



Jaakkola Linda

Näkemyksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä yhteisopettajuuden keinoin
– tapaus yhdestä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevasta koulusta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma, Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

1/2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Näkemyksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä yhteisopettajuuden keinoin – tapaus yhdestä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevasta koulusta (Linda Jaakkola)

Pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 2 liitesivua

tammikuu 2022

Joustavan opetuksen opetusmenetelmää ja toimintamalleja on hyödynnetty usean vuosikymmenen ajan osana perusopetuksen toteuttamista. Perusopetuksessa vallalla olevan inklusion myötä yksilöllinen oppiminen ja opetuksen joustavuus ovat monipuolistaneet ja haastaneet perinteisempää opetusta. Joustavan opetuksen toimintatapoja käytetään nykyään esiopetuksesta perusopetukseen.

Tässä tutkimuksessa joustavan opetuksen tarkastelun kohteena ovat esi- ja alkuopetus. Joustavalla opetuksella tarkoitetaan tutkimuksessa tapaustudiumin koulussa toteutettavaa esi- ja alkuopetusluokan yhtenäistä toimintaa. Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen muodostaa koulupolulle ensimmäisen nivelvaiheen. Nivelvaiheen yhteistyön merkitystä käsitellään tutkimuksessa osana joustavan opetuksen toteuttamista. Nivelvaiheen yhteistyö toteutuu tässä tapauksessa luonnollisesti osana opettajien välistä yhteistyötä, joka ilmenee esiopetussuunnitelman ja alkuopetussuunnitelman perusteiden yhteensovittamisena.

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten joustavuus ilmenee tapauskoulun joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisessä tiimin näkemysten kautta ja miten vastuut jakautuvat opettajien kesken. Opetusta toteuttava tiimi koostuu luokanopettajasta, esiopetuksen opettajasta, koulunkäynnin ohjaajasta, laaja-alaisen erityisopettajasta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajasta. Tutkimusaineisto koostuu edellä mainittujen yksilöteemahaastatteluista. Tulokset on analysoitu fenomenografista analyysia hyödyntäen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää moniammatillisen tiimin näkemysten kautta joustavan opetuksen järjestämistä esi- ja alkuopetuksen luokassa.

Pro gradu -tutkielma selvittää yhdessä luokassa toteutettavaa joustavaa opetusta. Keskiössä ovat tiimin jäsenten näkemykset opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tutkimuksen tulokset kokoavat yhteen joustavan esi- ja alkuopetuksen luokan hyväksi todettuja käytänteitä, joka mahdollistavat kahdella eri hallinnonaloilla olevien kasvatusinstituutioiden yhdistämisen. Tapaus antoi lisätietoa joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta lapsen edun ja tasavertaisuuden näkökulmasta, sillä tutkimuksen erityinen huomio keskittyi joustavaan opiskelijavalintaan ja vahvaan yksilöllisen oppimisen painotukseen. Päätulokset muodostuvat joustavassa esi- ja alkuopetuksessa käytettävistä opetusmenetelmistä sekä kuinka opetusta toteutetaan yhteisopettajuuden keinoin. Tutkimuksen kautta saatiin tietoa myös tiimin jäsenten ammatillisista vastuista osana opetuksen suunnittelua ja toteuttamista.

Avainsanat: esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe, joustavuus opetuksessa, yhteisopettajuus, yksilöllinen oppiminen

Sisällys

Johdanto.....	5
2. Joustavuus esi- ja alkuopetuksessa	7
2.1 Joustavan opetuksen toimintamalleja	7
2.2 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe	14
2.3 Yhteisopettajuus	18
3. Tutkimuksen toteutus	22
3.1 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet	22
3.2 Lähestymistapana tapaustutkimus fenomenografisin ottein	23
3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	27
3.4 Aineiston esittely	32
3.5 Aineiston analyysi	35
4. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintatavat tapauskoulussa.....	44
4.1 Yhteisopettajuus	46
4.2 Opetusmenetelmät	57
5. Yhteenveto ja johtopäätökset.....	66
6. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	75
Lähteet	79
Liitteet	84

Johdanto

Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää yhden koulun joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavien opettajien ja ohjaajan näkemyksiä joustavasta opetuksesta ja opetusjärjestelyistä. Joustavalla esi- ja alkuopetuksella viitataan tässä tutkimuksessa esiopetuksen sekä vuosiluokkien 1–2 yhteiseen toimintaan. Tutkimus on ajankohtainen, sillä joustava esi- ja alkuopetus on ollut viime vuosina pinnalla yhteiskunnallisessa keskustelussa. Esiopetuksen kehittäminen kaksivuotiseksi sekä joustavat esi- ja alkuopetuksen ryhmät ovat yleistyneet erilaisten pilotointi kokeiluiden ja hankkeiden myötä. Valtakunnallisessa Opetus- ja kulttuuriministeriön esiopetuksen kokeilussa (2021) tutkitaan kaksivuotista esiopetusta ja sen vaikuttavuutta 2021–2024. Sen tavoitteena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa, selvittää nivelvaiheen jatkuvuutta, kehittää esiopetuksen laatua sekä saada tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksesta lapsen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen (Perusopetuslaki, 2020/1046; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 3–4).

Olen valmistunut varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajaksi. Kiinnostuin jo opintojen alkuvaiheessa nivelvaiheen yhteistyöstä ja esiopetuksen laadusta. Kiinnostukseni aiheeseen vahvistui opintojen työelämäharjoittelujen myötä. Esiopetuksen ja alkuopetuksen luokkien 1–2 joustavan opetuksen tutkimisen koen erityisen mielekkäänä. Minua kiinnostaa se, miten joustava opetus käsitetään ja miten toimintaa suunnitellaan. Yhteisopettajuus on joustavassa esi- ja alkuopetuksessa vahvasti mukana ja se näkyy myös tutkimuksessa. Tutkimus vastaa seuraaviin, sille asetettuihin tutkimuskysymyksiin 1) *Millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuvilla on joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä?* ja 2) *Miten opetuksen suunnittelu ja vastuut jakautuvat opetusta toteuttavan tiimin jäsenten kesken?*

Tutkimus kartoittaa tapaustutkimuksen keinoin yhden Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämistä tiimin näkökulmasta. Tutkimustulokset antavat tietoa myös siitä, miten esiopetuksen opettajan ja luokanopettajan näkemykset opetuksesta muodostuvat, onko niissä yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia, sekä miten yhteisopettajuuden kautta molempien ammatillisuus näkyy toiminnassa. Tutkimus on tärkeä, sillä esiopetuksen järjestäminen ja nivelvaihe ovat murrosvaiheessa. Perusopetuslakiin (1998, §2) on kirjattu, että esiopetuksen tulee taata kaikille lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet koulun aloittamisen valmiuksiin. Tällä hetkellä esiopetusta voidaan järjestää osana varhaiskasvatusta niin kunnal-

lisesti kuin yksityisesti. Osa esiopetuksesta järjestetään myös koulun kanssa samassa rakennuksessa, jolloin lasten siirtymä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle pehmenee.

Tutkimuksen aihe yhdistää aiemmin hyvinkin pinnalla olleita käsitteitä ja teemoja kuten vuosiluokkiin sitouttamaton opiskelu, yhteisopettajuus, nivelvaiheen yhteistyö sekä kaksivuotinen esiopetus. Tutkimus sivuaa väistämättä myös inklusiota ja opetuksen eriyttämistä. Inklusion myötä vuosiluokkiin sitouttamaton opetus alkoi yleistyä ja nykypäivänä opetuksen eriyttäminen on tullut osaksi koulun arkea. Brotherus, Kopisto ja Paavolan (2011, s. 31) mukaan inklusion tavoitteena voidaan pitää yksilön osallisuuden mahdollistamista ja sen periaatteen mukaan jokaisella lapsella on oikeus osallistua yleisopetukseen. Tällöin kyseessä ei aina ole opetuksen järjestäminen erityisoppilaille, vaan yksilöt nähdään tasavertaisina toimijoina.

Joustavaa ja vuosiluokkiin sitouttamatonta opetusta on tutkittu ja kohderyhmänä ovat olleet niin ala- kuin yläkoulutkin. Viime vuosina joustavasta opetuksesta tehty tutkimus on kohdentunut enemmän esiopetukseen sekä vuosiluokkiin 1–2. On kuitenkin tärkeää tutkia tiimin näkemyksiä opetuksen järjestämisestä ja selvittää tutkimuksella yhden koulun joustavan opetuksen järjestämistä ja hyviä käytänteitä sekä miten opetusta voisi kehittää kohti yhteneväisempää toimintamallia.

Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tapaustutkimus. Aineisto on kerätty haastattelemalla yhden Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimin esiopetuksen opettajaa, luokanopettajaa, varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, laaja-alaista erityisopettajaa sekä koulunkäynnin ohjaajaa. Nämä tapauskoulussa joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavat henkilöt muodostavat tiimin. Haastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluna käyttäen aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Haastattelun teemat on valikoitu tarkasti, jotta tutkimuksella on saatu tuotettua yksityiskohtaista tietoa yhden koulun tavasta järjestää joustavaa esi- ja alkuopetusta.

2. Joustavuus esi- ja alkuopetuksessa

Tässä luvussa esittelen joustavan opetuksen teoreettista taustaa sekä tutkimuksen kannalta keskeisimmät käsitteet. Tutkimuksen keskeiset käsitteet, jotka muodostavat joustavan esi- ja alkuopetuksen viitekehyksen ovat joustavuus opetuksessa, esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe ja yhteisopettajuus. Palmu, Kontinen & Malisen (2017) mukaan joustavuus opetuksessa rakentuu erilaisista ratkaisuista ja pedagogisista menetelmistä, jotka voivat liittyvät opetustapoihin, mutta myös oppimisympäristöön. He esittävät, että joustavuus opetuksessa on yksi pedagogisista menetelmistä yhteisopettajuudessa (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 66, 73). Joustavuus opetuksessa, esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe ja yhteisopettajuus valikoituivat tutkimuksen kannalta tärkeiksi käsitteiksi, koska yhdessä nämä edesauttavat joustavan opetuksen toteutumista. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen määrittely rajaa joustavan opetuksen kohde-ryhmän lapsiin, jotka siirtyvät esiopetuksesta perusopetukseen. Määrittelen seuraavaksi tarkemmin nämä tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet sekä tarkastelen eri toimintamallien kautta, kuinka joustavaa opetusta on toteutettu.

2.1 Joustavan opetuksen toimintamalleja

Joustavasta opetuksesta on mainintoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Opetuksen järjestäjä saa tarjota joustavaa perusopetusta ja päättää sen toteuttamisesta. Joustava opetuksen järjestäminen täytyy kuvata paikallisessa opetussuunnitelmassa ja siinä tulee ilmetä opetuksen toimintatavat, miten joustavaa opetusta järjestetään sekä miten mahdollinen työnjako, yhteistyö ja vastuiden jakautuminen toteutetaan. Lisäksi suunnitelmaan täytyy kirjata mahdollisten oppilasvalintojen perusteet, muiden oppilaitosten ja koulun ulkopuolella tapahtuva opiskelu sekä arvioinnin ja ohjauksen järjestäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, s. 45).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei ole joustavasta esiopetuksessa erikseen mainintaa. Sen sijaan paikalliseen esiopetussuunnitelmaan tulee kirjata esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämisen tavoitteet, käytettävät esiopetusympäristöt, yhteistyön tavoitteet ja käytännöt esiopetuksen toteuttamisessa niin huoltajien kanssa kuin siirtymävaiheessa. Suunnitelmassa tulee linjata myös arvioinnin käytännöt yhteistyön eri osa-alueilla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet [ESIOPS], 2014, s. 25). Joustavuus ilmenee näissä opetussuunnitelmissa eri tavoin. Esiopetussuunnitelman perusteissa joustavuuden elementtejä on

mainittu linjauksissa, jotka koskevat monipuolisen oppimisympäristön käyttöä sekä toimintatapojen hyödyntämistä opetuksessa.

Joustavaa ryhmittelyä voidaan toteuttaa yhdessä luokassa tai yhteistyössä muiden luokkien kanssa (Roiha & Polso, 2018, luku 3). Palmu, Kontinen ja Malisen (2017) mukaan joustavat toimintatavat opetuksessa ovat koulukohtaisia ja ne vaihtelevat usein luokan tarpeiden mukaan. Joustavassa opetuksessa tärkeimmät järjestelyt ovat oppilaiden ryhmittely erilaisiin ryhmiin ja lasten oppimistarpeiden jatkuva arviointi. He mainitsevat, että yhteisopetuksessa oppilaita ryhmitellään usein joustavasti, jolloin lapsi voi kuulua useaan eri ryhmään samanaikaisesti. Opetuksen toimintatavoissa joustavuus voi ilmetä myös vuosiluokkiin sitoutumattomana opetuksena ja joustavana henkilöresurssien käyttönä. Opetuksessa käytettävät joustavat ratkaisut voivat toimia eriyttämisen tukena. Opetukselle voidaan asettaa erilaisia tavoitteita, kuten vertaisilta oppiminen ja toisille opettaminen (Palmu, ym., 2017, s. 73).

Roiha ja Polso (2018) esittävät, että opetuksen eriyttämiselle luovat pohjaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä oppilastuntemus. Eriyttämistä toteutetaan sellaisten käytännön keinojen kautta, jotka tukevat oppilaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen eriyttämisen tapoja hyödynnetään koko luokalle osana opetusta, niin lahjakkaammille kuin heikoimmille oppijoille. Opetuksen eriyttämistä voidaan toteuttaa laajimmillaan niin, että se määrittelee kokonaisvaltaisesti opetusta. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen osana opetusta lisääntyy ja oppimien tukeminen monipuolistuu. Eriyttäminen voi olla yhtenäistä, jossa tavoitteena on, että jokainen oppilas saavuttaa samat tavoitteet opetuksen myötä tai erilaistavaa, jolloin jokaiselle oppilaalle on asetettu jo lähtökohtaisesti yksilölliset tavoitteet (2018, luku 1).

Palmu, Kontinen ja Malisen (2017) mukaan opetuksen suunnittelu lähtee aina oppilaiden yksilöllisistä tarpeista, joita kartoitetaan havainnoinnin avulla. Havainnointi luo eriyttämiselle pohjan, sillä ennen yksilöllisen opetuksen suunnittelua tulee selvittää, kuinka lapsi oppii parhaiten. Näin eriyttäminen voidaan nähdä olevan vahvasti osa joustavaa opetusta, sillä se mahdollistaa jokaisen oppilaan yksilöllisen oppimisen riippumatta onko oppilas yleisen-, tehostetun- tai erityisen tuen piirissä (Palmu, ym. 2017, s. 71). YK:n Lasten oikeuksien sopimukseen (1989, artikla 29) on kirjattu, että lapsen koulutuksessa täytyy huomioida jokaisen persoonallisuus, valmiudet sekä lahjat mahdollisimman hyvin, jotta valmiuksien on mahdollista kasvaa täyteen mittaansa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on maininta opetuksen aikana toteutetuista tuen muodoista. Yleisen tuen piiriin kuuluvat kaikki lapset jo esiopetusiässä. Tukitoimet järjestetään osana opetusta välittömästi tuen tarpeen ilmetessä ja erillistä tuen päätöstä ei tarvita. Oppimista tuetaan monipuolisia työtapoja ja pedagogisia menetelmiä hyödyntäen, kuten hyödyntämällä muunneltavia ryhmiä sekä opetushenkilöstön yhteistyöllä. Opetuksessa tulee huomioida jokaisen lapsen tarpeet ryhmän tarpeiden ohella, jolloin opetus voi sisältää tukitoimia, joilla ennaltaehkäistään tulevia mahdollisia haasteita oppimisessa (ESIOPS, 2014, s. 45). Roiha ja Polso (2018) jakavat yksilöllisen oppimisen tukemisen reaktiiviseen tai proaktiiviseen toimintatapaan. Reaktiivinen eriyttäminen on yleisempi tapa toteuttaa eriyttämistä. Tällöin toiminta aloitetaan, kun lapsen oppimisessa ilmenee haasteita. Proaktiivisen eriyttämisen toteuttaminen vaatii opettajalta enemmän, sillä lähtökohtana on huomioida oppilaat yksilöllisesti osana opetusta. Opetuksen tuki ja eriyttäminen on jatkuva prosessi ja sitä toteutetaan ennakoitavasti opetuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että jotta opetusta voidaan suunnitella ja tilanteissa hyödyntää sopivia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, vaatii se opettajalta laajempaa oppilastuntemusta ja jatkuvaa arviointia. (Roiha & Polso, 2018, luku 1).

Roiha ja Polson (2018) viiden O:n mallia voidaan käyttää käytännön tukena opetuksen eriyttämisessä. Viiden O:n malli pitää sisällään eriyttämisen osa-alueet, joita ovat opetusjärjestelyt ja -menetelmät, oppimisympäristö, oppimisen arviointi sekä opetuksessa käytettävä tukimateriaali. Opetusjärjestelyt sisältävät joustavan ryhmittelyn, yhteisopettajuuden, lukujärjestyksiin merkatut palkitetut oppitunnit ja tukiopetuksen. Joustavan opetuksen toteuttamisessa on tärkeää toteuttaa joustavaa opetusta kokonaisvaltaisesti ja joustava ryhmittely on opetuksen toteuttamisen yksi keino. Opetuksen tavoitteet voivat olla laaja-alaisia tai perustua sisällöllisiin tavoitteisiin. Parhaimmillaan joustava opetus vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana, joka vaikuttaa motivaatioon. Eriyttäminen pitää sisällään useita eri teorioita, kuten motivaatioteorian, Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen, konstruktivisminen opetuskäsitys sekä moniälykkysteorian eri oppimisprofiileista. (Roiha & Polso, 2018, luku 1)

Palmu, Kontinen ja Malinen (2017) nostavat yhdeksi eriyttämisen keinoksi joustavan ryhmittelyn. Joustavan ryhmittelyn onnistuneeseen toteutumiseen vaikuttavat opettajien koulutus sekä aiemmat kokemukset eriyttämisestä. Opettajan ammattitaito luo perustaa toiminnalle yhdessä sovittujen ryhmittelyperusteiden kanssa (Palmu ym., 2017, s. 74). Opetusta voidaan eriyttää joustavasti, ylöspäin tai alaspäin. Opetus rakennetaan aina oppimisen taitoon nähden ja oppilaan ominaisuudet huomioiden. Joustavat ryhmät voivat olla myös pienryhmiä. Ryhmäjako voi perustua esimerkiksi oppimistarpeisiin, jolloin opetuksen järjestämisessä voidaan

hyödyntää jakotuntiresurssia. Roiha ja Polso (2018) toteavatkin, että joustavien ryhmien muodostuksen ei tule perustua tasoryhmiin ja ryhmien opetuksen sisällössä ja tavoitteissa ei tulisi olla eroavaisuuksia. Joustavaa ryhmittelyä voidaan toteuttaa kuitenkin yli luokka-aste rajojen, jolloin opetuksella voi olla erilaisia tavoitteita vaikkakin opetuksen teema voi olla sama. Tällöin ihanteellisin tilanne olisi, että oppilaat voisivat oppia vertaisiltaan sekä hyödyntää omia vahvuuksiaan (Roiha & Polso, 2018). Palmu, Kontinen ja Malinen (2017) käsittävät joustavan ryhmittelyn samoin. Tilanne kuvaa lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista. Oppilaat kuuluvat usein samanaikaisesti erilaisiin ryhmiin, jotka muodostetaan opetuksen tavoitteiden perusteella. Ryhmillä voi olla erilaisia tehtäviä luokassa. Erilaisissa ryhmissä vahvuutena on, että lapset voivat oppia vertaisiltaan ja opettajien vahvuuksia voidaan tuoda oppilaille tasavertaisemmin. Lisäksi luokkien välinen yhteistyö tuo joustoa oppimisympäristöihin. Ryhmittelyssä on tärkeää huomioida vaihtuvuus ja jatkuva oppimisen tarpeiden arviointi. Nämä tukevat yhdessä oppilaiden käsityksen muodostumista itsestä oppijoina (Palmu ym., 2017, s. 73–74; Polso & Roiha, 2018).

Seuraavaksi esittelen joustavaa opetusta toimintamallien kautta. Joustavaa opetusta on toteutettu Suomessa jo usean vuosikymmenen ajan. Janhonen ja Sarja (2011) kuvaavat kuinka Opetusministeriö aloitti 2006 joustavan opetuksen toteuttamisen. Tavoitteena oli, että jokainen nuori saisi peruskoulun päättötodistuksen, joka ehkäisisi koulutuksen keskeyttämistä ja poisjäämistä toiselta asteelta. Tarkoituksena oli auttaa oppilaita, joilla oli vaikeuksia sopeutua perinteisiin koulun työtapoihin, jotka korostivat tiedollisia valmiuksia. Joustavan perusopetuksen tavoitteena oli toimintatapojen ja opetusmenetelmien kehittäminen niin, että ne vastasivat paremmin yksilöllisiin tarpeisiin (Opetusministeriö, 2006; Janhonen & Sarja, 2011, s. 15, 17). Manninen ja Luukannel (2008) nostavat mallista yksilöllisen oppimisen tukemisen toiminnallisilla opetusmenetelmillä, pienryhmäopetuksella, yksilöllisellä ohjauksella sekä erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisellä. Oppimista rytmittivät oppiaineiden sijasta teemakokonaisuudet. Tässä joustavan opetuksen mallissa tavoitteena oli tukea nivelvaiheen siirtymää toiselle asteelle varhaisella puuttumisella, joka mahdollistui kodin, koulun ja opetusta toteuttavien moniammatillisen yhteistyöllä (Manninen & Luukannel, 2008).

Janhonen ja Sarjan (2011) mukaan joustavan opetuksen keskiössä voidaan nähdä opetuksen toimintatapojen valinnat, jotka lisäävät nuorten motivaatiota ja kouluviihtyvyyttä. Osallisuuden toteutumista lisäävät toimenpiteet tukevat myös elämänhallintataitojen, kuten itsetunnon kehitystä. Joustavan opetuksen henkilökunnan haastatteluista ilmeni, että usein oppilaiden elämänhallintataidoissa oli puutteita. Elämänhallintataitojen tukemisella nähtiin olevan

yhteyttä opiskeluun sitoutumisessa ja jatkokoulutuspaikan löytymisessä. Tämä Opetusministeriön joustavan opetuksen JOPO –kehittämishanke toteutettiin vuosina 2006–2008. Joustavan opetuksen (JOPO) toimintatavat ja menetelmät on todettu hyväksi keinoksi tukea yläkouluikäisten syrjäytymisen ehkäisyä ja vähentää koulupudokkaiden määrää. Ryhmään hakeuduttiin esimerkiksi heikon koulumotivaation ja koulumenestyksen vuoksi. Lisäksi opetuksen tueksi kaivattiin pienryhmäopetusta oppilaiden käytöshäiriöiden vuoksi (Opetusministeriö, 2008; Janhonen & Sarja, 2011). Manninen & Luukannel (2008) ovat raportissaan arvioineet JOPO –opetuksen vaikuttavuutta kyseiseltä hankekaudelta. Hankkeessa joustavaa opetusta toteutti työpari, jonka muodostivat erityisopettaja ja nuorisotoimen työntekijä. Opetus nähtiin vaikuttavana, sillä jopa 90 % opetukseen osallistuneista nuorista paransivat koulumenestystä. Hyvien toimintamallien levittämistä osaksi perusopetusta on nähty vaativan toimintakulttuurin muutosta ja oppiainerajojen madaltamista (Manninen & Luukannel, 2008).

Kankaanranta (1994) toteaa, että joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluja on hanketutkimusten muodossa toteutettu jo 1990-luvun alusta lähtien. Tuolloin peruskoulu- ja lukio uudistukset käynnistivät myös muutoshalun varhaiskasvatukseen. Erityisesti tarkastelun kohteena olivat joustavuus, luokattomuus sekä siirtyminen päiväkodista kouluun. Yhteistyö nähtiin välttämättömänä, sillä sen avulla voitiin parantaa lasten oppimismahdollisuuksia (Kankaanranta, 1994, s. 29). Huttusen (1994) täydentää, että pedagogiset muutokset ja lapsilähtöisyyden lisääntyminen mahdollistavat varhaiskasvatuksen tarkastelun osana lapsen kasvuprosessia. Oppiminen nähtiin jo tuolloin prosessina, jossa lapsi toimii aktiivisena toimijana tutkimisen ja kokeilun kautta. Aktiivinen osallistuminen ja oivaltaminen lisäsivät motivaatiota oppimiseen (Huttunen, 1994, s. 45). Kankaanranta (1994) nostaa, että esi- ja alkuopetusikäisten lasten opetusta pyrittiin kehittämään päiväkodin ja koulun yhteistyöllä. Opetuksen suunnittelua toteutettiin joustavasti yksilölliset lähtökohdat ja kehitystaso huomioiden. Kehittämistyössä pyrittiin lähentämään esi- ja alkuopetusta ja poistamaan niiden päällekkäisyyksiä (Kankaanranta, 1994, s. 29, 33). Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen ja Lipposen (2011) mukaan uudemmissa 2000-luvun hanketutkimuksissa on ilmennyt, että esi- ja alkuopetuksen kehittämishaasteena on edelleen varhaiskasvatuksen ja koulun toimintatapojen sekä ympäristöjen lähentämien. Joustavan opetuksen näkökulmasta katsottuna on tärkeää, että esikouluikäinen saisi kokemuksia alkuopetuksesta jo ennen siirtymää, tällöin myös alkuopetuksessa olisi lapselle tuttuja toimintatapoja (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen ja Lipponen, 2011, s. 73).

Kankaanrannan (1994) mukaan 90-luvun alkupuolella keskusteltiin lastentarhaopettajan ja luokanopettajan samanaikaisopettajuudesta. Nähtiin, että samanaikaisopetuksen avulla hallin-

toalojen yhteistyö voisi lisääntyä. Yhteistyö laajensi näkemystä opetuksesta ja leikinomaisen oppimisen rooli osana esi- ja alkuopetusta vahvistui. Tuolloin hanketutkimusten tulokset osoittivat, että joustavaan esi- ja alkuopetukseen nähtiin kuuluvan huoltajan toiveesta koulun aloittaminen kuusivuotiaana ja luokaton opetus. Lisäksi opetuksen järjestämisen tukena yhteinen opetussuunnitelma koettiin välttämättömäksi, jotta toiminnan sovittaminen olisi mahdollista ja jatkumo päiväkodista kouluun toteutuisi. Hanketutkimuksissa nousi esiin koulukohtaiset toimintamallit, joiden vaihtelevuus katsottiin hyväksi, jotta paikalliset olosuhteet voitaisiin huomioida parhaiten (Kankaanranta, 1994, s. 35, 41, 53–55).

Kopisto ym., (2011) toteavat, että joustavaa esi- ja alkuopetusta on tutkittu toimintatutkimuksellisenä hanketutkimuksena 2007–2010. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta -hanke toteutettiin yhteistyössä opetusviraston ja sosiaaliviraston kanssa. Hanketutkimuksen tutkimusjoukoksi valikoitui päiväkodit ja koulut, joiden yksiköissä oli 20–40 % maahanmuuttajataustaisia lapsia. Varhaiskasvatus ja koulu sijaitsivat samassa rakennuksessa ja joustavan opetuksen kohderyhmänä olivat esikouluikäiset, 1. ja 2. luokalla olevat lapset. Tutkimusajaksi opetukseen lisättiin erityisopettajan resurssia, jotta jokaisella yksiköllä oli oma erityisopettaja. Hanketutkimuksessa toteutettiin laajaa inklusiota, joka keskittyi lapsiin, jotka olivat maahanmuuttajataustaisia, erityisen tuen tarpeessa olevia tai muiden vähemmistöjen edustajia. Tässä hankkeessa joustavan esi- ja alkuopetuksen näkökulma on monikulttuurinen. Yksiköiden toimintamalleja tarkasteltiin niin, että kielellisten taitojen ohella lasten oppimisen taidot ja työskentelytaidot kehittyisivät. Hankkeen tavoitteena oli kehittää joustavan esi- ja alkuopetuksen rakenteita ja toimintamalleja niin, että lapset, joilla ei ole erityisen tuen päätöstä saisivat tukea ja heidän oppimisedellytyksensä vahvistuisivat. Hankkeessa erityisopettajan pienryhmäopetus ja samanaikaisopetus, yhteistyössä luokanopettajan ja esiopetuksen opettajan kanssa koettiin hyväksi. Erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan resurssi mahdollisti lapsille tarjotun tuen riittävyyden, joka näkyi oppimisedellytysten vahvistumisena koulun alkaessa (Kopisto ym., 2011, s. 3, 72). Brotherus, Kopisto & Paavola (2011) kiinnittivät toisaalta myös huomiota siihen, että moninaisuus näkyy varhaiskasvatuksessa ja kouluissa usealla eri tavalla. Moninaisuuden ymmärtäminen on sisällytetty kasvatus- ja opetustoimintaan. Moninaisuutta ei voida nähdä toteutuvan vain maahanmuuttajataustaisissa lapsissa vaan myös henkilökunnan ja ympäristön tasolla (Brotherus, Kopisto & Paavola, 2011, s. 34).

Joustavaa alkuopetusta on toteutettu Esi-ykkösen – joustavan opetuksen malliin. Ahtilainen ym. (2017) mukaan mallissa yhteisopetus alkoi joustavan opetuksen kokeiluna esiopetuksen opettajan ja 1. luokan opettajan välillä. Myös tässä mallissa esiopetus toimi samassa raken-

nuksessa koulun kanssa. Opetuksen suunnittelu oli aloitettu opetussuunnitelmien vertailuna ja aihekokonaisuuksien muodostuksilla yhteistoiminnallisen oppimisen ympärille. Tavoitteet muodostettiin ikäryhmien mukaan ja opetuksen tukena käytettiin pelejä ja leikkejä. Ryhmät olivat yhdessä neljä päivää viikossa ja ryhmäkohtainen tunti oli aina päivän alussa. Esikoululaiset tekivät yhteistyötä muiden eskareiden kanssa kerran kuukaudessa. Ensimmäisen luokan oppilaat opiskelivat omassa ryhmässään matematiikkaa ja äidinkieltä, esikoululaiset opiskelivat omaa tehtäväkirjaa. Esiopetus ja perusopetus eri hallintoihin kuulumisen näkyi työajoissa, ulkoilualueissa ja erillisissä vanhempainilloissa. Opettajat suunnittelivat toimintaa yhdessä ja suhtautuivat oppilaisiin ryhmänä, esimerkiksi ulkoilu tapahtui yhdessä ja säännöt olivat yhteiset (Ahtilainen ym., 2017, s. 54–55).

