiopetuskokeilun. Hyvin pian esiopetuskokeilun aloittamisen jälkeen, vaihtoehtona tuli perusopetuksen yhteydessä toteutettava esiopetus. (Tiihonen, 1994, s. 23). Suomessa esi- ja alkuopetusta pyrittiin nivomaan toisiinsa jo esiopetuksen kehittämisen alusta saakka (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 21). Jo esi- ja alkuopetuksen yhteistyön alkuaikoina yhteistyössä oli kuitenkin havaittavissa ongelmia. Nivelvaiheen ongelmat näkyivät erityisesti yksiköissä, joissa esiopetusta järjestettiin erillisen päiväkotirakennuksen puolella, eikä samassa rakennuksessa koulun yhteydessä. Lisäksi yhteistyötä haastoi hallinnon jäykkyys, sekä opettajien erilaisten koulutustaustojen mukanaan tuomat työvelvoitteet. (Tiihonen, 1994, s. 23 – 26).

Valtioneuvoston koulutuksen kehittämissuunnitelma, vuosina 1991-1996, toi mukanaan muutoksen, jolloin 6-vuotiaille tarjottiin mahdollisuutta aloittaa koulunkäynti vuotta aikaisemmin, huoltajan niin halutessaan. Muutos toi mukanaan pohdintoja siitä, kuka määrittelee lapsen koulukypsyyden ja -valmiuden. (Kankaanranta, 1994, s. 51). Hakkaraisen (2002) mukaan kouluvalmiuden ja oppimisvalmiuden käsitteet ovat osin päällekkäisiä, ja ajateltaessa elinikäistä oppimista, kouluvalmiuden/ -kypsyyden käsitteet ovat liian suppeita. Koulukypsyyden ja -valmiuden käsitteitä onkin kritisoitu erityisesti siitä näkökulmasta, että ne lähtevät ensisijaisesti koulun ja opettajien tarpeista, eivätkä ne huomio tarpeeksi lapsen yksilöllistä näkökulmaa. Esiopetusta tulisi tarkastella enemmän elinikäisen oppimisen näkökulmasta ja huomioida, että esiopetus vaikuttaa pidemmälle kuin vain koulun aloitusvaiheeseen. (Hakkarainen, 2002, s. 66 - 68). Vuonna 1996 voimaan tullut päivähoitolaki, velvoitti kaikkia kuntia tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille lapsille esiopetusta. Näihin aikoihin esi- ja alkuopetuksen yhteistyö laajentui ja monipuolistui entisestään. (Brotherus ym., 2002, 6, s. 18). Tämän muutoksen jälkeen kului vielä lähes 20-vuotta, jonka jälkeen esiopetuksesta tuli kaikille 6-vuotiaille lapsille velvoittavaa 1.8.2015 (Perusopetuslaki 1040/2014; OKM, 2015).

Esi- ja alkuopetuksen joustavia toimintamalleja on kokeiltu ja kehitetty ympäri Suomen aina 1990-luvulta lähtien (Kankaanranta, 1994; Tiihonen, 1994; Merisuo-Storm, Soininen & Aerila, 2012). Valtioneuvoston kehittämissuunnitelman ajatuksena 6-vuotiaiden joustavasta koulun aloituksesta oli se, että koulun pitäisi pystyä joustamaan ja ottamaan vastaan eri tasoisia ja eri-

laisia oppilaita (Kankaanranta, 1994, s. 52). 1990-luvun alkupuolella useita eri kuntia lähti mukaan kehittämään esi- ja alkuopetusta, ajatuksella kehittää 5-8 -vuotiaalle lapselle eheä, rikas ja yhteinen oppimispolku esi- ja alkuopetuksessa. Hankkeen aikana kokeiluja syntyi luokattomasta koulusta, joustavasta alkuopetuksesta, kouluun tulon kynnyksen madaltamisesta, sekä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen kehittämisestä. (Kankaanranta & Tiihonen, 1994). 2010-luvulla toteutettiin myös joustavia esi- ja alkuopetuksen käytäntöjen kehittämishankkeita, joissa tavoitteena oli Opetushallituksen rahoituksella muuttaa koulujen asenneilmapiiriä ja luoda uusia toimintamalleja siten, että oppilaan kouluvalmiuden tarkastelun sijaan keskitytään enemmän koulun valmiuteen vastaanottaa oppilaat kouluun sellaisena kuin he ovat (Merisuo-Storm ym., 2012). Lukuvuonna 2012-2013 aikana toteutettu joustava esiopetus ja koulu hanke tutki erityisesti opettajien ammatillista kehittymistä joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa (Rantavuori, 2018). Kaikkien näiden kehittämishankkeiden tuloksissa on nähtävillä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lisääntyminen, aikuisresursseja lisäämällä lapsen mahdollisuus edetä omalla taitotasolla osana ryhmää, sekä joustavuuden lisääntymisen esi- ja alkuopetuksen välillä (Merisuo-Storm ym., 2012; Kankaanranta & Tiihonen, 1994).

Esiopetusta järjestetään nykypäivänä kuntien opetusjärjestelmistä riippuen, joko päiväkodeissa osana varhaiskasvatusta, tai koulujen yhteydessä. Esiopetusvuoden aikana pyritään havaitsemaan lapsen mahdolliset tuentarpeet ja vastaamaan niihin antamalla tukea ja ennalta ehkäistä oppimisvalmiuksia. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 183). Varhaiskasvatuksesta esikouluun ja esikoulusta kouluun siirtymisen ongelmana on usein pidetty sitä, miten seuraava askel rakentuu edellisen varaan ilman katkoksia. Tavoitteena siirtymävaiheissa tulisi olla joustava siirtymä. (Hakkarainen, 2002, s. 10). Siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen lapsen näkökulmasta moni asia muuttuu. Muutokset näkyvät fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä, myös kieli, kommunikaatio ja toimintatavat muuttuvat (Brotherus ym., 2002, s. 226). Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat tilat, sekä paikat kaikkine kalusteineen ja välineineen, niin sisä-, että ulkotiloissa. Psykkiseen oppimisympäristöön kuuluvat myös emotionaalinen ja kognitiivinen oppimisympäristö, yhdenvertaisuuden kokeminen, tasa-arvo, myönteisyys, sekä huomatuksi tuleminen. Kieli ja kommunikaatio lukeutuvat sosiaaliseen oppimisympäristöön, joka näyttäytyy kaikessa lapsen ympärillä tapahtuvan kulttuuritaustan ja vuorovaikutuksen vaikutuksessa. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 147 – 148). Esikoulussa vastuu lapsiryhmästä jakautuu useammalle kasvattajalle, mutta alkuopetuksessa luokanopettaja on viime kädessä yksin vastuussa luokkansa toiminnasta, vaikka tarvittaessa hänellä on apuna käytettävänä oppilashuollon henkilökuntaa, tai opettajayhteisön muita jäseniä (Brotherus ym., 2002, s. 228).

Olellaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyön onnistumiselle on opettajien kyky tiedostaa omansa ja toisen kasvatuskulttuurien ominaispiirteet (Brotherus ym., 2002, s. 24). Haring (2003) tutki väitöskirjassaan esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamista. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että opetukselle asetettavien tavoitteiden laatu, opetukseen valittavat menetelmät ja arviointitavat, ovat kaikki seurausta opettajan omasta oppimiskäsityksestä. Tutkimus osoitti myös, että opetussuunnitelmien sisäistäminen ja käyttäminen on opetuksen suunnittelussa vähäisempää - opettajat käyttivät toiminnan ja opetuksen suunnittelussa enemmän hyödyksi kirjasarjojen opettajanoppaita, joiden sisällöistä muodostui toiminnan tavoitteet. Myös Rantavuori (2019) tutki väitöskirjassaan relationaalisen asiantuntijuuden kehittymistä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Hänen tutkimustuloksensa osoittivat myös, että esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tulkitseminen ja käyttäminen opettajien opetuksen suunnittelun pohjana koettiin opettajien näkökulmasta haastavaksi. Haringin (2003) tutkimuksen tulos selvittää, että esi- ja alkuopettajat esittävät esi- ja alkuopetusikäisten lasten suuresta kehitystasosta johtuen, joustavaa koulunaloitusta, tai luokattomuutta, ratkaisuksi esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen. Haring myös toteaa, että onnistuneen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustalla on oltava opettajien yhteinen kieli ja käsitteistö.

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen tapahtuu vääjäämättä kasvuympäristössä kulttuurillinen muutos, jossa lapsi siirtyy esikoulun toimintakulttuurista ja esikoululaisen roolista koulun toimintakulttuuriin ja koululaisen rooliin (Karikoski, 2008, s. 32). Brotherus (2004) toteaa väitöskirjassaan, että päiväkodin yhteydessä annettu esiopetus on niveltynyt osaksi arjen toimintoja, jossa lapsen kokonaisvaltainen kasvu korostuu, kun taas koulun yhteydessä annettu esiopetus korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Riippumatta esiopetuksen toimintapaikasta, kouluun siirtymävaiheessa kuuluu perehdyttää lapset koulun toimintakulttuuriin ja kasvuympäristöön, jotta heidän kasvunsa ja oppimisen jatkumo toteutuisi (Karikoski & Tiilikka, 2020). Onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun edellyttää jatkumoa esiopetuksen ja koulun arvoissa, pedagogiikassa, sekä rakenteissa, joihin myös olellaisesti toimintakulttuurit vaikuttavat (Rantavuori, 2019).

3 Esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit

Tässä luvussa tarkastelen esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureita, niiden yhtenäisyyksiä ja eroja, sekä mahdollisia tekijöitä, joiden avulla esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö voi kehittyä kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta.

Opettajien työtä ohjaavat esi- ja alkuopetuksessa lait ja asetukset (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Perusopetuslaki 628/1998; Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018; Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998), sekä valtakunnalliset ja paikalliset opetussuunnitelmat (OPH, 2014). Nämä esi- ja alkuopetuksen lainsäädännölliset reunaehdot välittyvät ja näkyvät myös esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureissa (Karikoski, 2008, s. 32). Näistä ohjaavista asiakirjoista erityisesti opetussuunnitelmia on kuvattu opetuksen ja oppimisen toimintajärjestelminä, jotka muovautuvat ja kehittyvät ajan myötä (Yang & Li, 2022). Opetussuunnitelmat ovat kuitenkin väljiä, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettaja voi itse päättää miten hän toiminnassaan ja opetuksessaan opetussuunnitelmaa käyttää (Estola ym., 2020, s. 23). Lait, asetukset ja opetussuunnitelmat, sekä niissä määritellyt esi- ja perusopetuksen arvot, oppimiskäsitys, sekä tavoitteet vaikuttavat toimintakulttuurin muodostumiseen (OPH, 2014). Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurillisesti syntynyt tapa toimia, joka muodostuu ensisijaisesti vuorovaikutuksessa ja jota tulee myös arvioida ja kehittää (Karikoski & Tiilikka, 2020). Toimintakulttuuri ei koskaan ole myöskään valmis, vaan se on dynaamisesti jatkuvasti vähitellen muotoutuva, johon jokainen yksittäinen työntekijä työyhteisössä vaikuttaa (Helenius & Lummilahti, 2018, s. 16). Siihen kuuluvat kaikki instituution viralliseksi todetut, sekä epäviralliset säännöt, toimintamallit, sekä periaatteet, arvot, sekä käyttäytymismallit (Brotherus, 2004, s. 13; Karikoski, 2008, s. 32).

Opettajilla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa itse oppimisympäristöön, jossa hän toimii, sekä omaan toimintaansa suhteessa organisaation toimintakulttuuriin (Estola ym., 2020, s. 24). Brotherus (2004) määrittelee väitöskirjassaan oppimisympäristön opetuksen organisoinniksi, johon sisältyvät opetuksen muodot, työtavat, arviointi, sekä oppimateriaalit ja välineet. Oppimisympäristöön katsotaan kuuluvat kaikki tilat ja paikat välineineen ja tarvikkeineen, jotka auttavat ja vahvistavat lapsen kehitystä ja tukevat monipuolisesti heidän osaamistaan (Helenius & Lummilahti, 2018, s. 146). Fyysisen ympäristön lisäksi oppimisympäristöön kuuluu olennaisesti se, miten ympäristö on pedagogisesti järjestetty (Brotherus, 2004, s. 32). Fyysisen oppimisympäristön järjestäminen on itsessään osa tavoitteellista pedagogiikkaa, jossa oppimisympäristön avulla pyritään vahvistamaan ja tukemaan lapsen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla

(Raittila & Siippainen, 2022, s. 294). Ympäristön pedagogisten mahdollisuuksien ymmärtäminen vaatii lapsia työkseen kasvattavalta ja opettavalta aikuiselta toiminnan eri muotojen tiedostamista (Helenius & Lummelahdi, 2018, s. 59). Oppimisympäristön tulisi ymmärtää syntyväksi kaikkien toiminnassa mukana olevien, niin lasten, kuin aikuistenkin, yhteistyössä, jolloin kaikki osallistujat osallistuvat yhdessä ympäristön muokkaamiseen (Raittila & Siippainen, 2022, s. 293).

Lapselle toimintakulttuuri näyttäytyy ennen kaikkea toimintana, jossa hän on itse osallisena. Esiopetusikäinen lapsi oppii toiminnassa kokeilemalla ja leikkimällä, kun taas alkuopetuksessa keskitytään enemmän tietoiseen oppimiseen. (Brotherus, 2004, s. 32). Esiopetuksen toimintakulttuurissa ja oppimisympäristössä korostuu leikin merkitys, kun taas alkuopetuksen puolella toimintakulttuuri on enemmän opettajajohtoista. Lapsen siirtyessä kouluun lapsikeskeisyys muuttuu enemmän opettajajohtoiseksi ja lapsen asema toiminnan subjektina vaihtuu opettajan opetuksen kohteeksi. Jos toimintaympäristö muuttuu liian jyrkästi, lapsen roolimutoksen seurauksena voi olla liian pitkä ja hidas siirtymäprosessi. On todettu, että jos alkuopetuksessa käytetään samoja menetelmiä ja toimintakulttuurissa on samoja lähtökohtia kuin esiopetuksessa, lapsen siirtymäprosessi esiopetuksesta kouluun sujuu helposti ja tasaisesti. Siirtymäprosessia helpottaa, jos toimintakulttuurit eivät poikkea toisistaan liian paljoa ja kasvuympäristössä toimivien ammattilaisen vuorovaikutussuhteet ovat aktiivisia ja yhteistoiminnallisia. (Karikoski, 2008, s. 33, 140 - 144).

Leikin merkitys oppimiseen kuitenkin mainitaan, sekä esi-, että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH, 2014). Valtaosa lapsista osallistuu esiopetusvuonnaan myös täydentävään varhaiskasvatukseen, jossa leikin merkitys korostuu entisestään. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa korostuu lapsen kokonaisvaltainen kehitys, jossa hoiva- ja huolenpito muodostavat yhdessä opetuksen kanssa eheän ja kokonaisvaltaisen toiminnan (Brotherus ym., 2002, s. 227). Sekä esi-, että perusopetuksen opetussuunnitelmat (OPH, 2014) luovat kuitenkin jo itsessään mielikuvaa lapsen roolimutoksesta, lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Esiopetusikäistä lasta luonnehditaan opetussuunnitelmassa leikkiväksi lapseksi, kun taas alkuopetuksen puolella lasta kuvataan oppivana koululaisena. Nämä käsityksen ja kuvaukset lapsesta vaikuttavat jo itsessään, sekä kasvuympäristöön, että toimintakulttuuriin. (Karikoski, 2008, s. 38). Esiopetuksen toiminnan yksi keskeisimmistä tavoitteista, on antaa perusta lapsen elinikäiselle oppimiselle (Björklund & Elm, 2003, s. 138). Esiopetus mielletään liittyvän kiin-

teästi sekä varhaiskasvatukseen, että alkuopetukseen, jolloin esiopetuksen paikka varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välimaastossa luo esiopetuksen toimintakulttuurille piirteitä, sekä varhaiskasvatuksesta, että alkuopetuksesta (Brotherus, 2004, s. 5).

Toimintakulttuurien tavoitteena on edistää ennen kaikkea lasten oppimista. Oppiminen on sosiaalinen ilmiö, eikä sitä näin ollen voi irrottaa tai mieltää pelkästään yksilölliseksi tapahtumaksi, joka olisi irrallaan ympäristöstään ja kontekstistaan (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 7). Lapsen toiminta on dynaamista, jolloin se vaikuttaa ympärillä olevaan ympäristöön, samalla kun ympäristö vaikuttaa lapseen (Brotherus, 2004, s. 38). Oppimisympäristö voi olla paikka tai tila, mutta myös yhteisö, tai toiminta, johon lapsi kuuluu. Se sisältää kaikki fyysiset, sosiaaliset, kulttuuriset ja kognitiiviset ympäristöt, joissa oppimista tapahtuu, toisin sanoen oppimisympäristöt käsittävät kaikki paikat ja tilat lapsen ympäriltä. Toimintakulttuurilla ja -ympäristön säännöillä on keskeinen vaikutus lasten osallisuuden edistämiseen yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisympäristön tulisi rohkaista lasta yhteisöllisen tiedon luomiseen ja sisällön tuottamiseen, sekä aktiiviseen, osallistuvaan ja vuorovaikutteiseen oppimiseen. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 45 - 74).

Esi- ja alkuopetuksen kasvuympäristö ja lapsikäisyys poikkeavat myös toisistaan pedagogiikallaan (Karikoski, 2008, s. 38). Esiopetuksessa lapsia kannustetaan kokeilemaan ja yrittämään itse ja opetus toteutetaan niin, että lasten aloitteille ja kokeiluille on mahdollisuus (OPH, 2014). Oppimisympäristö on järjestetty ja rakennettu niin, että lapsen ihmettelylle ja tutkimiselle on tilaa, materiaalien ja välineiden ollessa lasten saatavilla (Brotherus, 2004, s. 32). Esiopetuksessa lapsia osallistetaan toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen ja heidän mielenkiinnonkohteensa pyritään huomioimaan toiminnassa ja opetuksessa. Oppimisen tulisi perustua ennen kaikkea lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen, sekä lasten oppimiseen toisiltaan (Björklund & Elm, 2003, s. 138). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vuosiluokkien 1-2 tehtäväksi on kirjattu perustan luominen oppilaiden myönteiselle käsityksille itsestään oppijana. Alkuopetuksen työtavoissa korostuu esiopetuksesta tuttu leikillisuus ja havainnollisuus (OPH, 2014). Alkuopetuksen tavoite on opettaa lapsille työskentelytapoja ja valmistaa lasta koululaiseksi ja oppijaksi (Brotherus ym., 2002, s. 166 – 167). Sekä esi-, että alkuopetuksen opetussuunnitelmien työtavoissa korostetaan opetussuunnitelmien perusteissa monipuolisia työtapoja ja erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä (OPH, 2014).

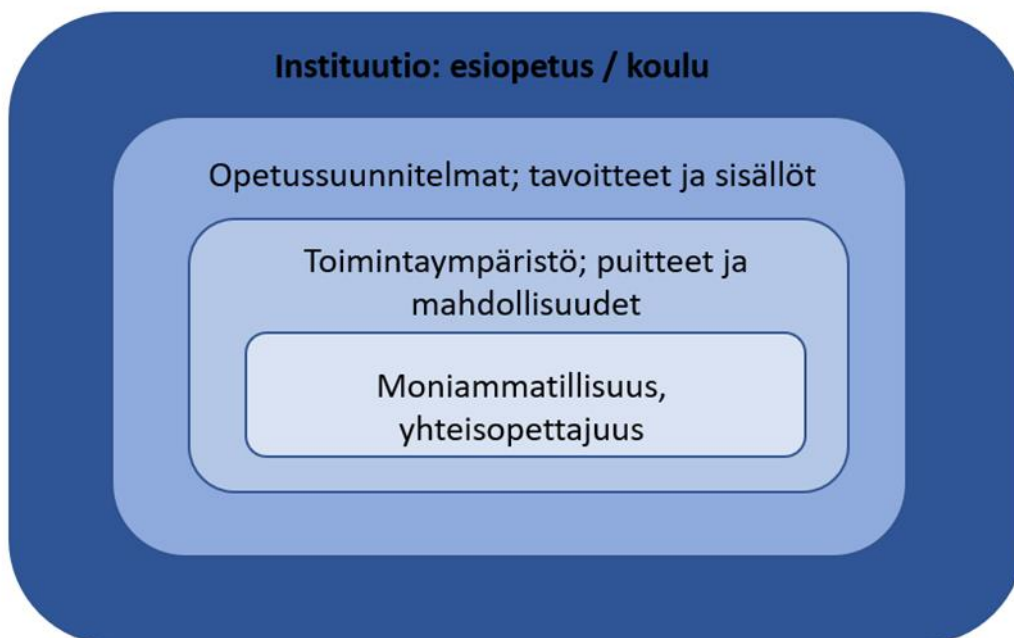
Opetussuunnitelmien keskeisenä tavoitteena on ennen kaikkea ollut rakentaa yhtenäinen perusopetuksen jatkumo (Brotherus ym., 2002, s. 168). Opetussuunnitelmilla on opetustoimintaa ohjaava merkitys ja ne toimivat opettajien suunnittelun välineinä, sekä ovat yksi keskeisimmistä opetusta ohjaavista dokumenteista. Samalla opetussuunnitelmat myös ilmentävät yhteisön kulttuuriperintöä ja tulevaisuuden tavoitteita. (Brotherus, 2004, s. 15). Ympäröivän kulttuurin vaikutus opetussuunnitelmiin voi vaikuttaa molemmin suuntaisesti – niin ylhäältä alaspäin, kuin myös alhaalta ylöspäin, jolloin lähestymistapa vaatii kasvattajalta enemmän tietoisuutta kasvatus- ja opetusjärjestelmästä, sekä ympäröivästä kulttuurista. Kulttuuri vaikuttaa opetussuunnitelmiin, mutta opetussuunnitelmilla on mahdollisuus vaikuttaa ja kehittää myös ympäröivää kulttuuria. (Yang & Li, 2022).

