

**Varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien
kokemuksia yhteisopettajuudesta alkuluokassa**

Niko Perälä & Pinja Ängeslevä

Kasvatustieteen ja varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Perälä, Niko & Ängeslevä, Pinja. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta alkuluokassa. Kasvatustieteen ja varhaiskasvatusteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos ja opettajankoulutuslaitos. 91 sivua.

Alkuluokassa yhdistyvät esi- ja alkuopetus yhteisessä toimintaympäristössä ja pedagogiikasta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja -työpari. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alkuluokkamutoisen opetuksen pedagogisia periaatteita sekä yhteisopettajuutta luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välillä.

Tutkimuksessa analysoimme neljän alkuluokassa työskentelevän työparin kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksemme osallistui neljä luokanopettajaa ja neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Keräsimme aineiston parihaastatteluina ja käytimme analyysimenetelmänä laadullista sisällön analyysia.

Tutkimustulosten mukaan pedagogiset periaatteet alkuluokassa jakautuvat pienryhmätyöskentelyyn, vertaisoppimiseen, toiminnallisuuteen, leikin avulla oppimiseen, joustavaan oppimisen etenemiseen ja siirtymän tukemiseen. Yhteisopettajuuden eduiksi opettajat kokivat vertaistuen, vastuun jakamisen, omien vahvuuksien hyödyntämisen ja vertaisoppimisen. Yhteisopettajuuden haasteet jakautuivat hallinnollisiin, rakenteellisiin, toiminnan aloittamiseen, aikaresurssin puutteeseen ja koulutuksen vähäisyyteen liittyviin haasteisiin.

Alkuluokkamutoinen opetus ja yhteisopettajuus koetaan merkitykselliseksi sekä opettajien että oppilaiden kannalta. Onnistunut yhteisopettajuus vaatii opettajien sitoutumista ja halua kehittää yhteistä toimintakulttuuria. Tämä tutkimus tarjoaa rohkaisevan esimerkin siitä, että alkuluokkamutoista opetusta voidaan toteuttaa erilaisista lähtökohdista käsin.

Asiasanat: Yhteisopettajuus, alkuluokka, yksilöllinen huomioiminen, vertaisoppiminen, siirtymävaihe.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	PEDAGOGISET LÄHTÖKOHDAT	8
	2.1 Siirtymän esiopetuksesta perusopetukseen tukeminen alkuluokassa....	8
	2.2 Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen.....	10
	2.3 Vertaisoppiminen ja joustava ryhmittely	14
	2.4 Oppimisympäristön organisointi	16
3	YHTEISOPETTAJUUS	20
	3.1 Opettajien keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus	20
	3.2 Opetuksen suunnitteleminen, toteuttaminen ja arviointi	23
	3.3 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet.....	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	5.1 Tutkimuskonteksti.....	29
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	31
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	33
	5.4 Aineiston analyysi.....	35
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	39
6	TULOKSET	40
	6.1 Opetuksen järjestäminen alkuluokassa	40
	6.1.1 Opetuksen suunnitteleminen	40
	6.1.2 Opetuksen toteuttaminen.....	42
	6.1.3 Opetuksen arviointi	44
	6.2 Pedagogiset periaatteet alkuluokassa	45

6.2.1	Ryhmissä työskenteleminen osana arkea	45
6.2.2	Vertaisoppinen.....	47
6.2.3	Toiminnallisuus ja leikki	49
6.2.4	Oppilaiden yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen	51
6.2.5	Siirtymän esiopetuksesta perusopetukseen tukeminen	54
6.2.6	Alkuluokka oppimisympäristönä.....	56
6.3	Yhteisopettajuus alkuluokassa.....	58
6.3.1	Edellytykset toimivalle yhteisopettajuudelle.....	58
6.3.2	Yhteisopettajuuden edut	61
6.3.3	Yhteisopettajuuden haasteet.....	63
7	POHDINTA.....	67
7.1	Tulosten tarkastelu	67
7.1.1	Pedagogiset periaatteet ja käytänteet alkuluokassa	68
7.1.2	Luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välinen yhteisopettajuus.....	73
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	76
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	76
7.2.2	Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi	80
8	LÄHTEET.....	82
	LIITTEET.....	90

1 JOHDANTO

Suomessa esi- ja alkuopetusta on yritetty nivoa toisiinsa jo 1970-luvun alusta lähtien (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 21). Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen on tärkeä elämänvaihe lapsille ja sen vuoksi siirtymävaihetta pyritään tukemaan. Sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 36), että esiopetussuunnitelman (ESIOPS 2014, 25) mukaan esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö mahdollistaa eheän oppimispolun rakentumisen. Lisäksi hyvin onnistunut siirtymisen tukeminen edistää lasten hyvinvointia ja turvallisuuden tunnetta sekä edellytyksiä oppimiselle ja kasvamiselle (ESIOPS 2014, 25). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön intensiivisyydessä on kuitenkin paljon paikallisia ja koulukohtaisia eroja.

Alkuluokkamuotoinen opetus on kasvattamassa suosiotaan Suomessa. Alkuluokassa työskentelee moniammatillisesti kasvatusalan työntekijöitä ja luokasta on vastuussa sekä luokanopettaja, että varhaiskasvatuksen opettaja. Luokassa opiskelee eri-ikäisiä oppilaita esiopetusikäisistä toisen luokan oppilaisiin asti. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä kahden eri instituution ja useiden eri ammattilaisten resurssit on tuotu yhteen ja niitä voidaan käyttää hyödyksi opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa (Rantavuori 2019, 55). Fross-Pennanen (2006) mukaan esiopetusikäiset lapset eivät opi tuntemaan koulua ja sen toimintaa ainoastaan tutustumiskäynneillä, vaan toimintakäytännön pitäisi olla laajempaa ja toiminnallisempaa yhteistyötä. Luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välisen yhteistyön sekä esi- ja alkuopetusikäisten lasten yhteisen toiminnan avulla voidaan edetä sosiaalisen integraation vaiheeseen, jolloin aito siirtymä koulumaailmaan onnistuu. (Fross-Pennanen 2006, 199.) Esi- ja alkuopetuksen järjestäminen fyysisesti samassa oppimisympäristössä mahdollistaa alkuopetuksen ja varhaiskasvatuksen kehittämisen ja saumattoman yhteistyön, ja näin muodostaa eheän jatkumon lapsen kehitykselle (Poikonen 2003, 12). Tutkimuksien mukaan lapset hyötyvät yhteistyöstä koulun ja esiopetuksen välillä niin opettajien kuin lapsien kokemusten mukaan (Fross-

Pennanen 2006, 118; Poikonen 2003, 104). Myös suomalaisesta hanketutkimuksesta on saatu samansuuntaisia tuloksia. Hanketutkimuksen mukaan alkuluokkatoiminta tuo lisää aikaa oppilaiden yksilöllisen etenemisen seuraamiselle, keskustelulle ja leikille. (Niemistö 1994, 131.)

Koemme tutkielman aiheen ajankohtaiseksi, koska yhteisopettajuuden menetelmistä sekä alkuluokista on meneillään useita erilaisia kokeiluja ja hankkeita ympäri Suomea. Lisäksi ryhmäkokojen kasvaessa yhteisopettajuus on työtapana kasvattanut nopeasti suosiotaan (Malinen & Palmu 2017, 12). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kannustaa opettajien väliseen joustavaan ja tarkoituksenmukaiseen yhteistyöhön. Onnistunut yhteistyö helpottaa opetus- ja kasvatustavoitteiden toteuttamista ja mallintaa oppilaille oppivan yhteisön toimintatapaa. (POPS 2014, 36.) Myös tutkimusten mukaan yhteisopettajuus tukee opettajien omaa toimintaa sekä oppilaiden oppimista (Imbody, Patterson, Pratt & Wolf 2017, 248). Yhteisopettajuuden työtavat vaihtelevat koulusta toiseen, koska mikään yksittäinen yhteisopettajuusmalli ei sovellu kaikkiin tilanteisiin. Jokaisen opettajatiimin ja koulun tulee rakentaa sellainen yhteisopettajuusmalli, joka sopii heidän tilanteeseensa, oppilaiden tarpeisiin ja koulun resursseihin. (Malinen & Palmu 2017, 10.) Alkuluokassa yhdistyy kaksi erilaista yhteisöä, joissa on rakentuneet omat käytännöt ja kulttuuriset ajattelutavat. Yhteistyö institutionaalisella rajavyöhykkeellä voi aiheuttaa omat haasteensa varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien yhteisopettajuudelle (Rantavuori 2019, 63).

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten yhteisopettajuutta toteutetaan alkuluokassa. Selvitämme myös, minkälaisia pedagogisia periaatteita alkuluokassa toimivilla opettajilla on opetuksen toteuttamisessa. Alkuluokka mahdollistaa sujuvan siirtymän esi- ja alkuopetuksen välillä, sillä esi- ja alkuopetus toteutetaan samassa oppimisympäristössä. Sujuva siirtymä edellyttää esteetöntä tiedonsiirtoa varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien välillä. Alkuluokassa varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja tekevät päivittäin yhteistyötä, joka sujuvoittaa tiedonsiirtoa. Yhteisopettajuutta luokanopettajien välillä sekä luokanopettajien ja

erityisluokanopettajien välillä on tutkittu paljon (ks. esim. Carreño & Ortiz 2017; Chitiyo & Brinda 2018; Gürgür & Uzuner 2010; Imbody ym. 2017; Rytivaara 2012; Scruggs & Mastropieri 2017). Kansainvälistä tutkimustietoa löytyy huomattavasti vähemmän luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien välisestä yhteisopettajuudesta.

2 PEDAGOGISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Siirtymän esiopetuksesta perusopetukseen tukeminen alkuluokassa

Siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen on tärkeä muutos lapsen koulupolulla (Mirkhil 2010, 60). Onnistuneen siirtymän kannalta olisikin tärkeää tunnistaa siirtymän aiheuttamat haasteet ja kehittää kouluun kiinnittymistä tukevia pedagogisia keinoja (Pyhältö, Karila & Lipponen 2013, 5). Alkuluokassa esiopetusikäiset lapset sekä ensimmäisellä ja toisella luokalla olevat lapset työskentelevät rinnakkain samassa oppimisympäristössä. Tällöin esiopetusikäiset lapset saavat mahdollisuuden tutustua kouluun oppimisympäristönä ja vastaavasti alkuopetukseen voi ottaa mukaan varhaiskasvatuksen elementtejä. (Fross-Pennanen 2006, 199; Leppälä 2007, 166.) Alkuluokassa esiopetusikäiset lapset pääsevät lisäksi tutustumaan alkuopetuksen opettajiin ja muihin oppilaisiin jo esiopetusvuotenaan. Tämän vuoksi siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen näyttäytyy ensisijaisesti positiivisena muutoksena lapsille alkuluokka ympäristössä. (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011, 4.) Lisäksi yhteistoiminta esi- ja alkuopetuksen välillä lisää lasten koulussa viihtymistä, ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyttä (Brotherus ym. 2011, 63). Yhdistetty esi- ja alkuopetus voi siis toimia elinikäisen oppimisen ja onnistuneen siirtymän turvaajana, mikäli se on hyvin järjestetty (Fross-Pennanen 2006, 199; Rantavuori 2019, 64; Leppälä 2007, 166).

On tärkeää muistaa lapsen yksilöllinen kypsyminen koulunaloittajasta koululaiseksi. Karikosken (2008) tutkimuksen mukaan esikoululaiselle tulisi antaa sopivasti aikaa tutustua uusiin kasvatus- ja opetusmetodeihin sekä käyttäytymisen tavoitteisiin siirtymävaiheessa. Tämä ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, sillä kaikki oppimisympäristöt eivät kohtaa koulunaloittajia yksilöllisesti. Siirtymän aiheuttama muutos lapselle on sitä haastavampi, mitä suurempi ero esikoulun ja peruskoulun toimintakulttuurissa ja

opetuskäytännöissä on. (Karikoski 2008, 147.) Opettajien tulisikin huomioida tarkkaan merkkejä lapsen uupumuksesta siirtymässä esiopetuksesta alkuopetukseen. Etenkin, jos muutokset ovat haasteellisia lapselle. (Bourne 2007, 32.) Fross-Pennanen (2006) tutkimuksen mukaan yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa olleiden esiopetusikäisten lasten rohkeus oli kasvanut, he olivat itsenäisempiä ja aloitetykyisempiä sekä heillä oli valmiuksia työskennellä ryhmässä (Fross-Pennanen 2006, 61). Tästä voi olettaa, että alkuluokka tukee siirtymää esikoulusta alkuopetukseen.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeä osa siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. Puccionin (2018) tutkimus puoltaa vanhempien tärkeyttä kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisessä. Opettajien on tärkeä kertoa vanhemmille, mitä taitoja ja ominaisuuksia lapselta odotetaan. Tutkimuksen mukaan vanhemmat usein haluavat tietää kouluvalmiuksien tukemisesta ja vastaavasti lisääntyvä tietoisuus tarvittavista taidoista ja niiden tukemisesta lisää vanhempien sitoutumista tukitoimiin. (Puccioni 2018, 249.) Vanhempien osallistaminen siirtymän tukemisessa vaikuttaa positiivisesti lasten kokemuksiin siirtymästä sekä lasten akateemisiin taitoihin (Cook & Coley 2016, 166). Siirtymää voi toisaalta vaikeuttaa se, että kaikki opettajat eivät sitouta vanhempia tarpeeksi siirtymän tukemisessa (Chikwiri & Musiyiwa 2017, 101). Bournen (2007) tutkimuksen mukaan siirtymän tukemisessa, vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä sekä vanhempien sitouttamisessa on tärkeää tavata vanhemmat ennen koulun alkua ja keskustella opetuksen tavoitteista, arvoista ja toteutuksesta. (Bourne 2007, 32.)

Varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien keskinäinen yhteistyö ja tiedonsiirto sujuvoittaa siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. Fross-Pennanen (2006) mainitsee tutkimuksessaan, että siirtymä voi muodostua haasteelliseksi myös opettajalle. Luokanopettajien olisi hyvä tutustua varhaiskasvatuksen opettajien työhön ja päinvastoin. (Fross-Pennanen 2006, 15.) Varhaiskasvatuksen opettajilla sekä luokanopettajilla on iso rooli lapsen kehityksen tukemisessa, koska opettajien yhteistyö mahdollistaa onnistuneen siirtymän kouluun (Mirkhil 2010, 69). Olisi tärkeää, että kaikkien osapuolten

asiantuntijuus otettaisiin huomioon siirtymän tukemisessa (Rantavuori 2019, 60). Tiedonsiirrossa tulee ottaa huomioon, että tiedot ovat tarpeeksi selkeät ja perusteelliset (Alatalo, Meier & Frank 2017, 240). Esiopetus- ja koulukonteksteissa on paljon eroja sen suhteen, miten hyvin esikoululaisia valmistetaan siirtymään alkuopetukseen. Siirtymän tukemisen määrällä on vaikutuksia lapsen sopeutumiseen ja koulun aloittamiseen. (Karikoski 2008, 143.)

Siirtymän tukeminen ei kuitenkaan ole helppoa. Mirkhil`n (2010) tutkimuksen mukaan kasvattajilla on erilaisia näkemyksiä sen suhteen, mitä asioita on tärkeää ottaa huomioon siirtymässä (Mirkhil 2010, 60). Siirtymää vaikeuttaakin siis opettajien epätietous siirtymän käytännöistä ja siirtymän tukemisesta (Chikwiri & Musiyiwa 2017, 91). Siirtymän tukemisen peruspilareita ovat tutustuminen uuteen oppimisympäristöön ja toimintatapoihin, siirtymään liittyvien haasteellisten asioiden harjoittelu leikin ja pelien avulla sekä yksilöllinen tukeminen (Lee & Goh 2012, 1). Lisäksi on tärkeää tukea lasten kouluvalmiustaitoja, kuten sosiaalisia taitoja, keskittymiskykyä ja kommunikatiivisia taitoja (Mirkhil 2010, 66).

2.2 Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisen opettajan tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksen järjestämisessä (POPS 2014, 38). Jokaisella oppilaalla on oikeus riittävään oppimisen tukemiseen, joka aloitetaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 1998/628, 30§). Oppimisen ja koulunkäynnin yksilölliseen tukeen perusopetuksessa kuuluu kolme tasoa, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näille kaikille tuen tasoille kuuluu olennaisesti opettajien keskinäinen yhteistyö opetuksen ja tuen järjestämisessä (Ahtiainen, Malinen & Pulkkinen 2017, 28). Oppilaille tarjottavan tuen täytyy muuttua tuen tarpeen mukaan ja olla järjestelmällisesti suunniteltua (POPS 2014, 61).

Ensimmäinen oppimisen ja koulunkäynnin tuen taso on yleinen tuki. Yleisen tuen järjestämisen toimintatapoihin kuuluvat esimerkiksi joustavat

opetusjärjestelyt, tukiopetus ja pedagogiset ratkaisut. Etenkin joustavat ryhmittelyt usein vaativat opettajien keskinäistä yhteistyötä onnistuakseen. (Ahtiainen ym. 2017, 28.) Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista pedagogisissa ratkaisuissa voivat olla esimerkiksi opetuksen selkeyttäminen, tiivis kodin ja koulun yhteistyö, erityisluokanopettajan ja luokanopettajan yhteistoiminnallinen opetus, eriyttämisen käytännöt ja avustajan tuki jokaiselle oppilaalle (Mikola 2011, 140).

Kun yleisen tuen menetelmät eivät ole riittäviä, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki sisältää yleisen tuen menetelmien lisäksi muitakin tuen muotoja, kuten osa-aikaista erityisopetusta, avustajapalveluita ja opiskelijahuollon palveluiden lisäämistä (Mikola 2011, 140). Kun oppilas siirtyy tehostetun tuen piiriin, se tarkoittaa, että oppilaalle täytyy tarjota säännöllistä tukea ja useita erilaisia tukimuotoja. Tämän lisäksi opettajien täytyy tehdä pedagoginen arvio tuen tarpeista. Mikäli tehostetun tuen menetelmät eivät ole riittäviä, otetaan käyttöön tuen kolmas taso, erityinen tuki. Erityisessä tuessa korostuvat entisestään opettajien keskinäinen yhteistyö ja konsultaatio. Lisäksi se vaatii pedagogisen selvityksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisen. Työmuotoja erityisen tuen järjestämiseen voivat olla esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, joustavat järjestelyt, pedagogiset ratkaisut tai yhteisopettajuus erityisopettajan kanssa. (Ahtiainen ym. 2017, 28-29.) Tuen eri tasojen yhteisinä tavoitteina ovat oppilaiden yksilöllisen oppimisen tukeminen pitkäjänteisesti ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Mikola 2011, 142).

Lapsen yksilölliseen tukemiseen kuuluu olennaisesti monia erilaisia asioita. Yksilöllisyyden tukemisessa on tärkeää tiedostaa lasten oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät, jotta aikuiset ja lapsi itse osaisivat toimia lapsen joustavaa oppimista kehittäväällä tavalla. (Leppälä 2007, 167.) Esimerkiksi Eskelä-Haapasen (2012) tutkimuksessa erästä oppilasta tuettiin antamalla hänelle rauha tehdä tehtäviä yhdessä opettajan kanssa. Tällöin oppilas pystyy suuntaamaan huomionsa tehtävään ja kysymään heti apua, jos sitä tarvitsee. (Eskelä-Haapanen 2012, 125-126.) On myös erittäin tärkeää, että oppilaat saavat positiivisia

kokemuksia oppimisen etenemisestä sekä positiivista palautetta. Lisäksi lapsen yksilölliseen tukemiseen kuuluvat yksilöllisen etenemisen salliminen, lapsen mielenkiinnon ylläpitäminen, tuen säännöllinen arviointi sekä lapsen yksilöllisiin tavoitteisiin sitoutuminen. Yksilöllistä oppimista pitäisi tukea enemmän, koska osa oppilaista on valmiita varhaisemmin tiedolliseen oppimiseen sekä etenemään nopeammin ja pidemmälle. (Leppälä 2007, 167.)

Tutkimusten mukaan alkuluokassa pystytään tukemaan hyvin lasten yksilöllisiä tarpeita. Niemistön (1994) tutkimuksen mukaan yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa opettajilla on yhteisopettajuuden ansioista enemmän aikaa oppilaiden yksilöllisen oppimisen sekä kehityksen seuraamiseen ja niiden avulla myös tukitoimien suunnittelemiseen (Niemistö 1994, 130). Yhteisopettajuuden ansioista myös kohdennetun tuen järjestäminen on mahdollisesti runsaampaa (Brotherus ym. 2011, 60). Tämä ei kuitenkaan ole itsestänselvyys, vaan se vaatii selkeää työn- ja vastuunjakoja, moniammatillista yhteistyötä sekä jatkuvaa arviointia, jotta tuki tavoittaisi parhaalla tavalla mahdollisimman monen tukea tarvitsevan (Mikola 2011, 139).

Yksilöllisen oppimisen tukemiseen kuuluu myös inklusiivisen toimintakulttuurin piirteitä. Esimerkiksi toisien kunnioittaminen, yhteisöllisyys ja myötätunto ovat inklusiivisen toimintakulttuurin arvoja (Mikola 2011, 236). Inklusion ajatellaan myös tukevan yksilöllisesti kaikenlaisia oppilaita ja antavan tasavertaisen aseman jokaiselle (Chong 2018, 514). Inklusiivisen toimintakulttuurin luominen vaatii moniammatillista yhteistyötä useiden opettajien kesken, jotta yksilöllinen tuki voidaan turvata parhaalla mahdollisella tavalla (Zhu, Li & Hsieh 2017, 7). Etenkin erityisopettajan ammattitaidon hyödyntäminen on tärkeää kaikkien oppilaiden tarpeiden huomioimisen tukemisessa (Gürgür & Uzuner 2010, 311). Parhaassa tapauksessa inklusiiviset toimintatavat tukevat jokaista luokan oppilasta. Esimerkiksi inklusio tukee erityistä tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaalista kehitystä oppimistilanteissa. Lisäksi kaikki luokan oppilaat oppivat kunnioittamaan erilaisuutta ja auttamaan monenlaisia oppijoita (Zhu ym. 2017, 7-8.) Opettajat saattavat kuitenkin kokea heterogeenisen ryhmän ohjaamisen vaikeaksi ja kokea

riittämättömyyttä (Mikola 2011, 161). Opettajat sekä opettajaopiskelijat kaipaavat lisää koulutusta ja käytännön kokemusta inklusiivisesta toimintakulttuurista sekä resursseja inklusion toteuttamiseen. (Melekoglu 2014, 31; Zhu ym. 2017, 8; Gürgür & Uzuner 2010, 326-327). Mikolan (2011) tutkimuksen mukaan inklusiivia toimintatapoja on mahdollista järjestää missä tahansa koulussa, mikäli koulun fyysiset tilat, henkilökunnan pätevyys, ja etenkin kouluyhteisön asenne tarjoavat siihen mahdollisuuden (Mikola 2011, 142). Opettajien asennoitumien inklusiota kohtaan vaikuttaa merkittävästi luokan opetusmenetelmien toteuttamiseen käytännössä, opetuksen suunnitteluun ja opetuskäytäntöjen kehittämiseen (Gürgür & Uzuner 2010, 311).

Yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi 5–8-vuotiaiden lasten opetuksen periaatteina tulisi olla leikinomainen oppiminen ja lapsilähtöiset toimintatavat. Leikinomainen oppiminen on perinteisesti ollut hyvin keskeinen toimintatapa päiväkodeissa, mutta alkuopetuksessa leikinomainen oppiminen vähenee. Joidenkin yhdistettyjen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeiden mukaan leikinomainen oppiminen vahvistuu yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen ansiosta myös alkuopetuksen toimintatavoissa. (Kankaanranta 1994, 41.) Myös Haringin (2003) tutkimuksen mukaan leikin, tutkimisen ja oivaltamisen tulisi kuulua olennaisesti esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuuriin. Lapset eivät jaksakaan keskittyä ilman leikkihetkiä muuhun päivän toimintaan. Kun lapsi leikki vapaasti, hän harjoittelee luonnollisesti sellaisiakin taitoja, joita on oppinut aikaisemmin. Leikinomainen oppiminen tarjoaa myös motivaatiota lapselle. (Haring 2003, 106–109.) Yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa opettajat voivat kokea ristiriitaa sen suhteen, miten tuntikehystä noudatetaan ja miten kokonaisvaltainen lapsilähtöinen toiminta olisi luonteva osa koulun arkea (Poikonen 2003, 99). Mikolan (2011) tutkimuksen mukaan opettajat toivovat, että opetuskäytännöissä käytettäisiin enemmän oppijälähtöistä pedagogiikkaa (Mikola 2011, 129).

Lapsilähtöinen toiminta voi aiheuttaa myös haasteita Mikolan (2011) tutkimuksen mukaan. Haasteita voivat olla esimerkiksi pelko siitä, että menettää ryhmän hallinnan. Opettajien kokemusten mukaan lapsilähtöiset toimintatavat

saattavat aiheuttaa opettajakeskeisiä opetusmenetelmiä helpommin häiriötä luokassa. Lapsilähtöisen toiminnan suunnitteleminen saattaa myös vaatia enemmän työtä kuin opettajalähtöisen toiminnan suunnitteleminen. Tämän lisäksi luokassa on runsaasti erilaisia oppijoita, joilla on omat henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteensa, temperamenttinsa, kokemuksensa ja tuen tarpeensa, mitkä tulee kaikki ottaa huomioon. Mikola mainitsee tutkimuksessaan lapsilähtöisen toiminnan haasteena myös opetussuunnitelman sitovuuden. Jos opettaja suunnittelee liian tiukasti oppituntinsa ja pidättäytyy omissa suunnitelmissaan, lapsien aloitteet saattavat jäädä huomaamatta tai ne ohitetaan. (Mikola 2011, 129–138.)