Merisuo-Storm, Soininen ja Aerila (2012) käsittelevät Opetus- ja kulttuuriministeriön Jekku – Joustavan esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkoston hanketta. Sen tavoitteena oli kehittää koulujen kykyä vastaanottaa ja huomioida kouluvalmiuksien sijaan yksilöllisiä ominaisuuksia. Joustavaa opetusta hyödyntämällä lapsen on mahdollista saada onnistumisen kokemuksia, joka vahvistaa itsetuntoa. Opetuksen monialainen yhteistyö mahdollistaa oppimisen haasteiden varhaisen tunnistamisen ja nopean puuttumisen. Opetuksen joustavat järjestelyt kehittyvät, kun eri ammattiryhmät tekevät tiivistä yhteistyötä. Joustavuus voi näkyä ryhmittelyssä, opetusjärjestelyissä, yhteistyössä opettajien ja huoltajien kanssa sekä rakenteissa (Merisuo-Storm, Soininen & Aerila, 2012, s. 5). Laine ja Järviö (2012) nostavat tutkimustuloksista Turun mallin. Turussa joustavaa opetusta on järjestetty kohdentamalla opetus tehostetun tuen lapsille, joiden on arvioitu tarvitsevan enemmän tukea alkuopetuksessa. Tällöin opetusta toteutetaan luokassa erityisopettajan pienryhmäopetuksena. Joustavan opetuksen tavoitteeksi on kirjattu oppilaan saavuttamat riittävät taidot, jotta hän voi siirtyä kolmannelle luokalle tavalliseen yleisopetuksen ryhmään (Laine & Järviö, 2012, s. 133). Järnström, Vermola ja Gustafsson (2012) toivat esiin hankkeeseen vuosina 2006–2011 toteutetun Alkuportaatiotutkimuksen, jossa käsiteltiin varhaisen puuttumisen ja myönteisen käsityksen vaikutusta motivaatioon ja oppimiseen. Joustavia ryhmittelyitä ja aikuisten välistä yhteistyötä voidaan käyttää tuen muotona. Esimerkiksi Paraisten koulussa opetuksen lähtökohtana oli lapsilähtöinen toiminta, sosiaalisen oppimisen teoria Vygotskyn lähikehityksen teoriaa mukaillen sekä varhaisen puuttumisen malli (Järnström, Vermola & Gustafsson, 2012, s. 9–10).

Näyttää vahvasti siltä, että kehittämisshankkeet sysäävät liikkeelle opetussuunnitelmien uudistuksen. Jotta toiminta olisi tutkimusperustaisesti toteutettua, uudistuksia pilotoidaan ensin valikoiduissa kouluissa ennen toimintamallien käyttöönottoa. Yllä kuvattujen kehittämis-

hankkeiden pohjalta voidaan todeta joustavan opetuksen käytäntöjen ja lähtökohtien olevan hyvin vaihtelevia. Joustava opetus on nähty keinona pehmentää nivelvaihetta ja joustavuutta opetukseen on tuotu aikaistamalla koulun aloitusta vuodella (Kankaanranta, 1994). Joustavalla opetuksella on pyritty myös vastaamaan muuttuviin yhteiskunnallisiin tilanteisiin, kuten esimerkiksi S2 -kielenopetuksen lisääntymiseen (Kopisto ym., 2011). Tällä hetkellä merkittäviin koulutusjärjestelmän uudistushanke on käynnissä oleva kaksivuotisen esiopetuksen kuntakokeilu (Opetushallitus, 2021).

2.2 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe

Perusopetuslaki (1998) velvoittaa kuntia järjestämään kuntalaisille vuotta ennen oppivelvollisuusiän alkua esiopetusta ja oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Perusopetuspalvelut voidaan järjestää kunnassa, yhdessä muiden kuntien kanssa tai mahdollisuuksien mukaan hankkia rekisteröidyltä yhteisöltä, säätiöltä tai valtiolta. Esiopetusta kunta voi järjestää itse tai ostaa ne julkiselta tai yksityiseltä toimijalta, mutta kunta vastaa palveluiden lain mukaisesta järjestämisestä (1998, 4 §).

Opetuksen tavoitteista on säädetty Perusopetuslaissa (1998) seuraavasti:

Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. – Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (1998, 2 §).

Opetushallitus (2014) on linjannut, että esiopetus toteutetaan osana varhaiskasvatusta. Esiopetusvuoden aikana lapselle tarjotaan mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen, joka tukee sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimisedellytyksiä tuetaan yhteistyössä huoltajien kanssa. Leikki on lapselle ominainen tapa jäsentää oppimista ja se näkyy vahvasti esiopetuksen toiminnassa. Pedagogisen toiminnan suunnittelussa hyödynnetään lasten mielenkiinnon kohteita sekä monipuolisia oppimisympäristöjä. Opetuksen tulee perustua näihin Opetushallituksen laatimiin tavoitteisiin, jotka on kirjattu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tavoitteet luovat pohjaa yhdenmukaiselle ja laadukkaalle opetukselle. Opetuksen järjestäjät toteuttavat esiopetusta paikallisen esiopetuksen opetus-

suunnitelman mukaan, joka on laadittu valtakunnallisen suunnitelman perusteiden pohjalta. Opetus järjestetään päiväkodissa, koulussa tai muussa soveltuvassa ympäristössä (ESIOPS, 2014, Opetushallitus, n.d.; 2014).

Esiopetus on maksutonta ja sitä järjestetään oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna, jolloin lapsen tulee osallistua vuoden ajan esiopetukseen tai toimintaan, joka kattaa esiopetuksen tavoitteet (Perusopetuslaki, 26 a §). Opetusta tulee järjestää vähintään 700 tuntia vuoden aikana. Esiopetusta voidaan täydentää täydentävällä varhaiskasvatuksella, mikäli lapsi on varhaiskasvatuksessa kokoaikaisena tai yli 20 tuntia viikossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, n.d.). Opetushallituksen (n.d) ohjeistuksen mukaisesti esiopetukseen tulee osallistua säännöllisesti, jotta asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Huoltajan vastuulla on ilmoittaa lapsi esiopetuksen toimintaan ja huolehtia, että lapsi osallistuu esiopetukseen ennen koulun aloitusta. Esiopetusvuoden aikana voidaan tukea lapsen oppimista mahdollisimman varhain ja ehkäistä myöhempiä vaikeuksia koulupolulla. Tukea voi saada kolmiportaisesti, yleisen, tehostetun tai erityisen tuen mukaan. Tukimuodot voivat vaihdella esimerkiksi erityisopetuksesta, avustajatarpeesta erilaisiin apuvälineisiin. Tarvittaessa esiopetuksessa annettu tuki jatkuu myös siirryttäessä peruskouluun tai sitä voidaan arvioida uudelleen. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat kehitykselle ja oppimiselle kokonaisuuden (Opetushallitus, n.d).

Nivelvaihe eli siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Esiopetuksesta kouluun siirtyminen on tärkeä elämänvaihe. Onnistunut siirtyminen kouluun lisää turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia sekä lapsen kasvu- ja oppimisedellytyksiä (ESIOPS, 2014, s. 25). Valtioneuvoston (2012) verkkosivuilta ilmenee kuinka päivähoitopalvelut ja varhaiskasvatus siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä koulutus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen 2013. Tämä muutos tarkoitti sitä, että varhaiskasvatusta koskeva lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus ovat kuuluneet tästä lähtien opetus- ja kulttuuriministeriölle. Muutoksen tavoitteena on ollut muodostaa kokonaisuus, joka edesauttaa varhaiskasvatuksen ja esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen kehittämistä (Valtioneuvosto, 2012).

Opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelmissa (2014) painotetaan nivelvaiheessa tehtävää suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön sekä huoltajien kanssa. Oppimisen yksilöllisten valmiuksien huomioiminen edellyttää esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tuntemista sekä tietoa toiminnasta ja oppimisympä-

ristöistä. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstöllä tulee olla mahdollisuus tutustua järjestettävään opetukseen ja toimintaan sekä oppimisympäristöihin (ESIOPS, 2014, s. 24–25; OPS, 2014, s. 98). Hujala, Backlund-Smulter, Koivisto ym. (2012, s. 54) toteavat, että esi- ja alkuopetuksen jatkumoa tukee yhteinen henkilökunta, yhteiset tilat ja opettajien välinen yhteistyö. Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) linjataan, että opetuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon esimerkiksi toiveet perusopetukseen siirtymisestä niin tulevalta opettajalta kuin huoltajiltakin. Yhteistyö mahdollistaa esiopetuksen laadun sekä lasten ja huoltajien osallisuuden (ESIOPS, 2014, s. 14).

Perusopetuksen suunnitelman perusteisiin (2014) on kirjattu jokaiselle vuosiluokkakokonaisuudelle erityinen tehtävä, jossa keskiössä on ikäkaudelle ominainen ja yksilöllinen kehitys. Nivelvaiheen tehtävänä on turvata sujuva siirtymä esikoulusta perusopetuksen ensimmäiselle luokalle. Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa huomioidaan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen aikana kehittyneitä yksilöllisiä valmiuksia. Perusopetuksen kahden ensimmäisen vuoden tehtävänä on tukea oppilaan myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Opetuksessa huomioidaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana kehittyneet valmiudet. Perusta laaja-alaiselle osaamiselle muodostuu varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen aikana. Koulun aloittamista tuetaan yhteistyössä kodin kanssa. Esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muuntuvat peruskouluissa oppiaineiksi. Oppiaineita yhdistellään myös monialaisiksi oppimiskokonaisuuksiksi, jotka tarjoavat yhteistyömahdollisuuksia nivelvaiheen yhteistyölle (POPS, 2014, s. 98–100)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan siirtymävaihe esiopetuksesta perusopetukseen tulee linjata yhtenäiseksi paikallisissa opetussuunnitelmissa. Opetuksen järjestäjä luo yhteistyön ja siirron käytänteet, jotta siirtymä perusopetukseen tapahtuu joustavasti tukien kasvua ja oppimista (ESIOPS, 2014, s. 54). Jokaisella lapsella on oikeus saada opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta, ohjausta ja oppimisen tukea oikea-aikaisesti ja opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksella on mahdollista saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet (Perusopetuslaki, 1998, 30 §). Perusopetuslakiin (1998) on kirjattu tiedonsiirto esiopetuksesta perusopetukseen. Tietojen siirrosta on linjattu, että aikaisemman opetuksen järjestäjän tulee välittömästi toimittaa opetuksen järjestämiseen vaikuttavat oppilasta koskevat tiedot uudelle opetuksen järjestäjälle (1998, 40 §). ESIOPS (2014) mukaan siirtymässä tavoitteena on oppimisen kannalta keskeisen tiedon siirtäminen, jotta yksilöllistä kasvua voidaan tukea. Tärkeää on hyödyntää aikaisempien ja tulevien opettajien asiantuntemusta. Lasten ja

huoltajien tulee saada tutustua uusiin oppimisympäristöihin ja henkilöstöön ennen siirtymistä opetukseen (ESIOPS, 2014, s. 25).

Elementtejä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä on kirjattu Opetushallituksen laatimiin opetussuunnitelmiin (ESIOPS, 2014; OPS, 2014) sekä Perusopetuslakiin (1998). Pölsa ja Roihan (2018) mukaan joustava ryhmittely on yksi keino toteuttaa nivelvaiheen yhteistyötä suunnitelmallisesti yhteistyössä huoltajien, varhaiskasvatuksen sekä perusopetuksen kesken. Rantavuori (2019) tutki väitöskirjassaan relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimus antoi tietoa institutionaalista käytänteistä sekä erilaisista toimintakulttuureista, jotka ovat omiaan haastamaan asiantuntijoiden välisen yhteistyön toteutumista nivelvaiheessa. Puutteellinen tai vähäinen yhteistyö voi pahimmillaan jättää esiopetuksen resursseja hyödyntämättä osana lapsen kouluun siirtymistä. Tulokset antoivat viitteitä koulun vahvasta asemasta, kuten pedagogisen käytäntöjen arvostamisesta esiopetuksen käytäntöjen varjolla. Vuorovaikutuksessa keskiössä on yhteisen tiedon rakentuminen, joka mahdollistaa moniammatillisen yhteistyön toteutumisen ja uuden oppimisen. Joustavan opetuksen toteuttaminen yhdessä moniammatillisesti vaatii innostusta luoda uutta ylittämällä niin ammatillisia kuin institutionaalisia rajoja. Yhteisten tavoitteiden luominen ja opetuksen suunnittelu opetussuunnitelmia hyödyntäen ovat keskeistä onnistuneelle yhteistyölle (Rantavuori, 2019).

Rantavuoren (2019) tutkimustulokset osoittavat, että Esiopetuksen opetussuunnitelman sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asiantuntemus oli tärkeää, jotta opetusta oli mahdollista suunnitella yhdessä. Yhteistyö esiopetuksen opettajan ja luokanopettajan välillä joustavassa opetuksessa mahdollistaa lapsen edun ensisijaisuuden, jolloin lasten oppimisen haasteita voidaan käsitellä yhdessä moniammatillisesti. Toiminnan tulee olla tavoitteellista, jotta oppimisympäristö tukee lapsen oppimista ja siirtymää perusopetukseen. Yhteistyö edellyttää opettajien ammatillisen yhteistyön lisäksi yhteistyötä kasvatusorganisaatioiden hallintojen välillä. Nivelvaiheen yhteistyö tulee nähdä kokonaisvaltaisemmin, sillä se mahdollistaa lapsen siirtymän kouluun onnistuneesti sekä moniammatillisen yhteistyön käytänteiden vahvistumisen ja muotoutumisen osaksi organisaatioiden toimintaa (Rantavuori, 2019, s. 63–64).

Nivelvaiheen yhteistyön tiivistämisessä on viitteitä hallintoalojen välisestä yhteistyöstä. Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämissymposiumissa (2021) käsiteltiin varhaiskasvatuksen johtamisosaamista lähijohtamisen sekä sitä järjestävän organisaation toiminnan johtamisen tasolla. Johtamisessa painotettiin osaamisvaatimuksia sekä sen ehtoja, ja sitä kuinka johtamisen

täydennyskoulutuksen tulisi heijastua kokonaisvaltaisesti myös organisaation johtamiskulttuurin kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia –kehittämishjelma toteutetaan vuosina 2020–2022 ja ohjelman tavoitteena oli tukea kasvatusorganisaatioissa toteutettavaa johtajuutta ja kehittää sitä laaja-alaisesti niin varhaiskasvatuksessa kuin esi- ja perusopetuksessa. Kehittämishjelmalla tuetaan johtajuutta kasvatus- ja opetusaloilla ja kehitetään siitä yhtenäisempää ja tutkimusperusteisempää, jolla voidaan vastata myös tulevaisuudessa alan ajankohtaisiin haasteisiin. Nivelvaiheen yhteistyötä tiivistetään tulevina vuosina lisäämällä johtajuudelle jatkuvuutta. Johtamisen jatkuvuutta pyritään tukemaan koulutusohjelmakokonaisisuuden kautta, jota voidaan yhdistää perustutkinto- ja täydennyskoulutuksiin. Tämä lisää tasavertaisemman johtajuuden saatavuutta vähentäen alueellista eriarvoisuutta, joka heijastuu opetukseen (Varhaiskasvatuksen kehittämisfoorumi, 2021, s. 157).

Tutkimuksen teoriakatsaus osoittaa, kuinka koulutusjärjestelmän uudistukset vaativat aikaa. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen nivelvaiheen pehmittämistä ja jatkuvuutta on pyritty ratkaisemaan useiden kehityshankkeiden tulosten myötä. Tällä hetkellä Suomessa ollaan tilanteessa, jossa kokeillaan kuntakokeiluilla kaksivaiheista esiopetusta. Kaksivaiheeseen esiopetukseen on laadittu myös opetussuunnitelma muun muassa laadun varmistamiseksi. Yhteinen opetussuunnitelma nähtiin jo 90-luvulla yhtenä tärkeänä elementtinä esi- ja alkuopetuksen jatkuvuudelle. Kehittämistyön valossa voidaankin todeta kasvatushenkilökunnan välisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden olevan keskiössä puhuttaessa nivelvaiheesta, joustavasta sekä yksilöllisestä opetuksesta. Esiopetuksen kaksivuotinen kokeilu ja joustavat esi- ja alkuopetus omaavat erilaiset lähestymistavat, sillä toinen tavoittelee esiopetuksen roolia osana varhaiskasvatusta ja toinen enemmän osana perusopetusta. Hallintoalojen yhdistäminen näyttääkin olevan haaste kehitykselle tulevaisuudessa. Hallintoalojen yhteistyö muodostaa perustan nivelvaiheen yhteistyölle ja tähän onkin reagoitu erilaisin kehitysohjelmin.

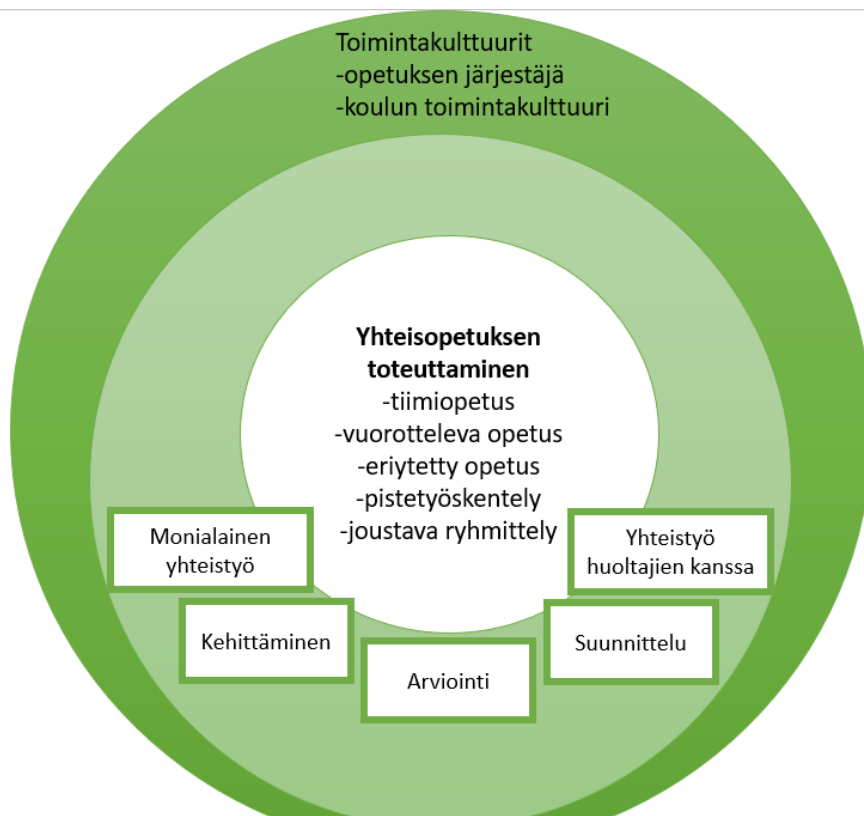
2.3 Yhteisopettajuus

Palmu ja Malinen (2017) esittävät, että yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan, erityisopettajan tai varhaiskasvattajan tasavertaista yhteistyötä. Yhteisopettajuudessa opettajat vastaavat yhdessä opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Eritoten inklusion myötä yhteistyön muodot ovat kehittyneet ja se on mahdollistanut erilaisten yhteisopettajuusmallien toteuttamisen. Vaikka yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monella tavalla, kyse on kuitenkin kokonaisvaltaisesta työmuodosta, jossa ilmenee opettajan työn kaikki tärkeät

osa-alueet (Palmu & Malinen, 2017, s. 10). Yleisin tapa toteuttaa yhteisopettajuutta on luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö, mutta sitä voidaan toteuttaa myös muun koulun henkilökunnan kanssa, riippuen opetukselle asetetuista tavoitteista (Polsu & Roiha, 2018). Yhteisopettajuuden toteuttaminen yli ammattirajojen mahdollistaa monialaisen näkökulman sekä laajan oppimisperustan (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 66).

Yhteisopettajuutta voidaan kutsua myös samanaikaisopetuksiksi, lisäävät Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020). Usein yhteisopettajuuden muotoina käytetään vuorottelevaa opetusta, pistetyöskentelyä, joustavia ryhmittelyä, rinnakkain opettamista, tiimiopettajuutta sekä eriyttävää opetusta (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 66). Palmun ja Malisen (2017, s. 12) mukaan yhteisopettajuus voidaan jakaa avustavaan ja täydentävän opetukseen, rinnakkain opettamiseen ja tiimiopettamisen muotoihin, jotka eroavat toisistaan vastuutehtävien ja työnjaon suhteen. Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017) täydentävät, että avustavassa ja täydentävässä opetuksessa vastuut jakautuvat opettamiseen ja avustamiseen. Rinnakkain opettamisessa molemmat opettajat ovat vastuussa omasta ryhmästä, johon oppilaat on jaettu tavoitteiden mukaan. Tiimiopettajuuteen on liitetty opettajien joustavuus, jolloin opettajat ovat yhdessä vastuussa luokasta ja he suunnittelevat toimintaa yhdessä. Työtapoina voidaan käyttää edellä mainittujen yhteisopettajuuden muotojen vastuujakoja. Yhteisopettajuuden muodon valintaan vaikuttavat opetuksen tavoite sekä oppilaiden tarpeet. Tiimiopettajuudessa on yleistä suunnittelu ja joustava opetuksen järjestäminen yhdessä (Rytivaara ym., 2017, s. 16–17).

Opetus perustuu asiantuntijuuden jakamiseen ja se mahdollistaa paremmin laaja-alaisen tuen tarjoamisen oppilaille (Eskelä-Haapanen, 2013, s. 159). Yhteisopettajuuden voidaan nähdä olevan keino toteuttaa yksilöllistä ja inklusiivisempaa opetusta eriyttämisen keinoin (Sirikko, Takala & Muukkonen, 2020, s. 26; Eskelä-Haapanen, 2013, s. 159). Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020) toteavat, että esi- ja alkuopetuksessa yhteisopettajuuden avulla voidaan mahdollistaa kolmiportaisen tuen onnistunut toteutus. Yhteistyön tärkeys korostuu etenkin, kun ryhmässä on paljon tuen tarpeisia lapsia. Koulurakennuksissa sijaitsevat esiopetuksen ryhmät ovat lisääntyneet ja yhteistyötä tehdään niin koulunkäynnin ohjaajien kuin koulun erityisopettajan kanssa. Koulun laaja-alaisen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva on ryhmissä usein konsultoiva. Konsultoiva yhteistyö erityisopettajien, luokanopettajien ja esiopettajien kesken voidaan nähdä myös tasavertaisena yhteistyönä, jolloin näkemys lasten tuentarpeista muodostuu yhteisen ymmärryksen kautta (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 65–66).



Kuvio 1 Yhteisopettajuuden rakentuminen. Kuvio mukaillee Palmun ja Malisen (2017, s. 11) määritelmää yhteisopettajuuden rakentumisesta.

Palmun ja Malisen (2017) mallissa yhteisopettajuuden keskiössä ovat yhteistyö, toiminnan kehittäminen, suunnittelu ja arviointi, jotka on esitetty kuviossa 1. Heidän mukaansa yhteisopettajuuteen liittyvät vahvasti eriyttäminen ja opetuksen joustavuus. Yhteisopettajuus mahdollistaa joustavan ryhmittelyn, jolloin oppilaiden yksilölliset tarpeet voidaan huomioida paremmin. Selkeiden tavoitteiden luominen mahdollistaa yksilöllisen oppimisen ja eriyttämisen. Opettajien samanaikaisopetus monipuolistaa opetusta ja tukea tarvitsevat oppilaat voidaan huomioida paremmin. Tätä edesauttaa oppimisen havainnointi ja havaintojen jakaminen sekä yhdessä tehty arviointi. Oppilastuntemus ja vastuunjakaminen osana suunnittelua tukevat eriyttämistä. Yhteisopettajuus on kokonaisvaltaista vastuunjakamista luokan oppilaista (Palmu & Malinen, 2017, s. 11; Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 72–73). Sääkslahti ja Tynjälä (2013) esittävät, että hyvin toteutetussa yhteisopettajuudessa etuna on tuen järjestäminen yleisopetuksen luokassa, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat ovat vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Opetuskokonaisuuksien toteutus monipuolistuu, kun opetusta suunnitellaan ja kehitetään yhdessä. Monipuolisten opetusmenetelmien käyttö lisää oppilaiden sitoutumista, vaikutusmahdollisuuksia ja osallisuuden kokemusta (Sääkslahti & Tynjälä, 2013, s. 148). Oppilai-

den sitoutumista ja motivaatiota koulunkäyntiin puolestaan lisäävät opetuksen hyvä suunnittelu ja opettajien innostuneisuus, jotka voivat heijastua oppilaille sopivana opetuksen haasteellisuutena, ajankäyttönä ja etenemistähtinä (Fuchs, 2008).

Sääkslahti ja Tynjälä (2013) näkevät, että opettajien välinen yhteistyö aina varhaiskasvatuksesta korkeakouluopetukseen on hyvä toimintatapa, opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen, arvioinnin sekä kehittämisen kannalta. Paikallista tai koulukohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa yhteistyö on tärkeää, sillä se tulee vaikuttamaan opetuksen suunnitteluun (Sääkslahti & Tynjälä, 2013, s. 151). Palmu ja Malinen (2017) yhtyvät näkemykseen, että yhteisopettajuus tarjoaa opettajille mahdollisuuden oppia työkaverilta ja syventää omaa ammatillisuutta. Työssä jaksaminen ja työn mielekkyys voivat lisääntyä, kun vastuuta jaetaan suunnittelussa ja opetustyössä. Yhteisopettajuus on jaettua asiantuntijuutta, jossa opettajien vahvuudet ovat eri osa-alueilla. Yhteisopettajuuden yhteistyön luonteeseen kuuluvat rohkeus rikkoa rutiineja ja sietää epäonnistumisia (Palmu & Malinen, 2017, s. 11–12; Sääkslahti & Tynjälä, 2013, s. 148). Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020) toteavat, että onnistuneeseen opettajien yhteistyöhön liitetään kuuluvan yksilöiden tasavertaisuus, joka näkyy ammatillisen osaamisen hyödyntämisenä ja osapuolten kunnioituksena ja luottamuksena. Kun työpari toteuttaa yhteisopettajuutta pidempään opetus tehostuu, tuen muodot lisääntyvät, jotka vaikuttavat opetuksen laatuun myönteisesti (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 67).

Yhteisopettajuuden toteutumiselle voi olla myös esteitä. Saloviita & Takala (2016) kysyivät helsinkiläisiltä opettajilta, mitkä rajoittavat yhteisopettajuuden toteutumista. Vastaajat kokivat esteeksi yhteisopettajuuden toteutumiselle yhteisen suunnitteluajan puutteen sekä sopivan opettajaparin löytämisen (Saloviita, 2016, s. 154; Saloviita & Takala, 2010). Yhteistyö voi olla haastavaa, mikäli opettajilla on erilaiset opetustyyliä sekä näkemykset opetuksen toteuttamisesta (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 71). Sääkslahti ja Tynjälän (2013) mukaan epäselkeät vastuualueet voivat johtaa kokemukseen, että opettamista ei koeta tasavertaisena ja yhdessä opettaminen koetaan rajoittavan pedagogista vapautta. Yhteistyö vaatii osapuolilta joustavuutta, omasta mukavuusalueesta irrottautumista sekä yhteisiin toimintatapoihin sitoutumista ja halua oppia työparilta (Sääkslahti & Tynjälä, 2013, s. 149). Saloviita (2016) toteaa, että edellytyksenä onnistuneelle yhteisopettajuudelle ovat vapaaehtoisuus ja myönteinen asenne, suunnittelu-aika, keskinäinen kunnioitus, avoin vuorovaikutus, joustavuus sekä vastuunjako. Yhtenäinen näkemys opetuksesta ja tuen saaminen tarvittaessa edesauttavat myös onnistunutta yhteisopettajuutta (Saloviita, 2016, s. 154). Nämä elementit lukeutuvat myös Palmun ja Malisen (2017) yhteisopettajuuden malliin (ks. kuvio 1).

3. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsittelen metodologisia valintoja, tutkimuskysymyksiä ja tavoitteita sekä tutkimuksen kulkua ja toteuttamista. Aluksi avaan valitsemaani kvalitatiivista tutkimusotetta, tapaustutkimusta ja fenomenografiaa tutkimuksen lähestymistapana. Metsämuurosen (2011, s. 112) mukaan fenomenografinen tutkimus pyrkii selvittämään ihmisten käsityksiä ilmiöistä, jotka voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen yksilön taustoista, kuten koulutuksesta tai kokemuksesta. Painopiste on tutkittavien yksilöiden ymmärryksessä ja käsityksissä (Niikko, 2003, s. 31). Fenomenografinen lähestymistapa sopii hyvin aineiston analyysitavaksi, sillä tutkimuksessa selvitetään opettajien näkemyksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä. Tarkastelen myös aineistonkeruumenetelmänä olevaa teemahaastattelua tarkemmin. Tutkimukseen osallistui viisi haastateltavaa ja aineistokeruumenetelmänä käytin yksilö teemahaastatteluja. Haastattelut perustuvat luokanopettajan, esiopetuksen opettajan, koulunkäynnin ohjaajan, koulun laaja-alaisen erityisopettajan sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan näkemyksiin joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Haastateltavat toteuttivat tiiminä joustavaa esi- ja alkuopetusta. Luvun lopussa esittelen haastatteluaineiston sekä analyysiprosessin.

