



Turun yliopisto
University of Turku

“KAIKILLE EI ANNETA SAMALLA KAUHALLA”

Näkemyksiä ja kokemuksia alkuluokan toiminnasta

Kääriäinen Tiia
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2018

Kääriäinen, Tiia: ”Kaikille ei anneta samalla kauhalla” – Näkemyksiä ja kokemuksia alkuluokan toiminnasta

Tutkielma, 52 s., 6 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2018

Tässä tutkimuksessa selvitettiin esi- ja alkuopetuksen yhteisen alkuluokan lasten ja aikuisten kokemuksia ja näkemyksiä alkuluokan toiminnasta. Tutkimus toteutettiin fenomenografisen tapaustutkimuksen periaatteita hyödyntäen. Aineisto kerättiin haastattelemalla erään Hollolalaisen koulun 15 alkuluokassa työskentelevää aikuista ja 28 lasta. Haastatteluissa selvitettiin erityisesti osallisten kokemuksia opetuksen eriyttämiseen, moniammatilliseen yhteistyöhön ja lasten aktiiviseen toimijuuteen liittyen.

Alkuluokkien osallisten kokemukset ovat pääosin positiivisia. Alkuluokan aikuisten kannalta merkittävin hyöty on moniammatillinen yhteistyö. Tämä mahdollistaa vastuun jakautumisen ja pedagogisen keskustelun lasten tarpeiden täyttämiseksi. Eriyttäminen alkuluokassa tapahtuu luontaisesti eri-ikäisten lasten oppimisen tukemiseksi. Eri-ikäisten lasten osallisuus oppimisessa mahdollistaa myös vertaisoppimisen hyödyntämisen. Lisäksi lapset saavat toisinaan vaikuttaa itse opiskeluunsa oman kehitystasonsa mukaan, mutta kuitenkin niin, että aikuinen ammatillista osaamistaan hyödyntäen pitää yllä jatkuvaa oppimista.

Alkuluokkatoiminnalle on saatu rakennettua hyvät kehykset, mikä näkyy positiivisina kokemuksina. Tämä tutkimus keskittyy kuitenkin vain yhden koulun lasten ja aikuisten kokemuksiin ja näkemyksiin. Olisikin hyödyllistä tutkia miten alkuluokkamalli toimii erilaisissa ympäristöissä ja työyhteisöissä.

Asiasanat

esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, alkuluokka, moniammatillinen yhteistyö, samanaikaisopettajuus, eriyttäminen, lapset aktiivisina toimijoina, vertaisoppiminen

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	7
2	ALKULUOKKA: RATKAISU ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLISEEN SIIRTYMÄÄN	9
2.1	Esi- ja alkuopetuksen määrittely ja tavoitteet	9
2.2	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö	10
2.2.1	Yhteistyömalleja	11
2.2.2	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Hollolassa	12
2.3	Moniammatillinen yhteistyö ja samanaikaisopettajuus	13
2.4	Eriyttäminen	14
2.5	Lapset aktiivisina toimijoina	15
3	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	17
4	TUTKIMUSMENETELMÄ	18
4.1	Tutkimuksen toteuttaminen.....	18
4.2	Haastattelututkimus	20
4.3	Aineiston käsittely	22
5	TULOKSET	25
5.1	Eriyttäminen alkuluokassa	25
5.1.1	Eriyttämisen määrittely ja aikuisten perusteet eriyttämiselle	25
5.1.2	Eriyttäminen käytännössä	28
5.1.3	Lasten huomioid eriyttämisestä	30
5.1.4	Lasten kokemukset eriyttämisestä	32
5.2	Aikuisten välinen yhteistyö	34
5.2.1	Yhteistyötä.....	34
5.2.2	Omat vai yhteiset lapset?	35
5.3	Lapset aktiivisina toimijoina	37
5.3.1	Vertaisoppiminen.....	37
5.3.2	Lasten vaikutusmahdollisuudet eriyttämiseen.....	38
5.3.3	Pedagogisten ratkaisujen perustelevuus lapsille	40
6	POHDINTA	42
6.1	Eriyttäminen osana alkuluokan toimintaa	42
6.2	Alkuluokka yhteisönä	44
6.3	Lapset toimijoina	45

6.4	Tutkimuksen luotettavuus ja hyödyntäminen	46
7	LÄHTEET.....	48

Taulukot

Taulukko 1. Haastatellut aikuiset	19
Taulukko 2. Haastatellut lapset	20
Taulukko 3. Haastatteluiden teemoittelu.....	24
Taulukko 4. Eriyttämisen määrittely ja perustelut alateemoittain aikuisten mukaan esitettynä.....	26
Taulukko 5. Eriyttäminen käytännössä alateemoittain aikuisten mukaan esitettynä .	29
Taulukko 6. Lasten huomiot eriyttämisestä alateemoittain esitettynä.....	30
Taulukko 7. Lasten kokemukset eriyttämisestä alateemoittain esitettynä	32
Taulukko 8. Yhteistyötä-teeman vastaukset alateemoittain esitettynä	34
Taulukko 9. Omat vai yhteiset lapset? -teeman vastaukset alateemoittain esitettynä	35
Taulukko 10. Vertaisoppiminen-teeman vastaukset alateemoittain esitettynä	37
Taulukko 11. Lasten vaikutusmahdollisuudet eriyttämiseen alateemoittain esitettynä	39
Taulukko 12. Pedagogisten ratkaisujen perusteleminen lapsille alateemoittain esitettynä.....	40

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aihe muotoutui toisaalta omista kokemuksistani alkuluokkien eli esi- ja alkuopetuksen yhteisten ryhmien toiminnasta ja toisaalta ympäristön tietämättömyydestä kyseistä työskentelymallia kohtaan. Vaikka alkuluokkatoiminta on toimintalueellaan saanut vahvan jalansijan, ei siitä kuitenkaan esimerkiksi luokanopettajan koulutuksessa juuri puhuta. Tässä tutkimuksessa tuodaan esille yhden kokoaikaisen esi- ja alkuopetuksen yhteistyömallin toimintaa sekä toiminnan eri osapuolten, ammattilaisten ja lasten, kokemuksia toiminnasta. Useiden eri osapuolten haastattelemisella halutaan korostaa sekä aikuisten että lasten aktiivista osallisuutta toiminnan kokijoina (Yin 2003, 89; Dovenborg & Pramling 1993, 15).

Esi- ja alkuopetusta ohjaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS ja EOPS) sekä Perusopetuslaki. Esi- ja perusopetuksen tehtävänä yhteistyössä vanhempien kanssa on auttaa oppilasta kasvamaan ja kehittymään yhteiskunnan jäseneksi (POPS 2014, 16; EOPS 2014, 6-7). Yhteisistä päämääristä huolimatta esi- ja alkuopetuksen menetelmät eroavat toisistaan. Esiopetuksen ollessa lapsilähtöistä, leikkiä korostavaa ja eheyttävää (EOPS 2014) on alkuopetus edelleen melko oppiainekeskeistä (POPS 2014).

Vaikka esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurit eroavat toisistaan, on viime vuosikymmeninä toteutettu useita esiopetuksen ja koulujen yhteistyöprojekteja ja -kokeiluja, joissa näitä eroja on pyritty pienentämään. Niissä kokeiluissa, joissa yhteistyö edellytti esikoululaisten pidemmän matkan siirtymistä päiväkodin tiloista kouluun, esikoululaisten jaksaminen nähtiin ongelmallisena. Yhteisten käytäntöjen ja suunnitteluajan löytäminen oli myös haasteellista. Itse yhteistyö koettiin kuitenkin antoisaksi ja hyödylliseksi erityisesti eriyttämisen, moniammatillisen yhteistyön ja vertaisoppimisen näkökulmista. (Hartikainen & Luostarinen, 1999; Koponen, Lönnroth & Pylväläinen 1999; Leppälä 2007.)

Tässä työssä esitellään ensin aiempia esi- ja alkuopetuksen yhteistyökokeiluja ja sen jälkeen Hollolan mallin alkuluokkatoimintaa, joka on yksi esimerkki esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Alkuluokkamallissa ajoittaisen tai osittaisen yhteistyön sijaan kyse on yhdysluokkamaisesta toiminnasta, josta vastaa yhtä aikaa useampi aikuinen. Sen toiminta on lapsilähtöistä ja noudattaa sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (Salpakankaan yhtenäiskoulun alkuluokat 2016.) Esiteltäessä alkuluokkaa viitataan merkinnällä (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon) muistiinpanoihin toimintaan

liittyvistä tiedoista, joita ei kirjallisista lähteistä ole saatavilla. Ennen tätä alkuluokkia on tutkittu muun muassa moniammatillisen yhteistyön ja oppilaan kohtaamisen näkökulmista. Tutkimusten tulokset ovat olleet pääosin positiivisia. (Liikaluoma 2015; Luuri 2012; Tommola 2014.) Edeltävien kokeilujen ja aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten ohjaamana tässä tutkimuksessa alkuluokkia lähestytään moniammatillisen yhteistyön, eriyttämisen sekä lasten aktiivisen toimijuuden näkökulmista.

2 ALKULUOKKA: RATKAISU ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLISEEN SIIRTYMÄÄN

Tässä luvussa käsitellään ensin esi- ja alkuopetukseen liittyviä perusteita Perusopetuslain ja opetussuunnitelmien perusteella ja sitten pohditaan näiden kahden tahon yhteistyötä sekä menneiden tutkimusten ja kokeilujen, että Hollolassa toimivan alkuluokkamallin kautta. Tämän jälkeen esitellään teoriaa ja tutkimuksia alkuluokkiin liittyen myös moniammatillisesta yhteistyöstä, vertaisoppimisesta ja eriyttämisestä.

2.1 Esi- ja alkuopetuksen määrittely ja tavoitteet

Jokainen Suomessa vakituisesti asuva lapsi kuuluu oppivelvollisuuden piiriin. Tämä velvollisuus astuu voimaan sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. (Perusopetuslaki, 628/1998, 25.1 §) Vuodesta 2014 alkaen lapsen osallistuminen vuoden mittaiseen perusopetusta edeltävään esiopetukseen tai sitä vastaavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamistaan edeltävänä vuonna on ollut velvoittavaa (POL 26a.1 §). Perusopetuksen järjestäminen kaikille oppivelvollisille sekä esiopetuksen järjestäminen oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna on kuntien tehtävä. Kunnat voivat järjestää nämä palvelut itsenäisesti, yhteistyössä muiden kuntien kanssa tai hankkia palvelut muulta palveluntuottajalta. (POL 4.1 §)

Esi- ja perusopetuksen tarkoituksena on muodostaa yhtenäinen perusta oppilaan elämänmittaiselle oppimiselle tukemalla lapsen kasvua ja kehitystä. Toiminta on tavoitteellista ja tietojen ja taitojen oppimisen ohella tuetaan lapsen positiivisen minäkuvan ja identiteetin rakentumista osana ympäröivää yhteisöä. Lisäksi kehitetään lapsen vuoro-vaikutustaitoja tarjoamalla erilaisia tilanteita näiden taitojen harjoitteluun. (EOPS 2014, 14-15; POPS 2014, 15.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet tukevat toisiaan vaikka rakenteellisesti eroavatkin. Verrattaessa POPS:n ensimmäisen ja toisen luokan eli alkuopetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteita EOPS:n vastaavaan tekstiin voidaan huomata yhteneväisyyksiä sekä menetelmien että varsinaisten tavoitteiden osalta. (EOPS 2014, 16-19; POPS 2014, 99-101.) Sekä EOPS:n että POPS:n pohjalta kunnat ja koulut tekevät vielä omat tarkemmat opetussuunnitelmansa, joissa tarkennetaan muun muassa opetuksen arvopohjaa sekä toteuttamista (EOPS 2014, 26; POPS 2014, 9-13, 17, 25, 33, 44, 60, 75, 82, 88, 93, 94, 96, 102).

POPS:ssa on alkuopetukseen määritelty erilliset tavoitteet kahteentoista (12) eri op-
piaineeseen ja niiden eri suuntautumisvaihtoehtoihin (POPS 2014, 102-151). EOPS:ssa
tämän jaottelun korvaa viiteen ryhmään jaotellut yleiset tavoitteet, joiden pohjalta yh-
dessä lasten mielenkiinnon kohteiden kanssa rakennetaan oppimiskokonaisuuksia.
(EOPS 2014, 31-38.) Tämä esiopetuksen oppimiskokonaisuusajattelu perustuu samaan
periaatteeseen kuin POPS:ssa käsitelty opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimis-
kokonaisuudet (POPS 2014, 31-32).

2.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä voidaan rakentaa joko pedagogisista lähtökohdista tai
oppilasmäärän vähyyden vuoksi. Tällaiset kyläkouluille tyypilliset ratkaisut tarkoittavat
usein sitä, että luokanopettajalla on vastuu myös esiopetuksesta. (Huttu-Nevanperä &
Männikkö 2002, 56.) Pedagogisia perusteita esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle voivat
olla esimerkiksi sosiaalisen kasvun tukeminen, yksilöllinen eteneminen sekä vastuuseen
kasvattaminen (Koponen ym. 1999, 88-89; Leppälä 2007, 64).

Perusteena esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle voi olla myös näiden kahden välisen
siirtymän helpottaminen. Siirtymiksi kutsutaan hetkiä, jolloin oppilaan asema tai häntä
ympyröivä toimintakulttuuri muuttuu. Tällaisia ovat esimerkiksi koulun aloitus sekä
alakoulusta yläkouluun siirtyminen (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2005, 5).
Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä on ensimmäinen peruskouluun liittyvä siirtymä
ja siksi tärkeä tarkastelun kohde. Jokaisella on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön
(POL 29 §) ja tämä sama turvallisuuden takaaminen liittyy kiinteästi myös siirtymien
toteuttamiseen (POPS 2014, 98). Koulun ja opettajan tehtävä on yhteistyössä huoltajien
kanssa taata, että lapsi saa siirtymätilanteissakin tarvitsemansa huolenpidon sekä oppi-
miseen ja sosiaaliseen kehittymiseen tarvitsemansa tuen (POPS 2014, 98; Holopainen
ym. 2005, 5). Siirtymätilanteisiin usein liittyvä läsnäolevien aikuisten vaihtuminen voi
aiheuttaa lapsessa turvattomuuden tunnetta (Pyhälä, Karila & Lipponen 2013, 5). Tut-
tujen aikuisten lisääminen siirtymän molemmille puolille voikin olla yksi peruste lisätä
esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Seuraavaksi esitellään muutamia tämän siirty-
män ympärille rakentuneita erilaisilla perusteilla kehitettyjä yhteistyöesimerkkejä.

2.2.1 *Yhteistyömalleja*

Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö alkaa usein aikuisten välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä (Hartikainen & Luostarinen 1999, 104). Tämä voi välillisesti vaikuttaa lapsen siirtymän sujuvoittamiseen, mutta ei tarjoa esimerkiksi edellä mainitun kaltaista tukea tuttujen aikuisten lisäämiseksi.

