

Avoin alku alakoulun ensimmäisellä luokalla

käytäntöjä ja opettajien kokemuksia

Tutkimustyöpaja 3/
LUOT0094-3002
Kandidaatin tutkielma

Laatija(t):
Jenni Sorakivi

2.4.2024
Turku

Kandidaatin tutkielma

Oppiaine: Tutkimustyöpaja 3, LUOT0094-3002

Tekijä(t): Jenni Sorakivi

Otsikko: Avoin alku alakoulun ensimmäisellä luokalla –käytäntöjä ja opettajien kokemuksia

Ohjaaja(t): KT, yliopistonlehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 58 sivua

Päivämäärä: 2.4.2024

Tässä kandidaatin -tutkielmassa tutkittiin avoimen alun toimintatapa alakoulun ensimmäisellä luokalla. Tavoitteena oli selvittää, miten avointa alkua määritellään ja miten sitä toteutetaan. Lisäksi pyrittiin selvittämään opettajien kokemuksia avoimen alun toimintatavasta.

Koulun aloittaminen on lapselle yksi elämän keskeisimmistä institutionaalisista siirtymistä. Se sijoittuu nivelvaiheeseen, jossa lapsi siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Muun muassa heterogeeninen oppilasaines, inklusio, ja puutteet esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä ovat asettaneet kouluille vaatimuksia uusien toimintapojen muodostamiselle nivelvaiheessa. Avoin alku on nivelvaihetta tukeva pedagoginen toimintatapa. Toimintatavan tutkimus on tärkeää, sillä sujuvalla siirtymällä on positiivinen yhteys oppilaan hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin, opiskelumotivaatioon ja akateemiseen menestykseen.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena poikittaistutkimuksena. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimukseen haastateltiin kuutta opettajaa, jotka työskentelivät kahdessa eri uusimaalaisessa kaupungissa ja olivat toteuttaneet työssään avoimen alun toimintatapa. Haastattelut analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tuloksista ilmeni, että opettajat määrittelivät avoimen alun toimintatapa yhdenmukaisesti, mutta sen toteuttamisessa oli koulukohtaisia eroja erityisesti opetusryhmien muodostamisperiaatteissa sekä erityisopettajien resurssien hyödyntämisessä. Erityisiksi hyödyiksi opettajat nostivat esille avoimen alun toteuttamisesta inklusion toteutumisen, ensimmäisen luokan oppilaiden yhteisön muodostumisen sekä opettajien tiimiytymisen. Haasteina nähtiin avoimen alun toimintatavan käynnistäminen sekä yhteistyö huoltajien kanssa.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, nivelvaihe, siirtymä, avoin alku, yhteisopettajuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä ja yhteistyö	5
1.2	Kouluvalmius ja heterogeeninen oppilasaines	7
1.3	Koulun valmius ja avoin alku siirtymävaiheen tukena	10
2	Tutkimusongelmat	12
3	Menetelmä	13
3.1	Osallistujat	13
3.2	Tutkimuksen toteutus	14
3.2.1	Pari- ja yksilöhaastattelut aineistonkeruun menetelminä	15
3.2.2	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	17
3.2.3	Verkkohaastattelu	18
3.3	Aineiston käsittely	19
3.4	Tutkimusetiikka	20
4	Tulokset	23
4.1	Avoimen alun määrittely	23
4.2	Avoimen alun toteuttaminen käytännössä	23
4.2.1	Opetusryhmien muodostaminen avoimen alun aikana	24
4.2.2	Opetusryhmien toiminnan organisoiminen	25
4.2.3	Henkilöstöresurssit ja yhteisopettajuus	26
4.2.4	Opetussisällöt ja oppimisympäristöt	27
4.2.5	Oppilaiden havainnointi ja dokumentointi	28
4.2.6	Lopullisten opetusryhmien muodostaminen	31
4.3	Työntekijöiden kokemuksia avoimen alun toimintatavasta	32
4.3.1	Hyödyt	32
4.3.2	Haasteet	35
4.3.3	Edellytykset	36
5	Pohdinta	39
5.1	Tutkimustulosten pohdinta	39
5.2	Tutkimuksen luotettavuus	42
	Lähteet	46

Liitteet	51
Liite 1 Teemahaastattelurunko	51
Liite 2 Tietosuojailmoitus	56

1 Johdanto

Perusopetuksen avoimesta alusta on puhuttu paljon mediassa (esim. HS, 2019; YLE, 2016). Median luoman kuvan mukaan avoin alku tarkoittaa alakoulun ensimmäisen luokan syyslukukauden ensimmäisten viikkojen opetusta, jossa oppilaita ei ole vielä jaettu pysyviin opetusryhmiin. Opetusta toteutetaan erilaisissa ja muuntuvissa ryhmäkokoonpanoissa. Oppilaita opettavat kaikki ensimmäisten luokkien opettajat hyödyntäen erilaisia yhteisopettajuuden toimintamalleja. Opetukseen ja ryhmätyöskentelyyn osallistuu usein myös erityisopettajia ja koulunkäynnin ohjaajia. Avoimen alun toimintatavassa opetukseen osallistuneet työtiimin jäsenet jakavat havaintojaan oppilaista jakson aikana. Tavoitteena on havainnoinnin kautta saatujen tietojen perusteella muodostaa avoimen alun toimintajakson päätyttyä mahdollisimman tasapuoliset ja toimivat opetusryhmät. Avoin alku nähdään toisaalta positiivisena ja toimivana ratkaisuna (esim. Tärkeissä töissä, 2019; Hyvä terveys, 2018), mutta erityisesti vanhempien puheenvuoroissa nousevat esille myös epävarmuus ja huoli lapsen pärjäämisestä vaihtuvissa opetusryhmissä (esim. HS, 2019; Vaikuttaja media, 2023; Yhteisöllinen pedagogiikka, 2019).

Avointa alkua toteutetaan kouluissa, mutta tutkimusta sen toteuttamistavoista, hyödyistä, haasteista ja vaikuttavuudesta on edelleen vain vähän. Avoimen alun toimintatapa voidaan nähdä interventiona, mutta senkin pitää perustua tutkimusnäyttöön. Muun muassa Ojala ja Siekkinen (1998, 61–65) peräänkuuluttavat tutkimusperusteisuutta pedagogiseen kehittämistyöhön. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan avoimen alun toimintatapaa koskevaan tutkimusvajeeseen. Tutkimuksessa selvitetään, miten avoimen alun toimintatapaa määritellään, millaisia variaatioita avoimen alun toimintatavasta käytetään ja millaisia kokemuksia opettajilla on avoimen alun toimintatavan toteuttamisesta. Opettajien kokemuksilla ja ajatuksilla on suuri merkitys, sillä ne vaikuttavat oppilaiden kanssa toteutettavaan toimintaan.

1.1 Esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä ja yhteistyö

Koulun aloittaminen on lapselle yksi elämän keskeisimmistä institutionaalisista siirtymistä (Linnilä 2006, 15; Mirkhil 2010, 60). Se on luonnollinen ja ennakoitu tapahtuma lapsen elämäkulussa. Oppivelvollisuus alkaa saman vuoden aikana, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja pidennetty oppivelvollisuus jo vuotta aikaisemmin (Oppivelvollisuuslaki 2020/1214, 2§). Vuonna 2022 koulun aloitti Suomessa 56 201 ensimmäisen luokan oppilasta

(Tilastokeskus 2023, Peruskoulun oppilaat 2020–2022). Koulun aloittaminen on merkittävä elämäntapahtuma, jota myös lapsi itse odottaa usein innolla (Linnilä 2006, 15; Nevalainen 2010).

Koulupolku on jaettu erilaisiin vaiheisiin, joissa opetuksen menetelmät, sisällöt, tavoitteet ja opetusmuodot muuttuvat merkittävästi. Nivelvaiheeksi kutsutaan tilannetta, jossa oppilas siirtyy vaiheesta toiseen (Ahtola 2016). Perusopetuksessa nivelvaiheita on neljä: esi- ja alkuopetuksen välinen siirtymä, toisen ja kolmannen vuosiluokan välinen siirtymä, alakoulun ja yläkoulun välinen siirtymä sekä siirtymä perusopetuksen jälkeiseen toiseen asteen koulutukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98, 154, 280–281). Tämä tutkimus käsittelee esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuvaa siirtymää. Esiopetus on velvoittavaa ja lapsen tulee osallistua sen toimintaan oppivelvollisuutta edeltävä vuonna (Perusopetuslaki 1998/628, 26a§). Esiopetuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12). Alkuopetus on puolestaan 1.–2. luokan opetusta, jonka tavoitteena on rakentaa lapsen positiivista oppimiskuvaa sekä kehittää oppimis- ja työskentelyvalmiuksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98). Lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun, hän siirtyy samalla ekosysteemiteorian mukaan mikrosysteemistä toiseen. Esiopetuksen kasvu- ja oppimisympäristö vaihtuu koulun kasvu- ja oppimisympäristöön. (Forss-Pennasen 2006, 23.) Esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä tapahtuu suuria muutoksia lapsen fyysisessä, sosiaalisessa kognitiivisessa ympäristössä (Karikoski & Tiilikka 2020, luku 6).

Siirtymävaihe käynnistyy esiopetusvuoden aikana ja jatkuu koulun alkaessa. Siirtyessään esiopetuksesta alkuopetukseen, lapsi kohtaa monia uusia kehitystehtäviä, kuten koululaisen rooliin kasvamisen ja opiskelusta vastuun ottamisen (Karikoski & Tiilikka 2020, luku 6; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 8). Optimaalisessa tilanteessa lapsen kasvu- ja oppimisympäristön ja roolin muutokset tapahtuvat luontevana jatkumona esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. (Karikoski & Tiilikka 2020, luku 6). Nivelvaiheessa oppilaalle luodaan tukiverkko, joka kannattelee siirtymäkohdan yli turvallisesti (Ahtola 2016). Sujuvalla siirtymällä esiopetuksesta kouluun on todettu olevan positiivinen yhteys oppilaan hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin, opiskelumotivaatioon ja ennustavan akateemista menestystä (Ahtola 2012; Hellblom-Thibblin & Marwick 2016, 23; Mirkhil 2010, 60).

Esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen on merkittävää (Karikoski & Tiilikka 2020, luku 6; Soini ym. 2013, 5–7). Erityisen tärkeänä yhteistyötä on pidetty etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtymissä (Jones & Poud 2008, 155). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat määrittelevät, että esi- ja alkuopetuksen opettajien tulee tehdä yhteistyötä suunnitelmallisesti. Yhteistyön tavoitteina on mahdollistaa lapsen kasvua ja oppimista tukeva johdonmukainen jatkumo. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36; Pyhältö & Soini 2007, 146.) On tärkeää, että alkuopetuksessa tiedetään oppilaan aiemmasta kehityksestä ja siitä, mitä hän on jo oppinut (Forss-Pennanen 2006, 25–26). Sujuvan siirtymän mahdollistajana on koettu erityisesti tiedonsiirto esi- ja alkuopetuksen välillä (Ahtola 2016, 122). Käytännössä näitä tiedonsiirtoja ovat esiopetusvuoden keväällä pidettävät esiopetuksen opettajan ja alkuopetuksen opettajan yhteiset nivelpalaverit sekä kirjalliset Leops-arvioinnit eli lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman arvioinnit. Myös muu esiopetusvuoden aikana tehtävä yhteistyö on merkittävää. Suunnitelmallisuus esi- ja alkuopetuksen välillä edistää lapsen sopeutumista kouluympäristöön (Soini ym. 2013, 11–13).

Yhteistyö ei kuitenkaan suju aina ongelmitta. Lähtökohtaisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen laadussa ja toimintakulttuureissa on vaihtelua ja suuria alueellisia ja yksikkökohtaisia eroja. (Kauppinen & Alasuutari 2018, 138–141, 145; Puroila & Kinnunen 2017, 145.) Myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyön mahdollisuudet jätetään usein hyödyntämättä. O’Kane (2013, 17) on todennut, että siirtymävaiheiden yhteistyössä esiintyy vain vähäistä jatkumoa ja suunnittelua. Myös Veissonin, Petersonin ja Suurin (2010) mukaan toimintamalleissa ja tiedon siirroissa on parantamisen varaa, koska tieto ei aina siirry niin nopeasti ja kattavasti kuin olisi tarpeen. Opetushallituksen rahoittaman Joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisverkosto -hankkeen mukaan opettajat kokivat yhteistyön haasteiksi heikon tiedonsiirron, ajan puutteen, suuret ryhmäkoot sekä yhtenäisten käytäntöjen puuttumisen (Kallionpää & Hovi 2012, 77).

1.2 Kouluvalmius ja heterogeeninen oppilasaines

Lapsen kouluvalmius näyttäytyy eri tavoin erilaisissa ryhmissä ja ympäristöissä (Kolehmainen, Saarinen & Kontu 2015, 38). Kouluvalmiudella viitataan lapsen kykyihin ja taitoihin, mitkä mahdollistavat lapselle positiivisen ja onnistuneen siirtymän esiopetuksesta kouluun (Dockett & Perry 2001, 15; Mirkhil 2010, 61). Mirkhil (2010, 68) nostaa tutkimuksessaan esille huoltajien, varhaiskasvatuksen opettajien sekä opettajien näkemyksiä

kouluvalmiudesta. Kaikki edellä mainitut sidosryhmät painottivat sosiaalisia taitoja merkittävänä kouluvalmiutta kuvaavina taitoina. Lisäksi kielelliset taidot ja vuorovaikutustaidot sekä oppilaiden vertaisryhmässä että suhteessa opettajaan nähtiin taitoina, mitkä tukivat kouluun siirtymistä. Lasten kyky ilmaista omia tarpeitaan nähtiin vuorovaikutustaitojen osa-alueena. Kouluvalmiuteen liitettiin myös keskittymiskyky, asianmukainen käyttäytyminen sekä itseohjautuminen. Myös itsenäisyys ja omista tavaroista huolehtiminen nostettiin kouluvalmiutta kuvaaviksi taidoiksi. (Mirkhil 2010, 65–69.)

Ensimmäisellä luokalla aloittavilla oppilailla voi olla lähes vuoden ikäero. Osa oppilaista on voinut syntyä tammikuun alussa, toisten viettäessä 7-vuotissyntymäpäiviään joulukuussa. Oppilaat ovatkin kehitykseltään, tieto- ja taitotasoltaan hyvin erilaisissa vaiheissa koulua aloittaessaan. Tämä näkökulma liittyy maturaatioon eli lapsen sisäisen kehitysrytmin ohjaamaan biologiseen kypsymiseen. Lapset kehittyvät yksilöllisessä aikataulussa yleisen kehityskaavan mukaisesti. (Linnilä 2006, 25, 30.) Kolehmainen ym. (2015, 32) huomioivat, että monille lapsille esikouluvuoden jälkeinen kesä on valtavaa kehittymisen ja kasvun aikaa. Esikouluvuoden päättyessä toukokuussa on vielä useita kuukausia aikaa elokuuhun ajoittuvaan koulun aloitukseen. Tällä välillä oppilaan valmiuksissa tapahtuu myös muutoksia. Esi- ja alkuopetuksen toteuttama yhteistyö esikouluvuoden aikana ei toimiessaankaan ole siten riittävää kuvaamaan oppilaan tietoja ja taitoja ja ennustamaan koulusiirtymän sujuvuutta.

Inklusiivinen koulu ja sen myötä yhä heterogeeniset opetusryhmät ovat lisänneet opettajien työtehtäviä ja osaamiseen kohdistuvia vaatimuksia (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 27; Tirri 2014, 606). Integraation ja inklusion myötä erityiskouluja ja erityisluokkia on lakkautettu 1990-luvun loppupuolelta alkaen. Inklusion periaatteiden mukaan toteutettavasta opetuksesta, oppilaiden täydestä osallisuudesta ja tasa-arvosta tehtiin kansainvälinen Salmancan sopimus vuonna 1994. Sopimuksen mukaan kaikkien lasten tuli päästä tavalliseen kouluun oppilaan tuen tarpeista riippumatta. Oppilaan tuen tarve ei enää määritellyt koulupaikkaa. (UNESCO 1994.) Tästä muodostui Suomessa toteutettu lähikouluperiaate, jossa jokaisella lapsella on oikeus käydä oman kotinsa läheisyydessä olevaa koulua ja saada tarvitsemansa tuki siellä (Perusopetuslaki 2018/542, 6§). Vuonna 2010 voimaan astunut laki oppimisen kolmiportaisesta tuesta velvoitti kaikki opettajat tarjoamaan yleistä, tehostettua ja erityistä tukea oppilaille tarveperusteisesti. (Perusopetuslaki 1998/628, 16–17§; Sirkko ym. 2020, 27). Vuonna 2022 Suomen peruskouluissa tehostettua tukea sai 79 177 oppilasta ja erityistä tukea 55 544 oppilasta. Kaiken kaikkiaan 550 206 peruskoulun oppilaasta 24,5

prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. (Tilastokeskus, oppimisen tuki 2023; Tilastokeskus, Opiskelijat ja tutkinnot 2023.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 98) korostavat oppilaiden yksilöllisyyttä ja havainnoinnin sekä seurannan merkitystä, jotta voidaan varmistua oppilaan oppimisedellytysten ja koulun asettamien vaatimusten tasapainosta. Tavoitteena on, että kehitykseen ja oppimiseen liittyvät vaikeudet tunnistetaan varhain ja oppilaan mahdollisesti tarvitsema tuki toteutuu oikea-aikaisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.) Koulujen on myös vastattava heterogeenisestä oppilasaineksesta johtuviin muutostarpeisiin, joita inklusiivinen toimintatapa on lisännyt entisestään (Sirkko ym. 2020, 27; Tirri 2014, 606).