Toimintakulttuuri näkyy erityisesti yhteisöjen käytänteissä ja tavoissa toimia ja se heijastuu yhteisön vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin (OPH, 2014; Helenius & Lummelahti, 2018, s. 185). Sitä kannattelee johtaminen ja sen käytännöt, sekä toiminnan organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arvioiminen (Karikoski & Tiilikka, 2020). Yksittäisiä käytänteitä on usein haasteellista erotella toisistaan, niiden liittyessä usein toisiinsa. Käytänteet voivat olla sanomista, tekemistä, tai sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvää toimintaa, jotka sulautuvat toimintakulttuurin olosuhteisiin ja kulttuurillisiin tekemisiin. (Norrena, 2015, s. 87). Olennaista on yhteistyö ja vuorovaikutus, jonka ilmapiiristä välittyy ja korostuu henkilöstön osaaminen, ammatillisuus, sekä kehittävä työote (Karikoski & Tiilikka, 2020). Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissäkin (OPH, 2014) ohjeistetun esi- ja alkuopetuksen yhteistyön, sekä yhtenäisen ja joustavan toimintakulttuurin muodostumisessa tämä tarkoittaa toimintamenetelmien ja -tapojen lisäksi myös siirtymäkäytäntöjen ja siirtopalaverien myötä tehtävää yhteistyötä. Jossain kunnissa, tai yksittäisissä yksiköissä on jo kehitetty yhteistä toimintakulttuuria, joka häivyttää varhaiskasvatuksen, sekä esi- ja perusopetuksen fyysisiä rajoja (Ahonen, 2017, s. 120).

Esiopetuksessa lapsen tulisi myös opetella alkuopetuksessa käytettäviä työskentely-, ja toimintatapoja, ja vastaavasti alkuopetuksessa käytettävissä toimintatavoissa tulisi myös suosia leikkiä ja sosiaalisia menetelmiä, jotta lapsen näkökulmasta toiminnan ennustettavuus nivelvaiheen molemmin puolin mahdollistuisi (Brotherus, 2004, s. 282). Nivelvaiheen raja-aitoja häivyttämällä ja esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuuria yhtenäistämällä, lapselle muodostuu eheä ja pedagoginen jatkumo, jossa opettajat toimivat moniammatillisesti yhteistyössä lapsen oppimisen parhaaksi. Siirtymävaiheiden aikana lapsi käy läpi roolimutoksen, samalla kun häneen kohdistetut rooliodotukset muuttuvat. Näin ollen lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun, kasvuympäristön ja roolin muutoksen tulisi olla joustava jatkumo. (Karikoski & Tiilikka, 2020).

Lapsen etu ja oppimisen mahdollisuudet määräytyvät hyvin pitkälle opettajan omien käytänteiden kautta. Opettajan toiminnassa on useita asioita, jotka vaikuttavat lapsen oppimiseen, eikä kyse ole vain opettajan tietoisista valinnoista, vaan myös niihin liittyvistä opetuksen käytännöistä. (Norrena, 2015, s. 87 - 95).

Pro gradu - tutkielmassani esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuuria tarkastellaan erityisesti joustavien toimintatapojen valossa, jotka mahdollistuvat toimintaympäristön puitteissa. Tarkoitukseni on tavoittaa tehdyn joustavan opetuksen näkökulma toimintakulttuurin kuvauksessa, määrittelen tutkielmassani toimintakulttuuria moniammatillisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden avulla. Tutkielmani toimintakulttuuria jäsentävä malli mukailee ja on luotu perustuen Brotheruksen (2004) toimintakulttuurin malliin:



Kuva 1: Toimintakulttuurin malli

Tutkielmani toimintakulttuurin viitekehyksen puitteissa esiopetus ja alkuopetus muodostavat kahden eri instituution kautta rakentuvat raamit joustavalle esi- ja alkuopetukselle. Opetussuunnitelmat ohjaavat joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan tavoitteita ja sisältöjä, ja vaikuttavat täten myös toteutettuun joustavaan toimintaan. Toimintaympäristöä voidaan kuvata myös oppimisympäristö käsitteellä. Se mahdollistaa rakenteet, luo puitteet ja mahdollisuudet joustavalle toiminnalle, moniammatillisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden kannatella vuorovaikutusta ja ollessa joustavan esi- ja alkuopetuksen ytimessä.

Toimintakulttuuri kaikkine tasoineen ja sisältöineen vaikuttavat siihen, millaista opetusta lapsi saa (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 185). Kun muodostetaan, tai luodaan uutta toimintakulttuuria, erityisesti kolmeen asiaan on kiinnitettävä erityistä huomiota: toiminnan tavoitteisiin ja sisältöihin, yhteisön rakenteisiin, sekä vuorovaikutukseen. Nämä kolme ulottuvuutta ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja jos jossain ulottuvuudessa aiheutuu häiriötä, vaikuttaa se välittömästi koko yhteisön, tai instituution toimintakulttuuriin. (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 60). Norrena (2015) toteaa vuorovaikutuksella olevan suuri merkitys siinä, minkälaiseksi koko toimintakulttuuri yhteisössä muodostuu ja rakentuu. Opettajien käsitykset siitä, miten lapsi kehittyy ja oppii, vaikuttavat tavoitteiden asetteluun, työskentelytapojen ja menetelmien valintaan. Lapsen näkökulmasta toimintakulttuurin tulisi vastata ja olla sopivassa suhteessa vuorovaikutusta vertaisryhmän ja aikuisen kanssa, lisäksi tarjoten sopivassa suhteessa myös älyllisiä haasteita. (Brotherus 2004, s. 21).

Pedagoginen toimintaympäristö muovautuu koko ajan ja riippuu lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutussuhteesta, esimerkiksi siitä, huomioidaanko lasten aloitteet, vai ohitetaanko ne. Lasten, sekä aikuisten osallistuessa arjen käytäntöihin, heillä kaikilla on osuutta siihen, millaiseksi pedagoginen toimintaympäristö lopulta muotoutuu. (Raittila & Siippanen, 2022, s. 291 - 297). Toimintaympäristöön vaikuttaa instituution työ- ja kasvatuskäytänteet, joiden takana on paitsi ammatilliset traditiot, myös henkilökunnan käsitykset ja tietämykset työyhteisön historiasta (Brotherus, 2004, s. 34 – 35). Oppimisympäristön ja toimintatapojen on oltava joustavia ja muututtava sen mukaan, mitä ollaan oppimassa ja mikä toiminnan tavoite on. Oleellista on ymmärtää lasten oppivan eri tavoilla, jolloin opettajilta vaaditaan sitoutumista oppimiseen ja opettamiseen, ei tietyn menetelmän käyttöön. (Pyhältö & Soini, 2007, s. 157).

Toimintakulttuuria kehitetään kokeilemalla uusia ja erilaisia oppimiskäytäntöjä, materiaaleja uusia tapoja toimia, sekä lisäämällä ammatillista osaamista. Kaiken toimintakulttuurin kehittämisen tulee tähtätä siihen, että lapsella olisi mahdollisuus oppimiseen ja hyvinvointiin. (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 185). Oppimisympäristöjen välisten raja-aitojen ylittäminen edellyttää monipuolisten, ennakkoluulottomien ja moniammatillisten yhteistyömallien kehittämistä ja käyttämistä (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 46).

4 Moniammatillinen yhteistyö

Tämä luku käsittelee esi- ja alkuopetuksen parissa työskentelevien ammattilaisten välistä moniammatillista yhteistyötä ja sen vaikutuksia ja mahdollisuuksia joustavan esi- ja alkuopetuksen syntymiselle ja toteuttamiselle.

Esiopetuksessa ja alkuopetuksessa opettajat ovat molemmissa yliopistollisen opettajakoulutuksen suorittaneita opettajia. Esiopetuksessa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta vastaa opettajan lisäksi yhteistyössä tiimi, joka muodostuu eri ammattialojen asiantuntijoista. Esiopetukselle tyypilliseksi piirteiksi, sekä kuvaukseksi on käytetty juuri työntekijöiden moniammatillisuutta, sekä tiimityöskentelyä (Brotherus ym., 2002, s. 227). Alkuopetuksessa opetuksesta vastaa luokanopettaja, toisinaan apunaan erityisopettajan ja/tai koulunkäynninohjaajan resurssit. Moniammatillisesta yhteistyöstä puhutaan silloin, kun eri tieteen- ja ammattialojen edustajat ihmiset työskentelevät yhteistyössä saman tehtävän suorittamiseksi hyödyntämällä erilaisiin osaamisiin liittyviä taitoja (Kykyri, 2007, s. 113). Muodollisen koulutuksen lisäksi eri ammattialojen edustajilla on paljon sellaista tietoa, taitoa ja osaamista, jonka he ovat hankkineet koulutuksensa ulkopuolelta (Nummenmaa ym., 2007, s. 39). Sekä esi-, että alkuopetuksessa tulisi hyödyntää yhä enemmän myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja koulunkäynninohjaajan ammattitaitoa (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 67). Olennaista yhteistyössä on juuri se, että henkilökunta kantaa yhdessä kasvatuksellisen, sekä opetuksellisen kokonaisvastuun yhdessä. Tämä edellyttää työntekijöiltä oman osaamisen ja sen rajojen tunnistamista, sekä muiden työntekijöiden osaamisen tunnistamista ja joustavaa hyödyntämistä. (Pyhältö & Soini, 2007, s. 157.)

Moniammatillisuuden kehittymisessä oleellista on tunnistaa samoissa tilanteissa työskentelevien ja yhteistyötä tekevien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet (Nummenmaa ym., 2007, s. 39). Moniammatillinen yhteistyön katsotaan olevan myös osa ammattitaitoa (Raina & Haapaniemi, 2007). Moniammatillisuus ei tarkoita ammatillisen peruskoulutuksen ja sen pohjalta rakentuneen osaamisen mukanaan tuoman perspektiivin häivyttämistä, eikä se myöskään tarkoita oman ammattiryhmän vastuiden, velvoitteiden, tai työtehtävien kadottamista. Yhdeksi suurimmaksi haasteeksi moniammatillista yhteistyötä toteutettaessa on todettu liittyvän juuri ammattiryhmien erityisosaamisen ja sen pohjalta rakentuvien vastuiden ja velvoitteiden tunnistamiseen, sekä yhteisen, kaikille tasavertaisen osaamisen kehittämiseen. (Nummenmaa ym., 2007, s. 8, s. 39). Sen sijaan ammattilaiset voivat oppia toisiltaan yhteistä suunnittelua, vastuun

ja tiedon jakamista, sekä moniammatillista näkemystä, niin lapsesta, oppimisesta, opettamisesta, kuin ympäröivästä toimintakulttuurista ja yhteistyöstä (Linnilä, 2011, s. 41).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan yhteistyön esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä vahvistavan työn pitkäjänteisyyttä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2022) on kirjattu, että on tärkeää, että esi- ja alkuopetuksen henkilöstöllä on mahdollisuus tutustua toistensa toimintaan ja oppimisympäristöihin myös käytännössä ja lapsella on mahdollisuus tutustua alkuopetuksen oppimisympäristöihin, toimintaan ja henkilöstöön jo ennen perusopetuksen alkua. Esi- ja perusopetussuunnitelmien (2014, 2022) mukaisesti opetuksen järjestäjällä on vastuu tiedonsiirron käytänteistä. Suomessa ei kuitenkaan ole määritelty yhteneväisiä tiedonsiirron käytänteitä, mikä on johtanut tilanteeseen, jossa tietoa siirretään eri tavoin kuntien käytännöistä ja painotuksista riippuen. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välisten tiedonsiirron käytänteiden ollessa vaihtelevia, lapset kohtaavat myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä vaihtelevia käytäntöjä, joihin heijastuu pohdinta siitä, kenen tieto on siirtymätilanteissa tärkeää. (Rantavuori, 2019, s. 17, s. 23).

Luokanopettajalle uuden kouluvuoden aloitus saattaa tuntua haastavalta, jos hänellä ei ole riittävästi tietoa oppilaastaan, tai hän kokee jäävänsä yksin oppilaan ongelmien kanssa (Rantavuori, 2019, s. 16). Siirtymävaiheessa ammattilaisten välinen yhteistyö on yksi tärkeimmistä tekijöistä parannettaessa lasten oppimispolun jatkumoa ja yhteneviä pedagogisia käytäntöjä (Rantavuori, 2023). Mahdollisiin haasteisiin siirtymävaiheessa on pyritty kehittämään siirtymiä tukevia käytäntöjä, vahvistamalla esiopetuksen ja alkuopetuksen ammattilaisten välistä yhteistyötä (Rantavuori, 2019, s. 16). Joustava esi- ja alkuopetus mahdollistaa joustavien tiedonsiirtomenetelmien käyttämisen lisäksi aikuisresurssien jakamisen ja lasten jakamisen pienempiin ryhmiin, kun/jos aikuisresursseja hyödynnetään riittävästi. Näin ollen toimintaa voidaan muokata vastaamaan entistä enemmän kohti lasten yksilöllisiä tarpeita (Ahonen, 2017, s. 120). Moniammatillisen yhteistyön kehittyminen ja onnistuminen vaativat aikaa ja aktiivista toimintaa, sekä suunnitelmallisuutta, keskinäistä kunnioitusta ja yhdenvertaisuutta. Moniammatillisessa yhteistyössä oman osaamisen tiedostaminen luo pohjan yhteistyön vakiintumiselle. (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 67; Karila & Nummenmaa, 2001, s. 52). Yhteisen toimintakulttuurin luominen esi- ja alkuopetuksen välille edellyttää moniammatillisen työyhteisön eri osapuolten sitoutumista. Yhteistyöhön sitoutuminen merkitsee käytännössä sitoutumista oppimiskumppanuuteen, kehittävään vuorovaikutukseen, sekä lasten oppimisprosesseihin ammattilaisten oman työn kontekstissa. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 84, s. 101).

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttaminen vaatii opettajilta erityisesti säännöllistä yhteistä suunnitteluaikaa, jossa tärkeää olisi huomioida jokaisen opettajan erityisvahvuudet ja osaaminen. Moniammatillisuus tuo yhteistyöhön mukaan useita eri tietojen ja osaamisen näkökulmia ja ulottuvuuksia (Isoherranen, 2005, s. 14). Esiopettajat saattavat painottaa lasta koskevissa ratkaisuisissa enemmän kokonaiskuvaa, kun taas luokanopettajat saattavat korostaa opetussuunnitelmien tavoitteita, lähestyen lapsen asioita oppimisen ja oppiaineiden näkökulmasta. Tyypillistä on, että moniammatillisessa yhteistyössä jokainen ammattilainen tulkitsee tilanteita ja asioita omasta näkökulmastaan. (Rantavuori, 2019, s. 28). Jokaisella ammattilaisella on omat käytännön tiedot, ja toisen ammattilaisen työtä havainnoimalla, voi kasvattaa myös lisää omaa tietämystään ja kokemustaan. Toisen ammattilaisen työn havainnointi vaatii kuitenkin myös suunnitelmallisuutta, valmistautumista ja ohjausta. (Rytivaara, 2012, s. 28). On todettu, että moniammatillisen yhteistyön kehittyminen tapahtuu yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta, jonka edellytyksenä on tietyntasoinen vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 103).

Ammatillisuus ei kuitenkaan tarkoita jatkuvaa myönteisyyttä, jossa negatiiviset tunteet pitäisi kieltää (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 94). Oleellista on kuitenkin se, miten nämä eri näkökulmat ymmärretään yhteisesti ja miten niitä hyödynnetään. Lähtökohtana tulee olla toisen ammattiryhmän ja osaamisen arvostaminen ja se, että molemmilla ammattiryhmillä on pedagogiikassaan riittävän yhtenäinen perusnäkemys (Brotherus ym., 2002, s. 24 - 25). Moniammatillisten keskustelujen aikana ammattilaisilla on mahdollisuus rakentaa yhteistä tietoa, ainoastaan silloin, jos he ovat vastaanottavaisia toisen tiedolle (Rantavuori, 2019, s. 31). Opettajat omaavat usein valtavasti hiljaista tietoa, jonka esiin nostaminen yhteiseksi tietoisuudeksi olisi usein hyödyllistä ja kannattavaa. Hiljaisen tiedon esiin nostaminen ja sanoittaminen on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi. (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 137). Hiljainen tieto on käytännöllistä, usein toimintaan sisältyvää ja toiminnassa näkyvää tietoa ja taitoa, joka näyttäytyy ulospäin sujuvana ja intuitiomaaisena toimintana (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 92). Rantavuori (2019) toteaa väitöskirjassaan, että eri instituutioista tulevien ammattilaisten ajattelutavoissa ja tavoissa toimia on eroavaisuuksia ja tämän takia esi- ja alkuopetuksen yhteistyö institutionaalisella rajavyöhykkeellä on ammattilaisille haastavaa. Kuitenkin jos moniammatillinen yhteistyö toteutuu vuorovaikutteisessa yhteistyössä, myös hiljaisen tiedon jakaminen on helpompaa, kun toisten opettajien kokemukset herättävät assosiaatioita ja nostavat mahdollisesti myös omia kokemuksia pintaan ja muiden jaettavaksi (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 137).

Hyvässä ammatillisessa yhteisössä opettajat toimivat toistensa tukena ja resurssina toisilleen myös institutionaalisen esi- ja alkuopetuksen rajan ylittäen (Norrena, 2015, s. 127). Moniammatillista yhteistyötä haastaa kuitenkin opettajien työaikajärjestelyt, jotka eivät suoranaisesti tue esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vakiintumista, mikäli moniammatilliselle yhteistyölle ei ole varattu säännöllistä aikaa keskustelulle, kokouksiin, tai yhteissuunnitteluun (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 23). Esiopetuksessa työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajien työaikaan on varattu lapsiryhmän ulkopuoleiseen suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaikaan (sak-aika) yhteensä täyttä työaika (38,25 h/ viikko) tekeväälle opettajalle, noin 13 % viikkotyöajasta, eli noin 5 tuntia/viikko (Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus [OVTES], 2022-2025, s. 173). Perusopetuksen puolella työskentelevälle luokanopettajalle työaikaan sisältyvä, oppituntien ulkopuolinen yhteissuunnittelu-aika (Ys-aika), saattaa vaihdella viikoittain, määrän ollessa rajoitettu lukuvuositasolla 120 tuntiin (Korkeakivi & Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2022). Sekä esiopetuksen opettajien sak-aikaan, että luokanopettajien ys-aikaan lasketaan kuuluvaksi opetuksen yhteissuunnittelu. Yhteissuunnittelua haastaa kuitenkin kahden eri institution opettajien eri työajat ja siitä johtuvat erot arjen rakenteissa, jolloin yhteissuunnittelulle ei välttämättä ole mahdollisuutta.

Jo 1990-luvun alkupuolella esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kehitettäessä huomattiin yhteistyön tärkeydessä rakenteiden merkitys. Esiopetuksen puolella työskentelevät opettajat kokivat, että alkuopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö sujui tutun luokanopettajan kanssa, jolloin yhteistyötä oli toteutettu jo pidemmän aikaa. Luokanopettajan vaihtuessa myös esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö vaikeutui, tai loppui kokonaan, puuttuvien yhteisten rakenteiden myötä. (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 137). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vaikeus on näkynyt myös opetussuunnitelmatasolla suunnittelutapojen ja käsitteiden erilaisuutena, jolloin varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien on kuvattu puhuvan eri kieltä (Brotherus ym., 2002, s. 104, s. 138). Moniammatillisen yhteistyön haasteena onkin todettu vaikeinta olevan ajan löytäminen uusien rakenteiden luomiselle (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 138). Opettajat tarvitsisivat kuitenkin mahdollisuuksia todellisten opetuskokemustensa jakamiselle, jolloin hiljainen tieto tulisi esiin ja jaettavaksi (Norrena, 2015, s. 130).

Moniammatillisen yhteistyön ideaalitalanteessa yhteiselle keskustelulle olisi varattu aika, paikka ja mahdollisuus etukäteen (Isoherranen, 2005, s. 17). Moniammatillisuus tarjoaa mahdollisuuden oman työn kehittämiseen (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 41). Jotta työntekijä pystyisi suhteuttamaan omaa ammatillista osaamistaan osaksi laajempaa yhteyttä, hänen tulee

ennen kaikkea tiedostaa oma, ja toisaalta myös muiden osaaminen (Nummenmaa, Karila, Jonsuu & Rönholm, 2007, s. 39). Toisaalta moniammatillisuus on dilemmaattista; toisaalta työntekijältä vaaditaan oman osaamisen kirkastamista ja oman erityisosaamisen selvittämistä, samaan aikaan, kun häneltä myös vaaditaan moniammatillisen ryhmän yhteisen osaamisen rakentamista (Isoherranen, 2005, s. 19). Yhteisen tiedon rakentumisessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että jokaisen keskusteluun osallistuvat ammattilaisen tieto ja ääni pääsevät kuuluviin (Rantavuori, 2019, s. 66). Toiminnan onnistumisen kannalta oleellista on, että ryhmä muodostaa yhteisen tulkinnan siitä, mitä he ovat tekemässä ja mitä on tapahtumassa (Isoherranen, 2005, s. 101).

Rantavuori (2019) kuvaa väitöskirjassaan asiantuntijuuden rakentumista esi- ja alkuopetuksen rajavyöhykkeellä. Tutkimuksessaan hän kuvaa opettajien asiantuntijuuden rakentumista jo edellä mainitsemani relationaalisen asiantuntijuuden avulla, jossa tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva lapsesta, hyödyntämällä niin esiopettajien, kuin alkuopettajien tietoa. Väitöstutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen olosuhteita ja dynamiikkaa esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien rajavyöhykkeellä. Rantavuori nostaa esiin tutkimuksessaan Edwards'n (2010) relationaaliseen asiantuntijuuden määritelmän, joka kuvaa asiantuntijuuden rakentumista ammattilaisten välisessä vuorovaikutuksessa, heidän ratkoessaan käytännön ongelmia. Relationaaliseen asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti kyky olla avoin toisen ammattilaisen ideoille, samalla oppien niistä ja antaa oma asiantuntijuus muiden käyttöön. Relationaalinen asiantuntijuus kehittyy ja rakentuu oleellisesti silloin, kuin tapahtuu institutionaalista rajojen ylittämistä, jolloin itse toiminta tapahtuu niin sanotulla rajavyöhykkeellä. Asiantuntijuuden rakentumista esi- ja alkuopetuksen rajavyöhykkeellä, sekä siirtymäkäytäntöjen tutkimustietoa on vasta vähän saatavilla. (Edwards, 2010; Rantavuori, 2018, 2019, 2023).