Lapset aktiivisesti mukaan ottavaa yhteistyötä voivat olla esimerkiksi erilaiset esi- ja alkuopetuksen yhteiset projektit. Nämä projektit voivat rakentua vaikka tietyn teeman ympärille. Yhtenäisyyden puuttuessa tämä ei kuitenkaan tarjoa vahvaa perustaa oppijoiden jatkuvalla oppimiselle. (Hartikainen & Luostarinen 1999, 104, 106, 108.)

Osa-aikaista yhteistyötä, jota toteutetaan esimerkiksi muutama tunti päivässä tai muutama päivä viikossa yhteistä toimintaa, voidaan hyödyntää tilanteissa, joissa esi- ja alkuopetuksen tilat sijaitsevat erillään, mutta kuitenkin lapsille sopivan kävelymatkan päässä toisistaan (Koponen ym. 1999, 88; Hartikainen & Luostarinen 1999, 104, 113; Leppälä 2007, 65). Tämä tarjoaa projektimuotoista opetusta paremman pohjan varmistaa, että oppiminen on jatkuvaa ja loogisesti etenevää.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä voidaan toteuttaa myös rakentamalla näille kahdelle taholle yhteinen arki (Huttu-Nevanperä & Männikkö 2002, 33). Kaikki edellä mainitut osittaisen yhteistyön muodot rakentuvat pedagogisista lähtökohdista (Koponen ym. 1999, 88-89; Hartikainen & Luostarinen 1999, 105; Leppälä 2007, 64.), kun taas koko-aikainen yhteistyö voi rakentua pedagogisista tai edellisessä luvussa mainituista resursseihin liittyvistä perusteista (Kultanen 2002; Huttu-Nevanperä & Männikkö 2002, 33). Mikäli kyse on rajallisten resurssien aiheuttamasta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, ei toiminta tarjoa mahdollisuuksia aikuisten väliseen oppimiseen (Huttu-Nevanperä & Männikkö 2002, 56-57.), mutta antaa silti mahdollisuuden hyödyntää heterogeenisen oppijaryhmän tarjoamia mahdollisuuksia (Proehl, Douglas, Elias, Johnson & Westsmith 2013, 437).

Pedagogisen yhteistyön toteuttamisen kannalta vaikuttaa olevan paljon vaikutusta sillä, miten esi- ja alkuopetuksen käytössä olevat tilat on järjestetty. Mikäli tilat ovat välittömässä yhteydessä toisiinsa tai edes samassa pihapiirissä keskenään, on yhteisen arjen rakentaminen mahdollista (Leppälä 2007, 64-65). Sen sijaan, mikäli fyysisesti nämä toimivat kaukana toisistaan on jatkuvan yhteistyön ylläpitäminen huomattavasti työläämpää (Koponen ym. 1999, 96).

2.2.2 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Hollolassa

Hollolan kunnassa toteutetaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä pedagogisista lähtökohdista koko kunnan alueella. Toiminnasta käytetään nimitystä alkuluokka. Ensimmäiset alkuluokat perustettiin 2004 yhdessä Hollolan kunnan kyläkoulussa esikoulutilojen sijaitessa koulun yhteydessä. Toiminnan kehittäminen lähti kahden yhteistyöstä innostuneen ammattilaisen kokeiluna. Useiden edellä esiteltyjen pedagogisten yhteistyömallien tavoin, myös alkuluokassa työskentelee useita aikuisia. Yhdessä luokassa työskentelee luokanopettaja ja esiopettaja sekä tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan myös lastenhoitaja tai koulunkäynninohjaaja ja toisinaan laaja-alainen erityisopettaja. Joidenkin alkuluokkien yhteydessä toimii myös erityisopetuksen pienryhmä ja tällöin toiminnassa on mukana myös erityislastentarhanopettaja ja erityisluokanopettaja. (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon.) Opetus alkuluokassa noudattaa sekä esi- että alkuopetuksen opetussuunnitelmia. Toiminta on ilmiöpohjaista ja mahdollisuuksien mukaan lasta osallistavaa. Leikki kuuluu myös isona osana alkuluokan arkeen. (Salpakankaan yhtenäiskoulun alkuluokat 2016.) Sille annetaan aikaa sekä sisätiloissa, esimerkiksi ruokailujen yhteydessä, että ulkoiluilla (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon).

Alkuluokkien päivät eivät noudata perinteistä oppituntien ja välituntien kaavaa, vaan ne muodostuvat toimintaa palvelevista suuremmista ja pienemmistä kokonaisuuksista. Yhteinen toiminta alkaa niin kutsutulla aamupiirillä, jossa käsitellään muun muassa kalenteriin, säähän ja ajankohtaisiin tapahtumiin liittyviä asioita. Päivän ulkoilut toteutetaan pidempänä jaksona, mikä mahdollistaa pitkäjänteisemmän leikin rakentumisen. Varsinaiset oppitunnit voivat olla kokonaisuuksina pidempiä kuin yleisesti käytössä oleva 45 minuuttia, mutta todellisuudessa ne jakautuvat pienempiin kokonaisuuksiin. (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon.) Esimerkiksi koko alkuluokan yhteisillä tunneilla käytetään säännöllisesti väripiiriksi kutsuttua kiertopistetyöskentelyä, jossa voidaan tarpeen mukaan käsitellä vaihtelevasti eri oppiaineiden sisältöjä pienemmissä ryhmissä (Salpakankaan yhtenäiskoulun alkuluokat 2016). Kiertopistetyöskentelyssä, kuten kaikessa muussakin alkuluokan toiminnassa, hyödynnetään monipuolisesti käytössä olevia vaihtelevia tiloja, jotka usein jaetaan osittain rinnakkaisluokkien kesken (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon).

Hollolassa alkuluokkaa on tutkittu yhteisopetuksen, moniammatillisen yhteistyön, pätevyyden tunteen ja kohtaamisen sekä toiminnan kehittämisen näkökulmista. Vanhempia ja työntekijöitä haastatteleamalla on pyritty kehittämään toimintaa (Pihlaja

2013), kun taas pelkästään työntekijöitä haastatteleamalla on pyritty syventymään oppilaiden kohtaamiseen ja pätevyyden tunteen rakentumiseen (Luuri 2012). Hollolan alku- luokista on tehty myös kaksi pro gradu -työtä, jotka käsittelevät yhteisopettajuutta ja moniammatillista yhteistyötä. Toinen näistä on toteutettu lomaketutkimuksena, toisessa on yhdistetty lomaketutkimusta ja haastattelua. (Tommola 2014, 31, 35; Liikaluoma 2015, 25.) Tutkimukset ovat osoittaneet ilmapiirin olevan positiivinen ja rakentava (Luuri 2012, 88, 91-92; Pihlaja 2013, 31; Tommola 2014, 93; Liikaluoma 2015, 57). Tommola toteaa tutkimuksessaan opetuksen olevan joustavaa ja oppimistavoitteiden saavuttamista tuetaan muun muassa hyödyntämällä pienryhmiä, useita aikuisia sekä eriyttämistä. Useat tutut aikuiset, vertaisoppiminen, yksilöllisyyden huomioiminen ja oma oppimissuunnitelma ovat oppilaalle eduksi. (Tommola 2014, 93, 95.) Nämä tulokset ovat linjassa aiempien esi- ja alkuopetuksen yhteistyökokeilujen kanssa (Hartikainen & Luostarinen 1999, 108; Koponen ym. 1999, 93-95; Leppälä 2007, 180-192.)

2.3 Moniammatillinen yhteistyö ja samanaikaisopettajuus

Alkuluokassa toimii välittömässä yhteistyössä useiden eri alojen ammattilaisia (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon) eli kyseessä on moniammatillista yhteistyötä hyödyntävä toimintamalli. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen lähtökohdat ja usein myös tästä johtuen toimintamallit eroavat toisistaan, jolloin niiden yhdistäminen vaatii aktiivista muutosta toiminnan kaikilta osapuolilta. (Hartikainen & Luostarinen, 1999, 108.) Moniammatillista yhteistyötä on tutkittu runsaasti esimerkiksi terveydenhuollon ammattilaisten osalta (mm. Sullivan, Kiovsy, Mason, Hill & Dukes 2015; Bosch & Mansell 2015). Varhaiskasvatukseen liittyen tutkimusta on tehty esimerkiksi terapeuttien kanssa tehtävästä yhteistyöstä erityislasten tukemisessa (Hong & Shaffer 2015). Edellisistä erityisesti Boschin ja Mansellin (2015) tapa verrata toimivaa moniammatillista yhteistyötä hyvän urheilujoukkueen toimintaan kuvaa hyvin sitä, kuinka yhdessä toimittaessa voidaan hyödyntää kaikkien vahvuuksia.

Kouluissa voidaan toteuttaa moniammatillista yhteistyötä myös muuten kuin alku- luokassa. Esimerkiksi erityisopettajan työskentely osana koulun työyhteisöä on jatkuvaa moniammatillista yhteistyötä osapuolten työskennellessä erityistä tukea kaipaavien oppilaiden parhaaksi. Vaikka kyse on moniammatillisesta yhteistyöstä, voivat esimerkiksi erityisopettajat kuitenkin kokea jäävänsä varsinaisen työyhteisön ulkopuolelle heidän erilaisen roolinsa vuoksi. (Tuomainen, Palonen & Hakkarainen 2010, 46, 55-56.)

Opettajien työ on perinteisesti tapahtunut suljettujen ovien takana luokkahuoneissa, mutta tarve ja kannustus opettajien väliselle yhteistyölle on lisääntynyt viime vuosikymmeninä (Santagata & Guarino 2012, 59). Kun opetuksen eteen työskentelee yhtä aikaa useampi kasvatuksen ammattilainen, voidaan yleisesti yhteistyön lisäksi puhua samanaikaisopettajuudesta. Toimintaa voidaan usean ammattilaisen toimesta organisoida eri tavoin. Mikäli kaikki oppilaat toimivat yhdessä, voidaan kahden tai useamman opettajan roolitusta vaihdella. Mikäli opetusvastuu on vain yhdellä toisen tai muiden toimiessa avustajan tehtävissä puhutaan avustavasta opetuksesta. Mikäli opettajan ja avustajan roolit vaihtuvat luontevasti opetustilanteessa, on kyseessä täydentävä opetus. Opettajien saumatonta yhteistyötä, jossa molemmilla on yhtäläinen rooli opetuksessa, kutsutaan tiimiopetuksi. Sellaisessa tilanteessa, jossa oppilaat toimivat erillisissä ryhmissä voidaan kutsua pysäkkiopetuksi tai rinnakkaisopetuksi riippuen opetuksen järjestämiseen liittyvistä muista tekijöistä. Pysäkkiopetuksessa oppilaat kiertävät keskenään erilaisilla pisteillä, kun taas rinnakkaisopetuksessa eri ryhmät opiskelevat lähtökohtaisesti samaa asiaa, mutta eri opettajan johdolla. (Saloviita 2016, 19.) Alkuluokissa toteutettava kiertopistetyöskentely on yksi versio pysäkkiopetuksesta (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon).

Johnson ja Altland (2004) ovat tutkineet opettajankoulutuksessa toimivan yliopisto-opettajan ja kentällä työskentelevän alakoulun opettajan välistä yhteistyötä. Heidän tutkimuksessaan moniammatillisen yhteistyön ja toisen pedagogin läsnäolon opetuksessa katsottiin positiivisesti lisäävän mahdollisuuksia omaa ammatillista osaamista kehittävään keskusteluun ja palautteen saamiseen. (Johnson & Altland 2004, 79-80.) Alkuluokissa samanaikaisopettajuutta toteutetaan monipuolisesti ja vaihtelevasti yhteistyössä toimivien aikuisten näkemyksistä ja toiveista riippuen (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon).

2.4 Eriyttäminen

Tässä tutkimuksessa eriyttämisellä tarkoitetaan POPS:ssa määriteltyä oppilaantunte-
mukseen perustuvaa, oppilaan yksilöllistä etenemistä tukevaa ja motivaatiota ylläpitävää opetuksen suunnittelua ja työtapojen valintaa. Eriyttämisen on tarkoitus toimia pedagogisena lähtökohtana kaikelle opetukselle ja ehkäistä laajemman tuen tarpeen syntymistä. (POPS 2014, 29.) Eriyttämisellä on nimenomaan oppimista edistävä tarkoitus eikä yksilöllisen osaamisen mukaan vain yhdellä tasolla pysyvä ohjaus, joka saattaa olla

huolenaihe ammattilaisten ymmärtäessä termin väärin (Mills, Monk, Keddie, Renshaw, Christie, Geelan & Gowlett 2014, 344) Kuten edellä on mainittu, eriyttämällä on vahvasti oppimisen etenemisen tukemiseen liittyvä tarkoitus. Tähän liittyy usein ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä, joka kehittäjänsä mukaan tarkoittaa sitä toiminnan tasoa, jolla oppilas ei vielä itsenäisesti pärjää, mutta pystyy kehittymään toisen ihmisen tukeamana (Vygotsky 1978, 86).

Morgan (2014) on kuvannut eriyttämistä myös opetuksen kehittämisen kannalta mahdollisesti tärkeimmäksi nykyajan trendiksi. Hän on tutkimuksessaan etsinyt toimivia keinoja eriyttämisen toteuttamiseksi ja korostaa esimerkiksi yksilöllisten oppimistyylien huomioimista, ohjaavaa tukea (scaffolding) ja teknologian käyttöä opetuksessa. (Morgan 2014, 37.) Eriyttämistä voidaan opetuksessa toteuttaa mm. lisäämällä tai vähentämällä tehtävien määrää, tarjoamalla apuvälineitä, muokkaamalla tavoitteita, hyödyntämällä erilaisia materiaaleja ja tarjoamalla tarvittavan määrän tukea ja ohjeistusta. Luokassa työskentelevien opettajien käytössä ovat erityisesti ne tavat, joiden toteuttaminen vaatii mahdollisimman vähän ylimääräistä työtä. (Roy, Guay & Valois 2013, 1198-1199.) Edellä mainittujen lisäksi tukiopetus sekä oppijoiden ryhmitteleminen tilapäisiin tasoryhmiin, heterogeenisempiin ryhmiin tai pienryhmiin esimerkiksi kiertopistetyöskentelyä varten ovat tapoja toteuttaa opetuksen eriyttämistä (Saloviita 2013, 115-118; Lahdes 1997, 200-201, 206). Ryhmä- ja parityöskentely tuovat myös mahdollisuuksia hyödyntää vertaisoppimista yhtenä eriyttämisen muotona (Saloviita 2013, 119). Boudin (2001) mukaan vertaisoppiminen on oppimista vertaisilta ja heidän kanssaan (Boud 2001, 2). Vertaisilta saadun palautteen avulla voi havaita omia heikkouksiaan, reflektoida omaa oppimistaan ja syventää omaa ymmärtämistään opeteltavasta aiheesta. Vertaisen kanssa tehty yhteistyö voi myös kehittää itseluottamusta. (Zher, Hussein & Saat 2016, 11.)