Linnilän (2006, 19) mukaan oppilaan kouluvalmiutta on käsitelty yksilökohtaisesti lähinnä psykologisesta ja lääketieteellisestä näkökulmasta jättäen kontekstuaalinen tarkastelu sivuosaan. Keskeisenä lähtökohtana on kuitenkin ymmärtää siirtymää lapsen ja kasvuympäristön välillä tapahtuvana vastavuoroisena muutos- ja sopeutumisprosessina. Onkin huomioitavaa, että lapsi ei vain siirry muuttumattomine ominaisuuksineen esiopetusryhmästä alkuopetuksen opetusryhmään. Uusi ympäristö vaikuttaa lapseen ja lapsen toiminta ja rooli saattavat muuttua. Vastavuoroisesti lapsi muokkaa ympäristöään ja sen sosiaalisia käytäntöjä. Tätä kutsutaan ekologiseksi siirtymäteoriaksi (Karikoski & Tiilikka 2017, 91; Karikoski & Tiilikka 2020, luku 6.) Siirtymiä onkin syytä tarkastella myös lapsen aktiivisuuden näkökulmasta (Fors-Pennasen 2006, 21).

Yksittäisten oppilaiden havainnoinnin lisäksi opettajien tulee siis kiinnittää huomiota myös oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä oppilaan ja opettajan sekä muiden koulun aikuisten väliseen vuorovaikutukseen (Linnilä 2006, 56). Sosiokonstruktivistinen näkökulma korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa (Linnilä 2006, 30). Ydinajatus on, että yksilön toiminta on aina sidoksissa hänen ympärillään olevaan sosiaaliseen ympäristöön ja siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Ekologisen teorian mukaan lapsen kyky oppia kehittyy ympäristön vaikutuksesta. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi kykenee suoriutumaan tehtävistä aikuisen tai itseään taitavampien vertaisten avustuksella. (Linnilä 2006, 54, 56.)

1.3 Koulun valmius ja avoin alku siirtymävaiheen tukena

Oppilaiden kouluvalmiutta koskeva keskustelu siirtyi 2010-luvulla käsittelemään nimenomaan koulujen valmiutta vastaanottaa kaikenlaiset oppilaat (Kolehmainen ym. 2015, 37; OECD 2017, 16–17, 254–258). Linnilä (2006, 30) nostaa esille sosiokonstruktivistisen näkökulman. Hänen mukaansa koulun aloittaminen ei edellytä lapselta koulukypsyyttä, sillä lapsen kehittyminen on oppimisen ja opettamisen tulosta. Onkin laajennettava keskustelua lapsen kouluvalmiuksien arvioinnista kouluopetuksen kehittämisen näkökulmaan (Kolehmainen ym. 2015, 37). Koulun valmiudesta keskusteltaessa tarkastelun kohteena on nimenomaan koulukonteksti. (Linnilä 2006, 265). Karila, Lipponen ja Pyhältö (2013, 11) esittävät, että on pohdittava koulun toimintaympäristön ja tapojen joustavuutta ja sitä, miten ne soveltuvat lasten vaihteleviin tarpeisiin. Forss-Pennasen (2006, 21) mukaan kontekstuaalisessa ajattelussa siirrytään puolestaan kasvattamisen tarkastelusta kasvun tarkasteluun. Linnilän (2006, 263–266) mukaan koulun valmiuden keskeisiä elementtejä ovat lapsuuden maailman tunteminen, lapsen äänen kuuleminen, huoltajien kasvatusasiantuntijuuden huomioiminen ja opettajien ja huoltajien välinen tasavertainen dialogi sekä oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 102) mukaan kouluinstituutio voi määrittellä vapaasti, miten oppilaiden siirtymää tuetaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Avoin alku on yksi rakenteellinen siirtymävaihetta tukeva pedagoginen toimintatapa, jolla pyritään lisäämään koulun valmiutta koulutaipaleen aloittavien ensimmäisen luokan oppilaiden vastaanottamisessa. Avoimen alun toimintatavan tavoitteena on myös lisätä oppilastuntemusta ja tunnistaa oppilaiden erilaisia tarpeita. Koulujen opetusryhmien rakenteen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen toimivuuden huomioiminen on tärkeää. Oppilaiden oikeuden sekä opettajien jaksamisen ja riittävyyden näkökulmasta on erittäin tärkeää, että opetusryhmät muodostetaan sellaiseksi, missä opettajilla on mahdollisuus ja riittävät resurssit vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin sekä tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 11, 26). Opetusryhmien muodostamisen periaatteita rajaa perusopetuslaki (1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelma (2014), mutta päätösvaltaa on jätetty paljon myös opetuksen järjestäjille.

Avoimen alun toimintatapa edellyttää koulun sisäistä yhteistyötä. Karikosken ja Tiilikan (2012) mukaan moniammatillinen yhteistyö tukee sujuvaa kouluun siirtymistä. Sirkko ym. (2020, 26–28) pitävät puolestaan yhteisopettajuutta keinona vastata opetustyön kohtaamiin

haasteisiin. He määrittelevät yhteisopettajuuden yhteistyön muodoksi, jossa toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä. Sirkko ym. (2020, 29) erittelevät neljä erilaista yhteisopettajuuden mallia, joita ovat avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus ja tiimiopetus. Avustavassa opetuksessa yhdellä opettajalla on päävastuu opetuksen toteuttamisesta ja toinen opettaja voi keskittyä oppilaiden avustamiseen. Rinnakkaisessa opetuksessa opettajat opettavat samanaikaisesti eri ryhmiä. Kun opettajat täydentävät toistensa opetusta ja vuorottelevat sovitusti, puhutaan täydentävästä opetuksesta. Tiimiopettajuudessa opettajat opettavat puolestaan samanaikaisesti täydentäen toinen toisiaan myös spontaanisti. Oppilaiden tarpeet, olosuhteet ja paikalliset mahdollisuudet huomioon ottaen voidaan löytää oppimista ja hyvinvointia parhaiten edistävät ratkaisut. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98.)

2 Tutkimusongelmat

Avoim alkua on yksi pedagoginen toimintatapa, jolla pyritään vastaamaan koulun ja oppilaiden tarpeiden yhteensovittamiseen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Avoimen alun toimintatapaa ei määritellä eikä kuvailla opetussuunnitelmassa ollenkaan, eikä siihen liittyvää aikaisempaa tutkimustietoa juurikaan ole.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Miten opettajat määrittelevät avoimen alun toimintatavan käsitettä?
2. Miten avointa alkua toteutetaan käytännössä?
3. Mitä hyötyä ja haasteita opettajat kokevat avoimen alun toimintatavassa ja mitä he pitävät onnistuneen avoimen alun edellytyksinä?

Ensimmäinen tutkimusongelma keskittyy käsitteen määrittelyyn. Toisen tutkimusongelman kautta pyritään selvittämään, millaisin erilaisin variaatioin avointa alkua toteutetaan käytännössä. Kolmannen tutkimusongelman kautta tarkastellaan opettajien kokemuksia avoimen alun toimintatavasta hyötyjen, haasteiden sekä onnistuneen avoimen alun toimintatavan edellytysten näkökulmista. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat nimenomaan opettajien kuvailut ja kokemukset.

3 Menetelmä

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimuksessa korostetaan osallistujien subjektiivisia kokemuksia. Tavoitteena on saavuttaa syvä ymmärrys tutkittavasta aiheesta. Sen sijaan, että tutkittavia tarkasteltaisiin ulkopuolisesta näkökulmasta, pyritään saamaan käsitys siitä, miten he itse kokevat ja tulkitsevat asioita. (Juhila 2021.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään syventymään aiheeseen monipuolisesti. Käytänteitä ja kokemuksia pyritään tutkimaan avoimesti, antaen tilaa myös uusille ja yllättäville, jopa ristiriitaisillekin näkökulmille ja tiedoille. Ihmisillä on erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä samoista asioista. Kvalitatiivinen tutkimus mahdollistaa monipuolisten näkökulmien yhdistämisen luoden näin kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. (Juhila 2021.)

Käsillä oleva tutkimus on poikittaistutkimus, sillä aineisto kerättiin kertaluonteisesti lyhyen ajanjakson sisällä. Tutkimuksessa pyritään hahmottamaan ja kuvailemaan tutkimusjoukon kokemuksia ilmiöstä tietyllä hetkellä. Tutkimustyyppi ei tarjoa tietoa yksilöiden kokemusten muutoksista, syy- ja seuraussuhteista tai kehityksestä ajan myötä. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 212, 216.)

3.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 6 henkilöä. Kaikki tutkimuksen osallistujat olivat muodollisesti päteviä ja heillä oli myös pitkä työkokemus. Neljä heistä toimi luokanopettajana, yksi laaja-alaisena erityisopettajana ja yksi erityisluokan opettajana avointa alkua toteuttaessaan. Kahdelle opettajalle avoimen alun toteuttaminen oli kertaluonteinen kokemus, kolme opettajista oli toteuttanut avointa alkua 2–3 kertaa ja yksi 5 kertaa. Opettajat 1 ja 2 työskentelivät samassa koulussa ja kuuluivat samaan työtiimiin avointa alkua toteuttaessaan. Vastaavasti myös opettajat 3 ja 4 olivat saman työtiimin jäseniä toisessa koulussa. Opettajat 5 ja 6 työskentelivät kolmannessa koulussa, mutta eivät kuuluneet samaan työtiimiin. He olivat toteuttaneet avointa alkua eri lukuvuosina. Tutkimuksen osallistujat työskentelivät kahdessa uusimaalaisessa kaupungissa. Osallistujien taustatiedot on kuvattu tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujien taustatiedot

Opettajat	O1	O2	O3	O4	O5	O6
Koulutus	KM	KM	KM EO	KM EO AO	KM EO AO	KM
Työtehtävä	LO	LO	ELA	ELO	LO	LO
Työkokemus vuosina	15–24	15–24	Yli 25	6–14	yli 25	Yli 25
Ikäryhmä	41–50	41–50	41–50	51–60	51–60	51–60
Avoimen alun toteutuskerrat	1	1	5	2	3	3
Koulu	A	A	B	B	C	C

(Selitteet: O1 = opettaja 1, O2 = opettaja 2, jne., AO = aineenopettaja, ELA = erityisopettaja, laaja-alainen erityisopetus, ELO = erityisopettaja, luokkamuotoinen erityisopetus, EO = erityisopettajan pätevyys, KM = kasvatustieteen maisteri ja LO = luokanopettaja)

3.2 Tutkimuksen toteutus

Mahdollisten tutkimukseen osallistuvien selvittämiseksi oltiin yhteydessä erään uusimaalaisen kaupungin hanketyöntekijään. Hanketyöntekijän selvityksen perusteella saatiin tieto kyseenomaisen kaupungin kuluvana lukuvuonna avoimen alun toimintatapaa alakoulun ensimmäisellä luokalla toteuttavista kouluista ja toimintayksiköistä. Tutkimuslupa anottiin ko. kaupungista asiaankuuluvasti. Tutkimuslupaun saatiin myönteinen vastaus sähköpostilla 9.10.2023. Kun toimintatapaa toteuttavat seitsemän koulua olivat selvillä, oltiin yhteydessä ensin koulujen rehtoreihin ja sitten luokanopettajiin ja erityisopettajiin tutkimukseen osallistuvien hankkimiseksi. Yhteydenottojen kautta tutkimukseen saatiin kuitenkin vain kaksi osallistujaa. Otosta täydennettiin lumipallo-otannalla tutkijan omien kontaktien ja ystävän antamien vinkkien perusteella. Tuomen ja Sarajärven (2018, 99) mukaan lumipallo-otannassa ihmiset toimivat tiedonvälittäjinä saattaen tutkijan yhteyteen mahdollisten tutkimukseen osallistujien kanssa. Olennaista on, että tiedonvälittäjät tunnistavat tutkimusasetelmassa osallistujille asetetut kriteerit. Tällä tavoin tutkimukseen valikoituneet voivat edelleen tunnistaa ja ehdottaa tutkimusjoukkoon muita kriteerit täyttäviä osallistujia. Lumipallo-otanta perustuukin vertauskuvaan lumipallon kierittämisestä, kun osallistujajoukko laajenee edellä kuvatun tavoin. (Cohen ym. 2007, 116.)

Tutkimuksen menetelmällisenä tavoitteena oli suorittaa tutkimus pareittain siten, että kunkin parin jäsenet olisivat kuuluneet samaan työtiimiin ja olisivat toteuttaneet yhdessä avoimen alun toimintaa. Työtiimillä tässä yhteydessä tarkoitettiin ammatillista työyhteisöä, jonka jäsenet suunnittelivat ja toteuttivat opetusta tiiviissä yhteistyössä päivittäin tai ainakin suurimman osan viikosta avoimen alun aikana. Työtiimiin katsottiin kuuluvaksi esimerkiksi luokanopettajia, erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia. Tässä tutkimuksessa osallistujiksi rajattiin kuitenkin vain opettajat ja erityisopettajat. Tutkimukseen osallistui kaksi työparia ja kaksi yksittäistä henkilöä. Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen tutkimuksen osallistujat ovat toteuttaneet avoimen alun toimintatapa eri lukuvuosina.

Tutkimusaineisto koostui opettajien kokemuksista ja kolmen eri koulun käytännöistä. Kahdessa koulussa ensimmäinen luokka toteutettiin kolmisarjaisena. Yhdessä koulussa neljäntenä sarjana oli erityisopetuksen pienluokka. Kaikissa kouluissa kaikki ensimmäisen luokan oppilaat osallistuivat avoimen alun toimintatapaan. Oppilaita oli ensimmäisillä luokilla 67–80. Koulujen välillä ilmeni huomattavaa vaihtelua avoimen alun toimintatavan toteuttamisvuosissa. Yhdessä koulussa avoimen alun toimintatapa oli ollut käytössä 1990-luvun puolivälistä lähtien, mutta käytäntö oli sittemmin lopetettu noin 25 vuoden toteuttamisen jälkeen. Toisessa koulussa avointa alkua oli kokeiltu ainoastaan kerran. Sen sijaan kolmannessa koulussa avoimen alun toimintatapa oli ollut käytössä useiden vuosien ajan. Se oli myös edelleen aktiivisessa käytössä.

3.2.1 Pari- ja yksilöhaastattelut aineistonkeruun menetelminä

Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelut toteutettiin tammi–helmikuun 2024 aikana. Useiden tutkijoiden mukaan haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi erityisen hyvin, kun tutkimuksessa kerätään tietoa ihmisten toiminnasta, kokemuksista ja käsityksistä. Haastattelu mahdollistaa, että osallistujat voivat kertoa asioista omista näkökulmistaan. (Cohen ym. 2007, 349, 351; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 185, 204–205; Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.)

Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, jossa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 85). Haastateltavat ovat tutkimuksessa aktiivisia ja merkityksiä luovia osapuolia. Cohen ym. (2007, 349) mukaan haastattelutilanne ei ole yksinomaan subjektiivinen tai objektiivinen vaan intersubjektiivinen. Näkemys korostaa haastattelutilanteessa olevien ihmisten vuorovaikutuksen merkitystä tiedon

tuottamisessa. Tieto rakentuu sosiaalisessa kontekstissa ihmisten välillä. (Cohen ym. 2007, 349.) Haastattelut kestivät noin 30–57 minuuttia.

Haastattelut pyrittiin toteuttamaan parihaastatteluina, mutta aineistoa täydennettiin yksilöhaastatteluilla. Tutkimusaineisto kerättiin kahdella parihaastattelulla sekä kahdella yksilöhaastattelulla. Parihaastatteluihin osallistuivat opettajat 1 ja 2 sekä opettajat 3 ja 4. Opettajien 5 ja 6 haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Parihaastattelun edut ja haasteet ovat pitkälti yhteneväisiä ryhmähaastatteluihin verrattuna. Etuna pidetään sitä, että haastateltavat voivat tuntea olonsa mukavammaksi kuin yksilöhaastattelussa, kun haastattelutilanteessa on mukana myös toinen henkilö. Cohen ym. (2007, 373–374) mukaan tutun ihmisen seura voi lisätä luottamuksellista ilmapiiriä ja saada osallistujat vapautuneiksi. Hyvä ilmapiiri rohkaisee avoimempaan keskusteluun. Tutkimuksessa parihaastattelua puolsi myös se, että haastatteluparit olivat kokeneet saman avoimen alun ajanjakson, vaikka heillä saattoi olla siitä erilaisia mielipiteitä ja kokemuksia.

Cohenin ym. (2007, 373) sekä Hirsjärven ym. (2009, 211) mukaan parihaastattelu voi edistää syvällistä keskustelua, kun toisen vastaus voi toimia keskustelussa stimulanttina.

Haastattelutilanne voi tällöin muodostua kumulatiiviseksi ja haastateltavat voivat täydentää toistensa vastauksia. Edellä mainittujen tutkijoiden mukaan tämä voi johtaa monipuolisiin ja rikkaisiin tietoihin. Haastateltavien välisen vuorovaikutuksen myötä voi nousta esiin uusia näkökulmia, joita ei ehkä tulisi esille yksilöhaastatteluissa. Parihaastattelu voi myös auttaa vahvistamaan tietoja, kun haastateltavat voivat tukea toisiaan muistinvaraisissa asioissa tai oikaista väärinymmärryksiä ja virheitä (Eskola & Suoranta 1998, 95). Cohenin ym. (2007, 373) ja Eskolan ja Suorannan (1998, 96) mukaan parihaastattelu on tehokas tiedonkeruun muoto, sillä samalla saadaan tietoa kahdelta henkilöltä yhtä aikaa ja se säästää siten myös haastattelijan aikaa. Parihaastattelulla voi kuitenkin olla myös negatiivisia puolia, jotka tutkijan tulee tiedostaa ja huomioida. Eriävän mielipiteen esille tuominen voi olla vaikeampaa kuin yksilöhaastattelussa ja vaatii rohkeutta. Haastateltavien puheenvuorot eivät välttämättä jakaudu osallistujien kesken tasaisesti vaan haastatteluun saattaa osallistua dominoivia henkilöitä, jotka määrittävät keskustelun painoalueita. Tutkijan on tärkeää varmistaa, että molemmat haastateltavat saavat tuottaa omat kokemuksensa esille. (Cohen ym. 2007, 374; Eskola & Suoranta 1998, 96–97; Hirsjärvi ym. 2009, 211.)

