



**TURUN
YLIOPISTO**

***”Mä näen sen niin, että kaikessa on kyse
joustavuudesta ja lapsilähtöisyydestä”***

-tapaustutkimus yhdestä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallista

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Jonna Rossi

Ohjaaja:
professori Minna Kyttälä

26.04.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Jonna Rossi

Otsikko: ”*Mä näen sen niin, että kaikessa on kyse joustavuudesta ja lapsilähtöisyydestä*”

-tapaustutkimus yhdestä joustavan esi- ja alkuopetuksen mallista

Ohjaaja(t): Apulaisprofessori Minna Kyttälä

Sivumäärä: 79 sivua

Päivämäärä: 26.04.2024

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten joustava esi- ja alkuopetus tukee lapsen yksilöllisyyttä, ja miten esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö luo joustavuutta lapsen yksiköllistä opinpolkua ajatellen. Tutkimustehtävän tarkoitus on analysoida joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia ja näkemyksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta lapsen joustavan ja yksilöllisen opinpolun näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään myös, miten kokeiluhanke toteutuu yksiköissä. Tutkimuksessa painotetaan pedagogisten opetusjärjestelyjen, lapsilähtöisyyden ja esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön merkitystä joustavan opinpolun näkökulmasta. Tutkittavana olevat yksiköt osallistuivat Opetus- ja Kulttuuriministeriön joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen. Tutkimusyksiköt sijaitsivat Varsinais-Suomessa samassa kunnassa. Tutkimukseen osallistui kaksi koulua ja kolme esiopetusyksikköä.

Tutkimukseni viitekehys koostuu yhteisopettajuudesta, lapsilähtöisyydestä sekä erilaisista joustavista pedagogista käytänteistä, joiden avulla lapsen yksilöllistä opinpolkua pystytään tukemaan. Pedagogisilla käytänteillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa joustavia opetuksenjärjestelyitä sekä joustavaa toimintaa esi- ja alkuopetuksen välillä. Lapsilähtöisyys on joustavan toiminnan edellytys, joten tutkimuksessa painotetaan myös lapsilähtöisyyden merkitystä yksilöllisen ja joustavan opinpolun näkökulmasta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan keskiössä on aina lapsi ja hänen tarpeensa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Aineistoa tutkimusta varten kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastatteluun osallistuneita varhaiskasvatuksen opettajia oli 2 ja luokanopettajia 2. Opettajat osallistuivat ryhmä- ja yksilöhaastatteluihin yksiköittäin. Ryhmähaastatteluun osallistui 3 opettajaa ja yksilöhaastatteluun 1. Aineistoa kerättiin myös puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla, joka oli osoitettu yksilöhaastatteluun osallistuneelle opettajalle. Lomakkeen tarkoitus oli saada yhden opettajan vastauksien kautta vielä tarkempaa tietoa tutkimusyksiköiden toteuttamasta joustavasta toiminnasta. Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2023 aikana. Tutkimuksen analysointivaiheessa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten perusteella voidaan arvioida, että joustavan esi- ja alkuopetuksen keskiöissä on aina lapsi, jonka ympärille toiminta rakentuu. Joustavaa esi- ja alkuopetusta voidaan toteuttaa eri tavoilla, ja saavuttaa silti yhteneviä tuloksia lapsen joustavan ja yksilöllisen opinpolun tukemiseksi. Yhteistyö kasvatusinstituutioiden välillä madaltaa nivelvaihetta, mutta tuo myös opettajien työhön uusia sisältöjä. Yhteisopettajuuden avulla voidaan työskennellä molemmin puolin kenttää, ja lapsi voi edetä saattaen varhaiskasvatuksesta peruskouluun. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa tarvitaan laajaa yhteistyötä, suunnittelua ja joustavia opetusjärjestelyitä, jotta voidaan vastata lasten tarpeisiin yksilöllisesti. Opettajilta löytyy vahvuuksia toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta, mutta kehitystyötä on vielä paljon edessä, jotta mallista saadaan toimiva. Tämä tutkimus joustavasta esi- ja alkuopetuksesta tarjoaa tietoa vain yhden kunnan toteuttamista joustavan esi- ja alkuopetuksen malleista, joten tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää. Tutkimusta aiheesta on tehty vähän, joten tutkimus tarjoaa lisätietoa siitä, miten joustavaa esi- ja alkuopetusta voidaan toteuttaa ja mitä toteutukseen tarvitaan.

Avainsanat: joustava esi- ja alkuopetus, joustavat opetusjärjestelyt, siirtymävaihe, yhteisopettajuus, lapsilähtöisyys, joustavuus, alkuvaiheen yhteistyö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Joustavuus esi- ja alkuopetuksen toimintamallina	8
2.1	Lapsilähtöisyys joustavan toiminnan perustana	9
2.2	Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihanke 2022–2023	11
3	Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö	13
3.1	Yhteisopettajuus	15
3.2	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet	16
4	Joustavat opetusjärjestelyt tukemassa lapsen yksilöllisyyttä	18
4.1	Joustava koulun aloitus	19
4.2	Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu	19
4.3	Eriyttäminen	20
4.4	Joustavat ryhmittelyt	22
5	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	24
5.1	Tutkimuskohteet	25
5.1.1	Tutkimusyksikkö 1	25
5.1.2	Tutkimusyksikkö 2.	26
5.2	Tutkimuksen lähestymistapa	27
5.3	Teemahaastattelu aineistokeruumenetelmänä	28
5.4	Aineiston analyysi	30
6	Tulokset	34
6.1	Miten joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke toteutuu yksiköissä?	34
6.2	Miten joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli tukee lasten yksilöllisyyttä?	37
6.3	Miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä luo joustavuutta lapsen yksilölliselle oponpolulle?	41
6.4	Keskeiset tulokset	50
7	Pohdinta	55
7.1	Yhteenveto	55

7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	61
7.3	Loppusanat	64
	Lähteet	66
	Liitteet	73
	Liite 1. Teemahaastattelu opettajille	73
	Liite 2. Tutkimustiedote teemahaastatteluun	74
	Liite 3. Wepropol- kyselylomake saate yhdelle opettajalle	75
	Liite 4. Wepropol- kyselylomake yhdelle opettajalle	76
	Liite 5. Muodostuneet teemat	78
	Liite 6. Muodostuneet teemat	79

1 Johdanto

Varhaiskasvatus ja perusopetus ovat lapsen elinkaarella pitkä aika. Nämä kasvatusinstituutiot luovat lapselle oppimisen ja kehityksen perustan. Koulun ja esiopetuksen tärkein tavoite on tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä monipuolisesti huomioiden yksilöllisyyden määritelmä (Ikonen & Holopainen 2001, 16; ks. myös POPS 2014, 9; EOPS 2014, 4). Esiopetus muodostaa yhdessä alkuopetuksen kanssa lapsen ensimmäisen nivelvaiheen. Alkuvaiheen yhteistyön tavoitteena on muodostaa lapsen kehitykselle ja oppimiselle yhtenäinen kokonaisuus, joka muodostaa jatkumon kahden eri kasvatusinstituution välille (POPS 2014). Opetussuunnitelmat (EOPS 2014; POPS 2014) korostavat esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön tärkeyttä siirtymävaiheessa. Pedagogisen jatkumon turvaaminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä onnistuneessa siirtymävaiheessa. Opettajien tulee tuntee molempien instituutioiden toimintakulttuurit, menetelmät ja työtavat, jotta voidaan varmistaa sujuva siirtymä esi- ja alkuopetuksen välillä (Rantavuori 2019, 70). Esi- ja alkuopetuksen välisestä joustavasta toiminnasta on tehty vain vähän tutkimuksia. Viime aikoina on kuitenkin alkanut puhe esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä lisääntyä. Tähän on vaikuttanut Sanna Marinin (2019) hallituksen asettamat tavoitteet varhaisten oppimisen taitojen parantamiseen esi- ja alkuopetuksen välisellä yhteistyöllä.

Marinin hallituksen ohjelmassa (2019, 163) asetettiin tavoitteeksi löytää keinoja, joiden avulla voidaan parantaa lasten varhaisten taitojen kehittymistä ja mahdollistaa joustava eteneminen opintojen aikana. Tavoitteena oli myös löytää keinoja esi- ja alkuopetuksen yhteisen toiminnan tukemiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) julkaisi vuonna 2022 opetusministerin myöntäneen rahoituksen joustavan ja yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen paikallistasolla. Valtionavustuksen tavoitteena oli tukea opetuksen järjestäjiä yhtenäisen opetuksen ja toiminnan suunnittelussa sekä tukea yhteis- ja samanaikaisopettajuutta. Kunnat pystyivät hakeutumaan mukaan joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin vuosille 2022–2023. Kuntien tulisi sitoutua hankkeen aikana raportoimaan joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottitoiminnastaan sekä toiminnan tuloksista valtakunnallista selvitystä varten.

Oma kiinnostukseni joustavaa esi- ja alkuopetusta kohtaan heräsi, kun kuulin Opetus- ja Kulttuuriministeriön joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeesta. Työskentelin itse

varhaiskasvatuksen erityisopettajana, ja oma työnkuvani ulottui juuri nivelvaihe-työskentelyyn. Nivelvaiheessa työskentely oli haastavaa, koska koulun ja varhaiskasvatuksen välillä on edelleen kuilu. Toimintakulttuuri on erilaista koulussa ja varhaiskasvatuksessa, joten näiden kahden eri kasvatustilanteen välillä työskentely on haastavaa opettajille myös Rantavuoren (2019, 25–26) mukaan. Yhteisen toimintakulttuurin mahdollistamiseksi olisi tärkeää luoda yhteinen oppimisympäristö, jossa lapsi voi ylittää turvallisesti nivelvaiheen kynnyksen (Rantavuori 2019, 18). Esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kehittämällä tuetaan lapsen oppimisen ja kehittymisen jatkumoa sekä oppimista. Lasten kehittymiseen, oppimiseen, voimavaroihin, kasvatukseen ja opetuksen vaikutuksiin tulee kiinnittää moninaisesti huomiota. (Ojala 2020, 263.)

Joustavasta toiminnasta esi- ja alkuopetuksessa on tehty erilaisia toimintamalleja Suomessa (ks. Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen 2011). Keskeisintä kuitenkin joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämistyössä on uusien toimintamallien jatkuva kehittäminen. Toimivan tason saavuttamiseksi on joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan suunnitteluun eteen tehtävä töitä myös valtakunnan tasoisesti. Opetussuunnitelmien määritelmät jättävät opetuksen järjestäjille sekä opettajille mahdollisuuden määrittellä itse, mitä on joustavuus sekä mitä yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on. Perusopetussuunnitelmassa puhutaan erilaisista joustavista opetuksen järjestelyistä, kuten vuosiluokkiin sitoutumattomasta opiskelusta. Nämä joustavat opetuksen järjestelyt tukevat lapsen yksilöllistä opinpolkua ja mahdollistavat etenemisen omaan yksilölliseen tahtiinsa. Joustavuus on hyvin moninainen käsitys, joka vaihtelee joustavaa toimintaa toteuttavien yksiköiden mukaisesti.

Joustavuus muodostuu lapsen yksilöllisyyttä tukevista rakenteista sekä esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä. Tämä laadullinen tapaustutkimus pyrkii vastaamaan osaltaan siihen, miten esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö luo joustavuutta lapsen opinpolulle sekä miten joustavuus esi- ja alkuopetuksessa tukee lapsen yksilöllistä kehitystä. Tutkimustehtävän tarkoitus on analysoida joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia ja näkemyksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta lapsen joustavan ja yksilöllisen opinpolun näkökulmasta. Haluan myös selvittää, miten joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke toteutuu tutkimusyksiköissä. Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa käytettyjä pedagogisia käytäntöjä, esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ja lapsilähtöisyyttä. Teoreettinen viitekehys muodostuu esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä, lapsilähtöisyydestä sekä

yksilöllisyyttä tukevista opetuksen järjestelyistä. Yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä käsitellään teoriaosuudessa yhteisopettajuuden ja siirtymävaiheen näkökulmasta. Joustavat opetuksen järjestelyt puolestaan pitävät sisällään erilaisia yksilöllisyyttä tukevia keinoja edetä opinnoissa. Tutkimuksessani tarkastellaan erään kunnan kouluja ja esiopetusyksiköitä, jotka osallistuivat Opetus- ja Kulttuuriministeriön joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen. Yksiköt lähtivät luomaan omat ratkaisunsa joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutukseen, joten tutkimuksessa tarkastellaan näiden kahden erilaisen joustavan toiminnan toteutustavan tuloksia.

2 Joustavuus esi- ja alkuopetuksen toimintamallina

Esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä toteutetaan jokaisessa Suomen koulussa ja esiopetusyksikössä. Yhteistyön tavoite on mahdollistaa eheä oppimispolku varhaiskasvatuksen ja peruskoulun välillä. Siirtymävaiheessa lapsesta jaetaan oppimiseen liittyviä tietoja kasvatusinstituutioiden välillä sujuvan siirtymän varmistamiseksi. (Kopisto ym. 2011, 11.) Siirtyminen esikoulusta kouluun on lapselle iso asia, ja joustavan esi- ja alkuopetuksen tarkoituksena on yhdistää kaksi eri kasvatusinstituutiota lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi. Joustava esi- ja alkuopetus tarjoaa lapselle mahdollisuuden kehittyä yksilöllisesti. Joustavan opinpolun avulla voidaan mahdollistaa yksilöllinen siirtyminen luokka-asteelta toiselle, kun lapsen taidot ja kehitys sen mahdollistavat. Opetussuunnitelmissa ei suoranaisesti puhuta joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, mutta suunnitelmissa painotetaan esiopetuksesta perusopetukseen siirtymisen tarvitsevan tiivistä yhteistyötä eri kasvatusinstituutioiden välillä (POPS 2014, 98–102). Ohjeistuksen voidaan käsittää tarkoittavan erilaisia joustavia pedagogisia menetelmiä ja käytänteitä, jotka tukevat lapsen joustavaa opinpolkua sekä kahden eri kasvatusinstituutioiden välistä yhteistyöstä. Inklusioperiaatteen mukaan jokaisen lapsen tulee saada opetusta omien vahvuuksien ja tuen tarpeiden mukaisesti. Inklusiivisen näkökulman avulla jokainen lapsi nähdään tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä jokaisen yksilöllisyyden huomioon. (Kopisto ym. 2011, 15–16.)