2.5 Lapset aktiivisina toimijoina

Opetussuunnitelman perusteiden pohjana toimii oppilaan aktiivisen toimijuuden periaate (POPS 2014, 14). Tämä pohjaa YK:n lasten oikeuksien sopimukseen, jossa määritellään lapsen oikeus muun muassa näkemystensä ilmaisuun ja kuulluksi tulemiseen (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 11-12). Oppilaiden mielipiteiden kuulemisen lisäksi oppilasta kasvatetaan ottamaan itse vastuuta omasta oppimisestaan ohjaa-

malla tätä reflektointiin sekä oman toimintansa seurausten havainnoimiseen (POPS 2014, 12, 14).

Kun puhutaan lapsesta aktiivisena toimijana, viitataan erityisesti opetukseen liittyen myös lapsikeskeisyyteen ja lapsilähtöisyyteen. Näistä ensimmäinen perustuu ajatukseen siitä, että jokainen lapsi on yksilö ja jokaisen yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat yhtä arvokkaita (Hytönen 1997, 14). Lapsilähtöisyyden käsite on muodostunut lapsikeskeisyyden pohjalta suuntaamaan ajattelua uudelleen. Lapsilähtöisen kasvatuksen perusta on, ettei ennalta määriteltyä opetussuunnitelmaa tarvita, vaan opetuksen tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat voidaan johtaa suoraan lapsesta. Kaiken kaikkiaan lapsilähtöisyyteen kuuluu aikuisen vaikutuksen minimointi toiminnan osana. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 50-53.)

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää *esi- ja alkuopetuksen yhteisissä alkuluokissa työskentelevien aikuisten ja niissä opiskelevien lasten käsityksiä ja kokemuksia alkuopetuksen toiminnasta*. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Mitä on eriyttäminen alkuluokassa?
 - a. Miten alkuluokan aikuiset määrittelevät eriyttämisen ja miksi sitä toteutetaan?
 - b. Miten alkuluokan aikuiset toteuttavat eriyttämistä opetuksessaan?
 - c. Minkälaiset asiat kiinnittävät lapsen huomion eriyttämisessä?
 - d. Miten alkuluokan lapset kokevat opetuksen eriyttämisen?
2. Mitä merkitystä moniammatillisella yhteistyöllä on alkuluokan aikuisten työskentelyyn?
 - a. Miten alkuluokan aikuiset kokevat alkuluokassa tapahtuvan moniammatillisen yhteistyön?
 - b. Miten alkuluokan aikuiset kokevat lapsista kannetun vastuun jakautumisen?
3. Miten lasten aktiivinen toimijuus näkyy alkuluokkatoiminnassa?
 - a. Minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä aikuisilla ja lapsilla on vertaisoppimisesta alkuluokassa?
 - b. Onko alkuluokan lapsilla mahdollisuuksia vaikuttaa oppimiseensa ja erityisesti itseensä kohdistuvaan eriyttämiseen omasta mielestään tai aikuisten mielestä?
 - c. Perustellaanko lapsille eriyttämiseen liittyviä pedagogisia ratkaisuja?
 - i. Tarvitseeko aikuisen mielestä lapsille perustella pedagogisia ratkaisuja?
 - ii. Tietävätkö lapset minkä takia opetusta eriytetään?

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena eräässä Hollolalaisessa koulussa. Ennen tutkimuksen toteuttamista lupa tutkimuksen tekemiseen pyydettiin sekä kunnan hyvinvointijohtajalta (liite 1) että koulun rehtorilta. Alkuluokkien luokanopettajia ja muita aikuisia pyydettiin välittämään tutkimuslupapyyntö (liite 2) lasten koteihin täytettäväksi. Tutkimuslupapyyntöjä palautettiin 98 ja niistä 80 oli myönteisiä. Alkuluokan toiminnasta vastaava aikuinen kysyi lapsilta heidän halukkuudestaan osallistua suullisesti ennen haastattelua. Alkuluokkien aikuiset saivat ilmaista halukkuutensa osallistua tutkimukseen sähköpostitse tai henkilökohtaisesti.

Olin tavannut koulun henkilökuntaa ja lapsia ennen haastattelupäivää lyhyen vierailun aikana. Haastateltavaksi valikoitui halukkuuden mukaan viisitoista (15) aikuista. He esiintyvät tässä tutkimuksessa pseudonyymeillä, joiden alkukirjaimet kuvaavat myös heidän rooliaan alkuluokassa (O luokanopettaja, L esiopettaja eli esiopetuksesta pedagogisessa vastuussa oleva aikuinen, M muu). Taustatiedoista aikuisilta selvitettiin heidän roolinsa lisäksi työkokemusvuodet sekä alkuluokassa että vastaavissa tehtävissä muualla. Tätä tietoa hyödynnetään tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi. Kaikissa työntekijäryhmissä yksilöiden työkokemus alkuluokassa vaihteli alle vuodesta noin kymmeneen vuoteen. Koko työuraa katsottaessa työntekijäryhmien välillä on enemmän eroja, mutta kaikissa ryhmissä jakauma on toistakymmentä vuotta. Roolikohtaiset jakaumat työkokemuksessa on esitetty taulukossa 1. Koulunkäynnin ohjaajien ja lastenhoitajien yhdistäminen samaan ryhmään on tarpeellista anonymiteetin säilyttämiseksi yksittäisten työntekijäryhmien ollessa pieniä. Vaikka työtehtävien osalta roolit eroavatkin toisistaan, on juuri näiden ryhmien yhdistäminen perusteltua niihin vaadittavan koulutusasteen yhtenevyydellä ja toisaalta eroavuudella esi- ja luokanopettajan tehtävien koulutusvaatimuksista. Tämä ryhmittely ei näin ollen perustu tutkimukseen osallistuneiden henkilökohtaiseen koulutustaustaan vaan yleisiin ulkopuolelta asetettuihin vaatimuksiin.

Taulukko 1. Haastatellut aikuiset

Rooli alkuluokassa	Pseudonyymit	Kokemus alkuluokassa (ääriarvot pyöristettynä lähimpään 5 vuoteen sekä keskiarvot)	Kokemus vastaavista tehtävistä kokonaisuudessa (ääriarvot pyöristettynä lähimpään 5 vuoteen sekä keskiarvot)
luokanopettajat	Oona Oili Onerva Olivia Outi	min: 1 vuotta max: 10 vuotta ka: 5 vuotta	min: 1 vuotta max: 20 vuotta ka: 10 vuotta
esiopettajat	Lotta Lilli Laura Linnea Leea	min: 1 vuotta max: 10 vuotta ka: 6 vuotta	min: 10 vuotta max: 30 vuotta ka: 20 vuotta
muut (koulunkäynninohjaajat, lastenhoitajat)	Maikki Meeri Miisa Maija Maria	min: 1 vuotta max: 10 vuotta ka: 5 vuotta	min: 5 vuotta max: 25 vuotta ka: 13 vuotta

Tutkimukseen osallistuneet lapset valittiin satunnaisesti ensin kotoa tulleen myöntävän vastauksen mukaan ja sitten lapsen omasta suostumuksesta. Haastateltavien lasten valintaan vaikutti myös henkilökunnan näkemykset siitä kenelle opetuksesta tai muusta alkuluokan toiminnasta poissaoleminen ei aiheuttaisi haittaa. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 28 alkuluokassa opiskelevaa lasta. Näistä seitsemän (7) oli esioppilaita, viisitoista (15) ensimmäisen luokan oppilaita ja kuusi (6) toisen luokan oppilaita. Ensimmäisen luokan oppilaiden runsaaseen määrään vaikutti heidän haastattelemisen mahdollistaneet tilanteet sekä heidän ajankohtaiset kokemuksensa vanhempien ja nuorempien lasten välissä. Lapset esiintyvät aikuisten tavoin tutkimuksessa pseudonyymeillä, joiden ensimmäiset kirjaimet kuvaavat heidän luokka-astettaan (E esioppilas, I ensimmäisen luokan oppilas, K toisen luokan oppilas). Taulukossa 2 on lueteltu kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset pseudonyymeillään.

Taulukko 2. Haastatellut lapset

Luokka-aste	Pseudonyymi
esikoulu	Elli, Eero, Eevi, Eetu, Einari, Enni, Eino
ensimmäinen luokka	Iiro, Iina, Ilona, Inari, Ilkka, Inka, Iris, Ilari, Irina, Iivo, Ilpo, Iivari, Ilmari, Ira, Ismo
toinen luokka	Katri, Kiia, Kalle, Kaisla, Kristian, Katariina

4.2 Haastattelututkimus

Tämä tutkimus on fenomenografinen tapaustutkimus, joka toteutettiin yhdessä Hollolan kunnan koulussa. Tapaustutkimuksella tarkoitetaan tässä eriyttämistä alkuluokassa ilmiönä käsittelevää nykyhetkeen kohdistuvaa tutkimusta. Alkuluokka perinteisestä esi- ja alkuopetuksen mallista eroavana korostaa tutkimuksen tapaustutkimuksellista luonnetta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10-11.) Fenomenografinen tutkimusote on jaettavissa kahteen eri tasoon. Ensimmäinen näistä pyrkii ymmärtämään erilaisia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, kun taas toinen taso pyrkii tekemään tulkintoja näistä käsityksistä ja niiden merkityksistä. (Rissanen 2006.) Tämä tutkimus keskittyy ensimmäisen tason mukaiseen tutkimukseen.

Haastattelu on yksi sekä fenomenografisen että tapaustutkimuksen tärkeimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Rissanen 2006; Yin 2003, 89). Haastattelu menetelmänä korostaa haastateltavan merkitystä tiedonkeruun aktiivisena osapuolena ja antaa mahdollisuuden joustavuuteen. Yin kuvaa laadulliseen tutkimukseen liittyvää haastattelua ohjatuksi keskusteluksi, jonka tarkoituksena on viedä tutkimusta eteenpäin (Yin 2003, 89). Tätä mukaillen haastattelut tässä tutkimuksessa olivat teemahaastatteluiksiin kutsuttuja puolistrukturoituja haastatteluita. Tällaiset haastattelut ovat sopivia tilanteisiin, joissa pyritään selvittämään esimerkiksi heikosti tiedostettuja asioita tai perusteluita (Metsämuuronen 2001, 42). Puolistrukturoidut haastattelut rakentuvat ennalta määriteltyjen teemojen ympärille, mutta kysymysten uudelleen muotoilu ja järjestäminen ovat sallittuja toisin kuin strukturoidussa haastattelussa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 195). Tässä tutkimuksessa haastattelun kysymykset olivat melko tarkasti etukäteen mie-

tittyjä, mutta niiden muotoilu ja järjestys olivat silti ohjeellisia (liite 3, liite 4). Aikuisten haastatteluiden teemat keskittyivät eriyttämisen käsitteen ymmärtämiseen, käytännön toteutukseen, kokemukseen ja lapsen aktiiviseen osallistumiseen. Lasten haastatteluissa selvitettiin eriyttämisen tarpeen ymmärtämistä, eriyttämisen kokemusta ja lapsen aktiivista toimijuutta.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin aikuisten lisäksi myös lapsia heidän käsityksistään ja kokemuksistaan alkuluokan toiminnasta. Lasten haastattelemisen lähtökohta on, että lapsilla on aikuisten kanssa yhdenvertainen oikeus ilmaista näkemyksiään itseään koskevista asioista. Kuitenkin eri ikäisiä lapsia haastatellessa tulee haastattelijan ottaa huomioon lasten kehitystaso ja siihen liittyvät erityispiirteet sekä haastattelutilanteessa että vastauksia tulkittaessa. Lasten haastatteluissa on aikuisten haastatteluja tärkeämpää, että tilanne on rauhallinen ja haastateltavan jaksaminen otetaan huomioon. (Dovenborg & Pramling 1993, 23.) Koska lapset työskentelevät ja leikkivät paljon yhdessä, on heille luontaista osallistua ryhmähaastatteluun, jossa he samalla myös oppivat toisiltaan (Einarsdóttir 2007, 200). Ryhmähaastattelu onkin toimiva ratkaisu, jos halutaan selvittää lapsiryhmän ajatuksia tutkimuksen aiheesta. Yksilöhaastattelu taas sopii tilanteisiin, joissa halutaan selvittää, miten lapsi yksilönä ajattelee. (Dovenborg & Pramling 1993, 27.)

Dovenborg ja Pramling (1993) ohjaavat rakentamaan lasten haastattelukysymyksiä lapsen lähtökohdista lähtien ja samalla antaen lapselle mahdollisuuden kehittää ajatteluaan. Tämä tapahtuu siten, että haastattelija antaa lapselle aikaa ajatella ja esittää jatkokysymyksiä, kunnes lapsi on saanut sanottua kaiken mitä hänellä on sanottavaa aiheesta. (Dovenborg & Pramling 1993, 30, 36-37.) Tästä syystä tässä tutkimuksessa sovellettiin puolistrukturoitua haastattelua, joka mahdollistaa kysymysten vapaamman muotoilun (Metsämuuronen 2001, 42). Dovenborgin ja Pramlingin mukaan lapsen kehitysvaihe vaikuttaa muun muassa siihen, että lasten vastaukset keskittyvät usein konkretiaan vaikka kysymys ohjaisikin abstraktiin ajatteluun. Konkretian tarpeeseen haastattelija voi vastata paitsi muotoilemalla kysymyksensä oikein niin myös käyttämällä haastattelussaan apuna konkreettisia välineitä. Esimerkiksi selvittäessään lasten kokemuksia työskentelystä tilanteen hahmottamista voidaan tukea työskentelystä otetuilla kuvilla. (Dovenborg & Pramling 1993, 34.) Tässä tutkimuksessa kuvia työskentelystä ei kuitenkaan käytetty vaan keskityttiin kokemuksiin, jotka voidaan palauttaa mieleen ilman apuvälineitä. Alkuluokan toimintaan liittyviä kokemuksia ja käsityksiä kuitenkin pyrittiin näiden ohjeiden mukaisesti kartoittamaan suorien konkreettisten esimerkkien kautta.

Haastattelut äänitettiin sekä tietokoneella että puhelimella mahdollisten teknisten ongelmien välttämiseksi ja kaikille haastateltaville perusteltiin tämä haastattelun aluksi. Aikuisten haastattelut toteutettiin vaihtelevina ajankohtina viiden (5) viikon aikana. Haastatteluista neljätoista (14) toteutettiin työpaikalla ja yksi (1) sen ulkopuolella. Osa työpaikalla järjestetyistä haastatteluista toteutettiin ennen varsinaisen työpäivän alkua, osa sen aikana ja osa sen jälkeen.

Lasten haastattelut toteutettiin heidän koulu- ja esikoulupäiviensä aikana vaihtelevissa koulun tiloissa. Kaikki tilat olivat suljettuja ja ainakin osittain ääntä eristäviä. Äänitysvälineistön ja haastattelukysymysten lisäksi haastattelutilanteessa oli mukana kilpikonnakäsinukke, jonka tarkoituksena oli purkaa tilanteen mahdollista jännittävyyttä samalla tarjoten jotain tekemistä levottomammille oppilaille.