3.2.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Tässä lähestymistavassa tutkija ei määritä, mitkä asiat ovat tärkeitä vaan jättää tämän haastateltaville. Se mahdollistaa erityisesti haastateltaville itselleen tärkeiden asioiden painottamisen ja kokemusten esille tuomisen. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa myös sen, että haastateltavien on mahdollista tuoda esille tutkimuksen kannalta olennaisia asioita, joita tutkija ei ole haastattelukysymyksissä huomioinut.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu on lomakkeen ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa teemat muodostavat haastattelun rungon. Tutkimuksessa kunkin teeman alle oli laadittu valmiita tukikysymyksiä, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 87) kuvailevat. Puolistrukturoitu haastattelu antaa mahdollisuuden joustavuuteen, kun kysymyksiä voidaan muokata haastattelutilanteessa ja esittää niitä vapaassa järjestyksessä teemojen sisällä ja edeten haastateltavien kerronnan mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi ym. 2009, 208; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 88.) Haastateltaville voidaan esittää myös tarkentavia kysymyksiä tai pyytää perusteluja esitetyille mielipiteille, kuten Cohen ym. (2007, 357), Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85, 88) sekä Hirsjärvi ym. (2009, 204–205) huomioivat. Tukikysymysten avulla pystytään myös varmistamaan aihealueiden monipuolinen käsittely sekä eri haastatteluiden tasavertaisuus. Vaikka haastattelutilanteissa on runsaasti jouston mahdollisuuksia, samat teemat käsitellään kuitenkin kaikissa haastatteluissa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Hyvärinen ym. (2021) huomioivat, että teemojen kautta etenevää haastattelua on suhteellisen helppoa ryhtyä myös analysoimaan.

Haastattelukysymysten laatimisessa hyödynnettiin Von Gizyckin ja Ropon (2018) samaa aihetta käsittelevän pro gradu -tutkielman strukturoitua kyselylomaketta. Tämän tutkimuksen haastattelurunko löytyy liitteestä 1. Kysymyksistä osa selvittää faktuaalisia tietoja ja osa opettajien mielipiteitä ja kokemuksia (Cohen ym. 2007, 258). Faktuaalisia kysymyksiä ovat muun muassa opettajien ja koulujen taustatietoihin liittyvät kysymykset sekä avoimen alun toimintaan liittyvät käytännön toteutukset. Opettajien kokemuksia avoimen alun hyödyistä ja haasteita sekä onnistuneen toimintatavan edellytyksiä koskevat kysymykset selvittävät puolestaan opettajien mielipiteitä ja kokemuksia. Haastattelun lopuksi haastateltaville tarjottiin vielä mahdollisuus tuoda vapaasti esille tutkimusaiheeseen liittyviä asioita, joita haastattelun aikana ei ollut vielä noussut esille. Suurin osa haastateltavista käytti tätä mahdollisuutta myös hyväksi.

Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä teemahaastattelurunko esitettiin. Esitestausta pidetään tärkeänä tutkimustyön vaiheena, jolloin varmistetaan haastattelurungon validiteettia, reliabiliteettia ja käytännöllisyyttä (Cohen ym. 2008, 341). Tutkimuksen teemahaastattelurungon vertaisarvioi kolme henkilöä. Heidän mukaansa haastattelurunko vaikutti toimivalta. Haastattelurunkoa esitettiin käytännössä myös yhden kerran. Vertaisarvioinnilla ja esitestauksella pyrittiin varmistamaan, että teemahaastattelurungon kysymykset olivat ymmärrettäviä ja antoivat mahdollisuuden vapaalle kerronnalle, eivätkä ohjanneet liikaa vastauksien antamisessa. Esitestauksen myötä taustatietoihin liittyvien kysymysten luokitteluryhmiä tarkennettiin kaikki vastausvaihtoehdot kattaviksi. Esitestauksen myötä huomioitiin, että kaikki tutkimukseen osallistuvat haastateltavat eivät olisi välttämättä toteuttaneet avoimen alun toimintatapaa kuluvan lukuvuoden aikana. Kysymyksiä päätettiin muokata haastatteluissa tarpeen mukaan. Oppimistavoitteita, oppimisympäristöjä ja menetelmiä selvittävässä kysymyksessä ”Millaista toimintaa oppilaiden kanssa toteutettiin avoimen alun aikana?”, havaittiin, että haastateltavat olivat epävarmoja siitä, mitä kysymyksellä haettiin. Tämä ratkaistiin esittämällä lisää tukikysymyksiä.

3.2.3 Verkkohaastattelu

Haastattelut toteutettiin verkkohaastatteluina. Cohen ym. (2007, 379–380) kuvailevat teoksessaan puhelinhaastattelua. Puhelinhaastattelu ja verkkohaastattelu ovat aineistonkeruutavoiltaan samantyyppisiä ja niiden edut sekä haasteet ovat samansuuntaisia. Verkkohaastattelut eroavat puhelinhaastatteluista kuitenkin siinä, että käytettävissä on ääniyhteyden lisäksi myös kuvayhteys. Verkkohaastattelu mahdollistaa haastattelijan ja haastateltavan osallistumisen paikasta riippumatta. Myös haastattelijan ja haastateltavien aikataulujen yhtensovittaminen on helpompaa etenkin, jos haastattelijan ja haastateltavan välimatka on suuri. Internetissä tehdyt haastattelut on helppo tallentaa tietokoneen avulla, mikä helpottaa myöhempää aineiston litterointia ja analyysiä. (Cohen ym. 2007, 379–380.)

Verkkohaastatteluilla on kuitenkin myös haittapuolia fyysisesti samassa tilassa tapahtuvaan haastatteluun verrattuna. Verkkohaastattelut edellyttävät osallistujilta tietokoneen ja verkkoyhteyksien käytön perustaitoja sekä tietokoneen saavutettavuutta haastatteluhetkellä. (Cohen ym. 2007, 227.) Cohenin ym. (2007, 380) mukaan osallistujat voivat olla myös vähemmän motivoituneita osallistumaan verkkohaastatteluun kuin kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun. Cohen ym. (2007, 380) huomioivat, että haastattelijan ja haastateltavan fyysinen etäisyys voi vaikeuttaa vuorovaikutusta haastattelutilanteessa sekä analysoinnissa,

kun osa viestinnästä ja non-verbaalisista eleistä voi jäädä huomaamatta kameran rajatessa näkymää. Haastattelussa osallistujien tulee myös välttää päällekkäin puhumista, sillä Zoom-yhteys ei pysty välittämään päällekkäistä puhetta osallistujien ollessa eri tietokoneiden ääressä. Tämä saattaa rajoittaa spontaaneja kommentteja.

Verkkohaastattelu toteutettiin Zoom-verkkokokoussovellusta käyttäen. Esitestauksessa selvitettiin myös sovelluksen käyttöön liittyviä haasteita. Tällaisia haasteita olivat mm. verkkoyhteyden riittämättömyys sekä haastateltavien haasteet avata Zoom-verkkokokoussovellus haastateltavien tietokoneille asetettujen turvallisuusasetusten vuoksi. Myös mikrofoni- ja videoyhteyksien avaamiseen huomioitiin tarvittavan mahdollista tukea. Haastattelulinkit lähetettiin haastateltaville sähköpostilla. Viestien liitteenä lähetettiin ohjeet Zoomin käyttöön ja viestin yhteyteen liitettiin myös haastattelijan puhelinnumero mahdollisia ongelmatilanteita ja niiden ratkaisemista varten. Haastattelutilanteet myös videoitiin verkkokokoussovelluksella.

3.3 Aineiston käsittely

Zoom-verkkokokoussovelluksesta videotallenteet siirrettiin Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafile-pilvipalveluun. Tallennettu haastatteluaineisto litteroitiin eli muutettiin kirjoitettuun muotoon Word-tekstinkäsittelyohjelmalla mekaanisesti. Litterointi toteutettiin sanatarkasti. Ruusuvuori ja Nikander (2017, 427) pitävät tätä tarkkuustasoa riittävänä, kun huomio kiinnitetään analysoinnissa haastateltavien puheen sisältöön, eikä niinkään ilmaisutapaan. Vastaukset anonymisoitiin. Anonymisoinnissa haastateltavien vastauksissa ilmenevät tunnistetiedot, kuten henkilöiden tai koulujen nimet muutetaan toisiksi (Ranta & Kuula-Lumi 2017, 419; Ruusuvuori & Nikander 2017, 438). Tunnistetietoja myös karkeistettiin yleisemmälle tasolle, kun esimerkiksi opettajien työkokemusta ja ikää koskevat vastaukset kategorisoitiin. Vastauksiin lisättiin hakasulkeisiin ymmärrystä tukevia ilmauksia. Tämä oli tärkeää, kun analyysivaiheessa analyysiyksiköt irrotettiin laajemmasta kontekstistaan. Litteraattien pituudet vaihtelivat 3284–5363 sanan välillä. Keskiarvoltaan litteraatit olivat 4026 sanan pituisia.

Litteroinnin jälkeen aineisto analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin. Eskolan ja Suorannan (1998, 137) mukaan analyysin tavoitteena on jäsentää aineistoa ja tuottaa sitä kautta uutta tietoa. Aineistoa pyritään tiivistämään kadottamatta siitä kuitenkaan mitään olennaista. Sisällönanalyysi on analysointitapa, jossa käsitellään tutkimusaineiston puhuttuja sisältöjä systemaattisesti. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä analyysiä.

Analyysimenetelmässä nimensä mukaisesti teemat nousevat itse aineistosta, eikä niitä ole etukäteen määritelty (Eskola & Suoranta 1998, 19, 151; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108).

Litteroidut haastattelut luettiin läpi useita kertoja yleiskuvan saamiseksi.

Haastattelulitteroinnit myös koodattiin. Kullekin opettajalle annettiin koodinnumero ja vastaukset numeroitiin esiintymisjärjestyksessä. Esimerkiksi koodaus O2v7 tarkoittaa haastatellun opettajan numero 2 haastattelussa antamaa vastausta numero 7. Alkuperäinen vastaus voitiin jakaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) suosituksen mukaisesti myös kahteen tai useampaan analyysiyksikköön sen mukaan, mitä erilaisia teemoja haastateltavan vastausvuoro piti sisällään. Analyysiyksiköt ilmaistiin vastausnumeron perässä olevan +/- merkin jälkeen numerosymbolilla. Esimerkiksi O2v7/3 tarkoittaa, haastatellun opettajan numero 2 haastattelussa antamaa vastausta numero 7 ja tässä puheenvuorossa esitettyä kolmatta teemaa.

Tuomi ja Sarajärvi kuvaavat (2018, 105) laadullista aineistonkäsittelyä pilkkomisen ja ryhmittelyn kautta eteneväksi työksi. Tutkimuksen osallistujien taustatiedot sekä kouluja koskevat taustatiedot koottiin yhteen Excel-taulukoon. Tämän jälkeen luotiin Excel-taulukkoon oma sivu kullekin haastatteluteemalle. Eskolan & Suorannan (1998, 151) mukaan teemahaastattelujen sisältämät teemat muodostavatkin jo aineiston jäsenyyksen, josta analyysi voidaan aloittaa. Tutkimuksen osallistujien vastaukset koottiin yhteen haastatteluteemojen mukaisesti alkuperäisissä ilmaisumuodoissaan. Alkuperäisille ilmauksille kirjattiin pelkistettyjä ilmauksia eli lyhyitä sanallisia kuvauksia. Tämän jälkeen analyysiyksiköt luokiteltiin ala- ja yläluokkiin. Haastatteluteemoihin liittyvistä vastauksista etsittiin yhtäläisyyksiä analyysiyksiköiden väliltä. Vastauksia ryhmiteltiin ja värikoodattiin esille nousevien teemojen mukaisesti. (Vuori 2021.) Teemoja pyrittiin kuvaamaan raportissa sanallisesti ja nostamaan esille niissä ilmenevät merkitykset. Osallistujien vastauksista nostettiin raportissa esille myös sitaatteja. Sitaatteja hyödynnettiin aineistoa kuvaavina esimerkkeinä sekä tutkijan tekemien tulkintojen perusteluina (Eskola & Suoranta 1998, 175). Analyysin tavoitteena on tuoda esiin ymmärrystä aineistossa ilmenevistä teemoista, sekä nostaa esille näiden teemojen väliset yhtäläisyydet ja erot. (Eskola & Suoranta 1998, 139; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.)

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyviä tieteellisiä käytännön menettelytapoja ja eettisiä ohjeita koko tieteellisen toiminnan elinkaaren ajan

(TENK 2023). Tutkimuslupa haettiin asiaankuuluvasti siitä kaupungista, jonka kouluihin oltiin yhteydessä. Otosta täydennettiin lumipallo-otannalla. Nämä osallistujat osallistuivat tutkimukseen työajan ulkopuolella omasta vapaasta tahdostaan, jolloin tutkimuslupaa pyydettiin vain haastateltavilta henkilökohtaisesti. Jokaiselta osallistujalta pyydettiin myös oma suullinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuslupa pyydettiin kandidaatin tutkielman lisäksi myös mahdollista pro gradu -tutkielmaa varten. Suullinen suostumus tallentui haastattelutilanteessa Zoom-verkkokokoussovelluksen videotallenteeseen. Tutkimukseen osallistujille annettiin tarkat ja selkeät tiedot tutkimuksen luonteesta, tarkoituksesta ja julkaisemisesta, jotta he saattoivat tehdä tietoisin päätöksen osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Haastateltavilla oli oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Heillä oli myös oikeus perua tai keskeyttää osallistuminen halutessaan missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimusprosessin aikana varmistettiin, ettei tutkimus vaarantanut osallistujien terveyttä tai turvallisuutta millään tavoin. Tutkimuksen aikana pyrittiin minimoimaan osallistujien mahdollinen stressi ja epä mukavuuden tunteet, ja varmistamaan siten tutkittavien hyvinvointi tutkimuksen aikana.

Tutkimuksessa noudatetaan Euroopan Unionin GDPR (General Data Protection Regulation) yksityisyydensuoja-asetusta, Suomen tietosuojalakia ja Turun yliopiston tietosuojakäytäntöjä. Tutkimusta varten laadittiin tietosuojailmoitus (liite 2), joka annettiin tutkimukseen osallistuville tutustuttavaksi ennen aineiston keruuta. Tutkimusaineiston rekisterinpitäjänä toimii tutkija itse. Tutkittavilta kerättiin vain välttämättömiä henkilötietoja tutkimusaineiston käsittelyä varten. Kaikille tutkimukseen osallistuville taattiin täysi anonymiteetti. Haastateltavien tai koulujen nimiä ei mainita tutkimusraportissa. Yksittäisiä haastateltavia tai heidän edustamaansa koulua ei siten voida tunnistaa.

Tutkimusaineistoa käsiteltiin erittäin huolellisesti tietoturvalisessa ympäristössä. Tutkimusaineisto videoitiin Zoom.utu.fi-verkkokokoussovelluksella ja tallennettiin yliopiston ohjeistuksen mukaisesti Seafire-pilvipalveluun. Tutkimusaineistoon pääsy sallittiin vain tutkijalle sekä tutkimusta ohjaavalle opettajalle, eikä aineistoa luovuteta ulkopuolisille. Tutkimustulokset esitellään ja jaetaan Turun yliopiston ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimusaineistosta huolehditaan vastuullisesti myös tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimusaineisto tuhoetaan kahden vuoden kuluttua mahdollisen pro gradu -tutkielman

arvioinnin jälkeen tai heti tutkijan valmistuttua. Tämän jälkeen aineistoa ei tarvita, eikä sen käyttöön jatkossa olisi myöskään lupaa.

Tutkimuksessa pyrittiin luotettavuuteen, selkeyteen ja avoimuuteen. Tutkimuksen työvaiheita kuvattiin raportissa huolellisesti. Kohosen, Kuula-Luumin ja Spoofin (2019, 13) mukaan tieteen avoimuus on edellytys tutkimuksen kriittiselle arvioinnille. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 165) kirjoittavatkin tutkimusprosessin julkisuuden tarpeesta. Tutkimustyö asetettiin opiskelijaryhmän, ohjaavan opettajan ja tutorohjaajien vertaisarvioitavaksi työn eri vaiheissa. Saatu palaute huomioitiin tutkimuksen tekemisessä ja raportoinnissa. Tällä pyrittiin varmistamaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksessa kunnioitetaan myös aikaisempaa tutkimusta ja tutkimuksessa käytetyt lähteet merkittiin asianmukaisesti sekä tekstin sisällä että lähdeluettelossa. Tutkimuksen alkuperäisyys on myös todennettu Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

4 Tulokset

Tutkimuksen tulokset esitetään systemaattisesti tutkimusongelmittain. Aluksi kuvataan, miten osallistujat määrittelevät avoimen alun toimintatapaa. Tämän jälkeen kuvataan avoimen alun käytännön toteutusta. Lopuksi tarkastellaan osallistujien kokemuksia avoimen alun työtavasta hyötyjen, haasteiden ja edellytyksien kautta.

