

**Moniammatillisen tiimin työntekijöiden tehtävät, vastuut
ja työtavat alkuluokassa**

Riikka Peltonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius

TIIVISTELMÄ

Peltonen, Riikka. 2018. Moniammatillisen tiimin työntekijöiden tehtävät, vastuut ja työtavat alkuluokassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 82 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on perehtyä yhden Etelä-Suomen kunnan kahden moniammatillisen tiimin työntekijöiden tehtäviin, vastuualueisiin ja työtapoihin. Tavoitteena on kuvata, millaisia tehtäviä ja vastuita kullakin ammattiryhmällä on alkuluokassa ja millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja tehtävät sekä vastuut pitävät sisällään. Tutkimus selvittää myös, millaisia yhteisopettajuuden työtapoja alkuluokissa käytetään.

Tutkimukseni kuuluu kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin ja sen metodologia nousee fenomenografisesta tutkimusperinteestä. Aineisto on kerätty teema-haastattelun sekä havainnoinnin avulla ja se on analysoitu fenomenologisen analyysin mukaisesti. Teoreettiset tarkastelukohteet liittyivät esi- ja alkuopetukseen, opetussuunnitelmiin, moniammatilliseen tiimityöhön, pedagogiikkaan ja yhteisopetukseen.

Luokanopettajat nostavat tärkeimmäksi tehtäväkseen koululaisten opettamisen ja oppimisen edistymisen seuraamisen, esiopettajat esikoululaisten esiopetusajasta huolehtimisen ja lastenhoitajien sekä koulunkäyntiavustajan vastuuksista nousee esiin avustavat ja hoidolliset tehtävät. Vastuunäkökulman mukaisesti luokanopettajilla on päävastuu koululaisista, alkuluokan toiminnan suunnittelusta ja opetussuunnitelman noudattamisesta, kun taas esiopettajien vastuu painottuu esioppilaisiin ja heidän toimintaansa. Lastenhoitajilla ja koulunkäyntiavustajalla ei ole pedagogista vastuuta alkuluokkalaisista.

Tutkimustulosten mukaan yhteisopettajuutta toteutetaan alkuluokassa päivittäin eri samanaikaisopetuksen työtapoja käyttäen. Tehtäviä jaetaan moniammatillisen tiimin kesken, mutta vastuuta ei voi siirtää toiselle työntekijälle.

Asiasanat: esiopetus, alkuopetus, moniammatillisuus, tehtävät, vastuut, yhteisopettajuus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ESI- JA ALKUOPETUS TUTKIMUSKENTTÄNÄ	7
	2.1 Esiopetus osana varhaiskasvatusta ja alkuopetusta	7
	2.2 Alkuopetus osana perusopetusta	11
	2.3 Opettajan pedagogisen ajattelun määrittelyä	14
	2.4 Opetushenkilöstön vastuista ja tehtävistä alkuluokissa	16
3	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	18
	3.1 Moniammatillisen yhteistyön määrittelyä	18
	3.2 Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet	22
	3.3 Kasvu ympäristöjen tärkeys - Bronfenbrennerin ekologinen malli	24
	3.4 Alkuluokan yhteinen työ tutkimuskunnassa	26
	3.5 Alkuluokan moniammatillisen tiimin työnkuvat	27
	3.6 Yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
	5.1 Tutkimuksen kohdejoukko	38
	5.2 Fenomenografinen tutkimusote laadullisessa tutkimuksessa	38
	5.3 Aineiston keruumenetelmät	42
	5.4 Aineiston fenomenografinen analyysi	45
	5.5 Luotettavuus ja eettisyys	49
6	TUTKIMUSTULOKSET	53
	6.1 Tehtävä- ja vastuunäkökulma	53

6.1.1	Erityisluokanopettajan ja luokanopettajan tehtävät sekä vastuut.....	53
6.1.2	Erityislastentarhanopettajan ja esiopettajan tehtävät sekä vastuut.....	57
6.1.3	Lastenhoitajan ja koulunkäyntiavustajan tehtävät sekä vastuut.....	59
6.2	Työtehtävien ja vastuiden yhtäläisyydet ja erot.....	62
6.3	Alkuluokkatiimin toteuttamat työtavat.....	65
7	POHDINTA.....	70
7.1	Tulosten kokoava tarkastelu	70
7.2	Jatkotutkimushaasteet.....	74
	LÄHTEET.....	76
	LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheen valinta perustuu omakohtaiseen kiinnostukseeni paneutua alkuluokan tiimin työntekijöiden tehtäviin, vastuihin ja työtapoihin. Mielienkiintoni heräämiseen on vaikuttanut oma työtaustani alkuluokan moniammatillisen tiimin jäsenenä esiopettajana vuosina 2007-2016. Yhteistyökäytäntöjä esi- ja alkuopetuksen välillä on tutkittu 2000-luvulla. Esimerkiksi Forss-Pennanen (2006) on tehnyt väitöskirjan yhteisöllisistä ja yksilöllisistä oppimispoluista esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Haring (2004) on taas tutkinut esi- ja alkuopetuksen jatkumoa opettajien pedagogisen ajattelun kohtaamisen kautta. Työelämän yhteistyökuvioita ja tiimityötä ovat tutkineet muun muassa Isoheranen (2012) sekä Aira (2012). Myös tutkimuskunnan sisällä on alkuluokkatyöryhmän (2011) puolesta selvitetty, miten paljon alkuluokka tekee päivittäistä yhteistä työtä esi- ja alkuopetuksen välillä. Tutkimuskunnan sisäisen julkaisun (2011) mukaisesti eri alkuluokilla yhteisen työn määrä vaihtelee riippuen koulusta ja luokasta. Alkuluokissa toteutetaan vaihtelevasti erilaisia työtapoja ja tutkimuskunnassa pyritään kunnan opetussuunnitelman (2016) mukaisesti kehittämään sekä yhdenmukaistamaan jatkuvasti alkuluokkatoimintaa. Pro gradu -töitä esi- ja alkuopetuksen jatkumosta ja näiden yhteistyöstä on tehty jonkin verran viime aikoina, mutta aiempia tutkimuksia alkuluokan moniammatillisen tiimin työntekijöiden tehtävistä, työtavoista sekä vastuista ja näiden jakautumisesta en ole kuitenkaan löytänyt.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat määrittelevät oppisisältöjen sekä oppiaineiden tavoitteita, joihin käytännön työllä pyritään vastaamaan. Myös työntekijöiden työnkuvia ja vastuualueita on kuvattu ennalta. Lainsäädäntö (päivähoitolaki, perusopetuslaki) osaltaan määrittää myös vastuukysymyksiä ja tiettyjä rajoja, kuten esimerkiksi suhdelukuja varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville. Vaikka alkuluokkatoimintaa on toteutettu tutkimuskunnassa jo vuodesta 2004 lähtien, niin silti työ käytännössä on osoittanut, että vastuukysymykset ja tehtävien jaot herättävät tasaisin väliajoin kiivastakin keskustelua eri ammattiryhmien välillä ja myös saman ammattiryhmän sisällä.

Tutkimukseni metodologia nousee fenomenografisesta tutkimusperinteestä. Fenomenografisen tutkimuksen etenemisen mukaisesti, myös tämän tutkimuksen lähtökohdat nousevat tutkijan havaitsemista työntekijöiden erilaisista käsityksistä koskien alkuluokkahenkilöstön tehtäviä ja vastuita. Työntekijöillä on jokaisella kokemusta alkuluokkatoiminnasta, mutta käsitykset ja työtavat saattavat silti olla erilaisia riippuen eri ihmisistä ja alkuluokasta. Tutkimukseni aiheen selkiinnyttyä, aloin tutkijana tutustumaan tarkemmin tutkimukseni aiheen käsitteiden takana oleviin teoreettisiin näkökulmiin. Avoimen teemahaastattelun ja havainnoinnin avulla pyrin tarjoamaan kuvaa eri alkuluokkatiimiläisten käsityksistä ja työtavoista.

Tämän pro gradu -tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen esi- ja alkuopetusta osana varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmää 2000-luvulla. Tällöin tapahtui varsinainen murros ja alettiin huomioida esi- ja perusopetuksen välistä yhteistyötä myös opetussuunnitelmissa. Vuonna 2013 varhaiskasvatuksen osalta lainsäädäntö, ohjaus ja laadun kehittäminen siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, jotta yhteistyö ja opetuksellisen jatkumon järjestäminen helpottuisi entisestään. Työntekijöiden tehtäviä ja vastuita olen käsitellyt lainsäädännön, opetussuunnitelmien, moniammatillisen tiimin, työnkuviin, pedagogiikan ja joustavan alkuopetuksen näkökulmista. Alkuopetuksen työtapoja lähestyn yhteisopettajuuden viitekehyksen kautta.

2 ESI- JA ALKUOPETUS TUTKIMUSKENTTÄNÄ

2.1 Esiopetus osana varhaiskasvatusta ja alkuopetusta

Suomalainen esiopetus on ollut koulutuspoliittisen kiinnostuksen kohteena 1960-luvulta lähtien. Jo vuonna 1972 esikoulukomitea (Esikoulukomitean mietintö 1972, 27) esitti, että kuusivuotiaille olisi hyvä luoda yhtenäinen ja maksuton esikoulu kouluhallinnon alaisuuteen. Asiasta ei kuitenkaan silloin päästy yksimielisyyteen. Esikoulujen toteutumista hidastivat sosiaaliviranomaisten toiveet pitää 6-vuotiaiden lasten hoito ja kasvatusta omalla hallinnonalallaan sekä valtiontalouden säästötoimenpiteet. Nykyisen koulutusjärjestelmän yhdenmukaistamisen vaihe alkoi konkreettisesti 2000-luvulla suhteellisen pitkän suunnittelu- ja kehittämisjakson myötä. (Kinos & Palonen 2013, 10-12.) Kinos ja Palonen (2013, 14) kertovat esiopetusuudistuksen tulleen voimaan vaiheittain 1.8.2000 alkaen. Tällöin Niirasen ja Siekkisen (2004, 293-294) mukaan ryhdyttiin tarkastelemaan lapsen opetuksellista jatkumoa esi- ja alkuopetuksen nivelkohdassa laki- ja opetussuunnitelmauudistuksiin.

Päivähoitolain (36/1973) ja perusopetuslain (628/1998) perustalta esiopetusta järjestetään varhaiskasvatuksen osana. Toisaalta perusopetusasetuksen (852/1998) mukaan esiopetusta voidaan antaa myös perusopetuksen yhteydessä. Esiopetusta koskevan lain (1288/1999) täydentyessä vuonna 2001, esiopetus liitettiin kiinteämmin perusopetuksen osaksi, sillä molempia koskevia yleisiä valtakunnallisia tavoitteita säädettiin samalla valtioneuvoston perusopetusasetuksella (1435/2001). Sekä päivähoito- että perusopetuslaki velvoittavat kuntia järjestämään alle kouluikäiselle lapselle maksutonta esiopetusta, joka tapahtuu vuotta ennen hänen oppivelvollisuutensa alkamista. (Laki lasten päivähoitosta 36/1973; Laki esiopetuksesta 1288/1999) Kinos ja Palonen (2013, 8) kertovat, että joulukuussa 2012 Suomen eduskunta päätti varhaiskasvatuksen ja päivähoiton hallinnon kuuluvan Opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan. Tällä päätöksellä lopetettiin pitkään jatkunut tilanne, jossa perusopetus ja varhaiskasvatusta kuuluivat eri hallintokuntien alle. Jokaisen lapsen oli 12.12.2014 alkaen

perustuslain (26 a 2) mukaisesti osallistuttava vuoden kestävää esiopetukseen tai johonkin muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena. Siihen saakka esiopetus oli ollut vapaaehtoista. Kinos ja Palonen (2013, 7-8) pohtivat, että arvoperustelut velvoittavuudesta liittyivät hyvän alun takaamiseen elinikäiselle oppimiselle sekä siirtymiselle kouluelämään unohtamatta lapsuuden ainutlaatuista itseisarvoa. Lisäksi esikoulun velvoittavaksi tekemisen myötä haluttiin taata lapsille perusta oppimisen yhdenvertaisuuden toteutumiseksi koulutusjärjestelmämme ensimmäisellä tasolla.

Kinos ja Palonen (2013, 7) toteavat esiopetuksella tarkoitettavan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta. Tämä kokonaisvaltainen kasvua ja kehitystä tukeva toiminta liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Edelleen Kinos ja Palonen jatkavat, että esiopetusta järjestetään koko Suomen laajuudella vaihtelevasti joko päiväkotien tai peruskoulujen opetusryhmissä. Esiopetus voidaan siis liittää Kinoksen ja Palosen mukaisesti joko koulun yhteyteen, jolloin sen katsotaan olevan kiinteämmin koulua edeltävä vuosi lapsen elämässä tai mikäli esiopetus sijoittuu päiväkodin yhteyteen, nähdään se yleisesti osana varhaiskasvatusta. Niikko (2001, 26) toteaaakin esiopetuksen määrittelyn muotoutuvan sen kautta, millainen tehtävä sille varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa annetaan ja millaiseksi esiopetus ymmärretään. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 12) korostavat, että varhaiskasvatuksen sekä siihen kuuluvan esiopetuksen ja lisäksi perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kasvun ja oppimisen kannalta loogisesti etenevän perustan ja kokonaisuuden elinikäiselle oppimiselle. Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa (2014, 98) todetaan, että lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen edellyttää suunniteltua yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön välillä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan esiopetuksen tehtävää sekä yleisiä ja yksityiskohtaisia tavoitteita. Esiopetuksen kuvataan olevan luonteeltaan eheytettyä opetusta. Tämä eheytetty opetus muodostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista, joiden lähtökoh-

dat syntyvät lasten kiinnostuksen kohteista sekä esiopetukselle asetetuista yhteisistä tavoitteista. Yhteiset tavoitteet, jotka ohjaavat opettajan työtä, ovat ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan ja kehityn. Näihin edellä mainittuihin jokaiseen oppimiskokonaisuuteen on koottu yksityiskohtaisempia tavoitteita, joilla on toisiinsa liittyviä kasvatuksellisia ja opetuksellisia tehtäviä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti oppimiskokonaisuuksina toteutetun opetuksen tavoitteena on tarjota monipuolinen perusta lasten osaamisen edistymiselle sekä tukea kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia. Lapsille ominaiset tavat oppia ja työskennellä sekä leikki muodostavat opetuksen ja toiminnan lähtökohdan. Opetussuunnitelma (2014) painottaa lasten osallisuutta oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutumisen arviointiin opettajan avustuksella. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen tulee muodostaa yhdessä lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä nähdään lapsen kasvun-, kehityksen- ja oppimisedellytysten edistäminen. Esiopetuksella on täten suuri merkitys lasten kasvun sekä oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja samalla myös vaikeuksien ehkäisyssä. Opetuksen järjestäjiä velvoitetaan vastaamaan sujuvista tiedon siirron käytäntöjen luomisesta ja kehittamisestä esiopetuksesta perusopetukseen siirryttäessä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12-45.)

Esiopetuksesta vastaavat kunnat ja niiden on osoitettava kaikille esikouluikäisille esiopetuspaikka. Esiopetusta voivat järjestää lisäksi siihen luvan saaneet yksityiset päiväkodit ja koulut. Esiopetuksen käytännön toteutuksesta ovat perinteisesti vastanneet lastentarhanopettajat päiväkodeissa. Nykyisin esiopetusta voidaan järjestää myös lapsiryhmissä, joissa opiskelee samanaikaisesti perusopetuksen oppilaita. Esiopettajan kelpoisuusvaatimuksista säädetään opetustoimen kelpoisuussäädöksissä. Kelpoisuusvaatimuksia voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta riippuen siitä, onko ryhmässä vain esiopetukseen osallistuvia lapsia vai myös perusopetuksen oppilaita. Esiopetusta ovat kummassa-

kin tapauksessa kelpoisia antamaan luokanopettajan tutkinnon omaava henkilö. Esiopetusta voivat antaa myös lastentarhanopettaja tai varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon suorittaneet henkilöt. (Perusopetuslaki 986/1998.) Esiopetusta voi antaa lisäksi henkilö, jolla on varhaiskasvatuksen maisterin tutkinto. Ennen vuotta 2004 esiopetusta saivat antaa sosiaalikasvattaja tai sosionomin koulutuksen suorittaneet henkilöt. Sosiaalikasvattajat, sosiaalialan ohjaajat ja sosionomit (AMK), jotka ovat olleet ennen lakimuutosta kelpoisia antamaan esiopetusta, ovat säilyttäneet kelpoisuuden tietyn ehdoin. (Valtioneuvoston asetukset 327/2000, 865/2005.) Esiopetuksen erityisopettaja, jolla on esiopetuksen opettajan kelpoisuus ja, joka on lisäksi suorittanut erityisopettajan opinnot, on kelpoinen antamaan esiopetusta tukea tarvitseville oppilaille. Lisäksi kelpoinen antamaan esiopetuksen erityisopetusta on myös henkilö, joka on suorittanut soveltuvan korkeakoulututkinnon sekä erityisopettajan opinnot. Mikäli henkilö on kelpoinen antamaan perusopetuksen erityisopetusta, on hän myös kelpoinen antamaan esiopetuksen erityisopetusta. (Perusopetuslaki 986/1998.)

Perusopetuslain (628/1998) mukaisesti esiopetus kestää yhden vuoden ja sen laajuus on peruskouluasetuksen (852/1998) mukaan vähintään 700 tuntia vuodessa. Esiopetus on maksutonta siihen osallistuvalla. Tällä hetkellä valtaosa esiopetuksesta toteutuu maassamme päiväkodeissa. Vuonna 2016 esioppilaita oli maassamme yhteensä 62 400, joista 11 000 oli peruskoulun yhteydessä olevissa esikouluissa ja loput 51 400 päivähoiton esiopetuksessa. (Tilastokeskus 14.11.2016)

Forss-Pennanen (2006, 21) toteaa, ettei lapsen kasvuympäristöä sekä kasvua voida erottaa toisistaan, vaan ne ovat yhdessä erottamattomat. Forss-Pennanen korostaa myös yksilön ymmärtämistä osana hänen toimintaympäristöään. Brotherus (2004) tarkastelee tutkimuksessaan esiopetuksen toimintakulttuuria eri instituutioissa eli sekä päiväkodeissa että kouluissa tapahtuvana kasvatus- ja opetustoimintana. Tähän toimintaan kuuluvat kaikki instituution viralliset ja epäviralliset säännöt, toimintamallit, arvot ja periaatteet, jotka Brotherus (2004, 13) rajaa koskemaan instituution lapsiryhmän elämänmuotoa ja toimintaa. Järjestetään esiopetusta sitten päiväkodin tai koulun yhteydessä Brotherus (2004, 284-285) kuvaa esiopetuksen hyvän toimintakulttuurin toteutuvan

lapsen kehitykselle siinä haasteisiin vastaavassa toimintaympäristössä, jossa keskeisiä asioita ovat niin rikas vuorovaikutus kuin monipuolinen ja pitkäkestoinen toimintakin. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 24) painottavat oppimisympäristöjä ja toimintakulttuureita, jotka edesauttavat lapsen vuorovaikutusta, kasvua, oppimista ja kiireetöntä oppimisilmapiiriä sekä eheytettyjä oppimiskokonaisuuksia.

2.2 Alkuopetus osana perusopetusta

Hellströmin (2008, 14-15) mukaisesti puhuttaessa alkuopetuksesta, tarkoitetaan tällä peruskoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla annettavaa kasvatusta ja opetusta. Alkuopetuksen keskeisenä tehtävänä nähdään perustietojen ja -taitojen, kuten lukemisen ja kirjoittamisen alkeiden sekä työskentely- ja oppimaan oppimisen taitojen edistäminen. Edelleen Hellström jatkaa, että alkuopetuksessa koulunsa aloittava lapsi on luontaisesti utelias nauttien edistymisestä sekä oppimisesta kyselemällä, kuuntelemalla, tutkimalla, vertailemalla, havainnoimalla ja pohtimalla. Järvinen (2011, 47-48) kertoo alkuopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi myönteisten oppimiskokemusten saamisen. Lisäksi alkuopetusikäisen lapsen luottamista omiin kykyihin ja omaan itseensä on tuettava. Opettaja opettaa Järvisen mukaan enemmän oppilasta kuin itse oppiainetta. Lisäksi opettaja valitsee lapsille sopivimmat tavat toimia ja keinot, joilla tavoitteisiin on mahdollista päästä. Alkuopetuksessa lähtökohtana on aina lapsen aikaisemmat tiedot, kokemukset ja näkemykset. Uuden tiedon sekä työskentelytapojen tulee olla lapsen kehitystasoa vastaavia. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999, 159-160) lisäävät vielä alkuopetuksen tavoitteeksi lapsen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittymisen sekä oppimishalun muodostumisen.

Opetushallituksen julkaisemassa raportit ja selvityksessä, Päiväkodista peruskouluun, Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013, 25) kertovat, että lapsen siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen on yksi keskeinen varhaisvuosiin ajoittuva vertikaalinen siirtymä, jossa lasten on todettu kohtaavan useita muutoksia. Muutoksia aiheuttavat niin uusi opettaja, uudet luokkatoverit, uusi kouluympäristö, uudet käyttäytymissäännöt kuin uusi toimintakulttuurikin. Sa-

maisessa opetushallituksen raportissa Karila ym. (2013, 4) toteavat, että suomalaisen kasvatus- ja opetusjärjestelmän koulutuspoliittinen haaste on toteuttaa opetuksellinen jatkumo eri siirtymävaiheissa ja täten taata elinikäisen oppimisen perusta. Forss-Pennanen (2006, 15) toteaa, että siirtyminen toimintaympäristöstä toiseen voi olla liian iso muutos yksilölle, mikäli kahden toimintakulttuurin välillä ei ole riittävästi yhteistyötä ja kommunikointia. Myös Hujala, Karikoski ja Turunen (2010, 12) ovat kiinnittäneet huomiota esiopetuksen ja alkuopetuksen jatkumoon. He toteavat, että koulun alkaessa esikoululaisesta tulee koululainen ja tämä vaikuttaa koko lapsen identiteettiin, perheeseen ja lähiympäristöön. Mahdollisuus joustavaan koulun aloittamiseen vaatii näin ollen jatkumoa esiopetuksesta perusopetukseen.

Alkuopetus kuuluu kiinteästi suomalaiseen perusopetuksen ja sen toteuttamista ohjaava asiakirja on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Alkuopetuksen toteutuksesta vastaavat luokanopettajat. Opettajankoulutuksessa on mahdollista suorittaa erilliset esi- ja alkuaineiden sivuaineopinnot. Nämä opinnot eivät kuitenkaan ole edellytys alkuopettajana toimimiselle. (Hellström 2008, 14-15, Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet 2014, Peruskouluasetus 294/1996.)

Hujala ym. (2010, 12) mainitsevat, että opetussuunnitelmat ovat yksi tapa rakentaa opetuksellista jatkumoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 10) määritelläänkin opetussuunnitelman tehtäväksi opetuksen laadun jatkuva kehittäminen ja koulutuksellisen jatkumon vahvistaminen niin, että se luo perustan esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtymiselle. Vitikka (2009, 26) toteaa opetussuunnitelman olevan hyvin keskeisessä asemassa muutoksen ja kehityksen mahdollistajana pyrittäessä kehittämään koulua ja perusopetusta tulevaisuuden yhteiskunnallisten, tiedollisten ja teknologisten muutosten mukaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kohdistuvat kaikkien oppivelvollisten opetukseen, mutta niissä edellytetään myös ottamaan huomioon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmat sekä perusopetuksen yhtenäisyys. Kuten esiopetuksen myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta velvoitetaan opetuksen järjestäjää laatimaan opetussuunnitelma,

jossa muun muassa yhteistyö esiopetuksen kanssa on otettava huomioon. Tämä siksi, että esi- ja perusopetus muodostaisivat ehyen ja yhtenäisen kokonaisuuden. Erityisesti vuosiluokkien 1-2 opetuksessa on otettava huomioon oppilaiden esiopetuksessa saamat valmiudet. Yksittäisen lapsen oppimisprosessin eteneminen johdonmukaisesti esiopetuksessa alkuopetukseen edellyttää hänen kasvunsa, kehityksensä ja oppimisensa tarkastelua molempien kasvatus- ja opetusinstituutioiden suunnasta. Lisäksi keskustelua ja toimintakulttuurien kohtaamista on tapahduttava siirtymävaiheessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9-13, 98.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan, että perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä yhteistyössä kotien kanssa. Myös Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 39) painottavat alkuopetuksen ja kotikasvatuksen jaettua kasvatustehtävää. Lisäksi opetussuunnitelman tehtävää voidaan tarkastella yhteiskunnallisen-, kulttuuri- ja tulevaisuustehtävän näkökulmasta katsoen. Perusopetuksen tulee tarjota yksilöille mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus. Tämän lisäksi perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon sekä myönteisen identiteetin kehittymiseen. Tavoitteena on monipuolisen osaamisen kehittäminen ja näin ollen oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Perusopetuksen on myös tuettava oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on lisäksi herättää halu elinikäiselle oppimiselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18-24.)