Haastattelun alussa kaikille haastateltaville kerrottiin haastattelun tarkoitus ja perusasiat aineiston analysoimisesta sekä anonymiteetin säilyttämisen periaatteista. Kaikille myös muistutettiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta jättää vastaamatta näin halutessaan. Perustiedot, jotka eivät jo tutkimuslupaa kysyessä tulleet esille, selvitettiin haastattelun aluksi. Lasten haastatteluissa tämä toimi myös tutustumisena. Haastattelun päätteeksi lapsille tarjottiin myös mahdollisuus kuunnella hetki omaa haastatteluaan.

4.3 Aineiston käsittely

Haastatteluiden kestot vaihtelevat aikuisilla 7 min 8 sek ja 19 min 34 sek välillä ja niiden keskimääräinen kesto on noin 12 min. Lasten haastattelujen kestot vaihtelevat 5 min 2 sek ja 12 min 11 sek välillä ja niiden keskimääräinen kesto on 8 min 11 sek. Yhteensä haastatteluja on 6 t 49 min 19 sek. Litteroituna aineiston pituus on 165 sivua kirjoitettuna Arialilla koolla 12, rivivälillä 1,5 kirjoitettuna niin, että jokainen uusi puheenvuoro aloitetaan uudelta riviltä. Tähän sisältyy myös yksi rivi haastattelun merkitsemistä ja yksi tyhjä rivi aina haastattelujen välissä, minkä lisäksi kaikki tutkimusjoukon ryhmät aloittavat uudelta sivulta. Liitteissä 5 ja 6 on esitetty tiedot yksittäisistä haastatteluista.

Aineiston analysointimenetelmänä on käytetty haastattelukysymyksistä lähtevää teemoitteluä. Tämä on luonteva tapa teemahaastattelun analysoimiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelujen litterointien teemoittelu tapahtui taulukoimalla vastauksia tekstinkäsittelyohjelmalla haastattelun teemojen ja näihin liittyvien erilaisten näkökulmien mukaan. Näin aikuisten haastatteluista muodostuu seitsemän (7)

teemaa, joista osa jakautuu vielä alateemoihin. Lasten haastatteluiden teemat rakentuvat lähes suoraan haastattelun kysymysten pohjalta ja on liitetty tukemaan ja täydentämään aikuisten vastauksista muodostettuja teemoja. Yhteensä teemoittelun tuloksena muodostuu yhdeksän (9) teemaa ja niille kaksikymmentäkuusi (26) alateemaa. Kokonaisuuden hahmottamisen helpottamiseksi teemat on ryhmitelty vielä kolmen (3) yläteeman alle. Tämän kaltainen teemoittelu sopii erityisesti tutkimukseen, jossa käytetään vain yhtä menetelmää, sen kokoavan luonteen vuoksi (Cohen, Manion, & Morrison 2007, 467). Oheisessa taulukossa 3 on esitetty teemat ja alateemat. Tutkimuksen tulososiossa alateemoja perustellaan haastatteluista nostetuilla havainnollistavilla sitaateilla.

Taulukko 3. Haastatteluiden teemoittelu

Yläteema	Teema	Alateema
Eriyttäminen alkuluokassa	Eriyttämisen määrittely ja aikuisten perusteet eriyttämiselle	Oppilaantuntemus Eriyttämisen arkisuus Lapsen taitotaso Lapsen oppimisen tavat Lapsen temperamentti ja motivaatio Lapsen kiinnostuksen kohteet
	Eriyttäminen käytännössä	Tehtävien ja toiminnan eriyttäminen Aikuisen lapselle antama huomio Lasten ryhmittely eriyttämistarkoituksessa
	Lasten huomioid eriyttämisestä	Toimintamalli niille lapsille, jotka etenevät nopeasti Toimintamalli niille lapsille, joille jokin asia on vaikeaa Molemmille edeltäville yhteinen toimintamalli
	Lasten kokemukset eriyttämisestä	Positiivinen kokemus Negatiivinen kokemus Neutraali kokemus
Aikuisen välinen yhteistyö	Yhteistyötä	Yhteistyötä on Yhteistyötä ei ole Yhteistyön passiivinen osallistuja
	Omat vai yhteiset lapset?	Omat lapset Yhteiset lapset
Lapset aktiivisina toimijoina	Vertaisoppiminen	Aikuisen näkökulma Lasten näkökulma
	Lasten vaikutusmahdollisuudet eriyttämisessä	Aikuisen näkökulma Lasten näkökulma
	Pedagogisten ratkaisujen perustelevuus lapsille	Aikuisen näkökulma Lasten näkökulma

Fenomenografinen tutkimusote on sopiva valinta tutkimuksen suuntaamiseksi, kun tarkoituksena on tutkia ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. Sen heikkous on kuitenkin sen kontekstillisuudessa. Haastatteluja tehtäessä ei tätä kontekstillisuutta erityisesti korostettu johtuen siitä, että metodologiset tarkistukset tutkimusotteeseen tehtiin vasta haastattelujen toteuttamisen jälkeen. Tästä johtuen aineiston analysoimisessa on käytetty teemoittelu fenomenografinen tutkimukseen liittyvien kuvauskategorioiden (Rissanen 2006) sijasta.

5 TULOKSET

5.1 Eriyttäminen alkuluokassa

Käsityksiä ja kokemuksia eriyttämisen perusasioista on tässä tutkimuksessa haastattelussa selvitetty sekä aikuisilta että lapsilta. Osapuolten lähtökohdat asian lähestymiseen eroavat huomattavasti ja siksi seuraavissa alaluvuissa esitellään erikseen sekä aikuisten että lasten haastatteluiden tuloksia.

5.1.1 Eriyttämisen määrittely ja aikuisten perusteet eriyttämiselle

Eriyttämisen kokemusten paremmaksi ymmärtämiseksi aikuiset määrittelevät itse eriyttämisen. Tätä selvitettäessä he vastaavat esimerkiksi kysymyksiin ”Miten määrittelisit eriyttämisen?”, ”Mitä ymmärrät eriyttämisellä?” ja ”Mitä eriyttäminen sinun mielestäsi on?” Osa aikuisten vastauksista käsittelee eriyttämistä sen toteuttamisen kautta. Näitä vastauksia käsitellään luvussa 5.1.2.

Eriyttämistä määriteltäessä selvitetään myös aikuisten syitä eriyttämiselle. Nämä liittyvät annettujen määritelmien kanssa niin vahvasti, että niiden esittäminen erillään ei olisi järkevää. Taulukossa 4 on esitetty kootusti aikuisten määritelmät ja perusteet eriyttämiselle.

Taulukko 4. Eriyttämisen määrittely ja perustelut alateemoittain aikuisten mukaan esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Oppilaantuntemus		Oona, Oili, Onerva, Outi, Lilli, Meeri, Maikki, Maija
Eriyttämisen arkisuus	Eriyttämisen luonnollisuus	Oili
	Eriyttämisen jatkuvuus	Olivia, Miisa, Maija
Lapsen taitotaso	Lapsen tarpeiden huomioon ottaminen <ul style="list-style-type: none"> Lähikehityksen vyöhyke (Onerva) 	Oona, Oili, Onerva, Olivia, Outi, Lilli, Lotta, Laura, Leea, Linnea, Meeri, Maikki, Maija
Lapsen oppimisen tavat		Lilli, Maikki
Lapsen temperamentti ja motivaatio		Oona, Laura
Lapsen kiinnostuksen kohteet		Lotta, Laura

Teoreettiset määrittelyt ovat kaikki hyvin yhteneviä. Aikuiset määrittelevät eriyttämisen oppilaan tuntemuksesta lähteväksi, osaamisen ja tarpeiden mukaiseksi toiminnaksi ja tukemiseksi, joiden tarkoitus on motivoida ja hyödyttää oppimista.

” Eriyttäminen on mun mielestä sitä, että kaikille ei anneta samalla kauhalla vaan just semmosella sopivalla. Elikkä vastataan lapsen tarpeisiin. Jokainen saa sitä mitä tarvii.”

Outi

” No et eriytetään lapsia vaikka tietyissä aineissa oman tasonsa mukaan tai et lapsi sais parasta mahdollista juuri hänelle kohdennettua opetusta ja kasvatusta ja kaikilla on erilainen tapa oppia ja eri eri resurssit ja kyvyt, että otettais niitä paremmin huomioon. ... Lyhyesti näin.” Maikki

Edellä mainituista asioista kaikissa työntekijäryhmissä yleisintä on eriyttäminen lapsen taitotasoon, osaamiseen ja tarpeisiin vastaten. Tähän liittyy usein ajatus toiminnan ja tavoitteiden alas- ja ylöspäin eriyttämisestä.

” No no sillä tavalla jos on luokka ja kaikilla se oma oppimisen taso missä kohin on menossa et ei voida ajatella että kaikki oppii samassa ajassa tietyn asian ja sit yritetään niinkun kattoo siihen jokaisen oppilaan se kohta et missä he ovat menossa.” Meeri

Haastattelussa nousee esille myös ajatus siitä, että lapsen tulisi hyötyä toiminnasta ja eriyttämisestä. Yksi luokanopettaja käsittelee tätä ajatusta haastattelussaan hyödyntäen lähikehityksen vyöhyke -termiä. Tämä liittyy lapsen osaamisen rajojen mukaan toimimiseen silloin, kun saatavilla ei ole aikuisen antamaa tukea, ja niiden rajojen venyttämiseen oppimisen edistämiseksi silloin, kun aikuinen voi olla läsnä.

“Noo, no ensinnäkin tietysti se et tehtävät mitä tehään, oli ne sitten toiminnallisia tai kynätehtäviä niin ne vastaa sen oppilaan taitotasoa. Ja ollaan siinä lähikehityksen vyöhykkeellä. Ja silloin kun se tehtävätyyppi on sellainen et aikuinen on vieressä niin toki sitä lähikehityksen vyöhykettä pystyy niinkun vähäsen venyttämään kauemmaksi” Oner-va

Toinen kaikissa ryhmissä mainittu asia on oppimisen tapoihin vastaaminen. Oppimisen tyylejä huomioivaa eriyttämistä selvitettäessä haastatelluilta aikuisilta kysytään myös samantasoisesta eriyttämisestä. Tämä esiintyy haastattelussa kuitenkin taitotasoihin perustuvaa eriyttämistä harvemmin. Kun haastattelussa aikuisilta suoraan kysytään tällaisesta samantasoisesta eriyttämisestä, jää osassa vastauksista epäselväksi tuleeko termi ymmärrettyä tarkoituksen mukaisella tavalla. Niiden kohdalla, jotka selvästi ymmärtävät samantasoisesta eriyttämisen käsitteen, vastaukset jakautuvat. Luokanopettajat ja puolet esiopettajista vastaavat toteuttavansa samantasoisesta eriyttämisestä, kun taas loput esiopettajista ja muut alkuluokan aikuiset vastaavat, etteivät sitä toteuta.

“No mä oon yksin nyt täs ryhmässä et mun on kyl hirveen vaikee sitä silleen niinku huomioida jonkun tietyn asian opettelussa niinku sellasta, että et mä ottasin eri väyliä mut sit mä yritän ottaa niinku niitä niinku tietylle lapselle tiettyä väylää mut sitte yrittää niinku niitä asioita opiskella monella eri tavalla et se tulis sitten se omakin väylä sieltä lapsille mukaan.” Linnea

*“-- mä teen sen sillä tavalla, että mulla on samasta aiheesta saattaa olla kynätehtäviä, sit saattaa olla joku logiko-peli tai sit nyt me ollaan käytetty -- nyt täs näit pädejä”
Laura*

Edellä mainittujen lisäksi yksi luokanopettaja mainitsee lapsen temperamentin vaikutuksen eriyttämiseen, kun taas yksi esiopettaja nostaa esille lapsen motivaation merki-

tyksen eriyttämisen suunnittelulle. Kahdesta muusta ryhmästä poiketen useat esiopettajat mainitsevat lisäksi lapsen omien kiinnostuksen kohteiden huomioon ottamisen vaikuttavan toiminnan ja eriyttämisen suunnitteluun.

“-- sit osa lapsista on temperamentiltään semmosia et se vaan käy niin hitaasti se työ -” Oona

“No mä ymmärrän sen sillä tavalla, että lapsen taitojen hänen kiinnostuksensa ja ja ehkä myös meidän aikuisten näkemysten mukaan se, että miten mikä millekin lapselle sopii.” Lotta

Haastatellut aikuiset katsovat eriyttämisen lähtevän oppilaan tuntemuksesta. Tämä liittyy kaikkeen eriyttämisen suunnittelemiseen ja toteutukseen. Haastatteluissa yksi luokanopettaja nostaa lisäksi useamman kerran eri tavoin esille, kuinka eriyttäminen on hänestä luonnollinen osa opettajan työtä. Lisäksi eriyttämisen jokapäiväisyyteen ja jatkuvuuteen viitataan kaikkien työntekijäryhmien haastatteluissa.

“Eriyttäminen -- lähtee oppilaan tuntemuksesta. Et sä tiiät ja tunnet sun porukkas ja oppilaas sillä lailla et sä tiiät et mihin kukin pystyy.” Oona

“Mä en itse ehkä hirveesti mieti eriyttämistä koska mä koen et se tulee multa hirveen luonnostaan mutta mutta siinä se ehkä parhaiten näkyy et et mä luon jonku pisteen ja sit ne lapset pelmahtaa sinne ja sit mä mä tiedän et okei näistä kaks ei osaa lukea ja kolme lukee romaaneja --” Oili

5.1.2 Eriyttäminen käytännössä

Eriyttämiseen liittyviä käytännönratkaisuja nousee aikuisten haastatteluissa esille jo kysyttäessä eriyttämisen määrittelystä. Osalta kysytään myös suoraan jatkokysymyksenä edelliseen siitä, mitä eriyttäminen käytännössä on. Monissa haastatteluissa tämän teeman alle kuuluvia mainintoja nousee esille myös muussa aiheen ympärillä käydyssä keskustelussa. Taulukossa 5 on havainnollistettu tässä luvussa esiteltyjä eriyttämisen käytäntöjä.