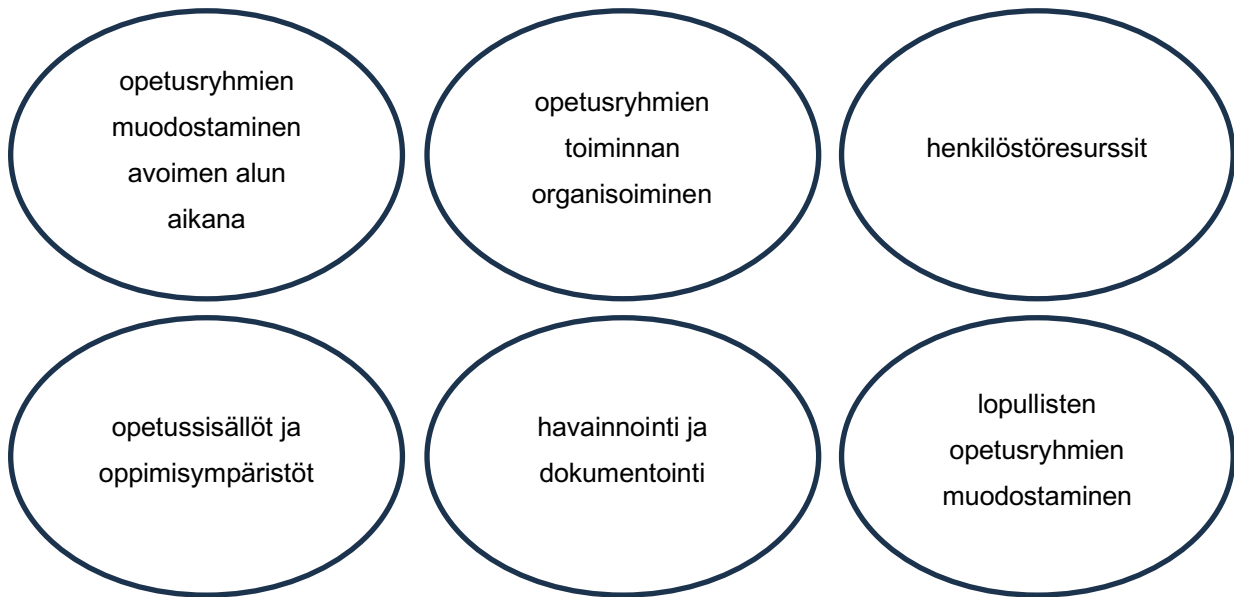
4.1 Avoimen alun määrittely

Avoimen alun toimintatapaa määriteltiin ennen kaikkea käytännön toiminnan kautta, jossa korostui ryhmien muodostamisen periaatteet. Kaikkien osallistujien yhteneväenä näkemyksenä oli, että koulun alkaessa ei ollut ennalta määrättyjä pysyviä opetusryhmiä. Eräs opettaja kuvasi asiaa seuraavasti: ”Ainakin meillä se tarkoitti sitä, että, kun ekaluokkalaiset tuli ekalle luokalle, niin heitä ei suoraan jaettu luokkiin a, b, c” (O5v12/2). Kaikissa haastatteluissa käsitteen määrittelyssä tuotiin esille myös joustavuus avoimen alun toimintajakson aikaisten opetusryhmien muodostamisessa.

Avoim alkua määriteltiin tutustumisjaksoksi, jossa kaikki opettajat ja oppilaat tutustuivat toisiinsa. Opettaja 4 kuvasi tätä ytimekkäästi: ”oppilaat tulevat kaikille opettajille tutuiksi ja päivävastoin” (O4v11/3). Sitä kuvattiin ajanjaksoksi, jolloin opettajilla oli mahdollisuus havainnoida oppilaiden toimintaa. Määrittelyissä kuvattiin avoimen alun sijoittumista alkuopetukseen koululaiselämän alkutaipaleelle. Se määriteltiin ajanjaksoksi, joka alkoi koulun alkaessa ja päättyi vakituisten opetusryhmien muodostamiseen.

4.2 Avoimen alun toteuttaminen käytännössä

Avoimen alun käytännön toteuttamiseen liittyen tunnistettiin kuusi keskeistä osa-aluetta. Nämä osa-alueet on esitelty kuviossa 1. Tutkimustuloksia esitellään näiden kuuden osa-alueen kautta.



KUVIO 1. 6 keskeistä osa-aluetta avoimen alun toteuttamisessa

4.2.1 Opetusryhmien muodostaminen avoimen alun aikana

Avoimen alun aikana opetusryhmien muodostamisperiaatteissa ja toimintakäytännöissä oli sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Yhtäläistä kaikkien osallistujien kesken oli, että avoimen alun ajaksi oppilaat jaettiin pienryhmiin. Pienryhmien kokoonpano pysyi samana koko avoimen alun ajan. Pienryhmiä oli määrällisesti enemmän kuin tulevia varsinaisia pysyviä opetusryhmiä. Yhtäläistä oli myös se, että kaikissa kouluissa kunkin pienryhmän jäsenelle annettiin ryhmän yhteinen väritunnus. Oppilaille annetut väritunnukset pysyivät samoina koko avoimen alun ajan. Nämä väritunnukset toimivat opetusryhmien muodostamisen tukena. Avoimen alun toimintajakson aikana pienryhmistä muodostettiin erilaisia kombinaatioita, jotka osallistuivat yhdessä oppitunneille. Tavoitteena oli, että oppilaat pääsivät työskentelemään mahdollisimman monissa erilaisissa yhdistelmissä avoimen alun aikana.

Tutkimuksessa ilmeni kahta erilaista toimintatapaa opetusryhmien muodostamisessa. Toisessa tavassa joustavat opetusryhmät muodostuivat aina kahden väriyhmän oppilaista. Oppilaat oli jaettu avoimen alun jakson alkaessa kuuteen pienryhmään. Kun kaksi väriyhmää osallistui samaan opetusryhmään, toteutui opetus kulloinkin kolmessa eri opetusryhmässä. Opettaja 3 kuvaili opetusryhmien muodostamista seuraavasti: ”Niitä [pienryhmistä muodostuvia yhdistelmiä] vaihettiin myöskin. Jos oli vaikka punainen ja sininen maanantain ja tiistain. Ja sitte torstaina oli vaikka sininen ja keltainen ja punainen ja vihree. Ne vaihtui niin kuin koko

ajan, niin, että myös oppilaat oppivat tuntemaan toisensa kaikista ryhmistä.” (O3v30.) Tässä mallissa opetusryhmien lukumäärä pysyi aina samana avoimen alun aikana. Toisessa tavassa samanaikaisesti toteutettavien opetusryhmien lukumäärä vaihteli. Opetusryhmiä saattoi olla samanaikaisesti toiminnassa 3–4. Pienryhmiä oli enemmän kuin opetusryhmiä. Pienryhmiä jaettiin oppitunneille siten, että samassa opetusryhmässä saattoi olla vaihdellen oppilaita yhdestä tai useammasta väriyhmästä. Tällöin myös opetusryhmien koot vaihtelivat.

Pienryhmiä muodostettaessa pyrittiin huomioimaan ennakolta useita asioita. Oppilaita jaettaessa pienryhmiin huomioitiin, että samaan pienryhmään tuli joku lapselle entuudestaan tuttu esimerkiksi samasta esiopetusryhmästä. Erityisen tuen päätöksen saaneet oppilaat pyrittiin sijoittamaan tasaisesti eri ryhmiin. Lisäksi huomioitiin eri kieliryhmät. Jokaiseen pienryhmään pyrittiin sijoittamaan äidinkielenään suomea puhuvia oppilaita. Myös oppilaiden sukupuolijakauma pyrittiin huomioimaan pienryhmiä muodostettaessa.

4.2.2 Opetusryhmien toiminnan organisoiminen

Aineistossa ilmeni kolme erilaista mallia, miten opetusryhmissä toimivien pienryhmien vaihtumista aikataulutettiin. Ensimmäisessä mallissa vaihto uuteen opetusryhmään toteutettiin kolmen päivän sykleissä. Oppilaat toimivat samassa opetusryhmässä saman opettajan johdolla kolme koulupäivää peräkkäin. Toisessa mallissa viikon työaika jaettiin kolmen ja kahden päivän sykleihin. Vaihto tapahtui siten torstaisin ja maanantaisin. Kolmannessa mallissa opetusryhmien pienryhmien kombinaatio sekä opettaja vaihtuivat päivittäin. Vaihto oli mahdollinen myös saman päivän aikana.

Viikkotyöjärjestyksen organisoinnissa oli tutkimusaineistosta havaittavissa puolestaan kaksi erilaista toimintamallia. Yhdessä toimintamallissa ryhmien opetusta organisoitiin siten, että kaikki ryhmät toimivat koko avoimen alun ajan päivittäin samanaikaisesti. Kaikkien oppilaiden koulupäivät alkoivat ja päättyivät samaan aikaan riippumatta siitä, mihin pienryhmään he kuuluivat. Toisessa toimintamallissa hyödynnettiin niin sanottuja jakotunteja, jolloin oppilaiden koulupäivät saattoivat alkaa ja loppua eri aikoihin. Tällöin koulussa oli aamuisin ja iltapäivisin vähemmän oppilaita ja oppitunteja voitiin toteuttaa pienryhmä kerrallaan. Opettaja 5 kuvasi tätä seuraavasti: ”ne tuli niinku vähän eri aikaan kouluun ja lähti, et se siel saattoi olla yks, kun kaheksalta alkoi. Joku ryhmä saattoikin tulla vaan yhdeksään ja joku ryhmä saattoikin olla tunnin pidempään.” (O5v30/2.)

Väritunnukset, joita oli sekä oppilailla että opettajilla, toimivat vahvasti tukena ohjattaessa oppilaita kulloinkin oikeisiin opetusryhmiin. Oppilailla oli päivittäin kouluun saapuessaan mukana omat väritunnukset. Opettajat ottivat oppilaita vastaan joko koulun pihalla tai sisällä tilassa, missä kaikkien opetusryhmien luokkahuoneet sijaitsivat. Opettajat ohjasivat oppilaita jakautumaan värikylttien avulla, joita he pitivät käsissään. Oppilaat menivät aina sen opettajan luokse, kenellä oli samanvärisen kyltti kuin oppilaan oma väritunnus. Myös luokkien ovilla oli usein väritunnukset merkinä oikeasta opetustilasta. Opettaja 1 kuvaili opetusryhmiin jakautumista seuraavasti: ”Me oltiin joka aamu ulkona ottamassa lapset vastaan. Meillä oli aina ne värikyltit mukana. Meillä meni yllättävän hienosti kaikki vaihdot täällä ja ne ties, kun niillä [oppilailla] oli ne värikyltit koko ajan kaulassa.” (O1v65.) Opettajien rooli oikeisiin opetusryhmiin jakautumisessa oli kuitenkin merkittävä. Lapsilistat toimivat vielä varmistuskeinoina epäselvissä tilanteissa oppilaita vastaan otettaessa.

4.2.3 Henkilöstöresurssit ja yhteisopettajuus

Kaikki tutkimukseen osallistujat nimesivät avoimen alun työtiimiin kuuluvaksi luokanopettajien lisäksi sekä laaja-alaiset erityisopettajat että koulunkäynnin ohjaajat. Yhdessä koulussa yhtenä luokanopettajana toimi lisäksi erityisluokanopettaja ja työtiimiin kuului vielä S2-opettaja ja resurssiopettaja.

Henkilöstöresurssien jakamisessa oli koulukohtaisia eroja erityisesti erityisopettajien resurssien hyödyntämisessä. Yhdessä koulussa luokanopettajilla oli vetovastuu opetustoiminnasta. Erityisopettajat toimivat avustajina opetustilanteissa kierrellen harkinnanvaraisesti oppilaiden mukana eri ryhmissä. Opettaja 2 kuvaili erityisopettajien resurssien hyödyntämistä seuraavasti: ”No meillä oli muutama sellainen erityinen – niin kuin erityisen erityinen. Niin heidän mukanaan sitten kulki enemmän [laaja-alainen erityisopettaja].” (O2v20.) Toisessa koulussa erityisopettajat toimivat luokanopettajien työpareina. Opettajat 3 ja 4, jotka työskentelivät samassa koulussa, kokivat, että avoimen alun aikana erityisopettajien ja luokanopettajien työnkuvat eivät olleet eriävät. He kuvasivat työskentelyä seuraavasti: ”Me aina kierrettiin aina sen yhden ryhmän mukana. Meillä oli tavallaan kaikilla omat ryhmät siinä.” (O3v34.) Kyseisessä koulussa avoimen alun työtiimiin kuului niin monta työntekijää, että luokanopettajilla ja erityisopettajilla ja S2-opettajalla oli ikään kuin omat pienryhmät, joiden mukana he kiersivät. Opetus toteutui siten kahden työntekijän tiimiopettajuutena. Kolmannessa koulussa erityisopettaja puolestaan vastasi oman vaihtuvan opetusryhmänsä toiminnasta.

Koulunkäynnin ohjaajien resurssit jaettiin kaikissa kouluissa harkinnanvaraisesti oppilaiden tarpeiden mukaan. Koulunkäynnin ohjaajien resurssia ei ollut kaikissa kouluissa käytettävissä ekaluokkalaisia varten edes päivittäin. Opettaja 5 kuvaili koulunkäynnin ohjaajien resurssien suuntaamista seuraavasti: ”Ohjaajia oli sitten niin paljon kuin heitä riitti niin aina mukana siellä ryhmissä auttamassa, eikä välttämättä jokaiseen ryhmään edes riittänyt” (O5v37).

Aineistosta nousi esille kaksi erilaista tapaa, miten yhteisopettajuutta toteutettiin käytännössä. Kahdessa koulussa opetusta toteutettiin rinnakkaisopetuksena. Opettajat olivat suunnitelleet yhteistyössä kullekin oppitunnille tavoitteet, sisällöt ja toteutustavat, joita toteutettiin kaikissa eri opetusryhmissä samanaikaisesti tai ainakin saman koulupäivän aikana. Opettajat 1 ja 3 kuvasivat vastauksissaan yhteisopettajuutta ja eri opetusryhmissä tapahtuvaa toimintaa seuraavasti: ”Siis kaikki me suunniteltiin yhdessä” (O1v33/1). ”Niin sitte meillä oli suunnilleen samat aineet ja aiheet joka luokassa” (O3v27). Saman opetusryhmän sisällä työparina toimineet opettajat toteuttivat joko avustavaa opetusta tai täydentävää opetusta. Toisessa tavassa opetusvastuita ja opetussisältöjä jaettiin opettajien omien kiinnostuksenkohteiden ja vastuiden mukaan. Tällöin korostui yhteisen suunnittelun ja jakamisen tärkeys, jotta opettajat tiesivät, mitä muilla oppitunneilla oli tehty ja jotta oppilaita saatiin havainnoitua erilaisissa toimintamuodoissa. Opettaja 5 kuvaili heidän koulussaan toteutettua vastuunjakoja seuraavasti:

”Me vähän niinku omien vahvuuksien kautta sit valittiin niitä, että joku halusi enemmän sit ottaa. Mul oli enemmän semmoinen, ku vähän kädentaitoihin keskittyvä, se mun, mitä mä ohjasin. Sit ollakin oli enemmän vaikkapa äidinkieleen ja jollakin vaikka liikuntaan. Et me vähän sen oman tota kiinnostuksen kohteen mukaan sit niitä valittiin.” (O5v23/2.)

4.2.4 Opetussisällöt ja oppimisympäristöt

Avoimen alun aikana toiminnassa painottuivat laaja-alaisen osaamisen taidot oppiaineiden sisältöalueiden sijaan. Laaja-alaisista taidoista itsestä huolehtimisen ja arjen taidot sekä osallistuminen, vuorovaikutus ja ilmaisu olivat toiminnan keskiössä. Osallistujat mainitsivat yhtenevästi toiminnan tavoitteiksi tutustumisen, vuorovaikutus- ja tunnetaidot sekä koululaisen valmiuksien tukemisen. Itseilmaisu- ja kädentaidot kuvataideopetuksen ja käsitöiden parissa olivat usein mainittuja toimintamuotoja. Opetuksessa painottui toiminnallisuus. Muun muassa suomen kielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan oppiaineisiin tutustuttiin toiminnallisen oppimisen kautta. Opettaja 3 kuvaili toiminnallisuutta seuraavasti: ”Että kyllä siinä nyt tavallaan niitä sisältöjä käsiteltiin niinku suomen kielestä ja

matematiikastakin, mutta ehkä kuitenkin enemmänkin sellaisen leikin ja tekemisen kautta” (O3v40/3). Avoin alku toimi myös mahdollisuutena tehdä alkukartoituksia lukemisen ja kirjoittamisen sekä esimatemaattisten taitojen valmiuksista, kuten opettaja 5 kuvaili: ”Ehkä sitten enemmän siinä, lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opettamisessa ei siinä suinkaan välttämättä kirjaimia mitään lähdetty heti menemään. Vaan se oli ehkä vähän enemmän sellaista kartottavampaa työtä ja tota. Enemmän niitten valmiuksien kartoittamista.” (O5v42.)

Oppimisympäristöjen valintaan vaikuttivat koulun käytävissä olevat tilat, sääolosuhteet sekä oppilasaines. Koululuokka oli luonnollisesti useimmin käytetty oppimisympäristö. Myös koulun jumppasalit ja piha-alueet olivat usein käytössä. Retkille suunnattiin vain harvoin, eikä kaikissa kouluissa ollenkaan. Lämpimät säät houkuttelivat käyttämään ulkoalueita oppimisympäristöinä. Oppimisympäristöjen valinnassa otettiin huomioon myös turvallisuusnäkökohdat ja oppilaiden tarpeet. Luokkahuoneen koettiin tarjoavan selkeämmät struktuurit oppilaiden toiminnalle ja opettajien onnistuneelle ryhmänhallinnalle kuin esimerkiksi lähimetsä. Opettaja 1 perusteli oppimisympäristövalintaansa seuraavasti: ”Meil on siis nyt tosi melkoinen porukka ollut nytte, niin tota me tajuttiin aika nopeasti, et mitä pienempi jengi ja tiiviimmät seinät, niin sitä paremmin meillä sujuu” (O1v37).