Laaja-alaisten tavoitteiden lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan oppiaineittain tehtävät, tavoitteet ja sisältöalueet jokaisen opetettavan oppiaineen kohdalla yhteisesti koskien vuosiluokkia yksi ja kaksi. Luokkakohtaiset - ja oppisisällölliset tavoitteet velvoitetaan paikallisesti päätettäviksi. Alkuopetuksen opetettavia oppiaineita ovat äidinkieli, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto/elämänkatsomustieto, musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 102-151.)

2.3 Opettajan pedagogisen ajattelun määrittelyä

Pedagogiikka on monimerkityksinen käsite ja sen määrittely on vaihdellut ajan myötä. Pedagogiikka käsitteenä kätkee useita erilaisia merkityksiä sisälleen. Sillä voidaan toisaalta kuvata kaikkea kasvatustieteen tieteellistä tutkimusta sekä kasvatustieteen liittyvää opetusta. Sitä saatetaan myös käyttää synonyymina kasvatustieteelle sekä yleiselle kasvatustieteelle. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 7.) Pedagogiikan ajattelun myös olevan Atjosen ja Halisen (2008, 20) mukaisesti kasvatustiede-käsitteen korvaava määritelmä tai kasvatustieteen ja opetusoppi tai -taito. Sitä voidaan ajatella myös ajatus- tai toimintasuuntana sekä kasvatustieteellisenä opetuksena tai tutkimuksena. Arjessa pedagogiikka mielletään monesti opetus- ja kasvatustyön perusteluina sekä käytännön opetustoimintana. Vitikka (2009, 93) kertoo pedagogiikka-käsitteen sisältävän käsitykset koulun kasvatustodellisuudesta, tavoitteista, arvoista sekä oppilaiden oppimiskokemuksista. Atjonen ja Halinen (2008, 20) kiteyttävät pedagogiikan tarkoittavan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaidensa kasvamista ja oppimista opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti.

Monesti pedagogiikkaa ja didaktiikkaa ovat käsitteinä hankala erottaa toisistaan ja ne menevät jopa päällekkäin. Atjonen ja Halinen (2008) sekä Vitikka (2009, 93) tarkentavat kuitenkin didaktiikan olevan enemmänkin opetustieteen menetelmä- ja opetussuunnitelmaoppi, kun taas pedagogiikka on yleinen kokonaisuus, johon kuuluu myös ei-kognitiivinen puoli. Lisäksi Vitikka selventää, että didaktiikka on kasvatustieteen osa-alue, jonka kohteena voidaan ajatella olevan opettaminen ja oppiminen. Pedagogiikan kohteena ovat taas laajemmat kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen liittyvät ilmiöt sekä kysymykset. Myös Meriläinen ym. (2008, 8) toteavat, että pedagogiikka kattaa kokonaisuudessaan opettajan näkemyksellisen ajattelun eri tasoineen, kuten myös käytännön toiminnan.

Atjonen ja Halinen (2008, 21-22) vakuuttavat, ettei näkemyksetöntä pedagogiikkaa ole olemassa, sillä pedagogisen prosessin keskiössä olevat opettajan työtä ohjaavat näkemykset ja käsitykset ovat syntyneet esimerkiksi opettajan

työkokemuksen, koulutuksen, ja henkilökohtaisten arvopreferenssien myötä. Myös Hellström (2008, 296) painottaa pedagogiikan tarkoittavan opettajan tapaa järjestää opetusta sekä opettajan opetusnäkemystä, johon monet pedagogiset ratkaisut perustuvat. Edelleen Atjonen ja Halinen (2008, 22) jatkavat, että opettajan käyttämän pedagogiikan muuttuminen on suhteellisen hidas prosessi, sillä se rakentuu ajan saatossa ja lisäksi kasvatuksen sekä opetuksen pedagogiset perustelut liittyvät opettajan ihmis-, tiedon- että oppimiskäsityksiin. Atjonen ja Halinen (2008, 25) toteavat kuitenkin, että perusopetuspedagogiikka on normatiivisuudessaan muuttuva käsitys, sillä se heijastaa sen hetkisen ajan yhteiskunnallisia arvoja.

Haring (2003) toteaa tutkimuksessaan opettajan pedagogisen ajattelun olevan keskeisessä roolissa, kun tehdään yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. Haring jakaa pedagogisen ajattelun sisällöt pedagogiseen tietoperustaan sekä pedagogisen prosessiin kohdistuvaan ajatteluun. Pedagogiseen tietoperustaan hän sisällyttää opettajan arvoperustan, käsityksen lapsen kehityksestä ja oppimisen välisestä suhteesta, käsityksen ihmisestä, tiedosta, oppimisesta sekä opettamisesta. Pedagogiseen prosessiin kohdistuva ajattelu puolestaan ilmenee Haringin (2003) mukaan opettajan pedagogisten toiminnan muodoista ja vaiheista, joita ovat esimerkiksi toiminnan suunnittelu, opetus ja arviointi. Nämä edellä mainitut vaiheet voivat esiintyä opetustapahtumassa sisäkkäin, mutta useimmiten ne seuraavat toisiaan peräkkäin muodostaen syklimäisen kehän. (Haring 2003, 5, 26, 63, 76.)

Atjonen ja Halinen (2008, 29) viittaavat Haringiin (2003) kertoessaan, että tutkittaessa esi- ja alkuopetuksen jatkumoa opettajien pedagogisen ajatteluprosessin näkökulmasta havaittiin, että esiopettajien ajattelua korosti enemmän vuorovaikutteisuus ja lapsilähtöinen toiminnan taso, kun taas alkuopettajien ajattelussa näkyi enemmän opettajakeskeinen toiminnan taso. Atjonen ja Halinen (2008, 32) korostavat opettajan pedagogisen ajattelun tärkeyttä, kun tämä arvioi oppilaidensa kehittämistarpeita sekä niiden edellyttämiä tavoitteita, keinoja päästä tavoitteisiin ja tavoitteiden toteutumisen arviointia. Pedagogiseen sisältötietämykseen kiteytyy oppiaineen hallinta ja taito viestittää se oppilaille. Hellström (2008, 39) painottaa pedagogiikassa kasvattajan sekä kasvatetta-

van pedagogista suhdetta, joka mahdollistaa didaktisen suhteen onnistumisen. Atjonen ja Halinen (2008, 33) muistuttavat, että opetushallituksen antamien opetussuunnitelman perusteiden on toimittava aina kehyksenä opettajan omille pedagogisille periaatteille ja tavoitteille.

2.4 Opetushenkilöstön vastuista ja tehtävistä alkuluokissa

Vastuu sanana jää yleensä käytön puheessa tai etymologisessa määrittelyssä vaille täsmällistä merkityssisältöä. Etymologisen sanakirjan mukaan vastuu määritellään velvollisuudeksi vastata jostain asiasta, henkilöstä, toiminnasta, teosta tai muusta sellaisesta. Sen sijaan tehtäväksi katsotaan asia, joka pitää tai on tarkoitus tehdä. (<https://www.suomisanakirja.fi/>)

Opetus- ja kasvatushenkilöstön perustehtävät, vastuut ja velvollisuudet määritellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä sekä normistoissa. Jokaisen kasvatustyössä olevan on tunnettava voimassa oleva lainsäädäntö. Opettajan työ on kasvatuksen, oppimisen ja opetuksen edistämistä yksilön parhaaksi. Opettajan työtä ohjaavat lakien ja asetusten lisäksi opetussuunnitelma, oppilaitosten vuosisuunnitelma, työjärjestykset, esimiesten ohjeet sekä määräykset ja lisäksi opettajan henkilökohtaiset ratkaisut opetuksen järjestämisestä. Opettajan odotetaan myös täyttävän yhteiskunnan odotukset opetustyön tavoitteiden toteutumisesta. Monien yhteiskunnallisten muutosten vuoksi monet opettajat joutuvat huolehtimaan työssään myös sellaisista asioista, joista he eivät ole yksinään vastuussa. Opetusalan ammattijärjestön julkaisemassa oppaassa todetaan, että opettajan roolin muutos on tuonut opettajan lähemmäksi oppilasta. Tämä puolestaan lisää opettajan vastuuta oppijan kehityksestä ja edellyttää usein yhteistyötä muiden oppijan kehityksestä vastuussa olevien kanssa. Opettajan vastuu on sidoksissa hänen perustehtävänsä ja sitä määrittelevään normistoon. Lisäksi opettajille tarkoitettussa oppaassa muistutetaan, että opettaja voi jakaa tehtäviään, mutta vastuutaan hän ei voi koskaan siirtää. Opettajan kokonaisvastuu säilyy, vaikka opetustilanteessa olisikin mukana muutakin henkilökuntaa. Mitä nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä suurempi on opetta-

jan vastuu hänestä. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa. (Uuden opettajan opas 2017, 23-24.)

Kunnassa, jossa tämä tutkimus suoritettiin, on yhtenäinen esi- ja perusopetus, alkuluokka, jossa toimintaa järjestetään joustavin opetusjärjestelyin. Alkuluokkatoiminnassa kaikille oppilaille laaditaan oppimissuunnitelma. Alkuluokkatoiminta järjestetään joustavin opetusjärjestelyin joko vuosiluokittain tai vuosiluokkiin sitomattomana erillis- tai yhdysluokkaopetuksena. Vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa kaikille lapsille laaditaan oppimissuunnitelma, jossa mainitaan ne opintokokonaisuudet, jotka sisältyvät oppilaan opinto-ohjelmaan ja määritellään niiden suorittamisjärjestys, aikataulu, väliarviointi sekä mahdolliset erityistavoitteet. Lapsi voi alkuluokassa käyttää kahden ensimmäisen vuoden koulunkäyntiin aikaa kolme vuotta ilman, että hän joutuu kertaamaan eli aloittamaan alusta mitään vuosiluokkaa. Ensimmäisen vuosiluokan tavoitteita jatketaan tällöin toisen vuoden alkaessa. (Tutkimuskunnan perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 57-58, 114.)

3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

3.1 Moniammatillisen yhteistyön määrittelyä

Yhteistyö

Systeminen ajattelu on Isoherrasen (2008, 29) mukaisesti uutta yhteistyön tasoa edellyttävä teoreettinen lähtökohta. Systemillä tarkoitetaan tässä havaittua kokonaisuutta, jonka osat vaikuttavat toisiinsa ja ne ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi näillä systeemin osilla on selkeä yhteinen päämäärä. Isoherranen jatkaa, että systeemin syy-seuraussuhteet ovat monimuotoisia sekä monesti vaikeasti havaittavissa ja etäisiä ajallisesti toisistaan. Tällaiseen systemiseen lähestymistapaan kuuluu hyvin läheisesti holismin idea, jolloin kokonaisuudella on määrävä vaikutus osiinsa nähden. Systemisessä kokonaisuudessa Isoherranen (2008, 29) selventää syntyvän ominaisuuksia, joita ei kyetä havaitsemaan erillisessä systeemin osassa. Näin ollen systeemi kokonaisuudessaan yhdessä toimien tuottaa täysin uutta. Systemiä ei voida nähdä irrallisena ympäristöstään, vaan ympäristö, jossa systeemi toimii, vaikuttaa aina sen toimintaan.

Useat organisaatiot ovat Isoherrasen (2008, 31-32) mukaisesti sisäistäneet teoreettiseksi pohjaksi kokonaisuudessaan systemisen ajattelun ja samalla luonnollisesti asiantuntijoiden tehokkaan yhteistyön. Isoherranen esittää ajatuksen, että yhteistyön kehittäminen johtaa organisaatioissa kohti tasarvoisempaa päätöksentekoa ja organisaation tiimit mahdollistavat kokonaisvaltaisen tiedonkeruun. Kaikki tämä vaatii avoimen kommunikaation taitoja, uudenlaista roolien, vastuiden ja tietojen soveltamista tiimin jäsenten kesken.

Rekola (2008, 16) mainitsee yhteistyössä tarvittavan monenlaista osaamista. Onnistuneessa yhteistyössä Isoherrasen (2008, 32) mukaisesti toteutuu eri ammattikuntien edustajien jakamia viitekehyksiä. Lisäksi yhteiseen tiedon prosessointiin sekä tiedon kokoamiseen varataan riittävästi aikaa, välineitä ja mahdollisuuksia. Yhteenvetona Isoherranen toteaa, että nykyisin yhä useammin tarvitaan ongelmien ratkomiseksi ajattelu- ja toimintatapojen siirtymistä pirista-

leisen ja osoittavan toiminnan sekä ajattelun sijaan holistiseen suuntaan. Työntekijät tuovat Rekolan (2008, 16) mukaisesti yhteistyöhön mukaan oman ammatillisen tietonsa, taitonsa ja erikoisosaamisensa.

Isoherranen (2008, 26) kertoo, että jo ihmiskunnan evoluution kannalta pidetään tärkeänä ominaisuutena kykyä tehdä yhteistyötä. Näin siksi, että se on ollut keskeinen tekijä koko ihmisen kehityksessä. Läpi ihmisen kehityshistorian yhteisin ponnisteluin on ratkottu eteen tulevia ongelmia ja näin on voitettu sisäisiä ja ulkoisia vihollisia. Yhteinen tavoite on ollut aiemmin selkeämmin havaittavissa, sillä esimerkiksi uhkaava eläin luolan ulkopuolella tai vaikkapa vaikeasti ylitettävä joki on täytynyt selvittää yhteistyön turvin. Isoherranen (2008,26) toteaaakin nyky-yhteiskunnan kehittyneessä ja pitkälle eriytyneessä maailmassa yhteisön tarpeen olevan huomattavasti vaikeammin todettavissa. Maailmaa hahmotetaan monesti oman sisäisen kokemuksen ja henkilökohtaisen koulutuksen kautta. Näin ollen näkökulmat saattavat jäädä helposti kapeiksi eikä tarvetta yhteistyöhön ole helppo havaita tai saati toteuttaa. Myös Rekola (2008, 16) huomauttaa, ettei yhteistyön onnistuminen ole aina mutkatonta.

Isoherranen (2008, 27) kertoo, että yhteistyö Michael Argyleen (1991) mukaisesti on laajasti määriteltynä koordinoitua toimimista yhteisesti työssä, sosiaalisissa suhteissa tai vapaa-aikana yhteisten tavoitteiden eteen toteuttaen samalla yhdessä toimimisen iloa ja vahvistaen sosiaalisia suhteita. Määritelmän mukaisesti yhteistyössä pyritään toimimaan siten, että yhteinen tavoite saavutetaan ja tunnustetaan niin tehokkaasti ja onnistuneesti kuin vain mahdollista. Tässä Argyleen määritelmässä korostuu ajatus siitä, ettei yhteistyö ole vain yhteisten tavoitteiden mukaista toimintaa, vaan myös vuorovaikutus, sosiaaliset - ja työn palkitsevuussuhteet korostuvat voimakkaasti. Myös Nurminen (2008, 182) painottaa näkemystä, jonka mukaisesti yhteistyö on vuorovaikutuksellinen prosessi kohti yhteisesti asetettuja päämääriä ja tavoitteita.

Isoherrasen (2008, 27) mukaisesti yhteistyötä voidaan tehdä monella eri tasolla ja mitä vaikeampia asioita työstetään, niin sitä tärkeämmäksi muodostuu yhteisen kielen, käsitteiden, vuorovaikutuksen sekä sääntöjen muotoutuminen toimijoiden välille. Yhteistyön vastakohtana voidaan Isoherrasen mukaisesti pitää luonnollisesti haluttomuutta yhteistyöhön. Yhteistyön pyrkimyksenä

on, että kaikki toimijaosapuolet voittavat eli kaikki pyrkivät yhteiseen hyvään. Rekolaan (2008, 9) vedoten keskeistä uuden yhteistyökulttuurin toteuttamisessa on johtajien ja työntekijöiden tahto sekä kyky olla aloitteellisia, kyky parantaa työn laatua, keksiä uusia innovaatioita ja parantaa prosesseja asiakkaan hyväksi. Isoherranen (2008, 28-29) toteaa, että nykyajan työyhteisöissä tarvitaan mitä kehittyneimpiä yhteistyön muotoja, jotta asiakkaat pystytään kohtaamaan kokonaisuutena.

Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisuus on käsite, jota käytetään yleensä laajasti erilaisissa merkityksissä arkikeskusteluissa. Isoherranen (2006, 33) kertoo moniammatillisuuden tuovan yhteistyöhön mukaan useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia. Karilan & Nummenmaan (2005, 212) mukaisesti moniammatillisuudella saatetaan tarkoittaa esimerkiksi moniammatillista ihmistä, joka voi toimia monen ammattiryhmän asiantuntijatehtävissä. Yleisesti he jatkavat moniammatillisuudella tarkoitettavan kuitenkin eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden työskentelyä yhdessä siten, että tieto, valta ja osaaminen jaetaan työntekijöiden keskuudessa. Lisäksi eräs tärkeimmistä tekijöistä, joka auttaa yhteistyön onnistumista, on taito organisoida ja jakaa työt. Isoherranen (2008, 45) vetoaa Paynen (2000) näkemykseen puhuen moniammatillisesta, monitieteisestä ja monitoimijaisesta työstä tarkoittaen, että siinä eri ammattiryhmät sopeuttavat roolejaan huomioiden toiset vuorovaikutuksessa olevat ammattiryhmät samalla yhdistäen tietojaan, taitopohjiaan sekä toimijavastuitaan. Övretveitin (1995) näkökulmasta katsottuna Isoherranen kertoo moniammatillisen tiimin olevan pieni ryhmä henkilöitä, jotka edustavat monesti eri ammattiryhmiä tai organisaatioita ja he ovat yhteydessä toisiinsa saavuttaakseen yhteisen päämääränsä asiakkaan hyväksi.

Veijola (2004, 20-21) kertoo, että monien tutkimusten mukaisesti moniammatillisen yhteistyön käsite on hieman epämääräinen. Esimerkiksi englannin kielessä moniammatillisuutta merkitseviä käsitteitä on lukuisia. Näitä ovat esimerkiksi multidisciplinary, interdisciplinary ja transdisciplinary. Veijolaisen

mukaan moniammatillisen yhteistyön käsitettä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta ja myös suomen kielessä tieteiden yhteydessä puhutaan tieteiden välisestä tai poikkitieteisestä yhteistyöstä. Edelleen Veijola toteaa, ettei suomen kielessä kuitenkaan ole erillisiä käsitteitä, jotka kuvaisivat tällaisia yhteistyön eri tasoja ja käytössä onkin peruskäsitteet kuten moniammatillinen yhteistyö ja moniammatillinen tiimityö. Veijolan (2004, 21) mukaisesti nämä kaksi pitävät sisällään moniammatillisen rinnakkain työskentelyn sekä rooleja rikkovat työmuodot. Isoherranen (2008, 37) yhtyy Veijolan mielipiteeseen, että Suomessa on vain yksi laaja käsite, joka kuvaa moniammatillista yhteistyötä. Esimerkkinä Isoherranen antaa, että samaa käsitettä käytetään kuvailtaessa henkilöitä työskentelemässä samassa tilassa ilman yhteisiä kokouksia tai tiedon prosessoiteja. Toisaalta moniammatillista yhteistyötä kuvataan runsaiden informaatiovaihtojen, yhteisesti sovittujen keskustelujen ja päätöksenteon kautta.

Isoherranen (2008, 27, 46) toteaa, että moniammatilliseksi yhteistyöksi voidaan kutsua yhteistyötä, joka on asiakaslähtöistä ja siinä on mukana useita asiantuntijoita. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö määritellään prosessiksi, jossa useampi ammattilainen kokoontuu pohtimaan yhteistä ongelmaa. Ammattilaiset ovat tässä prosessissa valmiita jakamaan tietämyksensä tasavertaisesti muiden kanssa ja arvostamaan toistensa mielipiteitä. Moniammatillisuus tuo Paynen (2000, 9) ja Isoherrasen (2006, 33,) mukaisesti yhteistyöhön mukaan useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia ja keskeistä moniammatillisessa yhteistyössä on se, kuinka kaikki tieto ja osaaminen voidaan koota yhteen sekä prosessoida mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttamiseksi. Myös Rekola (2008, 15) painottaa jokaisen työntekijän tuomaa asiantuntijuutta yhteiseen käyttöön moniammatillisen yhteistyön toteutumiseksi. Rekolan (2008, 16) mukaisesti moniammatillista yhteistyötä tekeviltä työntekijöiltä edellytetään vastuunottoa ja selkeää käsitystä omasta tehtävästä, roolista sekä päätöksentekoon osallistumisesta. Lisäksi heiltä vaaditaan toisten asiantuntijoiden kunnioittamista, kuuntelu- ja ilmaisutaitoja sekä kokonaisuuksien ymmärtämistä. Nämä kaikki yhdessä luovat Isoherrasen (2006, 33) mukaisesti pohjan ammatilliseen toimintakulttuuriin osallistumiselle ja yhteistoiminnan toteutumiseksi. Isoherranen (2008, 45) sekä Pennanen (2008, 197) korostavat vastuun jakamista

moniammatillisen työn päätöksenteossa ja tehtävien suorittamisessa, jotta asetetut tavoitteet saavutettaisiin. Pennanen korostaa lisäksi vastuun ja velvollisuuksien kulkevan käsi kädessä, jolloin moniammatillisessa yhteistyössä jokainen työntekijä kantaa oman vastuunsa tekemisistään tai tekemättä jättämisistään.

Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on Isoherrasen (2008, 34) mukaisesti, että kaikki yhteistyöhön osallistujat voivat vaikuttaa päätöksentekoon sekä keskusteluun ja tuoda siihen omat näkökulmat ja osaamisensa osa-alueet. On tärkeää, että tunnistetaan kaikkien asiantuntijoiden erityistieto, osaaminen sekä asiantuntijuus. Lisäksi Isoherranen toteaa käsitteiden olevan eri tiedon alueilla erilaisia, joten niitä saatetaan arvottaa eri tavoin. Yhteisen kielen löytyminen onkin erityisen tärkeää, jotta tieto pystytään kokoamaan. Vuorovaikutus on olennainen tekijä tiedon yhteisessä prosessoinnissa ja lisäksi moniammatillisen yhteistyön työntekijöiden roolien täytyy olla kaikkien tiedossa siten, että ne mahdollistavat yhteistyön toteuttamisen. Isoherranen (2008, 35) korostaa moniammatillisessa yhteistyössä yleisiä käytännön näkökulmia, joita ovat asiakaslähtöisyys, tiedon kokoamisen mahdollisuudet, vuorovaikutustaidot, roolien muutokset sekä yhteydet verkostoihin.

3.2 Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet

Moniammatillista yhteistyötä on tutkittu paljon maailmalla sekä myös meillä täällä Suomessa. Isoherrasen (2012, 5) tutkimuksessa, *Uhka vai mahdollisuus - moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*, keskeisiksi moniammatillisen yhteistyön haasteiksi osoittautuivat joustavat roolit, vastuukysymysten määrittely, yhteisen tiedon luomisen käytännöt sekä tiimityön ja vuorovaikutustaitojen oppiminen. Lisäksi haasteeksi osoittautuivat organisaation rakenteet, jotka eivät välttämättä mahdollista yhteisen toimintamallin kehittämistä tai yhteisen tiedon luontia. Isoherrasen (2012, 5) tutkimuksen mukaisesti pyrittäessä asiakaslähtöiseen työskentelyyn, nykytekniikan tarjoamista mahdollisuuksista huolimatta, organisaatiot osoittautuivat suhteellisen vaikeasti ylitettäväksi rajaksi. Samaisessa Isoherrasen (2012, 5) tutkimuksessa kerrotaan, että positiivisina

mahdollisuuksina tutkimuksessa tuli esiin, että moniammatillisesti hyvin toimivassa yhteistyössä oli asiantuntijoiden keskinäistä luottamusta ja tukea. Tällaisissa tiimeissä työskentely koettiin mieluisaksi ja niissä haluttiin tehdä töitä. Työssä jaksamista auttoi yhteistyöstä saatu sosiaalinen pääoma.

Myös Karila ja Nummenmaa (2005, 214) ovat käsitelleet moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia sekä haasteita. Heidän mukaansa tehokkaan moniammatillisen yhteistyön tunnusmerkkeinä voidaan ajatella olevan jaettu visio toiminnasta, selkeät tavoitteet, asiantuntevat ja vastuunsa kantavat jäsenet, hyvä vuorovaikutus ja hyvä yhteishenki, roolien ymmärtäminen sekä arvostaminen. Lisäksi yhteistyö toimiakseen vaatii osaamisen analyysiä, yhteistä suunnitteluaikaa ja osaamisen johtamista. Moniammatillisen työn etuina he mainitsevat muun muassa uusien näkökulmien saamisen ja tiedon laajentumisen. Työn sisältö laajenee uusien näkökulmien myötä ja moniammatillisen yhteistyön avulla voidaan maksimoida käytössä olevat resurssit ja kierrättää olemassa olevaa asiantuntijatietoa. Nurminen (2008, 186) lisää vielä moniammatillisen yhteistyön mahdollisuutena asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tekemisen näkyväksi. Korkeatasoista osaamista ja täten myös hiljaista tietoa saadaan yhteiseksi pääomaksi moniammatillisen yhteistyön kautta. Petrin (2010, 76) kiteyttää, että moniammatillinen yhteistyö hyödyntää kokonaisvaltaisesti työn kohdetta.