Taulukko 5. Eriyttäminen käytännössä alateemoittain aikuisten mukaan esitettyinä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Tehtävien ja toiminnan eriyttäminen	Taso ja uudelleen muotoilu	Oona, Oili, Olivia, Laura, Linnea, Maria, Miisa, Maija
	Määrällinen	Oona, Olivia, Outi, Laura, Miisa
	Ajallinen	Oona, Meeri
	Apuvälineet	Oona
Aikuisen lapselle antama huomio		Oili, Olivia, Lilli, Laura
Lasten ryhmittely eriyttämistarkoituksessa	Tasoryhmät, pienryhmät, parityö	Oili, Olivia, Lilli, Maria

Haastatteluissa nousee esiin myös runsaasti eriyttämiseen käytännössä liittyviä toimintamalleja. Yleisimmin mainittu käytäntö on tehtävien ja toiminnan toteuttamiseen ja tasoon liittyvät ratkaisut. Tehtävistä voidaan tarjota oppilaan tasoisia vaihtoehtoja tai niiden määrää voidaan esimerkiksi rajoittaa. Tehtävien ja toiminnan toteuttamiselle voidaan tarjota yksilöllisten tarpeiden mukaan myös enemmän aikaa tai erilaisia apuvälineitä. Alkuluokan monia aikuisia hyödyntäen eriyttämistä voidaan myös tarjota antamalla enemmän aikuisen aikaa sitä tarvitsevalle oppilaalle.

“Varmaan tietysti ehkä kaikille semmonen tutuin asia on se, että eriytetään tehtävillä. Tavallaan se, että voi olla vaikka E-kirjoja käytössä, annetaan erilaisia läksyjä --” Olivia

“Mä jotenki aattelen että mä en oo lukossa tai lukittu mihinkään tehtävään tai tehtävätyyppiin tai kirjaan tai kirjasarjaan tai vaan et me mennään vähän semmosessa flowssa sen lapsen kanssa ja mitä se just nyt tarvii ni kaapista löytyy ja välttämättä ei tarvi lähteä kaapille vaan se eriyttäminen on sitä et se aikuinen tulee sihe viereen ja ehkä luetaanki yhdessä se kysymys ja vastataanki ehkä yhdessä tai joskus aikuinen toimii kirjurina --” Oili

Erään alkuluokan muun aikuisen mukaan hän eriyttämisestä puhuttaessa ajattelee ensisijaisesti nimenomaan ryhmien muodostamiseen liittyviä ratkaisuja. Useampikin aikuinen mainitsee ryhmät yhtenä eriyttämisen muotona. Ryhmät voivat olla suurempia, pieniä tai jopa pareja. Pienryhmät voivat olla tasoryhmiä, joissa aikuinen pystyy antamaan

kaikille samantasoista ohjausta, tai osaamiseltaan heterogeenisempiä, joissa taitavammat tukevat heikompiaan ja toisaalta aikuisella jää enemmän aikaa apua tarvitsevien huomioimiseen.

“Et minust on eriyttäminen kyllä ihan hyvää mutta mä jotenkin toi eriyttäminen sanana on vähän semmonen et mä aina aattelen et se on vaan niinkö pienryhmä tai parityöskentelyä.” Maria

5.1.3 Lasten huomioiden eriyttämisestä

Lapset vastaavat haastatteluissa kysymyksiin “Mitä tapahtuu, jos osaat jotain todella hyvin?” ja “Mitä tapahtuu, jos jokin asia on todella vaikeaa?” Taulukossa 6 esitetään vastauksia näihin kysymyksiin.

Taulukko 6. Lasten huomioiden eriyttämisestä alateemoittain esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Toimintamalli niille lapsille, jotka etenevät nopeasti	Tehdään lisää tehtäviä <ul style="list-style-type: none"> • samantasoisia tai vaikeampia • tehtävien aiheet voivat vaihdella 	Katri, Kiia, Kalle, Kaisla, Kristian, Katariina, Iiro, Ilona, Ina, Inari, Ilkka, Inka, Iris, Ilari, Irina, Iivo, Iivari, Ilmari, Ismo, Eero
	Muuta toimintaa: esim. leikki ja pelit, omaa aikaa	Kiia, Ina, Ilkka, Ilpo, Einari
	Aikuisen positiivinen palaute toiminnalle	Ira
Toimintamalli niille lapsille, joille jokin asia on vaikeaa	Negatiivinen tunnereaktio tilanteeseen	Kristian, Iiro
	Tehdään helpompia tehtäviä	Kaisla
	Tehtävän tekemisen apuvälineet	Kiia
	Tehtävän tai toiminnan toistaminen	Einari
	Tehtävää ei voi tehdä	Elli, Eetu
Molemmille edellä mainituille yhteinen toimintamalli	Avun pyytäminen aikuiselta	Katri, Kiia, Kalle, Kaisla, Kristian, Katariina, Iiro, Ina, Ilona, Inari, Ilkka, Inka, Iris, Ilari, Irina, Iivo, Ilpo, Iivari, Ilmari, Ira, Ismo, Elli, Eero, Eevi, Eetu, Enni, Eino

Lähes kaikkien lasten vastauksissa ensisijainen tai muuten merkittävä toimintamalli riippumatta siitä, osaako asiat hyvin vai ovatko ne vaikeita, on kysyä aikuiselta apua. Mitä vanhemmista lapsista on kyse, sitä useampi viittaa aikuisen sijasta opettajaan. Yhden ensimmäisen luokan oppilaan haastattelussa lapsi nostaa itse esille aikuisten rajallinen määrän suureen lapsimäärän suhteutettuna sekä sen, että avun saaminen voi toisinaan kestää, jolloin apua tarvitsevalta odotetaan kärsivällisyyttä.

“Mutta pitää aina olla kärsivällisyyttä koska meillähän on yhtä, ku eiks toi nyt yks se opettaja oo sen -- kaa oo tuola ja sit kaks on siinä ni ei ne voi auttaa seittemäätoista lasta yhtä aikaa” Iina, 1. luokka

Jos jotain osaa hyvin, on lasten mukaan seurauksena, että tehtävät sujuvat hyvin. Tämän jälkeen, usein aikuisen kautta, voidaan siirtyä tekemään muita tehtäviä, jotka ovat samaa tai eri aihetta käsitteleviä. Saman aiheen tehtävät voivat olla samantasoisia tai vaikeampia kuin edelliset. Useat lapset mainitsevat myös keskeneräiset, eli tehtävät, joiden lapsi itse tietää odottavan tekemistä. Opiskeluun liittyvien tehtävien sijasta osaamisen seurauksena voi päästä myös leikkimään tai pelaamaan tai, yhden ensimmäisen luokan oppilaan mukaan, aikuinen voi ohjata odottamaan hetken hiljaa. Toinen ensimmäisen luokan oppilas kertoo saavansa onnistumisesta aikuiselta positiivista palautetta.

Mitä tapahtuu, jos osaat jonkun asian todella hyvin?

“No jos jotku vaikka on tehny jo matematiikan kirjan ni sit niitten pitää tehdä äikkää - - Ja toisin päin. -- Ja jos molemmat kirjat on tehty matematiikan ja äidinkielen ni sit pitää tehdä keskeneräsiä.” Katri, 2. luokka

Vaikeissa tehtävissä aikuiseen tukeutuminen on myös yleisin toimintamalli. Aikuinen saattaa ohjata yhden toisen luokan oppilaan mukaan tekemään helpompia tehtäviä, kun taas toinen toisen luokan oppilas mainitsee apuvälineiden käytön. Yksi esikoululainen kertoo hankalan tehtävän toistamisesta, kun taas kaksi kertoo, ettei tällaista tehtävää voi lainkaan tehdä. Kahden lapsen haastatteluissa nousee esille vaikean tehtävän aiheuttama negatiivinen tunnereaktio.

Mitä tapahtuu, jos joku asia on todella vaikeaa?

“No silloin mulle tulee vähän niinku semmonen vähän semmonen raivo” Iiro, 1. luokka

“Pitää olla silloin ei ainakaan saa niinku silleen alkaa kiukuttelee, niinku jotkut välillä tekee, niin sitten sitten vaan pitää viitata ja oottaa niin kauan kun aikuinen tulee auttaa” Kristian, 2. luokka

5.1.4 Lasten kokemukset eriyttämisestä

Lasten haastatteluissa lasten tuntemuksia eriyttämiseen liittyen selvitetään liittämällä kysymys ”Miltä se tuntuu?” keskusteluun siitä, kuinka toisinaan oppitunneilla kaikilla ei olekaan samat tehtävät. Lasten vastausten jakautumista on havainnollistettu taulukossa 7.

Taulukko 7. Lasten kokemukset eriyttämisestä alateemoittain esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Positiivinen kokemus	Positiivinen kokemus, mutta lapsi ei perustelee	Elli, Eevi, Eino
	Positiivinen kokemus ja lapsi perustelee	Katariina, Inari, Inka, Eetu
Negatiivinen kokemus		Kaisla, Ilpo, Ira, Ismo, Einari
Neutraali kokemus	Eriyttämisen arkisuus	Kalle, Iina, Iivari, Eino
	Lapsi ei osaa vastata tai hänellä ei ole asiasta mielipidettä	Kiia, Kristian, Ilona, Ilkka, Iiris, Iivo, Enni

Lasten vastaukset jakautuvat positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin. Negatiivissävytteisesti eriyttämisen kokemuksista, eli siitä, miltä tuntuu, kun kaikilla ei ole samat tehtävät, on vastauksia kaikista lasten ikäryhmistä. Eniten nämä lapset kuvaavat tilannetta oudoksi ja erilaiseksi kykenemättä kuitenkaan yleensä perustelevaan vastaustaan. Yksi ensimmäisen luokan oppilas kokee tilanteen ikäväksi silloin, kun haluaisi opetella jo toisen luokan asioita. Selvitetessä onko hän kysynyt mahdollisuutta joskus tehdä vanhemmille oppilaille tarkoitettuja tehtäviä, vastaus on ei. Yksi toisen luokan oppilas sen sijaan kokee harmistusta, kun joku toinen ei osaakaan jotain asiaa.

Miltä se tuntuu, kun kaikilla ei olekaan samat tehtävät?

“No vaik joskus, ku haluis tehdä jotain kakkosten tehtäviä ni sit ehkä vähän pahalta.”

Ira, 1. luokka

“No sillon se tuntuu vähän oudolta, ku kaikki ei osaa ni sitte joskus vähän hävettää ja joskus mä itekin esitän et mä en muka osais sitä vaikka mä osaisin sen vaikka kuinka hyvin, koska joskus hävettää ku toinen ei osaa ja sit mä autan sitä -- joskus tuntuu aika typerältä kun toinen ei osaa ja sit se näyttää harmilliselta kun kaikki muut osaa sen paremmin ku se ja sitte siitä tuntuu vähän pahalta” Kaisla, 2. luokka

Neutraaleihin vastauksiin lukeutuu muutama vastaus, joissa vastaajat eivät osaa sanoa tilanteen tunnelatauksesta mitään. Toimintamallin arkisuuteen viitataan neljässä haastattelussa. Erilaisten tehtävien tekemisen kuvataan olevan normaalia ja muiden tehtävien sisällön olevan merkityksetöntä oman työskentelyn kannalta.

Miltä se tuntuu, kun kaikilla ei olekaan samat tehtävät?

“No, en mä oikeen niinkun huomioi sitä, kun mä teen sitä omaa juttua vaan.”

Kiia, 2. luokka

Positiivisia kokemuksia eriyttämisestä on kaikenikäisillä tutkituilla lapsilla. Suurin osa tähän ryhmään kuuluvista esikoululaisista ei osaa antaa perusteluita sanoessaan toiminnan tuntuvan “kivalta” tai muuten hyvältä. Osa lapsista on tyytyväisiä siihen, että näin jokainen saa tehdä itselleen sopivan tasoisia tehtäviä. Toisen luokan oppilas on lisäksi sitä mieltä, että on mukavaa, että näin voi keskittyä omiin tehtäviin muiden auttamisen sijasta.

Miltä se tuntuu, kun kaikilla ei olekaan samat tehtävät?

“Hmm. Ihan kivalta. Että on sopivia just itelleen ni tälleen”

Inka, 1. luokka
“No se on silleen ehkä vähän mun mielestä helpompaa koska sit ei tarvi olla auttamassa koko ajan, että eskarit osaa tehdä omia tehtäviään ja kakkoset ja ykköset sit osaa tehdä omia tehtäviään”

Katariina, 2. luokka

5.2 Aikuisten välinen yhteistyö

Ammattilaisten toiminta alkuluokassa perustuu vahvasti moniammatilliseen yhteistyöhön. Tässä luvussa selvitetään haastateltujen aikuisten kokemuksia yhteistyön ulottuvuuksista. Ensimmäinen teema keskittyy yhteistyöhön pelkästään aikuisten välisen toiminnan näkökulmasta, kun taas toinen teema käsittelee kokemusta omasta ja yhteisestä vastuusta lapsiryhmään liittyen.

5.2.1 Yhteistyötä

Osassa aikuisten haastatteluista nousee esille kokemukset alkuluokan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen. Teemaan ei liity erillistä kysymystä haastattelussa. Kuten taulukosta 8 voidaan huomata, on mainintoja aiheeseen liittyen kuitenkin nousseet esille kaikkien työntekijäryhmien edustajien haastatteluissa.

Taulukko 8. Yhteistyötä-teeman vastaukset alateemoittain esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Yhteistyötä on	Positiivinen kokemus	Oona, Onerva, Olivia, Laura, Maria
	Neutraali kokemus	Laura, Leea
Yhteistyötä ei ole	Negatiivinen kokemus	Oona
Yhteistyön passiivinen osallistuja		Meeri, Maikki, Miisa

Alkuluokassa työskentelee 2-6 aikuista yhteistyössä keskenään. Haastatelluista aikuisista noin kolmannes tuo haastattelussa esille yhteistyön olemassaolon positiivisessa tai neutraalissa valossa. Ammatillinen yhteistyö koetaan jopa yhtenä alkuluokkatoiminnan parhaista puolista.

“Mä lähin hakee työpaikkaa niin mä halusin, että mahdollisimman paljon tehtäis yhteistyötä ja jaetaan ideoita ja ajatuksia, että lapset ei oo koko ajan siinä samassa ryhmässä vaan et se päivän toiminta tavallaan vaihtelee niin sitä mä oon kyllä saanu mitä mä oon lähtenyt hakee ja siihen mä oon ollu niinku tosi tyytyväinen” Olivia

Yhden tutkittavan haastattelussa nousee esille negatiivisia kokemuksia yhteistyöhön liittyen. Tässäkin tapauksessa negatiivisuutta herättää lähinnä yhteistyön puute. Yhteistyötä sinällään ei koeta erityisen työllistäväksi.

“Et ehkä eniten työllistää se, että mä oon ite yksinään tän oman porukkani kanssa ja yritän löytää kaikille niin kun sopivan tekemisen, ettei kukaan turhaudu siitä, että on turhan helppoa tai liian vaikeeta.” Oona

Kaikki haastatellut alkuluokkien aikuiset eivät kuitenkaan vaikuta olevan tasavertaisia moniammatillisen yhteistyön osapuolia. Kolmen muun aikuisen (koulunkäynninohjaajat ja lastenhoitajat) haastatteluissa käy ilmi heidän kokemuksensa passiivisen osapuolen roolista alkuluokan toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

“No mähän en oikeastaan siis tee mitään ratkasuja -- mä sitten toimin niissä ryhmässä ja luotan et opettajan osaa ne kyllä kyllä hyvin tehdä” Maikki

5.2.2 Omat vai yhteiset lapset?

Muutamit luokanopettajat ja esiopettajat tuovat haastatteluissaan esille heidän kokemuksensa alkuluokan lapsista ominaan tai yhteisinä. Teemaan liittyvät sisällöt sekä niiden positiiviset tai negatiiviset sävyt on koottu taulukkoon 9 ja niitä avataan tässä luvussa.

Taulukko 9. Omat vai yhteiset lapset? -teeman vastaukset alateemoittain esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Omat lapset	+/-Vastuu itsellä +Tuntee omat paremmin -Ei mahdollisuuksia huomioida samantasoista	Oona, Laura, Leea, Linnea
Yhteiset lapset	+Jatkuvuus +Kaikki tuntee kaikki/kaikki voi eriyttää kaikille +Vaihteleva toiminta +Ajatusten vaihto +Antoisaa -Enemmän työtä, kun enemmän huomiointavaa	Olivia, Oona, Oili, Laura, Leea, Lotta, Linnea

+ positiivinen kokemus - negatiivinen kokemus

Alkuluokan aikuiset suhtautuvat haastatteluissaan eri tavoin vastuun kantamiseen lapsista. Toisaalta lapset koetaan kaikkien yhteisiksi, mutta toisaalta kuitenkin jotkut tuntevat kantavansa vastuun yhdestä tai kahdesta ikäryhmästä yksin. Osa niistä aikuisista, jotka puhuvat esikoululaisistaan tai koululaisistaan ominaan, kokee pienemmän lapsiryhmän mahdollistavan paremman oppilaantuntemuksen. Toisaalta esiin nousee samantasoisen eriyttämisen huomioimisen mahdottomuus useamman aikuisen puuttuessa. Se, että kokonaisvastuu lapsista on vain itsellä, koetaan toisaalta positiiviseksi ja toisaalta negatiiviseksi asiaksi.

“Mut sitten tässä, kun suunnittelen eskareiden eriyttämistä niin -- no siinä tuntee lapset ehkä vielä paremmin, kun tossa koko isossa porukassa” Leea

Alkuluokkien lapsista yhteisinä puhuttaessa painopiste on positiivisissa kokemuksissa. Vaikka pienessä ryhmässä koetaan, että aikuinen tuntee lapset paremmin, isossa ryhmässä usean aikuisen kanssa nähdään positiivisena se, että kaikki aikuiset tuntevat kaikki lapset ja voivat eriyttää kaikkia. Tähän liittyen myös jatkuvuuden kokemus nostetaan esille positiivisena tekijänä.

“Tietysti mullahan on se niin kun helppo asema et mähän oon ollu näitten kaikkien kanssa. Mähän niinkun tunnen nää ja mä tiedän millä tasolla ne on.” Laura

Yksi esiopettaja toteaa suuremman lapsiryhmän tarpeiden huomioimisen vaativan enemmän työtä. Moniammatillinen yhteistyö ja esimerkiksi sen mahdollistama ajatus-tenvaihto koetaan kuitenkin pääosin antoisana ja positiivisena asiana.

“Pelkässä eskariryhmässähän sä oot vaan siinä. Nehän on sun. Sä voit tehdä oman aikataulusi mukaan ja mitä millonkin mut tota tässä ehkä sitten pitää miettiä sitä niinku kokonaisuutta koko ajan, että kyllä se rankempaa tässä alkuluokassa on, koska mä ainakin haluan ajatella myös näitä koululaisia. Elikkä -- meillä on yhteiset lapset ja yhteinen tavote niille lapsille kaikille. Että se tekee siitä ehkä niinku sellasen rankemman mutta se on myös paljon antavaakin.” Lotta

5.3 Lapset aktiivisina toimijoina

Tässä luvussa käsitellään haastatteluissa kysytyjä sekä muuten esille nousseita teemoja lapsen roolista alkuluokassa. Vastaukset on jaettu kolmeen teemaan: vertaisoppimiseen, lasten vaikutusmahdollisuuksiin eriyttämisessä sekä lapsille perusteluun.

5.3.1 Vertaisoppiminen

Maininnat lasten vertaisoppimisesta nousevat aikuisten haastatteluissa spontaanisti esille selvitetessä esimerkiksi eriyttämiseen liittyviä käytännön ratkaisuja ja alkuluokka-toimintaan liittyviä hyötyjä. Lapset sen sijaan vastaavat kysymyksiin kavereiden auttamisesta ja heiltä avun saamisesta. Osassa haastatteluista kysyttiin myös siitä, kysyykö lapsi mieluummin apua aikuiselta vai lapselta. Taulukossa 10 on havainnollistettu tähän teemaan liittyviä vastauksia.

Taulukko 10. Vertaisoppiminen-teeman vastaukset alateemoittain esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Aikuisten näkökulma	Alkuluokan luontaiset mahdollisuudet <ul style="list-style-type: none"> • lähikehityksen vyöhyke • vastuuseen kasvattaminen 	Onerva, Outi, Olivia, Linnea, Laura, Lilli, Maria
Lasten näkökulma	“autan kaveria ja/tai pyydän kaverilta apua”	Katri, Kiia, Kalle, Kaisla, Kristian, Katariina, Iiro, Ilona, Iina, Inari, Ilkka, Inka, Iiris, Ilari, Irina, Iivo, Ilpo, Iivari, Ira, Ismo, Eetu
	Aikuinen mieluummin	Inari, Iiris, Ilari, Irina, Iivo, Ilpo, Eetu

Aikuisten haastatteluista lähes puolessa nousee esille tämä teema. Eri-ikäisten lasten yhteistoiminta ohjaa haastateltujen mukaan luontaisesti vanhemmat ottamaan toiminnassa enemmän vastuuta ja ohjaamaan nuorempia. Pienempien lasten osalta sen sijaan oppimista voidaan taitavampien avulla tukea lähikehityksen vyöhykkeellä. Yhdessä toimittaessa kukaan ei myöskään jää yksin haasteiden kanssa.

“Ja sitte jos aattelee et tos alkuluokka et ihan tätä meidän arkea ni kyl siinä on paljon sellasta että huomaa että nää tokaluokkalaiset vähän jo ehkä fiksummat lapset ni ohjaa

tosi paljon noita eskareita. Ja ihan siis sellaisissa arkisissa tilanteissa ni ni siinähan sitä tulee niinkun ilman meidän ohjausta ni sitä eriyttämistä jo tavallaan niin kun käytännön tasolla” Lilli

Niistä lapsista, joiden haastatteluissa kysytään kaverin auttamisesta ja tältä avun pyytämisestä, vain kaksi vastaa kieltävästi kaverilta kysymiseen eikä yksikään kaverin auttamiseen. Kaikkien tutkittavien lasten haastatteluissa kysymyksiä aiheesta ei kuitenkaan esitetä lainkaan. Vaikka kaverilta voidaan kysyä apua, sitä kuitenkin kysytään mieluummin aikuiselta.

Keneltä pyydät mieluiten apua?

“Aikuiselta -- siks koska se tietää mitä silloin pitää tehdä et ei mee väärin” Irina, 1. luokka

“-- aikuiselta ja tosi harvoin kaverilta -- koska siinä oli aikuinen tosi lähellä ni siltä pysty” Iris, 1. luokka

5.3.2 Lasten vaikutusmahdollisuudet eriyttämiseen

Aikuisten haastatteluissa kysytään suoraan saavatko lapset vaikuttaa omaan oppiseensa ja eriyttämiseen. Lasten näkökulmaa tarkastellaan nimenomaan oppimistyylien mukaiseen eriyttämiseen liittyen selvittämällä ensin, tiedostavatko he erilaisia tapoja opiskella esimerkiksi matematiikkaa tai äidinkieltä. Tämän jälkeen kysytään saavatko he valita miten opiskelevat ja jos eivät saa niin haluaisivatko he. Teemaa ei käsitellä kaikissa lasten haastatteluissa. Taulukossa 11 esitetään aikuisten ja lasten vastausten jakautuminen lasten vaikutusmahdollisuuksiin liittyen.

Taulukko 11. Lasten vaikutusmahdollisuudet eriyttämiseen alateemoittain esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Aikuisten näkökulma	Lapset saavat vaikuttaa eriyttämiseen	Outi, Oona, Oili, Onerva, Olivia, Linnea, Laura, Lilli, Meeri, Maikki, Maria, Maija
	Lapset eivät saa vaikuttaa eriyttämiseen	Leea, Lotta, Miisa
Lasten näkökulma	Lapset saavat vaikuttaa eriyttämiseen	Katri, Kiia, Kalle, Kaisla, Katariina, Ilona, Inka, Irina, Iivo, Ilpo, Ira, Eetu
	Lapset eivät saa vaikuttaa eriyttämiseen	Kristian, Iiro, Iina, Inari, Ilkka, Iris, Ilari, Iivari, Ilmari, Ismo, Einari, Eino

Haastatelluista aikuisista kaikki luokanopettajat sekä useat esiopettajat ja muut aikuiset kertovat, että alkuluokassa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa opetukseen ja eriyttämiseen. Usein tätä vaikuttamisen mahdollisuutta rajoitetaan aikuisten toimesta oppilaan omaksi parhaaksi. Muutama aikuinen ei koe oppilailla olevan mahdollisuutta vaikuttaa opetukseen ja eriyttämiseen alkuluokassa.

Saako lapsi vaikuttaa omaan oppimiseensa?

“Saa varmaan vaikuttaa ja ja pitääki saada vaikuttaa mut sit se ei aina ihan ehkä sovi siihen tilanteeseen et sit se voi niinku levitä liikaa” Oili

Tässäkin tutkimuksessa lasten kokemukset omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan vaihtelevat. Vanhemmista lapsista suhteessa useampi verrattuna nuorempiin lapsiin kokee saavansa vaikuttaa opiskelutapoihinsa toisinaan. Niistä, joilla ei mielestään ole vaikutusmahdollisuuksia, noin puolet haluaisi ja puolet ei haluaisi vaikuttaa jatkossa.

Haluaisitko valita millä tavalla harjoittelet?

“No en -- Koska se on haus Kempaa tehdä niin kun ne ohjeet sanoo” Iris, 1. luokka

“Ei. Muutenhan se menis aika sekasin -- No ei mutta se ei mun mielestä oo hirveen kivaa.” Iiro, 1. luokka

5.3.3 *Pedagogisten ratkaisujen perusteleminen lapsille*

Haastatelluilta aikuisilta kysytään, perustellaanko eriyttämistä lapsille ja toisaalta tarvitseeko eriyttämistä perustella lapsille. Taulukossa 12 on koottu kaikkien kysymykseen vastanneiden aikuisten näkökulmat aiheeseen. Lasten näkökulma aiheeseen on selvitystä siitä, tiedostavatko lapset perusteluja eriyttämiselle, eli on aikuisten mahdollisesti sanallistamat perustelut tulleet sisäistetyiksi.

Taulukko 12. Pedagogisten ratkaisujen perusteleminen lapsille alateemoittain esitettynä

Alateema	Sisältö	Haastateltavat
Aikuisten näkökulma	Lähtökohtaisesti perustellaan	Lilli, Lotta, Laura, Maija
	Perustellaan kun tarve	Oona, Oili, Outi, Olivia, Linnea
	Lapset ei kaipaa perusteluja (tottumus tms.)	Oili, Olivia, Outi, Lilli, Leea, Linnea, Meeri, Maikki, Miisa
	Ei perustella	Maria
Lasten näkökulma	Ymmärrys siitä, että kaikki eivät osaa samoja asioita	kaikki lapset

Haastateltujen aikuisten vastaukset ovat ristiriitaisia. Toisaalta he kertovat, etteivät lapset kaipaa perusteluja eriyttämiselle. Lasten kuvataan kasvaneen voimassa olevien käytäntöjen läsnäollessa ja näin ollen kokevan ne luonnolliseksi toimintatavaksi. Myös sen, että alkuluokassa on luonnostaan monen ikäisiä lapsia, sanotaan vähentävän tarvetta kyseenalaistaa ratkaisuja.

Tarvitseeko lapsille perustella eriyttämistä?

“Ei mun mielestä kauheesti koska tota täs on niin monta monen ikäisiä lapsia, täs puhutaan niinku koko alkuluokkatasolla, niin jotenkin heille on ihan ymmärrettävää isommille, että vaikka että heillä on vähän vaikeempia tehtäviä, kun nuoremmilla... Tai he on ehkä tottunu siihen, että tässä alkuluokkamallissa, että kaikki ei tee aina samaa muutenkaan.” Leea

Useassa haastattelussa, erityisesti esiopettajilla, käy kuitenkin ilmi, että alkuluokan peruskäytäntöjä rakennettaessa lapsille tehdään näkyväksi se, että kaikki oppivat omaa tahtiaan. Sen sijaan melkein kaikkien luokanopettajien sekä yhden esiopettajan haastat-

teluissa todetaan, että mikäli lapsi kaipaa perusteluja, hänelle niitä annetaan. Vain yksi alkuluokan muu aikuinen vastaa, ettei eriyttämistä tarvitse lainkaan perustella lapsille.

Tarvitseeko lapsille perustella eriyttämistä?

“No kyl me ollaan lasten kanssa sitä puhuttu, että me kaikki ollaan erilaisia ja jokainen osaa eri asioita erilailla. Sitä ollaan käyty läpi mut sit ei me siinä tilanteessa en ainakaan muista, että olis tullu sellasta et joku ois kysynyt, että miks mä teen, tai ehkä jossain eskari tehtävissä onkin ollu muuten et miks mä teen tätä ja miks toi tekee miks ton tehtävä on erinäköinen. Ja siinä ollaan puhuttu siitä vaikeudesta ja helppoudesta ja kuitenkin niin että kaikki opettelevat samaa asiaa.” Lilli

“No tietysti niinko lähtökohtasesti se, että lapselle pitää paljonkin käydä sitä pedagogista keskustelua syistä ja seurauksista. Että lapsella on aina niitten tarpeittensa lisäksi niitä halujakin ja sit käydään sitä keskustelua, että mitä pitää tehdä ensin, jotta voi tehdä jotain muuta tai mikä on järkevää.” Outi

Vaikka aikuisten haastatteluiden perusteella on epäselvää, kuinka perusteellisesti eriyttämistä perustellaan lapsille, ovat haastatellut lapset kuitenkin poikkeuksetta jollain tasolla tietoisia ikäryhmiin tai muuten tasoon liittyvistä eroista osaamisessa.

Osaavatko kaikki yhtä hyvin, jos kaikilla on samat tehtävät?

“No riippuu vähän, että ihmisestä että ei kaikki osaa samoja asioita kun minä niin hyvin. Eli ei kaikki osaa niin hyvin.” Kiia, 2. luokka

Miksi kaikilla ei ole samat tehtävät?

