

**"KAIKILLA ON SE OMAN ALANSA
ASiantuntijuus ja sitä hyödynnetään"**
**Esi- ja alkuopettajien kokemuksia asiantuntijuuden
rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä**
Marjo Sippola-Immonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

TIIVISTELMÄ

Sippola-Immonen, Marjo. 2020. "KAIKILLA ON SE OMA VAHVUUS JA SITÄ HYÖDYNNETÄÄN". Esi- ja alkuopettajien kokemuksia asiantuntijuuden rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 114 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin esi- ja alkuopettajien yhteistyötä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopettajien kokemuksia asiantuntijayhteistyön rakentumisesta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, mitä merkitystä yhteisopettajuudella on esi- ja alkuopettajille ja mitä mahdollisuuksia se tuo opettajille.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, ja siihen osallistui kaksi luokanopettajaa ja kaksi esiopettajaa Uudeltamaalta. Tutkimusta ohjasi fenomenologinen lähestymistapa. Aineisto kerättiin haastattelemalla kahta esiopettajaa ja kahta alkuopetuksen opettajaa, joilla oli kokemusta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Aineisto käsiteltiin aineistolähtöisesti, ja se analysoitiin Amedeo Giorgin luoman fenomenologisen psykologian metodin mukaan.

Tutkimus osoitti, että asiantuntijayhteistyö lisäsi mahdollisuuksia tukea lapsen kehitystä yksilöllisesti. Koettiin, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö edellyttää yhteistä suunnitteluaikaa, resursseja sekä tahtotilaa. Tärkeäksi koettiin opettajien oma asenne, halu ja osaaminen yhteistyöhön sekä ymmärtäminen yhteistyön merkityksestä. Yhteisopettajuus mahdollisti eriyttämisen sekä oikea-aikaisen tuen antamisen oppilaalle. Yhteisopettajuuden haasteiksi koettiin resurssien ja yhteissuunnitteluajan riittämättömyys.

Avainsanat: esi- ja alkuopetus, yhteistyö, asiantuntijuus, fenomenologia, kokemus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin Originality Check-ohjelmalla.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	JOUSTAVASTA ESI- JA ALKUOPETUKSESTA	8
	2.1 Yhteistyö siltana esi- ja alkuopetuksen välillä.....	9
	2.2 Opetuksellinen jatkumo tukee joustavuutta	12
3	JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS RAKENTAA ASiantuntijuusyhteistyötä	18
	3.1 Asiantuntijuuden rakentumisesta ja kehittymisestä	18
	3.2 Moniammatillinen yhteistyö rakentaa asiantuntijayhteistyötä esi- ja alkuopetuksessa	24
	3.3 Yhteisopettajuus ja joustava asiantuntijayhteistyö	26
	3.4 Tutkimuksia ja kehittämishankkeita joustavasta esi- ja alkuopetuksesta asiantuntijuuden näkökulmasta	33
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
	5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa	39
	5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston hankinta	43
	5.3 Aineiston fenomenologinen analyysi	45
	5.3.1 Yksilökohtainen merkitysverkosto	46
	5.3.2 Yleinen merkitysverkosto	51
	5.4 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus	55
6	TULOKSET	60
	6.1 Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä.....	60
	6.1.1 Yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä.....	60
	6.1.2 Yhteistyömuodoista	64

6.1.3	Kokemuksia yhteistyön eduista ja annista	66
6.1.4	Kokemuksia yhteistyön haasteista.....	68
6.1.5	Kaksivuotisesta esiopetuksesta	71
6.2	Kokemuksia esi- ja alkuopettajien asiantuntijuuden rakentumisesta...	74
6.2.1	Koulutukset asiantuntijuuden rakentajina	74
6.2.2	Asiantuntijuuden kehittymistä edistävät ja estävät tekijät	76
6.2.3	Kokemuksia yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopettajuudesta.....	77
6.2.4	Yhteisopettajuuden edellytyksiä ja vaikutuksia.....	81
6.2.5	Yhteisopettajuuden anti omalle opettajuudelle	83
7	POHDINTA.....	86
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	86
7.2	Arviointi ja jatkotutkimusehdotukset.....	94
	LÄHTEET	96
	LIITTEET	106

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Esikoulumaailmassa esiopettajan työtä ja koulumaailmassa luokanopettajan sijaisuuksia tehneenä minulle heräsi kiinnostus tutkia, millaisia kokemuksia esiopettajilla ja luokanopettajilla on esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja miten he ovat rakentaneet asiantuntijayhteistyötään. Esi- ja alkuopetuksessa työskennellessäni koin moniammatillisuuden, toiminnallisen oppimistavan sekä aikuisten tiimityön varsin toimivana ja hedelmällisenä tapana työskennellä ja halusin tutkia aihetta tarkemmin. Tulevaisuudessa luokanopettajana alkuopetuksessa työskennellessäni olisin halukas kokeilemaan ja kehittämään joustavan esi- ja alkuopetuksen mallia sekä yhteisopettajuutta. Näen yhteisopettajuuden ja esi- ja alkuopetuksen opettajien välisen yhteistyön opettajuuden keinoina, joilla voidaan mahdollistaa lapsen yksilöllisempi opinpolku. Toimivalla esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä taataan lapselle joustava opinpolku esiopetuksesta koulun puolelle. Opetussuunnitelmassa painotetaan opettajien välistä yhteistyötä. Opetussuunnitelman myötä joustavat esi- ja alkuopetuksen toimintamallit ovat painottuneet esi- ja alkuopetuksen kentällä.

Yhteiskunta ja sitä kautta myös koulu elää jatkuvassa muutoksessa, joka on tullut jäädäkseen. Tämä edellyttää opettajilta muutoshalua ja -kykyä, mikä liittyy opettajan itsensä kehittämiseen ja haluun olla rutinoitumatta arjen kaavamaisuuteen. Opettajien on tavalla tai toisella opittava elämään muutoksessa, ja koulutuksen avulla opettaja voi etsiä muutosta omaan työhönsä. Opettajien tulee ohjata ja kasvattaa oppilaita muutoksen yhteiskuntaan. (Aho 2011, 189.) Yhteisopettajuus on ollut viime aikoina esillä opetusalan keskusteluissa ja opetusalan lehdissä. Opettajilta odotetaan yhä tiiviimpää yhteistyötä, josta koetaan olevan hyötyä niin opettajille kuin oppilaille. Miten me opettajina suhtaudumme muutokseen, pidämmekö kaikin keinoin kiinni nykyisistä toimintatavoista. Voiko muutoksen pysäyttää, pohtii Luukkainen Opettaja-lehdessä (2019). Hän uskoo maailman muutokseen ja siksi opettajuus muuttuu ja sen pitääkin muut-

tua mutta opettajan tehtävän ydin, oppimisen edistäminen, säilyy. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa POPS (2014, 36) todetaan opettajien yhteistyön parantavan kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Samanlaisopetuksessa tapahtuvan opettajien yhteistyön mainitaan mallintavan oppilaille toimivaa yhteistyötä.

Rantavuori (2019) tuo väitöskirjassaan esiin, että asiantuntijuus rakentuu yhteistyössä, ammattilaisten keskinäisissä suhteissa, kun he yhdessä ratkaisevat käytännön ongelmia. Eri ammattilaisten asiantuntijuus täydentää toisiaan. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on tarpeen yhteinen suunnittelu-aika ja luotto toinen toistensa asiantuntemukseen. Onnistunut siirtymä esiopetuksesta peruskouluun edellyttää opettajilta, että he ymmärtävät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien eroja ja yhteneväisyyksiä. Rantavuoren (2019, 67) mukaan Suomesta puuttuvat kansalliset linjaukset esi- ja alkuopetuksen yhteistyön käytännöistä. Hallitusohjelman tavoitteena on muodostaa esi- ja alkuopetuksesta nykyistä yhteneväisempi kokonaisuus.

Esiopetuksen laajeneminen kaksivuotiseksi, koskemaan myös 5-vuotiaita, puhuttaa tällä hetkellä laajalti. Vuoden 2018 syksyllä 19 paikkakunnalla aloitettiin kokeilu kaksivuotisesta esikoulusta. Opetushallitus aloitti samaan aikaan selvityksen siitä, miten lakeja tulee muuttaa, jos esiopetus laajenee myös 5-vuotiaisiin. Samalla etsitään kokemuksia siitä, miten esiopetusta tulisi kehittää. Opetushallitus uskoo kaksivuotisen esiopetuksen tasoittavan lasten oppimismuutosten eroja ennen koulun alkua. Keltikangas-Järvinen toteaa *Talentia*-lehdessä (2018,), että tutkimuksen mukaan 5-vuotiaiden esiopetus voi mahdollisesti myös kasvattaa lasten eroja. Keltikangas-Järvisen mukaan lasten erot eivät kapene, koska sekä lapset, joilla on hyvät eväät oppia, että lapset, joilla on huonot lähtökohdat oppimiseen, hyötyvät esiopetuksesta. Jos lasten välisiä eroja halutaan kaventaa, tulee keskittyä heikommista lähtökohdista ponnistavien lasten oppimiseen. Opetuksen sisältöalueista tulisi käydä keskustelua, jotta ei kävisi niin, että 5-vuotiaille aletaan opettaa samoja asioita kuin 7-vuotiaille. Tällöin esiopetus tarkoittaisi varhennettua kouluun menoa. Korkeakivi (2018) tähdentää kaksivuotisen esiopetuksen tasoittavan lasten sosioekonomisista taustoista johtuvia eroja sekä helpottaa koulun aloitusta, kun lapsella on aikaa rau-

hassa kehittää oppimisvalmiuksiaan tavoitteellisen toiminnan ja leikin sekä varhaisten tukitoimien avulla.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten esi- ja alkuopettajat ovat kokeneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyön sekä miten he ovat kokeneet asiantuntijayhteistyön rakentuneen. Opettajien kokemuksien pohjalta selvitän, millaisia merkityksiä yhteistyöllä on heille. Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jota ohjaa fenomenologinen ote, sillä tutkin opettajien kokemuksia yhteistyöstä. Näen tutkielmani aiheen olevan sellainen, että siitä on minulle hyötyä tulevassa työssäni luokanopettajana ja että kykenen sen avulla kehittämään omaa opettajuuttani. Tutkielmallani pyrin lisäämään tietoutta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja asiantuntijayhteistyön rakentumisesta. Tutkielmani otsikkona on lainaus ”Kaikilla on se oman alansa asiantuntijuus ja sitä hyödynnetään” yhdeltä tutkimukseeni osallistuneelta opettajalta. Tämä lainaus kuvaa hyvin esi- ja alkuopettajien yhteistyötä ja asiantuntijuuden rakentumista yhteistyössä. Tätä nyt lähden tarkastelemaan tarkemmin.

2 JOUSTAVASTA ESI- JA ALKUOPETUKSESTA

Suppeasti määriteltynä esiopetus tarkoittaa kuusivuotiaille suunnattua tavoitteellista kasvatusta ja opetusta, kun taas laajasti määriteltynä esiopetus käsittää ennen kouluikää annetun kasvatuksen ja opetuksen (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28). Esiopetuksen tavoitteena on huoltajien kanssa yhteistyössä edistää lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla (Valtioneuvoston asetus 422/2012 5§). Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun ensimmäistä ja toista luokkaa. Opetus järjestetään alkuopetuksessa huomioiden oppilaiden ikäkausi ja edellytykset siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Perusopetuslaki 1998 3§). Brotherus ym. (2002) toteavat, että esiopetusta on luonnehdittu sillanrakentajaksi varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. Esiopetuksen sidoksisuus yhteiskunnan eri instituutioihin vaikuttaa siihen, millaiseksi esiopetus muodostuu. Päiväkodin esiopetus on korostanut lapsen kokonaisvaltaista kasvua, niveltyn osaksi arjen toimintoja. Koulun esiopetus puolestaan korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Alkuopetus on vuosiluokkien 1-2 opetusta, joka niveltyy sekä esiopetukseen että myöhempään perusopetukseen. Suomessa on pyritty jo 1970-luvulta lähtien nivomaan esi- ja alkuopetusta yhteen, mutta monipuolisista kehittämisohjelmista ja pitkästä ajanjaksosta huolimatta positiiviset tulokset ovat jääneet melko niukoiksi johtuen instituutioiden erilaisesta yhteiskunnallisesta asemasta ja merkityksestä. (Brotherus ym. 2002, 21, 29-30.)

Koulu on Sántin (2008, 9, 13-15) mukaan historiallisesti rakentunut instituutio, jonka rakenteet, valta-asetelmat ja jokapäiväinen toiminta ovat rakentuneet vuosikymmenien varrella vastauksina pedagogisiin kysymyksiin. Koulu on hidas instituutio muuttumaan. Koulu pyrkii kuitenkin vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin, joita ovat muun muassa opettajan yksilöllisempi suhde oppilaisiin sekä yhteisöllisempi suhde kollegoihin. Koulutuspoliittista tehtävää voidaan Brotheruksen ym. (2002) mukaan tarkastella mikrotasolla seuraavasti: sekä esi- että alkuopetuksessa korostuu yksilöllinen kasvatusta ja opetustehtävä.

Esiopetuksessa keskeiseksi nousee lapsen mahdollisten kehitysviivästymien korjaaminen ja oppimisedellytyksien kehittäminen. Alkuopetuksessa on keskeistä perustietojen ja taitojen sekä työskentelytaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen edistäminen. Makrotasolla on pyritty siihen, että yhteiskunta takaa kaikille tasavertaisen ilmaisen perusopetuksen ja 6-vuotiaille yhdenvertaisen mahdollisuuden osallistua esiopetukseen. (Brotherus ym. 2002, 37.) Liitteessä 1 on esitetty tarkemmin esi- ja alkuopetuksen yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Esiopetuksen tavoitteena on lasten kasvun tukeminen kohti ihmisyyttä ja eettisesti vastuukykyistä yhteiskunnan jäsenyyttä sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen (EOPS 2014, 13). Vuosiluokkien 1-2 opetuksessa tulee huomioida esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet ja luoda lapsen oppimispolusta ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Lisäksi vuosiluokkien 1-2 tulee myös luoda perusta oppilaiden myönteiselle käsitykselle itsestä oppijana ja koululaisena sekä kehittää oppilaan valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. (POPS 2014, 98.)

2.1 Yhteistyö siltana esi- ja alkuopetuksen välillä

Esi- ja perusopetusta on lähdetty kehittämään ja kehitetty joustavan esi- ja alkuopetuksen suuntaan. Esi- ja alkuopettajat ovat kehittäneet erilaisia yhteistyön malleja, jotka vaihtelevat yhteissuunnittelusta aitoon yhteisopettajuuteen ja samanaikaisopettajuuteen. Opettajien tavoitteena on ollut ja on kehittää esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta ja yhtenäisempää oppimispolkua. Joustavilla opetusjärjestelyillä mahdollistetaan lapsen eteneminen omaan tahtiin. Esikoulu- ja kouluinstituutio ovat historiallisesti ja kulttuurisesti rakennettuja, niiden toimintajärjestelmät vaihtelevat, ja siksi yhteistyöprosessi uusien yhteisten toimintojen luomiseksi esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla on vaativaa opettajille (Kari-la & Rantavuori 2014, 388). Opetussuunnitelmamuutoksen (2004) myötä useat kunnat ovat kehittäneet joustavia rakenteita ja toimintamalleja, mikä mahdollistaa lapsen siirtymisen joustavasti esiopetuksesta kouluun koulunkäyntivalmiudet huomioiden (Järvinen 2011, 57). Esi- ja alkuopetuksen opettajat tarvitsevat tietoa siitä, miten onnistunut yhteistyö ja laadukas siirtymä rakentuu ja miten

se voidaan rakentaa (Rantavuori 2019, 69). Vodopivec ja Hmelak (2015) toteavat, että roolien tunnistaminen ja jakaminen esi- ja alkuopettajien kesken on tärkeää, koska näin voidaan varmistaa opetuksen korkea laatu ja kehittyminen. Yhteistyö koetaan monimutkaisena alueena. Esi- ja alkuopettajilla tulee olla hyvät kommunikaatiotaidot, konfliktien hallintataidot, stressinsietokyky sekä kyky työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Opettajan rooli tiimissä ei riipu koulutuksesta, työtehtävistä tai työkokemuksesta, vaan sen määrittelee ensisijaisesti hänen henkilökohtainen persoonansa. (Vodopivec & Hmelak 2015, 1074.)

Rantavuori (2019, 67) toteaa, että OECD:n (2017) raportissa on kiinnitetty huomiota esi- ja alkuopetuksen yhteistyökäytänteiden vaihtelevuuteen. Vaikka esi- että alkuopetuksen opetussuunnitelmat velvoittavat tavoitteelliseen yhteistyöhön niin siitä huolimatta yhteistyökäytännöt vaihtelevat. Raportissa tuodaan esiin Suomen kehittämiskohteeksi selkeät kansallisen tason linjaukset ja yhteinen siirtymää koskeva viitekehys. Tavoitteellinen yhteistyö edellyttää molempien opetussuunnitelmien hyödyntämistä sekä ajattelutapojen muuttamista kohti yhdessä rakennettuja tavoitteita (Rantavuori 2019, 22). Tynjälä (1999, 148) on tuonut jo 1999 esille, että oppimista tarkastellaan ja tulee tarkastella sosiaalisena prosessina, jossa korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitys.

Siirtymävaiheiden käytäntöjen tulee olla suunnitelmallisia, mikä edellyttää esi- ja alkuopettajien suunnitelmallista yhteistyötä, jossa tarvitaan oppimisympäristöjen, toimintatapojen sekä opetussuunnitelmien molemminpuolista tuntemista. Opettajien ja muun henkilöstön tulee tuntea oppimisen polun vaiheet ja käytännöt sekä niiden keskeiset tavoitteet ja ominaispiirteet. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteuttamalla tarjoutuu enemmän tilaisuuksia yhteistyöhön esiopetuksen kanssa. On tärkeää, että paikallisissa varhaiskasvatusta ja perusopetusta koskevissa suunnitelmissa on yhtenäinen linja siirtymävaiheisiin liittyvistä käytännöistä (EOPS 2014, 14). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tavoitteena on muodostaa lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus (EOPS 2014, 24; POPS 2014, 98). Tuen jatkumisesta tulee huolehtia lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Yhteistyöstä ja opetuksen yhtenäisyydestä huolehtii opetuksen järjestäjä. (POPS

2014, 61.) Yhteistyö on tärkeää oppilaan koulupolun nivelvaiheissa sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa (POPS 2014, 36). Yhteissuunnittelu mahdollistaa yhteisen tietämyksen rakentamisen (Rantavuori, Kupila & Karila 2017, 246). Käyttäessään omasta institutionaalisesta kulttuuristaan johtavaa pedagogista käsitettä esi- ja alkuopettajat haluavat olla varmoja, että heillä on yhteisymmärrys käsitteen merkityksestä. Tämä nähdään esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla tapahtuvan yhteistyön keskeisenä tekijänä. (Karila & Rantavuori 2014, 386.)

Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä tulee painottaa nivelvaiheissa siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Alkuopetuksen tehtävänä nähdään valmiuksien antaminen myöhempää opiskelua ja oppimista varten. (POPS 2014, 98.) Esi- ja alkuopettajien yhteistyö on tärkeää esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla. Joustavan koulunaloituksen tavoitteena on kehittää siirtymiä tukevia käytäntöjä ja yhteistyömuotoja esi- ja alkuopetuksen välille. Muokkaamalla esi- ja alkuopetuksen rajaa mahdollistetaan esioppilaan siirtyminen kouluun joustavasti hänen omien valmiuksiensa mukaisesti. Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä pyritään vahvistamaan lisäämällä valtakunnallista tukea ja ohjausta paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. (Järvinen 2011, 57; Rantavuori 2019, 16, 18.) Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013, 35) mukaan siirtymän rakentaminen edellyttää, että esi- ja alkuopettajat tietoisesti rakentavat siirtymiä tukevia käytänteitä. Opettajien tulee tiedostaa ja selkiyttää yhteiset tavoitteet, jotka ohjaavat yhteistyötä (Forrs-Pennanen 2006, 81). Tulokset ammatillisen yhteistyön haasteista ovat osoittaneet, että esi- ja alkuopettajien välisten suunnittelukäytäntöjen kehittäminen voi olla haasteellista. Esiopettajat ovat tottuneet ammattien väliseen yhteistyöhön, kun taas alkuopettajat ovat tottuneet työskentelemään yksin. Yhteisten tavoitteiden asettaminen olisi ratkaiseva tekijä. (Rantavuori ym. 2017, 245.) Eskelä-Haapasen (2013, 167) mukaan samanaikaisopetusta voidaan käyttää apuna suunniteltaessa siirtymiä, nivelvaiheiden tukimuotoja ja tiedonsiirtoa. Samanaikaisopetusta voidaan käyttää apuna suunniteltaessa siirtymiä, nivelvaiheiden tukimuotoja ja tiedonsiirtoa (Eskelä-Haapanen 2013, 167).

Alkuopetuksella on oma erityinen asemansa ja tehtävänsä, joka erottaa sen omaksi alueekseen perusopetuksen kokonaisuudesta. Tämä asema perustuu

sen valmistavaan tehtävään. Alkuopetuksella on myös oltava kiinteä yhteys esiopetukseen sekä myöhempään perusopetukseen. Oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen edellyttää esi- ja alkuopetukselta kiinteää yhteistyötä niin mikro- kuin makrotasolla (Brotherus ym. 2002, 164). Joustavan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lähtökohdat ovat haastavia, sillä vaikka eri instituutioiden, toimintakulttuurien ja ammattiryhmien rajoilla työskentely on mahdollista, se koetaan vaikeaksi ja aikaa vaativaksi (Rantavuori ym. 2017, 231). Esiopetuksen ja koulun eroavaisuudet johtuvat osittain myös yhteiskunnan määrittämistä erilaisista tehtävistä sekä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien eroavaisuuksista (Forss-Pennanen, 2006, 16). Rantavuori (2019, 22) tuo esiin, että esiopetuksessa oppiminen ja opetus nähdään kokonaisvaltaisena, kun taas alkuopetuksessa tasapainoillaan eheyttämisen ja oppiainekeskeisyyden rajamaastossa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentumiseen vaikuttavat yksilölliset, yhteisölliset ja yhteistyön kautta syntyvät asenteet ja arvot. Toimintakulttuurin muutos yhteistoiminnalliseen ja opettajien vuorovaikutusta korostavaan suuntaan on välttämätöntä, kun yhteistyön kehittymiselle annetaan tukea ja aikaa muun muassa kouluttautumisen muodossa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön avulla lapselle taataan yksilöllinen oppijan polku esiopetuksesta alkuopetukseen. (Forss-Pennanen 2006, 198, 201.) Esi- ja alkuopettajien toteuttaman yhteistyön tärkeänä tehtävänä on helpottaa lapsen siirtymää esikoulusta peruskouluun.

2.2 Opetuksellinen jatkumo tukee joustavuutta

Joustavan esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on tuottaa jatkumoa esi- ja alkuopetuksen välille. Haringin (2003) mukaan pedagoginen jatkumo määritellään esi- ja alkuopettajien keskinäiseksi ymmärrykseksi yhteistoiminnan tavoitteesta ja kohteesta sekä yhteiseksi kieleksi ja pedagogisiksi käsitteiksi. Rantavuori ym. (2017, 232) toteavat, että jatkumo esikoulusta peruskouluun ei ole yleismaailmallinen ilmiö, sillä sitä esiintyy sosio-kulttuurisessa kontekstissa, kuten koulun toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa sekä opetuksen sisällöissä. Suomessa esi- ja peruskoulu eroavat toisistaan tilan, opetussuunnitelman, pe-

rinteen ja kulttuurin osalta. Esi- ja alkuopettajat työskentelevät kahden kulttuurisesti erilaisen instituution rajamaastossa.

Haring (2003) huomauttaa, että 1990-luvun lopulla mahdollistettiin kaikkien lasten osallistuminen esiopetukseen ja luotiin esi- ja alkuopetuksen välinen jatkumo. Tuolloin syntynyt kiinnostus esi- ja alkuopetuksen pedagogiikkaan on synnyttänyt tarpeen tutkimukselle, joka kohdistuu esi- ja alkuopetukseen kokonaisuutena. Haring toteaa, että vuonna 2002 saatiin varsinainen jatkumo esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin, kun uusittujen esiopetuksen perusteiden rinnalle otettiin käyttöön perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 perusteet. (Haring 2003, 1, 214.) Laadinnan pohjana on käytetty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja näin on haluttu korostaa esi- ja alkuopetuksen muodostaman jatkumon merkitystä. Täten koululaiseksi kasvaminen nähdään alkavaksi jo esiopetuksessa. (Brotherus ym. 2002, 168–169; Haring 2003, 1.)

Perusopetus on osa esiopetuksesta alkavaa koulutusjatkumoa. Yhteistyö esiopetuksen kanssa vahvistaa työn pitkäjänteisyyttä. Opetuksen järjestäjä huolehtii esi- ja perusopetuksen yhteistyöstä. (POPS 2014, 12.) Oppimisprosessin jatkumosta esiopetuksesta kouluun huolehditaan niin äidinkielen perustaitojen kuin laaja-alaisen osaamisen osalta. (POPS 2014, 99). Haring (2003, 73) huomauttaa, että opettajaryhmien pedagogisen ajattelun keskeisten käsitteiden yhtäläisyyksien ja erojen ymmärtäminen nähdään oleelliseksi luotaessa pedagogista jatkumoa esi- ja alkuopetuksen välille. Esi- ja perusopetuksen jatkumon ja siirtymävaiheiden suunnittelu edellyttää yhteistyötä sidosryhmien kanssa. (POPS 2014, 36). Kun opettajat pystyvät rakentamaan yhteistä tietämystä sujuvasta siirtymästä, he ymmärtävät paremmin, miten luoda kannustava oppimisympäristö. Sujuvassa siirtymässä hyödynnetään sekä esi- että alkuopettajien tietämystä. (Rantavuori ym. 2017, 233.) Tutkimukset osoittavat, että uusia käytäntöjä ja tietämystä ei suinkaan luoda automaattisesti, kun eri ammattilaiset ja instituutiot työskentelevät yhdessä, vaan yhteisen toiminnan syventämiseen tarvitaan riittävästi aikaa (Karila & Rantavuori 2014, 389).

Haringin (2013, 219) tutkimuksesta nousi esiin, että moni esi- ja alkuopettaja suosi joustavaa koulunaloitusta tai vuosiluokkiin sitomatonta esi- ja alkuopetusta johtuen esi- ja alkuopetusikäisten lasten kehityksen suurista ta-

soeroista. Elinikäisen oppimisen periaate antaa mahdollisuuden pohtia lapsen kasvun jatkuvan ja saumattoman tukemisen edellytyksiä, koska lapsen kehitys on ajallisesti hierarkkinen kokonaisuus vailla kasvatus- ja koulutusjärjestelmien hierarkkisuuutta (Brotherus ym. 2002, 33). Esi- ja alkuopettajien yhteinen kieli ja käsitteistö antaa viitteitä, mihin suuntaan opettajien koulutusta olisi kehitettävä, kun halutaan lähentää esi- ja alkuopettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa. Luokanopettajien koulutukseen tulisi lisätä lapsen kasvun ja kehityksen tuntemukseen liittyvää koulutusta, mikä antaisi pohjaa ymmärtää paremmin esi- ja alkuopetusikäisten lasten kehityseroja ja sitä, kuinka tukea lasta hänen kehityksessään. (Haring 2013, 226.)

Lapsen kasvatusyhteisö laajenee hänen siirtyessään esikoulusta koulun toimintaympäristöihin, joiden kohtaaminen on lapselle merkittävä siirtymä. Siirtymissä on kyse uudenlaisten institutionaalisten käytäntöjen ja toimintakulttuurin rakentamisesta. Esiopetuksessa luodaan perusta lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle, mikä vaikuttaa siihen, miten lapsi kokee siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen. Esi- ja alkuopettajien yhteistyötä kehittämällä voidaan rakentaa lapsen oppimispolun johdonmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä. (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 53–54.) Leppälä (2007, 185) toteaa, että oppimisen jatkuvuuden ja joustavuuden parantuminen esi- ja alkuopetuksessa on yksi ratkaisu, kun mietitään lapselle sopivaa koulumuotoa, koska useimmiten juuri esi- ja alkuopetuksen aikana tehdään päätös tarvitseeko lapsi esimerkiksi erityiskoulun antamaa opetusta ja tukea. Moniammatillisissa tiimeissä tapahtuva esi- ja alkuopetuksen yhteissuunnittelu, arviointi sekä samanaikaisopetus mahdollistavat onnistuneen ja joustavan esi- ja alkuopetuksen. (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011, 74). Haring (2013, 226) toteaa, että esi- ja alkuopettajien pedagogisessa ajattelussa on sellaisia eroavaisuuksia, jotka voivat hidastaa ja mahdollisesti myös estää pedagogisen yhteistyön toteutumista. Rantavuori ym. (2017, 240) tuovat esiin, että esi- ja alkuopettajat pitivät yhteisiä suunnittelupalavereja mutta eivät jakaneet ajatuksiaan suhteessa lasten oppimiseen tai tulkintoja lasten ongelmista hyödyntäen toistensa asiantuntijuutta. Luokanopettajat tekivät omat päätökset, eivätkä ottaneet

huomioon esiopettajan huomioita oppilaan persoonallisuudesta ja mahdollisesta tuen tarpeesta.

Soini, Pyhälto ja Pietarinen (2013, 6–8) tuovat esiin, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä voidaan muodostaa johdonmukainen jatkumo lapsen opinpolulle. Lapsi kokee koulun aloituksen sekä kulttuurisesti että subjektiivisesti tärkeänä vaiheena elämässään, kun elämänpiiriin tulee uusia haasteita, kuten koululaisen rooli ja opiskelu. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuu edelleen selkeä pedagogisen toimintakulttuurin muutos vaikka esiopetuksen uudistamisen myötä esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöt ovatkin yhdenmukaisuneet. Esiopetusta toteutetaan useimmiten integroituna ja eheyttynä, kun taas kouluopetus on useimmiten oppiaineperustaista (Karila ym. 2013, 53–54; Soini ym. 2013, 6). Dahlgrén ja Partanen (2012, 231) toteavat, että joustavassa opetuksessa siirtyminen on joustavaa ilman virallisia ryhmä- tai luokkasiirtoja. Joustavuus on tärkeää kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana, jolloin oppiminen on hyvin yksilöllistä ja eriaikaista. Soinin ym. (2013, 9, 11–12) mukaan siirtymien haasteissa nousevat esiin toimijuuden ja itseohjautuvuuden edellytykset – miten ne tukevat ja mahdollistavat lapsen itsenäisyyden, kuulumisen ja pätevyyden tunteen rakentumista. Esi- ja alkuopetuksen siirtymissä voidaan tietoisesti ja tavoitteellisesti pyrkiä rakentamaan ja kehittämään sellaisia pedagogisia käytäntöjä ja ongelmanratkaisumalleja, jotka tukevat lapsen osallisuutta läpi koulupolun. Esi- ja alkuopetuksen toimiva yhteistyö lisää tietoisuutta esiopetuksen ja koulun toiminnan painopisteistä ja erityispiirteistä auttaen hyödyntämään toimijoiden erilaista asiantuntijuutta yhteisöllisen, ehyen ja ymmärrettävän opinpolun rakentamisessa. Rantavuori (2019, 22) tähdentää, että siirtymä esiopetuksesta koulun puolelle toteutuu kahden eri instituution ammattilaisten yhteistyössä, jossa huomioidaan sekä esi- että alkuopettajien asiantuntijuus.

Ojala (2020) toteaa, että esi- ja alkuopetuksen opetuksellinen jatkumo ei ole itsestäänselvyys. Kun tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmia, huomataan, että oppimisen polut ovat katkelmallisia, koska siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen jäsentyy erilaisista toimintakulttuureista. Opetussuunnitelmilla on kyllä yhteistä arvopohjaa ja koulutuspoliittisia tavoitteita,

mutta niiden pohjalta muotoutuva oppiminen ja opettaminen eivät kohtaa toisiaan. Opetussuunnitelmia on ryhdytty uudistamaan toisistaan erillisinä. Pelkästään esi- ja alkuopettajien yhteistyöllä ei pystytä korjaamaan asiaa. Esi- ja alkuopettajille sysätään vastuu jatkuvuuden toteuttamisesta miettimättä kuitenkaan, mitä todellisia mahdollisuuksia opettajilla on jatkuvuuden toteuttamiseen. Nämä erilliset opetussuunnitelmat vaikeuttavat lapsen oppimisen jätettävää pitkäaikaista seuranta ja arviointia sekä myöhästyttävät korjaavien toimenpiteiden tehokasta käynnistämistä ja jatkuvuutta. Ojala tähdentää, että mikäli lähtökohdaksi otetaan oppimisen ja opettamisen jatkumo, niin kasvatus- ja koulutusideologiaa tulisi muuttaa. Ratkaisuina olisi perusopetuksen aikaistaminen tai esiopetuksen pidentäminen. Tätä tukemaan pitäisi luoda nykyistä yhtenäisempi opettajien maisteritasoinen peruskoulutus. (Ojala 2020, 260–261.)

2000-luvun kansainvälinen suuntaus on opetushallituksen Holapan, Costianderin, Haanpään, Kola-Torvisen ja Packalenin (2019) mukaan ollut oppivelvollisuusiän pidentäminen, usein sekä alku- että loppupäästä. Kahdessa kolmasosassa Euroopan maista oppivelvollisuus kestää kymmenen vuotta. Euroopassa ja OECD-maissa oppivelvollisuus alkaa tavallisesti 6-vuotiaana. Esiopettajan tutkinto on tyypillisimmillään alempi korkeakoulututkinto. Kansainvälinen suuntaus on esikoulun opettajien tutkinnon nostaminen alakoulun opettajien tasolle. Opetushallituksen (2019) selvitys on luonteeltaan alustava, ja siinä käsitellään opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) aloittamaa kokeilua, jossa 5-vuotiaille lapsille tarjotaan maksutonta varhaiskasvatusta 20 tuntia viikossa. (Holappa ym. 2019, 5, 24–25.)