3.1 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet

Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää yhden koulun tiimin näkemyksiä joustavista opetusjärjestelyistä sekä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten vastuut jakautuvat opetusta toteuttavan tiimin kesken. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja se pohjautuu yhden koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen opettajien ja ohjaajan näkemyksiin siitä, miten joustavuus opetuksessa ilmenee ja miten sitä järjestetään. Osallistujat ovat koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisessä vahvasti mukana olevaa opetushenkilökuntaa, jotka muodostavat yhdessä tiimin. Tiimiin kuuluvat luokanopettaja, esiopetuksen opettaja, laaja-alainen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja koulunkäynnin ohjaaja. Hakalan (2017, s. 165) mukaan laadullinen tutkimus soveltuu hyvin lähestymistavaksi, mikäli tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden näkemysten tutkiminen.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. *Millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuvilla on joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä?*
2. *Miten opetuksen suunnittelu ja vastuut jakautuvat opetusta toteuttavan tiimin jäsenten kesken?*

Tutkimuskysymyksien muodostaminen ja rajaaminen kahteen oli aluksi haastavaa, sillä tavoitteena oli saada joustavasta esi- ja alkuopetuksesta kokonaisvaltaista tietoa. Tämän vuoksi aineistokeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelurunko on muodostettu niin, että haastatteluiden kautta on ollut mahdollista saada monipuolisesti tietoa tapauskoulun joustavan esiopetuksen sekä 1–2 vuosiluokan opetusjärjestelyistä. Pyrin siihen, että haastattelurunko ei heijastaisi omia ennakkokäsityksiäni vahvasti. Ennen haastatteluja olin tutustunut teoria- ja tutkimustietoon, joten minulle oli muodostunut jo joustavasta opetuksesta alustavaa käsitystä. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, s. 114) luonnehtivat fenomenografian näkökulmasta jokaisen yksilön kokemuksia ja ajatuksia tietyistä ilmiöistä tai käsityksistä esikäsitteiksi. Aloittelevan tutkijan käsityksiä voidaan luonnehtia esikäsitteiden kaltaiseksi, jotka muovautuvat tutkimuksen kulun aikana. Peruskäsitteistä, kuten joustavuuden rakentumisesta ja opetuksen suunnittelusta sekä tehtävänjaoista tarvitaan tietoa kuitenkin suoraan alan asiantuntijoilta. Etenkin, kun joustavan opetuksen käsite on näyttäytynyt teoriatiedon perusteella olevan hyvin tapauskohtaista. Tutkimuskysymykset pohjaavat osin myös perusopetuksen opetussuunnitelman linjauksiin siitä, mitä paikalliseen opetussuunnitelmaan joustavan opetuksen järjestämisestä tulee kirjata.

3.2 Lähestymistapana tapaustutkimus fenomenografisin ottein

Tässä Pro gradu -tutkielmassa metodologiseksi lähestymistavaksi valikoitui laadullinen tapaustutkimus. Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät laadullisen tutkimuksen yksinkertaisimmillaan aineiston muodon kuvaukseksi. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovatkin aineistonkeruumenetelmät, tutkimuksen näkökulma ja otanta sekä aineiston analyysi sekä tapaus esittää tulokset (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13, 15; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 30). Aarnoksen (2010, s. 180) mukaan tapaustutkimus on klassinen kehityspsykologian tutkimussuuntaus, jota käytetään, kun halutaan tietoa tietyntyyppisestä tapauksesta. Tapauksien valinnassa tulee kiinnittää huomiota siihen, millaiset tapaukset ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Tässä tut-

kimuksessa tapaustutkimus on myös laadullisen tutkimuksen tiedonhankintastrategia (Metsämuuronen, 2011, s. 96).

Saarela-Kinnunen ja Eskolan (2010) mukaan tapaustutkimukselle on yleistä, että aineisto kerätään esimerkiksi yhdestä koulusta, luokasta tai tietyntyyppisistä tapauksista, josta saadaan perusteellisempaa tietoa. Tapaustutkimuksen tulokset eivät siten ole yleistettävissä, jonka vuoksi tutkimustapaa on myös kritisoitu (Saarela-Kinnunen & Suoranta, 2010, s. 189). Tutkimusote soveltuu hyvin yhden koulun joustavan opetuksen tutkimiseen, sillä joustavien luokkien käytännöt ja opettajien näkemykset joustavuudesta ovat keskenään hyvin erilaisia. Joustavaa opetusta voidaan järjestää hyvin eri tavoin, kuten aiemmin luvussa 2.1 esittämäni hanketutkimukset ja erilaiset mallit kertovat. Laadullinen tutkimus sopii erityisesti sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, missä käsitteet eivät ole vielä vakiintuneet (Kiviniemi, 2018, s. 80–83). Tämä tutkimus antaa tietoa siitä miten joustavaa opetusta voidaan järjestää ja miten sitä tulisi kehittää yhden koulun näkökulmasta. Tuloksia voidaan mahdollisuuksien mukaan hyödyntää osana perusopetuksen laajempaa joustavan opetuksen kehittämistyötä.

Tavoitteena oli selvittää tapaustutkimuksen keinoin teemahaastatteluiden avulla koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimin näkemyksiä opetuksen järjestämisestä. Tutkimuksen aiheen muodostumiseen vaikuttivat oman mielenkiinnon herääminen sekä aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtyminen. Kiinnostuin esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheesta jo opintojen alkuvaiheessa. Maisterivaiheen harjoittelussa kerroin kiinnostuksestani ja mahdollisesta Pro gradu -tutkielmani aiheesta. Keskustelun lomassa sain tietooni kouluja, jossa järjestetään joustavaa esi- ja alkuopetusta. Tämän jälkeen olin yhteydessä koulun johtoon puhelimitse ja kerroin kiinnostuksestani toteuttaa tutkimusta koulussa.

Alkukartoituksen jälkeen muodostin tutkimuskysymykset ja laadin tutkimussuunnitelman. Hakala (2017, s. 84) toteaa, että tutkimussuunnitelma antaa kehyksen tutkimuksen toteuttamiselle, jolloin sisältöön on hyvä kirjata tutkimuksen yleiset linjaukset, tavoitteet ja tutkimusmenetelmien valinta. Kirjasin tutkimussuunnitelmaan näiden lisäksi myös aikataulutussuunnitelman ja käsitteiden määrittelyä, joka osoitti perehtyneisyyttä tutkimuksen aiheeseen, sillä esitin suunnitelman tutkimuslupahakemuksen liitteenä. Prosessi eteni seuraavaksi tutkimuslupien hankintaan. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rakenteet vaikuttivat tutkimuslupien hakemiseen. Tutkimuslupa täytyi hakea organisaation ylemmältä johdolta, sillä tutkimuksen kohteena oli useampi yksikkö. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimuksessa täytyi siis huomioida organisaatioiden jakautuminen, sillä varhaiskasvatukseen kuuluvaa esiopetusta johtaa

päiväkodin johtaja ja perusopetukseen kuuluvaa alkuopetusta koulun rehtori. Tutkimusaineiston keruu tapahtui myöhemmin keväällä 2021 kyseisestä koulusta. Koulu oli sopiva tutkimuskohteeksi, sillä opetusta oli järjestetty koulussa useamman vuoden, joten joustavalle esi- ja alkuopetukselle oli muodostunut jo toimintatavat. Tutkimuksen aineisto on kerätty yhden Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen luokasta.

Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen aloitin tutkittavan aiheen kannalta parhaiden mahdollisten haastateltavien kartoittamisen organisaation johdolta. Tiedon saatuaani lähestyin sähköpostiviestillä potentiaalisia haastateltavia, joille koulun rehtori oli tiedottanut mahdollisesta haastattelukutsusta jo etukäteen. Tämän jälkeen lähetin joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimille kutsukirjeen haastatteluun. Haastattelukutsu on liitteessä 2. Ranta ja Kuula-Luumin (2017, s. 415) mukaan mahdollisille haastateltaville tulisi antaa ennen tutkimukseen osallistumista haastattelijan yhteystiedot, tietoa tutkimuksen tavoitteesta, haastattelun toteutuksesta ja vapaaehtoisesta osallistumisesta, aineiston käsittelystä sekä sen mahdollisesta käytöstä myöhemmin. Haastattelukutsu sisälsi nämä edellä mainitut elementit. Kaikki haastattelukutsun saaneet (n=5) vastasivat myöntävästi kutsuun. Oli hienoa huomata, että haastattelukutsut otettiin myönteisesti vastaan ja aiheen tutkiminen koettiin tärkeäksi.

Tapaustutkimukselle ei ole olemassa mitään yhtä analyysimenetelmää vaan se valitaan aineiston mukaan (Saarela-Eskola & Eskola, 2010, s. 198–199). Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitui fenomenografinen analyysi. Niikon (2003) mukaan tutkimuksen tavoitteena on muodostaa teoriaa tutkittavien kokemuksen ja käsitysten kautta. Ilmiöille annetaan erilaisia sisältöjä ja käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia (Niikko, 2003, s. 16, 20–21). Uljens (1989) lisää, että fenomenografia sisältää kaksi ulottuvuutta, mitä- ja kuinka -ulottuvuudet. Mitä -ulottuvuudessa tarkastellaan käsitystä ajatuksena ja kuinka -ulottuvuudessa tarkastelun kohteena on ajatus toimintana, jolloin kohteena olevasta käsityksestä muodostetaan merkityksiä (Uljens, 1989, s. 23–24). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämistä, mitä- ja kuinka -ulottuvuuksista. Painopiste on siinä, kuinka opetusta järjestetään, mutta sen selvittämiseen tarvitaan tietoa tutkimuksen kohteilta siitä, mitä joustava opetus on. Fenomenografiassa tarkastellaan merkityssisältöjä ja tutkimuksessa hyödynnetään yksilöiden erilaisia käsityksiä kuvattavasta ilmiöstä (Niikko, 2003, s. 25). Fenomenografisen analyysin kautta muodostuneet kuvauskategoriat voivat antaa viitteitä myös toimintakulttuurin vallitsevasta ajattelutavasta (Niikko, 2003, s. 37; Marton & Booth, 1997).

Fenomenografisen tutkimuksen aloitti Ference Marton 1970 Göteborgin yliopistossa, mutta nykyään tutkimusta tehdään ympäri maailmaa. Keskiössä on ollut alusta lähtien oppimisen erilaiset ja vaihtelevat käsitykset (Marton, 1981; Syrjälä ym., 1994, s. 115). Hirsjärvi ja Hurme (2015) toteavat, että fenomenografia ei ole erillinen tutkimusmetodi, se on tapa käsitellä tutkimusongelmia. Fenomenografian erikoistumishaarana voidaan nähdä suuntaus, joka käsittelee oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista sekä ymmärtämistä koskevia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 168). Niikko (2003) lisää, että tutkimuksen painopiste on arkiajattelussa ja miten ajattelu näkyy käyttäytymisen kautta. Fenomenografinen suuntaus kohdistuu yksilöiden käsityksiin, joissa on laadullisia eroja ja sisällöllisiä vaihteluita. (Niikko, 2003, s. 26, 28; Syrjälä, ym. 1994). Sisällöllisten erojen tutkiminen on fenomenografisen tutkimuksen ominaispiirre, joka erottaa sen muista käsitystutkimuksista (Syrjälä ym., 1994, s. 114–115). Usein tutkimusaineisto kerätään avoimilla haastatteluilla, jolloin haastateltava voi kertoa laajemmin omia kokemuksia ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä (Niikko, 2003, s. 31).

Niikon (2003) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa painottuu ilmiön sisällön kuvaaminen ja termi fenomenografia pohjautuu käsitteisiin *ilmiö* ja *kuvata*. Marton (1981) määrittelee lisäksi fenomenografiaan kuuluvan, miten ihminen kokee maailman ilmiöineen (Niikko, 2003, s. 13; Syrjälä ym., 1994, s. 114; Marton, 1981, s. 180–181). Syrjälä ym. (1994) mukaan todellisuus muotoutuu tietoisuuden ja käsitysten kautta. Käsitykset samasta ilmiöstä vaihtelevat, sillä jokainen peilaa käsityksiä omaan kokemusmaailmaan, joka sisältää jokaisen omia subjektiivisia kokemuksia. Arjen kokemuksista tiedämme, kuinka yleistä on, että käsitykset eroavat toisistaan. He toteavat, että tämän vuoksi henkilöt eivät välttämättä keskustele samasta asiasta. Arkikokemusten kautta syntyneet spontaanit käsitykset ovat esikäsitteitä, jotka muodostavat pohjan käsitysten myöhemmälle ymmärtämiselle. Opettajan on erityisen tärkeää ymmärtää oppilaiden käsitysmaailmaa. Esikäsitteet ovat usein voimakkaita ja niihin vaikuttaminen voi olla mahdotonta. Fenomenografisen tutkimuksen kautta opettaja voi herkistyä oppilaiden ajattelulle, joka syventää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta (Syrjälä, ym., 1994, s. 114–115). Tässä tutkimuksessa käytetään termejä käsitys ja näkemys, jotka ovat fenomenografiassa synonyymejä kokemukselle ja ymmärrykselle (Niikko, 2003, s. 25).

Haastatteluissa laadullisen tutkimuksen ote ilmenee haastateltavien kohtaamisissa, esittävät Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta ja Heiskanen (2017). Tavoitteena ei ole löytää määrällisesti mitattavia asioita kuten strukturoidussa kyselyhaastattelussa, vaan tarkastelun kohteena ovat yksilöiden omat näkemykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöistä (Leinonen ym., 2017, s. 89). Niikon (2003) mukaan tutkimustapaa on hyödynnetty esimerkiksi, kun tutkitaan kuinka

opettajat käsittävät opettamansa käsitteet ja miten tämä käsitys näkyi heidän oppilaiden ymmärtämisessä. Fenomenografiassa painopiste on yksilöiden ajattelun sisältö, ajattelun erot ja yhtäläisyydet. Tarkoituksena on syvällisemmän ymmärtämisen tutkiminen, kuinka yksilöt asioita kokevat (Niikko, 2003, s. 9–11). Kuten Marton ja Booth (1997) toteavat, fenomenografiassa tutkija on oppija, joka etsii tutkimansa ilmiön merkitystä ja struktuuria eli sitä, miten ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 169. Tässä Pro gradu -tutkielmassa selvitetään joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimin käsityksiä opetuksen järjestämisestä, jonka vuoksi fenomenografinen lähestymistapa sopii hyvin analyysimenetelmäksi.

3.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu valikoitui luonnollisesti tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tavoitteena oli saada monipuolista tietoa koulun opettajilta ja ohjaajilta, jotka työskentelivät joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa. Puusa (2020) esittää, että haastattelua käytetään aineistonkeruumenetelmänä juuri tilanteissa, joissa halutaan saada laajasti tietoa tutkittavasta asiasta. Haastattelutilanteet ovat joustavia ja tutkijan on mahdollista pyytää kertomaan lisää tai tarkentamaan haastateltavan esiin tuomia huomioita (Puusa, 2020). David Silverman (1997) on todennut, että kaikki kokemusperäinen tieto ei välttämättä ole luotettavaa, jonka vuoksi aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on perusteltua. Haastattelut ovat muodostuneet suosituksi tavaksi tiedon keräämiseen ja elämän jäsentämiseen (Silverman, 1997, s. 248). Haastattelulla voidaan kerätä kokemusperäistä tietoa aiheesta, josta olisi tärkeää saada lisätietoa yhteiskunnallisen keskustelun kannalta (Hyvärinen, 2017, s. 12). Joustavuus opetuksessa on ajankohtainen aihe, etenkin kun tarkastelun kohteena on esi- ja alkuopetus.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelulla, jossa on jokseenkin puolistrukturoidun haastattelun piirteitä. Kananen (2017) esittää, että teemahaastattelua käytetään aineistonkeruumenetelmänä, kun tutkija pyrkii ymmärtämään ja käsittämään tutkittavaa ilmiötä. Haastateltavien vastausten avulla tutkija rakentaa kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä (Kananen, 2017, s. 90). Puusa (2020) linjaa teemahaastattelun perustuvan olettamukseen subjektiivisesta tiedosta ja siitä, että haastateltavat ovat käyneet läpi samankaltaisen prosessin. Tässä tutkimuksessa prosessina voidaan nähdä joustavan opetuksen toteuttaminen. Jotta tutkimusaineisto antaisi mahdollisimman kattavan kuvan joustavan opetuksen järjestämisestä, osallistui haastatteluihin koko opetusta järjestävä tiimi eli luokanopettaja, esiopetuksen opettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä laaja-alainen erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Teemahaastattelu mahdollisti yksittäisten henkilöiden näkemysten ja kokemusten ilmenemisen osana haastatteluita, jonka kautta oli mahdollista saada kohdennettua tietoa siitä, miten tiimin jäsenet näkevät opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen yhdessä. Opetuksen järjestäminen ja toimintatavat rakentuvat tiimissä ja opetuksen voidaan sanoa sisältävän sosiaalisen ulottuvuuden. Laadullista haastattelututkimusta pidetään konstruktionistisena, jossa tieto rakentuu vuorovaikutuksessa (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, s. 89). Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhden koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimin käsityksiä joustavasta opetuksesta ja sen toteuttamisesta luokassa.

Hirsjärvi ja Hurme (2015, s. 34–35) esittävät, että haastattelu on menetelmänä hyvin joustava ja sen avulla on mahdollista syventää vastauksia esittämällä lisäkysymyksiä ja pyytää perusteluja mielipiteille haastattelutilanteissa. Menetelmistä tämä tuntui kaikista luontevimmalta, sillä haastattelussa haastateltavan on mahdollista tuoda esille asioita mahdollisimman vapaasti. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa lukuisilla eri menetelmillä, joten on tärkeää, että haastateltava saa tuoda omat näkemyksensä ilmi mahdollisimman kattavasti. Puusan (2020) mukaan haastattelut tuovat esiin käsityksiä ja näkemyksiä eri ilmiöistä. Haastattelu sopii tämän vuoksi myös fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi.

Hyvärinen (2017) mukaan haastatteluun valmistautuminen on tärkeää, sillä kysymysten määrä tai valmistelu ei itsessään takaa laadukasta haastattelua. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka ei ole ainoastaan tiedonsiirtoa, vaan haastatteluun osallistuvat osapuolet tavoittelevat hyväksytyksi tulemistä ja haluavat antaa näin itsestään pätevän vaikutelman. Tutkimusaineistoa on kaikki mitä haastattelun aikana tapahtuu (Hyvärinen, 2017, s. 12, 20–21). Teemahaastattelun tarkoituksena on, että haastattelu kohdennetaan tutkijan ennalta määrittämiin teemoihin, joista keskustellaan haastattelun aikana (Hyvärinen, 2017; Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 47). Kanasen (2017) mukaan keskustelun aiheet liittyvät tutkijan valitsemiin teemoihin, jotka usein peilaavat tutkittavan ilmiön ennakkonäkemyksiä. Haastattelut etenevät haastateltavien ehdoilla, jolloin tutkijan tehtävänä on pitää keskustelu aihealueiden, eli valittujen teemojen piirissä, tarkentavien kysymysten kautta (Kananen, 2017, s. 92, 95). Hirsjärvi ja Hurme (2015) esittävät, että teema-alueet kulkevat koko tutkimusprosessin ajan osana tutkimusta. Suunnitteluvaiheessa ne määritellään tutkimusongelmien ja ilmiöiden pääluokkien kautta. Teema-alueet tarkennetaan haastattelurungoksi ja haastatteluvaiheessa teema-alueita tarkennetaan kysymyksillä. Tutkimuksen analyysivaiheessa nämä teema-alueet sekä haastattelusta esiin nousseet osa-alueet luokitellaan ja tulkitaan (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 67). Valmistautuun haastattelutilanteisiin haastattelurungon laatimisen lisäksi varmistamalla tekniikan toi-

mivuutta sekä kirjaamalla itselle ylös aloituspuhevuoron, jotta jokainen haastattelu alkaisi mahdollisimman samalla tavalla. Näin kaikki haastateltavat saisivat varmasti saman tiedon tutkimuksen toteuttamisesta. Haastatteluihin valmistautuminen mahdollisti tasavertaisen aloituksen kaikille haastateltaville.

Hyvärinen (2017, s. 25) painottaa kuinka haastattelun alku määrittää osaltaan haastateltavan tapaa keskustella. Haastattelut alkoivatkin esittelyillä, jolloin osapuolet kertoivat itsestään. Tämä tuki kiinnostuksen heräämistä, kokemusten arvostamista sekä mahdollisuutta kertoa omin sanoin teemoista vuorovaikutustilanteessa. Tutkimuksen kannalta on tärkeää saada kerättyä tarpeeksi kattavaa aineistoa ja haastatella joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen kannalta tärkeitä henkilöitä. Haastatteluissa kaikki osapuolet osallistuvat tiedon tuottamiseen ja idealistisen näkemyksen mukaan todellisuus rakentuukin haastatteluvuorovaikutuksessa (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 11–12). Haastattelut ovat vuorovaikutustilanteita. Haastattelijana toimiessa reagoi vastavuoroisesti haastateltavan kerrontaan ja jatkoin keskustelua muun muassa täydentävillä kysymyksillä. Ruusuvuori ja Tiittulan (2017, s. 50) mukaan palautetta annetaan myös reagoimalla keskusteluun minimipalautteen avulla, joka osoittaa muun muassa kuuntelua ja tiedon vastaanottamista. Tämä näkyi haastatteluissa nyökkäyksinä, ynähdyksinä (kuten hmm, mm) ja pieninä sanoina (kuten niin, aivan). Monet tutkijat vertaavat haastattelua keskusteluun. Molempiin näihin sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, joiden avulla välittyvät asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet. Haastattelussa kuitenkin tähdätään informaation keräämiseen ennalta suunnitellun päämäärän mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 42). Tavoitteenani oli, että haastattelutilanne on keskustelunomainen. Keskustelu antoi mahdollisuuden myös jatkokysymyksiä esittämiseen puolueettomasti, joka näkyi perusteltuina ja kattavina vastauksina.

Ruusuvuori ja Tiittula (2017) esittävät, että vuorovaikutusta voidaan haastatteluissa pyrkiä kuitenkin minimoimaan, ettei haastattelijan vahvempi osallistuminen vaaranna tietojen luotettavuutta. Tutkimusaineistoa kerätessä minun täytyi haastatteluissa minimoida sellaisen palautteen antaminen, joka johdattelisi haastateltavan vastauksia. He täydentävät, että teemahaastattelussa haastattelijan osallistuminen keskusteluun on välttämätöntä ainakin minimipalautteen tai virittävien kysymysten avulla (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, s. 55–56). Haastattelijan roolia olen osoittanut litteroinnissa kirjaamalla keskustelun puheenvuorot tarkasti. Tämä auttoi tarkastelemaan, onko oma roolini vaikuttanut haastateltavien vastauksiin johdattelevasti. Käytin haastattelussa minimipalautteen ohella esimerkiksi ”kerrotko hieman lisää mainitsemastasi

asiasta”, jotka lisäsivät haastateltavan vastauksen laajuutta. Haastattelijan täydentävät kysymykset ovat yleisiä fenomenografisen haastattelun kulussa (Niikko, 2003, s. 32).

Kiviniemen (2018, s. 80–83) mukaan aineistonkeruussa tärkeää ei ole kerätä mahdollisimman edustavaa joukkoa kuvaavaa aineistoa vaan aineistonkeruun syventäminen antaa mahdollisuuden teorian kehittämiseen. Valitsin teemahaastattelun, sillä se sopii tutkimuksen aineiston määrään ja syvällisen tiedon aineistonkeruumenetelmäksi. Teemojen valinta toi joustavuutta haastatteluun ja teki siitä enemmän keskustelun kaltaisen. Tutkimuksen kannalta oli tärkeää saada mahdollisimman laaja kuva opetuksen järjestämisestä tiimin näkökulmasta. Tutkimusaineistosta selvisi, että opetusta toteutetaan yhdessä tiiminä. Tiimiopettajuuden vuoksi tutkimuksen tavoite laajeni opettajien käsityksistä koskemaan koko tiimin käsityksiä.

Kaikki haastateltavat olivat saman joustavan esi- ja alkuopetustiimin jäseniä. Tiimi koostui eri koulutustaustaisista asiantuntijoista luokanopettajasta, esiopetuksen opettajasta, koulunkäynnin ohjaajasta, laaja-alaisesta erityisopettajasta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajasta. Alastalo, Åkerman ja Vaittisen (2017) mukaan työnjakoa onkin pidetty keskeisenä piirteenä asiantuntijuudelle, joka voi olla ammatti- tai instituutioperusteista. Heidän mukaansa asiantuntijat ovat henkilöitä, joilla on erityistä tietämystä tutkittavasta aiheesta. Asiantuntijuus voi olla muuttuvaa ja siihen vaikuttavat esimerkiksi ammatilliset tehtävät ja tietyssä asemassa toimiminen (Alastalo ym., 2017, 215–216). Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus on sidoksissa tiettyyn instituutioon ja ammattitehtäviin. Tutkimusaineiston tiimi valikoitui tutkimuksen kohteeksi, sillä heillä oli riittävästi tietoa ja asiantuntemusta joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä kyseisellä koululla.

Asiantuntijoiden haastattelu näkyi tutkimuksen kulussa ja siinä, että haastateltavat osoittivat erityistä kiinnostuneisuutta aiheen valintaan. Alussa tutustuin joustavaan esi- ja alkuopetuksen tutkimukseen sekä teorialtioon, jotta haastattelurungon laatiminen oli mahdollista niin, että tutkimuksen aineisto vastasi tutkimuskysymyksiin. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimuksessa koin tutkijan roolissa vahvuudeksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajan pätevyyden, erityispedagogiikan perusopintojen suorittamisen sekä luokanopettajan sijaisena toimimisen. Minulla oli ennen haastatteluja jo teorialtioon lisäksi käytännön kokemusta sekä esiopetuksen opettajana että perusopetuksen opettajana toimimisesta. Tämä tieto mahdollisti sen, että huomasin kahden haastattelun litteroinnin jälkeen haastateltavien koulutustaustan vaikuttavan haastatteluissa teemojen painotuksiin. Alastalo ym., (2017, s. 223) toteavat, että asiantuntijoiden haastattelussa voikin olla tarvetta muokata kysymyksiä ja haastattelurunkoa,

jotta asiantuntijuus ilmenee mahdollisimman laajasti. Seuraavia haastatteluja tehdessäni kiinnitin tähän erityistä huomiota ja käytin haastatteluissa enemmän tarkentavia kysymyksiä ammatillisen työnkuvan näkökulmasta. Lisäksi pyysin kertomaan vapaasti teeman mukaisesta aiheesta. Esimerkiksi yksilöllisyyden huomioisen näkökulma oli kokonaisvaltaisesti esillä läpi haastatteluun. Erityisopettajien haastatteluissa teemat kietoutuivat yhteen haastattelun aikana, jonka vuoksi esitin kerronnallisten kysymysten lisäksi tarkentavia kysymyksiä haastattelurunگون mukaisesti. Erityisopettajien näkökulmat joustavan opetuksen järjestämiseen olivat luonnostaankin lapsen yksilöllisessä oppimisessa ja sen monipuolisessa tukemisessa.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, sillä kaikki haastateltavat työskentelivät yhdessä ja tunsivat toisensa. Yksilöhaastattelut lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollistavat jokaisen haastateltavan oman näkemyksen esiin tulemisen. Pohdin tutkimuksen alussa myös ryhmähaastattelun mahdollisuutta. Aineiston kerääminen ryhmähaastattelulla olisi mahdollistanut ryhmän vuorovaikutuksen tutkimisen, ja sen kuinka tiimi tuottaa yhdessä tiettyjä käsitteitä (Pietilä, 2017, s. 113). Päädyin pohdinnan jälkeen yksilöhaastatteluun, sillä tutkimuksen keskiössä oli joustavan opetuksen järjestäminen ja miten esimerkiksi tiimiläisten vastuualueet opetuksen järjestämisessä eroavat. Toteuttamalla haastattelut yksilöhaastatteluina oli mahdollista saada monipuolista tietoa opetuksen järjestämisestä useasta näkökulmasta. Yksilöhaastatteluihin vaikutti myös tiimin koko. Mikäli tiimi olisi ollut suurempi, olisi haastattelumenetelmäksi voinut valikoitua myös ryhmähaastattelu sekä kysymyslomakkeet.

Hirsjärvi ja Hurme (2017) esittävät, että yksilöhaastatteluista koottu kokonaisvaltainen tieto heijastaa tiimin ajattelua. Näkemykset ovat riippuvaisia jokaisen subjektiivisesta tulkinnasta ja ne perustuvat myös siihen mitä yhteisössä olemme yhdessä oppineet (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 17). Hyvärinen (2017) lisää, että tutkimushaastatteluun valittujen teemojen on hyvä olla laajoja, jotta haastateltavan näkemys käsitteen määrittelystä tulee esiin. Kyselyhaastattelua on kritisoitu siitä, että se ei anna haastateltavan kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan riittävästi (Hyvärinen, 2017, s. 25). Tätä on pyritty tässä tutkimuksessa purkamaan jättämällä suljettujen kysymysten esittämisen vähäiseksi. Haastattelussa keskusteltiin teemojen mukaan ja tarkentavien kysymysten avulla vastaukseen oli mahdollista saada tarvittaessa monipuolisuutta. Haastattelutilanteessa haastateltavat saivat mahdollisuuden nostaa esiin tärkeitä teemoja tai asioita, joita he pitivät aiheesta tärkeinä sekä lisätä tarpeen mukaan asioita, joita olisi hyvä huomioida osana joustavan opetuksen järjestämistä.