Sen sijaan Karila ja Nummenmaa (2005, 215) mainitsevat yhteistyön haasteena vaikeuden löytää tilanteisiin sopivat toimintamallit. Toimintamallia valitessa on huomioitava, keitä työtiimiin kuuluu, mitä he tekevät sekä myös, miten he työskentelevät yhdessä. Jotta moniammatillinen yhteistyö onnistuisi, edellyttää se työntekijöiltä yhteistä kieltä ja yhteisiä käsitteitä. Myös Nurminen (2008, 173) toteaa, että moniammatillinen yhteistyö vaatii kykyä tarkastella asioita ja tilanteita toisen ihmisen näkökulmasta. Karila ja Nummenmaa (2005, 215) huomauttavatkin, ettei moniammatillinen osaaminen synny vain panemalla työntekijöitä yhteen. Se ei myöskään ole sama asia kuin pelkkä yhteistyö, vaikka yhteistyöllä onkin kieltämättä keskeinen rooli moniammatillisessa työskentelyssä. Todellisesta moniammatillisesta yhteistyöstä voidaan puhua, mikäli työntekijät tunnistavat työn päämäärät ja tavoitteet eivätkä he tyydy vain tiedon

vaihtamiseen erilaisilla tavoilla. Asiantuntijakeskeisyydestä onkin pyrittävä asiantuntijoiden keskinäiseen vuoropuheluun.

Monissa kouluissa on Karilan ja Nummenmaan (2005, 212) mukaisesti alettu kehittää toimintaa moniammatillisen yhteistyön esimerkein siten, että jaetun asiantuntijuuden merkitys korostuu. Tällöin tavoitteena oleva yhteinen päämäärä tunnistetaan ja saavutetaan mahdollisimman onnistuneesti. Moniammatillisessa yhteistyössä voikin olla juuri kyse joukosta ammattihenkilöitä, joilla on erilaista osaamista ja valtuuksia suorittaa tiettyjä tehtäviä. Isoherranen (2012, 153-156) painottaa moniammatillisen työn haasteina juuri kontekstisidonnaisesti sovittuja ja joustavia rooleja sekä yhteistyön vastuuajattelua. Yhteenvetona hän toteaa, että pohdittaessa rooleja ja vastuita, esiin nousee kysymys, olisiko kenties tarpeellista määritellä roolien ja vastuiden rajoja jopa lainsäädännön tasolla uudelleen. Näin siksi, että tiedon määrä eri ammateissa on lisääntynyt ja kokonaisuuksien hallinta on vaikeutunut. Eri työntekijöiden koulutukset ja osaaminen muuttuvat sekä kehittyvät vastaamaan uusia ja erilaisia haasteita. Isoherranen (2012, 156) mukaisesti ammattikoulutukset saattavat antaa jo mahdollisesti aiempaa paremmat valmiudet yhteiseen keskusteluun ratkaisuksista eri tieteenalojen näkökulmasta katsoen. Tämä vaatii luonnollisesti avoimia dialogeja, joiden kautta kyetään etsimään yhdessä ratkaisuja, jolloin vähenevät resurssit voidaan hyödyntää yhä tehokkaammin asiakkaan parhaaksi. Myös Nurminen (2008, 175) peräänkuuluttaa moniammatillisia koulutuksia, joissa autetaan ymmärtämään, mikä rooli moniammatillisilla ja ammattikuntien rajojen ylittävillä sekä ymmärtävillä taidoilla on osana tulevaisuuden ammatti-vaatimuksia. Tämä antaisi edellytykset moniammatillisen yhteistyöosaamisen kehittymiselle.

3.3 Kasvuympäristöjen tärkeys - Bronfenbrennerin ekologisen malli

Systemiteoreettinen ajattelu liittyy läheisesti ekologiseen kasvatusteoriaan. Tämän ajattelutavan kehittäjänä pidetään Urie Bronfenbrenneriä. Bronfenbrennerin (1991, 4) mukaisesti ihmiset ovat sekä ympäristönsä tuotteita että luojia.

Luodut ympäristöt ovat luonteeltaan symbolisia ja nämä symbolit ovat sisällöltään tiedollisia. Ekologisen kasvatusteorian tavoitteena on yksilön kehityksen ymmärtäminen hänen kehitysympäristössään. Hujala ym. (1998, 8-9) toteavat, että lapsen kasvu sekä ympäristö ovat erottamattomat toisistaan. Näin ollen yksilöä voidaan ymmärtää vain osana hänen omaa ympäristöään. Ekologisessa kasvatusteoriassa kasvuympäristö muodostuu lapsen välittömistä ympäristökokemuksista. Nämä ympäristökokemukset laajenevat vähitellen koko yhteiskunnalliseen systeemiin, jossa yksilö toimii. Hujalan ym. (1998, 10) mukaisesti on tärkeää, että kasvattajat tiedostavat koko kulttuurisen kontekstin, jossa lapsi elää. Ekologisessa ajattelussa oppiminen, kasvu ja kehitys nähdään lasten ja aikuisten sekä myös lasten keskinäisten yhteistoiminnan summana. Hujala ym. (1998,13) mainitsevatkin, että pedagogiikka on ekologisessa kasvatusteoriassa yhteisrakentamista, jossa opetustyöhön osallistuvien merkitys korostuu valikoinnissa ja uudelleenorganisoinnissa.

Bronfenbrenner (1997, 264) kertoo, että yksilön myöhempään psykologiseen kehitykseen vaikuttavat voimakkaasti ne ominaisuudet, jotka käynnistävät, ylläpitävät sekä voimistavat vuorovaikutusprosesseja yksilön ja kahden lähiympäristön välillä. Näitä voivat olla lähiympäristön ihmiset sekä ympäristön fyysiset ja symboliset piirteet, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Bronfenbrenner kutsuu mikrojärjestelmäksi tietyssä ympäristössä olevien toimintojen, roolien ja henkilöiden välistä suhdetta. Mesojärjestelmä sen sijaan kattaa kahden tai useamman ympäristön. Mesojärjestelmän Bronfenbrennerin kuvaa mikrojärjestelmien järjestelmiksi. Lisäksi ekologinen kasvatusteoria sisältää kuvauksen eksojärjestelmästä, joka käsittää kahden tai useamman ympäristön väliset yhteydet ja prosessit.

Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen, hän kohtaa kaksi erilaista kasvu- ja oppimisympäristöä eli mikrosysteemiä. Tutkimuksessani tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä, jossa kaksi eri mikrosysteemiä toimivat päällekkäisinä. Bronfenbrennerin käyttämä termi mesosysteemi kuvaa siis tutkimuksessani esiopetuksen ja koulun välistä vuorovaikutusympäristöä, jossa lapsi toimii kolmen vuoden ajan. Hujalan ym. (1998, 18-19) mukaisesti mesosysteemi tarkastelee lisäksi niiden ihmisten välistä vuorovaikutusta, jotka toimivat

lapsen kasvu- ja oppimisympäristöissä. On tärkeää, että systeemi toimii kokonaisuudessaan, sillä Hujalan mukaisesti mesosysteemin toimivuus on kasvatuksen laadussa erittäin tärkeä osatekijä. Lapsen eri kasvuympäristöillä on täten huomattava vaikutus lapsen kehitykseen.

3.4 Alkuluokan yhteinen työ tutkimuskunnassa

Kunnassa, jossa toteutin tutkimukseni, on yhtenäinen esi- ja alkuopetus. Alkuluokka on toimintaympäristö, jossa toiminta järjestetään joustavin opetusjärjestelyin joko vuosiluokittain tai vuosiluokkiin sitomattomana erillis- tai yhdysluokkaopetuksena. Alkuluokaksi kutsutaan luokkakokonaisuutta, joka muodostuu esioppilaista sekä ensimmäisen että toisen luokan oppilaista. Tutkimuskunnan perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaisesti alkuluokkatoiminta on esi- ja alkuopetuksen suunniteltua päivittäistä lapsiryhmän työskentelyä yhteisessä oppimisympäristössä. Olennaista on, että termi alkuluokka on käytössä koko kunnassa, jossa tutkimukseni toteutin. Alkuluokassa esikoululainen saa kasvaa koululaiseksi ikäistensä joukossa seuraten koululaisten mallia. Lapsi jatkaa mahdollisuuksien mukaan eka- ja tokaluokkalaisena tuttujen lasten sekä aikuisten kanssa. Alkuluokassa lapsi saa tarvittaessa yksilöllistä tukea oppimiseensa ja kasvuunsa. Alkuluokan toiminta perustuu perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2016. Alkuluokan toimintaa kuvaa toiminnallisuus ja leikinomaisuus. Alkuluokkatoiminta tapahtuu tutkimuskunnassa erilaisissa lapsen oppimista ja leikkiä tukevissa toimintaympäristöissä ja se toteutuu erilaisissa sekä erikokoisissa ryhmissä. (Tutkimuskunnan perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 114.) Tutkimuskunnassa alkuluokkatoimintaa on ollut vuodesta 2004 lähtien. Tutkimuskunnan koulu, jonka valitsin tutkimukseeni, on ollut ensimmäinen koulu, jossa tässä kunnassa alettiin toteuttaa alkuluokkaopetusta. (Tutkimuskoulun perusopetuksen arkisto: lukuvuosisuunnitelmat 2004-2016.)

Kunnassa, johon tutkimukseni suoritin, järjestetään perusopetuslain mukaista maksutonta ja velvoittavaa esiopetusta kuusivuotiaille vähintään 700 tuntia lukuvuodessa eli neljä tuntia päivässä jokaisena koulupäivänä (Tutkimuskunnan perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 22).

3.5 Alkuluokan moniammatillisen tiimin työnkuvat

Alkuluokkatiimissä lapsiryhmän kanssa työskentelevät esiopettaja/erityislastentarhanopettaja ja luokanopettaja/erityisluokanopettaja sekä tarvittaessa lastenhoitaja ja/tai koulunkäyntiavustaja moniammatillisena tiiminä. Heidän tehtävänä on yhdessä suunnitella ja toteuttaa alkuluokkatoimintaa yhteisvastuullisesti omista vastuualueistaan huolehtien. (Tutkimuskunnan sisäinen julkaisu työkuviin avauksesta.

Erityisluokanopettajan ja luokanopettajan työnkuva alkuluokassa

Erityisluokanopettaja sekä luokanopettaja ovat alkuluokkansa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille opettajia koulupäivän aikana. Sekä erityisluokanopettajan että luokanopettajan mainitaan myös olevan ohjaava aikuinen koko alkuluokan lapsiryhmälle. Pedagogisesti heidän katsotaan vastaavan ykkös- ja kaksoaluokkalaisten koululaisten opetuksesta koulupäivän aikana. Opettajat suunnittelevat ja toteuttavat alkuluokkatoimintaa yhteisvastuullisesti koko alkuluokkatiiminsä kanssa omista vastuualueistaan huolehtien. Sekä erityisluokanopettaja että luokanopettaja ovat vastuussa koululaisten perusopetuksen opetussuunnitelman noudattamisesta ja koululaisten koulupäivästä. He osallistuvat alkuluokan viikoittaiseen tiimisuunnitteluun, keskustelevat vanhempien kanssa mahdollisuuksien mukaan ainakin ensimmäisen vuoden alkaessa ja käyvät läpi tammi-helmikuussa arviointi/oppimiskeskustelut. Kumpikin opettaja tekee ja arvioi myös oppilailleen lukuvuositodistukset keväällä. Kodin ja koulun välinen kasvatusyhteistyö kuuluu myös näiden opettajien työnkuviin. Kodin ja varhaiskasvatus- sekä perusopetushenkilöstön yhteinen tavoite tulee olla lapsen eheä ja tasapainoinen kasvun ja oppimisen tukeminen. Koulun oppilashuoltoryhmän kanssa tehtävä yhteistyö kuuluu myös opettajien tehtäviin. Tutkimuskoulun omassa julkaisussa sanotaan myös, että opettaja pyrkii yhteistyössä oppilaiden, näiden vanhempien ja muun henkilökunnan kanssa saavuttamaan koulun tavoitteet ja arvioimaan niiden toteutumista. Lisäksi opettajat pyrkivät osallistumaan koulun kehittämiseen sekä suorittamaan työ- ja opetussuunnitelman mukaiset tehtävät. (Tutkimuskoulun perusopetuksen opetus-

suunnitelman perusteet 2016; Tutkimuskunnan sisäinen julkaisu työkuvien avauksesta.)

Erityislastentarhanopettajan ja esiopettajan työnkuva alkuluokassa

Erityislastentarhanopettajan sekä esiopettajan perustehtävä on tehtäväkuvauksen mukaisesti vastaaminen esioppilaiden opetuksesta, kasvatuksesta ja päivähoidosta alkuluokkatiimin sekä työyhteisönsä jäsenenä. Heidän mainitaan toimivan opettajina alkuluokkansa esioppilaille esiopetusaikana ja kantavan esioppilaiden toiminnasta pedagogisen vastuun. Sekä erityislastentarhanopettajan että esiopettajan tulee huolehtia esiopetuksen osalta opetussuunnitelman toteutumisesta. He vastaavat esiopetuksen sisältöalueista sekä osallistuvat alkuluokkatiimin suunnitteluun yhdessä alkuluokan muiden työntekijöiden kanssa. Esi- ja alkuopetuksessa lapselle laaditaan myös lukuvuosittain henkilökohtainen oppimissuunnitelma Hoppi. Tämän suunnitelman laatimiseen osallistuvat esiopettaja/erityislastentarhanopettaja ja/tai luokanopettaja/erityisluokanopettaja yhdessä lapsen huoltajien sekä lapsen kanssa. Esi- ja alkuopetuksen aikana jatketaan myös varhaiskasvatuksessa toteutettua yhteistyötä huoltajien kanssa ja luodaan pohja kodin ja koulun kasvatusyhteistyölle. Varhaiskasvatuksen opettajat osallistuvat tähän kasvatusyhteistyöhön ja he tekevät yhteistyötä esioppilaidensa osalta koulun oppilashuoltoryhmän kanssa. Molempien opettajien on tuettava lapsen eheää ja tasapainoista kasvua sekä oppimista. Alkuluokan tulee järjestää vähintään kerran vuodessa luokkakohtainen vanhempainilta, johon myös esiopettaja sekä erityislastentarhanopettaja osallistuvat. Nämä opettajat osallistuvat myös oppilaidensa tavoite- ja palautekeskusteluihin ja he antavat oppilaille lukuvuoden päätyttyä osallistumistodistuksen. Myös varhaiskasvatuksen opettajat ovat ohjaavia aikuisia koko alkuluokan lapsiryhmälle. Muuna aikana he osallistuvat tarvittaessa alkuluokkansa esioppilaiden sekä koululaisien aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä iltapäivätoiminnan suunnitteluun. (Tutkimuskoulun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016; Tutkimuskunnan sisäinen julkaisu työkuvien avauksesta.)

Lastenhoitajan ja koulunkäyntiavustajan työnkuva alkuluokassa

Tutkimuskunnan sisäisessä työnkuvien julkaisussa lastenhoitajan mainitaan olevan ohjaava aikuinen esiopetusaikana koko alkuluokan lapsiryhmälle. Lastenhoitaja toteuttaa hoitoa, kasvatusta ja opetusta yhteistyössä ryhmän muun tiimin ja työyhteisön jäsenenä. Lastenhoitajan mainitaan myös osallistuvan alkuluokkatiimin yhteiseen viikkosuunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Lisäksi lastenohjaaja osallistuu esikoululaisten sekä koululaisten iltapäivätoimintaan, huolehtii fyysisestä toimintaympäristöstä ja osallistuu yhteistyöhön vanhempien kanssa. Lastenhoitajan katsotaan olevan myös esioppilaiden päivähoiton työntekijä aamupäivisin. (Tutkimuskunnan sisäinen julkaisu työnkuvien avauksista.)

Koulunkäyntiavustajan työ on alkuluokassa koululaisten sekä esioppilaiden kasvatus-, ohjaus- ja huolenpitotyötä. Tavoitteena on tukea oppilaan itenäistymistä ja oppimiskykyä. Koulunkäyntiavustajan työnä on myös auttaa oppimisvaikeuksissa oppilaita. Alkuluokassa koulunkäyntiavustaja on kaikkia lapsia varten ja hän sijoittuu työskentelemään sinne, missä apua tilanteen mukaan tarvitaan eniten. Koulunkäyntiavustaja työskentelee sekä esikoululaisten että koululaisten kanssa iltapäivisin. Hän osallistuu alkuluokkatiiminsä suunnitteluihin mahdollisuuksien mukaisesti. (Tutkimuskunnan sisäinen julkaisu työnkuvien avauksista.)

3.6 Yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus

Yhteisopettajuuden kerrotaan olevan Malisen ja Palmun (2017, 10) mukaisesti kahden tai useamman tasa-arvoista yhteistyötä tekevän opettajan välinen työmuoto. Yhteisopettajuudessa he vastaavat molemmat yhdessä oppilasryhmän opetuksesta, suunnittelusta, arvioinnista sekä toteutuksesta. Edelleen Malisen ja Palmun mukaisesti yhteistyön muodot voivat vaihdella koulukohtaisesti ja täten ei ole olemassa vain yhtä ja ainoa yhteisopettajuuteen mallia, joka toimisi kaikissa tilanteissa ja kouluissa. Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017, 23) mainitsevat, että yhteisopetuksessa työ voidaan jakaa monin eri tavoin.

Olennaista on, että työnjaosta sovitaan yhdessä ja että työnjako ja työmäärä tyydyttää kaikkia osapuolia. Riippuen koulusta, opettajatiimin on rakennettava tilanteisiinsa sopiva yhteisopettajuus malli. Malliin vaikuttavia tekijöitä Malinen ja Palmu (2017,10) mainitsevat tilat, ajan, välineet, henkilökunnan osaamiseen sekä oppilaiden tarpeet. Lisäksi he toteavat, että kyse on kokonaisvaltaisesta työmuodosta, joka liittyy tiiviisti tärkeisiin opettajan työn osa-alueisiin. Malinen ja Palmu toteavat, että Suomessa monesti yhdessä opettavat kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisluokanopettaja.

Cookin ja Friendin (1995, 1) yhteisopetuksen määritelmä sisältää yhteisopetukselle neljä ehtoa. Heidän mukaansa yhteisopetus on kahden tai mahdollisesti useamman pedagogisen ammattilaisen yhteistyön muoto, jolloin pedagogisella ammattilaisella tarkoitetaan opettajaa tai erityisopettajaa. Toisena ehtona Cook ja Friend sen sijaan (1995, 2-3) kertovat, että yhteisopetuksessa molemmilta pedagogisilta ammattilaisilta odotetaan yhtä aktiivista osallistumista opetukseen ja kolmantena yhteisopetuksessa vaatimuksena he esittävät oppilasryhmän heterogeenisuuden. Lisäksi Cook ja Friend painottavat opetuksen tapahtumista fyysisestä samassa tilassa. Beninghofin (2011, 7) määritelmän mukaan yhteisopetus on opetuksellinen tapahtuma, jossa kaksi tai useampi kasvattaja työskentelevät yhtä aikaa heterogeenisen oppilasryhmän kanssa. Huomioitavaa on, että Beninghofin käyttää yhteisopetuksen toteuttajana kasvattajakäsitettä poiketen Cook ja Friend (1995) määritelmästä. Beninhofin määritelmässä keskeistä onkin juuri se, että siinä monta eri kasvattajaa voi toteuttaa yhdessä opettamista, koska tämän päivän inklusiivinen koulu ja uudet työtavat etsivät juuri innovatiivisia ratkaisuja käyttäen mahdollisimman monipuolisesti koulun henkilökuntaa tukemaan oppilaidensa oppimista. Ahtiainen ym. (2011, 18) puolestaan vastaavat, että Cook ja Friendin (1995, 1-3) luetellut ehdot ovat melko tiukkoja, sillä esimerkiksi juuri vaatimus yhteisestä tilasta ei heidän mielestään voi olla ehdoton. Olennaista Ahtiaisen ym. mukaan onkin pikemminkin se, että suurimman osan opetuksesta tulee tapahtua samassa tilassa tai hyvin lähekkäisissä tiloissa ja, että eriytettävien ryhmien kokoonpano vaihtelee tilanteesta riippuen.

Malinen ja Palmu (2017, 10) toteavat, ettei yhteistyön tekeminen koulu- maailmassa ole suinkaan mikään uusi asia, mutta yhteisopettajuudessa yhteistyö, jota opettajat keskenään tekevät on paljon kokonaisvaltaisempaa kuin yhteistyö, mitä kouluissa yleensä on toteutettu. Yhteisopettajuudessa on ennen kaikkea kyse jaetusta asiantuntijuudesta, jossa yhteisopettajien vahvuudet ovat eri osa-alueilla. Rytivaara ym. (2017, 23) toteavatkin, että parhaimmillaan opettajien eri vahvuuksia ja ammattitaitoa hyödynnetään eritasoisen tuen antamisena oppilaille. Samalla opettajien työtaakka kevenee ja tämä voi lisätä tyytyväisyyttä työn tekemiseen. Malinen ja Palmu (2017, 12) korostavat yhteisopettajuuden perustuvan tasa-arvoon ja lisäksi luottamukseen sekä kunnioitukseen toisen opettajan ammattitaitoa kohtaan. Yhteisopettajuudessa asioista on sovittava yhdessä ja kaikilla opettajilla on oltava oppilaista yhtenäinen vastuu. Näin ollen yhdessä suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan oppilaita, mikäli toteutetaan yhteisopettajuutta.

Yhteisopettajuuden haasteet ja edut

Haasteina yhteisopettajuudelle Malinen ja Palmu (2017, 10) mainitsevat opetuksen suunnitteluun käytössä olevan yhteisen ajan vähyyden sekä opettajien epätasa-arvoiset roolit. Jotta ongelmilta vältyttäisiin, niin edellä mainitut jatkavat, että huolellinen ennakkosuunnittelu, käytänteiden jatkuva kehittäminen ja arviointi sekä keskustelu toimijoiden kesken on oltava tarkkaan mietittyä ja säännöllistä. Toki myös koulun johdon ja koko työyhteisön on suhtauduttava yhteisopettajuuteen tukien ja myönteistä suhtautumista osoittaen. Rytivaara ym. (2017, 23) painottavat opettajien sitoutumista yhteistyöhön. Opettajilta vaaditaan yhteisopettajuudessa joustavuutta sekä kykyä keskustella yhdessä avoimesti tavoitteista, sisällöistä ja opetusmenetelmistä.

Malinen ja Palmu (2017, 10) kuvailevat hyvin suunnitellun ja toteutetun yhteisopettajuuden etuina olevan esimerkiksi erityisen ja tehostetun tuen järjestämisen helpottumisen yleisopetuksen luokassa. Tällöin oppilaat, jotka saavat tukea, voivat olla enemmän vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa. Pulkkinen, Ahtiainen ja Malinen (2017, 29) näkevät myös merkittävänä yhteisopetta-

juuden etuna erilaisten opetusjärjestelyjen toteuttamisen. Yhteisopetus helpottaa eri tuen tasoilla käytettävien tukimuotojen toteuttamista, joustavia opetusjärjestelyjä sekä pedagogisia ratkaisuja.

Rytivaara ym. (2017, 21) mainitsevat, että yhteisopettajuus voi myös tukea opettajan ammatillista kehittymistä, sillä yhteistyössä jaetut ajatukset, uskomukset sekä työtavat tulevat jaetuksi. Opettajille yhteisopettajuudessa katsotaan olevan mahdollisuus oppia toiselta opettajalta ja saada täältä tukea sekä näin ollen parantaa työnsä mielekkyyttä ja työssä jaksamista. Lisäksi etuina Malinen ja Palmu (2017, 10) mainitsevat oppimissisällöiltään ja työtavoiltaan monipuolisemmat oppitunnit, jotka yhteisopettajuuden keinoin voidaan toteuttaa.

Yhteisopettajuuden työtapoja

Rytivaaran ym. (2017, 16) mukaisesti yhteisopetuksen työtavat voidaan jakaa avustavaan ja täydentävään opetukseen, rinnakkain opettamiseen sekä tiimiopettamiseen. Vastuu ja työnjako vaihtelevat opettajien välillä eri yhteisopettajuuden työtapojen periaatteiden mukaisesti. Myös Saloviita (2016, 17) kertoo edellä mainituista erilaisista työtavoista, jotka eroavat toisistaan opetustilanteessa läsnä olevien opettajien määrän, jaettavien oppilasryhmien, tavoitteiden ja opettajien vastuualueiden suhteen.