Joustavaan esi- ja alkuopetuksen toteutukseen liittyy erilaisia pedagogisia periaatteita, jotka luovat perustan joustavalle toiminnalle. Laineen ja Järviön (2012, 123) mukaan näitä pedagogisia periaatteita ovat muun muassa kiireettömyys, toiminnallisuus, yksilöllisyys, monikanavaisuus, yhteistyö muiden ikäluokkien kanssa sekä sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Joustavuuden määrittely ei sinänsä ole helppoa, koska itse joustavuutta voidaan tarkastella eri tavoin. Joustavuus on dynaamista toimintaa eli muuttuvaa, joten joustavuuden voidaan mieltää tarkoittavan eri asioita eri lukuvuosinakin. Joustavat toimintamallit muuttuvatkin lukuvuosittain. (Lehtinen & Mierlahti 2012, 115.) Tähän vaikuttaa erityisesti lapsiaineksen muuttuminen lasten edetessä luokalta toiselle. Lasten kehitys on yksilöllistä, ja lapset kehittyvät omien herkkyyksiensä mukaisesti. On hyvin yksilöllistä, miten pitkän ajan lapsi tarvitsee kypsyäkseen esiopetusikäisestä kolmannen luokan oppilaaksi. Kolmannen luokan siirtymävaihe on erityisen vaativa porras, joten lasten

taitojen tulisi olla tarpeeksi vahvat ennen siirtymää. (Mäkinen & Rinne 2012, 87.) Esi- ja alkuopetuksen tulisi mahdollistaa oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen mahdollisimman vahvoiksi, jotta nämä taidot tukevat myöhempää kehittymistä ja oppimista akateemisella uralla.

2.1 Lapsilähtöisyys joustavan toiminnan perustana

Joustavan toiminnan mallin keskiössä voidaan mieltää olevan lapsi ja hänen tarpeensa. Osallisuus esiintyy varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa, joissa korostetaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Pedagogisen toiminnan tulee mahdollistaa lasten aktiivinen toimijuus, joten lasten mielipiteitä, toiveita ja näkemyksiä tulee kunnioittaa sekä toteuttaa (EOPS 2024). Myös opettajan pedagoginen osaaminen mahdollistaa tilanteen, jossa opettaja hyödyntää lasten oppimiskokemuksia osana pedagogista toimintaa. Opettaja huomioi lasten taidot ja mahdollisuudet oppia sekä heidän persoonallisuutensa. Opettaja arvioi lasten välisiä suhteita sekä oppilas ja opettaja välistä suhdetta. Näin opettaja voi auttaa lasta saavuttamaan oman oppimisentonsa. (Ranta, Kangas, Harju-Luukkainen, Ukkonen-Mikkola, Neitola, Kinos, Sajaniemi & Kuusisto, 2023, 4.)

Pedagoginen ymmärrys on viime vuosikymmeninä esiintynyt kasvatukseen liittyvissä keskusteluissa. Lapset nähdään aktiivisina toimijoina sekä heidän osallisuuttansa yhteiskunnassa korostetaan. (Kangas, Ukkonen-Mikkola, Harju-Luukkainen, Ranta, Chydenius, Lahdenperä, Neitola, Kinos, Sajaniemi & Ruokonen 2021, 3.) Osallisuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi osallistuu häntä koskevien asioiden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Moderni lapsuus- käsite korostaa lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta aikuisuuteen peilattuna. Lapsen minäkäsityksen kehitykselle on erityisen tärkeää saada kokemuksia arvostuksesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta. Myönteinen käsitys itsestä edistää oppimista ja tukee akateemista suoriutumista. (Turja 2007, 171.) Opettajan tulee tukea lapsen oppimista ja aloitteita (Kangas ym. 2021, 3).

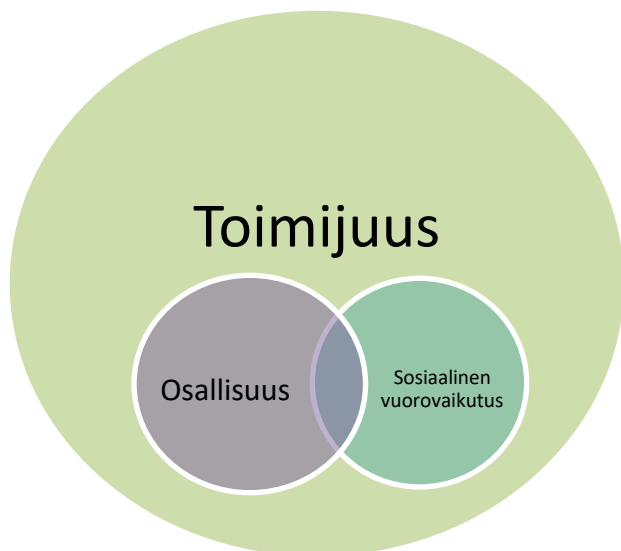
Lapsilähtöisyys ohjaa kaikkea pedagogista toimintaa, mitä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa toteutetaan. Lapsilähtöisyyden perustana toimii lapsen kehityksen tunteminen ja sen tukeminen (Pulkkinen 2011, 320). Lapsen näkökulman tavoittaminen ja osallisuuden vahvistaminen johtavat pedagogisiin ratkaisuihin, joita voidaan nimittää lapsilähtöiseksi kasvatukseksi (Turja 2007, 170). Lapsilähtöiset ohjaus- ja opetusmenetelmät tukevat lasten motivaatiota kasvun ja kehityksen suhteen (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 48).

Lapsilähtöisyyden voidaan kuvata olevan vahvaa uskoa lapsen kykyihin sekä potentiaaliin (Kinos 1994, 12). Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan toimintoja, jotka nousevat lapsen omasta aloitteesta. Lapsilähtöinen toiminta voidaan erottaa selkeästi aikuislähtöisyydestä.

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa on kuitenkin aikuislähtöisyydellä oma paikkansa, joka vaihtelee tilanteiden mukaan. (Helavaara Robertson, Kinos, Barbour, Pukki & Rosqvist 2015, 1816.) Myös Pulkkinen (2011, 320) mainitsee, että lapsilähtöisyys ei tarkoita tilannetta, jossa lapset päättävät vapaasti kaikesta. Aikuisen rooli on vastuullinen ja lapsen tarpeet huomioon ottava. Lapset tarvitsevat aikuisen tukea moninaisesti kasvaakseen ja kehittyäkseen tasapainoisesti. Kirchnerin ja Hendrikin (2020, 166–172) mukaan oppilaan toimijuutta ja omaa aktiivisuutta tukevat menetelmät kuormittavat työmuistia. Vastaavasti opettajalähtöiset (ohjatut opetukset) tukisivat paremmin työmuistin sekä säilömuistin toimintaa edistään oppimista. Näiden kahden lähestymistavan yhdistäminen näyttäytyisi olevan lähteiden mukaan paras lähestymistapa yhteistyölle aikuisen ja lapsen välillä.

Lapsilähtöisen toiminnan tärkeä osa on lapsen toimijuus. Toimijuus on osa lasten osallisuuskäsitettä, jota nykypäivänä on nähtävissä tutkimuksissa ja alan kirjallisuudessa. (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 35.) Turjan ja Vuorisalon (2022, 45) mukaan osallisuus ja toimijuus tulee kuitenkin erottaa toisistansa erillisiksi käsitteiksi, jotka ovat lähellä toisiansa. Toimijuuskäsite itsessään kuvaa tilannetta, joka näyttäytyy lapsen arjessa parhaillaan. Toimijuus voi olla myös negatiivista. Osallisuuteen liittyvä toimijuus puolestaan kuvaa tilannetta, jossa lapsella on mahdollisuus ja kykyjä vaikuttaa asioihin. Molempia käsitteitä tulee tarkastella yhtenäisenä kokonaisuutena, jotta voidaan ymmärtää, miten lasten on mahdollista toimia heitä ympäröivissä toimintaympäristöissä. Käsitteiden välillä voi Turjan ja Vuorisalon (2022, 45–47) mukaan olla keskinäistä hierarkiaa, joka liittyy siihen, että osallisuus on pedagoginen vastaus kysymykseen ”Miten lasten toimijuus toteutuu?”. Toimijuutta tarvitaan, jotta osallisuus toteutuu. Kuvio 2. esittää toimijuuden ja osallisuuden välistä suhdetta Turjan ja Vuorisalon (2022, 47) mukaan.

Kuvio 2. Turjan ja Vuorisalon (2022, 47) käsitys osallisuuden ja toimijuuden keskinäisestä suhteesta.



Lapsen aktiivinen toimijuus nähdään varhaiskasvatuksen perusteissa olevan oppimiskäsityksen perustana. Lasten oikeuksien sopimus on toiminut pohjana oppimiskäsityksen muodostumiselle painottaen aktiivisen toimijuuden tärkeyttä. (Turja & Vuorisalo 2022, 43.) Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka osallistuu häntä koskevan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Toimijuus muuttuu lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Perusopetuksessa leikin määrä vähenee, ja lapsen tulee toimia itsenäisesti kantaen vastuuta omasta toiminnastaan. Lasten toimijuutta tukeessa tulee luoda lapselle tunne siitä, että hänen toiminnallansa on merkitystä ja häntä kuunnellaan. Aikuisen tehtävä on tukea lapsen aktiivista toimijuutta mahdollistaen osallisuuden. (Kyrönlampi & Sirkko, 2020 36). Kokemuksellisuus, aktiivisuus ja tutkimuksellisuus ovat parhaita oppimisen keinoja lapsille, joten lapsen aktiivinen toimijuus on todella tärkeää oppimisen edistämiseksi. Lapsen aktiivinen toimijuus tukee identiteetin kehitystä. Toimijuuden tukeminen on opettajien tärkeimpiä tehtäviä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja peruskoulussa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43–44.)

2.2 Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihanke 2022–2023

Hallitusohjelmassa listattiin vuonna 2019 (165) tavoite, jonka avulla tulisi löytää uusia pedagogisia keinoja lapsen yksilöllisen opinpolun tukemiseksi muodostamalla esi- ja alkuopetuksesta nykyistä yhtenäisempi kokonaisuus. Pedagogisten menetelmien ja keinojen avulla tarkoituksena oli luoda lapselle vahvat oppimisen taidot, jotka mahdollistavat

siirtymisen alkuopetuksesta kolmannelle luokalle. Hankkeen aikana olisi mahdollista luoda uusia oppimiseen tarkoitettuja materiaaleja, joita voi hyödyntää esimerkiksi matemaattisten ja kielellisten taitojen kehityksessä. Lasten perustaitojen oppimista pidettiin Marinin (2019) hallituksen ohjelmassa erityisen tärkeänä. Sanna Marinin hallituksen jalanjäljissä Opetus- ja kulttuuriministeriö aloitti joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeen. Opetus- ja kulttuuriministeriö mahdollisti vuonna 2022 joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeilun kunnissa, jotka hakivat mukaan joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeeseen. Halukkaat kunnat pystyivät hakeutumaan pilottihankkeeseen itsenäisesti. Hankkeen toiminta-aika oli vuosien 2022–2023 välillä. Kuntien piti luoda yhdysluokkia, hyödyntää vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua, toteuttaa yhteisopettajuutta ja luoda joustavia pedagogisia käytänteitä huomioiden voimassa olevat lait ja opetussuunnitelmat (OKM 2022).

3 Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö

Esi- ja alkuopetusta on pyritty Suomessa yhdistämään yhtenäiseksi kasvatusinstituutioksi jo 1970-luvulta asti. Yhtenäistämisen takana on ajatus siitä, että oppiminen olisi jatkumo eikä siirtymävaiheita olisi tai niitä olisi nykyistä vähemmän. Hitaaseen edistykseen on pidetty syynä peruskoulun ja varhaiskasvatuksen omaa ainutlaatuista asemaa yhteiskunnassa. Molemmista instituutioista on oma kasvatusnäkömystensä, joten kasvatusinstituutioiden asema yhteiskunnassa on erilainen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, 21.) Peruskoulu ja varhaiskasvatus ovat kuitenkin tulleet lähemmäksi toisiansa opetussuunnitelmien ja kasvatuskäsitteiden muuttuessa. Inklusio ja ajatus elinikäisestä oppimisestä yhdistävät instituutioita entisestään.

Esi- ja alkuopetusvuodet ovat erittäin tärkeitä lapsen elämänkaareissa, koska näiden vuosien aikana koetut kokemukset muokkaavat lapsen asennetta koulua ja opiskelua kohtaan (Merisuo-Storm & Soininen 2012, 311). Joustava esi- ja alkuopetus voi edesauttaa lapsia koulun aloituksen vaiheessa ja tarjota positiivisia onnistumisen kokemuksia koulun aloituksesta. Nämä kokemukset voivat kehittää lapsen käsitystä itsestä oppijana tukien myönteistä minäkäsitystä. Laadukas siirtymävaihe toteutetaan lapsilähtöisesti ammattilaisten välisellä yhteistyöllä noudattaen voimassa olevia opetussuunnitelmia (Rantavuori, 2019, 18). Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön keskeisin tavoite on taata yhtenäinen polku varhaiskasvatuksesta perusopetukseen nivelvaiheen yli. Esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä toteutetaan jokaisessa koulussa, mutta toimintamuodot vaihtelevat yksiköiden mukaan. (Kopisto ym. 2011, 73, 10.) Vuorovaikutus esiopetuksen ja perusopetuksen välillä tulee näkyviin fyysisissä toimintaympäristöissä sekä yhteistyön merkityksen korostuessa opetussuunnitelmissa (Rutanen, Can, Harju, Revilla & Raittila 2022, 245). Varsinkin tässä vaiheessa lapsi huomaa siirtyneensä uuteen oppimisen instituutioon ja sen käytäntöihin. Siirtymävaiheen esiopetuksen ja perusopetuksen välillä tulee olla joustavaa ja lapsen kasvua tukevaa (EOPS 2014, 17).