4.2.5 Oppilaiden havainnointi ja dokumentointi

Avoimen alun aikana oppilaiden havainnointi suoritettiin toiminnan ohessa tapahtuvana yleisenä havainnointina. Havainnointi toteutettiin yhteisvastuullisesti. Havainnointia ei siis ollut annettu kenellekään erityiseksi tehtäväksi, vaikka opetustilanteessa olisi ollut läsnä samanaikaisesti kaksi työntekijää. Myöskään havainnoitavia osa-alueita ei ollut jaettu työntekijöiden kesken, eikä ennen oppitunteja ollut sovittu, mihin osa-alueisiin kiinnitettäisiin erityisesti huomiota. Tämä havainnoinnissa toteutettu monipuolisuus ja moninäkökulmaisuus koettiin hyödylliseksi, kun työntekijät olivat kiinnittäneet huomiota oppilaissa erilaisiin asioihin, kuten opettaja 2 kuvaili: ”Kun on niin monta eri aikuista sitte sen avoimen alun aikana nähnyt niitä lapsia. Niin kyllä niistä eri havainnoja sit oli tullu, vaik ei oltukaan jaettu mitenkään.” (O2v30.) Opettaja 6 puolestaan huomioi seuraavasti:

”Se oli just tätä, et me kaikki tarkkailtiin kaikkea, koska se on niin jännä, miten yks huomaa yhden asian ja toine huomaa toisen asian. Ja sit onkin, et hei niin tosiaan onkin. Sit voikin vaikka kattoa seuraavalla kerralla, miten tota joku vaikka ryhmädynamiikka siellä oikein on.” (O6v40/2.)

Havainnoista yhteisesti keskustelemisen arvioitiin ohjaavan myös suuntaamaan tulevaa havainnointia. Havainnointi oli laaja-alaista. Se kohdistettiin erityisesti oppilaiden työskentelytapojen havainnointiin: tarkkaavuuteen, keskittymiseen, toiminnanohjaustaitoihin ja ohjeiden ymmärtämisen taitoihin. Opettajat 3 ja 5 kuvasivat havainnoinnin aiheita omilla puheenvuoroissaan seuraavasti: ”Ainakin se, pystyykö toimimaan niin kuin ihan yleisen ohjeen perusteella” (O3v46/1). ”toki tietysti koululaisen perustaitoon kuuluu se toiminnan ohjaus ja keskittyminen” (O5v47/2). Myös oppilaiden käyttäytymistä eri tilanteissa sosiaalisten odotusten mukaisesti havainnoitiin. Sosiaalisia taitoja havainnointiin lisäksi vuorovaikutustaitojen, yhteistyötaitojen, osallistumisen näkökulmista. Opettaja 3 kertoi ryhmässä toimimisen havainnoinnista seuraavasti: ”...ja sitte semmoinen osallistuminen yleensäkin. Että, osallistuuko vai vetäytyykö.” (O3v49/1). Opettaja 2 toi puolestaan esille ryhmädynamiikkaan liittyvän havainnoinnin tarpeen: ”Et minkälaiset parit ei ehkä olleet niin toimivia tai sitten, että et oli nähtävissä myös semmoisia, jotka tuki toisiaan sitte. Et auttoi, auttoi sitte niinku toista ymmärtämään.” (O2v28/3). Myös tunnetaidot, oppilaan temperanmentti ja persoonallisuuspiirteet koettiin tärkeiksi havainnoitaviksi osa-alueiksi. Opettaja 6 nosti puheenvuorossaan esille tarpeen tunnetaitojen havainnoinnista seuraavasti: ”Varmaan yks semmoinen, mikä tuli aika usein esille, niin että tämmöine pettymyksen sietämine, kun oltiin oltu jotain liikunnallista leikkiä, kun joku sitten meni murjottamaan johonkin, et tavallaan vähän semmoisiakin asioita otettiin siinä huomioon, että miten kukin ilmaisee niitä tunteitaan.” (O6v37/5.) Myös oppilaiden tieto- ja taito-osaamista havainnoitiin, kuten opettaja 3 esitti: ”joku osas jo lukee ja laskee ihan hillittömän pitkälle. Niin Kaikki sellaiset havainnot tavallaan sit kirjattiin ja seurattiin.” (O3v50.) Yhtenä tärkeänä havainnoinnin osa-alueena pidettiin myös suomen kielen taitoa, mikä erottui erityisesti yhden koulun erityisenä piirteenä monikulttuurisella alueella.

Dokumentoinnin systemaattisuudessa oli koulukohtaisia eroja. Yhdessä koulussa opettajan pöydälle oppituntien ajaksi oli asetettu yhteinen lomake oppilaista tehtyjen havaintojen dokumentointia varten. Opettaja 1 kuvaili dokumentointikäytäntöä seuraavasti: ”Sinne [lomakkeelle] oltiin sovittu, et kaikki aikuiset käy aina siis, jos on ohjaaja tai erkka samaan aikaan luokassa käy kirjoittaa nimen perään, jos tekee jonkun havainnon” (O1v47/2). Lomakkeelle kirjatut havainnot koottiin vielä keskitetysti avoimen alun toteuttamiseen osallistuvan työtiimin kesken jaettuun Drive-tiedostoon sähköisessä muodossa.

Toisessa koulussa havaintojen kirjaaminen toteutettiin päiväkirjaan tai vihkoon merkintöjä tekemällä. Kolmannessa koulussa havaintoja ei kirjattu ollenkaan oppituntien aikana vaan

havainnot jaettiin koulupäivän jälkeen työtiimin kesken lähinnä suullisesti. Myös oppilaiden tekemiä tehtäviä ja pikkutestejä hyödynnettiin dokumentoinnissa ja oppilaista keskustellessa.

Yhteistä kaikille kouluille oli, että havainnoista keskusteltiin työtiimeissä päivittäin koulupäivien jälkeen tai ainakin useita kertoja viikossa. Opettaja 4 kuvaili havaintojen jakamista näin: ”Sitten me keskusteltiin niistä oppilaista silloin aina päivän päätteeksi, että ootko huomannut, että tämä on tällainen ja tuo on tuollainen” (O4v31/2). Oppilastuntemusta lisättiin myös esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä. Tällaisena yhteistyön muotoina mainittiin nivelpalaverit, joissa esiopettajat ja luokanopettajat saivat keskustella oppilaista. Opettaja 3 kuvaili nivelpalavereita seuraavasti: ”Mä saan sitten keväällä vielä sellaiset konsultaatiopuhelut. Sit vielä päiväkodeista, et kenestä he haluavat keskustella jotain erikseen, he voivat soittaa mulle ja mulla on siihen sellainen aika.” (O3v65/2.) Myös resurssiopettajan työskentely sekä koulussa että päiväkodissa lisäsi oppilastuntemusta yhden esiopetusryhmän oppilaista. Opettajat 3 ja 4, jotka työskentelivät samassa koulussa kuvasivat toisiaan täydentäen resurssiopettajan myötä karttuvaa oppilastuntemusta seuraavasti: ”Meillä oli sellainen tilanne, että meillä yks ekaluokan opettaja oli viime vuonna esi- ja alkuopetuksen niinkun” (O4v36) ”resurssiopettaja” (O3v63). ”Niin, joka oli kaks päivää viikossa eskarissa ja kolme päivää viikossa koululla.” (O4v37). ”Et, hän tuns näitä oppilaita. Et pystyi sit sitä kautta tuomaan sitä ainakin heistä sitä tietoa.” (O3v64.)

Havaintoja pyrittiin hyödyntämään ensisijaisesti lopullisten tarpeiltaan mahdollisimman tasapuolisten opetusryhmien muodostamisessa. Huomiota ei kiinnitetty vain erityisen tuen tarpeisiin oppilaisiin vaan myös yleisesti toimivaan ryhmädynamiikkaan ja oppilaiden vahvuuksiin. Opettaja 6 kuvasi opetusryhmän muodostamisprosessia seuraavasti:

”me mietittiin, että just, että kuka vaikka esimerkiksi millekin luokalle menee, sitten siinä kohtaa, että hei tota niin, että tulis tasaisesti luokille sellaisia oppilaita, jotka tarvitsee aikuisen todella voimakasta vierellä oloa tai läsnäoloa, ettei ne kaikki sitten oppilaat yhdellä luokalla ja tota jotain sitten taas just sitte oppilaat, jotka näytti aikas hyvin selviävän kaikesta ilman hirveesti semmoista tukea ja aikuisen semmoista ohjausta sitten taas aateltiin, että heitäkin on niin kuin tasaisesti.” (O6v43.)

Havaintojen perusteella päätettiin myös tarvittavien uusien tuen hakuprosessien käynnistämisestä. Havainnot toimivat myös opetustyön tukena, kun opettajilla oli jo tietoa oppilaiden yksilöllisistä taidoista. Näin opettajat osasivat suunnata ja yksilöidä opetustaan eriyttäen, kuten opettaja 1 huomioi: ”tietysti sitte ku alat vetään sitä matikkaa tai äikkää, niin sä osaat ottaa sitten huomioon ne lasten erilaisuuden tai erityisyyden tai taitavuuden”

(O1v55). Myös opetusryhmän sopivuutta oppilaalle arvioitiin havaintojen perusteella. Tutkimukseen osallistujat toivat esille pohdintoja erityisopetuksen pienluokan ja yhdysluokan oppilasvalinnoista, joihin avoimen alun toimintajakson aikaiset havainnot tarjosivat perusteluita.

”me huomattiin, et joku oppilas vaikka hän ois ollu ihan taitavakin, saattoi häiriintyä siitä sellaisesta muitten oppilaiden ihan tahattomastakin äänistä ja siitä, mitä ympärillä tapahtui, et ei nyt ehkä sellaisen oppilaan oo tarkoituksenmukaista olla sellaisessa suuressa opetusryhmässä [yhdysluokka]. Sitä kyllä siinä, kun niitä luokkia koostettiin siinä mietittiin.” (O6v45.)

4.2.6 Lopullisten opetusryhmien muodostaminen

Avoimen alun toteuttamiseen käytetty aika vaihteli kouluissa vajaasta neljästä viikosta viiteen viikkoon. Pysyvien opetusryhmien muodostaminen oli ajankohtaista jakson loppupuolella. Pysyvien opetustyhmien muodostamisen pohdintaan ja päätöksentekoon osallistuivat pääasiassa avoimen alun työtiimissä toimineet luokanopettajat sekä erityisopettajat. Koulunkäynninohjaajia, S2-opettajia sekä resurssiopettajia kuultiin havainnointivaiheessa, mutta he eivät osallistuneet itse päätöksentekoon. Myös rehtorit pidättäytyivät lopullisesta päätöksenteosta antaen vastuun valinnoista opettajille ja erityisopettajille.

Huoltajien ja oppilaiden toiveiden kuuleminen opetusryhmien muodostamisessa vaihteli. Kahdessa koulussa toiveita ei kysely huoltajilta tai oppilailta. Huoltajat saattoivat kuitenkin lähettää kaveri- tai opettajatoiveita oma-aloitteisesti. Kolmannessa koulussa huoltajien ja oppilaiden kaveritoiveita puolestaan tiedusteltiin kotiin lähetetyn kyselyn kautta. Tässäkin koulussa huoltajille painotettiin kuitenkin sitä, että opetusryhmän muodostamisessa oppilasvalinnat tehtäisiin ensisijaisesti avoimen alun aikana tehtyjen havaintojen perusteella. Opettaja 3 kuvaili huoltajien esittäviä kaveritoiveita seuraavasti: ”Sieltä tuli jotain toiveita. Mutta sitte mun mielestä se oli laitettu jo sinne alkuinfoon, että ryhmät muodostetaan pedagogisin perustein, niin siinä se oli kyllä aika monelle vanhemmalle ok” (O3v68). Koulussa, jossa avoimen alun toimintatapa toteutettiin ensimmäistä kertaa, koettiin suurta vastustusta opetusryhmien muodostamisesta pedagogisin perustein huoltajien suunnalta. Huoltajilla oli valtavan suuri tarve vaikuttaa opetusryhmäjakoisiin omien lastensa ja heidän kaveripiiriensä osalta sekä esittämällä opettajatoiveita. Huoltajat jopa uhkailivat koulun opettajia ja rehtoria, jos heidän toiveitaan ei huomioitaisi. Avoimen alun periaate pedagogisin perustein muodostetuista ryhmäjäoista ei tässä koulussa lopulta myöskään toteutunut, kun

huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja heidän esittämät toiveet asetettiin etusijalle. Opettaja 1 kuvaili eteen tullutta tilannetta seuraavasti: ”Kun luvataan ottaa yhteyttä rehtoriin ja rehtorin esimieheen, jos lapsemme eivät pääse samalle luokalle. Ajattelimme sitten, että olemme joustavia.” (O1v59.)

Kun oppilaiden sijoittamista pysyviin opetusryhmiin pohdittiin avoimen alun toimintajakson loppupuolella, kiinnitettiin huomiota paljolti samoihin asioihin kuin jakson alussa muodostettujen pienryhmien valinnassa. Nyt oppilaiden sijoittelu opetusryhmiin perustui kuitenkin kouluympäristössä avoimen alun toimintajakson aikana tehtyjen havaintojen myötä koottuun tietoon. Opetusryhmien muodostamisessa kiinnitettiin huomiota oppilaiden yksilöllisen ohjauksen tuen tarpeen määrään ja laatuun, työskentelytaitoihin käyttäytymiseen ja kielitaitoon. Samaan opetusryhmään pyrittiin laittamaan saman kielitaustan omaavia oppilaita, kuitenkin huomioiden, ettei kieliryhmä ole suhteettoman suuri opetusryhmän kokonaisoppilasmäärään nähden. Myös tyttöjen ja poikien sijoittamiseen tasamääräisesti eri opetusryhmiin pidettiin tavoiteltavana. Oppilaiden kaveritoiveita ja huoltajien toiveita pyrittiin huomioimaan. Kuitenkin opetusryhmien muodostaminen pyrittiin toteuttamaan ensisijaisesti pedagogisin perustein. Opettaja 3 huomioikin kaveritoiveiden olevan toisinaan ristiriidassa toimivan ryhmädynamiikan kanssa. Hän kuvaili asiaa näin: ”jos sit oli semmoisia pareja, jotka oli vähän vilkkaita, niin ennemmin huomioitiin niin, että olivat eri ryhmissä” (O3v65/1).

4.3 Työntekijöiden kokemuksia avoimen alun toimintatavasta

Työntekijöiden kokemuksia avoimen alun toimintatavasta on jäsenNELTY hyötyihin, haasteisiin sekä toimintatavan onnistuneen toteuttamisen koettuihin edellytyksiin.

4.3.1 Hyödyt

Tutkimukseen osallistujat kokivat avoimen alun toimintatavalla olevan moninaisia hyötyjä niin oppilaille kuin opettajillekin. Avoimen alun nähtiin toteuttavan inklusion arvoja yhdestä yhtenäisestä koulusta ja kaikkien ensimmäisten luokkien oppilaiden yhtenäisestä koulunaloituksesta. Kaikissa tutkimukseen osallistuvissa kouluissa kaikki oppilaat osallistuivat avoimen alun toimintaan riippumatta siitä, oliko oppilaalla olemassa jo kouluun tullessaan erityisen tuen päätöstä tai ei. Myöskään yhdessä koulussa toimivaa erityisen tuen pienluokkaa ei suljettu yhteisen avoimen alun ulkopuolelle. Opettaja 3 kuvasi erityisluokan yhdenvertaisuutta muihin opetusryhmiin verrattuna käänteisellä toteamuksellaan seuraavasti:

”No kyl, jos mä ajattelen ylipäättään sitä—, jos erityisoppilaat ois heti siellä omassa pikkuluokassaan, niin kyllä mä sanoisin, että he jäis kyllä tietyllä tavalla ”eristyksiin” [näyttää käsillä lainausmerkkejä]” (O3v72/1).

Yksi avoimen alun esille nostetuimmista hyödyistä oli tutustuminen. Vastauksista nousi esille teemoina oppilaiden keskinäinen tutustuminen, oppilaiden ja opettajien välinen tutustuminen sekä opettajien keskinäinen tutustuminen. Avoin alkua tuki kouluissa ekaluokkalaisten yhteisön muodostumista. Se mahdollisti kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuuden sekä kaverisuhteiden muodostumisen luokkarajat ylittävästi. Opettaja 3 kuvaili tätä näin:

”Sitte oppilaiden niinku näkökulmasta niin se, että oo vaan se oma luokka ja vaan ne oman luokan niinku tavallaan mahdolliset ystävyysuhteet niinku mahdollisia. Oppilaat oppii tuntemaan kaikki ne ykköset sitte, kun ne niissä ryhmissä toimii. Niin on paljon helpompaa saada niitä kavereita sitten yli luokkatasojen.” (O3v70.)

Avoimen alun aikana oppilaat tutustuivat myös kaikkiin opettajiin. Avoin alkua mahdollisti oppilaille kouluyhteisöön monta tuttua ja luotettavaa aikuista, joiden puoleen oli mahdollista kääntyä apua tarvitessaan. Tästä koettiin muodostuvan myös opettajien keskinäistä yhteisvastuullisuutta sekä kaikkia opettajia kunnioittava ja positiivinen auktoriteettisuhde, mikä kantoi vuosiluokkien yli. Yhteisvastuullisuutta kuvattiin seuraavasti: ”Paljonhan siit koulussa puhutaan, et oo minun eikä sinun oppilaita, vaan kaikki on meidän. Se viel niinku jotenkin vahvistaa sitä siinä.” (O6v51/5.) ”Se kantaa hyvin pitkälle se, kun ne [oppilaat] tuntee ja myös ne [oppilaat] pystyy turvaamaan meihin [opettajiin]” (O3v71/3), kuvaili opettaja 3 avoimen alun myötä mahdollistuvaa luottamussuhdetta. Opettaja 4 puolestaan kuvasi muodostuvaa auktoriteettisuhdetta seuraavasti: ”Että sitte pystyy niinku käytävillä ja ulkonakin niinku puuttumaan ja juttelemaan heidän kanssaan” (O4v40/2).