3.4 Aineiston esittely

Tutkimusaineisto koostuu viiden (n=5) henkilön haastatteluista, jotka muodostavat yhden Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen luokan tiimin. Tiimiin kuului luokanopettaja, esiopetuksen opettaja, koulunkäynnin ohjaaja, laaja-alainen erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Kaikki haastateltavat omasivat erityistä asiantuntijuutta. Tutkimushaastattelujen määrän rajausta perustui joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimiin, joka muodosti tapauksen. Asiantuntijahaastattelua käytetään, kun haastateltavilla oletetaan olevan erityistietoa tutkittavasta aiheesta (Alastalo ym., 2017, s. 219). Tässä Pro gradu -tutkielmassa selvitettiin tapaustutkimuksella opetusta toteuttavan tiimin näkemyksiä koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä. Laajempi haastatteluaineisto ei olisi näin ollen tuonut lisäarvoa tutkimukselle.

Tutkimuksen aikatauluun ja toteutukseen vaikutti vallitseva Covid-19-pandemia. Haastattelut toteutettiin etähaastatteluina maaliskuun ja huhtikuun aikana 2021. Haastattelut toteutettiin Teams-sovelluksella ja jokainen haastattelu videoitiin. Jokainen tutkimukseen osallistunut antoi luvan haastatteluiden nauhoittamiseen. Kestoltaan yksi tapaaminen oli noin 25–40 min. Etähaastattelut alkoivat tekniikan toimimisen varmistamisena ja jokainen haastatteluun osallistuva käytti tietokoneen kameraa, kuten myös haastattelija. Etähaastattelu valittiin aineiston keruutavaksi, sillä esimerkiksi puhelinhaastattelussa tai sähköpostihaastattelussa haastattelijan ja haastateltavan elekieli ja katsekontakti olisivat puuttuneet.

Haastattelujen kulku perustui teemahaastattelulle ennalta määrättyjen teemojen käsittelyyn. Teemoja oli kolme 1) *joustavan opetuksen järjestäminen*, 2) *nivelvaiheen yhteistyö* sekä 3) *toiminnan kehittäminen*. Teemahaastattelun runko on esitetty liitteessä 1. Näiden teemojen käsittelyn ohella haastateltavat nostivat omia huomioitaan koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä. Jokaisen haastattelun alussa kerroin itsestäni, tutkimuksesta ja sen tavoitteista sekä kävin läpi haastattelun kulkua. Haastateltavan oli myös mahdollista esittää kysymyksiä, mikäli heillä heräsi kysymyksiä tutkimukseen liittyen, joko haastattelun aikana tai sen jälkeen sähköpostilla tai puhelimitse. Lisäksi haastatteluiden alussa kerroin ensin tutkimuksen eettisyydestä, kuten haastatteluaineistojen käsittelystä sekä anonymiteetin säilymisestä ja tutkimuksen kohdistamisesta tapauksen omaisesti yhteen Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevaan kouluun, jossa järjestetään joustavaa esi- ja alkuopetusta. Haastateltavat kertoivat myös omasta koulutuksesta sekä työhistoriastaan.

Haastattelukutsu mahdollisti, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastatteluiden toteuttamiseen eettisin periaattein liittyvä vahvasti kunnioittava kohtaaminen (Hyvärinen, 2017, s. 32–33). Jokaisen haastattelun alussa kerroin osallistujille haastatteluaineiston käytöstä, tutkijan vaitiolovelvollisuudesta ja anonymiteetin säilymisestä. Lisäksi haastattelun aluksi pyysin heiltä luvan videonauhoitukselle, johon he vastasivat myöntävästi. Ranta & Kuula-Luumi (2017, s. 418–419) mukaan videoaineisto luokitellaan tutkimusaineiston tunnistetiedoiksi, sillä ne sisältävät suoria tunnistetietoja, kuten haastateltavan nimen, ammatin ja koulutuksen. Näiden tunnistetietojen poistaminen toteutettiin litteroinnin yhteydessä, joka vahvisti anonymiteettiä. Haastateltavien henkilöiden anonymisointi on toteutettu tässä tutkimuksessa usealla eri tavalla. Haastatteluun osallistuneet joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimin jäsenten koulutus ja nimet muunnettu tunnusten H1-H5 muotoon. Tunnistetiedoista on myös poistettu paikkakunta sekä koulun nimi. Tunnuksia käytetään tutkimuksen tulososiossa. Tunnusten merkitseminen tulososiossa käytettyjen haastattelulainauksien yhteyteen osoittaa, että aineiston analyysi perustuu laajaan ja tasapuoliseen aineiston käyttöön (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 430, 438). Tutkimuksen edetessä päätin olla nimeämättä kuntaa, josta tutkimusaineisto on kerätty ja käytän tutkimuksessa koulusta nimitystä tapaus yhdestä Pohjois-Pohjanmaan koulusta. Koulu ja opetusta toteuttava tiimi, josta tutkimusaineisto on kerätty, ovat näin vaikeammin tunnistettavissa. Lisäksi tutkimusaineisto on poistettu kokonaan tutkimuksen valmistuttua, joka vahvistaa anonymiteetin säilymistä. Muuttaminen, poistaminen sekä kategorisointi ovat keinoja anonymisoida tutkimusaineistoa, joiden avulla poistetaan haastatteluun osallistuneiden tunnistetietoja (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 419). Tässä tutkimuksessa anonymiteetin säilymisessä on huomioitu nämä kaikki keinot niin, etteivät tehdyt muutokset ole vaikuttaneet aineiston sisältöön.

Tutkimusaineiston jokainen haastattelu on videoitu ja litteroitu, jonka jälkeen olen käynyt aineistoa tarkasti läpi ja analysoinut sitä samanaikaisesti aineiston keräämisen kanssa. Hyvärinen (2017, s. 40) toteaa, että tutkimusaineiston analyysiä on hyvä tehdä rinnakkain haastatteluaineiston keräämisestä lähtien. Kananen (2017) muistuttaa, että laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi toteutetaan limittäin aineistonkeruun kanssa. Näin varmistetaan muun muassa, että aineiston määrä on riittävä. Aineiston laatuun, tietomäärään ja syvyyteen vaikuttavat kysymysten asettelut (Kananen, 2017, s. 88, 92). Alastalo ym., (2017, s. 223) toteavat, että haastatteluissa on yleistä muokata haastattelurunkoa aineistonkeruun edetessä. Tämä näkyi tutkimuksessani koulutustaustojen huomioimisessa. Esimerkiksi esiopetuksen opettajan ja erityisopettajan vastaukset kohdistuivat heidän ammatilliseen näkemykseensä joustavasta

opetuksesta. Kiinnitin tähän huomiota heti ensimmäisistä haastatteluista lähtien, sillä jokainen määrittä joustavuutta ja sen käytäntöjä omasta näkökulmastaan. Haastattelussa tämä näkyi esimerkiksi kerronnallisena kysymyksenä, jossa haastateltavaa pyydettiin kertomaan omin sanoin joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnasta teeman mukaisesti.

Kun toimin haastattelijana tutkimusaineistoa kerätessä pyrin mahdollisimman neutraaliin keskusteluun, jotta haastatteluaineisto kuvaisi mahdollisimman monipuolisesti näkemyksiä joustavan luokan toiminnasta. Haastatteluissa edettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti keskustellen (Liite 1). Teemojen käsittely ei edennyt tiettyssä järjestyksessä vaan keskustelun edetessä. Tämä onkin teemahaastattelulle yleistä, sillä haastattelussa tärkeää on keskustella valituista teemoista haastattelun aikana, ei niinkään tiettyssä ennalta määrättyssä järjestyksessä (Lehtonen ym., 2017, s. 89). Haastattelussa käsiteltävät teemat nivoutuivat kokonaisuudeksi ja niiden läpikäyminen haastatteluissa oli luontevaa. Esitin tarkentavia kysymyksiä sekä pyysin kertomaan esimerkkitapauksia muun muassa päivän tai suunnittelun kulusta.

Haastattelun jälkeen litteroin aineiston tallenteesta viipymättä, sillä haastattelijana toimiessani en tehnyt muistiinpanoja keskustelun aikana. Litteroin haastattelut täysin siinä muodossa kuin haastattelut olivat edenneet, jotta puhuttu tieto oli mahdollista muuttaa tarkaksi tekstiksi. Aineisto sisälsi lisäksi metatietoja, kuten haastattelun päivämäärän sekä keston. Ranta & Kuula-Luumi (2017, s. 422) ehdottavat, että metatietoja on hyvä kirjata ylös haastattelujen keruun aikana. Koska haastatteluaineisto oli videoitu, kirjasin nämä tiedot litteroinnin yhteydessä. Ruusuvuori ja Nikanderin (2017, s. 427) mukaan litteroinnin tarkkuustasoa ohjaavat tutkimuksen metodologiset valinnat, kuten analyysitapa sekä pyritäänkö tutkimuskysymyksillä saamaan tietoa sisällöstä vai siitä kuinka haastateltavat tuottavat tietoa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa tapauskoulun joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä. Keskiössä oli aineiston sisältö ja mitä haastattelijat kertoivat, ei niinkään miten he asiasta kertoivat. Analyysin lähestymistapana oli sisällönanalyysi, joka toteutettiin fenomenografisesti.

Ruusuvuori ja Nikander (2017) esittävät, että sisällönanalyysissa pääpaino on haastattelujen sisällössä, jolloin litterointi toteutetaan sanatarkasti. Sisällönanalyysissa minimipalautetta tai taukoja ei välttämättä litteroida (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 430). Merkkasin litteroinnissa kuitenkin myös puheen tauot ja täytesanat, sillä koin sen vaikuttavan tarkempaan tulkitaan analyysivaiheessa. Ei-sanallista vuorovaikutusta ei kirjattu litteroituun aineistoon, sillä se ei tuonut tutkimuskysymyksen kannalta merkittävää lisäarvoa ja niiden kirjaaminen olisi myös voinut hankaloittaa analyysia ja kategorisointia. Ruusuvuori ja Nikander (2017, s. 428)

toteavat lisäksi, että tutkimusaineiston litteroinnin tarkkuus on hyvä linjata ennen litterointia, jotta aineistoa voi hyödyntää litteroidussa muodossa analyysissä ja tulosten esittämisessä. Litteroinnin yhteydessä poistin puheesta toiston, kuten että, että. Tällaisten sanojen poistaminen ei heikentänyt aineiston laatua vaan helpotti sen luettavuutta. Videotallenteita oli haastatteluista yhteensä 2 tuntia 51 minuuttia. Litteroituja aineistoja viidestä haastattelusta oli yhteensä 45 sivua fontilla Times New Roman, kirjasinkoolla 12 ja 1,5 rivivälillä.

Litteroinnin jälkeen tutustuin ja tarkastelin aineistoa useita kertoja lukemalla haastatteluja läpi sekä tarkistamalla videotallenteen ja litteroidun tekstin samankaltaisuuden. Ruusuvuori ja Nikander (2017, s. 438) mukaan videotallennetta tulisi käyttää analyysivaiheessa rinnalla litteroidun aineiston kanssa, jotta aineistosta olisi mahdollista huomata yksityiskohtia toistojen kautta. Haastatteluiden litteroinnin ja tutustumisen jälkeen aloitin aineiston analyysia. Analyysiprosessi oli jatkuva ja sitä toteutettiin limittäin haastatteluaineiston keräämisen kanssa.

3.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysissä tutkijan tehtävänä on kokonaisuuden hahmottamien haastatteluaineistosta tehtyjen tulkintojen kautta, joiden pohjalta tutkimuksen johtopäätökset on mahdollista tehdä (Puusa, 2020). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, s. 191) puolestaan esittävät, että tapaustutkimuksessa on tärkeää tehdä tutkimusprosessi näkyväksi ja kuinka johtopäätöksiin on päädytty, sillä tutkimuksen toteuttamisen läpinäkyvyys lisää luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kirjaamaan tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet mahdollisimman läpinäkyvästi auki. Esimerkiksi tulososiossa haastateltavien lainauksissa on käytetty muunnettuja tunnistetietoja, jotka ilmentävät aineiston laajuutta tapauksessa. Analyysitavan valintaan vaikuttaa kerätty aineisto. Tutkimusaineisto on analysoitu fenomenografista lähestymistapaa käyttäen. Syrjälä ym. (1994) painottavat, että fenomenografisessa tutkimuksessa ja analyysissä tavoitteena on kuvata ilmiöille annettuja käsityksiä ja niiden sisäisiä eroja. Lähestymistapa on yleinen, kun tutkitaan oppimista, joka tapahtuu kouluissa (Syrjälä, ym., 1994, s. 114–115). Hirsjärvi ja Hurme (2015, s. 168) kertovat, että fenomenografista analyysiä käytetään etenkin, kun tarkastellaan oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä.

Kiviniemen (2018) mukaan aineistonkeruu on laadullisessa tutkimuksessa usein joustavaa. Tutkija pyrkii tuomaan esille yksilöllisiä merkityksenantoja, joita haastateltavat henkilöt eri ilmiöille antavat (Kiviniemi, 2018, s. 78–79). Haastattelut eivät itsessään tuota valmista tutkimustulosta vaan tulokset muodostuvat, kun tutkija analysoi ja tulkitsee aineistoa nostamalla

esiin tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa (Hyvärinen, 2017, s. 24). Tutkijana tehtäväni on tuoda esille ominainen käsitteistö käyttäen keinona tulkintoja ja analyysiä. Hirsjärvi ja Hurme (2015, s. 18) kiinnittävät huomiota siihen, kuinka tutkija vaikuttaa tutkimuksen kulkuun jo alkuvaiheessa rajaamalla aihetta, määrittelemällä käsitteitä, keräämällä aineistoa sekä analysoimalla haastatteluja. Haastattelututkimuksessa oma tulkintani on kuitenkin ratkaiseva, sillä haastattelu rakentuu tutkijan ennalta määrittämien teemojen ympärille.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan ennakkokäsitysten poistaminen eli sulkeistaminen toteutuu analyysivaiheessa haastateltavien näkemyksiä kuvaamalla (Niikko, 2003, s. 21). Tutkimuksen kannalta minun oli tärkeä tunnistaa omat ennakko-oletukset ja toiminta, jotta tutkimuksen analyysin tulokset peilaisivat haastateltavien kokemuksia. Näin aineistolle esittämäni kysymykset eivät kaventaisi huomaamatta haastateltavien näkemyksiä. Hyvärinen (2017, s. 24) määrittelee, että tutkimus koostuu tutkimuskysymyksistä, haastattelukysymyksistä ja kysymyksistä, joita tehdään aineistolle analyysivaiheessa. Kiviniemi (2018) täydentää, että analyysivaiheen kysymykset osoittavat vastaako tutkimusaineisto alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin. Analysoinnin avulla saadaan karsittua myös epäolennaista aineistoa pois ja keskityttyä tutkimuksen kannalta tärkeisiin seikkoihin (Kiviniemi, 2018, s. 80–83). Aineistolle esittämäni kysymykset olivat johdettu teemahaastattelurungosta. Erityistä huomiota kiinnitin myös merkityksyksiköiden sisältöihin ja siihen mitä aineiston merkittävät ilmaisut sisälsivät.

Tutkiessani näkemyksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä, kokonaiskuvan muodostaminen oli tärkeää. Fenomenografisessa analyysissä on tärkeää saada tietoa erilaisista ilmiön ajattelutavoista, ei niinkään niitä tuottaneista henkilöistä (Niikko, 2003, s. 29, 33). Tutkimuksessa käytetään ammattinimikettä ainoastaan tapauksissa, jossa sen kertominen on tutkimuksen kannalta olennaista. Ratkaisu vahvistaa anonymiteetin säilymistä ja tukee fenomenografisen analyysin tavoitetta saada tietoa tutkimuksen kannalta oleellisesta eli miten joustavaa opetusta luokassa järjestetään.

Hakala (2017, s. 163) ja Niikko (2003, s. 32) tuovat ilmi, että fenomenografinen analyysi on vahvasti aineistolähtöinen ja analyysiprosessi kestää laadullisen tutkimuksen tavoin koko aineistonkeruun ajan ja analyysiä toteutetaan yhdenaikaisesti aineistonkeruun kanssa. Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen fenomenografisessa aineiston analyysissä luokitellaan ja jäsennellään eri merkityksiä kategorioihin. Aineistoa analysoidessa koodaus ja kategorioiden jäsentäminen muotoutuvat useiden analyysivaiheiden jälkeen kokonaisuudeksi. Aineiston analysoinnin tavoitteena voidaan pitää keskeisten kategorioiden löytämistä, jotka

kuvaavat kohdetta, jolloin tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa niiden varaan (Kiviniemi, 2018, s. 80–83). Tutkimusaineisto on analysoitu Niikon (2003, s. 30–41) ja Uljensin (1991) fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallia mukailleen. Seuraavaksi esittelen tarkemmin aineistolle toteutetun fenomenografisen analyysin ja sen neljä vaihetta. Tutkimuksen tulokset esitetään analyysin päätteeksi kuvauskategorioiden, jotka vastaavat tutkimuksen tutkimuskysymyksiin.

Aineiston analyysin *ensimmäinen vaihe* sisälsi aineistoihin tutustumisen, joka toteutettiin tässä tutkimuksessa kuuntelemalla videoidut haastattelut useaan kertaan sekä lukemalla litteroituja aineistoja. Lisäksi tarkistin samalla litteroitujen aineistojen oikeellisuutta. Tunnistetiedot poistettiin litteroinnin yhteydessä. Tunnistetietojen poistaminen tuki fenomenografisen tutkimuksen tavoitetta, jolloin tutkijan huomio keskittyi tuotettuihin merkityksiin, eikä sitä tuottaneeseen tutkittavaan henkilöön (Niikko, 2003, s. 33). Aloitin jo ensimmäisessä vaiheessa värikoodaamaan merkityksellisiä ilmaisuja eri väreillä. Analyysiyksiköt eli merkitykselliset ilmaisut, olivat otteita haastatteluista. Merkityksellisten ilmaisujen esitystavaksi valikoituivat haastattelulainaukset, jotta aineiston analyysi olisi alusta asti mahdollisimman aineistolähtöistä, eikä tutkijan oma tulkinta johdattelisi vastauksia liikaa. Esimerkiksi lainauksen ” – *me ollaan saatu sellaiset hyvät jaksot rakennettua, niiden opetussuunnitelmien kautta* ” olisin tutkijana voinut tiivistää ainakin käsitteisiin opetussuunnitelmat, suunnittelu ja tiimin yhteistyö. Useiden käsitteiden vuoksi ensimmäisessä vaiheessa tiettyjen käsitteiden valinta ei olisi ollut tarkoituksenmukaista, vaan se olisi voinut vääristää tutkimuksen tulosta. Aineistoon tutustuessa ja sisällönanalyysiä tehdessä joustavan opetuksen järjestämiseen liittyvät tyypillisimmät käsitteet ja ilmaisut alkoivat erottua aineistosta. Tämä oli merkki seuraavaan vaiheeseen siirtymisestä.

Toisessa analyysivaiheessa tarkistin aluksi ensimmäisessä vaiheessa toteutettujen värikoodausten paikkaansa pitävyyttä sekä tiivistin näitä merkityksellisiä ilmaisuja 1–5 sanan muotoon. Toisen analyysivaiheen prosessia esitän kuviossa 2, jossa kuvaan esimerkin kautta toisen ja ensimmäisen analyysivaiheen kerrostuneisuutta. Alleviivaukset kuvaavat tiivistettyjä ilmaisuja. Pidemmät ja lyhyemmät versiot lainauksista auttoivat myöhemmissä analyysivaiheiden vertailuissa.

Merkitykselliset ilmaukset	Kuvaavat käsitteet
<p><i>"Me ollaan saatu semmoset hyvät jaksot rakennettua niiden opetussuunnitelmien kautta"</i> <i>"... – rakennettu kokonaisuus kolmen vuoden sykliin, että esimerkiksi kakkosen opsissa tulee avaruus, niin se tulee joka kolmas vuosi siinä luokassa."</i> <i>" – että ne aikalailla täsmää, esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen alkuopetuksen opetussuunnitelma."</i></p>	<p>Opetussuunnitelmien yhteensovittaminen</p>

Kuvio 2 Esimerkki toisesta analyysivaiheesta, jolloin kuvaavat käsitteet muodostuivat merkityksellisten ilmauksien kautta. Alleviivaus on merkinä merkityksellisten ilmauksien tiivistämisestä.

Tämän jälkeen aloitin merkitysyksiköiden etsimisen aineistosta. Ryhmittelin aihepiireittäin haastatteluista esiin tulleita tiimin näkemyksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta värikoodausta hyödyntäen. Seuraavaksi yhtenäistin näitä merkitysyksiköitä ryhmiin etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Merkityksellisten ilmaisujen vertailu tiivistetyistä ja pidemmistä lainauksista sekä niiden määrittäminen suhteessa kuvaaviin käsitteisiin tukivat aineistolähtöistä analyysiä. Tarkistin ensimmäisen analyysivaiheen paikkaansa pitävyyttä alkuperäisistä lainauksista, kun muodostin kuvaavia käsitteitä. Vertailemalla käsitteitä ja niiden sisältöjä merkityksellisten ilmaisujen kautta muodostuivat lopulta 16 kuvaavaa käsitettä: oppilastuntemus, pedagoginen vastuu, oppituntien vastuutehtävät, jatkuvuus, opetussuunnitelmien yhteensovittaminen, arviointi, sitoutuminen, tiedonsiirto, yksilöllisyys, toimintamallit, ryhmätyöskentely, suunnittelupalaverit, vertaisoppiminen, opetusvastuu, yhteistyö ja oppimisen tuki.

Toisessa analyysivaiheissa muodostetaan tiettyjä kriteereitä, jotka osoittavat ilmaisuista muodostavan kokonaisuuden (Niikko, 2003, s. 34). Pyrin analyysissä siihen, että ilmaisujen täytyi sopia hyvin kuvaavan käsitteen alle. Tätä prosessia helpottivat haastatteluotteet, sillä niiden kautta kokonaiskuvan muodostaminen oli mahdollista niin, että ajatukselliset yhteydet välittyivät. Analyysivaiheessa ilmaisujen linkittyminen toisiinsa oli haastavaa, sillä ilmaisut eivät olleet tasavertaisessa asemassa kuvaavan käsitteen alla. Tämän vuoksi esimerkiksi arviointi on erillisenä kuvaavana käsitteenä eikä se kuulu osaksi pedagogista vastuuta ja opetusvastuuta. Arviointi kuuluu osaksi opettajien vastuuta, mutta sen voitiin katsoa tässä toisessa analyysivaiheessa kuuluvan myös yhteistyön sekä suunnittelun alle.

Tässä vaiheessa tein havaintoja merkityksellisistä ilmaisuista, jotka olivat hieman päällekkäisiä. Limittäisiä merkityksiä käytettiin samoissa lauseissa, mutta ne käsitteivät eri asiaa. Esimerkiksi, kun haastateltavat kuvasivat joustavuutta ryhmittelyiden kautta eri käsittein. Oppilaan yksilöllisessä tukemisessa nousivat esiin oppilaiden taitotasot sekä kouluvalmiudet. Näillä käsitteillä tarkoitettiin samaa asiaa kyseisessä yhteydessä, mutta niitä kuvattiin usein eri käsittein. Niikon (2003) mukaan analyysin tehtävänä on nostaa esiin eri ilmaisut ja pyrkiä

ymmärtämään niitä suhteessa asetettuihin tutkimusongelmiin. Hän myös korostaa, että tutkittavien näkemysten ymmärtäminen ja kokemusmaailmaan pääseminen edellyttää tutkijan omien esioletusten sivuun jättämistä (Niikko, 2003, s. 34–35). Kun konfrontoin esioletuksiani tutkittavasta ilmiöstä, huomasin, että ne kytkeytyivät tutkimuksen kannalta yllättävinä pitämiini asioihin, ja ne tulivat esiin aineiston analyysivaiheessa. Haastatteluaineiston lukeminen useaan kertaan antoi mahdollisuuden tarkastella ilmaisuja kokonaiskuvassa tässä toisessa analyysivaiheessa, jolloin myös limittäiset ilmaisut alkoivat löytää paikkansa.

Kolmannessa analyysivaiheessa aloin muodostaa kuvaavista käsitteistä alakategorioita. Nämä merkityksellisistä ilmauksista johdetut kuvaavat käsitteet ryhmittelin otsikoiden alle, jotka muodostivat seuraavan analyysiyksikön. Alakategoriat sisälsivät tiimin jäsenten antamia merkityksiä joustavalle opetukselle ja sen järjestämiselle. Nämä kategoriat muodostuivat etsimällä, lajittelemalla sekä ryhmittelemällä ja vertailemalla kuvaavia käsitteitä keskenään ja arvioimalla niitä suhteessa tutkimusongelmaan. Keskiössä oli kuvaavien käsitteiden tarkastelu laajempien yhteyksien kautta, joka edellytti aiempaan analyysivaiheeseen palaamista ja tarkentamista. Tämä näkyi etenkin limittäisten käsitteiden kategorioiksi muuntamisessa.

Merkitykselliset ilmaukset	Kuvaavat käsitteet	Alakategoriat
<p><i>"Me ollaan saatu semmoset hyvät jaksot rakennettua niiden opetussuunnitelmien kautta"</i> <i>"... -- rakennettu kokonaisuus kolmen vuoden sykliin, että esimerkiksi kakkosen opsissa tulee avaruus, niin se tulee joka kolmas vuosi siinä luokassa."</i> <i>" -- että ne aikalaillo täsmää, esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen alkuopetuksen opetussuunnitelma."</i></p>	Opetussuunnitelmien yhteensovittaminen	Suunnittelu
<p><i>"Kun ne vuoden pyörii ne esikoululaiset tiiviisti tässä mukana ja on toiminnassa mukana, niin minähän tunnen sitten jo ne kun ne tulee ekalle."</i> <i>"...sitten piti niinku miettiä, että mistä eskarit hyöttyisi, mistä ykköset hyöttyisi, mistä kakkoset hyöttyisi, niinku tavallaan lapsilähtöisesti."</i></p>	Oppilastuntemus	
<p><i>"Meillä on joka viikko palaveri. Ja me aina yhdessä suunnitellaan ja käydään läpi se aikaisempi viikko, että mitä ollaan tehty ja miten on mennyt ja mitä havaintoja ollaan tehty ja sitten me suunnitellaan viikko eteenpäin siinä samalla kertoo, että ihan tunti tunnilta käydään läpi, että mitä tullaan tekemään..."</i></p>	Suunnittelupalaverit	

Kuvio 3 Esimerkki alakategorian muodostamisesta. Kuvaavat käsitteet on muodostettu analyysin ensimmäisen vaiheen kautta merkityksellisistä ilmauksista. Alakategoria on muodostettu näistä kuvaavista käsitteistä. Alleviivaus on merkinä merkityksellisten ilmauksien tiivistämisestä.

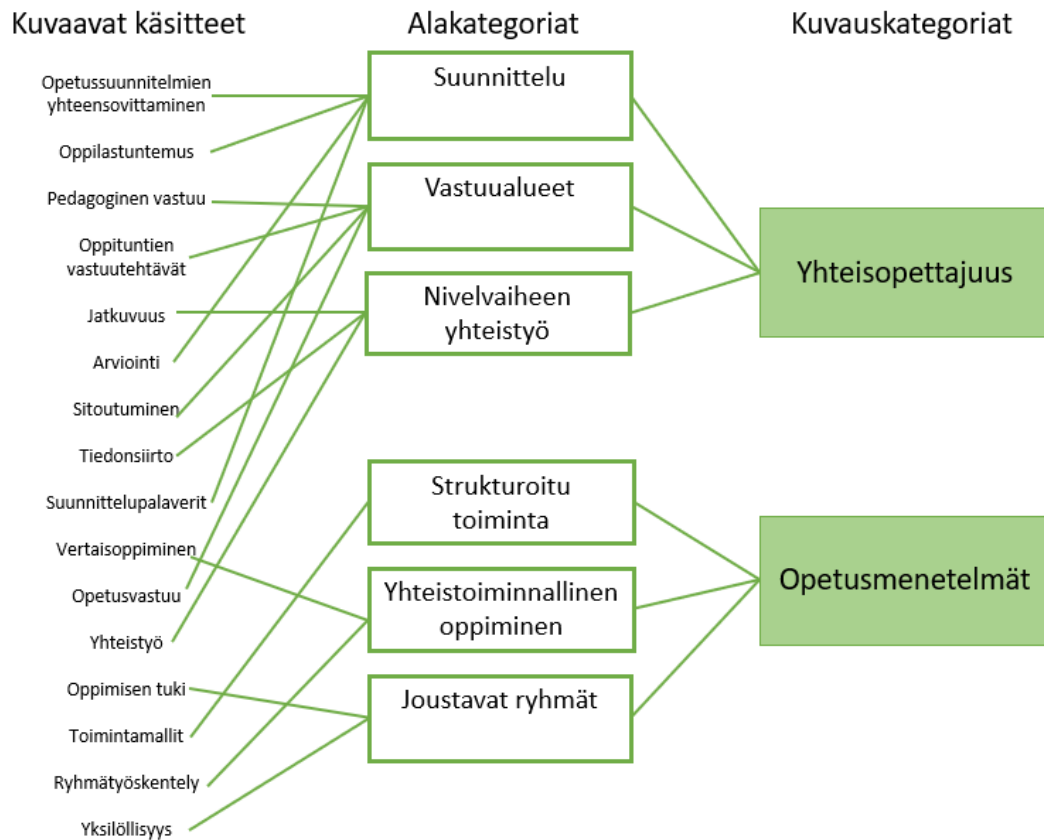
Kuviossa 3 on kuvattu esimerkin kautta yhden alakategorian muodostuminen. Analyysin kautta alakategoriaksi muodostui suunnittelu. Suunnittelu sisältyi näihin kolmeen kuvaavaan käsitteeseen ja sitä ohjaavaan toimintaan. Nämä tarkemmat kuvaavat käsitteet opetussuunnitelmien yhteensovittaminen, oppilastuntemus ja suunnittelupalaverit sisälsivät mainintoja suunnittelu –alacategoriasta. Käsitteet ovat tiivistyneet ja muotoutuneet analyysiprosessin eri vaiheiden kautta. Esimerkiksi alussa opetussuunnitelmien yhteensovittaminen –alacategoria sisälsi käsitteet esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teet. Merkityksellisistä ilmauksista painottui kuitenkin vahvasti näiden kahden opetussuunnitelman yhteensovittaminen, jonka vuoksi alakategorian kuvaava nimike muotoutui opetussuunnitelmien yhteensovittamiseksi.