Perusopetussuunnitelmassa (2014, 98) mainitaan siirtymävaiheen aikana tehtävästä suunnitelmallisesta yhteistyöstä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Ammattilaisten tulisi tuntea oppimisympäristöjen, toimintatapojen sekä ohjaavien asiakirjojen vaikutus sekä esi- että alkuopetuksessa, jotta näitä voidaan hyödyntää lasten opetuksessa ja kasvun tukemisessa. Tutkimusten mukaan toimivan siirtymävaiheen avulla voidaan vahvistaa varhaiskasvatuksessa

opittuja taitoja ja hyödyntää näitä moninaisesti perusopetuksessa (Rantavuori, 2019, 18). Sujuvan siirtymävaiheen esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä voidaan ajatella vaikuttavan pitkälle lapsen opinpolulle. On ensiarvoisen tärkeää, että siirtymävaiheiden sujuvuuteen panostetaan molempien kasvatusinstituutioiden puolelta. Lapsen siirtyessä esiopetuksesta peruskouluun työ- ja toimintatavat muuttuvat, mutta myös sosiaalinen ja fyysinen toimintaympäristö muuttuvat (Kopisto ym. 2011, 73). Tuttu päiväkotitai esiopetusyksikkö on enää vain muisto, ja koulu uutena instituutiona voi näyttäytyä erityisen vaikealta. Lapsen oma rooli muuttuu siirtymävaiheen myötä eskarilaisesta koululaiseksi (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25).

Karikoski (2008, 113–116) huomasi tutkimuksessaan, että esiopetusikäisten on tärkeää tutustua etukäteen koulun toimintakulttuuriin ennen varsinaista siirtymävaihetta, jotta siirtymä sujuisi lapsen edunmukaisesti ilman tai ainakin vähemmällä ongelmilla. Esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintatapojen yhtenäistäminen näyttäytyy olevan keskeinen kehittämishaaste lapsen näkökulmasta. Vastaavasti ammattilaisten näkökulmasta kehittämishaasteena voidaan pitää henkilökunnan yhteiskäytön lisäämistä sekä muiden niveltämisen eri tasojen kehittämistä. Henkilökunnan yhteiskäytön hyötynä nähdään olevan se, että opettajat oppivat tuntemaan oppilaat molemmin puolin nivelvaihetta. Opettajat pystyvät seuraamaan oppilaiden kehitystä kokonaisvaltaisesti nivelvaiheiden yli. (Kopisto ym. 2011, 73.) Näin voidaan puuttua mahdollisiin tuen tarpeisiin jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa sekä arvioida oppilaan tilannetta moninaisesti.

Pedagoginen jatkumo on ollut tutkijoiden kiinnostuksen kohteena usean vuoden ajan. Haasteina pedagogisen jatkumon toteutuksessa koetaan olevan luottamus toisen instituution ammattilaisen taitoihin. Esiopetuksen ja peruskoulun opettajien välillä vallitsee luottamuspula toisen ammattitaitoihin tutkimusten mukaan. Rajapinnalla työskentely koetaan ongelmalliseksi tai haastavaksi, koska instituutioiden kasvatustavat ovat erilaiset ja opettajien työtavat ja koulutus ovat erilaisia. Esiopetuksen arvostuksen puute on myös noussut ongelmaksi. Kulttuuriset erot koulun ja esiopetuksen välillä johtuvat osittain yhteiskunnan asettamista odotuksista ja rooleista. (Rantavuori 2019, 21–22.) Esiopetuksen ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tulisi lisätä sekä kehittää yhtenäisiä käytäntöjä, jotta nämä instituutiot voisivat tulla lähemmäksi toisiansa. Näin pystytään työskentelemään nivelvaiheiden yli molemmin puolin kenttää.

3.1 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuuden rinnalla kuullaan usein puhuttavan myös samanaikaisopetuksesta (Malinen & Palmu 2017, 10). Arkikielessä näiden kahden mielletään olevan sama asia, mutta kirjallisuudessa termien nähdään tarkoittavan eri asioita (Louhela-Risteelä 2016, 78).

Perusopetussuunnitelmissa ei puhuta yhteisopettajuudesta, mutta samanaikaisopetus tunnistetaan. Opetussuunnitelmien mukaan samanaikaisopetuksessa painotetaan koulun sisäisen yhteistyön merkitystä. Tarkoituksena on jakaa ja tehdä yhdessä opetustyötä (POPS 2014, 35, 66, 69, 76.) Peruskoulu-uudistus toi mukanaan luokkia, jonka oppilasaines oli entistä moninaisempi. Samanaikaisopetuksesta kaavailtiin ratkaisua näiden luokkien opettamiseen ja kaikkein heikoimmin pärjäävien opetukseen. Toiveena oli, että luokanopettajan lisäksi myös erityisopettajat olisivat osan aikaa työskennelleet näissä luokissa. Perusopetussuunnitelmissa (2014) on samanaikaisopetuksella viitattu lähinnä tukiopetukseen tehostettua tukea tai erityisopetusta koskevilla kohdilla. Malisen ja Palmun (2017, 10) mukaan samanaikaisopetus on kuitenkin eri asia kuin yhteisopettajuus.

Yhteisopettajuuden mielletään olevan tilanne, jossa opettajat toteuttavat tasa-arvoista yhteistyötä vastaten luokan/ryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Yhteisopettajuuden toteutukseen vaaditaan kaksi tai useampi opettaja. (Saloviita, 2016, 9.) Tiimiopettajuus ja samanaikaisopetus voivat olla Malisen & Palmun (2017, 12) mukaan keinoja toteuttaa yhteisopettajuutta. Tutkimuksessani käytetään yhteisopettajuus- nimikettä samanaikaisopetuksen sijasta, koska mielestäni yhteisopettajuus kuvaa paremmin tutkimusyksiköiden kahden tai useamman opettajan samanaikaista opetustilannetta.

Yhdysvalloissa 1970- luvulla aloitettu *team-coaching* nousi suosioon opettajien keskuudessa. Tiimiopetuksen tarkoituksena oli ylittää ainerajoja, pystyä vastaamaan yksilöllisesti oppilaiden tarpeisiin sekä säästää opettajien resursseista. Yhteistyön muodot lähtivät vähitellen kehittymään erilaisiksi uusiksi malleiksi. 1990-luvulla nousi englanninkielinen yhteisopettajuutta kuvaava termi *co-teaching*, jolla tarkoitetaan usein luokanopettajan ja erityisopettajan välistä yhteistyötä. (Saloviita, 2016, 7–8, ks. Malinen & Palmu 2017, 10.) Suomessa esiopetuksessa on yhä useammin kaksi opettajaa, joten esiopetuksessa yhteisopettajuus on tuttua opettajille. Peruskoulun puolella yhteisopettajuutta toteuttaa tavallisesti kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja yhdessä (Malinen & Palmu 2017, 10). Yhteisopettajuutta voidaan kuitenkin toteuttaa erilaisissa opettajien välisessä kombinaatioissa (Saloviita 2016, 151–152). Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

voidaan yhteisopettajuutta toteuttaa yli instituution rajojen, ja muodostaa nivelvaiheen yhteistyöstä yhteinen hanke ammattilaisille (Karila ym. 2013, 35).

Yhteisopettajuuden muodot vaihtelevat kouluittain, joten yhtä ainoaa oikeaa yhteisopetuksen mallia ei ole luotu. Jokaisen koulun ja jokaisen opettajaparin tulee luoda itse omat yhteisopettajuuden mallinsa hyödyntäen niitä resursseja, joita heillä on saatavilla. Opettajien tulee noudattaa hyvän yhteisopettajuuden periaatteita. (Malinen & Palmu 2017, 10.)

Yhteisopettajuus ei kuitenkaan ole pedagoginen keino tai interventio. Yhteisopettajuus on riippuvainen siitä, että miten opettajat toteuttavat yhteisopettajuutta, ja millaisia pedagogisia ratkaisuja he tekevät. Opettajien vastuulla on valita oppilaiden tarpeisiin sopivat pedagogiset opetuksen menetelmät ja keinot, joten yhteisopettajuuden laatu vaihtelee opettajaparien mukaan. (Malinen & Palmu 2017, 10–11.) Kolmiportaisen tuen rantautumisen jälkeen yhteisopettajuuden nähdään olevan yksi inklusiivisen koulun edellyttämä eriyttämisen järjestely. Yhteisopettajuus onkin yksi eriyttämisen muodoista, jonka avulla voidaan oppilaita tukea entistä yksilökohtaisemmin. (Ahtinen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 57.)

3.2 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet

Yhteisopettajuuden hyödyistä ja haitoista on tehty tutkimuksia jo aiemmin. Tulokset ja vaikutukset vaihtelevat tutkimusten mukaan. Mainitsen ohessa vain ne hyödyt ja haitat, jotka liittyvät oleellisesti tutkimukseeni sekä joustavan esi- ja alkuopetuksen malliin, jota tutkimusyksiköissä toteutetaan. Tutkimukseni ei varsinaisesti käsittele yhteisopettajuutta, vaan yhteisopettajuus on osa joustavaa yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä.

Yhteisopettajuuden hyötyjen koetaan olevan tuen tarpeessa olevien lasten opettaminen yleisopetuksen luokassa, enemmän aikaa lapsille ja heidän tarpeilleensa, monipuoliset oppitunnit, opetuskuorman keventäminen, oman opettajuuden laajentaminen, työn jaksaminen, oman työn reflektointi sekä yhteistyön lisääntyminen (Malinen & Palmu 2017, 11, ks. Ahtinen ym. 2011, 37, 57–58). Yhteisopettajuuden avulla voidaan tukea oppilaita yksilöllisemmin (Malinen & Palmu 2017, 13, ks. myös Ahtinen ym. 2011, 47). Yhteiselle suunnittelulle tulee varata paljon aikaa, jotta voidaan toteuttaa tehokasta yhteisopettajuutta. Ennakkosuunnittelu mahdollistaa monialaisen työskentelyn sekä tukee arviointia. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen ei kuitenkaan aina onnistu, ja se näkyy opetuksen laadussa

(Ahtinen ym. 2011, 37–38, ks. Tähtinen 2016, 38–39). Huono opetus ei edistä oppilaiden tilannetta, ja kuormittaa todennäköisesti opettajia vain entisestään. Opettajien näkökulmasta tutkimukset ovat viitanneet siihen, että opettajat jaksavat työssä paremmin, kun opetuskuormaa on saatu kevennettyä jakamalla vastuuta opettajien kesken. Hyvin toteutettu yhteisopettajuus tukee oppilaiden oppimisen tuloksia (Malinen & Palmu 2017, 13.). Menestynyt opetus ei mittaa opetusta tai ammatillista osaamista, vaan tärkeää on miten hyvin oppilaiden ja opetuksen tavoitteet on saavutettu (Kirschener, Hendrick & Heal 2022, 8–9.) Tulee kuitenkin huomioida, että opettajat voivat opettaa joko hyvin tai huonosti. Yhdessä opettaessa mahdollisuus huonoon opetukseen vähenee, mutta yhteisopettajuuden laatuun vaikuttaa ennen kaikkea se, että miten on opetusta suunniteltu, miten on yhteistyötä toteutettu sekä miten on yhteistyötä arvioitu. (Ahtinen ym. 2011, 47.)

Hyvin toteutettu yhteisopettajuus antaa eväitä opetustyöhön ja opettaa molemmille jotain uutta. Henkilökunnan vaihtuvuus varhaiskasvatuksessa on kuitenkin yhteistyön jatkumon kannalta ongelma, jos vertaa tilannetta koulun puolelle. Peruskoulussa opettaja saattaa opettaa samaa luokkaa monta vuotta (Neuvonen 1999, 55). Varhaiskasvatuksessa tiimit saattavat muuttua kesken toimintakauden, mikä tuo ongelmia tiimin toimintaan, kun kaikki pitää aloittaa taas alusta. Perusopetuksessa opettajan pysyvyys tukee kollegoiden välisiä suhteita. Yhteisopettajuus ei onnistu väkisin, joten toimivilla henkilökemioilla on merkitystä tuen kuormittavuuden ehkäisemiseksi. Opettajien valitessa itse omat työparinsa voitaisiin välttyä tilanteilta, joissa ei yhteistyötä toimi. Esihenkilön tulisi myös kiinnittää huomiota tarkemmin tiimien toimivuuteen. Miksi hyvin toimivaa tiimiä pitäisi joka vuosi edes purkaa? (Louhela-Risteelä 2016, 86–88.) Ranta (2021, 32–37) mainitseekin, että tiimi voi olla voimavara tai se voi viedä työntekijöiden voimavarat. Toimivan tiimin eteen tuleekin tehdä töitä, koska tiimin toiminnalla on suora vaikutus lapsiryhmään ja lasten toimintaan. Toimiva tiimi pystyy työskentelemään lapsilähtöisesti, jaksaa työssängänsä sekä pystyy kohtaamaan toinen toisensa arvokkaasti erilaisuuksia kunnioittaen. Pahimmillaan tiimityö voi olla kilpailua tiimin jäsenten välillä, aliarvostusta tai epäluottamusta toista kohtaan. Yhteisen suunnitteluajan aikana voidaan sopia yhteisesti pelisäännöistä, jotka tukevat tiimin toimintaa. (Ranta & Uusiautti 2022, 79–81.) Suunnitteluajan merkitys korostuu näin ollen myös tiimin toimivuutta ajatellen. Tiimityöskentely edellyttää jäseniltään moninaisia vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, mutta onnistuneen tiimityön vaikutukset näkyvät sekä lapsissa että aikuisissa (Ranta & Uusiautti 2022, 83).