Holappa ym. (2019) tuovat esille erilaisia malleja siitä, miten kaksivuotinen esiopetus voitaisiin toteuttaa lainsäädännöllisesti. Julkisuudessa on keskusteltu kolmesta eri vaihtoehdosta. Ensimmäinen vaihtoehto vastaisi nykylainen säädännön pidennetyt oppivelvollisuuden toteutustapaa, jolloin oppivelvollisuuden alkamista edeltävinä kahtena vuotena lapsen on osallistuttava kaksi vuotta kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan. Toisessa vaihtoehdossa esiopetus on osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, ja siihen sovelletaan varhaiskasvatustalakeja. Kolmannessa vaihtoehdossa säädetään uusi esiopetuslaki, jossa 5–6-vuotiaiden esiopetukseen

koottaisiin perusopetus- ja varhaiskasvatuslaista parhaiten soveltuvat säännökset. Esiopetuksen osalta tulee Holapan ym. (2019) mukaan arvioida, miten esiopetukseen osallistumisen velvoittavuus säädetään tilanteessa, jossa esiopetuksen piiriin tulee uusi ikäryhmä 5-vuotiaat. Jos esiopetus säädetään kaksivuotiseksi, tulee ratkaista pidennetyn oppivelvollisuuden merkitys ja sisältö sekä esiopetusta antavien opettajien kelpoisuusvaatimukset ja sen myötä arvioida mahdollinen pätevöittävän tai osaamista varmistavan täydennyskoulutuksen tarve. Jokaisen esitetyn vaihtoehdon osalta tulisi myös turvata joustavuus esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen osalta lapsen näkökulmasta. Mikäli esiopetus säädetään kaksivuotiseksi, se edellyttää esiopetuksen sekä opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten esiopetuksen opetussuunnitelmien muutosta sekä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien muutosta. Oppimisen jatkumoperiaatteen aidon toteutumisen kannalta olisi perusteltua tehdä muutoksia opetussuunnitelman perusteisiin. Uudistustyölle tulee varata riittävästi aikaa sekä taloudellisia resursseja että henkilöresursseja. (Holappa ym. 2019, 28–35.)

Kaksivuotinen esiopetus saattaisi Holapan ym. (2019) arvioiden mukaan vahvistaa esiopetuksen asemaa edelleen. Kaksivuotinen esiopetuskokonaisuus nähdään mielekkäänä oppimisen ja opetuksen näkökulmasta, koska se antaa sekä lapselle että opettajalle aikaa tutustua sekä opetella lapsia kiinnostavia asioita leikin ja muiden pedagogisten työtapojen avulla. Lapsen eheän oppimispolun huomioiden tulisi pohtia yhtenäistä varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuden loppuun kattavaa koulutuspolkuklakia, jossa tulisi huolehtia joustavien toimintamallien mahdollistamisesta. Holappa ym. (2019) toteavat, että kaksivuotinen esiopetus olisi kansainvälisestä näkökulmasta tarkasteltuna ainutlaatuinen ratkaisu. Suomessa lapsen koulutuspolku varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen on saman hallinnonalan toimivallassa, joka mahdollistaa pedagogisesti laadukkaan oppimisen jatkumon kehittämisen. Lisäksi maksuton kaksivuotinen esiopetus voisi olla hyvä ratkaisu lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. (Holappa ym. 2019, 39, 40.) Esi- ja alkuopettajien yhteistyö tukee lapsen opetuksellisen jatkumon toteutumista sekä kehityksen ja oppimisen maksimaalista tukemista.

3 JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS RAKENTAA ASiantuntijayhteistyötä

Opettaja on tulevaisuuden moniosaaja, jolta edellytetään ammatillisesta kehitymisestä huolehtimista. Opettajuus rakentuu oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuudesta. Tynjälä (2004, 176) tarkastelee opettajan asiantuntijuutta kognitiivisesta näkökulmasta. Suomenkielen termi ”asiantuntija” tuntuu viittaavan selkeästi tiedolliseen puoleen: asiantuntija on henkilö, joka tuntee hyvin jonkin asian. Käytän pro gradu -työssäni opettajista yhteisnimitystä asiantuntija, koska he kaikki ovat oman koulutuksensa myötä asiantuntijoita. Lähestyn tässä tutkimuksessa oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä sosio-kulttuurisesta näkökulmasta, koska opettajan työ on jatkuvaa vuorovaikutusta eri toimijoiden kanssa.

3.1 Asiantuntijuuden rakentumisesta ja kehittymisestä

Opettajan ammatti täyttää Kontun ja Pirttimaan (2010, 109–110) mukaan profession tunnusmerkkejä, joita ovat esimerkiksi eettisyys ja asiantuntijuus. Opettajan ammatissa korostuu vuorovaikutus ja tiimityö ja hänellä on käytössä erilaisia rooleja, jotka muovaavat ammatti-identiteettiä ja roolien avulla hän muo-
voaa myös yhteisöä. Potolea ja Toma (2015, 113) viittaavat opettajien ammatillisen kehityksen dynaamiseen ja moniulotteiseen rakenteeseen. Muuttuvassa opetusmaailmassa opettajien ammatillinen kehitys on avointa, rooliin suuntautunutta ja osaamis pohjaista, mikä on riippuvainen opettajien välisestä hyvästä viestinnästä ja yhteistyöstä. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014, 41) huomauttavat, että pedagogisen asiantuntijuuden kriteereinä korostuvat erilaisten oppilaiden huomioiminen ja opetuksen yksilöllistäminen, tieto- ja viestintäteknikka sekä verkko-oppimisympäristöt. Tarvitaan entistä enemmän oppimisen ohjaamista, oppilaiden motivointia, ryhmänhallintaa ja pedagogisia taitoja. Keskeisiä haasteita ovat oppimisvaikeudet, opetuksen eriyttäminen, yksilöllisyyden huomiointi ja inklusion toteuttaminen.

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa keskeistä on yksilön ja yhteisön välinen vuorovaikutus. (Säljö 2004, 16; Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9). Näkökulman perusajatuksena Säljön (2004) mukaan on, että sosiokulttuuriset välineet, kuten käsitteet, säännöt ja kaavat luodaan ja välitetään eteenpäin viestinnän avulla. Tästä syystä erityisesti tapaamme oppia asioita vaikuttaa se, miten omaksumme kulttuurimme ja ympäristöömme kuuluvat ajattelun ja käytännöllisten toimenpiteiden keinot. Tällaiset taidot ja valmiudet ovat muotoutuneet yhteiskunnassa aikojen myötä ja tulemme niistä osallisiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ihmiset oppivat tekemään yhteistyötä sosiaalisissa käytännöissä, joten oppiminen ja kehitys tapahtuvat sosiaaliin käytäntöihin osallistumalla ja viestimällä toisten kanssa. Kuten edellä kävi ilmi, niin sosiokulttuurinen näkökulma antaa käsitteitä siitä, kuinka opimme, ajattelemme ja toimimme yhteiskunnallisissa käytännöissä, joissa tekomme liittyvät toimintaan ja joissa käytämme välineitä. (Säljö 2004, 249–251.)

Oppiminen nähdään Eteläpellon ja Tynjälän (1999) mukaan kontekstuaalisena ja tilannekohtaisesti määrittävänä ilmiönä, jonka mukaan oppiminen ja asiantuntijuus sävyttyy. Ensinnäkin asiantuntijat toimivat sosiaalisissa konteksteissa, kuten tiimeissä, työryhmissä ja yhteisöissä, ja näin huomio kohdistuu yksittäisen oppijan sijaan yhteisöön, asiantuntijaverkostoon, ja siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Toisaalta yhteisöt määrittelevät itse, mitkä ovat asiantuntijuuden kriteerit yhteisössä, ja asiantuntijuuden hankkiminen edellyttää yhteisön arvojen ja normien luonteen ymmärtämistä. Kuitenkin huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten vuorovaikutus etenee ja millaisia yksilöllisiä toimintapolkuja on löydettävissä. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9–11.) Järvinen (1999, 258–264) sen sijaan tähdentää opettajan ammatillisen kehityksen olevan elinikäinen oppimisprosessi, jossa korostuu yhteistyön ja osallistumisen merkitys. On huomattava, että opettajan tulee kyseenalaistaa ja uudelleen konstruoida omia uskomuksiaan, mielikuviaan ja oletuksiaan opettamisesta ja opettajan työstä. Potolean ja Toman (2015, 114) mukaan opettajan ammatillista kehitystä pidetään systemaattisen toiminnan kokonaisuutena, jolla valmistutaan opettajan uralle ja jota ylläpidetään jatkuvalla ammatillisella kehittämisellä, kuten perus- ja täydennyskoulutuksella.

Korhonen (2007) nostaa esiin opettajien ammatillisen kasvun yhteisöllisenä vuorovaikutuksena, jossa opettaja jakaa pohdintoja yhteisöllisesti, kollegiaalisesti. Korhonen käyttää opettajan identiteetistä nimitystä moniulotteinen asiantuntijuus, jonka hän jakaa tiedolliseen ja pedagogiseen asiantuntijuuteen sekä työyhteisöllisyyteen. Tiedollinen asiantuntijuus sisältää oppiaineen tieteellisen hallinnan, johon liittyy identiteetti opettajasta tieteenalansa asiantuntijana. Pedagoginen asiantuntijuus puolestaan sisältää oppiaineen muuntamisen ja jäsentämisen pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaamisen, itsenäiseen ja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ohjaamisen sekä arvioinnin, myös itse- ja vertaisarvioinnin opettamisen ja ohjaamisen. Työyhteisöllisyys sisältää yhteisvastuullisen näkemyksen koulun kasvatustehtävästä, ammatillisen kasvun oivaltamisen kaikkia palvelevana yhteisöllisenä tehtävänä, aktiivisen toiminnan koulun työyhteisön kehittäjänä sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuvana aktiivisena toimijana. Moniulotteinen ammatillisuus tarkoittaa myös opettajan kasvua autenttiseksi opettajaksi, jossa opettaja kehittää itsetuntemustaan ammatillista identiteettiä koskevien pohdintojen kautta. (Korhonen 2007, 177–178.) Potolea ja Toma (2015, 114, 116) tuovat esiin, että opettajien rooli muuttuu ja opetus nähdään oppimisprosessina, jossa opettajat eivät enää vain opeta. Opettajalla on yksilöllinen verkosto, jossa opettaja havaitsee yksilöllisen vastuunsa prosesseista, joihin hän on osallisena. Vertikaalisessa oppimisverkostossa, kuten työyhteisössä, opetus on lineaarisesti suunniteltua ja toiminnallista. Opettajien ammatillinen ja henkilökohtainen kehitys tarkoittaa verkostojen verkostoa eli yksi- tai kaksisuuntaista prosessia.

Tynjälä (2004, 177) toteaa opettajan asiantuntijuuden konkreettisemmin koostuvan formaalista teoreettisesta tiedosta, joka jakautuu substanssietoon eli opetettavaan aineeseen liittyvään tietoon sekä kasvatustieteelliseen tietoon, joka käsittää varsinaisen pedagogiikan lisäksi viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvää tietoa sekä ammattieettisiin ohjeisiin liittyvää tietoa. Launis ja Engeström (1999) sekä Nyman (2009) mainitsevat asiantuntijuuden olevan yhä enemmän organisaatioiden kykyä yhdessä ratkaista muuttuvia ongelmia, joihin ei enää niinkään yksilösuorituksilla kyetä. Asiantuntijuuden hahmottaminen vain yksilön taitoina ja osaamisena aiheuttaa mahdottomia yksilöön kohdistuvia koulut-

tautumis- ja oppimisvaatimuksia ja haasteita. Toisin sanoen asiantuntijoiden vastuukysymysten ratkaisua on etsittävä työyhteisön kollektiivisesta kyvystä eritellä omia toimintajärjestelmiään. Siis oppivan organisaation kehittämisessä on kyse yhteistoiminnan kehitystä estävien rajojen ylityksistä sekä kollektiivisesta vastuusta. (Launis & Engeström 1999, 64–68; Nyman 2009, 22.) Tästä seuraa, että oppimista ja kehittymistä tukevassa ilmapiirissä yhteistyö- ja keskusteluhalukkuus on korkea, muutosvastarintaa ei niinkään esiinny, vaan yhteisö on avoin ja kehitysmuuntoinen (Järvinen 1999, 272). Lalor ja Abawi (2014, 2) tähdentävät, että opettajat tuntevat arvostusta, kun henkilökohtainen asiantuntijuus tunnustetaan ja näin työyhteisöön syntyy herkemmin yhteistyön ja tuen jakamisen kulttuuri.

Kuva opettajista yksintyöskentelijöinä on alkanut murtua. Tiimityössä opettajat hahmottavat yhteistoiminnallisen oppimisen kautta uusia ratkaisuja, kyseenalaistaen annetun kontekstin, rakentamalla uuden ja laajemman. Toisaalta tiimeissä toimiessaan asiantuntijat joutuvat hoitamaan lukuisia rinnakkaisia ja yhtäaikaista toimintoja, jotka saattavat vaatia keskenään ristiriitaistenkin toiminta- ja vuorovaikutusmallien tai sääntöjen noudattamista. Muuttuvassa asiantuntijatyössä päällekkäisten ja rinnakkaisten tehtävien suorittaminen on koettu sekä haasteeksi että rikkaudeksi. (Launis & Engeström 1999, 76–78.) Asiantuntijuus on osaamisen jatkuvaa kehittämistä ja uuden tiedon luomista (Tynjälä 2010, 91). On selvää, että asiantuntijuuden kehittymisen valmiudet ja muutos sekä niiden rakentaminen tulisi ymmärtää koko työyhteisöä koskevaksi, koska yksilöasiantuntijuuden kehittäminen irrallaan työyhteisön toiminnan kehittämisestä ei vie kovin pitkälle. Jotta yksittäisen asiantuntijan työ jäsenyisi yhteiskunnallisesti merkittäväksi asiantuntijatoiminnaksi, on sitä tarkasteltava osana kohteellista toimintaa. (Launis & Engeström 1999, 74–75.) Lisäksi Hakkarainen ja Paavola (2008, 61) tuovat esiin, että tiedonluomisvertauskuvan näkökulmasta tietoa ja käytäntöjä luodaan ja kehitetään yhteisöllisesti, jossa yksilöllä on osana yhteisöä tärkeä rooli tiedonluomisessa.

Tynjälä (2004, 177) huomauttaa, että ammatillisen asiantuntijuuden pohjana on tietty alan perustieto eli faktuaalinen tieto, joka koostuu alan perusasioista. Tynjälä (2010, 86) jatkaa, että asiantuntijuuden kehittyminen on kokonaisval-

tainen prosessi, jolloin teoreettinen aines on yhdistettävä käytännölliseen ongelmanratkaisuun autenttisissa tilanteissa. Hakkaraisen ja Paavolan (2008, 63–64) mukaan asiantuntijuustutkimus tuo esiin erilaisia tiedon lajeja, jotka ovat tärkeitä asiantuntijan ongelmanratkaisussa. Ensinnäkin käsitteellinen tieto auttaa asiantuntijaa kuvaamaan ja erittelemään omaa osaamistaan ja toimintaansa. Toiminnalliseen tietoon liittyy sen tietäminen, kuinka jokin asia tehdään. Toiminnallinen tietotaito (*know-how*) liittyy toimintamalleihin ja rutiineihin, joiden varassa asiantuntija voi kehittää sekä älyllisiä että motorisia taitojaan. Intuitiivisen tiedon varassa asiantuntija kykenee löytämään ratkaisuja epämääräisiin ja avoimesti määriteltyihin ongelmiin. Tynjälän (2004) mukaan proseduraalinen tieto eli kokemuksen kautta hankittu käytännöllinen tieto eli *know-how* on usein suomennettu tietotaidoksi. Tämä tieto on usein ainakin osittain automatisoitunutta ja luonteeltaan implisiittistä, hiljaista tietoa, jota on vaikea ilmaista ja puheke sanoiksi. Yksi asiantuntijuuden osatekijä on myös reflektiivisyys ja metakognitio, toisin sanoen itsesäätelytieto, joka liittyy asiantuntijan oman toiminnan ohjaamiseen ja säätelyyn sekä laajemmin ymmärrettynä myös kollektiiviseen toimintaan. (Tynjälä 2004, 177.)

Tynjälän (2010) luoma asiantuntijuuden kehittymistä koskeva integratiivisen pedagogiikan malli on kokoelma periaatteita, joiden avulla voidaan tukea sekä oppilaan että opettajan osaamisen kehittymistä. Asiantuntijuuden kehittämisessä tulisi pyrkiä yhdistämään teoreettista tai käsitteellistä, käytännöllistä tai kokemuksellista, toiminnan säätelyä koskevaa tai itsesäätelytietoa ja sosio-kulttuurista tietoa. Täten oppimisympäristöt ja oppimistilanteet tulisi suunnitella niin, että kaikki asiantuntijuuden peruselementit ovat mukana ja niitä yhdistellään toisiinsa. Toisin sanoen integratiivisessa pedagogiikassa yhdistyvät yksilöllisen ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen ja työyhteisöjen kehittäminen. (Tynjälä 2010, 83, 87, 92.) Ammatillinen oppimisyhteisö muodostaa ympäristön, jossa yksilöllinen oppiminen ja kollaboratiivisuus yhdistyvät. Opettajat oppivat toisiltaan, vaihtavat ideoita parantaakseen luokkien, koulujen ja ennen kaikkea oppilaiden oppimistuloksia. (Lalor & Abawi 2014, 5.)

Hakkarainen ja Paavola (2008) tähdentävät, että ihmisen toiminnasta vain pieni osa perustuu tietoisesti ja tarkoituksellisesti hallittuun ja ohjattuun käsit-

teelliseen ja kielelliseen tietoon. Ensinnäkin ylivoimaiseksi koetut oppimisvaikeudet liittyvät Hakkaraisen ja Paavolan (2008) mukaan siihen, että ihmiset kuvittelevat ylhäältä alas ohjatun tietoisien tiedonkäsittelyn muodostavan heidän älyllisen järjestelmänsä koko perustan. Sen sijaan intensiivinen kulttuuriin osallistuminen edesauttaa yksilön oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Itse asiassa asiantuntijakulttuurien kehittämät tietokäytännöt muodostavat merkittävän osan ihmisen älykkyydestä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 76–77.)

Opettajuutta tulisi tarkastella yksilöllisen näkökulman ohella myös yhteisöllisestä näkökulmasta (Ranne 2009, 13). Näyttää siis siltä, että opettajan tulee ammatissaan vahvistaa kollegiaalista yhteistyötä ja verkostoitumista. Tämän perustana on opettajan vuorovaikutustaitojen sekä sosiaalisen osaamisen kehittyminen ammatilliseen yhteistyöhön. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, 42.) Sääntti (2010) kuvailee opettajien suhdetta muutokseen siten, että jotkut opettajat tuntuvat nauttivan voidessaan olla osallisina koulun muuttamisessa paremmaksi paikaksi. Sen sijaan toiset opettajat haluavat mieluummin pitäytyä vanhoissa toimintatavoissaan. Toisaalta kehitysmuutokset opettajat ovat huolissaan liiallisesta kehitystyöstä ja sen aiheuttamista paineista opettajakunnalle. Näyttäisi siltä, että opettajien suhde muutokseen on mystifioitunut, eli he puhuvat siitä varsin yleisellä tasolla eivätkä useinkaan näytä täsmentävän, mitä muutokseen sisältyy tai mitä sillä tavoitellaan. Opettajat saattavat korostaa yhteistyökykyisyyttään sekä uskoaan kollegiaalisuuden tai opetussuunnitelmatyön siunauksellisuuteen vain koska ajattelevat, että niin heidän tulee toimia. (Sääntti 2010, 191–192.) Ranne (2009) määrittelee asiantuntijuuden rakentuvan opettajan minän, elämänsä historian ja opetusalaan koskevan tietämyksen sekä kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Asiantuntijuuteen sisältyy niin tietämiseen ja osaamiseen kuin arvomaailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä kysymyksiä. Asiantuntijatieta rakentuu teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesäätelytaidoista ja -tiedoista. Pedagogisen asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua, jotta itsesäätelytaidot kehittyvät. (Ranne 2009, 11.) Asiantuntijuus nähdään Isoherrasen (2012, 58) mukaan asiantuntijan ominaisuutena – eli kun ihminen omaksuu vastaavan roolin siihen kuuluvine tehtävineen, hä-

nestä kasvaa asiantuntija. Työyhteisön kulttuurilla on myös vaikutusta asiantuntijuuden toteutumiseen.

Opettajien asiantuntijuus kohtaa haasteita jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Lehtonen (2008, 28) toteaa väitöskirjassaan, että asiantuntijuus saavutetaan koulutuksen, työkokemuksen sekä kehittymisen ja kypsymisen myötä. Muutama vuosikymmen sitten asiantuntijuus nähtiin yksilön ominaisuutena, mutta nykyään se mielletään yhteisön keskuudessa kehittyväksi jaetuksi asiantuntijuudeksi, mikä on pakottanut opettajia työstämään entisiä vakiintuneita ajatusmallejaan. Ympäröivän yhteiskunnan muutokset ja alati muuttuvat käsitykset oppimisesta edellyttävät opettajalta uudistumista (Kontu & Pirttimaa 2010, 114). Myös Nyman (2009, 22) nostaa esiin jaetun asiantuntijuuden entistä tärkeämmän merkityksen.

3.2 Moniammatillinen yhteistyö rakentaa asiantuntijayhteistyötä esi- ja alkuopetuksessa

Tynjälä (2004) tuo esiin, että perinteisen oppimiskäsityksen mukaan opettajien välistä yhteistyötä ei juurikaan tarvittu, vaan opettajan asiantuntijuus nähtiin yksilöllisenä ominaisuutena. Opetuskulttuurin muutoksen myötä uudet oppimiskäsitykset ovat johtaneet opetussuunnitelma-ajattelun uudistamiseen ja koulun toiminnan arviointiin yhdessä kollegoidensa kanssa. Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurissa myös opettajan asiantuntijuus on kollektiivinen ominaisuus. Opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat yhdessä integroituja opetuskokonaisuuksia ja tiimiopetusta. Tynjälä (2004) tarkastelee opettajan asiantuntijuutta myös tiedon luomisen näkökulmasta, jossa yhdistyvät kognitiivisen näkökulman yksilöllistä asiantuntijuutta korostava aspekti sekä osallistumisnäkökulman kollektiivisen asiantuntijuuden ja yhteisöllisyyden aspekti. (Tynjälä 2004, 182–183.) Rantavuori (2019, 16) tähdentää, että onnistuneessa yhteistyössä opettajien asiantuntijuus rakentuu yhteiseksi, kun he keskusteluissaan ylittävät ammatillisia ja institutionaalisia rajoja.

Opettajien osaamisvaatimuksissa korostuu entistä enemmän vuorovaikutustaidot sekä moniammatillisuus (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 42). Aho

(2011, 25) mainitsee sosiaalisuuden korostuvan yhä enemmän opettajan työssä, koska yhteisöllisyys on toimivan ja kehittyvän työyhteisön edellytys, mikä haastaa opettajia asiantuntijayhteistyöhön ja koulun kehittämiseen kollegiaalisena yhteisönä. Isoherranen (2012, 114) tuo esiin, että moniammatillinen toiminta edellyttää asiantuntijalta oman tietonsa, osaamisensa ja arvonsa tunnistamista. Näin syntyy pohja reflektiiviselle asiantuntijuudelle, jossa opettaja huomioi toisten näkökulmia ja ymmärtää heidän arvojaan. Isoherranen (2012) toteaa asiantuntijatyön muuttuneen aiempaa yhteisöllisemmäksi ja näin moniammatillisen yhteistyön kehittäminen tuo samalla myös haasteita, kuten sovitusti joustavat roolit, vastuukysymysten määrittely, yhteisen tiedon luomisen käytännöt sekä tiimityön ja vuorovaikutustaitojen oppiminen. Organisaation rakenteet eivät aina mahdollista yhteisen tiedon luontia, eivätkä yhteisen toimintamallin kehittämistä. Alan toimintaa säätelevän lainsäädännön vuoksi, kulttuurinen muutos instituutioiden toiminnassa edellyttää päätöksiä myös yhteiskunnallisilta päättäjiltä. Instituutioiden rikkoessa vanhaa toimintakulttuuria ja rajoja, tarvitaan yhteistä näkemystä, tavoitteita sekä jatkuvaa tukea muutokseen. (Isoherranen 2012, 5.)

Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää saada kaikkien tieto ja asiantuntijuus käyttöön sekä keskustella yhteisten käytäntöjen taustalla olevista arvoista. Kahden instituution, esi- ja alkuopetuksen, välinen yhteistyö tekee näkyväksi instituutioista lähtöisin olevia kulttuurisia ajattelutapoja. (Rantavuori 2019, 27, 31.) Moniammatillisissa tiimeissä, joissa esiintyi Isoherranen (2012, 5, 111) mukaan asiantuntijoiden keskinäistä luottamusta ja tukea, haluttiin työskennellä. Niissä kehittyvän sosiaalisen pääoman karttuminen auttoi työntekijöitä työssä jaksamisessa ja toisen ammatillisen osaamisen tunnistaminen ja kunnioittaminen nousi tutkimuksessa tärkeäksi asiaksi. Opettajat kokivat yhteistyön myötä ideoiden syntyvän helpommin, koska yhdessä oppimalla oma oppimiskokemus laajeni (Forss-Pennanen 2006, 118).

Perinteisessä yksilöasiantuntijuutta korostavassa mallissa opettajan henkilökohtaisia taitoja ja resursseja ei huomioida eli jokainen hoitaa vain oman osuutensa ja vastaa vain siitä. Mallissa asiantuntijuus määrittelee opettajan roolin ja aseman työpaikalla. Joustavassa moniammatillisessa työskentelyssä ylite-

tään perinteisiä ammatillisia roolirajoja, asiantuntijoiden osaaminen tunnustetaan ja heidän roolinsa ja asemansa määrittyy joustavasti. Mallissa on jaettu näkemys yhteisvastuusta, jossa jokainen vastaa kokonaisuuden toteuttamisesta ja onnistumisesta. (Isoherranen 2012, 110, 115.) Roolirajan ylittäminen edellyttää onnistuakseen yhteistä näkemystä, yhteisiä sopimuksia ja keskinäistä luottamusta, jolla luodaan pohja asiantuntijuuden ja yhteisen tiedon rakentumiselle. Rajanylityksiä tarvitaan, jotta joustavaa ja kokonaisvaltaista työskentelyä voitaisiin toteuttaa. (Isoherranen 2012, 121; Rantavuori 2019, 60.) Isoherranen (2012) huomauttaa, että moniammatillisessa yhteistyössä yhteisvastuu antaa voimavaroja ja kaikille mahdollisuuden seurata kokonaisuuden toteutumista mutta se edellyttää yhteisvastuun käsitteen selkeää määrittelyä, jotta syntyisi selvä vastuun jakamisen malli. Moniammatillisuuden kehittymisen esteenä on koulutuksen puute sekä se, ettei koulutuksessa anneta riittäviä valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön. Koulutuksen tarjotessa syvempää ymmärrystä reflektiiviseen ajatteluun syntyy motivaatiota yhteistyötaitojen ja tiimityön oppimiseen. Koulutus tarjoaa malleja yhdessä toimimiseen, mutta mallien puuttuessa työyhteisö tarjoaa usein vain vanhoja roolimalleja. (Isoherranen 2012, 119–120, 146.)

3.3 Yhteisopettajuus ja joustava asiantuntijayhteistyö

Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilavuori & Thuneberg (2011) tähdentävät, että koulut ovat osa muuttuvaa maailmaa, jossa muutos on aina läsnä ja koulujen on seurattava globaalia aikaa, johon kuuluu jatkuva kehittäminen. Koulutuspolitiikkaa kansainvälistyy, eikä koulutustarve nouse enää pelkästään yhteiskuntien kansallisista lähtökohdista, vaan yhteiskunnat ovat riippuvaisia toistensa kehityssuunnista ja ratkaisumalleista. Suomalaiset koulutusmallit ovat kytköksissä laajempiin kansainvälisiin yhteyksiin, joten Suomi toimii muutoshakuisesti ja ottaa vakavasti OECD-maiden suositukset ja muutosehdotukset. Kunnat ja koulut elävät samanlaisessa muutoksen maailmassa ja kilpailevat oppilaista ja opettajista. Nykyisessä projektiyhteiskunnassa projektit ja kehittämishankkeet ovat vakiintuneita käytäntöjä koulujen kehittämisessä. (Ahtiainen ym. 2011, 9–10, 64.)

Yhteisöllisyys ja yhteisopettajuus saattavat Ahtiainen ym. (2011, 64) mukaan antaa työkaluja toimia globaalissa maailmassa ja ajassa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) edellyttää opettajien välisen yhteistyön tehostamista. Yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus ovat Liusvaaran (2012) mukaan satoja vuosia vanhoja näkemyksiä oppimisen edellytysten parantamisesta mutta kuitenkin vasta nyky-yhteiskunnan teollinen ja kulttuurinen muutos on aikaansaanut todellista muutosta opetuksessa. Tämän seurauksena kouluissa on tullut aika pohtia, kuinka oppiminen tapahtuu; millainen opettaminen ja oppimisen ohjaaminen on missäkin tilanteessa pedagogisesti perustelluinta. Koulun toimintakulttuurin muutoksen myötä yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen nousevat merkittävään asemaan. Koulussa yhteisöllisyys näkyy opettajayhteistyönä ja oppilaiden yhteistoiminnallisuuden kehittämisenä. Yhteistoiminnallisuus vastaa yhteiskunnan odotuksiin tulevaisuuden osaajien taidoista, jotka perustuvat yhteistyöhön, osaamisen jakamiseen sekä kollaboratiivisiin opetus- ja oppimistyyliin. (Liusvaara 2012, 187, 190, 199, 203.)

Ahtiainen ym. (2011) toteavat, että peruskoulun alkuajoista, 1970-luvun lopulta lähtien, on elänyt toive samanaikaisopetuksesta, joka Erityisopetusstrategian (2007) myötä on nyt toteutumassa. Samanaikaisopetus nähdään koulun kehittämishankkeena, joka kansainvälisten virtausten ohella näyttää saavan myös kansallisen ja koulukohtaisen sovellusmallinsa. 1970-luvun lopulla, peruskoulun alkutaipaleella, samanaikaisopetuksella tarkoitettiin lähinnä erityisopettajan sekä luokan- tai aineenopettajan yhteistyötä opetusluokassa. Nykyään käsite on laajentunut ja sillä tarkoitetaan aikaan ja tilaan sidottua suunniteltua, muodoiltaan vaihtelevaa yhteistä opetustoimintaa, jonka kohderyhmänä ovat oppilaat. Samanaikaisopetuksessa kaksi tai useita opettajia työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa. (Ahtiainen ym. 2011, 10–14, 54.)

Suomessa kahden opettajan yhteisestä opetuksesta (*co-teaching*) on pitkään käytetty nimitystä samanaikaisopetus. Ahtiainen ym. (2011, 17) mukaan käsitettä käytetään, kun kuvataan opettajien yhteistyötappaa. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 5) haluavat korostaa englanninkielisen vastineen olennaista sisältöä ja puhua myös yhteisopetuksesta. Yhteisopetus-nimityksellä korostetaan opetusmuodon ydintä, opettajien yhteistyössä tekemää opetuksen suunnittelua, toteu-

tusta ja arviointia. Malisen ja Palmun (2017) mukaan yhteisopettajuus on työtapana, joka on kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, joka mahdollistaa erityisen ja tehostetun tuen tarjoamisen yleisopetuksen luokassa. Yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus eivät ole rinnasteisia, vaikka yhteisopettajuuden käsitteen rinnalla käytetään usein samanaikaisopettajuuden käsitettä. He määrittelevät yhteisopettajuuden laajempaan opettajien väliseen yhteistyöhön kuin mitä samanaikaisopettajuus on. Yhteisopettajuutta toteuttavat opettajat voivat hyödyntää samanaikaisopetusta työskentelytapana opetuksessaan. Yhteisopetuksella oppilasta voidaan tukea entistä joustavammin, yksilölliset tarpeet huomioiden. (Malinen & Palmu 2017, 40–42.) Takala (2010) toteaa, että myös yhteisopettajuus voisi olla ytimekäs termi tälle työmuodolle, sillä yhteisopettajuudessa korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Koulussa on pitkään käytetty nimitystä samanaikaisopetus, mutta Takala itse käyttää nimitystä yhteisopetus. Hän mainitsee, että yhteisopetusta käytetään eniten isoissa kaupungeissa ja isoissa kouluissa, ja pohtii, lieneekö syynä resurssien määrä koulua kohden, sillä yhteisopetuksessa useampi oppilas saa tukea ja ohjausta kuin yksilö- tai pienryhmäopetuksessa. (Takala 2010, 62–63.)

Rytivaara, Pulkkinen ja de Bruin (2019, 233) tarkastelevat yhteisopettajuutta oppimisen kontekstina, jossa opettajat oppivat toistensa asiantuntemuksesta työskennellessään yhdessä, ja opetuksen painopisteenä, jossa opettajat kehittävät yhdessä opetuskäytäntöjä. Jeannin ja Sing (2018) toteavat, että yhteisopettajuus luo mahdollisuuksia ammatilliseen oppimiseen sekä antaa opettajalle mahdollisuuden lähteä mukavuusalueensa ulkopuolelle, ottaa riskejä kollektiivisesti ja kohdata uusia pedagogisia käytäntöjä. Yhteisopettajuus tukee opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä pedagogisten kokemusten ja osaamisen kautta sekä vastavuoroista oppimista ja ammatillista pätevyyttä. (Jeannin & Sing 2018, 118.) Opettajien mukaan yhteisopettajuus sopii lähes jokaiseen oppiaineeseen. Sitä pidetään pääasiassa kehittyvänä opetusmuotona. Vain kolmasosa opettajista uskoi, että yhteisopetuksesta olisi hyötyä kaikille oppilaille. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 379.) Koulumaailmassa on siirrytty vähitellen yksin tekemisen kulttuurista kohti yhteistoiminnallista kulttuuria. Forss-Pennanen (2006, 197) kuvaa toimintakulttuurin muutosta toimintana, joka ete-

nee tapaamisista yhteiseen toimintaan, yhteistoimintaan ja yhteisesti suunniteltuun toimintaan. Opettajien yhteistyö puolestaan kehittyy yhteydenotoista yhteistyöhön, yhteistoimintaan ja osaamisen jakamiseen. Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 386) toteavat, että yhteisopetuksesta on tullut menetelmä vastaamaan kasvaviin haasteisiin ja se voi toimia keinona kohti inklusiota.