Tässä analyysivaiheessa muodostui yhteensä 6 alakategoriaa: suunnittelu, vastuualueet, nivelvaiheen yhteistyö, strukturoitu toiminta, yhteistoiminnallinen oppiminen ja joustavat ryhmitelyt. Alakategoriat on johdettu toisen analyysivaiheen mukaan muodostetuista kuvaavista käsitteistä. Niikko (2003, s. 36) esittää, että kategorian täytyy olla selkeä kokonaisuus, joka kertoo tavasta kokea ilmiötä eli tässä tapauksessa joustavaa opetusta. Analyysivaiheessa kategoriat sivusivat toisiaan ja ne olivat suhteessa toisiinsa, muodostaen kategoriasysteemiä.

Kiviniemen (2018, s. 80–83) mukaan laadullisen tutkimuksen tekeminen on tutkijan omien tulkintojen perusteella muodostunut tuotos. Tämän vuoksi tutkijan tekemät tulkinnat aineistosta vaikuttavat tutkimusten tuloksiin väistämättä jossain määrin. Etenin kategorisoinnissa aluksi teemahaastattelurungon mukaisesti. Kun olin luokitellut kuvaavat käsitteet näihin kategorioihin aloin tarkastelemaan haastateltavien näkemyksiä näiden sisällä. Huomasin pian, että kategoriat pitävät sisällään vielä pienempiä merkitysyksiköitä. Tämän havainnon vuoksi aloitin analyysin uudelleen. Ymmärsin, että analyysi täytyy tehdä alusta alkaen aineistolähtöisesti, jotta tutkijan omat ennakkokäsitykset eivät ohjaa tutkimusta liikaa ja näkemykset joustavan opetuksen järjestämisestä tulisivat esille. Toteutin analyysin uudelleen alusta asti, ennen kuin siirryin viimeiseen analyysivaiheeseen.

Niikon (2003) mallin viimeisessä eli **neljännessä analyysivaiheessa** muodostettiin alakategorioista kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat ovat laaja-alainen kategoria, joissa painotetaan teoreettista lähestymistapaa entistä vahvemmin. Ne toimivat yhteenvetoina ja sisältävät näkemysten ominaisimmat piirteet (Niikko, 2003, s. 36). Kuvauskategorioiden muodostuminen fenomenografisen analyysin kautta on esitetty kuviossa 4. Tutkimuksen päätulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin, miten joustavaa opetusta järjestetään sekä miten luokanopettajan ja esiopetuksen opettajan vastuut jakautuvat. Tutkimuksen päätulokset jalostuivat haastatteluaineiston ja analyysiprosessin kautta yhteisopettajuudeksi ja opetusmenetelmiksi. Nämä kaksi kuvauskategoriaa ovat kietoutuneita toisiinsa ja kuvaavat kuinka joustavaa esi- ja alkuopetusta tapauskoulussa järjestetään. Kuvauskategorioiden laadulliset eroavaisuudet ovat tässä tutkimuksessa hyvin selkeät.



Kuvio 3 Kooste tutkimuksen kuvauskategorioiden muodostumisesta fenomenografisen analyysin kautta.

Niikko (2003) korostaa, että kuvauskategorioiden suhteita voidaan tarkastella osana kuvauskategoriasysteemiä, joka muodostuu analyysin myötä. Mikäli analyysin tulosta katsotaan vuorovaikutteisuuden näkökulmasta, voidaan havaita, että vertikaalinen kuvauskategoria systeemi voisi luonnehtia tämän tutkimuksen systeemiä jossain määrin (Niikko, 2003, s. 38). Analyysin kautta muodostuneet kuvauskategoriat yhteisopettajuus ja opetusmenetelmät voidaan nähdä vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa. Joustavan opetuksen toteutumiselle näyttäisi olevan olennaista yhteisopettajuuden toteuttaminen, jotta opetusmenetelmiä voidaan hyödyntää muun muassa nivelvaiheen yhteistyötä ja yksilöllistä oppimista tukien. Kuten myös joustavaan ryhmittelyyn sisältyvä oppilasvalinta edellyttää yhteisopettajuuden nivelvaiheen yhteistyötä. Kuvauskategoriat voidaan asettaa näin keskinäiseen järjestykseen joustavan opetuksen toteutuksen hyödyllisyyden perusteella. Ilman yhteisopettajuuden toteuttamista opetusmenetelmiä voi olla haastavaa toteuttaa.

Analyysiä on toteutettu rinnakkain aineistonkeruun kanssa. Aiempien analyysivaiheiden arviointi sisältyi vahvasti myös tähän vaiheeseen ja toi esille limittäisiä sekä kontekstisidonnaisia käsitteitä. Tämä vaihe varmisti analyysiprosessin oikeellisuutta. Prosessia on toteutettu samanlaisena läpi aineiston analyysin ja seuraavassa analyysivaiheessa muodostettuja kategorioita on aina verrattu suhteessa aiempaan analyysiin. Niikko (2003, s. 33) toteaaakin, että fenomenografisessa analyysissä sisältöjen jatkuva vertailu on tärkeä osa analyysin toteuttamista. Vertailu johti siihen, että analyysistä tuli entistä tarkempi, sillä huomiot johtivat analyysin toistamiseen ja uudelleen arviointiin. Tarkastin aiempia analyysivaiheita useasti analyysiprosessin aikana. Tavoitteena oli, että kuvauskategorioista voidaan johtaa vastaukset tutkimuskysymyksiin. Aineiston analyysivaiheessa aineistolle esitetyt kysymykset on perustuneet teema-haastattelurunkoon, jotta aineisto vastaa tutkimuksen alussa määriteltyihin tutkimuskysymyksiin. Kuvauskategorioita muodostui kaksi, joita ovat yhteisopettajuus ja opetusmenetelmät.

Osana analyysiä minun täytyi tutkijan roolissa kiinnittää erityistä huomiota rajauksiin, jotta tutkimuksella voidaan vastata tutkimuksen alussa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Niikon (2003, s. 21) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tätä toimintaa kutsutaan sulkeistamiseksi, jossa tutkijan omia ennakkokäsityksiä pyritään hälventämään osana analyysiä. Tämä näkyi vahvimmin ensimmäisessä ja toisessa analyysivaiheessa, kun poimin aineistosta merkityksellisiä ilmauksia. Merkityksellisistä ilmauksista muodostin kuvaavat käsitteet vertailemalla käsitteitä suhteessa toisiin.

Tutkimuksen analyysivaiheessa ilmeni haasteita yhteisopettajuuden ja opetusmenetelmien välisestä suhteesta teoriatietoon. Tehdessäni ensimmäistä kertaa analyysiprosessia, kuvauskategorioita oli vain yksi eli joustavan opetuksen toimintatavat. Yksi syy minkä vuoksi aloitin analyysin uudelleen, sillä tunnistin joustavan opetuksen teoriatiedon tuomat ennakkovaikutukseni tutkimukseen. Tapaustutkimuksen tavoitteena oli kuvata haastateltavien näkemyksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä. Kun tein analyysiä uudelleen ja aineistolähtöisemmin, yhteisopettajuus ja opetusmenetelmät muodostivat tutkimuksen kannalta oleelliset kuvauskategoriat. Havainto antoi tutkimustuloksiin lisätietoa ja osoitti joustavan opetuksen ja yhteisopettajuuden vuorovaikutuksellisen suhteen. Yhteisopettajuus ja opetusmenetelmät niivovat yhteen joustavassa opetuksessa käytössä olevat toimintatavat ja menetelmät.

Analyysin eri vaiheiden aikana pohdin muutamia rajatapauksia. Toteutin muutamien rajatapauksen pohdintaa ja arviointia läpi analyysin. Nämä rajatapaukset olivat nivelvaiheen yhteistyö sekä suunnittelun ja tiimiopettajuuden suhde. Päädyin kuitenkin pohdintojen jälkeen yh-

distämään tiimiopettajuuden ja suunnittelun, sillä analysoidessa merkityksellisiä ilmaisuja näitä käsitteitä käytettiin yhdessä. Seuraavat esimerkit kuvaavat tiimiopettajuuden ja suunnittelun vuorovaikutteista suhdetta.

Esimerkit

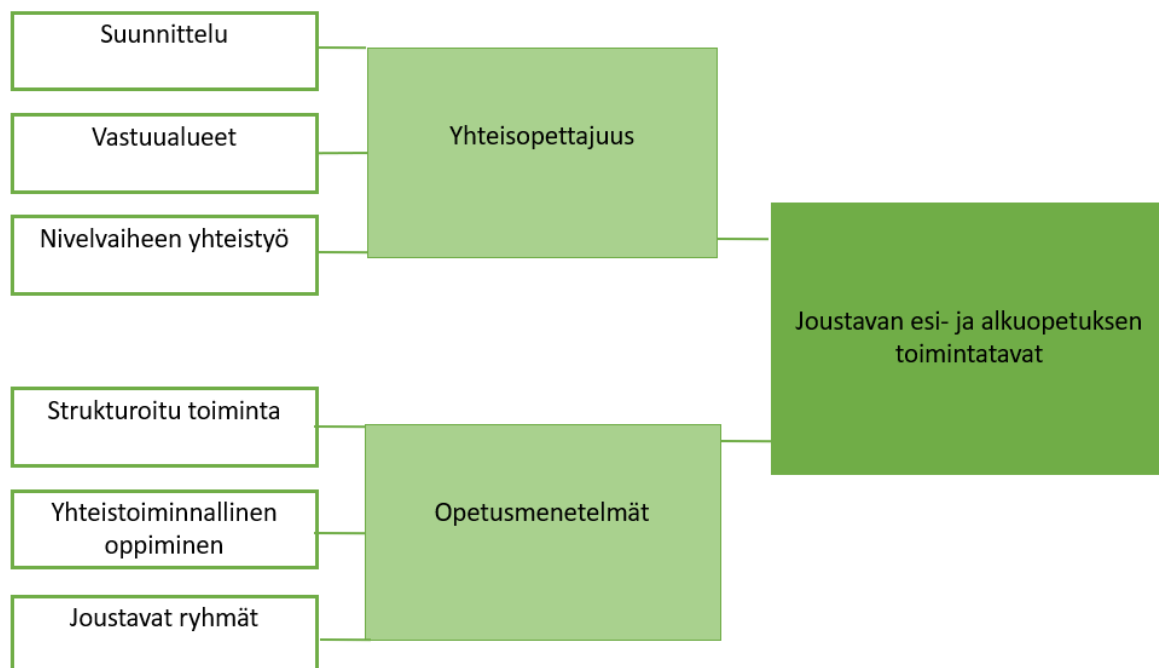
”Se vaatii tosi tarkkaa suunnittelua ja että on aikaa sille suunnittelulle. -- ja semmoisia yhteisiä päämääriä ja yhteisiä toimintatapoja, joita sovitaan...” (H1)

”Mutta tiimityöskentely antaa niin paljon ja toimii niin hyvin se eriyttäminen, ja arki. – tai se (suunnittelu) helpottaa taas sitä yhteistyötä...” (H2)

Tiimiopettajuuden ja suunnittelun yhdistäminen toteutui vasta kun arvioin ja vertailin uudeen aiempia analyysivaiheita ja kuvaavien käsitteiden sisältöjä suhteessa alakategorioihin. Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten analyysi on jatkuva ja pitkäkestoinen prosessi.

4. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintatavat tapauskoulussa

Tässä osiossa esittelen tutkimuksen tuloksia. Haastatteluaineiston analyysin pohjalta haastattavien näkemyksistä muodostui kaksi kuvauskategoriaa, jotka muodostavat joustavan opetuksen toimintatavat 1) yhteisopettajuus ja 2) opetusmenetelmät. Selkeiden kuvauskategorioiden vuoksi esittelen tulokset näiden suurempien kokonaisuuksien kautta poiketen tavanomaisesta tulosten esittämisjärjestyksestä tutkimuskysymyksittäin. Seuraavaksi esittelen tutkimustulosten alakategoriat, joista muodostuvat tutkimuksen kuvauskategoriat ja havainnollistan, miten analyysin kautta tuloksiin on päädytty. Tulokset on jäsennelty analyysin mukaisesti kuvauskategorioiden alle alakategorioittain. Avaan näitä tuloksia haastattelujen lainauksilla. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset pyritään esittämään mahdollisimman hienovaraisesti haastattelulainauksia hyödyntäen (Niikko, 2003, s. 39). Kuviossa 5 on esitetty tutkimuksen tulokset ja ne on jäsennelty tutkimuskysymyksen mukaisesti.



Kuvio 4 Joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestäminen yhteisopettajuuden ja opetusmenetelmien keinoilla.

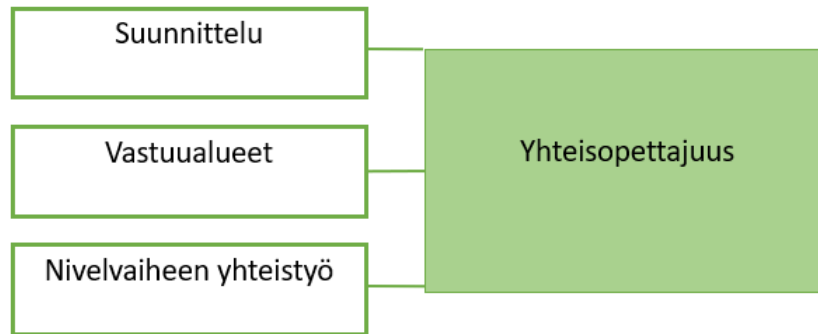
Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä ei voida eritellä täysin kuvauskategorioiden mukaan, sillä tutkimuskysymykset pitävät sisällään huomioita niin joustavasta opetuksen toimintatavoista kuin yhteisopettajuudesta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset kuitenkin

painottuvat opetusmenetelmät –kategoriaan ja toisen tutkimuskysymyksen vastaukset yhteisopettajuus –kategoriaan. Kategorioiden välinen vuoropuhelu mahdollistaa kokonaisvaltaisen kuvan joustavan opetuksen järjestämisestä, opetusmenetelmien hyödyntämisestä sekä vastuualueiden jakautumisesta tapaustutkimuksen koulussa. Tämä tuo ilmi myös yhteisopettajuuden ja opetusmenetelmien vuorovaikutuksellisen luonteen, jotka muodostavat yhdessä tapaustutkimuksen koulun joustavan opetuksen toimintatapoja.

Haastatteluaineistossa kuvattiin hyvin suunnittelun ja yhteisopettajuuden suhdetta toisiinsa. Haastateltavat kertoivat, kuinka tarkka suunnittelu vaatii yhteistä aikaa viikoittaisissa suunnittelupalaverissa. Näin suunnittelu tukee yhteisopettajuuden ja joustavuuden toteuttamista. Yhteinen suunnittelu ja joustavan opetuksen järjestäminen miellettiin etenkin tiimiopettajuuden toteuttamiseksi. Haastateltavat toivat esiin myös muita yhteisopettajuuden toteutumisen muotoja, kuten avustavan ja rinnakkain opettamisen. Kuvauskategoria muotoutui tämän vuoksi tiimiopettajuudesta yhteisopettajuudeksi, sillä tiimiopettajuus on yksi yhteisopettajuuden muoto.

Tutkimustulokset on muodostuneet aineistolähtöisen fenomenografisen analyysiin kautta. Päätulokset kokoavat yhteen haastateltavien näkemykset joustavan opetuksen järjestämisestä. Tutkimustulokset perustuvat aina osaltaan tutkijan omaan tulkintaan aineistosta. Tulkintaa pyrin havainnollistamaan tutkimusaineistosta poimituilla lainauksilla. Lainaukset tukevat aineistolähtöisyyttä ja vahvistavat teoriakytköksiä. Toimenpiteet tuovat näkyväksi tutkimuksen läpinäkyvää prosessia ja puolustavat tutkijan roolia haastateltavien näkökulmien esille tuojana.

4.1 Yhteisopettajuus



Kuvio 5 Kuvauskategoria I. Yhteisopettajuuden rakentuminen joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimin mukaan.

Ensimmäisenä tarkastelen kuvauskategoriaa I yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus nousi vahvasti esiin jokaisessa haastattelussa osana joustavan opetuksen järjestämistä. Haastattelujen kautta ilmeni, kuinka joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa toteutetaan yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuuden toteutuminen joustavassa esi- ja alkuopetuksessa vastaa tutkimukselle asetettuun tutkimuskysymykseen, miten vastuut jakautuvat opetusta toteuttavan tiimin jäsenten kesken. Yhteisopettajuus muodostuu tapauskoulun joustavassa esi- ja alkuopetuksen luokassa 1) suunnittelusta, 2) nivelvaiheen yhteistyöstä ja 3) vastuualueista. Yhteisopettajuuden rakentuminen on esitetty kuviossa 6 kuvauskategoria I kautta. Tarkastelen seuraavaksi yhteisopettajuutta haastatteluissa esiin tulleiden ja edellä mainittujen alakategorioiden kautta.

Yhteisopettajuus muodostui kuvauskategoriaksi alakategorioiden kautta. Nämä kuvasivat yhdessä tehtävää työtä ja opetuksen järjestämistä. Jokainen viidestä haastateltavasta toi esiin luokassa järjestettävän joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutumisen kannalta oleellisimman – yhteistyön ja yhdessä tekemisen. Haastateltavat kuvasivat yhdessä opettamista sanalla tiimiopettajuus. Tähän yhteistyöhön nähtiin kuuluvan tiiviisti yhteinen suunnittelu-aika. Tiimiopettajuutta on toteutettu joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa niin, että se on vakiintunut käytännöksi. Opetusta toteuttavat tiimiläiset kertoivat, kuinka he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä.

Analyysin kautta alakategoriasta muodostui kuvakategoriaksi yhteisopettajuus. Haastateltavat kuvasivat opetuksen järjestämistä tiimiopettajuudeksi. Tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että tiimiopettajuuden rinnalla toteutetaan myös rinnakkain opettamista ja avustavaa opettamista.

Jokaisessa viidessä haastattelussa tuotiin esille, että tarkasti tehty *1) suunnittelu* luo pohjan joustavalle esi- ja alkuopetuksen järjestämiselle. Tiimin jäsenten mukaan suunnittelun pohjana ovat opetussuunnitelmien yhteensovittaminen, oppilastuntemus sekä yhteiset suunnittelu-palaverit. Yhteinen suunnittelu mahdollistaa myös tiimin ja opetuksen kehittämisen yhdessä.

Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että koulun joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin kehittäminen on aloitettu yhdessä suunnitellen. Alusta alkaen suunnittelussa ovat olleet mukana koulun erityisopettaja, päiväkodin johtaja sekä koulun johto. Tämän jälkeen mukaan tulivat luokanopettaja sekä esiopetuksen opettaja. Vaikka tiimissä on ollut jonkin verran vaihtuvuutta, joustavan esi- ja alkuopetuksen tavoite on pysynyt samana. Suunnittelussa on ollut mukana erilaista asiantuntemusta omaavia henkilöitä jo alusta alkaen.

Tämän kiteyttää seuraava ote haastattelusta: *”Se jousto tulee toiminnan suunnittelussa.”* (H4)

Joustavan opetuksen toimintamallia lähdettiin muodostamaan koulun oppilaiden tarpeista, jolloin opetukselle on asetettu selkeä tavoite esi- ja alkuopetuksen yhteensovittamisesta. Ennen toiminnan alkamista joustavaan opetukseen tutustuttiin muiden koulujen mallien kautta. Tämän jälkeen esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintaa kehitettiin erilaisia toimintatapoja ja opetussuunnitelmien sisältöjä yhdistellen.

”Lähdettiin liikkeelle katsomalla muiden koulujen ja kuntien malleja... — tietenkin piti tutustua erilaisten koulujen, eri kuntien malleihin, eri kaupunkien malleihin ja sitten mietittiin, että mistä lapset hyötyisivät... — ja tavallaan sieltä eskaripuolelta tuli ne pääteemat ja sitten katsottiin, että ne kaikki nivoutui aivan täysin niihin ykkös–kakkosenkin teemoihin.” (H3)

Edellinen esimerkki kuvaa hyvin myös, että joustavan opetuksen järjestämisen pohja-ajatuksena on ollut jo alkujaan opetussuunnitelmien yhteensovittaminen. Joustavan opetuksen suunnittelussa opetussuunnitelmien asettamat tavoitteet saavutetaan kolmen vuoden aikana ja niistä rakennetaan kokonaisuuksia. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas käy esiopetuksen ja alkuopetuksen samassa luokassa, joka muodostaa kolmen vuoden jatkumon.

”Kun esimerkiksi kakkosen opsissa (opetussuunnitelmassa) tulee avaruus niin se tulee joka kolmas vuosi siinä luokassa, eli kaikki varmasti opiskelee ne aiheet sitten kolmen vuoden aikana.” (H3)

”...että niin kuin enemmän sekoitellaan ja voidaan kahden vuoden mittarilla laskea mitä käydään läpi.” (H4)

Luokassa toteutettava joustava esi- ja alkuopetus nivoo yhteen esiopetuksen opetussuunnitelman sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haastattelussa ilmeni myös, että voittavat asiakirjat ohjaavat toimintaa ja niitä käytetään tuntisuunnitelmien pohjana, joista muodostetaan kokonaisuuksia. Seuraavat esimerkit kuvaavat kuinka tiimin suunnitteluun nivoutuvat opetussuunnitelmat ja niiden yhteensovittaminen.

”Joo elikkä tavallaan se on yllättävää, että ne aika lailla täsmäävät, esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen alkuopetuksen opetussuunnitelma.” (H3)

”Me ollaan saatu semmoiset hyvät jaksot rakennettua niiden opetussuunnitelmien kautta ja sitten lähdetty miettimään minkälaista tarinaa siinä kuljetetaan mukana, että joskus ollaan käytetty Aapisen tarinaa ja joskus ollaan käytetty enemmänkin kaunokirjallisuutta siinä apuna, että ollaan luettu jotakin siihen liittyvää muuta tarinaa.” (H2)

Opetussuunnitelmiin pohjautuvan opetuksen toteuttaminen joustavan opetuksen luokassa on vaatinut paljon suunnittelua. Toimintaa suunnitellaan ja kehitetään jatkuvan parantamisen periaatteella. Haastatelussa tuotiin esille, että vaikka joustavan esi- ja alkuopetuksen luokamuotoinen opetus on ollut koululla vain vähän aikaa, sen suunnittelulle ja toteuttamiselle on muodostunut toimintatavaksi yhteisopettajuus.

Tiimin jäsenet kuvasivat, kuinka opetus rakennetaan luonnollisiksi kokonaisuuksiksi huomioiden lasten oppimisvalmius. Opetussuunnitelmien yhteensovittaminen on joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelun kulmakivi. Kokonaisuudet on rakennettu niin, että jokainen lapsi käy kolmen vuoden aikana esiopetussuunnitelman ja 1–2 luokkien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opetuksen sisällöt ja tavoitteet.

”Ei tarvitse joka vuosi mennä silleen, että ykkösillä näitä ja kakkosilla näitä.” (H4)

Opetuksen suunnittelussa hyödynnetään vahvaa oppilastuntemusta, joka joustavan opetuksen tiimille muodostuu kolmen vuoden aikana. Oppimista ja sen kehitystä seuraavat samat opettajat esiopetuksesta alkuopetukseen. Tiimiläiset jakavat omia havaintojaan toisille ja täydentää näin yhteistä näkemystä oppilaan oppimisesta. Joustava esi- ja alkuopetus mahdollistaa lapsen kehityksen ja oppimisen seuraamisen jatkumona. Jatkuvuus vahvistaa oppilastuntemuksen kehittymistä ja edesauttaa opetuksen suunnittelua.

” Ja erityisesti se vahvuus siinä on -- että kun tämä on jatkumo niin, kun se esioppilas tulee esiopetukseen niin tavallaan saa olla näkemässä ja kokemassa sen lapsen kehitystä ja oppimista sen kolme vuotta. Niin se on minun mielestäni aivan mahtava etuoikeus kyllä.” (H1)

Oppilastuntemuksen syventymisen kuvattiin myös pehmentävän nivelvaihetta, sillä samat opettajat kulkevat oppilaiden rinnalla esiopetuksen ja alkuopetuksen ajan. Oppilastuntemuksen ja nivelvaiheen yhteistyön käsitteet sivuavat toisiaan. Näiden kahden käsitteen välillä oli kuitenkin eroavaisuuksia tilanteissa, missä esiopetuksesta kouluun siirtymä ja oppilastuntemus mainittiin. Suunnitteluun lukeutuva oppilastuntemus pitää sisällään sitä tietoa, mikä jokaiselle opettajalle opetuksen aikana kolmen vuoden aikana kertyy. Oppilastuntemuksen vaikutus suunnitteluun on ilmeinen yhteisopettajuuden toteutumisen kannalta, sillä se mahdollistaa joustavan opetuksen suunnittelun.

”Opettajat on niin hyvin suunnitelleet sen jutun, ja ne ovat koko ajan kartalla, että missä kukakin on, että heillä on vaihtuvat ryhmät ja muuta.” (H3)

Viikoittaisissa ja säännöllisissä palaverissa suunnitellaan opetusta seuraavalle viikolle sekä käydään läpi esimerkiksi havaintoja oppilaiden taitojen kehittymisestä. Tämä lisää myös tiimin jäsenten oppilastuntemusta. Tarkan suunnittelun avulla voidaan hyödyntää jokaisen lapsen vahvuuksia ja tukea oppimista sekä toteuttaa joustavaa opetusta.

”... Ja me aina yhdessä suunnitellaan ja käydään läpi se aikaisempi viikko, että mitä ollaan tehty ja miten on mennyt ja mitä havaintoja ollaan tehty ja sitten me suunnitellaan viikko eteenpäin siinä samalla kertaa, että ihan tunti tunnilta käydään (läpi).” (H2)

Suunnitteluun kuuluu esiopetuksen opettajan, luokanopettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja osallistuvat suunnitteluun tarvittaessa esimerkiksi, kun käsitellään lasten tuen tarvetta matematiikassa ja äidinkielessä. Nämä aineet ovat niitä, joissa yleisemmin esi- ja alkuopetuksen oppilas tarvitsee tukea.

Suunnittelu toteutetaan palaverissa, joka kokoontuu joka viikko samaan aikaan. Jokainen tuo oman ammatillisen panoksensa ja oppilastuntemuksensa suunnitteluun. Joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa myös ohjaajan rooli nähdään osana opetuksen suunnittelua. Tämä on otettu huomioon jo resurssoinnissa.

”...tärkeää, että kun suunnitellaan niin ohjaaja saa olla mukana. Niin tässä on lähtökohtaisesti ajateltu silleen, että ehdottomasti pitää olla tunteja tulla mukaan myös suunnitteluun.”
(H4)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja koulun laaja-alainen erityisopettaja tekevät tiivistä yhteistyötä, joka koetaankin ryhmän oppilastuntemuksen kannalta hyväksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei ole mukana kuitenkaan säännöllisesti tiimin suunnittelupalavereissa, toisin kuin laaja-alainen erityisopettaja, joka osallistuu tiimin suunnitteluun välillä alkuopetuksen oppilaiden tuen tarpeen vuoksi. Tämä nähtiin myös joustavan esi- ja alkuopetuksen luokan toiminnan kehittämistarpeena, sillä puolet haastateltavista mainitsivat myös erityisopetuksen resurssin joustavuuden osana luokan toimintaa.

Tiimissä tapahtuva suunnittelu nähtiin myös antavan opetukselle tiukemmat raamit ja rytmittävän opetusta.

”-tietynlainen sooloilu on mahdotonta tässä, kun (oppitunnit) suunnitellaan niin tiiviisti yhdessä ja toteutetaan, tiivisti yhdessä niin siinä suunnitelmassa on sitten pysyttävä.” (H2)

Toisaalta tämä antaa myös mahdollisuuden kehittää opetusta ja vaikuttaa siihen suunnittelun kautta. Haastatteluissa tiimiläiset kertoivat, kuinka suunnittelussa tuodaan esiin myös havainnot ja arvioidaan toteutettua opetusta. Jos huomataan, että jokin toimintatapa ei ole ihanteellisin joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmälle, siihen voidaan puuttua nopeasti. Opetuksen suunnittelun tukena hyödynnetään yhdessä kehitettyä oppilaiden arviointimenetelmää, lintutorniarviointia. Lintutorni -arviointilomake toimii opettajien työkaluna, mutta myös oppilaiden itsearviointina. Arviointilomakkeen avulla oppimista voidaan seurata yhdessä oppilaan, huoltajien ja tiimiläisten kanssa. Se sisältää konkreettisia opetussuunnitelmaan pohjautuvia tavoitteita laaja-alaisista tavoitteista sekä sisällön tavoitteista.

Arviointiin voidaan katsoa kuuluvan osaltaan tiedon jakaminen. Lisäksi se myös sivuaa moniammatillista yhteistyötä ja tiimiopettajuutta. Yksi haastateltavista totesikin, että yhteisopettajuus on sitä, että suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Tiimin jäsenet kertoivat haastatteluissa, kuinka he arvioivat paitsi toimintaa myös oppilaiden edistymistä yhdessä. Toiminnan arviointi on osa kehittämistä ja se tapahtuu tiimin palavereissa. Jokainen tiimin jäsen tuo omat huomionsa muille tiedoksi, jolloin yhteinen arviointi mahdollistuu.

Luokassa toteutettavaan yhteisopettajuuteen tunnistettiin liittyvän 2) *vastuualueet*. Vastuualueiden toteutumisessa on tärkeää, että jokainen tiimissä tietää oman vastuualueensa ja miten seuraavan viikon oppitunneille valmistaudutaan.