4 Joustavat opetusjärjestelyt tukemassa lapsen yksilöllisyyttä

Joustavat opetuksen muodot mahdollistavat jokaisen lapsen oikeuden saada opetusta ja oppimista. Joustavuus tarjoaa mahdollisuuden myös siihen, että lapsi voi käydä lähikoulua eli saada tukea yleisopetuksen piirissä. Perusopetuslaissa (628/1998, §2) opetuksen tavoitteeksi määritellään, että tavoitteena on tukea lasten yhdenvertaisuutta sekä esiopetuksen kohdalla parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetus tulee järjestää niin, että opetus tukee lasten kokonaisvaltaista kehitystä ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Myös opettajan pedagoginen osaaminen mahdollistaa tilanteen, jossa opettaja voi hyödyntää lasten oppimiskokemuksia osana pedagogista toimintaa. Opettaja huomioi lasten taidot ja mahdollisuudet oppia sekä heidän persoonallisuutensa. Opettaja arvioi lasten välisiä suhteita sekä oppilas ja opettaja välistä suhdetta. Näin opettaja voi auttaa lasta saavuttamaan oman oppimisen tasonsa. (Ranta, Kangas, Harju-Luukkainen, Ukkonen-Mikkola, Neitola, Kinon, Sajaniemi & Kuusisto 2023, 4.) Oppimisen tukena käytettävien tukitoimien tulisi perustua ymmärrykseen jonkin taidon tavanomaisesta kehityksestä ja siihen liittyvästä oppimisen vaikeudesta. Laadukkaasta opetuksesta hyötyvät kaikki lapset taustoista huolimatta, mutta erityisesti lapset, joille oppiminen on hankalaa. Moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu nivelvaiheissa, mikäli lapsen kehitykselliset haasteet ovat laajat ja moninaiset (Ahonen, Lerkkanen & Siiskonen 2020, 12, 40).

Mainitsen tässä teorialuvussa muutamia joustavia opetuksen järjestelyitä tai menetelmiä, jotka ovat tutkimukseni kannalta oleellisia joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa, suunnittelussa ja arvioinnissa. Joustavien opetusjärjestelyiden tai menetelmien avulla voidaan vastata lasten yksilöllisyyden tarpeeseen sekä tukea heidän kasvuansa (Loukomies & Laine 2023, 131). Joustavat opetuksen muodot mahdollistavat jokaisen lapsen oikeuden saada opetusta ja oppimista. Joustavuus tarjoaa mahdollisuuden myös siihen, että lapsi voi käydä lähikoulua eli saada tukea yleisopetuksen piirissä. Perusopetuslaissa (628/1998, §2) opetuksen tavoitteeksi määritellään, että tavoitteena on tukea lasten yhdenvertaisuutta sekä esiopetuksen kohdalla parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetus tulee järjestää niin, että opetus tukee lasten kokonaisvaltaista kehitystä ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtina toimivat lapsen vahvuudet, oppimis- ja kehitystarpeet, oppimisen esteettömyys, varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy. Tukeminen merkitsee oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja, yksilöllistä huomiointia sekä moniammatillista yhteistyötä. Tuen järjestämisen tehtävänä on ehkäistä ongelmien moninaistumista, huolehtia

onnistumisen kokemuksen saannista sekä edistää myönteisen minäkuvan muodostumista. (Konsti 2022.) Joustavan koulun aloituksen lisäksi opetussuunnitelmat tuntevat erilaisia joustavia opetuksen muotoja. Näitä pedagogisia joustavan opetuksen muotoja mainitaan pääosin kolmiportaisen tuen yhteydessä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin tärkeimpiä yksilöllisyyttä tukevia pedagogisia opetuksen järjestelyitä ovat vuosiluokkiin sitomaton opiskelu, eriyttäminen ja joustavat ryhmittelyt.

4.1 Joustava koulun aloitus

Suomessa lapset siirtyvät esiopetukseen 6- vuotiaana. Peruskouluun siirrytään tavallisesti esiopetusvuoden jälkeen. Lasten yksilölliset erot vaikuttavat kokonaiskehitykseen laajasti ja kehitykselliset haasteet ilmenevät eri tavoin eri elämänvaiheissa. Suomessa on käytössä joustava koulun aloituksen- malli. Joustava koulun aloitus mahdollistaa tilanteen, jossa lapset voivat aloittaa koulunsa vuotta myöhemmin tai vuotta aikaisemmin. Mahdolliseen koulun aloittamiseen siirtoon voi liittyä erilaisia kehitysviivästymiä tai kypsymättömyyttä. Koulun aloittamiseen siirtoon voi vaikuttaa myös kehittyneet akateemiset taidot, jolloin opintojen aloittaminen aikaisemmin voi olla lapsen opintojen kannalta merkityksellistä. (Loukomies & Laine 2023, 136–137.) Suomessa on monessa eri kunnassa käytössä kaksivuotinen esiopetuksen kokeilu, jonka lopullisia tuloksia saadaan vasta vuonna 2025 (Valtioneuvosto, 2023).

4.2 Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu

Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun tarkoituksena on tarjota oppilaalle mahdollisuus edetä opinnoissa joustavista omien taitojen mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua voidaan hyödyntää koko koulun kohdalla, yksittäisten ryhmien ja oppilaiden kohdalla. Opetusmenetelmää voidaan hyödyntää ehkäisevänä toimintona tai lahjakkaiden oppilaiden tukemisessa. Paikallinen opetussuunnitelma määrittää vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua. (POPS, 2014.) Jos paikallisessa opetussuunnitelmassa ei ole määriteltynä vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua, voidaan päätös tehdä yksittäisen oppilaan kohdalla erityisestä opetusjärjestelystä. Opetusmenetelmänä vuosiluokkiin sitomaton opetus on joustava moninaisuutta tukeva keino opintojen etenemisessä. (Loukomies & Laine 2023, 137–138.)

Joustavuutensa vuoksi opetusmenetelmä sopii joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen yhdeksi malliksi. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu mahdollistaa erilaisista taustoista tulevien lasten etenemisen opinnoissa heidän yksilöllisen tahtinsa mukaisesti. Hyödyllistä menetelmässä on se, että näin voidaan tehokkaasti välttää luokalle jäämistä, kun eteneminen opinnoissa on joustavaa. Loukomies & Laine (2023, 138–139) toteavat, että menetelmän avulla ehkäistään myös syrjäytymistä, koska oppilas pystyy toimimaan omassa vuosiluokassa muiden mukana. Vertaisryhmässä pysyminen on tärkeää koulumotivaationkin kannalta. Oppilaat saavuttavat asetut tavoitteet yleensä ennen peruskoulun päättymistä, joten oppilaat saavat samat valmiudet jatko-opintoihin kuin muutkin. Lehtinen & Mierlahti (2012, 115) korostavat, että vuosiluokkiin sitomaton opiskelukaan ei toimi joka vuosi samalla tavalla, vaan uudet toimitavat tulee muokata oppilaita vastaavaksi. Osittain tämä johtuu siitä, että lapset kehittyvät ja kasvavat, mutta myös opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet muuttuvat lapsen edetessä luokalta toiselle.

4.3 Eriyttäminen

Opetuksen eriyttäminen on yksi opetuksen tärkeimmistä menetelmistä sekä joustavuutta opetukseen/oppimiseen tuova menetelmä. Perusopetussuunnitelmassa (2014) eriyttämisen määritellään olevan kaiken pedagogisen toiminnan lähtökohtana. Eriyttämisen tärkeydestä mainitaan opetussuunnitelmassa jo vuonna 2004, jolloin maininta koski erilaisten oppijoiden huomioimista. (Loukomies & Laine 2023, 116.) Eriyttämisen avulla lapsi voidaan huomioida moninaisesti hyödyntäen hänen vahvuuksiansa ja huomioiden tuen tarpeensa. Peruseriaate eriyttämisessä on, että lapselle annetaan haasteita, jotka vastaavat hänen kykyänsä ja oppimisen valmiuksiansa. Näiden haasteiden avulla lapset saavat onnistumisen kokemuksia, jotka tukevat koulumotivaatiota ja itsetuntoa. (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 11.) Lapsen mielenterveyden kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsi saa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa onnistumisen kokemuksia (Terveyskylä 2018). Eriyttämisen hyötyjä ovat oppimisvaikeuksien ehkäisy, oppimistulosten parantaminen, kouluviihtyvyyden lisääntyminen sekä yksilöllisyyden huomioiminen. (Vitka 2021, 188, ks. myös Roiha & Polso 2023, 40–42.) Eriyttämällä tarkoitetaan kaikkia niitä toimintoja, joiden avulla yleisopetuksen opetussuunnitelmassa esiintyviä aineita muokataan tai muunnellaan. Tärkein tavoite on ennalta ehkäistä ongelmia ajoissa sekä välttää tuen tarpeen muodostumista. Eriyttämisen avulla pyritään muokkaamaan myös oppimisympäristöä lasten tarpeisiin sopivaksi esimerkiksi tekemällä ympäristöä esteettömäksi. (Vitka 2021, 188.)

Vitkan (2021, 188–189) mukaan eriyttäminen on ensisijainen keino, jonka avulla voidaan huomioida yksilöllisesti oppilaat sekä opetusryhmät. Kyseessä ei ole kuitenkaan tilanne, jossa muodostetaan piilotasoryhmiä, vaan eriyttäminen on muuttuvaa sekä yksilöllistä. Jokaiselle oppilaalle ei kuitenkaan räätälöidä omaa suunnitelmaa eikä heitä välttämättä eriytetä yksin, Tarkoituksena olisi, että parhaassa tapauksessa jokainen oppilas hyötysi opetuksen eriyttämisestä. Tilannetta, jossa eriyttämisestä hyötyy koko opetusryhmä, kutsutaan yhtenäistäväksi eriyttämiseksi. Tässä tilanteessa koko opetusryhmä pyrkii saavuttamaan samat tavoitteet. (Roiha & Polso 2023, 17.)

Eriyttämistä voidaan hyödyntää myös lahjakkaasti pärjäävien oppilaiden kohdalla (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 11). Eriyttämisen on todettu parantavan oppilaiden oppimista ja lisäävän motivaatiota opiskelua varten. Opetusta voidaan eriyttää ylöspäin, jotta lahjakkaita oppilaita voidaan tukea moninaisesti säilyttääkseen heidän oppimisen motivaationsa ja edistää oppimisen etenemistä (Vitka 2020, 189). Liialliset vaatimukset syövät oppilaan motivaatio, koska oppilas ei pysty vaatimukseen vastaamaan eikä niitä toteuttamaan. Pahimmassa tapauksessa oppimisen motivaatio laskee niin alas, että oppiminen vaikeutuu entisestään. Motivaatiota pidetään kuitenkin tärkeimpänä osana oppimista, joten motivaation lasku vaikuttaa väistämättä oppimiseen monellakin tapaa. Yhdistämällä erilaisia opetuksen ja oppimisen keinoja voidaan saavuttaa parempia oppimisen tuloksia myös koko luokan suhteen. (Kirschner & Hendrick 2020, 130–135.)

Opettajan pitää eriyttämistä suunnitellessansa uskoa oppilaan kasvuun ja oppimisen taitojen kehityksen, jotta eriyttäminen onnistuisi. Usko oppilaan kasvuun ja kehitykseen kuvaa opettajan ajattelutapaa siitä, että kasvu ja kehitys on jatkuvasti muokkaantuvaa ja etenevää. Opettajan pitää myös pystyä arvioimaan opetusta sekä oppilaan oppimista. Arvioinnin avulla opettaja pystyy seuraamaan oppilaan kehitystä ja etenemistä sekä tarpeen vaatiessa muokata omaa toimintaansa. Eriyttämisen pitäisi olla aina ennalta suunniteltua ja systemaattisesta, mutta opettajat usein toimivat improvisoiden. Ennakoinnin avulla voidaan välttää tilanteita, jossa moni oppilas tarvitsee tukea samaan aikaan, eikä opettajalta löydy keinoja vastata oppilaiden tarpeisiin. (Loukomies & Laine 2023, 117.)

4.4 Joustavat ryhmittelyt

Yhtenä eriytyksen opetusmuotona voidaan pitää joustavaa ryhmittelyä (Vitka 2021, 197, Roiha & Polso 2023, 67). Suuret luokkakoot ovat muodostuneet haasteeksi, ja opettajat kertovat oppilaiden liian suuren määrän olevan syy siihen, miksi eriyttäminen ei onnistu. Eriyttäminen vaatii aikaa ja tilaa, joten opettajien näkökulmasta ulkoisiin syihin on helppo vedota. Joustavan ryhmittelyn avulla eriyttäminen toteutuu lapsilähtöisemmin, koska opetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia toiminnallisia menetelmiä, yhteisopettajuutta tai vertaisoppimista. Tutkimustulokset joustavasta ryhmittelystä vaihtelevat, mutta tuloksista voidaan päätellä, että se voi olla tehokas eriyttämisen muoto jokaisella lapselle taustatilanteista huolimatta (Roiha & Polso 2023, 68).

Joustavat ryhmittelyt- käsite viittaa pedagogiseen menetelmään, jossa lapset ovat osa pienempää ryhmää tai yhteisopettajuuden turvin opettajat jakavat lapsia joustavasti ryhmiin (Loukomies & Laine 2023, 131). Pienemmät ryhmät ovat osa isompaa kokonaisuutta esimerkiksi opetusryhmää tai kyseessä on luokattomuus- tilanne. Joustavuudella tarkoitetaan ryhmittelyjen kohdalla sitä, että ryhmien kokoonpano vaihtelee tilanteen ja tarpeen mukaan. Osa opettajista kuitenkin mieltää joustavat ryhmittelyt samaksi asiaksi kuin tasoryhmät. Tasoryhmällä tarkoitetaan opetusryhmää, jossa lapsilla on erilaiset opetuksen sisällöt. (Roiha & Polso 2023, 67.) Kiinteistä tasoryhmistä on luovuttu Suomessa jo 1980- luvulla. Nämä tasoryhmät pysyivät kiinteinä, ja ryhmien muodostamista ohjasi erilaiset sisällölliset tavoitteet. Ryhmiä ei muodostettu lasten tarpeiden näkökulmasta, kuten Loukomiehen ja Laineen (2023, 131–132) mukaan pitäisi tehdä. Heidän mukaansa tulee huomioida, että ryhmien kuuluu vaihtua aine- ja aihekohtaisesti huomioiden lasten yksilöllisyys, koska lasten taidot ja tarpeet vaihtelevat myös oppiaine kohtaisesti.