Dahlgrén ja Partanen (2012) tuovat esiin, että yhteisopettajuuden yksi perusta on perusopetuslaki, jonka mukaan oppilaan tulee saada kykyjään vastaavaa opetusta sekä riittävä tuki omassa luokassaan. Yhteisopettajuuden onnistumisen edellytyksiä ovat selkeä struktuuri luokka- ja oppimistilanteissa sekä oppilaan kohtelemisen osajana, oman osaamisensa ja oppimisensa lähikehityksen vyöhykkeellä. Yhteisopettajuuden lähtökohtana tulee olla oppilaan hyvä oppiminen ja yksilöllisiin oppimisen haasteisiin vastaaminen. (Dahlgrén & Partanen 2012, 233, 236.) Yhteisopettajuus edellyttää yhteistä suunnittelua, pedagogiikkaa, didaktiikkaa ja yhteisiä oppilaita (Liusvaara 2012, 193; Gürgür & Uzuner 2010, 326). Opettajien kykyyn tehdä yhteistyötä vaikuttaa se, miten he tulkitsevat toistensa tapaa tulkita menetelmiä, miten tehokasta viestintä on, miten he kunnioittavat toisiaan ja huomioivat toisensa yksilöinä sekä miten vastuuntuntoisia he ovat (Gürgür & Uzuner 2010, 326). Lisäksi yhteisopettajuuteen vaikuttaa koulun johtamiskulttuuri, opetuspuitteet, oppilasaines ja resurssien määrä (Jeannin & Sing 2018, 117).

Yhteisopettajuuden on koettu lisäävän voimavaroja, koska opettajat jakavat kokemuksia, ammatillista osaamista sekä hyödyntävät eri ammattien vahvuuksia. Yhteisopettajuus mahdollistaa jatkuvan havainnoinnin ja oppilaan oppimisprosessin entistä paremman tarkastelun. Yhteisopettajuus on jaettua työn iloa, jossa huomioidaan oppilaan kyvyt sekä mahdollistetaan oppilaalle oman oppimistyylin mukainen opiskelu. (Malinen & Palmu 2017, 43; Dahlgrén & Partanen 2012, 237, 244–245.) Dahlgrén ja Partanen (2012, 246–247) huomauttavat yhteisopettajuuden mahdollistaneen sen, että erityisen tuen päätöksiä on purettu. Jos luokassa on paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, niin yhteisopettajuuden onnistumisen kannalta luokkakoko ei saisi olla liian iso. Rytiväärän ym. (2019, 233) tutkimuksen tärkein havainto on, että onnistunut yhteisopettajuus ei ole jotain, mikä vain tapahtuu, vaan jotain, mitä opettajat kehittä-

vät yhdessä. King (2018, 14) tähdentää, että yhteisopetuksen voidaan olettaa helpottavan yksilöllisen ohjauksen tarjoamista. Opettajat voivat myös täydentää toistensa pyrkimyksiä tarjota tarkempia tietoja, jotka ovat paremmin yhdenmukaisia oppilaiden oppimisen kanssa. Kaksi opettajaa yhtäikaa luokkahuoneessa lisää opettajien mahdollisuuksia havaita mahdollisia oppimishaasteita.

Opettajan motivaatio ja halukkuus on Dahlgrènin ja Partasen (2012) mukaan tärkeää yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Opettajien tulee keskustella pedagogisten ja kasvatuksellisten arvojen yhteensopivuudesta, eroista ja yhdenmukaisuuksista. Suunnittelun tulee pohjautua opetussuunnitelmaan, opettajien vahvuuksiin ja oppilaiden tarpeisiin. Yhteisopettajuus luo mahdollisuudet yhdessä oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Sen edellytyksiä on epävarmuuden sietäminen, halu kokeilla uutta ja rohkeus. Oppilaan näkökulmasta yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden omien kykyjen ja tarpeiden mukaiseen oppimiseen, mikä herättää onnistumisen kokemuksia ja tunteen siitä, että on hyvä osaaja. (Dahlgrèn & Partanen 2012, 248–251.) Myös Gürgür ja Uzuner (2010, 312) tähdentävät yhteisopettajuuden tukevan ammatillista kehittymistä. Yhteisopettajuuden toteuttaminen antaa valaisevia tuloksia asiantuntijuuden ja käytännön kohtaamisesta (Jeannin & Sing 2018, 111).

Malinen ja Palmu (2017, 43) sekä Rytivaara ym. (2019, 233) toteavat yhteisopetuksen haasteeksi suunnitteluajan vähäisyyden ja opettajien epätasaarvoiset roolit, jotka voidaan kuitenkin ehkäistä huolellisen ennakkosuunnittelun, säännöllisen keskustelun ja toiminnan jatkuvan kehittämisen kautta. Gürgürin ja Uzunerin (2010, 316) tutkimustulokset tuovat esiin yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien täydennyskoulutuksen merkityksen ja tärkeyden. Rytivaara ym. (2019, 233) tähdentävät, että opettajien tulee löytää yhteinen ymmärrys ja sitoutua yhteisopetuskäytäntöjen rakentamiseen. Onnistumisen edellyttää, että opettajia rohkaistaan jakamaan ajatuksiaan, tunteitaan ja odotuksiaan yhteisopettamisesta. Myös Jeannin ja Sing (2018, 114, 116–117) tuovat esiin, että yhteisopetuksen sujuvuutta parantaa yhteissuunnittelu sekä molempien halu arvostaa toistensa työpanosta. Oman työn itsereflektioiva lähestymistapa antaa opettajaparille mahdollisuuden käydä jatkuvia vuoropuheluita sekä syventää ymmärrystä yhteisopettajuussuhteesta. Luken ja Rogersin (2015, 255–257) mu-

kaan yhteissuunnittelu, yhteisopettajuus ja yhteinen pohdiskelu ovat syviä ja merkityksellisiä tapoja, joiden avulla voidaan ylläpitää ammatillista kasvua ja kehitystä. Yhteisopettajuuden onnistuminen edellyttää halua ottaa riskejä, asettaa itsensä alttiiksi ja paljastaa virheensä toisille. Yhteisopettajuuden myötä opettajat voivat saada syvemmän käsityksen ammatillisista käytännöistään ja näin samalla saada tukea oman ammatillisuutensa ja identiteettinsä kehittämiseksi.

Yhtenä esimerkkinä yhteisopettajuudesta tuon tässä tutkielmassani esille samanaikaisopettajuuden työtapana. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa opettajat toteuttavat samanaikaisopettajuutta. Ahtiainen ym. (2011, 17, 45) kertovat samanaikaisopetuksen idean syntyneen opetuksen muutostarpeista, koulujen toiminnasta ja tiimiopettajuudesta. Käsitettä samanaikaisopetus käytetään, kun kuvataan opettajien yhteistyötappaa. Takala (2010, 62) toteaa, että yhteisopettajuus on myös hyvä termi tälle työmuodolle, sillä yhteisopettajuudessa korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Samanaikaisopettajuuden tavoitteena on opettajien yhteistyön ja osaaminen yhdistäminen oppilaiden eduksi (Eskelä-Haapanen 2013, 163). Samanaikaisopetus on määritelty yhdeksi tehostetun tuen muodoksi. Siinä pyritään kaikkia oppilaita hyödyttäviin opetuskäytäntöihin, ja erityisoppilailla on tällöin paremmat mahdollisuudet integroitua yleisopetuksen luokkiin. Samanaikaisopetuksessa kaksi opettajaa opettaa samanaikaisesti samassa luokkatilassa, ja he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä sekä toimivat vuorovaikutteisesti ja yhteisvastuullisesti, samalla tietäen oman roolinsa opetustilanteessa. (Pakarinen ym. 2010, 14; Ahtiainen ym. 2011, 20.) Samanaikaisopetuksen käytetyin muoto on erityisopettajan avustajarooli: luokanopettaja opettaa koko luokkaa, ja erityisopettaja kiertelee apua tarvitsevien oppilaiden luona. Yhteisopettamista voidaan pitää kehittyneimpänä samanaikaisopettamisen muotona. Samanaikaisopettamisessa ei tule pakonomaisesti pyrkiä yhteisopettamiseen vaan hyödyntää joustavasti erilaisia opetuksen eriyttämisen keinoja. (Pakarinen ym. 2010, 14–15.)

Samanaikaisopetus voitaisiin nähdä Ahtiaisen ym. (2011, 46) mukaan yhteisvastuullisena ja pedagogisena keinona tukea ja ohjata oppilasta jo varhaises-

sa vaiheessa, jotta hän välttyisi pahimmilta oppimisvaikeuksilta. Pakarinen, Kyttälä ja Sinkkonen (2010, 16) puhuvat myös yhteisvastuullisuudesta edellytyksenä samanaikaisopetukselle. Tällöin opettajan tulee luopua yksinvaltiudesta luokkahuoneessa, ja hänen on kyettävä jakamaan tietojaan ja taitojaan. Opettajalla on mahdollisuus vertaistukeen, joka vähentää työstressiä ja parantaa työssä jaksamista. Samanaikaisopetus mahdollistaa opettajien asiantuntijuuden jakamisen työyhteisössä (Eskelä-Haapanen 2013, 159). Samanaikaisopetuksen toteuttaminen edellyttää Pakarisen ym. (2010) mukaan koulun johdon ja kunnan opetustoimen tukea, jotta opettajilla olisi aikaa opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Opettajaparilla tulee olla kutakuinkin samantyyppinen näkemys opetuksesta ja oppimisesta. Kun opettajankoulutuksessa kehitetään opiskelijoiden yhteistyövalmiuksia ja luodaan koulumaailmaan riittävät rakenteelliset resurssit ja valmiudet, mahdollistetaan samanaikaisopetuksen toteutuminen. (Pakarinen ym. 2010, 16–17.)

Samanaikaisopetuksessa on Ahtiainen ym. (2011) mukaan erilaisia opetusmuotoja, joita opettajat voivat yhdistellä oppituntien aikana. Vuorottelevassa opetuksessa opettajat ovat vuorollaan vetovastuussa oppitunnista. Jaetun ryhmän opettamisessa opettajat suunnittelevat yhdessä mutta puolittavat opetusryhmän. Pistetyöskentelyssä opetettava sisältö jaetaan opettajien kesken ja opetetaan luokkaan muodostetuissa työpisteissä. Eriyttävässä opettamisessa toinen opettaja opettaa suurryhmää ja toinen pienryhmää ja ryhmien kokoonpanoa vaihdellaan. Joustavassa ryhmittelyssä oppilaita ryhmitellään opettajien kesken. Tiimiopetuksessa opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutteisessa opetuksessa ja tekevät opetuksessa joustavia ja luontevia vuoronvaihtoja. Samanaikaisopetuksen muodoista yleisimpänä Helsingin pilottikouluissa esiintyi vuorotteleva opetus, mutta myös tiimiopettamista ja pistetyöskentelyä esiintyi useassa koulussa. (Ahtiainen ym. 2011, 22, 26.)

Samanaikaisopetuksen etuna opettajat pitivät mahdollisuutta kollegiaaliseen jakamiseen, jossa he yhdistivät tiedot, taidot, voimat ja oppilaantuntemuksen. He saivat vertaistukea toisiltaan ja hyödynsivät vahvuuksiaan. Opettajat kokivat yhteissuunnittelun tehostavan opetuksen käytännön toteutusta. Koulu-yhteisön myönteisellä asenteella ja suhtautumisella yhdessä opettamisen toiminta-

tavat ovat mahdollisia. (Ahtiainen ym. 2011, 36, 53, 56; Eskelä-Haapanen 2013, 164–167.) Samanaikaisopetus kasvattaa opettajien voimavaroja ja kehittää opettajuutta (Eskelä-Haapanen 2013, 159). Opettajat mainitsivat oppilaiden hyötyvän samanaikaisopetuksesta, koska opettajalla on enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle, ja näin oppilas saa yksilöllistä ja oikea-aikaista tukea jo varhaisessa vaiheessa (Ahtiainen ym. 2011, 37; Eskelä-Haapanen 2013, 159). Tukea tarvitsevat oppilaat eivät syrjäydy, kun he pääsevät osallisiksi samasta opetuksesta kuin luokan muut oppilaat. Osa opettajista koki samanaikaisopetuksen hyödylliseksi suurryhmissäkin, koska se mahdollisti useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntämisen ja erilaisten roolien, kuten havainnoitsijan, työrauhan säilyttäjän ja opetuksesta huolehtijan roolien ottamisen oppitunnin aikana. Toisaalta samanaikaisopetuksen rinnalla tarvitaan myös yksilö- ja pienryhmäopetusta, koska esimerkiksi rauhattomat oppilaat hyötyvät pienemmässä ryhmässä opiskelusta. Koettiin tärkeäksi, että samanaikaisopetusta tulisi harkita aina tilannekohtaisesti ja oppilaan yksilölliset tarpeet tulisi huomioida. Samanaikaisopetuksesta on kasvassa joustavien ryhmittelyjen ja tukiopetuksen ohella tehokas opetuksen eriyttämisen tapa (Ahtiainen ym. 2011, 37–39, 46, 57.) Esi- ja alkuopettajan toteuttaman samanaikaisopettajuuden tai yhteisopettajuuden tulisi olla molempien osapuolten yhteinen etu. Samanaikais- ja yhteisopettajuus mahdollistaa opettajan ammatillisen kehittymisen.

3.4 Tutkimuksia ja kehittämishankkeita joustavasta esi- ja alkuopetuksesta asiantuntijuuden näkökulmasta

Rantavuoren (2019) väitöstutkimuksen tavoitteena on ymmärtää esi- ja alkuopetuksen opettajien relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen olosuhteita ja dynamiikkaa esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien rajavyöhykkeellä. Opettajien välinen yhteistyö tuottaa mahdollisuuksia yhteisen tiedon rakentumiselle, moniammatillisten keskustelujen avulla. Esi- ja alkuopettajien tieto voi rakentua yhteiseksi, jos he käyttävät toistensa tietoa osana oman tiedon rakentumista. Kaikkien asiantuntijuuden huomioiminen on onnistuneiden siirtymäkäytäntöjen luomisen edellytys. Toisten tiedon hiljentäminen omaan am-

matilliseen asemaan tai instituution kulttuurisiin toimintatapoihin vedoten esittää yhteisen asiantuntijuuden rakentumista. Tutkimustulokset vahvistavat, että asiantuntijuuden rakentumista auttaa ammatillisten ja institutionaalisten rajojen ylittyminen, yhteiset käytännöt sekä yhdessä asetetut tavoitteet. Tämä myös tukee onnistunutta siirtymää kouluun. (Rantavuori 2019, 31, 60–64.)

Opetushallitus rahoitti vuonna 2012 Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto JEKKU-hanketta, jonka tavoitteena oli muuttaa koulun toimintakulttuuria siten, että oppilaan kouluvalmiuksien tarkastelun sijaan keskitytään koulun valmiuteen vastaanottaa oppilaat yksilöllisine ominaisuuksineen ja tarpeineen. Hankkeessa oli mukana varsinaissuomalaisia kouluja ja päiväkotia. (Merisuo-Storm, Soininen & Aerila 2012, 5.) Parainen oli mukana hankkeessa kehittämässä esi- ja alkuopettajien yhteistyötä sekä luomassa uusia käytänteitä ja toimintatapoja. Hankkeella pyrittiin ottamaan jokaisen asiantuntijuus käyttöön ja siirtymään yhden opettajan vetovastuusta kohti yhteistyöryhmiä sekä yhteistyöstä yhteiseen työhön. Hanke on opettajien mukaan tuonut jaettua opettajuutta ja joustavia opetusryhmittelyjä sekä vahvistanut kollegiaalista tukea ja tuonut rinnalle toisen opettajan asiantuntijuutta. Opettajat kokivat, että osaamisen jakamisen myötä ammattitaito kehittyy ja että eri ammattiryhmien keskinäisellä yhteistyöllä ongelmat tunnistetaan varhaisessa vaiheessa ja niihin puututaan ajoissa. Opettajat kokeilivat jaettua vastuuta, ja he kaikki sitoutuivat noudattamaan yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja. Heistä oli tärkeää, että suunnittelulle oli tarpeeksi aikaa. Tärkeimpänä Jekku-hankkeen tuloksena opettajat pitivät, että oppilas saa sellaista opetusta, joka kohdentuu juuri hänen lähikehityksensä vyöhykkeelle, ja joustavien ryhmittelyiden avulla tuki saadaan kohdistettua sitä tarvitsevalle. Yhteisöllisyys ja asioiden jakaminen koettiin voimaannuttavana, tapahtui ammatillista kasvua. Kun opettajat kehittivät yhteistyötä muun muassa keskustelemalla arvoista, omaksumalla tiimin vahvuudet omiksi vahvuuksiksi, jakamalla vastuuta, joustamalla ja antamalla kollegiaalista tukea toisilleen, niin ongelmat puolittuivat ja ilot tuplaantuivat. (Järnström, Vermola & Gustafsson 2012, 9, 11, 20–22.)

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hanke (PAL) tuo esiin, että opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen vaatimuksena on koko uran kestävä

täydennyskouluttautuminen. Hankkeen selvityksen mukaan runsas kolmannes opettajista on harkinnut jatko- ja uudelleen koulutusta. Opettajilla näyttäytyikin vahvana ammatillisen kehittymisen pyrkimys. Tulevaisuudessa tulee korostaa moniammatillisuuden ja yhteistyön merkitystä. Opettajien osaamisvaatimuksissa vuorovaikutustaidot korostuvat, koska opettajien keskinäinen yhteistyö lisääntyy ja kehittyy yhä enemmän moniammatilliseksi toiminnaksi. Lisäksi opettajien osaamisen kehittämisen arvellaan edellyttävän opettajan työnkuvan muuttamista ja viime kädessä opettajankoulutuksen uudistamista. Opettajan täydennyskoulutus vahvistaa myös työssä pysymistä ja kehittää opettajan pedagogisia ja vuorovaikutustaitoja. Työssä pysymiseen opettajat kertovat voitavansa vaikuttaa itse muun muassa kehittämällä työskentelyilmapiiriä ja -olosuhteita sekä lisäämällä kollegoiden ja johdon kannustusta. Opettajan mahdollisuudet kehittää ammatillista osaamistaan koko työuransa ajan mahdollistavat opettajana jaksamisen, työssä onnistumisen ja työn ilon säilymisen. Opettajien perus- ja täydennyskoulutusta uudelleen mallintamalla on mahdollisuuksia muuntaa työyhteisöön kertynyttä osaamista ja taitoja opettajan ammatillisen kehityksen tueksi. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 7-8, 13, 15, 17, 39.)

Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013) tutkimushankkeen tavoitteena oli rakentaa joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli, jossa tavoitellaan lapsen mahdollisuutta yksilölliseen etenemiseen opinpolullaan sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lisäämistä. Hankkeen mielenkiinnon kohteena oli kahden eri instituution rajapinnalla muodostuvan kasvattajien yhteisön rakentuminen ja yhteisen tiedon muodostaminen. Näiden instituutioiden erilaiset tehtävät ja käytännöt kohtaavat rajapinnalla, johon oletetaan rakentuvan uudenlaisia institutionaalisia rajoja ylittäviä käytäntöjä. Esi- ja alkuopettajat sekä erityisopettajat toimivat tiiviissä moniammatillisessa yhteistyössä toteuttaen joustavia oppimistuokioita. Tämä edellytti opettajien rakentavan tietoisesti yhteistä oppijoiden yhteisöä. Kehittämishankkeessa kasvattajien moniammatilliset suunnittelu- ja arviointikokoukset sekä samanaikaisopetus muodostivat areenan, jossa he neuvottelivat yhteisistä käytännöistä, muodostivat yhteisiä tavoitteita ja näiden kautta rakensivat yhteenkuuluvuutta. Käytäntöjen kehittämisen ohella nousi esille mahdollisuus pohtia myös ammatillisuutta ja ammatillisia identi-

teettejä. Opettajat kokivat yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymisen ohella myös, että heidän omat mahdollisuutensa oppia toisilta ammattilaisilta paranivat. (Karila ym. 2013, 25–30.) Esi- ja alkuopettajan ammatillinen identiteetti muokkaantuu jatkuvasti esi- ja alkuopettajien välisessä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa.

Esi- ja alkuopettajien yhteistyöllä voidaan luoda olosuhteita kahden eri instituution ammattilaisten asiantuntijuuden rakentumiselle. Kehittämällä yhteistyökäytänteitä opettajat samalla luovat pedagogista jatkumoa esiopetuksesta perusopetukseen. Onnistunut siirtymä edellyttää esi- ja alkuopettajilta yhteisten käytänteiden luomista. Esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla tapahtuva esi- ja alkuopettajien työskentely ja yhteistyö on haastavaa ja edellyttää molemmilta osapuolilta yhteisen toiminnan kohteen löytämistä sekä institutionaalisten käytäntöjen ja uudenlaisen toimintakulttuurin luomista.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Esiopetusta on pidetty sillanrakentajana varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä, ja jo 1970-luvulta lähtien on pyritty nivomaan esi- ja alkuopetusta yhteen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmamuutoksen myötä esi- ja alkuopettajat ovat alkaneet kehittää esi- ja alkuopetuksen joustavia rakenteita ja toimintamalleja, mitkä mahdollistaisivat lapsen joustavan siirtymisen esiopetuksesta kouluun. Opettajalta edellytetään jatkuvaa ammatillista kehittymistä, ja osaamisvaatimuksissa korostuvat moniammatillisuus ja vuorovaikutustaidot. Yhteisöllisyys on toimivan ja kehittyvän työyhteisön edellytys, mikä haastaa opettajia asiantuntijayhteistyöhön ja koulun kehittämiseen kollegiaalisena yhteisönä. Esi- ja alkuopettajat rakentavat esi- ja alkuopetuksen asiantuntijayhteistyötä moniammatillisella yhteistyöllä. Edellä esitetyn teoreettisen viitekehyksen perusteella pro gradu -tutkielmani tehtävänä on selvittää, millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on heidän välisestä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentumisesta. Lisäksi haluan selvittää, millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on asiantuntijayhteistyön rakentumisesta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkijana minua kiinnostaa yhteistyö ilmiönä.

Haen tutkimustehtävään vastauksia esittämällä seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on asiantuntijayhteistyön rakentumisesta?

Haluan saada tutkimuksen avulla selville, miten opettajat ovat kokeneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toimivuuden sekä millaisia lähtökohtia, käytäntöjä, haasteita ja kehittämisideoita he tuovat esiin. Haluan myös selvittää, miten opettajat kokevat asiantuntijuuden, miten se työyhteisössä rakentuu, mitkä asi-

at mahdollisesti edistävät tai heikentävät asiantuntijuuden kehittymistä ja millaisia yhteistyömalleja opettajilla on käytössä. Lisäksi haluan selvittää, mitä yhteistyö opettajien kokemusten mukaan tarkoittaa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus ja pohjautuu fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jota pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Käytän aineistonhankinnassa laadullista metodia, haastattelua, jossa tutkittavien ääni pääsee esille. Valitsen tutkimukseni kohdejoukon tarkoituksenmukaisesti. Käsittelen tapauksia ainutlaatuisina ja tulkiten aineistoa sen mukaisesti. Tutkimukseni kohteena on tutkittavien elämismaailma, jonka keskiössä ovat merkitykset. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164.) Tuomen ja Sarajärven (2011, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tärkeää on, että haastateltavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja että heillä on kokemusta asiasta (kohdejoukon tarkoituksenmukaisuus). Tässä luvussa kuvaan tarkemmin tutkielmani menetelmällisiä lähtökohtia sekä tutkielman toteutusta aineistonkeruusta analysointiin.

5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologinen lähestymistapa

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus, jossa tarkastellaan opettajien kokemuksia tutkittavana olevasta ilmiöstä. Valitsin tutkielmani tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi fenomenologian, koska se tarkastelee ihmisten kokemuksia tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Pyrkimyksenäni on tuoda tutkittavien kokemukset esille mahdollisimman samanlaisina kuin he ovat ne itse kokeneet. Jokaisella tutkittavalla on tutkittavasta ilmiöstä kokemuksia, joita erittelen. Noudatan tutkielmassani fenomenologista menetelmää, joka perustuu haastatteluaineistoon. Tutkijana minun tulee ymmärtää kokemuksellinen ilmiö ja kuvata se niin, ettei se muutu minun merkitysyhteydekseni vaan säilyttää oman merkitysyhteytensä. Minun tulee tietoisesti pidättäytyä teoreettisesta tutkimusasenteesta ja pyrkiä ennakko-oletuksettomuuteen (Lehtomaa 2005, 163.) Fenomenologisessa metodissa painottuu nimenomaan kokemuksen analysointi

(Kakkori & Huttunen 2014, 369). Kokemuksellinen näkökulma on tutkimuksessa tärkeä, jotta tutkija kykenee tutkittavan kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Toisaalta kokemus koetaan haasteellisena tutkimuskohteena, koska siinä yhdistyvät yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. (Tökkäri 2018, 81.)

Fenomenologinen tutkimuksen painopiste on tutkittavien elävä kokemus, ja sillä pyritään tavoittamaan elävä kokemus sellaisena kuin kokija on sen kokenut omassa elämismaailmassaan. Fenomenologian analyysikeinona käytetään sulkeistamista, jossa tutkija asettaa tietoisesti oman tietämyksensä tutkimusaiheesta syrjään. Tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa reduktio, jossa tutkittava kokemus ilmenee tutkijan tajunnalle mahdollisimman alkuperäisenä. Reduktio perustuu oletukselle, että tutkija voi kokemuksessaan tajuta tai nähdä tutkittavan kohteen sellaisenaan. (Tökkäri 2018, 67–69.) Fenomenologisessa lähestymistavassa painottuu tutkimuksen syventäminen ja tutkimukseen osallistuvien eletty kokemus suhteessa tiettyyn ilmiöön, mikä mahdollistaa entistä syvemmän ymmärryksen kehittymisen (Lalor & Abawi 2014, 5, 10).

Kakkori ja Huttunen (2014) viittaavat Husserliin, fenomenologian perustajaan, jonka mukaan fenomenologia pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Husserl halusi päästä irti kaikista maailmaa koskevista ennakoasetuksista sulkeistamalla maailman olemassaolon, ja sitä varten hän kehitti reduktion eli sulkeistamisen. Husserlin mukaan yksittäisten seikkojen sulkeistamisen jälkeen jäljelle jää vain olemisen ilmiö. (Kakkori & Huttunen 2014, 370–372.) Myös Niskanen (2005) viittaa Husserliin, joka näki, että fenomenologialla oli itsensä ja elämänsä intressittömän katselijan suhde maailmaan eli puhtaan kokijan ja kokemuksen mahdollisuus. Husserl pyrki luomaan fenomenologiasta ennako-oletuksettoman ja ankaran absoluuttisen tieteen, jonka perustana oli elämismaailma, jossa puhtaasti teoreettinen intressi on tieteen perusta ja puhdas kokemus tutkimuksen kohteena. Fenomenologiassa tutkijan tulee tehdä työtään intressittömänä ja puolueettomana havaitsijana. (Niskanen 2005, 100–103.) Laine (2015) tähdentää, että fenomenologia tarkastelee itse koetua ja elettyä maailmaa, jossa ihmistä ei voida ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaansa. Kokemukset rakentuvat merkityksistä, ja kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen. Ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen, ja

merkitykset, joita pystymme toisten kokemuksista ymmärtämään, ovat yhteisöllisiä, jaettuina. Fenomenologia korostaa yksilöllistä perspektiiviä mutta huomioi kuitenkin myös yhteisöllisen näkökulman. Yksilön kokemuksen tutkimus paljastaa myös jotain yleistä, koska sekä tutkittavat että tutkijat ovat osa yhteisön luomaa merkitysten perinnettä. (Laine 2015, 29–32.)

Kuvaileva fenomenologia käyttää analyysikeinona sulkeistamista ja pyrkii kuvaamaan tutkittavan kokemuksen rakenteelle tai olemukselle yhteisiä asioita. Se soveltuu tutkimuskehikseksi, mikäli tutkija olettaa, että tutkittavan tajunnan sisältöjä voidaan tavoittaa haastattelun avulla. (Tökkäri 2018, 67–68.) Backman (2018) toteaa, että kokemus ymmärretään omien ennakkokäsitysten ja ennakkoluulojen strukturoimana subjektiivisena tuntumana tai oletuksena. Se on yhteisen todellisuuden kohtaamista sekä omien käsitysten testaamista suhteessa siihen, josta kohtaaminen ja kokemuksen yhteisöllinen jakaminen tekee todellisen. Kokeminen on jaettua vuorovaikutusta, joka tapahtuu yhteisessä kontekstissa ennakkokäsitysten ja todellisuuden välillä. (Backman 2018, 25–28.) Fenomenologisen tutkimuksen haaste Lehtomaan (2005) mukaan on, miten ymmärtää toista ihmistä. Tutkimustyön itseymmärrys on välttämätöntä, jotta voidaan puhua kokemuksen tieteellisestä tutkimuksesta. Minun tulee tutkijana selkeyttää käsitykseni tutkimani ilmiön perusluonteesta, jotta voin omaksua fenomenologisen tutkimusasetteen. Tärkeää on myös, että tuon esiymmärryksessäni esiin sekä oman ihmiskäsitykseni että käyttämäni tutkimusmenetelmän oletettaman ihmiskäsityksen, jotta kokemuksen tutkimus olisi luotettavaa ja johdonmukaista. Kaikki tutkimukseni vaiheet noudattavat käsitystäni ihmisestä. Reduktion avulla pyrin tutkijana sulkeistamaan epäolennaisuudet ja toissijaiset koetut merkitykset syrjään ja keskittymään ilmiön olennaisuuksiin. Sulkeistaminen on kuitenkin rajallista, koska elämäntilanteeni asettaa rajat sille, mitä voin tajunnallisesti ymmärtää. (Lehtomaa 2005, 163–166.)

Osa tutkijoista kirjoittaa oman ilmiötä koskevan esiymmärryksensä ylös, kun taas toiset pyrkivät sen tiedostamiseen ja sulkeistamiseen ajattelutyönä (Lehtomaa 2005, 166). Määrittelin esiymmärrystäni ajattelun tasolla sekä kirjasin omia muistiinpanoja. Pro gradu -tutkielmassani esiymmärrys käsittää sen, mitä ymmärrän kokemukseni perusteella asiantuntijuuden rakentumisesta esi-

ja alkuopetuksessa tai tutkittavasta ilmiöstä. Omaa esiymmärrystä pohtiessani tarkastelin käsitystäni opettajista ja ymmärrykseni kokemuksen luonteesta pohjaa ihmiskäsitykseen. Ymmärrän opettajat aktiivisina ja itseään jatkuvasti kehittävinä toimijoina, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden ja kollegoiden kanssa. Oma ihmiskäsitykseni rakentuu holistisesta ja humanistisesta sekä kulturalistisesta ihmiskäsityksestä. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on arvokas sinänsä. Humanistisessa ihmiskäsityksessä korostuu yhteisöllisyys, jossa ihminen kehittää itseään omalla toiminnallaan ja oppii kokemuksistaan. Humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyy ajatus ihmisestä aktiivisena toimijana, joka oppii itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vuorovaikutuksellisuus on kulturalistisen ihmiskäsityksen lähtökohtana, jossa ihmisyyttä määrittää subjektin ja ympäristön välisenä kasvu- ja kokemusprosessina. Ihminen jäsentyy kulttuurin sisällä rakentuvan kielen ja sen kautta syntyvien merkityssisältöjen kontekstissa sekä luo ja määrittelee jatkuvasti itseään kulttuurin viitekehityksessä ja rakentaa olemuksensa itse historiansa kuluessa. Koulussa käydään ja opetellaan eettistä diskurssia, koska kulturalistisen moraalifilosofian takana on näkemys siitä kulttuurisesta diskurssista, jonka sisällä käsityksemme ihmisestä muotoutuu. (Ojansuu 2014, 139–145.) Tutkielmaani liittyvät valinnat kietoutuvat ihmiskäsitysteni kautta muotoutuneeseen käsitykseeni ihmisestä.

Ojansuu (2014) viittaa Kannistoon (1999), jonka mukaan eksistentiaalinen ihmiskäsitys on lähellä nykyaikaista fenomenologiaa. Eksistentiaalisissa olemus on yksilöllisten pyrkimysten ja asennoitumistapojen tulosta eli jotakin, jonka me yksilöinä teemme. Ihmistä tarkastellaan tulevaa ja mahdollista varten, jossa inhimillinen tietoisuus ymmärretään intentionaaliseksi suuntautumisiksi johonkin objektiin. Ojansuu (2014) huomauttaa eksistentiaalisen ihmiskäsityksen johtavan usein subjektilähtöiseen moraalikatsantoon, jossa yksilö joutuu jatkuvasti puntaroimaan moraalisen hyvän ja pahan välillä. (Ojansuu 2014, 145–149.) Kokemusta voidaan pitää tutkimuksen teon kannalta keskeisenä käsitteenä (Laine 2015, 29). Tökkäri (2018, 68) huomauttaa, että fenomenologinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkittavan elävää kokemusta.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti. Haastattelut valikoituivat tutkielmaani harkinnanvaraisen otannan kautta, koska tutkimukseni kannalta oli oleellista, että haastateltavilla on kokemusta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Ennen aineiston keruuta otin yhteyttä kahden koulun rehtoriin ja anoin tutkimuslupaa kuntien sivistystoimesta. Myöntävän tutkimusluvan jälkeen lähetin sähköpostia kahdelle koululle. Haastattelupyynnöjä esitin erään koulun kahdelle esiopettajalle ja kuudelle alkuopettajalle. Näihin pyyntöihin sain kahdelta kieltävän vastauksen; kuudelta ei tullut vastausta lainkaan. Lähetin haastattelupyynnöjä sähköpostitse toisen koulun kahdelle esiopettajalle ja kahdelle alkuopettajalle, jotka kaikki suostuivat haastateltaviksi. Täten tutkimukseni kohdejoukoksi valikoitui erään uusmaalaisen koulun esi- ja alkuopettajia, jotka ovat useita vuosia toteuttaneet ja kehittäneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Haastatteluun osallistui 2 esiopettajaa ja 2 alkuopetuksen opettajaa eli alkuopettajaa. Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat naisia. Työkokemusta opettajilla oli aineistonkeruuhetkellä neljästä vuodesta kahteenkymmeneenkahteen vuoteen. Koronatilanteesta johtuen suoritin haastattelut puhelinhaastatteluina huhtikuussa 2020. Haastattelut olivat kestoltaan 25–65 minuuttia, keskimääräinen haastattelu-aika oli 43 minuuttia. Haastattelussa esitin haastateltaville kaksi avointa kysymystä. Ensimmäinen kysymys käsitteli kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Olin kirjannut itselleni avoimien kysymyksen lisäksi muutamia kysymyksiin liittyviä lisäaiheita. Ensimmäiseen kysymykseen liittyviä lisäaiheita olivat yhteistyön anti ja haasteet, yksilöllinen opinpolku, joustavuus, kahden eri instituution kohtaaminen, kaksivuotinen esiopetus. Nämä lisäaiheet olivat apuna, mikäli haastattelussa tulisi tilanteita, että haastateltavaa pitäisi auttaa lisäkysymyksillä. Toinen avoin kysymys käsitteli kokemuksia esi- ja alkuopettajien asiantuntijayhteistyön rakentumisesta. Lisäaiheita olivat asiantuntijuuden kehittymistä edistävät ja estävät tekijät ja haasteet, opettajien erilaiset roolit sekä yhteisopettajuus. Ensimmäinen haastattelu jännitti vähän, koska kasvotusten tehty haastattelu tuntui luontevammalta tavalta haastatella. Huomasin litteroidessani ensimmäistä haastattelua, että olisin voinut joissakin kohdissa esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, joita haastatte-

lutilanteessa en ollut huomannut esittää. Tämä saattoi johtua jännityksestä ja kokemattomuudestani haastattelijana. Toinen haastateltavani oli hyvin vähäsana-nainen, ja pelkillä avoimilla kysymyksillä olisin saanut hyvin niukalti haastatte-luaineistoa, joten minun piti auttaa haastateltavaa lisäkysymyksillä. Esitin haas-tateltavalle myös tarkentavia kysymyksiä. Kolmas ja neljäs haastateltava ker-toivat avoimesti kokemuksistaan, eikä minun juurikaan tarvinnut auttaa tutkit-tavia lisäkysymyksillä. Tutkimuksen tulososassa käytin tutkimukseen osallistu-jista nimikoodeja: esiopettajista käytin nimiä Essi ja Eeva, alkuopettajista Alma ja Anna.