2.3 Vertaisoppiminen ja joustava ryhmittely

Suomalaisissa opetussuunnitelmissa mainitaan, että esiopetuksen ja perusopetuksen tulee toimia oppivina yhteisöinä, jossa uusia tietoja ja taitoja opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ESIOPS 2014, 16; POPS 2014, 27). Vuorovaikutteisesta oppimisesta käytetään usein nimitystä vertaisoppiminen, jolloin yhteisön jäsenet oppivat toisiltaan taitoja vastavuoroisesti. Lisäksi vertaisoppimista voi tapahtua lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan, että henkilö pystyy saavuttamaan yhteistyössä taidoiltaan kehittyneemmän henkilön kanssa sellaisia taitoja, joita ei hän vielä itsenäisesti pystyisi saavuttamaan. Toistojen kautta henkilö omaksuu lähikehityksen vyöhykkeen kautta opitut taidot osaksi itsenäistä toimintaansa, joka mahdollistaa opitun taidon hyödyntämisen uusissa tilanteissa alkuperäisen oppimistilanteen ulkopuolella. (Vygotsky 1978, 88–91.) Käytämme tutkimuksessa jatkossa termiä vertaisoppiminen ja tarkoitamme sillä lähikehityksen vyöhykkeen mukaista oppimista sekä vastavuoroista oppimista vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa.

Yhdistetty esi- ja alkuopetus tarjoaa mahdollisuuksia vertaisoppimiselle. Haringin (2003) tutkimuksessa mainitaan, että varhaiskasvatuksen opettajat korostivat lasten vertaisoppimisen tärkeyttä esi- ja alkuopetuksen pedagogisina

menetelminä. Myös lapset kokevat yhdessä pohtimisen, tutkimisen ja keskustelemisen mieluisena tapana oppia. (Haring 2003, 124.) Vertaisoppiminen motivoi myös joitakin lapsia oppimaan enemmän kuin itsenäisesti opiskeleminen. Lisäksi oppilaat auttavat toisiaan haastavissa tilanteissa ilman opettajan erillistä vaikutusta, kunhan vaan saavat mahdollisuuden aidosti toimia keskenään (Zhu ym. 2017, 6). Esimerkiksi erilaisissa yhteisissä projekteissa tulee selkeämmin esille se, että lapset jakavat spontaanisti erilaisia taitoja ja tietoja keskenään (Poikonen 2003, 100; Mikola 2011, 132). Mikolan (2011) tutkimuksen mukaan alkuluokissa ja muissakin yhdysluokissa kehittyi luontevammin oppilaiden keskinäisiä oppimistilanteita, kuin muunlaisissa luokissa. Lisäksi Poikosen (2003) tutkimuksessa mainitaan, että yhdysluokassa toimivat opettajat sekä oppilaiden vanhemmat kokivat eri-ikäisten oppilaiden vertaisoppimisen ja yhdessä toimimisen lapsen oppimista rikastuttavana asiana (Poikonen 2003, 102–104).

Vertaisoppiminen toimii oppisen tukemisen lisäksi oppilaiden keskinäisenä vertaistukena sekä sosiaalisten suhteiden tukena (Bourne 2007, 31; Mikola 2011, 131). Vertaisoppiminen voidaan nähdä eräänä inklusiivisena toimintamallina, sillä vertaisoppimisen avulla esimerkiksi erityisen tuen piirissä olevat oppilaat pääsevät osaksi ryhmää ja oppivat toisilta oppilailta niin tietoja, taitoja kuin saavat tukea sosiaalisiin suhteisiin. Eskelä-Haapanen (2012) tutkimuksessa tukea tarvitseva oppilas hyötyi vertaisoppimisesta ja saamastaan tuesta isommassakin ryhmässä. Lisäksi oppilas nautti siitä, että pääsi työskentelemään vertaistensa kanssa ryhmässä, sillä yleensä kyseinen oppilas työskenteli yhdessä opettajan tai avustajan kanssa. (Eskelä-Haapanen 2012, 124.) Lapset myös usein arvioivat omaa oppimistaan hyödyntäen muiden vertaisryhmäläisten apua (Haring 2003, 124; Eskelä-Haapanen 2012, 128). Poikosen (2003) tutkimuksessa mainitaan, että yhdysluokan opettajat kokivat lapsen emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen näkökulmasta tärkeänä eri-ikäisten lasten yhdessä työskentelemisen. Lisäksi yhdessä oppiminen eri-ikäisten lasten kanssa tuotti iloa, kehitti lapsia huomiomaan erilaisuutta (Poikonen 2003, 102–103) sekä kasvatti oppilaita auttamaan toisiaan spontaanisti erilaisissa

ryhmissä (Mikola 2011, 132). Bournen (2007) tutkimuksen mukaan vertaisoppista hyödynnettiin sosiaalisten suhteiden kehittämisen lisäksi kouluvalmiuksien vahvistamisessa (Bourne 2007, 31). Lasten kouluvalmiuksien arvioinnissa tulee ottaa siis huomioon lapsen osaamisen taitojen lisäksi ne taidot, jotka lapsi pystyy saavuttamaan lähikehityksen vyöhykkeellä (Alatalo ym. 2017, 240).

Oppilaita jaetaan koulussa ryhmiin monin erilaisin perustein. Oppilaiden ryhmittelyä määrittelevät esimerkiksi erityisopetus, opetusjärjestely, fyysiset tilat, tavat kohdata oppilaiden yksilöllisyys sekä säädökset (Mikola 2011, 103). Ryhmät voidaan jakaa perinteisesti ikäryhmän mukaan tai vaihtoehtoisesti muodostaa sekaryhmä, jossa on useita eri-ikäisiä oppilaita, kuten alkuluokassa. Osa opettajista pitää sekaryhmää parempana vaihtoehtona, sillä niissä vanhemman oppilaat voivat toimia nuorempien oppilaiden oppimisprosessien kehittäjinä. (Haring 2003, 124.) Myös Leppälän (2007) tutkimuksessa mainitaan, että eri-ikäisten lasten sekaryhmä oli suosituin tapa muodostaa ryhmä sekä lasten että henkilökunnan mielestä (Leppälä 2007, 165). Lisäksi oppilaita voidaan jakaa ryhmiin oppimistapojen mukaan. Oppimistapojen mukaan jaetut ryhmät voidaan jakaa joko heterogeenisiin tai homogeenisiin ryhmiin, jotka vaihtelevat joustavasti ja ovat tilapäisiä tai melko pysyviä. (Mikola 2011, 108–110.) Rytivaaran (2012) tutkimuksen mukaan oppimistapojen ja -tyylien mukaan jaetut ryhmät ovat toimivia ja ne auttavat isommassa heterogeenisessä ryhmässä ilmeneviin haasteellisiin tilanteisiin (Rytivaara 2012, 46). Yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa haasteeksi voi kuitenkin muodostua suuret ryhmäkoot sekä opettajien käsitykset eri-ikäisten lasten rooleista (Leppälä 2007, 165).

2.4 Oppimisympäristön organisointi

Oppimisympäristö on laaja käsite ja se sisältää useita erilaisia määritelmiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimisympäristö määritellään sekä fyysisiksi tiloiksi että sosiaalisiksi yhteisöiksi. Oppimisympäristön käsitteeseen kuuluu myös opetuksessa käytettävät välineet ja materiaalit, jotka voivat olla

niin sähköisiä kuin aineellisia. Oppimisympäristön sosiaalisessa määritelmässä korostuu vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen tiedon rakentamisen edistäminen sekä koulun ulkopuolisten yhteisöjen kanssa tehtävä yhteistyö. (ESIOPS 2014, 23–24; POPS 2014, 29.) Mikola (2011) määrittelee tutkimuksessaan oppimisympäristön käsitteeseen liittyvän fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi psykologisen oppimisympäristön. Psykologisella oppimisympäristöllä hän tarkoittaa oppilaan hyvinvointia ja tunteita. Kouluyhteisöjen jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen avulla rakentuu sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö. (Mikola 2011, 170.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että oppimisympäristöjen tulisi tukea lasten oppimista ja hyvinvointia (ESIOPS 2014, 23; POPS 2014, 29). Tulemme jatkossa käyttämään tutkimuksessa termiä oppimisympäristö. Tarkoitamme termillä fyysisen, sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön kokonaisuutta, jonka avulla pyritään tukemaan mahdollisimman hyvin lasten yksilöllistä oppimista ja hyvinvointia.

Poikosen (2003) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että oppimisympäristön organisoinnissa tulee ottaa huomioon se, että oppimisympäristö herättää lapsissa kiinnostuksen oppimiseen sekä kehittää lapsen itsetuntoa (Poikonen 2003, 69). Rantavuoren (2019) väitöskirjassa mainitaan, että opettajien ja koko organisaation täytyy luoda yhteinen ymmärrys toiminnan tavoitteista, jotta hyvä oppimisympäristö on mahdollista rakentaa. Tämän lisäksi oppimisympäristön rakentamisessa on erityisen tärkeää tavoitella lasten etua (Rantavuori 2019, 64; Mikola 2011, 162).

Jokaisen lapsen mahdollisuus osallistua koulun toimintaan riippuu siitä, minkälaiseksi koulun fyysinen ympäristö on rakennettu. Esteettömässä fyysisessä oppimisympäristössä kaikkien oppilaiden on mahdollista osallistua opetukseen ja koulun arkeen. Monipuoliset ja helppokulkuiset fyysiset tilat helpottavat myös joustavien opetusjärjestelyiden suunnittelua ja toteuttamista. (Mikola 2011, 232). Joustavat opetusjärjestelyt, moninaiset oppimisprosessin muodot sekä kasvavan sosiaalisuuden merkitys vaativat fyysisten oppimistilojen

ja niiden pohjaratkaisujen olevan yhä avoimempia ja toiminnallisempia. Fyysiset oppimisympäristöt eivät rajoitu pelkästään luokkaympäristöön, vaan niihin kuuluu myös koulun välitön ympäristö ja koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. (Kuuskorpi 2012, 123.)

Fyysisen oppimisympäristön rakenteellisten ratkaisujen tulisi tukea myös sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä. Kuuskorven (2012) tutkimuksen mukaan oppimisympäristöajattelussa on menty yhä yhteisöllisempään suuntaan. Erityisesti toiminnallisia työtapoja, sosiaalisuutta ja avoimuutta painottavat työtavat nousevat esille yhteisöllisistä oppimisprosesseista. Avoin fyysinen oppimisympäristö mahdollistaa myös moniammatillisten työmuotojen käyttämisen opetuksessa. (Kuuskorpi 2012, 126–128) Myös opettajanhuoneen avoimuus, ja koko henkilöstön mahdollisuus kokoontua yhteen, lisää eri ammattiryhmin keskinäistä vuorovaikutusta (Mikola 2011, 232). Tämän lisäksi oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee ottaa huomioon lisääntyvä yhteisopettajuus. Opetustiloissa tai erilaisissa tilakokonaisuuksissa pitäisi pystyä toimimaan useitakin oppilasryhmiä samanaikaisesti. (Kuuskorpi 2012, 134.) Esimerkiksi yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa on mahdollista rikkoa ja muuttaa niin sanottuja perinteisiä opetuskäytäntöjä ja -tiloja sekä käyttää molempien organisaatioiden henkilökuntaa, tiloja ja opetuskäytäntöjä yhdessä. (Leppälä 2007, 165)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan tieto- ja viestintäteknologia kuuluu olennaiseksi osaksi nykypäivän monipuolisia oppimisympäristöjä. Tieto- ja viestintäteknologian avulla on mahdollista vahvistaa oppilaiden osallisuutta, yhteistyötaitoja sekä yksilöllistä oppimista. (POPS 2014, 29.) Kuuskorven (2012) tutkimuksessa nousi esille, että oppilaiden itseohjautuvuus ja siinä tarvittavat sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat korostuneet opetusmenetelminä. Tämä vaatii oppimisympäristöltä muunneltavuutta ja joustavuutta niin fyysisesti kuin tieto- ja viestintäteknologian avulla. (Kuuskorpi 2012, 129.)

Koti toimii myös tärkeänä oppimisympäristönä lapselle. Puccionin (2018) tutkimuksessa kuitenkin mainitaan, että kyseiseen tutkimukseen

osallistuneet opettajat eivät kokeneet merkitykselliseksi selvittää, millainen oppimisympäristö koti on lapselle. Tutkijan mielestä kuitenkin opettajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota kotiin oppimisympäristönä, jotta vanhemmilla olisi yhtäläinen mahdollisuus tukea lasten kehitystä. (Puccioni 2018, 267.) Vanhemmilla on oma asiantuntijuutensa lapsen oppimisesta ja kehityksestä, joten on tärkeää, että vanhemmat jakavat omia tietojaan lapsesta opettajalle. Samoin opettaja vastavuoroisesti jakaa tietoa vanhemmille, jolloin vanhemmilla on mahdollisuus tukea lapsen oppimista kotona. Jos vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä ei onnistu, opettaja voi ajatella kodin oppimisympäristön olevan vajavainen. (Poikonen 2003, 69.) Vuorovaikutuksen ja tiedon jakamisen tarve vanhempien ja opettajien välillä on suuri etenkin esi- ja alkuopetuksessa.

3 YHTEISOPETTAJUUS

Suomalaiset opetussuunnitelmat mahdollistavat sen, että opettajilla on useita erilaisia vaihtoehtoja opetuksen toteuttamiseen sekä erilaisten työtapojen, kuten yhteisopetuksen, kokeilemiseen (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 36). Yhteisopettajuus muuttaa opettajan perinteistä asemaa, jossa työtä tehdään yksin omassa luokassa. (Kontinen, Palmu, Pulkkinen & Rytivaara 2017, 18). Opettajien välisestä yhteisestä opetusvastuusta on käytössä erilaisia termejä, kuten yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus. Arkikielessä näitä termejä on käytetty rinnakkain, mutta tutkimuksissa on havaittu, että termeihin liittyvissä työskentelytavoissa on näkökulmaeroja. (Louhela-Risteelä 2016, 75.) Malinen ja Palmu (2017) määrittelevät yhteisopettajuuden olevan kahden tai useamman opettajan välistä tasavertaista yhteistyötä, jossa he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat yhdessä oppilasryhmän opetusta (Malinen & Palmu 2017, 10). Louhela-Risteelän (2016) mukaan samanaikaisopettajuus tarkoittaa kahden tai useamman opettajan opetukseen liittyvien tapahtumien samanaikaisuutta (Louhela-Risteelä 2016, 75). Yhteisopettajuus voidaan siis määritellä samanaikaisopettajuutta laajemmaksi opettajien väliseksi yhteistyöksi (Malinen & Palmu 2017, 10). Keskitymme tässä tutkimuksessa luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien väliseen yhteisopettajuuteen alkuluokassa. Tulemme jatkossa käyttämään tutkimuksessa termiä yhteisopettajuus, kun tarkoitamme opettajien välistä yhteistä opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia.

3.1 Opettajien keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus

Yhteisopettajuuteen kuuluu olennaisesti opettajien keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus. Ei ole olemassa tiettyä kaavaa toteuttaa yhteisopettajuutta, sillä opettajien keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus saavuttaa erilaisia muotoja eri kouluyhteisöissä (Mikola 2011, 202). Tämän lisäksi jokaisen opettajan

ammattillisen kasvun polut ovat toisistaan poikkeavia ja persoonallisia (Fross-Pennanen 2006, 190).

Fross-Pennanen (2006) ja Poikosen (2003) tutkimuksien mukaan ammatillisen vuorovaikutuksen peruspilareita ovat toisen työn arvostaminen ja toisen kunnioittaminen (Fross-Pennanen 2006, 81; Poikonen 2003, 69). Nämä vaativat toiseen ihmiseen ja hänen työhönsä tutustumista pidemmällä aikavälillä ja ne voivat parhaassa tapauksessa johtaa aitoon yhteisöllisyyteen sekä yhteisen toimintakulttuurin luomiseen (Poikonen 2003, 69). Esimerkiksi alkuluokissa, jossa työskentelee säännöllisesti useampia opettajia yhdessä, on tärkeää luoda aitoa yhteisöllisyyttä opettajien välille. Yhteisöllisyyden luominen ja ylläpitäminen vaatii kuitenkin tavallista enemmän yhteisiä keskusteluja. Yhteisen ajan löytäminen voi kuitenkin olla haasteellista. (Poikonen 2003, 108.) On siis kehitettävä myös kontaktia vaatimattomia työmuotoja tutustumisvaiheen jälkeen, jotta yhteistyö ei pääty aikapulaan (Fross-Pennanen 2006, 61).

Opettajien keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus ja yhteisopettajuus edellyttää jokaiselta osapuolelta myös joustavuutta, luottamusta, avointa kommunikaatiota, autonomiaa (Kershner & Rytivaara 2012, 1007; Kontinen ym. 2017, 18) sekä yhteistä vastuun ottamista ja sitoutumista (Scruggs & Mastropieri 2017, 292; Imbody ym. 2017, 6; Rytivaara 2012, 46; Poikonen 2003, 108; Fross-Pennanen 2006, 61). Yhteistyön keskiössä on tällöin oltava tahto ja motivaatio jakaa, arvioida sekä muokata yhdessä opetusta yhteisten keskusteluiden pohjalta (Rytivaara 2012, 46). Lisäksi yhteisopettajuuden ja ammatillisen vuorovaikutuksen kehittäminen vaatii tuttujien käytäntöjen rikkomista ja rajojen ylittämistä, jotta voidaan luoda tilaa yhteisen tiedon rakentamiselle (Rantavuori 2019, 60; Poikonen 2003, 107). Alkuluokassa yhdistyy sekä päiväkotien että kouluyhteisö. Nämä molemmat ovat perinteisesti eronneet toisistaan huomattavasti sekä hallinnollisesti että kulttuurisesti. Toiminnan alkuvaiheessa voi olla epäselvää, miten luodaan kahdesta erilaisesta yhteisöstä yksi, kaikkia osapuolia tasavertaisesti tukeva yhteisö (Poikonen 2003, 107).

Lyhyet projektit eivät riitä ammatillisen vuorovaikutuksen ja yhteisopettajuuden käytäntöjen muuttamiseen, koska työyhteisön muutokset

kehittyvät hitaasti ja asteittain (Kershner & Rytivaara 2012, 1007; Fross-Pennanen 2006, 7). Muutokset opettajien keskinäisessä ammatillisessa vuorovaikutuksessa ovat kuitenkin mahdollisia, jos opettajat ovat valmiita käyttämään aikaa toisiinsa tutustumiseen, yhteiseen opetuksen suunnitteluun ja vastuun jakamiseen (Fross-Pennanen 2006, 7-8). Opettajien keskinäinen vuorovaikutus voi olla alkuvaiheessa varovaista, mutta ajan mittaan siitä tulee luontevampaa (Poikonen 2003, 72). Kun yhteisopettajuus alkaa toimimaan hyvin, opettaminen ja ohjeiden antaminen selkeytyvät ja opettajat pystyvät luomaan yhteiset oppimisen tavoitteet oppilaille. Lisäksi yhteisopettajuus luo hyvät mahdollisuudet opettajille toistensa tukemiseen sekä molemminpuoliseen palautteen antamiseen ja saamiseen. (Pettit 2017, 20.) Jo opettajankoulutuksessa tulisi panostaa yhteistyön harjoitteluun kollegojen kanssa, jotta yhdessä toimiminen olisi uusille opettajille tuttua (Pettit 2017, 22; Fross-Pennanen 2006, 63). Lisäksi on tärkeää saada koulun toimintakulttuuri sekä rehtori tukemaan yhteisopettajuuden toimintatapaa, jotta yhteisopettajuus toimisi parhaalla mahdollisella tavalla (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007, 411; Rytivaara 2012, 45).

Opettajien välinen ammatillinen vuorovaikutus ja yhteistyö on tärkeää erilaisten siirtymien, kuten siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen, aikana. Myös siirtymissä tulee ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet. Gormleyn ja Dupaulin (2014) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö siirtymässä mahdollisti sen, että ADHD-diagnoosin omaavien oppilaiden aiemmin saavutetut taidot ja kehitys säilyivät ennallaan siirtymän aikana ja sen jälkeen uudessa ympäristössä. Ennen siirtymää opettajat tapasivat ja keskustelivat yhdessä oppilaiden vahvuuksista, kehityksen kohteista, tavoitteiden suunnittelusta sekä yhteistyöstä toimintaterapeuttien kanssa. Varhaiskasvatuksen opettaja myös jakoi luokanopettajalle omia kokemuksiaan vuorovaikutuksesta oppilaan kanssa. (Gormley & Dupaul 2014, 129-137)

3.2 Opetuksen suunnitleminen, toteuttaminen ja arviointi

Yhteisopettajuus on laajalti käytetty opetusmuoto, joka avulla voidaan kohdata entistä paremmin kaikkien oppilaiden henkilökohtaiset tuen tarpeet (Chitiyo & Brinda 2018, 38). Tämä vaatii opettajien välisen ammatillisen vuorovaikutuksen lisäksi onnistunutta yhteisopettajuuden suunnitlemistä, toteuttamista ja arviointia. Yhteisopetuksen suunnitleminen, toteuttaminen ja arvioiminen vaatii yhteisten opetukseen liittyvien tavoitteiden luomista (Fross-Pennanen 2006, 81). Yhteisopettajuuden toteuttaminen lähtee liikkeelle ennakkosuunnittelusta. Ennakkosuunnittelussa opettajat kartoittavat asioita, joita oppilaiden tulisi oppia sekä luovat oppilaille ja opettajille edellytykset saavuttaa kyseiset tavoitteet. Lisäksi ennakkosuunnittelussa on tarkoitus luoda runko yhteiselle toiminnalle ja sen toteuttamiselle. (Carreño & Ortiz 2017, 186-187.) Rungon tulisi sisältää pitkällä aikavälillä toteutuvat tavoitteet, joita voidaan päivittää havaintojen ja keskusteluiden mukaan (Imbody ym. 2017, 6).

Ennakkosuunnittelun jälkeen seuraa konkreettinen oppituntien suunnitleminen alustavien suunnitelmien pohjalta. Tässä vaiheessa otetaan huomioon oppimisympäristö organisointiin liittyvät asiat ja se, miten jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan. (Carreño & Ortiz 2017, 187.) Lisäksi suunnitellaan työtehtävien jakaminen, esimerkiksi kiinnostuksenkohteiden tai erikoistumisen mukaisesti (Imbody ym. 2017, 6). Opettajien olisi tärkeää löytää yhteistä aikaa oppituntien suunnitlemiseen, jotta yhteisopettajuus on tarkoituksenmukaista ja toimivaa (Scruggs ym. 2007, 411; Gürgür & Uzuner 2010, 326). Opettajilla on usein haasteita löytää yhteistä aikaa suunnittelulle, joten ajan käyttäminen tehokkaasti on tärkeää suunnittelun onnistumisen kannalta (Carreño & Ortiz 2017, 187). Lisäksi taukoja ja siirtymiä on mahdollista käyttää päivän havainnoista keskusteluun ja havaintojen arviointiin (Imbody ym. 2017, 6).

Suunnittelun jälkeen järjestetään oppitunnit suunnitelmien pohjalta. Rytivaaran (2012) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuudessa opetusvastuut voidaan jakaa kolmella erilaisella tavalla. Yhtenä menetelmänä on se, että toinen opettaja on vastuussa opettamisesta ja toinen toimii avustajan roolissa työrauhan

ylläpitäjänä. Toisena menetelmänä hän mainitsee yhteisen vastuun, jolloin molemmat opettajat olivat täydessä vastuussa opetuksesta ja työrauhasta. Kolmantena menetelmänä on se, että opettajat vaihtelevat joustavasti rooleja ja vastuita keskenään tarpeen mukaan. Kaikkia näitä menetelmiä pitäisi yhdistää opettajien keskinäinen avoin vuorovaikutus, oppituntien huolellinen suunnitteleminen sekä yhteinen käytäntö toivottuun ja epätoivottuun käytökseen puuttumisessa (Rytivaara 2012, 45). Yleisin yhteisopettajuuden menetelmä on sellainen, jossa toinen opettaja on opetusvastuussa ja toinen toimii avustajana (Scruggs ym. 2007, 411). Vastuun jakamiseen vaikuttaa kuitenkin oleellisesti se, kuinka paljon opettajat viettävät aikaa yhteisopetusparinsa kanssa päivittäin ja miten pitkään yhteisopettajuus on jatkunut. Pitkäkestoiset yhteisopettajuussuhteet vähentävät sellaista vastuun jakamista, jossa toinen opettaja on selkeästi aktiivisempi opetuksessa ja toinen on passiivisesti mukana. Lisäksi se lisää tasavertaisuutta työparien välillä. Tasapuolisesti molempia opettajia osallistava yhteisopettajuus lisää mahdollisuuksia ammatilliselle kehitymiselle. Olisi tärkeää, että työyhteisö mahdollistaa pitkäkestoisen ja säännöllisen yhteistyön saman työparin kanssa. (Pancsofar & Petroff 2016, 1050–1051.)

Opetuksen toteuttamista seuraa sen arviointi. Tässä vaiheessa opettajat keskustelevat yhdessä suunnitelmien ja tavoitteiden toteutumisesta sekä siitä, tukiko opetus oppilaiden oppimista käytännössä. Arvioinnin tarkoituksena on kehittää opetusta ja optimoida ennakkosuunnittelua tulevaisuutta varten. Lisäksi yhteissuunnitteluprosessi kehittää opettajien yhteistyötä ja omaa asiantuntijuutta (Carreño & Ortiz 2017, 188–190). Jokaisessa yhteissuunnittelun vaiheessa molempien opettajien tulisi olla tasapuolisesti mukana arvioimassa, että toiminta on oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaista (Imbody ym. 2017, 6)

Opettajien toimintatapoihin ja vastuun jakamiseen liittyy heidän tietonsa erilaisista yhteisopettajuuden malleista, heidän ammatillinen kehitymisensä yhteisopettajuuden avulla sekä kokemukset yhteisopettajuudesta (Pancsofar & Petroff 2016, 1050). Lisäksi opettajien asennoituminen ja käsitykset

yhteisopettajuudesta vaikuttavat siihen, miten aidosti yhteisiä päätöksiä tehdään. (Gürgür & Uzuner 2010, 326–327).