Opettajille oli tärkeää tietysti tutustua oppilaiden persooniin, mutta hyötynä koettiin avoimen alun mahdollistama ajanjakso, jossa oppilaiden toimintaa pystyttiin kartoittamaan nimenomaan koulukontekstissa. Opettaja 3 kuvaili etukäteen määrittelemättömien opetusryhmäjakojen etua ja inklusion toteutumista seuraavasti: ”Niin, mä vaan aattelin, että jos mentäis, että tehtäis se luokittelu vaan niitten papereiden perusteella, niin silloin siinä vois tulla enemmän niitä tavallaan, ettei me katota sitä lasta eikä oppilasta vaan pelkät paperit. Mut, kun me ei tehdä niin.” (O3v75.) Opettajien oli mahdollista havainnoida myös eri opetusryhmien sopivuutta oppilaille, oli kyseessä sitten yhdysluokka, yleisopetuksen luokka tai erityisen tuen pienluokka. Tämän nähtiin sekä tukevan opettajan työn mahdollisuuksia,

mutta turvaavan myös oppilaan oikeuden luokkahuoneen työrauhan sekä sen myötä parempien oppimismahdollisuuksien kautta. ”Sitten oppilaan näkökulmasta varmasti se, että tota pääsee sit sellaisiin oppilasryhmään, mikä on niinku katsottu semmoisten niinku ammattilaisten niinku silmin sopivaksi” (O6v51/2), kuvaili opettaja 6 avoimen alun mahdollistamia opetusryhmävalintoja.

Vahvana positiivisena hyötynä tutkimukseen osallistujat kokivat tiimityöskentelyn. Avoimen alun aikana pystyttiin hyödyntämään työyhteisön ammatillista osaamista maksimaalisesti, kun myös erityispedagoginen tietämys oli erityisopettajien työskentelyyn osallistumisen myötä jatkuvasti käytettävissä. Opettaja 6 kuvasi tätä seuraavasti: ”Ja sit erityisopettaja on ne viikot siinä kiinteästi mukana. Sit se hänen semmoinen ammattitaitonsa ja oma niinku osaamisensa tulee sit sillä tavalla tosi vahvasti hyödynnettyä siinä avoimen alun aikana. Et on se semmoinen kyllä antaa paljon informaatiota siinä.” (O6v51/6.)

Avoimen alun koettiin vaikuttaneen työtiimien vahvistumiseen. Avoin alku oli tiivis jakso, mitä toteutettiin työyhteisöissä suunnitelmallisena ja intensiivisenä yhteistyönä. Tämän yhteistyön koettiin hitsaavan työtiimien jäsenet yhteen. Yhteistyön jatkaminen koettiin myös luontevaksi jakson päättyessä. Opettaja 3 kuvasikin tiimiytymistä seuraavasti:

”Sitte kun tehdään yhdessä ne suunnitelmat ja ne työt, niin kyllä siinä aika nopeasti tulee se tiimi ja se tiimityö. Sitten on paljon helpompi aloittaa siitä sit sitä lukuvuotta ja yhteisiä suunnitelmia ja tekemisiä. Tavallaan siitä tulee siihen yhteisopettajuuteenkin ihan erilaista ajatusta ja suunnittelua.” (O3v71/1.)

Tiivis yhteistyö nähtiin myös mahdollisuutena mentorointiin. Tällöin uusia työntekijöitä oli helppoa perehdyttää ja he pääsivät hyvin mukaan koulun toimintakulttuuriin. Tutkimuksen osallistujat näkivät arvokkaana myös mahdollisuuden omalle ammatilliselle kehittymiselle, kun he pääsivät seuraamaan toistensa opetusta ja työskentelyä. ”Ja sitten opettajien kesken niin, se on ihan mielenkiintoista niinku nähdä toisen opettajankin työskentelyä, että minkälaista se on” (O4v41), kuvaili opettaja 4. Yhteistyön koettiin vaikuttavan myös opettajien omaan motivoitumiseen, mitä opettaja 6 kuvaili seuraavasti:

”Mä itse inspiroidun ihan valtavasti ja saan todella paljon semmoista virkistymistä ja voimaannun, kun tulee uusia ihmisiä, mun omien lasten ikäisiä ihmisiä ja kollegoiks ja he tulee niillä virkeillä ja tuoreilla ajatuksilla sinne työmaalle ja mä niinku opin heiltä aivan valtavasti. Se on mun mielestä todella hienoa.” (O6v57/3.)

4.3.2 Haasteet

Vähiten haasteita koettiin suhteessa oppilaisiin. Avoin alku vaikutti toteutuvan hyvin ja oppilaiden kohtaamiseen ja ohjaamiseen panostettiin. Vain yksi tutkimuksen osallistuja kuvasi haasteita oppilaiden näkökulmasta. Haasteet liittyivät ryhmäjakojen ja lukujärjestysten organisointeihin, jolloin oppilaat eivät aina tienneet, missä heidän kuului kulloinkin olla. Opettaja 6 kuvaili juuri kouluun saapuneita oppilaita, jotka joutuvat kohtaamaan lukuisia uusia asioita lyhyen ajan sisällä seuraavasti: ”Kun muutenkin pienet oppilaat, kun tulee, vaikka heillä on se eskarikokemus, niin he on siihen alkuun vähän pää pyörällä” (O6v12/3). Hän jatkoi, että: ”oppilaat saattoi lähteä vaikka, niin kuin ne muutenkin lähtee, mut silloin ehkä enemmän, et he lähti kotiin, vaikka täällä koulun ois pitänyt jatkua tai menivät iltapäiväkerhoon, vaikka heidän olisi vielä pitänyt olla opetuksessa” (O6v12/4). Sama opettaja arvioi siirtymien ryhmistä ja tiloista toisiin myös väsyttävän oppilaita, joille koulumaailma oli muutenkin vielä uutta. Tässä yhteydessä hän nosti esille oppilaiden turvallisuuden tunteen kokemuksen. Opettaja 6 kuvaili tätä seuraavasti:

”Kun aattelee tän päivän lapsia, on paljon sitä että lapset joutuu aika paljon sopeutumaan vaihdoksiin. Voi olla vaikka just tämmöistä, että koti vaihtuu viikoittain ja siellä sit taas tai ihan kenen tahansa kotona. Et jos koulu on sit hyvin semmoinen, et ei oo oikein ei tiedä, mitähän tänään tapahtuu, kun mä tän koulun oven avaan ja mihin mä meen ja kenen kanssa. Se voi olla, että se ei tunnu kauheen oppilaasta sellaiselta turvalliselta ja levolliselta paikalta.” (O6v55/4.)

Eniten haasteita kohdattiin suhteessa huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Huoltajille perinteinen opetusryhmäjako ja yhden opettajan ja oman kotiluokan toimintamalli vaikutti tutkimukseen osallistuneiden kertomusten mukaan tutuimmalta ja uuteen toimintamalliin ja erityisesti opetusryhmien muodostamiseen pedagogisin perustein suhtauduttiin epäilevästi. Opettaja 6 kuvaili vanhempien hämmennystä uudesta toimintamallista seuraavasti:

”Vanhemmat varmaan on aika silleen aluks hekin hämmentyneitä just siitä, et aijaa, et ei ookaan nyt sitä tiettyä opettajaa siinä nyt heti ja kukakohan näistä tulee nyt sitten meille opettajaks ja kehen mä otan sitten yhteyttä, vaikka jos sill lapsella on sit keskellä sitä koulupäivää se hammaslääkäri” (O6v52/1).

Huoltajien kanssa toteutettavan yhteistyön haasteena koettiin myös puutteet tiedottamisessa, mikä oli riittämätöntä huoltajien tarpeisiin nähden. Kieliongelmat muodostivat myös omat haasteensa tiedottamisessa. Yhdessä koulussa koulun sisäisessä yhteistyössä ilmeni haasteita, kun avoimen alun työtiimin ja rehtorin välillä ei ollut selkeää yhteisymmärrystä ja sovittuja linjauksia avoimen alun toimintatavasta ja siihen liittyvästä viestinnästä huoltajien suuntaan.

Erityisen kriittisenä koettiin, kun rehtori antoi lupauksia huoltajien vaikutusmahdollisuuksista, mutta näiden lupauksien taustalla ei ollut selkeää sopimusta työtiimin kanssa. Rehtorin myötämielisyyden huoltajien esittämiä kaveritoiveita ja luokkavalintoja kohtaan koettiin tässä koulussa jopa mitätöivän avoimen alun alkuperäistä tarkoitusta opetusryhmien muodostamisesta pedagogisin perustein.

Opettajat kertoivat haasteiden liittyvän usein avoimen alun toimintatavan käynnistämiseen. Kun toimintaa oltiin aloittamassa koulussa aivan ensimmäistä kertaa, puuttuivat kaikki mallit sen toteuttamisesta. Opettaja 1 kuvailikin kokemustaan näin: ”Meille se oli tosi rankkaa, kun meillä ei ollut mitään kokemusta meidän koulussa avoimesta alusta. (O1v69/1)” Hän jatkoi: Mut kun ei ollut mitään mallia mistään. Me vaan itte kehiteltiin se tavallaan se homma” (O1v69/5). Opettaja 2 oli toteuttanut avointa alkua koulussaan pilottikokeiluna. Hän kaipasikin myös tietoa vertaiskokemuksista ja kuvasi ajatuksiaan seuraavasti: ”Siinä pitäis olla vähän ehkä enemmän tietoa erilaisista vaihtoehdoista, mitä on ollut muissa kouluissa toimivia systeemejä” (O2v41/2). Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ollut myöskään saanut koulutusta avoimen alun toimintatapaan liittyen. Vaikka avointa alkua olikin toteutettu toisissa kouluissa jopa useita vuosia, ei jatkuvuus ollut itsestään selvyys. Avoimen alun työtiimi vaihtui vuosittain, kun opettajat siirtyivät jatkamaan opetusryhmiensä mukana seuraavalle luokka-asteelle. Ensimmäisen luokan työtiimistä valtaosa vaihtuukin vuosittain ja haasteeksi koettiin, miten kokemus ja tieto toimivista käytännöistä saadaan siirrettyä seuraavalle työtiimille.

4.3.3 Edellytykset

Haasteista huolimatta avoimen alun toimintatapa koettiin toteuttamisen arvoisena. Opettajat olivat myös tietoisia ja toivat selkeästi esille onnistuneen avoimen alun toimintatavan toteuttamisen edellytyksiä. Onnistumisen avaintekijöinä pidettiin yhtenäistä näkemystä avoimen alun toimintatavasta, riittävää ja yhdenmukainen viestintää, riittäviä resursseja, huolellista suunnittelua ja yhteistyötä.

Ensisijaisena edellytyksenä avoimen alun toteuttamiselle pidettiin toimintatavan yhtenäistä ymmärrystä koko koulun työyhteisön tasolla rehtorista koulunkäynnin ohjaajiin. Tämän katsottiin edellyttävän yhteisiä keskusteluja kouluyhteisössä. Tutkimukseen osallistujat toivat esille, että uudessa työyhteisössä ja uutta toimintamallia käyttöön otettaessa keskustelua tarvittiin enemmän kuin jo asian kanssa tutuksi tullessa työyhteisössä.

Tärkeäksi koettiin, että myös huoltajille tiedotetaan avoimen alun toimintatavan käytännöistä, periaatteista ja tavoitteista hyvissä ajoin ennen oppilaiden koulun aloittamista. Opettajat näkivät tärkeäksi järjestää myös tilaisuuksia, joissa huoltajat pääsivät keskustelemaan työntekijöiden kanssa itseään askarruttavista asioista. Myös tiedottamista avoimen alun toimintajakson ollessa käynnissä peräänkuulutettiin. Uskottiin, että, kun huoltajat ymmärtävät mistä avoimen alun toimintatavassa on pohjimmiltaan kysymys, lisää se luottamusta opettajien työtä kohtaan ja mahdollistaa heille työrauhaa. Opettaja 6 kuvasi avoimen alun toimintatavasta tiedottamisesta seuraavasti:

”meillä oli ihan erityisopettajakin puhumassa asiasta [vanhempainillassa]. Että tietää sit huoltajat, että, mitä on niin kuin luvassa ja näin. Muutama sit viel haluskin jäädä, kun ilta oli sitten jo ohitse. Niin jäivät sitten vielä. Just heillä oli paljon, paljon kysymyksiä ja vähän semmoista, mitkä heitä arvelutti siinä systeemissä.” (O6v50/2.)

Yhteisestä tiedottamisen linjasta huoltajien suuntaan tulee osallistujien mukaan myös pitää kiinni.

Keskeisenä edellytyksenä nähtiin, että rehtori osoittaa ja mahdollistaa riittävät resurssit avoimen alun toteuttamiselle. Opettajien mielestä hänen tulisi suunnata käytettävissä olevaa henkilöstöresurssia avoimen alun ajanjaksolle. Rehtorin tulisi varata opettajien mukaan myös aikaa työtiimien suunnittelutyölle ennen toimintajakson alkua sekä yhteistyölle ja havaintojen jakamiselle toimintajakson ollessa käynnissä. Avoimen alun ollessa käynnissä päivittäiset tai lähes päivittäiset kokoontumiset koettiin merkityksellisiksi oppilaista tehtyjen havaintojen jakamisessa ja tulevien päivien toiminnan suunnittelussa. Vaikka rehtoria ei kuvattu kuuluvaksi varsinaiseksi avoimen alun työtiimin jäseneksi, nähtiin hänen roolinsa välillisesti tärkeäksi. Osallistujien vastauksissa heijastui tarpeita myös erilaisista vapausasteista. Toisaalta rehtorilta odotettiin vahvaa luottamusta siihen, että työtiimit hoitavat avoimen alun työskentelyyn liittyvät asiat itsenäisesti. Toisaalta rehtorilta kaivattiin vahvempaa tukea kokemusten peilaamiseen ja tukeen haastavissa tilanteissa.

Tutkimukseen osallistujat pitivät tärkeänä, että avoimen alun toimintatavan suunnittelu aloitetaan jo hyvissä ajoin toimintakautta edeltävänä keväänä sekä syyslukukauden alkaessa vesopäivillä. Tällöin koettiin tärkeäksi suunnitella toiminnalle struktuurit muun muassa, miten oppilaiden ja opettajien kierto toteutuu, millaisia yhteisopettajuuden muotoja hyödynnetään ja millaista toimintaa toteutetaan. Kun avoimen alun työskentelytiimi vaihtuu vuosittain, nousevat erityisopettajat merkittävään rooliin jatkuvuuden ylläpitäjinä. Opettajat

kokivat tärkeäksi, että asiantuntijuus ja toimiviksi todetut käytännöt siirtyvät heidän mukanaan uudelle työtiimille. Opettajat kokivat tärkeäksi myös hyväksi havaittujen materiaalien jakamisen, joita jaettiin eräässä koulussa mm. yhteisissä sähköisissä verkostoissa. Tutkimukseen osallistujat huomioivat kuitenkin myös, että avoimen alun toimintatavan struktuureita tulee voida muokata työtiimien osaaminen ja vahvuudet huomioiden. Myös käytettävissä olevat henkilöstöresurssit sekä tieto saapuvista oppilaista tulee opettajien mukaan huomioida suunnittelussa.

5 Pohdinta

Pohdintaosuudessa tutkimusta on tarkasteltu kahden osa-alueen kautta. Ensimmäiseksi arvioidaan tutkimustuloksia sekä tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia sekä jatkotutkimusideoita. Tämän jälkeen esitellään ajatuksia tutkimuksen luotettavuuteen liittyen.

5.1 Tutkimustulosten pohdinta

Tutkimukseen osallistuvat määrittelivät avoimen alun toimintatavan käsitettä keskenään hyvin yhdenmukaisesti. Määritelmä vastasi myös tutkimuksen teoriaosuudessa esitettyä median mukaista määritelmää (esim. HS, 2019; YLE, 2016). Sen sijaan avoimen alun käytäntöjen toteuttamisessa ilmeni runsaasti koulukohtaisia eroja. Avoimen alun käytäntöjen toteuttamiseen vaikuttivat koulujen erityispiirteet, kuten käytettävissä olevat henkilöstöresurssit, tilat ja oppilasaines. Avoimen alun toteuttamistavoissa oli eroja muun muassa sen suhteen, millaista jatkuvuutta ja säännönmukaisuutta ne mahdollistivat oppilaille opetusryhmien ja opettajien vaihtuvuudessa ja työjärjestysratkaisuissa. Eroja ilmeni myös yhteisopettajuuden toteuttamistavoissa sekä erityisesti tavassa hyödyntää erityisopettajien resursseja. Docketin ja Perryn (2001, 6) mukaan onnistuneet toteutustavat esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheissa ovatkin riippuvaisia juuri paikallisista olosuhteista ja tarpeista.