Empiirisen pro gradu -tutkielmani aineistonkeruumenetelmänä oli haas-tattelu. Valitsin haastattelumuodoksi yksilöhaastattelun saadakseni tietää haas-tateltavan omia kokemuksia ja mielipiteitä sekä antaakseni haastateltavalle tilaa vastata itse kysymyksiin (Laine 2015, 39). Haastattelumuotona käytin avointa haastattelua, koska tällöin haastateltavalla oli mahdollisuus vastata avoimesti ja siten, että aineistosta ilmenee haastateltavan yksilökohtaisia kokemuksia ilmi-östä. Haastattelijana en täten pyrkinyt etukäteen tietämään, mitä asioita haasta-teltava tuo haastattelussa esiin. Näen, että haastattelun avulla minulla oli mah-dollista saada tarkempia vastauksia tarkentavien kysymysten avulla. Haastatte-lussa etenin haastateltavan ehdoilla keskustellen, ja minulla oli mahdollisuus ohjata haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan minua tutkijana kiinnostaviin asioihin. Tutkijana minun tuli esittää kysymykset laajoina, jotta ne eivät rajaisi haastateltavan kokemuksia tiettyyn muottiin. (Lehtomaa 2005, 170). Avoimessa haastattelussa kysymysalue ja kysymysten muotoilu ovat vapaita (Metsämuu-ronen 2008, 41). Haastattelun avulla pyrin selvittämään esi- ja alkuopettajien subjektiivisia kokemuksia asiantuntijayhteistyön rakentumisesta. Kysyin jokai-sen haastattelun yhteydessä haastateltavalta luvan haastatella ja nauhoittaa haastattelu, ja sain heiltä luvan. Näin pystyin keskittymään haastateltavaan pa-remmin kuin kirjoittamalla muistiinpanoja samaan aikaan. Haastatteluaineisto-ni on melko runsas ja sopii siten hyvin fenomenologiseen analyysiin (Lehtomaa 2005, 170). Haastatteluista tuli litteroitua aineistoa 39 sivua, fonttina Arial, font-tikokona 12 ja rivivälinä 1.

Tutkiessani kokemusta minun tulee hankkia tutkimusaineistoni niin, että tutkittava voi kuvata kokemuksiaan täydesti ja moniulotteisesti. Haastattelu on esiymmärrykseni mukaan paras keino saada haastateltavat kuvaamaan kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta. Kun haastateltavia ei tunne entuudestaan, se auttaa sulkeistamista. Mitä useamman haastateltavan ottaisin, sitä enemmän se todennäköisesti syventäisi ymmärrystäni. Mutta toisaalta fenomenologinen ymmärrys ei parane haastateltavien määrästä vaan eroista (Lehtomaa 2005, 169). Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien suuri joukko ei ole tarpeen tai mahdollinen (Alasuutari 2011, 39). Avoin haastattelu sopii hyvin, kun haastateltavia on vähän (Metsämuuronen 2008, 41).

Tutkijana minulla tulee olla herkkyyttä eli kykyä kuulla, olla läsnä haastattelutilanteessa sekä rakentaa kontaktia haastateltavaan. Minun pitää myös arvioida merkitystäni haastattelijana haastateltavan mahdollisuuksiin tuoda esiin omia kokemuksiaan. Luotettavuutta pohtiessani mietin, miten kykenen tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin se haastateltaville ilmenee ja miten esiymmärrykseni mahdollisesti vaikuttaa haastattelun kulkuun. Pyrin lukemaan haastatteluaineistoa avoimesti, mikä auttaa minua etäännyttämään haastattelutilanteesta; tämä taas edesauttaa ennakkokäsitysten sulkeistamista ja tuo näin esiin omaa ajatteluani ja ihmiskäsitystäni (Lehtomaa 2005, 178).

5.3 Aineiston fenomenologinen analyysi

Pro gradu -tutkielmani analyysi etenee pääosin Amedeo Giorgin luoman fenomenologisen psykologian metodin mukaan, jonka Perttula (1995) on suomentanut ja tehnyt joihinkin metodin vaiheisiin muokkauksia ja analyysimenetelmän laajennuksen. Metodi on kaksiosainen, ja se etenee yksilökohtaisista merkitysverkostoista kohti yleistä merkitysverkostoa. Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti, ja siinä tutkitaan, mitä asioita aineistosta nousee esille. Analyysin on tarkoitus täsmentää tutkimustehtävää. Tutkijana minun on hyvä tiedostaa aineiston analysoinnin prosessiluonteisuus ja käsitellä aineistoa jo kenttävaiheessa. Esitän Giorginin fenomenologisen menetelmän vaihe vaiheelta ja kuvaan sen toteutuksen käytännössä. Monivaihei-

sen menetelmän etuna näen, että minun tulee syvennyttyä aineistoon tarkemmin.

5.1.1 Yksilökohtainen merkitysverkosto

Tökkäriin (2018) mukaan osa tutkijoista on sitä mieltä, että Giorgin menetelmään pohjautuvassa fenomenologisessa analyysissä kokemuksen rakenteen kuvaamiseen riittää vain neljä vaihetta, ja tällöin toistava työskentely jää vähemmälle. Toisaalta osa tutkijoista on sitä mieltä, että monivaiheinen menetelmä pakottaa tutkijan syventymään aineistoon tarkemmin, ja siinä tapauksessa tutkijan tulee vähemmän peilattua ennakkokäsityksiään aineistoon. (Tökkäri 2018, 74.) Lehtomaa (2005) kertoo, että Giorgin menetelmään pohjautuva fenomenologinen analyysimenetelmä jakaantuu sekä yksilökohtaiseen että yleiseen merkitysverkoston muodostamiseen. Analyysimenetelmän etuna nähdään mahdollisuus muuntaa sitä tutkimuksen tarpeiden mukaan. Se myös auttaa sekä tutkijaa että lukijaa seuraamaan analyysin etenemistä. Tutkijan tulee analyysissaan nähdä yksityiskohdat ja samalla hahmottaa kokonaisuus. Tutkija aloittaa yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostamisen perehtymällä aineistoon avoimin mielin ja hahmottamalla kokonaisuuden. Aineistoon perehtymisen jälkeen tutkija pyrkii muodostamaan aineistoa jäsentävät keskeiset sisältöalueet, jonka jälkeen hän erottaa merkityssuhteet toisistaan ja muuntaa ne tutkijan kielelle ja sijoittaa ne sisältöalueisiin. Tutkija muodostaa lopuksi sisältöalueittaiset yksilökohtaiset merkitysverkostot ja niistä riippumattomat merkitysverkostot. (Lehtomaa 2005, 180–181.)

Kuvailen seuraavaksi yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamista. Tarkastelen jokaista haastattelua itsenäisenä aineistona ja omana kokonaisuutena. Suoritan jokaisen haastattelun kohdalla erikseen ensimmäisen osan neljä vaihetta. (Tökkäri 2018, 71.) Analyysin ensimmäinen vaihe oli aineistoon tutustuminen. Tutkimusaineistoni muodostui minulle tutuksi jo haastatteluaineistoa litteroidessani. Kokonaisuuden hahmottamisen kannalta ensimmäisen vaiheen huolellinen toteuttaminen oli kuitenkin mielestäni tärkeää. Tutustuin aineistoon lukemalla huolellisesti litteroimiani haastatteluaineistoja. Luin haastatteluaineiston useaan kertaan läpi ja pyrin eläytymään haastateltavan koke-

mukseen. Pyrin katsomaan aineistoa ilman ennakkokäsityksiä ja samalla sulkeistamaan haastattelutilanteessa syntyneet ajatukseni. Koin ennakkokäsityksien tietoisien tarkastelun välttämättömänä, kun ottaa huomioon läheisen suhteeni tutkittavaan ilmiöön. Sulkeistamisen tukena käytin tutkimusaiheeseen liittyvän esiymmärrykseni pohdintaa. Kirjoitin omat ennakkokäsitykseni tutkimusaiheesta esiymmärrykseksi, koska halusin näin varmistaa, että tarkastelin haastateltavien kokemuksia sellaisenaan ja ottaisin vastaan sen, mitä aineistosta nousee esille. Sulkeistaminen tapahtuu vain tutkijan kokemusten suhteen, ei siis haastateltavien kokemusten suhteen, joita sulkeistamisen avulla koetetaan tavoittaa. (Perttula 1995, 69 –71.) Luettuani haastatteluaineiston avoimesti ja sulkeistamalla etukäteisoletukseni pystyin aloittamaan aineiston analyysin niin sanotusti puhtaalta pöydältä.

Analyysin toinen vaihe oli merkityssuhteiden erottaminen. Ymmärrän merkitysyksikön käsitteen niin, että merkitys viittaa asioiden merkittävyyteen tutkittavan ilmiön kannalta. Fenomenologisen periaatteen mukaan merkitysyksiköiden tulee olla ymmärrettävissä sellaisenaan, eikä tutkija saa etukäteen pyrkiä päättämään, mitkä aineiston osat ovat olennaisia tai epäolennaisia sisältöjä. (Perttula 1995, 72). Tutkielmassani se tarkoitti, että merkitysyksiköitä erottaessani mielessäni oli ajatus kokemuksien – ja nimenomaan esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön ja asiantuntijuuden rakentumiseen liittyvien kokemusten – tutkimisesta. Kävin jokaisen haastatteluaineiston yksitellen läpi. Luin haastatteluaineiston tarkemmin ja erotin merkityksen sisältämät yksiköt toisistaan aineiston katkelmiksi aina, kun intuitiivisesti koin aineiston tekstin sisällön ja siihen liittyvän merkityksen muuttuvan. Merkitsin paperille tulostamiini haastatteluteksteihin merkin vinoviivalla aina siihen kohtaan, kun yksi asia loppui ja toinen alkoi. Yksi katkelma merkitsi yhtä merkityssuhdetta, joka kertoi jotain olennaista tutkittavan ilmiön kannalta. Merkityssuhteita esiintyi välillä samassa lauseessa useita, ja tällöin yhden merkityksen sisältävän yksikön erottaminen oli mahdotonta (Perttula 1995, 135).

Seuraavassa aineistolainauksessa esitän esimerkkejä merkitysyksiköistä ja niiden erottamisesta aineistosta vinoviivojen avulla. Merkitysyksiköiden pituus vaihteli sen mukaan, miten tutkijana arvioin merkityssuhteen vaihtuvan toi-

seen. Aineistolainauksessa on etsimiäni merkitysyksiköitä ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa: Millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksessa?

No, ensinnäkin mä oon tosi innostunut siitä,/ koska tota jotenkin mä nään, ett se on lapsen kannalta hirmu hyvä asia/ ja siinä pystytään niinku huomioimaan öö se, että lapset eivät kehity samaan tahtiin/ ja opi asioita samaan tahtiin./ Ja tota me ollaan öö, mukana on ollu tänä vuonna sillä tavalla, että kerran viikossa ykköskakkosten kanssa semmosta tunne- ja turvataitoja/ elikä ykköskakkosluokka on jaettu puoliksi ja eskarit puoliksi ja ne on mennyt sillee, ett ne on yhdistynyt elikä siellä on ollu eskari viiva kakkosia./ Ja se on ollu tosi hyvä/ ja ollaan päästy niinku monia asioita eteenpäin./ Ja sitten on ollu tämmönen äidinkieli-matikka- painotteinen yhteistyö toisen luokan kanssa samalla periaatteella,/ et sieltä on kans tullu ykköskakkosia/ ja mä sanosin, et se luokka on semmonen rauhallisempi/ niin se on niinku toiminu vielä paremmin/ ja se on ollu tosi antosaa meille kaikille./ Se, mikä näistä on niinku huonoo tavallaan/ on se, ett tietyl taval se jatkumo/ ja se hetkeen tarttuminen/ ja lapsen yksilöllinen huomioiminen/ ei niin toteudu/ niinku toivois toteutuvan./ Samoin haasteena on varmaan ollu se, ettei oo semmosta yhteistä suunnitteluaikaa/ eli käytännössä käytävällä nähdään/ ja sovitaan seuraavan viikon ohjelma/ ja silloin se jää aika pinnalliseksi./ Et tota se olis niinku ensiarvoisen tärkeää se yhteinen suunnittelu-aika./... (Essi)

Analyysin kolmas vaihe oli merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle. Muuntaessani merkityssuhteita tutkijan kielelle tarkoitukseni ei ollut säilyttää haastateltavien käyttämiä ilmaisuja sellaisenaan vaan kuvata ilmaisujen sisältämät merkitykset tieteenalan kielellä. Tämä kolmas vaihe vei enemmän aikaa kuin toinen vaihe, sillä muuntaminen tutkijan kielelle on tehtävä niin, että muunnetut ilmaisut ovat tieteenalan kieltä ja samalla kuitenkin kantavat alkuperäisen kokemuksen merkityksiä. Pyrin saamaan merkitysyksiköiden keskeisen sisällön näkyviin, kuten se tutkittavan kokemuksessa ilmenee. (Perttula 1995, 74.) Merkitysyksiköiden merkityksen löytämisen käsitän siten, että merkitysyksikkö voi olla usealla tavalla merkittävä tutkimalleni ilmiölle, ja minun on tutkijana päätettävä, mitkä merkitykset ovat kokemukselle välttämättömiä niin, että kokemus säilyisi muuttumattomana. Perttula (1995, 6–7) tähdentää, että kokemusten merkitykset on säilytettävä näkyvillä analyysiprosessissa, jotta kokemus ei muuttuisi alkuperäisestä merkityksestään. Tein jatkuvaa vastavuoroista reflektiota merkityksen sisältävän yksikön ja tutkijana siitä tekemäni tiivistyksen välillä. Näin tein jokaiselle erottamalleni merkitysyksikölle. Edellä esittämäni aineistokatkelman muunsin tutkijan kielelle seuraavasti:

Hän on innostunut yhteistyöstä,/ koska näkee sen lapsen kannalta tärkeänä asiana./ Yhteistyön kautta hän pystyy huomioimaan paremmin sen, että lapset kehittyvät/ ja oppivat asioita eri tahtiin./ Heillä on tänä vuonna ollut kerran viikossa 1.-2.-luokkalaisten kanssa tunne- ja turvataitotunteja./ 1.-2.-luokan ja esikoululuokan oppilaat on jaettu kahteen ryhmään siten, että kummassakin ryhmässä on ollut sekä esikoululaisia että 1.-2.-luokkalaisia./ Tämä ryhmäjako on koettu hyväksi/ ja monissa asioissa on koettu edistymistä./ Samalla ryhmäjakoperiaatteella on tehty toisen luokan kanssa yhteistyötä äidinkielen ja matematiikan asioissa./ Tämän luokan kanssa yhteistyö on sujunut paremmin,/ koska luokka on rauhallisempi./ Yhteistyö on ollut antoisaa kaikille/ Hän kokee huonona asiana / että jatkumo/ hetkeen tarttuminen/ ja lapsen yksilöllinen huomioiminen/ ei toteudu/ niin kuin hän toivoisi sen toteutuvan./ Hän kokee samoin haasteena/ ettei ole ollut yhteistä suunnittelu-aikaa/ käytännössä he tapaavat käytävällä/ ja sopivat seuraavan viikon ohjelman/ silloin se jää aika pinnalliseksi./ Hän kokee yhteisen suunnittelu-ajan ensiarvoisen tärkeäksi./ ... (Essi)

Seuraavassa vaiheessa esitän esimerkin, miten ryhmittelin tämän lainauksen merkitykset niin, että samaa tarkoittavat sijoittuivat samaan ryhmään. Esimerkki merkitysten ryhmittelystä Taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Merkitysten ryhmittelyä ja samansisältöisten ryhmien nimet

Samansisältöiset merkitykset	Ryhmiä nimet
Yhteistyö innostavaa Yhteistyö antoisaa Lapsen kannalta tärkeää Lapsen yksilöllisempi huomioiminen	Yhteistyön anti
Joustavat ryhmittelyt Tunne- ja turvataitotunnit Yhteistyötä äidinkielen ja matematiikan asioissa	Yhteistyömuotoja
Jatkumo ei toteudu kuin toivoisi Hetkeen tarttuminen ei toteudu kuin toivoisi Yksilöllinen huomioiminen ei toteudu kuin toivoisi Suunnitteluajan puute Suunnittelu jää pinnalliseksi	Yhteistyön haasteita
Ryhmäjako koettu hyvänä Yhteinen suunnittelu-aika koettu tärkeäksi	Myönteisiä kokemuksia

Analyysin neljäs vaihe on yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen. Tässä vaiheessa kokosin merkityksyksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen, kunkin haastattelun kohdalla erikseen. Muunsin tekstiä poistamalla toistoa ja hiomalla ilmaisuja. Rajasin aineistosta analyysin ulkopuolelle ne aineiston osat, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseen. Aineistosta löytämäni samansisältöiset merkitykset sijoitin samaan ryhmään ja nimesin ryhmän sisällön mukaan. (Ks. Taulukko 1). Näin muodostin alakategorioita. Alakategorioita yhdistelemällä muodostin yläkategorioita, joita yhdistelemällä puolestaan klusteroin eli ryhmittelin lopulta pääluokan. Kävin analyysin neljä vaihetta erikseen läpi jokaisen haastatteluaineiston kohdalla, ja näin minulla oli yksilökohtaisia merkitysverkostoja koossa yhtä monta kuin tutkimuksessa oli haastateltuja. (Tökkäri 2018, 73.) Tutkijana yritin tavoittaa merkityssisältöjä, jotka ovat merkittäviä niin haastateltavan kokemuksen kuin tutkittavan ilmiön kannalta. Asetin merkityksyksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen niin, että niistä muodostui ajallinen ja juonellinen tarina. Kokemukset muodostuvat merkityssuhteiden mielellisistä kietoutumista eli merkitystihentymistä. Näin rakensin yksilökohtaisen merkitysverkoston, jolla kuvataan kokemusten merkitystihentymiä. Kokemukset itsessään ovat merkitystihentymiä. (Perttula 1995, 77–79.)

Olen rakentanut jokaisesta haastatteluaineistosta yksilökohtaisen merkitysverkoston, kuten menetelmässä kuuluu tehdä. Seuraavaksi esitän katkelman yhdestä yksilökohtaisesta merkitysverkostosta. Liitteestä 2 löytyy kyseinen merkitysverkosto kokonaisuena versiona.

Hän kokee ensiarvoisen tärkeäksi opettajien asenteen ja halun sekä osaamisen että ymmärtämisen yhteistyön ja yhdessä toimimisen merkityksellisyydestä. Hänen mukaansa se on kaikkien etu, että rehtori ja esiopettajien esimies kokevat yhteistyön tärkeänä ja luovat sille tietyt puitteet ja mahdollistavat sen. Hän toivoo rehtorin ymmärtävän, että esiopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö ei ole koulun puolelta pois sekä päinvastoin. Hän kertoo, että alkuopettajat kokevat yhteistyön tekemisen haasteellisempänä, koska silloin ei ehdi käydä kaikkia opetettavia sisältöjä läpi. Hän kokee, että yhteistyö saadaan toimimaan panostamalla suunnitteluun. Hän toivoo, että myös lukuvuoden alussa ennen koulutyön alkua olisi suunnittelu-aikaa, jolloin mietittäisiin yhteistyölle selkeät toimintaraamit. Hän kokee tärkeäksi selkeät tavoitteet yhteistyölle, mitä tavoitellaan. Hän toteaa yhteistyön loppahtavan herkemmin, jos opettajille tulee tunne, että tavoitteita ei pystytä saavuttamaan ja yhteistyö tuntuu haasteelliselta. Hän kokee alkuopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön olevan vahva tuki esioppilaalle. Hän mainitsee, että siirtopalaverit, nivelpalaverit, tarvittaessa yksilölliset siirtopalaverit turvaavat hyvän koulupolun rakentamista. Hän kokee tärkeänä, että kaikki tieto mitä esiopettajilla on lapsista siirtyy

koulun puolelle. Vahva yhteistyö huoltajien kanssa tukee myös oppilasta. Hän kertoo, että esikoulun puolella rakennetaan tietoisesti luottamussuhdetta koulun puolelle tuomalla esiin sekä huoltajille että lapsille kuinka koulussa on hyvä olla ja siellä oppii asioita. Hän kokee yhteistyössä keskeisenä, että olisi aikaa yhdessä miettiä, missä asioissa lapsi tarvitsee tukea tai toisaalta missä asioissa voisi eriyttää ylöspäin. Hän kokee yhteisten tavoitteiden ja keinojen asettamisen sekä arvioinnin tärkeäksi. Hän kertoo, että opettajien pitää kuunnella lasta ja miettiä, miksi koululainen haluaisi esikoulun puolelle tai mitä asiaa esioppilas haluaisi harjoitella koulun puolella... (Essi)

Perttula (1995, 84) tähdentää, että tutkijan reflektiolla on merkittävä vaikutus fenomenologisen metodin kolmannessa ja neljännessä vaiheessa tutkimuksen edistymiseen ja luotettavuuteen. Tutkijan tulee tiivistää haastateltavien kokemuksia niin, että niiden merkitykset säilyisivät alkuperäisinä. Jos aineisto on suppea, kuten muutaman ihmisen haastattelut, joiden kokemukset vaihtelevat paljon, yksilökohtaiset merkitysverkostot voidaan esittää tutkimuksen lopullisina tuloksina.

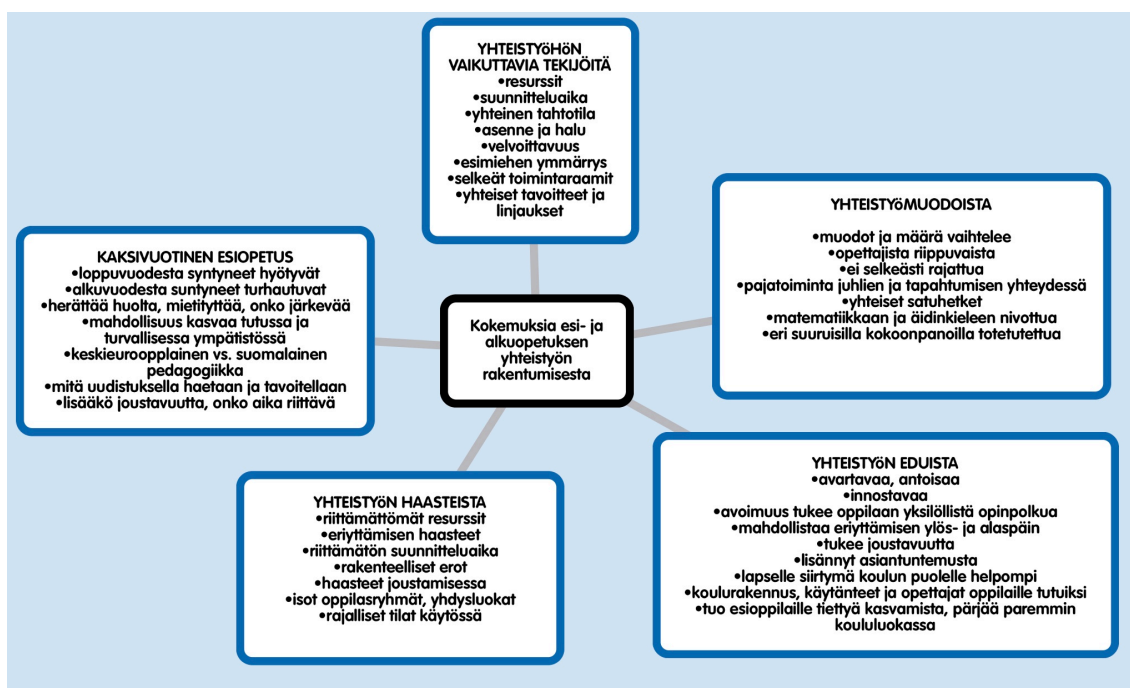
5.1.2 Yleinen merkitysverkosto

Muodostettuani yksilökohtaiset merkitysverkostot aloitin fenomenologisen analyysin yleisen osan muodostamisen Giorgin menetelmän mukaisesti. Tässä vaiheessa yksilökohtaisista merkitysverkostoista rakennetaan yleinen merkitysverkosto, joka sisältää jokaisen yksilökohtaisen merkitysverkoston kannalta keskeiset esiin nousseet sisällöt. Aineistoa lähdetään analysoimaan uudestaan, jolloin aineistona toimivat aiemmin muodostetut yksilökohtaiset merkitysverkostot. Näin syntynyt yleinen merkitysverkosto esitetään myöhemmin analyysin tuloksena. (Lehtomaa 2005, 185.) Kokosin ilmaisut kokemuksen rakenteen kuvaajaksi suorasanaisten tekstin muotoon, kuitenkin niin, että yksilöllisten kokemusten sisältöjen perusmerkitykset eivät muuttuneet. Pyrin muodostamaan analyysin tulokseksi Giorgin menetelmään pohjautuen yleisen merkitysverkoston. Mikäli tutkittavien kokemukset olisivat eronneet selvästi toisistaan, olisin voinut tehdä useita yleisiä merkitysverkostoja. (Tökkäri 2018, 73 – 74.) Tutkija muodostaa kokemusta koskevaa yleistä tietoa ja näkee yksilökohtaiset merkitysverkostot esimerkkeinä yleisestä. Yleisen merkitysverkoston rakentamisessa on mahdollista tavoittaa yleinen tieto, ja se tarkoittaa kaikkia tutkimukseen osallistuvia koskevaa tietoa. Fenomenologisen tiedon käyttöarvon laajeneminen

on mahdollista, kun lukija pitää oman ymmärryksensä perusteella yksilökohtaisia ja yleisiä tuloksia uskottavina. Tutkijan tulee kuvata ilmiön kannalta olennaiset merkitykset ja yksityiskohtaisesti olennainen tieto, jotta yleinen tieto rakentuu. (Lehtomaa 2005, 185–186.)

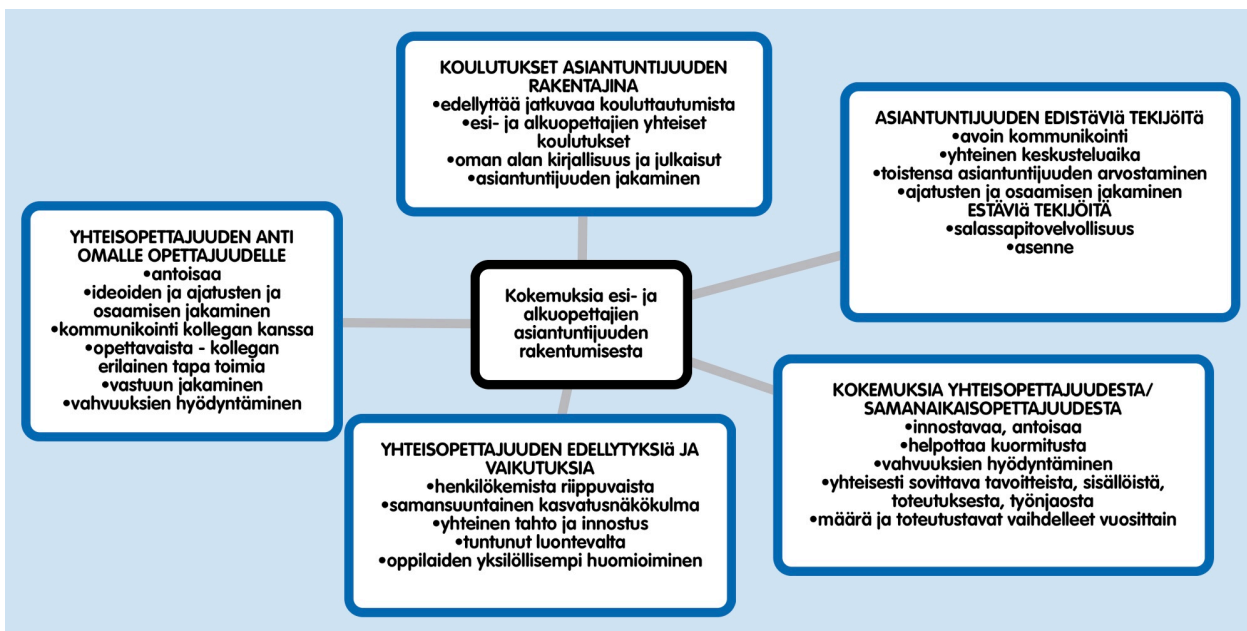
Perttula (1995) toteaa, että säilyttääkseen yhteyden yksilökohtaiselle tasolle tutkijan tulee tehdä jatkuvaa reflektointia yleisen ja yksilökohtaisten merkitysverkostojen välillä. Näin saavutetaan yleistä psykologista tietoa, koska tarkastelun keskiössä ovat kokemusten yleiset merkitykset. Jotta jokin merkitys voidaan liittää yleiseen merkitysverkostoon, tulee sen löytyä jokaisesta yksilökohtaisesta merkitysverkosta, ja vasta silloin ominaisuus voidaan liittää yleiseen merkitysverkostoon. Tutkija reflektoi aineistoa syvällisesti verraten yksilökohtaisia merkitysverkostoja toisiinsa yleisten ominaisuuksien löytymiseksi. Näin toimiessaan tutkija varmistaa, ettei yleinen merkitysverkosto irtaudu yksilöllisestä. (Perttula 1995, 85–86.)

Muodostin tutkimuskysymysteni pohjalta kaksi yleistä merkitysverkostoa. (Kuvio 2) kuvaa esi- ja alkuopetuksen opettajien kokemuksia yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksessa. (Kuvio 3) kuvaa esi- ja alkuopetuksen opettajien kokemuksia esi- ja alkuopettajien asiantuntijayhteistyön rakentumisesta.



KUVIO 2. Yleinen merkitysverkosto 1

(Kuvio 2) kuvaa esi- ja alkuopettajien kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentumisesta. Muodostin haastatteluaineiston merkityksistä viisi ryhmää yhdistämällä samansisältöiset merkitykset omiksi ryhmikseen. Muodostetut ryhmät ovat yhteistyöhön vaikuttavat tekijät, yhteistyömuodot, yhteistyön edut, yhteistyön haasteet ja kaksivuotinen esiopetus. Yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä ovat resurssit, suunnittelu-aika, yhteinen tahtotila, asenne ja halu, velvoittavuus, esimiehen ymmärrys, selkeät toimintaraamit sekä yhteiset tavoitteet ja linjaukset. Yhteistyömuodot ovat sisällön ja määrän osalta vaihtelevia, opettajista riippuvaisia, heikosti rajattuja ja eri suuruisilla kokoonpanoilla toteutettuja; esimerkiksi pajatoiminta juhlien ja tapahtumien yhteydessä, yhteiset satuhetket sekä matematiikkaan ja äidinkielen nivottu toiminta. Yhteistyön etuja ovat, että toiminta on avartavaa, antoisaa ja innostavaa, että se tukee oppilaan yksilöllistä opinpolkua, mahdollistaa ylös- ja alaspäin eriyttämisen sekä lisää joustavuutta ja asiantuntijuutta; lisäksi siirtymät ovat helpompia ja oppimisympäristö, käytänteet ja opettajat tulevat tutuiksi sekä oppilaan itsetunto kasvaa. Yhteistyön haasteita ovat riittämättömät resurssit ja suunnittelu-aika, eriyttäminen, rakenteelliset erot, joustaminen, isot oppilasryhmät, yhdysluokat ja rajalliset tilat. Haastattelemani opettajat sanoivat mahdollisen kaksivuotisen esiopetuksen herättävän monenlaisia ajatuksia: onko se hyödyllistä vai turhauttavaa, toteutetaanko sen yhteydessä keskieurooppalaista vai suomalaista pedagogiikkaa ja lisääkö se joustavuutta. Yhtenä hyötynä mainittiin ”tuttu ja turvallinen oppimisympäristö”. Kuvaan sisältöjä tarkemmin tulosten yhteydessä luvussa 6.