”Meillä on joka viikko palaveri. -- että mitä tullaan tekemään ja kuka ottaa vastuun mistäkin suunnitteluhommasta ja toteutuksesta.” (H2)

Vastuualueet voivat vaihdella oppitunneittain ja tiimin jäsen voi osaltaan vaikuttaa niihin. Oma aktiivinen rooli on merkittävässä asemassa siinä, että opetusta voidaan suunnitella ja toteuttaa joustavasti.

” Se on äärimmäisen tärkeää se suunnittelu. Ja myös se, että otan sen roolin, -- että tiedän mitä toiset tekevät, mitä minä teen ja mitä minun pitäisi lapselta vaatia.” (H4)

Vastuualueet jakautuvat osalta ammatillisen koulutuksen mukaan, mutta toisaalta vastuutehtävät ovat muuntuvia. Muuntuvat ja lyhykestoisemmat tehtävät ovat oppituntien muita vastuutehtäviä ja ne on usein nimetty yhdelle tunnille. Ammatilliset vastuut jakautuvat koulutuksen mukaan ja ne ovat pysyviä. Nämä vastuualueet ovat niitä, jotka kuuluvat ammattiryhmien työnkuvaan. Haastatteluissa esiin nousi opettajilla oleva opetusvastuu, johon kuuluu opetussuunnitelmasta ja sen toteutumisesta vastaaminen osana opetusta ja sen suunnittelua.

Seuraava ote haastattelusta kertoo opetusvastuun ilmenemisestä:

”-- että totta kai luokanopettajana minä vastaan siitä, että peruskoulun opetussuunnitelma toteutuu ja kaikki lapset saa sitä opetusta.”(H2)

Lisäksi haastatteluissa mainittiin pedagoginen vastuu, joka kuuluu esiopetuksen opettajan vastuualueisiin. Pedagogisessa vastuussa olevan työntekijän työnkuvaan kuuluu varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetussuunnitelman noudattaminen ja niiden pedagogisten tavoitteiden toteutumisen seuraaminen.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämiseen kuuluu myös muita vastuutehtäviä, jotka voivat olla lyhyempikestoisia. Nämä vastuutehtävät ovat vaihtelevia ja ne sovitaan esimerkiksi yhteisessä suunnittelupalaverissa. Oppituntien vastuutehtävinä voi olla materiaalien valmistamista tai tehtävien tarkkailua oppitunnilla.

”Mutta tosiaan meillä voi olla vaikka niin, että meillä on yhteinen tuokio, jonka ohjaan, mutta olen ohjeistanut, miten vaikka koulunkäynnin ohjaaja tarkkailee tehtävien tekoa tai muuta,

että siinä on kaikilla meillä aikuisilla se oma rooli. -- ne aina jaetaan siinä viikkosuunnittelussa, että nekin on hyvin semmoisia muuntuvia, että ei aina sama.”(H2)

Erityisopettajat osallistuvat opetuksen toteuttamiseen tarpeen mukaan. He voivat olla mukana viikoittaisissa suunnittelupalavereissa tai esimerkiksi konsultoida, mikäli opettajilla on herännyt huoli luokan lapsen oppimisen tukemisen riittävydestä. Esiopetusryhmän toiminta joustavassa luokassa nähtiin vaikuttavan erityisopettajien työresurssiin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuului havainnointi ja arviointi oppimisen tuen asioissa. Mikäli opettajilla on herännyt huoli esiopetuksen oppilaan oppimisesta, etenkin jos lapsi on ollut jo tuen piirissä ennen joustavaan esiopetusryhmään siirtymistä, varhaiskasvatuksen erityisopettaja konsultoidaan asiasta.

Koulun laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa kuvataan seuraavasti:

”Meillä on tiimi ja tiimisuunnittelu-aika. Erityisopettaja on yleensä aika lailla siinä mukana, mutta ei koko-aikaa. Hän on enemmän silloin kun puhutaan matikasta ja suomen kielestä, jotta hän tietää missä mennään, kun on niitä aineita missä eniten sitä tukea tarvitaan.”(H3)

Tapausluokassa joustavaa esi- ja alkuopetusta järjestetään yhteisopettajuuden keinoin. Haastatteluista nousi esiin yhteisopettajuuden toteutuminen osana 3) *nivelvaiheen yhteistyötä*. Joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa toteutuu nivelvaiheen yhteistyö, joka pitää sisällään yhteistyön, tiedonsiirron ja jatkuvuuden. Yhteistyö -käsite jakautuu tämän tutkimuksen mukaan moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteistyöhön muiden tahojen kanssa. Joustavan opetuksen toteuttamisessa nivelvaiheessa tapahtuva yhteistyö oli tarpeellista erottaa yhteistyö -käsitteellä, jotta tutkimus vastasi mahdollisimman kattavasti koulussa järjestettävään joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Nivelvaiheen yhteistyössä painopiste on enemmänkin moniammatillinen ja konsultoiva, joka tapauskoulussa nivoutuu luokassa toteutettavaan tiimiopettajuuteen. Tiimiopettajuuden ulkopuolella toteutettava yhteistyö muiden esiopetusryhmien kanssa ovat osa nivelvaiheen yhteistyötä kuten esimerkiksi eskareiden yhteisretket. Yhteistyö pehmittää osaltaan nivelvaihetta, mikäli lapsi on siirtynyt varhaiskasvatuksesta joustavaan esi- ja alkuopetukseen.

Nivelvaiheessa yhteistyöllä käsitetään huoltajien, opetushuollon henkilöstön, varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muun varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä alkuopettajien ja koulun laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyötä. Joustavan luokan

esiopetuksen pienryhmä tekee yhteistyötä myös muiden esiopetusryhmien kanssa ja käy esimerkiksi retkillä muiden esiopetusryhmien kanssa. Tämä yhteistyö lisää myös nivelvaiheen pehmentymistä ja kuvaa esimerkkinä muuta tiimin ulkopuolella tapahtuvaa yhteistyötä.

Yhteistyö sisältää siis tiimin sisällä toteutettavan yhteisopettajuuden moniammatillisen yhteistyön sekä muun yhteistyön ja se käsittää lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymään kuuluvan yhteistyön. Muuksi yhteistyöksi voidaan lukea tahot, joiden kanssa kommunikaatio ei tapahdu tiimin sisällä. Haastatteluiden mukaan muuta yhteistyötä toteutetaan esimerkiksi huoltajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Muut yhteistyötahot voivat myös vaihdella ja olla kestoltaan vaihtelevia toisin kuin tiimiopettajuudessa. Yhteistyö tiivistyy esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja esiopetuksen opettajan välillä, mikäli lapsen oppiminen herättää huolta. Kuitenkin opettajat kokivat, että joustavan esi- ja alkuopetuksen sijoittuminen koululuokkaan vahvisti luonnollisesti koulun laaja-alaisen opettajan ja esiopetuksen opettajan yhteistyötä.

”Joustavan luokan oppilaat (esiopetuksen oppilaat) ovat kiinteästi koulun yhteydessä, joten laaja-alainen erityisopettaja on siinä tavallaan se lähin kontakti kuitenkin, että voi aina nopeasti kysäistä. -- Ehkä pikkuisen painottuu enemmän joustavan ryhmässä tuo koulun laaja-alaisen erityisopettajan mukana olo.” (H5)

Esiopetuksesta alkuopetukseen tapahtuva siirtymä pehmityy, kun lapsi osallistuu joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Tutkimuksessa opettajat näkivät nivelvaiheen perinteisen käsityksen mukaisesti eli esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Tällöin lapselle tulee tutuksi koulu ympäristönä ja sen toimintatavat sekä muut lapset ja aikuiset esiopetusvuoden aikana.

Moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa tässä tutkimuksessa tiimin välillä tapahtuvaa yhteistyötä eli siis joustavan esi- ja alkuopetuksen luokan esiopetuksen opettajan, luokanopettajan, koulunkäynnin ohjaajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja koulun laaja-alaisen erityisopettajan välistä yhteistyötä.

” Joo ja yhteisopettajuutta on kyllä koko ajan ja että me tehdään kaikki yhdessä. Koulunkäynnin ohjaaja on aina suunnitteluissa mukana ja eskarinopettaja tekee omia tuokioitaan ja luokanopettaja omia tuokiota.”(H2)

”Ja meillä tehdään, meillä pyritään siihen yhteistyöhön tosi paljon. Ja meillä on kato tiimiopettajuutta ja kaikilla on yhteinen suunnitteluaika muillakin niin kuin ykkösillä, kakkosilla, kolmosilla, nelosilla. Kerran viikossa kokoonnutaan yhteen ja yritetään jokaisen opettajan vahvuuksia tuoda oppilaille.”(H3)

Haastatteluissa nivelvaiheen yhteistyötä kuvattiin jatkumona. Tiimi koki, että kun esiopetuksen oppilaat saavat tutustua vuotta aiemmin jo koulurakennukseen, toimintakulttuuriin ja henkilökuntaan myös alkuopetuksen opettaja tuntee heidät, kun he siirtyvät ensimmäiselle luokalle. Lisäksi esiopetuksen suorittaminen joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmässä, joka sijaitsee koulurakennuksessa lisää mahdollisuutta omaksua kouluvalmiuksia, jotka liittyvät koulun käytänteisiin.

”Nii kyllä tässä on niin kun se et, että kun ne vuoden pyörii ne esikoululaiset tiiviisti tässä mukana ja on toiminnassa mukana, niin minähän tunnen sitten jo ne, kun ne tulee ekalle” (H2)

Tiimi näki tiedonsiirron joustavan opetuksen esiopetuksen ja alkuopetuksen oppilaiden osalta helppona. Tiedonsiirto on päivittäin tapahtuvaa ja tietoa hyödynnetään suunnittelussa. Päivittäinen tiedonsiirto tapahtui luonnollisesti opetuksen tai päivän aikana. Havaintoja jaetaan koko tiimille suunnittelupalavereissa sekä päivittäin opetustilanteissa.

”Kehittymistä seurataan yhdessä, katsotaan ja kysellään tiimissä, -- kun vuoden aikana aikapaljon sitä kehitystä tulee niin, niitä pieniäkin asioita sitten haluaa tuoda esille.” (H4)

Tiedonsiirtoa tapahtuu myös varhaiskasvatuksesta esiopetukseen siirryttäessä, kun opettaja vaihtuu. Kuten muissakin esiopetusryhmissä, myös joustavan opetuksen ryhmässä nivelvaiheen tiedonsiirto keskittyy keväälle, kun esiopetuksen ryhmiä muodostetaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu myös ryhmien muodostamiseen konsultoimalla ja tiedonsiirto joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimin kanssa painottuukin esiopetuksen ryhmän oppilasvalintaan. Haastatteluissa tuotiin esille, että koulun erityisopettaja on joustavan opetuksen luokassa enemmän mukana kuin varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tämä eroaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen kanssa samassa rakennuksessa järjestetystä esiopetuksesta, jossa koulun erityisopettaja usein vieraillee arviointikäynnillä ja se on osa tiedonsiirtoprosessia. Yleensä esiopetuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettaja on kiertävä, jolloin hänellä on konsultoiva työote. Tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen erityisopettaja on mukana esiopetukseen siirtyvän lapsen tiedonsiirrossa. Kuitenkin koulun erityisopettajalla voi olla jo enemmän tietoa eskarilaisesta, sillä hän on opiskellut jo yhden vuoden koulun joustavassa esi- ja alkuopetuksen luokassa.

Tutkimuksen kannalta merkittävä tulos oli, että joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimiläiset käsittivät tiedonsiirron koskevan esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymistä. Heidän näkemyk-

sensä mukaan nivelvaihe pehmittyy, sillä tiedonsiirto on päivittäistä ja lapset ovat tulleet jo tutuksi myös luokanopettajalle esiopetusvuoden aikana. Tämä saumaton siirtymä tukee jatkuvuutta. Haastatteluissa nostettiin kuitenkin esiin se, että onko nivelvaiheen siirtymää mahdollista pehmittää esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan tiiviillä yhteistyöllä, ilman alkuopetuksen luokan ja esiopetuksen luokan yhdistämistä

Käsitys nivelvaiheen pehmittämisestä muuntui hieman sen mukaan, tuleeko lapsi esiopetukseen kotihoidosta vai varhaiskasvatuksen piiristä. Kotihoidosta joustavan esi- ja alkuopetuksen luokkaan siirtyminen katsottiin tukevan lapsen kouluvalmiuksia ja pehmentävän siirtymää. Lisäksi näillä lapsilla ei välttämättä ollut tarvetta täydentävälle varhaiskasvatukselle. Joustavan opetuksen luokassa esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymä on saumaton, joka näkyy myös tiedonsiirron muuntumisena. Haastatteluissa tiimin jäsenet toivat esille, kuinka tiedonsiirto muuntuu päivittäiseksi. Kun tilannetta verrataan esiopetuksesta alkuopetuksen siirtymään, voidaan huomata, että tiedonsiirron luonne mahdollistaa jatkuvuuden toteutumisen.

” – jotenkin semmoinen selkeä jatkumo se kolme vuotta. Semmoinen yhtenäinen esi- ja alkuopetus on kuitenkin tässä se, että ei ole sitä luokka-asteelle toiselta siirtymisen ihmettelyä tässä periaatteessa. – ... Käytännössähän se tietenkin vaihtuu, että tulee perusopetuksen kirjoille ja luokanopettaja on opettaja virallisesti, mutta ei siinä muuten mitään suurta muutosta tule, kun tässä tosiaan toimitaan yhdessä. ”(H1)

Joustavassa opetuksessa nivelvaiheen siirtymää pyritään pehmittämään ja kynnystä madaltamaan koulun aloittamiselle. Haastatteluissa etenkin opettajat kuvasivat siirtymistä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle saumattomana. Lapsi on saanut viettää esiopetusvuoden koulun toimintaympäristössä ja tutustua luokkakaverihin, jolloin selkeää siirtymää ei käytännössä ole.

”Niin tavallaan lapsen on niin helppoa ollakin tässä ykkösluokkalaisena, kun hän tietää jo, miten tässä toimitaan ja mitkä ne tilat, paikat, säännöt, toimintakulttuurit ja tavat on. ” (H1)

Tutkimushaastatteluista nousi esiin myös muita huomionarvoisia seikkoja yhteisopettajuuden muotoutumisessa tapauskoulun luokan joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimissä. Haastatteluissa tarkentavat kysymykset antoivat syvällisempää tietoa siitä mistä ammatillinen tiimi koostuu ja yhteisopettajuus rakentuu. Erityisen mielenkiintoista oli huomata, kuinka erilaisissa kouluympäristöissä työskentely antoi vertailukohtaa joustavalle esi- ja alkuopetukselle. Mel-

kein jokainen haastateltava toi esille aiempia työkokemuksia ja kykeni vertailemaan kuin satumalta joustavan opetuksen toimintatapoja perinteisempään peruskoulun luokkaopetukseen.

Neljän haastateltavan puheessa nousi esille vuorovaikutuksessa muodostunut asiantuntijuus eli millainen rooli heillä yksilönä on joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimissä ja millaista yksilöllistä asiantuntemusta oma ammatillinen rooli sisältää. Tämä rajaakin tiimin näkemykset joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä yhteen tapaukseen, joka puoltaa tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitunutta tapaustutkimusta.

Opetuksen järjestämisen edellytyksenä on tiimiin ja yhteisopettajuuteen sitoutuminen. Jotta opetusta voi yhdessä suunnitella ja toteuttaa, edellyttää se niin opettajilta kuin ohjaajaltakin halua ja kiinnostusta opettaa koko joustavan esi- ja alkuopetuksen luokkaa. Esiopetuksen ja alkuopetuksen yhdistävän luokan opettajatiimiltä vaaditaan kehittämismyönteistä ja sitoutunutta asennetta, jota kuvaakin hyvin seuraava lainaus haastatteluista:

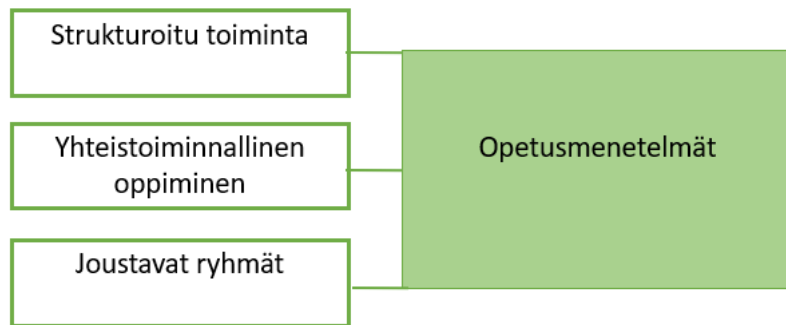
” – ja valmis tiettenkin olemaan opettajana ja ohjaajana luokalle.”(H1)

Lisäksi yhteisopettajuuteen ja tiimiin sitoutuminen nähtiin olevan ehdotonta opetuksen toteuttamisen ja suunnittelun kannalta. Haastatteluissa mainittiin kuinka yhteisten päämäärien asettaminen ja tavoitteisiin pyrkiminen ovat tärkeitä. Sitoutumista lisää yhteisten toimintatapojen sopiminen. Tiimi on sitoutunut yhteisiin tavoitteisiin sekä omaavat kehittämismyönteisen asenteen. Usea haastateltava nostikin esiin, että tiimissä ollaan valmiita kokeilemaan uutta.

”Joustava opetus vaatii avarakatseisuutta, joustavuutta ja kehittämismyönteisyyttä ja semmoista mää niin kuin koen.”(H3)

” – että on valmis kokeilemaan ja testailemaan uutta ja on into kehittää tätä ja valmis tosiaan muokkaamaan tarvittaessa.”(H1)

4.2 Opetusmenetelmät



Kuvio 6 Kuvauskategoria II. Joustavan opetuksen opetusmenetelmät tiimin jäsenten mukaan.

Joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutetaan tutkimuksen kohteena olevassa koulussa eri opetusmenetelmiä hyödyntäen. Tutkimusaineiston mukaan joustavaa opetusta tukevat opetusmenetelmät voidaan jakaa 1) *strukturoituun toimintaan*, 2) *yhteistoiminnalliseen oppimiseen* ja 3) *joustaviin ryhmiin*. Opetusmenetelmät on esitetty kuviossa 7 kuvauskategoria II kautta. Nämä opetusmenetelmät mahdollistavat joustavuuden toteutumisen ja opetussuunnitelmien yhteensovittamisen. Seuraavaksi esittelen tuloksia tarkemmin ja selvitän miten nämä opetusmenetelmät näkyvät osana joustavaa opetusta.

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa toiminta on hyvin strukturoitua. 1) *Strukturoitu toiminta* näkyy opetuksen selkeässä rakenteessa ja rutiineissa, jotka rytmittävät esiopetuksen ryhmää sekä alkuopetuksen luokkia. Toiminta ja opetus on suunniteltu niin, että päivittäisellä toiminnalla on selkeät rutiinit. Nämä muodostavat opetuksen ytimen. Taulukossa 1 on kuvattu esimerkin kautta joustavan esi- ja alkuopetusryhmän toiminta päivän aikana. Esiopetuksen oppilaille on kolme tuntia eli kolme oppituntia päivässä alkuopetuksen oppilaiden kanssa. Viimeisellä eli neljännellä tunnilla esiopetuksen oppilaille on omaa toimintaa kuten leikkiä tai ulkoilua. Alkuopetuksen oppilaille on neljännellä tunnilla esimerkiksi oppiainetta, jota esiopetukseen ei vielä sisälly.

Taulukko 1 Taulukossa on esitetty esimerkin kautta joustavan opetuksen toteuttaminen yhden päivän aikana. Tämä rakenne muodostaa strukturoidun ja päivittäisen toiminnan ytimen.

Oppitunti	Kohderyhmä	Sisältö
1.tunti	Esi- ja alkuopetus	Joustava opetus
2.tunti	Esi- ja alkuopetus	Joustava opetus
3.tunti	Esi- ja alkuopetus	Joustava opetus
4.tunti	Esiopetus	Esiopetussuunnitelman perusteet esiopetuksen pedagogiikka (leikkiä, ulkoilua)
	1. luokka	Perusopetussuunnitelman perusteet alkuopetuksen oppiainetunti
	2. luokka	Perusopetussuunnitelman perusteet alkuopetuksen oppiainetunti

Edellä kuvattu esimerkin kautta esitetty päivärytmi muodostaa strukturoidulle toiminnalle kehykset. Toiminta on strukturoitua ja suunnittelussa on huomioitu iän ja kehitystason mukainen toiminta. Esimerkiksi esiopetuksen toiminnassa korostuu oppimisessa leikinomaisuus ja sille on varattu myös päivärytmistä aikaa. Nämä ominaiset tavat oppia on huomioitu osana joustavaa opetusta esiopetussuunnitelman ja perusopetussuunnitelman perusteiden ja niiden yhteensovittamisen kautta.

Yhtenä päivänä viikossa eskarilaisilla ja alkuopetuksen oppilailla on omaa toimintaa. Tällöin toimintaa ei välttämättä järjestetä koko joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmän kanssa. Strukturoitu toiminta näkyy käytännön tasolla esimerkiksi toiminnan aikataulutuksessa sekä rutineissa.

”Yleensä meillä on niin, että se ensimmäinen tunti on aina yhdessä ja meillä on semmoinen niin kuin aamupiiri. Meillä on semmoinen yhteinen alustus tai alku niin, että kaikki kokee olevansa sillä samalla tunnilla, vaikka mennäänkin tekemään eri paikkoihin eri juttuja. – Ja perjantaisin on niin, että eskarit ovat omana ryhmänä ja niillä on semmoista leikkiä ja metsäretkeä ja kaikkea muuta.” (H2)

Strukturoitua toimintaa tukevat tiimissä suunniteltu toiminta, oppimisympäristöt sekä muut rakenteet, jotka rytmittävät opetusta. Oppilailla on luokassa omat paikat, joita he kutsuvat kotipaikoiksi. Jokaisen oma kotipaikka tuo turvaa oppilaille ja mahdollistaa muun muassa

strukturoidun toiminnan kuten aamupiirin. Opetus on hyvin strukturoitua, sillä luokassa on oppilaita, joilla on erilaiset oppimisvalmiudet. Tämän vuoksi esimerkiksi luokan päiväjärjestyksen hahmottamisessa voidaan käyttää apuna kuvatukea. Näin oppilaat tietävät aina mitä päivän aikana tapahtuu. Haastateltavat nostivat esiin myös, miten strukturoitu toiminta auttaa luokan aikuisia opetuksen jäsentämisessä. Strukturoitu toiminta nähtiin eriyttämisen tukena. Esimerkiksi kuvatuki helpottaa lapsen toimimista ryhmässä, mikäli lapsi ei vielä taida luke- mista. Strukturoidusta toiminnasta tuotiin esille myös erilaisia käsityksiä ja esimerkiksi tilojen ja aikuisten vaihtuminen päivän aikana saatettiin käsittää struktuuria madaltavaksi tekijäksi.

Seuraavaksi tarkastelen opetusmenetelmää 2) *yhteistoiminnallinen oppiminen*, joka on haastatteluiden mukaan yksi keino toteuttaa luokassa joustavaa opetusta. Yhteistoiminnallinen oppiminen käsittää luokassa esimerkiksi lasten työskentelyn joustavissa pienryhmissä, joita kutsutaan myös tiimeiksi. Osana opetusta harjoitellaan muun muassa vuorovaikutustaitoja, jotka luovat pohjaa ryhmätyöskentelylle ja kaveritaidoille.

” – me sitten annetaan tiimeille erilaisia tehtäviä, että ne on tehneet ihan ryhmätöitä, poste- reita ja muuta mutta sitten me myös pidetään semmoisia kaveritaitotunteja joka viikko.”(H2)

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen on mahdollista sisällyttää leikkiä, jonka avulla esiopetuk- sen elementtejä voidaan tuoda osaksi alkuopetuksen toimintaa. Esimerkiksi yhteistoiminnalli- sella oppimisella voidaan leikin kautta tukea matemaattisten taitojen kehittymistä, vuorovai- kutustaitoja sekä harjoitella eri kieliä.

”Ja sitten kyllä me lisäksi valmistetaan paljon, että meillä joka viikko on toiminnallisia tuoki- oita, että hirveästi on valmistettu kaiken maailman kuvakortteja ja toimintamattoja käytetty, bepotteja ja sitten kauppaleikkiä. Valtavasti pyritään sinne lapsen maailmaan.”(H2)

Yhteistoiminnallinen oppiminen näkyy ryhmässä esimerkiksi hyödyntämällä vertaisoppimista osana joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa toteutettavaa opetusta. Opetuksessa hyödynne- tään pienryhmätyöskentelyä ja erilaisia ryhmittelyjä, jolloin vertaisoppiminen mahdollistuu. Haastateltavat kertoivat kuinka joustavassa opetuksessa nuoremmat lapset kiinnostuvat usein siitä mitä vanhemmat oppilaat opiskelevat, esimerkiksi esiopetusikäisillä ei ole kaikkia samo- ja oppiaineita kuin 2. -luokkalaisilla. Tämä pitää yllä myös lapsen kiinnostusta ja voi toimia motivaationa oppimiselle.

Yhteistoiminnallista oppimista on kuvattu seuraavissa haastatteluiden otteissa:

”Ja sitten semmoinen lähikehityksen vyöhyke, että nuoremmat lapset oppivat paljon asioita silleen huomaamattakin näiltä vanhemmilta. Se on yksi selkeä vahvuus.”(H2)

”Ja sitten, jos vaikka kakkosluokkalaisella on vähän eri asiaa, niin siinä ykkösluokkalaiset saattavat jo vähän kuunnella tai toisinpäin.”(H3)

Yhtenä opetusmenetelmänä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa haastatteluiden analyysin mukaan toimivat 3) *joustavat ryhmät*. Nämä ryhmittelyt on jaettu analyysivaiheessa joustavaan ryhmittelyyn ja oppilasvalintaan.

Ensimmäinen ryhmittely tapahtuu siis jo oppilasvalintatilanteessa, kun esiopetuksen oppilaat valitaan joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmään. Joustavan opetuksen ryhmittely alkaa jo ennen esiopetuksen aloitusta, kun oppilaat valitaan opetukseen pedagogisin perustein. Mahdollisuuksien mukaan myös huoltajat voivat toivoa lastaan joustavaan esi- ja alkuopetuksen ryhmään. Ryhmän muodostuksessa tehdään yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettajien, esiopetuksen opettajien, luokanopettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan, koulun erityisopettajan, huoltajien ja tarvittaessa muiden ammattilaisten, kuten neuvolan henkilökunnan kanssa. Yhteistyöllä on pyritty kokonaisvaltaiseen arvioon siitä, hyötyykö lapsi joustavan esi- ja alkuopetuksen opetuksesta ja kykeneekö hän toimimaan monipuolisia oppimisympäristöjä hyödyntäen.

”Se on varmaan haastepaikka siinä mieltä sitä kypsymistä ja kasvamista sitten kun ihan ei vielä olla koululaisen valmiudessa välttämättä kaikilta osin”(H5)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa lapselta odotetaan tiettyjä valmiuksia. Tämän vuoksi oppilasvalinta täytyy tehdä arvioiden lapsen edun ensisijaisuutta ja pohtia hyötyykö lapsi joustavasta opetuksesta. Haastatteluissa pedagogisia perusteita, jotka voivat vaikuttaa ryhmän muodostumiseen kuvattiin seuraavasti:

”Lapsen tulee kyetä toimimaan eri ympäristöissä niin, että opetustilat, opettaja ja aikuinen vaihtuvat päivän aikana. Sekä opiskeluryhmä tai oppilaat vaihtuvat päivän aikana. – Kun tulee tähän eskariin, niin ajatus on kolmen vuoden jatkumosta, että lapsi jatkaisi eskarista kouluun.”(H1)

Tutkimus toi ilmi sen, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja (VEO) ei ole ollut säännöllisesti mukana muodostamassa joustavan esiopetuksen ryhmiä. Haastatteluissa tuli esiin oppilasva-

lintatilanteet ja kuinka päiväkodin johtajat ovat olleet usein mukana valinnassa. Päiväkodin johtajilla nähtiin olevan hyvä lapsituntemus ja varhaiskasvatuksen opettajat käyvät vuoropuhelua arjessa, jonka mukaan oppilasvalintaa ja tilanteita voidaan arvioida yksilöllisesti. Tämä on ollut toimiva ratkaisu, mutta tutkimuksessa tuotiin esille myös vastakkaista näkökulmaa tuen tarpeen näkökulmasta.

”Ehkä VEO:n olisi kuitenkin hyvä olla mukana siinä oppilasvalinnassa. Osalle lapsista sopii se ryhmä ja osalle ehkä tukea tarvitseville se ei välttämättä ole siirtymineen ja joustavine opetusjärjestelyineen paras vaihtoehto.” (H5)

Lisäksi joustavan esiopetuksen ryhmittelyssä on huomioitu kouluvalmiuksien ohella lapsen taustaa varhaiskasvatuksessa. Painotukset, joiden mukaan oppilasvalinnat tehdään vuosittain voivat vaihdella. Myös oppilasvalinnassa keskiössä on jatkuvuus ja esimerkiksi joustavan esi- ja alkuopetuksen luokka on ihanteellinen lapsille, jotka eivät ole käyneet varhaiskasvatusta vaan siirtyvät kotihoidosta esiopetukseen. Tällöin lapsi saa käydä esiopetusvuoden kouluympäristössä ja siirtymä kouluun on pehmeä alkuopetukseen seuraavana vuonna, sillä hän saa jatkaa samassa opetusryhmässä.

Joustavat ryhmät voivat olla lyhytkestoisia esimerkiksi oppitunnin mittaisia tai pidempi kestoisia oppiaineryhmiä, jotka ovat kestoltaan lukuvuoden. Oppiaineryhmät ovat usein alkuopetuksen ryhmiä, sillä esiopetusikäisillä lapsilla ei ole vielä kaikkia alkuopetuksen oppiaineita.