“-- meillähän on noi vähän vaikeemmat ku me ollaan niitä vähän niin ku vuoden vanhempia ni yleensä meil on vaikeemmat ja ne tekee semmosii monisteita me tehään meidän semmosta Anni-vihko-kirjaa.” Iina, 1. luokka

6 POHDINTA

6.1 Eriyttäminen osana alkuluokan toimintaa

Haastatellut aikuiset kokevat eriyttämisen luonnolliseksi osaksi työtä ja alkuluokan arkea. POPS:n mukaisesti oppilaan tarpeisiin vastaaminen kuuluu olennaisesti opetuksen järjestämistä ohjaaviin periaatteisiin ja eriyttämistä toteutetaan joustavasti tarpeen ilmetessä (POPS 2014, 11, 61). Eriyttämällä pidetään yllä lapsen oppimista ja motivaatiota huomioimalla taitotason, oppimistyyliä sekä lapsen kiinnostuksen kohteet. Viimeisin näistä koskee nimenomaan esiopettajia ja tämä samainen painotusero näkyy myös EOPS:ssa (EOPS 2014, 6).

Yllättävän harva aikuinen perustelee toimintaansa teoreettisesti ja ammattisanastoa hyödyntäen. Monen vastaukset perustuivat samalle lähikehityksen vyöhykkeen periaatteelle, mutta kyseistä termiä käytti silti vain yksi. Teoreettista tarkkuutta tärkeämpää toisaalta arkielämässä lieneekin asioiden sisäistäminen ja se tuntuma, jota työskennellessään voi hiljalleen itselleen kehittää. Toisaalta lienee hyvä aina silloin tällöin miettiä tarkemminkin perusteluja pedagogisille ratkaisuilleen. Tämä on olennaista ja ehkä myös luonnollista vastavalmistuneelle, joka vasta rakentaa niitä perusteita, joiden mukaan kasvatustyötä haluaa tehdä. Oman työnsä reflektointi voi olla hyödyllistä myös kokeneemmalle ammattilaiselle elinikäisen oppimisen ylläpitämiseksi.

Kaikkien edellä mainittujen periaatteiden mukaan toimiminen edellyttää aikuiselta sitä, että hän tuntee jokaisen oppijan yksilönä. Haastatteluista saadut vastaukset ovat siis linjassa POPS:n määritelmän kanssa (POPS 2014, 29). Eriyttämisen toteuttaminen niin, että se palvelee oikealla tavalla jokaista oppijaa, vaatii opettajalta valtavasti taustatyötä, etenkin alkuluokan kokoisessa yhteisössä. Lasten tarpeiden huomioiminen on kuitenkin juuri sitä ammattitaitoa, mitä kasvatuksen ammattilaisilta edellytetään ja minkä ilmeisesti ainakin tutkimukseen osallistuneet aikuiset kokevat itseltään sujuvan. Toisaalta, kuten aikuisten välistä yhteistyötä käsiteltäessä on noussut esiin, on alkuluokan useasta aikuisesta hyötyä tässä asiassa.

Käytännössä lasten erilaisiin tarpeisiin vastataan monipuolisesti eriyttämisen keinoin. Tekemisen määrä, taso, apuvälineet, yksilöllistetty ajankäyttö ja aikuiselta saatava huomio, jotka nousevat esille aikuisten haastatteluissa, ovat hyvin yhteneviä käytännön ratkaisuihin, joita aiemmissa tutkimuksissa on löydetty (Roy, Guay & Valois 2013, 1198-1199). Aikuisten vastauksista vaikuttaisi myös siltä, että taipumus käyttää vähemmän

valmisteluja vaativia eriyttämisen keinoja (Roy, Guay & Valois 2013, 1199.) on olemassa. Toisaalta tämä ei varsinaisesti vaikuta olevan ylimääräisen työn välttelyä, vaikka se toki sellaisenakin toimii, vaan pikemminkin aikuisten ammattitaitoa hyödyntää niitä keinoja, jotka ovat käden ulottuvilla eli joustavimmin lapsen tarpeisiin sovellettavissa.

Käytännön ratkaisuista lasten ryhmittely vaikuttaa olevan alkuluokissa säännönmukaisimmin hyödynnetty eriyttämistä tukeva toimintamalli. Tämä näkyy toisaalta hyvin selvästi jo alkuluokan lukujärjestyksessä (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon). Ryhmittelyn hyödyllisyyttä tukee myös aiempi kirjallisuus (Saloviita 2013, 115-118; Lahdes 1997, 200-201, 206). Kun ryhmiä käytetään monipuolisesti ja vaihtelevasti kuten alkuluokissa haastatteluiden perusteella tehdään, voidaan hyödyntää erilaisten ryhmittelyperusteiden hyötyjä aiheuttamatta esimerkiksi tasoryhmiin liittyvää leimautumista.

Lasten vastauksissa esiintyvät monet samat tehtäviin liittyvät eriyttämiskäsit, joista aikuisetkin puhuvat. Lisätehtävien, helpompien ja vaikeampien, apuvälineiden käytön ja muun toiminnan kautta tapahtuvan ajallisen eriyttämisen esiintyminen lasten vastauksissa antaa ymmärtää, että aikuiset todella toteuttavat monipuolisesti eriyttämistä, aivan kuin sanovat tekevänsä. Lasten näkökulmasta kuitenkin korostuu aikuisten antaman huomion merkitys avun pyytämisen ja palautteen saamisen muodossa. Tehtävän toistaminen ja sen tekemisen mahdollisuus esikoululaisten vastauksissa kertovat paljon juuri heidän kehityksen tasollaan haasteiden kohtaamisesta. Vastaukset, joissa kuvaillaan negatiivisia tunnereaktioita haasteiden edessä, voisivat olla merkkejä eriyttämisen epäonnistumisesta. Kuitenkin, koska mainintoja tuli vain kaksi, joista niistäkin vain toinen vastaajan omaan tunnereaktioon viittaava, on todennäköisempää, että kyseessä on yksilön omaan haasteiden kohtaamiseen liittyvä toimintamalli. Tähän viittaa myös kyseisen vastaajan oma täydennys hyväksyttävämmästä toimintamallista haastattelussa.

Lasten kokemukset eriyttämisestä ja eri-ikäisten erilaisista tehtävistä painottuvat positiivisiin ja neutraaleihin. Vastauksista, joissa sävy on negatiivinen, ovat usein perustellut hyvin pienet tai jopa olemattomat minkä lisäksi yksi lapsi vaikuttaa olevat poikkeuksellinen empaattinen ja kokevan huolta toisten puolesta. Oikeastaan vain yhden lapsen negatiivinen kokemus on perusteidensa kanssa ymmärrettävä. Hän ei ole saanut tehdä vanhemmille oppilaille tarkoitettuja tehtäviä, vaikka olisi halunnutkin. Hän ei kuitenkaan ole itse ilmaissut haluaan aikuisille, jolloin jää aikuisten arvioinnin vastuulle tarjota tai olla tarjoamatta hänelle haastavampia tehtäviä. Koska ei ole tiedossa minkä tasoi-

nen oppija on kyseessä, ei voida sanoa ovatko aikuiset tehneet oikeita ratkaisuja tämän lapsen eriyttämisen kannalta.

Neutraalit vastaukset, joita on eniten, kertovat siitä, että eriyttäminen ja erilaisten tehtävien tekeminen on alkuluokassa arkista, eikä sille näin ollen välttämättä anneta minkäänlaista huomiota toiminnassa. Toisaalta ne haastattelut, joissa käy ilmi, että lapsi ei osaa vastata kysymykseen tuntemuksistaan, voivat kertoa myös lasten ajattelun kehityksen tasosta. Tähän samaan voivat liittyä myös ne vastaukset, joissa sävy on positiivinen, mutta lapsi ei perustele näkemystään. Perustellut positiivisista kokemuksista kertovat vastaukset ovat sen sijaan hyviä perusteluja sille, miksi opetuksen eriyttäminen on kannattavaa. Motivaation ylläpitäminen ja oppilaan taitotasoon vastaaminen on onnistunut kuten POPS:ssakin määritellään (POPS 2014, 29).

6.2 Alkuluokka yhteisönä

Alkuluokka toiminta perustuu hyvin vahvasti toimivan moniammatillisen yhteistyön varaan (Salpakankaan yhtenäiskoulun alkuluokat 2016). Haastatteluissa esiin nousevat kokemukset yhteistyöstä ovat suurelta osin positiivisia. Neutraalejakin kommentteja aiheesta on, mutta ainoa selkeästi negatiivinen kokemus teemaan liittyen syntyy sekin yhteistyön puutteesta. Tässä tutkimuksessa ei siis yhteistyön toteutuessa esiinny lainkaan negatiivisia kokemuksia. Huomattavaa on, että esimerkiksi yhteisen suunnittelun ajan löytäminen, mikä on toisinaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä nostettu esiin haasteena, ei haastatteluissa noussut lainkaan esille. Alkuluokissa on suunnittelulle varattu säännöllisesti aikaa aikuisten työajasta (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon), mikä ilmeisesti riittääkin siis palvelemaan näitä tarpeita.

Huomion arvoista ovat myös ne haastattelut, joissa kävi ilmi, etteivät kaikki alkuluokissa toimivat aikuiset koe itseään yhteistyön aktiivisiksi osapuoliksi. Näiltä alkuluokan muihin aikuisiin kuuluvilta edellytetään hyvin erilaista koulutustaustaa kuin luokanopettajilta ja esiopettajilta. Tämä pedagogisen koulutuksen mahdollinen vähäisempi määrä saattaa vaikuttaa vertaisuuden kokemukseen. Ikävämmässä tilanteessa sillä saattaa olla vaikutusta myös korkeasti koulutetumpien tapaan suhtautua näihin henkilöihin, mutta tällaisesta ei haastatteluissa kuitenkaan näkynyt merkkejä.

Alkuluokassa vallitseviin roolijakoihin liittyy myös kokemukset lapsiin liittyvästä vastuun kantamisesta. Tähän aiheeseen liittyviä mainintoja on vain luokanopettajien ja esiopettajien vastauksissa, missä voidaan selvästi nähdä, kuka kokee olevansa vastuussa

toiminnasta. Toisaalta kokemukset vastuun jakautumisesta vaihtelevat. Osa kokee vastuun vain esikoululaisista tai koululaisissa olevan itsellä, mikä sinällään voi olla positiivinen tai negatiivinen asia. Ryhmän ollessa pienempi, lapsiin ehtii tutustumaan paremmin, kun taas toisaalta aikuinen on tilanteessa yksin eikä näin ollen pysty toimimaan niin monipuolisesti kuin usean aikuisen läsnä ollessa. Kokemukset siitä, että lapset ovat yhteisiä ovat huomattavasti useammin positiivisia kuin negatiivisia. Useamman lapsen tarpeiden huomioimisen työllistävyys jää hyvin sivuosaan sekä aikuisten että lasten toiminnan kannalta positiivisten tekijöiden kautta. Leppäsen tutkimuksessa luokanopettajat kokivat esioppilaiden ohjaamisen haastavaksi esiopetusikäisten erilaisista pedagogisista tarpeista johtuen (Leppänen 2007, 182), mutta tällaisia kokemuksia ei tässä tutkimuksessa noussut esille.

6.3 Lapset toimijoina

Vertaisoppiminen on yksi jo aiemminkin todetuista alkuluokka toiminnan hyödyistä (Tommola 2014, 93). Ryhmissä toimiminen sinällään luo mahdollisuuksia vertaisoppimiselle (Boud 2001, 2), minkä lisäksi eri-ikäisten lasten muodostamissa ryhmissä isompien rooli huolehtijoina ja vastuunkantajina kasvaa. Tässä suhteessa alkuluokkayhteisö mallintaa ympäröivää yhteiskuntaa huomattavasti ikäryhmäsidonnaista luokkamallia paremmin. Alkuluokassa ei lapsen tarvitse jäädä haasteiden kanssa yksin, vaan ryhmän tuki ja vertaisapu on aikuisten lisäksi aina saatavilla. Se, että monet lapset kysyvät mieluummin apua aikuiselta kuin lapselta, ei välttämättä kerro niinkään vertaistuen puuttumisesta vaan siitä, että aikuisen apua on aina tarvittaessa saatavilla.

Kokemukset lasten vaikuttamismahdollisuuksista eriyttämisessä vaihtelevat. Lasten kokemukset jakautuvat puoliksi, kun taas aikuisilla painottuvat vastaukset, joiden mukaan lapset saavat vaikuttaa eriyttämiseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella on siis hyvin vaikea sanoa, kuinka laajasti periaatteet lapsen aktiivisesta roolista toteutuvat. Toiminta ei ainakaan ole puhtaasti lapsilähtöistä (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 50-53) vaan aikuiset rakentavat toiminnan omasta pedagogisesta harkinnastaan lähtien. Toisaalta lapsilla on selvästi jotain mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan, mikä antaa ymmärtää, että POPS:ssa asetetut tavoitteet täyttyvät (POPS 2014, 12, 14). Alakouluikäiset lapset eivät välttämättä kykene näkemään itseään aktiivisena vaikuttajana itseään koskevissa päätöksissä (Alanko 2010, 69). Tämä näkyy myös siinä, että vain puolet

sellaisista lapsista, jotka eivät koe saavansa vaikuttaa eriyttämiseensä, halusivat siihen vaikuttaa.

Aikuisen tehtävä on ohjata lasta havainnoimaan osaamistaan ja edistymistään (POPS 2014, 47). Tähän liittyen voidaan myös väittää, että lasten tulisi olla ainakin jollakin tasolla tietoisia siitä, että eriyttämistä tapahtuu ja miksi sitä tapahtuu. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan näin onkin. Perustelujen ymmärtäminen saattaa lapsen kehitystason mukaan vaihdella, mutta perusajatus eriyttämisen tarpeellisuudesta on lasten vastauksissa havaittavissa. Lähes kaikki aikuiset kertovatkin perustelevansa toimintaa lapsille. Suurta merkitystä ei liene sillä, annetaanko perusteluja automaattisesti kaikille, vai vain tilanteissa, joissa niitä lapset kaipaavat. Toki se, että niin moni aikuinen mainitsee, etteivät lapset kaipaa perusteluja, kertoo ehkä myös siitä, että toiminta on suurelta osin tiedostamatonta.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja hyödyntäminen

Tämä tutkimus rakentuu yhden koulun tutkimuksesta kiinnostuneiden aikuisten haastatteluille ja niitä täydentäville lasten haastatteluille. Aikuisten tutkimusjoukko on heterogeeninen rajallisesta koostaan huolimatta. Erityisesti työkokemuksen määrän monipuolisuus ja toisaalta useiden runsas kokemus lisää tutkimuksen luotettavuutta

Tutkittaessa ihmisten kokemuksia ja käsityksiä haastattelu on luonnollinen valinta menetelmäksi (Hirsjärvi ym., 192). Siksi tässä tutkimuksessa ei ole pyritty hyödyntämään menetelmätriangulaatiota, vaikka sen voitaisiin katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Haastatteluunkin liittyy useita luotettavuutta mahdollisesti heikentäviä tekijöitä. Haastateltavan vastauksiin voi vaikuttaa puolueellisuus, huono muisti tai epätarkka artikulaatio (Yin 2003, 92). Myös sosiaalisesti suotavien vastausten antaminen saattaa vaikuttaa haastatteluiden tuloksiin (Hirsjärvi ym., 193). Tässä tutkimuksessa sosiaalinen suotavuus on voinut vaikuttaa haastateltavien kuvauksiin omasta toiminnastaan, mutta painotettaessa toiminnan sijasta käsityksiä ja kokemuksia, ei tämän pitäisi vaikuttaa tulosten luotettavuuteen.