Tässä tutkimuksessa esiteltiin kolmen eri koulun käytäntöjä ja kuuden opettajan kokemuksia avoimen alun toteuttamisesta. Tätä kuvailevaa tietoa voidaan pitää arvokkaana, koska aiempaa tutkimusta erilaisista toimintamalleista ei ole. Myös tutkimuksen osallistujat toivat esille, kuinka koulun toimintamallin luominen avoimen alun työskentelyssä oli ollut työlästä, kun mitään aiempia malleja ei ollut hyödynnettävissä. Tutkimuksen kautta tarjoutui mahdollisuus onnistuneiden kokemusten jakamiseen. Yhtä arvokkaana voidaan nähdä myös epäonnistumisten ja haasteiden esille nostaminen. Raportissa esitetyt konkreettiset esimerkit ja tarkahkot kuvaukset ovat siten perusteltuja. Tutkimus voikin tarjota joustavan viitekehyksen avoimen alun toimintatavan kehittämiseen ja arviointiin. Lukijoiden tehtäväksi jää arvioida, millaiset mallit olisivat siirrettävissä tai muokattavissa heidän omiin koulukonteksteihinsa. Voitaneen myös todeta, että yhtä kaikkialle sopivaa toimintamallia ei ole olemassa, eikä sellainen myöskään olisi tarkoituksenmukaista. Avointa alkua voidaan toteuttaa onnistuneesti monin eri tavoin. Jokainen työyhteisö on myös ainutlaatuinen ja sen voimavarojen ja ominaispiirteiden huomioiminen ja hyödyntäminen on järkevää. Docket ja Perry (2001, 6) huomioivat myös, että sujuvia siirtymiä esiopetuksesta alkuopetukseen

voidaan toteuttaa erilaisilla toimintatavoilla. Avoin alku on vain yksi mahdollisista toimintatavoista. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka laajasti avoimen alun toimintatapaa toteutetaan Suomessa ja millä muilla tavoilla oppilaiden siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen tuetaan.

Avoimen alun toimintatavalla nähtiin tutkimuksessa olevan lukuisia erilaisia hyötyjä niin oppilaille kuin työntekijöillekin. Sen alkuperäinen tarkoitus oli toimivien ja tarpeiltaan tasapuolisten opetusryhmien toteuttaminen. Kuten johdannossa esitettiin, avointa alkua voidaan pitää interventiona. Jatkotutkimusta tarvitaan selvittämään, millaista vaikuttavuutta avoimen alun toimintatavalla on ollut opetusryhmien toimivuuteen, oppilaiden tuen tarpeiden toteutumiseen sekä opettajien jaksamiseen. Sulkusen (2005, 48–49) mukaan vaikuttavuudella tarkoitetaan vaikutuksia, kun ollaan kiinnostuneita siitä, tehoaako toteutettu interventio toivotulla tavalla vai ei. Positiivisena voitiin nähdä myös ensimmäisen luokan oppilaista muodostunut yhteisö sekä Salamancan sopimuksen mukainen (UNESCO 1994) inklusiivisuuden toteutuminen, kun kaikki oppilaat osallistuivat avoimen alun toimintaan. Tutkimuksissa onkin havaittu, että vuorovaikutus sekä oppilaiden keskinäisissä vertaissuhteissa että oppilaiden ja opettajien välillä liittyy positiivisesti onnistuneeseen koulun siirtymäprosessiin. (Karikoski & Tiilikka 2020, luku 6).

Sirkko ym. (2020, 27) huomioivat inklusiivisen koulun ja heterogeenisten opetusryhmien lisännen opettajien työtehtäviä ja osaamiseen kohdistuvia vaatimuksia. Avoimen alun toimintatavassa nähtiin positiivisena moniammatillisuuden hyödyntämismahdollisuudet, kun erityisesti erityisopettajien resurssi oli vahvasti käytettävissä. Avoimen alun koettiin vahvistaneen myös opettajien keskinäistä tiimityöskentelyä. Tämä voidaan nähdä opettajien hyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä. Sirkko ym. (2020, 30) mukaan yhteisopettajuus lisääkin opettajien hyvinvointia, työn iloa sekä mahdollistaa ammatillista kehitystä.

Dockettin ja Perryn (2001, 16) mukaan oppilaiden perehdyttäminen koulumaailmaan on perinteisesti mielletty koulun ja erityisesti opettajien tehtäväksi. Myös haastatteluissa korostui opettajan asema aktiivisena toimijana oppilaan siirtymävaiheen tukijana. Dockett ja Perry (2001, 5) huomioivat, että koulun aloittaminen ei ole vain yksilöllinen kokemus lapselle. Pikemminkin kokemus on yhteisöllinen. Ekologisen siirtymäteorian mukaan koulun aloitus voidaan nähdä siirtymävaiheena kaikille sidosryhmille, kuten lapsille, huoltajille, opettajille ja esiopetuksen opettajille. Nämä kaikki sidosryhmät tulisi ottaa huomioon. (Dockett & Perry 2001, 9.) Tutkimuksessa opettajien mainitsemien haasteiden yhteisenä nimittäjänä vaikutti

olevan uutuus. Vaikka avoimen alun toimintatapaa olisi toteutettu koulussa useita vuosia ja malli käytännön toteuttamiselle olisi havaittu toimivaksi, oli sidosryhmissä aina osapuolia, joille tilanne oli uusi. Osapuolina saattoivat olla oppilaat, huoltajat tai koulun työntekijät. Mirkhilin (2010, 61) mukaan nämä edellä mainitut tunnustetaankin maailmanlaajuisesti tärkeiksi sidosryhmiksi sujuvan ja onnistuneen koulunaloituksen edistämiseksi. Kuitenkin sidosryhmien osallisuus esi- ja alkuopetuksen siirtymässä ja koulun aloituksessa voidaan tutkimuksessa arvioida toteutuneen eriarvoisesti. Avoimen alun toteuttamisessa painottui opettajaajoisuus, kuten Dockett ja Perry (2001, 16) esittivät.

Tutkimuksessa nousi esille haasteita huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Huoltajat eivät aina ymmärtäneet avoimen alun toimintatavan käytäntöjä ja tavoitteita. He saattoivat esittää voimakkaitakin mielipiteitä ja pyrkiä vaikuttamaan opetusryhmien muodostamiseen esittämällä kaveri- ja opettajatoiveita. Erityisesti koulussa, jossa avoimen alun toimintaa toteutettiin ensimmäistä kertaa, opettajat kokivat tilanteen, jossa huoltajien painostuksen takia opetusryhmiä ei pystytty muodostamaan pedagogisiin perusteisiin. Opettajilla ja huoltajilla on erilaisia odotuksia koulun aloittamiseen liittyen (Dockett & Perry 2001, 6). Mirkhilin (2010, 60–61) mukaan sidosryhmillä on myös vaihtelevia näkemyksiä tekijöistä, jotka edistävät lasten siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Näiden uskomusten ja odotusten tiedostaminen puolin ja toisin olisi tärkeää. Sidoryhmien yhteisenä tavoitteena on kuitenkin lasten kokemus onnistuneesta siirtymästä, jossa lapset voivat tuntea itsensä onnellisiksi ja innostuneiksi (Mirkhil 2010, 60, 67). Dockett ja Perry (2001, 10) huomioivat, että siirtymien suunnitteluun tulisi ottaa mukaan kaikki sidoryhmät. Dockettin ja Perryn (2001, 14) mukaan yhteistyön tulee perustua kaksisuuntaiseen ja vastavuoroiseen viestintään. On tärkeää, että sidoryhmille annetaan mahdollisuus osallistua suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin eri vaiheisiin. (Dockett & Perry 2001, 11.) Nyt tämä vastavuoroisuus vaikutti toteutuneen vain osittain. Jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää huoltajien kokemuksia avoimen alun toimintatapaan sekä yhteistyöhön liittyen. Mirkhil (2010, 61, 69) korostaa, että sidoryhmien tulee tehdä yhteistyötä varmistaakseen, että lapset saavat positiivisen kokemuksen koulun aloittamisesta.

Tämä tutkimus käsitteli avoimen alun toimintatavan käytäntöjä ja kokemuksia opettajien näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi selvittää myös oppilaiden kokemuksia avoimen alun toimintatapaan liittyen. Myös lasten kokemuksia, toiveita ja mielikuvia yleisemmin koulun aloitukseen liittyen olisi tärkeää tutkia. Perryn mukaan (2001, 6) kouluun siirtyessään lapsilla on erilaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia. He myös kokevat koulun aloituksen yksilöllisesti. Lasten omat odotukset koulusta vaikuttavat myös siirtymäkokemuksiin. Oppilaat pitävät

tärkeinä eri asioita koulun aloitukseen liittyen kuin opettajat tai huoltajat. (Dockett & Perry 2001, 4–5, 7.) Lapsilta saatua tutkimustietoa voidaan pitää arvokkaana myös siirtymävaiheiden suunnittelun tukena. (Dockett & Perry 2001, 16.) Kuten Ahtola (2012), Hellblom-Thibblin ja Marwick (2016, 23) sekä Mirkhil (2010, 6) ovat todenneet sujuvalla siirtymällä esiopetuksesta kouluun olevan positiivisia ja kauaskantoisia vaikutuksia. Avoimen alun toimintatavan tutkimuksella ja lasten kokemusten huomioimisella on siten yhteiskunnallista merkitystä. Tämä tutkimus täydensi avoimen alun toimintatapaan liittyvää tutkimusvajetta ja on siten merkittävä. Tutkimus lisää myös keskustelua ja tietoisuutta avoimen alun toimintatavasta opettajien sekä opiskelijoiden keskuudessa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Eskola ja Suoranta (1998, 210) pelkistävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinnaksi tutkimuksen totuudenmukaisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään lähtökohtaisesti tutkijan subjektiviteetti. (Eskola & Suoranta 1998, 210; Räsänen 2005, 87.) Tutkijan henkilökohtaisilla uskomuksilla, arvoilla ja ennako-oletuksilla voi olla vaikutusta siihen, miten hän tulkitsee ja analysoi haastatteluaineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tutkija voi tietoisesti tai tiedostamattaan suosia omien käsitystensä mukaisia näkemyksiä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan analyysin tulee tapahtua tutkimuksen osallistujien ehdoilla eikä tutkijan ennako-oletusten vaikuttamana. Eskola & Suoranta (1998, 211) pitävätkin uskottavuutta luotettavuuden kriteerinä. Luotettavuuden takaamiseksi haastattelija pyrki haastattelun aikana varmistamaan kysymyksillä, että oli ymmärtänyt haastateltavien kuvailemia asioita oikein ja muodostamaan kokonaiskuvaa toiminnasta. Vaikka täydelliseen objektiivisuuteen ei voida päästä, on tutkimusaineistoa pyritty käsittelemään huolellisesti. Aineisto on litteroitu kokonaisuudessaan sanatarkasti. Luotettavuutta on pyritty lisäämään lukemalla aineistoa läpi useita kertoja eri lukukerroilla. Aineistoon tunnollisella perehtymisellä on pyritty koostamaan vastauksista yhtenäisiä teemoja ja ymmärtämään niitä. Aineiston ja tulkintojen välillä onkin pyritty johdonmukaisuuteen, eivätkä ne sisällä ristiriitaisuuksia. Tätä pidetäänkin ulkoisen validiteetin edellytyksenä (Eskola & Suoranta 1998, 213; Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Aineiston teemoittelu ja kaikkien vastausten luokittelu näiden teemojen mukaisesti varmisti, ettei tulkinta perustunut myöskään satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Tutkimuksen uskottavuutta on pyritty lisäämään myös runsailla suorilla haastattelusitaateilla.

Tutkimusraportissa tutkimuksen toteuttaminen on pyritty kuvaamaan avoimesti ja selkeästi. Räsänen (2005, 98) mukaan tutkimuksen uskottavuus onkin riippuvaista raportointiin liittyvistä ratkaisuksista. Edellytyksenä hän pitää perusteltua ja yksityiskohtaista selontekoa tutkimuksessa toteutetuista toimenpiteistä. Eskola & Suoranta (1998, 212) viittaavat puolestaan realistiseen luotettavuuteen. Tällä he tarkoittavat sitä, kuinka pätevästi raportissa on kuvattu tutkittua kohdetta. Sisäistä validiteettia tavoiteltaessa tutkimuksen käsitteitä on pyritty avaamaan selkeästi ja teoreettinen viitekehys on esitelty johdonmukaisesti. Eskola & Suoranta (1998, 212) nimeävät luotettavuuden kriteeriksi myös vahvistavuuden. Tällä tarkoitetaan sitä, että tulokset saavat tukea muista tutkimuksista. Avoimen alun toimintatavasta ei ole olemassa vielä vertaisarvioitua tutkimusta. Aihetta on tässä tutkimuksessa kuitenkin lähestytty monipuolisen teoreettisen viitekehysten kautta ja tutkimustuloksia on pyritty peilaamaan aikaisempaan tutkimukseen soveltuvien osien.

Tutkimuksen osallistujajoukko oli pieni (N=6). Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuksella ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen. Myös tutkimustulosten siirrettävyyteen suhtaudutaan varauksellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Tutkimus tarjoaa kuitenkin arvokkaita kuvauksia opettajien kokemuksista sekä heidän edustamiensa koulujen käytännöistä. Suuremmalla otoksella olisi ollut mielenkiintoista selvittää, millaisia muita käytäntöjä avoimen alun toimintatavassa toteutetaan. Näin pienellä otoksella saturaatio ei varmasti toteutunut. Saturaatio viittaa aineiston kylläntymiseen. Sen mukaan haastattelujen määrä on riittävä, kun aineiston kerääminen ei enää tuota uutta tietoa, vaan se alkaa toistaa itseään. Tällöin suurempi haastateltavien määrä ei toisi siten merkittävää lisäarvoa tutkimustulokseen (Eskola & Suoranta 1998, 62–63; Hyvärinen 2017, 34).

Tutkimus oli tarkoitus toteuttaa yhden kaupungin opettajia haastattelemalla.

Tutkimusasetelmaa jouduttiin kuitenkin muokkaamaan alkuperäisestä suunnitelmasta haastateltavien saatavuuteen liittyvien haasteiden vuoksi. Tutkimusotosta täydennettiin lumipallo-otannalla. Täydennyksen myötä tutkimuksen osallistujajoukko muodostui kahdessa kaupungissa työskentelevistä opettajista. Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti tavoitteena oli löytää tutkittaviksi henkilöiksi opettajia, jotka olisivat toteuttaneet avointa alkua kuluvan lukuvuoden aikana. Myös tästä tavoitteesta joustettiin. Tutkimuksen osallistujien kokemukset avoimen alun toteuttamisesta ovat kymmenen vuoden aikaväliltä. Tutkimuksen osallistajat olivat siten heterogeenisempi tutkimusjoukko alkuperäiseen suunnitelmaan verrattuna. Toisaalta tämä toi tutkimukseen monipuolisuutta, mikä voidaan jällempäin arvioida hyödylliseksi.

Cohenin ym. (2007, 227) arviot osuivat oikeaan siinä, että teknisten taitojen heikkous ja tekniset ongelmat voivat rajoittaa tutkimukseen osallistumista. Tässä tutkimuksessa törmättiin näihin haasteisiin. Esitestauksen yhteydessä haastattelijan verkkoyhteys katkesi muutamia kertoja ja yhdessä varsinaisessa haastattelussa haastateltavien verkkoyhteys katkesi kerran. Haastatteluja pystyttiin kuitenkin jatkamaan uuden yhteyden muodostamisen jälkeen. Yksi haastattelu peruuntui kuitenkin kokonaan Zoom-verkkokokoussovelluksen avaamiseen liittyvien ongelmien vuoksi.

Toteutuneet verkkohaastattelut todettiin tutkimuksessa onnistuneiksi. Ne koettiin luonteviksi ja ajallisesti helposti saavutettaviksi vaihtoehdoksi. Verkkohaastatteluissa vuorovaikutus sekä haastateltavien että haastattelijan kesken vaikutti sujuvalta. Haastattelutilanteissa välittyi myös Alasuutarin (2005, 18) edellyttämä tutkijan kunnioitus haastateltavien asiantuntijuutta kohtaan. Tämä ilmeni vuorovaikutuksen positiivisuutena sekä haastateltavien haluna kertoa asioista monipuolisesti. Verkkoyhteyshaasteista huolimatta haastattelujen tekninen sujuvuus koettiin toimivaksi. Haastatteluissa huomioitiin riittävät tauot kysymysten, kommenttien ja vastausten välillä, sillä yhteyksissä oli havaittavissa pientä viivettä. Parihaastatteluissa haastateltavat olivat saman tietokoneen ääressä, mikä mahdollisti haastateltavien keskinäisen ja luontevan vuorovaikutuksen. Tämä ilmeni vastausten luonnollisuutena puheissa, katseissa ja eleissä. Jos haastateltavat olisivat olleet eri koneilla, heidän limittäiset ja osin päällekkäiset puheenvuorot olisivat saattaneet jäädä epäselviksi yhteysviiveiden vuoksi.

Osa haastatteluista toteutettiin parihaastatteluina ja osa yksilöhaastatteluina.

Parihaastatteluiden vahvuus näyttäytyi haastateltavien täydentäessä toisiaan faktuaalisissa vastauksissa. Haastateltavat varmistelivat toisiltaan toteutettuja käytänteitä ja jatkoivat täydentäen toistensa kerrontaa. Yksilöhaastatteluissa epävarmuus oli parihaastatteluista ilmeisempää. Avoimen alun toteuttamisen käytäntöihin liittyvien kysymysten vastauksissa ilmeni epävarmuutta ilmaisevia sanoja, kuten ehkä ja muistaakseni. Olennaisesti tähän liittyi se, että osallistujien aikaperspektiivit olivat erilaisia. Yksilöhaastateltavat olivat toteuttaneet avointa alkua useita vuosia sitten. Yksilöhaastatteluiden faktuaalisia tietoja voidaan siten arvioida hieman varauksellisesti. Avoimeen alkuun liittyvät kokemukset olivat heillä kuitenkin vahvasti muistissa. Opettajien kokemukseen liittyvissä kysymyksissä yksilöhaastatteluissa ilmenneillä tekijöillä ei koeta olevan vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen.