Opetussuunnitelmissa viitataan joustavien ryhmittelyjen olevan pedagoginen keino, jonka avulla voidaan toteuttaa ja helpottaa eriyttämistä. Lapset pystytään jakamaan erilaisiin ryhmiin kiinnostuksen, tarpeiden ja oppimisen profiilien mukaisesti. Muodostamisessa voidaan huomioida oppimisprofiili sekä erilaiset työskentelytavat. Ryhmät voidaan muodostaa mahdollisimman homogeeniseksi tai heterogeeniseksi tarpeen mukaan. (Roiha & Polso, 2023, 133–134.) Opetusryhmät voivat opiskella saman teemaan ääressä, koska eriyttämisen avulla jokaisella voi olla omat tavoitteet ja tehtävänannot. Ryhmiä voidaan muodostaa yli luokkarajojen myös taitotasojen mukaisesti. Näissä tilanteissa jokainen ryhmä

työskentelee oman lähikehityksensä vyöhykkeellä. Yli luokkarajat ylittävät ryhmät tukevat monipuolisesti siirtymävaiheita. Joustavaa ryhmittelyä voidaan soveltaa nivelvaiheen yhteistyöhön. Nivelvaiheen yhteistyön aikana lapsi voi liikkua sekä esi- että alkuopetuksen puolella omien taitojensa mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa hyödynnetään usein luokkarajoja ylittävää ryhmittelyä. (Roiha & Polso 2023, 67–71.) Joustavien ryhmittelyjen toimivuuden varmistamiseksi tulee tehdä monialaista yhteistyötä sekä suunnitella etukäteen toimintaa ja aikataulutusta (Vitka 2021, 197–198).

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Joustava esi- ja alkuopetus on uusi asia, josta on tehty vain vähän tutkimusta. Aiheesta on tehty yksi väitös (Rantavuori 2019), jossa tarkastellaan millaisia mahdollisuuksia ja esteitä on relationaalisen asiantuntijuuden muodostumiseen joustavassa esi- ja alkuopetuksessa.

Kymmenen vuotta sitten on tehty myös joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita eri puolella Suomea (ks. Merisuo-Storm & Soininen, 2012; Kopisto ym. 2011). Joustavan opinpolun ideaan tulisi paneutua vielä nykyistä enemmän, jotta kasvatuksen ja opetuksen kenttä pystyy vastaamaan lasten yksilöllisen kehityksen ja opetuksen tarpeeseen.

Tutkimuksen tarkoitus on täydentää tietoa joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan merkityksestä osana lapsen yksilöllistä opinpolkua.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten joustava esi- ja alkuopetus tukee lapsen yksilöllisyyttä sekä miten esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö luo joustavuutta lapsen yksilölliseen opinpolkuun. Erityisenä tarkastelun kohteena ovat pedagogiset käytänteet. Käytännöillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisia yksilöllisiä opetuksen järjestelyyn liittyviä ratkaisuja, lapsilähtöisyyttä sekä esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Nämä pedagogiset käytännöt, lapsilähtöisyys ja yhteistyö kahden eri kasvatusinstituution välillä muodostavat joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallin. Haluan myös selvittää, miten joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke toteutuu tutkimusyksiköissä. Tutkimuksen näkökulmat keskittyvät opettajien vastauksiin ja kokemuksiin joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeesta. Tarkoituksena ei ole vertailla yksiköiden välisiä menetelmiä, vaan löytää ne yhteiset tekijät, jotka tukevat lapsen joustavaa opinpolkua toteutustavoista huolimatta.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Miten joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke toteutuu yksiköissä?*
- 2. Miten joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli tukee lasten yksilöllisyyttä?*
- 3. Miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä luo joustavuutta lapsen yksilölliselle opinpolulle?*

5.1 Tutkimuskohteet

Tutkimuksen kohteena on Varsinais-Suomessa sijaitsevan kaupungin koulut ja esikoulut, jotka osallistuivat opetus- ja kulttuuriministeriön joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen vuonna 2022–2023. Pilottihankkeeseen osallistuneita kouluja oli kaksi ja esiopetusyksiköitä kolme. Tutkimusyksikkö numero 1. on koulu ja kaksi esiopetusyksikköä. Koulu ja esiopetusyksiköt sijaitsevat lähellä toisiansa. Tutkimusyksikkö numero 2. on koulu ja yksi esiopetusyksikkö. Koulu ja esiopetusyksikkö ovat samassa rakennuksessa. Yksiköt loivat hankkeen aikana omat joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnan mallit. Päädyin valitsemaan molemmat tutkimusyksiköt tutkimukseeni, koska halusin nähdä millaisia käytänteitä yksiköt ovat kehittäneet joustavan toiminnan toteuttamiseksi sekä millaisia yhteisiä piirteitä näissä joustavan toiminnan malleissa on.

5.1.1 Tutkimusyksikkö 1

Tutkimusyksikkö nro 1. toteutti joustavaa esi- ja alkuopetusta esikoululaisten, ensimmäisen luokan oppilaiden ja erityisopetuksen pienryhmän oppilaiden kanssa. Yhteensä lapsia oli 110. Joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttivat luokanopettajat, varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat, koulunkäynninohjaajat ja lastenhoitajat. Joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen tavoitteena oli tutkimusyksikkö nro 1.:ssa yhteistyön lisääminen esi- ja alkuopetuksen välillä. Yhteistyön lisäämisen tavoite oli koskenut sekä ammattilaisia että lasten välistä yhteistyötä. Toiminta suunniteltiin yhteistyössä esikoulujen ja alkuopetuksen henkilöstön kanssa. Lukuvuoden teemat ovat olleet esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien sisältöjä, joita on sovellettu vastaamaan joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa. Erilaisia teemoja vuoden aikana olivat lukeminen, hyvinvointi ja ympäristö. Näihin teemoihin sisältyivät viikoittaisten tuntien teemat, joita olivat syksy, tunne- ja vuorovaikutustaidot, joulun askartelupaja, lukeminen, ihminen ja olympialaiset. Teemat kestivät 4 viikkoa kerrallaan.

Yhteistyötä esikoulun ja koulun välillä toteutettiin yhteisopettajuuden avulla. Käytännössä toiminta toteutettiin pistetyöskentelyn avulla. Lapset jaettiin erilaisiin ryhmiin. Nämä ryhmät olivat koko toimintakauden ajan kiinteitä. Ryhmissä oli eri ikäisiä ja eri tasoisia lapsia. Hoitajat ja avustajat kiersivät ryhmien mukana koko toimintakauden ajan. Opettajat olivat

päävastuussa itse toiminnan vetämisestä. Opettajat toimivat usein yhdessä eri pisteillä toteuttaen yhteisopettajuutta.

5.1.2 Tutkimusyksikkö 2.

Tutkimusyksikkö nro 2. toteutti esi- ja alkuopetuksen joustavaa toimintaa erilaisilla kokoonpanoilla. Eräs ensimmäinen luokka ja esikoulun ryhmä toteuttivat joustavaa esi- ja alkuopetusta muodostamalla yhteisen ryhmän ensimmäisen luokan oppilaiden ja esikoulua käyvien lasten kesken. Luokassa oli 7 tukea tarvitsevaa ensimmäisen luokan oppilasta ja esikoulua käyviä lapsia 11. Esikoulua käyvät lapset olivat yleisen tuen piirissä olevia lapsia. Ryhmä teki yhteistyötä joka päivä, mutta molemmat ryhmät toimivat myös itsenäisenä luokkana ja esikouluryhmänä. Joustavaa esi- ja alkuopetusta yhteisessä ryhmässä oli toteuttamassa luokanopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja. Toimintaa suunnittelivat opettajat yhdessä, jolloin pystyttiin mahdollistamaan toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen sopivuus opetussuunnitelmiin. Yhteistyötä oli joka päivä 1–2 tuntia ja viikoittain 5–6 tuntia. Yhteistyötä tehtiin erityisesti taito- ja taideaineissa esimerkiksi kuvataiteessa, käsityössä, musiikissa, liikunnassa. Yhdessä oltiin myös englannin opetuksessa, ympäristöopin tutkimusjaksossa ja toiminnallisessa matematiikassa. Yhteisopettajuuden avulla pystyttiin eriyttämään toimintaa yksilöllisesti.

Alkuopetuksessa joustavaa opetusta kokeiltiin myös ensimmäisten luokkien välisellä yhteistyöllä. Ensimmäisen luokan oppilaat ja opettajat tekivät yhteistyötä muodostamalla lukuryhmät. Lukuryhmät toteutuivat kaksi kertaa viikossa koko lukuvuoden ajan. Yhteinen opetustilanne mahdollisti eriyttämisen ylös- ja alaspäin oppilaiden yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Opettajat pystyivät myös toteuttamaan yhteisopettajuutta ja vastaamaan oppilaiden tarpeisiin lapsilähtöisesti.

Joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutettiin kahden edellä mainitun lisäksi myös isompana ryhmänä. Lapsia oli yhteensä 70. Esikoulun ryhmät ja ensimmäiset luokat tekivät yhteistyötä syksyllä ja keväällä yhden tunnin verran kahden viikon välein. Toiminta tapahtui pienryhmissä. Pienryhmissä oli sekä esikoulun lapsia että ensimmäisen luokan oppilaita. Toiminta toteutettiin pistetyöskentelyn muodossa. Yhteisopettajuutta toteuttivat luokanopettajat, varhaiskasvatuksen opettajat sekä varhaiskasvatuksen hoitajat. Toiminnan sisältö suunniteltiin yhdessä hyödyntäen ammattilaisten vahvuuksia.

5.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena, joka tunnetaan nimellä case- tutkimus. Case- tutkimus nähdään usein yhdistelmänä laadullista ja määrällistä tutkimusta (Kananen 2017, 42), mutta tässä tutkimuksessa keskitytään laadulliseen tutkimukseen. Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi tapaustutkimuksen, koska halusin keskittyä pilottihankkeeseen osallistuneiden tutkimusyksiköiden toteuttaman joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallin tarkasteluun. Tutkimusyksiköitä oli useampia, ja tapaustutkimuksen avulla voidaan tarkastella useampaa tutkimuskohdetta samanaikaisesti.

Tapaustutkimus etsii yhtenäisyyksiä sekä erityistä tai ainutlaatuista tapauksista, joihin sitä sovelletaan (Metsämuuronen 2006, 92). Tutkimuksessani tarkoitus on tarkastella yhtenäisiä joustavia pedagogisia tekijöitä, jotka muodostavat joustavan toimintamallin. Tutkittavana olevia yksiköitä on monta, joten yksiköiden toteuttaman joustavan esi- ja alkuopetuksen väliset yhtenäisyydet ja toisaalta myös erot tulevat tutkimuksessa esille. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan etsiä eroavaisuuksia, vaan löytää yhteisiä tekijöitä, jotka muodostavat joustavan toiminnan mallin. Tapaustutkimus saattaa löytää yhteisiä piirteitä yksilöiden välillä ja olla askel kohti yleistettävyyttä. Tutkimuksen tarkoitus tapaustutkimuksessa on kuitenkin Metsämuurosen (2006, 91–92) mukaan tapauksen ymmärtäminen.

Tapaustutkimukselle on ominaista, että se sisältää yksityiskohtaista tietoa ja kerää tiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai joukosta erilaisia tapauksia, joilla on yhteys toisiinsa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134–135). Case-tutkimuksen määrittely on hankalaa, koska oikeaa ja soveltuvaa määritelmää on vaikea löytää alan kirjallisuudesta (Kananen 2017, 48). Toisaalta Metsämuuronen (2006, 92) toteaa tapaustutkimuksen olevan laadullisen metodologian tiedonhankinnan keskeinen strategia, koska lähes jokainen strategia hyödyntää tapaustutkimusta lähestymistapana. Erot tiedonhankinnan keinoissa tulevat esille siinä, miten tietoa hankitaan ja mikä on kyseisen tutkimuksen kohteena. Ero ei kuitenkaan ole täysin selvä, joten eroavaisuuksia voi olla vaikeaa hahmottaa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusotetta pidetään Kiviniemen (2018, 78–79) mukaan avoimena. Kiviniemi (2018) tarkoittaa avoimuudella sitä, että tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä.

Tapaustutkimuksessa pyritään kuvaamaan juuri ilmiöitä. Aineistoa kerätään eri metodeja

hyödyntäen. Tyypillisimmät aineiston keräykseen käytettävät metodit ovat mm. haastattelu, dokumentointi ja havainnointi. (Hirsjärvi ym. 2009, 134.) Tutkimuksessani aineistonkeruu on rajattu pelkästään haastatteluun, koska aineiston keräyksen määrä olisi kasvanut liian suureksi, jos olisin kerännyt aineistoa monella eri tavalla. Toisaalta erilaisten aineistonkeruumenetelmien avulla olisi voinut nostaa tutkimuksen luotettavuutta.

5.3 Teemahaastattelu aineistokeruumenetelmänä

Tutkimusaineisto kerättiin yksilö- ja ryhmähaastatteluiden avulla kevään 2023 aikana. Haastatteluihin osallistui neljä opettajaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat valikoituivat henkilöistä, jotka ovat työskennelleet joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeessa eri yksiköissä. Opettajat ovat koulutustaustaltaan luokanopettaja, erityisluokanopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, joka toimi varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat työskennelleet useamman vuoden perusopetuksen ja esiopetuksen työkentillä. Haastatteluun osallistuneet luokanopettajat vastasivat joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeesta. Tutkimusyksikkö nro 2:ssa toteutettiin ryhmähaastattelu. Ryhmähaastatteluun osallistui 3 opettajaa. Kaksi ryhmähaastatteluun osallistunutta opettajaa työskentelivät tutkimusyksikkö 2.:sen ryhmässä, jossa oli sekä esikoulun että ensimmäisen luokan oppilaita. Tutkimusyksikkö nro 1.:sessä toteutettiin yksilöhaastattelu. Haastatteluun osallistui pilottihankkeesta vastuussa ollut opettaja. Haastatteluun osallistuneet opettajat olivat mukana hankkeessa vuoden ajan, joten tutkimukseen osallistuneet henkilöt vastaavat vuoden kokemuksella kysymyksiin hyödyntäen työuralla saatuja kokemuksia ja ammattitaitoa.