Laadukas moniammatillinen työskentely edellyttää moniammatilliseen ryhmään kuuluvien opettajien välistä säännöllisiä merkitysneuvotteluja ja keskusteluita (Karila, 2011). Kun käsiteltävään asiaan, tilanteeseen, tai toimintaan saadaan erilaisia näkökulmia, yhteiset keskustelut ja pohdinnat saattavat lisätä ongelmanratkaisun edellyttämää suoritusta ja toimintaa, jolloin ammattilaisten oma osaaminen täydentyy ja laajenee (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 75). Pelkät keskustelut, tiedon jakaminen, eikä toisen ammattilaisen tiedon tunnustaminen eivät kuitenkaan itsessään riitä, vaan oleellista on se, miten saatu tieto siirretään käytäntöön. Tiedon käytäntöön siirtäminen ei käy hetkessä, vaan se vaatii aikaa. (Rantavuori, 2018). Moniammatillisuus ja joustavuus toimivat arjessa joustavan opetuksen lähtökohtina (Linnilä, 2011, s. 39). Yhteisön

ollessa valmis hyödyntämään kaikkien kasvatus- ja opetusyhteisössä toimivien ammattilaisten erityisosaamista, resursseja voidaan hyödyntää sinne, missä on tarve (Pyhältö & Soini, 2007, s. 160; Linnilä, 2011, s. 39).

Joustava opetus vaatii toteutuakseen moniammatillista yhteistyötä. Yhteistyö on välttämätöntä, jolloin apua on mahdollista saada myös niihin seikkoihin, joita ei pystytä pelkän pedagogiikan avulla ratkaisemaan (Linnilä, 2011, s. 93). Oleellista moniammatillisen yhteistyön toteutumisessa on ammattilaisten työskentely, joka perustuu yhteiseen suunnitteluun ja jaettuihin tavoitteisiin (Kyyri, 2007, s. 115). Sujuvan yhteistyön rakentuminen ammattilaisten välillä saattaa kehittyä hitaasti, mutta yhteistyö lähtee helposti lentoon, kun luottamus toiseen ammattilaiseen ja yhdessä tekemiseen vahvistuu (Louhela-Riisteelä & Meriläinen, 2020, s. 67). Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen vaatii ja edellyttää osallistujien yhteistä tahtotilaa ja sopimusta ja toteutuakseen se vaatii myös hallinnollisten rakenteiden tuen, joka tukee joustavaa yhteistyötä (Karila & Nummenmaa, 2001, 148).

Yhteistyötä ei kuitenkaan voi syntyä ilman yhdessä vietettyä aikaa (Ahonen, 2017, s. 121). Moniammatillisen ryhmän yhteiset suunnitteluhetket ja toiminnan arviointitilanteet ovat parhaimmillaan tilanteita, joissa koko ryhmän jäsenten omaa erityisosaamista ja ryhmän yhteistä osaamista saadaan käyttöön ja jota voidaan kehittää. Tällöin ryhmän jäsenet oppivat myös tunnistamaan toistensa osaamista ja vahvuuksia, sekä jakamaan omaa tietoaan ja osaamistaan ryhmän muiden jäsenten kanssa, sekä samalla myös luomaan ja kehittämään uutta. (Nummenmaa ym., 2007, s. 40 – 41). Oman osaamisen, ammatillisuuden, toiminnan, ajattelun, tai tunteiden tietoista havainnointia ja tarkastelua voidaan kuvata myös reflektoinnin avulla. Hyvä ja taitava ammattilainen osaa ja kykenee refleктоimaan omaa toimintaansa, jolloin reflektio voi parhaimmillaan toimia myös tärkeänä pedagogisena työvälineenä. Kasvatustieteissä reflektio on perinteisesti liitetty ongelmanratkaisuun, jonkin tilanteen tai ongelman yhteydessä, mutta pohjimmiltaan reflektiossa on kyse tiedostamisesta. (Stenberg, 2011, s. 41 – 45).

Karila ja Nummenmaa (2001, s. 23) määrittelevät jaetun asiantuntijuuden prosessiksi, jonka aikana yhteistyöhön osallistuvat ammattilaiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavarojaan, saavuttaakseen jotain, jota yksittäinen ihminen ei pystyisi yksin toteuttamaan. Isoherranen (2005) toteaa yhteistyön merkitsevän toimintaa, jossa ammattilaisilla on yhteinen työ, tai tehtävä suoritettavanaan, tai ongelma ratkaistavanaan, jolloin uusia näkökulmia rakennetaan yhdessä keskustellen. Keskeistä moniammatillisessa yhteistyössä on se, miten kyetään kokoamaan kaikki tieto ja osaaminen yhteen mahdollisimman kokonaisvaltaisen

ymmärryksen ja käsityksen muodostamiseksi. (Isoherranen, 2005, s. 14). Osaaminen on yksi keskeinen asiantuntijuuden ja ammattitaidon ulottuvuus (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 24). Jokaisen moniammatilliseen keskusteluun osallistuvan ammattilaisen oman erityisosaamisen ymmärtäminen, on osoittautunut hyvin oleelliseksi näkökulmaksi pyrittäessä keräämään yhteen kaikkien ryhmään kuuluvien ammattilaisten erilaisia näkemyksiä (Isoherranen, 2005, s. 19). Kehitettäessä moniammatillisen tiimin osaamista, sen jäsenet oppivat puhumaan yhteistä kieltä, jakamaan omaa tietoaan ja osaamistaan tiimin muiden jäsenten kanssa, samalla luoden ja kehittämällä uutta yhteistä tietoa ja osaamista (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 104 -105). Moniammatillisessa yhteistyössä on kyse oman erityisosaamisen kirkastamisesta ja näkyväksi tekemisestä (Nummenmaa ym., 2007, s. 39). Ammattilaisten oma osaaminen muodostuu tiedoista ja taidoista, jotka muodostavat ns. ydinosaamisen, johon kuuluvat työhön liittyvät työtehtävät, joiden hallitseminen on oleellista ammatin toteuttamisen kannalta. Asiantuntijuutta yksilön henkilökohtaisena suorituksena, tai ainoastaan koulutuksen mukanaan tuoneena ominaisuutena, ei pidetä enää niin merkittävänä asiana, kuin ammattilaiset rajat ylittävä jaettu osaaminen. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 24, s. 104).

Joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa herää kysymys, voisiko moniammatillisesta yhteistyöstä päästä kohti kahden eri instituution välillä tapahtuvaa yhteisopettajuutta. Lapsen siirtyminen esiopetuksesta kouluun tapahtuu kahden eri instituution ja ammattilaisen yhteistyössä (Rantavuori, 2019, s. 22). Opettajan osuus lapsen oppimisprosessissa on keskeinen, hyvän opetuksen on todettu edistävän lapsen oppimista. Taitava opettaja kykenee perustelemaan ratkaisunsa ja toimintansa selkeästi, jolloin olisi ensiarvoisen tärkeää, että esiopetuksessa hyväksi todetut tavat ja menetelmät siirtyisivät myös lapsen mukana alkuopetukseen, jolloin pedagoginen jatkumo olisi mahdollista (Brotherus ym., 2002, 117 – 133). Nähdäkseni esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tiivistämällä, tiedonsiirron käytäntöjä tehostamalla, opettajien osaamisen jakamisella, sekä kahden eri instituution rakenteita tarkastelemalla ja rakenteita yhtenäistämällä yhteisopettajuus esi- ja alkuopetuksen välillä olisi mahdollista toteuttaa.

5 Yhteisopettajuus

Tässä luvussa syvennytään esi- ja alkuopetuksen välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä kohti yhteisopettajuutta. Moniammatillinen yhteistyö mielletään usein enemmän yhteistyöksi, jossa ammattilaiset hoitavat ja keskittyvät omaa osaamista vastaaviin tehtäviin. Yhteisopettajuudessa yhteistyö tiivistyy ja syvenee, jolloin jokaisen ammattilaisen osaamisesta muodostuu yhteistä pääomaa ja vastuu opetuksesta ja sen suunnittelusta ja arvioinnista kannetaan yhdessä tasavertaisina ja -arvoisina ammattilaisina.

Opettajien yhteisestä opettamisesta puhutaan usein termeillä samanaikaisopettajuus, tai yhteisopettajuus (Louhela-Risteelä, 2016, s. 78). 1990-luvulla alkoi kehittyä käsite co-teaching – yhdessä opettaminen. Hyvin nopeasti huomattiin, että tällainen työtapo oli erittäin otollinen tavallisen opettajan ja erityisopettajan väliselle yhteistyölle, jolloin opetusvastuuta jakamalla voitiin vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin paremmin. (Saloviita, 2016, s. 7). Yhteisopettajuus onkin perinteisesti mielletty ja liitetty inklusiiviseen opetukseen, sekä erityisopetuksessa käytetyksi työtavaksi. Kuitenkin nykyään yhteisopettajuutta hyödynnetään yhä kasvavassa määrin myös normaalissa luokkamuotoisessa opetuksessa. (Tschida, Smith, & Fogarty, 2015). Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla, riippuen siitä, montako opettajaa luokassa/tilassa samaan aikaan on, miten ryhmät määritellään ja onko tavoitteet samat kaikille lapsille. (Saloviita, 2016, s. 7 - 8). Pääsääntöisesti samassa opetustilassa tapahtuva opetus, jossa eriytetyn ryhmän osallistujat vaihtelevat, täyttää myös samanaikaisopetuksen määritelmän (Holopainen, Hakkarainen & Mäkihonko, 2013, s. 180). Yhteisopettajuuden ja yhteisopetuksen rinnalla käytetty termi samanaikaisopetus on kuitenkin suppeampaa kuin yhteisopetus, jossa opettajat kantavat opetusvastuun suunnitteluineen yhteistyössä (Malinen & Palmu, 2017, s. 10).

Yhteisopettajuudesta puhutaan silloin, kun työskentely on kahden tai useamman opettajan tasavertaisesta työskentelyä, jossa opettajat yhdessä vastaavat opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Malinen & Palmu, 2017, s. 10). Yhteisopettajuudessa yhdessä tekeminen korostuu koko opetusprosessin aikana (Holopainen ym., 2013, 180). Jotta yhteisopettajuus voisi onnistua, se vaatii ensisijaisesti toteutuakseen paljon opettajien yhteistä suunnittelua, joka toimii perustana yhteisopettajuudelle (Tähtinen, 2016, s. 44; Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, 66). Yhteisopettajuus tulee kuitenkin erottaa pelkästä yhteissuunnittelusta, jossa kyse on ainoastaan opetuksen yhdessä suunnittelusta, toteutuksen tapahtuessa suunnitellusti erillään (Holopainen ym., 2013, s. 180). Yhteisopettajuudelle ei ole olemassa vain yhtä mallia, vaan yhteisopettajuutta voi toteuttaa eri tavoilla ja vaihtelevin käytännöin (Malinen & Palmu, 2017, s. 10).

Rytivaara (2012) kuvaa yhteisopettajuutta uutena tapana ajatella opettajuutta ja opettamista. Menetelmä muuttaa perinteiseksi miellettyä mallia opettamisesta ja vaatii opettajalta uudenlaista opettajaidentiteetin kehittymistä. Identiteetin muovautumisen ohella, yhteisopettajuus on toimintaa, jossa kehittäminen ja kehittyminen ovat vahvasti läsnä (Härkki, Vartiainen, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2021).

Yhteisopettajuudessa on kyse oppimisesta ja uuden kehittämisestä, niin ajattelutavan kuin toiminnan ja opettamisenkin tasolla (Rytivaara, 2012, s. 59). Toiminnassa ja opetuksessa korostuvat erityisesti yhdessä sovitut pelisäännöt ja vastuut. Esiopetuksessa yhteisopettajuus on ollut luonteva toimintamuoto jo pidempään niissä esiopetusryhmissä, joissa työskentelee useampi kuin yksi varhaiskasvatuksen opettaja. Joustavan esi- ja alkuopetuksen myötä yhteisopettajuutta on kehitetty myös esi- ja alkuopetuksen välille. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on esi-merkki tilanteesta, jossa ammattilaiset toimivat kahden eri instituution rajavyöhykkeellä (Rantavuori, 2019, s. 22). Kuten esi- ja alkuopetuksen välisen moniammatillisen yhteistyön haasteena, myös yhteisopettajuudelle haasteena on erityisesti kahden eri instituution välillä aikataulujen yhteensovittaminen, opettajien yhteinen tahto, tai sen puute, sekä sitoutumisen aste. Yhteistyö vaatii toteutuakseen myös kompromisseja. (Louhela-Risteelä, 2016, s. 78).

Yhteisopettajuuteen haasteen voi myös tuoda ajan vähyiden lisäksi opettajien epätasa-arvoinen rooli. Yhteisopettajuudessa on kyse jaetusta asiantuntijuudesta, jossa osallistujien vahvuudet voivat olla eri osa-alueilla. Yhteisopettajuuden tulisi perustua kaikin puolin tasa-arvoon ja toteutuessaan tulisi huomioida ja hyödyntää opettajien osaamista ja vahvuuksia tasapuolisesti. Hyvin järjestettynä ja organisoituna yhteisopettajuus helpottaa myös tuen järjestämistä, monipuolistaa oppituntien sisältöjä, samalla kun opettajan oma ammattitaito kehittyy ja työssä jakaminen lisääntyvät. (Malinen & Palmu, 2017, s. 11 - 12). Opettajien keskinäinen luottamus tulee esiin tilanteissa, joissa toinen tekee ja toimii eri tavalla, kuin mitä itse on tottunut tekemään (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen, 2017, s. 19).

Aluksi yhteisopetus ja yhteisopettajuus voi olla pitkälti tutustumista ja yhteistoimintaa (Ahtiainen, Rytivaara, Malinen, Palmu, Kontinen, Pulkkinen & Saarenketo, 2017, s. 55). Yhteisopettajuuden ja -opetuksen alkuvaihe on todettu raskaimmaksi vaiheeksi yhteistyössä, kun opettajat käyvät keskusteluja omista odotuksistaan, yhteistyön tarkoituksista, sekä tavoitteista. Onnistumiseen vaikuttaa oleellisesti opettajien saman asteinen sitoutuneisuus yhteisopettajuutta kohtaan, sekä joustavuus työtapojen yhteensovittamisessa, molemminpuolista osaamisen kunnioittamista hyväksi käyttäen. (Rytivaara ym., 2017, 19). Yhteistyön edetessä yhteisopettajuus on

kuitenkin todettu helpommaksi oppilaiden ja työtapojen tuntemuksen lisääntyessä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 24). Yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen opettajien yhteistä halua ja sitoutumista yhteisopetusta kohtaan (Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007). Chitiyo (2007) toteaa, että jotkut opettajista pitävät luokka-/ ryhmähuonetta omana reviirinään, jolloin toisen opettajan tuleminen mukaan opetustilanteeseen, saatetaan kokea hyökkäävänä omaa osaamista ja ammatillisuutta kohtaan. Toimiakseen yhteisopetus ja -opettajuus vaatii molempien opettajien samankaltaiset ajatukset siitä, miksi yhteisopetusta tehdään ja millä tavalla. Kiinnostus yhteisopettajuuden ja -opetuksen aloittamiseen voi lähteä opettajilta itseltään, mutta jos ehdotus tulee esimerkiksi hallinnon puolelta, on tärkeää, että mukaan lähtevät opettajat ovat mukana vapaaehtoisesti. Tämän on todettu olevan yksi onnistuneen yhteisopetuksen ja -opettajuuden edellytys. (Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007).

Onnistunut yhteisopettajuus on kahden opettajan välistä yhteistyötä opetusvastuun ja päätöksenteon jakamisesta, joka vaatii molempien opettajien toimintaan sitoutumisen. Jos jompikumpi opettajista ei tue käytäntöä ja toimii sen vastaisesti, ei yhteisopetus, eikä -opettajuus voi onnistua tai toteutua tavoitteen mukaisesti. Yhteisopettajuuden käyttöönottamisessa olisi tärkeää tarjota opettajille koulutusta itse menetelmästä ja sisällyttää yhteisopettajuuden opintoja opettajankoulutusohjelmiin, jotta tästä uudenlaiseksi opetusmenetelmäksi kuvaillusta työtavasta voisi tulla vakiintunut menetelmä opetuslalla yleisemminkin. (Chitiyo, 2007). Yhteistyö voi kangerrella myös silloin, jos osapuolten erilaisuus, tai puutteelliset vuorovaikutustaidot osoittautuvat kynnyskysymykseksi yhteisopettajuudelle, tai heillä on sopimattomia, tai huonoja kokemuksia palaverikäytännöistä, jotka aiheuttavat negatiivisia asenteita ja esteitä yhteistyölle (Kykyri, 2007, s. 115 – 116).

Yhteisopettajuus itsessään ei ole pedagoginen keino, vaan se riippuu siitä, miten pedagogisia menetelmiä toteutetaan käytännössä ja miten niitä sovelletaan lasten tarpeisiin (Malinen & Palmu, 2017, s. 10). Pedagogisia keinoja voivat olla esimerkiksi strukturointi, eriyttäminen, lasten joustava ryhmittely, sekä luokan / ryhmän työrauhan tukeminen. Strukturoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä yhteisopettajuuden ja -opetuksen rakenteiden näkyväksi tekemistä, jossa esimerkiksi tila, aika, paikka ja siirtymät ovat huomioitu. Yhteisopettajuuden avulla opetuksen eriyttäminen mahdollistuu kaikille tuen portaille. Tavoitteena on selvittää, mitä lapsi oppii. Joustavien opetusjärjestelyiden avulla opetuksessa voidaan hyödyntää joustavia ryhmittelyjä, vuosiluokkaan sitoutumatonta opetusta, sekä henkilöstöresurssien joustavaa käyttöä. (Palmu ym., 2017, s. 66 - 73). Opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden vaikuttavan luokan työrauhaa vahvistavaksi tekijäksi. Sen avulla toinen opettajista voi ottaa tilanteessa päävastuun

opettamisesta, toisen opettajan keskittyessä enemmän yksittäisen, lapsen tai oppilaan, tarpeisiin. (Pulkinen & Rytivaara, 2015, 9). Eriyttäminen ja yhteisopettajuus yhdessä mahdollistavat lasten joustavan ryhmittelyn opetustilanteissa (Holopainen ym., 2013, 180). Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa opettajien eri koulutustaustat voivat tuoda rikkautta sekä opettajien omaan työhön, mutta myös pedagogisten menetelmien käyttämiseen ja soveltamiseen, sekä eriytyessä, että koko ryhmän/luokan opetuksessa (Rytivaara ym., 2017, s. 19).

5.1 Yhteisopetuksen työtavat ja suunnittelu

Rytivaara ym. (2017) jakavat yhteisopetuksessa käytettävät työtavat kolmeen päätyyppiin:

1. Avustava ja täydentävä opettaminen,
2. Rinnakkain opettaminen,
3. Tiimiopettaminen.

Avustavassa ja täydentävässä opettamisessa toinen opettajista kantaa päävastuun opettamisesta, toisen opettajan avustaessa ja täydentäessä opetusta. Tämä tyyppi on eniten käytetty työtapaa yhteisopetusta ja -opettajuutta käytettäessä ja tästä mallista on usein tyypillisintä aloittaa uutta yhteisopettajuutta. Rinnakkain opettamisen tyypissä lapset ovat jaettu kahteen ryhmään, jolloin kumpikin opettaja on opetusvastuussa. Lasten jakaminen ryhmiin voidaan määrittellä eri perusteilla ja ryhmät voivat olla eri kokoisia ja opetuksessa voidaan käyttää eri sisältöjä ja menetelmiä. Opettajat voivat myös vaihdella paikkaansa kesken opetustunnin. Tiimiopettamisen tyypissä opettajien yhteinen vastuu korostuu kaikessa, niin opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa, kuin arvioinnissakin. Käytännössä opettajat tekevät yhdessä kaiken sen, mitä perinteisesti yksi opettaja tekisi yksin. Opettajat voivat myös vaihdella rooleja kesken oppitunnin, mutta kaikessa tekemisessä pitää säilyä tasavertaisuus. Tiimiopettajuus vaatiikin opettajilta syvää luottamusta toista kohtaan, molemmilla osapuolilla pitää olla tunne, että oma osaaminen on riittävä. Usein tiimiopettajuuteen yltäminen vaatii aikaa, eikä se välttämättä onnistu heti. (Rytivaara ym., 2017; Pulkinen & Rytivaara, 2015). Opettajat mieltävät kuitenkin yhteisopettajuuden enemmän työtavaksi ja ammatilliseksi käytännöksi, kuin opettajien persoonien yhteensovittamiseksi (Härkki ym., 2021).

Yhteisopettajuutta voi toteuttaa myös vuorottelevana opetuksena, eriyttävänä opetuksena, pistetyöskentelyä hyödyntävänä opetuksena, tai joustavia ryhmittelyjä käyttäen (Malinen & Palmu, 2017, s. 11). Olennaisena osana yhteisopettajuuteen ja -opettamiseen kuuluu toiminnan

havainnointi, sekä arviointi, joka kuuluu myös toiminnan suunnitteluun (Rytivaara ym., 2017, s. 20). Yhteisopettajuudessa korostuu erityisesti kehittäminen ja monialainen ja -ammattillinen yhteistyö (Malinen & Palmu, 2017, s. 11). Opetuksen ja toiminnan suunnittelu määräytyy niiden tietojen, taitojen ja osaamisen kautta, joita opettaja on ammatillisuuteensa omaksunut (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, s. 63). Toiminnansuunnittelun tulee sisältää tavoitteiden asettamista, jotta opettajille muodostuu selkeä kuva siitä, mihin toiminnalla ja opetuksessa pyritään (Brotherus ym., 2002, s. 101).

Onnistuakseen opetus edellyttää opettajalta perusteellisten tietojen omaksumista, niin käsiteltävästä oppiaineen sisällöistä ja rakenteista, kuin myös lapsen tavasta ajatella, ymmärtää, käsitellä ja sisäistää oppiaineen käsitteitä. Havainnoimalla ja tarkkailemalla lapsia opettajalle syntyy käsitys ja selvä kuva siitä, minkälainen toiminta ja opetus kutakin lasta kiinnostaa ja minkälaiset tehtävät auttavat lasta oppimaan. (Brotherus ym., 2002, s. 101, s. 122). Lasten tarpeet ja oppimisen edistyminen vaativat opettajilta jatkuvaa arviointia ja joustavien opetusjärjestelyiden käyttämistä (Palmu ym., 2017, s. 73). Joustavat ryhmittelyt perustuvat lasten jatkuvaan arviointiin ja sen avulla tapahtuvaan mahdolliseen tuen laadun ja määrän suuntaamiseen lasten tarpeita vastaavaksi (Holopainen ym., 2013, s. 180). Siinä missä yhteisopettajuuden avulla voidaan kohdentaa opetusta enemmän lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi, on useamman opettajan läsnäolossa luokkatilassa myös huomattu negatiivisia vaikutuksia erityisesti lapsissa, jotka kokevat ryhmäopetuksen kilpailutilanteena, tai heidän tarkkaavaisuutensa häiriintyy suuressa ryhmäkoossa. Lasten on todettu kokeilevan ja yrittävän muuttaa ryhmän sääntöjä kääntämällä opettajat toisiaan vastaan, mikä on kuitenkin estettävissä yhteisten pelisääntöjen ja toimintatapojen, sekä opettajien keskinäisen luottamuksen ja sovittujen asioiden kiinni pitämisellä. Myös opettajien tasavertaisten roolien puutteen on tutkittu johtavan lasten yritykselle rikkoa ryhmän yhteisiä sääntöjä. (Kilicay & Ozcan, 2022).

Yhteisopetuksen suunnittelussa erityisen tärkeää on huomioida ja suunnitella ennen opetuksen alkamista yhteiset säännöt ja rutiinit, opetuksen tavoitteet ja sisällöt, opetusmenetelmät, oppilaiden ryhmittely ja jakaminen, sekä opettajien toiminta ja roolit (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 22). Onnistuakseen yhteisopettajuus tarvitsee myös hallinnollisen johdon tukea (Malinen & Palmu, 2017, s. 11). Johdon tuki mahdollistaa opettajien yhteisen suunnitteluajan kiinnittämisen esimerkiksi lukujärjestyksiin, tai viikkosuunnitelmaan (Pulkinen & Rytivaara, 2015, s. 23).

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnittelussa opettajien tulee huomioida molempien instituutioiden opetussuunnitelmat. Esiopetuksessa toiminnan suunnittelu vaatii tarkkaa tietoa lapsen yksilöllisestä tavasta oppia, käsitystä lapsen tiedon rakentumisesta eri tiedonaloilla, sekä ymmärtämistä lapsen kehitystasoon sopivien toimintatapojen käyttämisestä. (Brotherus, 2004, s. 21). Esiopetuksessa on tyypillistä, että asiaa käsitellään samanaikaisesti eri oppialueilla ja integroidut teemat sisällytetään kaikkeen meneillään olevaan toimintaan ja ympäristöön. Alkuopetuksen puolella keskiössä ovat opetussuunnitelmat ja oppiaineet, jotka on jaoteltu opetussuunnitelmaan oppiainejakoisesti. Käytännössä oppiainejakoisuudesta huolimatta opetusta eheytetään ja eri oppiaineissa huomioidaan samojen teemojen ja asioiden käsitteleminen. (Brotherus, 2004, s. 23 - 42; Karikoski, 2008, s. 42 - 43). Yhteissuunnittelua varten esi- ja alkuopetuksen henkilöstön tulee myös tietää toistensa käytännöt työstä, toimintatavoista, sekä oppimisympäristöstä (Karikoski & Tiilikka, 2020).

5.2 Arviointi yhteisopettajuudessa

Arviointi on toiminnan ja opetuksen kehittämisen väline ja sen tulee olla läpinäkyvää, reilua, motivoivaa ja ennen kaikkea tavoitteellista (Ihme, 2009, s. 13). Yhteisopettajuudessa myös arviointi tapahtuu opettajien yhteistyössä, jolloin lapsen arvioinnin ohella, arvioinnin voi kohdistaa opetukseen, opettajien itsearvioinnin lisäksi (Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 13). Ihme (2009) määrittelee arvioinnin tietojen keräämiseksi ja näiden tietojen käyttämistä opetustyön tarpeisiin. Opetustyössä arviointityön perusteet ovat johdettavissa opetussuunnitelmissa ilmaistuissa tavoitteissa. Opetussuunnitelmat toimivat ohjaavina asiakirjoina arviointikäytännöille. (Ihme, 2005, s. 17, s. 89). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan, arvioinnin tehtävä on ohjata ja kannustaa oppilasta opiskeluun, sekä kehittää samalla oppilaan itsearvioinnin taitoja. Lisäksi arvioinnin tehtävä on määrittää missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut tavoitteet. Perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppilaiden osaamiseen, oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen ja sen tehtävänä on auttaa myös oppilasta hahmottamaan omien opintojen ja osaamisen eteneminen.

Esiopetuksessa arviointi on muun opetuksen tavoin sidottu tavoitteisiin. Aluksi toiminnalle ja opetukselle on asetettava tavoitteet, jonka jälkeen arviointi on vasta mahdollista. Arviointia tapahtuu koko oppimisprosessin valmistelussa, prosessin aikana, sekä lopuksi prosessin tarkasteltaessa tuloksia. Tällöin arviointi kohdistuu myös prosessissa vaikuttaneisiin tekijöihin laajastikin. (Brotherus ym., 2002, s. 217). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014)

mukaan, arvioinnilla on esiopetuksessa kaksi tehtävää; sen avulla suunnitellaan ja kehitetään esiopetuksessa tapahtuvaa toimintaa ja opetusta, sekä sen avulla tuetaan jokaisen lapsen yksilöllistä hyvinvointia, kasvua ja oppimista. Arviointi on kokonaisuus, joka muodostuu havainnoinnista, dokumentoinnista, päätelmistä ja palautteesta. Esiopetuksen opetussuunnitelma (2014) mainitsee, että on tärkeää siirtää lapsen tulevalle ensimmäisen luokan opettajalle riittävästi ja tarpeellisesti tietoa lapsen aikaisemmasta työskentelystä, sekä oppimisen etenemisestä.

Lapsen siirtyessä ensimmäiselle luokalle, opetuksessa tulee huomioida esiopetuksessa annetut valmiudet. Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen, edellytetään opettajilta yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön välillä (OPH, 2014). Toimivan esi- ja alkuopetuksen välisellä yhteistyöllä arviointia ja lapsen tietojen siirtämistä alkuopetukseen, olisi mahdollista jakaa ja helpottaa. Arviointi tulisi nähdä ennen kaikkea prosessina, jossa opettajan keräävät jatkuvasti tietoa lapsesta, jota muokataan ja tulkitaan ja jonka pohjalta tehdään ratkaisuja (Ihme, 2009, 89). Opettajien yhteisten arviointien ja tulkintojen avulla, lapsen oppimista ja kehitystä voidaan puntaroida laajemmin, jolloin alkuopetuksen on mahdollista jatkaa siitä, mihin esiopetus jäi (Brotherus ym., 2002, s. 230). Opettajat joutuvat jatkuvasti pohtimaan, miten yksittäisten lasten kanssa tulisi toimia ryhmän edun mukaisesti, jolloin yhteisopettajuuden avulla, myös arvioinnilla voi saada useamman ammattilaisen näkökulman kuuluviin (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, 19).

Opetuksen suunnittelu ja itse opetus ovat merkityksettä ilman arviointia (Haring, 2003, s. 70). Opetuksen laatu on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä prosessi, jonka tulee ottaa huomioon eri osapuolten edellytykset, jolloin opetus rakentuu vuorovaikutteisesti opetustilanteessa (Linnakylä & Välijärvi, 2005, 19). Pedagogisen toiminnan muodot; suunnittelu, toteutettu opetus ja arviointi, katsotaan kuuluvan opettamisen vaiheiksi ja ne voivat ilmetä sisäkkäin, päällekkäin, tai epätäydellisinä (Haring, 2003, s. 75). Arvioinnin tarkoitus määrittää sen, mihin arviointi kohdistetaan, mitä ja ketä arvioidaan ja miten ja millä perustein arviointi toteutetaan, sekä miten arvioitua tietoa jatkossa käytetään (Linnakylä & Välijärvi, 2005, 22). Haring (2003) osoittaa tutkimuksessaan, että alkuopettajilla arviointi kohdistuu opetussuunnitelmien velvoittamana oppilaiden oppimistuloksiin, kun taas esiopetuksessa arviointi kohdistetaan enemmän toiminnan onnistumiseen ja lapsen henkilökohtaisen oppimisprosessin arvioimiseen. Esiopetus ei velvoita lasta oppimaan tiettyjä asiasisältöjä, jolloin esiopetuksen opettajilla ei ole samanlaista velvoitetta lapsen oppimisen arviointiin, kuin alkuopetuksessa (Haring, 2003, s. 204).

Lapsen tulisi myös itse osallistua toiminnan, sekä oman oppimisensa arviointiin, jolloin lapsen oppimisen edistyminen dokumentoidaan niin, että myös lapsi itse voi havaita oman oppimisensa (OPH, 2014). Yhteinen oppiminen toisten lasten kanssa edellyttää kykyä arvioida ratkaisevasti omia tekoja ja toimintaa suhteessa muihin lapsiin, sekä omien mahdollisuuksien ja epäonnistumisien syitä (Hakkarainen, 2002, 103). Lapsen yksilöllinen arviointi ja itsearviointin kehittäminen vaativat opettajalta aikaa, jonka takia opettajan on tehtävä lapselle näkyväksi toiminnan merkitys ja motiivit (Brotherus, 2004, 38). Arvioinnilla tulisi aina olla selkeä ja tietoinen tarkoitus, josta sekä arvioijat, että arvioitavat ovat tietoisia. Arviointi voi olla diagnostista, jolloin se kohdistuu edellytyksiin, tai valmiuksiin opiskeltavan jakson, tai asian suunnitelmasta, oppimateriaaleihin, tai opiskelumenetelmiin. Formatiivinen arviointi puolestaan perustuu enemmän opettajan tekemiin havaintoihin, lapsen itsearviointiin, tai palautteen antamiseen. (Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 22, 26 – 27).

Arviointia tapahtuu kaikissa esiopetuksen ja perusopetuksen arjen tilanteissa, joissa vuorovaikutus on läsnä (Ihme, 2009, s. 90). Arviointi on toiminnan tai tavoitellun tuloksen merkityksen määrittämistä, jolloin parhaimmillaan se edistää totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta, suvaitsevaisuutta, sekä yhteisopettajuuden perustana olevaa tasa-arvoa (Linnakylä & Välijärvi, 2005, s. 16).

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani kohdistuu erääseen Etelä-Suomen kuntaan, jossa Opetus- ja kulttuuriministeriön koordinoimassa joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeessa, oli lukuvuonna 2022-2023 mukana 5 esi- ja alkuopetuksen yhteistyöparia. Rajasin tutkielmani kahteen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöpariin. Valinta määräytyi opetuskielen mukaan ja siihen vaikutti myös yksiköiden koot. Näistä kahdesta yhteistyöparista toinen oli huomattavasti pienempi yksikkö, joten tutkimukseni selvittää myös, vaikuttaako yksikön koko oleellisesti joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen, vai ohjaavatko muut tekijät oleellisemmin joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua, arviointia ja toteutusta.

Hankkeessa mukana olevissa yksiköissä on päiväkodinjohtajan ja rehtorin toimesta valittu opettajien keskuudesta hankkeelle agentit, jotka viikoittaisella suunnitteluajallaan suunnittelivat, kehittivät ja arvioivat toteuttamaansa joustavaa esi- ja alkuopetusta. Tutkielmassa hyödynnettiin agenttien pilottivuoden aikana luomia kuukausittaisia dokumentaatioita osana kehittämisprosessia, sekä heidän kokemustaan joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta.

6.1 Tutkimuskysymykset ja -tavoitteet

Tutkielman tavoitteena oli selvittää millä tavalla joustavaa esi- ja alkuopetusta vuoden pilottihankkeen aikana toteutettiin, nostamalla esille esimerkkejä toimintamalleista, samalla lisäten yleistä ymmärrystä joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelusta ja kehittämisestä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. mitkä tekijät vaikuttivat ja ohjasivat opettajien yhteistä joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia,
2. minkälaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa hankkeen aikana toteutettiin.

Ennakkokäsitykseni tutkittavasta aiheesta on, että joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua ohjaavat keskeisesti opetussuunnitelmat. Nähdäkseni joustavan opetuksen toteutukseen puolestaan vaikuttavat lasten ja opettajien määrä, sillä toimintaympäristö ja -kulttuuri asettavat vaatimuksia toiminnalle, tarjoten tiedostamattomia, tai tietoisia mahdollisuuksia ja rajoituksia, joita ovat esimerkiksi toimintatavat sääntöineen, aikataulut, sekä fyysinen ja pedagoginen ympäristö (Brotherus, 2004, s. 34).

6.2 Lähestymistapana laadullinen tapaustutkimus

Tutkielma on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden näkökulmasta. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että pyritään tuottamaan rikasta ja yksityiskohtaista tietoa valitusta ilmiöstä, hankkimalla tietoa niiltä ihmisiltä, jotka toimivat ilmiön kanssa luonnollisessa ympäristössään. (Juuti & Puusa, 2020, s. 9.) Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan sen avulla pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa, tai kuvaamaan jotain ilmiötä, tai tapahtumaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tapaustutkimus pitää usein sisällään useita tutkimusmenetelmiä, eikä sitä siksi ole pidetty varsinaisena tutkimusmetodina, vaan lähestymistapana, tai tutkimusstrategiana. Tapaustutkimuksen kohde on useimmiten jokin ilmiömäinen tapahtuma, tai tapahtumakulku, jotka voivat olla monimutkaisia ja pitkiä, ja joita tarkastelemalla tapaustutkimus soveltuu hyvin vastaamaan kysymyksiin, miten ja miksi. Tyypillisesti tutkimuksen kohde ja itse tapaus saattavat tutkimusprosessin alussa vaikuttaa toisiinsa sekoittuneilta, mutta selkeyden vuoksi kohde ja sitä ilmentävä tapaus, tulisivat jossain vaiheessa erottaa toisistaan. (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 9 - 29). Tässä tutkielmassa tutkimuskohteena on joustava esi- ja alkuopetus, ja tutkielman tapaukset muodostuvat hankkeessa mukana olevista esi- ja alkuopetus yhteistyöpareista.

Tapaustutkimuksen päämääränä on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja kuvata suhteellisen pientä tutkimusaineistoa yksityiskohtaisesti. Tapaustutkimukselle on ominaista pyrkiä selvittämään jotain, mikä ei entuudestaan ole selvillä, vaan vaatii lisäselvitystä ja asian / tapauksen tutkimista. Toisaalta tapaustutkimuksen avulla voidaan laajentaa, tai täsmentää aiemmin esitettyjä teorioita, tai päätelmiä. Sen avulla voidaan kehittää uusia ajatuksia ja teoreettisia näkemyksiä tutkimuksen kohteesta. Tapaustutkimus lähtee usein liikkeelle tutkijan aavistuksesta ja tutkimuksen edetessä tutkijan perehtyneisyys ja tieto aiheesta kasvaa. (Laine ym, 2007, s. 9 - 20). Tutkija toimii vuorovaikutuksessa tutkimukseen kohteen kanssa, jolloin tutkijan ja tutkimuskohteen suhde muodostuu intensiiviseksi (Peltola, 2007, s. 123 – 124). Tapaustutkimus perustuu aina myös tutkittavan omiin kokemuksiin, eikä näin ollen tapaus ole yleisesti ottaen yleistettävissä (Metsämuuronen, 2008, s. 17 – 18). Tutkimuksen yleistettävyyys määräytyy sen mukaan mitä tapauksella halutaan selvittää (Laine ym., 2007, s. 28).

Tapaustutkimuksessa tapaus on hyvin rajattu ja siksi tutkimuksen yleistettävyyden vahvistamiseksi käytetään usein monimetodisuutta (Vilka, Saarela & Eskola, 2018, s. 198). Pyrkimyks-

senä lisätä tutkimuksen luotettavuutta monia erilaisia kanavia hyväksi käyttäen, liittyy triangulaation periaatteisiin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 185). Lähtökohtana on kerätä tutkimuksen kohteesta mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuskohde perusteellisesti (Laine ym., 2007, s. 10). Tapaustutkimuksessa triangulaatioksi kutsutaan toisiaan täydentävien aineistojen, menetelmien ja näkökulmien käyttöä. Triangulaatiolla avulla voidaan syventää tutkitun tapauksen empiiristen ja käsitteellisten ymmärryksien eri puolia, tällöin mitkä tahansa löydökset ja johtopäätökset täydentävät toisiaan, jos niille vain löytyy useampia todisteita ja menetelmiä. (Laine ym., 2007, s. 23 - 24).

Triangulaatio voidaan erotella neljään alatyypin. Laine ym. (2007, s. 25 – 27) esittelevät triangulaatiotyypit Denzin (1978) mallin mukaisesti neljään alatyypin:

1. aineistotriangulaatioon
2. menetelmätriangulaatioon
3. teoriatriangulaatioon
4. tutkijatriangulaatioon

Aineistotriangulaatiossa aineisto kerätään monella eri tavalla, useita eri lähteitä käyttäen. Haastattelut, sanomalehdet, dokumentit ja materiaalit, voidaan täydentää esimerkiksi kysely- ja tilastoaineistoita hyväksi käyttäen. Menetelmätriangulaatiota käytettäessä tutkijalla on usein jo käsitys aineiston analysoinnista. Triangulaatiota voi tehdä menetelmien sisällä, jolloin tutkija käyttää samaa menetelmää, varioimalla sitä eri tavoin. Triangulaatiota voi toteuttaa myös menetelmien välisenä, jolloin yhden menetelmän heikkous voidaan peitota toisen menetelmän vahvuuksilla. Menetelmätriangulaatiota käytettäessä tutkimus suunnitellaan lähtökohtaisesti jo niin, että tutkija tiedostaa käyttämiensä menetelmien heikkoudet ja vahvuudet. Teoriatriangulaatiossa yhteen ja samaan kohteeseen sovelletaan toisiaan täydentäviä käsitteellisiä näkökulmia. Tutkijatriangulaatiossa hyödynnetään ja käytetään useamman tutkijan osallistumista aineistonkeräämisen vaiheeseen.

Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkittavasta tapauksesta pyritään luomaan ja koostamaan mahdollisimman monipuolisilla ja monin eri tavoin tietoa, joiden avulla tavoitellaan ilmiön, tai tapahtuman syvällistä ymmärtämistä. (Metsämuuronen, 2008, s. 16 – 17). Tapaustutkimus rajautuu usein ajallisesti, jolloin tutkimus kiinnittyy olennaisesti johonkin tiettyyn hetkeen, tai ajanjaksoon. Ajallisten rajausten lisäksi empiiriset rajaukset ovat tapaustutkimuksen tärkeimpiä valintoja, sillä näiden rajausten avulla suuremmasta joukosta poimitaan ne, joita tut-

kitaan tapauksina. (Peltola, 2007, s. 115). Tapaustutkimusta onkin kritisoitu siitä, että se kuvaillee tapahtumia, eikä pienen tutkimuskohteen syvällisen selittämisen ja ymmärtämisen kautta, kykene tuottamaan yleistettävää tietoa. Konkreettinen menetelmä, joiden avulla yksittäisistä tapauksista voidaan tehdä teoreettisia yleistettävyyksiä, ovat esimerkiksi vertailu, mallintaminen, tai tyypittely. Teoreettisella yleistämällä tarkoitetaan empiiristen tulosten vertaamista aiempien tutkimusten tuloksiin. (Peuhkuri, 2007, s. 134 - 137). Tapaustutkimuksen tavoitteena voikin olla tutkimustulosten yleistäminen suhteessa muihin samankaltaisiin tapauksiin. Tutkija pyrkii valitsemaan tapausta mahdollisimman hyvin selittävän teoreettisen lähtökohdan, jolloin teoreettisen pohdinnan rinnalla on muistettava, että tapauksen kuvaus toimii jo itsessään yhtenä tutkimuksen tuloksista. (Laine ym., 2007, s. 31 - 53). Teoreettisen tulkintakehyksen avulla tapauksesta voi nousta esiin näkökulmia ja asioita, jotka voivat olla yhteisiä hyvinkin laajalla ilmiökentällä (Peltola, 2007, s. 112).

Tapaustutkimuksessa tapausten vertailu on olennainen lähestymistapa. Usein on hyödyllisempää vertailla ja valita useita tapauksia ja tarkastella ja arvioida niitä rinnakkain. (Kurunmäki, 2007, s. 74). Vertailu tuottaa tietoa laajempaa kuin itse tapauksessa, joka parhaimmillaan voi johtaa jopa teoreettisesti ladattuihin väitteisiin tutkittavan tapauksen luonteesta (Peltola, 2007, s. 112). Vertaileva tutkimusote keskittyy tunnistamaan yksittäisten tapausten ominaisuuksia ja etenee sen pohjalta tapausten rinnakkaisasetteluihin. Vertailevatutkimus toimii erityisen hyvin silloin, kun tapausten joukko on suhteellisen pieni. (Kurunmäki, 2007, s. 77). Tapauksen yleisyys viittaa siihen, että sen tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä. Etsimällä ja täsmentämällä eri tapausten välisiä teoreettisia piirteitä ja yhteyksiä, toteutetaan samalla myös analyyttistä yleistämistä, eli yleistämistä teoriaan. Yleistäminen voi myös tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tuloksena kehitetään uutta teoriaa. (Peuhkuri, 2007, s. 133). Tapaustutkimusta sovelletaan ja käytetään usein ”askeleena toimintaan”, jolloin lähtökohta on toiminnallinen ja tutkimuksen tuloksia on tarkoitus soveltaa käytännössä. Tavoitteena on oppia kyseessä olevasta tapauksesta jotain ilman, että tutkimustuloksia halutaan yleistää. (Metsämuuronen, 2008, s. 17).

6.3 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkielmassani käytin menetelmätriangulaatiota, jolle tyypillistä on myös, että tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä (Brotherus, 2004, s. 62). Tapaustutkimuksen monimetodisuuden huomioiden, käytin aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoituja ryhmähaastatteluja, sekä hankkeen agenttien kuukausittain kirjaamia joustavan

esi- ja alkuopetuksen suunnitelma- ja arviointidokumentteja. Ryhmähaastattelujen avulla selvitin, *mitkä tekijät vaikuttivat ja ohjasivat opettajien yhteistä joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia*. Kuukausittaisten dokumenttien avulla selvitin vastausta tutkimuskysymykseen, *minkälaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa hankkeen aikana toteutettiin*.

6.3.1 Teemoiteltu ryhmähaastattelu

Tutkielmassa haastatteluiden toteutumistapana hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkielmassa haastattelun valikoituminen toiseksi aineistonkeruunmenetelmäksi, oli tutkielman kannalta perusteltua ja tarkoituksenmukaista, sillä haastateltavaksi valikoitui henkilöitä, joilla oli kokemusta tutkittavasta asiasta (Puusa, 2020b, s. 106). Tutkimusmenetelmänä haastattelu on myös joustava, haastattelijalla on mahdollisuus haastattelun aikana kysyä haastateltavalta tarkentavia kysymyksiä, toistaa kysymys, tai tilanteen sattuessa, oikaista ja selvittää haastateltavalle kysymystä entisestään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille osallistujille samat, eikä vastauksia ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Haastattelun edetessä haastattelijalla on vapaus vaihdella kysymysten järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47). Haastattelun tavoitteena on kerätä mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta ja muodostaa sellainen aineisto, jonka avulla on mahdollista tehdä tutkittavasta ilmiöstä uskottavia päätelmiä (Puusa, 2020b, s. 103 - 107). Puolistrukturoitu haastattelu antaa myös haastateltaville mahdollisuuksia reagoida spontaanisti toisensa puheisiin ja näin ollen viedä haastattelutilannetta kohti luontevampaa keskustelua, osallistujien kommentoimissa asioita melko spontaanistikin. Ryhmähaastattelu aineistonkeruunmenetelmänä toimii erityisen hyvin silloin, kun halutaan selvittää miten henkilöt muodostavat yhteisen kannan kysytyyn kysymykseen. Haastattelijalla esittää kysymykset kaikille osallistujille, mutta tarvittaessa kysymyksen voi suunnata myös ryhmän yksittäiselle jäsenelle. Oleellista on kuitenkin varmistaa, että haastattelu pysyy valituissa teemoissa ja kaikilla osallistujilla on yhdenvertainen ja tasapuolinen mahdollisuus vastata kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 61).

Tutkielma toteutettiin teemahaastattelulla, jossa tutkija ei ole määritellyt etukäteen tarkkoja kysymyksiä, vaan etukäteen määritellyt keskeiset teemat, joita haastattelun aikana käsitellään (Hyvärinen, 2017, s. 21). Teemahaastattelu sijoittuu täysin strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon ja se on lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa kysymysten

muoto, tai järjestys ei ole tiukka, haastattelija voi käyttää halutessaan apuna tukilistaa perinteisten haastattelukysymysten sijaan. (Eskola, Lätti, Vastamäki, 2018, s. 30; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Teemahaastattelu odottaa tutkittavilta, että he ovat läpikäyneet, kokeneet, tai osallistuneet johonkin tiettyyn prosessiin, josta heidän avullaan tutkija haluaa saada lisää tietoa (Puusa, 2020b, s. 112).

Tutkielmassa haastattelujen teemat jaottuivat kolmeen osaan:

1. opettajien käsitykset ja näkemykset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta,
2. joustavan esi- ja alkuopetuksen tavoitteet – suunnittelu, toteutus ja arviointi,
3. moniammatillisuus ja yhteisopettajuus.

Haastattelussa kysymysten muoto ja sisältö ovat riippuvaisia tutkimuksen tavoitteista, sekä valitusta haastattelumetodista (Puusa, 2020b, s. 107). Tutkielmassa tarkentavat haastattelukysymykset (ks. liite 1) oli pohdittu ja jäsennelty niin, että haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa omin sanoin omien kokemustensa kautta joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Haastatteluissa käytettiin apuna paljon ”millä tavalla”, ”minkälaisia” ja ”miten” -kysymyksiä, jotka johdattivat haastateltavat haluttujen teemojen äärelle. Haastattelun onnistumisen kannalta Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat haastattelukysymysten, tai teemojen etukäteen toimittamisen haastatteluun osallistuville. Tutkielmassa tarkentavia haastattelukysymyksiä, tai -teemoja ei kuitenkaan toimitettu etukäteen haastateltaville, sillä tavoitteena oli kuulla heidän kokemuksensa joustavasta esi- ja alkuopetuksesta spontaanina puheena, ei esimerkiksi etukäteen kirjoitettujen muistiinpanojen lukemisenä haastattelutilanteessa. Tällä ratkaisulla halusin myös mahdollistaa haastattelutilanteessa syntyvän aidon vuoropuhelun haastateltavien välille, luottaen siihen, että keskustelua teeman ympärillä syntyy luonnostaankin, ilman etukäteen haastattelu-teemoihin, tai -kysymyksiin tutustumista, sillä haastatteluun osallistujat olivat kaikki itse osallistuneet tutkimuksen kohteena olevaan joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottiin ja näin ollen omasivat paljon käytännön tietoa ja kokemusta aiheesta.

Tutkimuksessa haastatteluja toteutettiin yhteensä 3. Kaksi haastatteluista toteutettiin ryhmähaastatteluna, yksi haastattelu toteutui yksilöhaastatteluna. Haastattelut toteutettiin touku-kuussa 2023, jolloin joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihanketta oli takana 9 kuukautta. Ryhmähaastatteluissa (2 kpl) paikalla olivat kyseisten esi- ja alkuopetus yhteistyöparin opettajat, yksi varhaiskasvatuksen opettaja ja yksi luokanopettaja, jotka toimivat joustavan esi- ja al-

kuopetuksen hankkeessa agentteina. Haastattelut oli tarkoitus toteuttaa molempien yksikköparien koko agenttitiimeille (2-5 opettajaa), mutta tilanteesta johtuen ryhmähaastatteluihin osallistui molemmista yksikköpareista vain 2 opettajaa. Kolmas haastattelu toteutettiin ja tallennettiin erillisenä Teams-haastatteluna yhdelle varhaiskasvatuksen opettajalle. Myös ryhmähaastattelut tallennettiin live haastatteluista huolimatta, Teams-sovellusta käyttäen.

6.3.2 Dokumenttiaineisto

Tutkielman aineistona käytetty joustavan esi- ja alkuopetuksen dokumenttiaineisto koostui kahden yksikköparin koko lukuvuoden kuukausisuunnitelmista 9 kuukauden ajalta (syys-toukokuu). Dokumentit, jotka kuvaavat mennyttä, avaavat mahdollisuuden ymmärtää kohteen, tai ilmiön kehitystä. Ne ovat aineistoja, joiden tuottaminen on tapahtunut aikaisemmin ja jotka toimivat kuvauksina tapahtuneille asioille. (Kananen, 2014, s. 90 - 91). Kuukausisuunnitelmien tutkielmaan mukaan ottaminen oli perusteltua, sillä niiden kautta oli mahdollista selvittää, minkälaista joustavaa esi- ja alkuopetusta vuoden aikana toteutettiin, sekä ne toimivat haastatteluissa saatujen vastausten rikastuttajina, avatessaan toteutettua toimintaa kirjallisen dokumentin muodossa. Dokumenttien käyttö tutkimusaineistona kuitenkin olettaa, että kirjoittaja on kyennyt ilmaisemaan itseään kirjallisesti parhaalla mahdollisella tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 96). Dokumenttien luotettavuutta onkin kritisoitu juuri siitä, ovatko dokumentit objektiivisia – onko dokumentin kirjannut henkilö todella kirjannut dokumenttiin ylös kaiken oleellisen aiheen kannalta. Tätä näkökulmaa tulee arvioida ja puntaroida myös luotettavuuden näkökulmasta; ensinnäkin kuka dokumentin on kirjannut, kenelle dokumentti on tehty, miksi, milloin ja millä tavalla. (Kananen, 2014, s. 91).

Tutkielman kannalta valmiin dokumenttiaineiston hyödyntäminen oli riittävä avaamaan vastauksia tutkimuskysymykseen, *minkälaista joustavaa esi- ja alkuopetuksen toimintaa vuoden aikana toteutettiin*. Joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen aikana agentit kirjasivat hankekoordinaattorin luomiin valmiisiin dokumenttipohjiin tulevalle kuukaudelle toimintasuunnitelman, johon sisältyi joustavan toiminnan suunnitelma, toteutus ja arviointi osuudet. Näiden valmiiden kohtien ansiosta, dokumenteista oli helposti havaittavissa ja löydettävissä oleelliset vastaukset tutkimuskysymykseen liittyen, ilman että kirjauksen tehneen agentin kirjauksen luotettavuutta, tai tarkkuutta tarvitsi puntaroida enempää.

6.4. Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin päämääränä on päätyä onnistuneisiin tulkitoihin tutkittavasta aiheesta. Analyysivaiheessa aineistoa voidaan tiivistää, eritellä, tai luokitella, tavoitteena luoda synteesissä kokonaiskuva aineistosta ja esittää tutkimuskohde uudesta näkökulmasta. (Puusa, 2020a, s. 148). Tutkielman analysoinnin tein aineistopohjaista sisällönanalyysiä käyttäen. Sisällönanalyysi voidaan nähdä ja ymmärtää väljänä metodisena viitekehyksenä, jolloin sitä ei käytetä yksittäisenä menetelmänä, vaan tarkoituksenmukaisena viitekehyksenä, joka mahdollistaa aineiston tarkastelun monipuolisesti (Puusa, 2020a, s. 148).

Analyysi alkoi haastatteluaineistojen litteroinnilla, joka tein heti haastatteluiden jälkeen. Litteroinnin katsotaan olevan analyysin ensimmäinen vaihe (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 437). Sisällönanalyysissä tutkija aluksi analysoi haastatteluissa puhuttuja sisältöä ja litteroi sanatarvasti kaiken puhutun tekstimuotoon (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 430). Tutkielmassa haastattelujen litteroinnista jätin tietoisesti tauot, äänensävyt ja äännähdykset kirjaamatta ja keskityttiin ainoastaan puheen sisältöihin. Ruusuvuori ja Nikander (2017, 437) kuitenkin toteavat, ettei täydellistä litteraatiota ole olemassa, vaan tutkijalta jää aina väistämättä jotain huomaa-matta. Tutkielmassa toteutin litteroinnin sanelimen avulla, jolloin haastattelujen sisältö siirtyi sanelimen kautta tekstimuotoon. Sanelin ei kuitenkaan tuottanut täydellistä tekstimuotoa, vaan vaadittiin useita tarkistuksia, jotta sain litteroinnin oikeaan tekstimuotoon. Litteroitua tekstia-aineistoa kertyi yhteensä 31 sivua Times New Roman fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää litteroitu aineisto ensin tiiviiseen muotoon, esimerkiksi luokittelun tai teemoittelun avulla, jonka jälkeen aineistosta pyritään luomaan selkeä kokonaisuus, josta muodostetaan johtopäätökset tutkitusta ilmiöstä (Puusa, 2020, s. 149). Analyysin tavoitteena on nostaa esiin tapauksen erityislaatu, jotta sitä voitaisiin verrata eri tapauksiin ja sen myötä ymmärtää ja oppia lisää tutkittavasta ilmiöstä (Peltola, 2007, s. 115). Tuomi & Sarajärvi (2018) kuvaavat sisällönanalyysin vaiheita aineiston redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin käsitteiden avulla. Redusointi tarkoittaa aineiston pelkistämistä, jolloin aineiston alkuperäisilmaisuuksista muodostetaan tiiviimpiä pelkistettyjä ilmaisuja. Näiden pelkistettyjen ilmausten jälkeen muodostuu aineiston klusterointi, jossa pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään/luokitellaan uudelleen entistä tiiviimpään muotoon, sijoittamalla samaa tarkoittavia ilmaisuja, tai asioita samaan ryhmään ja annetaan ryhmälle sen sisältöä kuvaava nimi. Klusterointia seuraa vielä aineiston abstrahointi, eli käsitteellistäminen, jossa yhdistetään klusterointivaiheessa syntyneitä ryhmiä/luokkia ja muodostetaan niistä teoreettisia käsitteitä.

Puusa (2020a) kuvaa sisällönanalyysiä kolmeen selkeään vaiheeseen avulla:

1. aineiston pelkistäminen
2. teemoittelu
3. yläkategorian luominen

Analyysi aloitetaan käymällä litteroitua aineistoa useaan kertaan läpi. Aineistoa pyritään pelkistämään ja löytämään siitä samaa tarkoittavia sanoja ja merkityksiä koodaamalla ne esimerkiksi eri värein. Löydetyistä ja tulkituista samoista merkityksistä muodostetaan ryhmiä/teemoja, joiden avulla aineistosta muodostuu tiiviimpään ja selkeämpään muotoon. Lopuksi teemat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläkategorioita, jotka nimetään kategorian sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Puusa, 2020a).

6.4.1 Haastatteluaineiston analyysi

Tutkielman haastatteluaineistonanalyysi nojautuu edellä esitettyihin Tuomen, Sarajärven ja Puusan kuvaamiin aineistonanalyysin kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa pelkistin haastatteluaineistoa tiivistämällä aineistoa. Haastatteluaineistonanalyysi alkoi litteroitujen haastattelutekstien lukemisella useaan kertaan. Tämän jälkeen pelkistin aineiston alkuperäisilmaisut tiivistämällä haastateltavien jokaisen puheenvuoron sen sisältöä kuvaavalla yksittäisellä sanalla/termillä.

Esimerkki aineiston pelkistämisestä:

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaus
”Kerran viikossa, kun heillä koulu päättyy, me istutaan alas ja mietitään vähän pidemmälle jatkoa.”	Säännöllinen suunnittelu-aika Lukujärjestys
”Kun meidän aikataulutkaan ei osu ihan yksiin, niin sitäkin piti miettiä, että miten toteutetaan ja missä.”	Aika ja paikka
”Kun me ollaan eri hallinnon alla, niin mä vähän luulen, että syö sitä.” ”Jos me oltaisiin saman pomon alaisuudessa, ei niin kuin nyt eri systeemissä.”	Hallinnolliset erot instituutioiden välillä

<p>”Eskarin paikka on vähän outo, varhaiskasvatuksella on tietty status, mutta eskarissa lapsi hyppää ikään kuin vuodeksi lautalle ja siirtyy siitä kouluun taas tasamaalle. Nyt mä oon siellä lautalla koko ajan ja oon vähän meirisairas koko ajan. Että, päästäisi pois tästä lauttavaiheesta.”</p>	<p>Esiopetuksen paikka varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välissä</p>
<p>”Kun on nää vahvuudet ja kun tehdään myös persoonalla tätä työtä ja meillä on erilaisia vahvuuksia, niin me voidaan ottaa kaikki ne käyttöön tässä joustavassa.”</p>	<p>Aikuisten vahvuudet</p>
<p>”Meil on niin kun eri opettajia ja niillä on omat vahvuudet jo niiden koulutustenkin takia. Kuullaan myös erityisopettajaa, kuullaan kaikkia.”</p>	<p>Koulutusten tuomat vahvuudet Moniammatillinen yhteistyö</p>
<p>”Enemmän käsiä ja silmiä, että pystyy teke sellaista toiminnallista tekemistä, koska meitä aikuisia on enemmän.”</p>	<p>Aikuisresurssit toiminnan mahdollistajana</p>
<p>”Ajattelen, että ne lapset, jotka on ihan huippuhyviä jossain, että niillä olisi myös haastetta koulussa, ettei ihan aloitettaisi ykkösellä alusta.”</p>	<p>Opetuksen eriyttäminen</p>
<p>”Millaisia lapsiryhmät on, pitää ottaa huomioon paljon ryhmissä on, onko s2-lapsia paljon ja myöskin tuentarpeet.”</p>	<p>Ryhmäkoko Tuentarpeet</p>
<p>”Lasten taidot ja kehitys, ne ei oo kaikki samalla tasolla.”</p>	<p>Lasten yksilölliset taidot</p>
<p>”Ja ne lapset on ihan fiiliksissä siitä, vetää jostain hippaa siellä ja kysyy ”ehdittäiskö me vielä”, että se lapsen kokemus tulee läpi, niin silloin niin kuin tietää, että me ollaan onnistuttu.”</p>	<p>Lasten palaute</p>

”Ja miten hauskoja ne lapset oli, kun ne tuli myöhemmin aina kysymään ”muistatko mun kirjottaman jutun” ja halusivat jakaa sen muiston uudelleen.”	Lasten kokemus
”Alkuopetuksessa pitää pysyä niissä oppiaineen tavoitteissa, mutta eskarissahan on paljon väljempää.”	Oppiainekohtaiset tavoitteet alkuopetuksessa
”Koulun puolelta tuli just matematiikkaan ja kielellisiin juttuihin tehtäviä ja meiltä eskarista sitten ehkä se toiminnallisuus.”	Toiminnan sisällöt

Pelkistetyistä ilmaisuista muodostui lopulta lista, jonka jälkeen etsin ja teemoittelin seuraavassa analysoinnin vaiheessa pelkistetyistä ilmaisuista samaa tarkoittavia asioita ja ilmaisuja ja jäsentelin ne uusiin ryhmiin. Tämän jälkeen annoin muodostuneelle temalle sen sisältöä kuvaavan nimen.

Esimerkki aineiston teemoittelusta:

Pelkistetty ilmaus	Teemoittelu
Säännöllinen suunnittelu-aika Lukujärjestys Aika ja paikka	Aikataulut
Hallinnolliset erot instituutioiden välillä Esiopetuksen paikka varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen välissä	Instituutiot
Aikuisten vahvuudet Koulutusten tuomat vahvuudet Moniammatillinen yhteistyö	Ammatillisuus
Aikuisresurssit toiminnan mahdollistajana Opetuksen eriyttäminen	Toiminnan toteuttaminen
Ryhmäkoko Tuentarpeet Lasten yksilölliset taidot	Ryhmän koostumus

Lasten palautteet	Lasten vaikutus
Lasten kokemus	
Oppiainekohtaiset tavoitteet alkuopetuksessa	Tavoitteet
Toiminnan sisällöt	Sisällöt

Teemoja syntyi kaiken kaikkiaan 13. Näistä teemoista muodostin analyysin viimeisessä vaiheessa yläkategorioita, joiden tarkoituksena oli luoda käsitteellisten termien avulla tutkimuksen tuloksille teoreettiset käsitteet.

Esimerkki tutkimuksen yläkategorioiden muodostumisesta:

Teemoittelu	Yläkategoria
Aikataulut Instituutiot	Rakenteet
Ammatillisuus Toiminnan toteuttaminen	Ammatillinen osaaminen
Ryhmän koostumus Lasten vaikutus	Ryhmä ja lasten osallisuus
Tavoitteet Sisällöt	Opetussuunnitelmat

Haastatteluaineiston yläkategorioiksi muodostui lopulta neljä käsitettä; rakenteet, ammatillinen osaaminen, ryhmä ja lasten osallisuus, sekä opetussuunnitelmat, joiden kautta tutkimustuloksiin pureudutaan luvussa 7 tarkemmin.

6.4.2 Dokumenttiaineiston analyysi

Tutkielmassa käytetyt dokumenttiaineistot analysoin löyhästi sisällönanalyysia sivuten. Kokoisin molempien esi- ja alkuopetus yhteistyöparien kuukausittaiset tavoitteet, toiminnansisällöt, sekä toteutuksen yhdeksän kuukauden ajalta erilliseen taulukkoon. Dokumenttiaineiston tarkoituksena oli tutkielmassa kuvata tapausta yksityiskohtaisesti avaamalla toteutettua joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa sisältöineen. Etsin ja havainnoin kokoamastani taulukosta yhteistyöparien käyttämät opetussuunnitelmien sisällöt, sekä niihin opettajien suunnittelemat toiminnan toteutukset. Dokumenttiaineistoa analysoin ja tulkitsin haastatteluaineiston analyysin

kautta muodostuneiden yläkategorioiden siivittämänä. Näin dokumenttiaineistoa analysoimalla, minun oli mahdollista havaita, miten joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelu johti toteutettuun toimintaan ja minkälaiseksi toteutettu toiminta lopulta muodostui.

Esimerkki dokumenttiaineiston analysoinnista:

	Yhteistyö- pari 1	Yhteistyö- pari 1	Yhteistyö- pari 1	Yhteistyö- pari 2	Yhteistyö- pari 2	Yhteistyö- pari 2
Kuukausi	Tavoite	Ops/si- sältö	Toteutus	Tavoite	Ops/si- sältö	Toteutus
Marraskuu	<p>Tutustuminen kotikaupunkiin ja kotimaahan</p> <p>Eskarilaisen tavoite: keskittyvän kuuntelun ja vuorovaikutuksen kehittyminen, sähköisten kuvien etsiminen</p> <p>Ekaluokkalaisen tavoite: luku- ja virkkeen muodostamisen kehittämisen, PowerPoint esityksen laatiminen</p>	<p>-Kielen rikas maailma/suomenkieli: kaupungista kertovat tekstit</p> <p>-Tutkin ja toimin ympäristössäni/Tvt/digitaidot: powerpoint esitysten laatiminen</p>	<p>-Pareittain lukemista. Opettaja koonnut lasten valittavissa olevat tekstit.</p> <p>-Pareittain työskentelyä: eskarilainen etsii kuvat, ekaluokkainen kokoaa PowerPoint esityksen ja kirjoittaa sisällön</p>	<p>Tutustuminen ja vuorovaikutustaidot, sekä luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen/kehittäminen</p>	<p>-Kielen rikas maailma/suomenkieli: kirjeiden kirjoittaminen ja kirjastovierailut</p> <p>-Kasvan ja kehityksen/luokkalisilla yhteisöillä</p>	<p>-Kirjeenvaihto eskarit-kakkosluokkalaiset. Ryhmitään/luokitetaan läheteään kirje vastaparille</p> <p>-Kirjastovierailut pienryhmissä viikoittain eskarit-ykkösluokkalaiset. Lapset valitsevat mieluisat kirjat, pienryhmissä kirjojen selailua, yhdessä luetaan yksi kirjoista. Keskustelua tarinasta.</p> <p>-Eskarit-ykkösluokkalisilla yhteisillä liikuntahetket viikoittain 1h. Lapset jaetaan sekaisin kahteen ryhmään, käytössä kaksi liikuntasalin lohkoa, jossa eri liikuntaleikkejä</p>

7 Tutkimustulokset

Haastatteluaineiston analyysistä tutkimustuloksiksi muodostui neljä käsitettä; rakenteet, ammatillinen osaaminen, ryhmä ja lasten osallisuus, sekä opetussuunnitelmat. Nämä termit pyrkivät vastaamaan tutkimuskysymykseen *mitkä tekijät vaikuttivat ja ohjasivat opettajien yhteistä joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia*.

Dokumenttiaineiston analyysin avulla pyritään vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, *minikälaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa hankkeen aikana toteutettiin*.

7.1 Rakenteet

Joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelu alkoi molemmilla esi- ja alkuopetus yhteistyöpareilla heti lukuvuoden alettua elokuussa. Molempien yhteistyöparien esi- ja alkuopetus toimi samassa, tai toistensa viereisissä, samassa pihapiirissä sijaitsevilla rakennuksissa. Molemmilla yhteistyöpareilla oli käytössään myös erityisopettajien, varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja koulunkäynninohjaajien resursseja vaihtelevissa määrin. Pienempi yhteistyöpari, jossa joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeessa oli mukana yhteensä reilu 40 lasta – yksi ryhmä kutakin ikäluokkaa (eskarit, ykkös- ja kakkosluokkalaiset) ja 3 opettajaa, aloittivat yhteisen joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan heti syyskuun alussa. Opettajista 2 toimi hankkeessa agenteina ja he vastasivat kyseisen yhteistyöparin toiminnansuunnittelusta.

Toisessa, isommassa, esi- ja alkuopetuksen yhteistyöparissa pilottiin osallistui n. 150 lasta – kolme ryhmää eskarilaisia, kolme ryhmää ykkösluokkalaisia, kolme ryhmää kakkosluokkalaisia, sekä 13 opettajaa. Näistä opettajista 5 muodosti kyseisen yhteistyöparin agenttiryhmän. Suuremman yhteistyöparin joustava esi- ja alkuopetuksen toiminta käynnistyi hiljalleen vasta lokakuussa. Toiminnan aloitusta haastoivat alkuopetuksen lokakuulle sijoittunut muutto viereiseen rakennukseen, sekä yhteisen ymmärryksen löytäminen joustavasta esi- ja alkuopetuksesta.

Molempien yhteistyöparien agenteille löytyi opettajien omasta toimesta, koulun lukujärjestyksen puitteissa, viikoittainen yhteinen suunnittelu-aika. Säännöllisen suunnitteluajan merkitys korostui opettajien kokemuksissa toiminnan onnistumisesta:

”Jos tää olisi ollut vaan jotain välituntisopimista, niin varmaan olisi enemmän tullut sellaista, että ei tää nyt oikein toimi hyvin. Mutta nyt kun me ollaan saatu

oikeasti rauhassa mieltä valmiiksi ne toteutettavat jutut, niin ei oo hirveästi ollut sellaista, että tehtäisiinkö sittenkin toisella tavalla.”

”Jos meillä on ollut ihan selkeätä, niin sitten mä olen saattanut vaan piipahtaa tässä ja kysynyt, tarvitaanko me tällä viikolla ollenkaan tätä suunnittelua ja saatettu todeta, että ei tarvita, kun on jo selkeä suunnitelma. Kun ei ole ollut ongelmia suunnittelussa, kun me ollaan tälleen vierekkäin ja molemmilla on tiedossa se päivä ja kellonaika mikä sille suunnittelulle on varattu. Niin on kyllä tosi iisisti toteutunut tässä se suunnittelu.”

”Se, että joku asia tapahtuu säännöllisesti, niin sillä on merkitystä. Tulee semmoinen tietty rutiini siitä.”

Säännöllisen suunnittelu- ja toteutusajan lisäksi haastatteluista nousi esiin esi- ja alkuopetuksen fyysisen läheisyyden merkitys ja sen vaikutus toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

”Fyysinen oppimisympäristö luo tähän ihan mahtavat puitteet, kun me ollaan samoissa tiloissa.”

Fyysisen läheisyyden merkitys korostui ja heijastui käytettävissä olevaan aikaan. Opettajat kokivat yhteistyön olevan kaikin puolin sujuvampaa, jos esi- ja alkuopetus sijaitsee fyysisesti lähemmäksi, kuin pidemmän matkan päässä toisistaan. Esi- ja alkuopetuksen sijaitessa kauempana toisistaan, myös fyysiset siirtymätilanteet piti huomioida ja suunnitella tarkemmin. Opettajat kuvasivat siirtymätilanteiden vievän myös aikaa itse joustavalta esi- ja alkuopetuksen toiminnalta.

”On iso ero siinä, ollaanko samassa rakennuksessa, vai onko se niin kuin matkan päässä. Mun edellisissä työpaikoissa esikoulun ja koulun välillä on ollut useampi kilometri matkaa, niin kyllä se yhteistyö vaatii erilaista valmistautumista ja suunnittelua, kuin nyt, kun ollaan samassa rakennuksessa.”

”Ei kannata massoja siirrellä, kun olemme eri rakennuksissa. Ennen meillä onnistu tämmöinen, koska me oltiin samassa tilassa, ei ollut mitään vaikeuksia. Nyt siirtymiin pitää varata aikaa. Tuntuu, että koko ajan mun pitää kellottaa kuinka kauan mihinkin asiaan menee, enkä mä saisi vierittää sitä kiirettä lapsille, vaan pitäisi olla sellainen joustava filis, eikä niin, että tää vaan runnotaan läpi.”

Kuitenkaan samassa rakennuksessa, tai rakennuksen välittömässä läheisyydessä toimiminen ei ratkaissut täysin helpottavana tekijänä joustavan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suunnittelua ja toteuttamista. Haastatteluissa selvisi, että opettajat kokivat kahden eri instituution tuovan yhteistyölle haasteita, niin johtamisjärjestelyiden, kuin aikataulujenkin osalta. Pilottihankkeen toimintavuoden aikana, ei kummankaan yhteistyöparin lukujärjestysten, tai aikataulujen osalta oltu tehty etukäteen johdon puolelta muutoksia, vaan yhteistyö toimi aiempien, ”normaalien”, aikataulujen ja lukujärjestysten puitteissa. Opettajat kokivat, että aikataulut haastoivat ennen kaikkea yhteisen ajan löytymistä toiminnan toteuttamiselle:

”Koulun puolella on tietyt tunnit, jotka pitää toteuttaa tietyissä puitteissa, niin on haastavaa aina välillä löytää, milloin tätä joustavaa toteutetaan.”

”Koulun puolella jotkut jutut on aika tarkkoja ja me eskarissa ollaan aika joustavia aikataulujen kanssa, niin pitäisi oikeasti pohtia, että yhteistyö tulisi jo lukujärjestykseen mukaan. Niin olisiko sitten helpompaa, kun kaikille olisi selvää, että tässä nyt on varattu aika. Että, ei olisi sellaista turhaa työtä, se aikataulujen hakeminen enää.”

Opettajien kuvauksissa korostui etenkin mahdollisuus joustavan esi- ja alkuopetuksen säännölliseen toimintaan lukujärjestyksen puitteissa. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista toteuttaa ilman rehtorin ja päiväkodinjohtajan tukea, sillä jotta joustavalle esi- ja alkuopetukselle löydetään kiinteä paikka, se tulisi huomioida jo luku- ja päiväjärjestyksiä tehtäessä.

”Se yhteinen toiminta-aika pitäisi ratkaista samalla tavalla kuin tämä suunnitellaika. Että, pitäisi olla tietty päivä ja kellonaika ja se olisi niin kuin muurattu sinne. Sitten tulisi hoidettua myös arviointia, suunnittelua ja kehittämistä ja se toiminnan arvo näkyisi sitten, jos se olisi sementoitu sinne jonnekin.”

Opettajien vastauksista oli havaittavissa tyytymättömyys käytössä olevia resursseja kohtaan ja he kokivat, etteivät itse voineet tarpeeksi vaikuttaa joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen, sillä käytössä olevat resurssit, luku- ja päiväjärjestykset aikatauluineen, estivät osaltaan toiminnan toteuttamista.

”Tärkeää olisi, että jatkossakin, jos mitenkään vaan olisi mahdollista saada jotain resursseja sille yhteistyölle. Että, siihen olisi aika ja paikka, resurssiasiat heti varattu, siinä syksyllä jo.”

Lukujärjestyksistä ja muista aikataulullisista haasteista huolimatta, molemmat yhteistyöparit onnistuivat löytämään olemassa olevien aikataulujen puitteissa syksyn kuluessa viikoittaisen säännöllisen yhteistyöajan, myös joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiselle. Pienemmässä yksikössä joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa toteutettiin pääsääntöisesti kaksi kertaa viikossa, yksi oppitunti kerrallaan. Opettajat oivalsivat, että joustavaa esi- ja alkuopetusta esiopetuksen ja ykkösluokan välillä, oli järkevää toteuttaa etenkin niinä päivinä, jolloin ykkösluokan opettajalla ei ollut käytössään koulunkäynninohjaajan resurssia. Esiopetuksen henkilökunnan aikuisresurssia hyödyntämällä, lapsia oli kuitenkin mahdollista jakaa pienempiin ryhmiin, tai toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta pistetyöskentelyn avulla. Opettajat kokivat, että aikuisresurssia hyödyntämällä myös esimerkiksi koko ryhmien ja luokkien väliset musiikkihetket oli mahdollista toteuttaa rauhallisesti, kun käytössä oli useampi aikuinen takaamassa työrauhaa ja osallistumassa toiminnan toteuttamiseen.

Isommassa yksikössä säännöllinen yhteistyö toteutui useasti kerran viikossa n. yksi tunti kerrallaan. Isomman yksikön yhteistyöajan toteuttamisessa liikuntasalivuorot olivat oleellisessa osassa, sillä esi- ja alkuopetuksen peräkkäisiä salivuoroja hyödyntämällä, löydettiin aikaa myös säännölliselle yhteistyön toteutumiselle, ilman, että kummankaan osapuolen tarvitsi luopua omasta säännöllisestä luku- ja päiväjärjestyksen määräämästä aikataulustaan. Isomman yksikön toimintaa haastoi aikataulullisesti eniten esi- ja alkuopetuksen toisistaan eroavat aikataulut, joita kehittämällä voisi saada enemmän aikaa joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen:

”Täytyisi rakenteisiin saada niitä tukia, jotka auttaa meidän toteutusta. Tällä hetkellä aikataululliset asiat on meidän haasteita, koska meillähän on eri aikaan ruokailut. Toiset syö ekana ja toiset sen jälkeen, niin siinä menee hurjan paljon aikaa semmoiseen.”

Rakenteiden merkitys osoittautui suureksi joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnittelua ja toteutusta ohjaavaksi tekijäksi. Jos esi- ja alkuopetuksen aikataulut ja lukujärjestykset eivät kohtaa, tai jouta riittävästi, yhteinen toiminta hankaloituu ja jää suppeaksi. Jotta voisi olla yhteistä joustavaa toimintaa ja opetusta, täytyy opettajille löytyä myös säännöllistä yhteistä suunnittelu-aikaa. Säännöllinen suunnittelu-, sekä toiminta-aika mahdollistuu ainoastaan rakenteiden avulla, mikä vaatii johdon tuen ja yhteisen ymmärryksen ja halun kehittää esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Rakenteita kehittämällä annetaan myös arvoa esi- ja alkuope-

tuksen välisen yhteistyön tärkeydelle. Esiopetuksen kuuluessa osaksi varhaiskasvatuksen hallintoa, yhteistyön merkitys ja toteutuminen vaatii avointa ja säännöllistä vuorovaikutusta päiväkodinjohtajan ja rehtorin välillä.

7.2 Ammatillinen osaaminen

Ammatillinen osaaminen muodostui yläkategoriaksi yhdistämällä useamman teeman. Alemmat teemat muodostuivat opettajien osaamisesta, vahvuuksista, oman työn hallinnasta, toisen opettajan tuntemisesta, sekä moniammatillisuudesta.

”On ollut kyllä mukavia tapaamisia ja muutakin sellaista yhteistä keskustelua.”

”Tiedostaisin nämä vahvuudet. Että, kun me tehdään myös omalla persoonalla tätä työtä ja meillä on erilaisia vahvuuksia, niin me voidaan ottaa kaikki ne käyttöön tässä joustavassa. Että, kun jaetaan sitä porukkaa ja sitten otetaan ne vahvuudet, niin se jolla on esimerkiksi tietoteknistä vahvuutta ja osaamista, on sitten sillä pisteellä jne.”

Opettajat kokivat, että yhteinen keskustelu ja yhteisen ymmärryksen ja linjan löytyminen oli oleellista toiminnansuunnittelun kannalta. Pienemmän yhteistyöparin toiminnansuunnittelu käynnistyi heti elokuussa ja opettajat kokivat yhteisen suunnittelun olleen helppoa ja vaivatonta. Yhteistyön sujuvuutta edisti osaltaan kyseisen yhteistyöparin pieni opettajamäärä. Toiminnan suunnittelusta vastasi ainoastaan kaksi opettajaa, jolloin keskustelu ja vuorovaikutus oli nopeaa ja tehokasta:

”Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhän on ollut jo vuosia välttämätöntä, niin on se ihan eri tehdä yhteistyötä tälleen vierekkäin, kuin jos oltais erillään. Silloin sä esimerkiksi soitat sille toiselle opettajalle, ketä sä et edes kasvoista tiedä minkä näköinen ihminen siellä on, ja sitten yrität sopia jotain, niin on tää ihan eri filis, kun voi vaan huikkailla vähän, että eiks tää kävis jne.”

Myös esi- ja alkuopetuksen sijoittuminen fyysisesti samaan rakennukseen vaikutti opettajien väliseen yhteistyöhön ja sen toimivuuteen:

”Jos oltais etäämmällä toisistaan, niin siitä jäis sellainen opettajien keskinäinen tuntemus pois. Nyt tässä oppii samalla tuntemaan toisen opettajan ja se yhteistyö

on niin kuin avoimempaa ja vastaanottavaisempaa, kun ne ehdotukset tuntuu, että ne tulee niin kuin tutulta henkilöltä.”

Isomman yhteistyöparin toiminnansuunnittelua haastoi mukana olevien opettajien määrä. Agenttien suunnitteluryhmään kuului jo itsessään 5 opettajaa, joiden täytyi välittää suunnitelmat edelleen kahdeksalle muulle opettajalle. Opettajien suuren määrän takia keskustelut ja yhteisen ymmärryksen löytyminen vei aikaa, ennen kuin kaikille hankkeessa mukana olleille opettajille muodostui samanlainen käsitys siitä, mitä joustavalla esi- ja alkuopetuksella tavoitellaan ja mihin kyseisen yhteistyöparin resurssit riittäisivät.

Molemmissa yhteistyöpareissa joustava esi- ja alkuopetus aloitettiin syksyllä lasten ja aikuisten välisillä tutustumisilla. Pienemmän yhteistyöparin toiminta muodostui hyvin nopeasti parityöskentelyksi, jossa eskarilaisista ja ekaluokkalaisista muodostettiin pareja, jotka toimivat yhdessä tehtäviä tehden. Parien muodostuksessa auttoi ryhmien heterogeeninen rakenne, jolloin parien muodostuksessa hyödynnettiin esimerkiksi lukutaitoa, jossa parin toinen osapuoli osasi jo lukea, toisen vasta aloitellessa harjoittelua. Tällä järjestelyllä opettajat kokivat, että lapset saivat mahdollisuuden myös oppia toisiltaan ja syntyi luontevaa vertaisoppimista. Samalla lapset harjoittelivat myös vuoron odottamista ja toisen auttamista, harjoitellen ja luoden myös uusia vuorovaikutussuhteita:

”Kyllä me vaihdettiin aina jakson jälkeen niitä pareja, että mahdollisimman monen oppilaan kanssa jokainen oppilas tekis sitä parityötä.”

Molemmat yhteistyöparit käyttivät joustavan toiminnan toteutuksessa pistetyöskentelyä. Tällöin lapset jaettiin eri perustein pienempiin ryhmiin, jotka kiersivät eri toimintapisteitä, joissa jokaisella pisteellä oli vastassa eri opettaja. Toisinaan pistetyöskentely suunniteltiin ja toteutettiin niin, että sama opettaja kulki saman ryhmän mukana pisteeltä toiselle. Tällöin ryhmä oli muodostettu niin, että lapsia oli jokaisesta ikäluokasta. Pistetyöskentelyssä hyödynnettiin myös erityisopettajan osaamista ja ammattitaitoa, jolloin hänen vastuulleen annettiin esimerkiksi eniten tukea tarvitsevien lasten opettaminen. Erityisopettajalle mahdollistui pistetyöskentelyn aikana myös koko ryhmän havainnoiminen, mistä kerätyt tiedot ja havainnot johtivat moniammatillisten keskustelujen käymiseen. Esiopetuksen puolella varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli oli molemmissa yhteistyöpariyksiköissä konsultoiva. Tällöin varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli esiopetuksen käytettävissä vain satunnaisesti, eikä hänen rooliaan kohdennettu, tai sisällytetty juurikaan joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen.

Isomman yhteistyöparin joustavan toiminnan otollisin muoto löytyi kokeilujen kautta. Syksyn alussa joustavaa toimintaa toteutettiin ensin kaikkien ryhmien samanaikaisena tekemisenä pistetyöskentelyn merkeissä. Opettajat huomasivat kuitenkin nopeasti, ettei ison lapsimäärän samanaikainen liikuttaminen ollut järkevää, jolloin oivallettiin, että ryhmät tulisi jakaa huomattavasti pienempiin ryhmiin:

”Tosiaan haastoi aika paljon se ajatus, että meidän pitää tätä isoa massaa liikuttaa. Se tuli niin kuin joka välissä aina vastaan. Että, koska me ollaan niin iso, voidaanko me tehdä tätä, voidaanko me tehdä sitä ja todettiin ja pohdittiin, että ei voida tehdä yhtä aikaa ja ymmärrettiin, että tän joukon voi paloitella jotenkin.”

Oivalluksen jälkeen ryhmät jaettiin kolmeen ryhmään, johon jokaiseen kuului yksi esiopetusryhmä, yksi ykkösluokka ja yksi kakkosluokka. Tämän jälkeen yhteistyö ja joustava toiminta muodostettiin näiden kolmen ryhmän sisällä, jolloin myös tiedonjakaminen toiminnasuunnittelusta kohdistui suoraan pienemmälle opettajaryhmälle ja vastuu tiedonjakamisesta jakautui tasaisemmin.

Ammatilliseen osaamiseen liittyi oleellisesti tunne vastuun jakamisesta toiminnan suunnittelu-, sekä toteutusvaiheissa. Ammatilliseen osaamiseen sisältyi myös joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan toteutus, aikuisresurssien suunnittelusta ja hyödyntämisestä toiminnan aikana, aina eriyttävän opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen asti. Opettajien sitoutuminen hankkeeseen nähtiin myös edesauttavan esi- ja alkuopetuksen joustavan toiminnan yhteistyön toteuttamista:

”Varmaan olisi voinut olla haaste, kun meilläkin oli paljon poissaoloja henkilökunnalla, mutta se ei kuitenkaan päässyt niin näkyviin. Ehkä muutamana kerran saattoi tapahtua kyllä, että suunnitelma jätettiin välistä, mutta olisi voinut kuvitella, että haastaa enemmän poissaolot, kuin mitä se oikeasti teki.”

”Mutta vaikka oli sijaisia, niin hekin on ottaneet koppia vaikka lennosta. Että, oma ope oli osannut laittaa sinne, että ”tehdään yhteistyötä eskareiden kanssa”, ja sit he tulee vaan, että ”huhuu, missä täällä on eskareita?””

Ammatillinen osaaminen heijastui myös tunteiden kautta, jolloin joustavan toiminnan arviointi toimi väylänä käydä moniammatillista keskustelua ja jakaa yhteisesti opettajien omia ajatuksia ja tunteita joustavan toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Opettajien tunteet heijas-

tuivat myös tiedonsiirron merkitykseen ja siihen, millaisia mahdollisuuksia joustava esi- ja alkuopetus voi antaa tiedonsiirtämislle opettajien välillä, sekä opettajien omien kokemusten ja ajatusten suhteen lapsiin liittyen.

”Ei mulla se kiinnostus lopu siihen lapseen, silloin kun hän lähtee eskarista pois, vaan mä jään aina kauheasti miettimään miten se pärjää ja miten se koulu on lähtenyt käyntiin. Ja silloin jos me ollaan erillään, niin se tieto on ihan nolla, mitä sä sieltä koulusta saat, että, kun oot eskariopena joskus kysynyt, että miten sillä lapsella siellä koulussa menee, niin sit on vaan vastattu, että ”en mä saa kertoa”. Se on ollut jotenkin hirveen surullista. Että, kun on tehnyt hirveästi töitä sen lapsen kanssa ja haluaisi tietää olisiko siitä mitään hyötyä, niin sit ei oo saanut sitä tietoa. Mutta, nyt on tuntunut mukavalta, kun näkee nää viimevuotiset lapset ja on saanut seurata vierestä, miten se koulutaival lähtee käyntiin.”

Pääsemällä havainnoimaan aiemmin opettamaansa lasta myös seuraavana vuonna, kun lapsi oli siirtynyt jo seuraavalle luokka-asteelle, opettajille mahdollistui samalla myös oman työnsä ja osaamisen reflektointi. Opettajan oman kokemuksen ja tiedonsiirtäminen lapsen nykyiselle opettajalle, mahdollisti myös yhteisen tiedonjakamisen lisäksi hiljaisen tiedon jakamisen, jolloin opettajat pystyivät käymään ammatillista keskustelua lapsen oppimisen parhaaksi.

7.3 Ryhmä ja lasten osallisuus

Kuten edellä selvisi, lapsiryhmien koko osoittautui suureksi joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnittelua ja toteutusta ohjaavaksi tekijäksi.

”Ensin piti kokeilla ja sit huomattiin, että hei toi ei ehkä ollutkaan ihan hyvä idea, että otetaanpa vähän pienemmissä ryhmissä ja pienemmällä volyyymilla. Sillä tavalla, ettei kaikkien niin kuin tarvitse olla siinä tekemässä kaikkea heti ja kerralla.”

Lapsimäärien ohjatessa opettajien suunnittelua, myös käytettävissä olevien tilojen määrä suhteessa lapsimäärään piti suunnitella myös tarkasti. Pienemmän yhteistyöparin löytäessä nopeasti parityöskentelymallinsa, isompi yhteistyöpari haki omaa toimintamuotoaan pidempään. Lapsimäärän ohella lapsiryhmien koostumus ja rakenne vaikuttivat opettajien joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen:

”Meillä nyt sattui olemaan tällaiset heterogeeniset ryhmät tänä vuonna. Niin siten ehkä enemmän painottui se oman kehitysvaiheen mukainen oppiminen. Mutta

ensi vuonna on ihan eri asia. Sieltä on tulossa valtavasti tuen tarpeisia lapsia. Että, sitten tää ei toimi yhtään samalla tavalla, kuin mitä nyt on toiminut. Täytyy miettiä ihan eri tavalla se miten tehdään ja miten toteutetaan.”

”Toiminnansuunnittelussa pitää ottaa huomioon, se miten paljon ryhmässä on lapsia ja mitä ylipäätään voi tehdä. Kun on paljon esimerkiksi vieraskielisiä lapsia, tai tehostetun – ja erityisentuen lapsia, niin semmoisistakin lähtökohdista pitää alkaa rakentamaan sitä, että miten se olisi niin kuin kaikille lapsille mieluista. Että, kaikki pääsisi osallistumaan.”

Molemmat parit hyödynsivät toiminnan suunnittelussa lasten palautteita ja näin ollen varmistivat osaltaan, että kaikki lapset pääsivät osallistumaan ja vaikuttamaan joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaan. Lapsilta pyydettiin yhteisten toimintahetkien jälkeen palautetta ja arviointia esimerkiksi peukkua näyttämällä, joko ylös-, tai alaspäin, sekä havainnoimalla lasten innostusta ja reaktioita suunniteltuihin toimintahetkiin. Lapsia havainnoimalla opettajat muuttivat joustavasti suunnitelmiaan ja maksimoivat näin ollen lasten oppimisen ilon, hyödyntämällä lapsia kiinnostavia aiheita opetuksessaan:

”Meillä lapset innostui ihan valtavasti siitä aika- ja avaruusteemasta. Eikä se olisi ollut meillä eskarissa siinä kohtaa, mutta sitten me kuitenkin otettiin se siihen.”

”Ylipäätään me ollaan arvioitu sitä, miten ne lapset suhtautuu meidän suunnitelmiin.”

Opettajat näkivät lapsen yksilöllisen oppimisen olevan joustavassakin esi- ja alkuopetuksessa oleellista, mutta samaan aikaan opettajat kokivat, ettei se toteutuneessa joustavan esi- ja alkuopetuksen muodossa ollut mahdollinen.

”Mä uskon, että sitä lapsen yksilöllistä polkua yritetään tällä joustavalla edistää, mutta rakenteet niin kuin estää. On kyllä vaikea nähdä, miten se toteutuu, että jokainen yksilö, jolla on ne tietyt taidot, niin saataisiin sille omalle oppimispolulle mukaan, joka sitten olisi jotenkin yhteinen.”

”Pitäisi rakentaa joustavaa esi- ja alkuopetusta niin kuin lapsesta lähtöisin, että he etenisivät omassa tahdissaan. Semmoista se joustava olisi parhaimmillaan, että jokainen saisi oman tasonsa mukaista opetusta. Mutta kyllähän se vaatii tosi

paljon semmoista suunnittelua ja ajattelua ja niin kuin kovaa yhteistyötä opettajien kanssa.”

Opettajat asettivat joustavalle toiminnalle tavoitteita paitsi hankkeen puitteissa, myös omista lähtökohdista ja resursseista käsin, joihin lapset vaikuttivat suuresti. Hanke pyrki ja ohjeisti yhteistyöpareja yhteistyöhön vähintään kerran viikossa, minkä puitteissa opettajat pohtivat, minkälainen yhteistyö ja joustava esi- ja alkuopetuksen toiminta hyödyttäisi juuri kyseisen yhteistyöparin lapsia.

”Meidän tavoitteet lähti siitä, mikä olisi niille lapsille paras. Niin kyllä se lähti niistä vuorovaikutussuhteista. Että, mahdollistuisi lasten vahvuudet ja tulisi sellainen turvallisuus.”

”Aina on se ajatus, miten se lapsi saisi tästä joustavasta eniten itselleen ja sen mukaan me aikuiset mennään. Sitten olen ohjeistanut omaa työporukkaa siellä ja on jokainen meidän henkilökunnasta, osallistuneet ihan huippu hienosti tähän projektiin!”

Tavoitteita asetettiin lapsiryhmän ja lasten yksilöllisten kokemusten ja oppimisen ohella, myös kunnassa meneillään olevien painopisteiden kautta, sekä oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti.

7.4 Opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelmat nousivat yhdeksi joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelun ja toteuttamisen ohjaavaksi tekijäksi hyvinkin selkeästi. Kummankin yhteistyöparin toiminnan sisältöjä ohjasivat vahvasti vuodenaajat / -kierto, sekä kalenterivuoden juhlat ja perinteet. Molempien yhteistyöparien joustavassa toiminnassa huomioitiin esimerkiksi joulu ja ystävänpäivä, jolloin juhlat vaikuttivat toiminnan sisältöihin ja käytettyihin menetelmiin. Opettajat tiedostivat sekä esiopetuksen-, että perusopetuksen opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet, joten toiminnan suunnittelussa opettajat hyödynsivät molempia opetussuunnitelmia. Opettajat ymmärsivät, että alkuopetuksessa lapsilla on oppiainekohtaiset oppimistavoitteet, kun taas esiopetuksessa tällaisia tavoitteita ei ole. Näin ollen joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnansuunnitteluun vaikutti enemmän perusopetuksen opetussuunnitelma, kuin esiopetussuunnitelma:

”Koulun puolella väki joutuu koko ajan huomioimaan sen opetussuunnitelman ja pysyä niissä tavoitteissa. Että, ei ne voi niin kuin monta kertaa viikossa ottaa ihan

mitä vaan. Eskareiden on helpompi lennähtää näihin koulun teemoihin, mitkä täällä on meneillään ja sitten vaan otetaan huomioon, ettei kaikki lasten taidot oo samalla tasolla.”

Alkuopetuksen opettajat korostivat joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelussa myös toisen ja kolmannen luokan välistä nivelvaihetta, jota kohti koko alkuopetus tähtää. Alkuopetuksessa lasten oppimista seurataan tiiviisti kokeiden ja testien avulla, kun taas esiopetuksessa lasten osaamista kartoitetaan eri kunnista riippuen erilaisten kartoitusten avulla hyvinkin vaihtelevin käytännöin.

”Meillä alkuopetuksessa oppisisällöt ja opetussuunnitelma painaa siellä takarivossa koko ajan. Vaikka on leikkiä ja opetus ja oppiminen aika toiminnallista, niin kyllä niitä sellaisia sisältöjä pitää silti ehkä liikaa pistää koko ajan menevään.”

Molemmat yhteistyöparit käyttivät jossain muodossa toiminnassaan lähes kaikkia esiopetuksen opetussuunnitelman oppimisenalueiden sisältöjä ja perusopetuksen opetussuunnitelman oppiainesisältöjä. Molemmat yhteistyöparit hyödynsivät erityisesti alkuopetuksen suomenkielen, sekä esiopetuksen kielten rikas maailma oppimisenalueen sisältöjä. Lukemaan oppimista, sekä kirjoittamista harjoiteltiin niin pari-, ryhmä-, kuin pistetyöskentelyn avulla. Pienemmän yhteistyöparin toiminnassa hyödynnettiin monipuolisesti opetussuunnitelmien oppiaineita ja oppimisen sisältöjä. Opetuksessa eheyttiin samanaikaisesti useampaa kokonaisuutta, esimerkiksi digitaitoja, suomenkieltä, sekä ympäristöä ja luonnontietoa, jolloin lapset työstivät pareittain Powerpoint esityksiä ympäristöstä. Suuremman yhteistyöparin toiminnansisällöissä hyödynnettiin erityisesti liikuntaa, sillä yhteinen säännöllinen yhteistyöaika löytyi liikuntasalivuorojen hyödyntämällä. Liikuntasalissa yhteistä toimintaa toteutettiin niin ryhmä-, kuin pistetyöskentelynä, jossa kaikessa toiminnassa korostui erityisesti vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Molemmat yhteistyöparit tekivät joustavaa esi- ja alkuopetusta vaihdellen yhteistyötä eskarilaisten ja ykkösluokkalaisten ja eskarilaisten ja kakkosluokkalaisten välillä. Toiminta painottui molemmilla yhteistyöpareilla kuitenkin enemmän esiopetuksen ja ensimmäisenluokan väliseksi yhteistyöksi.

8 Pohdinta

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajat pitivät joustavaa esi- ja alkuopetusta pikemminkin tiiviinä esi- ja alkuopetuksen yhteistyönä, kuin varsinaisena joustavana opetuksena, jossa lapsi etenisi omaan tahtiinsa, omien taitojensa ja osaamisen mukaisesti. Pienemmän yhteistyöparin kokemus joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta oli positiivisempi, kuin isomman yhteistyöparin. Suurin vaikuttava tekijä tähän vaikutti olevan yhteistyöparin koko. Pienemmässä yhteistyöparissa opettajien agenttiryhmä oli huomattavasti pienempi, kuin isomman yhteistyöparin, jolloin toiminnan suunnittelu oli tehokasta, kahden opettajan välistä yhteissuunnittelua, joka tiivistyessään pääsee jo lähelle yhteisopettajuutta. Pienemmän yhteistyöparin esi- ja alkuopetuksen tilat sijaitsivat myös samassa rakennuksessa, vierekkäisissä huoneissa, joka mahdollisti spontaaninkin vuorovaikutuksen esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä, jolloin aina ei tarvinnut odottaa ajatusten kanssa seuraavaan sovittuun yhteissuunnittelu-palaveriin, vaan asian pystyi kertomaan heti toiselle opettajalle, ilman suurempia odotteluja.

Isomman yhteistyöparin toimintaa haastoi koon lisäksi erilliset rakennukset. Esi- ja alkuopetuksen sijoittuminen fyysisesti erillisiin rakennuksiin, loi välimatkaa myös esi- ja alkuopetuksen opettajien välille, jolloin opettajien keskeinen vuorovaikutus ei yltänyt yhteisopettajuuden tasolle, vaan jäi enemmänkin moniammatilliseksi yhteistyöksi, jossa tietoa ja osaamista jaettiin ja hyödynnettiin yhteistyöparien yksiköiden sisällä, ei niinkään esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä.

Tutkimus osoitti, että rakenteet vaikuttavat joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan sisältöihin. Jos joustavalle esi- ja alkuopetukselle ei ole käytössä riittävästi aikaa tai tiloja, ei voida toteuttaa säännöllistä ja tavoitteellista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa. Näin ollen rakenteista tulee helposti toiminnan sisältöjä määräävä tekijä. Jos esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen lapset ja oppilaat ruokailevat peräkkäisissä ruokavuoroissa, vie tällainen aikataulutuksen yhteistä opetusaikaa päivittäin jopa 1,5 tuntia. Kun lasketaan tämä aika pois neljän tunnin esiopetusajasta jää jäljelle 2,5 tuntia, joista laskennallisesti karkeasti kuluu reilu 30 minuuttia alkuopetuksen välitunteihin. Jäljelle jää näin ollen vajaa 2 tuntia käytettävissä olevaa aikaa yhteiselle toiminnalle. Tämä ei kuitenkaan vielä kirjaimellisesti tarkoita, etteikö joustavaa esi- ja alkuopetusta olisi mahdollista toteuttaa esimerkin kaltaisessa tilanteessa ja tuntimäärissä, vaan esimerkin avulla tarkoitus oli hahmottaa käytettävissä olevaa mahdollista yhteistyöaikaa ja sen

todellista vähyyttä tietynlaisten rakenteiden määrittellessä ajankäyttöä. Ihannetilanteessa rakenteiden avulla tulisi maksimoida käytettävissä oleva aika, jolloin esi- ja alkuopetuksen väliselle yhteistyölle ja joustavalle opetukselle muodostuisi enemmän tilaa ja mahdollisuuksia.

Rakenteellisena tukena joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen vaikuttaa oleellisesti aikataululliset asiat. Tulevaisuudessa, joustavaa esi- ja alkuopetusta suunnitteleville yksiköiden tulisi toiminnan mahdollistamiseksi ratkaista ensin aikataululliset asiat, jotta joustavaa esi- ja alkuopetusta olisi ylipäättään mahdollista toteuttaa. Lukujärjestyksiä suunniteltaessa tulisi pohdita esimerkiksi välitunti- ja ruokailuaikojen aikatauluttaminen järkevästi esikoululaisten ja alkuopetuksen oppilaiden kesken niin, että aikataulut mahdollistaisivat sulavan ja riittävän pitkän kohtaamisen eri ikäluokkien välille. Myös liikuntasalivuorojen peräkkäin sijoittaminen esi- ja alkuopetuksen oppilaille, voi osaltaan luoda liikkumavaraa joustavalle esi- ja alkuopetukselle. Mitä enemmän rakenteet ja aikataulut mahdollistavat kohtaamisia esi- ja alkuopetuksen kesken, sen enemmän suunnitelmallista ja säännöllistä joustavaa esi- ja alkuopetusta on mahdollista toteuttaa.

Ilman rakenteiden mahdollistamaa pysyvyyttä, joudutaan vuosittain luomaan uudelleen uudet toimintatavat joustavalle esi- ja alkuopetukselle. Jos kunnan tasolla halutaan kehittää ja taata kaikille lapsille yhdenveroinen mahdollisuus joustavaan esi- ja alkuopetukseen, pitäisi rakenteissa olla myös yhdenmukaisuutta toimipaikasta riippumatta, mikä antaa mahdollisuuden yhdenmukaiselle toiminnalle. Lapsien ja lapsiryhmien vaikutus joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan sisältöön on kuitenkin otettava huomioon ja muistettava, ettei joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminta voi olla täysin identtistä eri toimipaikoissa, vaikka yhdenmukaiset rakenteelliset ratkaisut ja tukitoimet saataisiin mahdollistettua. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan toteuttaminen tarvitsee toimiakseen rakenteellisen tuen, joka varmistaa ja mahdollistaa toiminnan toteuttamisen. Rakenteellisten ratkaisujen ja tukien avulla esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureja voidaan myös yhtenäistää.

Rakenteiden mahdollistaessa joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan, opettajien työn fokus voidaan keskittää sinne, minne se kuuluu – opettamiseen, eikä aikataulujen turhaan säätämiseen. Onnistuakseen joustava esi- ja alkuopetus tarvitsee opetuksen ammattilaisia, jotka yhteisopettajuuden keinoin voivat suunnitella joustavaa esi- ja alkuopetusta oppilaiden tarpeista lähteväksi opetuksiksi, jossa huomioidaan sekä esiopetuksen, että perusopetuksen opetussuunnitelmia. Tutkimuksessa opettajien ammatillisuus tuli näkyviin erityisesti toiminnan arvioinnin

kautta. Opettajat arvioivat suunnittelemaansa toimintaa realistisesti ja he kykenivät havainnoimaan ja myöntämään suunnittelemaansa joustavan toiminnan epäonnistumiset, ja muuttamaan toimintaa näiden arvioiden pohjalta. Myös lasten osallisuus ja mielenkiinnonkohteilla oli vaikutusta joustavan esi- ja alkuopetuksen sisältöihin, mikä osoitti opettajien ammatillista osaamista ottaa myös lasten mielipiteet huomioon ja muokata suunnitelmia havaintojensa pohjalta lapsille mieluisaksi toiminnaksi. Wecström (2022) nimeää tämänkaltaisen osallisuuden toimintakulttuurin sosiaalisesti kestäväksi toimintakulttuuriksi, joka käsittää lasten, sekä henkilöstön väliset vuorovaikutussuhteet aktiivisen toimijuuden mahdollistajina. Sosiaalisesti kestävä toimintakulttuuri mahdollistaa kaikkien siinä toimivien henkilöiden vaikutuksen toimintakulttuurin kehittymiseen. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurin näkökulmasta, jokaisen siinä toimijan vaikutus yhteisen toimintakulttuurin muodostumiseen on oleellinen. Lasten osallisuus ja arvioinnit joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, vaikuttavat opettajien joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnansuunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen ja päinvastoin.

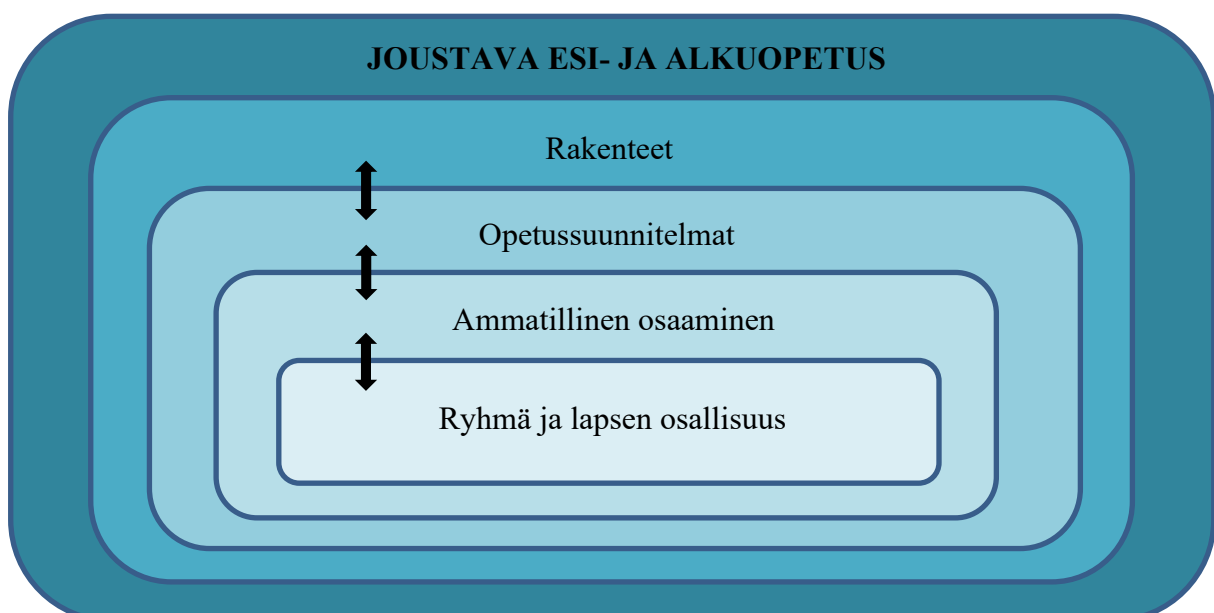
Tutkimuksessa opettajien ammatillinen osaaminen tuli esiin moniammatillisten keskustelujen ja arviointien kautta ja näkyi siinä, miten opettajat tiedostivat lapsiryhmien laadun ja tarpeet ja joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa suunniteltiin erityisesti näiden lähtökohtien pohjalta. Arvioinnilla oli suuri vaikutus joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisessä ja kokeilujen kautta molemmille yhteistyöpareille muodostui oma tapa toteuttaa joustavaa toimintaa. Toiminnan arviointi osoitti, että onnistuneeseen joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaan päästään ainoastaan silloin, jos opettajat kykenevät myöntämään käytettävissä olevat todelliset resurssit ja tekemään joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnitelmat näiden ehtojen mukaisesti.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelu ja arviointi vaativat kuitenkin toteutuakseen myös rakenteellisia ratkaisuja. Jos aikataulut eivät mahdollista opettajille riittävää ja säännöllistä suunnittelu-aikaa, opettajat eivät pysty suunnittelemaan ja arvioimaan toimintaa riittävän syvästi, vaan suunnitelmat jäävät todennäköisesti tavanomaiselle esi- ja alkuopetuksen väliselle yhteistyön tasolle, jossa tavoitteena on pikemminkin esi- ja alkuopetusoppilaiden kohtaaminen, kuin heidän taitotasonsa mukainen oppiminen. Esi- ja alkuopettajien välinen suunnittelu-aika vaatii rehtorilta ja päiväkodinjohtajalta yhteistä ymmärrystä, sekä organisoimista opettajien suunnitteluajasta. Ratkaistavaksi ja pohdittavaksi jää esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan sakan ja luokanopettajien ys-ajan sijoittamisen samaan ajankohtaan. Opettajien välille ei voi syntyä kokemusta yhteisopettajuudesta, jos opetuksensuunnittelu ei ole tasavertaista suunnittelua,

jossa mahdollistuu molemman osapuolen ammatillisen osaamisen, kokemusten, vahvuuksien ja hiljaisen tiedon hyödyntäminen.

Joustavuus tulee kuitenkin tällä hetkellä näillä, olemassa olevilla resursseilla, esiopetuksen puolelta. Esiopetus joustaa toiminnan sisällöissä ja menetelmissä ja sulautuu helpommin alkuopetukseen, sillä esiopetuksen opetussuunnitelmassa on tarpeeksi väljyyttä ja toiminta on kokonaisvaltaista oppimista. Esiopetuksessa on joustavuutta myös enemmän lapsiryhmän jakamisessa, koska esiopetuksessa on enemmän aikuisresurssia päivittäin läsnä. Alkuopetuksessa mahdollisuus jakaa luokkaa pienempiin ryhmiin, onnistuu huomattavasti esiopetusta harvemmin luokanopettajan vastatessa yksin lähes koko ajan luokkansa opetuksesta. Myös ajankohtia ja aikatauluja on helpompi säätää esiopetuksessa, kuin alkuopetuksessa oppilaiden ja lasten aikataulujen osalta. Opettajien suunnittelu-aika mahdollistuu puolestaan jouhevammin enemmän alkuopetuksen puolella, sillä esiopetuksessa varhaiskasvatuksen opettajan irrottautuminen ryhmästä onnistuu ainoastaan silloin, jos ryhmää varten paikalle jää riittävä määrä henkilöstöresurssia opettajan poistuessa suunnittelemaan. Esiopetukseen osallistuvista lapsista huomattava määrä lapsia jää päivittäin myös täydentävään varhaiskasvatukseen virallisen esiopetusajan jälkeen, mikä tarkoittaa sitä, että lapsimäärä on päivittäin esimerkiksi iltapäivällä yhtä suuri kuin esiopetusaikana, mikä vaatii ryhmään varhaiskasvatuksen opettajan resurssin myös iltapäivällä. Luokanopettajilla koulupäivät loppuvat alkuopetuksessa aikaisin, jolloin opettajalle jää mahdollisuus suunnitteluun koulupäivän jälkeen. Jotta opettajille mahdollistuisi yhteinen suunnittelu-aika, tämä vaatii resurssointia ja henkilöstösuunnittelua erityisesti esiopetuksen puolella.

Sivulla 14 esitelty tutkimuksen toimintakulttuuria jäsentävää mallia mukaillen, joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli muodostuu tutkimuksen tulosten valossa seuraavasti:



Tutkimuksen tulosten valossa joustava esi- ja alkuopetus muodostuu ja mahdollistuu rakenteiden, opetussuunnitelmien, opettajien ammatillisen osaamisen, sekä ryhmän ja lasten osallisuuden muodostamien tekijöiden kautta, jotka osaltaan vaikuttavat myös itsessään joustavan esi- ja alkuopetuksen muodostumiseen. Näillä tekijöillä on ikään kuin kahdensuuntainen vaikutus joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Rakenteet sisältävät ja antavat mahdollisuudet joustavalle esi- ja alkuopetukselle, sekä luovat omanlaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuuria, oppimisympäristöjä, -tapoja ja -menetelmiä. Rakenteiden ollessa kunnossa ja oikeilla paikoillaan, ei koko joustava esi- ja alkuopetus kaadu, vaikka vuosittain tulisi esimerkiksi opettajavaihdoksia. Opetussuunnitelmat määrittävät joustavalle esi- ja alkuopetukselle tavoitteet ja sisällöt ja toimivat opetusta ohjaavina asiakirjoina. Ammatillinen osaaminen muodostuu opettajien välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä ja yhteisopettajuudesta, jossa tiedonsiirto ja vastuun jakaminen nousee olennaiseksi tekijäksi joustavan esi- ja alkuopetuksen muodostumiselle. Kaiken keskiössä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa on lapsi. Se, minkälainen lapsiryhmä on, vaatii ja määrittää paljon joustavalta esi- ja alkuopetukselta. Lapsen yksilöllisen oppimisen huomioiminen onnistuu joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ainoastaan silloin, jos kaikki edellä kuvatut joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin tasot ovat huomioitu riittävästi. Lasten osallisuus ja ryhmän koostumus vaikuttavat osaltaan opettajan ammatillisuuteen – sen avulla voidaan tukea yksittäistä lasta, eriyttää opetusta ja kohdentaa käytettävissä olevat aikuisresurssit oikein lapsen oppimista tukevalla tavalla. Näihin vaikuttaa oleellisesti opetussuunnitelmat, joita ammatillisesti osaava opettaja osaa hyödyntää lapsen oppimista tukevasta näkökulmasta käsin parhaalla mahdollisella tavalla. Ammatillisesti taitava opettaja kykenee näkemään ja oivaltamaan opetussuunnitelmien tuomat mahdollisuudet käytettävissä olevien rakenteiden puitteissa, joihin lapsiryhmä ja lasten osallisuus myös vaikuttavat. Kaikki tasot vaikuttavat siis kaikkeen ja toimiessaan tästä kokonaisuudesta muodostuu joustava esi- ja alkuopetus.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erään kunnan kahden esi- ja alkuopetuksen muodostaman yhteistyöparin joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua ja toimintaa yhden lukuvuoden ajalta, lähtien liikkeelle joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelusta kohti varsinaista toiminnan toteuttamista. Tutkimuksen tulokset osoittavat, ettei ole yhtä tapaa toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta, vaan jokaisen esi- ja alkuopetus yhteistyöparin tulee suunnitella joustava esi- ja alkuopetuksen toiminta omista lähtökohdistaan ja olemassa olevista resursseista käsin. Aikaisempiin, luvussa 2 mainittuihin (ks. s. 8 – 9) joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluihin ja hankkeisiin samaistuen, myös tämä tutkimus osoitti esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tiivistymistä joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen myötä. Aikaisemmat joustavan esi- ja

alkuopetuksen tutkimukset ovat osoittaneet joustavien esi- ja alkuopetuksen kokeilujen ja hankkeiden avulla aikuisresurssien hyödyntämisen tukevan lasten oppimista, mahdollistaen lasten jakamisen taitotasaan vastaaviin opetusryhmiin. Tämä tapaustutkimus ei kuitenkaan kykene suoraan samaistumaan tämänkaltaisiin tutkimustuloksiin, mutta osoittaa, että joustavalla esi- ja alkuopetuksella on mahdollisuus tämänkaltaiseen opetukseen, jos resurssit ja rakenteet antavat siihen mahdollisuuden. Tutkimus antoi lisää tietoa joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen aloittamisesta, sekä tietoa asioista ja näkökulmista, jotka tulee huomioida, jotta joustavaa esi- ja alkuopetusta olisi mahdollista toteuttaa. Tutkimuksen perusteella jatkotutkimuksia joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyen tarvitaan erityisesti lasten oppimisen näkökulmasta; miten joustava esi- ja alkuopetus tulisi toteuttaa, jotta jokaisen lapsen yksilöllinen oppiminen tulisi mahdolliseksi? Lisäksi tarvitaan tutkimusta esi- ja alkuopetuksen välisestä tiedonsiirrosta ja sen antamista mahdollisuuksista joustavalle esi- ja alkuopetukselle. Moniammatillinen yhteistyö ja yhteisopettajuus ovat väyliä esi- ja alkuopetuksen väliselle tiedonsiirrolle, mutta tutkittavaksi jää, hyödynnetäänkö esiopetuksen opettajien osaamista ja näkemystä riittävästi lapsen aloittaessa koulun, vai aloittavatko lapset kaikki taidoistaan riippumatta samalta viivalta koulun alkaessa.

Tutkimus sai alkunsa Sanna Marinin hallitusohjelman (2019) aikana. Tällöin hallitusohjelman tavoitteena oli parantaa lasten perustaitoja yhtenäistämällä esi- ja alkuopetusta, kaventaa oppimiseroja, parantaa varhaisten perustaitojen oppimista ja nostaa varhaiskasvatuksen osallistumisastetta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen hanke pyrki vastaamaan osaltaan tähän tavoitteeseen, mutta nähdäkseni oleellisempi tutkimustulos odottaa vielä valmistumistaan – kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun loppuu vuonna 2024 ja loppuraportin on määrä valmistua vuonna 2025, jolloin selviää antaisiko kaksivuotinen esiopetus nykyjärjestelmään verrattuna lapsille paremmat ja yhdenvertaisemmat lähtökohdat aloittaa perusopetus (Sarvimäki ym., 2023, s. 7). Näin ollen odotettavissa on, että joustavan esi- ja alkuopetuksen tarkastelun rinnalla katse käännetään kaksivuotiseen esiopetukseen, joka mahdollisesti tarkoituksenmukaisuudessaan toimisi tehokkaampana lasten oppimisen edistäjänä, kuin joustava esi- ja alkuopetus. Kaksivuotisen esiopetuksen loppuraportin valmistuttua uusi hallitus todennäköisesti tulee päättämään esi- ja alkuopetukseen kohdistuvista mahdollisista muutoksista. Nähtäväksi jää muutetaanko nykyinen esiopetus kaksivuotiseksi esiopetukseksi ja otetaanko sen rinnalle joustava esi- ja alkuopetus, jolloin esi- ja alkuopetus muodostuu käytännössä 5-8-vuotiaista lapsista.

8.1. Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavalla joustavaa esi- ja alkuopetusta vuoden pilot-tihankkeen aikana toteutettiin, nostamalla esille esimerkkejä toimintasuunnitelmista ja toteutuksista, samalla lisäten yleistä ymmärrystä joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelusta ja kehittämisestä. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 163) toteavat, että olennaista on muistaa tutkimuksen kohde ja tarkoitus ja puntaroida mitä tutkimuksessa tutkittiin ja miksi. Joustava esi- ja alkuopetus valikoitui tutkimuskohteeksi tähän tutkimukseen aiheen ajankohtaisuuden perusteella. Esiopetuksen näkökulmasta meneillään on muutoksen ja kehittämisen aika. Tutkimus selvitti mitkä tekijät ohjasivat opettajien joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua ja toteuttamista ja se antoi esimerkkejä joustavan toiminnan toteuttamiseksi, vastaten osaltaan myös vuoden 2019 hallituksen ohjelmaan yhtenäistää esi- ja alkuopetusta.

Tapaustutkimuksen valikoituminen tutkimusmenetelmäksi tuntui tutkimussuunnitelmaa tehdessä luontevimmalta vaihtoehdolta toteuttaa kyseinen tutkimus. Tapaustutkimus on tutkimusstrategia, joka mahdollistaa tutkittavissa olevan ilmiön tarkastelun sen luonnollisessa kontekstissa (Piekkari & Welch, 2020, s. 210). Kun tutkittavana on yhden tapauksen sijaan useampi tapaus, ne tulisi valita niin, että tapaukset ovat joko samantyyppisiä, tai edustavat kahta ääripäätä (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 28). Tutkimuksessa kaksi tapausta erosivat toisistaan kokonsa puolesta, mikä mahdollisti tutkimustulosten vertailevan otteen. Tutkimus hyödynsi useampaa aineistolähdettä ja tutkimusmenetelmää, mikä vahvisti tutkimuksen luotettavuutta (Kananen, 2014, s. 92, Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166). Tutkimusaineisto koottiin sekä haastattelujen, että kirjattujen dokumenttien avulla, jolloin molemmat menetelmät täydensivät toisiaan. Tutkimusmenetelmänä pelkkien haastatteluiden, tai dokumenttien käyttö ei olisi antanut riittävän kattavasti tietoa ja vastauksia tutkimuskysymyksiin, vaan tutkimustulokset olisivat jääneet vajaiksi.

Tutkimushaastattelun valinta aineistonkeruumenetelmäksi tarjosi hankkeessa mukana olleille opettajille mahdollisuuden kertoa omin sanoin kokemuksistaan. Tarkoituksena oli, että haastatteluihin olisivat osallistuneet kaikki hankkeessa mukana olleet agentit, mutta yllättävien esteiden takia, kaikkien mukana olleiden opettajien osallistuminen ei ollut mahdollista. Tutkimustuloksissa käytetyissä suorissa lainauksissa opettajien äänet pääsivät kuuluviin sellaisenaan, luoden samalla kokonaiskuvaa kuluneesta lukuvuodesta. Tutkimuksen haastatteluihin osallistuneet opettajat osallistuivat tutkimushaastatteluun vapaaehtoisesti, ja heillä oli koska tahansa

lupa kieltäytyä, tai keskeyttää, osallistumisensa tutkimukseen. Tutkimuksen tietosuojaseloste oli laadittu tutkimuslupaa haettaessa ja haastatteluihin osallistuvien oli mahdollista tutustua siihen ennen haastatteluun osallistumistaan. Tutkimushaastattelut anonymisoitiin täysin, eikä tutkimuksen raportoinnissa ole havaittavissa vastaajan henkilöllisyyttä. Tutkimuksen raportoinnissa aineistonanalyysi on pyritty kuvaamaan taulukoiden avulla näkyväksi, jolloin analyysin vaiheet ovat selkeästi luettavissa.

Tapaustutkimusta on kritisoitu siitä, että se kuvailee tapahtumia, eikä täten ole toistettavissa (Peuhkuri, 2007, s. 137). Kanasen (2014, s. 92) mukaan tutkimuksen uskottavuutta voi kuitenkin parantaa käyttämällä eri lähteitä, joita tässäkin tutkimuksessa tavoitteellisesti hyödynnettiin. Tapaustutkimuksen perimmäinen tehtävä on tehdä tapauksesta ymmärrettävä (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 31). Tutkimus pyrki tähän tavoitteeseen ja kuvaamalla tutkimustuloksissa opettajien kokemuksia, tutkimus onnistui vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimustulosten merkittävyys kasvatus- ja opetusalan kehittämiseksi on oleellinen. Tutkimus kykeni nostamaan esiin tekijöitä, jotka ohjaavat opettajien joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelua ja toteutusta ja vaikuttavat toiminnan toteutumiseen. Lisäksi tutkimus antoi lisää ymmärrystä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta, antamalla esimerkkejä toimintamalleista ja -tavoista, joita joustavaa esi- ja alkuopetusta suunnittelevat toimintayksiköt voivat tulevaisuudessa halutessaan mallintaa. Tutkimus nosti esiin myös joustavan esi- ja alkuopetuksen epäkohtia, osoittamalla tekijöitä, joiden avulla joustava toiminta joko hankaloituu, tai joiden avulla joustavaa esi- ja alkuopetusta voisi kehittää. Tutkimuksen tulosten valossa joustavalle esi- ja alkuopetukselle muodostui myös omanlaisensa toimintamalli, jota käyttämällä voidaan päästä tavoitteelliseen ja säännölliseen joustavaan esi- ja alkuopetukseen.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (177 – 188). Helsinki: Gaudeamus.
- Aerila, J., Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). *Jekku: kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtiainen, R., Rytivaara, A., Malinen, O-P., Palmu, I., Kontinen, J., Pulkkinen, J. & Saarenketo, T. (2017). Erilaisia yhteisopettajuusmalleja. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (37 – 64). Niilo Mäki Instituutti.
- Björklund, E. & Elm, A. (2003). De är bara å leta efter maskar. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.), *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Haettu 28.4.2023 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20018/esiopetu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of Co-teaching by Teachers. *International journal of whole schooling*, 13(3), 55.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise. Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, (2014). Opetushallitus: Next Print. Haettu 20.5.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5. uud. p., 27 – 51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä – opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (17 – 34). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus perusteita*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, L., Hakkarainen, A. & Mäkihonko, M. (2013). Oppiminen ja tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (170 – 185). Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat 2013:9. Tampere: Yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: Edufin.
- Hyvärinen, M. (2007). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (11 – 46). Tampere: Vastapaino.
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and teacher education*, 97, 103188.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki/Porvoo: Wsoy.
- Jaakkola, L. (2022). *Näkemyksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä yhteisopettajuuden keinoin – tapaus yhdestä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevasta koulusta*. Pro gradu – tutkielma: Oulun yliopisto. Haettu 21.12.2022 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202203231437.pdf>
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). I förskolans vardag. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.), *Förskolan – barns första skola* (9 – 29). Lund: Studentlitteratur.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (9 – 20). Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja.
- Kankaanranta, M. (1994). Joustavuus 5-8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.), *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita* (29 – 57). Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.

- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (1994). *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Karila, K. (2011). Kasvattajatiimi keskustelee. Teoksessa Nummenmaa, A.R., & Karila, K. (toim.), *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (80 – 87). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Karila, K. (24.10.2022). *Joustava esi- ja alkuopetus* [PowerPoint-esitys]. Helsingin yliopisto HY+ koulutus. Porvoo.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki/Porvoo: Wsoy.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä*. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kilicay, V., & Ozcan, S. E. (2022). Team Teaching in Preschool Education: A Case Study. *Hayef: journal of education*, 19(1), 18-29.
- Korkeakivi, R. (4.11.2022). *Ys-aika – kaatoluokka vai kelpo kellotin?* Opettaja-lehti, 19/2022.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt*. Helsinki: WSOYpro.
- Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2022-2025. *OVTES*. Kunta- ja hyvinvointialueuetyönantajat KT: Helsinki.
- Kurunmäki, K. (2007). Vertailu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (74 – 92). Helsinki: Gaudeamus.
- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohtu yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus* (105 – 141). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Laitinen, M. (2022). ”Mä ajattelen niitä lasten onnistumisen kokemuksia”. *Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta omassa työssään*. Pro gradu – tutkielma: Jyväskylän yliopisto. Haettu 21.12.2022 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/83412/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202210034764.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnilä, M-L. (2011). *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu*. Tampere: Mediapinta.
- Louhela-Risteelä, V. (2016). Samanaikaisopetuksesta yhteiseen opettajuuteen. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Samanaikaisopetus, tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (75 – 88). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (53 – 72). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki instituutti.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opettamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, A.R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Opetushallitus. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 27.12.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perusteet_2021.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (28.05.2015). *Esiopetuksesta velvoittava 1.8. alkaen*. Haettu 21.5.2023 osoitteesta <https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (28.04.2022). *Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin 4 miljoonaa euroa*. Haettu 27.12.2022 osoitteesta <https://okm.fi/-/joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-pilotointiin-4-miljoonaa-euroa>
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. (2017). Pedagogisen menetelmät yhteisopettajuusluokassa. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (65 – 78). Niilo Mäki instituutti.
- Peuhkuri, T. (2007). Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (130 – 148). Helsinki: Gaudeamus.
- Peltola, T. (2007). Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (111 – 129). Helsinki: Gaudeamus.
- Perusopetuslaki 26 a § 1040/2014.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus: Next Print. Haettu 20.5.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Piekkari, R. & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (207 – 215). Helsinki: Gaudeamus.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. OPH: verkkojulkaisu.

- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (145 – 156). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (103 – 117). Helsinki: Gaudeamus.
- Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus* (143 – 187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. (2007). *Yhteisöllinen pedagogia*. Tallinna: Arator Oy.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2022). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (291 – 302). Tampere: Vastapaino.
- Rantavuori, L. (2018). The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition. *International journal of early years education*, 26(4), 422-435.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto, 95.
- Rantavuori, L. (28.1.2023). *Siirtymä esiopetuksesta kouluun – tiedonsiirrosta kohti yhteistä tietoa* [PowerPoint-esitys]. Educamesut.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J.- (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (427 – 445). Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion. Teacher learning in Co-Teaching*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 453.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (16 – 24). Niilo Mäki instituutti.
- Saloviita, T. (2016). Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (17 – 36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scruggs, T.E., Mastopieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: A metesynthesis of qualitative research. *Exceptional children* 73 (4), 392-416.

- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, M., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusihola-Linnamäki, J., Laakso, M-J., Lerkkanen, M-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M. & Upadyaya, K. (2023). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, väliraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2023:19.
- Tiihonen, E. (1994). Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.), *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita* (23 – 28). Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (3. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Tschida, C. M., Smith, J. J., & Fogarty, E. A. (2015). "It Just Works Better": Introducing the 2:1 Model of Co-Teaching in Teacher Preparation. *The Rural educator (Fort Collins, Colo.)*, 36(2), 11.
- Tähtinen, M. (2016). Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja* (37 – 44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvosto. (2019). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksenohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5. uud. p.), (190 – 201). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Weckström, E. (2022). Kertoen rakennettu – toimien toteutettu. Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 16(1), . <https://doi.org/10.33350/ka.112006>
- Yang, W., & Li, H. (2022). The role of culture in early childhood curriculum development: A case study of curriculum innovations in Hong Kong kindergartens. *Contemporary issues in early childhood*, 23(1), 48-67.

Liite 1 Teemahaastattelurunko

Mitä joustava esi- ja alkuopetus on?

- Kuvaile, millaisena näet/ymmärrät joustavan esi- ja alkuopetuksen käsitteenä
- Millaisia hyötyjä joustavasta on (lapselle, opettajalle)
- Minkälaisia asioita tulisi ottaa huomioon, jotta joustavaa esi- ja alkuopetusta voi toteuttaa
- Millä tavalla joustavassa näkyy/huomioidaan esiopetuksen/alkuopetuksen toimintakulttuuri ja erityispiirteet (leikki esim.)
- Millä tavalla huomioitte kahta eri opetussuunnitelmaa yhteissuunnittelussa

Joustavan esi- ja alkuopetuksen tavoitteet - suunnittelu, toteutus ja arviointi

- Miten/millä perusteella toiminnalle asetettiin tavoitteet
- Miten määrittelitte toiminnalle opetusmenetelmät
- Millä perusteella ryhmät jaettiin
- Minkälaisia haasteita vuoden aikana ilmeni toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa
- Minkälaisia onnistumisia vuoden aikana ilmeni toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa
- Mihin arviointi kohdistui
- Millä tavalla arviointi toteutettiin
- Millä tavalla edellisen kuukauden arviointi vaikutti seuraavien kuukausien suunnitelmiin

Moniammatillisuus/yhteisopettajuus

- Minkäläinen työnjako opettajilla oli (suunnittelu/toteutus)
- Millä tavalla opettajien eri koulutustaustoja, vahvuuksia, osaamista hyödynnettiin (suunnittelu/toteutus)
- Minkälaisia rooleja opettajille muodostui
- Miten aikuisresurssia hyödynnettiin toiminnassa