3.3 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet

Yhteisopettajuudesta ollaan montaa mieltä ja se sisältää omat hyvät ja huonot puolensa. Fross-Pennanen (2006) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus voi olla helppoa, jos opettajat tutustuvat hyvin toisiinsa. Myös välttämättöminä pidettyjen yhteistyövalmiuksien ja -halukkuuden on mahdollista kehittyä yhteisopettajuuden ansiosta. (Fross-Pennanen 2006, 60–80.) Vastavuoroisuus ja yhteistyöhalukkuus näkyvät yhteisopettajuudessa luontevana yhteistyönä, jossa kollega koetaan voimavarana yhteiselle työskentelylle (Poikonen 2003, 108). Yhteisopettajuuden hyötyinä nähdään myös kollegan tarjoama tuki ja toisen työn arvostaminen (Pettit 2017, 20; Fross-Pennanen 2006, 63; Poikonen 2003, 109). Lisäksi yhteisopettajuudessa kahden tai useamman ammattilaisen läsnäolo oppitunneilla auttaa turvaamaan sen, että oppilaat saavat todennäköisemmin riittävää ohjausta ja tukea oppimiseensa (Leppälä 2007, 165). Yhteisopettajuuden avulla oppilaille on mahdollista tarjota vaihtelua opetusmetodeissa ja tehtävissä, jolloin on mahdollista kohdata oppilaiden erilaisia tuen tarpeita (Pettit 2017, 21). Toimiva yhteisopettajuus ja tiivis yhteistyö lisää opetuksen laatua, jolloin yhteisopettajuus tukee sekä opettajia että oppilaita (Kvammen, Hagen & Parker 2020, 17).

Yhteisopettajuus voi kehittää opettajan ammatillista kasvua merkittävästi (Scruggs ym. 2007, 411). Tämä edellyttää, että opettajat luovat ammatillisesta kehityksestään yhteisen oppimisprosessin ja niin sanotun me-identiteetin (Rytivaara 2012, 44–45). Yhdessä toimiminen edellyttää omien ja toisen opetuskäytäntöjen jatkuvaa reflektointia ja joidenkin entisten käytänteiden ja ajatusmallien rikkomista (Poikonen 2003, 109–110.) Tällöin kahden tai useamman asiantuntijan ammatilliset käytännöt sekoittuvat toisiinsa. Yhteisopettajuuden rikkautena nähdään se, että kahden tai useamman opettajan työskennellessä samassa luokassa töitä on helppo jakaa mieltymysten ja

vahvuuksien mukaan. (Pettit 2017, 21; Leppälä 2007, 166.) Yhteisopettajuus voi laajentaa myös henkilökohtaista opettajuutta, jolloin erilaiset näkökulmat rikastuttavat sitä ja laajentavat ymmärrystä toisen ammattitaidosta. (Kvammen ym. 2020, 18.)

Onnistuneen yhteisopettajuuden ja yhteistyön rakentaminen vaatii onnistuakseen aikaa, joka on rajallista nopeasti muuttuvassa maailmassa (Fross-Pennanen 2006, 7; Poikonen 2003, 108). Yhteisen ajan löytäminen kahden tai useamman opettajan kesken voi olla haasteellista ja saattaa vaatia opettajilta työajan ulkopuolista aikaa (Poikonen 2003, 108; Mikola 2011, 202; Fross-Pennanen 2006, 63). Lisäksi osa opettajista ei ole valmiita sitoutumaan tarpeeksi yhteisopettajuuteen, esimerkiksi riittämättömän henkilökunnan tai henkilökunnan vaihtelun vuoksi (Fross-Pennanen 2006, 60–63). Yhteisopettajuuden onnistuminen riippuu kuitenkin aina ihmisistä. Yhteistykumppanin täytyy olla sellainen, kenen kanssa tulee hyvin toimeen ja jonka kanssa jakaa samanlaisia arvoja. Yhteisopettajuutta hankaloittaa kuitenkin henkilökunnan vaihtuvuus sekä sijaisuudet. (Fross-Pennanen 2006, 106.)

Alkuluokassa kahdesta eri ammattikunnasta tulevat ihmiset kohtaavat ja tekevät yhteistyötä. Poikosen (2003) tutkimuksessa mainitaan, että yhdysluokan muodostamisen alkuvaiheessa yhteentörmäyksiltä eri ammattikuntien välillä ei voi välttyä. Tämä johtuu siitä, että yhteiseen toimintaan täytyy sisällyttää molempien toimintakulttuurien käytäntöjä. Lisäksi toisen ammattikunnan toimintatavat saattavat olla hyvinkin vieraita. (Poikonen 2003, 98.) Rantavuoren (2019) tutkimuksen mukaan esiopetuksen ja perusopetuksen kulttuurit eroavat toisistaan monella tapaa, esimerkiksi esiopettajat korostavat perinteisesti enemmän vanhempien tärkeyttä päätöksenteossa. Kulttuurien ero voi tuottaa myös valta-asemia, jolloin jokaisen ammattilaisen käsityksiä ja tietoa ei kuunnella esimerkiksi päätöksentekotilanteissa tai pedagogisissa käytänteissä. (Rantavuori 2019, 60.) Yhteisen ymmärryksen luominen kahden erilaisen toimintakulttuurin välillä edellyttää paljon yhteisiä keskusteluja, jotta opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen ei tulisi ongelmia (Poikonen 2003, 72).

Yhteinen vastuu ja tiimityöskenteleminen voi tuottaa ongelmia. Leppälän (2007) tutkimuksessa mainitaan, että yhdysluokan opettajat eivät olleet tottuneet yhteiseen vastuuseen, koska jokainen oli aiemmin toiminut omien mieltymysten mukaan. Yhdysluokassa ei olla vastuussa pelkästään omasta ryhmästä vaan kahden opettajan yhteisestä ryhmästä, jolloin yhteinen vastuu korostuu. (Leppälä 2007, 166). Samoin avoin ja kriittinen pedagoginen keskustelu päiväkotij- ja kouluyhteisöissä koetaan usein haastavana sekä toisen opettajan läsnäolo voi joillekin opettajille olla uuvuttavaa (Poikonen 2003, 109). Olisi tärkeää saada ohjausta yhteisopettajuuteen ja uusiin opetusmenetelmiin (Pettit 2017, 22-23; Leppälä 2007, 166) sekä luoda aivoin ja luottamuksellinen suhde kollegan kanssa, jotta yhteisopettajuutta olisi mahdollista toteuttaa onnistuneesti (Poikonen 2003, 199). Yhteisopettajuuden haasteena on se, ettei kyseiseen menetelmään ole saatu tarpeeksi koulutusta. Eräässä tutkimuksessa suurin osa opettajista koki, ettei ole saanut tarpeeksi koulutusta yhteisopettajuudesta ja puolet osallistujista koki epävarmuutta yhteisopettajuudesta. Lisäksi suurin osa opettajista olisi kaivannut enemmän koulutusta yhteisopettajuudesta. (Chitiyo & Brinda 2018, 38-46.) Yhteisopettajuus tuo mukanaan niin haasteita kuin hyötyjäkin. Yhteisopettajuuden toimivuus on usein kiinni opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja sen laadusta sekä yhteisistä arvoista ja halukkuudesta työskennellä yhdessä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Alkuluokkamuotoinen opetus on vielä melko uusi toimintatapa, vaikka yhdistettyä esi- ja alkuopetusta onkin järjestetty aikaisemmin. Tutkimusta alkuluokkamuotoisesta opetuksesta sekä luokanopettajien ja varhaiskasvattajien välisestä yhteisopettajuudesta on tarjolla melko niukasti. Tutkimuksemme päätavoitteena oli kuvailla alkuluokkamuotoista opetusta ja tuoda näkyville sen toimintaperiaatteita. Tavoitteena oli selvittää, miten yhteisopettajuutta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan alkuluokassa. Keskityimme erityisesti pedagogisiin periaatteisiin, jotka vaikuttavat opetuksen järjestämiseen. Osana pedagogisia periaatteita tutkimme, miten haastattelemissamme alkuluokissa opettajat huomioivat lapsen yksilöllisiä tarpeita. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia etuja ja haasteita yhteisopettajuudessa ilmenee opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa keskityimme luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmaan, mutta lasten näkökulma on mukana opettajien kokemusten perusteella. Opettajat perustivat oppilaiden näkökulman omiin havaintoihinsa sekä oppilailta saatuihin palautteisiin.

Muodostimme seuraavat tutkimuskysymykset tavoitteidemme pohjalta:

1. Miten yhteisopetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan alkuluokassa?
2. Millaiset pedagogiset periaatteet ohjaavat opetusta alkuluokassa?
3. Mitä hyötyjä ja haasteita yhteisopettajuudessa on alkuluokassa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Valitsimme tutkimuskohteeksi alkuluokat, koska yhteisopettajuus kuuluu olennaisena osana kyseisen ympäristön toimintatapoihin jokapäiväisessä arjessa. Alkuluokassa työskentelee ainakin yksi luokanopettaja ja yksi varhaiskasvatuksen opettaja työparina, jonka lisäksi luokassa työskentelee mahdollisesti lastenhoitaja tai koulunkäynnin ohjaaja joko kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti. Alkuluokan oppilasrakenne on heterogeeninen ja se koostuu esiopetusikäisistä lapsista sekä ensimmäisen, että toisen luokan oppilaista. Alkuluokassa oppilasmäärä on yleensä suurempi kuin perinteisessä yleisopetuksen luokassa.

Tutkimuksemme on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmin. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole saavuttaa tilastollista yleistettävyyttä, vaan sen avulla pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä syvällisesti (Hammarberg, Kirkman & de Lacey 2016, 499; Jackson, Drummond & Camara 2007, 22; Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Laadullinen tutkimus pohjautuu ajatukseen, että todellisuus on subjektiivista ja jokainen ihminen rakentaa oman henkilökohtaisen näkemyksensä maailmasta (Cropley 2019, 9). Tällöin pyritään selvittämään, miten haastateltavat kokevat, jäsentävät ja tulkitsevat valitun ilmiön. Laadullisessa tutkimuksessa, jossa pyritään selvittämään haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä, käytetään usein aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. (Cropley 2019, 10–11; Hammarberg ym. 2016, 499.) Tavoitteenamme on kuvailla alkuluokkaa ja sen toimintaa ilmiönä sekä ymmärtää alkuluokan opettajien kokemuksia yhteisopettajuudesta ja alkuluokkamuotoisesta opetuksesta. Tutkimusaineisto on kerätty parihaastattelujen avulla ja jokaiseen parihaastatteluun osallistui luokanopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja -työpari. Laadulliselle tutkimukselle, etenkin sisällönanalyysille, tyypilliseen tapaan etsimme tutkimusaineistosta eroja sekä

samankaltaisuuksia ja vertailemme niitä keskenään. (Graneheim & Lundman 2004, 111; Camara ym. 2007, 24).

Laadulliselle tutkimukselle ei ole olennaista etsiä yhtä yhteistä tutkimussuuntausta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 60), joten tutkimuksessamme on sekä fenomenologisen että hermeneuttisen tutkimussuuntauksen piirteitä. Tutkimuksemme pääsuuntauksena on fenomenologinen tutkimus. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään tiettyssä tilanteessa olevien haastateltavien henkilökohtaisiin kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä ja syihin kokemuksen takana (Patton 2002, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018, 30; Qutosh 2018, 219; Lester 1999, 1). Lisäksi fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen (Umanilo 2019, 3). Alkuluokkamuotoinen opetus oli meille ennen tutkimuksen aloittamista uusi ilmiö ja lähdimmekin ensimmäiseksi tutustumaan siihen kattavasti. Tutkimuksen edetessä pyrimme selvittämään, minkälaisia tutkimukseen osallistuvat alkuluokat ja niiden toimintakulttuurit ovat opettajien kokemusten ja heidän antamien merkityksien mukaan. Fenomenologiset menetelmät ovat tehokkaita tuomaan esille henkilökohtaisia kokemuksia ja haastamaan rakenteellisia olettamuksia, joten niiden avulla voidaan lisätä tietoutta sekä tukea tai haastaa käytäntöjä (Lester 1999, 1). Tutkimuksemme tarkoituksena on lisätä tietoutta alkuluokkamutoisesta opetuksesta ja sen tuomista mahdollisuuksista ja haasteista.

Tutkimuksessamme on piirteitä myös hermeneuttisesta tutkimusotteesta. Lesterin (1999, 1) mukaan fenomenologisella tutkimuksella on päällekkäisyyksiä esimerkiksi hermeneuttisen tutkimuksen kanssa. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa päämääränä on käsitteellistää ilmiö, jota tutkitaan eli antaa merkityksiä haastateltavien kokemuksille ja toiminnalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 31; Patton 2002, 115). Hermeneuttisessa ja fenomenologisessa tutkimussuuntauksessa tutkitaan kokemuksia, mutta hermeneutiikka vaatii kuvauksen tai tulkinnan haastateltavien kuvaamista kokemuksista tutkittavaan ilmiöön liittyen (Padilla-Díaz 2015, 103). Hermeneutiikassa painotetaan, että merkitykset ovat kuitenkin vain tutkijan

tulkintoja hänen omasta näkökulmastaan katsottuna. (Patton 2002, 115.) Olemme tehneet tutkimuksessa omia tulkintojamme ilmiöstä haastateltavien kokemuksien pohjalta. Olemme kuitenkin pyrkineet olemaan hienovaraisia tulkinnoissamme ja välttämään ylitulkintoja. Tekemämme tulkinnat pohjautuvat aina aineistoon ja siihen, mitä aineistosta nousee esille.

Käytämme tutkimuksessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä vahvistetaan tai laajennetaan aikaisempaa teoriaa. Aikaisemmat tutkimukset ja teoriat tukevat esimerkiksi tutkimuskysymysten muodostamisessa ja niissä pysymisessä. (Hsieh & Shannon 2005, 1281.) Muodostimme tutkimuskysymyksemme omalla harkinnallamme luetun teorian ja aikaisempien tutkimusten pohjalta. Hyödynsimme aikaisempaa tutkimustietoa myös haastattelukysymyksien muodostamisen tukena sekä analyysivaiheessa.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Haastattelimme alkuluokassa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia ja luokanopettajia, jotka käyttävät yhteisopettajuuden menetelmiä opetuksessaan. Pidimme yhteensä neljä parihaastattelua, joissa kaikissa oli mukana kyseisen alkuluokan luokanopettaja sekä varhaiskasvatuksen opettaja. Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä luokanopettajaa ja neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Emme pyri saavuttamaan tutkimuksellamme yleistettävää tietoa vaan pyrimme kuvailemaan ilmiötä opettajien kokemana. Haastattelut olivat kestoaltaan noin 40–60 minuutin mittaisia ja keskimääräinen haastattelu-aika oli 50 minuuttia. Yhden haastattelun nauhoitettu äänitiedosto katkesi puolenvälin jälkeen. Huomasimme tämän vasta litteroinneissa, sillä äänitiedosto oli oikean pituinen, mutta laitteen teknisen virheen vuoksi ääni katosi puolessa välissä. Tämä vaikuttaa hieman litteroidun aineiston määrään, mutta ei oleellisesti tutkimuksemme tuloksiin.

Haastateltavat eivät valikoituneet tutkimukseen sattumanvaraisesti vaan pyrimme löytämään tutkimuksen kontekstiin mahdollisimman hyvin sopivat

haastateltavat. Etsimme etukäteen tietoa alkuluokista ja siitä, missä päin Suomea alkuopetusta järjestetään alkuluokkamuotoisesti. Tämän tiedon pohjalta valitsimme tutkimukseen sopivat koulut ja otimme koulujen rehtoreihin yhteyttä. Rehtorit jakoivat tietoa eteenpäin koulun opettajille, jolloin alkuluokkien opettajat olivat suoraan meihin yhteydessä. Tutkimukseen osallistuneista kahdesta koulusta toinen sijaitsi Pohjois-Savossa ja toinen Päijät-Hämeessä. Saimme molemmista kouluista parihaastatteluun kaksi työparia. Emme tunteneet tutkimukseen osallistujia etukäteen. Kaikilla haastateltavilla oli kokemusta alkuluokasta ympäristönä vähintään kaksi vuotta. Tutkimusaineiston kannalta onkin tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietäisivät ilmiöstä mahdollisimman paljon ja heillä olisi kokemusta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Pyrimmekin valitsemaan tutkimukseen osallistuja, joilla on useamman vuoden kokemus alkuluokkamuotoisesta opetuksesta ja yhteisopettajuudesta. Taulukossa 1 on kuvattuna tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskimääräinen työkokemus, vuodet työparina sekä kokemus alkuluokkamuotoisesta opetuksesta. Emme liittäneet taulukkoon tarkkoja opetusvuosia, koska pyrimme tällä toimintamallilla suojaamaan haastateltujen henkilötiedot. Käytämme tutkimukseen osallistuneista pseudonyymejä: L1, V1, L2, V2, L3, V3, L4 ja V4

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujat.

Haastateltavan rooli alkuluokassa	Pseudonyymit	Työura opettajana	Työura alkuluokan opettajana
Luokanopettaja	L1	Vähintään 10 vuotta	Vähintään 3 vuotta
	L2	Korkeintaan 20 vuotta	Korkeintaan 11 vuotta
	L3	Keskiarvo 13 vuotta	Keskiarvo 7 vuotta
	L4		
Varhaiskasvatuksen opettaja	V1	Vähintään 19 vuotta	Vähintään 2 vuotta
	V2	Korkeintaan 35 vuotta	Korkeintaan 10 vuotta
	V3	Keskiarvo 27 vuotta	Keskiarvo 5 vuotta
	V4		

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli taustalla pitkä työura, eikä kukaan ollut vastavalmistunut. Opettajilla oli kuitenkin eroa siinä, kuinka kauan he ovat

työskennelleet alkuluokkamuotoisen opetuksessa. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli opettanut alkuluokkamuotoista opetusta muutaman vuoden ja osa jopa 10 vuotta. Tutkimukseen osallistujat olivat työskennelleet työparina keskenään vuodesta neljään vuotta.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Käytimme aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, koska menetelmänä se sopii henkilöiden kokemusten keräämiseen (Camara ym. 2007, 25). Toteutimme haastattelut puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jonka teemat ja kysymykset asetimme omalla harkinnalla luetun teorian ja aikaisemman tutkimuksen pohjalta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa valitaan etukäteen teemat sekä niihin liittyvät kysymykset ja edetään joustavasti teemojen välillä haastattelutilanteessa. Puolistrukturoitujen kysymysten avulla voidaan syventää ja tarkentaa haastattelukysymyksiä haastateltavien vastauksien perusteella. (Camara ym. 2007, 25; Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.) Haastattelutilanteessa etenimme joustavasti teemasta toiseen haastateltavien nostamien aiheiden perusteella. Kävimme teemoja läpi eri järjestyksessä, mutta kuitenkin niin, että jokainen teema käytiin läpi tarkoituksenmukaisesti. Graneheimin ja Lundmanin (2004) mukaan on tärkeää, että haastattelussa pyritään kysymään samoja kysymyksiä kaikilta, sillä haastattelut ovat aina ainutlaatuisia tilanteita, joista voi saada irti erilaista tietoa. Haastattelun edetessä haastateltavat voivat kuitenkin tarkentaa aiheeseen liittyviä kysymyksiä ja kehittää uusia lisäkysymyksiä tai karsia aiempia kysymyksiä pois. (Graneheim & Lundman 2004, 110.) Muutimme hieman kysymyksiemme asettelua sekä täydensimme muutamia lisäkysymyksiä eri haastattelujen välissä. Jaoimme ennen haastattelua haastattelukysymykset teemoittain puoliksi, jolloin toinen meistä keskittyi toisiin teemoihin ja toinen toisiin. Kahden haastattelijan ansioista meillä oli mahdollisuus tarkkailla säännöllisesti ajankulkua ja tarpeen tullen kysyä lisäkysymyksiä. Osallistuimme molemmat jokaiseen haastatteluun. Haastattelun pääteemoina olivat alkuluokkamuotoisen opetuksen

suunnitteleminen, toteuttaminen ja arviointi, yhteisopettajuus sekä alkuluokan pedagogiset periaatteet. Haastattelurunko on luettavissa liitteestä 1.

Haastattelut toteutettiin parihaastatteluina, joihin osallistui varhaiskasvatuksen opettajia sekä luokanopettajia eri alkuluokista. Valitsimme parihaastattelun, koska mielestämme on luontevaa haastatella opettajia pareittain, sillä he työskentelevät arjessa yhdessä päivittäin. Kaikilla opettajilla oli useamman vuoden kokemus yhteisopettajuudesta ja huomasimme haastattelutilanteissa, että parihaastattelu oli luonteva ja hyvä ratkaisu toteuttaa tutkimusaineiston keruu tutkimuskontekstissamme. Haastattelun alussa käytimme aikaa vapaamuotoiseen keskusteluun, jonka avulla pyrimme luomaan avoimen ilmapiirin. Lisäksi puolistrukturoidun haastattelun avulla on mahdollista rentouttaa haastattelua tuomalla keskustelunomaisuutta (Camara ym. 2007, 25). Haastattelutilanteiden ilmapiiri vaikutti meidän kokemuksemme mukaan rennolta ja keskustelunomaiselta. Haastattelussa haastateltava saattaa kokea, että häneltä odotetaan tiettyä vastausta ja hän voi vastata sen mukaisesti, vaikka olisi täysin eri mieltä (Hsieh & Shannon 2005, 1282). Parihaastattelussa haasteena voi olla se, että toinen haastateltava ei uskalla sanoa kaikkia mielipiteitään suoraa kollegan läsnä ollessa. Koemme kuitenkin, että alkuluokka ympäristönä ja opettajien välinen päivittäinen yhteisopettajuus vaikutti siihen, että molemmat osapuolet tulivat tasavertaisesti kuulluiksi.

Haastattelun etuna on joustavuus, koska haastattelussa on mahdollisuus tarkentaa sekä syventää kysymyksiä haastattelun osallistuvien vastauksiin nojaten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65). Haastattelun aikana selvensimme joitakin kysymyksiä tai sanamuotoja haastateltavien kanssa. Tarpeen tullen esitimme kohdennettuja kysymyksiä erikseen varhaiskasvatuksen opettajalle tai luokanopettajalle, jotta pystyimme varmistamaan, että molemmat tulivat kuulluiksi. Ennalta määritettyjen kysymysten haasteena voi olla se, että jotain tärkeää jää pois haastatteluaineistosta. Annoimme haastateltaville lopussa mahdollisuuden kertoa vapaasti aiheesta tai kysyä meiltä jotain aiheeseen liittyen. Toimintatavalla varmistimme, ettei meiltä ole jäänyt mitään olennaista tietoa pois haastatteluaineistosta. Graneheimin ja Lundmanin (2004) mukaan

haastattelun haasteena on se, että haastattelusta saatava aineisto on riippuvainen tutkijan ja osallistujien välisestä vuorovaikutuksesta. Lisäksi osa vuorovaikutuksesta jää pois, kun nonverbaalit viestit karsiutuvat litteroidussa tekstissä. (Graneheim & Lundman 2004, 111.)

5.4 Aineiston analyysi

Aineistomme on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että analyysiä tehdessä tutkijan on tärkeää ymmärtää haastateltavien omaa näkökulmaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien omaa kokemusmaailmaa kaikissa analyysin vaiheissa sekä tutkimustuloksissa. Lähdimme liikkeelle aineiston litteroinnista, jolloin kirjoitimme haastattelun ylös kirjalliseen muotoon sana sanalta. Hyvärisen, Nikanderin ja Ruusuvuoren (2010) mukaan litteroinnin avulla aineisto saadaan helpommin käsiteltävään muotoon ja se toimii olennaisena osana aineistoon tutustumisessa (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2010, 11). Kuuntelimme äänitetyt haastattelut, jotka olivat kestoltaan 3 tuntia ja 20 minuuttia. Litteroituna haastattelusta tuli tekstiä yhteensä 115 sivua. Kirjasimme litteroinnit Book Antique -fontilla, käytimme kirjaisinkokoa 10 ja riviväliä 1.5. Lisäksi jokainen puheenvuoro alkaa litteroidussa tekstissä omalta riviltään.

Litteroinnin jälkeen poistimme aineistosta ylimääräiset täytesanat, jotta aineistoa olisi helpompaa käsitellä. Epäolennaisen sisällön karsiminen pois auttaa aineiston tiivistämisessä, selkeyttämisessä sekä johtopäätösten tekemisessä (Patton 2002, 503; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Toteutimme ilmaisujen pelkistämisen tulostamalla litteroidun tekstin ja alleviivaamalla eri värisillä kynillä eri teemoihin liittyviä ilmauksia. Hsieh`n ja Shannonin (2005) mukaan tässä vaiheessa poimitaan kaikki maininnat, jotka tutkija kokee liittyvän aiheeseen. Tämä auttaa tutkittavan teeman monipuolisuuden tunnistamisessa ja luokittelemisessa (Hsieh & Shannon 2005, 1281). Värikoodauksen tekeminen voi helpottaa hahmottamaan aineiston samankaltaisuuksia eli toistuvia teemoja sekä

eroavaisuuksia (Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Etenkin alkuvaiheessa on tärkeää tutustua kerättyyn aineistoon rauhassa ja lukea se useampaan kertaan läpi (Vaismoradi, Jones, Turunen, & Snelgrove 2016, 103; Patton 2002, 463). Luimme aineiston useamman kerran läpi ja keskustelimme yhdessä aineistosta selkeästi nousseista teemoista sekä siitä, mikä aineistosta erottuu ja mikä toistuu. Värikoodauksen avulla pystyimme nopeasti etsimään aineistosta samaan teemaan liittyviä haastateltavien ajatuksia.