Rytivaara ym. (2017, 17) selventävät, että yhteisopettajaparille tai koko tiimille parhaiten sopivat työtavat löytyvät, kun opettajat tutustuvat hyvin toisiinsa ja kartoittavat omaa sekä toistensa opetusfilosofiaansa ja ajatuksiaan hyvästä opetuksesta. On hyvä selventää yhteiset säännöt esimerkiksi työrauhasta ja eriyttämisestä. Aluksi yhteisen työn suunnitteluun on käytettävä Murawskin ja Diekerin (2008, 42) mukaisesti paljon aikaa. On parempi suunnitella liikaa kuin liian vähän. Rytivaara ym. (2017, 17) pitävät tärkeänä opettajien arvomaailmojen kohtaamista sekä opettajien positiivista suhdetta toisiinsa. Yhteisen suunnittelun merkitys korostuu sekä Rytivaaran ym. (2017) että Murawskin ja Diekerin (2008) yhteisopettajuuden pohdinnoissa. Parhaimmillaan yhteisessä suunnittelussa ideat jalostuvat ja kehittyvät pidemmälle kuin yksin suunnitel-

taessa. Yhteisesti on myös selvennettävä vastuukysymykset. Onnistuneessa yhteisopettajuudessa kaikki osapuolet ovat tietoisiaan vastuun jakautumisesta.

Avustaja ja täydentävä opetus

Solis, Vaughn, Swenson, sekä Mcculley (2012, 504) mainitsevat, että toteutettaessa avustavaa ja täydentävää opetusta, toinen opettajissa kantaa päävastuun ja toinen avustaa ja/tai täydentää toisen opettajan opetusta. Esimerkkeinä avustavasta työstä Solis ym. luettelevat esimerkiksi työrauhan ylläpidon, yksittäisen oppilaan ohjaamisen tai vaikkapa muistiinpanojen tekemisen näkyville. Lisäksi he toteavat avustavan ja täydentävän samanaikaisopettajuuden olevan suosittua yhteisopettajuutta tällä hetkellä Suomessa. Monesti opettajien roolit jakautuvat niin, että luokanopettaja vastaa opetuksesta ja erityisopettaja auttaa tukea tarvitsevia oppilaita, jotka siinä tilanteessa tarvitsevat apua. Myös Saloviita (2016, 20) yhtyy edelliseen kertoon, että avustavassa opetuksessa opettajista toinen vastaa yleensä kokonaan yksin tuntisuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta, toisen opettajan samanaikaisesti kiertäen luokassa antaen itsenäisen työskentelyn ohessa lyhytkestoista yksilöllistä ohjausta. Saloviita toteaa lisäksi avustavan samanaikaisopettajuuden olevan todella suosittu työtapa aina Yhdysvaltoihin saakka. Sen sijaan Saloviita (2016,20) erottaa täydentävän opetuksen avustavasta opetuksesta siten, että hänen mukaansa täydentävässä samanaikaisopettajuudessa opettajat vuorottelevat saman tunnin aikana vetovastuutaan ja avustajana olemista. He toimivat silloin peräkkäin vuorotellen toisen joko odottaessa tai toimiessa avustajana.

Rinnakkaisopetus

Rinnakkaisopetuksessa Solis ym. (2012, 504) selventävät luokan jaettavan kahteen ryhmään ja opettajat opettavat tällöin kumpikin omia ryhmiään. Rytivaara ym. (2017, 16) toteavat myös, että rinnakkaisopetuksessa ryhmiä voidaan joko opettaa samassa tilassa tai vastaavasti eri tiloissa. Myös opetettavat asiat voivat olla joko samoja tai eri sisältöisiä riippuen ryhmien jakamisesta ja opetuksen tavoitteista. Saloviita (2016, 31-34) jakaa rinnakkaisopetuksen vielä kolmeen

erilaiseen työtapamalliin. Hänen mukaisesti ryhmät voidaan jakaa keskenään samanlaisiksi siten, että opetus on samaa kummallekin ryhmälle tai vaihtoehtoisesti niin, että ryhmillä on eri tavoitteet ja tehtävät. Kolmantena vaihtoehtona Saloviita toteaa, että rinnakkaisopetuksessa toinen opettaja voi myös antaa muusta ryhmästä erillään samassa tilassa vain pienelle joukolla tai ainoastaan yhdelle oppilaalle henkilökohtaisempaa ohjausta.

Tiimiopetus

Tiimiopettamisesta Rytivaara ym. (2017, 16) kertovat, että siinä opettajilla on yhteinen vastuu sekä oppilaista että opetuksen suunnittelusta ja lisäksi myös opetuksen toteutuksesta. Tällöin molemmat opettajat ovat tietoisia tulevan tunnin kulusta ja he joustavasti kesken tunnin vaihtelevat roolejaan. Tiimiopetta-juudessa tunnin aikana voi ilmetä myös avustavaa ja täydentävää opetusta sekä myös rinnakkaisopetusta. Tiimiopetuksessa korostuvat Saloviidan (2016, 23) mukaisesti opettajien vuoropuhelu ja nopeat vuoronvaihdokset. Työtehtäviä ei vain jaeta, vaan opetusta annetaan vuorotellen yhdessä. Rytivaara ym. (2017, 17) painottavat tiimiopetuksen erona muihin työtapoihin sitä, että tiimiopetta- misessa on jaettu vastuu koko luokasta.

Pysäkkiopetus

Solis ym. (2012, 504) kertovat edellä mainittujen samanaikaisopettajuustyömuo- tojen lisäksi pysäkkityöskentelystä, jossa oppilaat on jaettu neljään tai viitteen pienempään ryhmään. Pysäkeillä oppilaat saavat pienryhmälleen ohjausta. Sa- loviidan (2016, 30) mukaisesti pysäkkityöskentely sopii erinomaisesti eriyttämi- sen tarpeisiin. Tällöin pienessä ryhmässä voidaan kullakin pysäkillä ottaa pa- remmin huomioon jokaisen oppilaan tarpeet. Oppilaat voivat myös Saloviitaan vedoten tässä työmuodossa välillä itse päättää, millä pysäkeillä he työskentele- vät.

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus

Malinen ja Palmu (2017, 10) toteavat, että niin arkipuheessa kuin tutkimuskirjallisuudessakin yhteisopettajuudesta käytetään välillä termiä samanaikaisopetus. He kuitenkin korostavat yhteisopettajuuden olevan huomattavasti samanaikaisopetusta laajempaa opettajien keskinäistä yhteistyötä. Myös Louhela-Risteelä (2016, 78) kertoo, kuinka yhteisestä opettamisesta puhutaan useimmiten käsitteillä samanaikaisopettajuus tai yhteisopettajuus. Hän jatkaa, että arkieleessä opettajat usein ymmärtävät ne samana asiana, mutta tutkijoiden mukaan termeihin sisältyvissä työmuodoissa on näkökulmaeroja. Louhela-Risteelän mukaisesti samanaikaisopetus kertoo enemmänkin opetustapahtumien samanaikaisuudesta, kun taas yhteisopettajuus viestittää opettajien yhteistyön merkityksestä, jossa korostuvat yhteisvastuu koko luokan opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista.

Ahtiainen ym. (2011, 12) mukaan opettajien muodostama ammattikasvat-
tajien yhteisö voidaan nähdä kasvatuksellisesti toimintakenttänä. Tämä toimintakenttä syntyy yhteisön neuvottelemasta ja jakamasta perustehtävään sitoutumisesta, perustehtävän tulkinnasta ja työtä ohjaavista arvoperusteluista sekä vuorovaikutuksen käytännöistä ja kasvatuksen tavoitteista. Samanaikaisopettajuus on koulun arkeen ja konkreettisen opetustyön näkökulmasta katsottuna koulukohtaista opetusmenetelmien kehittämistä sekä yksi monipuolisista perusopetuksen muodoista. Tarkasteltaessa samanaikaisopettajuutta teoreettisesti käsitteenä, voidaan se jakaa pienempiin toimintaa määrittäviin kuvaaviin osaluoksiin. Usein samanaikaisopetuksen käsitettä kuulee siis käytettävän kuvailtaessa opettajien tekemää yhteistyötä. Takalaan (2010) vedoten Ahtiainen ym. toteavat, että kuvaavaa tälle työmuodolle voisi olla pikemminkin yhteisopettajuus, sillä tällöin korostuisi juuri opetuksen ja opettajien yhteinen suunnittelu, arviointi ja toteutus. (Ahtiainen ym. 2010, 17.) Myös Louhela-Risteelä (2012, 78) kertoo tilanteesta, jossa pitkään yhdessä samanaikaisopetusta tehtäessä, tämä termi, samanaikaisopettajuus, alkoi tuntua riittämättömältä. Näin siksi, että yhteinen työ piti sisällään muutakin kuin samanaikaista opettamista. Yhteistyön

voima oli tilanteessa korostunut ja oli mieluisampaa puhua yhteisopettajuudesta.

Tutkimuksessani puhun yhteisopettajuudesta ja sen sisältämistä eri työtavoista, joissa mukana on myös samanaikaisopettajuutta. Takala (2010, 62–63) korostaa yhteisopetuksen käsitteenä kuvailevan samanaikaisopetusta paremmin sitä, että yhteisopetuksessa opetus suunnitellaan, toteutetaan sekä arvioidaan yhdessä toisen opettajan kanssa. Lisäksi Malinen ja Palmu (2017,12) selventävät osuvasti, että yhteisopettajuutta toteutetaan samanaikaisopettajuuden eri työtavoilla. Yhteisopettajuutta tutkin tässä tutkimuksessa sekä opettajanimikkeen alla työskentelevien henkilöiden sekä myös muun kasvatusalan ammattihenkilöstön eli kasvattajien käsityksiin perustuen

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän laadullisen tutkimukseni tehtävä on tuottaa tarkempaa tietoa yhden Etelä-Suomen moniammatillisen alkuluokan eri ammattiryhmien tehtävistä ja vastuista. Tarkoitukseni on kuvata millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja tehtävät sekä vastuut pitävät sisällään. Lisäksi selvitän, miten yhteistä työtä toteutetaan käytännössä. Tutkimuksessani selvitetään fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti työntekijöiden käsityksiä siitä, mitä tehtäviä ja vastuualueita heillä on. Tutkimuksessani kuvaan eri ammattiryhmien käsityksiä tehtävien ja vastuiden eroista, joita heille on muodostunut alkuluokassa työkokemuksen myötä. Tutkimuksestani selviää, millaisia yhteisopetuksen työtapoja toteutetaan. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat tutkimuskirjallisuuden, tutkimusaineiston ja ennakkotietojeni perusteella seuraavat kysymykset:

1. Millaisia käsityksiä eri ammattiryhmän edustajilla on tehtävistään ja vastuualueistaan alkuluokassa?
2. Millaisia yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden tapoja moniammatillinen tiimi toteuttaa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseni kohteeksi valitsin kahden eri alkuluokan henkilöstön yhdestä Etelä-Suomen kunnan koulusta. Kyseisessä koulussa aloitettiin kunnan alku-luokkatoiminta vuonna 2004. Lisäksi näissä kahdessa luokassa työskenteli yhteensä kahdeksan pitkään alalla ja alkuluokassa toiminutta henkilöä. Tutkittavat edustivat kuutta eri ammattinimikettä. Ammattien moninaisuus vahvisti sen, että minulla oli tutkijana mahdollista saada monipuolisia näkemyksiä tutkimukseeni moniammatillisen tiimin toiminnasta. Lisäksi kummatkin työtiimit sitoutuivat mielellään tutkimusprosessiini lupautuen olla käytettävissäni koko pro gradu -tutkimukseni ajan. Tutkimusluvan pyysin ja sain sähköpostitse huhtikuussa 2017 kyseisen koulun rehtorilta. Tässä tutkimuksessa mukana on kahdeksan haastattelua.

5.2 Fenomenografinen tutkimusote laadullisessa tutkimuksessa

Olin kiinnostunut tutkimuksessani selvittämään moniammatillisen tiimin työntekijöiden käsityksiä heidän tehtävistään vastuista ja työtavoista. Tämän vuoksi laadulliseksi tutkimussuuntaukseksi valikoitui fenomenografia. Kiviniemi (2010, 70) kertoo laadullisen tutkimuksen prosessin luonteesta, jolloin aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan olettaa kehittyvän tutkijan omassa tietoisuudessa vähitellen koko tutkimusprosessin edettäessä. Laadullisessa tutkimustoiminnassa on siis kyse myös eräänlaisesta tutkijan oppimista-pahtumasta ja tutkimustoiminnan ymmärtämisestä kokonaisuudessaan. Prosessiksi laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia edelleen Kiviniemen mukaisesti sen vuoksi, että tutkimuksen eteneminen koostuu eri vaiheista, jotka eivät ole etukäteen jäsennettävissä täsmällisiin vaiheisiin. Kiviniemi (2010, 70) kertoo prosessiluonteen ilmenevän esimerkiksi siten, että tutkimustehtävä tai aineis-

tonkeruuratkaisut voivat muotoutua pikkuhiljaa tutkimuksen edetessä. Tutkimusotteeltaan laadullinen tutkimus on hyvin avointa, sillä tutkijan pyrkimyksenä on tavoittaa muun muassa tutkittaviensa käsitykset tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ymmärtää tutkittavien toimintaa ympäristössään. Martonin (1981, 177) mukaisesti fenomenografia laadullisen tutkimuksen suuntauksena kartoittaa laadullisia eroavaisuuksia ihmisten tavoissa muodostaa käsityksiä, ymmärtää tai havainnoida erinäisiä katsontatapoja ympäröivästä maailmasta. Omassa pro gradu -tutkimuksessani korostuivat juuri tutkittavien käsitykset sekä prosessiluonne, sillä tutkittavaan ilmiöön liittyvät ongelmat avautuivat vähitellen. Myös tutkimusmenetelmälliset ratkaisut löytyivät ja teoriaisuus muodostui sekä täydentyi tutkimuksen edetessä.

Fenomenografia- termi esiintyi ensimmäisiä kertoja vuonna 1954, joten käsitteenä se on melko nuori. Sen juuret juontuvat Niikon (2003, 8) mukaisesti kahdesta kreikan kielen sanasta, jotka ovat "fainesthai" ja "grafia". "Fainesthai" kuvaa itseä ja tarkoittaa, miten joku esiintyy tai ilmenee siinä. Sana "grafia" taas kertoo jostain todellisesta kuvailemalla sitä sanoin tai mielikuvin. Fenomenografisen tutkimuksen perustana voidaan kuitenkin ajatella olevan edelleen Niikkoon vedoten Piaget'n kehityspsykologiset tutkimukset, hahmopsykologian ja neuvostoliittolaisten tutkimustraditioiden. Niikko (2003, 10) kertoo kuitenkin, että virallisesti fenomenografia- termi on otettu käyttöön 1980-luvulla. Huusko ja Paloniemi (2006, 163) toteavat, että tällöin fenomenografian kehittäjäksi voidaan ajatella nousseen ruotsalaisen Ference Martonin, joka tutkimusryhmineen alkoi tutkia eri opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografia tarkoittaa sanana Metsämuurosen (2006, 228) mukaisesti ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista.

Huusko ja Paloniemi (2006, 162) sekä Niikko (2003, 7) toteavat, että viime vuosien aikana kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on käytetty usein laadullista lähestymistapaa fenomenografiaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa on mahdollista selvittää muun muassa aikuisten henkilöiden käsityksiä erilaisista ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. Metsämuuronen (2006, 228) kirjoittaa, että koska fenomenografiassa tutkitaan esimerkiksi aikuisten ihmisten käsityksiä asioista, niin ihmisen koulutustausta, kokemukset, ikä tai sukupuoli saattavat

vaikuttaa siihen, että käsitykset voivat samastakin asiasta olla hyvin erilaisia. Koskinen (2011, 267-268) tarkoittaa fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevan ihmisten käsitykset jostakin määritellystä arkipäivän ilmiöstä. Fenomenografisen tutkimusotteen kannalta katsoen on olemassa ainoastaan yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Fenomenografiassa Niikon (2003, 25) mukaisesti ajatellaan, että se mitä ihminen kokee ja tietää, on todellisuutta tutkittavalle henkilölle. Todellisuus ja ilmiöt eivät täten sijaitse jossain ihmisen ulkopuolella sellaisenaan, vaan todellisuus ilmenee tutkittaville omien käsitysten ja kokemusten kautta. Nummenmaa ja Nummenmaa (2002, 71) toteavatkin, että fenomenografisen ajattelun takana on lukuisia sosiaalisesti muodostettuja todellisuuksia, jotka jatkuvasti muotoutuvat ympäristön ja yksilön vuorovaikutussuhteessa. Näin ollen ei ole olemassa vain ja ainoastaan yhtä objektiivista todellisuutta. Niikko (2003, 25) toteaaakin tähän hyvin, että todellisuudesta voidaan siis tietää enemmän tai vähemmän ja erilaiset tavat havaita, tulkita, ymmärtää ja käsitteellistää todellisuutta ovat arvokkaita tutkimuskohteita. Fenomenografista tutkimusta on kuitenkin arvosteltu Metsämuurosen (2008, 36) mukaisesti käsitysten hetkellisyyden vuoksi. Näin siksi, että käsityksen ei voida ajatella pysyvän muuttumattomina. Pikemminkin käsitysten ajatellaan olevan tutkittavan hetkessä syntyvää ja nopeasti muuttuvia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kritiikkiä fenomenografisella tutkimuksella on antanut myös Säljö (1996, 24-26), jonka mukaisesti fenomenografiassa yksilön kokemus jää vain vähäiselle huomiolle ja lisäksi hän on arvostellut fenomenografista tapaa kategorisoida asioita, jolloin tutkijat voivat muodostaa samasta aineistosta hyvinkin erilaisia kategorisointeja.

Niikko (2003, 24) kertoo fenomenografiassa käytettävien termejä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Kun ensimmäisen asteen näkökulmassa ollaan kiinnostuneita suoraan ympäröivästä maailmasta ja ajatellaan, että sitä voidaan kuvata sellaisenaan kuin se todellisuudessa oikeasti ilmenee, niin toisen asteen näkökulma painottaa ihmisten tapoja kokea jotakin. Tutkimuksessani ensimmäisen asteen näkökulma tulee esiin orientoitumisenani tutkimuskenttään ja sen eri ulottuvuuksiin sekä havaintopäiväkirjan tekemisenä. Toisen as-

teen näkökulmaa edustaa alkuluokkatiimiläisten käsitykset tehtävistä, vastuista ja työtavoista.

Fenomenografisella tutkimusotteella toteutetulla tutkimuksella on Koskisen (2011, 268) mukaan tyypillistä kuvaileva luonne sekä pyrkimys vastata kysymyksiin ”miten” ja ”mikä”. Huusko ja Paloniemi (2006, 164) selventävät tätä kertomalla, että mikä- näkökulmalla viitataan yleensä käsitykseen ajatustuotteenä eli toisin sanoen ajattelun rajattuihin kohteisiin. Näkökulmaa luonnehditaan merkitysulottuvuudeksi ja keskeistä siinä on sisällön tulkinta. Tavoitteena on tuoda esiin yksilön käsitys tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessani mikä-näkökulmaa edustavat tutkittavien käsitykset omasta tehtävästään ja vastuustaan alkuluokassa. Miten- näkökulmalla viitataan sen sijaan käsitykseen ajatteluprosesseissa. Näkökulmassa korostuu tällöin käsitysten rakenneulottuvuus. Tällöin Huusko ja Paloniemi olettavat, että se miten me näemme jonkin ilmiön, on määrittelemässä myös sitä, mitä me oikeasti näemme. Fenomenografisessa tutkimuksessa oletetaan myös, että se, kuinka tietty ilmiö nähdään, rajoittaa koko ilmiötä ja näin ollen myös mikä- näkökulmaa. Näin ollen tässä tutkimuksessa, miten- näkökulma tulee esiin käytännön työn kautta ja sen taustalla vaikuttaa mikä- näkökulma omista tehtävä- ja vastuukäsityksistä.

Niikko (2003, 7) määrittelee fenomenografian kahdella tapaa. Hän mainitsee fenomenografian tietynlaiseksi analyysiprosessiksi sekä metodologiseksi lähestymistavaksi. Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 163) yhtyvät edelliseen vedoten fenomenografian olevan tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus sekä lisäksi tutkimus- tai analyysimenetelmä. Oma pro gradu -tutkimukseni edustaa juuri fenomenografista tutkimusperinnettä ja aineiston analysoin fenomenografisen analyysimenetelmän mukaisesti.

Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen noudattaa yleensä tiettyjä periaatteita. Aluksi tutkija on kiinnittänyt johonkin asiaan tai käsitteeseen huomionsa. Tästä käsitteestä näyttää esiintyvän hyvin erilaisia käsityksiä ja näin ollen tutkija alkaa tutkimuksen toisessa vaiheessa perehtyä tutkittavaan käsitykseen teoreettisesti. Tutkija jäsentää alustavasti näkökohdat, jotka liittyvät käsitteeseen. Seuraavaksi tutkija yleensä haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaiset käsityksensä asiasta. Fenomenografisen tutkimuksen viimeisessä vaiheessa

tutkija luokittelee merkityksien perusteella käsitykset, joita on ilmennyt. Eri merkitykset kootaan yhteen pyrkien muodostamaan niistä abstraktimpia merkitysluokkia. Loppujen lopuksi fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä on luoda niin sanottu kuvauskategoriajärjestelmä tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen 1994, 115.)

5.3 Aineiston keruumenetelmät

Haastattelu ja havainnointi

Huusko ja Paloniemi (2006, 163) toteavat, että Suomessa on käytetty fenomenografisessa tutkimuksessa yleisesti muun muassa avoimia tai teemoittain eteneviä yksilöhaastatteluja. Tutkimuksessani käytin tiedonhankintamenetelmänä sekä haastattelua että havainnointia. Haastatteluun päädyin, koska sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11). Vastamäki ja Eskola (2010, 26, 28) mainitsevat, että haastattelutapa, jota voidaan kutsua nimellä teemahaastattelu, on yksi suosituimmista tavoista kerätä aineisto.

Teemahaastattelussa aihepiirit ja teema-alueet on määritelty etukäteen. Kysymyksiä ei välttämättä ole muotoiltu tarkkarajaisesti, vaan tutkija pitää huolen, että haastattelussa käydään läpi kaikki teema-alueet. Eskolan ja Vastamäen (2010, 28) mukaisesti teemahaastattelussa käydään läpi kaikki teema-alueet, mutta niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella haastattelusta toiseen. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 47) toteavat, että teemahaastattelussa tiedetään etukäteen, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Haastatteliija on perehtynyt huolella aiheeseen ja selvittellyt etukäteen tutkittavan asian rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän sisällön- tai tilanneanalyysin avulla hän on päättänyt tiettyihin oletuksiin. Analyysin avulla haastatteliija kehittää haastattelurungon. Myös Hirsjärven ja Hurmen (2011, 48) mukaisesti teemahaastattelu etenee keskeisten teemojen varassa ja lisäksi heidän mukaansa teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnan asioista ja heidän asioille antamaansa merkitykset ovat keskeisiä. Edelleen he toteavat, että syntyneet käsitykset ovat muodostuneet vuorovaikutuksen seurauksena.

Niikko (2003, 31) toteaa fenomenografian hyvin yleisen tiedonhankintamenetelmän olevan myös avoin haastattelu. Ominaista tässä haastattelussa on, että haastatteluprosessi on vuorovaikutteinen sekä reflektiivinen ja siinä korostetaan myös tutkijan herkkyyttä rohkaista haastateltavaa pohtimaan laajasti tutkimuksen kohteena olevan ilmiön monia eri ulottuvuuksia. Niikon mukaisesti haastattelu on suositeltavaa suorittaa avoimilla kysymyksillä, jotka eivät ole tarkkarajaisia, mutta asettuvat tutkimusongelmien, ontologisten ja epistemologisten pohdintojen tuloksena. Haastattelukysymyksien ei tule rakentua tutkijan ennakko-oletuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Kysymysten tulee olla avoimia ja vain vähän etukäteen valmisteltuja. Niikko (2003, 31-32) jatkaa edelleen, että avoimessa haastattelussa väljien kysymysten ajatellaan auttavan haastateltavaa heijastamaan tutkittavaan ilmiöön omia ajatuksiaan tämän viitekehuksesta käsin. Tutkijan on annettava tutkittavalle vapautta sekä väljyyttä ja haastatteluprosessin on edettävä haastateltavien vastausten suuntaisesti. Haastattelussa on tärkeää painottaa haastateltavan maailmaa ja koittaa saada esiin haastateltavan uskomukset, arvot, mielikuvat, käsitykset sekä kokemukset. Haastattelijan tehtävänä on luoda luottamuksellinen vuorovaikutustapahtuma ja sellainen ilmapiiri, jossa vallitsee yksilöllinen tunne.