Joustavassa ryhmittelyssä lähtökohtana ovat lapsen oppimisen tarpeet.

” – ja pyritään aina sen lapsen niin tarpeen mukaan tekemään niitä ryhmittelyjä ja sitä mitä harjoitellaan, että vaikka meillä olisi se pääaihe sama niin me pystytään sitä eriyttämään sitten taitotason mukaisesti sen päivän aikana.” (H2)

Lapset liikkuvat joustavasti päivän aikana ryhmästä toiseen. Koko tiimi on sitoutunut joustavan opetuksen ryhmän opettamiseen ja vahvuutena nähdäänkin monipuolinen opettaminen, sillä luokassa ei ole erikseen sääntöjä mikä ryhmä kuuluu tietylle opettajalle. Joustavuus on myös välittynyt lapsille ja haastateltavat toivat ilmi, kuinka lapset ovat oppineet ymmärtämään moninaisuutta ja erilaisuutta. Tämä on näkynyt esimerkiksi siinä, että lapset eivät kyseenalaista tai kysele toisilta lapsilta heidän erilaisista tehtävistään.

Ryhmät voivat myös olla sekaryhmiä tai perustua oppilaiden omaan valintaan:

”Ja sitten jaetaan semmoisiin pikku tiimeihin. – Laitetaan sitten sekaisin eskari- ykkös- kakkosia, niin jotenkin se on hieno nähdä miten isommat auttaa pienempiä ja pienemmät oikeuttaa eri tavalla, ja minusta siinä jotenkin tarjotaan ehkä enemmän haastetta sitten ihan luonnollisesti, kun ne ovat koululaisten mukana.” (H4)

Joustavat ryhmät voivat perustua taitoihin tai oppiaineisiin. Mikäli oppilas omaa jo tietyn taidon tavoitetta paremmin, voidaan tämä huomioida ryhmien jaottelussa. Esimerkiksi ensimmäisen luokan matematiikan tunnille voi osallistua myös esiopetusikäinen lapsi, joka osaa numerot ja harjoittelee jo ensimmäisiä laskutoimituksia, saa hän kehittää matemaattista osaamistaan yksilöllisesti ylöspäin eriyttämällä. Joustavan opetuksen vahvuuksia on opetuksen eriyttäminen ja oppimisen motivaation säilyminen.

”Joustavuus tulee myös siinä, että lapset tarvitsevat erilaista tukea eri osa-alueissa. Toisaalta näillä lapsilla on niitä vahvuuksia paljon ja niitä pystytään eriyttämään ylöspäin. – sellainen pitkän tähtäimen ajatus, että jos tiedetään lapsen hyötyvän joustavan mahdollisuudesta niin toisaalta tämä on ihanne ratkaisu, kun pystytään vahvistamaan tiettyjä osa-alueita joustavasti ryhmien mukana.” (H5)

Tuen saaminen voi tarkoittaa myös ylöspäin eriyttämistä, jolloin lapsella on mahdollisuus edetä oppiaineissa oman taitonsa mukaisesti vaativampiin tehtäviin. Joustavat ryhmät mahdollistavat yksilöllisen etenemisen oppimisessa.

”Tukeminen ja samalla se ylöspäin eriyttäminen. Kyllähän sitä, jos yksin on ison porukan kanssa niin se helposti menee niin että sitä tukea suunnataan niille heikoimmille oppijoille. – niin tässä on sitten siihenkin mahdollisuus satsata, sinne ylöspäin eriyttämiseenkin.” (H2)

Joustavat ryhmät pitävät sisällään yksilöllisyyden ja oppimisen tuen, jotka tukevat erityisesti joustavan opetuksen toteutumista. Haastatteluiden mukaan joustava ryhmittely toteutuu laajasti osana opetusta ja se näkyy paitsi lasten, mutta myös tiimin toiminnassa. Opetuksen suunnittelu ja muokkaaminen vaatii tiimiltä joustavuutta, esimerkiksi muuntuvien vastuutehtävien muodossa. Opettajien täytyy sitoutua joustavaan toimintaan, jotta opetukseen osallistuvat oppilaat saavat mahdollisuuden yksilölliseen, joustavaan opetukseen. Opetuksen järjestämisessä joustavuus nähdään opetuksessa kokonaisvaltaisesti.

”Se joustavuus on siis sitä, että huomioidaan yksilöllisyys eri aineissa.” (H1)

Koululla toteutettava joustava opetus on yksi tapa toteuttaa yleisopetusta. Opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti ja joustavasti oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä. Lisäksi yksilöllinen oppimispolku on mahdollista huomioida paremmin osana joustavan opetuksen ryhmitteilyä. Oppimisen tuki joustavan opetuksen luokassa on pääasiassa kolmiportaisen tuen yleistä tukea. Yleisen tuen toteutuminen joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa näyttäytyy toteutuvan tiimin toteuttamana hyvin, sillä sitä toteutetaan moniammatillisen yhteistyön voimin. Tuen toteutumiseen vaikuttavat resurssit, mutta myös opettajien eri koulutustaustat. Tiimin koostuessa eri koulutustaustoista nähdään sen monipuolistavan opetuksen järjestämistä. Tästä on etenkin hyötyä, kun kyseessä on luokka, jossa oppilaita on esiopetuksesta alkuopetuksen toiselle luokalle. Oppilaan on mahdollista saada yleisen tuen lisäksi myös muuta tukea oppimiseen kuten esimerkiksi tehostettua tukea oppimisen haasteisiin erityisopettajalta. Tuen saaminen joustavasti näkyy luokassa esimerkiksi moniammatillisen tiimin jatkuvana ja päivittäisenä toimintana, joka mahdollistaa myös varhaisen puuttumisen.

Varhainen puuttuminen opetuksen eriyttämisen kautta edesauttaa yksilöllisen opetuksen toteutumista ja se mahdollistaa oikea-aikaisen tuen antamisen. Varhainen puuttuminen voi pitää sisällään tiimin jäsenille omien havaintojen jakamista, huoltajien kanssa keskustelua tai tarvittaessa konsultaatiota erityisopettajalta. Haastatteluissa tiimiläiset toivat esiin jokaisen ammatillisen panoksen tärkeyden. Varhainen puuttuminen ja oppimisen arviointi tukevat yksilöllistä oppimista ja ovat yksi tapa toteuttaa joustavaa opetusta.

”Semmoinen varhaisen tuen malli tai puuttuminen on tässä hyvin helppoa, jos näkee että tässä jollakin oppilaalla on tarve saada vähän tiiviimpää, opettajajohtoisempaa opetusta niin se mahdollistuu tässä, kun meitä aikuisia on se kolme-neljä.”(H2)

Haastattelun lainaus kertoo oikeanaikaisesta ja joustavasta tuesta. Varhaisen puuttumisen mallissa pääpaino on yleisen tuen antamisessa. Kun luokassa on useampi opetuksesta vastaava voivat he havainnoinnin kautta tukea lapsen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

”Ryhmät on pienemmät ja ehtii jokaisen kohdalla, jos vaikka ajatellaan, että tehdään tehtäviä niin siinä ehtii jokaisen kohdalla sitten montakin kertaa käymään ja jututtaan.”(H4)

Haastatteluissa niin esiopetuksen opettaja, luokanopettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä laaja-alainen erityisopettaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja kokivat, että opetuksen mukauttaminen yksilöllisesti toteutuu parhaiten joustavissa pienryhmissä. Lapset saavat oppimiseen tukea, kun heidän oppimistaan arvioidaan yhdessä ja arviointi on jatkuvaa.

”Koen, että tuen tarve on vähäisempi, kun siellä on enempi niitä aikuisia ja sitten niin kuin ammattilaisia sekä varhaiskasvatuksen puolelta, että perusopetuksen puolelta ja vielä ohjaaja niin aivan varmasti saavat oman tasostansa tukea paremmin, kuin semmoisessa tavallaan yksittäisessä ykkösluokassa.”(H3)

Opetusmenetelmät mahdollistavat osaltaan tuen saamisen osana koko luokan opetusta, joka vahvistaa oppimista ja voi parantaa oppimisedellytyksiä. Joustavuus ilmenee myös mahdollisuutena kerrata oppimaansa. Oppimisen tukeen voi haastattelun mukaan myös vaikuttaa yksilöllinen opetusmateriaali. Tällä hetkellä opetusmateriaalia, joka soveltuisi joustavan esi- ja alkuopetuksen luokalla on verrattain vähän saatavilla. Tämän vuoksi tiimi valmistaa ja kokoaa soveltuvan materiaalin luokan tarpeisiin.

” Ja sitten esimerkiksi, kun läksyt meillä saattaa olla ihan monistettuina vihkoon, kun ei kaikilla voi olla se sama Aapinen kädessä niin, ne läksytkin ovat sitten eriytetysti.”(H2)

Välttämättä aina havainnointi tai kokeissa pärjääminen ei kerro täysin oppimisesta ja siitä, onko perustaitoja omaksuttu tarpeeksi riittävällä tasolla. Puutteelliselle tasolle jäänyt osaaminen voi tulla myöhemmin vastaan opinpolulla, eikä välttämättä tule esille heti. Joustavan opetuksen luokassa opetus on muodostettu kokonaisuuksiksi, joissa on mahdollista eriyttää opetusta eri taitoisille oppilaille.

”Joku (taito) ehkä jäänyt ykkösellä vähän niin kun hatarammalle niin, sittenhän ne kuulevat siinä samalla, kun kerrataan jotakin asiaa, että varmasti semmoinen joustavuus siinä toteutuu.”(H3)

Haastatteluista ilmeni, että joustavalla opetuksella on vaikutusta syrjäytymisen ehkäisyssä. Joustavat ryhmittelyt mahdollistavat tarvittaessa kertaamisen ikään kuin huomaamatta kolmen vuoden aikana. Se pienentää syrjäytymisen kerrannaisvaikutusten riskiä. Lapsen ei tarvitse vaihtaa ryhmää, sillä oppimisen kertaus voidaan toteuttaa luontevasti ja yksilöllisesti osana joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa. Turvallinen ympäristö on yksi oppimisen edellytyksistä. Käytännöllä voidaan turvata lapselle turvallinen ympäristö ja tutut aikuiset.

”On myös vahvuus, jos on nähty, että tarvitsee kerrata luokkaa, niin se tavallaan tapahtuu näkymättömästi, että lapselle ei tule leimaa siitä. Tavallaan lapsi voi olla toisen vuoden ekalla ja se vaan jatkaa tässä ryhmässä ja sitäkään ei toiset lapset kysele, että miten tuo on vielä täällä.”(H2)

”– tavallaan, kun siellä on ne joustavat ryhmittelyt ja muuta, että siellä saa eskarit ylöspäin eriyttämistä ja ykköset vaikka alaspäin eriyttämistä, että tähän sen niin kuin pitäisi mennäkin.”(H3)

Näiden tulosten lisäksi haastatteluissa oli muutamia mainintoja resurssien riittävydestä ja kohdentamisesta oikein sekä tilojen tarkoituksenmukaisuudesta. Resurssin kohdentaminen oikein ja niiden riittävyys olivat osa joustavan opetuksen toimintatapoja, sillä ne mahdollistivat tiimin yhdessä suunnittelun, ryhmittelyn ja oppimisen tuen. Tilojen joustavuus ja soveltuvuus, tämän kaltaiselle opetustoiminnalle, kuuluvat opetuksen onnistuneeseen järjestämiseen. Yhtenäiset tilat, jotka mahdollistavat tarvittaessa tilojen jakamisen, esimerkiksi väliovella helpottavat joustavan opetuksen järjestämistä. Joustavan opetuksen toteutus nähtiin sujuvampana, jos tilat vastaavat myös toiminnan tarpeisiin. Esimerkiksi opetustilojen on tärkeää olla vierekkäin, jotta opetusta voidaan mukauttaa yksilöllisesti joustavasti opetuksen aikana.

” – tämänkaltaisen toiminta on helpompaa, jos on yhtenäiset tilat, että on se vaikka väliovi välissä, jonka saa tarvittaessa auki ja tarvittaessa kiinni, että ollaan konkreettisesti samassa paikassa.”(H2)

Haastatteluista nousi esiin myös kehittämistarpeita. Opetuksen joustavuuden toivottiin näkyvän myös erityisopettajan toiminnassa niin, että erityisopettajan tukea olisi mahdollista tarjota joustavammin osana luokan opetustilanteita. Lisäksi joustavan opetuksen kehityksen kannalta hallintoalojen kauttaaltaan vielä tiiviimpi yhteistyö edesauttaisi opetuksen toteutumista luokassa tasavertaisesti. Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat päiväkodinjohtajan alaisuudessa, kun taas alkuopetus kuuluu perusopetuksen ja koulun rehtorin alaisuuteen. Selkeät toimintatavat tukevat yhdenvertaisuutta, mutta lisäävät myös yhteenkuuluvuuden tunnetta. Esimerkiksi esiopetuksen oppilaiden osallistuminen päivänavauksiin on tärkeä kokemus koko joustavan opetuksen ryhmälle.

5. Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen aineisto on kerätty yhdestä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan koulun luokasta, jossa järjestetään joustavaa esi- ja alkuopetusta. Aineisto muodostaa tapaukseen rajautuvan otoksen. Pro gradu -työn tutkimuksen päätulokset kietoutuivat joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamistavan ja opetusmenetelmien vuorovaikutukseen. Fenomenografisen analyysin myötä käsitteet yhteisopettajuus ja joustavan opetuksen toimintatavat muodostuivat kuvaamaan opetuksen järjestämistä tapausluokassa. Yhteisopettajuus on keino toteuttaa joustavaa opetusta esi- ja alkuopetusikäisille. Tässä tutkimuksessa tiimin yhteistyö näkyy etenkin opetuksen vastuualueiden jakautumisessa, joka tuo joustoa opetukseen suunnitteluun, ryhmitteilyyn sekä havaintojen jakamiseen ja arviointiin. Tässä luokassa opetuksen joustavuus ei kuitenkaan tapahdu ainoastaan yhteisopettajuuden välityksellä, vaan joustavuutta on myös opetusmenetelmissä, oppimisympäristöissä, opetushenkilöstöllä ja ne välittyvät myös lasten toimintatapoihin. Opetuksessa joustavuuden toteuttaminen on kokonaisvaltaista. Rytivaara ym. (2017, s. 19) tiivistävät onnistuneen yhteisopettajuuden suunnitteluprosessiin, jossa tiimin jäsenet toimivat tasavertaisina yhdistellen työtapojaan joustavasti. Joustava esi- ja alkuopetus rakentuu yhteisopettajuuden ja joustavien opetusmenetelmien vuorovaikutuksesta.

Haastateltavat käyttivät yhteisopettajuudestaan nimitystä tiimiopettajuus. Tutkimuksen analyysin pohjalta voidaan todeta, että tutkimuskoulun joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutetaan yhteisopettajuuden kautta, jossa on elementtejä tiimiopettajuudesta, rinnakkain tapahtuvasta ja avustavasta opetuksesta. Nämä ovat Louhela-Risteelä & Meriläisen (2020, s. 66) mukaan yhteisopettajuuden eri toteutustapoja. Tiimiopettajuus oli hyvin vahvaa ja tiimi koki, että heillä on yhteinen luokka, josta he ovat yhdessä vastuussa. Yhteisten toimintatapojen muodostaminen opetuksen järjestämiselle on tapahtunut yhdessä tiiminä suunnitellen. Tämä on voinut vaikuttaa tiimin jäsenten yhtenäisiin näkemyksiin joustavuudesta. Käsitteet ovat kontekstisidonnaisia perustuen myös yhteisön yhdessä oppimiseen (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 17). Mannisen ja Luukanteleen (2008) mukaan yhteisopettajuuden kautta jaetut toimintatavat voivat parhaimmillaan muovata koulun toimintakulttuuria. Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä antaa tutkimus viitteitä koulun toimintakulttuurin ajattelutavoista.

Opettajilla, erityisopetuksen opettajilla ja ohjaajalla oli eri koulutustaustat, jotka näkyivät vastuualueiden painotuksina. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuualueeseen kuului pedagoginen vastuu esiopetuksen oppilaista, kun taas luokanopettajan opetusvastuu kohdistui alkuopetuk-

sen oppilaisiin. Vastuutehtävät sisältävät esimerkiksi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan. Ammatillisten vastuiden lisäksi tiimin jäsenillä oli muita vastuutehtäviä esimerkiksi oppitunneilla. Opettajat toimivat tiimissä tasavertaisina jäseninä ja muodostavat eri koulutustaustan kautta moniammatillisen tiimin. Tiimissä jokaisella oli omat vastualueet, jotka olivat muodollisia tai oppitunneittain vaihtuvia. Koulutustausta ja aiemmat kokemukset vaikuttivat tiimiläisten käsitykseen joustavasta opetuksesta. Käsitykset joustavuudesta olivat tiimillä kuitenkin pääpiirteittäin hyvinkin samanlaisia. Tämä kertoo toimintatavan yhteisestä kehittämisestä sekä sitoutumista toimintaan, joka vahvistaa tiimiopettajuuden toteutumista. Saloviidan (2016, s. 154) mukaan onnistuneeseen yhteisopettajuuteen sisältyy muun muassa opettajien yhteiset näkemykset opetuksen toteuttamisesta ja vastuunjaosta. Nämä toteutuvat myös tutkimuksen kohteena olevan luokan toiminnassa.

Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen tutkimus oli tässä tutkimuksessa hyvin perusteltua ja sen avulla yksilöiden sekä moniammatillisen tiimin yhteisiä käsityksiä oli mahdollista tutkia. Käsitteet joustavuudesta olivat osittain samanlaisia, mutta yksilöiden väliset erot joustavuudesta tulivat myös esiin koulutustaustojen kautta. Esimerkiksi tiimin jäsenet pitivät esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välistä tiedonsiirtoprosessia helppona ja saumattomana. Tiedonsiirto nähtiin päivittäisenä ja haastatteluissa tiimiläiset kertoivat, että tietoa siirtyy opettajille enemmän koko vuoden aikana kuin perinteisemmässä siirtymässä varhaiskasvatuksen puolelta. Kuitenkin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan näkemyksissä oli erilaisuutta, sillä koulun erityisopettajalla oli enemmän kokemusta koululla tapahtuvasta päivittäisestä tiedonsiirrosta, jota hyödynnettiin opetuksen suunnittelussa. Kun joustavan opetuksen luokka sijaitsee koulun puolella ja erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu joustavan luokan alkuopetuksen oppilaiden tukeminen, on myös luonnollista, että tietoa siirtyy koulun erityisopettajalle enemmän. Erityisopettajien työssä painottuu usein konsultoiva työote. Tämä voidaan nähdä myös tasavertaisena yhteistyönä (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 65–66).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja koulun laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuvissa oli erilaisuutta. Tutkimushaastatteluissa varhaiskasvatuksen erityisopettaja nähtiin olevan yksi yhteistyötahoista, mutta hänelle ei määritetty selkeää roolia tiimissä. Koulun laaja-alainen erityisopettaja nähtiin kuuluvan tiiviimmin tiimiin ja hän oli mukana opetuksen suunnittelussa ja tiedonsiirtoprosessissa. Tämä eroavaisuus voi johtua eri hallintoalojen välisestä yhteistyön kuilusta tai erityisopettajien erilaisesta työnkuvasta. Tulevaisuudessa olisikin hyvä pohtia, millainen toimenkuva varhaiskasvatuksen erityisopettajalla joustavan esi- ja alkuopetuksen

ryhmässä voisi olla. Tärkeää olisi myös pohtia sitä, voisiko koulun laaja-alainen erityisopettaja toimia samalla joustavan esiopetuksen oppilaiden tuen tarpeen arvioijana. Etenkin jos esiopetus laajenee kaksivuotiseksi tai joustavan esiopetuksen ryhmät lisääntyvät, tätä resurssia olisi hyvä tarkastella kokonaisuuden kannalta.

Tutkimuksiin ja hankkeisiin tutustuessa mielenkiintoinen huomio oli, että usein keskiössä olivat joustavat oppimisjärjestelyt. Pro gradu -tutkimuksessani tiimin vastuualueiden joustoa käsitellään hieman. Jatkotutkimuksen kannalta tärkeää olisi tutkia opettajien ja henkilökunnan välillä tapahtuvaa joustoa. Tässä haastattelussa jousto tuli esiin esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajan vastuutehtävien erilaisuutena. Kaikissa viidessä haastattelussa tuotiin ilmi, kuinka tärkeä rooli koulunkäynnin ohjaajalla on ja miten tärkeää hänen on olla mukana suunnittelussa. Suunnittelu mahdollisti myös tehtäväkuvien ja vastuujakojen monipuolisuuden. Koulunkäynnin ohjaajan tehtäviin kuului pienimuotoisesti oppituntien ohjaaminen ja opetuksessa avustaminen. Joustavuuden ja hallintoalojen näkökulmasta katsottuna joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmässä koulunkäynnin ohjaajan roolissa on elementtejä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tehtäväkuvista. Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden (2014) toteutumisesta vastasi esiopetuksen opettaja ja Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden (2014) toteutumisesta luokanopettaja. Kuitenkin yhteisten suunnitteluiden myötä tieto lisääntyi myös toisen opettajan vastuulla olevan opetussuunnitelman sisällöstä. Tämä on yksi esimerkki siitä, kuinka yhteisopettajuus voi tukea ammatillista kehittymistä (Palmu & Malinen, 2017, s. 11–12; Sääkslahti & Tynjälä, 2013).

Joustavat toimintatavat opetuksessa pitivät sisällään joustavan ryhmittelyn, strukturoidun toiminnan sekä yhteistoiminnallisen oppimisen. Toimintatapojen voidaan nähdä yhdistelevän elementtejä esi- ja alkuopetuksesta. Yhteisopettajuus on keino toteuttaa joustavaa opetusta ja joustavuus opetuksessa näkyy opetusmenetelmien monipuolisena käyttönä ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisena (Palmu, Kontinen & Malinen, 2017, s. 72–73; Sääkslahti & Tynjälä, 2013, s. 148). Jotta opetus voi olla joustavaa, edellyttää se strukturoitua ja jäsenneiltyä toimintaa. Tiimin jäsenten mukaan toiminta on kuitenkin lapsilähtöistä ja opetustoiminta rakennetaan lapsen maailmasta katsottuna. Lapsilähtöinen toiminta osana opetusta edellyttää havainnointia, lasten kuulemistä ja osallisuuden lisäämistä. Strukturoitu toiminta pitää sisällään käytänteitä ja rutiineja, jotka jäsentävät päivän toimintaa. Näitä ovat muun muassa esiopetuksen ja alkuopetuksen oppilaiden yhteiset aamutuokiot. Kuvatuki on hyvä esimerkki siitä kuinka eri lukuvalmiudet omaavat lapset voivat seurata oppitukioita ja osallistua siihen eriytetysti. Opetusmenetelmänä hyödynnetty yhteistoiminnallisuus mahdollistaa vertaisilta

oppimisen. Esimerkiksi matemaattisten taitojen harjoittelu kauppaleikin avulla on hyvä esimerkki siitä, kuinka toiminnan muoto voi olla tarkoin suunniteltu, mutta jokainen lapsi toteuttaa tätä leikkiä omien taitojensa mukaan. Tällaisessa opetustoiminnassa tulee mukaan myös yhteistoiminnallinen oppiminen, joka tukee paitsi opeteltavan taidon mutta myös vuorovaikutustaitojen kehitystä.

Rytivaara ym. (2017, s. 16–17) ja Louhela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 66) tuovat esiin, että yhteinen suunnittelu ja opetuksen järjestäminen ovat etenkin tiimiopetajuudessa yleisiä toimintatapoja. Tämä puoltaa yhteisopettajuuden ja joustavan opetuksen opetusmenetelmien vuorovaikutteista suhdetta. Suunnittelu nähtiin tärkeänä osana yhteisopettajuuden ja joustavan opetuksen toteutumisessa. Roiha ja Polso (2018) mainitsevat, että oppilastuntemuksen hyödyntäminen osana suunnittelua mahdollistaa yksilöllisyyden huomioimisen. Tapauskoulun toimintatavat antavat viitteitä ennakoivasta toimintatavasta eli proaktiivisesta eriyttämisestä, jonka tavoite on huomioida oppilaiden yksilöllisyys osana opetusta ja oppilastuntemusta hyödynnetään keinona suunnitella yhdessä opetusta yksilöllisesti. Yleisesti kouluissa toteutetaan reaktiivista eriyttämistä, jolloin tuen antaminen aloitetaan haasteen ilmaannuttua (Roiha & Polso, 2018). Proaktiivinen eriyttäminen voidaan todeta olevan tämän tapausluokan erityispiirre ja siitä on piirteitä ensimmäisessä ryhmittelyssä eli oppilasvalinnassa. Kun suunnittelua tehdään yhdessä, opetusmenetelmiä ja tavoitteita arvioiden on opetusta mahdollista eriyttää kokonaisvaltaisesti, koko luokan tasolla. Tämä lisää koulutuksen tasavertaisuutta toteuttaen Perusopetuslakiin (1998, 4 §) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) kirjattua esiopetuksen tavoitetta eli parantaa lasten oppimisedellytyksiä.

Kuten myös teoriaosuudessa esitellyissä kehittämishankkeissa, tämän tapauksen joustavan esi- ja alkuopetuksen suunnittelun pohjana on koulun oppilaiden tarpeet. Toimintamalli eroaa kuitenkin merkittävästi verratessa sitä teoriaosuuden hanketutkimuksiin. Useista hanketutkimuksista opetuksen kohderyhmä on osoitettu tarkemmin, esimerkiksi joustavaa opetusta on hyödynnetty esimerkiksi syrjäytymisuhan olla olevien nuorien tai S2 -lapsien opetuksessa (Kopisto ym., 2011; Laine & Järviö, 2012, s. 133; Opetusministeriö, 2008). Usein hanketutkimuksissa opiskelijavalintaan ovat vaikuttaneet esimerkiksi heikko koulumenestys, erityisopettajan tai pienryhmän tarve (Janhonen & Sarja, 2011). Tämä tutkimus esittää uudenlaista tapaa järjestää joustavaa opetusta, sillä tässä koulussa joustavaa opetusta ei nähty keinona toteuttaa erityisopetusta erityisluokkaa tai pienryhmäopetusta hyödyntäen. Ensimmäinen joustava ryhmittely voidaan nähdä tapahtuvan jo oppilasvalintatilanteessa. Oppilasvalinnassa hyödynnetään joustavaa painotusta, jossa keskiössä ovat esiopetuksen oppilaan etu. Tapaus-

koululla joustavan opetuksen oppilasvalinnassa painottuvat erilaiset syyt opetukseen ohjautumiseen, kuten pedagoginen peruste, huoltajan toive, jatkuvuuden tukeminen ja yksilöllinen oppiminen.

Tutkimus toi ilmi joustavan opetuksen oppilasvalinnan prosessia. Oppilasvalinnassa on kiinnitetty huomiota lapsen varhaiskasvatustaustaan eli onko lapsi osallistunut varhaiskasvatukseen, avoimeen varhaiskasvatukseen vai kotihoitoon. Tällöin on voitu suorittaa lapsivaikutustenarviointia siirtymisestä joustavan esi- ja alkuopetuksen luokkaan. Ihanteellisimpana tilanteena on, että lapsi saa oppimisolunsa pysyvyyttä ja jatkuvuutta. Tätä voidaan tukea esimerkiksi välttämällä tiheää siirtymistä eri opetusryhmästä toiseen. Tästä näkökulmasta katsottuna oppilasvalinnalla voidaan pehmentää nivelvaiheen siirtymää. Esiopetus kuuluu oppivelvollisuuteen ja sitä voidaan tukea täydentävällä varhaiskasvatuksella (Perusopetuslaki, 26 a §). Joustavaan esiopetukseen voivat osallistua niin esiopetusvelvollisuutta suorittavat kuin lapset, joiden esiopetusta täydennetään lisäksi varhaiskasvatuksella.

Nivelvaiheen yhteistyötä eri tahojen kanssa, painotetaan niin ESIOPS:ssa (2014) kuin POPS:ssa (2014), jotta siirtymä tapahtuisi mahdollisimman pehmeästi. Myös Hujala ym. (2012, s. 54) mukaan jatkumoa tukevat etenkin yhteinen henkilökunta sekä yhteistyö heidän välillään sekä tilat. Nämä tulivat ilmi myös haastatteluista. Jotta joustavaa opetusta voidaan järjestää, vaatii se kokonaisvaltaista joustavuutta. Joustavuuden toteutumiseen vaikuttavat osaltaan myös tilojen ja organisaatorakenteiden jousto. Tapauskoulussa yhteistyötä tehdään laajasti tiimin jäsenten, muiden yhteistyötahojen, kuten erityisopettajien ja huoltajien sekä muiden esiopetusryhmien kanssa. Haastatteluiden analyysin ja tulosten myötä esiopetuksessa olevien lasten nivelvaiheen pehmentäminen sisältyi yhteisopettajuuteen. Yhteinen suunnittelu ja näkemys opettamisesta antaa oppilaille mahdollisuuden yksilölliseen oppimiseen.