Määrittelimme heti analyysin alkuvaiheessa analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuudet eli lähdimme etsimään merkityksellisiä ilmaisuja kokonaisista ajatuskokonaisuuksista. Aineiston jakamien analyysiyksiköihin helpottaa aineistossa tapahtuvan vuorovaikutuksen seuraamista ja näin ollen helpottaa piilotettujen merkitysten löytämistä aineistosta (Graneheim & Lundman 2004, 111). Valitsimme analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuudet, koska halusimme seurata ja linkittää yhteen parihaastattelussa ilmenneitä yhteisiä ajatusketjuja haastateltavien välillä. Haastateltavat usein täydensivät toinen toisensa ajatuksia, jolloin ajatuskokonaisuuksien avulla saimme aineistosta irti enemmän tietoa. Liian laajoista ajatuskokonaisuuksista voi olla haasteellista poimia oleellisia merkityksiä (Graneheim & Lundman 2004, 110), joten pyrimme valikoimaan niistä sopivan pituisia ja määrittelemään, onko yhdessä ajatuskokonaisuudessa useampaan teemaan linkittyviä merkityksiä. Pattonin (2002, 463) mukaan samassa ajatuskokonaisuudessa käsitellään usein useaa teemaa ja tärkeää merkitystä. Mikäli havaitsimme jossain ajatuskokonaisuudessa useamman teeman merkityksiä, koodasimme ne omalla värillään, jotta pystyimme varmistamaan, ettei oleellisia merkityksiä pääse hukkumaan ajatuskokonaisuuksien sisään. Omaan tutkimukseen sopivan analyysiyksikön valitseminen mahdollistaa sen, etteivät hienovaraiset merkitykset karsiudu pois (Vaismoradi ym. 2016, 104).

Seuraavaksi järjestelimme samaan teemaan liittyvät värikoodatut ajatuskokonaisuudet yhteen. Ajatuskokonaisuuksien yhdisteleminen samankaltaisten merkitysten alle luo rungon tarkemmalle ja hienovaraisemmalle aineiston luokittelulle (Vaismoradi ym. 2016, 104). Yhdistelemisen jälkeen

lähdimme käymään läpi merkityskokonaisuuksia sekä ryhmittelimme ja yhdistelimme niitä erillisiksi luokiksi eli alakategorioiksi. Jokainen alakategoria sisältää toistuvia mainintoja aineistosta ja ne liittyvät tutkimuskysymyksiin (Braun & Clarke 2006, 82; Patton 2002, 465). Nimesimme alakategoriat niiden sisältämän aineiston mukaan (Vaismoradi ym. 2016 104; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92), mutta aikaisemmin luettu teoria vaikutti joidenkin kategorioiden nimeämiseen.

Alakategoriat koostuvat tiivistyksistä ja yhteenvedoista aineiston pohjalta ja liittyvät aina isompaan teema-alueeseen. (Vaismoradi ym. 2016, 106). Alakategorioiden nimeämisen jälkeen muodostimme niiden pohjalta samaan aihealueeseen liittyvistä alakategorioista yläkategoriat ja niistä edelleen pääkategoriat. Erilaisia alakategorioita tulee vertailla keskenään tarkasti, jotta yläkategorioiden ja edelleen pääkategorioiden muodostaminen olisi mahdollisimman loogista. Eri merkityksiä yhteen sitovat kokonaisuudet eli pääkategoriat ovat analyysin ylimpiä vaiheita (Vaismoradi ym. 2016 104–105) ja näin ollen muodostavat analyysin kokoavat pääkäsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Pääkäsitteiden eli pääkategorioiden suhteen on hyvä miettiä, mikä teema on tarpeeksi kattava pääkategoriaksi. Pääkategorian tulee olla sellainen, että siitä on mainintoja usealla aineiston alueella, joten ei riitä, että teema mainitaan pariin otteeseen aineistossa (Braun & Clarke 2006, 82). Vaismoradin ym. (2016) mukaan aineiston analyysissä tutkija käyttää omaa harkintaansa ja sen mukaan yhdistelee aineistoesimerkkejä yhä laajempiin teemoihin.

Kategorioiden nimeämisessä lähdimme liikkeelle aineiston ehdoilla ja selvitimme, mitä tietoa aineisto meille tuo. Nimesimme kuitenkin osan ala- ja yläkategorioista luetun teorian pohjalta, joten tutkimuksemme on teoriaohjaava. Koemme tärkeäksi, että tutkimuksen tulokset ovat yhteydessä lukemaamme teoriaan. Aikaisempi teoria voi tuoda ennusteita tutkittavasta aiheesta ja siihen liittyvistä muuttujista, joka helpottaa kategorioiden muodostamisessa (Hsieh & Shannon 2005, 1281). Teoria toimii analyysin apuna ja se on tunnistettavissa analyysistä, mutta se ei suoraan pohjaudu analyysiin vaan aukaisee uusia ajatussuuntia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81–82). Taulukko 2 toimii

havainnollistavana esimerkkinä analyysimme etenemisestä pelkistetystä ilmaisusta yläkategoriaksi.

TAULUKKO 2. Esimerkki analyysin etenemisestä.

Yläkategoria	Alakategoria	Pelkistetty ilmaisu
Oppimisympäristöt	Haasteelliset tilat	Tilojen rajallisuus
		Epätarkoituksenmukaiset tilat
		Joustamattomat tilat
	Toimivat tilat	Tarkoituksenmukaiset tilat
		Monipuoliset tilat
		Mukautuvat tilat

Luokittelu alakategorioista pääkategorioihin on kokonaisuudessaan luettavissa liitteestä 2. Laadullinen sisällönanalyysi on prosessi, jossa voi palata alkuun tasaisin väliajoin ja tarpeen mukaan muuttaa aikaisemmin muodostettuja kategorioita analyysin edetessä, saatujen tietojen pohjalta (Vaismoradi ym. 2016, 103–104). Keskustelimme yhdessä muodostamamme kategorioista sekä analyysivaiheessa, että sen jälkeen. Pyrimme muodostamaan mahdollisimman kuvaavat ja merkitykselliset kategoriat tutkimuksemme viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin nähden. Vaiheittainen ja itseään toistava prosessi, etäisyyden ottaminen tutkimusaineistoon ja sen jälkeen laajempi katsaus aineistoon, mahdollistaa luotettavien tulosten löytämisessä ja sen avulla voi välttää liian nopean ja mahdollisesti yksipuolisen aineistonanalyysin (Vaismoradi ym. 2016, 103–106). Kun tarkastelimme muodostamiamme kategorioita uudelleen, teimme niihin vielä pieniä muutoksia ja muodostimme lopulliset kategoriat. Muodostettuja kategorioita tulee arvioida analyysivaiheen loppupuolella ja etsiä niistä sisäitä homogeenisyyttä ja kategorioiden välistä heterogeenisyyttä (Patton 2002, 465; Vaismoradi ym. 2016, 104).

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamisessa olemme toimineet Jyväskylän yliopiston ohjeistuksen ja tietosuojalain mukaisesti. Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan kaksi tärkeimmistä eettisistä perustuksista ihmisiin liittyvissä tutkimuksissa on tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta sekä tutkittavan yksityisyys. Tietoon perustuvassa suostumuksessa tutkijan tulee tarjota riittävästi asianmukaista informaatiota tutkimukseen, sen toteuttamiseen ja haastateltavan yksityisyyteen liittyen. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20.) Lähetimme sähköpostilla tutkimukseen osallistuville etukäteen tutkimuslupahakemukset sekä tietosuojaselosteen, jotta tutkimukseen osallistujat saivat tutustua niihin etukäteen. Lisäksi toimme ilmi tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja muut tarpeelliset tiedot. Tutkimusluvut allekirjoitettiin ennen haastattelun alkua paikan päällä ja samalla haastateltavilla oli vielä mahdollisuus kysyä tietosuojaan liittyvistä asioista halutessaan. Kertasimme tutkimuksemme tavoitteet ja muut tarpeelliset tiedot ennen haastattelun alkua.

Haastattelun äänitiedosto ja litteroituteksti ovat tallennettuina Jyväskylän yliopiston U-asetalle salasanan taakse ja ne poistetaan heti tutkielman valmistumisen jälkeen. Tutkimusaineisto ei päädy missään tutkimuksen vaiheessa ulkopuolisille. Tutkimuksen tuloksia käsiteltiin opintoihin liittyvissä tutkielmaseminaareissa niin, ettei tutkimukseen osallistujia pystynyt tunnistamaan. Tutkimukseen osallistuvia ei voi tunnistaa tutkimuksesta, sillä olemme pseudonysoineet aineiston. Käytämme tutkimukseen osallistuneista pseudonyymejä: L1, V1, L2, V2, L3, V3, L4 & V4

6 TULOKSET

6.1 Opetuksen järjestäminen alkuluokassa

6.1.1 Opetuksen suunnitteleminen

Haastateltavat kertoivat, että alkuluokassa työskentelee noin 30 oppilasta esikoululaisista toisen luokan oppilaisiin, mutta lasten ikähaarukka voi olla jopa 5–9-vuotta. Alkuluokassa on tarkoitus olla tasaisesti niin esiopetusikäisiä lapsia, ensimmäisen luokan oppilaita kuin toisen luokan oppilaita. Alkuluokassa työskentelee luokanopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja sekä koulunkäynninohjaaja. Haastateltavat kertoivat, että heillä on yhteistä suunnittelu-aikaa kerran viikossa, mutta sen kesto vaihteli tunnin ja puolentoista tunnin välillä. Työpareilla L3 ja V3 sekä L4 ja V4 suunnittelu-aikaan kuuluu osana rinnakkaisluokan kanssa tehtävä yhteissuunnittelu, jonka vuoksi työparin väliseen yhteissuunnitteluun jää vähemmän aikaa:

Se on tunnin tai 45 minuuttia se tiimiaika, et siihen menee aika paljon, joten meillä saattaa joskus työpistystä varttiin se oma [työparin suunnittelu-aika] (V3)

Haastateltavat kertoivat, että työparien välisissä yhteissuunniteluissa he suunnittelevat seuraavan viikon teemat ja jakavat vastuut tuntien yksityiskohtaisesta suunnittelusta. Haastateltavilla oli yhteisen suunnitteluajan lisäksi itsenäistä suunnittelu-aikaa, jolloin he valmistelivat oppituntien yksityiskohtaisempia rakenteita. Varhaiskasvatuksen opettajan työaikaan kuului virallista suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö-aikaa (SAK), kun taas luokanopettajalle sitä ei kuulunut. L1 kertoi, että opetuksen suunnittelemisen suhteen on tärkeää, että opettajat jakavat havaintojaan oppilaista jokapäiväisessä arjessa. Lisäksi L1 ja V1 käyttävät opetuksen suunnittelemisen tukena työparin omaa muuntuvaa lukujärjestystä.

Meillä on hyvin tiukka lukujärjestys, mikä on meillä siinä pohjalla ja se on muuntautuvakin toki tarpeen tullen. Se on sellainen meitä helpottava tekijä. (L1)

Työparin välinen yhteinen suunnittelu-aika on rajallinen, joten L1 ja V1 kokivat, että opettajien välinen lukujärjestys tuo suunnitteluun struktuuria ja tehokkuutta.

Osa haastateltavista kertoi suunnittelu-aikojen joustamattomuudesta ja sen aiheuttamista haasteista. Esimerkiksi V2 mainitsi, että ”meidät on aikataulutettu sillain, että meillä ei ole muuta vaihtoehtoa kuin se maanantain suunnittelu-aika”. V2 ja L2 kertoivat, että mikäli jompikumpi heistä ei pääse osallistumaan viikoittaiseen yhteissuunnitteluun, heillä ei ole muita vaihtoehtoja järjestää suunnittelu-aikaa, mikä korosti arjessa tapahtuvan suunnittelun tärkeyttä. Kaikkien haastateltavien mukaan yhteissuunnittelua tapahtuu osana arkea.

V4: Pystytään niinku lennosta järjestään sitä, koska kyllä se on tosi tärkeitä.

L2: Käyn iltapäivälläkin tuolla V2:n luona kahvikupin kanssa istumassa ja vielä vähän katotaan jotakin tai haen varmistusta.

Arjessa tapahtuvaa yhteissuunnittelua käytettiin paljon ja opettajat kokivat sen oleelliseksi osaksi opetuksen suunnittelua. Lisäksi V3 ja L3 kertoivat viestittelevänsä toisinaan työajan ulkopuolella opetuksen suunnitteluun liittyvistä asioista. V3 mainitsi, että ”me ollaan L3:sen kanssa vähän pöhköjä, et kyllä Whatsapp laulaa välillä iltaisinkin ja sehän ei kuulu työaikaan, mutta musta se on ihan hauskaakin”. Työpari lisäsi, että vapaa-ajalla tapahtuva opetuksen suunnittelu on hyvin vapaamuotoista ideoiden jakamista.

Yhteissuunnittelussa otetaan huomioon luokassa työskentelevät muut henkilökunnan jäsenet, kuten lastenhoitajat ja koulunkäynnin ohjaajat. Osa haastateltavista mainitsi, että heidän koulullaan on tapana pyrkiä sitouttamaan lastenhoitajat ja koulukäynnin ohjaajat mahdollisuuksien mukaan yhteissuunnitteluun.

Kyllä me lähetään siitä, et jokainen saa vähän vaikuttaa siihen, mitä hän pitää ja mitä kokee, et on sellaisia omia vahvuuksia, niitä pyritään hyödyntämään (L3)

L3 kertoi, että ohjaajan osallistuminen opetuksen suunnitteluun tukee opetuksen toteuttamista ja samalla lisää ohjaajan sitoutuneisuutta alkuluokkatoimintaan. Osa haastateltavista mainitsi, että opettajien tehtävä on

suunnitella opetuksen sisältö, jolloin koulunkäynnin ohjaaja ei osallistu opetuksen suunnitteluun yhteisellä suunnitteluajalla. L2 kuvaili, että heidän alkuluokassaan koulunkäynnin ohjaaja on mukana toteuttamassa yhteistä toimintaa, mutta opettajat ovat suunnitelleet ja valmistelleet opetettavat sisällöt keskenään.

6.1.2 Opetuksen toteuttaminen

Alkuluokkamuotoinen opetus tapahtuu esiopetusajan puitteissa. Haastateltavat kertoivat, että varhaiskasvatuksen puolella lapset aloittavat päivänsä päivähoidon tarpeen mukaan, lisäksi aamun ensimmäisen tunnin koululaiset opiskelevat omana ryhmänään. L3 mainitsi, että ensimmäisellä tunnilla hän käy perusopetuksen puolella matematiikkaa ja äidinkieltä ennen yhteisen toiminnan alkamista. Hän kertoi, että opetus on silloin tehokasta ja asioissa edetään nopeaan tahtiin. Alkuluokan yhteinen toiminta päättyy päivästä ja luokasta riippuen kello 11.00–13.00 välillä, jonka jälkeen esiopetusikäiset lapset jatkavat tarvittaessa päiväänsä varhaiskasvatuksen puolella. Vastaavasti muut alkuluokan oppilaat jatkavat päiväänsä lukujärjestyksen mukaisesti. Haastateltavat kertoivat, että alkuluokassa esiopetusikäiset lapset sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat opiskelevat päivittäin yhdessä osana alkuluokan arkea. L4 mainitsi, että ”Tää alkuluokka just tarkoittaa, että päivittäin ollaan paljon tekemisissä ja yhdessä”

Haastateltavat kuvailivat, että alkuluokissa työskennellään pienryhmissä, jotka muodostuvat eri-ikäisistä lapsista. L1 ja V1 ovat jakaneet alkuluokan oppilaat neljään pienryhmään, L2 ja V2 kolmeen pienryhmään ja työparit L3 ja V3 sekä L4 ja V4 kuuteen pienryhmään. Kaikki työparit mainitsivat, että alkuluokkamuotoisessa opetuksessa painottuu vahvasti pistetyöskentely, josta käytettiin myös termejä pajatoiminta sekä pysäkkityöskentely. Pistetyöskentelyllä haastateltavat tarkoittivat sitä, että pienryhmät jakaantuvat omille erillisille pisteilleen, joissa opiskellaan tiettyä teemaa. Pistetyöskentelyn käytännön toteutuksessa oli eroja alkuluokasta riippuen.

L2: Me pyritään jakamaan lapset kolmeen ryhmään. Ohjaaja vetää yhtä pajaa, luokanopettaja toista ja varhaiskasvatuksen ope kolmatta. Eliikkä silloin me saadaan kymmenen oppilasta ja yks ope.

V3: Meillä on kaks pysäkkiä jokaisella eli L3:lla on täs kaksi pysäkkiä, mulla on tuossa ja hoitajalla on sit kaks pysäkkiä. Jokainen voi sitten toiminnasta riippuen miettiä, et haluaako pitää sen toisen pysäkin kylmänä ja vaihtaa ne 20 välein vai ottaa koko lössin ja pitää sen koko oppitunnin. Esimerkiksi musiikissahan, jos lauletaan, niin se on kivempi laulaa kahdentoista kanssa kuin viiden tai kuuden.

V3 kertoi kylmän pysäkin tarkoittavan itsenäistä pistettä, jossa oppilaat toimivat ilman opettajan henkilökohtaista ohjausta esimerkiksi pelaten oppimispeliä. Suurin ero pistetyöskentelyn järjestämisessä oli se, että L3 ja V3 sekä L4 ja V4 jakoivat alkuluokan oppilaat kuuteen pienryhmään, jolloin osa pistetyöskentelyn pisteitä on itsenäisiä, kun taas L2 ja V2 jakoivat oppilaat kolmeen ryhmään, jolloin jokaista pistettä ohjaa opettaja tai ohjaaja. Yhteistä kaikille työpareille oli se, että pistetyöskentelyssä jokaisella pisteenvetäjällä oli oma teemansa, jota hän opetti ja oppilaat kiersivät näitä pisteitä. L2 ja V2 mainitsivat, että he vaihtelevat keskenään pisteiden toimintaa niin, että toinen heistä ohjaa vuorollaan teoriapainotteisempaa ja toinen taidepainotteisempaa pistettä.

Sit vielä V2:sen kanssa vaihdetaan, että vaikka sitä ympppää niin siinä painottuu kuvis ja ympppä vuorotellen sille luokanopelle tai varhaiskasvatuksen opelle...Se vaihtelee, et kumpi vetää teoriapainotteisempaa... (L2)

Työparit L3 ja V3 sekä L4 ja V4 kertoivat, että he käyttivät toimintataulua osana jokapäiväistä arkea. Toimintataulun ideana on se, että ruokailun jälkeen lapset saavat valita yhden toiminnan tehtäväkseen.

Meillä on semmoinen tapa, kun lapset tulee ruokailusta, et heillä on tuossa toimintataulukartta, josta he valitsee toiminnan, minkä he ottaa ja ne valitaan joka päivälle eri. Toimintataulussa sekoittuu kaikki lapset kahden alkuluokan kesken (L3).

L3 ja V3 kertoivat, että toimintataulussa oli erilaisia tehtäviä ja toimintoja lautapeleistä käsitöihin. He lisäsivät, että toimintataulun ideana oli, että lapset tekisivät erilaisia tehtäviä vaihtelevassa pienessä ryhmässä. Alkuluokan arjessa työskennellään yleensä pysyvissä pienryhmissä, joten toimintataulun aikana lapsilla on mahdollisuus työskennellä myös muiden lasten kanssa. Työparit L3 ja V3 sekä L4 ja V4 lisäsivät, että lapset toimivat ja leikkivät yhdessä myös alkuluokka-ajan ulkopuolella esimerkiksi ulkoiluissa.

6.1.3 Opetuksen arviointi

Haastateltavat kertoivat, että he tekevät arviointia ja jakavat havaintoja toisilleen päivittäin. Havaintojen jakaminen koettiin tärkeäksi niin opetuksen suunnittelun, toteutuksen kuin arvioinninkin kannalta.

Havainnoidaan molemmat ja meidän on pakkokin keskustella niistä ennen sitä vanhempien ja lasten kanssa käytävää keskustelua. (V1)

L1 ja V1 mainitsivat, että havainnoista keskusteleminen on erityisen tärkeää ennen vanhempainiltoja ja todistusten laatimisia. L1 korosti, että havaintoja on jaettava päivittäin ja hänen mukaansa heidän on ”tiedettävä tarkalleen, missä vaiheessa oppilaat ovat opinnoissaan”. Hän lisäsi, että he eivät pidä kokeita tai testejä lähes ollenkaan ja erityisesti sen vuoksi heidän on tärkeää kommunikoida ja jakaa havaintoja. Useat haastateltavat kokivat, että havaintojen jakaminen tuki työparin työskentelyä ja arvioinnin tekemistä. Lisäksi työparit L1 ja V1 sekä L4 ja V4 kertoivat pienryhmätoiminnan tukevan opetuksen seuranta ja arviointia.

L1: Mulla on sellainen 8 oppilaan ryhmä, jossa jokaisen on päässyt kohtaamaan. Ja mä muistan sen, missä ne kukin menee.

V1: Siinä jää se aika havainnoida sitä lasta, kun hän tekee niitä juttuja ja se painuu itellekin paremmin mieleen.

L1 ja V1 mainitsivat, että pienryhmätoiminnan aikana opettajalla on enemmän mahdollisuuksia havainnoida lapsia yksilöllisemmin. Työpari lisäsi, että tällöin opettajalla on parempi mahdollisuus kohdata lapset yksilöinä. V4 ja L4 korostivat, että pistetyöskentelyssä lapsi pääsee työskentelemään erilaisilla pisteillä erilaisten aikuisten ohjauksessa, jolloin lapsen toiminnasta on mahdollista saada kokonaisvaltaisempi kuva. V4 lisäsi, että ”kyllähän useampi silmäpari aina näkee enemmän”.

Haastateltavat mainitsivat, että vastuut virallisista arvioinneista, kuten todistuksista tai henkilökohtaisista oppimissuunnitelmista, jaetaan niin, että varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa esiopetusikäisistä lapsista ja luokanopettaja peruskoulun oppilaista. L1 mainitsi, että ”Viimekäden vastuu on sitten kuitenkin se, että kenen tietokonejärjestelmässä ne lapset onkaan”. Vaikka luokanopettajalla on nimellinen vastuu perusopetuksen oppilaista ja

varhaiskasvatuksen opettajalla esiopetusikäisistä lapsista, opettajat kokivat, että he ovat molemmat vastuussa alkuluokan kaikista oppilaista. L1 kuvaili, että ”Ne kaikki lapset ovat meidän yhteisiä”.

Kaikilla työpareilla oli erilaisia menetelmiä arviointiin. Yksi niistä oli L1:n ja V1:n käyttämä arviointityökalu, oppimispolku.

L1: Meillä on oppimispolku, sellainen arviointisysteemi, mikä huomioi sen lapsen koko ajan yksilöllisesti. Väritellään tavoitteita, joita ollaan jo saavutettu ja mitä lähdetään seuraavaksi tavoittelemaan.

Työpari koki arviointityökalun toimivaksi osaksi arviointia ja sen avulla he pystyvät jatkuvasti seuraamaan oppilaiden taitojen kehittymistä. He kokivat erityisen toimivaksi sen, että arviointityökalu on visuaalinen ja selkeä. V1 lisäsi, että oppimispolun tavoitteet pohjautuvat opetussuunnitelmiin.

6.2 Pedagogiset periaatteet alkuluokassa

6.2.1 Ryhmissä työskenteleminen osana arkea

Haastateltavat mainitsivat, että heidän alkuluokissaan työskennellään pysyvissä heterogeenisissä pienryhmissä. V2 kuvaili, että alkuluokkatoiminnassa ”yhtenä tärkeänä kivijalkana on se, että toimitaan heterogeenisissä pienryhmissä”. L1 ja V1 ovat jakaneet alkuluokan oppilaat neljään pienryhmään, L2 ja V2 kolmeen pienryhmään ja työparit L3 ja V3 sekä L4 ja V4 kuuteen pienryhmään. Opettajien välillä oli eroja sen suhteen, miten he kuvailivat ja määrittelivät heterogeenisen pienryhmän. Useat haastateltavat määrittelivät heterogeenisen pienryhmän tarkoittavan, että ryhmässä työskentelee eri-ikäisiä lapsia, mutta ryhmien jaossa on käytettyä hyväksi tietoa esimerkiksi lasten oppimisen haasteista. Muutama haastateltava kertoi, että heillä ryhmät jaetaan täysin heterogeenisesti ja sattumanvaraisesti.

Ryhvät on jaettu itseasiassa aivan sattumanvaraisesti. Meillä on perusperiaatteena, että ollaan heterogeenisissä ryhmissä ... Et joskus jaettiin tasoryhmiin, mut se on periaatteessa poissuljettua meillä... Ollaan käyty kouluttamassakin tässä asiassa niin tää on se ensimmäinen, joka on vähän niinku törmäyskurssilla. (L1)

L1 ja V1 kuvailivat heterogeenisen pienryhmän tarkoittavan ryhmää, jonka jäsenet on jaettu ryhmään ilman mitään ennakko-oletuksia ja täysin sattumanvaraisesti. L1 lisäsi, että lapsien tunteminen haastaa ryhmäjakojen tekoa, koska ”siinä alkaa miettimään, ketkä olisi hyvä laittaa eri ryhmiin”. Työparin mukaan kaikille luokan oppilaille tulisi antaa yhtäläinen mahdollisuus työskennellä yhdessä niin pysyvissä pienryhmissä kuin koulun arjessakin.