Valitsin haastattelun aineistonkeräysmenetelmäksi, koska haastattelu on joustava vuorovaikutustilanne, jossa tutkija voi suunnata tiedonhankintaa tilanteen mukaisesti. Tutkija ei voi etukäteen tietää tutkittavien vastauksia, joten haastattelun tuoma mahdollisuus ohjata tiedonhankintaa on tutkijalle hyvä keino saada tarpeeksi tietoa tutkittavasta ja tutkimuksen kohteesta. Haastattelijalta vaaditaan kuitenkin taitoa, joten hyvä ennakoivaltelu ja harjoittelu on aiheellista ennen tutkimushaastattelun aloittamista. Kielellisen vuorovaikutustilanteen lisäksi myös ei-kielelliset ilmaukset saattavat auttaa ymmärtämään asioiden kokonaisuutta ja vastausten takana olevia ajatuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35, 58–75.) Tutkimuksessani olen kiinnostunut opettajien näkökulmista ja kokemuksista

joustavan esi- ja alkuopetuksen suhteen, joten haastattelun luoma avoin ja joustava vuorovaikutustilanne antoi mahdollisuuden ymmärtää syvemmin opettajien näkemyksiä.

Haastattelin opettajia puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelut toteutin yksilö- ja ryhmäteemahaastattelun muodossa (ks. liite 1.) Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden keskustella valikoiduista aiheista, mutta ei ohjaa kuitenkaan liikaa haastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 47–48) mukaan teemahaastattelun koetaan olevan lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, joten haastateltavien ajatukset ja näkemykset pääsevät esille aineistossa tutkijan äänen sijasta. Ryhmähaastattelu valikoitui tutkimusyksikkö 2.:sen kohdalle, koska se säästi tutkittavana olevien aikaa. Ryhmähaastattelu antaa mahdollisuuden moninaiseen vuorovaikutukseen, joten Pietilän (2017, 112–115) mukaan tulisi kuitenkin puhua ryhmäkeskustelusta. Ryhmäkeskustelun avulla tutkijana sain syvempää ymmärrystä esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä, koska haastatteluun osallistuneet opettajat työskentelivät yhdessä ja olivat esi- ja alkuopetuksen puolella. Heidän välisensä vuorovaikutus haastattelun aikana mahdollisti sen, että tutkijana sain seurata ryhmän kommunikointia ja kuulla moninaisempia näkökulmia joustavasta esi- ja alkuopetuksesta verrattuna yksilöhaastatteluun.

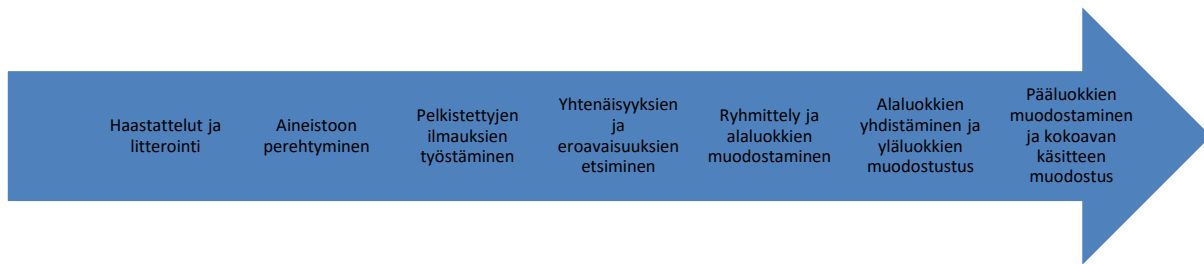
Aineistonkeruun lopussa yksi opettaja vastasi vielä haastattelun lisäksi strukturoituun kyselylomakkeeseen (ks. liite 5). Strukturoitua kyselylomaketta hyödynnettiin, koska tarvittiin vielä lisätietoja tutkimusyksiköstä, jossa opettaja työskenteli. Tämä johtui lähinnä siitä, että haastatteluun ei halunnut osallistua muita opettajia hankkeen vastuuopettajan lisäksi. Kyselylomakkeen avulla tutkija voi saada strukturoitua tietoa, kun tutkija tietää etukäteen, millaisia vastauksia haastateltava voi antaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 44). Suljetun kyselyn etu on se, että sillä saadaan nopeasti tutkijan haluamaa tietoa (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, 131). Opettajalle lähetetty kyselylomake oli puolistrukturoitu. Vastaukset olivat avoimia eli tutkittava pystyi vastaamaan omin sanoin sekä määrittelemään itse vastauksensa pituuden. Kysymyksiä oli 17 kappaletta.

5.4 Aineiston analyysi

Tapaustutkimukselle ei ole määritelty omia analysointimenetelmiä, vaan analysointimenetelmän voi valita omaan tutkimukseen soveltuvaksi (Kananen 2013, 103). Aineiston analyysivaiheessa hyödynsin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Kvalitatiivisen aineiston analyysissa voi käyttää montaa erilaista menetelmää (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Halusin kuunnella aineistoani ja olla vuorovaikutuksessa sen kanssa, joten päädyin valitsemaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Haastattelin myös kahta eri yksikkökokonaisuutta, joten aineiston kuunteleminen on erittäin tärkeää tulosten saavuttamiseksi. Kiviniemi (2018, 79) kuvaakin laadullista tutkimusprosessia tutkijan omaksi oppimisprosessiksi, koska tutkimus itsessään opettaa tutkijalle uutta tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä.

Analyysivaiheessa on tutkijan hyvä muistaa, mikä on tutkimuksen punainen lanka. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri kohtaan. Nämä analyysiprosessin eri vaiheet ovat aineiston redusointi (pelkistäminen), aineiston klusterointi (ryhmittely) sekä abstrahointi (teoreettisten käsitteiden luonti). (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Tutkimuksen kaikki analyysivaiheet ovat eriteltyinä tutkimuksessa. Analyysin tulosten avulla olen pyrkinyt tuomaan esille opettajien näkemyksiä ja kokemuksia joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Esille nousseet teemat ohjaavat tulosten analysointia. Analyysiprosessi eteni mukailen Tuomi ja Sarajärven (2018, 23) laadullisen tutkimuksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Päädyin luokittelun sijasta kuitenkin teemoittelun avulla jäsentämään ja järjestelemään aineistoani kohti pääteemoja. Sisällönanalyysi itsessään on jo hyvin lähellä teemoittelua. (Vuori 2021). Teemat eli keskeiset aiheet muodostuvat aineistolähtöisellä menetelmällä etsimällä tekstistä *samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia* (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 97–108). Analyysiprosessin vaiheet ovat tekstissä kursivoituina. Kuvio 1. kuvaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia vaiheittain Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaisesti.

Kuvio 1. Laadullisen tutkimuksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet Tuomi ja Sarajärven (2018, 123) mukaan:



Ennen varsinaista aineiston analyysivaihetta tulee aineistoa *litteroida*. Litteroinnin tarkkuus riippuu siitä, mitä vastauksia halutaan tutkimuskysymyksistä. Myös aineiston analyysitapa saattaa vaikuttaa litteroinnin tarkkuuteen. (Kallio 2021, Hirsjärvi & Hurme 2010, 139–140.) Litterointivaiheessa säilytin kaikki oleelliset asiat tutkimuskysymysten kannalta, mutta poistin suurimman osan puheen tauoista, takelteluista ja muista lyhyistä näihin verrattavista olevista puheen tauoista. Keskityin ainoastaan puheen sisältöön. Litterointivaiheessa poistin tekstistä kaikki tunnistetiedot. Aineistoista on hyvä poistaa kaikki tunnistetieto heti väärinkäytösten ehkäisemiseksi (Kuula 2016, 214). Aineistoa on litteroitu siltä osin, että myös erilaiset murre sanat tai tietyt koodinimet (esimerkiksi ryhmän väri) on litteroitu pois. Murre sanat on poistettu, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy. Koulut ja esikoulut on myös koodattu yksiköittäin 1. ja 2. Opettajien haastatteluvaiheessa opettajat koodattiin O- kirjaimella ja haastattelunumerolla (O1, O2...). Yhdelle opettajalle lähetettyä kyselylomakkeen litteroidessa käytin hänelle aiemmin asettamaani koodausta. Wepropol-kyselylomakkeen etuna on se, että teksti on jo valmiiksi kirjoitettuna. Litterointi oli lähinnä murre sanojen muuttamasta, ja muutaman tunnistetiedon poistamista.

Haastattelut kestivät n. 60 minuuttia per haastattelu. Yhdelle opettajalle lähetetty Wepropol-kyselylomake sisälsi useampia kysymyksiä, jotka olivat puolistrukturoituja. Wepropol-kyselylomake yhdelle opettajalle sisälsi 17 kysymystä (ks. liite 4). Vastausaika oli n. 60 minuuttia. Wepropol-kyselylomake on litteroitu haastatteluaineiston kanssa yhteiseksi kokonaisuudeksi, koska kyselylomakkeen sisältö täydensi opettajan haastattelua, Litteroitua aineistoa muodostui lopuksi 84 sivua Arial fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Litteroinnin jälkeen *tutustuin aineistooni*. Luin aineistoa useasti läpi ja pohdin sisältöä. Tutkijan pitää olla itse aktiivinen omaa aineistoaan kohtaan ja lukea sekä ymmärtää sitä

(Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 77). Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe Tuomen ja Sarajärven (2018, 122–123) mukaan aineiston *pelkistäminen*. Pelkistin aineiston alkuperäiset ilmaukset siten, että haastateltavien puheenvuorojen sisältö tiivistettiin yksittäiseen sanaan tai lyhyeen kuvaukseen. Merkitsin värein ja numeroin erilaisia pelkistettyjä ilmauksia, jotka olivat tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia. Päädyin valitsemaan värikoodauksen, koska sen avulla pystyy helposti erottamaan asioita toisistaan sekä löytämään yhteneväisyyksiä.

Sisällönanalyysin toinen vaihe on *ryhmittely*. Koodauksen avulla pystyin yhdistämään vastauksia ja kokomaan näistä yhtenäiset kokoavat ryhmät. Pelkistämisen jälkeen aloin etsimään aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jotka muodostaisivat yhteisiä kokonaisuuksia eli teemoja. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä keskitytään siihen, mitä aineisto meille kertoo eli aineistoa tarkastellaan erittelemällä, etsimällä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tiivistämällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105). Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan *ryhmittelyn* jälkeen aloitetaan *alaluokkien muodostaminen*, tässä tutkimuksessa *alateemojen muodostaminen*. Ryhmittelin pelkistettyjä ilmauksia jo edellisessä vaiheessa, joten pystyin aloittamaan alateemojen muodostamisen ryhmien avulla. Analyysin tuottamille ilmiöille annoin parhaiten kuvaavia nimityksiä. Alateemojen muodostamisen jälkeen lähdin *kokoamaan yläteemoja*. Teemoittelun apuna hyödynsin taulukointia. Muodostuneet teemat ovat esiteltynä liitteissä 5 ja 6, kuvio 1–3. (ks. liite 5, 6.)

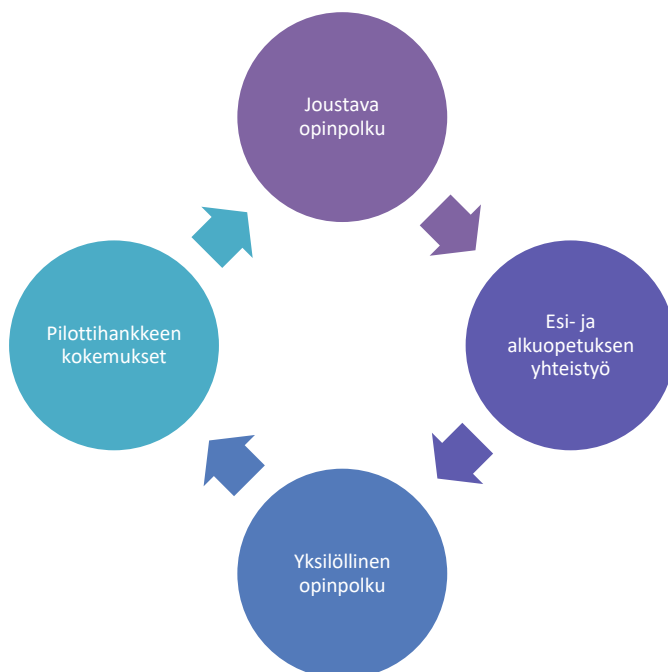
Ylä- ja alateemojen käsittelyn jälkeen lähdin tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena. Sisällönanalyysin kolmas vaihe on *abstrahointi* (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126). Kokosin yläteemoja yhteen, jotta muodostuisi erilaisia pääteemoja. Pääteemat muodostuivat yläteemojen mukaiseksi kokonaisuudeksi. Muodostuneet pääteemat olivat lähes samoja, joita hyödynsin teemahaastattelun runkona (ks. liite 1). Huomasin samankaltaisuuden teemahaastattelurunkoon, kun aloin tulkitsemaan haastateltavien vastauksia. Pysin valitsemaan haastatteluun teemoja, jotka antaisivat tutkittavalle mahdollisimman paljon mahdollisuuksia vastata omien ajatusten ja kokemusten mukaisesti. Haastattelun teemat olivat tutkimuskysymyksiin sopivia sekä osittain tutkimuksen teoriapohjaan perustuvia. Juhila (2021) painottaa, että aineistoa kuuntelevassa analyysissä teemat eivät ole valmiita, vaan ne nousevat esille juuri aineiston analyysivaiheessa. Myös Ruusuvirta, Nikander ja Hyvärinen (2010, 14–22) korostavat, että aineistoa pitää kuunnella, koska harvoin aineisto tarjoaa suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan. Oma kokemukseni tutkimuksen aikana siitä,

että teemat eivät olisi valmiita, ei täysin toteutunut. Tutkimuksen ajan pyrin kuuntelemaan aineistoani, vaikka aineistovaiheessa muodostuneet teemat eivät olleet täysin aineiston pohjalta nousseita uusia teemoja. Tutkijana pohdin, että joustava esi- ja alkuopetus on uusi aihe. Teoria ohjaa jonkin verran haastateltavienkin vastauksia vähäisen tiedon vuoksi.

Pääteemat, jotka nousivat haastatteluissa (ks. liite 1,4) esille olivat joustava opinpolku, esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö, yksilöllinen opinpolku sekä pilottihankkeen kokemukset.

Kuvio 2. esittää esille nousseet pääteemat.

Kuvio 2. Aineiston analyysivaiheessa esille nousseet pääteemat:



Pääteemojen muodostamisen jälkeen nimesin pääteemat parhaiten kuvaavalla käsitteellä sekä kirjoitin kuvaavan sisällön. Aineistosta muodostetaan tutkimustehtävän kannalta olennainen tieto ja lisätään tarvittaessa teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127).

Muodostetut käsitteet yhdistin toisiinsa, jotta sain vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineiston analyysin lopussa kirjoitin analyysini tekstimuotoon. Analyysin aikana muodostuneet teemat ovat esiteltynä tuloksissa sekä liitteissä 5 ja 6 (kuvio 1–3).

6 Tulokset

Tässä tulososiossa esittelen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuottamat keskeiset tutkimuksen tulokset. Pääteemat ovat muodostuneet haastattelurungon kysymyksiä myötäillen. Muut teemat ovat muodostuneet aineiston tuottaman informaation mukaisesti aineiston analyysivaiheessa. Tulososion luvuissa avaan teemoja ja muodostan näistä kerronnallisen kokonaisuuden tulosten tulkinnan tueksi.

Olen jakanut teemat eri lukuihin tutkimuskysymysten alle. Jokainen luku vastaa tutkimuskysymyksiin. Pääteemojen sisältöä on avattu yläteemojen avulla jokaisessa luvussa (kts. Liite 5 ja 6, kuvat 1–3.) Yläteemat ovat kursivoituna ja lihavoituna tekstissä. Yläteemojen alla on alateemoja, jotka muodostavat kerronnallisen kokonaisuuden. Alateemat ovat tekstissä kursivoituna. *Luku 6.1 vastaa tutkimuskysymykseen: Miten joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke toteutuu yksiköissä? Luku 6.2 vastaa kysymykseen: Miten joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli tukee lasten yksilöllisyyttä? Luku 6.3 vastaa puolestaan kysymykseen: Miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä luo joustavuutta lapsen yksilölliselle opinpolulle?*

Olen koostanut haastattelujen ja kyselylomakkeen avulla saatuja tutkittavien näkemyksiä jokaisen luvun alle. Opettajien työyksiköiden tunnistetietoa (tutkimusyksikkö nro 1. ja nro 2.) on käytetty, jos se on aiheellista tulosten esittämisen kannalta.

6.1 Miten joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke toteutuu yksiköissä?

Tässä luvussa esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksia muodostuneiden teemojen avulla.

Tutkimuskysymyksen pääteemaksi nousi joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeen kokemukset. Pääteeman alle muodostui yläteemoiksi onnistumisen kokemukset, kehittämisen kohteet ja jatkokäytäntö.

Onnistumisen kokemukset. Haastatteluissa opettajat vastasivat kysymyksiin siitä, että millaisia positiivisia kokemuksia heille on joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen aikana tullut. Opettajat kertoivat yksimielisesti, että *yhteistyö* esi- ja alkuopetuksen välillä on *kasvanut* entisestään. Esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajat ovat oppineet tekemään töitä

erilaisissa kokoonpanoissa ja huomaamaan millaisia eroja sekä yhtenäisyyksiä esimerkiksi opetussuunnitelmissa on. Keinot ovat kuitenkin samanlaiset tavoitteiden saavuttamiseksi, ja tämä ajattelu on vahvistunut yhteistyön tärkeyttä.

O2: ”Kuitenkin on niin samanlaiset työtavat eskarissa ja ykkösellä, niin helposti sitä ollaan sitten saatu tehtyä sellaisia juttuja, mitkä menee molemmille ikäryhmille.”

Tutkimusyksikkö nro 2.:sen opettaja (O3) mainitsee, että heillä on ollut *hyvä tekemisen meininki*. Paljon on saatu vuoden aikana vietyä yhteistyötä eteenpäin. Tutkimusyksikkö nro 1.:sessä on oltu myös tyytyväisiä siihen, että tahmean alun jälkeen yhteistyö on lähtenyt hyvin liikkeelle.

O3: ”Se on semmoista puolin ja toisin oppimista ollut.”

O1: ”Kyllä mä sanoisin, että kaikki hetket on ollut sellaisia ilon hetkiä.”

Muutaman vuoden tauon jälkeen yhteistyö on tervetullutta molemmin puolin. Lapset ovat tulleet tutuiksi puolin ja toisin. Käytävillä voi havaita, miten lapset tervehtivät toisiansa ja aikuisia. *O1: ”Kyllä se on niin ilahduttavaa nähdä, miten reippaita lapsia tuossa käytävällä tervehtii meitä aamuisin.”* Yhteistyötä vuoden aikana on pidetty tärkeänä *ensimmäisenä nivelvaiheena* esiopetuksen ja koulun välillä.

Haastatteluissa opettajat tuovat joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen tärkeimmäksi kokemukseksi ja onnistumisen hetkeksi *lasten ilon*. Molempien tutkimusyksiköiden mukaan lapset ovat olleet innokkaita ja innostuneita toimintaan. Lasten ilo on opettajien mukaan tärkein syy siihen, miksi heidän mielestään hanke on toteutunut, vaikka tutkimusyksiköt ovat toteuttaneet joustavan esi ja alkuopetuksen hanketta eri tavoilla.

Opettajat mainitsevat, että vaikka opettajien välinen yhteistyö on hankkeen myötä lisääntynyt, niin *hoitajat, ohjaajat ja avustajat ovat olleet tärkeä apu* joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen toteutuksen aikana. Uusi rutiini on syntynyt eikä siitä haluta luopua, vaikka hanke itsessään loppuukin.

Kehittämisen kohteet. Opettajat kertovat haastatteluissa, mitä pitäisi ottaa huomioon, jos hanke olisi jatkunut. Ensimmäiseksi opettajat nostavat esille ryhmäytymisen tärkeyden. Jokainen ryhmä tarvitsee aikaa *omaan ryhmäytymiseensä sekä ryhmäytymiseen ikätovereiden kanssa*. Liiallinen määrä yhteistyötä saattaa viedä aikaa oman ryhmän ryhmäytymiseltä. *O2: ”Se onkin tosi tärkeää, että siitä omasta vuosiluokasta pitää löytyä kavereita, että*

johtopäätöksenä nii ei sitä yhteistyötä saisi olla liikaa. Että jää molemmille jää aikaa ryhmäytyä.” Tutkimusyksikkö nro 2. oli kohdannut haasteita siinä, että esikoulun lapset olivat tehneet yhteistyötä ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa, mutta eivät olleet saaneet aikaa ryhmäytyä muiden esiopetuksen lasten kanssa. Vaikeudet näkyivät tilanteissa, joissa kaikki esikoulun lapset olivat keskenään esimerkiksi iltapäivällä. Esiopetuksen lapset eivät löytäneet leikkikaveria muista esiopetusryhmien lapsista, koska muiden ryhmien lapset eivät olleet tuttuja.

Toiseksi opettajat nostivat esille, että *yhteiseen suunnitteluun* tulisi varata paremmin aikaa. Tutkimusyksikkö nro 1. opettaja kertoo, että heillä on ollut haasteita siinä, että esikoulun puolelta ei ole päässyt aina paikalle kuin yksi opettaja. Yhteistä suunnittelu-aikaa on vaikeaa löytää, koska esiopetuksen ja koulun opettajien opetukseen ja suunnitteluun varattujen työaikojen välillä on eroavaisuuksia. Myös lasten päiväaikataulut ovat erilaisia esiopetuksessa ja peruskoulussa.

Huoltajat ja lapset eivät ole antaneet palautetta itse toiminnasta, vaan palaute on lähinnä koskenut huonoja tiloja, isoa lapsimäärää ja aikuisten vaihtumista. Ajan myötä oppilaat olivat tottuneet tilanteeseen, ja toiminta sujui hyvin. Opettajat kuitenkin kokivat ennakoinnin ja parempien tilaratkaisujen olevan tärkeitä asioita ja niitä pitäisi kehittää lisää. Tulevaisuudessa kuitenkin pitäisi huomioida, että *suurien oppilasmäärien liikuttaminen* on työlästä. Ratkaisuja suuren oppilasmäärään liikuttamiseen pitäisi yksiköissä työstää.

Jatkokäytäntö. Viimeisenä haastatteluissa opettajilta kysyttiin, millaisia jatkokäytäntö mahdollisuuksia joustavan esi- ja alkuopetuksen hanke on heille tarjonnut ja mitä tutkimusyksiköt aikovat lähteä hyödyntämään. Molemmat yksiköt *aikoivat pitää kiinni yhteistyöstä ja yhteistyön mukana tuomista kokemuksista.*

O3: ”Mä ainakin toivoisin, että tämmöiset niinku ympäri vuoden toimivat, vaikka joka toinen viikko olevat, yhteistoiminnat jatkuisi.”

O2: ”Kyllä samaa mieltä, ja sitten ehkä just semmoisia aiheita, jotka on mielekkäitä. Ja enemmän aikuisia ja mihin voisi olla tulla just eskarit ja ykköset molemmat mukaan, Voisi kyllä pitää tällaista yhteistoimintaa edes joskus silloin ja tällöin.”

Tutkimusyksikkö nro 1. haluaa jatkaa hyviä käytäntöjä, mitä he ovat luoneet.

Tutkimusyksikkö nro 1. kehitti *vuosikellon* hankkeen aikana, jota he aikovat hyödyntää jatkossakin. Vuosikello oli suunniteltu joustavaan esi- ja alkuopetukseen, ja se tarjosi hyvän

rungon toiminnalle. Tutkimusyksikkö on dokumentoinut toimintansa vuoden aikana sen verran hyvin, että tulevat opettajat alkuopetuksessa ja esiopetuksessa voivat hyödyntää dokumentoitua materiaalia toiminnassaan. *Runko yhteistyölle* on luotu hankkeen aikana, joten asioita ei tarvitse kehittää uudestaan alusta asti, vaan niitä voi muokata omaan toimintaan sopivaksi.

Jatkossa pitäisi myös miettiä, että yhden opettajan vastuulla ei näin isoa työmäärää olisi. Jos joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutetaan jatkossa, niin *vastuu toiminnasta* pitäisi jakaa *opettajien välille* tai yksi opettaja pitäisi kokonaan kiinnittää joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaan, kuten nyt tutkimusyksikkö nro 1.:ssä oli tehty. Tutkimusyksikkö nro 2.:sen vastuuopettaja toimi samalla esiopetuksen ja alkuopetuksen välisen ryhmän opettajana. Työnmäärä kasvoi isoksi perustyön lisäksi. Opettajat olivat kuitenkin kaikki samaa mieltä siitä, että joustava esi- ja alkuopetus tarjoaa mahdollisuuden jokaiselle lapselle *edetä omaa yksilöllistä opinpolkua* pitkin sekä ammattilaisille mahdollisuuden tehdä työtä *yhdessä yli instituution rajojen*. *O1: ”Kyllä me sitten kuitenkin mietittiin, että ei kai me nyt vaan tähän lopeteta, kun tää on mennyt näin hyvin, että kyllä se on niinku semmoisen alkupotkun antanut siihen yhteistyöhön. Että on yhteistyö on kyllä enemmän antanut, kun ottanut.”*

6.2 Miten joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli tukee lasten yksilöllisyyttä?

Tässä luvussa esittelen edellä kuvattuun tutkimuskysymykseen saatuja vastauksia teemoittain. *Joustava opinpolku* muodostui tämän tutkimuskysymyksen pääteemaksi.

Joustava opinpolku- teema käsittelee joustavia opetuksen järjestelyitä, joita opettajat nostivat haastattelun aikana esille. Yläteemoiksi nousivat analysoinnin aikana joustava ryhmittely ja vuosiluokkiin sitomaton opiskelu.

Joustava ryhmittely. Opettajien mukaan joustavan oppimisen ja joustavan opetuksen määrittelyssä nousee ensimmäisenä esille joustava ryhmittely. Joustava ryhmittely tukee lapsen yksilöllisyyttä ja yksilöllistä etenemistä omien taitotasojensa mukaisesti. Molemmat yksiköt kokivat, että lasten erilaiset *”taitotasoryhmät”* pystyisivät tukemaan lapsen mahdollisuutta oppia ja kehittyä oman taitotasonsa mukaisesti. Taitotasoryhmät mahdollistaisivat myös eriyttämisen ylös- sekä alaspäin. Näin lapset voivat opiskella oman taitotasonsa mukaisesti ja edetä omaan yksilölliseen kehitystahtiinsa.

O2: ”Joo siis ensimmäisenä tulee mieleen se, joustava ryhmittely. Että luokassa voi olla just samaan aikaan eri ikäisiä oppilaita, joilla on erilainen taitotaso, ja voidaan sen taitotason mukaan ryhmitellä oppilaita. Jollain voi olla luokassa esimerkiksi vähän haastavampi tuokio. Jolloin voi olla taas ehkä vähän semmoinen helpotetumpi versio jostain matemaattisista tai suomenkielen tehtävistä.”

O1: ”Se kyllä mahdollistaisi sitten vielä vahvemmin näiden asioiden vahvistamisen. Mä jotenkin näkisin, että tavallaan oppilaat saisi rauhassa tulla niin sanotusti valmiiksi tai niinku saavuttaa sen taitotason ennenku siirtyvät eteenpäin niinku eteenpäin.”