Oman tutkimustyöni haastattelua voisi luonnehtia avoimen haastattelun ja teemahaastattelun välimuodoksi eli avoimeksi teemahaastatteluksi, sillä haastattelut kulkivat tiettyjen teemojen ympärillä, mutta valmiita kysymyksiä ei ollut. Haastattelut etenivät teemojen mukaisesti ja saatujen vastausten mukaisesti jatkoin haastattelua eteenpäin. Haastattelut (TAULUKKO 1) kestivät 25 minuutista 62 minuuttiin ja toteutin ne toukokuussa 2017. Seuraavasta taulukosta ilmenee lisäksi haastateltavien ammattinimikkeet, koulutustausta, työkokemus alkuluokalta sekä litteraation määrä sivuina.

TAULUKKO 1. Haastatteluinformantit

Ammattinimike	Koulutus	Alkuluokkatyökokemus/ alan työkokemus	Haastattelun kesto	Litteraation määrä sivuina
Erytysluokanopettaja (Elo1)	kasvatustieteiden maisteri, erityisopettajan opinnot	2/6	39 min	7
Luokanopettaja (Lo1)	kasvatustieteiden maisteri	13/22	62 min	11
Erytyslastentarhanopettaja (Elto1)	varhaiskasvatuksen maisteri, erityisopettajan opinnot	7/12	31 min	6
Lastenhoitaja (Lh1)	lastenhoitaja	10/23	44 min	7
Koulunkäyntiavustaja (Ka1)	nuoriso ja vapaa-ajan ohjaaja	2/5	25 min	4
Luokanopettaja (Lo2)	kasvatustieteiden maisteri	5/5	48 min	8
Lastentarhanopettaja (Eo2)	kasvatustieteiden kandidaatti	6/17	29 min	5
Lastenhoitaja (Lh2)	lastenhoitaja	8/15	27 min	5

Tutkimukseni tuloksissa käytän ammattinimikkeiden lyhenteitä edellä esitetyn taulukon mukaisesti.

Avoimen teemahaastattelun lisäksi käytin tutkimuksessani havainnointia. Havainnoinnin avulla täydensin haastattelujen antia ja sain tehtyä havainnointipäiväkirjaa alkuluokan työntekijöiden työtavoista. Hakalaan (2010, 23) vedoten, tutkimuksen aineiston keräämisen tulee olla sellaista, että se mahdollistaa laajan kontekstin ja myös yksittäisen tapauksen tarkastelun. Kiviniemen (2010, 76) mukaisesti laadulliselle tutkimukselle ominaista on intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen esimerkiksi juuri havainnoinnin avulla. Hirsjärvi ja Hurmeen (2011, 37-38) mukaisesti havainnointi on kaikille tieteenhaaroille yhteinen

ja välttämätön perusmenetelmä ja he toteavat myös, että voidaan jopa väittää, että kaikki tieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin. Tutkimuksessani havainnointi oli reaktiivista eli havainnoitava kohde oli tietoinen havainnoinnista. Hirsjärven ja Hurmeen mukaisesti havainnointia voidaan menestyksekkäästi käyttää kvalitatiivisissa töissä muiden menetelmien rinnalla ja laajentamalla menetelmien käyttöä voidaan saada esiin yhä laajempia näkökulmia. Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös lujittaa. Havainnointia suoritin päivän ajan lokakuussa 2017.

5.4 Aineiston fenomenografinen analyysi

Fenomenografinen tutkimus tehdään Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaisesti empiirisen aineiston pohjalta. Lähestymistapaa kuvaa aineistolähtöisyys. Täten teoriaa ei käytetä luokittelurunkona tai teoriasta johdettujen oletusten testaamisena. Tutkimusprosessin edetessä tulkintaa muodostetaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii täten kategorisointien pohjana. Ahonen (1994, 123–125) kertoo, että teoria on välttämätön osa tutkimuksen jokaista vaihetta. Teoriaan perehtyneisyys antaa tutkijalle valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankinta, mutta lopullinen teorianmuodostus tapahtuu koko tutkimusprosessin aikana. Ahonen (1994, 123) viittaa Uljensiin huomauttaessaan, että myös tutkijan omien käsitysten ja olettamusten tiedostaminen teorian pohjalla on tärkeä tekijä tutkimusprosessissa. Tällä Ahonen tarkoittaa sekä tutkijan omaa tietoisuutta käsityksistään, mutta myös avoimuutta tutkittavien käsityksille. Koska empiiristä tutkimusta ohjaa erityinen tiedonintressi, Ahonen (1994, 122) toteaa, että tutkijan on mahdotonta lähestyä aineistoaan ilman minkäänlaisia ennakko-oletuksia. Otin ennakko-oletukseni huomioon lähtiessäni analysoimaan empiiristä aineistoani, tämä kertoo hallitusta subjektiviteetistäni.

Niikon (2003, 32) mukaisesti fenomenografisessa tutkimuksessa suoritetaan analyysiä toistuvaa menettelytapaa käyttäen esimerkiksi haastattelujen pohjalta. Aineiston analyysi ei ole strukturoitua ja voidaan todeta, että on melkein mahdotonta erottaa fenomenografinen analyysitekniikka siitä sisällöstä,

jota tullaan analysoimaan. Tämä siksi, että analyysi on aina sidottuna sisältöön ja sisältö on aina täynnä merkityksiä. Edelleen Niikko (2003, 32) toteaa, ettei fenomenografiselle analyysille ole löydettävissä yksiselitteistä tai selkeästi määriteltyä toteutustapaa.

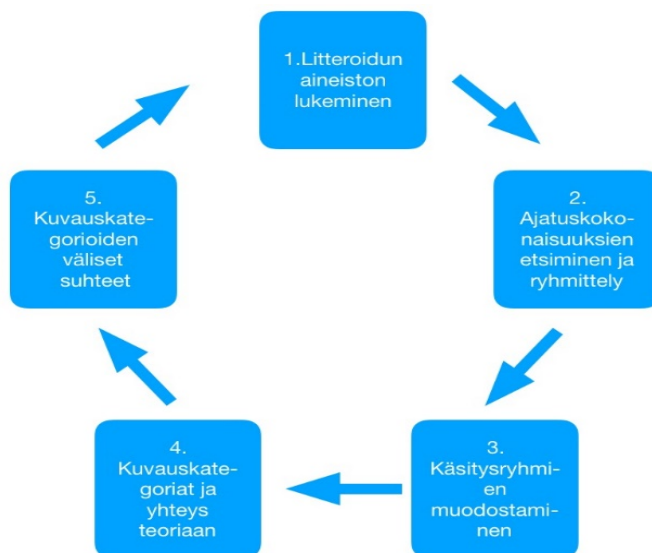
Analyysi noudattaa suurelta osin kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä, joita ovat muun muassa, että analyysi jatkuu koko aineiston hankinnan ajan, analyysiprosessi on looginen sekä systemaattinen, analysointi on reflektioiva prosessi ja aineisto jaetaan pienempiin osiin unohtamatta koko aineiston sisältöä. Lisäksi kvalitatiivisissa tutkimusprosesseissa, kuten myös fenomenografiassa, aineiston analyysissä merkitykselliset yksiköt luokitellaan järjestyksi systeemiksi ja olennaista on sisällöistä erilaisten ulottuvuuksien vertailu. Analyysissa lajitellaan ja organisoidaan aineistoa prosessin edettäessä. Fenomenografisen analyysin tulokset ovat lopulta synteesi esimerkiksi teemojen kuvauksesta tai teoreettisista kategorioista.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaisesti fenomenografisen tutkimuksen analyysi on vaiheittain etenevää. Tulkinta sekä merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti monella eri tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on vaikutusta seuraaviin valintoihin. Työstin empiiristä aineistoani ensin kokonaisuutena, sillä ilmiön väliset suhteet riippuvat myös kokonaisuudesta. Vaiheittain siirryin tarkastelemaan ammattiryhmittäin eri kategorioita ja lopuksi muodostin vastauksista yhteneviä kuvauskategorioita.

Niikko (2003, 33) sekä Uljens (1991, 88-89) esittelevät kokonaisuudessaan fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallin. Sen mukaisesti analyysin ensimmäisessä vaiheessa luetaan huolella aineisto läpi monta kertaa. Tarkoituksena on löytää tutkimuksen ongelman asettelun kannalta merkittäviä ilmauksia ja täten hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitteet peilattuna tutkimusongelmaan. Huusko ja Paloniemi (2006, 167) täsmentävät, että tulkinta kohdistuu tässä ensimmäisessä vaiheessa ajatukselliseen kokonaisuuteen ja apuna voi tutkija käyttää muun muassa kysymyksiä, joita hän esittää aineistolle. Valitut analyysiyksiköt toimivat perustana seuraavalle analyysivaiheelle, jossa Niikon (2003, 34) mukaisesti aletaan tutkimusongelmien suuntaisesti lajitella, etsiä sekä ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia teemoiksi.

Niikon (2003, 36) mukaisesti analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden määrittämiseen vertailemalla kokonaisuudesta irrotettuja merkityksikköjä uudelleen koko aineiston merkityksiin. Saadut erilaiset merkitystai teemaryhmät käännetään kategorioiksi, jotka ovat syntyneet tutkijan omissa konstruktioissa. Niikko painottaa, että yksittäiset kategoriat on oltava selkeässä suhteessa toinen toisiinsa. Yhden kategorian sisällä tulisi vertailua tapahtua muihin samaan kategoriaan kuuluvien ilmauksien kanssa.

Analyysin neljännessä vaiheessa Niikon (2003, 36-38) mukaisesti kategorioita yhdistetään teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisiksi ylemmän tason kuvauskategorioiksi. Nämä yhdessä muodostavat niin sanotun ylätason kategoriajoukon. Niikon mukaisesti fenomenografisessa tutkimuksessa tulosten lopullinen kuvaaminen tapahtuu arkikielen kautta. Näin siksi, että kuvaukset pysyisivät herkkinä kokemusten ja käsitysten sisällöille. Monesti fenomenografisen tutkimuksen tulokset sisältävät suoria lainauksia tai autenttisia ilmauksia, jotka on sijoitettu kuvauskategorioiden yhteyteen. Tutkimukseni analysointivaiheet on esitetty tarkemmin kuviossa 1 ja seuraavassa kappaleessa.



KUVIO 1. Tutkimukseni fenomenografisen analyysin vaiheet.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroin aineistoni ja luin litteroidun aineiston moneen otteeseen läpi sekä siirsin aineistoni Atlas.ti ohjelmaan haastattelu kerrallaan. Hirsjävi ja Hurmeen (2011, 138-140) mukaisesti litterointi on puhtaaksikirjoitus koko haastatteluaineistosta ja ennen litteroinnin aloitusta olisi hyvä olla selvillä, millainen analyysi aiotaan toteuttaa. Aloittaessani litteraatiota olin suunnitellut jo etukäteen, että toinen analyysivaihe tullaan tekemään Atlas.ti analyysiohjelmalla.

Tutkimukseni toisessa analyysivaiheessa etsin Atlas.ti ohjelmaa apuna käyttäen vastauksista ajatuskokonaisuuksia. Ajatuskokonaisuudet olivat tässä vaiheessa helposti löydettävissä ja merkitsin ne eri koodeilla. Ajatuskokonaisuudet käsittelivät pääasiallisesti opetusta, päivähoitoa, kodin ja koulun välistä yhteistyötä, suunnittelu-aikaa, arviointia, vanhempainkeskusteluja, velvollisuuksia, pedagogista vastuuta, opetusmuotoja ja yhteistyötä. Lopuksi tulostin raportit ja sain ajatuskokonaisuudet selkeinä ilmauksina aina yhden ammattiryhmän edustajan näkökulmasta. Lopuksi keräsin yhteen samojen ammattiryhmien vastaukset toisiinsa säilyttäen suluissa vastaajan tiedot.

Fenomenografisen analyysin kolmannen vaiheen toteutin lukemalla saatuja ajatuskokonaisuuksia läpi ammattiryhmittäin ja aloin muodostaa niistä käsitysryhmiä. Isoiksi käsitysryhmiksi muodostuivat lopulta työntekijöiden tehtävät, vastuut ja työtavat.

Neljännessä vaiheessa luin käsitysryhmiä läpi muodostaen niistä kuvauskategorioita aina kahden ammattiryhmän vastauksia yhdistellen. Samalla etsin yhteyksiä teoriaani. Tässä vaiheessa täydensin teoriaosuuttani esimerkiksi määrittelemällä tarkemmin yhteisopettajuutta, samanaikaisopettajuutta ja etsimällä kirjallisuudesta löytämiäni samanaikaisopettajuuden työtapoja kirjatun ne myös teoriaani.

Tutkimukseni viidennessä analyysivaiheessa tarkastelin löytyneiden kuvauskategorioiden välisiä eroja ja muodostin niistä erillisen kokonaisuuden käsitellen tehtävien ja vastuiden eroja sekä yhtäläisyyksiä kaikkien ammattiryhmien välillä.

5.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tieteen eettisyys pohjautuu Aaltolan (2010, 13-19) mukaisesti rehellisyyteen, avoimuuteen, itsekriittisyyteen, systemaattisuuteen, uutuuteen, luotettavuuteen, objektiivisuuteen ja julkisuuteen. Metsämuuronen (2006, 23) toteaa lisäksi, että keskeistä tieteelliselle tiedolle on, että uusi tieto rakentuu vanhan tiedon perustalle. On huomioitavaa, että tutkijan on toimittava koko tutkimusprosessin ajan eettisesti oikein. Näin uusi ja rehellinen tiedon syntyminen on mahdollista. Metsämuuronen jatkaa edelleen, että tieteelliselle tiedolle tyypillistä on tiedonhankintamenetelmien yleinen tunnettavuus. Uusi tieto on täten vertailukelpoista vanhan tiedon kanssa. Metsämuuronen (2006, 24) kertoo tieteellisen tiedon luonteenomaisen piirteen olevan myös tulosten toistettavuuden ja tiedon julkisuuden. Tieteellinen tieto edellyttää tekijältään kriittistä katsontakantaa kirjallisuutta ja menetelmiä kohtaan. Myös tutkimustuloksiin suhtaudutaan kriittisesti. Tutkimuksessani olen noudattanut edellä esitettyjä hyvän tieteellisen toiminnan ohjeita.

Laadullisen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tulisi pohtia tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2000, 210). Omassa tutkimuksessani tutkimusideani ja aikaisemmat tietoni pohdintoineen ohjasivat aluksi minua lukemaan kirjallisuutta tutkimusaiheestani. Halusin tutustua alkuluokkien työntekijöiden työtehtäviin, vastuihin ja työpanokseen mahdollisimman avoimesti ja pyrin etäännyttämään itseni omista ennakkotiedoistani avoimen teemahaastattelun avulla. Objektiivisuuteen pyrin sitten, että tutkijana en tarjonnut omia käsityksiäni haastateltaville, vaan annoin heidän kertoa omista käsityksistä teemojen ohjatessa haastattelujen kulkua. Eskola ja Suoranta (2000,15) epäilevät, ettei edellä mainittu ole aina mahdollista laadullisessa tutkimuksessa, mutta tutkia voi ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa, koska objektiivisuus syntyy heidän mukaansa juuri objektiivisuuden tunnistamisesta. Niikko (2003, 40) lisää vielä, että tutkijan oman näkemyksen täydellistä sulkeistamista ei voida edes saavuttaa subjektiivisessa maailmassa, jossa elämme. Tarkastelin omaa objektiivisuuttani jo ennen haastatteluja ja koko tutkimusprosessin ajan. Haastattelurungon testasin toisen alkuluokan luokanopettajalla ja var-

sinaisissa haastatteluissa en tarjonnut omia näkemyksiäni, vaan annoin teemojen viedä haastatteluja eteenpäin. Haastattelutilanteet olivat häiriöttömiä ja ne onnistuivat teknisesti hyvin.

Avoimen teemahaastattelun lisäksi käytin tutkimuksessani havainnointia, sillä litteroituja haastatteluja lukiessa ja teoreettista viitekehystä täydentäessä, minulle tuli tutkijana tarve saada lisää tietoa yhteisopettajuuden työtavoista, joita alkuluokkatiimi toteutti. Havainnoinnin avulla täydensin haastattelujen antia. Havainnoinnin aikana pidin havainnointipäiväkirjaa alkuluokan työnteekijöiden työtavoista. Hakalaan (2010, 23) vedoten, tutkimuksen aineiston keräämisen tulee olla sellaista, että se mahdollistaa laajan kontekstin ja myös yksittäisen tapauksen tarkastelun. Kiviniemen (2010, 76) mukaisesti laadulliselle tutkimukselle ominaista on intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen esimerkiksi juuri havainnoinnin avulla. Hirsjärvi ja Hurmeen (2011, 37-38) mukaisesti havainnointi on kaikille tieteenhaaroille yhteinen ja välttämätön perusmenetelmä ja he toteavat myös, että voidaan jopa väittää, että kaikki tieto perustuu todellisuudesta tehtyihin havaintoihin.

Tutkimuksessani havainnointi oli reaktiivista eli havainnoitava kohde oli tietoinen havainnoinnista. Hirsjärven ja Hurmeen mukaisesti havainnointia voidaan menestyksekkäästi käyttää kvalitatiivisissa töissä muiden menetelmien rinnalla ja laajentamalla menetelmien käyttöä voidaan saada esiin yhä laajempia näkökulmia. Tutkimuksessani käytin siis kahta eri tiedonhankintamenetelmää, jolloin Hirsjärvi ja Hurme (2011, 63) toteavat, että tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tämän triangulaatio- menetelmän avulla.

Laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni aineisto on suhteellisen pieni (Eskola & Suoranta 2000, 60-61). Eskola ja Vastamäki (2010, 42) miettivät, mikä on sopiva määrä haastatteluja. He tyytyvät toteamaan, että tarkkaa ohjetta ei voida antaa ja jokaisessa työssä on haastateltavien määrä ratkaistava erikseen. He kuitenkin toteavat, että mikäli haastattelut alkavat toistaa itseään, niin todennäköisesti ei kannata enää jatkaa. Hakala (2010, 19) korostaa, ettei tutkimuksen kelvollisuus riipu kerätyn datan määrästä vaan analyysin kelvollisuudesta. Tässä tutkimuksessa mukana on kahdeksan haastattelua ja heistä kuusi haastateltavaa edustaa eri ammattinimikkeitä. Eri haastattelut tuot-

tivat hyvin samankaltaisia tietoja, joten havaittavissa oli myös aineiston itsensä toistamista. Tällä varmistuin aineiston kattavuudesta ja sain mielestäni riittävästi aineistoa alkuluokan työntekijöiden tehtävistä sekä vastuista.

Huuskon ja Paloniemen mukaisesti (2006, 170) laadulliselle tutkimukselle vaatimus tulosten toistettavuudelle on vieras. Tässä tutkimuksessa kyseessä on tapaustutkimus. Uskon, että tutkimus on toistettavissa toiseenkin alkuluokkaan, mutta tulokset voivat olla erilaisia riippuen tutkijasta ja tutkittavista sekä kategorioiden muodostuksesta. Huusko ja Paloniemi (2006, 170) toteavatkin, että tutkittavien käsityksistä muodostetut kategoriat ovat aina tutkijan itse rakentamia kokonaisuuksia. Tällöin esimerkiksi niiden määrä ja itse kategoriat ovat aina loppujen lopuksi tutkijan päätettävissä. Niikko (2003, 39) sekä Uljensin (1991, 97) kertovat, ettei fenomenografisessa tutkimuksessa pyritä absoluuttiseen totuuteen, vaan siinä sovelletaan totuuden koherenssikriteeriä arvioitaessa tehtyjä ratkaisuja ja arvioita. Kaiken kaikkiaan Niikon mukaisesti on kyse sisäisestä reliabiliteetistä. Niikko (2003, 40) toteaa vielä, että muodostetut kategorialuokat ovat tutkijan konstruktioita ja täten on huomioitavaa, että joku toinen tutkija olisi voinut muodostaa eri kategorioita.

Huuskoon ja Paloniemeen (2006, 170) vedoten laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät sekä tutkijan että tutkittavien arvomaailmat. Näin ollen myös tutkimuksen lukijalle tulee antaa mahdollisuus tulkintojen tekemiselle. Luotettavuuden arvioinnille tämä tarkoittaa, että on huomioitava, kuinka tutkija on tutkimuksessa raportoinut sen sisältämät eri vaiheet. Olen kuvannut tutkimusprosessin selkeästi ja lisäksi lukuisat suorat aineistolainaukset lisäävät lukijan omaa tulkinnan mahdollisuutta. Raportoitaessa tutkimusta, Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) mukaisesti, on tuotava julki rehellisesti tutkimustulosten aitous, relevanssi ja lisäksi myös teoreettisen yleisyyden taso.

Edelleen Huuskon ja Paloniemen mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää, mikäli tutkimusraportissa on pohdittu tutkimuksen teoria-empiriasuhdetta. Kiviniemi (2010, 70) täsmentää, että laadullisen tutkimuksen ominaispiirre tulee esille tutkimuksen eri elementtien kehittämisessä tutkimuksen edessä. Eri elementeiksi Kiviniemi luettelee muun muassa tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineiston keruun ja aineiston analyysin. Tutkimukseni ele-

mentit limittyivät toinen toisiinsa ja kehittyivät vähitellen tutkimuksen kuluessa. Tutkimuksessani teoreettinen viitekehys rakentui ja tarkentui koko tutkimusprosessin ajan. Onkin tärkeää, että tutkija itse tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen edetessä ja hänellä on rohkeutta tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. Pro graduni laadullista tutkimusotetta kuvaa juuri ongelmanratkaisusarjat, joita tutkimuksen edetessä jouduin ratkaisemaan. Myös tutkimusongelmani täsmentyivät tutkimukseni aikana. Aluksi minulla oli johtajatus, jonka pohjalta lähdin tutkittavaa ilmiötä tutkimaan. Otin myös selvää, millaisin menetelmin pystyin saamaan tietoa tutkimukseni kohteesta. Tutustutuani kirjallisuuteen, hahmottelin viitekehysten ja sen avulla tein haastattelulomakkeen, jonka avulla lähdin tavoittelemaan vastauksia muodostamiini alustaviin tutkimuskysymyksiin. Tiedostin jo heti aluksi, että haastatteluista voi nousta esiin asioita, joita en ollut vielä ottanut huomioon viitekehyksessäni. Valmistauduin siis kirjoittamaan viitekehysten kokonaisuudessaan tai osittain uusiksi haastattelujen jälkeen ja muokkaamaan myös tutkimuskysymyksiäni tutkimusprosessin edetessä. Lisäksi hankin haastattelujen jälkeen vielä lisäinformaatiota havainnoinnin turvin.

Myös itse tutkimustehtävää tulee tarkastella kriittisesti. Tutkijan tulkintoja saattaa johtaa harhaan Varton (1992, 59) mukaan se, että tutkija alkaa etsiä merkityksiä omista elämänyhteyksistä unohtaen, että tulkintojen suunta tulee olla tutkimuskohteen elämäntulkinta ja ymmärrys. Varto jatkaa edelleen, että tutkijan on muistettava, että toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista. Tutkimukseni aiheet olivat hyvin läheisiä itselleni, joten suureksi haasteeksi tutkimuksessani nousi omien elämänyhteyksien karsiminen tutkimusprosessin aikana.

Tutkimusaiheen rajaaminen osoittautui haasteelliseksi, sillä aiheeni pitää sisällään monia mielenkiintoisia elementtejä, kuten työntekijöiden käsitykset yhteistyön toimivuudesta ja aikuisten roolit lasten näkökulmasta. Pysin kuitenkin rajaamaan tutkimukseni pelkästään työntekijöiden tehtävien, vastuiden ja työtapojen kuvailemiseen. Tämä onnistui mielestäni hyvin.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Tehtävä- ja vastuunäkökulma

6.1.1 Erityisluokanopettajan ja luokanopettajan tehtävät sekä vastuut

Erityisluokanopettaja sekä molemmat luokanopettajat kokivat samoin kuin tutkimuskoulun sisäisessä työnkuvien julkaisussa todetaan, että heidän päätehtävänä on alkuluokan ykkös- sekä kakkosluokkalaisten oppilaiden opettaminen sekä oppimisen edistymisen seuraaminen.

Mun tehtäväkuvan fokus on erityisntuen oppilaissa. Siis tarkoitan erityisen tuen ykkösten ja kakkosten oppimisen seuraamista ja heidän opettamista. Mun pääasiallinen tehtävä on näiden oppilaiden tukeminen. (Elo1)

Mulla on päätehtävänä koululaisten yleisopetuksessa ykkös- ja kakkosluokkalaisten opetus. (Lo1)

Mun tehtävänä on koululaisten oppiminen ja opettaminen ja niin, että opetussuunnitelma täyttyy. (Lo2)

Tarkentaessani vielä muita tehtäviä koulupäivän aikana, opettajat luettelivat tehtävikseen oppituntien pitämisen koululaisille, kaikille lapsille väri- ja taidepiirien pisteiden vetämisen, välituntivalvonnat sekä ruokailut oppilaiden kanssa.

Mun tehtävä on opettaa koululaisille matematiikkaa, äidinkieltä ja myös musiikin opetus on tänä vuonna mulla. Pistetyöskentelyssä mulla on aina yksi piste tai taidepysäkki, jonka minä vedän. Niissä aiheet vaihtelee aina ympästä, peleistä, leikeistä, kädentaidoista kynätehtäviin. Välituntivalvonnoissa olen silloin, kun on mun vuoro ja ruokailuissa olen aina mukana. Yhdessä ruokaillaan koko alkuluokka ja pukemistilanteet sekä siirtymiset valvotaan yhteisesti kukin vuorollaan. (Elo1)

Mä katson, että mun tehtävä on alkuluokkapäivän aikana opettaa eskareita, ykkösluokkalaisia ja kakkosluokkalaisia pistetyöskentelyissä. Se on mun tehtävä eli olen kaikkien lasten tukena tässä, mutta päätehtävä on opettaa kuitenkin ykkös- ja kakkosluokkalaisia. Matematiikan ja äidinkielen tunnit me vedetään erityisluokanopettajan kanssa yhdessä koululaisille. Välitunti- ja ruokavalvonnat sekä siirtymätilanteet kuuluu meille kaikille, myös opettajille. (Lo1)

Mun tehtäviin kuuluu yhteiset ruokailut, yhteiset leikkihetket ja väripiirit kolmena päivänä viikossa. Lisäksi mä vedän aina koululaisten matematiikan ja äidinkielen tunnit sekä uskonnon ja musiikin tunnit. (Lo2)

Koulupäivän ohella erityisluokanopettaja mainitsi omaksi tehtäväkseen koko koulun tasolla tehtävän yhteistyön muiden tahojen kanssa sekä koulun suunnittelu- ja kehittämis-tehtävät.

Lisäksi mulla on tehtäviä paljon muun muassa koulutason yhteistyöjuttuja ja koulun suunnittelu- ja kehittämistehtäviä. Meillä on esimerkiksi erityisopettajien tiimi. Se koontuu säännöllisesti viikoittain. Esimerkiksi mietitään tulevan vuoden kokoonpanoja ja mille luokalle kukin oppilas menee. Myös siirtopalaverit käydään aina kolmannen luokan opettajien kanssa. Mun tehtäviin kuuluu paljon koko koulun tasolla kehittämistä. Mietitään, miten saataisiin paremmin integroitua erityisoppilaat koko kouluun ja saataisiin erityisoppilaille ehyt koulupolku. (Elo1)

Kaikki opettajat mainitsivat myös vanhempainiltojen ja vanhempien kanssa käydyt keskustelut tehtäväkseen. Lisäksi oppilaiden henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat (hopit) kuuluivat opettajien toimenkuvaan.

Erityisen tuen oppilaiden vanhempien kanssa käyn lasten palaverit. Luokanopettaja ei ole niissä mukana, mutta minä olen monissa luokanopettajan keskusteluissa mukana. Varsinkin silloin, jos oppilaalla on tuen tarvetta. Minä kirjaan erityisen tuen tarpeen oppilaista henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat. Yleisesti, kun vanhempien kanssa on keskusteluita, niin minun ammattitaito on käytettävissä ja paljon tuen opettajia, mutta kaikissa keskusteluissa en ole mukana. Esimerkiksi esioppilaiden palavereissa on ole mukana. Vanhempainillat toteutetaan yhdessä koko alkuluokkatiimin kanssa. (Elo1)

Keskusteluja on pakko hoitaa lukuvuoden aikana kaksi eli opintosuunnitelma on tehtävä ja myös tarkistettava. Koska väliarviot on nykyisin suullisia, niin keväällä joillekin voidaan tehdä vielä kolmaskin keskustelu, mutta kaksi keskustelua on pakollista. Koen myös, että vanhempainilta on mun yksi tehtävä. Meillä on ollut tapana tavata vanhemmat aina syksyllä. Lisäksi Wilman välityksellä ja puhelimitse ollaan aina tarpeen vaatiessa koteihin yhteydessä. (Lo1)

Koululaisten vanhempiin pidän yhteyttä viikoittain. Vanhempainkeskustelut mä käyn läpi omien oppilaideni osalta. Lastentarhanopettaja huolehtii esikoululaisten keskustelut. Yhdessä toki suunnitellaan ja keskustellaan paljon lasten asioista, mutta yksin mä vedän kaikki keskustelut ja kirjaan niistä hopit. Myös vanhempainillat kuuluu luokanopettajan tehtäviin. Meillä on monesti yhteinen vanhempainilta koko alkuluokan kesken, jossa myös jakaannutaan niin, että eskarit on lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan kanssa ja koululaisten vanhemmat minun kanssa. (Lo2)

Jokainen opettaja mainitsi myös viikoittaisen tiimin yhteissuunnittelun olevan osa perustehtävää. Myös Aira (2012, 125) korostaa yhteistyön edellytyksenä yhteistä suunnittelua ja yhteistä ymmärrystä asioista. Lisäksi opettajat kertoivat toteuttavansa suunnittelua ennen ja jälkeen koulupäivän.

Meillä on kerran viikossa koko alkuluokkatiimin yhteinen suunnittelu ja siellä käydään aina tulevan viikon teemat läpi yhteisesti. Suunnittelu on osa mun perustehtävää joka päivä. Suunnittelun päivisin toimintaa aina ennen koulupäivää ja myös koulupäivän jälkeen. (Elo1)

Viikoittainen suunnittelupalaveri kuuluu mun tehtäviin ja lisäksi suunnittelun paljon yhdessä erityisluokan opettajan kanssa kahdestaan tunteja. Meillä on hyvä tilanne, koska meillä loppuu aina koulupäivät kahdelta, niin silloin meillä on aina aikaa yhteisen suunnitteluun erityisluokanopettajan kanssa. Koko alkuluokkahenkilöstön yhteinen suunnittelutunti ei aina riitä, mutta hyvin me ollaan saatu arki pyörimään. (Lo1)

Meillä on joka viikko yhteinen suunnittelu ja lisäksi tottakai suunnittelen vielä minun omia tunteja erikseen itseseni. Yhteinen suunnittelutunti mahdollistaa meille alkuluokayhteistyön. (Lo2)

Suunnitteluista opettajat kertoivat, että he suunnittelevat toimintaa koko alkuluokalle, mutta jokainen opettaja katsoo, että omien oppilaidensa opetussuunnitelmalliset asiat täyttyvät ja jokainen lapsi saa tarpeidensa mukaisia tehtäviä sekä opetusta.

Suunnitteluissa aina käydään tehtävät yhteisesti läpi ja minä eriytän pisteillä aika paljon lennosta tehtäviä. Katson, että jokainen oppilas saa oman tasoisen tehtävän. (Elo1)

Suunnittelut meillä on yhteisiä ja katsotaan aina, mitä milläkin pisteellä seuraavalla viikolla tehdään. Koululaisille minä katson enemmän, että jokainen saa oman tason mukaan tehtävän ja tietysti myös taitaville esikoululaisille eriytetään asioita. Enemmän ykkös- ja kakkosluokkalaisilla kuitenkin mun mielestä eriytän tehtäviä. Opettajat aina katsoo aiheet ja sisällöt opetussuunnitelman mukaan ja sitten varmistaa, että jokaisella on oman tasoiset tehtävät. (Lo1)

Minä vastaan koululaisten osalta aina eriyttämisestä ja että opetussuunnitelma täyttyy. (Lo2)

Tarkentaessani tehtävien jakaantumisesta koko alkuluokan henkilöstön kesken, opettajat vastasivat seuraavasti.

Mä en lähtisi erittelemään, mitkä on kenenkin tehtäviä tässä alkuluokassa, vaan kaikki hoitaa kaikkia tehtäviä. Toki äidinkielen ja matematiikan tunnit vetää aina luokanopettaja sekä minä, mutta yhdessä muuten toteutetaan tätä arkea. (Elo1)

Pistetyöskentelyissä me aikuiset tehdään kaikki samoja tehtäviä eli jokaisella meillä on oma piste hoidettavanaan. Tehtävät kussakin pisteessä määräytyvät oman persoonan ja ammattitaidon mukaan. Jokaisen pisteen aihe suunnitellaan yhdessä, mutta sen vetää aina siihen nimetty henkilö omien vahvuuksien mukaisesti. (Lo1)

Kun meillä on alkuluokan yhteinen toiminta eli väripiirit, niin siinä käytännön tasolla kaikki lapset on yhteisiä ja me kaikki yhdessä kasvatetaan ja tehdään samoja tehtäviä. Kaikki koululaiset ja esikoululaiset yhdessä oppivat ja kasvavat meidän kaikkien aikuisten kanssa. Käytännön tasolla ei ole merkitystä, kuka on kenenkin aikuinen, mutta kyllä minä luokanopettajana silti henkilökohtaisesti itse koen ja huolehdin siitä, että koululaiset saavat niitä asioita, mitä koululaisten kuuluu saada ja luotan siihen, että muut huolehtivat omista tehtävistään sen mukaisesti, mitä olemme yhdessä suunnitelleet viikkosuunnittelussa. (Lo2)

Tehtäviä luokanopettajat kertoivat olevan jaettu, sillä tiimissä toimii osaavaa henkilökuntaa ja kaikkien osaamista haluttiin hyödyntää lasten hyväksi. Kuten Isoherranen (2008, 27) toteaa, niin yhteistyön tarkoituksena on tähdätä yhteiseen hyvään. Myös Forss-Pennanen (2006, 119) painotti hyvässä yhteistyön toimintakulttuurissa tapahtuvan osaamisen jakamista. Luokanopettajien mukaan

jokainen tiimin jäsen saa toimia omalla vahvuusalueellaan. Se, että opetettavia sisältöjä oli jaettu työntekijöiden kesken, oli luokanopettajien mielestä hyvä asia, sillä silloin mahdollisimman moni oli myös tietoinen, mitä luokassa parhaillaan opetetaan. Äidinkielen, matematiikan ja uskonnon tunnit luokanopettajat katsoivat täysin omiksi tehtävikseen. Aamupiirejä toteutti alkuluokassa koko henkilökunta vuoropäivinä.

Monesti pistetyöskentelyssä opettajat hoitavat matematiikan ja äidinkielen pisteet, mutta muut tehtävät on jaettu koko henkilöstön kesken. Koulupäivän aikana uskonnon tunnit hoitaa aina opettaja, sillä niillä tunneilla ei ole esikoululaisia. Kädentaidot, musiikki ja ympäristötiedon aiheet jaetaan aina vuoron perään aikuisten kesken. (Lo1)

Minä luotan siihen, että kenelle tehtävä aina annetaan, niin myös hän pystyy hoitamaan sen suunnitelman mukaisesti. Meillä on tässä alkuluokassa hyvin avoimet välit ja voidaan yhteistyöllä jakaa tehtäviä, niin että kaikki ovat tietoisia tapahtumista. Yhdessä myös aina keskustellaan, miten väripiirissä työskentely sujui. Ammattitaitoa luokasta löytyy ja jokainen voi toteuttaa toimintaa omien taitojen mukaisesti. Esimerkiksi meillä on lastenhoitaja todella taitava käsityöihminen, niin hän hoitaa enimmäkseen kädentaitoja tässä ryhmässä. (Lo2)

Jokainen opettaja painotti lapsen eheää koulupäivää ja kertoi, että lapsille aikuiset ovat yhteisiä. Myös Aira (2012, 129) painottaa monimuotoisen yhteistyön joustavaa vuorovaikutteisuutta.

Mä en usko, että lapset ajattelisi, kuka on kenenkin ope ja toivon, että me kaikki aikuiset ollaan tasavertaisia tässä ryhmässä. Lapsille me ollaan kaikki aikuisia. Tottakai erityislapset esimerkiksi leimaantuu johonkin aikuiseen helpommin ja lähestyy sitten tätä aikuista herkemmin. Yleisesti me kuitenkin hoidetaan yhdessä näitä koulupäivän aikana eteen tulevia tehtäviä lapsen parhaaksi. (Elo1)

Lapset ei varmaan meidän ryhmässä tiedä, millä ammattinimikkeellä kukakin aikuinen on. Ollaan lapsille aikuisia ja kaikki auttaa kaikkia. On kuitenkin lapsia, jotka kokeilee rajojaan, niin silloin auktoriteetin huomaa selvästi. Kaikkia ammattiryhmien edustajia ei totella niin helposti. Jokaisella aikuisella on oma tyyli, mutta sen huomaat, että kaikkien ammattitaito ei riitä haasteellisen ryhmän hallintaan. Mutta esimerkiksi aamupiireissä niin meillä on kiertävät vuorot ja jokaisen aikuisen tehtävänä on vetää aamupiirejä. (Lo1)

Jokainen opettaja nimesi päävastukseen oppilaiden pedagogisen vastuun. Vastuukysymyksissä opettajat painottivat, että tehtäviä voidaan henkilökunnan kesken jakaa, mutta vastuuta ei. Vastuu näkyi myös monissa siirtymätilanteissa, ulkovalvonnoissa ja kirjaamisvastuissa. Jokainen opettaja osasi melko yksiselitteisesti nimetä oppilaat, joista he olivat vastuussa.

Mä olen yhdessä vastuussa luokanopettajan kanssa meidän alkuluokan kaikista koululaisista. Koen, että yhdessä jaetaan vastuu kaikista meidän luokan oppilaista, mutta tottakai viimekädessä pedagoginen vastuu on mulla erityisen tuen oppilaista. Esioppilaista en koe olevani millään lailla vastuussa. (Elo1)

Mulla on pedagoginen vastuu yleisopetuksen oppilaista. Eskareita opetan päivisin myös, mutta ne eivät ole mun vastuulla. Kun esimerkiksi lähdetään ulkoilemaan, niin siellä on aina oltava valvonnassa opettaja, mikäli pihalla on perusopetuksen oppilaita. Vastaavasti esioppilaat ei voi mennä ulkoilemaan ilman varhaiskasvatuksen henkilökuntaa. Monissa siirtymätilanteissa ja koulun ulkopuolella tapahtuvassa toiminnassa pätee edellä mainittu. Työtehtäviä voidaan helposti jakaa, mutta vastuuta ei voi koskaan siirtää jollekin toiselle. (Lo1)

Lakisääteisesti mä olen vastuussa koululaisista ja olen niiden luokanopettaja. Mulla on siis pedagoginen vastuu perusopetuksen oppilaista. (Lo2)

Luokanopettajat kertoivat lisäksi olevansa vastuussa perusopetuksen oppilaiden arvioinnista ja heidän toiminnan suunnittelusta.

Lisäksi mulla on arviointivastuu ja suunnitteluvastuu. (Lo1)

Mä olen vastuussa luokkani koululaisten todistuksista ja arvioinnista. Koululaisten toiminnan suunnittelusta vastaan aina minä. Tehdään toki yhteistyötä koko luokan henkilökunnan kanssa, mutta minä olen siitä luokanopettajana vastuussa. (Lo2)

Erityisluokanopettaja kertoo arviointi- ja suunnitteluvastuun olevan jaettu alku- luokassa luokanopettajan kanssa.

Mä koen, että ollaan yhdessä luokanopettajan kanssa kaikista vastuussa, kun suunnitellaan toimintaa. Meillä on tässä yhteinen paletti ja yhdessä jaetaan vastuu toiminnasta. Arviointi tehdään aina luokanopettajan kanssa yhdessä ja silloin me yhdessä vastataan arvioinnista. (Elo1)

Myös luokanopettaja kertoo yhteisestä vastuustaan erityisluokanopettajan kanssa.

Meillä on henkinen vastuu mun mielestä kaikista tämän luokan oppilaista, mutta sitten on tietyt vastuut liittyen kirjaamisiin ja juridisesti oppilaat on olemassa niin, että yleisopetuksen oppilaat on minun vastuulla ja erityisen tuen oppilaat on erityisopettajan vastuulla. Tää on mun käsitys. Oppilaat eivät välttämättä tiedosta, ketkä ovat kenenkin vastuulla, mutta kyllä aikuiset sen tietää. (Lo1)

6.1.2 Erityislastentarhanopettajan ja esiopettajan tehtävät sekä vastuut

Esiopettaja sekä erityislastentarhanopettaja kuvaavat tärkeimmäksi tehtäväkseen esioppilaiden esiopetusajasta huolehtimisen.

Mun tehtävä on vastata tässä alkuluokassa esikoululaisten elämästä eli kaikkien yhdeksän eskarilaisen oppimisesta. Viidellä näistä eskareista on erityisen tuen tarve. (Elto1)

Jos laajasti ajatellaan, niin mun työtehtävä tässä luokassa on koko eskariporukasta vastaaminen. (Eo2)

Tehtävänsä he kuitenkin yleistivät koskemaan koko alkuluokan lasten kanssa olemista.

Muutenhan tässä luokassa me kaikki toimitaan kaikkien lasten kanssa. Myös minä vedän ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden toimintoja. Esimerkiksi pistetyöskentelyssä koetaan kaikki lapset ja mä vedän pisteitä. Taidetyöskentelyssä vedän myös yhden pisteen. Myös liikunnassa olen kaikkien lasten tukena liikuntatunneilla. Mä ohjaan kaikkia tasapuolisesti, koska koen että se on mun tehtävä. (Elto1)

Meidän arkihan on sitä, että tehdään kaikki yhdessä työtä ja näin olen minäkin olen koululaisten kanssa. (Eo2)

Ryhmän yhteisen sekä toiminnan suunnittelun kumpikin mainitsee tehtäväkseen.

Mun tehtävä on osallistua meidän viikoittaiseen tiimisuunnitteluun ja siellä minä suunnittelen koko ryhmän toimintaa sekä katson asioita esikoululaisten silmiin. Tuon suunnitteluun omia ideoita ja eriytän tehtäviä esikoululaisille. (Elto1)

Meillä on joka viikko tunnin suunnittelu yhteisesti luokanopettajan kanssa ja siellä sovietaan aina viikon teemat ja aiheet. Omalla suunnitteluajallani suunnittelen sitten pisteet ja esikoululaisten tehtävät. Suunnittelu kuuluu ehdottomasti mun tehtäviin. (Eo2)

Tehtävikseen esiopettaja ja erityislastentarhanopettaja nimeävät esikoulutehtävien tekemisen esikoululaisten kanssa ja pistetyöskentelyssä, taidepiireissä sekä liikunnassa oman pisteen toteuttamisen koko alkuluokan oppilaiden osalta. Ruokailut, ulkoilut, lepoaikat, pukeutumiset ja leikkituokiot ovat myös lastentarhanopettajien toimenkuvaan kuuluvia tehtäviä.

Kun meillä on eskareiden kanssa omaa aikaa, niin me tehdään esikoulutehtäviä, leikitään lorutellaan, laulellaan, tehdään kädentaitoja ja kaikkea muuta sellaista eskareiden omia tehtäviä. Nämä kaikki kuuluu mun tehtäviin. Myös ruokailussa ja lepoaikoissa olen aina mukana ja toki kaikki siirtymiset, pukeutumiset ja ulkoilut, niin kuuluu myös mulle. Lepoaikalla vuorotellen lastenhoitajan kanssa. Samoin kuin ulkoiluissa. (Elto1)

Mun arki muodostuu oikeastaan eskareiden esiopetuksesta ja koululaisten perusopetuksesta. Silloin kun me ollaan eskareiden kanssa omana ryhmänä, niin me tehdään eskareiden omia juttuja ja silloin pohjalla toimii esiopetussuunnitelma ja sitten alkuluokan yhteisellä ajalla meillä on aina ne väripiirit ja taidepiirit ja siellä sovelletaan sitten perusopetuksen opetussuunnitelmaa sekä esiopetussuunnitelmaa. (Eo2)

Kumpikin lastentarhanopettaja kertoi tehtävikseen vanhempien kanssa käyttävät keskustelut ja oppimissuunnitelman tekemiset. Myös vanhempainillan pitäminen sekä kodin ja koulun väliset Wilma-viestittelyt mainittiin osana perustehtävää. Esiopetusajan jälkeiset päivähoidolliset tehtävät katsottiin lisäksi tehtäväkuvaan.

Mun tehtävä on käydä mun omien esioppilaiden vanhempien kanssa kaksi kertaa vuodessa vanhempainkeskustelut ja niiden pohjalta täytän oppimissuunnitelmat. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö muun muassa Wilma- viestit ja haku- ja vientitilanteissa kommunikointi on osa ihan perustehtävää. (Elto1)

Joka syksy ja kevät käyn vanhempainkeskustelut mun esioppilaiden kanssa. Lisäksi syksyisin on vanhempainilta koko alkuluokan kesken. Sitten kaikki viestittelyt, niin kyllä ne on mun vastuulla meidän ryhmässä. Esikoululaisillahan jatkuu päivä vielä esikouluajan jälkeen ja sen jälkeen kaikki lepoaikat, välipalat, leikit, pelit ja ulkoilut, niin ne kuuluvat mulle. Myös aamuisin kaikki lastentarhanopettajat, niin me ollaan aamupalalla ja aamutouhuissa eskareiden mukana. (Eo2)

Päävastuukseen kumpikin lastentarhanopettaja nimeää pedagogisen vastuun esikoululaistensa osalta. Lisäksi erityislastentarhanopettaja painottaa vastuutaan annetuista koululaisten tehtävistä. Esiopettaja sen sijaan painottaa, että hän vastaa esioppilaiden opetuksesta ja eriyttämisestä, kun taas hän luottaa, että luokanopettaja vastaa tässä ryhmässä aina koululaisten eriyttämisestä. Tehtävät ovat koko alkuluokan kanssa yhteisiä, mutta vastuuasiat ovat selvät. Nämä näkyvät varhaiskasvatuksen osalta esimerkiksi suhdelukuina ja esikoululaisten kanssa koulun ulkopuolelle ei voi lähteä kuin varhaiskasvatuksen henkilöstö.

Kyllä mulla on pedagoginen vastuu esikoululaisista. Lisäksi koen, että kun luokanopettaja sanoo, mitä mun tulee tehdä pisteyöskentelyssä koululaisten kanssa, niin silloin mä vastaan annetuista tehtävistä siinä pisteellä. Eskareilla vastuukysymykset on muutenkin tosi tiukat eli meillä on suhdeluvut, montako aikuista ja lasta voi ryhmässä olla. Lisäksi erityisen tuen lapset vaatii enemmän aikuisia ja sen takia meidän ryhmässä onkin enemmän henkilökuntaa. Jos me lähdetään koulun ulkopuolelle, niin silloin on aina oltava mukana varhaiskasvatuksen henkilöstöä, jotka on vastuussa esikoululaisista. (Elto1)

Mulla on pedagoginen vastuu mun eskariporukasta. Mä vastaan myös aina eskareiden tehtävien eriyttämisestä väripiirissä. (Eo2)

6.1.3 Lastenhoitajan ja koulunkäyntiavustajan tehtävät sekä vastuut

Lastenhoitajat sekä koulunkäyntiavustaja kuvaavat tehtäviään päivittäisten rutiinien muodossa. Lastenhoitajien tehtäviin kuuluvat esimerkiksi esikoululaisista huolehtiminen, heidän aamupalalle vieminen, lepoaikat, ulkoilut ja ruokailut. Lisäksi tehtävinä mainitaan väripiireissä pisteiden vetäminen. Toinen lastenhoitajista kertoo olevan koulupäivän aikana enemmän koululaisten kuin esikoululaisten kanssa. Koulunkäyntiavustaja mainitsee tehtäväkseen sekä lasten että muun henkilökunnan tukemisen. Hän kokee olevansa kaikkien oppilaiden tukemista ja oppimista varten. Myös koulunkäyntiavustaja kertoo, että piste-

työskentelyissä ja taidepiireissä hän osallistuu toiminnan toteutukseen sekä ulkoilee ja ruokailee lasten kanssa.