Tutkimukseen osallistuvat tiimiläiset näkivät nivelvaiheen pehmentymisen perinteisesti esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä. Joustavan opetuksen järjestämisessä voisi olla hyvä kiinnittää jatkossa huomiota myös siirtymään, joka tapahtuu varhaiskasvatuksesta joustavan esi- ja alkuopetuksen luokkaan. Puhuttaessa joustavasta esi- ja alkuopetuksesta voi olla tärkeää pohtia myös nivelvaihe -käsitteeseen joustoja, esimerkiksi tapauksessa, jossa lapsi siirtyy varhaiskasvatuksesta joustavan esiopetuksen ryhmään koulun puolelle. Voidaanko tällaisessa tapauksessa päätyä tilanteeseen, jossa siirtymä tapahtuu vuotta aiemmin? Mikäli näin on, nivelvaiheen siirtymä -käsitettä voitaisiin ajatella myös joustavammin. Jos lapsi siirtyy varhaiskasvatuksen piiristä eikä kotihoitosta joustavaan esiopetukseen, muuttuu hänen oppimisym-

päristönsä ja tutut toimintatavat vuotta aiemmin verrattuna esiopetukseen, joka käydään samassa rakennuksessa varhaiskasvatuksen kanssa. Jatkotutkimuksessa tulisi selvittää mitä nivelvaihe tällaisessa tapauksessa pitää sisällään. Kunnat, joissa on paljon kotihoidossa varhaiskasvatusikäisiä lapsia, voisivat hyötyä joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallin käytöstä, sillä jatkumona ja samassa toimintaympäristössä järjestetty esiopetus voisi tukea lapsen koulutaipaleen aloitusta.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan ehdottaa yhteisopettajuuden keinoin toteutettua joustavaa esi- ja alkuopetusta eräänlaisena välimallina esiopetuksen ja alkuopetuksen oppimisympäristöistä. Esiopetuksessa on pedagogisessa vastuussa esiopetuksen opettaja. Varhaiskasvatuksessa moniammatilliseen tiimiin kuuluu usein myös ohjaaja. Ohjaajan työnkuvaan voi kuulua myös omien ohjausten suunnittelua, valmistelua ja ohjaamista. Haastattelututkimuksen mukaan tiimiopettajuudessa voidaan nähdä samankaltaisuutta päiväkodissa toteutettavan esiopetuksen kanssa. Tapaustutkimuksen koulussa joustavan esi- ja alkuopetuksen luokassa on riittävät resurssit laadukkaan toiminnan takaamiseksi, joka mahdollistaa suunnittelun yhdessä.

Jotta joustavaa opetusta voitaisiin tarjota kaikille halukkaille esi- ja alkuopetusikäisille tulisi täydentävää varhaiskasvatusta voida järjestää myös joustavasti. Opetuksen kehittämisen näkökulmasta olisi hyvä pohtia esimerkiksi koululla toimivien muiden esiopetusryhmien yhteistyötä. Nivelvaiheen pehmittäminen ja jatkuvuuden takaaminen voisi olla mahdollista toteuttaa myös integroimalla joustavan luokan esiopetusikäiset näihin muihin koululla toimiviin esiopetusryhmiin esimerkiksi, mikäli lapsi tarvitsee täydentävää varhaiskasvatusta. Näin lapset saisivat mahdollisuuden solmia uusia ystävyyssuhteita toisiin esiopetusikäisiin ja pitää varhaiskasvatuksen aikana solmittuja ystävyyssuhteita yllä. Tämä seikka painottuu myös tapauskoulussa, sillä koulun muut esiopetuksen ryhmät ja joustavan esi- ja alkuopetuksen luokan esiopetusikäiset voivat viettää päivän viikossa esimerkiksi yhdessä retkeillen.

Toisaalta, jos nivelvaiheen pehmentämistä pohditaan 1–2 luokkien oppilaiden näkökulmasta, usea alkuopetuksen oppilas tarvitsee koulupäivän aluksi aamupäiväkerhoa tai koulupäivän päätteeksi iltapäiväkerhoa. Aamu- ja iltapäiväkerhotoiminta on maksullisia aivan kuten varhaiskasvatus. Esiopetuksen muutokset, kuten joustavan esi- ja alkuopetuksen luokkien lisääntyminen, mahdollinen kaksivuotinen esiopetus sekä esiopetuksen luokkien lisääntyminen samaan rakennukseen perusopetuksen luokkien kanssa voivat luoda painetta käytäntöjen yhtenäistämiseksi. Täydentävä varhaiskasvatus ja alkuopetuksen iltapäiväkerhojen yhtenäistämisen lisäksi nivelvaiheen yhteistyötä laajemmin ja mahdollistaisi jatkumon esiopetuksesta al-

kuopetukseen useammalle, ei vain joustavan opetuksen oppilaille. Yhtenäistäminen lisääisi myös koulutuksellista tasa-arvoa, jonka vuoksi sen tutkiminen olisi hyvä jatkotutkimusaihe.

Joustavan opetuksen luokkien toteuttamisessa voisi olla hyvä huomioida jatkuvuuden ja joustavuuden toteuttaminen osana opetusta myös 3–6 luokilla. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS, 2014) on kirjattu myös siirtymä alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. Esi- ja alkuopetuksessa joustavuuden toteutumisen lisääntyminen voi johtaa moniammatillisen yhteistyön ja yhteisopettajuuden määrän kasvuun läpi perusopetuksen. Yhteisopettajuutta toteutetaan kouluissa tällä hetkellä eri tavoin. Yhteisopettajuus voi toimia keinona joustavan opetuksen toteuttamiselle myös yleisen opetuksen luokissa. Näin yksilöllisen tuen antaminen eriytetysti eri oppimisvalmiuden omaaville lapsille voi olla mahdollista läpi perusopetuksen.

Haastatteluissa esiin nousi myös kahden eri hallinnonalan välinen yhteistyö. Opetuksen järjestäminen on alusta alkaen toteutettu tiiviillä esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyöllä. Joustavan opetuksen tiimin jäsenten kesken on tapahtunut pientä vaihtuvuutta, mutta opetuksen tavoitteet ovat pysyneet samana. Esiopetuksen ja perusopetuksen kasvatusorganisaatioiden hallintojen välinen, yhteistyön voidaan nähdä tukevan kokonaisvaltaisesta yhteistyöstä sekä yhteisopettajuuteen sitoutumisesta (Rantavuori, 2019, s. 63–64). Opetuksen suunnitteluun osallistuu niin esiopetuksen opettaja, luokanopettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä tarvittaessa koulun laaja-alainen erityisopettaja sekä varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Roiho ja Polsa (2018) mainitsevat, että yli ammatti- ja luokkarajojen tehtävä yhteistyö antaa opetukselle laajan tietopohjan. Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisen kannalta olisi tärkeää minimoida tiimiläisten vaihtuvuutta ja pitää kokoonpano samankaltaisena. Pidempiaikainen yhteisopettajuus voi Louhela-Risteelän ja Meriläisen (2020, s. 67) mukaan lisätä opetusten tuen muotoja ja vaikuttaa sitä kautta opetuksen laatuun sekä tiimin jäsenten jaksamiseen. Opetuksen tavoitteena tapauskoulussa on kolmen vuoden jatkumon toteutuminen, yksilöllinen eteneminen ja nivelvaiheen pehmentäminen. Opettajien pysyvyydestä hyötyvät myös oppilaat.

Pääasiassa hallintoalojen rakenteet tukivat opetuksen toteuttamista. Rakenteiden nähtiin kuitenkin osaltaan myös heikentävän yhteisopettajuuden sekä joustavan opetuksen toteutumista. Tutkimuksessa tuli ilmi, että vaikka varhaiskasvatuksen erityisopettaja miellettiin kuuluvan yhteistyötahoksi, hänen työpanoksensa oli enemmänkin konsultoiva. Laaja-alaisen erityisopettajan osallistuminen tiimin suunnittelupalaveriin tiivistää entisestään yhteistyötä esiopetuksen opettajan kanssa. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että koulun laaja-alaisen erityisopettajan työpanos painottui joustavassa ryhmässä jokseenkin myös esiopetuksen oppilaisiin.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kapeampi työkuva joustavassa esi- ja alkuopetuksessa voi johtua muun muassa jokseenkin tuoreesta ammattinimikkeestä ja työnkuvasta. Yhteistyötä on tärkeää lisätä entisestään hallintojen välillä, sillä se voisi lisätä joustavuutta myös erityisopettajan työhön ja lisätä tuen muotoja. Erityisopetuksen joustavuus mahdollistaisi eri tuentarpeisten oppilaiden opiskelun yleisryhmän mukana. Sääkslahti ja Tynjälä (2013, s. 148) esittävät, että hyvin toteutetun yhteisopettajuuden etuna on tuen järjestäminen yleisopetuksen luokassa, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat ovat vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Lisäksi joustavan opetuksen järjestämisessä tärkeäksi nähtiin hallinnon ja koulun muun henkilökunnan tiedon lisääminen esi- ja alkuopetuksen luokan yhteisestä toiminnasta. Vaikka esiopetuksen ja alkuopetuksen hallinto eivät ole yhteiset, nähtiin, että toimintaperiaatteiden yhtenäistäminen esimerkiksi koulun tapahtumien tai retkien järjestämisessä olisi tärkeää. Kun koko kouluyhteisö näkee joustavan luokan yhtenä, voi se lisätä oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointien myötä toimintatavat ja opetuksen järjestäminen ovat monipuolistuneet. Opetuksen toimintamallin kehittäminen on jatkuva prosessi, jota parannetaan kokeilemalla ja löytämällä hyvät vakiintuneet tavat opetuksen tueksi. Tämä tutkimus osoittaa, että joustava opetus tukee yhteistoiminnallista oppimista, joka voi tutkimustiedon valossa parantaa lapsen motivaatiota ja koulumenestystä (Huttunen, 1994, s. 45; Janhonen & Sarja, 2011, s. 31). Haastattelututkimuksen tavoitteena oli saada vastauksia tutkimuskysymyksiin, miten joustavuus ilmenee esi- ja alkuopetuksen järjestämisessä sekä miten suunnittelu ja vastuu jakautuvat tiimiläisten, erityisesti luokanopettajan ja esiopetuksen opettajan kesken. Tutkimuksen päätulokset vahvistavat aiempien hanketutkimusten tuloksia. Tutkimuskoulussa joustavuus ilmenee opetusmenetelmissä sekä opettajien toiminnassa. Esiopetuksen opettaja, luokanopettaja ja koulunkäynnin ohjaaja toteuttavat yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuus pitää tämän tutkimuksen mukaan sisällään suunnittelun, vastualueet ja nivelvaiheen yhteistyön. Opetusmenetelmissä on monipuolisuutta ja opetuksessa hyödynnetään erityisesti joustavaa ryhmittelyä, yhteistoiminnallista oppimista sekä strukturoitua toimintaa.

Kun tutkimuksen tuloksia peilataan aiempiin kehittämishankkeisiin joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalleista ja opetuksen järjestämisestä, voidaan huomata, että tapauskoulun joustavan opetuksen toteuttamisessa on samankaltaisia elementtejä. Tutkimukseni tulokset osoittavat kuinka opetuksessa huomioidaan yksilöllinen oppiminen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen joustavien ryhmien kautta. Kuten myös JOPO-kehittämishankkeessa (Manninen & Luukannel, 2008; Janhonen & Sarja, 2011) painottuvat yhteistoiminnallinen oppiminen, pienryhmäopetus sekä yksilöllinen oppiminen. Nämä painotukset ovat havaittavissa myös joustava-

van esi- ja alkuopetuksen luokan opetuksen järjestämisessä, jonka suunnittelun pohjana on esi- ja alkuopetus suunnitelmien yhteensovittaminen.

Tutkimuksella saatiin lisää tietoa yhden tapauksen kautta siitä, kuinka joustavaa esi- ja alkuopetusta voidaan järjestää sekä miten opetusta järjestävän tiimin jäsenten vastuut jakautuvat. Tämän tutkimuksen tulokset eivät anna tietoa siitä, kuinka muissa yleisopetuksen luokissa tai esiopetuksen ryhmässä hyödynnetään joustavia opetusmenetelmiä ja miten yksilöllistä opetusta toteutetaan. Tutkimustuloksia hyödyntämällä voidaan muodostaa kunnan opetussuunnitelmaan joustavan opetuksen toteuttamisen toimintatavat ja tuloksia voidaan käyttää opetuksen kehittämiseen koko kunnassa.

6. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää teemahaastatteluiden kautta, kuinka joustavaa esi- ja alkuopetusta järjestetään tapaustutkimuksen koululla. Usein laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään yksilöiltä, jolloin tutkimuksessa täytyy huomioida eettisyys. Tutkimus toteutettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatimia eettisiä periaatteita noudattaen. Eettiset periaatteet on laadittu etenkin ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tueksi ja periaatteeseen kuuluvat tutkittavan itsemääräämisoikeus, vahingoittamisen välttäminen, tietosuoja sekä yksityisyyden vaaliminen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 414; Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019, s. 7–8). Seuraavaksi avaan tutkimuksen eettisten periaatteiden toteutumista tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen alusta alkaen haastateltavien informointi on tärkeää (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 17–18). Osallistujille on kerrottu etukäteen tutkimuksen kulusta. Tutkimuksessani luottamuksellisuus näkyy avoimuutena. Haastattelututkimukselle on haettu tutkimuslupa kunnan sivistyspalveluista sekä jokaiselta haastatteluun osallistuneilta sähköpostikirjeiden muodossa. Haastateltavia on informoitu tutkimuksesta ennen haastattelujen sopimista sekä jokaisen haastattelun alussa on kerrottu avoimesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä sen etenemisestä. Tutkimusten eettisten periaatteiden itsemääräämisoikeus (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, s. 414; TENK, 2019, s. 7–8) toteutuu jo tutkimuksen alussa. Tutkimukseeni osallistuvilla on tarjottu henkilökohtaisen sähköpostikirjeen kautta mahdollisuutta osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen. Tutkimuksessa on huomioitu myös muita eettisiä periaatteita. Ennen haastatteluita osallistujille on kerrottu tutkimusaineiston luottamuksellisesta käsittelystä, videoaineiston hävittämisestä sekä tutkimustulosten mahdollisesta jatkokäytöstä. Haastatteluiden kautta saatuja tietoja on käytetty ainoastaan tähän tutkimukseen.

Anonymiteetin säilyminen ja yksityisyyden suojan huomioiminen kuuluvat myös eettisiin periaatteisiin (TENK, 2019, s. 7–8). Ruusuvuori ja Tiittula (2005, s. 17–18) painottavat, että tutkimuksen toteuttamisessa ja tutkimustulosten esittämisessä on huomioitava haastattelututkimukseen osallistavien henkilöiden anonymiteetin säilyminen. Aineisto ei sisällä tunnistetietoja, kuten henkilötietoja/ammattiryhmiä, vaan ne on muutettu muotoon H1-H5. Tutkimuksen alussa tarkoituksena oli mainita kunnan nimi osana tutkimusta. Anonymiteetin vahvistamisen vuoksi tutkimus on kohdennettu laajemmalle alueelle ja tutkimuksessa käytetään nimitystä

”tapaus yhdestä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevasta koulusta”. Haastatteluihin osallistuneet henkilöt ja koulu, eivät ole näin tunnistettavissa suoraan.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman luotettavaa tietoa yhden koulun joustavan esi- ja alkuopetukseen tiimiin kuuluvilta asiantuntijoilta. Tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, sillä kyseessä on tapaustutkimus. Niikon (2003) mukaan fenomenografinen lähestymistapa on tutkijalle eräänlainen oppimisprosessi, jossa tiedonkeruu ja analyysitapa kulkevat rinnakkain. Mikäli tutkimuksen luotettavuutta pohditaan tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta, täytyy huomioida, että analyysiprosessi ja kuvauskategoriat ovat muodostuneet tutkijan tulkinnan kautta (Niikko, 2003, s. 40). Haastatteluaineiston pohjalta tehdyt päätelmät on johdettu haastateltavien näkemyksistä ja kokemuksista. Luotettavuutta lisää haastatteluiden toteuttaminen yksilöhaastatteluina, sillä tutkimukseen osallistuvat henkilöt tekevät työtä yhdessä ja heille on voinut muotoutua tietyt yhteiset näkemykset joustavuudesta. Luotettavuutta lisäsi se, että haastateltavat kertovat samoja näkemyksiä, vaikka he eivät olleet tietoisia toisten vastauksista. Haastateltavien käsityksiin joustavasta opetuksesta on voinut kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi kyseisen koulun toimintakulttuuri.

Metsämuurosen (2011) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan pohtia myös sisäisen validiteetin kautta eli vastaako tutkimuksen aineisto tutkimukselle aiemmin määritellyä aihealuetta. Tähän vaikuttaa tutkimuskysymysten huolellinen rajaaminen ja kohdistaminen (Metsämuuronen, 2011, s. 60–61). Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aineiston vastaaminen alussa määritettyihin tutkimusongelmiin. Luotettavuutta vahvistaa, että tutkimuskysymykset pysyvät samoina koko prosessin ajan. Ainoa muutos tapahtui kohderyhmässä, joka siis laajeni opettajien sijaan koskemaan koko tiimiä. Kiviniemi (2018) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa on usein välttämätöntä rajata tutkittavaa ilmiötä tai aihetta tämän vuoksi. Tässä tutkimuksessa rajaamista tapahtui esimerkiksi, kun haastattelussa tuli esiin asioita, jotka eivät olleet oleellista tietoa tutkimuskysymysten kannalta (Kiviniemi, 2018, s. 76). Tutkijana kuitenkin huomioin mahdollisen käänköpuolen ja arvioin toivatko haastattelussa esiin tulleet asiat merkittävää lisäarvoa vastaten tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta rajaukset olivat välttämättömiä haastatteluiden analyysin lisäksi teoriaosuudessa.

Kiviniemi (2018) linjaa, että tutkijan tulee tehdä rajauksia, mikäli hän katsoo ne hyödyllisiksi ja välttämättömiksi tutkimuksen ja sen tulosten kannalta. Myös rajauksien tekemisessä tutkijan on hyvä tiedostaa omien ennakkokäsitystensä vaikutus ja minimoida niiden heijastuminen

tuloksiin. Rajauksissa on usein kysymys tulkinnoista ja aineistonkeruuseen vaikuttavat tutkijan oman mielenkiinnonkohteet ja tarkastelunäkökulmat (Kiviniemi, 2018, s. 76). Tarkastelunäkökulmaani vaikuttivat väistämättä koulutukseni, työkokemukseni sekä perehtymiseni joustavaan esi- ja alkuopetukseen, sillä tieto oli välttämätöntä teemahaastattelurungon muodostamiselle ja asiantuntijahaastatteluiden tekemiselle. Tutkimuksen alussa perehdyin kattavasti aiheen kirjallisuuteen, tutkimustuloksiin, artikkeleihin, ohjaaviin asiakirjoihin sekä tustuin joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaan käytännössä. Ajattelen, että tutkijana oma käsitykseni tutkittavasta aiheesta laajeni ja muuntui prosessin aikana. Tiedostin tämän tutkimuksen kulun aikana tapahtuvan luonnollisen vaihtelun. Validiteettia voidaan parantaa hyvällä asetelmalla, oikealla käsitteen muodostuksella ja teorian johtamisella sekä otannalla (Metsämuuronen 2011, 45, 60). Haastatteluissa oman näkemyksen tiedostaminen oli tärkeää, jotta haastattelutilanteissa en johdatellut keskustelua liikaa tai tulkinnut vastauksia omasta näkemyksestäni. Kuitenkin teorian tieto joustavasta esi- ja alkuopetuksesta oli välttämätöntä asiantuntijahaastattelujen onnistuneen toteuttamisen vuoksi. Teemahaastattelun yhtenä kriteerinä on, että haastattelijalla on riittävästi tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020).

Tutkimuksella selvitettiin yhden joustavan esi- ja alkuopetuksen luokan toimintatapoja sekä tiimin näkemyksiä opetuksen järjestämisestä. Tutkimuksen luotettavuutta on lisätty avaamalla analyysivaihetta haastatteluissa esille nousseiden merkityksellisten ilmaisujen kautta. Fenomenografisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioidaan soveltaen totuuden koherenssi-kriteeriä tutkimuksessa tehtyjen ratkaisujen perusteluiden kautta (Niikko, 2003, s. 39). Omien ennakkokäsitysten tunnistaminen oli osa tutkimusprosessia. Ennakkokäsitysten vaikuttamista pyrittiin minimoimaan aineistolähtöisellä analyysillä, joka varmistaa, että tiimin näkemykset pääsevät tutkimuksessa esiin. Kiviniemi (2018, s. 84–85) huomauttaa, että tutkijan omat tulkinnat vaikuttavat paitsi haastattelutilanteeseen myös haastattelutulosten luokitteluun ja teemoitteluun. Haastatteluissa pyrin neutraaliuteen, jotta haastateltavan ääni kuului tutkimuksessa eikä tuloksiin vaikuttaisi haastattelijan piilonäkemykset. Haastatteluaineiston tarkka litteointi ja tutkimuksen analysointi oli jatkuva prosessi, joka toteutui limittäin aineistonkeruun kanssa. Tämä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Pro gradu -työssäni tutkimuksen eri vaiheet on kirjoitettu auki mahdollisimman läpinäkyvästi, joka puolestaan mahdollistaa tutkimuksen toistamisen ja lisää luotettavuutta. Haastatteluaineiston käsittely ja analyysi on toteutettu vaiheittain. Analyysiosiossa on kuvattu prosessia, kuinka tutkimustuloksiin on aineistolähtöisesti päädytty teemoittelun kautta. Tulososiossa tutkimustulokset on esitetty kuvausten avulla ja tuloksia on havainnollistettu suorilla haastat-

telulainauksilla. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019, s. 8) eettisiä periaatteita on sovellettu myös haastattelulainauksien valintaan. Vaikka haastateltavat eivät ole tutkimuksesta tunnistettavissa on haastattelulainauksien valintaan kiinnitetty erityistä huomioita ja ne on valittu tulososioon arvioimalla antavatko ne lisäarvoa tulosten esittämiseen. Otteet on valittu arvioiden niitä eettisesti ja pohtien onko asiaa mahdollista esittää muutoin.

Lähteet

- Aarnos, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 4. uud. ja täyd. 2015, (s. 172–188). PS-Kustannus.
- Ahtilainen, R., Rytivaara, A., Malinen O., Palmu, I., Kontinen, J., Pulkkinen J. & Saarenketo, T. (2017). Erilaisia yhteisopettajuusmalleja, Teoksessa O. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*, KUMMI 16 Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, (s. 38–62). Niilo Mäki instituutti. Vaasa.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu, Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 214–232). Vastapaino. Tampere.
- Brotherus, A., Kopisto, K. & Paavola, H. (2011). Joustava esi- ja alkuopetus monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. (s. 23–36). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Helsinki.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus. Helsinki: Next Print. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Viitattu 1.12.2020]
- Eskelä-Haapanen, S. (2013). Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M. Lerkkanen, A. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa, Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 159–168). Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Tampere.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T., Fletcher, J. M. (2008). *Intensive intervention for students with mathematics disabilities: seven Principles*. (s. 79–92). Learning Disability Quarterly.
- Hakala, J. (2017), *Tulevan maisterin graduopas*. Gaudeamus Oy. Tallinna.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki.
- Hujala, E. Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A., Hietala, R. & Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja.
- Huttunen, E. (1994). *Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen*. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma, Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.11–45). Vastapaino. Tampere.

- Janhonen, S. & Sarja, A. (2011). *Monta tapaa tukea. Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämänhallinnan kehittämiseen*. https://docplayer.fi/6300982-Sirpa-janhonen-anneli-sarja-monta-tapaa-tukea_joustavan-perusopetuksen-yhteistyömuotoja-elämänhallinnan-kehittämiseen-oppaat-ja-kasikirjat-2011-17.html [Viitattu 1.12.2020]
- Järnström, T., Vermola, E. & Gustafsson, S. (2012), Joustavat ryhmittelyt ja aikuisten välinen yhteistyö tuen välineenä, Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen, M. & J. Aerila (toim.), *Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista*, (s. 9–24). Suomen yliopistopaino Oy. Turku.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kankaanranta, M. (1994). Joustavuus 5–8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), *Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opettamisen kehittämishankkeita*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, (s. 29–57). Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, (s. 73–87). PS-kustannus.
- Kopisto, K. Brotherus, A. Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. (2011). *Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta*. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti, Opetusviraston julkaisuja B1:2011, Unigrafia Oy Yliopistopaino. Helsinki.
- Laine, P. & Järviö, M. (2012). Joustava alkuopetus Turussa. Raunistulan, Hannunniitun ja C.O. Malmin, Haarlan, Topeliuksen ja Wäinö Aaltosen koulut, Turku. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.), *Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. (s. 23–144). Suomen yliopistopaino.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 87–110). Vastapaino. Tampere.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksesta. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. (s. 53–70). Otavan kirjapaino. Keuruu.
- Manninen, J. & Luukannel, S. (2008). *Joustava perusopetus: JOPO-toiminnan vaikuttavuuden arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2008:36. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78945/opm36.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Viitattu 29.11.2021]
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. (s. 177–200). Instructional Science 10. Amsterdam: Elsevier.
- Merisuo-Storm, T., Soininen, T. & Aerila, J. (2012). Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto, Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.), *Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista*. (s. 5–8). Suomen yliopistopaino. Turku.

- Metsämuuronen J. (toim.), (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, Gummerus kirjapaino. Jyväskylä.
- Niikko A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto
- Opetushallitus, (n.d.). *Mitä on esiopetus?* <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-esiopetus> [Viitattu 30.11.2021]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, (4/2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu 2021–2024*. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163004/OKM-2v_esiopetuskokeilu_esite_webFX.pdf [Viitattu 30.11.2021]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, (n.d.). *Esiopetus*. <https://okm.fi/esiopetus> [Viitattu 30.11.2021]
- Palmu, I. & Malinen, O. (2017). Johdanto. Teoksessa O. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus -näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 9–13). Niilo Mäki Instituutti.
- Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O. (2017). Pedagogiset menetelmät yhteisopettajuusluokassa. Teoksessa O. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus -näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 66–77). Niilo Mäki Instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Opetushallitus. Helsinki: Next Print. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> [Viitattu 1.12.2020]
- Perusopetuslaki, (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [viitattu 22.7.2021]
- Perusopetuslaki, (2020). *Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201046?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=1046> [Viitattu 30.11.2021]
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu, Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 111–130). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. Tampere.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 413–426). Vastapaino. Tampere.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto, 95). <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Viitattu 30.11.2021]
- Roiha, A. & Polso, J. (2018), *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus. E-kirja.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–444). Vastapaino. Tampere.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 46–83). Vastapaino. Tampere.
- Ruusuvuori J. & Tiittula L. (2005). *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino. Tampere.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2016). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O. Malinen & Palmu, I. (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus -näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 16–23). Niilo Mäki Instituutti.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2015. (s. 189–199). PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2016). Tutkimuksia samanaikaisopetuksesta. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. 2017. (s. 147–163). PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). *Frequency of co-teaching in different teacher categories*. (s. 389–396). European Journal of Special Needs Education.
- Silverman, D. (1997). *Towards an aesthetics of research. Teoksessa Qualitative research: Theory, method and practice*. (s. 239–253). Lontoo: Sage.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen H. (2020). *Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopettajuuden edellytykset*. (s. 26–43). Artikkelijulkaisu Kasvatus ja aika 14 (1)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Sääkslahti, A. & Tynjälä, J. (2013). Kipinöitä pinnan alla. Jaettu ilo on kaksinkertainen ilo, jaettu taakka pudottaa puolet painosta pois. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M. Lerkkanen, A. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 147–152). Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf [Viitattu 1.10.2021]
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning on uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Valtioneuvosto, (18.12.2012). *Varhaiskasvatusasiat siirtyvät opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden vaihtuessa.* <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/varhaiskasvatusasiat-siirtyvat-opetus-ja-kulttuuriministerioon-vuoden-vaihtuessa> [Viitattu 28.5.2021]

Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisfoorumi. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisohjelma 2021–2030.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Viitattu 28.12.2021]

YK. (1989). *YK:n yleissopimus lasten oikeuksista.* https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf [Viitattu 30.11.2021]

Liitteet

Liite 1

Teemahaastattelun runko:

Joustavan opetuksen järjestäminen

- opetuksen suunnittelu
- miten oppilaat valikoituvat joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmään
- mitkä velvoittavat asiakirjat ohjaavat toimintaa
- miten päivä rakentuu, kuinka usein joustavaa toimintaa
- yhteisopettajuus
- vastuun jakautuminen, kerro omasta toiminnastasi

Toimintamallien kehittäminen

- arviointi
- yksilöllisyyden huomioiminen
- joustavan opetuksen vahvuudet
- joustavassa opetuksessa kehitettävää

Nivelvaiheen yhteistyö

- siirtyminen päiväkodista joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmään,
- yhteistyö varhaiskasvatuksen kanssa, nivelvaihe?
- kouluun siirtyminen 3lk, yhteistyö
- täydentävä varhaiskasvatus

Liite 2

Saatekirje
Osallistumiskutsu tutkimukseen

Hei

Teen tapaustutkimusta xxx (kunnan nimi anonymisoitu) kunnan koulun joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Kiinnostuin nivelvaiheen yhteistyöstä sekä joustavasta opetuksesta opiskellessani varhaiskasvatuksen opettajaksi Oulun yliopistossa. Opiskelen nyt Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus -tutkinto-ohjelmassa kasvatustieteen maisteriksi ja teen maisterivaiheen lopputyötä.

Pro gradu- tutkielmani tavoitteena on selvittää näkemyksiänne joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä koulussanne. Tutkimusaineisto kerätään haastatteluilla ja toivon, että sinulla on innostusta osallistua tutkimukseeni sekä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämistyöhön.

Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina Teamsin välityksellä vallitsevan Covid-19-tilanteen vuoksi. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja aineistoa käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen. Kunta voi halutessaan käyttää tutkimustuloksia kehittämistyöhön. Haastattelut toteutetaan maaliskuuhuhtikuun 2021 aikana. Haastattelu vie aikaa noin 30 min.

Kävisikö sinulle jokin seuraavista haastattelu ajankohdista:

-
-
-

Mikäli haastattelu ajankohdista ei löydy kalenteriin sopivaa niin olethan yhteydessä pikimmiten, jotta voimme sopia uudesta ajasta.

Olen toimittanut kunnan (kunnan nimi anonymisoitu) sivistyspalveluihin tutkimussuunnitelman ja tutkimuslupahakemuksen sekä ollut yhteydessä koulun vararehtoriin. Gradu-ohjaajana toimii Oulun yliopistonlehtori Outi Ylitapio-Mäntylä.

Kerron mielelläni tutkimuksestani myös lisää.

Terveisin
Linda Jaakkola
p.xxxxxxx