L1: Meillä oli yks harjoittelija meidän luokassa, joka sano et ” Teetkö sä parit, kun tiedät, ketkä voisi tehdä yhdessä?” niin mä sanoin heti et ”Jaetaan sattumanvaraisesti ja katsotaan mitä tulee”. Et kyllä meidän luokassa kaikki pystyy tekemään.

V1: Saattaa tulla yllättäviäkin pareja, vaikka itsellä on se oletamus pohjalla et tää ei tuu varmasti toimimaan ja sit ne läväyttää sieltä jotain aivan huimaa.

Kolme muuta työparia kertoivat, että he käyttivät ryhmien muodostamisessa hyödyksi tietoa lasten tuen tarpeista. Osa työpareista sekoitti tukea tarvitsevat oppilaat tasaisesti jokaiseen pienryhmään, kun taas osa työpareista kokosi oman pienryhmän oppilaista, joilla oli samankaltaisia tuen tarpeita ja oppimisen haasteita. He perustelivat valintaansa sillä, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskenteli usein yhden ryhmän mukana pistetyöskentelyssä, jolloin hän pystyi kohdennetuimmin auttamaan oppilaita, joilla on eniten tuentarpeita.

L4: Tietenkin tuen tarpeiset, jotka tiedettiin, niin piti jakaa eri ryhmään, kun meillä on se VEO [Varhaiskasvatuksen erityisopettaja], joka kulkee tässä pysäkkitoiminnassa yhden ryhmän mukana. Siihen pyrittiin kasaamaan tietyntyyppiset oppimistapaukset, koska siinä on kaksi aikuista läsnä ja apuna.

Työparit kertoivat arvioivansa säännöllisesti, onko ryhmäjaot tehty parhaalla mahdollisella tavalla. V3 mainitsi, että ”ihan kaikkia [tukea tarvitsevia oppilaita] ei voi laittaa samaan ryhmään kuitenkaan, koska on itsenäisiäkin pisteitä”. Lisäksi L4 kertoi, että hän on miettinyt, onko järkevämpää jakaa erityistä tukea tarvitsevat lapset samaan vai eri ryhmään.

Mut me ollaa sit vähä mietitty, onko se järkevää vai ei ja tällaista pallottelua tässä joutuu aina tekemään ja välillä muuttamaan ryhmiä, jos on tarvetta. (L4)

Kaikki työparit kertoivat, että he ovat tarpeen tullen tehneet muutoksia ryhmän kokoonpanojen suhteen. Työparit kertoivat, että ryhmäjakoja muutetaan harvoin ja parhaassa tapauksessa ei ollenkaan lukuvuoden aikana.

Haastateltavat kokivat, että pysyvät heterogeeniset pienryhmät ovat oppilaille kotiryhmiä, joissa on turvallista olla. L1:n mukaan ”se on ihan A ja O, että on se turvallinen ryhmä”. Hän lisäsi, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu tutussa ja turvallisessa pienryhmässä rohkaisee oppilaita harjoitteluun taitoja aktiivisemmin. L4 ja V4 kuvailivat, että pienryhmissä vanhimmat oppilaat toimivat pienryhmän johtajina. He perustelivat valintaansa sillä, että vanhimmat oppilaat olivat yleensä oppineet jo lukemaan ja säilyttivät ryhmässä rauhallisuuden. Pistetyöskentelyssä osa pisteistä on itsenäisiä, jolloin työskentelyohjeet ovat kirjallisessa muodossa.

Haastateltavat mainitsivat, että pienryhmätoiminta on eräs toimivimmista ja tärkeimmistä tavoista huomioida lasta yksilöllisesti alkuluokassa. Yhdessä pienryhmässä työskentelee joko kahdeksasta kymmeneen tai viidestä kuuteen lasta riippuen alkuluokasta ja pienryhmien määrästä. Haastateltavat mainitsivat, että opettajilla jää aikaa havainnoida lasta yksilöllisesti, kun ryhmässä on vähän lapsia kerrallaan.

Meillä on siinä yhdessä ryhmässä viisi-kuusi lasta ja kun ne kaikki tulee vaikka tämän pöydän ääreen, niin siinä pystyy tosi yksilöllisesti havainnoimaan niin matikkaa, äikkää, käytöstä, ihan siis mitä tahansa, niin siinä tulee parhaiten se yksilöllinen huomioiminen. (L4)

Opettajat kokivat, että pienryhmätoiminta on tärkeä osa alkuluokkamuotoista opetusta ja se mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioimisen hyvin.

6.2.2 Vertaisoppinen

Opettajat kokivat, että alkuluokassa tapahtuu vertaisoppimista jokapäiväisessä arjessa. V4 ja L4 käyttivät oppilaiden välisestä vertaisoppimisesta lisäksi termiä vertaistuki, kun he kertoivat, miten vanhemmat oppilaat huomioivat ja auttavat esiopetusikäisiä lapsia. Moni haastateltava koki alkuluokan oppilasrakenteen ja erilaisen ikäjakauman vaikuttavan siihen, että vertaisoppimista tapahtuu luonnollisesti. V4 lisäsi, että ”oppitunneillakin kaikki esimerkiksi leikkiä

keskenään yhdessä, ettei se oo niinku luokkarajasidonnainen”. Haastateltavat mainitsivat, että alkuluokassa oppilaat lähtökohtaisesti haluavat auttaa toisiaan.

V4: Siellä todella autetaan toista ja tuetaan ja koko ajan siellä tapahtuu vertaisoppimista. Kun on askartelussakin monenlaista hommaa ja aina kun sanoo, että ”Hei, kun olet jo tuossa vaiheessa, niin voisitko opastaa tätä toista?” niin heti on sitä halukkuutta.

L4: Niin se on ollut musta ehkä parasta, kun ne on semmosia pikkuapuojeja välillä ja ne nauttii siitä ja ne saa sitä nostetta sitten.

L4 ja V4 kertoivat, että heidän alkuluokassaan toisen luokan oppilaat toimivat pienryhmien johtohahmoina. L4 mainitsi, että ”oppilaat suorastaan odottavat sitä, että ovat kakkosia ja pääsevät tukemaan ja auttamaan muita enemmän”. Työpari lisäsi, että alkuluokassa oppilaat auttavat toisiaan iästä riippumatta, mutta etenkin pistetyöskentelyn itsenäisillä pisteillä toisen luokan oppilaiden rooli ryhmän johtajina korostuu. Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, että iältään vanhemmat oppilaat auttaisivat ainoastaan esikoululaisia vaan tilanne voi mennä myös toisinpäin.

V2: Joskushan aikuisen ei tarvitse puuttua vaan koululainen ohjaa eskalaista tai päinvastoin, et se ei ole niinkään itsestään selvää, että se on eskalainen aina, jota ohjataan.

L2: Niin oli se eskan puolelta kouluun tai koulunpuolelta eskalaisille tai koululaiselta koululaiselle...Kyllä mä koen mielekkäänä tämän eri-ikäisten lasten yhteistoiminnan, myös lasten näkökulmasta, ei vain minun.

Kaikki haastateltavat mainitsivat, että he kokevat eri-ikäisten lasten välisen vertaisoppimisen ja yhdessä työskentelemisen hyödyllisenä toimintatapana. Lisäksi L2 kertoi, että alkuluokan oppilaat kokevat alkuluokkamutoisen toiminnan mielekkäänä tapana työskennellä.

Haastateltavat kokivat, että kaikki oppilaat hyötyvät vertaisoppimisesta. V1 ja L1 kertoivat, että vertaisoppiminen on ollut osalle oppilaista ainoa oppimiskeino. Työpari lisäsi, että luokkakaveri saattaa sanallistaa tehtävän yksinkertaisemmalla tavalla kuin opettaja.

V1: Mä taisin L1:lle puuskasta, että mä en tiedä, mitä mä tän kanssa teen ja sit mä sanoin tälle oppilaalle, et meetkö tuon sun kaverin luokse ja kysyypäs siltä neuvo... Hetken aikaa he neuvotteli siellä ja se lapsi oppi ne tasat ja puolet tunnit. Et ilmeisesti aikuisen kieli ei nyt sitten vaa taipunut ja hän kaverilta pysty sen oppimaan.

L1: Sit meillä oli sellanen oppilas, joka ei ottanut aikuiselta yhtään vastaan opetusta ja kun meni viereen, se provosoi sitä lasta... Niin se aino opetus, jonka hän otti vastaan, oli

siltä vierustoverilta... Sitten vasta, kun hän oli muutamien kuukausien ajan tutustunut meidän aikuisiin, niin sitten alkoi ottamaan sitä aikuisen opetusta vastaan.

V1 ja L1 toivat esille, että vertaisoppimisen avulla he saivat erään oppilaan ottamaan opetusta vastaan, joka korosti vertaisoppimisen tärkeyttä. Vertaisoppimisen kulttuuri ei välttämättä tule itsestään alkuluokkaan, vaan opettajien täytyy olla mukana työskentelytavassa ja sen tukemisessa.

Ajatusmaailman naksauttaminen toisinpäin. Itselläkin on ollut se, että älä vain katso kaverilta ja nyt täällä päinvastoin sanotaan, että katso kaverilta tai auta kaveria. (V1)

V1 ja V4 kokivat, että vertaisoppiminen työtapana on vaatinut opettajilta sitoutumista, oman ajatusmaailman muuttamista ja avun pyytämistä oppilailta.

6.2.3 Toiminnallisuus ja leikki

Haastateltavien mukaan alkuluokkatoiminnassa korostuu opetusmenetelminä toiminnalliset työskentelytavat ja leikin avulla oppiminen. Pistetyöskentely ja oppilaiden ikäjakauma ohjaavat opettajia kehittämään opetuksesta toiminnallista. Työparien L1 ja V1 sekä L2 ja V2 mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ansiosta leikin avulla oppimista on käytetty työtapana peruskoululaisten arjessa. Haastateltavat mainitsivat, että ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat kokevat leikin avulla oppimisen yhtä mielekkääksi tavaksi oppia kuin esiopetusikäiset lapset. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että heillä on lukujärjestyksessään tilaa vapaalle leikille viikoittain. V1 ja L1 kertoivat, että heidän luokassaan leikille on varattu aikaa kaksi tuntia viikossa.

V1: Meillä on lukujärjestyksessä kaksi leikkituntia ja ne toimii leikkipaja systeemeillä. Meillä on tällä hetkellä kahdeksan eri leikkipajaa, missä on eri juttuja ja lapset saa sieltä valita, mitä he rupee tekemään ja leikkimään. Lisäksi ihan äidinkielessäkin käydään tavukauppaa ja...

L1: Kyllähän sitä varmaan koulunkin puolella lasten kanssa leikitään, mutta se vapaa leikki on sellanen, mitä en ekana aatellu, et vois ykkös-kakkoset leikkiä, mut se olikin erittäin hyvä systeemi.

L1 ja V1 kertoivat, että he käyttävät leikkillisyyttä opetusmenetelmänä niin leikkitunneilla kuin muillakin oppitunneilla. L1 koki, että varhaiskasvatuksen opettajan läsnäolo ja alkuluokkamuotoinen opetus on kannustanut käyttämään vapaata leikkiä opetusmenetelmänä ja se on muuttanut hänen

ajatusmaailmaansa leikin avulla opettamisesta positiivisempaan suuntaan. Myös L2 mainitsi, että hänen työparinsa V2 on tuonut hänelle uusia menetelmiä leikin avulla oppimiseen.

Se on se V2:sen leikillisuus ja kuinka kaikessa on se leikillisuus mukana. Siitä me monesti keskustellaankin, kun meillä on puhtaita leikkitunteja, että kuinka tärkeää se leikki on. Ja kun en ole esiopetukseen erikoistunut niin...(L2)

Työparit L1 ja V1 sekä L2 ja V2 mainitsivat, että he ovat keskustelleet leikin tärkeydestä yhdessä. Molempien työparien osalta varhaiskasvatuksen opettaja on ollut avainasemassa kertomassa ja opastamassa leikin avulla oppimisen menetelmistä. L1 ja V1 lisäsivät, että leikissä on aina mukana pedagogiikkaa, vaikka lukujärjestyksessä onkin tilaa vapaalle leikille. Esimerkiksi V1 mainitsi, että "se ei ole pelkästään sitä leikkiä vaan pedagogiikka on aina mukana"

V2 kertoi käyttävänsä mielikuvitusta ja mielikuvitusolentoja opetuksessaan. Hän mainitsi, että "lapsista se on kauheen kivaa, että on jokin mielikuvitusolento, et meillä on aamuhetkillä aina mukana tämmönen nalle". Nallepehmolelun lisäksi heidän luokkassaan oli muitakin mielikuvitusolentoja, esimerkiksi yksi pehmoleluhahmo puhui ainoastaan englantia. V2 kertoi, että hän haluaa pitää kaikessa toiminnassaan mukana leikillisyyden ja myönteisyyden.

L1 ja V1 kertoivat, että he kokevat huumorin hyvänä opetusmenetelmänä ja se myös yhdistää heitä.

Meillä on molemmilla se huumori yks sellanen mitä käytetään. On oppilaita, vähän haastavampiakin kavereita, joihin uppoo sellanen vähä pilkesilmäkulmassa. (V1)

Työpari koki huumorin toimivan opetusmenetelmänä haastavissakin tilanteissa ja tuovan samalla positiivisuutta ja hyvää ilmapiiriä luokkaan. Muutama työpari painotti positiivisen pedagogiikan merkitystä osana jokapäiväistä arkea. V2 ja L2 kuvailivat erityisen tärkeäksi sen, että lapsi saa paljon kannustusta kielteisen palauteen sijaan.

V2: Myönteisen palauteen toivoisin, että se pysyisi aina mukana, että lapsi saa mieluummin kannustusta kuin sitä...

L2: Kieltämistä?

V2: Niin paljon kielteistä palautetta.

L2: Kyllä se positiivisen pedagogiikan kautta oppiminen kaikin puolin... ja sellainen turvallinen ja hyvä ilmapiiri.

Työpari koki tärkeäksi, että luokassa on kokonaisuudessaan turvallinen ja positiivinen ilmapiiri.

6.2.4 Oppilaiden yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen

Haastateltavat mainitsivat, että alkuluokassa pystytään huomiomaan hyvin lasten yksilölliset tuen tarpeet. Haastateltavat kokivat, että eri-ikäisten oppilaiden läsnäolo alkuluokassa ohjaa heitä käyttämään opetuksessa monipuolisia menetelmiä ja työtapoja.

Tämä vähän pakottaakin meitä koko ajan tekemään enempi sitä variaatiota jokaisesta aiheesta, joten silloin se eriyttäminen tulee kauheen luonnolliseksi tavaksi... Ja tietenkin, jos ajatellaan kolmiportaisen tuen piirissä olevia tuen tarvitsijoita, niin mun mielestä tää tukee heitä aika hyvin. (L1)

Haastateltavat kokivat, että alkuluokkaympäristö ja etenkin monipuoliset työtavat tukevat hyvin tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi V4 mainitsi, että he pystyvät tarjoamaan variaatiota tehtäviin ja oppilailla on mahdollisuus valita erilaisia ja eri tasoisia tehtäviä. L1 vertasi tämänhetkistä opettajuuttaan alkuluokassa siihen, kun hän työskenteli perusopetuksen alkuopetuksessa.

Jos mä ajattelen entiseen työhön, kun on ollut pelkästään ykkösellä tai kakkosella opettajana, nii tässä mä pystyn huomattavasti paremmin ne yksilölliset tarpeet huomiomaan. Silloin aikaisemmin oon miettiny aina ite, millä tavalla mä ton lapsen eriytän ja silloin mä olin jo kategorisoinut ne, et kuka saa mitkäkin tehtävät ja lapsi ei voinut vaikuttaa siihen. Niinhän se meni silleen perinteisesti silloin. (L1)

L1 koki, että alkuluokan ansiosta hän on muuttanut opetustaan niin, että oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet huomioidaan paremmin kuin aikaisemmin ilman lasten kategorisointia tiettyyn ryhmään.

L4 ja V4 kertoivat, että jokaisella alkuluokan oppilaalla on omat yksilölliset tavoitteet, joita kohti he pyrkivät.

L4: Esimerkiksi tänään virkkuussa toisilta vaadittiin sitä koukulla virkkaamista, toiset aloitti sormivirkkauksella ja joillakin voi olla, että liimaa pelkkää narua sitten.

V4: Joo tänään saatiin jollain tavalla tekemään tai osallistumaan siihen työhön niin miksi ei? Näin se menee.

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat, että tehtävien ja työtapojen moninaisuus mahdollistaa haasteen tarjoamisen esiopetusikäisille lapsille. V1 kertoi, että aikaisemmin esiopetuksessa on edetty taidoiltaan heikoimpien lasten mukaan, jolloin lapsille, joiden taidot ovat kehittyneet nopeammin, ei ole pystytty tarjoamaan tarpeeksi haastetta.

V1: Nyt pystyn antamaan haastetta myös niille eskareille, jotka ovat niitä nohevia ja jotka mua on aikaisemmin oikeesti harmittanut, ettei ole aina voinut antaa sitä haastetta.

L4: Nostetaan niitä eskarilaisia, esimerkiksi tällä viikolla opetin ruoansulatusta ympässä ja suurin osa eskareista leikkasi ruoansulatuksen osat paperista irti ja liimasi oikeeseen kohtaan... Mut sit oli taitavia eskarilaisia, jotka suoraan katto mallista ja kirjoitti muistiinpanoja sinne, että myös ylöspäin eriyttäminen on tän alkuluokan idea.

L4 lisäsi, että alkuluokan ideana on se, että oppilaat voivat yksilöllisesti oppia omalla taitotasollaan. Tällöin haastetta voidaan tarjota taidoiltaan kehittyneemmille oppilaille ja vastaavasti, jos tehtävät tuntuvat liian haastavilta, oppilailla on mahdollisuus harjoitella perustaitoja kuntoon.

Haastateltavat kertoivat, että monipuolisten työtapojen lisäksi he tarjoavat oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa omiin tehtäviinsä. Työparit L4 ja V4 sekä L3 ja V3 kertoivat, että heidän alkuluokissaan pidetään lasten kokouksia, joissa lapset saavat itse vaikuttaa esimerkiksi heillä käytössä olevan toimintataulun sisältöön.

L4: Lapset ovat osallistuneet lasten kokouksissa aika ajoin ja saavat sanoa siellä omia toiveitaan, miten toimintataulua muutetaan, mitä tulee uutena ja mitä otetaan pois.

V4: Elikkä lapset saa äänestää ja niiltä tulee tosi hyviä ideoita... Joku sano, et haluaa ruveta tekemään kirjoja, jotka nidotaan yhteen kiinni... Sanoin heti, et annetaan mennä vaan! Eli tälleen parhaimmillaan se voi toimia.

Haastateltavat kokivat, että valinnaisuus ja mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseen motivoivat oppilaita. L1 ja V1 lisäsivät, että oppilaat osaavat taitavasti arvioida, minkälaiset tehtävät sopisivat heille henkilökohtaisesti parhaiten. L1 kertoi, että he käyvät yhteisesti läpi, minkälaisia tehtäviä on tarjoilla ja auttavat tarvittaessa oppilaita valitsemaan itselleen parhaiten soveltuvat tehtävät.

Oppilaat itse valitsee, mihin tehtävään he lähtee ja suurin osa osaakin valita... nyt tänään esimerkiksi kaikki osasi mennä ja valita itselleen just sen oikean tehtävän eli ei liian helppoja eikä liian vaikeita... Joskushan me arvioidaan oppilaiden kanssa ne tehtävät ja

niidet vaikeusasteet ja sitten valitaan. Sillain sujuvasti sen oppilaan taitotason mukaan mennään eteenpäin. (L1)

L1 mainitsi, että oppilaat eivät aina onnistu valitsemaan itselleen sopivia tehtäviä, jolloin opettajat auttavat ja tukevat oppilaita valintaprosessissa. L1 lisäsi, että toisinaan oppilaat valitsevat tietoisesti hieman haastavampia tehtäviä, sillä he luottavat siihen, että pienessä ryhmässä he saavat apua luokkakaveriltaan tai opettajalta. Pieniessä ryhmässä työskenteleminen, vertaisoppiminen ja monipuoliset työtavat auttavat kaikki osaltaan lasten yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimisessa alkuluokassa.

Työparit L1 ja V1 sekä L4 ja V4 mainitsivat, että alkuluokassa on mahdollista tarjota lapsille aikaa kehittyä ja oppia omassa tahdissaan.

L1: Tuen tarpeisia lapsia ei ole mitenkään haastavaa tässä pitää...Tällä ollaan innoissaan, jos opitaan jokin uusi asia ja sitten vasta tavoitellaan seuraavaa asiaa. Me ei lähdetä murehtimaan, mitä kaikkea meillä olisi vielä ja mitä pitäisi oppia, vaan me annetaan aikaa.

V4: Joillain se oppiminen tulee hitaammin, nii he omaan tahtiin etenee näissä asioissa. Et okei, ehkä yhtä aikaa opetetaan tiettyjä asioita, mutta lapsi etenee niissä tehtävissä omaan tahtiin...Ollaan pienemmässä porukassa ja vähän rauhallisemmassa sopessa.

Työparit kokivat, että heidän on mahdollista tarjota oppilaille mahdollisuus edetä tehtävissä omaan tahtiin rauhallisessa ja turvallisessa pienessä ryhmässä. L1 lisäsi, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ”sulautuvat sinne (alkuluokkaan) ehkä paremmin”. Tästä huolimatta usea haastateltava koki, että erityistä tukea tarvitsevia lapsia tulisi olla rajallinen määrä alkuluokassa.

Niin no sitä ollaan toivottu, että tähän valitaan esikoululaisia, joilla ei oo suuria vaikeuksia oppimisessa ja kypsytydessä, että tän ei kuitenkaan oo tarkoitus olla mikään erityisluokka. (V2)

Haastatettavat mainitsivat, että alkuluokassa oppilaiden havainnointi on helpompaa, kun luokassa työskentelee monta aikuista ja oppilaat toimivat pienissä ryhmässä. Kuten aikaisemmin olemme maininneet, haastateltavat jakavat havainnoitejaan jatkuvasti arjessa, jolloin he voivat yhdessä keskustella lasten yksilöllisistä tilanteista ja tuen tarpeista.

Päivittäin käydään läpi [havainnoita], koska meidän pitää tasan tarkkaa tietää, missä vaiheessa kukin meidän oppilaita on opinnoissaan. (L1)

Haastateltavat mainitsivat, että useamman aikuisen läsnäolo alkuluokassa tukee oppilaiden yksilöllisiä tuen tarpeiden huomioimista. Sen lisäksi, että havainnointi on helpompaa, oppilaat saavat opetusta useammalta eri opettajalta, jolloin opettajien eri ammattitaidot tulevat esille. L4 lisäsi, että ”joskus jollain oppilaalla voi olla se tilanne, ettei tule toimeen jostain syystä toisen opettajan kanssa, jolloin on hyvä, että aikuiskontakteja on monta”.

6.2.5 Siirtymän esiopetuksesta perusopetukseen tukeminen

Haastateltavat kokivat, että alkuluokka tukee lapsen siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. V4 mainitsi, että hän uskoo oppilaiden vanhempien olevan samaa mieltä kyseisessä asiassa. Opettajien mukaan alkuluokassa ei ole siirtymää käytännössä lainkaan, sillä esikoululaiset siirtyvät lähes aina luokan sisällä esikoululaisista ensimmäisen luokan oppilaiksi.

Ainut asia, mikä tässä koulun alkamisen yhteydessä nousee esille on, että esikoululaisten ei tarvii enää käyttää ulkoiluliiviä ja he pääsee yläpihalle...Kynnys tähän koulunaloittamiselle ei oo ollenkaa enää minkäänmoinen. (V2)

L2 lisäsi, ettei alkuluokan tarkoitus itsessään ole valmentaa lapsia kouluun vaan siirtymän tukeminen ilmenee arjen normaalissa toiminnassa. L1 mainitsi, että etenkin luokanopettajan näkökulmasta alkuluokan etuna on se, että opettajat tutustuvat automaattisesti esiopetusikäisten lasten vanhempiin.

Ensimmäisellä luokalla vanhemmat ei kulje mukana, et tässähän niihin vanhempiinkin tutustuu ihan automaattisesti ja se helpottaa meidän toimintaa ihan kaikkialla, tiedonsiirto ja ihan kaikki tällaset. (L1)

L1 ja V1 kokivat, että esiopetusikäisten lasten vanhempien tunteminen tukee siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. L1 mainitsi, ettei hänen tarvitse käyttää niin paljon aikaa vanhempiin tutustuen, kun lapset siirtyvät esiopetuksesta peruskouluun vaan yhteistyö toimii jatkumona. Lisäksi tukitoimien suunnittelun osalta vanhemmat pääsevät kuulemaan niin varhaiskasvatuksen opettajan kuin luokanopettajan näkökulman.

V4 kertoi, että alkuluokassa esiopetusikäiset lapset pääsevät automaattisesti tutustumaan koulumaailmaan turvallisessa ympäristössä.

Eskarilainen pääsee jo olemaan mukana siellä koulumaailmassa, mut turvallisesti ja sopivina paloina. Se kynnyks todellakin koululaiseksi siirtymisessä ei tunnu enää miltään ihmeelliseltä. Lapsella on aikaa se kolme vuotta toivon mukaan samojen aikuisten ympäröimänä kasvaa ja näen, että pitäisikin panostaa tähän jatkumoon. Saa seurata lapsen kasvukäyrää tai polkua. (V4)

V4 kuvaili, että lapsilla on kolme vuotta aikaa kasvaa koululaiseksi alkuluokassa. L1 ja V1 olivat samaa mieltä, että oppilaille tulee antaa aikaa kasvaa ja kehittyä omassa tahdissaan. L4 mainitsi, että he pystyvät V4:n kanssa havainnoimaan yksilöllisesti lapsia esiopetusvuotena, jolloin heillä on tiedossa minkälaista tukea lapset tarvitsevat ensimmäiselle luokalle siirtyessään.