Haastattelun ja sen tulkinnan luotettavuuteen voi vaikuttaa haastateltavan lisäksi haastattelijan ja tutkijan virhekäsitykset. Tärkeää on myös, että haastattelu on välitöntä vuorovaikutusta osapuolten välillä. (Hirsjärvi ym., 191-193.) Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat aikuiset olivat tavanneet minut vähintään kerran ennen haastattelua ja niin myös osa lapsista. Haastateltavien aikuisten osalta tämä helpotti tutkittavien tavoitta-

mista, mutta ei vaikuttanut juuri muuten haastattelun toteuttamiseen. Lisäksi yksi tutkimukseen osallistunut aikuinen on sukulaiseni. Molemmat osapuolet tiedostivat tämän haasteellisuuden haastattelutilanteessa ja pyrkivät olemaan antamatta tämän vaikuttaa haastattelun kulkuun. Sukulaisuussuhteesta huolimatta tämän haastattelun toteuttaminen oli perusteltua haastateltavan laajan kokemuksen perusteella.

Lasten kanssa työskennellessä tutkijan ja opettajan roolit saattoivat limittyä hieman, mutta tätä eroa pyrittiin selventämään haastattelun alussa heille kertomalla tutkijan roolista oppijana. Kuten luvussa 2.2 on todettu, lapsen turvallisuudentunteeseen voi vaikuttaa ratkaisevasti vaihtuvat aikuiset. Näin ollen tuttuus voidaan nähdä positiivisena tekijänä haastattelun kannalta. Kuten menetelmäluvussa on todettu, lapsia haastatellessa tulee ottaa huomioon heidän kehitystasonsa. Lapsen erilainen ymmärrys voi heikentää menetelmän luotettavuutta, mutta tämän välttämiseksi haastattelun kysymykset pyrittiin muotoilemaan lapsen konkreettista ajattelua tukeviksi.

Alkuluokkamallia on Hollolassa kehitetty jo yli kymmenen vuoden ajan (Kenttämuistiinpanot, julkaisematon), mikä onkin nähtävissä siinä, kuinka sujuvaksi arki toiminnassa rakentuu. Koska tämä tutkimus on toteutettu vain yhdessä koulussa ja työyhteisössä, ei tiedetä ovatko kokemukset yhtä positiivisia kunnan muissa kouluissa ja toteutetaanko alkuluokkamallia kaikkialla samoin. Toimintamallia olisi siis hyvä tutkia vieläkin laajemmin. Alkuluokka on kuitenkin toimintamallina alueellaan laajasti hyväksytty, vaikka sen ulkopuolella heikosti tunnettu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda näkyväksi niitä erityispiirteitä, joita toimintaan liittyy. Tätä tutkimusta voidaan käyttää esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseksi Hollolassa tai muualla. Tutkimusta voidaan hyödyntää myös perusteltaessa alkuluokkatoimintaa vanhemmille, kasvatustalouden ammattilaisille tai muille kiinnostuneille.

7 LÄHTEET

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 55-72.
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 20-37.
- Bosch, B. & Mansell, H. 2015. Interprofessional collaboration in health care: Lessons to be learned from competitive sports. *Canadian Pharmacists Journal* 148, 176-179.
- Boud, D. 2001. Introduction: Making the move to peer learning. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (toim.) *Peer learning in higher education: Learning from & with each other.* Lontoo: Kogan Page Ltd, 1-17.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.* Helsinki: WSOY.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education. Sixth edition.* Lontoo: Routledge.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1993. *To understand children's thinking: Methods for interviewing children.* Reports from Department of Methodology, University of Göteborg, nro 5.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15, 197-211.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Hartikainen, T. & Luostarinen, H. 1999. Vuosiluokkiin sitomaton opetus Nojanmaassa. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiuhonen (toim.) *Kasvun ja oppimisen polkuja.* Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 104-117.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.-7. painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Ojala, T., Orellana, T. & Miettinen K. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.) Siirtymät sujuviksi - ehyyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 5.
- Hong, S. B. & Shaffer, L. S. 2015. Inter-professional collaboration: Early childhood educators and medical therapist working within a collaboration. *Journal of Education and Training Studies* 3, 135-145.
- Huttu-Nevanperä, K. & Männikkö, P. 2002. Opettajien käsityksiä esiopetuksen toteuttamisesta yhdysluokissa. Pro gradu. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Johnson, C. D. & Altland, M. V. 2004. No teacher left behind: The development of a professional collaboration. *Literacy Teaching and Learning* 8, 63-82.
- Kenttämuistiinpanot. Tutkijan julkaisemattomat muistiinpanot 1.3.2017-3.6.2017.
- Koponen, H., Lönnroth, M. & Pylväläinen, T. 1999. Leppäkorven esi-kakkoskokeilu. Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 87-96.
- Kultanen, H. 2002. "Kivaa kun me saadaa leikkii ja piirtää ja sillee." Paasivaaran alasteen esikoululaisten kokemuksia vuosiluokattomassa koulussa opiskelemisesta. Opinnäytetyö. Diakonia ammattikorkeakoulu: Helsinki.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Otava: Keuruu.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Väitöstutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.

- Liikaluoma, J. 2015. Yhteisopetus erityisopettajan työmuotona esi- ja alkuopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](#):
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45605/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201504081554.pdf?sequence=1> (Luettu: 1.3.2017)
- Luuri, S. 2012. Kato nyt sä osait! Alkuluokassa pätevyiden tunne rakentaa oppimisen iloa muutoksen polulla. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan D. & Gowlett, C. 2014. Differentiated learning: from policy to classroom. *Oxford Review of Education* 40, 331-348.
- Morgan, H. 2014. Maximizing Students Success with Differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 87, 34-38.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998. 2, 4.1, 23.1, 25.1, 26a.1 & 29. Saatavilla [www-muodossa](#):
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4> (Luettu: 1.4.2017)
- Pihlaja, M. 2013. Alkuluokan arviointi Bikva-menetelmällä. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu. Saatavilla [www-muodossa](#):
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64571/Pihlaja_Marianne.pdf?sequence=1 (Luettu: 1.3.2017)
- Proehl, R. A., Douglas, S., Elias, D., Johnson, A. H. & Westsmith, W. 2013. A Collaborative Approach: Assessing the Impact of Multi-Grade Classrooms. *Catholic Education* 16, 417-440.

- Pyhältö, K., Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Johdanto. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus, 5.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html)
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (Luettu 3.5.2017)
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. 2013. Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education* 17, 1186-1204.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Teemoittelu. Luku 7.3.4 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html)
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (Luettu 3.5.2017)
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus - Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-36.
- Salpakankaan yhtenäiskoulun alkuluokat. Saatavilla [www-muodossa:](https://peda.net/hollolakarkola/opetus/alakoulut/salpakankaan-koulu/lsl/al)
<https://peda.net/hollolakarkola/opetus/alakoulut/salpakankaan-koulu/lsl/al> (Luettu: 12.12.2016)
- Santagata, R. & Guarino, J. 2012. Preparing future teachers to collaborate. *Issues in Teacher Education* 21, 59-69.

- Sullivan, M., Kiovsy, R. D., Mason, D. J., Hill, C. D. & Dukes, C. 2015. Interprofessional collaboration and education. *The American Journal of Nursing* 115, 47-54.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tommola, T. 2014. Esi- ja alkuopetus yhdessä vai erikseen? Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien käsityksiä alkuluokasta. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44384/URN-NBN-fi-jyu-201410062935.pdf?sequence=4> (Luettu: 1.4.2017)
- Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. 2010. A special education teacher's networks: a Finnish case. *International Journal of Special Education* 25, 46-58.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Library of Congress Cataloging in Publication Data: USA.
- Yin, R. 2003. *Case study research. Design and methods*. Third edition. USA: Sage Publications.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Saatavilla www-muodossa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Luettu 13.4.2018)
- Zher, N. H., Hussein, R. M. R. & Saat R. M. 2016. Enhancing feedback via peer learning in large classrooms. *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 4, 1-16.

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö sivistysjohtajalle

Hyvä (*sivistysjohtaja*),

Olen Tiia Kääriäinen, 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja haluaisin tulla tekemään pro gradu -tutkimustani eriyttämisestä alku-
luokissa. Kiinnostuin Hollolan mallin alkuluokkatoiminnasta toimiessani lyhytaikaisissa sijaisuuksissa alueella ennen opintojen aloittamistani ja toisin mielelläni ainutlaatuisia toimintaa tunnetuksi myös yliopistossani.

Tutkimukseeni haastattelen lapsia ja luokissa toimivia aikuisia, minkä lisäksi pohjustan haastatteluja mielelläni seuraamalla muutamia oppitunteja ennen haastattelujen toteuttamista. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, tiedot käsitellään anonyymisti eikä lapsia rasiteta. Tulokset välitän mielelläni myös teille, minkä lisäksi niitä käytetään hyväksi alkuopetuksen kehittämisessä. Pro gradu -työtäni ohjaa Dosentti/Yliopistotutkija Tuire Palonen (*sähköposti, puhelinnumero*).

(Tutkimuskouluun liittyvät tiedot)

Olisin kiitollinen, mikäli saisin toteuttaa tutkimukseni Hollolassa. Liitän tähän postiin vielä tutkimussuunnitelmani, josta voitte tutustua tutkimukseeni tarkemmin, sekä oppilaille ja opettajille välitettävät tutkimuslupalomakkeet. Välttääkseni kuormittamasta tutkimuksella muutenkin kiireistä lukuvuoden loppua, toivoisin vastausta teiltä tai suoraan tutkimuskoululta mahdollisimman pian ja viimeistään maaliskuun loppuun mennessä.

Mikäli teillä on kysymyksiä vastaan niihin mielelläni.

Ystävällisin terveisin
Tiia Kääriäinen
(sähköposti)
(puhelinnumero)

Liite 2: Tutkimuslupapyyntö lasten koteihin

Hyvä huoltaja

Olen Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuoden opiskelija. Luokan-opettajan opintoihini sisältyy pro gradu -tutkielman tekeminen.

Toivon, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseen, jossa tutkitaan alkuluokan oppilaiden ja opettajien kokemuksia eriyttämisestä. Tutkimus toteutetaan haastatteluna lapsenne koulupäivän aikana.

Tutkimukseen osallistuvien lasten nimiä ei tulla julkistamaan vaan kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Pyydän, että täyttäisitte oheisen huoltajan suostumuksen ja palauttaisitte sen lapsenne opettajalle MAALISKUUN loppuun mennessä...

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä Tiia Kääriäiseen.

Ystävällisin terveisin,

Tiia Kääriäinen

(sähköposti)

(puhelinnumero)

Leikkaa tästä ja palauta opettajalle 31.3. mennessä

Suostun, että lapseni _____ osallistuu haastattelututkimukseen.
(lapsen nimi ja luokka)

En suostu, että lapseni _____ osallistuu haastattelututkimukseen.

(lapsen nimi ja luokka)

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus

Liite 3: Aikuisten haastattelukysymykset

Aikuiset:

- mitä ja miksi, miten
 - vapaaehtoista, jos et halua vastata ei tarvitse, äänite ja siitä teksti vain tutkijalle, nimet vaihdetaan, työssä tuodaan esille rooli alkuluokassa, kokemus alkuluokassa vuosina, onko työkokemusta muualta
- eriyttämisen määrittely
- miten eriytät?
 - miksi: ylös/alas/samantasoisesti
 - saako oppilas vaikuttaa omaan opiskeluunsa? jos niin miten?
- miten eriyttäminen eroaa
 - samanikäiset vs. eri-ikäiset
 - eriyttämisen työllistyvyys alkuluokka vs. vuosiluokka
- miten eriyttämistä perustellaan lapsille

Liite 4: Lasten haastattelukysymykset

Lapselle:

- mitä ja miksi, miten
 - vapaaehtoista, jos et halua vastata ei tarvitse, äänite ja siitä teksti, vain tutkijalle, nimet vaihdetaan, työssä tuodaan esille eskari/yk/kak
- oletko eskari/ykkönen/kakkonen
- edellinen tunti
- (ensisijaisesti) jos vain oman ikäiset yhdessä
 - jos osaat jotain, mitä sitten?
 - jos joku on vaikeaa, mitä sitten?
 - miksi kaikilla ei samat tehtävät?
- kun kaikki yhdessä
 - eri tehtäviä -> miltä tuntuu?
 - samoja tehtäviä, miten omatoiminta suhteessa
 - eskareihin/ykkösiin/kakkosiin
- omat valinnan mahdollisuudet
 - onko jos niin miten

Liite 5: Aikuisten haastattelut

AIKUISET		
pseudonyymi	haastattelun kesto	litteroinnin pituus (sivuja, pyöristettynä puoleen sivuun)
Oona	15 min 33 s	6,5
Maija	9 min 3 s	4
Maikki	9 min 24 s	4
Oili	12 min 19 s	5
Lotta	10 min 7 s	4
Onerva	11 min 20 s	4
Maria	9 min 31 s	4
Lilli	11 min 46 s	5
Laura	19 min 34 s	6
Meeri	7 min 8 s	2,5
Miisa	14 min 23 s	5
Olivia	18 min 17 s	7
Leea	12 min 4 s	3,5
Linnea	8 min 58 s	3
Outi	10 min 34 s	3,5

Liite 6: Lasten haastattelut

Lapset		
pseudonyymi	haastattelun kesto	litteroinnin pituus (sivuja, pyöristettynä puoleen sivuun)
Elli	8 min 8 s	3,5
Eero	5 min 2 s	2
Eevi	8 min 35 s	3,5
Eetu	5 min 48 s	2,5
Einari	5 min 49 s	3
Enni	7 min 18 s	3
Eino	7 min 3 s	2,5
İiro	8 min 32 s	4,5
Ilona	7 min 53 s	3,5
İina	12 min 11 s	5,5
Inari	7 min 31 s	3,5
Ilkka	7 min 13 s	3,5
Inka	7 min 15 s	3,5
Ilmari	6 min 20 s	2,5
Ira	5 min 46 s	2,5
Ismo	6 min 27 s	3,5
İiris	9 min 53 s	4
Ilari	8 min 22 s	3,5
Irina	8 min 26 s	3,5
Iivo	11 min 25 s	4,5
Ilpo	11 min 2 s	4
Iivari	8 min 30 s	3
Katri	7 min 50 s	3,5
Kiia	9 min 17 s	3
Kalle	10 min 29 s	4
Kaisla	8 min 12 s	3
Kristian	7 min 48 s	3
Katariina	5 min 50 s	2,5