Koen, et mun pääasiallinen tehtävä on huolehtia eskareista. Mä olen sellainen hoitava ja avustava ja jos jotain huomaan, niin kerron siitä sitten opettajille. Mulla on vähän sellainen yleismiehen rooli tässä ryhmässä. Vedän aamupiirin joinain päivinä ja oman pisteen väri- ja taidepiireissä. Sitten ruokailuissa olen mukana, ulkoiluissa ja tietysti pukemistilanteissa. Iltapäivisin olen vielä lepohetkillä ja vien lapset välipalalle ja myös iltapäiväkerholaisten kanssa olen iltapäivisin. Aamuisin otan lapset vastaan ja vie myös aamupalalle. (Lh1)

Mä koen, että mun pääasiallinen tehtävä olisi olla esikoululaisten kanssa, mutta tässä ryhmässä olen kuitenkin enemmän koululaisten kanssa. Meillä roolit on tänä vuonna jakautunut näin. Väripiirissä mun tehtävä on vetää yhtä omaa pistettä ja siihen myös suunnittelen itse tehtävät ja toiminnan. Aihe tulee luokanopettajalta, mutta minä toteutan kokonaan pisteen, jossa käy myös koululaisia. Kaikki lasten päivähoidolliset tehtävät on mun tehtäviä. (Lh2)

Mun tehtävä on tukea oppilaita päivittäisissä toiminnoissa. Tuen oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista. Tärkeää on, että lapset oppii löytämään mahdollisimman hyvät tavat oppia ja minä tarjoan oppimisessa keinoja. Lisäksi mä koen, että mun tehtävä on tukea opettajaa sen työssä. Tässä luokassa mä olen kaikkien avustaja. Väri- ja taidepiireissä mä vedän yhtä omaa pistettä. Olen myös samoin kuin muut aamupiireissä ja ulkoiluissa sekä ruokailuissa kaikkien oppilaiden kanssa. (Ka1)

Pyysin työntekijöitä kuvaamaan tarkemmin alkuluokka-ajan tehtäviään ja työtään lasten parissa. Silloin he nimesivät tehtävikseen lasten kanssa olemisen, aamupiirien ohjaamisen sekä lasten kanssa pelaamisen ja leikkimisen. Lapsen eheän ja hyvän päivän sekä perusturvallisuuden takaaminen mainitaan myös tehtävänä. Lisäksi lastenhoitajat kertoivat avustavansa joko lastentarhanopettajaa tai luokanopettajaa hänen työssään. Koulunkäynninavustaja nimeää myös tehtäväkseen yhden lapsen avustamisen, jolla on vaikeuksia suoriutua tehtävistä itsenäisesti.

Mä olen koko alkuluokka-ajan lasten kanssa ja aina mukana kaikissa toiminnoissa niiden tukena. Avustan sekä lapsia, että lastentarhanopettajaa. Paljon leikin ja pelailen lasten kanssa. Mun pistetyöskentelypiste on monesti sellainen, johon kuuluu joku peli tai leikki. (Lh1)

Mä koen, että mun tärkein tehtävä on kuitenkin, että lapsella on täällä hyvä olla. Ja myös se, että lapsi saisi mahdollisimman hyvän polun elämälleen, niin se on niitä mun perustehtäviä. Mahdollisimman monipuolinen näkemys lapsen oppimisesta, niin sitä mä yritän tuoda, koska mulla on niin monta eri koulutusta takana. Mä olen tässä ryhmässä koko ajan lasten apuna ja välillä myös minä vedän aamupiirin. Monesti olen myös luokanopettajan apuna sillä tavalla, että vedän yhtä porukkaa luokanopettajan ohjeiden mukaan. (Lh2)

Yhden tunnin joka päivä olen aina tietyn oppilaan kanssa, kun hän ei pysty muuten oikein olemaan ja opiskelemaan tuossa ryhmässä. Hänellä on keskittymisvaikeuksia, niin mä sitten olen siinä hänen kanssaan ja autan siinä keskittymisessä. (Ka1)

Koulunkäyntiavustaja selvittää edelleen tehtäviään ja kertoo, että hän laittaa myös lasten töitä esille ja valmistelee pistetyöskentelyn pisteitä.

Välituntisin, jos en ole ulkovalvonnassa, niin laitan lasten töitä esille ja valmistelen tulevia tunteja ja pistetyöskentelyn pisteitä. (Ka1)

Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö mainitaan koskien lasten tuonti- ja hakutilanteita. Nämä hetket sijoittuvat joko lasten aamuihin tai iltopäiviin.

Pidän myös vanhempiin yhteyttä haku- ja tuontitilanteissa. Silloin kerron aina lapsen päivästä ja tulevista tapahtumista. (Ka1)

Koulunkäyntiavustaja sekä lastenhoitajat eivät ole pedagogisesti vastuussa esioppilaista tai koululaisista. Heillä on toki alkuluokassa tehtäviä, mutta heillä ei ole varsinaisia vastuualueita koskien lasten opetusta tai oppimista. Työntekijät kantavat vastuun annetuista tehtävistä sitten, että ne tulevat tehtyä, mutta suunnittelu- ja pedagoginen vastuu ovat aina opettajilla.

Koululaisista on vastuussa luokanopettajat ja meillä erityisopettaja. Noilla on niinku pääasiallinen vastuu. Esikoululaisista vastaa sit taas lastentarhanopettaja. Yhdessä me tätä työtä tehdään, mutta pääasiallinen vastuu on aina opettajilla. (Lh1)

Vastuiden suhteen koen, että on paljon eroja ja pedagoginen vastuu on opettajilla. Mulla ei ole minkäänlaista pedagogista vastuuta. Selvästi luokanopettajalla on vastuu koululaisista ja lastentarhanopettajalla on vastuu eskarista. Vaikka sanotaan, että kaikki tekee kaikkien kanssa hommia, niin vastuukysymyksissä on täysin selkeää kuka vastaa kenestäkin ja vastuu on silloin sillä ihmisellä. Lastenhoitajana koen, että jään vastuuasioissa täysin taka-alalla. (Lh2)

Tää vastuu oppilaista on juridisesti mun mielestä aina opettajilla. Arjen tasolla koen, että kaikki ja koko tiimi ottaa yhtä lailla vastuuta tehtävistä ja koppia kaikista lapsista. Pääasiahan on, että homma toimii. Mulla ei kuitenkaan ole opetusvastuuta niin kuin opettajilla on. Eikä mulla ole myöskään suunnitteluvastuuta eikä edes suunnittelu-aikaa. (Ka1)

Myös luokanopettaja kommentoi lastenhoitajan roolin olevan enemmänkin hoitava kuin pedagoginen.

Niin kuin sanoin, niin mä ja esiopettaja ollaan pedagogisesti vastuussa lapsiryhmästä. Esiopettaja vastaa esioppilaista ja minä koululaisista. Lastenhoitajan tehtävät painottuvat enemmänkin hoidollisiin tehtäviin ja avustamiseen. Lapsista haluan vielä mainita, että ne on toki aina yhteisiä. (Lo2)

Myös lastentarhanopettajat kertovat, että heillä on pedagoginen vastuu esioppilaista mainiten samalla, että lastenhoitajalla tätä vastuuta ei ole.

Pedagoginen vastuu on lähinnä se, mikä erottaa mun ja lastenhoitajan tehtävät näin mä sen koen. (Elto1)

Suhteessa lastenhoitajaan, niin minä oon aina se kumpi tietää, mitä milloinkin tapahtuu. Lastenhoitaja on enemmän avustajan roolissa. Mulla on se pedagoginen vastuu. Lastenhoitajalla on meidän luokassa tehtäviä tai jotkut tehtävät kasaantuu enemmänkin lastenhoitajalle. Esimerkiksi toimintataulun ylläpito on hänen tehtävä, josta hän myös vastaa, mutta oppimisen suhteen hänellä ei ole vastuuta. (Eo2)

6.2 Työtehtävien ja vastuiden yhtäläisyydet ja erot

Tehtävien eroista ja yhtäläisyyksistä keskusteltaessa luokanopettaja mainitsi, että työnkuvat ja tehtävät hänen sekä erityisluokanopettajan ja lastentarhanopettajan kanssa menevät melko lähelle tosiaan. Erot tulevat enemmänkin ilmi päivähoitollisten aikojen suhteen.

Verrattuna lastentarhanopettajan tehtäviin, niin mun mielestä meidän tehtävät eroaa eniten koko päivähoiton päivän osalta, eli tämän alkuluokkatoiminnan ajan ulkopuolinen aika on täysin erilaista, mutta alkuluokkatoiminta ja, kun osapäiväeskarit on kouluissa, niin sen osan ajalta en koe, että meidän tehtävissä olisi niin paljon eroja. Kaikki me toteutetaan opetusta, ulkoillaan ja ruokaillaan lasten kanssa samalla tavalla. Erityisluokanopettajan kanssa tehdään tietysti hyvin paljon samoja tehtäviä koko päivän aikana. (Lo1)

Luokanopettaja kertoi vielä, että lastenhoitajankin kanssa tehtävät menevät monesti yksiin.

Pistetyöskentelyssä me kaikki tehdään samoja tehtäviä eli lastenhoitajakin pitää oman pisteen ja ihan samoin minä vedän kurahousut oppilaille jalkaan kuin lastenhoitajakin. Eli se aikuinen antaa sille lapselle sen, mitä se tarvitsee ja hoitaa sen tilanteen, kuka tilanteessa milloinkin on. (Lo1)

Erityisluokanopettaja ei kokenut, että tehtäviä tarvitsisi eritellä ei ammattiryhmien välillä, sillä kaikki hoitavat hänen mukaansa kaikkia tehtäviä. Samassa yhteydessä hän kuitenkin painottaa pedagogista vastuutaan.

Meidän ryhmässä kaikki hoitaa kaikkia tehtäviä, mutta pedagoginen vastuu on aina opettajilla. (Elo1)

Erityisluokanopettaja jatkoi, että kaikki ovat ryhmässä tasavertaisia arjen toimintoja.

Kaikkia tehtäviä siis voidaan kyllä yhdessä hoitaa ja kaikki ollaan tasavertaisia aikuisia tässä ryhmässä. (Elo1)

Erityislastentarhanopettaja vertasi itseään lastenhoitajaan kertoen tehtävien yhtäläisyyksistä ja eroista.

Lastenhoitajan kanssa tehdään todella paljon mun mielestä samoja tehtäviä. Me molemmat ulkoillaan ja molemmat ollaan lepohetkellä, vedetään aamupiirejä, ruokaillaan lasten kanssa ja hoidetaan koko päivä lapsia. Tässä alkuluokassa ollaan kyllä kummatkin ihan kiinni lapsissa koko päivän. (Elto1)

Luokanopettajien tehtävistä erityislastentarhanopettajan tehtävät eroavat kouluista oppituntien pitämisen suhteen.

Koulun puolen opettajiin ajattelen, että mun tehtävät eroaa niistä, koska opettajilla on koulun puolen oppitunnit, joita ne vetää. Silloin kun luokanopettajat vetävät oppilaiden tunteja, niin mä olen eskareiden kanssa. Samanlaista työtä teen luokanopettajien kanssa silloin, kun mä vedän pistetyöskentelyä. Paljon meillä on samoja tehtäviä luokanopettajienkin kanssa, mutta suunnittelussa mä katson eskareiden näkökulmasta tavoitteita. (Elto1)

Esiopettaja kertoi myös hänen ja luokanopettajan tehtävien eroista mainitsemalla luokanopettajan tehtävät oppiaineista.

Luokanopettajan ja mun työtehtävien välillä on eroja aika paljonkin. Luokanopettajalla on enemmän tehtäviä ja hän ottaa enemmän vastuuta eka ja tokaluokkalaisten oppisälöistä ja hän vetää oppitunnit eri oppiaineissa. Sen ajan mä olen aina esikoululaisten kanssa ja me toteutetaan toimintaa esiopetuksen opetussuunnitelman pohjalta. (Eo2)

Lastenhoitajan osalta esiopettaja määritteli yhteneväksi tehtäväksi pistetyön vetämisen, mutta kaikki muu kuten suunnittelu, viestit koteihin ja vanhempinkeskustelut esiopettaja koki vain hänen tehtäväkseen.

Lastenhoitajalla on enemmän hoidollisia tehtäviä. Hän vetää kyllä myös väripiirissä pisteen, mutta minä suunnittelen meidän toiminnan ja pidän yhteyttä koteihin. Lisäksi vanhempinkeskustelut ja kirjaamiset niistä, niin minä hoidan ne tässä ryhmässä esikoululaisten osalta. (Eo2)

Lastenhoitajien sekä koulunkäyntiavustajan käsitykset olivat, että heillä on sekä samoja että eri tehtäviä kuin esiopettajilla tai luokanopettajilla. Aamupiirit ja pistetyöskentelyt he vetävät samoin kuin opettajatkin, mutta muuten heidän tehtävänsä vaihtelevat luokanopettajien tai esiopettajien avustamisesta aina päivittäisiin rutiineihin.

Mulla on eri tehtäviä kuin opettajilla. Mun työaika määrittelee jo hyvin paljon erilaisia tehtäviä kuin opettajilla on. Mun työt voi alkaa jo kello 6.30 ja sit ne loppuu vasta kello 17. Niin lasten päivähoito tekee hyvin paljon eroja tehtäviin. Aamupiirit ja pisteet vedän samoin kuin opettajatkin. Kyllä meillä on paljon samojakin tehtäviä ja yhdessä tätä toimintaa suunnitellaan ja vedetään, mutta kun lapsilla on erityistarpeita niin kyllä noi opettajat niitä hoitaa. (Lh1)

Riippuen tilanteesta, niin varmasti ulkopuolinen ei osaa aina sanoa kuka meistä on minäkään ammattiryhmän edustaja. Jos esimerkiksi tulee kesken pistetyön, niin ei siinä pysyy sanomaan, kuka meistä on minäkään ammattiryhmän edustaja, vaan me tehdään kaikki kaikkea. Mutta jos esimerkiksi tulee kesken oppitunnin, niin sitten kyllä huomaa, kuka on esimerkiksi koulunkäyntiavustaja. Tunneilla roolit on niin erilaiset. Mä avustan oppilaita ja opettajaa ja opettaja hoitaa opettamisen. Pukeutumistilanteissa, ulkoiluissa ja ruokailuissa me kaikki tehdään samoja tehtäviä. (Ka1)

Mun tehtävät liittyvät enemmän perushoittoon ja opettajat taas vastaa enemmän opetus-tehtävistä. (Lh2)

Vastuukysymysten yhtäläisyyksistä ja eroista toinen luokanopettajista mainitsi, että opettajat ovat pedagogisesti vastuussa oppilaistaan, mutta eroina on se, että hän vastaa yleisopetuksen oppilaista, erityisluokanopettaja erityisen tuen oppilasta ja esiopettaja esioppilaista.

Meidän vastuut erityisluokanopettajan kanssa eroaa siten, että keitä oppilaita erityisopella on eli kaikki, jotka on erityisen tuen tarpeessa, niin ne on erityisluokanopettajan vastuulla ja mulla on pedagoginen vastuu muista yleisen tuen oppilaista. Meillä erityislastentarhanopettaja vastaa eskareiden päivästä ja oppimisesta. (Lo1)

Erityisluokanopettaja kertoi samoin kuin luokanopettaja vastuista, mutta hän painotti luokanopettajan kanssa yhteisvastuutaan koko alkuluokan peruskoululaisista. Lisäksi hän ilmoitti, ettei itse ole vastuussa esikoululaisista.

Vastuuasioissa, niin en koe olevani vastuussa eskareiden oppimisesta ja niiden etenemisestä. Luotan, että lastentarhanopettaja hoitaa sen ja hän on vastuussa niistä, mutta sitten taas koululaisista kaikista koen olevani vastuussa yhdessä luokanopettajan kanssa. Ja niinku sanoin, niin mun tehtäväkuva on siellä erityisen tuen oppilaissa. Mutta kaikista meidän 44:stä oppilaasta, niin mä mietin erityisen tuen lapsia eniten. Se on mun pääasiallinen vastuualue. (Elo1)

Toinen luokanopettaja ilmoitti myös opettajien kantavansa täysin vastuun oppilaiden pedagogisesta toiminnasta ja heidän oppimisestaan.

Käytännön tasolla ei ole merkitystä, kuka kenenkin aikuinen on. Henkilökohtaisesti koen olevani yksin vastuussa koululaisten pedagogisesta ohjaamisesta ja sitten taas esiopettaja kantaa vastuun eskareista. titteleillä ei sinänsä ole merkitystä arjen tasolla, mutta vastuuasiat on hyvin selkeät. (Lo2)

Esiopettaja jaotteli vastuun samoin kuin luokanopettaja eli pedagogisen vastuun lapsista kantavat opettajat. Lastenhoitajan hän ei kokenut olevan lainkaan vastuussa oppilaista.

Luokanopettajalla on vastuu koululaisista ja mulla esikoululaisista. Suhteessa lastenhoitajaan, niin minä olen aina se, kumpi tietää, mitä silloin päivällä tapahtuu ja lastenhoitaja on avustajan roolissa. (Eo2)

Lastenhoitaja kertoi jäävän vastuuasioissa taka-alalle. Myös hän painotti opettajien vastuuta pedagogisesta toiminnasta.

Vastuiden suhteen, niin pedagoginen vastuu on aina opettajilla. Mulla ei ole minkäänlaisia pedagogista vastuuta. Mä lastenhoitajana koen, että jään vastuuasioissa täysin taka-alalle. Mulla ei ole lapsista sellaista kokonaisvastuuta. (Lh2)

Toinen lastenhoitaja mainitsi opettajat vastuullisiksi ryhmänsä oppilaista.

Meidän ryhmän kummatkin opettajat vastaavat koululaisista yhdessä, mutta erityisopettajalla on tietysti enemmän vastuuta tukea tarvitsevien lasten jutuista. Koen, että kyllä on tosi tärkeää, että opettajalla on vastuu koululaisista ja niiden oppimisesta. Meidän ryhmässä erityislastentarhanopettajalla on vastuu esikoululaisista. (Lh1)

Lisäksi lastenhoitaja mainitsi, että ulkoilussa pitää aina olla vastuullinen aikuinen läsnä, eli koululaisten kanssa perusopetuksen opettaja ja esikoululaisten kanssa varhaiskasvatushenkilökuntaa. Näin ollen lastenhoitaja mainitsee, että myös hän on vastuullinen suhteessa esikoululaisiin.

Kun esimerkiksi mennään ulos niin, esikoululaiset ei saa mennä ulos ennen kuin siellä on jompikumpi meistä, lastentarhanopettaja tai minä. (Lh1)

Koulunkäyntiavustaja tiedosti oman avustavan roolinsa koulupäivän aikana, eikä hänellä ollut minkäänlaista vastuuta koululaisten tai esioppilaiden oppimisesta. Sen sijaan hän kertoi olevansa vastuussa iltapäiväkerhossa sekä koululaisista että esikoululaisista.

Mulla ei oo opetusvastuuta ollenkaan niin kuin opettajilla. Mun tehtävä on enemmän avustaa oppilaita ja opettajia. Suurin ero on mun mielestä siinä, että mulla ei oo opetus- eikä suunnitteluvastuuta. Mä pystyn näin ollen keskittymään vaan siihen ruohonjuuritason. Iltapäiväkerhossa sitten minäkin vastaan eskareista ja koululaisista, pääasiassa niiden turvallisuudesta ja tekemisistä. (Ka1)

6.3 Alkuluokkatiimin toteuttamat työtavat

Haastatteluista kävi ilmi, että tutkittavissa alkuluokan tiimeissä toteutettiin Ryttivaaran ym. (2017,16) mainitsemia rinnakkaisopetusta, pistetyöskentelyä/väripiiriä, tiimiopetusta ja avustavaa sekä täydentävää opetusta. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut mainitut samanaikaisopettajuuden työtavat. Kuten Malinen & Palmu (2017, 10) toteavat, niin jokaisen koulun opettajatiimin on rakennettava itse tilanteisiinsa sopiva yhteisopettajuus malli. Yhtä ainoaa ja

oikeaa vaihtoehtoa ei ole olemassa, vaan ratkaisevina tekijöinä ovat tilat, aika, välineet, henkilökunnan osaaminen sekä oppilaiden tarpeet.

TAULUKKO 2. Työtapojen kuvaukset

Työtapa	Sanallinen kuvaus työtavasta
Rinnakkaisopetus	Kun ajatellaan meidän jakotunteja, niin me monesti tehdään myös niin, että mä vedän muulle ryhmälle yhtä opetusta ja erityisluokanopettaja ottaa siitä tietyn ryhmän, mitkä tarvitsee just tiettyä tukea siinä aiheessa ja hän opettaa tätä pientä ryhmää samaan aikaan kuin mä muille, niin toisessa tilassa. (Lo1).
Pistetyöskentely	<p>Pistetyöskentelyssä saatetaan esimerkiksi olla niin, että mulla on yksi piste ja erityisluokanopettajalla yksi piste. Ja koulunkäyntiavustajalla yksi piste, missä hän kertoo jo opittuja asioita. (Lo1)</p> <p>On meillä myös pistetyöskentelyä niin, että lastenhoitaja ja lastentarhanopettajakin vetää yhden pisteen. Ja yksi piste on silloin itsenäinen. Silloin meillä on yhteensä kuusi pistettä. Jokainen piste kestää noin 20 minuuttia ja lapsi käy esimerkiksi tiistaina kolme pistettä ja keskiviikkona loput kolme. (Elo1)</p> <p>Väripiirissä me kaikki toteutetaan opetusta eli jokaisella on oma piste. (Lo2)</p> <p>Mulla on oma piste väripiirissä. Jokaisella meillä on piste ja jokainen vastaa siitä omasta toteutuksesta yhdessä suunniteltujen aiheiden mukaan. (Lh2)</p>
Tiimiopetus	Meidän normielämä on yleensä sitä, että me kaikessa ollaan ja opetetaan rintarinnan. Toinen puhuu ja toinen sitä täydentää sitä toista. Me kumpikin tiedetään aihe ja ollaan suunniteltu tunti yhdessä. Me yhdessä tiiminä vedetään sit se tunti ja ollaan sovittu yleensä kumpi aloittaa ja kumpi sitten jatkaa, mutta me ollaan tehty niin kauan yhdessä työtä, eli meillä on hirveän luontevaa, että kun toinen aloittaa ja toisella tulee sitten asia mieleen, niin se saa täydentää sitä toista kesken toisen opetuksessa. (Lo1)
Avustava opetus	<p>Jotkut tunnit mä luokanopettajana niinku vedän ja sitten erityisluokan opettajan koko ajan on siellä avustamassa niitä oppilaita enemmän, jotka sitä apua tarvitsee. Eli erityisluokanopettaja antaa sitten sitä erityistä tukea ja henkilökohtaista ohjausta niille oppilaille, jotka sitä tarvitsee. (Lo1)</p> <p>Luokassa melkein kaikki tunnit on niin, että minä vedän tunnin ja lastenhoitaja sitten antaa tukea ja avustaa oppilaita samanaikaisesti. (Lo2)</p>

TAULUKKO 2. Työtapojen kuvaukset

Työtapa	Sanallinen kuvaus työtavasta
	<p>Kun mä vedän esikoululaisille esikoulutehtäviä, niin lastenhoitaja avustaa koko ajan opetuksessa. Hän kiertelee enemmän lasten luona ja minä kannan päävastuun itse opetuksesta koko ryhmälle. (Elto1)</p> <p>Kun minä vedän esimerkiksi musiikin tunnin, niin minä suunnittelen sen ja kannan siitä vastuun. Luokanopettaja sitten avustaa tolla tunnilla. Ja vastaavasti toisinpäin tehdään uskonnoissa. (Elo1)</p>

Osallistuvaa havainnointia suoritin yhden päivän ajan. Tänä aikana havainnoin, miten yhteistyötä tiimin jäsenten kesken toteutettiin. Vuorottelin kahden alkuluokan välillä. Tuon seuraavassa esiin havaitsemiani työtapoja ja yhteistyöhön liittyviä näkökulmia.

Ensimmäinen havaintopäiväkirjamerkintäni on kirjattu alkuluokkatiimin suunnittelusta, jossa läsnä olivat koko alkuluokan henkilöstö edustettuna viidellä eri ammattiryhmän edustajalla. Suunnittelussa alkuluokan moniammatillisen tiimin jäsenet miettivät seuraavan viikon aiheet pistetyöskentelyyn ja sen, kuka pisteen aina toteuttaa. Suunnittelun puheenjohtajana toimii erityisluokanopettaja, jolla oli selkeä näkemys seuraavasta viikosta. Yhdessä luokanopettajan ja erityislastentarhanopettajan kanssa he katsoivat tulevan viikon aiheet ja jakoivat tehtävät alkuluokkatiimin kesken. Lastenhoitaja kirjasi hänelle annetut tehtävät ylös ja hän saattoi tarkentaa annettuja tehtäviä kysymyksillä. Lastenhoitaja myös ehdotti ideoita tuleviin aiheisiin. Samoin koulunkäyntiavustajalle annettiin aihe tulevaan pistetyöskentelyyn. Suunnittelussa työntekijöiden vastuista huomasi sen, että erityisluokanopettaja ja luokanopettaja olivat päävastuussa koululaisten tekemisistä, kun taas esiopettaja katsoi suunnittelussa tehtäviä esioppilaidensa kantilta. Tiimi kävi yhdessä pistetyöskentelyn aiheet läpi. Lastenhoitaja sekä koulunkäyntiavustaja sanoivat oman mielipiteensä, mutta päävastuu suunnittelussa oli jokaisella opettajalla. Suunnittelussa, jossa olin

mukana, pistetyöskentelyn aiheet olivat isoin käsiteltävä asia. Suunnittelussa erityisluokanopettajalla oli suurin työpanos.

Päivä alkoi koko tiimin suunnittelulla, jossa läsnä olivat erityisluokanopettaja, luokanopettaja, erityislastentarhanopettaja, lastenhoitaja ja koulunkäyntiavustajana. Erityisluokanopettaja kävi läpi tulevan viikon pistetyöskentelyn aiheet. Tiimi yhdessä mietti käytännön järjestelyt, mutta erityisluokanopettaja toimi puheenjohtajana. Pistetyöskentelyssä aiheina olivat kuvaamataito, Suomi 100, Logigo- piste, pelipiste sekä matematiikan ja äidinkielen pisteet. Matematiikan ja äidinkielen pisteet tulivat erityisopettajalle sekä luokanopettajalle, erityislastentarhanopettaja otti Suomi 100- pisteen, Koulunkäyntiavustaja otti hoidettavakseen Logigo- tehtävät ja lastenhoitaja kuvaamataidon pisteen. Pelipiste jäi niin sanotuksi kylmäksi pisteeksi eli pisteeksi, jossa ei ole aikuista. (Päiväkirjamerkintä)

Pistetyöskentelyssä toimittiin juuri kuin haastatteluissa annettiin ymmärtää. Jokainen aikuinen veti oman pisteensä itsenäisesti ja lapset kiersivät päivän aikana kolmessa pisteessä.

Pistetyöskentelyssä lapset jakaantuivat kuuteen ennalta sovittuun ryhmään ja he kiersivät kolme pistettä tunnin aikana. Pistetyöskentelyssä jokainen aikuinen toteutti omaa pistettään omatoimisesti. Aikuiset tekivät kaikki samalla tavoin työtä, ammattinimikkeestä huolimatta. Erityisluokanopettaja toimi kellottajana eli hän piti huolen pisteiden kestosta ja siirtymistä. Työntekijät ottivat vastuuta kaikista oppilaista täysin samalla lailla. Lapsille pistetyö oli selvästi tuttua ja siirtyivät jouhevasti pisteestä toiseen. (Päiväkirjamerkintä)

Koululaisten jakotunneilla opettajat toteuttivat rinnakkaisopetusta. Yhdellä tunnilla he jakoivat lapset kahteen tilaan, joissa kummassakin opeteltiin sekä äidinkieltä että matematiikkaa. Opettajat toteuttivat samaa opetusta kummallekin ryhmälle, mutta heillä oli pienemmät ryhmät läsnä ja he pystyivät huomiomaan lapsia paremmin.

Lapset jaettiin kahteen tilaan ja mukaan otettiin sekä äidinkielen - että matematiikan kirjat. Toisessa tilassa opetti luokanopettaja ja toisessa lasten kanssa oli erityisluokanopettaja. Opetettava aihe on sama, mutta oppilaita on vähemmän. (Päiväkirjamerkintä)

Toisella jakotunnilla oli havaittavissa tiimiopettajuutta. Opettajat opettivat vuorovedoin tiiminä matematiikkaa ja he kumpikin kiertelevät luokassa opettaen lapsia yhtäläisesti. Kumpikin oli vetovastuussa tunnista.

Matematiikan tunnilla on läsnä ykkösluokkalaisia sekä molemmat opettajat, erityisluokanopettaja sekä luokanopettaja. Oppilaille annetaan ohjeet molempien opettajien ollessa vuorotellen äänessä. Oppilaiden tehdessä tehtäviä, molemmat kiertelevät oppilaiden joukossa ja oppilaat saavat kysyä kummalta opettajalta vain neuvoa. (Päiväkirjamerkintä)

Avustavaa opetusta oli myös, kun lastenhoitaja avusti koululaisten jakotunnilla luokanopettajaa. Lisäksi avustavaa opetusta oli erityislastentarhanopettajan ja toisen lastenhoitajan välillä.

Luokassa on ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Tunnin vetovastuussa on luokanopettaja, joka on vetää musiikin tuntia. Lastenhoitaja on myös läsnä ja hän avustaa opettajaa pitämällä työrauhaa yllä. Samanaikaisesti toisessa luokkatilassa on esikoululaisia ja heidän kanssaan esikoulutehtäviä tekee erityislastentarhanopettaja. Lastenhoitaja on avustavassa roolissa. (Päiväkirjamerkintä)

Päivän aikana yhteistä työtä tehtiin joustavasti koko tiimin kesken jo sekä pareittain samanaikaisopetuksena.

Henkilökunta toteutti yhteisellä ajalla tehtäviä tasavertaisesti tiiminä ja he yhdessä toimivat kaikkien lasten kanssa. Aikataulut jakoivat koululaisten tunnit esikoululaisten toiminnoista. Koululaisten jakotunnit sekä esikoululaisten omat toiminnot toteutettiin erillisinä kokonaisuuksina. Näinä hetkinä vastuut ja tehtävät näkyivät selvästi ja työparit jakaantuivat, kuten myös haastatteluissa oli tullut ilmi. Pistetyöskentelyissä kaikki opettivat jokaista lasta riippumatta lapsen luokka-asteesta. Samoin ruoka- ja käytävätilanteet olivat yhteisiä ja lapset turvautuivat läsnä olevaan aikuiseen. (Päiväkirjamerkintä)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten kokoava tarkastelu

Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata alkuluokan työntekijöiden tehtäviä ja vastuita ja sitä, miten eri ammattiryhmien tehtävät ja vastuut eroavat toisistaan. Haastattelun ja havainnoinnin avulla kuvasin, millaisia työtapoja moniammatilliset alkuluokan tiimit toteuttavat.

Tutkimustulosteni mukaisesti alkuluokan työntekijöiden mainitsemat tehtävät ja vastuut kumpusivat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmista sekä tehtävänkuvauksista. Erityisluokanopettaja sekä luokanopettajat nimesivät yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväkseen ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden opettamisen ja oppimisen edistymisen seuraamisen. Samassa yhteydessä mainittiin merkittäväksi tehtäväksi matematiikan - ja äidinkielen tuntien toteuttaminen. Näiden aineiden oppisisällöt olivat pääasiassa koulun puolen opettajien tehtäviä. Alkuopetuksen keskeinen tehtävä onkin perustietojen ja -taitojen sekä oppimaan oppimisen edistäminen. Tässä opettajien nimeämät tehtävät menevät hyvin yksiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Tutkimukseni mukaan erityislastentarhanopettajan sekä esiopettajan tärkein tehtävä oli esioppilaiden esiopetusajasta huolehtiminen opetussuunnitelman mukaisesti niin, että kaikki osa-alueet tulee käytyä esioppilaiden osalta läpi. Osa-alueilla voidaan ajatella tarkoitettavan oppimiskokonaisuuksia, joita esiopetussuunnitelma määrittää. Lastenhoitajat sekä koulunkäyntiavustaja sen sijaan nimesivät tehtäväkseen pistetyöskentelyn yhden pisteen ohjaamisen, lasten ja opettajien avustamisen, aamupiirin vetämisen sekä lasten turvallisen päivän toteutumisesta huolehtimisen. Lisäksi he mainitsivat joukon hoidollisia tehtäviä, kuten aamupalalle ja välipalalle viennit, lepo hetket, ulkoilut ja lasten kanssa vapaa-ajan toiminnot, kuten pelailut ja leikit. Myös erityisopettaja, luokanopettajat sekä esiopettajat korostivat omissa haastatteluissaan kaikkien tehtävien yhtäläistä hoitamista koko koulupäivän ajan, mutta he painottivat pedagogista opetusvastuutaan.

Tärkeimmäksi vastuukseen erityisluokanopettaja nimesi ensimmäisen- ja toisen luokan erityisentuen oppilaat. Luokanopettajat sen sijaan painottivat pedagogista vastuutaan yleisen tuen oppilaista. Jokainen opettaja nimesi arviointi- ja suunnitteluvastuun kuuluvan heille. Erityislastentarhanopettaja sekä esiopettaja mainitsivat päävastuukseen esioppilaat ja heidän pedagogisen vastuunsa. Jokainen opettaja painotti alkuluokan yhteistä tiimisuunnittelua työnkuvansa tehtäväksi ja vastuuksi. Suunnittelun pohjana he mainitsivat aina olevan opetussuunnitelman, jota he tarkkailivat omien vastuuoppilaidensa kannalta. Haringin (2003, 63, 76) sekä Atjosen ja Halisen (2008, 29) mainitsemat pedagogisen ajattelun vaiheet; suunnittelu, opetus ja arviointi ovat kaikki tutkimuksessani esiin tulleita luokanopettajan sekä esiopettajan tehtäviä ja vastuita. Myös lastenhoitajien tehtävistä esiin nousi tiimin yhteiseen suunnitteluun osallistuminen ja sen tärkeys. Isoherrasen (2008, 32) mukaisesti onnistuneessa yhteistyössä toteutuu eri ammattikuntien tiedon kokoamiseen varattu yhteinen aika, välineet ja mahdollisuudet. Alkuluokille oli tutkimukseni mukaisesti varattu yhteinen suunnittelu-aika lukujärjestykseen. Koulunkäyntiavustaja oli ainoa, joka ilmoitti, ettei hän aina pääse yhteiseen suunnitteluun, koska hänelle ei ollut varattuna suunnittelu-aikaa. Suunnittelussa, jota havainnoin, koulunkäyntiavustaja oli silti läsnä. Koulunkäyntiavustaja eivätkä lastenhoitajat ole kuitenkaan vastuussa ryhmän toiminnan suunnittelusta. Lastenhoitajien kertoman mukaan heillä on alkuluokassa eri tehtäviä, joita he toteuttavat opettajien kanssa yhteissuunnittelujen pohjalta. Lastenhoitajat eivät maininneet suoranaisesti lapsiin liittyen vastuualueita ja olin yllättynyt, ettei kukaan muukaan työntekijöistä käsitellyt lastenhoitajan vastuullisuutta suhteessa esioppilaisiin. Tehtäväkuvausten ja lainsäädännön mukaan lastenhoitaja on vastuullinen aikuinen ryhmässä. Hänellä ei ole pedagogista vastuuta opetuksesta ja oppimisesta, mutta niin kuin arjen käytäntö tässä tutkimuksessa osoitti, lastenhoitaja voi esimerkiksi ulkoilla esioppilaiden kanssa yksinään ja olla täten vastuussa heistä.

Tutkimukseni osoittaa niin haastattelujen kuin havainnoinnin myötä, että tutkittavissa alkuluokissa tehtäviä oltiin jaettu moniammatillisen tiimin työntekijöiden kesken. Toimivan moniammatillisen tiimityön tunnusmerkkeinä olivat

Karilan ja Nummenmaan (2005, 212) mukaan juuri tehtävien huolellinen organisointi ja jakaminen. Tehtäviä oltiinkin tässä alkuluokassa jaettu, mutta vastuun kaikki tiesivät olevan oppilasryhmän nimetyllä opettajalla. Tiimisuunnittelussa huomioitiin tarkasti se, että kaikki työntekijät tiesivät, mitä missäkin oppiaineessa parhaillaan käsiteltiin. Veijola (2004, 20) mainitsee, että toimivassa moniammatillisessa tiimityössä ryhmän jäsenet ovat tietoisia toistensa tekemisistä, vahvuuksista ja jokainen kantaa omista tehtävistään vastuun. Alkuluokan toiminnan suunnittelussa erityisluokanopettaja, luokanopettajat ja esiopettajat pyrkivätkin huomioimaan työntekijöiden osaamisalueet ja vahvuudet. Moniammatillisen yhteistyön tavoite, joka on Isoherrasen (2008, 34) mukaisesti, että kaikki yhteistyöhön osallistujat voivat vaikuttaa päätöksentekoon sekä keskusteluun ja tuoda siihen omat näkökulmat ja osaamisensa osa-alueet, toteutui tutkittavissa alkuluokissa. Opettajat toivat haastatteluissa esille, että eri ammattiryhmien erityistieto, osaaminen sekä asiantuntijuus oli tunnistettu ja sitä käytettiin hyväksi. Isoherraseen (2012, 153-156) vedoten pistetyöskentelyissä painotettiin joustavia rooleja sekä yhteistyön vastuuajattelua aina tehtäväkohtaisesti. Tärkeää oli havaita, että tehtäviä jaettiin paljon koko tiimin kesken joustavasti yhteisen keskustelun pohjalta, mutta vastuuta ei kenellekään toiselle oppilaiden oppimisesta voinut siirtää. Opettajien kokonaisvastuu säilyi tilanteessa kuin tilanteessa, vaikka opetuksessa olikin mukana muutakin henkilökuntaa.

Alkuluokan jokaisen työntekijän tehtäviin kuuluivat myös välituntivalvonnat, joissa oli otettu huomioon lainsäädäntö suhdeluineen. Ruokailutilanteissa jokainen työntekijä ruokaili lasten kanssa. Tiimin jäsenet osallistuivat tasapuolisesti lasten pukemis- sekä käytävätilanteisiin ja haastatteluissa painotettiin, että kaikki hoitavat päivän aikana eteen tulevia tehtäviä riippumatta ammattinimikkeestä.

Tutkimuksessani tuli ilmi, että opetustehtävän huomion kohteena oli lapsi, hänen etunsa ja turvallisuutensa. Yhteisenä päämääränä oli taata lapselle turvallinen koulupäivä ja eheä koulupolku sekä jatkumo esikoulusta aina toiselle luokalle saakka. Lisäksi erityisopettaja teki yhteistyötä koko koulun taholla, jotta eheä koulupolku toteutuisi koko ala-asteen ajan. Perusopetuksen valta-

kunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 98) mukaisesti tutkimukse-
ni alkuluokissa oltiin otettu huomioon lapsen siirtyminen esiopetuksesta pe-
rusopetukseen ja tämän edellyttämä suunniteltu yhteistyö esiopetuksen ja al-
kuopetuksen henkilöstön välillä. Päivittäinen yhteistyö oli suunniteltua, jatku-
vaa ja kokonaisvaltaista lapsen parhaaksi tähtäävää toimintaa. Mielestäni Brot-
heruksen (2004, 37) esittämään koulutuspoliittiseen haasteeseen sekä esiopetuk-
sen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 12) pystyttiinkin tässä alkuluokassa
vastaamaan hyvin eli opetuksellinen jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen
toteutui ja luokanopettajat pystyivät näin ollen huomioimaan esioppilaiden esi-
opetuksessa saamat valmiudet.

Erityisluokanopettajan, luokanopettajan sekä esiopettajien tehtävänkuvauksissa mainittiin, että jokainen toimii ohjaavana aikuisena koko alkuluokan lapsiryhmälle. Tässä alkuluokassa jokainen opettaja kohtasi ja ohjasi päivittäin kaikkia alkuluokan oppilaita, vaikkakin jakotunnit pidettiin erillään. Haastatte-
luissa painotettiin lasten ja työntekijöiden tehtävien olevan yhteisiä.

Tutkimuskunnan perusopetussuunnitelmassa painotettiin kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Sekä erityisluokanopettaja, luokanopettajat sekä esiopettajat mainitsivat kasvatustietokeskusteluiden sekä kodin ja koulun välisen viestinnän kuuluvan heidän tehtäviin. Lastenhoitajien ja koulunkäyntiavustajan kodin ja koulun välinen yhteistyö painottui vanhempien päivittäisiin tapaamisiin lasten tuonti- ja hakutilanteissa sekä alkuluokan yhteiseen vanhempainiltaan.

Jokainen koulun puolen opettaja koki tekevänsä pitkälti samanlaista työtä kuin muut tiiminjäsenet. Oleelliseksi eroksi mainittiin äidinkielen ja matematiikan tuntien ohjaaminen sekä suunnitteluvastuu opetussuunnitelmiin nojaten. Myös esiopettajat kertoivat työntehtävien menevän melko lähelle toistensa tehtäviä. Lastenhoitajan tehtävät koettiin kumminkin hieman erilaisiksi – enemmän hoitaviksi. Tulosten perusteella voidaan todeta myös, että erityisluokanopettajan, luokanopettajien sekä esiopettajien vastuu alkuluokassa oli vahvasti pedagoginen. Pedagoginen vastuu koostuu vastuuna lapsista, tiimistä, toiminnasta ja opetuksesta sekä yhteistyöstä eri yhteistyötahojen kanssa.

Työtapoina tutkimuksessani tuli ilmi yhteisopettajuuteen ja moniammatilliseen tiimityöskentelyyn kiinteästi liitettävät seikat, kuten yhteinen suunnittelu ja -päämäärä, vastuun jakaminen sekä samanaikaisopetuksen työtavat. Malisen ja Palmun (2017, 10) mukaisesti yhteisopettajuuden keinoin vastattiin oppilasryhmän opetuksesta, suunnittelusta, arvioinnista sekä toteutuksesta. Edelleen Malisen ja Palmun mukaisesti yhteistyön muodot voivat vaihdella koulukohtaisesti ja täten ei ole olemassa vain yhtä ja ainoaa yhteisopettajuuteen mallia, joka toimisi kaikissa tilanteissa ja kouluissa. Tutkimuksessani, riippuen luokasta, henkilökunnan osaamisesta, tiloista, ajasta ja oppilaiden tarpeista, tiimi oli rakentanut tilanteisiinsa sopivan yhteisopettajuuden mallin. Tutkimukseni alkuluokissa havaittavissa oli tiimiopettamista, rinnakkaisopetusta, avustavaa sekä täydentävää opettamista ja pistetyöskentelyä.

Tulosten merkittävyys näkyy tutkimuskunnan alkuluokkien keskuudessa. Toivon, että tutkimukseni jälkeen käydään rakentavaa keskustelua eri ammattiryhmien välillä alkuluokkien tiiminjäsenten tehtävien ja vastuiden jakautumisesta sekä työtavoista. Kaiken tämän keskustelun keskiössä säilyy toivottavasti lapsen tarpeet.

7.2 Jatkotutkimushaasteet

Moniammatillinen yhteistyö nähdään yhtenä avaintekijänä puhuttaessa lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Alkuluokan työntekijät jakavat yhteisen työn aikana tehtäviä tiiminjäsentensä kesken. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että alkuluokkatoimintaa voi toteuttaa eri tavoin. Myös Isoherranen (2012, 5) painottaa työelämässä tapahtuneita muutoksia tiimipohjaiseen ja yhteisöllisen asiantuntijatyön suuntaan. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten eri tavoin alkuluokan toimintaa toteutetaan tällä hetkellä.

Valtakunnallisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti alkuopetuksen keskeinen tehtävä on perustietojen ja -taitojen opettaminen. Alkuluokassa esioppilas kasvaa koululaiseksi ikäistensä joukossa pienten koululaisten mallia seuraten. Esioppilas saa jatkaa ekaluokkalaisena

sekä tokaluokkalaisena polkuaan tutussa ympäristössä, tuttujen aikuisten ja lasten kanssa. Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe voisikin olla, millaisia taitoja alkuluokassa opiskelleella lapsella on kolmannella luokalla verrattuna perinteisen esikoulun ja ensimmäisen sekä toisen luokan käyneeseen lapseen. Lisäksi olisi tärkeää tuoda esiin lasten näkökulma alkuluokkatoiminnan suhteen. Kuinka lapsi kokee eri-ikäisten kanssa opiskelun?

Alkuluokassa lapsella on ympärillään monen ikäisiä lapsia ja lukuisia aikuisia. Tässä tutkimuksessa lapsi saattoi olla päivän aikana viiden eri aikuisen kanssa tekemisessä samalla vaihtaen työpisteestä toiseen. Forss-Pennanen (2006, 118) kertoo, että varhaiskasvatuksen ja koulun tiiviillä yhteistyöllä voidaan lisätä mahdollisuutta saada aikaan lapselle hyvä lapsuus. Lisäksi hän painottaa lapsien positiivisia kokemuksia yhteistyöstä ja yhteisestä toiminnasta eri-ikäisten kanssa. Jatkotutkimusideana ehdotankin lapsilähtöistä otetta siihen, kuinka alkuluokan työtavat näyttäytyvät lapsen perspektiivistä katsottuna.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 11-27.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamaa, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1:2011.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 114-160.
- Aira, A. 2012. Toimiva työyhteisö - työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Argyle, M. 1991. Cooperation. The basis of sociability. Routledge. London.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.
- Atjonen, P., Halinen, I., Koulutuksen arviointineuvosto 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Peruskoulun pedagogiikan arviointi. Julkaisuja 30.
- Bronfenbrenner, U. 1991. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Psykologia 4(5), 1-28.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Puijo, 221-288.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 251.
- Brotherus, A., Hytönen, J & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J & Krokfors, L. 2002. Toinen uudistettu painos. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practises. Focus on Exceptional Children 28 (3), 1 – 16.
- Esikoulukomitean mietintö 1972: A13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. Painos. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeiluja ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius- instituutin tutkimuksia 3. Kokkola yliopistokeskus: Jyväskylän yliopisto, Chydenius instituutti.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-25.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun kasvatustieteen kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- <https://www.suomisanakirja.fi/> Luettu 10.4.2017.
- Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. (2010). Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Bookwell, 11-22.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, K. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Isoherranen, K. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus - moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto: Helsinki.
- Isoherranen, K. 2008. Yhteistyön uusi haaste - moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa R. Tähkiö (toim.) Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY, 26-48.

- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampere: University Press.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori L. 2013. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013:5.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 212-216.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki. JTO, 267-278.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 630/1991.
- Laki perusopetuksesta 628/1998.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999.
- Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaisopetuksesta yhteiseen opetukseen. Teoksessa Saloviita, T. Samanaikaisopetus. Juva: Bookwell, 75-88.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Descriptions Of The World Around Us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 10-13.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura, 7-11.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

- Murawski, W. W. & Dieker, L. 2008. 50 ways to keep your co-teachers: Strategies before, during and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children* 40(4), 40-48.
- Niiranen, P. & Siekkinen, M. 2004. Lasten kehitys, oppiminen ja opetus alku kasvatuksen ydinaineena. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 293-307.
- Niikko, A. 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Nummenmaa, A. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M-L (toim.) 2002. *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 66-75.
- Nurminen, R. 2008. Erilaisia näkemyksiä moniammatilliseen yhteistyöhön. Teoksessa R. Tähtiö (toim.) *Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY, 173-186.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Payne, M. 2000. *Teamwork in Multiprofessional Care*. Aardwark Editorial Suffolk. UK.
- Pennanen, P. 2008. Moniammatillinen yhteistyö terveydenhuollon säädösten näkökulmasta. Teoksessa R. Tähtiö (toim.) *Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY, 194-199.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetusasetus 1435/2001.
- Perustuslaki 731/1999.
- Petri, L. 2010. Concept Analysis of Interdisciplinary Collaboration. *Nursing Forum*, 45 (2), 73-76.
- Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. 2017. Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 26-35.
- Rekola, L. 2008. Sosiaali- ja terveystalvelujen tuottamiseen vaikuttavia kehitysuuntia. Teoksessa R. Tähtiö (toim.) *Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY, 9-25.

- Rytivaara, A., Pulkkinen, P., Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 16-23.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & Mcculley, L. 2012. Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the School*, 49(5), 498-510.
- Säljö, R. 1996. Minding action - Conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography, Towards a Methodology? Göteborg: Kompendiet*, 19-35.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia, 58 – 71.
- Tilastokeskus. Esi- ja peruskouluopetus 14.11.2016.
http://www.stat.fi/til/pop/2016/pop_2016_2016-11-14_tie_001_fi.html.
Luettu 20.11.2017.
- Tutkimuskoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.
- Tutkimuskoulun perusopetuksen arkisto, lukuvuosisuunnitelmat vuosilta 2004-2016. Luettu 17.10.2017.
- Tutkimuskunnan sisäinen julkaisu työkuvien avauksista 2011. Luettu 17.10.2017.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in a educational research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80-107.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography, Towards a Methodology? Göteborg: Kompendiet*, 103-129.
- Uuden opettajan opas. 2017. Opetusalan ammattijärjestö.
https://www.sool.fi/site/assets/files/1453/uuden_opettajan_opas2017.pdf. Luettu 15.4.2017.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatillisen perhetyöhön - lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintakertomuksen avulla. Oulu: Oulu University Press.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys – sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsingin yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Övretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Helsinki.

LIITTEET

Liite1. Teemahaastattelurunko

Yksilöhaastattelu alkuluokan henkilöstölle

1. Haastateltavan taustatiedot

- nimi
- ikä
- ammattinimike
- koulutus
- työkokemus alalta
- työkokemus alkuluokalta

2. Alkuluokan kuvaus

- esioppilaat/ekaluokkalaiset/tokaluokkalaiset
- henkilökunta
- käytössä olevat tilat

3. Henkilökunnan tehtävä alkuluokassa

- tehtävänkuvauksesi / oma tehtäväsi
 - kerro tehtävistäsi alkuluokassa
 - mikä on tärkein tehtäväsi
- aikapolkusi päivittäin
- tehtäviesi erot verrattuna muihin tiimiläisiin
- tehtäviesi yhtäläisyydet verrattuna muihin tiimiläisiin

4. Henkilökunnan vastuu alkuluokassa

- millainen vastuu sinulla on alkuluokassa
 - kerro vastuustasi, vastualueesi
- miten vastuusi eroaa muiden tiimiläisten vastuusta
- mitä samaa vastuussasi on kuin muilla tiimiläisillä

5. Miten kuvailisit työtapojanne alkuluokassa

- yhteistyö, työtavat

6. Muuta

- vapaata kerrontaa tehtävistä, vastuista ja työtavoista

Kiitos