Pietilä (2017, 115) huomioi, että haastattelutilanteissa vuorovaikutus useamman osallistujan kesken voi heikentää aineiston monipuolisuutta. Tämä johtuu ryhmän dynamiikkaan liittyvistä tekijöistä, kuten dominoivista tai varovaisista osallistujista, jotka voivat vaikuttaa keskustelun suuntaan ja osallistujien ilmaisemiin näkökulmiin. Molemmissa parihaastatteluissa ilmeni havainto, että toinen haastatteluparin jäsenistä osoitti dominoivampaa käyttäytymistä. He ilmaisivat itseään aktiivisemmin ottamalla enemmän puheenvuoroja, aloittaen usein vastaamisen haastattelijan kysymyksiin ja esittäen pidempiä puheenvuoroja. Haastattelupareista toiset jäsenet osoittivat puolestaan aktiivista kuuntelua. Nyökyttelyllä ja lyhyillä myötäilevillä vastauksilla he viittasivat yhteneviin näkemyksiin käsiteltävistä aiheista. Heidän rooliinsa kuului usein myös täydentää, tarkentaa ja varmistaa aktiivisemman osapuolen vastauksia. He nostivat esille kuitenkin myös omia mielipiteitään. Näiden havaintojen perusteella voidaan olettaa, että kaikki haastattelun osapuolet olivat saaneet ilmaista ajatuksiaan haastattelun aiheisiin liittyen ja aineistoa voidaan pitää luotettavana. Tutkimuksen haastattelurunko vaikutti myös toimivalta ja joustavalta pyrittäessä selvittämään taustatietoja, toteutettuja käytäntöjä sekä osallistujien kokemuksia ja mielipiteitä. Myös haastateltavat pitivät aiheen käsittelyä haastattelutilanteessa monipuolisena ja laajana. Haastattelukysymysten kautta pystyttiin vastaamaan esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Lähteet

- Ahtola, A. (2012). Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a National Anti-bullying Program as examples. University of Turku.
- Ahtola, A. (2016). Koulutulokkaan tukiverkko - nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa A. Ahtola (toim.), Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS- kustannus. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518451>. (Viitattu 1.4.2024.)
- Alasuutari, P. (2005). Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Alasuutari, P., Heiskala, R., Sulkunen, P., Kovalainen, A., Ylöstalo, P., Toivonen, T., ... Melin, H. Räsänen, P., Anttila A-H. & Melin H. (Toim.) (2005). Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-Kustannus. (15–37).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education: 6. Ed. London u.a: Routledge. Saatavilla: <https://doi.org/10.4324/9780203029053>. (Viitattu 6.10.2023.)
- Dockett, S & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. Early childhood research & practice, vol. 3, no. 2. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458041.pdf>. (Viitattu 28.3.2024)
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Viitattu 10.10.2023.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Forss-Pennanen, P. (2006). Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista: yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/951-39-2596-x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 26.3.2023.)
- Hellblom-Thibblin, T. & Marwick, H. (2017). Diversity and pedagogies in educational transitions. In POET (15–27). Cham: Springer international publishing. Saatavilla: https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_2. (Viitattu 10.10.2023.)
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi,
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala ,R. &

- Korkeakoski, E. (2012). Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39905/978-951-39-4807-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu: 10.10.2023.)
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (Toim.). (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. (11–45).
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Viitattu 3.10.2023.)
- Jones, C. & Pound, L. (2008). Leadership and management in the early years: from principle principles to practice. Maidenhead: Open university Press.
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Viitattu 3.10.2023.)
- Kauppinen, A. & Alasuutari, K. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmista. Journal of early childhood education research, 7(1). Saatavilla: <https://journal.fi/jecer/article/view/114089/67288>. (Viitattu 10.10.2023.)
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2011). Eheä kasvupolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, (77–94).
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>. (Viitattu 10.10.2023.)
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Saatavilla: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700758>. (Viitattu 31.3.2024.)
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013: 17. Opetushallitus. Saatavilla:

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf.
(Viitattu 25.9.2022.)
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoo, S-K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Viitattu 11.12.2022.)
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Koulukypsyudesta koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika*, 9(2). Saatavilla: <https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/68522>. (Viitattu 22.10.2023.)
- Linnilä, M. L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa (No. 294). Jyväskylän yliopisto.
- Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *International Research in Early Childhood Education*. Vol. 1, No. 1. (60-70). Monash University, Melbourne, Australia.
- Nevalainen, S. (2010). Lapsi koulussa. Teoksessa Jokela, E. & Pruuki, H. (toim.), *Jo iso, vielä pieni: Kouluikäisen lapsen maailma (79–92)*. Helsinki: LK-kirjat.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. (1998). Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaario-projektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67*. Joensuun yliopisto.
- O’Kane, M. (2013). The transition from preschool to primary school in Ireland: A time of change. In *international perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice (13–21)*. Saatavilla: <https://doi.org/10.4324/9780203111802>. (Viitattu 10.10.2023.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Opetusryhmien tila Suomessa. Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:4. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75266/tr04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Viitattu 23.10.2023.)
- Oppivelvollisuuslaki. (2020). Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>. (Viitattu 11.12.2022.)

- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (Toim). (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. (111–130).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Viitattu 11.12.2022.)
- Perusopetuslaki. (1998). Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201216?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=esiopetus%20velvollisuus>. (Viitattu 11.12.2022).
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Saatavilla: http://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0 (Viitattu 10.10.2023.)
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (Toim). (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. (413–426).
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (Toim). (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. (427–442).
- Räsänen, P. (2005). Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa Alasuutari, P., Heiskala, R., Sulkunen, P., Kovalainen, A., Ylöstalo, P., Toivonen, T., ... Melin, H. Räsänen, P., Anttila A-H. & Melin H. (Toim.) (2005). Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-Kustannus. (85–102).
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), (26–43). Saatavilla: <https://doi.org/10.33350/ka.79918>. (Viitattu 10.10.2023.)
- Soini T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2013: 17. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf. (Viitattu 25.9.2022.)

- Sulkunen, P. (2005). Vaikuttavuus arviointitutkimuksen rivien välissä. Teoksessa Alasuutari, P., Heiskala, R., Sulkunen, P., Kovalainen, A., Ylöstalo, P., Toivonen, T., ... Melin, H. Räsänen, P., Anttila A-H. & Melin H. (Toim.) (2005). Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-Kustannus. (39–52).
- Tilastokeskus. (2023). Opiskelijat ja tutkinnot. Peruskoulun oppilaat, 2020–2022. Helsinki. Saatavilla: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__opiskt/statfin_opiskt_pxt_133w.px/table/tableViewLayout1/. (Viitattu 1.10.2023.)
- Tilastokeskus. (2023). Oppimisen tuki. Tehostettua ja erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat tukimuodoittain ja alueittain, 2020–2022. Helsinki. Saatavilla: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__erop/statfin_erop_pxt_137b.px/. (Viitattu 1.10.2023.)
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of education for teaching: JET*, 40(5), (600–609). Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>. (Viitattu 10.10.2023.)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- TENK. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. (Viitattu 31.8.2023.)
- UNESCO. Salamanca Statement. (1994). The Salamanca statement and framework for action. Saatavilla: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>. (Viitattu 24.9.2022.)
- Veisson, M., Peterson, T. & Suur, S. (2010). Working together to support child's development. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.), Suuntana laadukas varhaiskasvatus: Professori Eeva Hujalan matkassa. (80–96). Suomen varhaiskasvatus.
- Von Gizycki, T. & Ropo, A. (2018). Avoin alku koulun aloituksen toimintatapana lapsilähtöisyyden näkökulmasta: “Työlästä, mutta hyvää kannattaa yrittää, vaikka aina ei niin mainiosti onnistuisikaan.” Rajoitettu saatavuus: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018061926131>
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>. (Viitattu 27.3.2024.)

Liitteet

Liite 1 Teemahaastattelurunko

Haastateltavien taustatiedot

Mikä on työtehtäväsi koulussa?

Kuinka kauan olet toiminut työtehtävässäsi? 0-5 / 6-14 / 15-24 / yli 25 vuotta

Mikä on pohjakoulutuksesi?

Mihin ikäryhmään kuulut? alle 20 / 21-30 / 31-40/ 41-50/ 51-60/ 61-70 / yli 71 vuotta

Oletko toteuttanut avointa alkua aiemmin kuin lukuvuonna 2023-2024? Kuinka usein?

Milloin olet viimeksi toteuttanut avointa alkua?

Oletko saanut koulutusta avoimen alun toimintatapaan? Jos, millaista?

Avoimen alun toimintatavan määrittely

Miten määrittelet käsitteen avoimen alun toimintatapa?

Taustatiedot koulusta

Osallistuiko avoimen alun toimintatapaan kaikki koulun ensimmäiset luokat? Jos ei, miksi?

Kuinka monta luokkaa osallistui avoimen alun toimintatapaan?

Kuinka monta ensimmäistä luokkaa koulussanne oli avoimen alun jälkeen?

Kuinka monta oppilasta aloitti ensimmäisellä luokalla avointa alkua viimeksi toteuttaessasi?

Jos kaikki luokat eivät osallistuneet avoimeen alkuun, Kuinka monta oppilasta osallistui avoimen alun toimintatapaan?

Kuinka monta vuotta avointa alkua on toteutettu koulussanne?

Kuinka kauan avoin alku kesti koulussanne syyskauden 2023 alkaessa?

Miten avointa alkua toteutetaan käytännössä – opetusryhmät

Miten tilapäiset opetusryhmät muodostettiin?

Kuinka monta oppilasta avoimen alun kussakin pienryhmässä oli?

Mitä asioita otettiin huomioon pienryhmiä muodostettaessa?

Pysyivätkö pienryhmät samoina avoimen alun aikana? Jos ei miten ne muokkautuivat ja miksi?

Otettiin erityisen ja tehostetun tuen oppilaat huomioon pienryhmiä muodostettaessa? Jos, miten?

Miten pienryhmien toiminta organisoitiin päivätasolla?

Miten pienryhmien toiminta organisoitiin viikkotasolla?

Miten opetusryhmät vaihtuivat ja kuinka usein?

Miten avointa alkua toteutetaan käytännössä – henkilöstöresurssi

Ketä laskette kuuluvaksi avoimen alun työtiimiinne?

Ketkä (ammattiryhmät / roolit) työskentelivät pienryhmien kanssa avoimen alun aikana?

Mikä oli aikuisresurssi? Luokanopettajien, koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajaresurssit määrät?

Miten resurssit oli jaettu?

Yhteisopettajuuden toteutuminen

Miten avoimen alun toimintaa suunniteltiin työtiimin kanssa yhdessä?

Millaisia yhteisopettajuuden muotoja hyödynnettiin?

Miten työntekijät jakautuivat?

Opettivatko kaikki opettajat kaikkia pienryhmiä?

Miten työtiimin jäsenten välinen kierto toteutui? (Kiersivätke opettajat /erityisopettajat / avustajat eri luokissa vai kiersivätke oppilaat?)

Opetustavoitteet, oppimisympäristöt ja -menetelmät

Millaista toimintaa oppilaiden kanssa toteutettiin avoimen alun aikana?

Millaisia toimintatapoja avoimen alun aikana hyödynnettiin?

Mitä sisältöjä opetuksessa painotettiin?

Millaisia oppimisympäristöjä avoimen alun aikana hyödynnettiin?

Havainnointi ja dokumentointi

Miten oppilaiden työskentelyä havainnoitiin ja dokumentoitiin avoimen alun aikana?

Mitä asioita koettiin tärkeäksi havainnoida?

Miten opettajat havainnoivat oppilaita?

Kuka havainnoi? Miten vastuut oli jaettu?

Miten opettajat dokumentoivat oppilaita koskevia asioita?

Mitä työvälineitä käytettiin havainnoinnin tukena?

Miten havaintoja hyödynnettiin?

Oppilaiden jakaminen lopullisiin opetusryhmiin avoimen alun toimintajakson päätteeksi

Miten ja millä perusteilla oppilaat jaettiin lopullisiin opetusryhmiin?

Mitä asioita painotettiin?

Ketkä osallistuivat päättämään lopullisesta opetusryhmäjaosta?

Miten opetusryhmien jaoissa huomioitiin esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö?

Miten oppilaiden osallisuus huomioitiin?

Miten vanhempien osallisuus huomioitiin?

Opettajien kokemukset ja mielipiteet avoimen alun toimintatavasta

Onko avoimen alun toteuttaminen mielestäsi tärkeää ja miksi?

Mitä hyötyä avoimesta alusta mielestäsi on?

Miksi avointa alkua mielestäsi käytetään?

Millaisia onnistumisia koit tai todistit avoimen alun aikana?

Mitä positiivisia asioita opettajat kokevat liittyvän avoimen alun opetukseen? (opettajan / erityisopettajan / avustajan työn, oppilaiden, vanhempien näkökulmasta)

Millaisia epäonnistumisia koit tai todistit avoimen alun aikana?

Mitä negatiivisia asioita opettajat kokevat liittyvän avoimen alun opetukseen? (opettajan / erityisopettajan / avustajan työn, oppilaiden, vanhempien näkökulmasta)

Haluaisitko toteuttaa avointa alkua uudestaan aloittaessasi ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa? Miksi?

Mitä haluaisit toimintatavasta säilyttää seuraavaan vuoteen?

Mitä haluaisit muuttaa toimintatavasta seuraavaan vuoteen?

Onko muita asioita, joita haluaisit vielä tuoda esille tutkimuksen aiheeseen liittyen?

Liite 2 Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus

Tiedote tutkittaville koskien tutkimusta “Avoin alku alakoulun ensimmäisellä luokalla – käytäntöjä ja opettajien kokemuksia”

Olet ottamassa osaa Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksella toteutettavaan tieteelliseen kandidaatin tutkimukseen. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

Rekisterin nimi	Avoin alku alakoulun ensimmäisellä luokalla -käytäntöjä ja opettajien kokemuksia
Rekisterinpitäjä	Jenni Sorakivi, Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos jeksor@utu.fi +358 50 547 3446
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi , +358 29 450 4361
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Teen tutkimusta Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan tutkinnossa suoritettavaa kandidaatin tutkielmaa varten.</p> <p>Tutkimuksessa kuvataan avoimen alun toimintatavan käytäntöjä sekä opettajien kokemuksia avoimen alun toimintatavasta alakoulun ensimmäisellä luokalla.</p> <p>Kyseessä on laadullinen tutkimus. Aineisto kerätään etelä-suomalaisista kouluista. Tutkimuksen osallistujiksi valitaan harkinnanvaraisesti alakoulun ensimmäisen luokan opettajia, jotka ovat kuluvan lukuvuoden 2023-2024 aikana toteuttaneet avoimen alun toimintatapaa</p> <p>Opettajat osallistuvat tutkimukseen pareittain ja ovat aina saman työtiimin jäseniä. Työtiimillä tässä yhteydessä tarkoitetaan ammatillista työyhteisöä, jotka suunnittelevat ja toteuttavat ryhmänohjausta ja opetustyötä tiiviissä yhteistyössä ja toimivat</p>

	<p>tiiminä päivittäin tai ainakin suurimman osan viikosta avoimen alun aikana. Työtiimiin voi kuulua esimerkiksi luokanopettajia, erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia.</p> <p>Tässä tutkimuksessa osallistujina voivat olla opettajat ja erityisopettajat.</p> <p>Tutkimuksessa haastatellaan avoimen alun toimintatavan käytäntöjä sekä opettajien kokemuksia toimintatavan hyödyistä ja haasteista.</p> <p>Tutkimuksen osallistujilta kerätään vain välttämättömiä ja tutkimuksen kannalta olennaisia henkilötietoja.</p> <p>Haastattelutilanteet videoidaan ja tallennetaan aineiston käsittelyä varten.</p> <p>Henkilötietoja käytetään kuvaamaan tutkimukseen osallistuvien työparien rakennetta ja tutkimuksessa saatetaan nostaa esille tai vertailla eri ammatti- tai ikäryhmien tai koulutustaustan välisiä näkökulmia.</p> <p>Aineistoa saatetaan hyödyntää myös myöhemmin tutkijan samaa aihepiiriä käsittelevässä pro gradu -tutkielmassa.</p>
Tutkielman ohjaaja	<p>Kandidaatin tutkielman ohjaaja Yliopistonlehtori Iina Männikkö Turun opettajankoulutuslaitos, Assistentinkatu 5. 20500. Turku iina.mannikko@utu.fi +358 29 450 2252, +358 50 331 6378.</p> <p>Pro gradu -tutkielman ohjaaja ei ole vielä tiedossa.</p>
Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperuste	<p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <ul style="list-style-type: none"> • käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) • rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <p>Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.</p>
Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja	<p>Tutkimuksen osallistujilta kerätään taustatietoina ikä, työtehtävä, pohjakoulutus, työkokemus, onko toteuttanut</p>

	<p>aiemmin avoimen alun toimintatapaa ja onko saanut siihen koulutusta, jos niin millaista koulutusta.</p> <p>Haastattelun Zoom-linkkiä varten tutkija kerää tutkimuksen osallistujien sähköpostiosoitteet.</p> <p>Haastattelut videoidaan ja tallennetaan.</p>
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	<p>Tutkimuksen henkilötietoja käsittelee tutkija Jenni Sorakivi.</p> <p>Henkilötietoihin pääsyoikeus on myös kandidaatin tutkielman sekä pro gradu-tutkielman ohjaajilla.</p>
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika	Tutkimusaineisto tuhotaan kahden vuoden kuluttua mahdollisen pro gradu -tutkielman arvioinnin jälkeen tai heti tutkijan valmistuttua OKL:lta.
Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Tiedot kerätään suoraan tutkimukseen osallistuneilta suullisesti haastattelutilanteen yhteydessä. Kysymyksiin vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen.