



Turun yliopisto  
University of Turku

# JOUSTAVA ESI- JA ALKUOPETUS

– tapaustutkimus yhden koulun joustavista järjestelyistä

Anniina Vuorinen  
Pro gradu -tutkielma  
Turun Yliopisto, Rauman kampus  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Maaliskuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus/Kasvatustieteiden tiedekunta

ANNIINA VUORINEN: Joustava esi- ja alkuopetus – tapaustutkimus yhden koulun joustavista järjestelyistä

Pro gradu -tutkielma 72 s. liitteet 4 s.

Maaliskuu 2019

---

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä joustava esi- ja alkuopetus pitää sisällään yhdessä pirkanmaalaisessa alakoulussa. Tutkimuskohteena olivat esiopetuksen lapset, ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat sekä heidän huoltajansa. Lisäksi tutkimukseen osallistui kolme luokanopettajaa ja yksi esiopetuksen opettaja. Tutkimuksessa selvitettiin, miten yhteisopettajuus luo joustavuutta esi- ja alkuopetukseen ja miten lasten yksilöllisyys mallissa otetaan huomioon. Lisäksi selvitettiin, mitä merkityksiä joustavuudelle esi- ja alkuopetuksessa annetaan ja toteutuuko tutkimukseen osallistuvien mielestä tämä joustava esi- ja alkuopetus.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, opettajien ja lasten teemahaastattelujen sekä huoltajille tehdyn avoimen kyselylomakkeen avulla. Aineiston käsittelyssä käytettiin aineistolähtöistä sisällön analyysia ja teemoittelua.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että joustavan esi- ja alkuopetuksen avulla lapsille luodaan yksilöllisempää opetusta, omien tarpeiden ja taitojen mukaisesti. Yhteisopettajuus luo puitteet joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutukselle ja mahdollistaa oppilaiden ryhmittelyn. Oppilaiden ryhmittelyn avulla eriyttämistä voidaan toteuttaa entistä paremmin ja oppiminen lapsen omalla lähikehityksenvyöhykkeellä mahdollistuu. Joustavan esi- ja alkuopetuksen joustavuutta voidaan pitää dynaamisena käsitteenä, joka muovautuu ja kehittyy työtä tehdessä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen koetaan toteutuneen ensimmäisen lukuvuoden aikana.

Tutkimus antaa tietoa vain yhdestä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallista, mutta sen avulla saadaan tietoa sen onnistumisesta ja järjestelyiden toimivuudesta. Tutkimusta joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ei ole kovin paljoa, joten tämä tutkimus antaa lisää kokemuksia joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestelyistä ja tietoa siitä, miten sitä voisi kehittää. Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisellä voidaan saavuttaa toimivuutta esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheeseen sekä heidän yksilöllisten oppimispolkujensa rakentamiseen.

Avainsanat: joustava esi- ja alkuopetus, yhteisopettajuus, yksilöllisyys, joustavuus, eriyttäminen, joustavat ryhmittelyt, lapsilähtöisyys, siirtymävaihe

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	5
2	JOUSTAVUUDEN MÄÄRITTELYÄ ESI- JA ALKUOPETUKSESSA .....	7
3	ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ .....	9
3.1	Sujuvat siirtymät.....	10
3.2	Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu.....	11
4	YHTEISOPETTAJUUS JOUSTAVANA JÄRJESTELYNÄ.....	13
4.1	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet .....	15
4.2	Yhteisopettajuus esi- ja alkuopetuksessa .....	17
4.3	Eriyttäminen työtapana.....	17
4.4	Erilaiset joustavat ryhmittelyt esi- ja alkuopetuksessa.....	19
5	YKSILÖLLISET OPINPOLUT .....	21
5.1	Herkkyykskaudet.....	21
5.2	Lapsilähtöisyys.....	22
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	25
6.1	Tutkimustehtävä- ja kysymykset.....	26
6.2	Tutkimusmenetelmä .....	27
6.3	Tapaustutkimus .....	27
6.4	Aineiston analyysi .....	28
6.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	30
7	TULOKSET .....	32
7.1	Yksilöllisyyden huomioiminen .....	32
7.2	Yhteisopettajuus luomassa joustavaa esi- ja alkuopetusta .....	36

7.2.1	Yhteissuunnittelun ja arvioinnin rooli.....	37
7.2.2	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet.....	38
7.2.3	Eriyttäminen keinona yksilöllisyyden huomioimiseksi .....	41
7.2.4	Ryhmittelyt luomassa joustavuutta opetukseen .....	44
7.3	Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö siirtymävaiheessa .....	47
7.4	Joustavuus esi- ja alkuopetuksessa.....	51
7.5	Tulosten yhteenveto.....	56
8	POHDINTA .....	59
8.1	Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys .....	62
8.2	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	63
	LÄHTEET.....	64
	LIITTEET .....	73
	Liite 1. Teemahaastattelu opettajille .....	73
	Liite 2. Teemahaastattelu oppilaille .....	74
	Liite 3. Kyselylomake huoltajille .....	75
	Liite 4. Tutkimustiedote .....	76

# 1 JOHDANTO

Joustava esi- ja alkuopetus on nykyisin yhä useammin alkuopetuksessa käytetty malli, jolla haetaan joustavia ratkaisuja alkuopetuksen järjestämiseksi. Ajankohtaista siitä tekee uudistunut perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 98–102), jossa yhä enemmän puhutaan siitä, miten esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen edellyttää yhä tiiviimpää yhteistyötä näiden kahden henkilöstön kesken. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014; EOPS 2014) puhutaan myös joustavista järjestelyistä ja vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Opettaja -lehestä on voinut viime aikoina lukea artikkeleita liittyen joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Esimerkiksi OAJ:n oppivelvollisuus uudistus -ehdotukseen sisältyy yhtenä ratkaisumallina joustava esi- ja alkuopetus, jossa korostetaan vuosiluokattomuutta ja joustavaa koulunaloitusta lapsen kehitystason mukaisesti. Ammattijärjestö ehdottaakin, että esi- ja alkuopetuksessa oltaisiin, kunnes on saavutettu toisen vuosiluokan vähimmäisosaamistaso. Tässä mallissa joustavuus korostuisi myös myöhemmillä vuosiluokilla. (Manner 2018, 10–13.) Oma kiinnostukseni joustavaan esi- ja alkuopetukseen heräsi, kun kuulin muutama vuosi takaperin aiheesta ensimmäisen kerran. Tehtyäni kandidaatin tutkielman samanaikaisopetuksesta (vrt. yhteisopettajuus), aihe tuntui kiinnostavan minua yhä enemmän. Joustava esi- ja alkuopetus sekä yhteisopettajuus ovat kumpikin asioita, joita tulevaisuuden työssäni olisin halukas kokeilemaan. Ne ovat myös opettajuuden keinoja, joilla yhä enemmän koulun arjessa voidaan mahdollistaa yksilöllisempiä opinpolkuja yhdessä tekemisen toimintamalleja käyttäen.

Yhteisopettajuutta voidaan pitää yhtenä joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollistajana. Yhteisopettajuus antaa opettajille vastuun kantamisen jakamista ja helpotusta suunnitteluun sekä kollegiaalista tukea työhön (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 37). Yhteisopettajuus on viime aikoina yleistynyt opetusjärjestely, jota voidaan hyödyntää erityisesti inklusiivisen luokan opettamisessa. On huomattu, että esi- ja alkuopetusikäiset lapset kehittyvät kukin omaan tahtiinsa ja tasoerot heidän välillään voivat olla todella suuria (ks. esim. Nissinen 1994, 135 ). Inklusio on osa koulujen arkipäivää ja tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetukseen helpottuu, kun toimintatapoja ja ryhmittelyjä voidaan muokata muun muassa tuen tarpeen mukaan. Joustavilla järjestelyillä

voidaan hakea keinoja siihen, miten lasten yksilölliset opinpolut mahdollistuisivat ja miten kaikkien oppilaiden huomioiminen luokassa taattaisiin (ks. esim. Roiha & Polso 2018, 29).

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on lukuisia erilaisia toimintamalleja ja joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutus on hyvin koulukohtaista, kuten tämän tutkimuksen kirjallisuuskin todistaa. Keskeistä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tuntuu olevan myös tämän mallin jatkuva kehittäminen ja uusien toimintamallien kokeilu. Koulukohtaisuuteen vaikuttavat monet asiat, kuten se, ettei joustava esi- ja alkuopetus tarkoita vain jotakin tiettyä mallia, vaan siihen vaikuttavat opettajat, koulun hallinto, opettajien koulutus ja heidän innostuksensa. Eri kunnat ovat määritelleet eri tavoin tavoitteitaan joustavan esi- ja alkuopetuksen suhteen, ja tällöin toteutus on niiden mukaista. Koska joustavan esi- ja alkuopetuksen menetelmät ovat pitkälti sitä harjoittavien opettajien käsissä, on hyvä huomioida, ettei opetus todellisuudessa ole aina niin joustavaa kuin ajatellaan.

Joustavuus voi tarkoittaa monia eri asioita, ja mikä sitten todella on joustavuutta? Mitkä rakenteet luovat joustavuuden esi- ja alkuopetukseen, ja onko se vain opettajien näkökulmasta joustavaa vai myös lasten tai huoltajien? Tutkimukseni pyrkii selvittämään näihin kysymyksiin vastauksia yhden koulun tapaustutkimuksen avulla. Koska joustavuudeksi on koettu oppilasta yksilöllisesti tukevat ratkaisut ja yhteistyö muiden esi- ja alkuopetuksen henkilöstöjen kesken, olen koostanut tämän tutkimuksen teorian esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, yhteisopettajuudesta, ja siihen liittyvistä asioista sekä yksilöllisyyden näkökulmasta. Nämä teemat lomittuvat toisiinsa ja rakentavat kontekstin tälle tutkimukselle. Huomasin omassa kandidaatintutkielmassani, jossa tein kirjallisuuskatsauksen samanaikaisopetuksesta, että lasten näkökulmista ei ole juurikaan tehty tutkimusta yhteisopettajuuden onnistumisesta (Vuorinen, 2017, 19). Tässä tutkimuksessa yritin siis saada myös oppilaiden äänen kuuluviin, sillä pääasiassahan oppilaita varten uudistuksia ja joustavia ratkaisuja luodaan.

## 2 JOUSTAVUUDEN MÄÄRITTELYÄ ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Joustavuus on hyvin absurdi käsite, ja siksi määrittelen seuraavaksi, mitä joustavuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa, ja mistä se koostuu. Laineen ja Järviön (2012, 123) joustavan alkuopetuksen mallissa on lueteltu joitakin pedagogisia periaatteita joustavalle toiminnalle. Näitä periaatteita ovat muun muassa toiminnallisuus, kiireettömyys, yksilöllisyys, monikanavaisuus, sosiaalisten taitojen vahvistaminen ja yhteistyö muiden alkuopetusryhmien kanssa. On huomattu, että joustavuuden toteuttaminen on hyvin vahvasti sidoksissa jokaiseen lukuvuoteen erikseen, ja kuten Lehtinen ja Mierlahti (2012, 115) toteavat, eivät tietyt joustavat toimintamallitkaan voi toistua samanlaisina vuodesta toiseen.

Joustavaa esi- ja alkuopetusta tutkittaessa on saatu kokemuksia siitä, että kehitetyt toimintamallit ja työskentelytavat mahdollistavat monipuolisten lasten oppimaan oppimisen taitojen sekä sosiaalisten taitojen edistämisen (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011, 73). Joustavuuden ja joustavien toimintamallien taustalla vaikuttaa ajatus siitä, miten lapsen pitäisi saada kehittyä aivan omaan tahtiinsa ja oman herkkyyuskautensa mukaisesti. On hyvin henkilökohtaista, miten pitkän ajan kypsyminen esiopetuksen oppilaasta kolmannen luokan oppilaaksi vaatii, ja tämän vuoksi opettajilla on halu luoda erilaisia ja uusia työtapoja tukemaan oikealla tavalla lapsen kehittymistä ja kypsymistä. (Mäkinen & Rinne 2012, 87.) Koulunaloittamisikä on myös puhuttanut ihmisiä. Karikosken (2008) tutkimustulokset osoittivat, että koulunaloittamisiän tulisi pysyä ennallaan. Toisaalta tulokset kannustivat koulunaloittamisiän joustavoittamiseen. Joustavoittamista hänen mukaansa voitaisiin perustella siten, että tällöin jo esiopetuksessa akateemisesti lahjakkaalla lapsella olisi mahdollisuus oman kyvyn ja mielenkiinnon mukaan osallistua esimerkiksi tietyille ensimmäisen luokan oppitunneille. Tämä olisi osaltaan tukemassa lapsen yksilöllisyyttä. (Karikoski 2008, 151.) Järnström, Vermola ja Gustafsson (2012, 10) kertovat lapsen oppimismotivaatioon vaikuttavan sen, millaisena oppijana lapsi itsensä näkee. Tämän takia heidän mukaansa on erittäin tärkeää se, millä tavalla lapsen koulupolku lähtee käyntiin, ja minkälaista ohjausta hänelle annetaan opinpolullaan. Se, mihin pitäisi kiinnittää yhä enemmän huomiota esi- ja alkuopetuksessa, on varhainen puuttuminen oppimisen ongelmiin.

Ajankohtaista joustavasta esi- ja alkuopetuksesta tekee muun muassa se, että ympäri maailman tutkijat ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten lapsen siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun tapahtuu, ja miten se saataisiin luotua mahdollisimman sujuvaksi (Karila & Rantavuori 2014, 377). Tähän tarvitaan joustavia ratkaisuja ja niiden kehittämistä. Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013, 31) ovat tutkineet joustavaa esi- ja alkuopetusta erilaisten diskurssien näkökulmasta. Tutkimukset ovat antaneet paljon tietoa siitä, miten joustavan esi- ja alkuopetuksen parissa tehtävä yhteistyö toimii ja muodostuu. Tutkijat ovat myös nostaneet tutkimusten avulla esiin ristiriitaisia tai vakiintuneita puhetapoja, jotka vaikuttavat siihen, miten joustavaa esi- ja alkuopetusta voidaan kehittää. (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 31.) Haasteita joustavuudelle voivat tuoda koulun rakenteet ja esimerkiksi sellaisen oppimateriaalin löytäminen, joka tukisi joustavuutta oppimisessa (Lehtinen & Mierlahti 2012, 118).

Karilan ja kumppaneiden (2013, 35) mukaan joustavuutta rakentaessa päiväkodin ja koulun rajapinnoille on samalla rakennettu uutta perustaa kahden instituution muodostamalle yhteisölle ja toiminnalle. Joustavuuden toteutumiselle olennaista ovat myös tekniset asiat kuten lukujärjestysten palkitus, joka mahdollistaa opettajille yhteisopettajuuden tai samanaikaisopetuksen käytön sujuvasti erilaisissa ryhmissä (Kopisto ja kumppanit 2011, 75). Tuntien palkittaminen tarkoittaa sitä, että oppitunnit sijoitetaan lukujärjestykseen niin, että ne ovat samassa kohtaa kahdella tai useammalla opettajalla. Tämä helpottaa muun muassa yhteisopettajuuden toteuttamista. (Roiha & Polso 2018, 64.)

### 3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖ

Lapselle esi- ja alkuopetusvuodet ovat erittäin merkittäviä, sillä sinä aikana saavutetut kokemukset rakentavat lapselle muodostuvaa asennetta opiskelua ja koulua kohtaan (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 311). Erityisesti siirtymävaihetta esiopetuksesta alkuopetukseen on pidetty merkittävänä vaiheena määrittämään lapsen myöhempää koulumenestystä (Einarsdóttir 2007, 74). Keskeistä esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle on taata lapselle yhtenäinen oppimisen polku varhaiskasvatuksesta perusopetukseen saakka (Kopisto ja kumppanit 2011, 10; ks. myös Brotherus 2012, 17). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ilmenemismuodot ovat hyvin erilaisia riippuen koulusta, mutta kaikissa kuitenkin tehdään jonkinlaisia yhteistyötä. Tämän yhteistyön peruseriaatteena on taata oppilaan oppimisen jatkuva kehittyminen ja siihen liittyvän tiedon siirtyminen. (Kopisto ja kumppanit 2011, 10.) Suunnitelmallisella johtamisella esiopetuksessa ja perusopetuksessa onkin tärkeä merkitys siinä, että henkilöstön yhteistyö ja osaaminen toimivat asianmukaisella tasolla (EOPS 2014, 8).

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (EOPS 2014, 17) mainitaan olevan tärkeää, että siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen on joustavaa, ja että siinä tuetaan lapsen kasvua ja oppimista oikealla tavalla. Hyvin tärkeää lapselle on sellainen päiväkodin ja koulun muodostama oppimisympäristö, jossa otetaan huomioon lapsikeskeisyys, annetaan riittävästi tukea jokaiselle oppijalle tai lapselle ja huomioidaan heidät yksilöinä (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 311). Viime aikoina esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa on nostettu yhdeksi kehittämiskohteeksi joustavien työ- ja toimintatapojen sekä näiden rakenteiden kehittäminen (Brotherus 2012, 17). Kopiston ja kumppaneiden (2011, 73) tutkimuksessa selvisi, että esiopetuksesta alkuopetukseen siirryessä lapselle tulee iso muutos, kun työ- ja toimintatavat sekä oppimisympäristöt muuttuvat. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaankin henkilöstöjen välisestä suunnitelmallisesta yhteistyöstä siirryessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tärkeää olisi myös oppimisympäristöjen, toimintatapojen sekä ohjaavien asiakirjojen tunteminen niin esi- kuin alkuopetuksenkin puolella. (POPS 2014, 100.) Kopiston ja kumppaneiden (2011, 73) mukaan heidän tutkimustuloksensa asettavat kehittämiskohteen esi- ja alkuopetuksen yhteistyön välille.

Heidän mielestään paras tilanne olisi, jos alkuopetusikäinen lapsi kokisi esiopetuksesta jotakin tuttua ja esiopetusikäinen taas saisi kokemuksia jo alkuopetuksen puolelta.

Ikäkausiajattelu on ollut aiemmin hyvin ominaista kasvatusinstituutioiden toiminnalle. Nykyisin kuitenkin lapsella on jo paljon enemmän mahdollisuuksia siirtyä esiopetuksesta alkuopetukseen joustavasti hänen omien edellytystensä mukaisesti. (Karila ja kumppanit 2013, 27.) Linnilä (2006, 262) on kannattanut alkuopetuksen ja varhaiskasvatuksen yhdistämistä, eli mallia jossa 3–8-vuotiaat lapset muodostaisivat alkukasvatuksen, ja siitä eteenpäin puhuttaisiin vasta perusopetuksesta. Tämä malli estäisi hänen mukaansa alkukasvatuksen ja koulunaloitusvaiheen hajanaisuuden. Tärkeäksi asiaksi onnistuneessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä on koettu myös tilojen fyysinen läheisyys, jolloin samoja oppimisympäristöjä voidaan hyödyntää niin esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin puolella (Kopisto ja kumppanit 2011, 74).

### **3.1 Sujuvat siirtymät**

Siirtymävaiheita on monesti pidetty ongelmallisina, sillä tärkeää olisi rakentaa siirtymävaihe esimerkiksi esiopetuksesta kouluun niin, että tämä askel rakentuisi edellisen askeleen päälle ilman katkoksia (Hakkarainen 2002, 10). Lapset myös kokevat siirtymävaiheen hyvin eri tavoin, toisille se on vain koulun aloittamista ja toisille se on taas hyvin hankala kokemus (Dunlop 2007, 156). Esi- ja alkuopetushenkilöstö on vastuussa siitä, minkälaisen kehyksen he luovat esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheisiin. Heidän ratkaisunsa vaikuttavat vahvasti siihen, millaisia eri ympäristöt ja käytänteet ovat, ja mitä odotetaan esiopetusikäiseltä lapselta hänen siirtyessä koululaiseksi. (Karila ja kumppanit 2013, 25.)

Karilan ja Rantavuoren (2014, 380) tutkimuksen mukaan joustavien käytänteiden on tarkoitus luoda siirtymä esiopetuksesta kouluun mahdollisimman sujuvasti. Siirtymisen ilman kynnystä tulisi olla lapsen oikeus ja kasvattajien pitäisi pyrkiä takaamaan tämä moniammatillisella yhteistyön verkostolla, jossa olisi monenlaista osaamista lapsen kasvun ja oppimisen turvaamiseen (Forss-Pennanen 2006, 202). Kopiston ja kumppaneiden (2011, 74) tutkimuksessa havaittiin, että esiopetuksen yhteys alkuopetukseen ja lasten tutustuminen opettajiin ja muihin oppilaisiin alkuopetuksessa jo heidän esiopetusvuotenaan, antaa lapsille tietoa siitä, millaista perusopetuksessa on. Näin myös siirtymävaihe tuntuu heistä helpommalta ja vähemmän pelottavalta. Forss-Pennanen (2006, 199) mukaan

kuitenkaan lapset eivät vielä tunne koulua ja sen toimintaa sen perusteella, että käyvät siellä tutustumassa tai katsomassa joitakin esityksiä, ja tämä luo tarpeen näiden kahden instituution todelliselle yhteistoiminnalle.

Karikosken (2008, 105) tutkimuksessa tarkasteltiin esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön toimintakulttuuria, jossa luokanopettaja käytti aikaansa työskenneläkseen muutamina päivinä esiopetusryhmässä. Tämä tapa helpottaa luokanopettajan tulevaa työtä siinä mielessä, että hän pystyy suunnittelemaan opetustaan ensimmäiselle luokalle yksilölliset oppijat huomioiden. Näin kyetään myös kehittämään esi- ja alkuopetushenkilöstöjen välistä yhteistyötä välittämällä esiopetushenkilöstölle tietoa alkuopetuksesta, ja myös toisinpäin. Karikosken tutkimuksessa luokanopettajan työskentelyä tällä tavoin pidettiin siltana esi- ja alkuopetukselle, ja niiden toimintakulttuurien lähentämisenä toisiinsa. Karila, Lipponen & Pyhältö (2013, 53) toteavat uuden kasvatusyhteisön ja toimintaympäristön kohtaamisen olevan lapselle hyvin merkityksellinen vaihe lapsen elämässä, jossa lapsi myös samalla määrittää omaa identiteettiään ja toimijuuttaan suhteessa tähän uuteen ympäristöön. Yleensä siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on iso muutos lapsen toimintakulttuuriin. Kun esiopetus on pitkään toiminut sillä periaatteella, että toiminta on melko lapsilähtöistä ja tapahtuu suurelta osin leikin kautta, niin koulussa taas opetus on ollut melko opettajajohtoista ja pääasiassa lasten akateemisten taitojen harjoittamista. (Karikoski 2008, 99.) Esi- ja alkuopetusikäisiä tutkiessa on huomattu, että lapset tosiaan jäävät usein kaipaamaan leikkiä esiopetuksesta ja lisäksi he kokevat, että kouluun siirtyessä normisto ja toiminta muuttuvat hyvin paljon akateemisemmaksi, eivätkä kaikki ole valmiita tähän (Einarsdóttir 2007, 85). Dunlopin (2007, 164) mukaan onnistunut siirtymävaihe voidaan saavuttaa opetussuunnitelman, toimivien pedagogisten käytäntöjen, yhteyksien, hyvän kommunikaation sekä toisten ja lasten kuuntelemisen avulla. Näillä keinoilla tuetaan lasten siirtymistä ja voidaan vaikuttaa positiivisesti siihen, miten lapsi pärjää opinpolullaan.

### **3.2 Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu**

Yksi joustaviin järjestelyihin lukeutuva malli on vuosiluokkiin sitomaton opiskelu, joka voi tarkoittaa, että tiettyjen vuosiluokkien opetus järjestetään vuosiluokattomasti. Toinen vaihtoehto on, että koko koulun opetus järjestetään vuosiluokattomasti tai sitten vain

yksittäisen oppilaan opiskelu on vuosiluokatonta. (POPS 2014, 38.) Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu luo mahdollisuuden yksilöllistettyyn opinpolkuun ja on siis joustava järjestely (POPS 2014, 37). Leppälän (2007, 105) tutkimassa vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa opetusjärjestelyiden joustavuus ja oikea-aikaisuus nousivat esiin siirtymävaiheisiin liittyen. Perusopetuslaissa (893/2010, 2§) kerrotaan vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta seuraavasti: ”*Opetusryhmät muodostetaan vuosiluokittain. Jos opetuksen tarkoituksenmukainen järjestäminen sitä edellyttää, eri vuosiluokkien sekä esi- ja lisäopetuksen oppilaita voidaan kuitenkin opettaa samassa opetusryhmässä tai antaa opetusta yhdessä muun koulun tai oppilaitoksen oppilaiden kanssa*”.

Brotheruksen, Hytösen & Krokforsin (1999, 58–59) teoksen mukaan voidaan huomata, että aiemmin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ei ole pidetty kovin hyvänä ratkaisuna, sillä se on liitetty usein koulutuksesta säästämiseen. Joustavuuteen ja jatkuvaan oppimiseen pyrkiessä kuitenkin vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua voidaan pitää yhtenä hyvänä keinona toteuttaa tämä pyrkimys (Leppälä 2007, 105). Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu voi parhaimmillaan parantaa opettajan valmiuksia parempaan oppilaantuntemukseen. Jos osa oppilaista on samalla opettajalla useamman vuoden, niin se lisää opettajan mahdollisuutta tuntea oppilaansa paremmin. Tämä taas luo mahdollisuuksia seurata oppilaiden kehittymistä ja huomata myös mahdolliset muutokset lapsen oppimisessa. (Leppälä 2007, 106.) Kankaanranta (1994, 53) on jo aikoinaan todennut, että tärkein asia mikä vuosiluokattomuudessa esiintyy on se, että oppilaan yksilöllisyys ja lapsilähtöisyys toteutuvat. Tämä vaatii kuitenkin sitä toteuttavien opettajien yhteistyötä ja -suunnittelua. Esimerkiksi Leppälän (2007, 107) tutkimuksessa esi- ja alkuopetushenkilöstöt loivat yhdessä yhteisen opetussuunnitelman, joka saatiin tehtyä samansuuntaiseksi näiden toimintakulttuureille. Tutkimuksen mukaan tämä puolestaan mahdollisti joustavan oppimisen toteuttamisen vuosiluokattomassa esi- ja alkuopetuksen kentässä. Opettajien haastatteluissa on korostunut tämän mallin moniammatillisuus, ja sen avulla on voitu yhdistää myös varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen käytäntöjä toisiinsa (Lehtinen & Mierlahti 2012, 108–117).

## 4 YHTEISOPETTAJUUS JOUSTAVANA JÄRJESTELYNÄ

Yhteisopettajuus tai yhteisopetus määritellään kahden tai useamman opettajan yhteistyönä, johon kuuluu yhteinen suunnittelu sekä opetuksen toteutus ja arviointi (Malinen & Palmu 2017, 10; ks. myös Ahtiainen ja kumppanit 2011, 17–18; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012). Englanninkielisessä kirjallisuudessa yhteisopettajuudesta puhutaan *co-teaching* -termillä (Rytivaara ja kumppanit 2012). Cook ja Friend (1995) ovat luonnehtineet yhteisopettajuuden (*co-teaching*) olevan sellaista, jossa opetus muodostuu vähintään kahden aktiivisen opettajan yhteistyönä samassa tilassa oppilasryhmän ollessa heterogeeninen (Ahtiainen ja kumppanit 2011, 18). Dahlgrén ja Partanen taas (2012, 233) määrittelevät yhteisopettajuutta sellaiseksi samanaikaisopetuksiksi, jossa oppilaat voivat hyötyä toistensa erilaisista tavoista oppia. Heidän mukaansa yhteisopettajuus on myös yhteistyötä luokan ulkopuolella.

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus eivät tarkoita aivan samaa asiaa, vaan yhteisopettajuudessa opettajien välillä on laajempaa yhteistyötä, kuin samanaikaisopetuksessa (Malinen & Palmu 2017, 10). Samanaikaisopetus on ollut aiemmin yleisempi termi kuin yhteisopetus tai yhteisopettajuus, ja Suomessa siitä on puhuttu enemmän tukiovetusta tai erityisopetusta koskevissa asioissa (Saloviita 2016, 9). Määritelmien mukaan samanaikaisopetus on siis samaan tilaan rajoittuvaa toimintaa, jonka on jo Ahtiainen ja kumppaneiden (2011, 42) tutkimuksessa havaittu olevan hieman vanhentunut määritelmä siinä mielessä, että kouluissa käytetään hyvin laajasti erilaisia tiloja opetukseen. Heidän tutkimuksensa mukaan tällainen laaja koulun tilojen käyttö onkin osittain samanaikaisopetusta, ja osittain myös joustavaa ja eriyttävää opetusta. Malisen ja Palmun (2017, 12) mukaan samanaikaisopetus taas on enemmän yksi keino toteuttaa yhteisopettajuutta. Tämän vuoksi tutkimuksessani puhutaan yhteisopettajuudesta samanaikaisopetuksen sijaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei puhuta vielä yhteisopettajuudesta, mutta samanaikaisopettajuudesta kyllä. Esimerkiksi samanaikaisopettajuudesta puhutaan koulun sisäiseen yhteistyöhön liittyvässä kohdassa, jossa painotetaan koulutyön järjestämistä tarkoituksenmukaisesti, ja joustavasti yhdessä tehden ja jakaen työtä. (POPS 2014, 35, 66, 69, 76.) Samanaikaisopetus mainitaan opetussuunnitelmassa muun muassa erityisopetusta

koskevissa kohdissa sekä tehostettua ja erityistä tukea koskevissa kohdissa yhtenä ratkaisuna tuen antamiseen. Saloviidan (2016, 161) mukaan tutkimuksissa on havaittu, että eniten yhteisopettajuudesta ovat hyötäneet opettajien lisäksi tukea tarvitsevat oppilaat. On tosin myös havaittu, että ns. tavalliset oppilaat saavat tutkimusten mukaan yhteisopettajuudesta hieman positiivista vaikutusta. Eniten kuitenkin kirjallisuudessa puhutaan tuen tarpeisten oppilaiden hyötävän yhteisopettajuuden mukana tulevasta tuesta luokkaan (esim. Ahtiainen ja kumppanit 2011, 37; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 402).

Yhteisopettajuutta voivat toteuttaa kaikki opettajat. Sitä voidaan tehdä luokanopettajien välillä, luokanopettajan ja erityisopettajan välillä, aineenopettajien välillä, erityisopettajien välillä ja monella muulla erilaisella kombinaatiolla. (Saloviita 2016, 151–152.) Yhteisopettajuus soveltuu yhtä hyvin esiopetukseen ja alakouluun kuin yläkouluunkin (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 6). Yleisin malli, johon etenkin englanninkielisessä kirjallisuudessa törmää, on kuitenkin luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteisopettajuus (esim. Scruggs ja kumppanit 2007, 406).

Ahtiainen ja kumppanit (2011, 22) ovat luetelleet yhteisopetuksen erilaisia työtapoja taulukossaan, jossa he esittelevät vuorottelevan opetuksen, jaetun ryhmän opetuksen, pistetyöskentelyn, eriytyvän opettamisen, joustavan ryhmittelyn sekä tiimiopettamisen. Rytivaara, Pulkkinen, Palmu ja Kontinen (2017, 16) taas ovat jaotelleet yhteisopetuksen kolmeen erilaiseen tapaan, joita ovat 1) avustava ja täydentävä opettaminen 2) rinnakkain opettaminen ja 3) tiimiopettaminen. Saloviita (2016, 19) lisää tähän listaan vielä pysäkkiopetuksen. Rytivaaran ja kumppaneiden (2017,16) malli on kuitenkin yleisin mihin kirjallisuudessa voi törmätä. Myös Murawski (2010, 170–184) on luetellut näitä samoja yhteisopetuksen työtapoja.

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että yleisin tapa toteuttaa yhteisopettajuutta on avustava opetus (*one teach, one support*), joka tarkoittaa sitä, että toinen opettaja on päävastuussa opetuksesta, ja toinen opettaja kiertelee ja ohjaa oppilaita (Saloviita 2016, 20–21; ks. myös Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, 21; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 25; Scruggs ja kumppanit 2007, 392). Myös Pancsofarin ja Petroffin (2016, 1048) tutkimustulokset osoittivat, että yleisintä oli toteuttaa yhteisopetusta niin, että toinen

suunnitteli ja toteutti tunnin, ja toinen opettaja antoi vain yksilöllistettyä tukea sitä tarvitseville oppilaille. Rinnakkain opettamista (*parallel teaching*) on kuvailtu opetukseksi, jossa ryhmä jaetaan kahtia ja opettajat jakautuvat esimerkiksi samassa luokkatilassa opettamaan eri ryhmiä. Työskentely voi olla myös työpajamaista ja opettajat voivat vaihdella ryhmää, jota opettavat. Tiimiopettaminen (*team teaching*) taas tarkoittaa sitä, että opettajat jakavat vastuun suunnittelusta ja toteutuksesta. Oppilaat ovat yksi iso ryhmä, ja opettajat ovat yhdessä tasavertaisina opettajina opettamassa yhdessä. Tämä malli vaatii eniten luottamusta omaan työpariin ja opetus saa hieman keskustelevan sävyn opettajien välillä. (Murawski 2010, 172, 181; ks. myös esim. Saloviita 2016, 23–33.)

#### **4.1 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet**

Yhteisopettajuus tuo mukanaan monia hyviä asioita. Sille ominaisina vahvuuksina on pidetty uuden oppimista sekä omien ajatusten reflektointia ja niiden jakamista muille (Sinkkonen ja kumppanit 2018, 27). Opettajat oppivat yhteisopettajuuden kautta toisiltaan sekä uusia työtapoja että asiantuntemusta (Kopisto ja kumppanit 2011, 74). Hyötyinä opettajille on nähty myös työn jakaminen ja vertaistuen saaminen (Ahtiainen ja kumppanit 2011, 37). Yhteissuunnittelua pidetään myös tärkeänä asiana onnistuneessa yhteisopettajuudessa (Saloviita 2016, 48–49; Ahtiainen ja kumppanit 2011, 37). On koettu myös, että kun suunnittelutyötä voidaan jakaa oppiaineittain sekä opettajien omien vahvuuksien mukaisesti, on se kasvattanut luottamusta omaan työpariin ja tuonut erilaisuuden tuomaa rikkautta opetustyöhön (Lehtinen & Mierlahti 2012, 115).

Oppilaille hyötyjä on koettu olevan juuri siinä, että luokassa on kaksi opettajaa, jolloin erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät kahden opettajan läsnäolosta (Ahtiainen ja kumppanit 2011, 37). Ylipäätään opettajilla on enemmän aikaa yksittäisille oppilaille, ja yhteistyön avulla opetusmenetelmiä voidaan monipuolistaa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7). Yhteisopettajuuden avulla voidaan harjoittaa vertaisoppimista, toteuttaa oppiainerajat ylittävää opetusta, huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet, niin tuen tarpeiset kuin lahjakkaatkin ja pystytään ryhmittelyiden avulla huomioimaan oppilaiden kehitysvaiheet (Dahlgrén & Partanen, 2012, 234–235).

Sinkkosen ja kumppaneiden (2018, 27) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuudessa ei ole kyse pelkästään oppilaiden oppimisesta vaan se antaa opettajille kokemuksia, joiden avulla opettajat voivat kehittää näkökulmiaan ja uudenlaista osaamista. Rytivaara (2012, 45) toteaa, että opettajien yhteisen oppimisprosessin lisäksi yhteisopettajuutta voidaan pitää selkeänä käännekohtana opettajan uralla, ja siten myös osana opettajan laajempaa ammatillista kehitystä. Onnistunut yhteisopetus kuitenkin edellyttää sitä, että opettaja ymmärtää ja arvostaa muiden opettajien tietoja ja taitoja samalla lailla kuin omia tietoja ja taitojaan (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 13–17.) Sen onnistuminen edellyttää myös riittävästi suunnittelu-aikaa, yhteisopettajien yhteensopivuutta, harjoittelua ja asianmukaista oppilaan taitotasoa (Scruggs ja kumppanit 2007, 411).

Haasteita yhteisopettajuuteen tuo muun muassa opettajien keskinäiset suhteet. Jos työparin kanssa päädytään jonkinlaiseen konfliktiin, tällöin tulokset yhteisopetuksesta eivät yleensä myöskään ole kovin hyviä (Keefe & Moore 2004, 82). Keefen ja Mooren (ks. myös Scruggs ja kumppanit 2007) mukaan olisikin tärkeää, että opettajat saisivat valita itse oman työparinsa. Yhteisopettajuus vaatii onnistuakseen myös rehtorin ja hallinnon tukea (Pakarinen ja kumppanit 2010, 13–17). Ahtiaisen ja kumppaneiden (2011, 38; ks. myös Keefe & Moore 2004, 82) tutkimuksessa opettajien haastatteluissa selvisi, että opettajat pitävät haasteellisena yhteisen suunnitteluajan löytymistä, jota pidettiin perustana yhteisopettajuudelle ja hyvälle yhteistyölle.

Yksi hyvin keskeinen tekijä yhteisopetuksen onnistumiselle on Pancsofarin ja Petroffin (2016, 1050) mukaan se, kuinka opettajan asenne yhteisopettajuutta kohtaan näyttäytyy. Negatiiviseen asennoitumiseen heidän tutkimuksessaan oli liitetty malli, jossa vain toinen opettaja hoitaa suunnittelun ja opetuksen, ja toinen avustaa. Vapaaehtoinen yhteisopettajuuden kokeilu on yhdistetty positiivisempiin näkökulmiin yhteisopettajuudesta ja sen toteuttamistavoista (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie 2005, 261). Muita isoja haasteita yhteisopettajuudelle voi tuoda liian iso oppilasmäärä, vaikka luokassa kaksi opettajaa olisikin. Jos oppilaita on kovin paljon, voi toiminta yltyä kaaokseksi. (Keefe & Moore 2004, 82.) Tämä ilmiö on huomattu myös Scruggsin ja kumppaneiden (2007, 402) tutkimuksessa. Heidän mukaansa monissa tutkimuksissa on havaittu se huoli yhteisopetukseen liittyen, että tällaisissa luokissa akateeminen osaamistaso

sekä käyttäytyminen voivat laskea, osittain suuren oppilasmäärän vuoksi ja toisaalta sellaisten oppilaiden vuoksi, joiden ei kuuluisi olla niin isossa ryhmässä.

#### **4.2 Yhteisopettajuus esi- ja alkuopetuksessa**

Kopiston ja kumppaneiden (2011, 72) tutkimuksessa havaittiin, että erityisopettajan pitämä pienryhmäopetus sekä yhteisopetus esiopetuksen opettajan tai alkuopetuksen opettajan kanssa olivat hyvin toimivia työtapoja. Tämänkaltaisilla työtavoilla oli saavutettu myös tuloksia, joissa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat saaneet tukea tehokkaasti ja jopa niin hyvin, että ilman sitä he eivät ehkä olisi kyenneet pärjäämään oman vuosiluokkansa parissa.

Erilaisia yhteisopettajuusmalleja on esitelty kirjallisuudessa jonkin verran, esimerkiksi Jäkärän koululla tiimiopettajuusmallilla tavoiteltiin alkuopetusta, jossa oppilaat saivat joustavasti edetä omien taitojensa kehittymisen mukaisesti. Keskeistä tässä mallissa oli, että työskentely on yhteistoiminnallista. Koulussa oli myös käytetty jaottelua ryhmiin, siten että ensimmäisen luokan sujuvan lukemisen oppilas saattoi päästä toisen luokan oppilaiden kanssa harjoittelemaan lukemista. (Ahtiainen, Rytivaara, Malinen, Palmu, Kontinen, Pulkkinen & Saarenketo 2017, 46–47.) Tämänkaltaisissa tilanteissa oppituntien palkitus nousee tärkeäksi asiaksi (ks. esim. Kopisto ja kumppanit 2011, 75).

Lievestuoreen Tervämäen koulussa on kokeiltu yhteisopettajuutta ja joustavaa ryhmittelyä esi- ja alkuopetuksessa. Hankkeessa oli mukana neljä opettajaa sekä kaksi ensimmäistä luokkaa ja yksi esiopetuksen luokka. Opettajat suunnittelivat yhdessä opetuksen, mutta he opettivat luokkia yhtenä isona luokkana sekä pienempiin ryhmiin jaettuina. Ryhmittely tehtiin oppilaiden oppimistyylien perusteella. Kokeilun hyväksi puoliksi he näkivät muun muassa sen, että yhteistyö oli tuonut laatua opetukseen. Oppilaille voitiin antaa enemmän tukea ja aikaa. Eriyttäminenkin helpottui, kun oppilaat olivat tuen tarpeen mukaan ryhmitelty. Hyvänä puolena koettiin myös se, että oli mahdollista irrottaa yksi aikuinen haastavissa tilanteissa ja toisaalta se, että myös henkilökemiat oli helpompi huomioida. (Tähtinen 2016, 37–39.)

#### **4.3 Eriyttäminen työtapana**

Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 33) mukaan yhteisopetusta itsessään voidaan pitää eriyttävänä työtapana, sillä se mahdollistaa kahden aikuisen yhteistyön luokassa ja

eriyttämisestä tulee tällöin luonnollinen osa opetustoimintaa. Esi- ja alkuopetuksessa opetus tapahtuu sekä yksilö- että ryhmäopetuksen menetelmin, ja lasten tarpeiden sekä tavoitteiden mukaan. Eriyttämisestä tulee siis näin ollen hyvin tärkeää pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 228.) Eriyttämisellä voidaan nähdä olevan paljon hyötyjä. Eriyttämisen avulla voidaan ehkäistä oppimisvaikeuksia, parantaa oppimistuloksia, lisätä kouluviihtyvyyttä sekä opetuksen mielekkyyttä, huomioida yksilöllisyys, tarjota onnistumisen kokemuksia ja parantaa työrauhaa. (Roiha & Polso 2018, 28–31.) Hyvä lähtökohta jatkuvalla eriyttämiselle on ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyyli (Rimpiläinen & Bruun 2007, 21). Sinkkosen ja kumppaneiden (2018, 32) mukaan eriyttäminen pohjautuu oppilaantuntemukseen, ja siihen liittyvät myös oppilaan emotionaaliset tarpeet sekä oppimisympäristöön liittyvät seikat.

Rytivaara (2012, 63) on tutkimuksessaan todennut yhteisopettajuuden mahdollistavan inklusiivisen luokan luomisen ja sen opettamisen. Sinkkosen ja kumppaneiden (2018, 23) tutkimuksessa yhteisopetuksesta havaittiin olevan paljon etuja oppilaan tuen tarpeen arviointiin, kun oppilaantuntemuksen on paljon monipuolisempaa. Tämän myötä myös oppilaalle suunnattu tuki on toteutettu aiempaa paremmin. Yhteisopettajuus, jossa on mahdollisuus toteuttaa samanaikaisopetusta, onkin koettu olevan yksi tehostetun tuen muoto. Lisäksi se mahdollistaa tuen tarpeiden lasten nopeamman havainnoinnin ja näihin tilanteisiin puuttumisen. (Ahtiainen ja kumppanit 2011, 46.) Yhteisopettajuus mahdollistaakin tuen kohdistumisen kaikkiin oppilaisiin ja ennen kaikkea tukitoimet on sen avulla nähty toimivan ennaltaehkäisevinä (Sinkkonen ja kumppanit 2018, 26).

Joustavien järjestelyiden avulla voidaan luoda esimerkiksi tehostetun tuen oppilaalle mahdollisuus paljon vahvempaan tukeen, kuten eräässä koulussa oli tehty. Tässä koulussa oli siis palkitettu toisen ja kolmannen luokan äidinkielen tunnit, jolloin kolmannen luokan oppilas pääsi neljä kertaa viikossa toisen luokan äidinkielen tunneille saamaan lisävahvistusta ja kertausta omaan oppimiseensa. Yhtä lailla koulussa oli kokeiltu koululykkäystä saaneen lapsen kohdalla sitä, että hän pääsi äidinkielen tunneille alkuopetusluokkaan, sillä siinä hänellä ei ollut mitään ongelmia. (Mäkinen & Rinne 2012, 99–100.) Nousiaisissa eräässä koulussa on myös tehty äidinkielen tuntien palkitusta ja eriyttämistä lukupiireihin palkituksen avulla. Esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat on jaettu omiin taitotasoihinsa ja kaikki toisen luokan oppilaat myös omiin taitotasoihinsa.

Opettajien mukaan tämänkaltaiset lukupiirit ovat olleet niin toimiva systeemi, että sitä aiotaan jatkossakin käyttää yhtenä eriyttämisen keinona. (Kallionpää & Hovi 2012, 75.)

Nykyisin opetuksen haasteena on huomioida riittävän hyvin myös lahjakkaat oppilaat, ja tähän on lähdetty hakemaan ratkaisuja muun muassa lahjakkaille tarkoitetuilla yksilöllistetyillä ohjelmilla (Zeljeznov Senicar 2016, 138). Uusikylä (1994, 169), joka on tutkinut lahjakkaiden kasvatusta, on todennut lahjakkaiden opetuksessa olevan kyseen siitä, että opetus eriytetään niin, että se vastaa myös lahjakkaiden kykyihin ja tarpeisiin. Zeljeznov Senicarin (2016, 138) mukaan olisikin hyvin tärkeää vastata myös näiden lahjakkaiden oppilaiden opetuksellisiin tarpeisiin yhtä lailla kuin vastataan tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 11) mukaan keskustelua lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta on käyty jonkin verran ja monet ovat ehdottaneet jopa erillisiä luokkia lahjakkaille oppilaille. Tämä keskustelu on herättänyt myös puhetta jo kertaalleen poistetuista tasokursseista.

Uudenkylän (1994, 170) mukaan lahjakkaat oppilaat tarvitsevat jonkinlaisia erityisjärjestelyjä kehittyäkseen lisää. Ryhmittely ja opetuksen nopeuttaminen voivat hänen mukaansa olla keinoja lahjakkaiden oppilaiden opetuksen rikastamiseen. Monien tutkimusten pohjalta voidaan huomata, että yhteisopettajuus antaa mahdollisuuden toteuttaa myös lahjakkaiden oppilaiden opetusta aiempaa paremmalla tavalla (esim. Ahtiainen ja kumppanit 2011; Kopisto ja kumppanit 2011; Rytivaara 2012). Dahlgrénin ja Partasen (2012, 236) mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa sen, että myös lahjakkaammille oppilaille on enemmän aikaa. Heidän mukaansa myös vanhemmat ovat kokeneet, että yhteisopettajuus on lisännyt lahjakkaidenkin oppilaiden oppimista. Lahjakkaiden tarpeisiin vastaaminen nähdään myös häiriökäyttäytymisen vähenemisenä.

#### **4.4 Erilaiset joustavat ryhmittelyt esi- ja alkuopetuksessa**

Joustava ryhmittely tarkoittaa sitä, että opettajat jakavat oppilaita pienempiin ryhmiin oppilaiden omien taitojen ja tuen tarpeiden mukaisesti ja joustavuuden pitäisi ilmetä siinä siten, että ryhmien kokoonpanot vaihtelevat kuten myös opettajan roolit (Ahtiainen ja kumppanit 2011, 23–24). Perusteena joustavalle ryhmittelylle voivat olla erilaiset työskentelytyylit, sosiaaliset suhteet sekä kiinnostuksen kohteet. Ryhmittelyssä tärkeää on kuitenkin, että se ei olisi ketään kohtaan leimaavaa. (Roiha & Polso 2018, 52.)

Yksi tapa jakaa lapset ryhmiin on jakaa heidät niihin kehitystason perusteella. Tähän voidaan käyttää apuna luokanopettajan ja erityisopettajan yhdessä toteuttamia kehitystasotestejä tai havainnointia. Ryhmissä joustavuus muodostuu siitä, että lapsi voi siirtyä toiseen ryhmään, jos ja kun kehitystä tapahtuu. (Kankaanranta 1994, 45.) Ryhmittelystä tällä tavalla puhutaan nykyisin enemmänkin oppimistyylien tai taitotason mukaan ryhmittelystä, ja Rimpiläisen sekä Bruunin (2007, 7) mukaan oppimistyylien perusteella ryhmittely on saanut alkunsa juuri opetuksen eriyttämisen tarpeesta. Sinkkosen ja kumppaneiden (2018, 31) tekemien tutkimushaastatteluiden mukaan tehokkaita keinoja opettajajohtoiselle työtavalle olivat joustava ryhmittely sekä ryhmittely, joka perustui oppilaan taitotasoon. Uusikylä (1994, 172) on todennut ryhmittelyn auttavan erityisesti lahjakkaita oppilaita, sillä lahjakkaallekin oppilaalle on hyvin tärkeää vertaisten tuki ja samalla hän saa myös realistisemmän kuvan omista taidoistaan.

Rimpiläinen ja Bruun (2007, 43) kertovat yhdestä eriyttämisen muodosta, jossa he ryhmittelevät oppilaita heidän oppimistyyliinsä mukaan, ja silloin ei voida puhua siitä, että ryhmittely perustuisi tasoryhmittelyyn vaan puhtaasti niihin tosiasioihin, mitkä ovat oppilaiden sosiaaliset ja akateemiset taidot, ja mitkä ovat kullekin oppilaalle parhaat tavat oppia. Karilan ja kumppaneiden (2013, 27) tutkimassa hankkeessa oppilasryhmiä muodostaessa oli otettu monia eri asioita huomioon, kuten oppilaiden ikä ja sukupuoli sekä heidän erityisen tuen tarpeensa.

Selkeimmin eriyttämistä vaativa taito esi- ja alkuopetusikäisillä lapsilla on heidän lukutaitonsa. Erilaisia joustavia ryhmittelyjä on siis mielekästä tehdä esimerkiksi äidinkielen tunneilla. (Järnström ja kumppanit 2012, 13–14.) Joustava ryhmittely, jossa muodostetaan erilaisia ja muuttuvia ryhmittelyjä mahdollistaa myös vertaisoppimisen, jota taas on pidetty oppilaiden oppimista kehittävänä toimintana (Sinkkonen ja muut 2018, 30–31). Rytivaaran (2011, 125) tutkimuksessa selviää myös, että joustavan ryhmittelyn avulla voidaan sekä vähentää luokan hallintaan liittyviä ongelmia, että opettaa oppilaille myös sosiaalisia taitoja hyvin heterogeenisissäkin ryhmissä.

## 5 YKSILÖLLISET OPINPOLUT

2000-luvun alkupuolella Brotherus ja kumppanit (2002, 176) esittivät yhtenä mahdollisena vaihtoehtona joustavaa koulunaloitusta tai joustavaa 2–3 -vuotista esi- ja alkuopetusta, joka antaisi lapsille laajemmat mahdollisuudet suuntautua heille sopivalla tavalla tähän yhteiskuntaan. Yksilöllisyyden korostaminen näkyy opetussuunnitelmassa siinä, miten monta kertaa sanaa on käytetty opetussuunnitelmatekstissä. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutuminen edellyttää lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista (POPS 2014, 27). Myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan lasten yksilöllisyys, mutta siellä se ei korostu yhtä paljon kuin perusopetuksen puolella. Esiopetuksen kohdalla puhutaan kuitenkin siitä, että lapsen oppimisen tavoitteet tulee laatia yksilöllisesti ja kaikkien yksilölliset tarpeet huomioiden (EOPS 2014, 8). Malisen ja Palmun (2017, 13) mukaan nimenomaan yhteisopettajuudella, joka on hyvin toteutettua, pystytään vastaamaan entistä paremmin näihin yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Forss-Pennasen (2006, 201) mukaan lapsella tulisikin olla oikeus laadukkaaseen ja yksilölliseen opinpolkuun esiopetuksesta alkuopetukseen, joka toteutettaisiin hyvän esi- ja alkuopetuksen yhteistyön avulla.

### 5.1 Herkkyyskaudet

Jo vuonna 1994 Kankaanrannan mukaan opettajilla on ollut visioita siitä, miten eri-ikäiset lapset opiskelisivat yhdessä. Tällöin myös lapsen kehitystaso ja yksilöllisyys tulisi ottaa huomioon. (Kankaanranta 1994, 55.) Monissa tutkimuksissa on havaittu, että lapset kehittyvät hyvin eri tahtiin, ja heidän tiedollisista ja taidollisista valmiuksistaan voidaan löytää isoja eroja. Nämä suuret ikä- ja kypsyserot haastavat koulua tarjoamaan jokaiselle lapselle hänen kehitystasoaan tukevaa opetusta ja ohjausta. (Nissinen 1994, 135; ks. myös Brotherus ja kumppanit 2002, 71.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa herkkyyskausista ei puhuta mutta siellä kuitenkin puhutaan esi- ja alkuopetukseen liittyen ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioimisesta (POPS 2014, 100). Esiopetuksen opetussuunnitelma puolestaan mainitsee kaksikieliseen opetukseen liittyen herkkyyskausien hyödyntämisen (EOPS 2014, 30).

Montessori kuvaa herkkyyskauden tarkoittavan erikoislaatuista herkkyyttä, jota voidaan havaita lapsen kehitysvaiheissa. Nämä herkkyyskaudet ovat ohimeneviä ja rajoittuvat aina johonkin osa-alueeseen. Kun herkkyyskausi johonkin tiettyyn asiaan menee ohi, niin sen

jälkeen se vakiintuu. (Montessori 1983, 27.) Höynälänmaa (2011, 199) on kirjoittanut, että Montessorin pedagogiikan mukaan lapsen oppimista selittävät tämän herkkyykskaudet. Montessorin pedagogiikan mukaan lapsen herkkyykskauteen vaikuttavat sekä ympäristö että perimä. Höynälänmaa onkin kuvannut tätä tilannetta seuraavan vertauksen avulla: *”Lasta voi kuvitella siemenenä, joka itää ja kasvaa täyteen voimaansa ja kukoistukseensa hyvässä maaperässä. Herkkyyksien huomioonottaminen on silloin hyvän puutarhurin oikea-aikaista toimintaa.”* Kaksikymmentä vuotta sitten on kannatettu myös ajatusta pienten lasten koulusta, jossa lasten ikähaarukka olisi 4 ja 8 vuoden välillä. Tällöin lapsi saisi oppia lukemaan juuri silloin, kun se alkaa häntä kiinnostaa. Olisi myös lapsen edun mukaista, että jos hänen herkkyykskautensa lukemaan oppimiseen alkaa 4-vuotiaana, niin hän saisi mahdollisuuden oppia lukemaan jo silloin. (Kankaanranta 1994, 54.)

Olisi hyvin tärkeää huomioida lasten herkkyykskausia, jotta esimerkiksi lasten kiinnostus ja innostus säilyisi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa tai matematiikassa. Jos lapsen kiinnostus johonkin herää kolmevuotiaana ja tähän kiinnostukseen ei vastata, niin koulussa tämä voi näkyä jopa oppimisvaikeuksina. (Höynälänmaa 2011, 200.) Linnilän (2006, 260) mukaan lapsen oppimisen herkkyykskaudet saattavat jäädä huomiotta, jos esimerkiksi koululykkäyspäättökseen saaneet lapset vain laitetaan esiopetukseen eikä oteta huomioon heidän opetuksensa yksilöllistämistään. Höynälänmaan (2011, 201) mukaan koulua ja opetusta tulisi säädellä lasten herkkyykskausien mukaisesti, jotta säilytettäisiin lasten mielenkiinto eikä turhautumista syntyisi.

## **5.2 Lapsilähtöisyys**

Lapsilähtöisyyttä on kuvattu siten, että se on lapsen kehityksen tuntemusta ja sen tukemista ikäkauden tyypillisten kehitysodotusten mukaisesti. On tärkeää, että lapsia kuunnellaan ja heidän ajatuksiaan ja tarpeitaan ymmärretään kokonaisvaltaisesti. (Pulkkinen 2011, 320.) Kinoksen (1994, 12) mukaan lapsilähtöisyyttä kuvaa hyvin vahva usko lapsen kykyihin ja hänen potentiaaliinsa. Helavaara Robertsonin, Kinoksen, Barbourin, Pukkin ja Rosqvistin (2015, 1816) mukaan lapsilähtöisyys tarkoittaa toimintaa, joka lähtee lapsen omasta aloitteesta, ja joka voidaan erottaa aikuislähtöisyydestä. Lapsi ei elä pumpulissa, ja näin myös kaikki lapsen ympärillä tapahtuva vaikuttaa lapsen aloitteellisuuteen. Heidän mukaansa on huomionarvoista, että lapsilähtöisessä pedagogiikassa on paikkansa myös aikuislähtöisyydelle. Opettajalla onkin tärkeä rooli tasapainottaa lapsilähtöistä ja

aikuislähtöistä toimintaa tilanteen mukaan (2015, 1817). Kinos, Robertson, Barbour & Pukk (2016, 354) lisäävät, ettei lapsilähtöisyys ole kuitenkaan sitä, että lapset olisivat johdossa, ja että aikuiset vain katsoisivat perään. Sellaista tulisi heidän mukaansa ehdottomasti välttää. Myös Pulkkinen (2011, 320) painottaa, ettei lapsilähtöisyys ole sitä, että toimittaisiin lapsen omilla ehdoilla, vaan aikuiselta vaaditaan vastuullisuutta ja nimenomaan lapsen tarpeiden huomioimista.

Lapsilähtöinen pedagogiikka nojautuu yhteisesti rakennettuihin oppimiskokemuksiin lasten ja aikuisten sekä ympäristön välillä, jossa lasten kulttuurin muovaamien tekemisten ja puhumisten kirjo ovat hyväksytyjä. Lapset nähdään näin ollen aktiivisina ja kykenevinä osallistujina asemassaan ja kulttuurisissa yhteisöissä. (Kinos ja kumppanit 2016, 347.) Määrittävänä tekijänä lapsilähtöisyyteen liittyy lasten toiminta, jossa lasten omaehtoisuus ja suunnitelmallisuus ovat keskeisessä roolissa säätelemässä opetuksen tavoitteita, sisältöjä sekä toteutusta (Kinos 1994, 15; Kinos & Pukk 2010, 77–78, 82). Järnström ja kumppanit (2012, 9–10) kuvaavat lapsilähtöistä kasvatustapaa sellaiseksi, jossa lapsi saa rakkautta, huolenpitoa, rajoja sekä onnistumisen kokemuksia että kiitosta. Lasta tulisi kohdella yksilöllisenä persoonana eikä rankaisu saisi olla ainoa kasvatustapa. Keskeistä ovat siis lämpö, luottamus, rajat ja aito kiinnostus lasta kohtaan.

Lapsikeskeisyys on usein liitetty lapsilähtöisyyteen (Niikko 2009, 70; ks. myös Niikko & Korhonen 2014, 128). Niikon ja Korhosen (2014, 128) mukaan lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys eroavat toisistaan kuitenkin monin tavoin. Myös englanninkielisessä kirjallisuudessa nämä kaksi käsitettä on erotettu toisistaan, lapsilähtöisyydestä puhutaan termillä *child-initiated*, kun taas lapsikeskeisyyttä on kuvattu termillä *child-centered* (Helavaara Robertson ja kumppanit 2015, 1817; Kinos ja kumppanit 2016, 347). Lapsilähtöisyydessä Niikon ja Korhosen (2014, 128) mukaan tavoitteet asetetaan kasvatukselle lapsen lähtökohdista ja tarpeista käsin, kun taas lapsikeskeisyydessä tavoitteiden asettamiseen vaikuttaa myös se, pyritäänkö lapsesta kasvattamaan onnellista lasta vai pyritäänkö hänestä tekemään osa demokraattista yhteiskuntaa. Lapsikeskeisyyttä siis kuvaa se, että siinä korostetaan sitä, millainen lapsi on, ja että jokainen hyväksytään juuri sellaisenaan, omana itsenään (Brotherus ja kumppanit 2002, 42). Lapsikeskeisen ajattelun ydin muodostuu käsityksestä lapsesta. Lapsi on ainutlaatuinen ja hän kehittyy biologisten vaiheiden kautta tieteelliseksi oppivaksi lapseksi. (Niikko 2009, 71.)

Lapsilähtöisessä ajattelussa taas korostetaan todellista ajatustenvaihtoa lasten ja aikuisten maailmojen välillä, ja lapsen kiinnostuksen ja motivaation mukaan pyritään suunnittelemaan, järjestämään ja hallitsemaan lasten oppimista (Kinos ja kumppanit 2016, 347). Lapsikeskeisessä ajattelussa on oppimisen ajateltu perustuvan lapsen uteliaisuuteen ja aktiivisuuteen. Mitä vähemmän ulkoapäin puututaan toimintaan, sitä tehokkaampaa oppiminen on. (Niikko 2009, 77.) Lapsilähtöisyydessä puolestaan kunnioitetaan lasten yksilöllisiä ja kollektiivisiä näkemyksiä, kiinnostuksenkohteita ja motivaatiota. Lapsilähtöistä toimintaa tukevat opetuskäytännöt edistävät lasten itsemääräämisoikeutta sekä heidän kognitiivista ja sosiaalista kehitystään. (Kinos ja kumppanit 2016, 345.) Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa puhutaan lapsilähtöisyydestä lapsikeskeisyyden sijaan. Myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa (EOPS 2014, 6) mainitaan lapsilähtöisyyden huomioimisen olevan tärkeää esiopetuksen toimintaa suunniteltaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei puhuta lapsilähtöisyydestä, mutta oppilaslähtöisyydestä siellä mainitaan muutama otteeseen vuosiluokkia 1–2 koskevissa oppiaineita käsittelevissä kohdissa. Oppilaslähtöisyyden huomioimisesta mainitaan esimerkiksi uskonnon opetusta koskevassa kohdassa niin, että jokaisen lapsen oma kokemusmaailma tulisi ottaa huomioon ja kunnioittaa sitä opetusta suunniteltaessa. (POPS 2014, 143, 158.)

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuskohteena on yhden pirkanmaalaisen paikkakunnan koulun esiopetusluokka sekä ensimmäinen ja toinen luokka, joissa on kolme luokanopettajaa, varhaiskasvatuksen opettaja sekä erityisopettaja, ja lisäksi lastenhoitajia ja henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja. Koulu on yhtenäiskoulu, jossa on esiopetus, alakoulu sekä yläkoulu.

Päädyin valitsemaan kyseisen koulun, sillä kuulin, että siellä otetaan kokeiluun joustava esi- ja alkuopetus, johon liittyi juurikin yhteisopettajuus. Koulussa uudesta toimintamallista käytettiin käsitettä joustava esi- ja alkuopetus. Opetus siis pyritään järjestämään oppilaiden ikäkauden ja kehityksen mukaisesti joustavien järjestelyiden avulla. Näistä asioista on kerrottu koulun tiedotteessa lasten koteihin. Lisäksi opetuksen järjestämiseen liittyen tiedotteessa puhutaan vertaisoppimisesta ja ryhmätyöskentelystä sekä oppimispolun rakentamisesta eheästi esiopetuksesta toiselle luokalle saakka.

Tutkimuskoulussa joustavan esi- ja alkuopetuksen malli koostui lukuvuonna 2017–2018 kolmesta alkuopetuksen kotiryhmästä ja yhdestä esiopetusryhmästä. Tämä oli ensimmäinen vuosi, kun mallia koulussa kokeiltiin. Alkuopetuksessa oli jaoteltu lapset kolmeen kotiryhmään, joissa olivat sekaisin ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat. Kotiryhmissä opiskeltiin muun muassa ympäristöoppia, uskontoa, kuvaamataitoa ja käsitöitä. Musiikintunneilla toteutettiin samanaikaisopetusta aina kahden kotiryhmän välillä niin, että yksi kotiryhmistä oli vuorollaan musiikin aineenopettajalla. Alkuopetuksessa luokanopettajat tekivät siis keskenään samanaikaisopetusta tietyillä tunneilla ja lisäksi joillain tunneilla yläkoulun aineenopettajan kanssa. Muutoin luokanopettajien yhteistyötä voidaan kuvata yhteisopettajuudeksi. Luokanopettajilla oli käytettävissään myös erityisopettajan resurssi. Näiden ryhmien lisäksi heidät oli jaettu matematiikan ryhmiin. Ensimmäisen luokan oppilaat muodostivat keskenään kaksi erilaista ryhmää ja toisen luokan oppilaat myös kaksi erilaista ryhmää. Suomen kielessä oppilaat oli jaoteltu ensimmäisen luokan oppilaisiin ja toisen luokan oppilaisiin, ja nämä vielä pienempiin jakotuntien ryhmiin, aamuryhmään ja iltapäiväryhmään. Kirjoitustunneilla oli vielä yhdenlaiset ryhmittelyt lasten kirjoitustaidon perusteella. Alkuopetuksen tunnit olivat palkitettu niin, että kolmen kotiryhmän tunnit olivat samoilla paikoilla. Esiopetuksessa toimi varhaiskasvatuksen opettaja sekä lastenhoitajia. Esiopetuksessa lapset olivat pääosin

omana ryhmänään muodostaen siellä pienempiä ryhmittelyjä, ja vain satunnaisesti heitä oli jaoteltu ensimmäisen tai toisen luokan oppilaiden mukaan joillekin tunneille.

## **6.1 Tutkimustehtävä- ja kysymykset**

Aiempiä tutkimuksia joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ei vielä ole kovin paljon tehty. Se on ajankohtainen ja kaikkien tämän hetken muutosten keskellä hyvin kiinnostava aihe. Joitakin pro graduja aiheesta on tehty. Meneillään on myös väitöskirjatutkimus (Rantavuori) ja 2010-luvun tienoilla on tehty joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita mm. Parainen, Helsinki (ks. Kopisto ja muut 2011) sekä Jekku-hanke, jossa kerättiin kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämisestä (Merisuo-Storm, Soininen & Aerila 2012). Myös 90-luvulla on tehty joitakin joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita (esim. Kankaanranta 1994). Tämä tutkimus perustuu tutkimukselle joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä ja yhteisopettajuuden näkökulmaan. Yhteisopettajuutta ja samanaikaisopetusta on tutkittu viime vuosina jo verrattain paljon, mutta joustava esi- ja alkuopetus joustavuuden näkökulmasta on hyvin vähän tutkittu aihe-alue, joten on perusteltua tutkia sitä.

Haluan tutkia tässä tutkimuksessa, mitä joustava esi- ja alkuopetus todella tarkoittaa. Siihen liittyen haluan myös selvittää, miten joustavat toimintamallit näkyvät koulussa. Tutkimuskysymyksiäni muodostuvat kolmesta seuraavasta aihealueesta:

1. Miten lasten yksilöllisyys huomioidaan joustavassa esi- ja alkuopetuksessa?
2. Miten yhteisopettajuus luo joustavuutta esi- ja alkuopetukseen?
3. Mitä merkityksiä joustavuus saa ja miten joustava esi- ja alkuopetus on toteutunut?

Haluan saada tutkimuksen avulla selville, miten yhteisopettajuus luo joustavuutta esi- ja alkuopetukseen sekä miten yksilöllisyys tässä mallissa huomioidaan. Haluan myös selvittää, miten oppilaat kokevat joustavuuden, ja mitä asioita se heille tarkoittaa vai tarkoittaako mitään? Haluan myös tarkastella joustavaa esi- ja alkuopetusta opettajien näkökulmasta, mihin he pyrkivät joustavuudella, ja mitä he kokevat saavuttavansa. Kiinnostavia ovat myös lasten huoltajien mielipiteet siitä, toteutuuko joustavuus tällä tavoin opetuksessa, ja miten he joustavuuden käsittävät.

## 6.2 Tutkimusmenetelmä

Selvitän vastauksia tutkimuskysymyksiin oppilaille ja opettajille kohdistuvien haastattelujen sekä huoltajille tehtävän Webropol -kyselylomakkeen avulla. Haastattelut tehdään teemahaastatteluina, joka on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa (ks. Liite 1 ja Liite 2) keskitytään keskustelemaan tietyistä teemoista ja se antaa haastateltaville vapauden kertoa omia tulkintoja ja merkityksiä asioille. Aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat mutta keskustelu voi eri henkilöiden kanssa kulkea hieman eri tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Oppilaiden huoltajille tarkoitettu kyselylomake tehdään sähköisenä Webropol -kyselynä (ks. Liite 3). Kysely on avoin, joka koostuu avonaisista kysymyksistä eli huoltajat saavat kirjoittaa omin sanoin vastauksensa kysymyksiin. Hyvän puolena avoimessa kyselyssä on se, että siitä saadaan paremmin mielipiteitä ja ajatuksia nostettua esiin, ja lisäksi se tuo myös vapautta sekä spontaanisuutta vastaajalle. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130.) Avoin kysely sopii siis parhaiten selvittämään tutkimuskysymyksiin vastauksia, joissa huoltajilta etsitään lähinnä mielipiteitä ja näkemyksiä aiheesta.

## 6.3 Tapaustutkimus

Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena (case -tutkimus). Tässä tapaustutkimuksessa aineistonkeruu tapahtuu haastattelujen ja kyselylomakkeen avulla. Tapaustutkimukselle ominaisia aineistonkeruumenetelmiä ovat juurikin haastattelut, observoinnit ja kirjalliset dokumentit, jolloin on hyvin perusteltua käyttää tässä tutkimuksessa haastatteluja aineiston keruun välineenä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 98). Tutkimuksessa voisi käyttää menetelmätriangulaatiota, eli useampaa aineistonkeruutapaa, jotta tutkimus olisi monipuolisempi ja lisäisi tutkimuksen luotettavuutta. Koska työmäärä tällöin kertyisi hirvittävän suureksi, niin olen rajannut aineistonkeruumenetelmäksi vain haastattelut ja kyselylomakkeet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kritiikkiä tapaustutkimus on saanut juurikin sen luotettavuudesta, jonka vuoksi tutkimusprosessista pitää tehdä näkyvä raportissa, jolloin lukija pystyy arvioimaan johtopäätöksiä, ja näin ollen koko tutkimuksen luotettavuutta. Tapaustutkimukselle on ominaista, että tutkimuskohteesta saadaan hyvin yksityiskohtaista tietoa, ja siinä tavoitellaan etenkin ilmiön kuvailemista kvantitatiivisuuden sijaan. Tapaustutkimuksessa

voidaan siis puhua aineistolähtöisestä analyysistä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–191.)

Esiopetuksen ja ensimmäisen sekä toisen vuosiluokan oppilaita on yhteensä 73, joista 69 sai luvan osallistua tutkimukseen (ks. Liite 4). Yhteensä 35 lasta osallistui haastatteluihin. Tässä tapaustutkimuksessa haastattelin 28 ensimmäisen ja toisen luokan oppilasta, joista 15 oli poikia ja 13 tyttöjä. Ensimmäisen luokan oppilaita oli 13 ja toisen luokan oppilaita 15. Oppilaita valittiin haastatteluihin melko satunnaisesti kolmesta eri kotiryhmästä. Kuitenkin siten, että ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita olisi suunnilleen yhtä monta. Esiopetuksen lapsia tutkimushaastatteluihin osallistui seitsemän, joista kolme oli tyttöjä ja neljä poikia. Heidät valittiin osittain siten, että opettaja vihjaisi, ketkä olisivat sellaisia lapsia, joilta voisi saada vastauksia. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selkeä käsitys ilmiöstä, jolloin on tärkeää, että tutkittavat henkilöt osaavat kertoa tapauksesta (ks. esim. Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 192–193). Koko otos oli siis noin puolet lasten kokonaismäärästä. Lisäksi haastattelin neljää eri opettajaa esi- ja alkuopetuksesta, kolmea alkuopetuksen puolelta ja yhtä esiopetuksen puolelta.

Kyselylomakkeisiin vastanneiden huoltajien määrä oli 20, joista 18 oli äitejä ja kaksi isää. Vastanneista 6 oli esiopetuksen lasten, 5 ensimmäisen luokan ja 9 toisen luokan huoltajia. Lomake lähetettiin koulun rehtorin toimesta Wilman kautta kaikkien ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden sekä esikoululaisten huoltajille, ja viesti lähetettiin yhteensä 108 huoltajalle. Vastausprosentti on melko huono, mutta sitä selittää muun muassa se, että kumpikin lapsen huoltaja on saanut viestin ja toinen mahdollisesti on vain vastannut. Toisaalta kaikilla lapsilla ei välttämättä ole kahta huoltajaa. Tarkkaa vastausprosenttia on siis hankala laskea, ja varmemman tuloksen olisi saanut, jos viesti olisi lähetetty vain yhdelle huoltajalle. Lisäksi heikkoa vastausprosenttia selittää se, että rehtorin mukaan kaikki huoltajat eivät olleet avanneet viestiä ollenkaan. Olen kuitenkin tyytyväinen, että tutkimukseen saatiin edes jonkinlainen huoltajien näkökulma.

#### **6.4 Aineiston analyysi**

Aineisto kerättiin haastatteleamalla esiopetuksen lapsia, ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita sekä esi- ja alkuopetuksen opettajia. Lisäksi huoltajille lähetettiin puolistrukturoitu kyselylomake. Haastatteluaineiston analyysin vaiheina voidaan pitää keräämisen ja purkamisen jälkeen sen lukemista, koodaamista tai luokittelua, yhteyksien löytämistä sekä

lopuksi raportointia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 144). Aineiston analysoinnissa käytettiin apuna NVivo -ohjelmaa aineiston luokittelussa ja järjestämisessä sekä yhteyksien löytämisessä. NVivo -ohjelma mahdollistaa erilaisten aineistojen tallennuksen ja niiden tutkimisen, ja sitä voidaan pitää yleisohjelmana aineiston analyysiin (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 430).

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällön analyysillä, teemoittelemalla aineistoa teemoihin, jotka olivat myös haastattelun teemoja (ks. Liite 1 ja Liite 2). Sisällön analyysi tarkoittaa sitä, että aineistoa eritellään, etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tiivistetään asioita. Sisällönanalyysi on myös tekstianalyysia, jossa keskitytään tarkastelemaan tekstimuotoisia tai tekstimuotoon muokattuja aineistoja. Teemojen eli keskeisten aiheiden muodostaminen tehdään usein aineistolähtöisellä menetelmällä, jolloin tekstistä yritetään löytää samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teemahaastatteluaineistossa työ aloitetaan järjestämällä aineisto teemoittain ja vasta sen jälkeen alkaa varsinainen analyysi (Eskola 2010, 189, 191). Teemoittelussa voidaan nostaa esiin tutkimusongelmia käsitteleviä teemoja aineistosta. Monesti ensimmäinen aineiston käsittelykerta liittyy juuri tematisointiin. (Eskola & Suoranta 2001, 174.) Teemat jotka selkeästi nousivat esille myös haastatteluissa sekä kyselyssä (ks. Liite 1, Liite 2 ja Liite 3), olivat yksilöllisyys, yhteisopettajuus ja joustavuus sekä yhteisopettajuuden yhteyteen liittyvä eriyttäminen, ryhmittelyt ja siirtymävaihe. Aineiston analyysissa teemoittelun avulla on yhdistelty lasten, opettajien sekä lasten huoltajien näkemyksiä joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin haastatteluaineistosta. Tämä ei kuitenkaan aina ole kovin helppoa, sillä haastatteluja voidaan tulkita monesta eri näkökulmasta. Tärkeää olisikin saavuttaa sellaisia tulkintoja, joihin myös lukija voi tutkimusta lukiessaan samaistua, vaikka olisi näkökulmasta eri mieltä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 151.) Aineistoa on myös kvantifioitu joiltakin osin, kun on nähty sen olevan tarpeellista. Kvalitatiiviseen tutkimukseen voidaan soveltaa kvantitatiivista analyysia, se voi olla esimerkiksi pelkästään tuotosten pituuksien laskemista tai luokittelemista eri tekijöiden mukaan erilaisiin luokkiin (Eskola & Suoranta 2001, 164).

## 6.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen teossa on tärkeää säilyttää eettisyys ja luotettavuus, ja noudattaa hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Hyviin tiedeyhteisön tunnustamiin toimintatapoihin kuuluu muun muassa yleinen huolellisuus ja rehellisyys tutkimustyössä. Avoimuus tutkimustulosten julkaisussa ja muiden tutkijoiden kunnioittaminen omassa työssä ovat myös tärkeitä perusasioita pyrkiessä hyvään tieteelliseen käytäntöön. Yksityiskohtainen tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi kuuluvat myös tieteelliseen käytäntöön. Lisäksi aineiston säilyttämistä koskevat asiat on hyvä pohtia jo etukäteen. (Kuula 2006, 34–35.)

Tutkimustietoja käsitellessä on tärkeää huomioida tutkimuksen teon aikana luottamuksellisuus sekä anonymiteetti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Periaatteena anonymiteetille on se, että henkilöllisyys ei selviäisi, tosin aina tässä ei Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan mukaan ole onnistuttu. Omassa litteroidussa aineistossani ei ole lasten nimiä näkyvissä vaan olen koodannut heidät iän ja sukupuolen mukaisesti samoin opettajien haastattelut ovat koodattu opettaja1, opettaja2 jne. Opettajien haastatteluaineistossa on lisäksi anonymisoitu eli muokattu hieman joitakin murre sanoja puhekielisemmäksi, jotta kenenkään henkilöllisyys ei paljastuisi murre sanojen perusteella. Myös kyselylomakkeissa ei ole muita ”tunnistetietoja” kuin se, onko huoltaja lapsen äiti, isä vai muu huoltaja sekä minkä luokan oppilas oma lapsi on. Tulososiossa lapset ovat merkitty L-kirjaimella ja haastattelunumerolla (L1, L2...), huoltajat (H1, H2...) sekä opettajat (O1, O2...). Myös Kuulan (2006, 214) mukaan perusperiaatteena on hyvä pitää kvalitatiivisessa aineistossa sitä, että suorat tunnisteet poistetaan aineistosta heti, kun niitä ei enää tarvita. Joissakin litteroiduissa haastatteluissa lapset ovat saattaneet mainita jonkun toisen lapsen etunimeltä, mutta nekin on muutettu tai jätetty pois viimeistään tuloksia ja aineistositaatteja kirjoittaessa.

Tutkimukseen osallistuville lapsille saatiin huoltajilta lupa (ks. Liite 4) ja lapset valittiin haastatteluun heidän oman vapaaehtoisuutensa perusteella. Kuulan (2011, 147) mukaan tutkimuksen eettisyyden takaamiseksi huoltajilta on saatava aina ensin suostumus tutkimukseen, ja lapsella on vielä sen jälkeen oikeus sanoa siinä kohtaa viimeinen sana, haluaako hän osallistua tutkimukseen vai ei. Jos huoltaja ei anna suostumustaan, myöskään lapsi ei voi tällöin päättää osallistuvansa tutkimukseen (Nieminen 2010, 33).

Lasten haastatteluissa huomasin, että objektiivisuuden huomioiminen on hyvin tärkeää tutkijan roolissa. Lasten epäselvistä vastauksista tulee helposti tehtyä omia johtopäätöksiä, jotka eivät lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toinen hankaluus lasten haastatteluissa tuntui olevan siinä, ettei lapsia ohjailisi liikaa vastauksiin, joita tutkijana ehkä odotin. Tärkeää olisikin jo ennen lasten haastatteluja perehtyä hyvin lapsen kokemusmaailmaan, mikä on heidän kielellinen kehitysvaiheensa ja taitonsa kohdata uusia ihmisiä (Aarnos 2010, 175).

## 7 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa opettajia ja lapsia haastateltiin teemahaastattelurungon mukaisin kysymyksin (ks. Liite 1 ja Liite 2). Huoltajien näkökulmia joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutumisesta ja heidän käsityksiään siitä ja siihen liittyvistä teemoista selvitettiin kyselylomakkeen mukaisilla kysymyksillä (ks. Liite 3).

Tässä tulososassa luku 7.1 vastaa tutkimuskysymykseen siitä, miten lasten yksilöllisyys huomioidaan joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Luku 7.2 ja sen alaluvut vastaavat taas siihen, miten yhteisopettajuus luo joustavuutta esi- ja alkuopetukseen ja luku 7.3 kuvailee siirtymävaiheen yhteistyötä. Luvussa 7.4 vastataan tutkimuskysymykseen joustavuuden saamista merkityksistä sekä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutumisesta. Viimeinen luku 7.5 vetää yhteen tämän koko tulokset -luvun asiat. Luvuissa on esitelty haastatteluissa ja kyselyssä nousseita asioita niin, että aina aluksi on kerrottu opettajien näkemyksiä, sen jälkeen huoltajien ja viimeisenä vielä lasten näkemyksiä.

### 7.1 Yksilöllisyyden huomioiminen

Opettajien mukaan oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan muun muassa pohtimalla oppimisvaiheryhmiä siten, että kuka kuuluu mihinkin ryhmään. Oppimisvaiheryhmiä muodostaminen vaatii kehitysvaiheiden huomiointia ja niiden seuraamista. Muutoksiin oppilaiden oppimisessa ja kehittämisessä opettajien mukaan pyritään reagoimaan, ja tämä voi olla yksi syy tai edellytys vaihtaa oppilas toiseen ryhmään. Tämä edellyttää hyvää oppilaantuntemusta, jotta tunnistetaan jokaisen oppilaan omat tarpeet. Yksilöllisyyden huomioiminen tulee ilmi myös eriyttämisessä, joka tämän tutkimuksen perusteella linkittyy vahvasti myös yhteisopettajuuteen ja ryhmittelyihin.

Pienemmät ryhmäkoot tai ryhmittelyiden perusteet ovat opettajien haastatteluissa nousseet esille hyvänä asiana.

*O1: "Nää on kuitenkin sillain vielä aika pienet ryhmät, kun miettii jakoryhmiä ja näitä luokkia ja matikan jakoryhmiä niin kaikis on kuitenkin semmonen 15 – 20, niin aika hyvin pysyy kyllä kärryillä niistä ketä paljon tapaa, et mitä on meneillään. Mä näkisin, et tässä ne on niinku enemmän just yksilöinä omissa vaiheissaan, ku siinä et niitä olis 30 samassa tilassa ja kaikki tehtäis samaa."*

Kaikilla oppilailta on oma tahtinsa oppia asioita, ja tähän tarvitaan yhden opettajan mukaan joustavuutta muun muassa siihen, että tehtäviä voisi tehdä eri tavoin.

*O4: "Mä oon aika semmonen joustava noissa, että jos oppilaalla on joku ajatus siitä, että miten se esimerkiksi toteuttaa, vaikka jotain kuviksen työtä tai ympärsä tekee jotain muistiinpanoja – – Niin mä oon yleensä aika joustava sellasille, et saa aika vapaasti sitä semmosta tehdä."*

Esiopetuksessa yksilöllisyys pyritään huomioimaan niin hyvin kuin se aina kussakin tilanteessa on mahdollista. Myös esiopetuksessa pyritään siihen, että lapsen kehitys- ja taitotaso otetaan huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa toimintaa. Esiopetuksen opettajan mukaan esiopetuksessa halutaan oppia tuntemaan kaikki lapset ja heidän kaikkien erityistarpeensa. Resurssit taas määräävät sen, kuinka hyvin niihin pystytään vaikuttamaan.

*O2: "Riippuu tosi paljon siitä, minkälainen ryhmä on, mihin niiden mielenkiinto kohdistuu ja minkälaisella oppimistasolla mennään ja sitten aika paljon vaikuttaa myös, mitkä ne resurssit on."*

Tämä joustavan esi- ja alkuopetuksen malli on kaiken kaikkiaan antanut hyvät mahdollisuudet yksilöllisyyden huomioimiseen, mutta se ei ole kuitenkaan täysin toteutunut. Yksi syy siihen, miksi se on ehkä jäänyt hieman vajavaiseksi, on yhden opettajan (O4) haastattelussa noussut asia liittyen henkilöstön kokoonpanoon. Tulevaisuudessa tarkoituksena olisikin tiivistää myös yhteistyötä erityisopettajan kanssa entisestään, jotta yksilöllisyyden huomioiminen onnistuisi vielä paremmin.

Suurin osa huoltajista (16/20), jotka vastasivat kysymykseen siitä, miten lapsen yksilöllisyys huomioidaan, vaikuttavat olevan tyytyväisiä siihen, miten esi- ja alkuopetus huomioi lapsen yksilöllisyyden. Vain viidesosa (4/20) ei ole vastannut kysymykseen tai ei osaa sanoa, miten lapsen yksilöllisyys koulussa otetaan huomioon. Huoltajien mukaan koulussa huomioidaan lapsen oma taitotaso niin, että myös lapsen vahvuudet huomioidaan. Koulussa eriytetään antamalla erilaisia tehtäviä lapsen tarpeen mukaan sekä huomataan lapsen ominaispiirteet. Yksilöllisyyden huomioimisena huoltajien joukossa nähdään myös huoltajien informointi lapsen asioista ja tarpeista.

*H8: "Koulu on tietoinen lapseni oppimiskyvystä ja tasosta ja sitä kautta pyrkii opetusta eriyttämään."*

*H10: "On tehty henkilökohtaista arviota ja otettu vanhemmat mukaan (hyvin informoitu)."*

*H15: "Yksilöllisyys on huomioitu ainakin käytännön toimissa, on ymmärretty persoonallinen tapa toimia, lapsen ominaispiirteet on huomattu."*

*H17: "Yksilöllisyys huomioidaan järjestämällä taitotasoon nähden oppimistilanteita. Vahvuuksien vahvistamista edelleen ja haasteisiin tarttumista aikaisessa vaiheessa."*

Huoltajien mielestä myös joustavan esi- ja alkuopetuksen myötä tulleet pienemmät ryhmäkoot luovat yksilöllisyyttä opetukseen.

Lasten haastatteluissa koetettiin selvittää heidän mielipiteitään yksilöllisyyden huomioimiseen, kysymällä lapsilta muun muassa, kokivatko he saaneensa riittävästi huomiointia esi- tai alkuopetuksessa. Lähes kaikki vastanneista lapsista (25/32) vastasivat saavansa riittävästi huomiota. Toisaalta joku ymmärsi huomion saamisen väärin ja ajatteli, kuinka paljon vaikka luokkakaverit antavat huomiota. Kokemukset voivat lapsilla olla hyvin subjektiivisia, kuten yhden haastateltavan mielestä huomiota ei saa riittävästi, kun aina halutessaan ei pääse vastaamaan.

*L16: "No mä saan ehkä kolme puheenvuoroo tunnin aikana ja joihinkin vastauksia, niin olis kivempaa saada enemmän, ku mä viittaan joka kysymyksen jälkeen ni joka toinen kerta saa sen puheenvuoron eikä kolme tunnissa, olis kivempi saada vaikka neljä, seki olis niinku jo edistystä."*

Haastatteluissa kysyttiin opettajilta, miten lapsilähtöistä toiminta heidän mielestään on. **Lapsilähtöisyys** nähdään opettajien näkökulmasta siten, että koko joustavan esi- ja alkuopetuksen idea on lähtenyt liikkeelle lapsesta käsin. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa lähdetään liikkeelle lapsen tarpeista, mutta tarkoituksena on myös, että aikuiset saavat mallista jonkinlaisen hyödyn, ettei se tee ainakaan kovin paljon hankalammaksi opettajien työtä.

*O1: "Kyllä lapsen oppimisvaiheista ja tarpeista kokisin että lähdetään."*

Opettajien haastatteluissa lapsilähtöisyydestä nousee esiin aikuisjohtoisuuden tarve.

*O1: "Mutta kyllä mä silti koen, että meidän pitää suurin osa ite päättää ja toisaalta sekin tuo sen turvan lapselle, kun heidän ei tarvii kaikkee päättää."*

Lapsilähtöisyydeksi koetaan opettajien haastatteluissa myös se, miten lapset kohdataan, ja kuinka erilaisissa yksilöllisissä tilanteissa myös opettaja voi olla joustava ja miettiä, mikä olisi juuri tämän kyseisen lapsen kannalta paras tapa toimia.

*O2: "Tietysti lapsilähtöisyyttä siinä mielessä, että katotaan miten pitkään lapset jaksaa, ei me mennä suunnitelmien mukaan vaan mikä näyttää pedagogisesti järkevältä ja sopivalta."*

*O4: "Et ehkä se on sitä lapsilähtöisyyttä ja sitä, että kun lapset tulee erilaisista tilanteista niinku tänne kouluun ja sit me ei aina pystytä vaikuttaa siihen mut ehkä pystytään jollain lailla joutaan siinä, että onks tänään pakko sitten puurtaa ihan täysillä kaikkee, jos on vaikka kotona ollut joku ihan ihme tilanne aamulla."*

Yhden opettajan mielestä (O3) nykyisessä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa on enemmän lapsilähtöisyyttä kuin aiemmin ja sitä on helpompi huomioida, koska oppilaat on jaettu ryhmiin samankaltaisten oppijoiden kanssa. Toiminta voisi olla myös erään opettajan (O4) mukaan lapsilähtöisempääkin. Opettaja kertoo haluavansa toiminnan kehittyvän siihen suuntaan, että lapsi voisi enemmän omien mielenkiinnonkohteidensa perusteella valita, tekeekö kynäpaperitehtäviä hiljaisessa tilassa vai toiminnallisemmin tehtäviä pelaamalla tai liikkumalla samalla.

Kehittämällä joustavan esi- ja alkuopetuksen systeemiä eteenpäin, pystytään yhden opettajan (O4) mukaan myös ehkä pureutumaan lapsilähtöisyyden huomioimiseen paremmin.

Lapsilta kysyttiin haastatteluissa heidän vaikutusmahdollisuuksistaan opetukseen. Alkuopetuksessa lapset pääsevät vaikuttamaan vähän siihen, mitä tehdään tai he saavat valita toiminnan annetuista vaihtoehdoista opettajien mukaan. Taito- ja taideaineissa lähdetään aina liikkeelle lapsen maailmasta käsin. Haastatteluiden mukaan esiopetuksessa lapset saavat myös äänestää ja vaikuttaa aiheisiin. Nämä asiat löytyvät myös lasten haastatteluista.

*L9: ”No joskus äänestetään ollaanko pikkupihassa vai isossa pihassa.”*

*L28: ”Joskus me saadaan päättää eskarissa äänestyksellä, että tehdäänkö tylsä päivä vai hauska päivä, vai leikitäänkö hippaa vai eikö leikitä hippaa.”*

Lasten haastatteluiden perusteella he saavat vaikuttaa eniten siihen, mitä tekevät palkintotunneilla. Palkintotunnin saa, kun luokka on kerännyt tarpeeksi esimerkiksi helmiä purkkiin käyttäytymällä hyvin. Lisäksi usein, jos on tehnyt kaikki tehtävät, saa sen jälkeen vapauden valita, mitä tekee.

*L19: ”Jos meillä on joku semmonen, et me saadaan joku palkintotunti, ni sit me saadaan joskus päättää.”*

*L29: ”No kyllä me yleensä jos ollaan joku tehty, niin kuin vaikka käsityötunnilla valmiiks, ni sitten voi valita et haluaako lukee, ja niin.”*

*L30: ”No vaan palkintotuntiin saa vaikuttaa.”*

Lasten haastatteluissa ei korostunut tarve sen enempää päästä vaikuttamaan opetukseen. Lapset pitävät äänestyksistä ja vaihtoehdoista, mutta päätösvaltaa heille ei tarvitse enempää

antaa. Erään lapsen haastattelussa nousee esiin, että jos lasten ehdotukset ja muut olisivat jokapäiväistä, niin sekään ei olisi hyvä.

*L7: "Joo koska silloin siitä voi tulla ihan jokapäiväistä, ku sillohan ei opi mitään."*

## **7.2 Yhteisopettajuus luomassa joustavaa esi- ja alkuopetusta**

Yhteisopettajuutta tehdään tutkimuskoulussa esi- ja alkuopetushenkilöstön välillä. Esi- ja alkuopetus keskenään ovat tehneet yhteistyötä kuitenkin melko vähän lukuvuoden 2017–2018 välillä. Esiopetuksen mukaan ottaminen onkin heidän kehitystavoitteenaan lukuvuodelle 2018–2019. Samanaikaisopetusta on mukana joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa muun muassa musiikissa, liikunnassa ja käsitöissä mutta yhteinen suunnittelu ja nimenomaan yhteisopettajuus on yhteisen samaan aikaan tapahtuvan opetuksen sijaan keskiössä tässä mallissa.

Opettajien mukaan on tärkeää, että yhteistyötä tehdään siten, miten se luontaisesti herää ja viriää. Esiopetuksessa on ollut vähän yhteisopettajuutta alkuopetuksen kanssa ja samanaikaisopetusta yhden yläkoulun opettajan kanssa tietokoneisiin liittyvissä asioissa. Esiopetuksen opettajan mukaan esiopetuksessa saisi olla toinen opettaja rikastamassa opetusta ja jakamassa vastuuta, sillä tällä hetkellä asioita jaetaan lähinnä lastenhoitajien kanssa, mikä on kuitenkin eri asia kuin, että olisi toinen opettaja, jonka kanssa jaetaan suunnitteluvastuuta sekä pedagogista vastuuta.

*O2: "Se, mitä ajattelen lapsista, niin suurimmalla osalla on tosi vahva palo oppimiseen ja semmonen ajatusmaailma jo, että oppii nopeesti ja mitä kaikkea uutta täällä maailmassa onkaan niin, sit siihen ei ehdi ihan vastaamaan tällä tällä porukalla."*

Lasten huoltajille toteutetusta kyselylomakkeesta selviää, että joillekin huoltajille on hieman epäselvää, mitä yhteisopettajuus tarkoittaa. Yhteisopettajuus on kuitenkin heidän mielestään mahdollistanut sen, että ryhmäkoot ovat pienempiä.

*H7: "Ryhmäkoot ovat pysyneet "tärkeissä" aineissa pieninä ja lapseni on saanut olla useiden eri opettajien luokassa."*

Lapsilta kysyttäessä, minkälaisena he kokevat kahden opettajan yhteisen opetuksen, he vastasivat pääasiassa sen olevan ihan kivaa tai kivaa. Jotkut lapset (5/27) ymmärsivät tämän tarkoittavan luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyötä. Kysyttäessä eroja yhden tai kahden opettajan välillä, lapset vastasivat saaneensa nopeammin apua kahden opettajan läsnä ollessa.

*L24: "Siittä vaikka, ku me tehää vaikka käsityötä nii sit, ku on yks opettaja joutuu oottaa niin kauan, ja si ku on kaks ni ei tarvi oottaa paljoo."*

*L29: "Nii ja musiikintunneilla ni siel on kaks opettajaa kans ja sitten ne kans auttaa sillain kattoo esim. virsikirjoista onko oikeet sivut."*

Moni lapsista (10/27) kuitenkin ei ollut huomannut mitään eroa siinä, onko luokassa yksi vai kaksi opettajaa.

*Tutkija: "Nii just, no onks siinä jotain eroja, et on vaan yks opettaja tai et on kaks opettajaa?"*

*L2: "Ei mun mielestä"*

Yhden lapsen mielestä taas heillä ei ole pitkään aikaan ollut kahta opettajaa opettamassa. Alkuopetuksen lapsista (10/22) on sanonut, että melua on vähemmän, kun on kaksi opettajaa ja (9/22) on sanonut, että melua on luokassa silloin enemmän. Joidenkin lasten mielestä se riippuu täysin siitä, mikä tunti on kyseessä. Esimerkiksi matematiikan tunnilla yleensä on vähemmän melua kuin käsitöissä. Kahden opettajan läsnä ollessa, on luokassa myös yleensä isompi porukka ja sen vuoksi erään haastateltavan mukaan meteliä voi tulla enemmän.

*L22: "Vähemmän pitäis. ku jos sieltä lähtee se yks ope ni sinne jää se yks ope, niin silloin ei tuu aina melua kun ope lähtee, kun sillon yleensä tulee mekkalaa"*

### **7.2.1 Yhteissuunnittelun ja arvioinnin rooli**

Alkuopetuksen opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä, vaikka opetus ei aina samanaikaisopetusta olisikaan. Heillä on viikkopalaveri ja kerran viikossa yksi yhteinen tunti suunnittelua. Opettajien haastatteluissa nousee esiin, että alkuopetuksen opettajat tekevät paljon viime hetken suunnittelua keskenään muun muassa käytävällä kohdatessa tai välituntisin.

Oppiaineiden aiheet ovat yhdessä suunniteltuja, mutta yksittäisten tuntien opetusmenetelmiä opettajat ovat toteuttaneet myös omalla tavallaan. Jos joku opettajista löytää hyvää materiaalia, niin sitä jaetaan joustavasti, ja myös omista suunnitelmista voidaan aina joustaa.

*O4: "Jos siellä on jotain tärkeitä juttuja mitä käydään, niin sit sovitaan ne, mut jokainen saa toteuttaa sitä, niinku se on itelle luontevaa."*

Arvioinnissa alkuopetuksen opettajat arvioivat kukin tavallaan ne oppiaineet, mitä opettavat millekin ryhmälle. Käytöksen, työskentelytaidot ja yhdessä olemisen taidot arvioi oman

kotiryhmän opettaja. Palkitsemiset, kuten stipendit pohditaan yhdessä. Jos oppilaan arvioinnissa on jotakin epävarmuutta, muiden alkuopetuksen opettajien kanssa voidaan keskustella asioista.

*O3: "Jos on jotakin näkemyseroja, ni ne on kaikkien nähtävissä, et sit tietysti jutellaan siinä kohtaa."*

*O4: "Ja sitten tietenkin vaihdetaan niitä sellasia näkemyksiä ja varsinkin jos on jotain haasteita oppilaalla, niin sitten se tavallaan on hyvä kun on niinku useammat silmät näkemässä ja voidaan sit niinku miettiä yhdessä niitä asioita."*

### **7.2.2 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet**

Opettajille yhteisopettajuus luo monia hyötyjä ja hyviä puolia. Haastatteluista nousee esille muun muassa se, että koska kaikki opettajat ovat hieman eri-ikäisiä ja omaavat eri määrän kokemusta, niin opettajat täydentävät toisiaan omalla osaamisellaan. Alkuopetuksessa aina jollekin kolmesta opettajasta tulee jokin idea, eikä yksin tarvitse miettiä, jos ideoita ei tule. Omat vahvuudet saadaan tuotua esiin ja myös toisinpäin, jos opettajalla on jokin heikkous, niin se ei haittaa, kun joku opettajista voi paikata siinä kohtaa.

*O3: "No mä nään siis suurimpana hyvänä puolena sen, niinku esimerkis opettajan kannalta, että jokainen opettaja voi tuoda siihen ne vahvuutensa mukaan, ja tää tietysti sisältää sen kääntöpuolen, että se jos on jotain heikkouksia, ni se ei välttämättä sitten kaada niinku koko laivaa."*

Yhteisopetus tuo myös monipuolisuutta, kun kaikilta opettajilta tulee jotakin opetukseen. Hyvänä asiana nähdään myös yhteisopettajuuden tuoma joustavuus siihen, että yksi opettaja voi irrottautua luokasta hoitamaan esimerkiksi jotakin äkillisiä tilanteita. Näin tilanteet pystytään selvittämään heti eikä vasta myöhemmin.

*O1: "Ja sitten se joustavuus, ku meitä on monta tässä, ni joku pystyy sitten irrottautuu johonkin äkkiä tulevaan tilanteeseen, ja muut paikkaa."*

Lisäksi opettajien haastatteluista nousevat esiin henkilökemiat. Kun toiminnassa on mukana useampi aikuinen, lapsi voi myös tarvittaessa valita kenen opettajan puoleen kääntyä. Opettajat tekevät myös aineenopettajien kanssa yhteisopetusta tai samanaikaisopetusta. Heidän mukaansa se rikastuttaa esi- ja alkuopetuksen opetusta. Toisen näkökulma auttaa suunnittelussa, opetuksessa sekä arvioinnissa. Opettajista vastuun ja työtaakan jakaminen sekä yhteissuunnittelu tuovat helpotusta heidän työhönsä eikä työ ole niin kuormittavaa.

*O4: ”No kyllä tässä on niinku ihan valtavasti hyviä puolia, et ehkä just se työtaakan jakaminen ja yhteissuunnittelu.”*

Oppilaat saavat opettajien mielestä yhteisopettajuuden myötä monipuolisuutta opetuksessa, he tottuvat erilaisiin työskentelytapoihin, saavat omantasoista tukea ja saavat oppia omaan tahtiinsa. Opetusta pystytään eriyttämään paremmin ja oppimisen haasteisiin tarttumaan nopeammin. Yhteisopetuksen ja -opettajuuden tärkeimpänä antina lapsille on kuitenkin opillinen puoli. Tuntien palkitus, erityisopettajan resurssi sekä oppimisvaiheiden mukaan ryhmittely tukevat tätä.

*O1: ”Oppilaitten kannalta sitten se et ne saa sitä monipuolisuutta siinä ja tota tottuu semmoseen niinku erilaisiin työskentelytapoihin ne on niitä hyötyjä varmasti ja si se tuki että se saa sitä oman tasosta sehän on se pääjuttu tässä, se opillinen puoli.”*

Yhteisopettajuus tuo myös joitakin haasteita opettajille. Yhteisopettajuus ei toimi, jos opettajien näkemykset eivät kohtaa tai jos aikaa ei ole riittävästi yhteiseen keskusteluun. Yksi esiin noussut haastava asia on se, ettei opettaja voi tehdä yksin niin sanottuja nopeita päätöksiä vaan aina on ensin keskusteltava muiden kanssa. Lukujärjestys on myös melko kankea siinä mielessä, ettei se joustu yhtään, jos esimerkiksi joku asia jää kesken tunnilla, niin sitä ei ehkä voi enää jatkaa seuraavalla tunnilla.

*O1: ”– – me ei voida ihan miten tahansa pyöritellä oppitunteja ni si tavallaan on se joustamattomuus siinä et jos mä haluaisinkin nyt et meillä jäi tää asia kesken ni mä jatkan sitä ens tunnilla ni sitä mahdollisuutta ei oo ku ens tunnilla ne on jo muissa ryhmissä et ei se si siinä mielessä se on aika joustamaton, että se pitää saada se tunti paketoitua.”*

Toinen järjestelmä, joka on kankea yhteisopettajuuteen, on Wilma. Yksi opettajista ei näy siellä minkään ryhmän vastuuopettajana, ja tämäkin on aiheuttanut lasten huoltajien keskuudessa epäselvyyttä siitä, kuka opettaja on vastuussa mistäkin asiasta. Myös opettajien haastatteluista nousi esiin, että huoltajille on saattanut aluksi olla hieman hämmentävää, että miten tämä malli toimii.

*O4: ”Toi on nyt semmonen haastava ollut tässä, että tää on jotenkin niin tavallaan kokeilua meilläkin ja sitäkin et si kaikki wilmaki ja priimus, nää tämmöset meidän systeemit missä on nää arvioinnit ja yhteydenpito vanhempiin ja sellaset ni ne on aika joustamattomia ne systeemit.”*

Ainakin yhdellä opettajalla (O1) on myös sellaisia päiviä, jolloin ei näe omia kotiryhmän oppilaita ollenkaan hänen opetuksessaan. Hän kokee sen hieman haastavana, että kuka silloin pysyy perillä esimerkiksi lapsen huolista ja murheista. Luokanopettajana hän

haluaisi olla perillä oman ryhmänsä asioista, ystäväkuvioista ja nähdä myös paljon omaa ryhmäänsä.

*O1: "Et sillain ku ne on vielä pieniä ni koen että ne kaipais ehkä vielä sitä et on se oma turvallinen aikuinen ja turvallinen luokka missä ollaan."*

Opettajat ovat nähneet, että oppilaille haaste voi olla juuri alkuvaiheessa uusien ryhmien oppiminen ja muistaminen, missä pitää milloinkin olla. Toisen opettajan mielestä on välillä jopa raskasta, että ryhmä vaihtuu koko ajan.

*O4: "Joskus se on vähän raskastakin et se ryhmä vaihtuu koko ajan tai joinain päivinä se on, et on montaa erilaista ryhmää, ja että ehkä ei ihan sen tyyppistä semmosta oman ryhmän henkeä muodostu, kun semmosessa perinteisessä et sä teet koko ajan niiden samojen oppilaiden kanssa sitä työtä koko vuoden."*

Haasteet ovat kuitenkin koko ajan pienentyneet, eikä suuria haittoja tai haasteita yhteisopettajuudesta tai samanaikaisopetuksesta näytä olevan.

*O3: "Täytyy sanoa, että haasteet on niinku tavallaan tai ne niinku olemassa olevat ni ne on niinku pienentyny koko ajan mun mielessäni."*

Huoltajat kokevat yhteisopettajuuden hyvänä asiana. Lapset saavat näin enemmän aikaa ja huomiota sekä henkilökohtaista tukea oppimiseensa. Lisäksi opettajien erilaisuutta ja erilaisia opetusmenetelmiä pidetään hyvänä. Kun on useampi opettaja, se tuo huoltajien mukaan mahdollisuuksia henkilökemioiden kohtaamiseen. Jos on vain yksi opettaja ja kemiaat eivät kohtaa lapsen kanssa, niin se on huono juttu.

*H5: "Hyvä asia, koska opettajatkin ovat erilaisia ja käyttävät erilaisia opetusmetodeja. Mikä sopii toiselle ei välttämättä ole hyvä toisella."*

*H11: "Opettajat voivat konsultoida helposti toisiaan eri tilanteissa, kun muillakin on hyvä kontakti luokkien oppilaisiin. Lisäksi kun opetus vastuu on toisella niin toiselle jää enemmän aikaa tarkkailla luokkaa."*

Hyviä puolia huoltajien mielestä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa yhteisopetukseen liittyen ovat myös työskentely erilaisissa kokoonpanoissa ja eri opettajien kanssa. Lisäksi lapsilla on mahdollisuus saada enemmän ystäväsuheteita. Varsinaisia huonoja puolia yhteisopettajuudesta huoltajien vastauksista ei löydy. Huoltajat ovat olleet opettajien väliseen yhteistyöhön tyytyväisiä.

Huonoina puolina huoltajat mainitsevat joustavalle esi- ja alkuopetukselle sen, että huoltajille saattaa olla hieman epäselvää, kuka opettajista tosiaan on mistäkin asiasta

vastuussa. Joku huoltajista kokee systeemin vain sekavana, esimerkiksi ryhmien vaihtuvuus koetaan hieman hankalana huoltajan näkökulmasta. Huoltajat pitivät vastausten perusteella tärkeänä myös sitä, että lapsella on selkeästi yksi oma opettaja.

*H17: "Ei täyttä varmuutta, kuka mitään nyt opettaa, yleisesti oma ope on lapselle kuitenkin tärkeä turvatekijä koulussa."*

Lapset näkevät pääasiassa yhteisopetuksesta (kahden opettajan yhteistyöstä) vain hyviä puolia. Hyviä puolia lasten mielestä ovat ne, että he saavat nopeammin ja helpommin apua, toinen opettaja voi opettaa ja toinen kiertää auttamassa, ja jos toinen opettaja joutuu poistumaan luokasta, luokkaan jää kuitenkin vielä toinen aikuinen.

*L35: "Noo sitten jos on vaikka on loppunut joku juttu ni se toinen ope käy hakee vaikka maalia tai liimaa ja se toinen ope voi auttaa siinä toisessa asiassa."*

*L29: "No ne auttaa ja sitten jos on paljon monta oppilasta jolla on joku vaikeus niin sitten on niinku vähän enemmän opettajia nii ne pääsee niinku nopeemmin hommiin taas."*

Huonoja puolia ei ole tai niitä ei ainakaan osata kertoa. Liiallinen hälinä on yhdessä vastauksessa mainittu huonoksi puoleksi.

### **7.2.3 Eriyttäminen keinona yksilöllisyyden huomioimiseksi**

Eriyttämistä voidaan pitää yhtenä osana yhteisopettajuutta. Tuen tarpeisia oppilaita löytyy niin alkuopetuksen kuin esiopetuksenkin lapsista. Alun perin alkuopetuksen puolella oppilaat oli tarkoitus järjestellä niin, että yhdessä kolmesta ryhmästä olisi tuen tarpeiset ja ryhmä olisi pienempi kooltaan. Näin ei kuitenkaan täysin onnistuttu tekemään ja tuen tarpeisia oppilaita löytyy jokaisesta ryhmästä muutamia.

Opettajille tehdyssä haastattelussa heiltä kysyttiin muun muassa, miten he eriyttävät opetuksessaan. Opettajat eriyttävät opetustaan esimerkiksi antamalla muiden luokkatasojen tehtäviä matematiikassa.

Koska oppilaat on jaoteltu oppimisvaiheryhmiin, joka sinällään on jo eriyttämistä, näissä ryhmissä pystytään vielä eriyttämään vaikka ylöspäin, jos tarvetta löytyy. Esimerkiksi matematiikassa ryhmää voidaan myös vaihtaa, jos huomataan että oppilas tarvitsisi lisähaastetta. Tämä mahdollistaa myös sen, että toisessa ryhmässä voidaan pitää taso alempana niin, että siellä pysyvät kaikki perässä.

*O3: "Sekin tavallaan että jaetaan niitä oppilaita ryhmiin että sä voitkin päättää että sä menet jossain kohtaa toiseen ryhmään opiskelemaan et siel on nyt enemmän sun vauhtistas etenemistä."*

Esiopetuksessa on välillä toimittu niin, ettei olekaan eriytetty vaan on annettu koko ryhmälle jotain tietynlaista toimintaa, jolloin on havaittu toiminnan hyödyttävän koko ryhmää, vaikka se alun perin on ollutkin vain yhden lapsen erityinen tarve. Esiopetuksessa eriytetään tilanteen mukaan ja muodostetaan muun muassa pikkuryhmiä, joissa voidaan keskittyä esimerkiksi tunnepuolen juttuihin sen mukaan, kenellä olisi minkälaista tarvetta.

*O2: "Aika vaihtelevasti, ettei voi sanoa et näin me aina tehdään, kun nimenomaan siinä hetkessä eläen tarvii kumminkin, niin pitkälti kuin nyt on mahdollista, niin mennään."*

Huoltajille tehdyn kyselylomakkeen avulla selvisi, että heidän mielestään joustavassa esi- ja alkuopetuksessa taitotason huomioiminen johtaa siihen, että lapset saavat osaamistaan vastaavaa opetusta ja myös motivaatio oppimiseen säilyy.

*H2: "Varmaan saa osaamistaan vastaavaa opetusta"*

*H17: "Hyvä puoli että jokaisen taitotaso huomioidaan ja motivaatio säilyy oppimiseen paremmin."*

Lapsilta eriyttämiseen liittyen kysyttiin tehtävien sopivuudesta, yhdenvertaisuudesta sekä siitä, mikä heille oli helppoa tai vaikeaa. Alkuopetuksessa tehtäviä annetaan valikoiden, eri määrä, eri vaikeusasteisia tehtäviä tai jopa erilaisia oppikirjoja. Taito- ja taideaineissa eriyttäminen liittyy lähinnä siihen, että työ itsessään eriyttää, ja jokainen tekee omien kykyjensä mukaan. Lapset kokivat, että tehtävät yleensä olivat heille sopivia tai helppoja. Vain muutaman lapsen haastattelusta nousi esiin, että toisinaan tehtävät ovat vaikeita. Matematiikkaa pidettiin helppona ja kivana oppiaineena alkuopetuksessa ja vastauksista huomasi, että alkuopetusikäisiä kiinnostaa matematiikka. Moni lapsi (18/28) koki myös olevansa hyvä juuri matematiikassa.

*L15: "Matematiikka, suomen kieli puoliksi, kuvista ja ei mitään muuta."*

*L16: "No kun meillä on esimerkiks matikkatehtäviä, kässätehtäviä nii ne on ehkä helpoimmat ja ymppäen liittyvät tehtävät."*

*L22: "No matikassa on aika helppoo noi, ku oli noi pluslaskut, mut enää ne ei oo kovin helppoja."*

*L33: "Matikka."*

Lasten haastatteluista nousi esiin, että he saavat lisätehtäviä tai vaikeampia tehtäviä ylempiltä luokkatasoilta.

*L1: ”Saadaan kolmosen ja joskus on saatu nelostenkin”*

Alkuopetuksen lasten haastatteluissa nousi myös esiin, että siirtoja ryhmästä toiseen voidaan tehdä, kun huomataan oppilaan tarve tämänkaltaiselle eriyttämiselle.

*L24: ”En, mä oon eka ollu ykkösellä siinä O1:lla ja si O3:lla mut ku mä tein O3:lla niin nopeesti ku vaikka muut teki yhen tehtävän, ni mä olin saanu sen jo valmiiks, ni siks mut siirrettiin.”*

Yllättävän harva vastasi helpoksi aineeksi koulussa jonkin taito- tai taideaineen. Suurin osa (19/28) vastasi suomen kielen tai matematiikan helpoimmaksi oppiaineeksi. Toisaalta myös kysyttäessä vaikeita oppiaineita, vastaukset jälleen painoutuivat joko suomen kieleen tai matematiikkaan. Suomen kieli kuitenkin koettiin kokonaisvaltaisemmin hankalammaksi kuin matematiikka, joissa monella oli vain jotkut asiat vaikeita.

*L4: ”Matikka olis sillai helppoo mut joskus tulee tosi vaikeita laskuja.”*

*L13: ”Ei tai no äidinkieli on vaikeeta.”*

Lapset eivät huomaa eriyttämistä. He eivät ole juuri huomanneet, esimerkiksi jos joku on saanut erilaisia tehtäviä. Ensimmäisen luokan oppilaat saavat helpompia tehtäviä kuin toisen luokan oppilaat mutta keskenään he saavat samanlaisia. Suomen kielessä yksi haastateltavista kertoo heillä olevan kaksi erilaista vihkoa, joissa on erilaiset tehtävät. Lisäksi yksi haastateltavista kertoo saavansa erilaisia tehtäviä kuin muut, sillä ei osaa lukea vielä yhtä hyvin.

*L15: ”Ykköset saa vähä helpompia ja kakkoset vähän vaikeampia ja välillä tehään sitten parin kaa.”*

*L3: ”Saa paitsi suomen kielessä meillä on välillä vähän erilaisia tehtäviä kun on kaks erilaista vihkoo ni toisia pyydetään tällain ja tällain tekeen.”*

Suurimmaksi osaksi (5/7) esiopetuksen oppilaiden mielestä tehtävät ovat ihan sopivia tai jopa helppoja. Esiopetuksen oppilaiden haastatteluiden perusteella tehtäviä tehdään osittain myös oman lukutaidon ja kirjoitustaidon mukaan. Esiopetuksessa eriyttämiseksi voidaan katsoa myös toimintaryhmä -yhteistyö alkuopetuksen kanssa, jossa tavallaan eriytetään ylöspäin esiopetuksen oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa.

Lasten mielipiteet jakoutuivat melko tasaisesti tykkäävätkö he työskennellä yksin, parin kanssa vai ryhmässä. Parin kanssa työskentelyä perusteltiin muun muassa siten, että parityö on parempi kuin ryhmätyö, sillä ryhmätöissä tulee melua aina jonkun verran. Sekin nähtiin hyvänä asiana parityössä, että silloin voi saada apua kaverilta ja myös tarvittaessa itse auttaa toista. Lasten vertaistuen merkitys nousi esiin myös opettajien haastatteluissa. Erityisesti kotiryhmissä, joissa on sekaisin ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita tämänlainen vertaistuki tuntuu olevan hyödyllinen.

*L19: "Joo paitsi si ku ei oo paritehtävää ni saa kyl oppia iteki mut meil on semmoset parit et vieres on aina joku kakkonen."*

Haastatteluissa nousi esiin, että muutaman (2/28) lapsen mielestä toisen auttaminen hidastaa omaa tekemistä. Yleisesti ottaen lapset tuntevat pitävän kuitenkin toisen auttamista ja yhdessä työskentelyä ihan neutraalina. Yksin työskentelyä perusteltiin hyvänä siksi, että silloin muut ei häiritse ja pystytään keskittymään paremmin ja toimimaan nopeammin, kun ei tarvitse auttaa muita.

*L18: "Yksin on helpompaa ku jos kaverii pitää aina auttaa ni siinä kestää enemmän aikaa jos itte ei saa tehdä."*

Haasteita tai lisätehtäviä ei kaikkien mielestä saa riittävästi, ja yksi lapsista taas kertoo, ettei edes halua mitään haastavampaa, vaan haluaisi kaiken olevan helppoa. Kysymys haasteiden saamisesta vaikuttaa hajauttavan vastauksia melko paljon.

#### **7.2.4 Ryhmittelyt luomassa joustavuutta opetukseen**

Ryhmittelyt ovat osa yhteisopettajuutta ja näin ollen myös osana joustavaa esi- ja alkuopetusta. Opettajien haastatteluiden perusteella selviää, että ryhmittelyille on ollut selkeät perusteet. Koska toisen luokan oppilaat olivat jo kahdelle kolmesta opettajasta edellisestä vuodesta tuttuja oppilaita, heidät kyettiin jo valmiin oppilaantuntemuksen avulla helposti jakamaan eri ryhmiin. Ensimmäisen luokan oppilaiden jakamisessa käytettiin apuna esiopetuksen opettajan oppilaantuntemusta.

*O3: "Niillähän oli näillä viime vuoden opettajilla näiden oppilaiden tuntemus, että aika hyvin sen niinku tiesi et kuka on taidoiltaan missäkin kohtaa menossa."*

Ryhmät jaettiin oppimisen perustein sekä osittain myös sosiaalisin perustein. Oppilaantuntemusta käytettiin muun muassa siten, että pohdittiin kuka sopisi kenenkin kanssa työskentelemään ja kuka esimerkiksi sietäisi hieman levottomuutta.

*O3: "Heitähän on siis oppimisen perustein jaettu ryhmiin mutta myös sosiaalisin perustein et on mietitty vähän eri oppilaiden sopeutumista niinkun siihen porukkaan ja sillä tavalla, että joskus on semmosia pareja, jotka ehdottomasti ei oo hyvä olla samassa luokassa. Ja kyllä siellä niinkun monenlaisia perusteita oli mutta oppimisen haasteet oli varmaan se suurin syy."*

*O4: "Yritettiin vähän kattoo oppilaan tuntemuksen, ja sitten eskarin opee käytettiin siinä viime vuonna, et ketkä sopis tavallaan työskenteleeseen toistensa kanssa, ja joista jollekin vois olla tukee ja apua. Ja sitten taas sellasia et ehkä katottiin vähän sellasia tyyppejä, joilla olis hyvä sietokyky semmoselle jonkin asteiselle levottomuudellekin, ja ei sit häiriinny niin herkästi siitä, että joku säätää jotakin omaansa."*

Esiopetuksessa toimii yksi iso ryhmä, mutta välillä siellä jaetaan lapsia pienryhmiin. Ryhmät jaetaan pedagogisin perustein sekä taitoperustaisesti, mutta tarpeen ja päivän mukaan vaihtelee täysin se, miten heitä jaetaan ryhmiin. Pienryhmätoiminta on esiopetuksen opettajan mielestä toiminut hyvin.

*O2: "On ja väittäisin että se on antoisaa toimintaa kaikille osapuolille."*

Opettajat ovat melko tyytyväisiä ryhmittelyihin ja kokevat niiden olevan onnistuneita. Ryhmittelyiden avulla on onnistuttu saamaan muun muassa vähän pienempi kotiryhmä siihen, missä on enemmän tuen tarvitsijoita. Kotiryhmissä on opettajien mukaan havaittavissa selkeitä ominaispiirteitä, joka tukee sitä, että ryhmittelyt on tehty ihan oikein perustein.

*O4: "Joo siis nää kotiryhmät on mun mielestä toiminu ja ne on hyvin erilaisia kaikki et niissä on ihan omat ominaispiirteensä kaikissa ryhmissä, että tota on mun mielestä ollut ihan onnistuneet joo."*

Yksittäisiä muutoksia ryhmittelyissä on tapahtunut vain oikeastaan kuljetusten takia tai esimerkiksi taidon perusteella matematiikassa. On helposti nähtävissä, jos joku ei kuulu jompaankumpaan matematiikan ryhmään ja sitten hänet voidaan sen perusteella vaihtaa toiseen ryhmään. Toisaalta yhden opettajan mielestä tietynlaista joustavuutta ryhmiin siirtelyssä olisi voinut olla enemmän.

*O4: "Ois toki voinu vielä tehdä semmosiakin et olis jonkun oppilaan esimerkiks siirtäny sinne sitten niinku sinne vähän edistyneempien ryhmäänkin, mutta tota ei ehkä si kuitenkaan ollut semmosta tarvetta et ois voinu tavallaan olla sitä joustovaraa vielä enemmän, että ois oppilas tavallaan vähän seilannu."*

Oppimisvaiheryhmittely on toiminut hyvin erityisesti matematiikassa, jossa on tärkeää, että saa oman tasoistaan tekemistä. Yhden opettajan mielestä varsinkin toisen luokan edistyneempien matematiikan ryhmä on todella hyvä, sillä nyt hän on pystynyt huomioimaan myös lahjakkaammat oppilaat paljon paremmin. Muuten lahjakkaampien huomiointi jäisi helposti vain lisätehtävien varaan.

*O1: "Ku mulla kellä taidot riittää ni me voidaan tehdä paljon toiminnallista ja paljon kaikkee vaikeempaa kolmosen ja nelosen matskuja ja juttuja ja sitten pystyn eriyttää niitä yksilöitä jotka on ihan toisosi hyviä niinku oman tasosilla että kyl mä ny nään et niitäki täytyy muistaa."*

Myös toisesta toisen luokan matematiikan ryhmästä kerrotaan, että on hyvä, kun oppilaat ovat melko samalla viivalla taidoissaan ryhmässä, jolloin ryhmä tukee toinen toistaan eikä kukaan sillä tavalla erotu joukosta.

Lisäksi lapset saavat enemmän ystävyysuhteita ja sosiaalisia suhteita, koska he ovat sekaryhmissä ja ryhmittelyitä on useampia. Ensimmäisen luokan oppilaan ja toisen luokan oppilaan yhteistyö nähdään myös mahdollisena rikkautena, kumpikin antaa toisilleen jotakin ja esimerkiksi lähikehityksenvyöhykkeellä oppiminen mahdollistuu.

Yksi opettajista kertoo, että hänen luokassaan on ainakin toiminut hienosti ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden yhteistyö. Ja esimerkiksi istumajärjestyksellä voidaan vaikuttaa siihen, että vierekkäin istuvat voisivat tukea toinen toistensa oppimista. Luokkarajat ovat myös hälvenneet.

*O3: "Ennenhän se on ollut aika lailla sitä, että mähän en voi olla muuta, kun kakkosluokkalaisten kans, jos mä oon kakkosella, mutta nyt ne on aika sujuvasti mun mielestä sillai siinä ollut yhdessä, ettei niitä mun mielestä erota millään tavalla."*

Hyvinä asioina huoltajien mukaan nähdään ryhmähenki, aikuisten arvostus sekä luokkarajojen hälveneminen puhuttaessa joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ryhmittelyyn liittyen.

Alkuopetusikäisten lasten haastatteluissa kysyttiin onko heillä sekä ensimmäisen luokan että toisen luokan oppilaita kavereinaan. Lapsista lähes kaikki (26/28) kertoivat, että heillä on kumpiakin kavereina. Suuri osa (22/28) lapsista vastasi saaneensa myös paljon uusia kavereita kuluneen lukuvuoden aikana. Vain joka seitsemäs (4/28) vastasi, ettei ollut saanut uusia kavereita. Vain kaksi vastasi saaneensa jonkun verran tai joitain uusia kavereita.

Hyvänä puolena voidaan nähdä kaveripiirin laajentuminen. Suurin osa (25/28) pitää työskentelystä sekaryhmissä ja heistä on mukavaa, kun on useampia kavereita eikä aina samoja. Tosin kaikkien mielestä sekaryhmät ei ole niin hyvä asia, sillä esimerkiksi eräs toisen luokan oppilas olisi mieluummin vain oman ikäistensä kanssa.

*L16: "No siis niinku ykkösistä mä oon saanut kolme tai neljä kaveria mut mun mielestä olis kivempaa jos olis kaikki luokat erikseen et olis pelkät ykköset ja kakkoset jne."*

Oppilaalla on selkeä perustelu siihen, miksi kokee, että niin olisi paremmin.

*L16: "No kun on niin paljon hälinää, niin paljon oppilaita se on niin ärsyttävää sitten, kun pitäis välillä kerrata niitä asioita jotka tietää jo ja si aika montaki kertaa ku ykköset ei vielä niitä tiedä."*

Lapsilta kysyttiin pitävätkö he omasta kotiryhmästään. Lähes kaikki kysymykseen vastanneista (20/22) pitivät omasta kotiryhmästään. Kotiryhmien välillä ei ole myöskään tarvinnut vaihtaa ketään toiseen ryhmään. Lasten haastatteluista selviää, että muutama haluaisi vaihtaa toiseen ryhmään syystä, että joku hyvä kaveri on eri kotiryhmässä. Oppilaat eivät juuri ole huomanneet perusteita ryhmäjaoilte. Vain toisen luokan matematiikan ryhmästä tiedetään, että toinen ryhmä on hieman nopeammille ja etevimmille oppilaille. Lasten haastatteluiden perusteella ryhmähenki eri ryhmissä tuntuu yleisesti olevan aika hyvä ja lähes kaikki ovat sitä mieltä, että kaikki tulevat kaikkien kanssa toimeen.

### **7.3 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö siirtymävaiheessa**

Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö tänä lukuvuonna on ollut melko vähäistä opettajien sekä lasten haastattelujen perusteella. Haastatteluaineistosta nousi esiin, että opettajien mielestä sitä voisi olla enemmän. Yhteistyö mitä on tehty, on sisältänyt muutamia musiikintunteja, lukutunteja sekä äidinkielen toimintaryhmiä.

*O1: "No vähemmän, kun ajateltiin, joitain musiikin tunteja, joitain lukutunteja sillä lailla et sieltä on tullu niinku lukutaitosia mulle lueskeleen lukutunnilla."*

Toimintaryhmissä käytettiin sellaista ryhmittelyä, joissa jotkut ensimmäisen luokan oppilaat tulivat esiopetuksen puolelle ja vastaavasti esiopetuksesta lähti lapsia ensimmäiselle luokalle lukemaan opettelemaan.

*O2: "On ollut jonkun verran vähemmän kun aikasempina vuosina ja erilaista ku aikasempina vuosina mut et äidinkielen semmosia toimintaryhmiä meillä oli tai ryhmittelyä et joku ekaluokkalainen tuli eskariin ja sitten taas täältä lähti ihan lukemaan opettelemaan."*

Esiopetuksen mukaan tuominen malliin hyödyttäisi yhden opettajan mukaan erityisesti esiopetuksen oppilaita, koska heidän joukossaan varmasti olisi sellaisiakin lapsia, jotka olisivat valmiita ensimmäisen tai toisen luokan haasteisiin.

*O3: "Siitä hyötyis ne eskarit mä väittäisin ehkä niin päin enemmän, että he hyötyis siitä enemmän, ja koska sielläkin on varmaan sellasia, jotka olis aika valmiita niihin ykkösen tai jopa kakkosenkin haasteisiin jossain kohtaa, että kyllä mun mielestäni se semmosta yksilöllistä opetusta tukee."*

Asia nähdään myös toisinpäin, kaikki ensimmäisen luokan oppilaat eivät ole valmiita vielä siirtymään ja siirtymävaiheeseen tarvittaisiin lisää joustavuutta.

*O4: "Esikoulun kanssa tehtävää yhteistyötä siihen suuntaan, koska ykköselle yleensä tulee lapsia, jotka tarvis vielä sitä leikkiäkin ehkä enemmän ja sitä semmosta pehmeitä siirtymistä siihen ykkösluokan asioihin ja semmosta, niin se on varmaan aika tärkeää ja sitä kuvioo haluaisin olla myös kehittämässä ite myöskin siitä eteenpäin."*

Yhteistyö ylipäätään esi- ja alkuopetuksen välillä on tärkeää, jotta saadaan tietoa, minkälaisia lapsia on tulossa ja minkälaisia ryhmiä pystytään muodostamaan. Esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle siirtyminen yhden opettajan mukaan helpottuu, kun tilat, opettajat ja henkilökunta ovat tuttuja. Nämä asiat keventävät lapsen koulun aloitusta ja jännitystä. Haastatteluista nousee esiin myös lapsen kouluvalmius. Nimittäin yhden opettajan mukaan osa esiopetusikäisistä lapsista haluaisi siirtymävaiheessa vielä jäädä esiopetukseen.

*O2: "Kyllä lapsella täytyy jonkinlainen valmius ja uskallus olla siihen ja ajatus, että mä oon nyt valmis menemään sinne kouluun, kun joka vuosi on kuitenkin niitäkin lapsia jotka yllättävän totisena sanoo, että mä jäisin tänne eskariin vielä, että onko hällä sitten tarve leikkiä vielä vai joku muu --."*

Yksi opettajista näkee, että heidän alkuopetuksen yhteistyönsä mahdollistaa lapsille helpomman siirtymän ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle, antaen aikaa tavallaan kaksi vuotta oppia alkuopetuksen asiat. Ensimmäisen luokan oppilaille seuraavan vuoden siirtymä toiselle luokalle pitäisi olla aika helppo, kun lapset tietävät jo minkälainen kuvio on kyseessä. Yksi opettajista kertoo lasten harjoitelleen sitä, minkälaista toisella luokalla on mutta todenneen heille, että heidän tietävät jo mitä siellä tehdään.

*O1: "Nii ryhmähän muuttuu mut kyl mä just tänään sanoin noille ykkösille, ku ne sano et harjoiteltiin tänään, mitä tuolla kakkosella tehdään ni mä sanoin, et kyllähän te tiedätte mitä kakkosella tehdään, ku te ootte sen jo nähny täällä luokassa."*

Toiselta luokalta kolmannelle luokalle siirtyminen voi olla alkuopetuksen jälkeen jännittävämpi siirtymä, kun opettajakin vaihtuu. Kiinnostavaa yhden opettajan mielestä

onkin, mitä jatkossa tapahtuu kun kolmas- ja neljäsluokkalaiset alkavat myös tehdä jotakin joustavaa yhdessä, joka tarkoittaa, että joka toinen vuosi ollaan aina saman ensimmäiseltä luokalta tutun porukan kanssa.

*O4: "Se on aika mielenkiintoinen kuvio, että miten se sitten lähtee siitä et millasia hyötyjä et onks siinä hyötyjä, haittoja, mitä siinä on sitten, kun päästään siihen vaiheeseen ku ne meneekin et taas nää samat tyypit on siellä kolmosnelosella et se on mielenkiintosta."*

Opettajien haastatteluista nousee myös esille se, ettei luokan kertaaminenkaan ole ehkä niin paha asia lapselle, kun osa luokasta pysyy samana edelleen. Tiedon ja taidon -portaatt arviointimenetelmä on myös apuna lapselle siinä, että hän huomaa, millä tasolla on missäkin asiassa.

*O3: " – – arviointi on niin hyvä tää tiedon ja taidon portaatt, että se lapsi itekin tajuaa siinä sen, että noita asioita mä en kyllä vielä osaa. Että se on niinku helppo sen lapsen kanssa todeta, et sä tarviit tässä asiassa vielä lisää apua ja että se ei oo mitenkään traagista enää se luokan kertaaminen"*

Opettajien haastatteluiden perusteella vanhemmatkin saattavat nähdä lapsen etuna sen, että lapsi tarvittaessa jää vielä kertaamaan.

Tavoitteena seuraavalle lukuvuodelle joustavalle esi- ja alkuopetukselle olisi kuitenkin, että esiopetus tulisi konkreettisemmin mukaan toimintaan. Myös fyysiset tilat on suunniteltu niin seuraavalle vuodelle, että esiopetus ja alkuopetus ovat vierekkäin.

*O1: "Se on ehkä semmonen tavoite ens vuodelle, että nyt ku tää on eka vuosi tätä meidän joustavaa nii tää on ollut ehkä aika työläs nyt ottaa käyttöön, mut si ku siihen saadaan viel se eskari mukaan, ni se on ehkä tavoitteena."*

Syitä sille, miksi esiopetus ei vielä ole ollut juuri mukana oli opettajien mukaan se, ettei kykyä niin isoon muutokseen yhden lukuvuoden aikana vielä ollut, sillä syksy oli opettajille ollut melko rankka uusien kuvioden myötä. Yhden opettajan mukaan on myös tärkeää nähdä ensin uudet esiopetuksen lapset, että minkälainen toiminta heille sopisi. Suurin osa ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista kuitenkin tunnetaan jo etukäteen.

*O2: " – – että istuuko se toiminta sitten sille porukalle et sillonhan se olis aika aikuisjohtosta jos me päätettä et näin me mennään ja mikä joustava mikä yhteistyö se sitten on."*

*O4: " – – tänä vuonna, ku tää oikeestaan lähti liikkeelle tää meidän kuvio tänä vuonna et meillä oli nää joustavat ryhmät ykköskakkosella niin sitten ei oo hirveesti ollut paukkuja siihen et oltais suunniteltu vielä sitä eskarin kanssa sitä yhteistyötä – –."*

Lasten haastatteluissa nousee esiin tarve esiopetuksen kaltaiselle toiminnalle kuten leikille. Ensimmäisen luokan lasten haastatteluista nousee esiin muutamia lapsia, jotka ovat jääneet esiopetuksesta kaipaamaan lelopäiviä tai leikkimistä ylipäätään. Muutama lapsi olisi myös mieluummin jäänyt vielä esiopetukseen kuin siirtynyt ensimmäiselle luokalle.

*L4: "Ei meil oo siel ees yhtään leluja eikä oo lelopäiviäkään – – mä olisin halunnut jäädä eskariin."*

*L6: "On, paljon vaikeampia läksyjä ja sitten kun ei saa leikkiä yhtään ja sitten ei oo pitkiä välkkiä."*

Esiopetusikäiset lapset odottavat ensimmäiseltä luokalta, että siellä tehdään läksyjä, ja niitä tulee joka päivä. Yksi lapsista kertoo, että esiopetuksen oppilaiden pitäisi oppia, että ensimmäisellä luokalla ei ole enää leikkiaikaa kuin välituntisin. Alkuopetukseen siirtyessä odotetaan myös saatavan uusia kavereita.

*L11: "Ainaki mä tien mitä siel tehdään, läksyjä."*

*L14: "Läksyjä ainakin siellä tulee joka päivä läksyjä paitsi perjantaina."*

*L23: "Yks asia on, mistä pitää joustaa on se, et noitten eskarilaisten pitää oppia, et siel ei si sitä leikkiaikaa oo, ku välitunnit vaan."*

*L28: "Mä odotan ainakin, et mä pääsen tutustumaan siellä uusiin ystäviin, saan lisää ystäviä!"*

Lapsilta kysyttiin myös yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen välillä. Haastatteluissa nousi esiin, että esimerkiksi esiopetuksesta lapsi on saanut itse määrittää halusiko lähteä opettelemaan lukemista ja ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat muistivat lukeneensa yhdessä esiopetuksen lapsen kanssa kirjoja.

*L5: "Ei paljoo, paitsi joskus ollaan ehkä pari kertaa, ollaan luettu niille eskareiden kanssa kirjaa."*

*L9: "Me käytiin harjoittelemassa siellä lukemista."*

*L16: "No viime vuoden puolella me oltiin niiden kans mut tän vuoden puolella ei olla oltu – – no autettiin lukeen joitain kirjoja aina välillä."*

Esi- ja alkuopetuksen lapsista suurin osa (21/34) ei ole jännittänyt ollenkaan siirtymistä seuraavalle luokalle. Jos opettaja tai luokka pysyy suunnilleen samana, lapsia ei jännitä siirtyminen. Joku kertoi, ettei yleensä jännitä asioita. Yksi kertoi, että koska ensimmäisellä luokalla oli ollut niin helppoja tehtäviä, siirtyminenäkään ei jännittänyt. Joku oli myös ollut varma siitä, ettei jäisi luokalleen, niin se vähensi jännitystä.

*L22: "No kun en mä kauheesti jännitä yleensä."*

*L34: "Koska mä tiesin, että mä varmasti siirryn kakkoselle."*

*L13: "Ei, mutta mua jännitti kyllä silloin, ku siirryin toi toisesta eskarista tänne eskariin."*

Ne lapset, jotka kertoivat siirtymisen jännittävän, kertoivat syiksi: uudet oppilaat, saavatko kavereita, pääsevätkö luokaltaan, tuleeko vaikeita tehtäviä, tuleeko uusi opettaja, oppivatko kaiken mitä pitäisi tai onko koulunkäynti erilaista kuin edellisellä vuonna.

*L29: "No et opinks mä kertotauluja ja kaikkee mitä siellä opetetaan."*

*L32: "No et ollaanks onks se ny vähä erilaisempaa, ku viime vuonna kyl mua vähä niinku jännitti ja mua vähä jännitti minkälainen se luokka on."*

*L33: "Etten mä saa kavereita."*

Esiopetusikäisiä lapsia siirtymävaiheessa jännittää muun muassa se, kun kaikki eivät ole ihan tuttuja sekä se, että asiat muuttuvat aika paljon eikä enää voi leikkiä.

*L12: "No ku se on vähän semmosta, se on vähän no se jännittää, koska sillon muuttuu eri asioita ja huono puoli on se, ettei leikitä enää niin paljoo."*

Ne lapset, jotka eivät jännitä siirtymistä perustelevat jännittämättömyyttä sillä, että paikka ja kaikki muukin on jo tuttua, osa on esimerkiksi käynyt jo alkuopetuksen puolella lukemassa heidän kanssaan. Yksi lapsi kertoo, että voisi olla eri tilanne, jos olisi menossa eri kouluun.

*L9: "Ei koska mä oon käyny jo siellä."*

#### **7.4 Joustavuus esi- ja alkuopetuksessa**

Joustavuus opettajien haastatteluiden perusteella tarkoittaa esimerkiksi oppimisvaiheeryhmittelyjä ja sosiaalisten suhteiden mukaan ryhmittelyjä. Siihen voi liittyä opettajien erilaista yhteistyötä. Joustavuus on vaihtelevaa ja laaja käsite. Opettajien mielestä onkin vaikeaa sanoa, mitä kaikkea se on ollut, joskus jokin idea vain tulee ja sitä lähdetään sitten kokeilemaan. Joustavuutta on myös mietitty lasten tarpeiden ja toiveiden kannalta.

*O4: "Mä jotenkin aattelen, et se mikä on sitä yksilöllisyyttä on sitä joustavuutta tai just se, ettei pysytä suunnitelmassa jos niinkun nähdään, että tää porukka ei kerta kaikkiaan nyt jaksa tai tää lapsi ei nyt jaksa tätä hommaa tai tää toiminta ei nyt palvele hänen tarpeitaan tänään, niin sillon mun mielestä se lapslähtöisyys, yksilöllisyys on sitä joustavuutta siinä kohtaa –"*

*ja niin ku se joustavuus on niin hirveen laaja käsite ja sitä on niin monenlaista sitä voi olla oppilasryhmä voi joustaa, opettajat voi, opettajien erilaista yhteistyötä hyvin monenlaista."*

Yhteisopettajuus itsessään nähdään joustavuutta lisäävänä tekijänä esi- ja alkuopetuksessa.

*O1: "No niin kyllähän sitä joustavuutta vois olla vieläkin enemmän, mmh joustavia ratkaisuja mitähän mä ny sanoisin, no ny jotkut äkkinäiset tilanteet, niissä voi käyttää monellakin eri tapaa, ku meitä on kolme ni voidaan äkkiä sitten jos jollekin tulee joku ni mun oppilaat voi mennä O4:lle ja O3:lle ja tällöisiä."*

Joustavuus voidaan nähdä dynaamisena mallina. Joustavuus koetaan nimittäin jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen kohteena, joka saattaa muuttua ajan kuluessa. Yhden opettajan mielestä joustava esi- ja alkuopetus on todella mielenkiintoista ja innostavaa, ja ideoita suorastaan pursuilee joustavuuden toteuttamiseksi.

*O4: " – kauheen vaikee tässä niinku sanoo sitä sulle et mitä mä lähtisin tekemään tai mitä haluais se on vähän semmosta jatkuvaa kehittymistä ja kehittämistä."*

Opettajien haastatteluiden avulla selviää, että joustavan esi- ja alkuopetuksen mallia on kehitetty koko ajan vuoden aikana. Esimerkiksi kirjoitusryhmät muodostettiin vasta myöhemmin, kun huomattiin, että lasten kirjoitustaidoissa on myös hyvin paljon eroja.

Seuraavalle lukuvuodelle opettajilla on jo runsaasti uusia ideoita, miten kehittää joustavaa esi- ja alkuopetusta eteenpäin.

*O4: " – ehkä me päästään ens vuonna sit semmoseen tota noin niin, et ku me lähetään vetään sitä ehkä vielä enemmän oppiainerajoja ylittäen ja ehkä enemmän vielä sillä lailla vielä niitä taito ja taideaineita, ympäri ja uskontoo ruvetaan tekeen sillä lailla niinku eskari ykköskakkosten ryhmissä – et pari tuntia päivässä ollaan niinku siinä sitten eskareiden kanssa ja sit tavallaan jaetaan niitä sit ku niis on tavallaan kolmen ikäsiä oppilaita niissä ryhmissä niin tota ehkä siin sitten tavallaan tulee niitä tulee vielä sitä joustavuutta enemmän ja sitten sitä eri vaiheessa olevien oppilaiden sitä semmosta yhteistyötä ja vertaisoppimista."*

Joustava esi- ja alkuopetus tarkoittaa huoltajien mielestä erilaisia ryhmiä, kuten yhdistettyjä ryhmiä, oman luokan ryhmiä sekä sitä, että eri-ikäiset ovat samassa ryhmässä. He näkevät joustavuuden ryhmittelyssä, sen että välillä lapset ovat isossa ryhmässä ja välillä pienemmässä, ja että näitä ryhmittelyjä voidaan vaihdella. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa huoltajien mukaan korostuu juuri yksilöllisyys. Lapsen kehitys- ja taitotaso, tarpeet, sekä valmius otetaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja ne vaikuttavat siihen, miten opetus toteutetaan. Huoltajilta kysyttäessä kokemuksia joustavan esi- ja alkuopetuksen tuomista muutoksista, huoltajista suurin osa (14/20) ei osannut kertoa tai heillä ei ollut kokemusta muusta. Joustavaan esi- ja alkuopetukseen kuitenkin liitettiin

myös vapaampi opetus, eriyttäminen, kavereiden lisääntyminen, lapsentahtisuus oppimisessa, mielekkyys sekä hermostuneisuuden väheneminen. Huoltajat ovat samaa mieltä opettajien kanssa siitä, että esiopetus ei ole ollut kovin paljoa tekemisissä alkuopetuksen kanssa.

*H7: "Lapsi saa tehdä mm. taitojensa mukaisia tehtäviä riippumatta iästä ja ryhmiä on muuteltu joustavasti lasten taitojen ja muiden tarpeiden mukaan."*

*H17: "Ryhmien muodostuminen lapsen yksilöllisen taitotason mukaisesti."*

*H18: "1. ja 2. luokat yhdessä, mutta voi olla tunteja joissa 1. ja 2. luokat erikseen, eskareiden kanssa ei ihan niin paljon yhteisiä tunteja"*

Lasten huoltajat odottavat joustavan esi- ja alkuopetuksen tuovan suvaitsevaisuutta, parempaa oppimista, rauhallisempia tunteja, opiskelun pysymistä mielenkiintoisena ja mukavana, jotta oppimistulokset paranisivat. He odottavat myös lapsen kykyä tulla toimeen eri-ikäisten lasten ja eri opettajien kanssa. Lisäksi he odottavat yksilöllisempää lapsen huomioimista sekä lapsen kykyä ymmärtää omat vahvuutensa ja valmiutensa paremmin. Moni huoltajista (11/20) ei kuitenkaan osannut kertoa mitään, mitä odottavat joustavalta esi- ja alkuopetukselta.

*H19: "Mm. Lapsi oppii ymmärtämään omat valmiudet ja vahvuutensa paremmin."*

*H18: "Oppiminen helpottuu, yksilöllisempi huomioiminen."*

Joustavuus -käsitteenä on kaikille lapsille niin esi- kuin alkuopetuksenkin oppilaille vaikea ymmärtää. Joku ymmärsi joustavuudeksi vaikeat tehtävät, kun taas joku toinen lapsista koki kavereiden kiusaamisen ja joku näki opetuksen lisääntymisen joustavuutena. Käsite muodostui lasten puheissa negatiivisena, ja kuten vastaukset osoittavat, he ymmärsivät sen melko usein väärin.

*L17: "Et oppis paljon enemmän."*

*L29: "Noo mitä se ny vois olla noo mulle ei tuu ny ollenkaa."*

Lapsilta kysyttiin myös viihtyvätkö he koulussa. Yleisesti ottaen lähes kaikki lapset (19/21), jotka vastasivat kysymykseen, kokevat viihtyvänsä hyvin koulussa. Myös huoltajille tehdystä kyselystä selviää, että yleisesti ottaen lasten koulunkäynti on sujunut hyvin tai ihan hyvin. He kuvailevat lasten lähtevän yleensä mielellään kouluun.

**Joustavuus on toteutunut** suurimmaksi osaksi, muttei aivan kokonaan opettajien haastatteluiden perusteella. Kuluneen lukuvuoden aikana opettajat kuitenkin kokevat esi- ja alkuopetuksen toiminnan olleen joustavinta esi- ja alkuopetusta tähän mennessä.

*O1: "Suurelta osin, muttei varmaan ihan kokonaan, ku mun mielestä vaikka se on joustavaa siinä pitää tehdä niitä niinku semmosia ratkaisuja et mennään tilanteen mukaan ni toisaalta ne lapset tarviikin sitä pysyvyyttä, että ei niitä koko ajan voi heitellä ihan minne sattuu – – tää on vasta eka vuosi et kyllä se siitä hioontuu ja varmasti saadaan uusia oivalluksia, et miten tätä kannattaa hyödyntää, mut kyllä se mun mielestä nyt on ollut hyvä hyvin lähtenyt käyntiin."*

*O3: "– – tääki on taas kerran osoittautunut niinku semmoseks ihan hyväks jutuks että kyl mun mielestä siinä on varmaan niitä asioita saavutettu mitä lähettiin hakemaankin."*

*O4: "No kyllä osittain on ja osittain ei – – aina kaikki ei toteudu sellasenaan, ku on ajateltu mutta tota noin on se toteutunut joo ja on varmasti niinku pystytty vastaamaan myös niihin lasten haasteisiin ehkä sillä lailla tiiviimmin."*

Opettajien haastatteluista nousi esiin, että suurin ero aiempaan on se, etteivät heillä joka tunti ole samat lapset vaan ryhmät saattavat vaihtua lähes jokaisella tunnilla. Joustavan esi- ja alkuopetuksen miinuspuoli liittyykin tähän vahvasti. Systeemi ei jousta aikatauluissa, jos jotain jää kesken, seuraavalla tunnilla sitä ei välttämättä voida jatkaa enää.

*O3: "Yks ainoa asia, mitä mä niinku kaipaän siitä vanhasta systeemistä on se, että jos sulla jää jonkun ryhmän kans joku asia kesken ni sä et välttämättä voikaan aatella, että no mennään välillä välitunnille ja jatketaan tätä seuraavalla tunnilla, koska sitten taas sille seuraavalle tunnille sulle voi olla tulossa joku ihan muu porukka, että tota sitä semmosta vapautta ja joustavuutta mä oon vähä kaivannut johonkin kohtaan."*

Myös esiopetuksen osalta joustavuuden suhteen ollaan ihan tyytyväisiä ensimmäiseen vuoteen.

*O2: "Joo, joo kyllä ajattelen et se on ollut joustavaa se on toteutunut pienimuotoisesti määrällisesti vähäisesti mutta mun mielestä aika laadukkaasti."*

Joustavan esi- ja alkuopetuksen koettiin myös toteutuneen paremmin kuin alkuun oli ajateltu. Yksi opettajista nimittäin koki systeemin hieman sekavana aluksi.

*O3: "Mun mielestä se on niinkun toteutunut paremmin mitä minä ajattelin mutta tää on nyt täysin subjektiivinen kuva tosiaan, mutta mulla oli tietyt epäilykset tätä systeemiä kohtaan."*

Joustava esi- ja alkuopetus vaatii toimivaa yhteistyötä opetushenkilöstön välillä. Tarvitaan yhteinen suunta ja päämäärät toiminnalle. Vaikka joustavan esi- ja alkuopetuksen tai joustavien järjestelyiden tuominen mukaan esi- ja alkuopetukseen on rehtorilta lähtenyt määräys, vaatii se sitä toteuttavien opettajien henkilökemioiden sopimista yhteen.

*O4: "Mut jos meillä ei henkilökemiat toimisi meidän opettajien kesken niin sehän olis ei siitä tulis mitään, et ne on niinku tosi tärkeitä asioita myös ne, että saadaan niinku ihmiset jotka katsoo samaan suuntaan ja niillä on samanlainen päämäärä siinä asiassa, asioita voi tehdä hyvin eri tavoilla mutta että silti täytyy olla se rehtorin sanoin täytyy olla se suksien suunta olla selvä, että mitä kohti mennään ja mikä meidän tavoite on."*

Jotta joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutus olisi mahdollista, opettajien haastatteluista nousevat esiin resurssien merkitys sekä riittävä aikuisten määrä ja suunnitteluun varattu aika.

*O2: "Ehkä eniten auttas asiaa olis se, että ensinnäkin resurssit olis kohdallaan, että aikuisia olis riittävä määrä esi- ja alkuopetuksessa niinku kokonaisuutena. Ja sitten toinen asia mikä nimenomaan lähtökohtana olis sellanen, että siihen olis kiinteä suunnittelu-aika – – kun on monta tekijää, niin näkemyksiä on sitten paljon että joku sellanen yhteinen ni olis kuitenkin siihen kaikkein eniten edistävä tekijä."*

Joustavuutta tarvittaisiin yhden opettajan (O4) mukaan myös siihen, että opetussuunnitelma näkyisi myös lasten arjessa näiden kaikkien järjestelyiden myötä. Hän kokee tiedon ja taidon -portaatt arviointimenetelmän sopivan tällaiseksi työkaluksi, jossa lapsi pystyy seuraamaan myös itse, missä vaiheessa hän etenee oppimisessaan.

*O4: "Mä en tie onks tää ny joustavuutta vai uutta opsia vai mitä tää on, mutta niinku se semmonen joustavuus siinäkin et tavallaan et saatas se opsi myös sinne arkeen niinku jotenki sitten näiden kaikkien järjestelyiden myötä. Niin jotenkin sillä lailla niinku näkyväksi ja olevaksi siellä myös lapsille et se on vaan meidän opettajien päässä."*

Onnistuneisuutta joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa voidaan perustella siten, että kovin isoja asioita tässä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa ei ole, mitä opettajien mielestä pitäisi muuttaa, lähinnä kehittää eteenpäin. Hieman pehmeämpi lasku syyslukukauden alussa uuteen malliin on kuitenkin ajatuksissa.

*O3: " – – ni se ihme, jos pieni koululainen on vähän sekaisin siinä ennenku päästään alkuun. Mutta sen jälkeen, kun opitaan tavallaan tunteen väki ja noin nii sitten sitä voidaan pikkuhiljaa vähän niinku pehmeesti laskeutua siihen systeemiin, semmonen suunnitelma – – että yritetään niinku ryhmäyttää tavallaan vielä paremmin se porukka ja sitten ne jotka siihen nyt tulee uutena, niin niillä ei olis heti niin paljon niitä muutoksia tavallaan."*

Huoltajat pitävät pääosin joustavaa esi- ja alkuopetusta hyvänä mallina. Kysymykseen vastanneista huoltajista (11/12) kertoo omasta mielestään joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuneen.

*H5: "Tämä taitaa sittenkin olla hyvä asia."*

*H11: "Kyllä. Luokkia jaetaan taitotason mukaan erilailta eri aineissa ja oppilaalla on parempi mahdollisuus edetä omaan tahtiinsa."*

Toisen luokan oppilailta (n=15) kysyttiin haastatteluissa joustavan esi- ja alkuopetuksen eroja aiempaan koulunkäyntiin. Isoin muutos tuntuu lasten mielestä olevan se, että oppilaita on tullut lisää, ja että he ovat saaneet paljon kavereita. Heillä on myös useampia ryhmiä. Muutama (3/15) lapsista ei kuitenkaan edes muista, onko tässä mallissa mitään eroa aiempaan.

*L1: "On tullut lisää oppilaita ja luokka on vaihtunut ja on tullut vähemmän tilaa."*

*L13: "En mä juuri oo mitään mut jotain semmosia pieniä asioita."*

*L15: " – – ku ykköskakkoset yhdistettiin, ni se mua eniten ihmetytti miks se niin yhdistettiin."*

*L25: "No kertotaulut ja äikkä on tullut vähä vaikeemmaks ja ykkösellä on joskus helpompia tehtäviä ku nyt, ku ykkösillä ei haittaa jos niillä ei oo kirjaimet paikoillaan ja kakkosilla niinku pitää olla."*

Lapset eivät ehkä huomaa, että tämä malli olisi jotenkin erilainen ja yksi opettajista onkin tähän liittyen todennut:

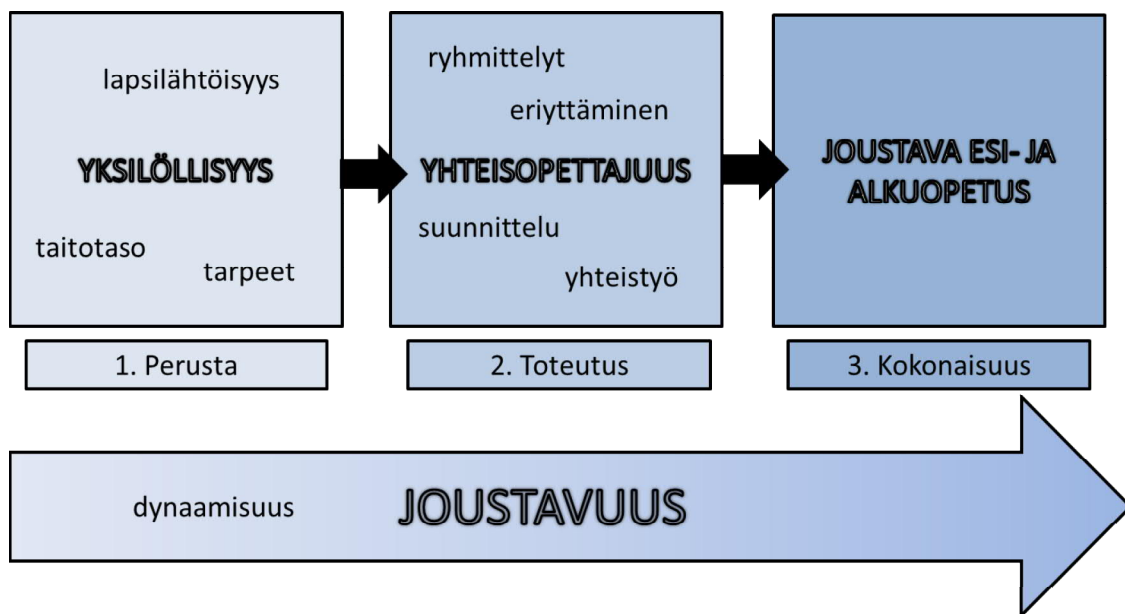
*O1: "Nii kyl mä luulen, et noi ny pitää tätä ihan normaalina."*

Jotkut (9/15) lapset kokivat tämän vuoden tuntuneen kuitenkin vähän erilaiselta viime vuoteen verrattuna. Yksi haastateltavista lapsista haluaisi, että ryhmät eivät olisi sekaryhmiä ensimmäisen ja toisen luokan kesken.

*L16: "No mulla on toivomus et se yritys lopetettaisiin et on kaks luokkaa samassa, mä en vaan pidä siitä."*

## **7.5 Tulosten yhteenvetoa**

Tulosten perusteella tälle joustavan esi- ja alkuopetuksen mallille (Kuvio 1) perustan luo yksilöllisyys ja sen huomioiminen. Lapsen taitotason ja tarpeiden huomioiminen on lähtökohtana yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Yhteisopettajuutta toteutetaan yksilöllisyyden huomioimiseksi. Tähän kuuluvat opetuksen suunnittelu ja eriyttäminen. Lisäksi siihen voidaan liittää opettajien välinen yhteistyö siirtymävaiheissa. Tärkeä osa yhteisopettajuuden toteuttamista ovat myös erilaiset ryhmittelyt. Joustavuuden luominen eheän yksilöllisen koulupolun saavuttamiseksi on mallissa keskiössä. Joustavuus on kuitenkin dynaamista eli koko ajan hieman muuttuvaa ja kehittyvää toimintaa.



**Kuvio1. Joustavan esi- ja alkuopetuksen malli**

Joustava esi- ja alkuopetus on toteutunut melko hyvin opettajien, huoltajien ja lasten haastattelujen ja vastausten perusteella. Joustavuus ilmenee esi- ja alkuopetuksessa erityisesti yhteisopettajuuden kautta. Opettajat pyrkivät jatkuvaan kehittämistyöhön ja erilaisten, uusien joustavien ratkaisujen kokeiluun. Joustavat ratkaisut pyrkivät lasten yksilöllisyyden huomioimiseen ja lasten oppimisen paranemiseen. Joustavuus ilmenee myös erityisesti ryhmittelyjen kautta alkuopetuksessa, kun lapsia on ryhmitelty sosiaalisten syiden tai oppimisvaiheen mukaan.

Yhteisopettajuus nähdään hyvänä asiana. Yhteisopettajuus luo joustavuutta esi- ja alkuopetukseen siten, että kun toiminnassa on mukana useampi aikuinen, pystytään esimerkiksi erilaisiin äkillisiin tilanteisiin tarttumaan entistä paremmin. Joustavuutta useampi aikuinen tuo myös siten, että lapsilla on paremmat mahdollisuudet henkilökemioiden yhteensovittamiseen. Toisaalta he myös oppivat toimimaan erilaisten opettajien ja erilaisten ryhmien kesken. Yhteisopettajuus tuo monipuolisuutta opetukseen. Oppilaille yhteisopettajuuden nähdään tuovan myös yksilöllisyyden huomioimisen onnistumista. Opettajilla on siis mahdollisuus huomioida oppilaat paremmin yksilöinä ja antaa heille enemmän aikaa sekä mahdollisuus puuttua oppimisen haasteisiin ja eriyttämiseen paremmin. Yhteisopettajuus mahdollistaa myös erilaisten ryhmittelyjen käytön. Opettajille yhteisopettajuus on antanut muun muassa helpotusta suunnitteluun, joustavampia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta ja toisaalta myös joustavuutta erilaisiin tilanteisiin.

Lasten yksilöllisyys huomioidaan joustavassa esi- ja alkuopetuksessa muodostamalla oppimisvaiheryhmittelyjä, huomioimalla lapsen kehitys- ja taitotaso sekä ominaispiirteet ja tarpeet. Yksilöllisyys huomioidaan myös lapsilähtöisyyden näkökulmasta siinä, että joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutus on lähtenyt lasten tarpeista käsin. Keskeiseksi mallissa nousee lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen perustuvat toimintamallit, jotka luovat joustavuutta lasten opinpolulle. Jokaisen tuen tarpeeseen pystytään vastaamaan paremmin, ja lapsen taitotaso ja kehitystä pyritään seuraamaan tarkemmin. Näin ollen muutoksiin pyritään myös reagoimaan.

## 8 POHDINTA

Tämä tapaustutkimus yhdestä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallista antaa hyvää tietoa ja esimerkin siitä, millaista joustava esi- ja alkuopetustoiminta voisi olla. Toimintaa kuvaa hyvin se, että se muuttuu ja kehittyy jatkuvasti sekä on hyvin riippuvainen sitä työstävistä opettajista. Aiemmissa tutkimuksissa (Rantavuori ja kumppanit 2017, 246) on huomattu, että esi- ja alkuopetushenkilöstön on tarkasteltava heidän yhteistyönsä tarkoitusta, jotta voidaan päästä joustavuuteen ja sujuvuuteen lasten siirtymissä. Lisäksi on huomattu olevan tärkeää, että tällaisen yhteistyön ydin pyrkii lapsen edun tavoittelemiseen. Joustava esi- ja alkuopetus vastaa myös inklusion tuomiin haasteisiin. Inklusiivinen koulu puhututtaa edelleen ja heterogeenisten ryhmien opettaminen vaatii erityisesti opettajilta paljon. Joustavien ratkaisujen kehittäminen olisi kannattavaa niin opettajille kuin oppilaillekin siinä mielessä, että he voivat saada yksilöllisempää opetusta. Joustavaa ryhmittelyä voidaan pitää Roihan & Polson (2018, 52–54) mukaan hyvänä eriyttämisen keinona, ja se soveltuu niin ylöspäin eriyttämiseen kuin nivelvaiheen yhteistyöhönkin. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin lasten oppimisen seuraaminen ja kehitysvaiheiden huomiointi oleellisesti liittyen esimerkiksi ryhmittelyjen perusteisiin tai eriyttämiseen. Teoriaosassa käsitelty herkkyykskaudet ei kuitenkaan haastatteluissa tai kyselyissä nousseet käsitteellisesti esiin vaan puheet liittyivät nimenomaan jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointiin, jotka kuitenkin liittyvät oleellisesti herkkyykskausien ajatukseen. Koska herkkyykskaudet käsitteellisesti eivät nousseet tutkimuksessa keskiöön, herkkyykskausista ei myöskään tulostulossa ole puhuttu.

Tulokset yhteisopettajuuden kokemisesta opettajien näkökulmasta ovat hyvin samankaltaiset, mitä muissakin tutkimuksissa on tullut ilmi (esim. Ahtiainen ja kumppanit 2011, 36), yhteistyön koetaan tuovan opetukseen monipuolisuutta, kollegoilta saadaan tukea, kaikkien vahvuudet voidaan ottaa käyttöön ja ideoita jaetaan joustavasti. Tulosten mukaan yhteisopettajuus (erityisesti samanaikaisopetus) merkitsee oppilaille helpommin ja nopeammin saatavaa apua opettajalta. Samanaikaisopetuksen tunneilla opettajat ehtivät antamaan useammalle oppilaalle huomiota ja sitten taas oppiaineissa, joissa oppilaat on jaoteltu pienempiin ryhmiin, opettajalla on aikaa enemmän per oppilas. Opettajien ja huoltajien näkökulmasta lapset saavat yhteisopettajuudesta hyödyn siinä, että heidät pystytään yksilöinä ottamaan paremmin huomioon ja eriyttämään jokaisen tarpeen mukaisesti. Myös Pulkkisen & Rytivaaran (2015, 10) mukaan yhteisopetuksen on koettu

helpottavan erilaisten oppilaiden huomioimista sekä antavan enemmän aikaa oppilaalle. Yhteisopettajuutta voidaan pitää tämänkin tutkimuksen perusteella erittäin hyvänä työtapana.

Vaikka pääosin joustavan esi- ja alkuopetuksen malli koetaan hyvänä, löytyy siitä tulosten perusteella haasteitakin. Haastavaksi mallissa koettiin muun muassa lukujärjestykseen liittyvät asiat tai ryhmien toistuva vaihtuvuus opettajille. Lukujärjestysasiat ovat kuitenkin paljon kiinni koulun hallinnosta, ja voi olla toisinaan vaikea luoda riittävästi joustoa tällaisiin teknisiin asioihin. Yhtenä mahdollisuutena voisi nähdä koulupäivän jaksottamisen pidempiin työskentelyaikoihin kerrallaan ja yhteen pidempään välituntiin. Ryhmittelyn kannalta tämäkin voi kuitenkin aiheuttaa hankaluuksia toimivan lukujärjestyksen suunnitteluun. Lapset puolestaan eivät ole kokeneet mitään erityistä ongelmaa missään asiassa. Lapset tuntuvat kokevan muutenkin joustavan esi- ja alkuopetuksen hyvin normaalina, eikä heidän haastatteluistaan korostunut, että toiminta olisi jotenkin radikaalisti tuntunut muuttuneen edellisestä vuodesta. Lapset tuntuvat kokevan nämä muutokset melko luonnollisina ja ne voivat johtua siitä, että lapset ovat melko sopeutuvaisia uusissa tilanteissa. Muissa tutkimuksissa on myös havaittu, että kaikki lapset eivät ole huomanneet eroja verratessa joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa niin sanottuun normaaliin toimintaan (Kopisto ja kumppanit 2011, 52).

Tuloksista voidaan tulkita, että esiopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön vähäisyys aiheuttaa mahdollisesti sen, että esiopetuksesta perusopetukseen siirtymisvaiheeseen ei ole vielä saatu kaikkea joustavuutta, mitä olisi mahdollista saavuttaa. Karikosken (2008, 119–120) tutkimuksessa selvisi, että kun esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköistä tai yhdysluokista esioppilaat siirtyivät alkuopetukseen, heille siirtyminen ei ollut enää kovin jännittävä. Oppilaat olivat siis päässeet osallistumaan jo joihinkin alkuopetuksen opetustuokioihin ja muutenkin koulun kontekstissa esioppilaana oleminen auttoi heitä kasvamaan koululaisiksi. Esiopetuksen liittäminen osaksi alkuopetusta vielä tiiviimmin voisi mahdollistaa siis entistä sujuvamman siirtymän ja mahdollistaa myös esiopetuksessa lasten yksilöllisiin oppimistarpeisiin vastaamisen entistä paremmin.

Karikoski (2008, 150–151) havaitsi tutkimuksessaan, että koulunaloitusvaiheessa toimintakulttuuriin olisi edelleen tärkeää sisällyttää lapsen sosiaalisia taitoja vahvistavia toimintoja kuten leikkiä, itsenäistymiseen ja vastuullisuuteen kehittäviä toimintoja,

yksilölliseen oppimiseen pyrkivää toimintaa ja akateemisten taitojen harjaannuttamista. Karikoski on lisäksi havainnut, että alkuopetuksen opettajat eivät selviä tästä haasteesta ilman lisäresursseja, jotta he pystyisivät huomioimaan lapset yksilöllisinä oppijoina. Mahdollisena lisäresurssina Karikoski mainitsee alkuopetuksen opettajille esiopetuksen opettajan kanssa tehtävän yhteistyön. Joustavan esi- ja alkuopetusmallin tutkimuksesta voidaan havaita myös tarve tämän kaltaiselle ajattelulle. Myös tarve leikille vielä alkuopetuksen puolella nousi lasten haastatteluissa vahvasti esiin. Tärkeää opettajien mukaan alkuopetuksessa oli nimenomaan opillisen puolen edistäminen eli akateemisuus sekä yksilöllisyyteen pyrkivä opetus. Joustava esi- ja alkuopetus antaa mahdollisuuden puuttua näihin asioihin ja on jo osittain pystynyt tuomaan näitä asioita koulunaloitusvaiheeseen.

Matematiikka ja suomen kieli nousevat alkuopetuksessa tärkeimmiksi oppiaineiksi. Nämä korostuivat myös haastatteluissa, ja lasten puheista voidaan huomata, että erityisesti matematiikka on usealle lapselle kivaa ja lempiaine, jossa he kokevat olevansa hyviä. Samankaltaisia tuloksia matematiikan mielekkyydestä saatiin myös Kopiston ja kumppaneiden (2011, 50) tutkimuksessa. Esimerkiksi oppimisvaiheryhmittely tukee matematiikassa lasten motivaation ja mielekkyyden kokemista, kun he pääsevät omien kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti oppimaan asioita. Lisäksi, kun opetus tapahtuu lapsen omalla lähikehityksen vyöhykkeellä, niin kuin näissä oppimisvaiheryhmissä voidaan ajatella, on myös havaittu oppimistulosten paranevan (Järnström ja kumppanit 2012, 21). Voidaan puhua myös vertaisoppimisesta, jota voidaan pitää hyödyllisenä erityisesti, kun oppilaita jaetaan tällaisiin ryhmiin, sillä lapsen taitotasoa vastaavaa oppimista on pidetty myös motivoivana (Eskelä-Haapanen 2012, 127–128). Vertaisoppiminen eri-ikäisten ryhmässä asettaa lapset toimimaan juuri tällä lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin oman ryhmän vertaiset ovat vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden kanssa ja oppivat yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 75).

Tässä tutkimuksessa ei voida tehdä johtopäätöksiä siitä, onko oppiminen parantunut, mutta ainakin edellytykset sille tämä malli on luonut ja oppiminen on pääasiassa ollut mielekästä. Mielekkyyden matematiikan oppimisessa tulisi panostaa, jotta lapsilla säilyisi into matematiikan oppimiseen myös myöhemmin. Matematiikassa eriyttämisen merkitys korostuu, ja siihen tässä mallissa on kyetty melko hyvin vastaamaan. Järnströmin ja

kumppaneiden (2012, 20) kokemus heidän joustavan esi- ja alkuopetusmallin kokeilusta oli, että kokeilussa tärkein saavutettu tulos oli se, että oppilas sai opetusta juuri omalla lähikehityksen vyöhykkeellään ja tuki saatiin aina kohdistettua sinne, mihin sitä tarvitaan. Myös tässä tutkimuksessa huoltajien ja opettajien näkökulmasta puhuttiin nimenomaan oppimisen edellytysten paranemisesta ja lähikehityksenvyöhykkeellä toimimisesta ryhmittelyjen ansiosta. Joustava esi- ja alkuopetus, jossa eri-ikäiset ja samantyylliset oppijat ovat keskenään samassa ryhmässä mahdollistaakin oivan tilanteen vertaisoppimisen hyödyntämiseen.

### **8.1 Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys**

Tämä tutkimus antaa tietoa yhdestä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallista, eikä siten ole yleistettävissä olevaa tietoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin tavallista, että tapaukset käsitellään ainutlaatuisina, ja myös aineistoa tulkitaan tämän lähtökohdan mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 164).

Tutkimus antaa kuitenkin tietoa siitä, miten mallia voitaisiin edelleen jalostaa, ja mikä siinä on koettu toimivaksi ja mikä ei niin toimivaksi. Lasten tutkiminen on hankalaa ja heiltä pelkän haastattelumateriaalin valossa on vaikeaa tehdä tulkintoja siitä, miten tämä malli heihin todella vaikuttaa. Observointi voisi antaa vielä enemmän tietoa tutkijalle lasten oman subjektiivisen kokemuksen lisäksi. On hyvä huomioida, että osa lapsista ei ymmärtänyt kaikkia kysymyksiä samalla tavalla mitä tutkija, joten vastaukset olivat välillä epäluotettavia ja niitä piti tulkita jonkin verran tehdäkseen johtopäätöksiä niistä. Epäluotettavuutta tuovat myös lasten vastaukset, jotka olivat ristiriitaisia.

Huoltajien vastauksien vähyys oli tutkimuksessa valitettavaa. Jos tutkimukseen olisi saatu laajempi otanta, voisi tuloksistakin tehdä pätevämpiä johtopäätöksiä. Tutkimuksen teon aikana on kuitenkin pyritty tuomaan julki, miten ja minkälaisista joukoista analyysia ja johtopäätöksiä on tehty. Tutkimuksen kriittinen tarkastelu onkin tarpeen. Tapaustutkimukselle ominaista on tutkittavan ilmiön kokonaisempi ymmärrys (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 198) ja siihen tässäkin tutkimuksessa on pyritty, esittämään tutkittava ilmiö ymmärrettävänä kokonaisuutena.

Eettisyydestä tutkimusprosessissa on huolehdittu siten, ettei tutkittavien henkilöllisyys selviä tutkimuksesta, ja että esimerkiksi puhelimesta ja tietokoneelta nauhoitetut

haastattelut on poistettu, kun niitä ei ole enää tarvinnut litteroinnin jälkeen säilyttää (Kuula 2006, 64). Olen pyrkinyt tuomaan työssäni julki asioita, jotka saattavat heikentää tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Rehellisyys ja yleinen huolellisuus ovat eettisesti hyvän tutkimuksen ominaispiirteitä (Kuula 2006, 34). Monia asioita tutkimuksessani tekisin toisin, jos nyt aloittaisin uudelleen tutkimusprosessin. Erityisesti lasten haastatteluun kiinnittäisin erityishuomiota, sillä tässä tutkimuksessa kaikki kysymyksen asetelut eivät mielestäni onnistuneet täysin. Litteroitua tekstiä tulkitessani, oli haastavaa tehdä luotettavia johtopäätöksiä lasten vastauksista. Monen lapsen vastauksen kohdalla oli mahdollisuus tulkita vastaus useammalla tavalla. Pohdinkin, kuinka paljon se vaikuttaa tutkimuksen eettisyyteen, että osan lasten haastatteluissa olen saattanut kysyä johdattelevimpia kysymyksiä kuin toisten riippuen lapsen kyvystä vastata haastattelukysymyksiin. Mitä, miksi, miten -kysymykset olisivat parhaimpia, mutta lasten vastatessa moneen kysymykseen ”en tiedä”, olen jatkanut aihetta usein kysymällä esimerkiksi ”onko se kivaa?”, kun tarkoituksena on ollut selvittää asiaa ”millaista se on?”. Tutkimukseni ei ehkä ole kaikilta osin täydellisesti onnistunut, mutta rehellisyyteen ja avoimuuteen olen tutkimukseni teossa pyrkinyt.

## **8.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet**

Kiinnostavaa olisi jatkossa tutkia vielä, miten joustavan esi- ja alkuopetuksen malli kehittyy, ja mitä tapahtuu, kun se laajenee myös kolmannelle ja neljännelle luokalle. Miten lapsiin vaikuttaa se, että joka toinen vuosi ryhmä sekoitetaan uudestaan, ja miten vertaisoppimista tässä mallissa päästään todella hyödyntämään. Myös ajatusta jatkotutkimuksesta joustavasta esi- ja alkuopetuksesta väläytetään tutkijalle yhden opettajan haastattelussa:

*O4: ” – – et mitä sä saisit meistä ens vuonna irti ni se olis tosi mielenkiintonen jatkotutkimus.”*

Toisaalta olisi kiinnostavaa tutkia myös sitä, miten lapset hyötyvät tästä mallista verrattuna siihen, että tällaisia erityisesti pohdittuja ratkaisuja ei ole käytössä.

Yksi kiinnostava näkökulma joustavuuden toteutumiseen esi- ja alkuopetuksessa olisi tutkia lasten matematiikan ja lukemaan oppimisen kehittymistä joustavien järjestelyiden avulla. Kuinka paljon ne oikeasti edistävät oppimista ja mitkä järjestelyt tukevat näiden taitojen oppimista eniten?

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus, 172–188.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahtiainen, R., Rytivaara, A., Malinen, O-P., Palmu, I., Kontinen, J., Pulkkinen, J. & Saarenketo, T. 2017. Erilaisia yhteisopettajuusmalleja. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 37–62.
- Brotherus, A. 2012. Esiopetus tärkeä nivelvaihe varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen jatkumon turvaajana. Lastentarha 75 (4), 16–17.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–251.
- Dunlop, A-W. 2007. Bridging research, policy and practice. Teoksessa H. Fabian & A-W Dunlop. Informing Transition in the early years: Research, Policy and practice. Maidenhead: McGraw-Hill Education. E-book. Viitattu 30.11.2018 [http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIzNDE5OF9fQU41?sid=c029b91f-6b07-461b-ba56f8c1c5074011@sessionmgr103&vid=0&format=EB&lpid=lp\\_59&rid=0](http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIzNDE5OF9fQU41?sid=c029b91f-6b07-461b-ba56f8c1c5074011@sessionmgr103&vid=0&format=EB&lpid=lp_59&rid=0)

- Einarsdóttir, J. 2007. Children's voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop. Informing Transition in the early years: Research, Policy and practice. Maidenhead: McGraw-Hill Education. E-book. Viitattu 14.2.2019 [http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXzIzNDE5OF9fQU41?sid=c029b91f-6b07-461b-ba56f8c1c5074011@sessionmgr103&vid=0&format=EB&lpid=lp\\_59&rid=0](http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXzIzNDE5OF9fQU41?sid=c029b91f-6b07-461b-ba56f8c1c5074011@sessionmgr103&vid=0&format=EB&lpid=lp_59&rid=0)
- EOPS. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen Yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 22.2.2019 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius-instituution tutkimuksia 3/2006. Vaajakoski: Gummerus. Viitattu 30.11.2018 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/95139-2596-x.pdf?sequence=1>
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helavaara Robertson, L., Kinos, J., Barbour N., Pukk, M. & Rosqvist, L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care. The Journal of Early Childhood Teacher Education*. London: Routledge and Taylor & Francis, 185 (11–12), 1815–1827. Viitattu 10.12.2018 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2015.1028392?scroll=top&needAccess=true&journalCode=gecd20>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Höynälänmaa, K. 2011. Ajatuksia montessoripedagogiikasta. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä. PS-kustannus, 199–201.
- Järnström, T., Vermola, E. & Gustafsson, S. 2012. Joustavat ryhmittelyt ja aikuisten yhteinen työ tuen välineinä – Koivuhaan koulu, Parainen. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku - kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun Yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy. 9–24.
- Kallionpää, T. & Hovi, S-M. 2012. Esi- ja alkuopetuksen yhteennivominen - Nummen koulu, Nousiainen. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku - kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun Yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 65–84.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5–8 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan: 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän Yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 29–57.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulu aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. E100. Väitöskirja. Viitattu 9.2.2019 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>
- Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. School of Education, University of Tampere, 34, (4), 377–391. Viitattu 13.1.2019 <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Karila, K., Kivimäki, M., & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälto (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset

- 2013:17. Opetushallitus. Viitattu 11.4.2018 [https://www.oph.fi/download/154485\\_paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf)
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Viitattu 6.4.2018 [https://www.oph.fi/download/154485\\_paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf)
- Keefe, E.B., & Moore, V. 2004. The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education* 32 (3), 77–88. Viitattu 3.5.2018 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=e52d8ea3-f495-4b10-87e52840e32badf3%40sdc-v-sessmgr01>
- Kinos, J. & Pukk, M. 2010. Lapsest lähtuv kasvatus. Lapse huvid esile. Tea ja toimeta. Tallinn: Ilo.
- Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan jatkumomalli. Teoksessa: M. Kankaanranta, E. Tiihonen (toim.) *Joustavasti oppimaan: 5-8 -vuotiaiden kasvatukseen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–22.
- Kinos, J., Robertson, L.H., Barbour, N. & Pukk, M. 2016. Child-initiated Pedagogies: Moving towards democratically appropriate practices in Finland, Estonia, and England and the USA. *Childhood Education*. London: Routledge and Taylor & Francis, 92 (5), 345–357. Viitattu 10.12.2018 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2016.1226107?src=recsys&journalCode=uced20>
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsinki: Opetusviraston julkaisuja.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, P. & Järviö, M. 2012. Joustava alkuopetus Turussa – Raunistulan, Hannunniityn ja C.O. Malmin, Haarlan, Topeliuksen ja Wäinö Aaltosen koulut. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku - kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun Yliopiston opettajakoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy. 123–144.
- Lehtinen, S. & Mierlahti, H. 2012. Vuosiluokkiin sitomaton joustava alkuopetus - Pohitullin koulu, Uusikaupunki. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) Jekku - kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun Yliopiston opettajakoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 105–122.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulun Yliopisto. E86. Väitöskirja. Viitattu 30.11.2018 <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514283598.pdf>
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Department of Special Education. University of Jyväskylä. Viitattu 30.11.2018 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13400/9513926672.pdf?sequence>
- Luoma, P., Karjalainen, T. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 416–469.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Johdanto. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 10–13.

- Manner, M. 2018. Silta jokaiselle. OAJ oppivelvollisuusmalli. Opettaja 6/2018.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. 2005. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in school and clinic*, 40(5), 260–270. Viitattu 3.5.2018 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=e52d8ea3-f495-4b10-87e5-2840e32badf3%40sdc-v-sessmgr01>
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2012. Jekkuhankkeeseen liittyvät tutkimukset. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) *Jekku - kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämishankkeista*. Turun Yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 169–318.
- Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. (toim.) 2012. *Jekku – kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämishankkeista*. Turun Yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Montessori, M. 1983. *Lapsen salaisuus*. Juva: WSOY.
- Murawski, W. 2010. *Collaborative Teaching in Elementary Schools : Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, Calif : Corwin. E-book. Viitattu 1.2.2019 [http://web.a.ebscohost.com.libproxy.tuni.fi/ehost/detail?sid=5413d65d-8697-468e-87ce3955efaed1d3@sessionmgr4010&vid=0&format=EK&lpid=nav\\_04&rid=0#AN=473689&db=nlebk](http://web.a.ebscohost.com.libproxy.tuni.fi/ehost/detail?sid=5413d65d-8697-468e-87ce3955efaed1d3@sessionmgr4010&vid=0&format=EK&lpid=nav_04&rid=0#AN=473689&db=nlebk)
- Mäkinen, S. & Rinne, E. 2012. Toiminnallinen nivelvaiheen yhteistyö - Valpperin koulu, Nousiainen. Teoksessa T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) *Jekku - kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämishankkeista*. Turun Yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 85–104.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki: Yliopistopaino, 25–42.

- Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus* 45 (2), 127–139.
- Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1), 69–82.
- Nissinen, S. 1994. Onko koulu jo lapsikypsä? Joustava alkuopetus Savonlinnan normaalikoulussa. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Tiihonen (toim.) *Joustavasti oppimaan: 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 135–142.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Julkaisussa: e-Erika: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (1), 13–17.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. 2016. Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, 20 (10), 1043–1053. Viitattu 13.11.2018 <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Perusopetuslaki (893/2010). (Muokattu 21.10.2010). 1998. Viitattu 9.2.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki. Viitattu 31.5.2018 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Pulkkinen, L. 2011. Eheytetty koulupäivä –lapsilähtöinen toimintakulttuuri. Tavoitteita ja eri osapuolten kokemuksia. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä. PS–kustannus, 313–327.
- Rantavuori, L. Joustava esi- ja alkuopetus kahden toimintajärjestelmän rajavyöhykkeenä, ristiriitoina sekä yhteistoiminnallisen toimijuuden prosessina. Väitöskirjatutkimus.

(julkaisematon). Luettu 16.3.2019 <http://www.uta.fi/edu/tutkimus/tutkimusryhmat/ecepp/tilat.html>

Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. 2017. Relational expertise in preschool–school transition. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 6 (2), 230–248. Viitattu 1.2.2019 <https://jecer.org/wp-content/uploads/2017/12/Rantavuori-Kupila-Karila-issue6-2.pdf>

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 31.5.2018 [https://www.oph.fi/download/46882\\_varikkaat\\_oppilaamme.pdf](https://www.oph.fi/download/46882_varikkaat_oppilaamme.pdf)

Roiha, A. & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä. PS-kustannus.

Rytivaara, A. 2011. Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. Department of Education. University of Jyväskylä. Viitattu 16.6.2018 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.2304/eerj.2011.10.1.118>

Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. Teacher Learning In Co-Teaching. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 453. University of Jyväskylä. Viitattu 16.6.2018 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa Tampere: Vastapaino, 333–352.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. Palmu, I. & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O-P. Malinen & I. Palmu (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Vaasa: Niilo Mäki Instituutti, 16–26.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 6.4.2018 [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html)
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS – kustannus, 189–199.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS–kustannus.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. 2007. Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392–416. Viitattu 30.11.2018 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=e52d8ea3-f495-4b10-87e5-2840e32badf3%40sdc-v-sessmgr01>
- Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-Bulletin*, 28 (2), 14–34.
- Soininen, M. & Merisuo–Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun Yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS–kustannus, 37–44.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Vuorinen, A. 2017. Samanaikaisopetus opettajan työtapana – haasteet ja hyödyt nykypäivän koulussa. Turun Yliopisto. Kandidaatintutkielma.
- Zeljenov Senicar, M. 2016. The challenges of planning individualized programmes for gifted students. *Research in Pedagogy*, 6 (2), 138–153. Viitattu 10.12.2018 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149392.pdf>

# LIITTEET

## Liite 1. Teemahaastattelu opettajille

### 1. YHTEISOPETUS

- työtavat
- työparit
- suunnittelu
- merkitys
- hyvät ja huonot puolet
- kokemukset

#### 1.1. ERIYTTÄMINEN

- miten eriyttänyt
- tuen tarve

#### 1.2. JOUSTAVAT RYHMITTELYT

- vaihtuvuus ryhmissä
- ryhmien toiminta
- miten ryhmitelty

### 2. YKSILÖLLISET OPINPOLUT

#### 2.1. HERKKYYSKAUDET

- kehitysvaiheiden huomiointi

#### 2.2. LAPSILÄHTÖISYYS

- työtapojen/toiminnan lapsilähtöisyys
- lapsilähtöisyyden huomioiminen

#### 2.3. SUJUVAT SIIRTYMÄT

- yksilöllisyyden huomiointi
- esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitys
- toiminta
- kehitettävää

### 3. JOUSTAVUUS

- muuta joustavaa
- miten järjestäisit jos saisit itse valita

## Liite 2. Teemahaastattelu oppilaille

### 1. YHTEISOPETUS

- useampi opettaja vrt. yksi opettaja
- hyvät ja huonot puolet
- yhteistyö muiden luokkien kanssa
- uudet kaverit

#### 1.1 ERIYTTÄMINEN

- tehtävien sopivuus, erilaisuus
- mikä helppoa/vaikeaa
- tehtävien yhdenvertaisuus

#### 1.2 JOUSTAVAT RYHMITTELYT

- ryhmät ja ryhmittelyt
- kotiryhmä
- muut ryhmät
- vaihtuvuus
- ryhmähenki

### 2. YKSILÖLLISET OPINPOLUT

#### 2.1 HERKKYYSKAUDET

#### 2.2 LAPSILÄHTÖISYYS

- oppiminen (miten)
- opetukseen vaikuttaminen
- omat vahvuudet/*heikkoudet*
- työtavat (mikä toimii)

#### 2.3 SUJUVAT SIIRTYMÄT

- siirtyminen
- tuttuus
- turvallisuus

### 3. JOUSTAVUUS

- muita joustavuuteen liittyviä asioita
- mielekkäys

### Liite 3. Kyselylomake huoltajille

#### Joustava esi- ja alkuopetus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä joustavuus esi- ja alkuopetuksessa tarkoittaa, ja miten

se siellä näkyy. Kyselyn vastaamiseen menee noin 10–15 minuuttia. Jokainen vastaus käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen.

1. Olen lapsen

äiti

isä

muu huoltaja

2. Lapseni on

esiopetuksessa

1.luokalla

2.luokalla

3. [Tutkimuskoulussa] on otettu joustava esi- ja alkuopetus käyttöön syksystä 2017 lähtien. Mitä mielestäsi joustava esi- ja alkuopetus tarkoittaa? Voit kertoa sen perusteella, minkälaisen käsityksen olet siitä saanut tämän lukuvuoden aikana.

4. Miten koet lapsesi koulunkäynnin sujuneen tämän lukuvuoden aikana? Kuvaile sitä.

5. Miten lapsesi yksilöllisyys huomioidaan?

6. Millaisena koet yhteisopettajuuden (tarkoittaa kahden tai useamman opettajan opetusta yhdessä) merkityksen esi- ja alkuopetuksessa?

7. Minkälaisia muutoksia olet huomannut joustavan esi- ja alkuopetuksen tuovan? Kerro oman lapsesi kannalta. (Jos sinulla ei ole kokemusta muusta kuin joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, voit vastata "en tiedä".

8. Mitä mieltä olet joustavasta esi- ja alkuopetuksesta? Voit kertoa esimerkiksi sen hyviä tai huonoja puolia.

9. Millaisia vaikutuksia odotat joustavalla esi- ja alkuopetuksella olevan lapsellesi?

10. Toteutuuko joustavuus mielestäsi esi- ja alkuopetuksessa? Perustele vastauksesi

## Liite 4. Tutkimustiedote

### TUTKIMUSTIEDOTE

Hei!

Opiskelen Turun yliopiston Rauman kampuksella nyt neljättä vuotta luokanopettajaksi ja teen tällä hetkellä opintoihini kuuluvaa lopputyötä, pro gradua. Tutkimusaiheeni on joustava esi- ja alkuopetus [tutkimuskoulussa]. Haluan selvittää, mitä joustava esi- ja alkuopetus [tutkimuskoulussa] tarkoittaa, ja mitkä ovat siellä niitä joustavia ratkaisuja. Lisäksi tutkin sitä, onko esi- ja alkuopetus todella joustavaa ja minkälaisena joustavuus nähdään. Tavoitteenani olisi saada tietoa oppilaiden, opettajien sekä huoltajien näkökulmasta.

Tarkoitukseni olisi selvittää näihin kysymyksiin vastauksia haastattelemalla toukokuun 2018 aikana esiopetuksen sekä 1. ja 2. luokan oppilaita sekä havainnoida luokkien toimintaa oppitunneilla. Lisäksi teen huoltajille tarkoitetun kyselylomakkeen, johon voi vastata sähköisesti.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tapahtuu anonymisti eikä kukaan oppilaista ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkimuksen eettisyys on tärkeää, joten jokainen oppilas, joka saa luvan osallistua, saa vielä mahdollisuuden itse päättää sen jälkeen osallistumisestaan haastateltavaksi. Nauhoitetut haastattelut ja muu materiaali hävitetään tutkimuksen valmistuttua, samoin kuin huoltajille tarkoitetut sähköiset kyselylomakkeet.

Opettajat lähettävät myöhemmin huoltajille linkin sähköiseen kyselyyn ja toivon tietenkin mahdollisimman monen vastaavan, jotta saisin riittävästi aineistoa tutkimukseen. Jos annat lapsellesi luvan osallistua tähän tutkimukseen, riittää että kuittaa viestin luetuksi. Jos lapsesi ei saa osallistua, vastaathan viestiin, ettei lapsesi saa osallistua tutkimukseen.

Minuun voi olla yhteydessä jos herää jotakin kysyttävää tutkimukseen liittyen. Kerron mielelläni tutkimusaiheestani ja sen toteuttamisesta tarvittaessa lisää.

Ystävällisin terveisin,  
Anniina Vuorinen  
ammvuo@utu.fi