KUVIO 3. Yleinen merkitysverkosto 2

(Kuvio 3) kuvaa esi- ja alkuopettajien kokemuksia asiantuntijuuden rakentumisesta. Haastatteluaineiston merkityksistä muodostamani viisi ryhmää ovat koulutukset asiantuntijuuden rakentajina, asiantuntijuuden edistäviä ja estäviä tekijöitä, kokemuksia yhteisopettajuudesta, yhteisopettajuuden edellytyksiä ja vaikutuksia sekä yhteisopettajuuden anti omalle opettajuudelle. Koulutukset asiantuntijuuden rakentajina -ryhmän sisältöjä ovat jatkuvat kouluttautumisen edellytys, esi- ja alkuopetuksen yhteiset koulutukset, oman alan kirjallisuus ja julkaisut sekä asiantuntijuuden jakaminen. Asiantuntijuuden edistäviä tekijöitä ovat avoin kommunikointi, yhteinen keskustelu-aika, toistensa asiantuntijuuden arvostaminen sekä ajatusten ja osaamisen jakaminen. Estäviä tekijöitä ovat salassapitovelvollisuus ja asenne. Yhteisopettajuus koettiin niin, että se on innostavaa ja antoisaa ja helpottaa kuormitusta, että sen avulla voidaan hyödyntää vahvuuksia ja sopia yhteisiä tavoitteita, sisältöjä ja toteutustapoja. Yhteisopettajuus on henkilökemiasta riippuvaista. Haastateltavat kokivat yhteisopettajuuden eduksi, että heidän kasvatusnäkökulmansa on samansuuntainen ja että heillä on yhteinen tahto ja innostus; yhteisopettajuus on myös tuntunut heistä luontealta ja he ovat voineet huomioida oppilaita yksilöllisesti. Yhteisopettajuuden antia omalle opettajuudelle on, että se on antoisaa, ideoita ja osaamista

voi jakaa ja kommunikoida kollegan kanssa sekä jakaa vastuuta ja hyödyntää toisen vahvuuksia. Tulosten yhteydessä, luvussa 6, kuvaan tarkemmin sisältöjä.

5.4 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Eettiset kannat vaikuttavat siihen, millaisiin ratkaisuihin tutkijana päädyn, ja toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin. Hyvän tutkimuksen perusta on johdonmukaisuus, johon tutkimuksellani pyrin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 125.) Tutkimuksessani minun tuli huomioida seuraavia tutkimuseettisiä asioita, kuten lähteiden käyttö, haastateltavien informoiminen, anonymiteetin säilyttäminen sekä aineiston keruussa ja analyysissä käytettävien menetelmien luotettavuus. Tutkimuksessani noudatin eettisen perustan muodostumisen ehtoja; pyysin koululta ja sivistystoimelta haastatteluluvan, ja lupa myönnettiin. Selvitin haastateltaville tutkimukseni tavoitteet ja menetelmät. Kerroin haastateltaville haastattelun olevan vapaaehtoinen, ja haastattelun alussa kysyin heiltä vielä luvan haastatteluun. Kerroin myös, että heillä on oikeus kieltäytyä haastattelusta ja keskeyttää mukana olonsa ja että heillä on oikeus jälkikäteen kieltää itseään koskevan aineiston käyttö tutkimusaineistona. Tähdensin, että tutkimustiedot ovat luottamuksellisia eikä tietoja käytetä muihin tarkoituksiin. Täsmensin vielä, että haastateltavien anonymiteetti on suojattu ja noudatan lupaamiani sopimuksia.

Hyvän tutkimuksen kriteerinä on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Minun tulee tutkijana tietää mitä teen, valitsemani tutkimusasetelman on oltava sopiva ja raportointi tulee tehdä hyvin. Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että noudatan tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 127, 132.) Pyrin tutkijana suunnittelemaan, toteuttamaan ja raportoimaan tutkimukseni vaiheista mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mikä kehensi tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimuksen julkisuus on jo sinänsä tutkimuseettinen kysymys. Pidän tärkeänä olla avoin tuloksia julkaistaessa, eli koulun rehtori ja haastateltavat saavat halutessaan tutkimukseni luettavakseen. Tietoja julkistettaessa minun tulee huolehtia luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja tutkimukseeni osallistujien anonymiteettisuojausta. Nähdäkseni haastat-

teluaineiston luotettavuutta paransi se, että haastattelin kaikki haastateltavat, tallenteiden kuuluvuus oli hyvä ja litteroin haastatteluaineiston aina välittömästi haastattelun jälkeen. Pysin huomioimaan kaiken käytettävissä olevan aineiston ja tarkistin useaan kertaan, että litteroin haastatteluaineiston oikein. Haastattelutilanteissa ei esiintynyt ongelmia. Haastateltaviin olin yhteydessä puhe-
linhaastattelun muodossa, koronapandemiasta johtuen. Haastateltavani valikoituivat sillä perusteella, että heillä kaikilla oli kokemusta esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamisesta ja että he kaikki olivat päteviä opettajia. Jokainen haastateltava myös suostui haastateltavaksi.

Keräsin tietoa eri lähteistä ja vertasin eri tietolähteistä saatua tietoa omaan tulkintaan ja näin pyrin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusprosessi tulee toteuttaa tieteen sääntöjen mukaan. (Kananen 2014, 152.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioin kysymällä itseltäni tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, olenko ollut itsekriittinen ja tietoinen tulkintaan kuuluvista ongelmista. Tutkijana minun tuli kiinnittää huomiota havaintojen luotettavuuteen ja puolueettomuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 135). Pysin puolueettomuuteen sekä ymmärtämään ja kuulemaan haastateltavia itsenään niin, että haastateltavien ikä ei vaikuttanut havaintoihini. Uskoakseni luotettavuutta paransi se, että pyrin tutkimaan sitä, mitä lupasin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 136.) Luotettavuus koskee koko tutkimusprosessia ja laadullisen tutkimuksen pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, koska objektiivisen luotettavuuden saavuttaminen on lähes mahdotonta. (Kananen 2014, 146–147.) Aineistolainaukset tuovat luotettavuutta tutkimukseen ja vahvistavat analyysia. Käytin tutkimukseni analyysissa aineistolainauksia parantamaan luotettavuutta. Merkitsin kaikkien haastateltavien lausumien yhteyteen, mistä haastattelusta kyseinen lausuma oli, jotta pystyin palaamaan analyysin kuluessa tarkistamaan epäselviä tai muita seikkoja suoraan kyseisestä haastattelusta. Tutkimukseni tutkimustulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin ja pystyin peilaamaan haastatteluista nousseita asioita teoriaosuuteen.

Tutkimusjoukko oli melko pieni, mutta se mahdollisti syvällisemmän perehtymisen aineistoon. Haastateltavia ja minua yhdisti sama ala, joten vastausminen oli haastateltaville kenties siksi helppoa. Tutkimusprosessin alkuvai-

heessa teoriaan tutustuessa kohtasin haasteena sen, että aloittelevana tutkijana halusin käsitellä kaikkia mahdollisia eteen tulevia mielenkiintoisia asioita. Tähän liittyi kuitenkin hajanaisuuden riski, joten minun oli tarkoituksenmukaista osata rajata aineistoa. Kiviniemi (2015, 77) tuo esiin, että aineistoa rajatessaan tutkija selkeyttää tarkasteluperspektiiviään. Tutkimustehtävää rajaamalla tutkija nostaa esille, mikä on aineiston ydinsanoma, jonka hän haluaa erityisesti nostaa tarkastelun keskipisteeksi. Tutkimuksen luotettavuutta saattoi heikentää, että olen aika kokematon haastattelijana ja huomasin haastatteluaineistoa litteroidessani, että olisin voinut tehdä joihinkin kohtiin tarkentavan kysymyksen. Tutkimusraportti on tutkijan henkilökohtainen, tulkinnallinen konstruktio tutkimastaan ilmiöstä (Kiviniemi 2015, 86). Tulkintani on aina yksipuolinen käsitys ilmiöstä, joka on kiistettävissä ja jolle voidaan esittää vaihtoehtoja. Tästä syystä minun on esitettävä mahdollisimman johdonmukainen käsitys tulkinnoistani ja niistä perusteista, joiden pohjalta olen tulkintoihini päätenyt. Raporttoinnissani voin tarjota lukijalle välineitä, joilla lukija voi arvioida, onko tutkimukseni uskottava lukijan kannalta.

Jokainen tutkija päätyy omanlaiseensa tulkintaan ja samasta aineistosta voidaan siten tehdä monia tulkintoja. Mahdollisesti tulkinnan ristiriidattomuutta eli sisäistä validiteettia olisi voinut parantaa se, jos toinen tutkija olisi tehnyt tulkintoja aineistosta ja tullut samaan johtopäätökseen (Kananen 2014, 153). Tutkimuksella saavutettava tieto koskee yksilöitä, mikä on fenomenologisiin ja hermeneuttisiin näkemyksiin nojaavan kokemuksen tutkimuksen perushaaste. Tutkija ei voi yleistää tietoa, mutta hän voi kuitenkin tehdä kokoavia johtopäätöksiä. Tutkijana kohtasin eettisen pulman kokiessani tutkittavan kokemuksen itselleni tutuksi, joten minun tuli koko ajan tiedostaa, että keskityn analyysissa haastateltavan kokemukseen enkä rakenna tuloksia omista kokemuksistani. (Tökkäri 2018, 66, 70.) Pyrin siihen, että löydökset heijastavat mahdollisimman pitkälti tutkittavien ajatusmaailmaa.

En voinut jättää tutkimustani vain analyysin ja tulkinnan vaiheeseen, vaan minun tuli kytkeä se teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Hioin tekstiä ja editoin sen valmiiksi tekstiksi. Jossain vaiheessa minun tulee vain osata laittaa työlleni piste, vaikka tuntuisi, että sitä voisi työstää vielä vaikka kuinka paljon.

Alasuutari (2011, 263) täsmentää, että tutkimuksen ydin on paikallinen selittäminen, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija teoreettisen viitekehyksen varassa edeten osoittaa, mitä yleisempiä johtopäätöksiä tuloksista voi tehdä. Tutkijan tulee myös tehdä selkoa, miltä osin hän olettaa tutkimustulostensa olevan yleistettävissä. Paikallinen selittäminen tuottaa usein uusia tutkimusaiheita tai teoreettisia ideoita. Yleistettävyysongelman ratkaisin tutkijana sillä, että viittasin tutkimuksen kaikissa vaiheissa muuhun tutkimukseen. Teorian ja empirian välinen kuilu on Eskolan (2015) mukaan ongelma erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, koska aineistosta on harvoin nostettavissa esiin niin selkeitä tuloksia, että ne voisi tulososassa esittää viittaamatta lainkaan teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Toisaalta tutkimus on kuitenkin aina keskustelua aiempien kirjoittajien kanssa, eikä vain uusien tutkimustulosten esittämistä. (Eskola 2015, 186–189.) Tutkimusteorian ja empirian välinen keskustelu on välttämätöntä laadulliselle tutkimukselle. Nostamalla esiin muiden tutkijoiden tuloksia ja johtopäätöksiä pystyin tuloksia esitellessäni käymään keskustelua tutkimusteoriani kanssa ja näin rakentamaan teoreettista ymmärrystäni. (Kaikkonen 1999, 433.)

Tutkimusraportti on tutkijan henkilökohtainen, tulkinnallinen konstruktio tutkimastaan ilmiöstä. Tutkimusraporttia itsessään voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden keskeisenä osa-alueena (Kiviniemi 2015, 86). Tulkintani on aina yksipuolinen käsitys ilmiöstä, joka on kiistettävissä ja jolle voidaan esittää vaihtoehtoja. Tästä syystä minun on esitettävä mahdollisimman johdonmukainen käsitys tulkinnoistani ja niistä perusteista, joiden pohjalta olen tulkintoihini päätenyt. Raportoinnissani voin tarjota lukijalle välineitä, joilla lukija voi arvioida, onko tutkimukseni uskottava lukijan kannalta. Kaikkosen (1999) mukaan fenomenologisen lähestymisotteen mukaan tutkija ja tutkittava ilmiö ovat keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa, jossa tutkijan arvot ohjaavat ja muovaavat sitä, miten hän ymmärtää ilmiön. Tutkijana voin tehdä vain suuntaa-antavia yleistyksiä ja pyrkiä tunnistamaan ja löytämään ilmiöitä ja merkityksiä. Tutkijana kietoudun monin tavoin tutkimuskohteeseeni, osallistun henkilökohtaisesti koko tutkimusprosessiin. Toisin sanoen tutkijana olen itse tutkimuksen toteuttaja, joka tutkii samalla itseään. Onnistunut tutkimusraportti saattaa lukijan mahdollisimman lähelle tutkijaa ja tutkittavaa ilmiötä, jolloin lukija voi itse va-

kuuttua tutkijan ja tutkimuksen tulkintojen uskottavuudesta. (Kaikkonen 1999, 430–431, 433.) Minun on kuvattava läpi käymäni tutkimusprosessi, se millaiseksi ymmärrän ja määritän tutkimukseni ja itseni tutkijana. Minun tulee kuvata ja perustella metodologiset ratkaisuni. Nostamalla esiin muiden tutkijoiden tuloksia ja johtopäätöksiä voin tuloksia esitellessäni käydä keskustelua tutkimusteoriani kanssa ja näin rakentaa teoreettista ymmärrystäni.

6 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset. Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on välillään tapahtuvasta esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentumisesta. Lisäksi halusin selvittää, millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on asiantuntijayhteistyön rakentumisesta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimukseni tässä vaiheessa tarkastelen saatuja tuloksia, keskusteluttaen niitä muiden aiheeseen liittyvien tutkimusten ja ajatusten kanssa. Omassa tutkimuksessani esille nousseet tulokset ovat ensisijaisia, ja arvioin muiden ajatuksia suhteessa niihin. Kuvaan tulokset edellä esittämiäni kuvioiden (kuvio 2) ja (kuvio 3) ja niihin liittyvien tutkimuskysymysten mukaisesti. Esiopettajista käytin nimikoodeja Essi ja Eeva, alkuopettajista Alma ja Anna.

6.1 Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentumisesta

6.1.1 Yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä

Haastattelemini opettajien mukaan yhteistyö vaatii kaikilta yhteistyön osapuolilta resursseja, yhteistä suunnittelu-aikaa ja yhteistä tahtotilaa. Toiset ovat innokkaampia tekemään yhteistyötä ja haluavat tehdä sitä nykyistä enemmän. Toiset haluavat tehdä sitä vanhalla tyylillä tai eivät halua tehdä sitä ollenkaan. Alkuopettaja Alma kertoi, että yhteistyön pitäisi olla sellaista määriteltyä toimintaa, joka velvoittaisi jokaisen osallistumaan, koska syksyisin esi- ja alkuopetuksessa on jälleen uusia opettajia, ja opettajilla menee yleensä melkein puoli vuotta, ennen kuin he löytävät yhteistyösävelen yhteistyön toteuttamiselle. Esiopettaja Essi ja esiopettaja Eeva kokivat ensiarvoisen tärkeäksi esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien opettajien asenteen ja halun toimia yhdessä sekä yhteistyön ja yhdessä toimimisen merkityksen ymmärtämisen. Esiopettaja Essi toivoi luokanopettajien ymmärtävän, että yhteistyön tekeminen on kaikkien

etu. Hän jatkoi, että koulun rehtorin ja esiopettajien esimiehen tulee kokea yhteistyö tärkeäksi ja luoda sille tietyt puitteet ja mahdollistaa yhteistyön toteuttaminen. Esiopettaja Eeva toivoi rehtorin ymmärtävän, ettei se ole koulun puolelta pois, jos tekee esiopetuksen kanssa yhteistyötä, ja päinvastoin. Esiopettajien Essin ja Eevan kokemuksen mukaan koulun puolelta koetaan yhteistyö haasteellisempänä, koska ”opsi” jää käymättä, kun tekee esiopetuksen kanssa yhteistyötä. Rantavuoren (2019, 55) tutkimuksessa luokanopettajat kokivat opetussuunnitelman vaativat tavoitteet yhdeksi syyksi sille, ettei esiopetuksen kanssa toteutettavaan yhteistyöhön haluttu käyttää liikaa aikaa.

Esiopettaja Essi sanoi edelleen uskovansa vahvasti, että yhteistyö saadaan toimimaan hyvin, kun syksyisin ennen esikoulun ja koulun alkua esi- ja alkuopettajilla on aikaa luoda yhdessä selkeät toimintaraamit ja suunnitella yhteistyötä. Hän koki tärkeäksi asettaa selkeät tavoitteet yhteistyölle ja tavoitteille. Hän kertoi tilanteesta seuraavasti:

Et ei niinku oteta liian isoo palaa, et on joku selkee tavote... et mitä me niinku tänä syksynä, et mikä on se tavote, et kaikille tulis semmonen tunne, et me voidaan se saavuttaa, ettei tosiaan tuu tunnetta, että ei tästä tuu mitään, että ei me ikinä saavuteta näitä tavoitteita. (Essi)

Rantavuori (2019, 58) tähdentää, että esi- ja alkuopetuksen yhteinen tieto ei rakennu itsestään vaan että yhteisen toimintamallin rakentaminen vaatii aikaa. Esiopettaja Eeva koki, että yhteistyön saa toimimaan, kun panostetaan suunnitteluun. Tavoitteiden asettelussa tulee huomioida, että tavoitteet ovat saavutettavissa, koska yhteistyö voi lopahtaa herkästi, jos opettajista tuntuu, ettei tavoitteita pystytä saavuttamaan ja yhteistyö tuntuu haasteelliselta.

Esiopettaja Essin ja esiopettaja Eevan mielestä keskeistä olisi, että esi- ja alkuopettajilla olisi yhteistä aikaa yhdessä miettiä, missä asioissa oppilas tarvitsee tukea, ja toisaalta, missä asioissa hän on edistynyt – miten lasta voisi auttaa pääsemään eteenpäin. Tärkeää on, että yhdessä asetetaan tavoitteita ja keinoja sekä arvioidaan toteutumista. Esiopettaja Essi koki lapsen osallistamisen ja kuulemisen tärkeäksi ja kuvasi asiaa näin:

Myös lapsen osallistaminen siinä kohtaa, et mitä hän kokee, et joku lapsista voi kokea, et ei halua, hänellä voi olla omat syyt, että se ei halua vaikka siirtyä koulu-

luokkaan tai päinvastoin. Niin lasta pitää kuunnella ja miettiä miten siinä vois tukea, mitä lapsi ajattelee. Se osapuolten kuuleminen. (Essi)

Kun esi- ja alkuopettajilla on yhteinen ymmärrys toiminnan tavoitteista, he voivat rakentaa onnistuneen oppimisympäristön ja jatkumon lapsen siirtymävaiheessa (Rantavuori 2019, 63–64).

Kaikki haastateltavat kokivat kahden eri instituution, esikoulun ja koulun puolella olevan eroja: esikoulussa opettajat työskentelevät tiimeissä ja opetus pohjautuu leikinomaisuuteen ja toiminnallisuuteen, kun taas koululuokassa opettaja useimmiten työskentelee yksin ja luokkakoko on suuri. Alkuopettaja Alman ja alkuopettaja Annan mukaan esikoulussa toimitaan tiimeissä, joten esikoulussa työskentelevien aikuisten välinen yhteistyö on pakostikin tiiviimpää ja parempaa kuin luokanopettajilla keskenään. Alkuopettaja Anna toi esiin, että yhteistyön sisällöllisessä suunnittelussa on hyvä huomioida sekä esikoululaisten että koululaisten tarpeita ja osaamisen tasoa.

Sit sisällöllisesti se suunnittelu on sitä, et siin täytyy ajatella, et ois myös esikoululaiselle mielekäästä ja leikinomaisuutta ja niitä taitoja mistä myös koululainen hyötyy mutta myös esikoululainen pystyy tekemään ja työstämään ja siinäkin korostuu se, et eskarit ja koululaiset tekevät yhteisesti pienryhmitä. (Anna)

Alkuopettaja Annan mukaan toiminnassa korostuu esikoululaisten ja koululaisten pienryhmätyöskentely, jolloin kehittyneempi pystyy auttamaan ja antamaan ehkä itsestään jotain sille nuoremmalle. Webb (2010, 162) toteaa, että laaja tutkimuskirjallisuus osoittaa vertaisperustaisilla opetusmenetelmillä olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden saavutuksiin verrattuna opetusmuotoihin, jotka sisältävät vähän oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Oppimista voi tapahtua, kun taitavampi oppilas auttaa heikompa oppilasta.

Esiopettaja Essi toi esiin, että kahden instituution edustajien eli esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä on selkeästi erilaisia rooleja. Hän totesi, että esiopettajan ja luokanopettajan välinen rooliero on pienempi kuin varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan, joiden välinen kuilu on selkeästi suurempi. Esiopettajat ovat lähempänä luokanopettajaa ja päinvastoin. Esiopettaja Essi koki positiivisena sen, että hänellä on aika samanlainen kasvatusnäkemys kuin alkuopettajilla mutta erilainen kuin varhaiskasvatuksen opettajilla, jotka työskentelevät

kentelevät päiväkodissa pienempien lasten kanssa. Esiopettaja Essi sanoi tunteensa aiemmin, että esiopetuksessa olevat ovat väliinputoajia. Jos esiopetus oli päiväkodin puolella, niin esiopettaja koki, että esikoululaiset eivät kuulu päiväkotiin. Jos taas esiopetus oli koulun puolella, niin esiopettaja koki, että koulun puolella ajatellaan esikoululaisten olevan pieniä ja että nämä vain leikkivät esikoulussa. Nyt koulun puolella toimiessaan sekä esiopettaja Essillä että esiopettaja Eevalla on tunne, että he kuuluvat koulun yhteyteen. Rantavuoren (2019, 54–56) tutkimuksessa nousi esiin, että esi- ja alkuopettajien mielikuvat toistensa työstä olivat aluksi stereotyyppisiä, mutta ne muuttuivat yhteistyövuoden aikana. Esiopetuksen pedagogiikkaan liitettiin vahvasti leikki, kun taas alkuopetuksen pedagogiikassa painottuivat opettajajohtoisuus ja opetussuunnitelman tavoitteet.

Tutkielmani opettajat mainitsivat, että esi- ja alkuopetuksessa ei ole käytössä mitään valmista yhteistyömallia, vaan opettajat lähtevät joka syksy kehittämään yhteistyötä pikku hiljaa. Opettajien mukaan valmis yhteistyömalli on siinä mielessä hyvä, että se velvoittaa yhteistyöhön, ja kun opettajat vaihtuvat koululla, niin on hyvä olla valmis toimintamalli. Haastattelemani opettajat mainitsivat, että tänä vuonna kuntaan on perustettu esi- ja alkuopetuksen ohjausryhmä, jossa on kahden koulun rehtorit, sivistystoimenjohtaja, suunnittelija, kaksi esiopettajaa ja kaksi alkuopetuksen opettajaa. Esiopettaja Eeva kertoi, että tämä on hieno avaus yhteistyön kehittämiseksi kunnan taholta.

Se on must hienoo, et kunta on myönteinen ja se halua lähtee kehittää tätä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tällä ohjausryhmällä. (Eeva)

Opettajien mukaan nyt ollaan oikeasti ajoissa suunnittelemassa yhteistyön linjauksia tulevaa syksyä ajatellen. Esiopettaja Essi kertoi, että ohjausryhmän tarkoitus on tuoda esi- ja alkuopetus yhteen ja saada yhteistyö toimimaan. Tarkoitus on myös velvoittaa ja sitouttaa opettajat toteuttamaan yhteistyötä. Ohjausryhmässä luodaan kunnan raamit esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen ja siirtymiin, eikä yhteistyö tule enää olemaan henkilötasolla tapahtuvaa, vuosittain sisällöltään ja määrältään vaihtuvaa yhteistyötä. Alkuopettaja Alma kertoi olevansa mukana ohjausryhmässä, jossa luodaan yhteistyömuodoista sitovampia

ja että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö tulee tulevaisuudessa olemaan ulkoapäin määrättyä. Hän koki velvoittavuuden kaikkien etuna. Rehtorien mukanaolo koettiin hyväksi asiaksi, koska silloin sitoutetaan myös rehtorit siihen, että yhteistyö on tärkeää ja se on kaikkien etu. Esiopettaja Essin mukaan rehtorit mahdollistavat opettajien suunnittelun ja mikäli rehtorit eivät näe yhteistyön kehittämistä mielekkäänä niin esimerkiksi yhteistä suunnittelu-aikaa ei rehtorien taholta järjestetä. Myös Rantavuoren (2019) tutkimustulosten mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteisen toimintakulttuurin rakentaminen vaatii institutionaalisten rajojen ylittymistä sekä aikaa ja siihen ohjaavia yhteisiä linjauksia. (Rantavuori 2019, 68–70).

Esiopettaja Essi ja alkuopettaja Alma kokivat, että esi- ja alkuopettajan yhteistyön sujuminen on aika paljon ihmisestä riippuvaista. Esiopettaja Essin mukaan viime vuonna yhteistyö sujui yhden luokanopettajan kanssa hyvin luontevasti. Hän kertoi yhteistyöstä näin:

Meillä kävi sillee, et sitä alko heräämään se nälkä, et ois kiva syventää ja miettii ja suunnitella tarkemmin yhteistyötä, se nälkä kasvoi tavallaan syödessä. (Essi)

Esiopettaja Essi ja esiopettaja Eeva kokivat, että alkuopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö on vahva tuki esioppilaalle. Siirtopalaverit, nivelpalaverit ja tarvittaessa yksilölliset tiedonsiirtopalaverit turvaavat hyvän koulupolun rakentumista. Esiopettaja Essin mukaan on tärkeää, että kaikki tieto, mitä esiopetuksessa on lapsista käytössä, siirtyy koulun puolelle. Vahva yhteistyö huoltajien kanssa tukee myös oppilasta. Esikoulun puolella rakennetaan koko ajan tietoisesti luottamussuhdetta koulun puolelle tuomalla esiin sekä huoltajille että lapsille, että koulussa on hyvä olla ja että siellä oppii asioita.

6.1.2 Yhteistyömuodoista

Alkuopettaja Alman mukaan yhteistyön muodot ja määrä ovat eri vuosina vaihdelleet sen mukaan, mikä on ollut esiopettajan ja alkuopetuksen opettajan näkemys yhteistyöstä ja mikä on tuntunut hyvältä. Yhteistyö ei ole ollut selkeästi rajattua, vaan jokainen on toteuttanut sitä omalla tavallaan. Alkuopettaja

Alma kertoi, että perinteisesti yhteistyötä on toteutettu juhlien ja tapahtumien yhteydessä.

Perinteisesti semmonen vähän niinku semmonne vuosikellon mukainen, et kun on juhlia ja jotakin tapahtumia, niin sillan on pajoja järjestetty ja semmosia yhteisiä toimintoja. Semmosta vuosikellon ympärille enemmänkin kuin ehkä viikottain tapahtuvaa semmosta yhteistyötä. (Alma)

Alkuopettaja Alma kertoi, että jonain vuonna yhteistyöllä oli selkeä rytmi ja sitä toteutettiin monta kertaa viikossa satuhetkien sekä äidinkieleen ja matematiikkaan nivotun toiminnan muodossa. Esiopettaja Eevan mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on ollut joustavaa, vaikka yhteistyön määrä on eri vuosina vähän vaihdellut. Yhteistyö on ollut säännöllistä, suunnitelmallista ja tavoitteellista ja sitä on tehty 2–4 kertaa viikossa. Esiopettaja Essi kertoi, että esikouluryhmällä on ollut yhden 1–2-luokan (yhdyksluokan) kanssa kerran viikossa tunne- ja turvataitoja käsittelevä oppitunti, jolloin 1–2-luokan ja esikoululuokan oppilaat on jaettu kahteen ryhmään siten, että kummassakin ryhmässä on ollut sekä esikoululaisia että 1–2-luokkalaisia. Tällaisen yhteistyön esiopettaja Essi koki hyväksi ja monissa asioissa oli hänen mukaansa tapahtunut edistymistä. Samalla ryhmäjakoperiaatteella hän on tehnyt yhteistyötä toisen 1–2-luokan opettajan kanssa äidinkielen ja matematiikan asioiden parissa. Tämän luokan kanssa yhteistyö on sujunut paremmin, koska luokka on rauhallisempi. Kolmannen 1–2-luokan kanssa esiopettaja Essi on toteuttanut yhteistyön siten, että ekaluokkalaisia on tullut lukemaan aapista esioppilaille ja samalla esioppilaita on mennyt koululuokkaan pienryhmissä avustajan tai lastenhoitajan kanssa. Esiopettaja Essin ja alkuopettaja Annan kokemuksen mukaan yhteistyö on ollut antoisaa kaikille.

Esiopettaja Essi toi esiin, että koululla on esi- ja alkuopettajien tiimi, joka kokoontuu kerran kuukaudessa. Viime vuonna kokoontumisaika oli sellaiseen aikaan, että esiopettajat pääsivät siihen osallistumaan. Tänä vuonna se on myöhemmin niin, että osa esiopetuksen aikuisista on jo lähtenyt kotiin, eikä esiopetusryhmissä ole enää riittävästi aikuisia, jotta esiopettajat voisivat osallistua kokoukseen, eli se on koettu haasteeksi. Kopisto ym. (2011) huomauttavat, että esi- ja alkuopetuksen työjärjestykseen merkitty yhteinen suunnittelu-aika moti-

voi moniammatilliseen yhteistyöhön sekä mahdollisti opettajien asiantunte-
muksen ja ammattitaidon laaja-alaisen käytön (Kopisto ym. 2011, 75).

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tutkielmani opettajien mukaan ollut joustavaa, kun pajapäivinä on yhdistetyissä esikoululaisten ja 1-2-luokkalaisten oppilaiden ryhmissä joustavasti opetettu eri luokkatasoja. Alkuopettaja Anna mainitsi, että kun esioppilas ja alkuopetuksen oppilas työskentelevät samassa pienryhmässä, niin siinä pystyy hyvin hyödyntämään vertaisoppimista. Joustava yhteistyö oli opettajien mukaan osin kariutunut siihen, ettei ollut riittävästi yhteistä suunnittelu-aikaa, koska toimiva yhteistyö vaatii paljon suunnittelua ja organisointia. Sekä alkuopettajat Alma ja Anna että esiopettajat Essi ja Eeva toivoivat, että heillä olisi enemmän aikaa yhteissuunnitteluun, jotta yhteistyö sujuisi ja he voisivat huomioida oppilaat yksilöllisemmin. He kokivat myös resurssien riittämättömyyden haasteena: paikalla ei välttämättä ole tarpeeksi aikuisia lapsiin nähden. Yhteisöllisyyden käänköpuolena on, että yhteistyölle ei ole aina aikaa (Säntti 2008, 15). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentuminen edellyttää, että yhteissuunnittelulle varataan aikaa. (Rantavuori 2019, 63).

Alkuopettaja Anna totesi, että yhteistyötä voisi suunnitella sekä esi- ja alkuopettajien isommalla kokoonpanolla että pienemmällä kokoonpanolla, jossa esi- ja alkuopettaja suunnittelisivat asioita työparina. Yhteinen suunnittelu-aika mahdollistaisi sen, ettei tarvitsisi vain Wilman kautta viestitellä asioita, ja tärkeää olisi myös, että esiopetuksen lastenhoitajat tietäisivät, mitä on suunniteltu, jos esimerkiksi esiopettaja on sairaana. Alkuopettaja Alma kertoi, että esioppilaat ovat aina tervetulleita hänen luokkaansa. Tänä syksynä esiopetuksessa on ollut esioppilaita koululuokassa opiskelemassa matematiikkaan liittyviä asioita vaihtuvilla esioppilaskokoonpanoilla. Keväällä oli tarkoitus, että koulun puolen oppilaita olisi osallistunut esiopetuksen toiminnalliseen matematiikkaan, mutta koronatilanteesta johtuva poikkeustilanne esti suunnitelmat.

6.1.3 Kokemuksia yhteistyön eduista ja annista

Alkuopettaja Anna koki, että esi- ja alkuopettajien yhteistyö on avartanut häntä itseäänkin näkemään vielä paremmin lapsen opinpolkua ennen koulua. Hän kertoi, että on hyvä, kun pystyy näkemään mitä edellytyksiä ja taitoja esikoulu-

ikäisellä on verrattuna ensimmäisen luokan oppilaaseen. Myös oppilaiden nuorempien sisarusten näkemisen esikoulun puolella alkuopettaja Anna koki hyvänä asiana. Esiopettaja Eeva koki esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tosi innostavana. Esiopettaja Essi koki yhteistyön olevan lapsen kehityksen kannalta hyvä asia, koska siinä pystytään huomioimaan se, että lapset eivät kehity ja opi asioita samaan tahtiin.

Alkuopettaja Anna totesi, että mitä avoimempaa esi- ja alkuopettajien välinen keskustelu on, sitä paremmin se tukee oppilaan yksilöllistä opinpolkua. Kun esiopettajat antavat tietoa alkuopettajille tulevasta oppilaista ja heidän tuen tarpeistaan, niin alkuopettaja pystyy mahdollisimman varhaisessa vaiheessa antamaan tukea kullekin oppilaalle ja huomioimaan hänet yksilöllisesti. Rantavuoren (2019, 63) tutkimuksessa opettajat kokivat koulun vahvemman roolin luovan haasteita esiopettajien asiantuntijuuden hyödyntämiselle. Alkuopettajat Anna ja Alma kokivat yhteistyön antoisana, kun esiopettajalla on sellaista tietoa lapsesta, mikä tukee lapsen koulunkäyntiä myöhemmin. Alkuopettaja Anna kertoi seuraavasti esi- ja alkuopettajien välisestä tiedonsiirrosta:

Se kyl tukee siinä, et tiedetään kertoa eteenpäin niistä mahdollisuuksista, resurssien tarpeista, mitä tarvitaan avustajapalveluita, millaista oppilasmateriaalia on koulun tulossa. (Anna)

Esiopettajat Essi ja Eeva sekä alkuopettajat Anna ja Alma kokivat, että yhteistyö tukee oppilasta, kun ryhmät ovat muuttuvia ja kun sekä esiopetuksen että alkuopetuksen suuntaan on joustavuutta eli pystytään tarvittaessa ”pakittamaan” esiopetuksen puolelle ja eriyttämään ylöspäin koulun puolelle. Alkuopettaja Alma sanoo, että jos yhteistyö ei ole sujunut, se on ollut enemmänkin henkilökiemiasta johtuvaa. Alkuopettaja Anna koki, että esi- ja alkuopettajilla on aika samanlainen ajatusmaailma ja kasvatustähtämys toisten kanssa toimimisen tärkeydestä, ja molemmat ovat kiinnostuneita siitä, että yhteistyö lähtisi toimimaan ja että sen eteen tehtäisiin yhdessä töitä. Rantavuoren (2019, 56) tutkimuksessa luokanopettajat kokivat, ettei koulun ja esiopetuksen eroavaisuus ole niin merkittävä, että se toisi eroavaisuuksia heidän työkulttuuriinsa. Alkuopettaja Alma ja alkuopettaja Annan mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön on tullut lisää asiantuntemusta, koska siihen osallistuu aiempaa enemmän eri

alojen asiantuntijoita. He kokivat saaneensa tulevien oppilaiden koulunkäyntiin liittyvää arvokasta tietoa esiopettajilta. Yhteistyön myötä esioppilaiden on helpompi siirtyä koulun puolelle, kun koulurakennus ja tulevat opettajat ovat jo tuttuja. Alkuopettaja Alma kertoi, että yhteistyön hyöty näkyisi laajemmaltikin, jos he eivät työskentelisi nykyisissä parakkirakennuksissa vaan yhteisessä kouluyhteisössä, missä he pystyisivät laajemminkin hyödyntämään osaamista. Se näkyisi myös siten, että yhteistyötä pystyisi helpommin laajentamaan ylempienkin luokkien kanssa.