Koen, että kouluun siirtymisen suhteen lasten havainnointi onnistuu hyvin tässä alkuluokassa, et päästään paljon nopeammin kiinni...Kun ne tulee jo eskarivuotena tähän, ja me huomataan, et on oppimisessa jotain haastetta, niin me ollaan paljon viisaampia jo silloin kun ne tulee tähän ykköselle, kun me on koko ajan tehty sitä havainnointia...Ja me saadaan tietää, minkälainen porukka sieltä on tulossa ja mitä tukea ne tarvitsee. (L4)

V4 ja L4 kokivat, että he pystyivät alkuluokkaympäristön ansiosta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa puuttumaan lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin. L4 vertasi alkuluokan sisäistä siirtymää perinteiseen siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen: "Jos me ei tiedettäisi mitään ja ne lapset pelmahtaisi tähän ykköselle tai kakkoselle, niin siinä mentäisiin taas vuodella eteenpäin ennen kuin niille asioille voitaisiin tehdä mitään eli silleen tää on tosi hyvä". L4 koki, että alkuluokan ansiosta opettajilla on mahdollisuus havaita tuen tarpeet ja puuttua niihin jopa vuoden aikaisemmin.

Osa opettajista kertoi, että esikoululaiset ovat motivoituneita koulun puolella oppimisesta. V2:n kokemuksen mukaan alkuluokkatoiminnalla on ollut vaikutusta siihen, että esiopetusikäiset lapset oppivat nopeammin lukemaan ja kirjoittamaan.

V2: En ole tieteellistä tutkimusta tehnyt, mut mulla on sellainen käsitys, että suurin osa näistä meidän esikoululaisista oppii lukemaan ja kirjoittamaan siis ihan älyttömän nopsaa, että täytyy olla joku vaikutus tällä.

L2: Altistumista.

V2: Sitä tapahtuu. Ne innostuu asiasta ihan vapaa-ajalla, kun ollaan varsinaisesti päivähoiton puolella, nii ne tekee niitä samoja asioita, mitä me ollaan täällä tehty.

V2 kertoi, että esikoululaiset tekevät koulun ulkopuolisella ajalla samoja asioita kuin he tekevät alkuluokassa. Hän mainitsi, että päivähoiton aikana lapset

haluavat usein kirjoittaa ja opetella lukemaan. V2 kuvaili, että ”se on niin tärkeä asia se lukutaito, et aina aplodeerataan onnistumisista ja sitten jo seuraava työntää kirjaa ja haluaa lukea, et selkeesti ne motivoituu näistä oppimisen asioista”. Mikäli esiopetusikäisten tai ensimmäisen luokanoppilaiden taidot ovat karttuneet hyvin alkuluokassa, on hänen mahdollista hypätä yhden luokka-asteen yli. V4 lisäsi, että se vaatii kuitenkin tarkkaa arviointia ja punnitsemista sen suhteen, ovatko taidot karttuneet kaikilla osa-alueilla tarpeeksi sekä vahvaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä.

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että alkuluokassa opiskellaan sisältöjen mukaan, ei luokkatasonmukaisesti. Lisäksi alkuluokka usein tarjoaa mahdollisuuden harjoitella asioita monella eri tavalla ja tasolla. Haastateltavat mainitsivat, että alkuluokassa on mahdollista opiskella neljäs vuosi tutussa ja turvallisessa ympäristössä, mikäli se on tarpeen.

Niin sanotusti mielellään alkuluokille jätetään, vaikka neljänneksi vuodeksi, jos koetaan, ettei lapsi ole esimerkiksi matikassa tai äikässä tarpeeksi hyvällä tasolla. Koen, ettei ole mitään järkeä pistää kolmosluokan pienryhmään tamplaamaan, jos ei pysty lukemaan, että mieluummin tutussa ympäristössä se yksi vuosi lisää. (L4)

Haastateltavat kokivat, että luokalle jääminen ei ole niin iso muutos oppilaalle alkuluokkaympäristössä. L1 mainitsi, että luokalle jäämisen yhteydessä oppilaalle jää tuttuja kavereita samaan luokkaan ja ympäristössä on turvallista jatkaa vielä neljäs vuosi. Tämän vuoksi Alkuluokan ikäjakauma voi olla viidestä yhdeksään vuotta.

6.2.6 Alkuluokka oppimisympäristönä

Kokemukset oppimisympäristön toimivuudesta vaihtelivat tutkimukseen osallistuneiden kesken. Kaksi tutkimukseen osallistuneista työpareista työskenteli oppimisympäristössä, joka on suunniteltu alkuluokkatoimintaa varten ja opettajat ovat olleet mukana sen suunnittelemisessa, kun taas kaksi tutkimukseen osallistuneista työpareista työskenteli oppimisympäristössä, jota ei ole suunniteltu alkuluokkatoimintaan. Alkuluokassa oppilasmäärät ovat suuria, joten lapset jaetaan pienempiin ryhmiin työskentelemään. L1 ja V1 sekä L2 ja V2 työskentelivät oppimisympäristössä, jota ei ole suunniteltu

alkuluokkatoimintaan ja he kokivat, että se tuo haasteita opetuksen organisointiin.

L1: Tilat, ne tilat on kyllä haasteelliset. Meillä on normaali luokkahuone, ei ole jakotiloja ja ollaan pitkin käytäviä eli meillä ei ole minkäänlaista muovautuvaa tilaa. Niitä jaettavia tiloja pitäisi olla enemmän.

V1: Meillä on käytössä yksi iso luokka ja meillä on siinä vieressä pienempi luokka, jota jaetaan viereisen alkuluokan kanssa eli sitten käytetään aulatiloja, käytäviä, kirjastoa... Kaikkea käytetään, kaikki mahdolliset tilat.

Haastateltavat nostivat suurimmaksi haasteeksi sen, että tilat olivat liian pienet ja muovautumattomat. Lisäksi he kokivat haasteeksi sen, että opiskelutilojen etsimiseen piti käyttää paljon aikaa. L1 ja V1 mainitsivat, että kaikki luokan oppilaat eivät pysty työskentelemään luokassa samanaikaisesti tilanpuutteen vuoksi. L1 kuvaili, että ”koko ryhmän oleminen samassa tilassa on kuolemaksi”. V1 lisäsi, että he työskentelevät harvoin koko ryhmänä samassa tilassa, koska opettajat eivätkä oppilaat jaksaisi sellaista työskentelyä pidemmän aikaa.

L2 ja V2 kokivat haasteeksi käytävillä työskentelemisen, koska ne ovat usein meluisia ja se osaltaan vaikeuttaa oppilaiden keskittymistä. L2 kertoi, että ”käytävätila ei välttämättä ole hyvä, kun pidät siinä pieniä oppilaita ryhmässä ja käytävät ovat hälyiset”. Opettajat kertoivat, että heidän täytyy käyttää mielikuvitusta oppimisympäristöjen luomisessa ja heidän täytyy tyytyä olemassa oleviin tiloihin.

V1: Niin, on vain tyydyttävä niihin tiloihin

L1: Ne on pakotettu meidän saada ne toimiviksi.

L1 ja V1 totesivat, että tilat eivät ole optimaaliset alkuluokkatyöskentelylle, mutta he ovat saaneet ne silti toimimaan. L2 ja V2 olivat samoilla linjoilla oppimisympäristön suhteen kuin L1 ja V1. Molemmat työparit mainitsivat, että tilat voisivat tukea oppimista paljon paremmin, jos ne olisivat toisenlaiset.

Tilat voisi tukea sitä [pienryhmätoimintaa], mutta tässä tapauksessa ne on kyllä jo vähän niinku ”out of date”. (L2)

Työparit L1 ja V1 sekä V2 ja L2 kertoivat, että ovat aikaisemminkin tuoneet esille ja puhuneet oppimisympäristön aiheuttamista haasteista. L1 lisäsi, että tilat eivät ole parhaat mahdolliset, mutta oppilaat viihtyvät oppimisympäristössä.

L3, V3, L4 ja V4 kertoivat, että heidän kouluunsa on suunniteltu oma alkuluokkasiipi. Työparit mainitsivat, että he ovat saaneet itse vaikuttaa oppimisympäristön suunnittelemiseen ja rakentamiseen.

Tää on suunniteltu tää meidän koulu niin, että tässä on ihan alkuluokkasiipi ja tää on tehty nimenomaan niin, että tiedetään, et kaksi luokkaa työskentelee näin solussa... Ja se on ollut mun mielestä mahtavaa, et me ollaan saatu vaikuttaa siihen, kun tätä on rakennettu, et minkälaiset tilat tehdään. (L4)

Oppimisympäristö on lähes vastakkainen verrattuna oppimisympäristöön, jossa L1, V1, L2 ja V2 työskentelevät. L3 ja V3 kuvailivat, että heillä on käytössään kaksi normaalikokoista luokkaa, joihin he voivat jakaa pienryhmiä työskentelemään. Luokkatilat olivat muuntuvia ja niitä pystyi jakamaan pienemmiksi tiloiksi tai vastaavasti yhdistää isommaksi tilaksi. Kyseisessä koulussa, jokaisella alkuluokalla oli kahden luokkatilan lisäksi käytössään muutamia pienryhmätiloja sekä iso ja rauhallinen aulatilaa, joka jaettiin viereisen alkuluokan kanssa. Työparit kokivat, että heillä on paljon erilaisia tiloja käytössään ja ne olivat hyvät ja toimivat. Erityisesti molemmat työparit kokivat hyväksi tilojen muovautuvuuden ja sen, että niiden avulla on mahdollista jakaa pienryhmiä rauhallisiin ja erillisiin tiloihin oppimaan. L4 ja V4 lisäsivät, että tilat tukevat hyvin toiminnallisuutta. V4 mainitsi, että ”mehän ollaan tosi liikkuvaisia, että nää tilat tosi hyvin tukee sellaista liikkeen avulla oppimista”.

6.3 Yhteisopettajuus alkuluokassa

6.3.1 Edellytykset toimivalle yhteisopettajuudelle

Haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden edellytykseksi kyvyn tulla toimeen toisen kanssa. Usean haastateltavan mukaan kyky tulla toimeen työparin ja tiimin kanssa on kaikista tärkein yhteisopettajuuden edellytys.

Mä näkisin, että se tiimi on kuitenkin kaikista tärkein...että me tullaan toimeen. (V4)

Useat haastateltavat kokivat kommunikaation välittömyyden tärkeäksi osaksi yhteisopettajuutta. Haastateltavat toivat esille, että toiselta pitäisi voida kysyä apua tarvittaessa. Lisäksi L1 piti tärkeänä, että toiselle pystyy sanomaan suoraan, mikäli on jostain asiasta eri mieltä.

Se, et voi sanoa suoraan, jos on mäntti idea, mut sit pystyy kans hehkuttamaan, kun on hyvä idea (L1)

L1 mainitsi, että suorapuheisuuden lisäksi on tärkeää, että työparit voivat kehua toisiaan onnistumisista. Lisäksi V4 koki tärkeäksi toisten mielipiteiden huomioimisen ja kunnioittamisen osana yhteisöllistä toimintaa. V4 kertoi, että ”yritetään parhaamme ja kaikkien vahvuuksia ja mielipiteitä huomioidaan ja kunnioitetaan”. Työpari V4 ja L4 mainitsivat, että he pyrkivät toistensa lisäksi kuuntelemaan koulunkäynninohjaajan mielipiteitä ja hyödyntämään hänenkin vahvuuksiaan ja ammattitaitoaan.

Haastateltavat kokivat, että samanlaiset arvot tukevat työparin välistä vuorovaikutusta sekä yhteisopettajuutta. Esimerkiksi V1 kertoi, että hänen ja L1:n välinen huumori ja kemia on helpottanut heidän yhteistyötään alusta alkaen. Lisäksi V4 ja V1 kuvailivat, että työparien välinen vuorovaikutus on kehittynyt huomattavasti yhteisopettajuuden aikana.

V4: Työn kautta oppinut vähän näkemään toisen tapaa tehdä työtä, niin tietysti tavallaan pystyy lukemaanki sitä toista paremmin ja ennakoimaan, mitä toinen ehkä odottaa tai haluais minun tekevän ja pitkin matkaa se sujuu aina paremmin.

V1: Melkeen ilmeestä voi päätellä, mikä on homman juju seuraavaksi.

L1 kertoi, että yhteisopettajuus vaatii toimivan kommunikaation lisäksi työparin välistä luottamusta. Hän koki, että työparin täytyy voida luottaa toisen ammattitaitoon ja siihen, että kumpikin työpari hoitaa omat tehtävänsä.

Se luottamus, luottamus toisen ammattitaitoon. Et sun ei tarvii tietää tarkkaan toisen opetuksen sisältöjä ja mä tasan tarkkaan luotan siihen. (L1)

Haastateltavat kokivat, että joustavuus ja avoimuus muutoksille tukevat yhteisopettajuutta. V2 koki, että joustavuus ei ole ainoastaan yhteisopettajuutta

tukeva tekijä vaan vaatimus toimivalle yhteistyölle. Lisäksi L1 ja V1 kokivat alkuluokan ympäristönä vaikuttavan erityisesti siihen, että työparin tulisi olla joustava, heittäytymishaluinen ja rohkea kokeilemaan erilaista työtapaa.

L1: Siinä pitää heittää romukoppaan ne, mitä sä oot aiemmin vetäny. Jos sä lähdet vanhoilla ajatuksilla siihen yhteistyöhön, niin se on aika tuhoon tuomittua.

V1: Jep ei mennä enää niin läpät silmillä, et näin mä oon tehnyt aina.

L1 ja V1 kokivat, että alkuluokka on toimintaympäristönä sellainen, että omia toimintatapoja on pakko muuttaa ja kehittää työparin yhteisiksi toimintatavoiksi. L3 ja V3 kertoivat, että yhteisopettajuudessa tulee olla hyvä stressinsietokyky ja ratkaisukeskeinen ajattelutapa, mikäli tulee muutoksia tai yllättäviä poissaoloja, jotka muuttavat aikaisempia suunnitelmia. V3 mainitsi, että "sellainen stressinsietokyky, et näistä tilanteista pitää nyt vaan selvittää". L1 lisäsi, että etenkin yhteisopettajuuden ja alkuluokkamutoisen toiminnan aloitusvaiheessa on tärkeää sietää epävarmuutta.

Se oli ihan kaaosta se aloittaminen. Me aina sanottiin toisille, että "muista me sovittiin, että me siedetään kaaosta"... Täytyy uskaltaa heittäytyä ja sitten vasta tarkentaa vähän myöhemmin. (L1)

Kaikki haastateltavat kokivat, että yhteisopettajuus vaatii työparilta sitoutumista yhdessä työskentelemiseen ja alkuluokkatoimintaan. V3 mainitsi, että "sä itse tuut sillä asenteella, että tää on alkuluokka ja täällä tehdään yhteistyötä ja mä itse haluan sitä tehdä". V3 koki, että alkuluokalle hakeutuvan opettajan pitäisi jo ennen yhteistyön aloittamista asennoitua siihen, että alkuluokassa tullaan tekemään paljon yhteistyötä. L3 lisäsi, että uudelle alkuluokan työntekijälle pitäisi jo ennen työn aloittamista tuoda tarpeeksi selkeästi ilmi, minkälaista työskenteleminen alkuluokassa on. L3 ja V3 kokivat, että heidän koulunsa alkuluokille on pääsääntöisesti hakeutunut sellaisia opettajia, jotka ovat halukkaita ja innokkaita toteuttamaan yhteisopettajuutta.

6.3.2 Yhteisopettajuuden edut

Kaikki haastateltavat kokivat, että yksi yhteisopettajuuden hyödyistä on toiselta oppiminen. Työparit kokivat, että he jakavat paljon pedagogista ajattelua ja osaamista keskenään. V1 mainitsi, että hän on oppinut V1:ltä esimerkiksi uusia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja.

Mä oon oppinut ihan hirveästi perusopetuksen puolelta. Mä koen, että johonkin lukemaan oppimiseenkin on tullut semmosia erilaisia menetelmiä, mitä on oppinut... ja sit ihan seurannutkin tilannetta, että ei oo todellista, et näinkin voi lasta opettaa lukemaan ja kirjottamaan... ja varmaan on tuotu vakan puolelta ihan samalla tavalla niitä leikkiä ja leikin kautta oppimista ja sitä tiimityöskentelyä. (V1)

L1 ja L2 mainitsivat, että he ovat oppineet varhaiskasvatuksen opettajalta leikin avulla oppimisesta ja leikillisyydestä. L2 kuvaili, että hän ihailee V2:n leikillisyyttä ja on oppinut sitä kautta leikin avulla opettamisesta. L1 kertoi, että varhaiskasvatuksen opettajan kanssa tehtävän yhteistyön ansiosta hän on oppinut paljon asioita esiopetuksen puolelta ja sitä kautta alkanut arvostamaan esiopetusta aikaisempaa enemmän. Vastaavasti V1 ja V2 kertoivat, että he ovat oppineet luokanopettajilta uusia menetelmiä esimerkiksi äidinkielen opettamiseen. Lisäksi V4 mainitsi, hän oppii uusia menetelmiä luokassa työskentelevältä koulunkäynninohjaajalta, lastenhoitajalta sekä erityisopettajalta. V4 kertoi, että ”hyvä asia tämän tyyppisessä, kun on monta eri ammattikunnan edustajaa, niin täällä se on vaan itsestä kiinni, miten sä saat sun omaa osaamista jaettua ja lisättyä”.

Haastateltavat mainitsivat omien ja toisten vahvuuksien hyödyntämisen yhteisopettajuuden eduiksi. Työparit hyödynsivät vahvuuksia opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

L1: Molemmilla on vahvoja taitoja, et molemmat tukee toista joissain tietyissä taidoissa... ja sitten annetaan niinku loistaa.

V4: En oo kauheen musikaalinen ja L4 on supermusikaalinen niin mä oon vaa, et ihan mahtavaa, tervetuloa tiimiin! Kyllähän tää on tosi ihanaa, et tästä tulee niin monta eri näkökulmaa ja eri vahvuuksia.

Osa haastateltavista koki tehtävien jakamisen ja suunnitteluun liittyvän tuen yhteisopettajuuden hyödyksi. V2 mainitsi, että ” Siitä on valtavasti etua siinä,

ettei tarvi yksin suunnitella näitä asioita". Hänen mukaansa vastuun jakaminen ja vahvuuksien hyödyntäminen osana suunnittelua helpotti arkea. Muutama haastateltava myös vertasi yhteissuunnittelua yksintyöskentelemiseen ja kokivat yhteissuunnittelun hyödyllisemmäksi toimintatavaksi.

L1 koki, että työparin kanssa työskenteleminen antaa rohkeutta kokeilla erilaisia asioita. Hän kertoi, että "yhteisopettajuus tuo rohkeutta kokeilla vähän kaikkea ja kun on kaksi päätä, niin se mielikuvitus on ihan niinku uudella tasolla". Lisäksi lähes kaikki haastateltavat mainitsivat yhteisopettajuuden hyödyksi vertaistuen saamisen ja antamisen. Haastateltavat kokivat, että työparilta voi saada tukea erilaisiin päätöksiin sekä vahvistusta omille havainnoilleen. Päätökset jaottuivat normaaleihin arkeen liittyviin päätöksiin sekä havaittuihin huolen aiheisiin ja niiden puheeksi ottamiseen.

Tavallaan tuntuu, et tehdään tosi paljon päätöksiä yhdessä ja saa tavallaan tukea siihen arkeen ja päätöksiin, mitä tekee tai huolenaiheisiin. Puhutaan yhdessä siitä, ollaanko huomattu samoja asioita (L3)

V2 mainitsi, että huolen puheeksi ottaminen on helpompaa, kun on voi keskustella työparin kanssa huolenaiheesta ja arvioida tilannetta yhdessä. Hän kertoi, että "kun lapsella on jotain, niin siinä on toiset silmät, jotka voi tukea, että joo mä oon huomannut saman tai ei mun mielestä ole huolta". V2 lisäsi, että yhteisopettajuuden ansiosta hänen ei tarvitse yksin jäädä pohtimaan huolen aiheita omassa mielessään.

Suurin osa haastateltavista koki alkuluokkamuotoisen opetuksen ja kahden eri ammattikunnan välisen yhteisopettajuuden mielekkäämpänä työtapana kuin yksin opettaminen. Esimerkiksi V1 mainitsi, että yhteisopettajuus on antanut hänelle paljon lisää työmotivaatiota ja iloa.

Mä oon kauheen iloinen tästä yhteistyöstä. Oon mä aina tehnyt, kun oon ollut eskarissa niin ekan luokan kanssa yhteistyötä, mut opettajat on jotenkin aina vetänyt sitä, et heillä on niin kiire, ettei ehdi... Nyt ehditään! Mä nään sen rikkautena sen tiimityöskentelyn. (V1)

V1 kuvaili, että hän oli valmis tekemään yhteistyötä esiopetuksen ja perusopetuksen välillä, jo ennen kuin hän aloitti työskentelemisen alkuluokassa.

Yhteistyön tekeminen ei ollut aina helppoa, mutta nyt hän kokee, että pääsee tekemään yhteistyötä osana yhteisopettajuutta. Lisäksi osa opettajista kertoi, ettei vaihtaisi yhteisopettajuutta enää takaisin yksin opettamiseen.

6.3.3 Yhteisopettajuuden haasteet

Haastateltavat toivat esille ympäristön aiheuttamia haasteita alkuluokkamuotoisessa yhteisopettajuudessa ja sen järjestämisessä. Haastateltavat kokivat suurimmaksi haasteeksi sen, että alkuluokkamuotoisen opetuksen aloittaminen ja uudenlaisen toimintakulttuurin luominen vaatii aikaa. Moni haastateltava koki, ettei aikaa ollut tarjottu tarpeeksi.

V2: Pitäisi olla aikaa, kun se aloitetaan ja pitäisi enakkoon saada suunnitella rauhassa. Meillä tää lähti niinku ois liikkuvaan junaan hypännyt.

V4: Se tiimi, millä oltiin viime vuonna, niin meillä oli muutama ihan uusikin. Se oli sellaista yhdessä räpeltämistä aluksi, että päästiin oikeisiin toimintatapoihin.

Opettajat kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa suunnitella enakkoon uudenlaista toimintakulttuuria. Ajanpuute johtui usein siitä, että työparit saivat tietää toisensa ja tutustua toisiinsa vasta lähellä opetuksen aloittamisajankohtaa. L1 kertoi, että he eivät olleet työparinsa kanssa enakkoon ”millään tavalla tuttuja, et aika rytäkällä lähettiin”. Useat haastateltavat mainitsivat, että toisen työtapaan tutustumiseen menee aikaa, kun aloittaa yhteistyön uuden työparin kanssa. Opettajien mukaan olisi hyödyllistä, jos he saisivat jatkaa useamman vuoden ajan saman työparin kanssa.

Se on meidän toive ollu, et näitä muutoksii tässä henkilöstössä ei hirveesti tapahtuis, et kerkeis kaksikin vuotta olla samassa tiimissä. Siinä kerkeisi rauhoittumaan se homma ja löydettäis niitä hyviä toimintatapoja, ettei tulis taas niitä muutoksia, sillä se on tosi raskas aloittaa aina uudestaan. (V4)

Opettajat mainitsivat, että yhteistyö helpottuu, kun työpari pääsee kunnolla tutustumaan toisiinsa ja luomaan luokkaan omat yhteiset käytännöt sekä toimintatavat. Lisäksi haastateltavat mainitsi, etteivät he ole saaneet koulutusta kyseisestä opetusmuodosta ja toimintakulttuurista.

V4: Se oli jonkinlainen kummallinen kokeilu, mitä ei oikeestaan käyty läpi mitenkään. Heitettiin muutama ummikko tekemään tätä hommaa, mutta ainakin siinä oppii.

Lähes kaikki haastateltavat kokivat, että he olisivat kaivanneet koulutusta alkuluokkatoiminnan järjestämiseen. Opettajien kokemuksen mukaan he joutuivat oppimaan asiat kantapäänkautta ja töiden ohessa osana arkea. V2 lisäsi, että haastetta luo se, jos työparilla ei ole mahdollisuutta tutustua toisiinsa hyvissä ajoin eikä kumpikaan ole saanut koulutusta yhteisopettajuudesta.

L1 ja V1 mainitsivat yhteisopettajuuden haasteeksi sen, että he ovat eri hallintokuntien alaisuudessa sekä heitä ohjailee eri työehtosopimukset. He kertoivat, että eri työehtosopimukset vaikuttavat opettajien vastuukysymyksiin alkuluokan arjessa.

L1: Vastuut on iso kysymys, se on kaikilla retkillä, ulkoilussa ja kaikessa mitä voidaan tehdä.

V1: Meillä laki sanoo, että varhaiskasvatuksen opettajalla saa olla kahdeksan lasta per opettaja eli minä olisin niistä kahdeksasta vastuussa ja L1 olisi niistä lopusta yli kahdestakymmenestä.

L1: Me ollaan saatu kuitenkin sellainen lupa, et me voidaan jakaa puoliksi ne. Tää on sellanen, et haluttais, et se kirjattais paperille.

V1: Ja koska me jotenkin mielletään, et me ollaan se työpari ja ne lapset siinä luokassa on meidän yhteiset.

L1 ja V1 kertoivat, että he ovat pyrkineet vaikuttamaan siihen, että alkuluokassa vastuu lapsista jakautuisi tasaisemmin. He kuvailivat, että esimerkiksi retkellä he eivät ole aina voineet jakaa alkuluokan oppilaita keskenään puoliksi vaan luokanopettajan on täytynyt ottaa suurin osa oppilaista vastuulleen. L1 ja V1 ovat aktiivisesti vieneet asiaa eteenpäin ja ovat saaneet erillisen luvan siihen, että he voivat olla vastuussa yhtä monesta oppilaasta ja jakaa alkuluokan oppilaat keskenään puoliksi. Lisäksi L1 kuvaili, että eri hallintokuntien alaisuus vaikuttaa siihen, että esiopetusikäiset lapset eivät saa olla välitunnilla luokanopettajien valvonnassa vaan jokaisella välitunnilla täytyy olla mukana varhaiskasvatuksen opettaja. L1 ja V1 kertoivat, että eri hallintokuntien lisäksi heillä on eri johtajat.

L1 mainitsi, että ” Meillä on kummallekin omat johtajat, et sekin tuo oman haasteensa, että johtajilla on omat tietyt linjaukset asioissa”. L1 lisäsi, että työskenteleminen olisi helpompaa, mikäli työpari olisi saman hallintokunnan alaisuudessa.

Useat haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden haasteena ajan riittämisen opetuksen suunnitteluun. Haastateltavat suunnittelivat seuraavan viikon teemat ja työnjaon oppituntien suunnittelun suhteen yhteisellä suunnitteluajalla. Haastetta aiheutti yhteisen suunnitteluajan rajallinen määrä ja se, että osalla haastateltavista suunnitteluajan suhteen ei ollut juuri joustamisen varaa. Esimerkiksi L2 kertoi, että ”Suunnittelu-aika on se haaste, että jos jostain syystä menee se meidän suunnittelu-aika, niin meillä ei ole muuta vaihtoehtoa enää sillä viikolla”. Lisäksi L1 mainitsi, että yhteissuunnittelu-aika ei ole aina riittävä alkuluokkamuotoiseen yhteisopettajuuteen. Suurin osa haastateltavista koki suunnitteluajan riittämättömäksi etenkin syksyisin ja kun alkuluokkatoimintaa ollaan aloittamassa.

Syksyisin tuntuu, et sitä aikaa tarttis tosi paljon enemmän, kun tulee uusia lapsia. Tuntuu, ettei se aika riitä, mut sitä katsotaan sitten siinä arjessa. (L3)

L3 lisäsi, että esimiehet ovat tarjonneet heille iltapalavereja syksyisin, jotta suunnittelu-aika saataisiin paremmin riittämään. Lisäksi V3 mainitsi, että haasteita luo omalta osaltaan iso kouluyhteisö, jolloin kaikessa suunnittelussa tulee ottaa huomioon ”koko kompleksi”.

Osalla opettajista oli paljon kokemusta yhteisopettajuudesta ja alkuluokkamuotoisesta opetuksesta erilaisten työparien kanssa ja yhteisopettajuus ei ole aina ollut niin helppoa kuin se tällä hetkellä oli.

Ei oo mitään tosissaan tänä vuonna ollut, mutta kun on pitkä työura takana, niin on ollut valitettavasti sellaisia työparejakin, jotka on halunnut pitää luokanoven visusti kiinni ja pitää vaa ne omat koululaisensa siellä luokassa, et ”te eskarit ootte vähän tollasia”(V3)

V3 kuvaili, että osa hänen aikaisemmista työpareistaan, eivät ole halunneet toteuttaa yhteisopettajuutta alkuluokkaympäristössä. V3:n kokemusten mukaan he eivät arvostaneet varhaiskasvatuksen opettajan ja esiopetusikäisten lasten mukana oloa perusopetuksen puolella. Hän kuitenkin lisäsi, että nykyään

tilanne on ollut täysin toisenlainen ja yhteistyö työparien kanssa on ollut toimivaa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Pro gradu -tutkielmamme esittelee ja kuvailee alkuluokkamuotoista opetusta sekä luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemusmaailmaa yhteisopettajuudesta alkuluokkaympäristössä. Tutkimuksemme nostaa esille alati kasvavan ja kehittyvät toimintakulttuurin, josta tehdään yhä enemmän opetuskokeiluja eri puolella Suomea. Alkuluokka yhdistää kahden aikaisemmin erillään olleen työyhteisön yhdeksi uudenlaiseksi yhteisöksi, jossa eri ammattikunnan edustajat sekä eri-ikäiset lapset oppivat yhdessä. Aikaisemmin yhteistyötä esi- ja perusopetuksen välillä on hankaloittanut erilliset rakenteet ja käytännöt sekä ajanpuute.

Lähestyimme teemaa avoimesti ja käytännöllisistä lähtökohdista, sillä alkuluokan toimintakulttuuri oli meille tuttu ainoastaan lukemamme tiedon perusteella. Jokainen työpari luo omanlaisensa toimintakulttuurin omaan alkuluokkaansa ja koulujen väliset erilaiset fyysiset ja sosiaaliset rakenteet vaikuttavat toiminnan järjestämiseen olennaisesti. Nämä asiat vaikuttivat siihen, että halusimme lähestyä ilmiötä mahdollisimman vähäisillä ennakko-oletuksilla ja aidosti kuulla haastateltavien kokemuksia opetuksen järjestämisestä juuri heidän alkuluokassaan sekä työparin välisestä yhteisopettajuudesta. Haastateltavien kokemukset alkuluokan toimintakulttuurista, opetusmenetelmistä sekä yhteisopettajuudesta olivat pääasiassa samansuuntaisia. Opettajien kokemuksista löytyi eroja oppimisympäristön toimivuudessa, pienryhmien muodostamisessa ja määrittelyssä sekä opetuksen käytännön järjestelyissä. Toimintakulttuurien erot korostavat, että alkuluokkamuotoista opetusta voidaan järjestää monella tavalla ja erilaisilla resursseilla. Tutkimuksemme tuloksista erottui kaksi suurempaa kokonaisuutta: Opetuksen järjestäminen ja pedagogiset periaatteet alkuluokassa sekä yhteisopettajuus alkuluokassa.

7.1.1 Pedagogiset periaatteet ja käytänteet alkuluokassa

Alkuluokkamuotoista opetusta voi toteuttaa hyvin erilaisilla tavoilla ja erilaisista lähtökohdista käsin. Havaitsimme, että opetuksen järjestäminen perustuu tiettyihin yhtenäisiin toimintaperiaatteisiin, joiden avulla työparit ovat luoneet omat toimintatapansa. Opettajien kokemusten mukaan alkuluokkamuotoisen opetuksen pedagogisiin periaatteisiin kuuluu pysyvissä pienryhmissä toimiminen, pistetyöskenteleminen toiminnallisesti ja leikin avulla, vertaisoppiminen, valinnaisuus sekä oppilaiden mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja joustavasti oppimisessaan. Työparien välillä oli pieniä eroja, miten he toteuttivat näitä pedagogisia periaatteita osana alkuluokan toimintakulttuuria.

Pysyvissä heterogeenisissä pienryhmissä työskenteleminen korostui kaikkia työpareja yhdistäväksi pedagogiseksi periaatteeksi. Työparien välillä oli eroja sen suhteen, miten he määrittelivät heterogeenisen pienryhmän. Yksi työpari jakoi pienryhmät sattumanvaraisesti, ilman ennakko-oletuksia, kun taas muut työparit käyttivät pienryhmien muodostamisessa hyödykseen tietoa lasten yksilöllisistä tuen tarpeista. Osa näistä työpareista jakoi samankaltaista tukea tarvitsevat lapset samaan ryhmään, kun taas osa jakoi erityistä tukea tarvitsevat lapset tasaisemmin eri ryhmiin. Mielenkiintoiseksi kysymykseksi nousee, mikä olisi toimivin tapa jakaa pysyvät heterogeeniset pienryhmät. Aikaisemmissakin tutkimuksissa on havaittu ristiriitaa sen suhteen, miten pienryhmiä kannattaisi muodostaa. Rytivaaran (2011) tutkimuksessa selvisi, että erilaisten oppimistyylien mukaan jaetut pienryhmät voivat vähentää heterogeenisissä pienryhmissä olevia haasteellisia tilanteita, mutta samalla sen pelätään johtavat segregaaation uuteen muotoon (Rytivaara 2011, 118). Tutkimuksemme mukaan työparit pyrkivät arvioimaan säännöllisesti pienryhmien toimivuutta.

Alkuluokan oppilasmäärä on suuri, jonka vuoksi luokka on hyvä jakaa pienempiin ryhmiin työskentelemään. Työparien kokemusten mukaan pysyvät heterogeeniset pienryhmät luovat oppilaille turvallisuuden tunnetta isossa ryhmässä. Pienryhmät antavat tilaa yksilölliselle oppimiselle ja oppilaiden on mahdollista edetä opinnoissaan joustavasti oman taitotasonsa mukaan iästä

riippumatta. Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia Rytivaaran (2011) tutkimuksen tuloksien kanssa, joiden mukaan opettajat hyödyntävät erilaisia pysyviä ja tilapäisiä ryhmittelyjä opetuksen yksilöllistämiseen. Tutkimuksen mukaan heterogeeniset pienryhmät, jossa työskentelee taidoiltaan ja iältään erilaisia lapsia, tähdensivät koulunkäynnin sosiaalisia tavoitteita lisäten positiivisia kokemuksia ja vähentäen samalla tarvetta opetustilanteiden segregaatiolle (Rytivaara 2011, 125.) Osa työpäreistä mainitsi, että pienryhmätoiminta mahdollistaa työskentelemisen rauhallisuuden. Myös aikaisemman tutkimuksen mukaan pienryhmät vähentävät luokanhallintaan liittyviä haasteita (Rytivaara 2011, 125.)

Vertaisoppiminen korostui tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan yhdeksi alkuluokkien pedagogiseksi periaatteeksi. Työpärien kokemusten mukaan alkuluokassa lasten taitotasoissa on eroja, mikä koettiin rikkautena vertaisoppimisen näkökulmasta. Opettajat korostivat, että vertaisoppimisessa lasten iällä ei ole merkitystä alkuluokassa. Heidän mukaansa lapset saavat vertaisoppimisesta paljon positiivisia kokemuksia sekä oppivat vastuullisuutta ja muiden auttamista. Lisäksi muutaman opettajan mukaan lapset voivat joissain tilanteissa oppia paremmin toisiltaan kuin aikuiselta. Opettajat kokivat lasten välisen vertaisoppimisen ja yhdessä oppimisen erityisen tärkeäksi ja hyödylliseksi toimintatavaksi alkuluokkaympäristössä. Mikolan (2003) tutkimuksessa tekemien havaintojen mukaan koulussa asetetaan akateemiset tavoitteet usein ensisijaiseksi verrattuna tietoiseen vertaissuhteisen kehittämiseen. Hän havaitsi, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ottavat helpommin kontaktia avustajaan tai ohjaajaan luokkakaverien sijaan, mikäli avustaja on luokassa. Vastaavasti mikäli avustaja ei ole paikalla, oppilaalle kehittyi mahdollisesti luontevampia vuorovaikutustilanteita muiden luokan oppilaiden kanssa (Mikola 2003, 149–150.) Lisäksi Eskelä-Haapasen (2012) tutkimuksessa erityistä tukea tarvitseva oppilas sai tukea ja apua luokkakavereiltaan ja hyötyi vertaisoppimisesta (Eskelä- Haapanen 2012, 128). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan alkuluokassa oppilaille tarjoutuu jatkuvasti mahdollisuuksia vertaisoppimiselle ja luonteville

vuorovaikutustilanteille. Työparien kokemusten mukaan oppilaat hyötyvät vertaisoppimisesta ja kokevat sen mielekkääksi tavaksi oppia. Tutkimuksemme tulokset myötäilevät aiempia tuloksia, joiden mukaan oppilaat auttavat vastavuoroisesti toisiaan, jos saavat aidosti mahdollisuuden toimia keskenään (Zhu ym. 2017, 6).

Toiminnalliset työskentelytavat sekä leikin avulla oppiminen muodostuivat opettajien kokemusten mukaan yhdeksi alkuluokkien pedagogisista periaatteista. Opettajien mukaan leikin avulla oppiminen toimii kaikenikäisten lasten kanssa alkuluokkaympäristössä. Pienryhmät mahdollistavat pistetyöskentelemisen toteuttamisen ja sitä kautta toiminnalliset menetelmät osana alkuluokan toimintaa. Yhteisenä tekijänä havaitsimme, että usea luokanopettaja kertoi oppivansa varhaiskasvatuksen opettajalta leikin avulla oppimisesta ja leikillisyydestä. Lisäksi alkuluokassa pyritään hyödyntämään positiivista pedagogiikkaa.

Työparien vastauksissa korostui lasten yksilöllinen huomioiminen ja joustava eteneminen sekä alkuluokan mahdollistama siirtymän tukeminen. Heidän mukaansa alkuluokassa lasten on mahdollista oppia omalla taitotasollaan, sillä alkuluokan oppilasrakenne sekä yhteisopettajuus ohjaa opettajia suunnittelemaan toiminnasta monipuolista. Aikaisemman tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus voi mahdollistaa opetusmenetelmien ja tehtävien vaihtuvuuden sekä monipuolisuuden, jolloin oppilaiden erilaisia tuentarpeita voi kohdata paremmin (Pettit 2017, 21). Lisäksi monipuolinen toiminta vaikuttaa siihen, että opettajat voivat tarjota oppilaille mahdollisuuksia valita omat tehtävänsä. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat motivoituvat siitä, että saavat opiskella omalla taitotasollaan. Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimuksien tuloksien kanssa, joiden mukaan oppiminen oppilaan omalla taitotasolla on mielekästä ja se huomioi lasta yksilöllisesti (Eskelä-Haapanen 2012, 128; Mikola 2003, 161). Lisäksi erään suomalaisen hankkeen mukaan alkuluokan yksi merkittävimmistä hyödyistä on se, että oppilaita voidaan huomioida yksilöllisesti riippumatta lapsen tuen tarpeesta (Brotherus ym. 2011, 63). Työparien kokemusten mukaan

pienryhmätoiminta helpottaa opettajien arviointia, koska opettajilla jää enemmän aikaa havainnoida lapsia ja heidän tuen tarpeitaan. Tämä korostaa opettajien välisen kommunikaation ja tiedonsiirron merkitystä alkuluokkamuotoisessa opetuksessa.

Yksilöllinen huomioiminen näkyi tutkimuksessamme myös siirtymän esiopetuksesta perusopetukseen tukemisessa. Opettajien kokemuksissa korostui käsitys, että alkuluokka ympäristönä tukee lasten siirtymää. Alkuluokassa lapsi pääsee tutustumaan koulumaailmaan turvallisesti sekä lapsi saa jatkaa esiopetuksen jälkeen tutussa ympäristössä tuttujen aikuisten ja luokkakavereiden kanssa. Tuloksemme ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan siirtymää tukevat turvallinen ympäristö ja tuttujen vertaisten läsnäolo (Bourne 2007, 32; Brotherus ym. 2011, 4) sekä esi- ja perusopetuksen välinen yhteistyö ja koulun rutiineihin tutustuminen toiminnallisesti (Fross-Pennanen 2006, 110). Lisäksi Bournen (2007) tutkimuksessa korostettiin luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välisen vuorovaikutuksen ja tiedonsiirron merkitystä siirtymävaiheessa (Bourne 2007, 32). Alkuluokassa tiedonsiirto on parhaassa tapauksessa helppoa, sillä luokanopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja työskentelevät yhdessä osana jokapäiväistä arkea.

Aikaisemman tutkimuksen mukaan esiopetusikäisille lapsille pitäisi antaa aikaa uusiin opetusmenetelmiin ja käyttäytymisodotuksiin tutustumiseen siirtymävaiheessa (Karikoski 2008, 147). Työparien mukaan alkuluokassa on mahdollista edetä oppimisessa joustavasti ja yksilöllisesti. Lisäksi alkuluokassa on mahdollista olla tarpeen mukaan ylimääräinen vuosi tutussa ja turvallisessa ympäristössä, jossa on monipuolisesta osaamisesta koostuva kasvattajien verkosto. Aikaisemman tutkimuksen mukaan laaja ja monipuolinen kasvattajien verkosto toimii lapsen kasvun ja oppimisen jatkumisen turvaajana siirtymävaiheissa (Fross-Pennanen 2006, 8) unohtamatta kodin ja koulun yhteistyön merkitystä siirtymän tukemisessa (Bourne 2007, 32). Opettajat kertoivat, että alkuluokan etuna on se, että molemmat opettajat tutustuvat esiopetusikäisten lasten vanhempiin, jolloin vuorovaikutus kodin ja koulun

välillä onnistuu sujuvasti arkea helpottaen. Lisäksi opettajien kokemusten mukaan alkuluokka ympäristönä sekä laaja kasvattajien verkosto mahdollistavat lasten oppimisen jatkuvuuden. Osa tutkimukseemme osallistuneista työpareista koki, että alkuluokkamutoisen opetuksen ansiosta usea esiopetusikäinen lapsi on oppinut aikaisemmin lukemaan. Aikaisemman tutkimuksen mukaan varhainen lukutaito on yksi tärkeimmistä siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen tukeva tekijä sosiaalisten taitojen lisäksi (Puccioni 2018, 257–258).

Tutkimuksemme erottui kaksi hyvin erilaista oppimisympäristöä, joissa työparit toteuttivat alkuluokkamutoista opetusta. Toinen oppimisympäristö oli suunniteltu alkuluokkamutoiseen opetukseen ja toinen ei. Tämä asetelma loi eroja opetustiloihin ja käytännön ratkaisuihin. Toisessa ympäristössä oli runsaasti eri kokoisia ja muuntuvia tiloja kun taas toisessa ympäristössä tiloja oli vähän ja ne eivät olleet muuntuvia. Työparit kokivat, että muuntuva ja monipuolinen oppimisympäristö tukee pienryhmätoimintaa ja alkuluokan toimintakulttuuria, kun taas joustamattomat tilat asettavat haasteita. Aikaisemman tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus tulisi ottaa huomioon oppimisympäristöjen suunnittelussa niin, että opetustiloissa pystyy toimimaan useita oppilasryhmiä samanaikaisesti (Kuuskorpi 2012, 134). Tutkimuksemme kuitenkin antaa rohkaisevia tuloksia sen suhteen, että alkuluokkamutoista opetusta on mahdollista järjestää pienemmilläkin resursseilla. Opettajien kokemusten mukaan joustamattomia tiloja voisi suunnitella toimivammiksi, mutta lapset sopeutuvat hyvin käytettävissä oleviin tiloihin. Alkuluokkamutoisen opetuksen oppimisympäristöt voivat olla hyvinkin erilaisia, mutta tärkeintä on se, miten hyvin opettajien välinen yhteisopettajuus toimii ja millä asenteella opettajat lähtevät yhteistyöhön.

7.1.2 Luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välinen yhteisopettajuus

Yhteisopettajuutta luokanopettajien välillä tai luokan- ja erityisluokanopettajien välillä on tutkittu paljon. Tutkimuksia luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välisestä yhteistyöstä on tehty huomattavasti vähemmän. Ilmiö johtuu todennäköisesti siitä, että alkuluokkamuuotoinen opetus on hiljattain kasvava opetusmuoto sekä luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välinen jatkuva yhteisopettajuus ei ole vielä yhtä yleistä kuin muut yhteisopettajuuden muodot. Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus jakautui kolmeen osa-alueeseen: yhteisopettajuuden edellytyksiin, hyötyihin ja haasteisiin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat, että onnistunut ja laadukas yhteisopettajuus edellyttää molempien opettajien sisäistä motivaatiota ja sitoutumista yhteistyöhön. Kyseiset tulokset seuraavat aikaisempia yhteisopettajuuteen pohjautuvia tutkimuksia, joiden mukaan yhteisopettajuus vaatii motivaatiota, sitoutumista ja yhteistä vastuun ottamista (Scruggs & Mastropieri 2017, 292; Imbody ym. 2017, 6; Rytivaara 2012, 46; Poikonen 2003, 108; Fross-Pennanen 2006, 61). Opettajien kokemusten mukaan alkuluokille pääsääntöisesti hakeutuvat opettajat, jotka ovat halukkaita sitoutumaan yhteisopettajuuteen ja yhdessä oppimiseen. Osa opettajista korosti työparin välisen luottamuksen merkitystä. Yhteisopettajuudessa vastuuta tulee jakaa tasaisesti opettajien välille ja työparien tulee luottaa siihen, että kummatkin hoitavat omaan osuutensa. Aikaisempien tutkimuksien mukaan yhteisopettajuus edellyttää tasa-arvoista asemaa opettajien välillä, jolloin työtä voidaan jakaa tasaisesti (Carreño & Ortiz 2017, 189–190). Lisäksi opettajat kokivat merkitykselliseksi kommunikaation välittömyyden ja sen mahdollistavan tiedonsiirron. Kommunikaation välittömyys mahdollistaa matalan kynnyksen avun kysymiseen sekä huumorin hyödyntämisen. Tärkeinä yhteisopettajuuden edellytyksinä opettajien kokemuksista nousi esiin vielä joustavuus ja yhteisöllisyys sekä asenteelliset tekijät, kuten rohkeus kokeilla erilaisia asioita ja heittäytymishalu. Aikaisemman tutkimuksen mukaan heittäytymishalu ja

tuttujen käytänteiden rikkominen luo tilaa yhteisen tiedon ja yhteisten toimintatapojen rakentamiselle (Rantavuori 2019, 60; Poikonen 2003, 107).

Tutkimuksemme nosti yhteisopettajuuden hyödyiksi moninaisia asioita: Kasvava motivaatio omaan työhön ja sen kehittämiseen, vastuun jakaminen, vahvuuksien hyödyntäminen, vertaistuki, ammatillinen kehittyminen, toiselta oppiminen sekä yhteisöllisyys. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden ja yhteistyön rikkautena sekä kertoivat sen tuoneen paljon hyviä kokemuksia ja lisänneen sitoutuneisuutta työhön. Sitoutuneisuus ilmeni lisääntyneenä kiinnostuksena työn ja oman ammatillisuuden kehittämisessä sekä siinä, etteivät opettajat haluaisi luopua yhteisopettajuudesta työtapana jatkossakaan. Toisena yhteisopettajuuden hyötynä opettajat kokivat mahdollisuuden jakaa työtä vahvuuksien mukaan. Lisäksi opettajat kokivat, että arkea helpottaa se, ettei työtä tarvitse suunnitella yksin ja toiseen pystyy luottamaan. Luottamus ilmeni opettajien kokemuksissa myös vertaistukena. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuus on tarjonnut heille tukea erilaisten päätösten tekemiseen ja esimerkiksi lapseen liittyvän huolen havaitsemiseen ja sen puheeksi ottamiseen. Opettajat kertoivat, että heillä on mahdollisuus yhdessä jutella huolen aiheesta ja vertailla keräämiään havaintoja. Tutkimuksemme tulos on samansuuntainen aiempien tutkimuksien kanssa, joiden mukaan toimiva yhteisopettajuus mahdollistaa opettajien välisen vertaistuen (Fross-Pennanen 2006; Pettit 2017, 20; Poikonen 2003, 109).

Opettajat kokivat yhteisopettajuuden hyötynä ammatillisen kehittymisen ja vertaisoppimisen. Opettajat kuvailivat, että he ovat oppineet toisiltaan uusia menetelmiä. Usea luokanopettaja kertoi oppineensa leikin avulla opettamisesta varhaiskasvatuksen opettajalta. Lisäksi muutaman luokanopettajan mukaan he ovat alkaneet yhteisopettajuuden myötä arvostamaan esiopetusta enemmän kuin aikaisemmin. Vastaavasti usea varhaiskasvatuksen opettaja kertoi oppivansa luokanopettajalta menetelmiä lukemaan opettamisesta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että yhteisopettajuus kehittää opettajien henkilökohtaista ammattitaitoa ja laajentaa ymmärrystä työparin ammattitaidosta (Kvammen ym. 2020, 18). Opettajien

kokemusten mukaan yhteisopettajuus nähtiin hyödyllisenä toimintatapana, josta haluttiin pitää kiinni. Opettajat kokivat, että alkuluokkamuotoinen opetus ja yhteisopettajuus tuovat hyötyjä kaikille luokan oppilaille. Aikaisempi tutkimus viittaa, että toimiva yhteisopettajuus lisää opetuksen laatua, jolloin yhteisopettajuus tukee sekä oppilaita että opettajia. (Kvammen ym. 2020, 17; Scruggs ym. 2007, 411).

Kolmanneksi yhteisopettajuuden osa-alueeksi aineistostamme nousi yhteisopettajuuden haasteet. Opettajat näkivät yhteisopettajuuden haasteina rakenteelliset ja hallinnolliset haasteet, suunnitteluajan vähäisyyden, perehdytyksen puutteen ja yhteistyön aloittamisen. Osa opettajista nosti voimakkaasti esille hallinnollisia ja rakenteellisia haasteita, kuten eri hallintokuntien alaisuuden ja luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan eri johtajat. Opettajien mukaan nämä loivat haasteita etenkin vastuu- ja velvollisuuskysymyksiin. Toinen vahvasti esiin noussut teema oli yhteisopettajuuden aloittaminen sekä vähäinen perehdytys alkuluokkamuotoiseen opetukseen ja yhteisopettajuuteen. Opettajat kokivat, että vie aikaa luoda uusi toimintakulttuuri ja yhteisen käytänteet. Opettajat kokivat, että uuden toimintakulttuurin luominen ja uuden työparin kanssa aloittaminen on raskasta, joten he toivoivat, että saisivat jatkaa saman työparin kanssa työskentelyä pidempään. Aikaisemman tutkimuksen mukaan työyhteisön pitäisi mahdollistaa jatkuva yhteistyö saman työparin kanssa mahdollisuuksien mukaan (Pancsofar & Petroff 2016, 1050–1051). Opettajat toivat ilmi perehdytyksen tarpeen sekä tarpeen riittävälle suunnitteluajalle ennen alkuluokkamuotoisen opetuksen aloittamista. Aikaisempien tutkimuksien mukaan yhteisopettajuuden haasteena voi toimia koettu aikaresurssin puute (Carreño & Ortiz 2017, 187; Mikola 2003, 202; Poikonen 2003, 108). Lisäksi aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että yhteisopettajuuteen tulisi tarjota riittävää tukea ja koulutusta (Bailey, Werth, Allen & Sutherland 2016, 258; Chitiyo & Brinda 2018, 38–46; Pancsofar & Petroff 2016, 1050; Pettit 2017, 22–23). Opettajien kokemuksissa nousi esille, ettei tukea ja koulutusta ollut tarjottu riittävästi työpareille. Työparit kokivat, että riittävän koulutuksen ja

suunnitteluajan avulla alkuluokkamuotoisen toiminnan aloittaminen voisi olla helpompaa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

7.2.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sen suhteen, miten hyvin se vastaa tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksista nousi esiin monia sisältöjä, käytäntöjä ja toimintatapoja, jotka vastasivat suoraan tutkimuskysymyksiimme. Lisäksi aineistosta löytyi muitakin teemoja, mutta rajasimme tarkkaan ja valitsimme tutkimukseemme juuri tutkimuskysymyksiin vastaavat aihekokonaisuudet. Pääsimme tavoitteeseemme eli löysimme käytäntöjä ja toimintatapoja, joiden avulla alkuluokkamuotoista opetusta ja yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa. Haastateltavat kuvailivat monipuolisesti sekä yhteisopettajuuden etuja että haasteita. Löysimme aineistostamme paljon yhteyksiä aikaisempaan tutkimustietoon, mutta tuotimme myös uutta tietoa esimerkiksi rakenteellisista rajoituksista alkuluokkaan ja yhteistyöhön liittyen.

Tutkimuksemme tulokset eivät ole laajalti yleistettävissä, koska tutkimuksen otanta oli laadulliselle tutkimukselle ja etenkin fenomenologiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan pieni. Lähtökohtaisesti emme pyrkineet yleistettävyyteen, vaan halusimme kerätä kuvailevaa tietoa haastateltavien kokemusten pohjalta. Koemme, että saimme kattavasti aineistoa suhteellisen pitkien haastattelujen ja niiden rakenteen ansiosta. Aineiston kattavuuden osalta tärkeää on aineiston rakenne ja laatu (Graneheim & Lundman 2004, 109–110). Tutkimuksemme yleistettävyyttä ja uskottavuutta saattaa hieman heikentää se, että teknisen häiriön vuoksi yhden haastattelun äänitiedosto oli viallinen ja se katkesi ennen aikaisesta haastattelun loppuosasta. Koemme, ettei tämä vaikuta merkittävässä määrin tutkimuksemme tuloksiin ja niiden luotettavuuteen, vaikka olisimme tämän haastattelun loppuosan avulla voineet vielä vahvistaa joitakin teemoja.

Tutkimuksemme osalta tulee ottaa huomioon, että selvitimme tiettyjen luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia alkuluokkamuotoisen opetuksen ja yhteisopettajuuden toteuttamisesta sekä jokaisella haastateltavalla on omat yksilölliset näkemykset ja kokemukset aihekokonaisuuksista. Kokemuksia ja näkemyksiä ei koskaan voida tehdä täysin yleistettäväksi niiden yksilöllisyyden vuoksi. Osa haastateltavista työpareista työskenteli hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä, joten meillä oli mahdollisuus vertailla eri koulujen käytänteitä ja oppimisympäristöjä keskenään. Koemme, että oppimisympäristöjen erilaisuus rikastutti aineistoamme ja toi ilmi, että alkuluokkamuotoista opetusta voidaan toteuttaa hyvinkin erilaisista lähtökohdista käsin. Havaitsimme, että oppimisympäristöjen erilaisuudesta huolimatta pohjimmaiset pedagogiset periaatteet opetuksen toteuttamisessa olivat molemmissa oppimisympäristöissä samansuuntaisia. Tämä viittaa siihen, että tutkimustuloksemme voivat olla osittain yleistettävissä pedagogisten periaatteiden osalta.

Koemme, että aineistonkerääminen haastattelun avulla lisää tutkimuksemme luotettavuutta, etenkin puolueettomuuden näkökulmasta. Lähestyimme tutkimaamme tematiikkaa aidolla mielenkiinnolla ja objektiivisesti, sillä meillä ei ollut kokemusta alkuluokkamuotoisesta opetuksesta haastatteluhetkellä. Esiymmärryksemme tai omat kokemuksemme eivät ohjailleet tulkintojamme. Haastattelun luotettavuuden kannalta on oleellista, ettei tutkijoiden omat asenteet ja kokemukset nouse esiin haastattelukysymyksissä tai -tilanteessa (Hsieh & Shannon 2005, 1282). Pääsimme haastattelujen ansiosta näkemään ja tutustumaan erilaisiin oppimisympäristöihin, joissa alkuluokkamuotoista opetusta voidaan järjestää, joka lisäsi ymmärrystämme alkuluokkamuotoisen opetuksen järjestämisestä.

Parihaastattelussa voi olla omat haasteensa, mutta pyrimme herättelemään keskustelua työparin välille, jolloin he täydensivät toisiensa ajatuksia ja saimme molempien mielipiteet esiin. Varmistimme, että molemmat haastateltavat tulevat mahdollisimman hyvin kuulluksi jatkokysymyksien ja kohdennettujen kysymysten avulla. Hirsjärvi ja Hurme (2015) kuvailevat, että

keskustelunomaisuus ja spontaanisuus parihaastattelussa tuottavat monipuolisesti tietoa tutkittavasta teemasta. Tämä kuitenkin vaatii sen, että keskustelu pysyy valittujen teemojen ympärillä ja kaikilla tutkimukseen osallistujilla on mahdollisuus keskusteluun osallistumiselle. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 61.) Haastattelutilanteissa keskustelu pysyi melko hyvin valittujen teemojen ympärillä, sillä olimme jakaneet vastuut puoliksi teemojen käsittelyn suhteen ja kahden haastattelijan ansiosta meillä oli mahdollisuus tarkkailla luontevasti ajankulkua ja teemasta toiseen siirtymistä. Koemme, että kahden haastattelijan läsnäolo mahdollisti myös tutkimustilanteen tarkkailun, jolloin lisäkysymyksiä tuli kysyttyä herkemmin. Lisäksi Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan kahden haastattelijan ansiosta haastattelutilanteen ohjailu helpottuu. Toinen haastattelijä käy läpi teemoja ja luo keskustelua, kun samalla toinen voi seurata keskustelun kulkua sekä valmistella seuraavan teeman aloittamista. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 63.)

Eräänä parihaastattelun haasteena voi olla se, että mahdollisista erimielisyyksistä ei puhuta, kun työpari on paikalla. Hirsjärven ja Hurmeen (2015) mukaan haastattelusta tekee ongelmallisen se, että haastateltavilla voi olla taipumus kertoa sosiaalisesti odotettuja vastauksia, joka osaltaan voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35). On mahdollista, että parihaastattelussa on tietoisesti jätetty kertomatta tiettyjä asioita. Lisäksi erilaiset mahdolliset valta-asetemat voivat vaikuttaa siihen, kumpi haastateltava puhuu enemmän ja mistä keskustellaan (Hirsjärvi & Hurme 2015, 63). Parihaastatteluissa työparit olivat lähes samoilla linjoilla asioiden suhteen ja keskusteluilmapiiri oli mielestämme aidosti vuorovaikutteinen. Meidän tulkintamme mukaan työparit puhuivat avoimesti ja suoraan kaikesta tutkimukseen liittyvistä asioista, ilman valta-asetelmia.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että aineisto luetaan kokonaisuutena läpi useampaan kertaan, jolloin aineistoon voi syventyä ja mielenkiintoisia kysymyksiä voi herätä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 143). Luimme aineistoa yhdessä läpi useaan otteeseen ja keskustelimme haastattelusta nousseista teemoista sekä aineiston samankaltaisuuksista ja erilaisuuksista.

Tutkimuksen analyysi ja tulokset muodostuvat pitkän ja usein monimuotoisen prosessin seurauksena (Elo & Kyngäs 2008 112). Teimme analyysiä pitkällä aikavälillä kahden tutkijan toimesta. Keskustelimme yhdessä kaikissa analyysiprosessin vaiheissa ja teimme päätökset yhteisten keskustelujen pohjalta. Kehittelimme ja muodostimme kategoriat niin, että ymmärsimme ne samalla tavalla. Pyrimme keskustelemaan aineistosta nousseista teemoista mahdollisimman aineistolähtöisesti, ettei aikaisempi teoria vaikuttaisi liikaa tulkintoihimme.

Laadullisen sisällönanalyysin voi suorittaa usealla erilaisella tavalla (Braun & Clarke 2006 86; Elo & Kyngäs 2008 112; Vaismoradi ym. 2016, 103), joten se tuottaa omat haasteensa tutkijalle (Elo & Kyngäs 2008 112). Luotettavuutta lisää, että tutkija kuvailee sisällönanalyysin prosessien etenemistä ja mitä niiden aikana on tapahtunut (Braun & Clarke 2006, 86). Pyrimme kuvailemaan tarkasti aineistonanalyysin jokaisen vaiheen tutkimuksemme luotettavuuden ja prosessien läpinäkyvyyden lisäämiseksi. Kuvasimme kaavioiden ja taulukoiden avulla, miten analyysiprosessimme eteni sekä käytimme aineisto-otteita. Avoimuus lisää tutkimuksen luotettavuutta (Graneheim & Lundman 2004, 110; Patton 2002, 504; Vaismoradi ym. 2016, 103) ja olemme lähtökohtaisesti pyrkineet siihen.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään osana tutkijoiden omaa tulkintaa. Patton (2002) kuvailee, että tulkinnassa tutkija antaa tietyn merkityksen löydetylle tiedolle ja yrittää ymmärtää sitä. Tulkinnoista vedetään johtopäätöksiä, joita on tärkeä pystyä perustelemaan aineiston avulla. Tutkijan täytyy kuitenkin hyväksyä se, että tehty johtopäätös on vain eräs monista mahdollisista tulkinnoista. (Patton 2002, 480.) Tulkintojen riskinä on se, että tutkija löytää aineistosta subjektiivisen merkityksen, jota muut eivät jaa (Graneheim & Lundman 2004 111; Patton 2002, 467). Tähän subjektiiviseen merkitykseen saattaa vaikuttaa tutkijan omat kokemukset (Graneheim & Lundman 2004, 111). Koemme, että tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että tutkijoita on kaksi. Kahden tutkijan ansiosta meillä oli mahdollisuus keskustella ja tehdä päätöksiä sekä tulkintoja yhdessä, jolloin jokaisessa tutkimuksen

vaiheessa meillä oli kahden osapuolen mielipide. Lisäksi tutkimuksen ulkopuolisten henkilöiden tulisi arvioida tutkimusprosesseja ja -tuloksia tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi (Hsieh & Shannon 2005, 1283). Tutkimuksen toteuttamisen aikana Pro gradu -ohjaajamme sekä tutkimusseminaarin osallistujat lukivat tutkielmamme sekä arvioivat sen luotettavuutta ja antoivat palautetta tutkimuksen etenemisestä.

Alkuluokka on ilmiönä suhteellisen uusi, mutta haastateltavien kokemusten mukaan alkuluokille yleensä hakeutuu opettajat, jotka haluavat tehdä yhteistyötä ja kehittää alkuluokkamuotoista opetusta. Tämä voi vaikuttaa siihen, että saimme hyvin positiivisen kuvan yhteisopettajuudesta ja alkuluokkamuotoisesta opetuksesta. On mahdollista, että yksilöllisten tekijöiden vuoksi alkuluokkamuotoinen opetus sekä yhteisopettajuus ei toimi kaikkien työparien kesken niin hyvin kuin se vaikutti toimivan haastateltavillamme.

7.2.2 Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi

Havaitsimme tutkimuksestamme paljon yhteyksiä aikaisempaan tutkimustietoon, mutta tuotimme myös uutta tietoa. Kansainvälistä tutkimusta on tehty vähän alkuluokkamuotoisesta opetuksesta, mutta samansuuntaista tematiikkaa, kuten siirtymää ja sen tukemista, on tutkittu yhdysluokkakontekstissa. Vastaavasti luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välistä yhteisopettajuutta on tutkittu vähän. Aikaisempi yhteisopettajuuteen liittyvä tutkimus on painottunut kahden luokanopettajan tai erityis- ja luokanopettajan väliseen yhteisopettajuuteen. Tutkimuksemme tuottaa uutta tietoa luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien välisestä yhteisopettajuudesta ja laajasta jokapäiväisestä yhteistyöstä esi- ja perusopetuksen välillä.

Tutkimuksessamme on ainoastaan opettajien näkökulmia ja kokemuksia alkuluokkamuotoisesta opetuksesta, mutta opettajat mainitsivat haastattelujen useammassa vaiheessa oppilaiden näkökulmaan liittyviä asioita välillisesti. Jatkotutkimuksella olisi mahdollista selvittää oppilaiden aito näkökulma ja kokemus alkuluokkamuotoisesta opetuksesta. Vastaavasti jatkotutkimusta voisi

tehdä alkuluokassa työskentelevien ohjaajien sekä erityisopettajien näkökulmasta esimerkiksi yhteistyöhön liittyvissä asioissa. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kokivat, että esiopetusikäiset lapset oppivat nopeasti lukemaan alkuluokkaympäristössä. Lukemaan oppimisesta voisi tehdä määrällistä tutkimusta, jonka avulla voitaisiin vertailla oppimistuloksia lukutaidon kehittymisen suhteen niiden esiopetusikäisten lasten välillä, jotka ovat opiskelleet alkuluokassa ja jotka ovat opiskelleet niin sanotussa perinteisessä esiopetuksessa. Tällöin saataisiin selville pitääkö opettajien kokemukset lukutaidon kehittymisestä paikkaansa. Lisäksi haastateltavat kertoivat, että heidän kokemuksensa mukaan alkuluokkamuotoisen opetuksen aloittaminen on haasteellista ja siihen ei ole saatu tarpeeksi koulutusta. Jatkotutkimuksen avulla tätä epäkohtaa voisi kehittää toimintatutkimuksen avulla, joka toteuttaisi koulutusta yhteisopettajuudesta ja alkuluokkamuotoisesta opetuksesta ja tutkisi, miten kouluttaminen vaikuttaisi opettajien kokemukseen alkuluokkamuotoisen opetuksen aloittamisesta.

Tutkimuksemme mukaan yhteisopettajuus työparien välillä on lisännyt työparien motivaatiota työhön sekä työviihtyvyyttä. Opettajien työtä on tehty perinteisesti yksin, vaikka toimivalla yhteisopettajuudella näyttäisi olevan paljon positiivisia vaikutuksia opettajan hyvinvointiin. Nykyään julkisessa keskustelussa jatkuvana puheenaiheena on ollut opettajien jaksaminen ja hyvinvointi. Alkuluokkamuotoisessa opetuksessa on paljon potentiaalia niin opettajien kuin oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen suhteen, mutta se vaatii onnistuakseen toimivaa yhteisopettajuutta, perinteisen ajattelutavan muuttamista sekä parhaassa tapauksessa joustavan oppimisympäristön. Tutkimuksemme mukaan tärkeintä kuitenkin on se, että on valmis haastamaan ja kehittämään omaa opettajuuttaan yhdessä työparin kanssa.

8 LÄHTEET

Ahtiainen, R., Malinen, O-P. & Pulkkinen, J. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa O-P. Malinen, & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 25-35.

Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. 2017. Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition from Swedish Preschool to School. *Journal of Research in Childhood Education* 31 (2), 240-254.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2016.1274926>

Bailey, G. J., Werth, E. P., Allen, D. M. & Sutherland L. L. 2016. The Prairie Valley Project: Reactions to a Transition to a Schoolwide, Multiage Elementary Classroom Design. *School Community Journal* 26 (1), 239-263.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104399.pdf>

Bourne, L. 2007. A Story of transition to school. *Kairaranga* 8 (1), 31-33.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914612.pdf>

Braun, V. & Clarke V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Carreño L. & Ortiz L., S., H. 2017. Lesson co-planning: Joint Efforts, Shared Success. *Gist Education and Learning Research Journal* 15, 173-198.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172116.pdf>

Chikwiri E. & Musiyiwa J. 2017. Challenges and gaps in children's transition from early childhood development to grade one in Zimbabwe. *International*

Journal of Educational Administration and Policy Studies 9 (7), 91-102.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148389.pdf>

Chitiyo, J. & Brinda, W. 2018. Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *Support for Learning* 33 (1), 38-51.

<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>

Chong P-W. 2018. The Finnish "Recipe" Towards Inclusion: Concocting Educational Equity, Policy Rigor, and Proactive Support Structures.

Scandinavian Journal of Educational Research 62 (4), 501-518.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1258668>

Cook, K. D. & Coley, R. L. 2017. School Transition Practices and Children's Social and Academic Adjustment in Kindergarten. *Journal of Educational Psychology* 109 (2), 166-177.

<https://doi.org/10.1037/edu0000139>

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

ESIOPS 2014= Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki:

Opetushallitus. (Luettu 3.10.2019)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla.

Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fross-Pennanen P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/95139-2596-x.pdf?sequence=1>

- Gormley, M. J. & Dupaul, G. J. 2015. Teacher-to-teacher consultation: Facilitating consistent and effective intervention across grade levels for students with ADHD. *Psychology in the schools* 52 (2), 124-138.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/pits.21803>
- Graneheim, U. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. 2010. A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice* 10 (1), 311-331. <https://eric.ed.gov/?id=EJ882729>
- Hammarberg, K., Kirkman, M. & de Lacey, S. 2016. Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Hum Reproduction* 31 (3), 498-501. <https://doi.org/10.1093/humrep/dev334>
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Väitöskirja, Joensuun yliopisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8637>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277-1288.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687>
- Imbody, S., Patterson, A, Pratt, S. & Wolf, L. 2017. Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic* 52 (4), 243-249.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053451216659474>
- Jackson, R., Drummond, D. K. & Camara, S. 2007. What Is Qualitative Research? *Qualitative Research Reports in Communication* 8 (1), 21- 28.
https://www.researchgate.net/publication/233325570_What_Is_Qualitative_Research

Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. 1994. Joustavasti oppimaan: 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kontinen, J., Palmu, I., Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen, & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 16–23.

Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta: Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö.

Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Väitöskirja, Turun yliopisto.

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kvammen, A.C., Hagen, J.K., Parker, S. 2020. Exploring new methodical options: Collaborative teaching involving song, dance and the Alexander Technique. *International Journal of Education & the Arts* 21 (7), 1-24.

<http://doi.org/10.26209/ijea21n7>

Lee, S. & Goh, G. 2012. Action research to address the transition from kindergarten to primary school: Children's authentic learning, constructional play, and pretend play. *Early Childhood Research & Practice* 14 (1), 1-16.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975650.pdf>

Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja, Oulun yliopisto.

Lester, S. 1999. An introduction to phenomenological research. Stan Lester Developments, 1–4 (Luettu 8.4.2020)

https://www.researchgate.net/publication/255647619_An_introduction_to_phenomenological_research

Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteiseen opetukseen. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus, tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–88.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Kasvun ja oppimisen polkuja: kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Teoksessa O-P. Malinen, & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–13.

Melekoglu, M. A. 2014. Characteristics of Inclusive Classrooms in Turkey. The Journal of the International Association of Special Education 15 (2), 24-30.
<http://www.iase.org/Publications/2014%20IASE%20TOPICAL%20EDITION%20FINAL.pdf#page=26>

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajakäyntiä. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mirkhil M. 2010. Important ingredients for a successful transition to school. International Research in Early Childhood Education 1 (1), 60-70.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151145.pdf>

Niemistö, R. 1994. Mitä olisikaan koulu ilman esiopetusta! Kokemuksia Ylijoen ala-asteen ja esi- ja alkuopetusluokalta. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan. 5–8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 129–131.

Nikander, P., Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J., Pöysä, J., Jolanki, O., Nikander, P. & Karhunen, S. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Padilla-Díaz, M. 2015. Phenomenology in qualitative educational research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence* 1 (2), 101-110.

http://www.anagmendez.net/cupey/pdf/ijee_padilla_diaz_1_2_101-110.pdf

Pancsofar N. & Petroff. J. G. 2016. Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International journal of inclusive education*. 20 (10), 1043-1053.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2016.1145264?needAccess=true&>

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pettit, S. L. 2017. Preparing teaching candidates for co-teaching. *Delta Kappa Gamma Bulletin* 83 (3), 15-23. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/preparing-teaching-candidates-co/docview/1929679544/sequence=2?accountid=11774>

Poikonen, P-L. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13301/9513917878.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

POPS 2014=Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. (Luettu 26.10.2019)

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Puccioni, J. 2018. Understanding how kindergarten teachers' beliefs shape their transition practices. *School Community Journal* 28 (1), 249-272.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184930.pdf>

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Verkkojulkaisu. Helsinki. (Luettu 2.12.2019)

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pyhältö K., Karila K. & Lipponen L. 2013. Johdanto. Teoksessa K. Karila, K.

Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun - Siirtymät*

varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Helsinki:

Opetushallitus, 5. (Luettu 2.12.2019) <https://docplayer.fi/3365915->

[Paivakodista-peruskouluun.html](https://docplayer.fi/3365915-Paivakodista-peruskouluun.html)

Rantavuori, L. 2019. *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[4.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for

teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and*

Teacher Education 28 (7), 999-1008.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>

Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European educational research journal* 10 (1), 118-

128. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2011.10.1.118>

Rytivaara, A. 2012. *Towards inclusion – teacher learning in co-teaching*.

Väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto.

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Scruggs T. E., Mastropieri, M. A. &Mc Duffie, K. A 2007. Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73 (4), 392-416.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290707300401>

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. 2017. Making Inclusion Work With Co-Teaching. *TEACHING Exceptional Children* 49 (4), 284-293.

<https://doi.org/10.1177/0040059916685065>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Umanilo, M. C. B. 2019. Overview Phenomenological Research. ResearchGate. 1-6. (Luettu 9.5.2020)

https://www.researchgate.net/publication/335352256_Overview_Phenomenological_Research

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6 (5), 100-110.

<http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Zhu, J., Li, H. & Hsieh, W-Y. 2017. Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care* 189 (2), 207-219.

<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Kuvailisitteko opettajataustanne ensin?

- Kuinka kauan olette olleet alalla? Kuinka kauan olette toimineet opettajina alkuluokassa? Kuinka kauan olette toimineet työparina?

2. Voisitteko aluksi kertoa vapaasti alkuluokastanne?

- Millainen on tyypillinen päivä alkuluokassa? / Miten toteutate opetusta?
- Miten jaatte vastuut? (opetus, kodin ja koulun yhteistyö, arviointi, opetuksen suunnitseminen)

3. Mitä teidän mielestänne on tärkeää ottaa huomioon yhteisopettajuuden suunnittelussa ja toteuttamisessa?

- Miten kuvailisitte teidän välistä yhteistyötä? / Mikä toimii erityisen hyvin teidän yhteisopettajuudessanne ja miksi? / Mitä haasteita yhteisopettajuudessa voi olla ja miksi?
- Mitä olet oppinut toiselta? Voisitteko antaa muutaman esimerkin.
- Mitkä ovat esi- ja alkuopetuksen yhteistyön edut?
- Kuvailisitteko opetustyylejänne?

4. Minkälaiset pedagogiset periaatteet ohjaavat opetusta alkuluokassa?

- Minkälaisissa ryhmissä oppilaat työskentelevät? Millä perusteilla ryhmät on jaettu?
- Voisitteko kertoa kokemuksistanne yksilöllisestä huomioimisesta alkuluokassa?
- Toteutatteko erityisopettajan kanssa yhteistyötä? Miten?
- Hyödynnätkö vertaisoppimista opetuksessa? Voisitteko kertoa esimerkkejä?
- Onko jotain, mitä muuttaisitte alkuluokan toiminnassa?
- Minkälaisessa oppimisympäristössä työskentelette? / Minkälaiset tilat ovat? Ovatko tilat toimivat? Miksi ovat tai miksi eivät ole?

5. Vapaa sana / Haluatteko kertoa vielä jotain, mitä emme ole huomanneet kysyä?

Liite 2. Luokittelu alakategorioista yläkategorioihin

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoriat
Opetuksen järjestäminen alkuluokassa	Opetuksen suunnittelu	Yhteissuunnittelu-aika
		Muiden työntekijöiden rooli suunnittelussa
		Yhteissuunnittelu osana arkea
	Opetuksen toteuttaminen	Itsenäinen suunnittelu
		Yhdessä oppiminen
		Pysäkkitoiminta
		Opetusvastuun jakaminen
	Arviointi	Havaintojen jakaminen
		Vastuut dokumentoinnissa

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria
Pedagogiset periaatteet	Ryhmätyöskentely	Pysyvät pienryhmät
		Heterogeeniset ryhmät
	Vertaisoppiminen	Toiselta oppiminen
		Toista auttaminen
		Yhdessä oppiminen
	Toiminnallisuus ja leikki	Toiminnallisuus
		Leikin avulla oppiminen
	Yksilöllistetty opetus	Valinnaisuus
		Oppiminen taitotason mukaisesti
	Siirtymän tukeminen	Pidempi aikaväli siirtymälle
		Joustava eteneminen
	Oppimisympäristö	Haasteelliset tilat
Toimivat tilat		

Pääkategoria	Yläkategoria	Alakategoria
Yhteisopettajuus	Edellytykset toimivalle yhteisopettajuudelle	Välittömyys
		Joustavuus
		Yhteisöllisyys
		Sitoutuneisuus
		Vahvuuksien hyödyntäminen
	Yhteisopettajuuden edut	Tuki yhteisiin päätöksiin
		Tehtävien jakaminen
		Toiselta oppiminen
	Yhteisopettajuuden haasteet	Hyvä kokemukset yhteisopettajuudesta
		Parin ulkopuoliset haasteet
		Parityöskentelyn haasteet