Alkuopettaja Anna kertoi, yhteistoiminnan suunnittelussa tulee huomioida, että toiminta on esikoululaiselle mielekästä ja leikinomaista ja jota esikoululainen pystyy toteuttamaan. Alkuopettaja Annan mukaan toiminnan tulee olla myös sellaista, mistä koululainen hyötyy. Esiopettaja Essi toivoi, että kun esi- ja alkuopetuksen oppilaat tulevat toisilleen tutummiksi, niin kiusaaminen väheenee ja kynnys kouluun siirtymiseen madaltuu. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö myös edesauttaa esioppilaiden kasvamista, niin että he selviävät ja pärjäävät koululuokassa. Itsetunto ja itsevarmuus vahvistuvat ja kaveripiiri laajenee, mikä on hyvä asia ajatellen esimerkiksi välitunteja. Van der Aalsvoort (2010) mainitsee koulun tärkeäksi paikaksi kehittää ystävyysuhteita. Tutkimukset osoittavat, että sopeutuminen koulun vaatimuksiin on tärkeintä varhaisina kouluvuosina, sillä sen ansiosta oppilaista tulee melko itsenäisiä ja he kykenevät tehokkaaseen vuorovaikutukseen erilaisissa vertaisryhmissä. (Van der Aalsvoort 2010, 145.) Alkuopettaja Alma totesi, että kun esi- ja alkuopetuksen yhteistyön myötä koulurakennus ja käytänteet tulevat esioppilaalle tutuiksi, syksyisin ei mene ylimääräistä aikaa kouluun tutustumiseen ja oppilaat pääsevät aika joutuneesti aloittamaan koulutyön.

6.1.4 Kokemuksia yhteistyön haasteista

Alkuopettaja Alma kertoi, että alkuopetuksen luokat ovat yhdysluokkia, joissa on paljon oppilaita ja joissa opettaja työskentelee useimmiten yksin. Hän koki, että yhdysluokat karsivat hieman oppilaan osaamista, kun opettaja ei pysty niin hyvin yksilöllisesti huomioimaan jokaista oppilasta. Alkuopettajat Anna ja Alma toivoivat, että koulun puolella olisi enemmän resursseja tai että resursseja

pystyisi helpommin liikuttelemaan esi- ja alkuopetuksessa edestakaisin. He totesivat, että alaspäin eriyttäminen koulun puolelta on ollut vähän vaikeampaa kuin eriyttäminen esiopetuksesta ylöspäin koulun puolelle. Alkuopettaja Alma pohti, miksi esiopetus ei ole aina ollut kovin vastaanottavainen:

Et aina ei ehkä oo oltu hirveen vastaanottavaisia siihen, et nyt se tulis se oppilas, joka ehkä niinku leikkis enemmänkin, että hän tulis sinne sitten tota esiopetuksen puolelle... toisaalta, hmm, auttaako se, tukeeko se tai että pitäskö sitte vai olla enemmän sitä laaja-alasen tukee... Tai sitten ei oo vaan ollu semmosta keskusteluyhteyttä jotenkin sinne eskariryhmään. (Alma)

Esiopettaja Essi toi esiin, että esioppilas, joka on äidinkielen taidoissaan jo pitkällä voidaan helpommin eriyttää ylöspäin koulun puolelle. Hän kertoi ylöspäin eriyttämisen merkityksestä esioppilaan kannalta seuraavasti:

Vaikkakin esiopetuksessa tehdään myös sitä eriyttämistä paljonkin mutta se on niinku eri niinku lapsen mielestä kuitenkin, koska lapsi kokee koulun puolelle päästessään itsensä isoksi ja tärkeäksi koululaiseksi ja opiskelu on lapsen mielestä siellä mielekkäämpää. (Essi)

Tutkielmani opettajat kokivat yhteistyön toteuttamisen suurena haasteena yhteisen suunnitteluajan riittämättömyyden. Esiopettaja Eevan mukaan yhteistyö kerran viikossa ei ole todellakaan riittävää, koska hänestä opetuksellinen jatkumo ja lapsen yksilöllinen huomioiminen ei toteudu niin kuin hän toivoisi sen toteutuvan. Esiopettaja Essi koki haasteena riittämättömän suunnitteluajan eli käytännössä opettajat usein näkivät toisiaan käytävällä ja sopivat silloin seuraavan viikon oppitunnin sisällöistä, eli suunnittelu jäi aika pinnalliseksi. Myös Haringin (2003, 194) tutkimuksessa esi- ja alkuopettajat kokivat yhteisen suunnittelun tärkeäksi.

Alkuopettajat Alma ja Anna kokivat esi- ja alkuopettajien yhteistyön rajoittavana tekijänä rakenteelliset erot. Esikouluaikaa on tietty aika päivästä, ja sen jälkeen on vapaampaa leikkiä. He kokivat esi- ja alkuopetuksen erilaisten aikataulujen hankaloittavan yhteistyötä. Heidän mukaansa joustaminen oli välillä haasteellista, mutta he olivat toteuttaneet tiedonkulkua siten, että kun joku esiopettajista pääsi paikalle, niin joku alkuopettajista välitti tietoa ja esiopettaja tiedotti asiasta esiopetukseen. Esi- ja alkuopetuksen välistä viestittelyjä hoidet-

tiin myös Wilma-viesteillä. Alkuopettaja Anna koki, että koulun puoli on vähän joustavampi instituutio, jossa kellonaika ei raamita niin tarkasti päivärytmiä. Hänen mukaansa yhteistyötä tehdään aikataulullisesti vähän enemmän esikoulun ehdoilla.

Alkuopettaja Alma totesi esi- ja alkuopettajien yhteistyön olevan pakko-pullaa, ellei siinä ole ideologiaa pohjalla. Hän koki, että heillä on tänä vuonna niin isot oppilasryhmät ja rajalliset tilat käytössä, että sellaista joustavaa mallia, jossa esioppilaita ja 1-2-luokan oppilaita yhdistellään vaihtuviin ryhmiin, ei pystytä oikein toteuttamaan. Hän totesi, että myös tilojen tulisi tukea esi- ja alkuopetuksen oppilaiden jakamista erilaisiin ryhmiin. Hän kuvasi yhteistyön haasteita näin:

Tuntuu, että meillä on niin isot ryhmät, niin paljon sitä porukkaa ja tavallaan tilat on nii rajalliset nyttien, tällä hetkellä ainakin, että miten semmosta niinku hienoo systemii pystyis järjestämään... et jos tilakin tukis sitä, että tehään, sekotetaan porukkaa ja ollaan niinku nollasta kakkoseen niinku erilaisissa ryhmissä sitten. (Alma)

Esiopettaja Essi kertoi, että tänä vuonna isoja haasteita on tuonut se, että koululla on kolme esikouluryhmää mutta heidän käytössään on vain kaksi luokkatilaa, eli käytännössä yksi esiopetusryhmä joutuu koko ajan etsimään itselleen vapaana olevaa luokkatilaa. Esi- ja alkuopetussiivessä on yksi luokkatila, joka on koko koulun käytössä, ja sitä varataan sähköisestä kalenterista. Esiopettaja Essin mukaan tämä yhden esiopetusryhmän vaeltelu luokkatilaa etsien on vaikuttanut ilmapiiriin ja asettanut haasteita yhteistyön toteuttamiselle, koska siirtymiä on ollut paljon ja tietty rakenne on ollut vähän hukassa. Hän totesi, että onneksi tilanne on nyt vähän helpottunut, ehkä siksi, että siirtymätilanteiden paljouteen on ollut pakko tottua. Esiopettajat Eeva ja Essi kertoivat odottavansa, että työnantaja mahdollistaisi, että kaikilla olisi yhtäläisesti oma luokkatila. Esiopettaja Eeva kertoi puuttuvan luokkatilan vaikutuksista seuraavasti:

Eikä luotais sellasia lisäpaineita ja lisämomenteja, että nyt joku ryhmä on ihan ilman omaa luokkaa ja koittakaa nyt sitten vaan tehdä sitä yhteistyötä kuiteskin siellä ja näin. (Eeva)

Myös alkuopettaja Alma totesi, että luokkatilan puuttuminen yhdeltä esiopetusryhmältä vaikutti esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamiseen. Hän koki, että työnantajan tulisi tukea toimintaa niin, että työtä olisi mahdollista toteuttaa hyvässä hengessä ja että jokaiselle ryhmällä olisi oma luokkatila. Esiopettaja Essi toi esiin asian, joka herättää hänessä vähän pelkoja, eli hän kertoi pelkäävänsä, että esikoulun puolelle lähetetään herkästi koulun puolelta oppilas, joka häiritsee muiden opiskelua. Hänestä se ei ole oikea ratkaisu, vaan siihen tulisi miettiä toisenlaista ratkaisua. Myös esiopettaja Eevalla oli vastaavanlaisia kokemuksia, ja hän toi asian esiin seuraavasti:

Mut kyllä sitä on vähän sellasta, et aatellaan, et eskari on sellanen kiva säilö, et sinne voi tuoda oppilaan rauhottumaan, kun se häiriköi kovasti omassa luokassaan ja ku siellä eskarissa on vielä niin monta aikuistakin, niin ihan hyvin sinne voi lähettää oppilaan rauhottumaan. (Eeva)

Esiopettaja Essi koki haasteena sen, että jos lapsi lukee ja laskee ja kaikki tiedollinen puoli sujuu hienosti mutta lapsella on isoja haasteita oman toiminnan ohjauksessa ja kaverisuhteissa. Hänen mukaan tulisi pitää kuitenkin aina mielessä, mikä on kunkin lapsen yksilöllinen tavoite. Alkuopettaja Anna koki, että vaikka esi- ja alkuopettajat toimivat eri instituutioiden alaisuudessa, niin aika samantaisia haasteita heillä on, kuten resurssit – eli huoli siitä, onko aikuisia tarpeeksi lapsiin nähden.

6.1.5 Kaksivuotisesta esiopetuksesta

Alkuopettaja Alman ja alkuopettaja Annan mukaan ainakin loppuvuodesta syntyneet lapset hyötyisivät kaksivuotisesta esiopetuksesta. He kokivat, että puoli vuottakin on tuossa iässä merkityksellinen ajanjakso. Heidän mukaansa esiopetus on lapsille kasvun paikka, ja lapset saavat kasvaa ja oppia omia taitoja tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Toisaalta opettajien mukaan alkuvuoden lapsille, jotka ovat jo vähän pidemmällä kehityksessä, se voi olla turhauttavaa. Esi- ja alkuopettajien yhteistyö on tärkeää myös kaksivuotisessa esiopetuksessa, jonka aikana voisi myös eriyttää joitain oppitunteja koulun puolelle. Alkuopettaja Anna kuvasi kaksivuotista esiopetusta seuraavasti:

Siinä näkyy vahvasti toi ikäero ja se, et osa on todella pieniä vielä ja tarvii ihan eri tavalla ne hoivat ja puitteet... Niin, se on niin yksilökohtaista, et pelkkä ikäkään ei siinä ratkaise. Niin ei varmaan oo yhtä oikeeta vastausta. (Anna)

Alkuopettaja Annan mukaan kaksivuotinen esiopetus varmasti herättää paljon huolta ja mietityttää, kun käydään keskustelua, onko se järkevää vai ei, eikä siihen ole hänestä yhtä oikeaa vastausta. Aika näyttää, miten se lähtee etene-mään ja millaisessa muodossa se sitten loppujen lopuksi toteutuu. Alkuopettaja Alman mukaan kaksivuotinen esiopetus on riippuvainen siitä, minkälaiseksi se luodaan. Halutaanko omaksua keskieuropalainen tyyli, jossa viisivuotiaiden tulee jo osata lukea ja kirjoittaa virkkeitä? Vai pysytäänkö edelleen suomalaisessa perinteessä, jossa lapsi oppii perustaitoja leikin kautta, vai halutaanko painottaa enemmän sosiaalisia taitoja. Kaksivuotisesta esiopetuksesta voi olla tietulle lapsiryhmälle hyvinkin paljon hyötyä, kun osa päivästä omistettaisiin tavoitteelliselle opiskelulle. Alkuopettaja Alma jatkoi vielä, että jos siirryttäisiin keskieuropalaiseen tyyliin, jossa viisivuotiaan tulee osata kirjoittaa virkkeitä, niin se olisi hänestä kauheaa. Viisivuotiaalla kun kynä ei tahdo oikein vielä pysyä kädessä. Lapsen pitää tehdä sellaisia harjoitusliikkeitä, että pystyy pitele-mään kynää käsissään. Alkuopettaja Alman mukaan on aina lapsia, jotka kyp-syvät joka tapauksessa vähän myöhemmin, vaikka yritettäisiin miten puuttua lapsen olemiseen. Hän tiivisti näkemyksensä kaksivuotisesta esiopetuksesta näin:

Se sitten varmaan lopulta on poliittinen päätös, et toivottavasti sit kuitenkin kuun-nellaan myös semmosia asiantuntijoita, jotka on kentälläkin eikä vaan tehdä sellas-ta utopistista ajatusta siitä. (Alma)

Alkuopettaja Alma totesi, että kaksivuotisessa esiopetuksessa olisi hyvä painot-taa sosiaalisia taitoja eli miten ollaan ja toimitaan toisten kanssa. Sosiaaliset tai-dot ovat aika usein se kompastuskivi, vaikka lapsella olisi muita taitoja, niin kavereiden kanssa olemisessa on haasteita. Hänen mukaan lasten pitäisi saada olla lapsia ja oppia asioita leikin kautta. Sosiaalista kehitystä pidetään Aalsvoor-tin (2010) mukaan lapsen ominaisuuksien ja ympäristön välisten tapahtumien tuloksena. Tämä näkemys sosiaalisesta kehityksestä tarkoittaa, että me näemme

sosiaaliset taidot kykyinä, jotka kehittyvät sosialisoinnin aikana. Lapsen aloittaessa koulunkäynnin hänen saavuttamansa sosiaaliset taidot vaikuttavat entisestään hänen sosiaaliseen ymmärrykseensä tulla sosiaalisesti päteväksi kulttuurinsa jäseneksi. (Van der Aalsvoort 2010, 143.)

Esiopettaja Essi pohti, käykö niin, että nykyisestä esikoulusta tuleekin tavallaan yksi koululuokka lisää ja nykyisestä viskarista (viisivuotiaiden ryhmästä) tulee esikouluryhmä. Hän kertoi haluavansa tietää tarkkaan, mitä tällä uudistuksella haetaan ja tavoitellaan ja onko esiopetuksen aloittamisen aikaistaminen oikea ratkaisu. Hän jatkoi, että meidän tulisi miettiä meidän koulusysteemiämme, sitä millaisia tulevia toisen asteen opiskelijoita peruskoulu kasvat-
taa. Hän kertoi pelkäävänsä, että koulun alku siirtyy vuodella aikaisemmaksi. Hän ei näe sitä hyvänä asiana, koska hän kokee lapsuuden, leikin ja toiminnallisuuden väistämättä vähenevän lapsen siirtyessä koulun puolelle. Esiopettaja Essin mukaan oppiminen tapahtuu tekemällä ja toimimalla, vaikka oppiminen ei olekaan samalla tavalla näkyvää kuin koulun puolella, jossa tehdään oppikirjan tehtäviä. Hänen mielestään oppilaat ehtivät kyllä tekemään riittävästi koulutyötä myöhemminkin. Esiopettajat Eeva ja Essi kertoivat, että heidän mielestään viisivuotiaiden ryhmässä tulisi kiinnittää enemmän huomiota lasten sosiaalisiin taitoihin ja niiden harjaannuttamiseen. Esiopettaja Eevan mukaan lasten pitää saada olla pidempään lapsia. Hän myös pohti, tuoko kaksivuotinen esiopetus todella lapselle paremmat kouluvalmiudet ja mihin viisivuotiaiden esiopetuksella sitten tähdättäisiin. Keskityttäisiinkö silloin enemmän sosiaalisiin taitoihin? Esiopettaja Eeva pohti kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksia seuraavasti:

Kaksivuotinen esiopetus kyl varmaan puhuttaa aika kauan ja sitte sen näkee myöhemmin, että mihin siinä sit loppujen lopuks päädytään ja millasessa muodos se sitten tulee kokeiluasteelle. Nii, sitä mietin, et tuleeko kaksivuotinen esiopetus sit lisäämään joustavuutta, et onko se aika riittävä siihen, et lapsella olis sitte niinku paremmat kouluvalmiudet. (Eeva)

Esiopettajat Eeva ja Essi toivat esiin, että viisivuotiaiden opetuksessa tulisi kiinnittää enemmän sosiaalisten taitojen harjoittamiseen. Esiopettaja Eeva koki, että

sillä on merkitystä, kuka viisivuotiaita opettaa – hänestä opettajan tulisi olla esiopettaja.

6.2 Kokemuksia esi- ja alkuopettajien asiantuntijuuden rakentumisesta

6.1.1 Koulutukset asiantuntijuuden rakentajina

Tutkielmani opettajien mukaan asiantuntijuuden rakentuminen edellyttää jatkuvaa kouluttautumista. Kouluttautuminen tietyin väliajoin koettiin ehdottoman tärkeäksi. Opettajien mukaan ei riitä, että on vuosia tehnyt työtä saman kaavan mukaan. Opettajat toivat esiin, että kunta on järjestänyt hyviä esi- ja alkuopettajien yhteisiä koulutuksia ja seminaareja sekä oman työpaikan koulutuksia. Opettajat ovat kokeneet esi- ja alkuopetuksen yhteiset koulutukset tärkeinä ja antoisina. He ovat kokeneet koulutusten auttavan yhteistyön rakentamisessa, koska silloin on lähdetty luomaan yhteistä pohjaa. Lisäksi omaan alaan perehtyminen niin kirjallisuuden kuin erilaisten julkaisujen ja kirjoitusten muodossa on koettu tärkeiksi. Esiopettaja Eeva toi koulutuksen annin merkityksen esille seuraavasti:

Et kyl se oma jaksaminenkin on ihan toista, kun sä lähet kokeilemaan jotain ihan uutta, niin kyl se antaa itelle aika paljon. (Eeva)

Esiopettaja Essi koki, että on ollut hienoa, kun on päässyt tiettyihin koulutuksiin, koska niistä on saanut tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on, mitä sillä haetaan ja miksi sitä toteutetaan. Hän koki koulutukset innostavina. Forss-Pennanen (2006, 201) tuo esiin, että esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön toteuttaminen lapsen yksilöllisen oppimisen jatkumon turvaamiseksi esikoulusta koulun puolelle edellyttää opettajien kouluttamista uudelleenlaiseen asiantuntijuuteen, jossa korostuu moniammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutus.

Esiopettaja Essi kertoi kokeneensa esi- ja alkuopetuksen aineopinnot hyvin antoisana koulutuksena. Lisäksi kunta oli järjestänyt vuosi sitten kaikille esi- ja alkuopettajille yhteisen esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen liittyvän kou-

lutuksen. Kouluttajana toimi Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämisspalvelu HY+. Siitä hän kertoi saaneensa paljon uutta tietoa, mikä sai hänet miettimään asioita monelta näkökannalta. Koulutuksessa lähdettiin esiopettaja Essin mukaan kehittämään esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta sekä yhteisöllistä toimintakulttuuria. Koulutuksessa käytiin läpi myös EOPSin ja POPSin eroja ja yhtäläisyyksiä. Tämä oli esiopettaja Essistä hyvin avartavaa. Rantavuoren (2019) tutkimuksessa opettajat kokivat haasteellisena esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tulkitsemisen ja käyttämisen suunnittelun pohjana, koska opettajat eivät aina tutustuneet toistensa opetussuunnitelmiin, eivätkä keskustelleet siitä. (Rantavuori 2019, 55, 66.) Esiopettaja Essi kertoi myös, että sai koulutuksissa toisilta opettajilta hyvää tietoa. Hänen mukaansa, kun esi- ja alkuopettajat ovat motivoituneita, niin yhteistyö lähtee silloin hyvin kehittymään. Esiopettajat Essi ja Eeva kokivat etuna, että koulutuksiin osallistuu juuri esi- ja alkuopetuksessa työskentelevät henkilöt. Yhteisten koulutusten myötä kaikista haastattemistani opettajista on ollut aika luontevaa, että koulutukseen osallistuu erilaisia asiantuntijoita.

Se on niinku se ammattilaisuus, asiantuntijuus siitä tiedosta, samanlailla mä jotenkin sen ajattelen, et kaikilla on se oma vahvuus ja sitä hyödynnetään ja kaikilla on se sama päämäärä, lasten oppiminen ja hyvinvointi. (Anna)

Edellä mainittu alkuopettajan ilmaus ”Kaikilla on se oman alansa asiantuntijuus ja sitä hyödynnetään” kuvaa hyvin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitystä asiantuntijuudesta ja sen rakentumisesta. Sain tästä ilmauksesta kuvaavan otsikon pro gradu -tutkielmaani. Haastattelemani opettajat kokivat heistä kunkin asiantuntijuuden sekä tiedon ja ajatusten jakamisen toisille tärkeäksi. Alkuopettaja Anna kertoi kokevansa, että esiopettajat ovat oman alansa ammattilaisia ja että he antavat hänelle parhaimman tiedon tulevista koululaisista. Tutkielmani opettajat eivät kokeneet eri instituutiosta tulevan ammattilaisen asiantuntijuuteen luottamista haasteena, kuten Leppälän (2007, 112) tutkimuksessa, jossa luokanopettajat kokivat haasteena toimia tiimityöskentelyn periaatteiden mukaisesti ja luottaa esiopettajien ammattitaitoon. Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen myötä on alettu kehittämään joustavia ratkaisuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Näin voi olla, että Leppälän

(2007) tutkimuksen haasteita yhteistyöstä kahden ammattikunnan välillä on voitu jatkuvalla kehittämistyöllä murtaa. Esi- ja alkuopettajien välille on kehityksen myötä rakentunut luottamusta toistensa ammattitaitoon. Tutkielmani esi- ja alkuopettajat kokivat, että kaikilla on oma vahvuutensa, jota hyödynnetään ja kaikilla on myös sama päämäärä, lasten oppiminen ja hyvinvointi. Esiopettaja Essi toi muutoshalukkuuden esiin seuraavasti:

Ja toki niinku kokemus ja semmonen oma halu niinku tavallaan muuntautua ja ottaa muutoksia ja, et sä niinku lähet asioihin mukaan, ja se on hirmu tärkeä ja sit sillä kyllä mennään hirmu pitkälle. (Essi)

Esiopettaja Essi koki tärkeäksi muutoshalun, halun ottaa vastaan asioita ja lähteä mukaan toteuttamaan erilaisia asioita.

6.2.2 Asiantuntijuuden kehittymistä edistävät ja estävät tekijät

Alkuopettaja Anna koki, että asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää ja edistää avointa kommunikointia sekä yhteistä keskusteluaikaa, jolloin pystytään keskustelemaan aiheisällöistä. Hän totesi, että opettajan on hyvä huomioida, että kaikki työtavat ja mallit eivät sovi jokaiselle oppilasryhmälle. Esi- ja alkuopettajien tulee yhdessä miettiä, kenelle opetus suunnataan, eli kaikkeen toimintaan lähdetään niin sanotusti lapset edellä. Alkuopettaja Anna kertoi, että esi- ja alkuopettajien yhteistyö on kehittänyt häntä itseään. Se on kehittänyt esimerkiksi pelisilmää havaitsemaan, että pystyy lennosta muuttamaan suunnitelmaa, mikäli se ei toimi. Alkuopettaja Alman ja alkuopettaja Annan mukaan esiopettajat ovat oman alansa ammattilaisia, asiantuntijoita, jotka antavat luokanopettajille siitä parhaimman tiedon ja päinvastoin. Rantavuoren ym. (2017, 245) tutkimuksessa esi- ja alkuopettajat kokivat, etteivät he saaneet tukea toistensa asiantuntemuksesta.

Alkuopettaja Alma kertoi, että hän on kokenut salassapitovelvollisuuden olevan esteenä asiantuntijuuden hyödyntämiselle. Hänen mukaansa salassapitovelvollisuus rikkoo ajatustenvaihtoa, tiedonsiirtoa opettajalta toiselle. Hän koki, ettei voi oikein kertoa tiedonsiirtopalaverissa kaikkia lasta koskevia asioita, koska rikkoo silloin herkästi salassapitovelvollisuutta. Hänen mukaan se

hankaloittaa asioita aika paljon, sillä hänhän ajattelee kuitenkin lapsen parasta ja tämän oppimista. Hän kertoi tiedonsiirtopalaverista seuraavasti:

Ku tiedonsiirto pitäs saada siitä lapsesta, niin tuntuu, et ei aina uskalla sanoo kaikkia ihan niin suoranaisesti niin asioita siitä lapsesta, kun ei myöskään ne asiantuntijat, jotka ovat vaikka lasta testannut, niin hekään ei sit anna sitä tietoo lapsesta sen opettajalle, joka koittaa niitä ongelmii sitten ratkoo sen lapsen kohdalla. (Alma)

Alkuopettaja Alma totesi kuitenkin, että kun oikeasti pitäisi siirtää muille tietoa lapsesta, niin tuntuu, ettei aina osaa sanoa oikealla tavalla asioita tai ei uskalla sanoa kaikkea ihan niin suoranaisesti. Etenkin kun tuntuu, etteivät myöskään ne asiantuntijat, jotka ovat esimerkiksi lasta testanneet, eivät anna tietoa lapsen opettajalle. Esiopettaja Essi koki opettajan asenteen olevan erittäin suuri ja painava este asiantuntijuuden ja opettajien välisen yhteistyön rakentumiselle. Esiopettaja Eevan mukaan asiantuntijuuden kehittymisen jarruna voi olla se, että opettaja haluaa toimia niin kuin on aina ennenkin toiminut. Opettajan asenteella on merkitystä, eli jos opettaja itse on innostunut kehittämään yhteistyötä, niin hän herkästi saa myös muut mukaan toimintaan ja päinvastoin. Esiopettaja Eeva koki yhä tärkeämmäksi seurata ympäröivää yhteiskuntaa, olla yleismaailmallisesti kiinnostunut asioista. Hänen mukaansa opettajan tulee tukea, ohjata ja opettaa lasta niin, että hän pärjää tulevaisuudessa. Eeva kiteytti näin opettajan tehtävän ytimen:

Eli vaikka lapsi elää tätä päivää niin meidän tulee toiminnalla miettiä, et miten lapsi pärjää jatkossa elämässään parhaiten ja mitä taitoja hän tarvitsee pärjätäkseen täysvaltasena yhteiskunnan jäsenenä. (Eeva)

Esiopettaja Essi koki ajan hermolla pysymisen, kouluttautumisen ja kirjallisuuden lukemisen tärkeiksi asioiksi, koska yhteiskunta muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Hän totesi asiantuntijuuden kehittämisen lähtevän hyvin pitkälti itsestä eli siitä, miten itse näkee asiat.

6.2.3 Kokemuksia yhteisopettajuudesta ja samanaikaisopettajuudesta

Tutkielmani opettajat toivat esiin, että heillä on hyviä kokemuksia yhteisopettajuudesta. He kertoivat, miten tärkeää oli yhdessä miettiä oppitunnin tavoitteita ja sitä, mikä on oppitunnin tai jonkun projektin yhteinen punainen lanka. He

kokivat yhteisopettajuuden innostavana ja antoisana niin opettajille kuin oppilaille. Esiopettaja Essi kertoi yhteistyöstä seuraavasti:

Ja sit, ku me ollaan ihan intoo piukeena ja se on meistä kivaa ja nähään ku lapset oppii toimimaan keskenään, niin se ruokkii sit, et jatketaan yhteistyötä, et tää on hyvä juttu. Niinku kaikessa, et ku haluut ja uskot siihen ja näet sen hyvänä, niin se on niinku niin keskeinen asia siinä yhteistyössä. (Essi)

Korhonen (2007, 178) huomauttaa, että yhteisöllisesti orientoituva opettaja näkee koulun sekä oppilaille että opettajille muodostuvana oppimisympäristönä, mikä on oppilaidensa kokonaisvaltaisen oppimisen edellytys.

Alkuopettajat Alma ja Anna kertoivat, että viime syksynä yhteisopettajuudesta tuli ikään kuin vaatimus; he kokivat hyväksi asiaksi, että yhteissuunnittelulle on varattu suunnittelu-aikaa. He kertoivat, että yhteisopettajuutta on toteutettu varhennetussa kielten opetuksessa ja matematiikassa, jossa kaksi luokanopettajaa ovat opettaneet yhdessä yhdistäen kaksi luokkaa. Alkuopettaja Alma koki yhteissuunnittelun toimivana ja kuormitusta helpottavana, koska sen ansiosta ei tarvitse aina yksin suunnitella oppituntisisältöjä. Alkuopettaja Anna totesi suunnitteluajan riittävydestä, että tunteja on aika kiireisesti suunniteltu, mutta ne ovat silti sujuneet mukavasti.

Kaikki haastateltavat toivat esiin, että yhteisopettajuudessa on tärkeää yhdessä keskustella, mihin yhteisopettajuudella pyritään ja mitä opetukselta halutaan sekä mitä aihesisältöjä ja työtapoja otetaan käyttöön. Heidän mielestä on tärkeää myös pohtia, toteutetaanko kaikki toiminta yhdessä, miten huomioidaan molempien vahvuudet, jaetaanko toimintaa, ja jos jaetaan, niin miten toiminta jaetaan kummankin opettajan oman kiinnostuksen ja taitotason perusteella. Myös Ahtiaisen ym. (2011, 62) tutkimuksessa opettajat arvostivat yhdessä tekemistä, suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Alkuopettaja Anna totesi yhteisopettajuudesta seuraavasti:

Ja sen mukaan, kun sitä alkaa tekee, se alkaa tuntua vielä ittestään selvyydemmältä, et onnistuu vähän niin ku lennostakin uuden henkilön kanssa, jota ei ehkä tunne entuudestaan, se yhteisopettajuus. Se vaatii sitä vähän heittäytymistäkin puolin ja toisin. (Anna)

Yhteisopettajuus vaatii alkuopettaja Annan mukaan heittäytymistä puolin ja toisin. Rantavuoren (2019) tutkimuksessa esi- ja alkuopettajat kokivat, että yhteistyössä oli keskeistä selkiinnyttää toiminnan tavoitteita. Onnistunut yhteistyö edellytti opettajien mukaan yhteisiä suunnittelukäytäntöjä, joissa toiminta suunniteltiin ja osin toteutettiin yhdessä. (Rantavuori 2019, 63–64.)

Alkuopettaja Alma kertoi, että hänellä oli antoisa kokemus yhteisopettajuudesta yläkoulun aineenopettajan kanssa, jossa aineenopettajan asiantuntemus tuli erittäin selkeästi esille. He suunnittelivat yhdessä tunnin sisällön ja miettivät toteutuksen. Alkuopettajat Alma ja Anna mainitsivat, että oppitunnin aikana heille on automaattisesti löytynyt oma rooli ja aika usein he ottavat kurinpitäjän roolin. Toisin kuin Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 383) tutkimuksessa, jossa monet opettajat valittivat toissijaisesta tehtävästään avustajana tai kurinpitäjänä, niin tutkielmassani opettajat eivät tuoneet asiaa negatiivisena esiin. Alkuopettajat Alma ja Anna pitivät hyvänä asiana, että he ovat voineet alkuopettajien kesken suunnitella opetusta yhdessä joko päivän aikana tai sitten erikseen varattuna aikana. He kokivat myös hyvänä, että työ oli selkeästi jaettu ja että kumpikin piti kiinni sovituista asioista. Alkuopettaja Alma toi hyvän suunnittelun hyödyn esiin seuraavasti:

Sit kumpikin piti sit vielä huolen siitä, että se yhdessä sovittu, et toiku oli sun osuus, niin sit sen sit suunnitteli hyvin ja sit ne napsahti sit niinku kivasti kohilleen, ne toiminnot siinä. Yhteissuunnittelulle oli nimenomaan varattu se tietty aika, ja kumpikin piti sit vielä huolen yhdessä sovituista asioista. Kun oli ne jaetut työt ja omat osuudet, jotka suunnitteli hyvin, niin sit se yhteisopettajuuskin onnistu hyvin. (Alma)

Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 384) mainitsevat, että yhteisopettajuuden toimivia esimerkkejä ovat vastuunjako ja ammattitaidon jakaminen.

Alkuopettaja Alma muisteli sitä, kun heillä aikoinaan oli yhteisö, jossa esi- ja alkuopetusyksikkö toimi erikseen omassa rakennuksessa; siellä opettajilla oli keskenään tiivistä yhteistyötä, mistä oli jäänyt hänelle mukava muistikuva. Alkuopettaja Alman mukaan toiminnasta ei silloin vielä puhuttu yhteisopettajuutena. Hän kertoi, että kun jollain opettajalla oli idea, niin sitä alettiin sitten yhdessä toteuttamaan ja sitten muodostettiin ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista sekaryhmiä. Hänen mukaan siihen aikaan ei esikoululaisten kanssa ollut

vielä kovinkaan paljon yhteistyötä. Lähinnä ensimmäisen luokan oppilaat kävivät lukemassa aapista esikouluryhmille.

Yhteisopettajuuteen tuo esiopettaja Essin mukaan haasteita se, että hänelle on tosi tärkeää pitää koko ajan kaikki langat käsissä mutta kun hän jakaa vastuuta, niin hän huomaa, että asiat toimivat ja se helpottaa kaikkia. Esiopettaja Eeva kertoi vastuun jakamisesta seuraavasti:

Vastuun jakaminen toiselle on musta tuntunut aina vaikeelta, koska mun täytyy olla aina ihan varma, et se toinen opettaja myös kantaa täyden vastuun asiasta eli kun mulla on täysi luotto toiseen joka tilanteessa, niin yhteisopettajuus lähtee sujumaan ja huomaa, ettei mun tarvi kantaa kaikkea vastuuta koko ajan itse. (Eeva)

Esiopettaja Eeva koki yhteisopettajuuden haasteena sen, että jos toinen opettajista sairastuu niin sijaiselle on vaikea ohjeistaa kaikkea. Yhteisopettajuudessa haasteita syntyi myös, kun oppilaalla oli joku konflikti, jota opettaja meni selvittämään toiseen tilaan, ja sillä välin kaikki oppilaat jäivät toisen opettajan vastuulle.

Esiopettaja Essi kertoi tekevänsä paljon yhteistyötä alkuopettajan kanssa ja koki, että saa hyviä ideoita sekä tiettyä osaamista opettajalta. Hänestä tuntuu, että he toimivat joustavasti yhdessä, että he harjoittavat selkeästi samanaikaisopettajuutta yhteistyössä ja että ovat molemmat kehittävät innolla yhteistyötä. Monissa tutkimuksissa esi- ja alkuopettajat ovat maininneet samanaikaisopetuksen laajentaneen ja vahvistaneen heidän ammatillista osaamistaan ja kehittymistään sekä edistäneen työhön sitoutumista, työmotivaatiota ja työssä jaksamista (Kopisto ym. 2011, 5; Ahtiainen ym. 2011, 167). Esiopettaja Essi koki, että esiopetus ja koulu ovat lähentyneet toisiaan. Hän koki kuuluvansa koulu maailmaan, ja hänestä tuntuu, että kaikki opettajat ovat samassa veneessä. Esiopettaja Eeva kertoi, että hän tekee alkuopettajien kanssa tiivistä yhteistyötä sekä kokee saavansa heiltä positiivista kannustusta ja tukea. Alkuopettajat Alma ja Anna kertoivat hyödyntäneensä esiopettajien asiantuntijuutta, kun he ovat keskustelleet esimerkiksi siitä, miten koululaisella sujui jokin asia esikoulun puolella. Rantavuoren (2019, 17) tutkimuksessa opettajat kokivat keskeisenä asiana toisten asiantuntijuuden huomioimisen.

Esiopettaja Essi kertoi olevansa onnekas, kun hänellä oli alkuopettajan kanssa aikaa suunnitella, mitä teemoja he äidinkielessä ja matematiikassa aikovat opettaa. Hän totesi, että he opettivat samassa luokkatilassa, jonne he olivat yhdistäneet omat luokkansa, jolloin luokassa oli sekä esioppilaita että alkuopetuksen oppilaita. He toteuttivat vuorottelevaa opetusta, eli kun toinen heistä opetti, niin toinen toimi apuopettajana. He toteuttivat samanaikaisopettajuutta myös laajentamalla oppimisympäristöä luokkahuoneen ulkopuolelle, jolloin he tekivät metsäretkiä ja toteuttivat siellä jotain toiminnallista, kuten metsämatriikkaa vuorottelevan opetuksen työtavalla. Esiopettaja Essin mukaan oppilaat toimivat hienosti. Hän totesi, että hän toivoisi kuitenkin vielä enemmän aikaa yhteissuunnittelulle. Monissa tutkimuksissa on samanaikaisopetuksen haasteeksi esitetty yhteisen suunnitteluajan puute (Ahtiainen ym. 2011, 38; Eskelä-Haapanen 2013, 165). Esiopettaja Essi kertoi toteuttavansa alkuopettajien kanssa myös yhteisopettajuutta, jolloin he yhdessä suunnittelivat toiminnan sisältöä ja sopivat, että käyvät läpi samaa asiaa luokissaan mutta lähestyvät aihetta eri näkökulmista. Hän jatkoi, että heillä molemmilla oli luokissaan esi- ja alkuopetuksen oppilaita. Hän kertoi lähestyvän asiaa toiminnallisuuden ja leikin kautta ja alkuopettaja koulumaisemmin. Esiopettaja Essistä työtapa sujui hyvin, ja hän kertoi havainneensa, että oppilaat hyötyivät erilaisista tavoista opiskella. Rantavuoren ym. (2017, 245) tutkimuksessa opettajat totesivat, että heillä oli yhteisiä suunnittelupalavereja mutta palaverin jälkeen he suunnittelivat toimintaansa erikseen ja yksilöllisesti.

6.2.4 Yhteisopettajuuden edellytyksiä ja vaikutuksia

Haastattelemieni opettajien mukaan yhteisopettajuuden toimiminen ja opettajien ajatusmaailmojen kohtaaminen on aika paljon henkilökemiasta riippuvaista, koska joidenkin kanssa on luontevampaa ja helpompaa toimia yhdessä. He kokivat tärkeänä, että onpa työparina sitten kuka tahansa, opettajien yhteinen pohdinta opetuksen sisällöistä ja työtavoista on merkityksellistä. Alkuopettaja Annan mukaan olisi hyvä yhdessä sopia myös työnjaosta: Tekevätkö molemmat kaikkea? Miten huomioidaan toisen vahvuudet? Miten toiminta jaetaan opettajien kiinnostuksen mukaan? Hän kertoi, että kun yhteisopettajuus alkoi

tuntua hänestä yhä luontevammalta, niin sen toteuttaminen onnistui helpommin myös sellaisen työparin kanssa, jota hän ei tuntenut entuudestaan. Alkuopettaja Alman mielestä ei voi olettaa, että yhteistyö onnistuu automaattisesti kaikkien kesken. Esiopettaja Eeva koki yhteistyön onnistumisen edellyttävän, että molemmat ovat innostuneita toteuttamaan yhteisopettajuutta. Alkuopettaja Alma koki, että esi- ja alkuopettajilla on molemmilla aika samanlainen kasvatusnäkökulma opettamiseen sekä aika paljon samanlaisia ajatuksia muun muassa lasten kanssa toimimisen tärkeydestä. Hän koki ennemminkin luokanopettajan ja aineenopettajan välisen yhteistyön olevan haasteellisempaa kuin luokanopettajan ja esiopettajan välisen yhteistyön. Aineenopettaja on suuntautunut vahvasti omaan opetettavaan aineeseensa ja ajattelee herkästi vain omaa ainettaan.

Tutkielmani opettajat toivat esiin, että yhteisopettajuus on tuntunut sekä heistä opettajista että oppilaista aika luontevalta. Kun luokassa on kaksi opettajaa, niin molempia puhutellaan opettajaksi ja molemmilta opettajilta uskalletaan kysyä neuvoa. Kaikki tutkielmani opettajat kokivat, että heillä on ollut enemmän aikaa oppilaille ja että oppilaat ovat voineet oppia paremmin jonkin asian toisen opettajan erilaisella opetustavalla. Myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 383) tutkimuksessa opettajat kokivat yhteisopettajuuden hyötynä sen, että oppilaat saivat enemmän yksilöllistä huomiota, kun läsnä oli useita opettajia. Alkuopettaja Alma kertoi yhteisopettajuudesta seuraavasti:

Kun se tulee semmoseks flow-fiilikseksi, et nythän täs asiat etenee ja noi lapsetkin tykkää ja silloinhan se on ihan hirmu kiva tota verrattuna siihen, et olis niinku itseseen aina vaan puurtas ja sitä tekis aina ne asiat samalla tavalla, kun tähänkin asti. (Alma)

Alkuopettaja Alma kertoi huomanneensa, että toisen opettajan opetustyyli on sopinut jollekin oppilaalle hänen omaansa paremmin. Hän on myös miettinyt, muuttaisiko omaa kommunikaatiotyyliään luokassa. Alkuopettaja Anna kertoi havainneensa, että joku oma oppilas kääntyykin helpommin toisen opettajan puoleen apua kysyäkseen, tai toisin päin. Oppilaat voivat siten valita, kummalta opettajalta pyytävät apua. Hän katsoi oppilaan eduksi, että oppilas tutustuu koulussa mahdollisimman moneen aikuiseen. Oppilaan on hyvä nähdä opetta-

ja useissa eri rooleissa. Kun esi- ja alkuopetus ovat samalla käytävällä, toistensa läheisyydessä, koulun aikuiset tulevat lapsille tutuiksi. Näin lapsille tulee luottamus kääntyä myös sellaisen aikuisen puoleen, joka ei ole hänen oma opettajansa. Ahtiainen ym. (2011) tutkimustulokset osoittivat samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden tavoittelemisen arvoiseksi, koska niillä on merkittävä rooli koulujen opetuksessa ja oppilaiden hyvinvoinnissa. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuuden avulla voidaan toteuttaa paremmin oppilaiden tarvitsema tuki. (Ahtiainen ym. 2011, 62.)

6.2.5 Yhteisopettajuuden anti omalle opettajuudelle

Tutkielmani opettajat kokivat yhteisopettajuuden omaa opettajuutta ajatellen antoisana. He kokivat yhteisopettajuuden eduksi sen, että he näkivät, millaisia opetusmalleja toisella on, ja saivat samalla mahdollisuuden peilata sitä vasten itseään sekä omaa toimintaansa.

Se on semmonen mahdollisuus niinku peilata itseensä ja kattoo ja huomata, että erikin tavalla voi toimia ja asia menee hyvin lapsille perille tai, että tuo toisen ihmisen viesti menikin todella hienosti perille, voisiks mäkin muuttaa omaa tota niin tämmöstä kommunikaatiotyyläni lapsiin. (Essi)

Heistä oli antoisaa nähdä, miten sama asia on mahdollista opettaa toisellakin tavalla, ja saivat samalla mahdollisuuden jakaa ja poimia itselleen ajatuksia ja ideoita, joita sitten voivat toteuttaa oman luokkansa kanssa. Alkuopettaja Anna mainitsi yhteisopettajuuden eduksi sen, että hän pystyi kommunikoimaan ja luomaan vuorovaikutusta kollegan kanssa. Kopiston ym. (2011, 59) tutkimuksessa esi- ja alkuopettajat kokivat toistensa työtapojen tulleen tutuiksi, ja he kertoivat sitä kautta kehittäneensä yhteistyötä. Haastattelemani opettaja pitivät yhteisopettajuutta opettavaisena, koska he saivat havainnoida kollegan erilaista tai uutta tapaa toimia luokassa. Korhonen (2007, 178) tuo esiin, että kollegiaalinen yhteistyö on tarpeellista myös opettajan omalle kasvulle. Esiopettaja Eeva toi kollegan erilaisen tavan toimia esiin seuraavasti:

Mä oon kyl huomannu eroa siin, et teenkö yhteisopettajuutta miespuolisen opettajan kans tai mua nuoremman kans. Et kyl siin oppii ite ihan eri tavalla ja huomaa myös, et noinki hienosti voi tän asian ilmasta. (Eeva)

Esiopettaja Essi totesi, että hän on ihmisenä sellainen, joka vaatii itseltään paljon ja haluaa pitää koko ajan kaikki langat käsissään, ja siksi vastuun jakaminen tuntui hänestä vaikealta. Yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden toteuttamisen myötä hän kertoi oppineensa ymmärtämään, että vastuuta voi jakaa, mikä helpottaa itseä, ja asiat toimivat silti. Ahtiainen ym. (2011, 62, 167) toteavat, että samanaikaisopetuksella voidaan kehittää yhteisvastuullista opettajuutta ja pedagogiikkaa, ja työmuotona se vaatii opettajien sitoutumista toimintaan.

Esiopettaja Essi kertoi, että yhteisopettajuudessa kaikki hyödyntävät omia vahvuuksiaan ja intressejään sekä jakavat osaamistaan muille, ja siitä hyötyvät kaikki. Hän totesi, että jokainen opettaa ihan eri tavalla asioita, joista on itse innostunut. Hänen mukaan yhteisopettajuudessa on tärkeää, että opettajat keskustelevat keskenään ja oppivat sitä kautta tuntemaan toisiaan paremmin, ja silloin luottamus toiseen kasvaa. Tutkielmani opettajat arvostivat yhdessä tekemistä, suunnittelua, toteutusta ja arviointia. He kokivat, että yhteistyölle on tärkeää asettaa tavoitteita: mitä tavoitetta kohti ollaan menossa, mitä tavoitellaan. Näin esiopettaja Essin mukaan toiselle opettajalle ei tule sellaista tunnetta, että häneltä odotetaan koko ajan monia asioita ja muutoksia, koska se uuvuttaa jo ajatuksena. Korhonen (2007, 181) ja Nyman (2009, 12) tuovat esiin, että opettajat ovat kokeneet tärkeänä toistensa vahvuuksien hyödyntämisen ja oman osaamisensa jakamisen muille. He kokevat, että yhteisten ammatillisten pohdintojen myötä tapahtuu todellista uudistumista ja opettajien kesken syntyä jaettua ymmärrystä, yhteistä päämäärätietoisuutta ja sitoutumista toimintaan. Esiopettaja Essi kertoi saaneensa alkuopettajalta, jonka kanssa teki paljon yhteistyötä, myönteistä palautetta siitä, että hän on niin innostunut yhteistyön tekemisestä. Alkuopettaja Anna kertoi saaneensa esiopettajalta ideoita toiminnallisempaan tapaan lähestyä asioita. Esiopettaja Essin mukaan yhteistyötä tehdessä joustavuus lisääntyi ja koulu lähentyi esiopetusta ja hän koki, että he todellakin tekevät työtä nyt yhdessä. Alkuopettaja Anna kertoi, että hän kokee esiopetuksen kuuluvan koulun piiriin ja että he kaikki tekevät yhteistyötä saman asian puolesta. Esiopettajat Essi ja Eeva sekä alkuopettajat Alma ja Anna

kokivat, että he pystyivät hyödyntämään toistensa asiantuntijuutta ja toimimaan hyvässä ja tiiviissä yhteistyössä keskenään.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Meillä kävi sillee, ett sitä alko heräämään se nälkä, et ois kiva syventää ja miettii niinku ja suunnitella tarkemmin ja et se nälkä kasvo syödessä. (Essi)

Yllä oleva aineistolainaus tuo esiin, että esi- ja alkuopetuksen opettajat olivat innostuneita toteuttamaan yhteistyötä, koska he näkivät sen lapsen kannalta hyvänä asiana. Yhteistyön avulla pystyttiin huomioimaan, että lapset kehittyvät ja oppivat asioita eri tahtiin. Esi- ja alkuopettajien yhteistyön määrä ja toteuttamistavat vaihtelivat vuosittain. Yhteistyötä toteutettiin eri henkilöiden kanssa eri tavalla, riippuen siitä, mikä tuntui hyvältä ja toimivalta. Koska yhteistyö ei ole ollut selkeästi määriteltyä ja vaadittua päättäjien taholta, opettajat toivoivat sen rajaamista niin, että se velvoittaisi toteuttamaan yhteistyötä. Opettajien vaihtuvuudesta johtuen uuden yhteistyösävelen löytämiseen saattoi mennä lähes puolikin vuotta. Esiopettajat kokivat yhteistyön määrän vähäiseksi, koska toiminnan jatkumo, hetkeen tarttuminen ja lapsen yksilöllinen huomioiminen eivät toteutuneet niin kuin he toivoivat sen toteutuvan. Yhteinen suunnittelu-aika koettiin riittämättömäksi, minkä vuoksi suunnittelu jäi aika pinnalliseksi. Esi- ja alkuopetuksen luokkien fyysinen läheisyys mahdollisti, että esi- ja alkuopetuksen opettajat tulivat tutuiksi kaikille esi- ja alkuopetuksen oppilaille; näin oppilaiden oli helpompi pyytää apua keneltä tahansa aikuiselta.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö edellyttää opettajien mukaan riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa, resursseja sekä yhteistä tahtotilaa kaikilta, jotta yhteistyötä voisi toteuttaa isolla porukalla ja työparityöskentelynä. Tärkeäksi koettiin opettajien oma asenne, halu ja osaaminen yhteistyöhön sekä ymmärtäminen yhteistyön merkityksestä. Esimiehet ja rehtorit ovat avainasemassa mahdollistamassa ja antamassa resursseja ja puitteita yhteistyölle. Isoherranen (2012) huomauttaa, että organisaation rakenteet eivät aina mahdollista yhteisen tiedon luontia eivätkä yhteisen toimintamallin kehittämistä, joten muutos instituutioiden toiminnassa edellyttää päätöksiä myös yhteiskunnallisilta päättäjiltä. Pyrit-

täessä muuttamaan vanhaa toimintakulttuuria tarvitaan kaikkien toimijoiden yhteistä näkemystä ja tavoitteita sekä tukea muutokseen. (Isoherranen 2012, 5.) Alkuopettajat kokivat yhteistyön haasteiden johtuvan lähinnä rakenteista, kuten esi- ja alkuopetuksen erilaisista lukujärjestyksistä, eriävistä aikatauluista. He kokivat, että koulun puolella yhteistyö on joustavampaa, koska työ ei ole niin tarkkaan raamitettua, kellonaikaan sidottua. He kertoivat, että yhteistyötä toteutettiin enemmän esikoulun ehdoilla aikataulullisesti ja sisällöllisesti. Alkuopettajat kertoivat, että esikoulussa on vapaampaa toimintaa ja enemmän leikkiä, kun taas koulun puolella edetään enemmän opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. Esi- ja alkuopetuksen erilaiset pedagogiset painotukset olivat nähtävissä myös Rantavuoren (2019) tutkimuksessa: sen mukaan opettajat liittivät leikin vahvasti esiopetuksen pedagogiikkaan ja koulun pedagogiikassa korostuivat opettajajohtoisuus ja opetussuunnitelman tavoitteet (Rantavuori 2019, 56). Esiopettajat puolestaan kokivat, että koulun oli haastavampaa tehdä yhteistyötä johtuen esiopetussuunnitelman vaatimuksista. Myös Rantavuoren (2019, 55) tutkimuksessa opetussuunnitelman vaativat tavoitteet kuvattiin yhdeksi syyksi sille, etteivät alkuopettajat halunneet käyttää liikaa aikaa esiopetuksen kanssa toteutettavaan yhteistyöhön.

Alkuopettajat toivat esiin, että mitä avoimempaa esi- ja alkuopettajien välinen keskustelu on, niin sitä paremmin se tukee lapsen yksilöllistä opinpolkua. Kun tiedetään resurssien tarve, varhaisen tuen tarjoaminen mahdollistuu. Tärkeäksi koettiin, että esi- ja alkuopettajat keskustelevat yhdessä oppilaan tuen tarpeesta: milloin voi eriyttää koulun puolelta alaspäin esiopetuksen puolelle tai esikoulusta ylöspäin koulun puolelle. Tavoitteita, keinoja ja arviointia tulee miettiä yhdessä. Rantavuori (2019, 64) toteaa, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyökäytänteitä vahvistamalla voidaan tukea onnistunutta siirtymää kouluun. Tutkimukseeni osallistuneet alkuopettajat kokivat yhteistyön avartaneen heidän kykyään nähdä, millainen lapsen polku on ennen kouluun siirtymistä sekä millaisia taitoja ja edellytyksiä esioppilaalla on verrattuna koululaiseen. Esiopettaja kertoi, että hänellä on vahva usko yhteistyön onnistumiseen, kunhan asetetaan realistiset tavoitteet, jotta kaikille tulee tunne, että ne voidaan saavuttaa. Tämä edesauttaa yhteistyön jatkumista. Esiopettajat kokivat yhteistyön

myötä koulun lähentyneen esiopetusta, ja heistä tuntui, että he kuuluvat koulun puolelle ja tekevät todellakin yhteistyötä yhdessä. Yhteisen tiedon rakentuminen edellyttää, että esi- ja alkuopettajat tunnistavat yhteistyön taustalla vaikuttavia kulttuurisia ajattelutapoja sekä historiallisesti rakentuneita kulttuurisia käytäntöjä (Rantavuori 2019, 58). Tutkimustulokseni sekä Leppälän (2007, 166) tutkimustulokset osoittivat, että lapsen siirtyminen koulun puolelle koettiin helppona, kun kouluympäristö, lapset ja henkilökunta kävivät lapselle tutuksi. Forss-Pennanen (2006, 201) tähdentää, että lapsen turvallisen oppimisen polun varmistaminen koulun puolelle edellyttää opettajien kouluttautumista uudelleenlaiseen asiantuntijuuteen sekä toiminnallista integraatiota esi- ja alkuopetuksen välillä. Tutkimukseni opettajat työskentelivät haastattelujeni aikaan väistötiloissa ja totesivat, että kun he pääsevät uuteen kouluun ja yhteiseen kouluuyhteisöön, niin silloin he pystyvät laajemminkin hyödyntämään yhteistyötä ja opettajien osaamista.

Joustavan yhteistyön toteuttaminen koettiin haasteelliseksi johtuen isoista oppilasryhmistä, rajallisista tiloista ja riittämättömästä suunnitteluajasta. Opettajien mukaan myös tilojen tulisi tukea joustavan yhteistyön toteuttamista. Joustavia ryhmittelyjä toteutettiin lähinnä juhla- ja teemapäivinä, pajatoimintana. Alkuopettajat toivoivat enemmän resursseja, jotta pystyisivät helpommin eriyttämään esikoulun puolelle. He kokivat, että esiopetuksesta on vähän helpompi eriyttää koulun puolelle johtuen esikoulun suuremmasta henkilöresurssista. Alkuopettaja koki, että esiopetuksen puolella ei olla niin vastaanottavaisia, jos koulun puolen oppilas, jolla on tarvetta vielä leikkiin, tulisi esiopetusryhmään. Esiopettaja puolestaan toi esiin yhtenä pelkonaan, että esikoulun puolelle lähetetään herkästi oppilas, joka on levoton ja häiriköi luokassaan. Hänen mukaan se ei ole oikea ratkaisu, vaan häiriköinnin syy ja oppilaan mahdollinen tuen tarve tulisi selvittää. Kahden instituution, esiopetuksen ja alkuopetuksen, välinen yhteistyö tekee näkyväksi noista instituutioista lähtöisin olevia kulttuurisia ajattelutapoja (Rantavuori 2019, 31).

Kaksivuotinen esiopetus herätti opettajissa monenlaisia tunteita, huolta ja pohdintaa, onko se järkevää vai ei. Esiopettajat pohtivat, aikaistuuko silloin koulun alku vuodella ja tuleeko nykyisestä viisivuotiaiden ryhmästä esikoulu-

luokka. Esiopettajat eivät näe tätä hyvänä ratkaisuna, koska heistä lapsuus, leikki ja toiminnallisuus väistämättä vähenee koulun puolella. Esi- ja alkuopettajat toivoivat, ettei esiopetusta ryhdyttäisi toteuttamaan keskieurooppalaiseen tyyliin, jossa viisivuotiaan tulee jo osata lukea. Heidän mukaansa olisi tärkeää, että pysyttäisiin suomalaisessa perinteessä, jossa leikkimällä opitaan perustaitoja ja sosiaalisia taitoja. Loppuvuodesta syntynyt voisi hyötyä ja alkuvuodesta syntynyt turhautua kaksivuotisesta esikoulusta, mutta toisaalta tämä on yksilökohtaista, eli pelkkä ikä ei ole tässä ratkaiseva tekijä. Esiopettaja pohti, lisääkö kaksivuotinen esiopetus joustavuutta: onko se riittävä aika lapselle saada paremmat kouluvalmiudet. Kaikki opettajat kokivat yhteistyön tärkeäksi myös kaksivuotisessa esiopetuksessa. Opettajat toivoivat, että asiassa kuunneltaisiin kentällä toimivia asiantuntijoita. Keltikangas-Järvinen (2018) tuo esiin, että 5-vuotiaiden esiopetus voi kasvattaa eroja, koska siitä hyötyvät muita enemmän lapset, joilla on parhaat eväät oppia ja kehittyä. Huonoista lähtökohdista ponnistavat lapsetkin kyllä hyötyvät esiopetuksesta, mutta erot eivät kuitenkaan kapene, joten esiopetuksen tulisi keskittyä vahvistamaan heikommista lähtökohdista ponnistavien lasten oppimista. (Keltikangas-Järvinen 2018.)

Tutkimukseni opettajat toivat esiin, että asiantuntijuuden rakentumisessa kouluttautumisella on tärkeä merkitys. Opettajan käsitys omasta opettajuudesta syntyy koulutuksen, ammatillisen kehittymisen ja itsetutkiskelun kautta ja liittyy lisäksi itsensä kehittämiseen ja työyhteisön yhteisöllisyyteen (Aho 2011, 188). Kaikki opettajat totesivat, että esi- ja alkuopetuksen yhteisillä koulutuksilla luodaan yhteinen pohja yhteistyön kehittämiseksi. Forss-Pennasen (2006, 201) tutkimus osoittaa, että uudistukset esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurissa ovat mahdollisia, jos niiden kehittymiselle annetaan aikaa ja tukea koulutuksen kautta. Esiopettaja Essin mukaan yhteiset koulutukset ovat antaneet tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä yhteistyö on, mitä sillä haetaan ja miksi sitä tehdään, ja lisäksi ne ovat panneet ajattelemaan asioita monelta näkökannalta. Myös perehtyminen oman alan kirjallisuuteen ja julkaisuihin kehittää asiantuntijuutta ja ajan hermolla pysymistä. Tietyin väliajoin kouluttautuminen on opettajien mukaan välttämätöntä. Opettaja ei ole koskaan valmis, ja opettajan käsitys omasta opettajuudesta on alati muuttuva ja kehittyvä (Aho 2011, 188). Tutkimukseeni

haastattelemieni opettajien mukaan yhteisten koulutusten myötä heistä on ollut luontevaa tehdä yhteistyötä, kun mukana on ollut erilaisia asiantuntijoita. Tärkeäksi on koettu tiedon ja osaamisen jakaminen toisille sekä oma halu kehittyä, muuntautua ja ottaa vastaan muutoksia. Opettaja haluaa etsiä koulutuksen avulla muutosta omaan työhönsä (Aho 2011, 189). Haastattelemani alkuopettajan mukaan status ei vaikuta, vaan ratkaisevaa on jokaisen oma asiantuntijuus. Tärkeää on, että kaikkien vahvuuksia hyödynnetään, sillä kaikilla on sama päämäärä: lasten oppiminen ja hyvinvointi. Joustavassa moniammatillisessa työskentelyssä ylitetään perinteisiä ammatillisia roolirajoja, asiantuntijoiden osaaminen tunnustetaan ja heidän roolinsa ja asemansa määrittyy joustavasti (Isoherranen 2012, 110). Asiantuntijuuden rakentumisen esteeksi koettiin muutosvastarinta eli opettajan halu toimia kuten hän on aina ennenkin toiminut.

Yhteistyö on opettajien mukaan lisännyt omaa asiantuntemusta, kun he eri alan asiantuntijoina työskentelevät yhdessä. Esi- ja alkuopettajien asiantuntijuuden rakentumista on mahdollista tukea vahvistamalla heidän välisiään yhteistyökäytänteitä (Rantavuori 2019, 64). Asiantuntijuuden kehittymistä edistää esi- ja alkuopettajien avoin kommunikaatio ja se, että heillä on yhteistä aikaa keskustella tavoitteista, aiheisällöistä, toteutustavoista ja oppilaista sekä jakaa keskenään omaa osaamistaan. Esi- ja alkuopettajat kokivat, että heillä on melko samanlainen kasvatusnäkemys lasten kanssa toimimisen tärkeydestä. Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää saada kaikkien tieto ja asiantuntijuus käyttöön sekä keskustella yhteisten käytäntöjen taustalla olevista arvoista (Rantavuori 2019, 27). Tärkeää on myös miettiä, kenelle toimintaa suunnataan ja ryhtyä toimintaan ensisijaisesti lapsia ajatellen. Yhteistyö on kehittänyt itseä ja pelisilmää sekä harjaannuttanut havaitsemaan, että pystyy lennosta muuttamaan toimintaa, jos se ei ole toimiva. Alkuopettaja totesi, että esiopettaja on alansa asiantuntija, joka antaa hänelle parhaan tiedon esioppilaista ja esiopetus-toiminnasta. He jakavat keskenään ajatuksia, tietoa ja osaamista. Jokinen ym. (2014) toteavat, että tulevaisuuden pedagogisen asiantuntijuuden kriteereinä korostuvat erilaisten oppilaiden huomioiminen, opetuksen yksilöllistäminen ja kollegiaalinen yhteistyö. Tässä muutoksessa opettajilta edellytetään erityisesti ammatillisesta kehittymisestään huolehtimista. Opettajien osaamisen kehittä-

misen arvellaan edellyttävän opettajan työnkuvan muuttamista ja viime kädessä opettajankoulutuksen uudistamista. (Jokinen ym. 2014, 21.)

Opettajilla oli hyviä kokemuksia yhteisopettajuudesta. He kokivat tärkeänä, että heillä oli aikaa yhdessä keskustella mitä haluaa opetukselta, mihin sillä pyritään, millaisia toteutustapoja käytetään ja jakaa toimintaa kiinnostuksen ja taitotason perusteella. Yhteisopettajuus koettiin toimivana, kun voi yhdessä suunnitella tunnin sisällön, mikä helpottaa työn kuormitusta. Yhteisopettajuuden toteuttaminen koettiin henkilökemiasta riippuvaiseksi, koska joidenkin kanssa se on helpompaa ja luontevampaa. Alkuopettaja Annan mukaan yhteisopettajuus alkoi tuntua vähitellen helpommalta ja uudenkin työparin kanssa onnistua paremmin, mutta se vaati vähän heittäytymistä puolin ja toisin. Esi- ja alkuopettajat toteuttivat myös samanaikaisopettajuutta siten, että toinen opetti toisen ollessa apuopettajana. Opettajat kokivat hyvänä, että molemmat olivat innostuneita ja että he näkivät lasten oppivan työskentelemään yhdessä; tämä puolestaan ruokki opettajia jatkamaan yhteistyötä. Yhteisopettajuuden toteuttaminen loi mahdollisuuksia nähdä, millaisia opetusmalleja toisella on. Sen avulla oli myös mahdollista peilata itseään ja omaa työskentelyään toisen toimintaa vasten. Oli antoisaa huomata, miten saman asian voi opettaa toisellakin tavalla ja sekä saada ideoita että jakaa omia ideoita toiselle. Forss-Pennasen (2006, 118) tutkimuksen mukaan esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö oli rikastuttanut molempia osapuolia ja molempien työn arvostus oli noussut.

Tutkimukseni opettajien mukaan samanaikaisopettajuus vaikutti positiivisesti myös oppilaisiin. He havaitsivat, että oppilaat tykkäsivät työtavasta. Jollekulle oppilaalle saattoi olla helpompi pyytää toiselta opettajalta apua; toisen opettajan tapa opettaa jokin asia saattoi puolestaan mennä jollekulle toiselle oppilaalle helpommin perille. Alkuopettajat kokivat yhteisopettajuuden antoisana verrattuna siihen, että he aina puurtaisivat yksin luokkahuoneessaan, koska sen avulla he pystyivät kommunikoimaan toistensa kanssa ja luomaan vuorovaikutusta. Yhteisopettajuuden toteuttamisen haasteena opettajat kokivat riittämättömän suunnitteluajan, jotta olisivat kyenneet huomioimaan lapset yksilöllisemmin. Esiopettaja koki yhteisopettajuuden myötä muutoksia omassa opettajuudessaan. Hän kertoi olleensa vaativa itseään kohtaan ja haluavansa

pitää itse kaikki langat käsissään, joten vastuun jakaminen tuntui haastavalta. Nyt hän koki vastuun jakamisen toimivan ja helpottavan kaikkia. Yhteistyö vahvisti omaa ammatillisuutta omassa roolissa, mutta myös vastuun jakamista ja vastuun ottamista (Forss-Pennanen 2006, 117). Tutkimukseni esiopettaja koki tärkeänä, että jokainen saa hyödyntää vahvuuksiaan ja intressejään sekä voi jakaa osaamistaan toisille. Rantavuoren (2019, 63) tutkimuksen mukaan esiope- tuksen resurssit ja esiopettajien asiantuntijuus jäivät osin hyödyntämättä, ja koulun pedagogisia käytäntöjä arvostettiin enemmän yhteisen tiedon rakentu- misessa. Toisin kuin Rantavuoren (2019) tutkimustulokset osoittavat, tutkimuk- seni esi- ja alkuopettajat kokivat, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä toteutta- essaan he pystyivät hyödyntämään toistensa asiantuntijuutta ja toimimaan hy- vässä ja tiiviissä yhteistyössä. Keskeistä yhteistyössä on, että haluaa toteuttaa sitä, uskoo siihen ja näkee sen hyvänä.

Johtopäätökset asiantuntijuuden rakentumisesta esi- ja alkuopettajien yhteistyössä

Pro gradu -tutkielmani ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selittä- mään, millaisia kokemuksia esi- ja alkuopettajilla on yhteistyöstä esi- ja al- kuopetuksessa. Tutkimuksen tärkeimpänä havaintona voidaan pitää, että esi- ja alkuopettajat olivat motivoituneita toteuttamaan ja kehittämään esi- ja al- kuopetuksen yhteistyötä. Yhteistyö edellytti opettajalta halua toimia yhdessä sekä ymmärrystä yhteistyön merkityksestä. Merkittävää oli oma halu muun- tautua ja ottaa vastaan muutoksia. Yhteistyön kehittäminen ja toteuttaminen vaati resursseja sekä yhteistä keskustelu- ja suunnittelu-aikaa. Tutkimuksen toi- sessa kysymyksessä pyrittiin selvittämään, millaisia kokemuksia esi- ja al- kuopettajilla on asiantuntijayhteistyön rakentumisesta. Tärkeänä havaintona oli, että esi- ja alkuopettajat näkivät toistensa asiantuntijuuden ja vahvuuksien hyödyntämisen kehittävän esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä sekä opettajan omaa asiantuntijuutta. Merkittävää oli myös, että opettajat kunnioittivat toi- stensa asiantuntijuutta. Opettajilla oli sama päämäärä, jota he tavoittelivat – las- ten oppiminen ja hyvinvointi.

Asiantuntijuuden rakentuminen edellyttää opettajien avointa kommunikointia sekä yhteistä keskusteluaikaa. Opettajien keskinäinen ajatustenvaihto sai miettimään asioita monelta näkökannalta, ja siten he pystyivät kehittämään omaa asiantuntijuuttaan. Tärkeää on, että yhdessä keskustellaan, mitä kukin haluaa yhteistyöltä, millaisia tavoitteita asetetaan, mitä aihesisältöjä ja millaisia työtapoja käytetään. Opettajien välisen yhteistyön myötä he oppivat tuntemaan toisiaan paremmin ja luottamus toiseen kasvaa. Opettajat voivat myös peilata itseään ja omaa toimintaansa ja samalla kehittää omaa asiantuntijuuttaan. Myös omaan alaan perehtyminen niin kirjallisuuden kuin erilaisten julkaisujen ja kirjoitusten muodossa kehittää asiantuntijuutta. Esi- ja alkuopettajien yhteistyön haasteita asiantuntijuuden rakentajina olivat yhteisen suunnitteluajan riittämättömyys, vähäiset resurssit, esi- ja alkuopetuksen rakenteelliset erot sekä opettajan asenne. Tutkielmani opettajat eivät kokeneet eri instituutiosta tulevan ammattilaisen asiantuntijuuteen luottamista haasteena.

Päättäjien myönteinen suhtautuminen ja tuki luo puitteita esi- ja alkuopettajien yhteistyön kehittämiseksi ja näin mahdollistaa yhteistyön rakentumisen. Yhteistyön onnistumisen kannalta on tärkeää luoda esi- ja alkuopetuksen yhteinen toimintamalli. Yhteinen suunnittelu-aika tukee opettajien yhteistyön ja asiantuntijuuden rakentumista. Esi- ja alkuopettajille suunnatuilla esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen tähtävillä koulutuksilla tuetaan opettajien asiantuntijuuden rakentumista. Yhteisten koulutusten myötä tutkielmani opettajista oli luontevaa, että mukana on erilaisia asiantuntijoita. Koulutukset tukevat yhteistyön rakentumista, niillä luodaan yhteistyön pohjaa. Koulutuksissa opettajien on mahdollisuus käydä ajatustenvaihtoa ja jakaa oman alan asiantuntijuutta. Opettajat tutustuvat toistensa ammatteihin ja saavat tietoa ja ymmärrystä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, siitä miksi ja miten sitä toteutetaan. Koulutuksissa kehitetään esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta sekä yksilöllistä toimintakulttuuria. Nivelvaiheessa esi- ja alkuopettajien asiantuntijuus ja sen rakentuminen tulisi ottaa käyttöön. Yhteistyön toteuttaminen lapsen yksilöllisen oppimisen jatkumon turvaamiseksi esikoulusta koulun puolelle edellyttää opettajien kouluttamista uudenaikaiseen asiantuntijuuteen, jossa korostuu moniammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutus.

7.2 Arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Pyrin koko tutkimusprosessin ajan tutkimuksessani johdonmukaisuuteen ja paransin tutkimukseni luotettavuutta raportoimalla mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimukseni vaiheista. Luotettavuutta paransi myös se, että haastattelin itse kaikki haastateltavat. Noudatin tutkimusetiikkaa informoimalla haastateltavia tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä sekä tähdensin heille noudattavani anonymiteettia tarkasti. Koronapandemiasta johtuen minulla oli haasteita saada riittävästi haastateltavia, ja siksi haastateltavien määrä oli pienempi kuin olin alun perin kaavaillut. Haastattelujen toteuttaminen puhelinhaastatteluina saattoi osin vaikuttaa saamaani aineiston sisältöön, koska kasvokkain tehty haastattelutilanne olisi mahdollisesti ollut rennompaa, ja silloin olisi voinut luoda intensiivisemmän kontaktin haastateltavaan. Tästä huolimatta haastattelut sujuivat kuitenkin hyvin ja sain haastatteluista runsasta ja monipuolista aineistoa. Huomasin aineistoa litteroidessani, että olisin joissain tilanteissa voinut kysyä tarkentavia kysymyksiä. Näin olisin saanut haastateltavan avautumaan vielä perinpohjaisemmin, koska jotkut haastateltavien kertomat kokemukset jäivät vaillinaisiksi. Minua olisi kiinnostanut tietää enemmän, mutta en haastattelutilanteessa ymmärtänyt esittää jatkokysymyksiä ehkä osin siksi, että olin kokematon haastattelijana ja osin siksi, että minua hieman jännitti. Tulkintani sisäistä validiteettia olisi voinut parantaa, jos toinen tutkija olisi tullut kinnut aineistoani päästen samaan lopputulokseen. Tämä olisi voinut olla mahdollista myös, jos olisin toteuttanut koko tutkimukseni yhdessä toisen tutkijan kanssa ja jos olisimme yhdessä voineet pohtia koko tutkimusprosessin vaiheita ja tehtyjä valintoja. Yleistettävyysongelman pystyin mielestäni ratkaisemaan sillä, että viittasin tutkimuksessani muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Esi- ja alkuopetuksen opettajia tutkimukseni tulokset voivat rohkaista niin, että he ryhtyvät toteuttamaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Opettajat voivat soveltaa tutkimustuloksia ja saada tuloksista jopa käytännön vinkkejä siihen, mitä on hyvä huomioida, jotta yhteistyö lähtee sujumaan. Itselleni asettamani aikataulu tutkimukseni valmistumisesta ei aivan pitänyt siltä osin, että sen valmistuminen viivästyi jonkin verran johtuen muista opinnoistani ja omas-

ta elämäntilanteestani. Sain kuitenkin haastatteluaineistosta hyvin vastauksia esittämiini tutkimuskysymyksiin.

Oppilaiden kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ei ole juurikaan tutkittu, joten kiinnostavaa olisi jatkossa tutkia, miten esi- ja alkuopetuksen oppilaat ovat kokeneet joustavan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön, vertaisoppimisen ja yhteisopettajuuden. Mielenkiintoista olisi myös kuulla, mitä mieltä lasten vanhemmat ovat yhteistyömuodoista ja niiden vaikutuksista. Yksi kiinnostava näkökulma olisi, onko esi- ja alkuopetuksen joustavalla yhteistyöllä vaikutuksia oppilaiden oppimistuloksiin. Pro gradu -tutkielmani opettajat olivat innostuneita toteuttamaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Heistä oli luontevaa työskennellä yhdessä ja hyödyntää kahden eri instituution asiantuntijuutta. Alkuopettaja Annan sanoin: ”Kaikilla on se oman alansa asiantuntijuus ja sitä hyödynnetään.”

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 905. Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2> Luettu 25.11.2019.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilavuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Saatavilla <https://docplayer.fi/6914-Samanaikaisopetus-on-mahdollisuus.html> Luettu 30.10.2019.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Backman, J. 2018. Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 25–40.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–251.
- EOPS 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 20.11.2019.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.

- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola 2015. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 9–23.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2596-X> Luettu 26.10.2019
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. 2010. A phenomenological analysis of the view on coteaching application in the Inclusion Classroom. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri 10 (1), 311–331.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uuttaa luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 59–82.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-372-0> Luettu 1.11.2019.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. 2019. Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:2a. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kaksivuotinen-esiopetus> Luettu 20.11.2020.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja

- 2012:18. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0> Luettu 5.11.2019.
- Jeannin, L. & Sing, N. 2018. Coteaching diversity: A disruptive aource of professional developement. South African Journal of Higher Education 32 (2), 103–121. Saatavilla DOI: 10.20853/32-2-2337 Luettu 2.3.2020.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–43. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 8.11.2019
- Järnström, T., Vermola, E. & Gustafsson, S. 2012. Joustavat ryhmittelyt ja aikuisten yhteinen työ tuen välineenä – Koivuhaan koulu, Parainen. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim) Jekku – Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö, 9–24. Saatavilla <https://docplayer.fi/9280272-Jekku-joustavien-esi-ja-alkuopetuskaytantojen-kehittamisverkosto-jekku-joustavien-esi-ja-alkuopetuskaytantojen-kehittamisverkosto.html> Luettu 23.11.2019.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1053. Saatavilla <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8380-6> Luettu 16.11.2019.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari V-M Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere:

Tampere University Press, 367–397. Saatavilla

<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103678> Luettu 51.3.2020.

- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 25–38. Saatavilla <https://docplayer.fi/3365915-Paivakodista-peruskouluun.html> Luettu 15.11.2019.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17, 53–54. Saatavilla <https://docplayer.fi/3365915-Paivakodista-peruskouluun.html> Luettu 15.11.2019.
- Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. Discourses at the boundary spaces: Developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years* 34 (4), 377–391. Saatavilla DOI: 10.1080/09575146.2014.967663 Luettu 25.3.2020.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2018. 5-vuotiaiden esiopetus voi kasvattaa eroja. *Talentia-lehti* 15.10.2018. Saatavilla <https://www.talentia-lehti.fi/keltikangas-jarvinen-5-vuotiaiden-esiopetus-voi-kasvattaa-eroja/> Luettu 16.11.2019.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

- King, A. H. 2018. Joint initiation and joint feedback: Connecting collaboration with pedagogy in coteaching. Hacettepe University Journal of Education (HUJE) 33, 4–15. [doi: 10.16986/HUJE.2018038793](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038793) Luettu 1.4.2020.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia/Helsinki University Press, 109–114.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisuja B1:2011. Saatavilla <https://docplayer.fi/17922135-Joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-tutkimus-ja-kehittamishankkeen.html> Luettu 16.11.2019.
- Korhonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E92, 155–184. Saatavilla <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514285936.pdf> Luettu 7.12.2019.
- Korkeakivi, R. 2018. 7 kysymystä 5-vuotiaiden eskarista. Saatavilla <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2018/7-kysymysta-5-vuotiaiden-eskarista/> Luettu 15.11.2019.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lalor, B. & Abawi, L. 2014. Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools. International journal of pedagogies & learning; Maleny. 9 (1), 76–86. Luettu 17.2.2020.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 64–81.

- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa 2005. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lehtonen, H., P. 2008. Voimauttava video. Asiakaslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 343. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3339-5> Luettu 26.1.2020.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E86. Saatavilla <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1051470> Luettu 18.11.2019.
- Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–205.
- Luke, N. & Rogers, C. 2015. Responding to uncertainty: Teacher educator professional development through coteaching and collaborative reflection. LEARNING Landscapes 8 (2), 245–259. Saatavilla [DOI: 10.36510/learnland.v8i2.707](https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.707) Luettu 9.4.2019.
- Luukkainen, O. 2019. Voiko muutoksen pysäyttää? Opettaja 9, 11.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 27 (3), 40–50. Saatavilla <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf> Luettu 20.11.2019.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Nieminen, A-S. 2019. Asiantuntijuus rakentuu yhteistyössä. Opettaja 15, 14–15.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa 2005. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.

- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/21739> Luettu 15.3.2020.
- Ojala, M. 2020. Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2020. Saatavilla <http://hdl.handle.net/10138/313941> Luettu 20.4.2020.
- Ojansuu, J. 2014. Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari V-M Värri (toim.) Ajan kasvatustiede. Kasvatustieteellisen tiedekunnan aikakauskriittikkinä. Tampere: Tampere University Press, 125–151.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? EriKa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (1), 13–17.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuslaki 1998. 3§. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 28.10.2019.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 22.11.2019.
- Potolea, D. & Toma, S. 2015. The dynamic and multidimensional structure of the teachers professional development. Procedia – social and behavioral sciences 180 (5), 113–118. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.093> Luettu 19.3.2020.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1> Luettu 8.11.2019.

- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4> Luettu 4.11.2019
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. 2017. Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 230–248. Saatavilla <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/116282> Luettu 20.3.2020.
- Ranne, K. 2009. Prologi: Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15, 7–16.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. 2019. Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for coteaching. Elsevier ScienceDirect. *Teaching and Teacher Education* (83), 225–235. Saatavilla <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013> Luettu 25.3.2020.
- Smith, K., K. & Winn, V., G. 2017. Coteaching in the college classroom. *Teaching Education* 28 (4), 435–448. Saatavilla <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1325863> Luettu 28.3.2020.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus, 6–16.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Säntti, J. 2010. Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnasaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 52, 181–194. Saatavilla

- <https://docplayer.fi/146206-Akateeminen-luokajnopettajakoulutus-30-vuotta-teoriaa-kaytanta-ja-maistereita.html> Luettu 15.11.2019.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008, 7-22. Saatavilla https://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentti/santti_0903082257.pdf Luettu 13.11.2019.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia/Helsinki University Press, 58–71.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012): A one-year study of the development of coteaching in four Finnish schools. *European journal of special needs education*, 27 (3), 373–390. Saatavilla <http://dxdoi.org/10.1080/08856257.2012.691233> Luettu 17.3.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84. Saatavilla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7> Luettu 12.3.2020.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012 5§. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Saatavilla <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> Luettu 20.11.2019.
- Van der Aalsvoort, G, M. 2010. Early social development and schooling. Teoksessa S. Järvelä (toim.) 2011. *Social and emotional aspects of learning*. London: Elsevier, 143–147. Saatavilla

<https://www.dawsonera.com/readonline/9780123814784> Luettu

26.2.2019.

Vodopivec, J., L. & Hmelak, M. 2015. The importance of recognizing roles in teams for higher-quality work in preschools and schools. *Procedia - social and behavioral sciences* 186 (13), 1064–1074. Saatavilla

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.054> Luettu 19.3.2020.

Webb, N. M. 2010. *Peer Learning in the Classroom*. Teoksessa S. Järvelä (toim.) 2011. *Social and emotional aspects of learning*. London: Elsevier, 162–166.

Saatavilla <https://www.dawsonera.com/readonline/9780123814784>

Luettu 26.2.2019.

LIITE 1 Esi- ja alkuopetuksen yhtäläisyyksiä ja eroja

Esiopetus	Alkuopetus
Alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää 6 vuotta.	Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää 7 vuotta.
Perusopetuslain (21.8.1998/628) alainen	Perusopetuslain (21.8.1998/628) alainen
Tavoitteellinen yhteistyö nivelvaiheissa (esiopetus-suunnitelman perusteet EOPS 2014)	Tavoitteellinen yhteistyö nivelvaiheissa (POPS 2014)
Pedagogiselta luonteeltaan osa varhaiskasvatusta	Osa perusopetusta ja kuuluu kouluopetuksen kontekstiin
Kunta velvollinen järjestämään esiopetusta joko päiväkodissa tai koulussa	
Perusopetuslain 26 a § (1040/2014) mukaan lapsen on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena osallistuttava vuoden kestäväksi esiopetukseen taikka muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan	Kuuluu oppivelvollisuuteen
Säädettiin huoltajia velvoittavaksi 2014	
Esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin	Lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin
Opetuksen maksuttomuus, oikeus saada oppimisen ja kehityksen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, oikeus oppilashuoltoon, vammaisen tai muun erityisen tuen oppilaan oikeus opetukseen osallistumisen edellyttämiin tulkitsemis- ja avustajapalveluihin, oikeus koulumatkaetuuteen ja maksuton tapaturman hoito.	Opetuksen maksuttomuus, oikeus saada oppimisen ja kehityksen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, oikeus oppilashuoltoon, vammaisen tai muun erityisen tuen oppilaan oikeus opetukseen osallistumisen edellyttämiin tulkitsemis- ja avustajapalveluihin, oikeus koulumatkaetuuteen ja maksuton tapaturman hoito.
Toteutetaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti (EOPS 2014).	Toteutetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti (POPS 2014).
Ehetytettyä opetusta, joka muodostuu eri laajuisista ja eri tavoin toteutetuista oppimiskokonaisuuksista	Oppiaineet mutta opetus voi olla pääosin ehetytettyä
Toiminnallinen oppiminen	Opiskelu eli tietoinen oppiminen
Arviointi kohdistetaan lapsen kokonaiskehityksen seurantaan	Arviointi kohdistetaan opetussuunnitelmassa mainittujen kasvatustavoitteiden saavuttamiseen
Oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (EOPS 2016) Perusopetuslaki 30 § 1 mom. (642/2010)	Oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (POPS 2014) Perusopetuslaki 30 § 1 mom. (642/2010)
Kestää yleensä yhden lukuvuoden ja sitä annetaan vähintään 700 tuntia (EOPS 2014)	
Leikki, luovat ratkaisut, asioiden monipuolinen tarkastelu (EOPS 2014)	Luovat ratkaisut, asioiden tarkastelu ja tutkiminen eri näkökulmista (POPS 2014)
Vuorovaikutus, yhteisöllinen tiedon rakentuminen (EOPS 2014)	Vuorovaikutus, osallistuminen, yhteisöllinen tiedon rakentuminen (POPS 2014)
Oppimaan oppimisen taidot (EOPS 2014)	Oman oppimisen kehittäminen (POPS 2014)
Monipuoliset työtavat (EOPS 2014)	Monipuoliset työtavat (POPS 2014)

LIITE 1 jatkuu

Mahdollisuuksia kokeilemiseen ja itsenäisesti toimimiseen (EOPS 2014)	itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta lisäävät toimintatavat (POPS 2014)
Eheyttäminen - oppimiskokonaisuudet (EOPS 2014)	Eheyttäminen - monialaiset oppimiskokonaisuudet (POPS 2014)
Oppimisen ilo (EOPS 2014)	Oppiva yhteisö (POPS 2014)
Ajattelu vuorovaikutteista ja lapsilähtöistä	Ajattelu opettajakeskeistä

LIITE 2

Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä

Essi kokee ensiarvoisen tärkeäksi opettajien asenteen ja halun tehdä yhteistyötä sekä ymmärryksen yhteistyön merkityksellisyydestä. Hänen mukaansa on kaikkien etu, että rehtori ja esiopettajien esimies kokevat yhteistyön tärkeänä ja luovat sille tietyt puitteet ja mahdollistavat sen. Hän toivoo rehtorin ymmärtävän, ettei esiopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö ole koulun puolelta pois ja päinvastoin. Hän kertoo, että alkuopettajat kokevat yhteistyön haasteellisempänä, koska siten toimimalla he eivät ehdi käydä kaikkia opetettavia sisältöjä läpi. Hän kokee, että yhteistyö saadaan toimimaan panostamalla suunnitteluun. Hän toivoo, että myös lukuvuoden alussa ennen koulutyön alkua olisi suunnitteluaikaa, jolloin mietittäisiin yhteistyölle selkeät toimintaraamit. Hän kokee tärkeäksi selkeät tavoitteet yhteistyölle. Hän toteaa yhteistyön lopahtavan herkemmin, jos opettajille tulee tunne, että tavoitteita ei pystytä saavuttamaan ja yhteistyö tuntuu haasteelliselta.

Essi kokee alkuopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön olevan vahva tuki esioppilaalle. Hän mainitsee, että siirtopalaverit, nivelpalaverit ja tarvittaessa yksilölliset siirtopalaverit turvaavat hyvän koulupolun rakentumista. Hän kokee tärkeänä, että kaikki tieto, mitä esiopettajilla lapsista on, siirtyy koulun puolelle. Vahva yhteistyö huoltajien kanssa tukee myös oppilasta. Hän kertoo, että esikoulun puolella rakennetaan tietoisesti luottamussuhdetta koulun puolelle tuomalla esiin sekä huoltajille että lapsille, että koulussa on hyvä olla ja että siellä oppii asioita. Hän kokee yhteistyössä keskeisenä, että olisi aikaa yhdessä miettiä, missä asioissa lapsi tarvitsee tukea tai toisaalta missä asioissa voisi eriyttää ylöspäin. Hän kokee yhteisten tavoitteiden ja keinojen asettamisen sekä arvioinnin tärkeäksi. Hän kertoo, että opettajien pitää kuunnella lasta ja miettiä, miksi koululainen haluaisi esikoulun puolelle tai mitä asiaa esioppilas haluaisi harjoitella koulun puolella.

Essi kertoo saaneensa alkuopettajalta, jonka kanssa tekee paljon yhteistyötä, myönteistä palautetta siitä, että hän on niin innostunut yhteistyöstä. Hän

kokee yhteistyön myötä joustavuuden lisääntyneen ja koulun lähentyneen esiopetusta. Hänestä on kertomansa mukaan alkanut tuntua, että esiopetus kuuluu koulun piiriin ja että he ovat samassa veneessä koulun kanssa. Hän on aiemmin kokenut esikoulun haasteena sen, että kun esikoulua toteutetaan päiväkodin puolella, esikoululaiset ovat jo isoja eivätkä kuulu päiväkotiin, ja koulun puolella esikoululaiset ovat pieniä ja vain leikkivät. Hän on kokenut esiopetuksen olevan vähän kuin "väliinputoijasakki". Nyt koulun puolella toimiessaan hänellä on tunne, että he kuuluvat koulun yhteyteen. Hän toteaa esi- ja alkuopettajien pystyvän hyödyntämään toistensa asiantuntijuutta ja toimimaan hyvässä ja tiiviissä yhteistyössä.

Essi on innostunut yhteistyöstä ja näkee sen lapsen kannalta hyvänä asiana. Hän kokee, että yhteistyöllä lapsi pystytään huomioimaan yksilöllisemmin. Hän kertoo, että esi- ja alkuopetus on toteuttanut yhteisiä tunne- ja turvataitotunteja sekä äidinkielen ja matematiikan tunteja, jolloin 1-2-luokan ja esikoulu-luokan oppilaat on jaettu kahteen ryhmään siten, että kummassakin ryhmässä on ollut sekä esikoululaisia että 1-2-luokkalaisia. Hän kokee yhteistyön hyväksi ja antoisaksi. Hän kertoo, että yhteistyömuotona on ollut myös se, että ensimmäisen luokan oppilaita on tullut lukemaan aapista esikoulun puolelle, ja esikoulusta on puolestaan mennyt avustajan kanssa pienryhmiä 1-2-yhdysluokkaan. Hän kertoo, että esi- ja alkuopetuksen tiimi kokoontuu kerran kuussa, mutta tiimin kokoontumisaika on koulupäivän jälkeen, mikä tuntuu hankalalta ajankohdalta esiopetukselle, koska osa esiopetuksen aikuisista on jo lähtenyt kotiin eivätkä esiopettajat pysty irtautumaan ryhmästä. Hän mainitsee, että viimevuotinen aikaisempi kokousaika oli parempi.

Hän kokee esi- ja alkuopettajan yhteistyön sujumisen olevan aika paljon ihmisestä kiinni. Hän kertoo, että viime vuonna yhteistyö yhden alkuopettajan kanssa oli luontevaa ja lähti heti sujumaan hyvin. Hän tuo esiin, ettei heillä ole käytössä valmista yhteistyömallia, vaan he lähtevät yhdessä suunnittelemaan ja kehittämään yhteistyötä. Yhteistyö on sujunut niin hyvin, että heillä niin sanotusti nälkä kasvaa syödessä, ja hänestä olisi kiva miettiä ja suunnitella tarkemmin yhteistyötä ja syventää sitä.

Hän kertoo kokemuksia yhteistyön annista ja hyödyistä. Hän kokee, että kun yhteistyön myötä kouluympäristö ja opettajat tulevat tutuiksi oppilaille ja kaveripiirikin laajenee, kiusaaminen vähenee ja myös kynnyks koulun siirtymiseen madaltuu. Yhteistyön myötä esikoululaisen itsetunto ja itsevarmuus vahvistuvat, ja kun esioppilas vierailee koululuokassa, hänestä tuntuu jo, että hän tulee selviämään ja pärjäämään koulussa. Essi kokee, että yhteistyöllä koulun kanssa voidaan helpommin eriyttää ylöspäin. Hän mainitsee, että esiopetuksessa tehdään eriyttämistä paljonkin, mutta kun eriyttämistä tehdään esikoulusta koulun puolelle, se on esioppilaan kannalta kuitenkin eri asia.

Essi kokee yhteistyön toteutuvan aika vähäisessä määrin, ja hänestä tuntuu, että jatkumo, hetkeen tarttuminen ja lapsen yksilöllinen huomioiminen eivät toteudu niin kuin hän toivoisi niiden toteutuvan. Hän kokee yhteisen suunnitteluajan riittämättömänä, eli käytännössä opettajat aika usein näkevät toisiaan vain käytävällä ja sopivat seuraavan viikon yhteistyön toteutuksesta, ja silloin suunnittelu jää aika pinnalliseksi. Yhteisen suunnitteluajan hän kokee ensiarvoisen tärkeäksi. Haasteena Essi kokee, että kolmella esikouluryhmällä on tänä vuonna käytössä kaksi luokkatilaa. Koululla on yksi tyhjä luokkatila, jota koko koulu voi varata käyttöönsä. Yksi esikouluryhmä joutuu etsimään itselleen vapaata luokkatilaa tai olemaan ulkona. Hän kertoo, että siirtymätilanteita on paljon ja se on vaikuttanut heihin kaikkiin. Kukaan ei ole syyttänyt toisiaan, mutta tietyllä tavalla tilanne on vaikuttanut ilmapiiriin. Onneksi kuitenkin tilanne on nyt vähän helpottunut, ehkä siksi, että siirtymätilanteiden paljouteen on ollut pakko tottua.

Essi tuo esiin pelon, että esikoulun puolelle lähetetään herkästi sellainen lapsi, joka on kovin levoton koululuokassa tai käyttäytyy huonosti. Hänestä ei ole oikea ratkaisu siirtää oppilas esikouluun tietyille tunneille rauhoittumaan, vaan silloin täytyy miettiä oppilaan tavoitteita ja siirron tarkoituksia. Hänen mukaansa tulee miettiä oppilaan häiriköinnin taustalla olevia syitä. Essi kokee, että tässä tilanteessa huomaa esikoulun ja koulun lainsäädännön erilaisuuden – koulu vain katsoo esikoulussa olevan paikalla monta aikuista ja unohtaa, että aikuisten määrään on tietyt syyt.

Essi pohtii, tarkoittaako kaksivuotinen esiopetus koulun aloituksen aikais-
tumista vuodella. Hän pohtii, käykö kaksivuotisen esiopetuksen toteuttamises-
sa niin, että nykyisestä esikoulusta tuleekin koululuokka lisää ja nykyisestä vis-
karista (viisivuotiaiden ryhmästä) tulee esikouluryhmä. Essi kertoo, että haluai-
si tietää tarkkaan, mitä tällä uudistuksella haetaan ja tavoitellaan ja onko aikais-
taminen oikea ratkaisu. Hän ei näe asiaa hyvänä, koska kokee lapsuuden, leikin
ja ylipäänsä toiminnallisuuden väistämättä vähenevän lapsen siirtyessä koulun
puolelle. Hänen mukaan oppiminen tapahtuu tekemällä ja toimimalla, vaikka
se ei ole samalla tavalla näkyvää kuin koulun puolella, jossa tehdään oppikirjan
tehtäviä. Hänen mielestä oppilaat ehtivät tekemään riittävästi koulutyötä. Essin
mielestä viisivuotiaiden ryhmässä tulisi kiinnittää enemmän huomiota sosiaa-
listen taitojen harjoitteluun.

Kokemuksia esi- ja alkuopettajien asiantuntijuuden rakentumisesta

Essi kokee hyvänä, että on päässyt tiettyihin koulutuksiin, koska on saanut niis-
tä tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on, mitä sillä
haetaan ja miksi sitä toteutetaan. Hänestä koulutukset ovat innostavia, koska
hän saa niistä uutta tietoa ja koska ne herättävät miettimään asioita monella
tavalla. Essi kertoo, että kunta on järjestänyt esi- ja alkuopettajille sekä esimie-
hille esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseen liittyviä koulutuksia. Hän
kokee avartavana, että koulutuksessa vertailtiin EOPsin ja POPSin eroja ja yhtä-
läisyyksiä. Koulutuksessa keskusteltiin ja jaettiin samalla tietoa esi- ja alkuopet-
tajien kesken, mikä on antoisaa, koska opettajilla on erilaista osaamista. Hänen
mukaan opettajat olivat motivoituneita kehittämään yhteistyötä. Hän kertoo
kokevansa etuna sen, että koulutuksiin osallistuvat nimenomaan esi- ja al-
kuopetuksessa työskentelevät henkilöt. Tärkeäksi hän kokee halun muuntau-
tua, ottaa vastaan muutoksia ja lähteä mukaan toteuttamaan erilaisia asioita.
Yhteistyön jarruna hän kokee joidenkin opettajien halun tehdä asiat niin kuin
ne on aina ennenkin tehty.

Essi kokee opettajan asenteen olevan erittäin suuri ja painava este asian-
tuntijuuden rakentumiselle. Ympäröivällä yhteiskunnalla on myös vaikutusta,

eli jos ympärillä on ihmisiä, joilla on vahva asenne, niin silloin vaatii itseltä aika vahvaa asennetta, että pystyy siitä huolimatta kehittämään mitään. Asiantuntijuuden kehittäminen lähtee hyvin pitkälti itsestä eli siitä, miten itse näkee asiat. Hän kertoo, että kun toinen on innostunut, niin se innostus vetää herkästi muutkin mukaan tai sitten päinvastoin. Hän kokee tärkeäksi opettajan yleismaailmallisen kiinnostuksen asioihin. Ajan hermolla pysyminen ja koulutukseen osallistuminen sekä oman alan kirjallisuuteen ja julkaisuihin tutustuminen on tärkeää, koska maailma kehittyy ja muuttuu koko ajan.

Essi tuo esiin, että kahden instituution edustajien eli esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä on selkeästi erilaisia rooleja. Hän toteaa, että esiopettajan ja luokanopettajan välinen rooliero on pienempi kuin varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan. Hän kokee, että esiopettajat ovat lähempänä luokanopettajaa ja päinvastoin. Hän kokee positiivisena sen, että hänellä on aika samanlainen kasvatusnäkemys kuin alkuopettajilla. Hän toteaa, että on tietynlainen valinta, hakeutuuko opettajaksi esiopetukseen vai päiväkodin puolelle pienempien lasten opettajaksi.

Essi kertoo saaneensa hyviä vinkkejä alkuopettajalta ja tiettyä ammatillista osaamista, ja hänelle tuli yhteistyöstä sellainen tunne, että he todella tekevät yhteistyötä yhdessä. Hän kokee, että he toteuttavat samanaikaisopettajuutta yhteistyössä keskenään. Hän kertoo, että hänellä on ollut aikaa alkuopettajan kanssa suunnitella yhteistyön toteuttamista. He ovat opettaneet samassa luokkatilassa, jolloin samassa luokassa on ollut sekä esioppilaita että alkuopetuksen oppilaita. He ovat toteuttaneet vuorottelevaa opetusta; toisen opettaessa toinen toimii apuopettajana. He toteuttavat samanaikaisopettajuutta myös laajentamalla oppimisympäristöä luokahuoneen ulkopuolelle. He sopivat opettavansa jotakin samaa asiaa, mutta lähestyvät sitä eri tavalla. Essi kertoo lähestyvänsä asiaa toiminnallisuuden ja leikin kautta ja alkuopettaja koulumaisemmin. Essi kokee työtavan toteuttamisen sujuvan hyvin. Hänen mukaan jokainen oppilas hyötyy, kun toimintatapa on tietyllä tavalla sama mutta silti erilainen – jokin tapa sopii yhdelle ja jokin toiselle.

Essi kokee yhteistyön onnistumisen edellyttävän, että molemmat opettajat ovat innostuneita toteuttamaan yhteisopettajuutta. Hän toteaa, että kun hän

näkee, miten esi- ja alkuoppilaat toimivat keskenään, niin se ruokki yhteistyön jatkamista ja ajatusta, että se on hyvä asia. Essi kokee, että esi- ja alkuopettajien välisessä yhteistyössä ja toteuttamassa yhteisopettajuudessa keskeistä on oma halu ja usko nähdä se hyvänä asiana. Yhteisopettajuuden haasteena hän kokee, että jos toinen opettajista sairastuu, niin sijaiselle on vaikea ohjeistaa kaikkea. Hän kokee yhteissuunnitteluaajan olevan riittämätön, koska hän toivoo voivansa huomioida lapset yksilöllisemmin. Essin mukaan yhteisopettajuudessa voi syntyä haasteita, jos oppilaalla on joku tavallista hankalampi ongelma, jota opettaja menee selvittämään toiseen tilaan ja kaikki oppilaat jäävät toisen opettajan vastuulle.

Essi kertoo olevansa ihmisenä hyvin vaativa itseään kohtaan ja haluavansa pitää itse kaikki langat käsissä, ja siksi vastuun jakaminen tuntuu vaikealta. Yhteisopettajuuden toteuttamisen myötä hän on oppinut ymmärtämään, että vastuuta voi jakaa, mikä helpottaa itseä ja silti asiat toimivat. Hän kokee huojentavana, että kaikesta ei tarvitse kantaa vastuuta yksin. Hän kertoo hyvänä asiana, että yhteisopettajuudessa jokainen hyödyntää omia vahvuuksiaan ja mistä on innostunut sekä jakaa osaamistaan muille ja siitä hyötyvät kaikki. Essi mainitsee, että jokainen opettaa ihan eri tavalla asioita, joista on itse innostunut. Hänen mukaansa yhteisopettajuudessa on tärkeää, että opettajat keskustelevat keskenään ja sitä kautta oppivat tuntemaan toisiaan paremmin; siten luotto toiseen kasvaa.

Yhteistyölle on Essin mielestä tärkeää asettaa tavoitteita: on mietittävä, mitä tavoitetta kohti ollaan menossa, mitä oikein tavoitellaan. Samalla tavalla lapsille tulee asettaa tavoitteita; on määritettävä, mikä on kunkin lapsen keskeinen tavoite. Hänen mukaan ilman tavoitteiden asettamista opettajasta alkaa tuntua, että häneltä odotetaan koko ajan jotain ihmeellistä ja monia asioita ja muutoksia, ja se uuvuttaa jo ajatuksena. Hän kokee tänä vuonna kuntaansa perustetun esi- ja alkuopetuksen ohjausryhmän hienona asiana. Essi toteaa sen olevan kunnan suunnalta hieno avaus yhteistyön kehittämiseksi. Ohjausryhmässä mietitään tiettyjä linjauksia ensi syksyä ajatellen. Hänen mukaansa on tärkeää, että ollaan oikeasti ajoissa liikkeellä ja koulujen rehtorit ovat myös mukana. Ohjausryhmän tarkoitus on Essin mukaan tuoda esi- ja alkuopetus yhteen

ja saada yhteistyö toimimaan. Tarkoitus on myös velvoittaa ja sitouttaa opettajat toteuttamaan yhteistyötä. Hän kokee velvoittavuuden kaikkien etuna. Rehtorien mukana olo mahdollistaa opettajien suunnitteluajan järjestämisen. Mikäli rehtorit eivät näe yhteistyötä mielekkäänä, Essi pohtii, niin he eivät silloin järjestä yhteistä suunnitteluaikaakaan.