Opettajien mukaan joustava esi- ja alkuopetus sopii *kaikille lapsille*. Yksikkö nro 2. oli hankkeen aikana muodostanut esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välille ryhmän, johon oli pääsääntöisesti valittu esikoulun puolelta yleisen tuen lapsia ja ensimmäisen luokan puolelta tuen portaalla olevia lapsia. Opettajat kuitenkin kokivat, ettei hankkeen aikana tehtyä jakoa kuitenkaan tarvitse ”normaalioloissa” tehdä, vaan lapset voivat olla kolmiportaisen tuen eri portailla. Yhteistyötä esikoulun ja alkuopetuksen välillä tutkimusyksikkö nro 2.:ssa oli yhteisen pienemmän ryhmän lisäksi myös kaikkien eskareiden ja ekaluokkalaisten välillä pari kertaa kuukaudessa. Samoin tutkimusyksikkö nro 1. toteutti joustavaa esi- ja alkuopetusta yhteisesti kaikkien esiopetuksen ja alkuopetuksen lasten kanssa. Esiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppilaita oli yhteensä 110 ja toisessa tutkimusyksikössä 70. Lapset jaettiin molemmissa yksiköissä pienempiin ryhmiin. Toiminta oli hyvin strukturoitua. *O3 ”—se oli hyvin strukturoitua, mutta se meni hyvin sinänsä ja lapset olivat toisaalta tyytyväisiä, kun aina pienet tiesivät, ketä ryhmään kuuluu.”* Kyseessä oli pääosin ryhmän hallinnan keinot, jonka vuoksi toiminnan oli oltava mahdollisimman strukturoitua. Lapsiryhmät pysyivät kiinteitä. Lapsiryhmien kiinteä pysyminen samanlaisena toi lapsille turvallisuuden tunnetta, kun lapset eivät jatkuvasti vaihtuneet. Jos ryhmässä oli tuen tarvitsijoita, niin aikuisia oli ryhmässä enemmän lasten tukena. *O1: ”—heillä aina vaihtui sitten ne ryhmät, jotka sinne toimintaan tuli, mutta ohjaajat ja lastenhoitajat pysyivät ryhmän mukana. Että he kulki aina sen ryhmän kanssa, mutta opettajat vaihtui.”*

Haastattelussa nousi esille, että opettajien mielestä eniten joustavasta esi- ja alkuopetuksesta kuitenkin *hyötyvät lapset, jotka tarvitsevat enemmän tukea*. Aikuisilla on enemmän aikaa pienissä ryhmissä lasten tukemiseksi. Opettajia on ollut ryhmissä joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen aikana enemmän kuin normaalisti perusopetuksen luokassa olisi. Esiopetuksen puolella on tuttua, että aikuisia on ryhmässä enemmän kuin yksi, mutta

perusopetuksen puolella tämä on uutta. Pienestä ryhmästä koettiin olevan apua niin lapsille kuin aikuisillekin.

Yksi opettaja (O4) kertoi, että aluksi *ison ryhmän jakamisessa oli ongelmia*, kun kaikki lapset olivat samassa tilassa ja tehtiin nimenhuutoa. Lasten määrä oli suuri, ja osa lapsista oli ahdistunut tilanteesta. Samoja haasteita kertoi opettaja (O1) toisesta tutkimusyksiköstä. Vetovastuun ottaminen on haastavaa, koska opettajilla on myös omat luokat yhteisen esi- ja alkuopetuksen toiminnan lisäksi. Alun virheestä kuitenkin otettiin opiksi molemmissa yksiköissä, ja lasten jakamista ryhmiin muutettiin. Lapset jaettiin tutkimusyksikkö nro 2.:ssa tutustumisen jälkeen suoraan niihin tiloihin, missä heidän ryhmänsä oli. Tutkimusyksikkö nro 1.:ssa haasteita oli vielä toiminnan alun kokoontumisessa ja lopetuksessa tilojen vuoksi koko kokeiluvuoden ajan. Osa lapsista saattaa kuormittua siitä, että *aikuiset ja tilat vaihtuvat*. Molemmat yksiköt nostivat esille toiminnan haasteeksi huonot tilat ja tilojen puutteen. Opettajat myös kokivat, että rutiinia tarvitsevat lapset saattavat reagoida muutoksiin, joita opettajien ja tilojen vaihtuminen tuovat mukanaan. Lapsia tukemalla ja kannustamalla pyrittiin luomaan turvallisuuden tunnetta muuttavaan tilanteeseen. Yhteistyötä haastateltavien mukaan helpottaisi, jos tilat olisivat yhtenäiset tai niitä olisi enemmän. Varsinkin ison lapsimäärän liikuttaminen vaatii enemmän tiloja. O1: ”*Se on mun mielestä aika merkittävää, että olisi semmoiset rauhalliset tilat selkeät tilat*”. Rauhalliset ja selkeät tilat nousivat toiminnan edellytykseksi opettajien haastatteluissa.

Molempien yksiköiden mukaan uusi ryhmittely auttoi oppilaita ja opettajia toiminnan suhteen. Opettajat perustelivat vastauksiansa sillä, että lapset ovat antaneet hyvää palautetta toiminnasta tai lapset eivät ole olleet ahdistuneita tai jännittyneitä alun haasteiden jälkeen. Opettajat kokivat, että lapset pystyivät tutustumaan *joustavan ryhmittelyn* avulla koulun aikuisiin ja tiloihin paremmin, kun tehdään yhteistyötä jo esiopetuksen aikana. Lapset, jotka aluksi jännittivät toimintaa isossa ryhmässä, sopeutuivat loppujen lopuksi toimintaan. Tutkimusyksikkö nro 2. perustamaa pienempää yhteisluokkaa pidettiin myös onnistuneena. Opettajien mukaan toiminta on helpompaa, kun lapsia on ryhmässä vähemmän ja aikuisia enemmän. Myös isompien ryhmien toimintaa on pidetty onnistuneena, kun lapsia on jaettu pienempiin ryhmiin huomioiden heidän tuen tarpeensa.

Opettajat pitävät tärkeänä myös oman vuosiluokkansa kanssa leikkimistä ja tutustumista heihin. Yhteistyötä ei tulisi olla liikaa, jotta ryhmän kanssa jää aikaa *ryhmytymiseen*. Yhden esikouluryhmän opettaja tutkimusyksikkö nro 2.:sta (O4) kertoi, että haastavaa on juuri se,

että ollaan jakautuneita, koska yksi esiopetusryhmä on ollut paljon tekemisissä ensimmäisen luokan kanssa, mutta vain vähän muiden esikouluryhmien kanssa. Tilannetta oli kuitenkin esiopetuksessa paikattu sillä, että järjestettiin erillistä lisätoimintaa eskareiden välille esimerkiksi vappuhulinoiden merkeissä.

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu. Joustavaan esi- ja alkuopetukseen mielletään usein kuuluvan vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun taustalla on ajatus siitä, että oppilas voi opiskella *joustavasti oman opinpolkunsa mukaisesti* (POPS, 2014). Haastatteluun osallistuneilta opettajilta kysyttiin, mitä ajatuksia heillä on vuosiluokkiin sitoutumattomasta opiskelusta sekä millaisia kokemuksia heillä on. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaan näkökulmasta vuosiluokkiin sitomaton opiskelu on oppilaan edunmukaista ja tukee oppilaan oikeutta joustavaan opinpolkuun, jossa edetään oppilaan omien taitotasojen ja tuen tarpeen mukaisesti.

O2: ”Tässä kohtaa voi olla aika valtavat tasoerot, vaikka siinä lukemisessa, niin toisaalta se on ihan kiva ajatus musta, että jokainen saisi edetä sillä omalla polullaan.”

O1: ”Se kyllä mahdollistaisi vielä vahvemmin näiden asioiden oppimisen. Mä näkisin, että oppilaat saisi edetä tavallaan omassa rauhassa ja tulla niin sanotusti vähän niinku valmiiksi et saavuttaa sen oman taitotason ennen, kun siirtyvät eteenpäin.”

Lasten oppimisvalmiuksien- ja taitojen välillä voi olla suuriakin eroja. Erot lasten taitojen välillä näkyvät selkeämmin siirtymävaiheen jälkeen eli esikoulusta siirryttäessä alkuopetukseen. Alkuopetuksen ja esiopetuksen lasten akateemisista taidoista opettajat kertoivat paljon omia kokemuksiansa. He olivat huomanneet, että varsinkin matemaattiset ja kielelliset taidot vaihtelevat lasten välillä. Opettajat kertoivat *taitotasoryhmien* tärkeydestä vuosiluokkiin sitoutumattoman opiskelun näkökulmasta. *O1: ”Tää olis hyvä interventio, jos oppilas tarvitsee enemmän apua ja tukea. Mutta tälläinen joustavuus alkuopetuksesta mahdollistaisi kyllä sitten enemmän sellaista, jos sellaista nimikettä saa käyttää, taitotasoryhmien muodostamisen.”* Taitotasoryhmät toimivat oppilaan tukena, koska opetus ja oppiminen lähtee oppilaan omista taidoista ja tuen tarpeesta käsin. Oppiaineita voidaan soveltaa vastaamaan oppilaan taitotasoa ja eriyttäminen onnistuu ylös- ja alaspäin oppilaan tahtisesti. Lapsen omaa mielenkiintoa opiskeluun hyödynnetään oppimisen tukemisessa.

Opettajat myös kokivat, että *yhteisopettajuutta* pystyittäisiin hyödyntämään paremmin, jos oppilaalla, opetusryhmällä tai koululla olisi käytössä laajasti vuosiluokkiin sitomatonta

opiskelua. Eri oppiaineiden opettajat ja erityisopettajat tekisivät vielä laajemmin yhteistyötä oppilaan opettamiseksi. O3: ”*Sitten tulisi sellainen rinnakkaisopettajuus helposti, jos hyödynnetään joustavaa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta sellasessa tavallisessa perinteisessä luokassa. Eskarin puolella tää on toteutunutkin, varmaan monessa koulussakin on tätä mietitty tai ehkä kokeiltukin.*”

Molemmat yksiköt kuitenkin kertoivat, että hankkeen aikana vuosiluokkiin sitomatonta opetusta olisi *hankala järjestää*. Vuosi on lyhyt aika ja uusia pedagogisia käytänteitä ollaan vasta luomassa joustavan esi- ja alkuopetuksen tiimoilta. Vakiintuneena käytäntönä vuosiluokkiin sitomatonta opetusta pidettiin kuitenkin tärkeänä. Yksiköt eivät myöskään olleet yleisesti ottaneet kyseistä opetuksen järjestämisen menetelmää käyttöön, koska henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) käyttö tukee samoja asioita. HOJKS tarjoaa mahdollisuuden muokata oppilaan tavoitteita yksilöllisesti. Oppilaiden suuren määrän koettiin myös olevan haaste vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun järjestämisessä. O3: ”*Jotta tälläinen opetus toteutuisi, niin se vaatisi pitkäaikaista sitoutumista. Että tälläinen vuoden hanke, nii se on liian lyhyt aika tehdä tälläistä. Mutta vakiintunut käytäntö koulussa olisi kiva idea.*”

6.3 Miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä luo juostavuutta lapsen yksilölliselle oponpolulle?

Tässä luvussa tarkastellaan viimeisen tutkimuskysymyksen analyysin tuottamia teemoja. Pääteemoja on kaksi. Ensimmäinen pääteema on *lapsen yksilöllinen opinpolku*. Toinen pääteema on *esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö*.

Ensimmäinen pääteema on lapsen yksilöllinen opinpolku, joka on jaettu kolmeen eri teemaan, jotka liittyvät lapsen yksilöllisyyden tukemiseen. Muodostuneet yläteemat ovat yksilöllisyyden tukeminen, tuen tarpeen huomioiminen ja antaminen sekä lapsilähtöisyys.

Yksilöllisyyden tukeminen. *Yksilöllisyys* on yksi tärkeimpiä asioita, joita tulee huomioida lapsen opetuksessa, oppimisessa ja sekä kokonaisvaltaisessa kehityksessä.

Opetussuunnitelmat perusopetuksen ja esiopetuksen puolella tukevat lapsen oikeutta yksilöllisyyteen. Peruskoulun puolella opettajat kokivat yksilöllisyyden tukemisen olleen aina vahvasti läsnä, mutta nykyään yksilöllisyys huomioidaan laajemmin. Esimerkkejä peruskoulun yksilöllisyyden tukemisesta opettajat mainitsevat erilaiset opetusryhmät, kuten

pienryhmät ja oppilaiden integrointi. Myös erityisopettajien lisääminen kentälle ja inklusio tukevat oikeutta yksilöllisyyteen. Esiopetuksen puolella tilanne yksilöllisyyden tukemisen suhteen on samanlainen kuin perusopetuksen puolella. Opettajia koulutetaan nykyään entistä enemmän vastaamaan yksilöllisyyden tarpeeseen, joten opettajat kokivat, että koululla sekä esiopetuksella on hyvät valmiudet vastata lasten yksilölliseen tarpeeseen.

Hyvää *yhteistyötä esiopetuksen ja perusopetuksen välillä* ei voi olla ikinä liikaa. Opettajat kokivat, että yksilöllisyyden tukemisen edistämiseksi yhteistyötä nivelvaiheessa pitäisi olla mahdollisimman paljon. Siirtopalaverit ja yhteistyö tukevat joustavaa siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen ja madaltavat kynnystä. Erityisen tärkeää olisi siirtymävaiheen kynnyksen madaltaminen tuen tarpeessa olevien lasten kohdalla. Peruskoulun opettajat kokivat, että jos he saavat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tuen tarpeessa olevasta lapsesta tietoja ja pääsevät lapsen tutustumaan, pystyvät he ennakoimaan tilanteita eri tavalla ensimmäisen luokan aikana. Yhteistyötä esiopetuksen kanssa olisi tärkeää tehdä siirtymävaiheen jälkeenkin.

O4: ”Monet näistä eskarin tukitoimista on sellaisia, että niitä voi siirtää varhaiskasvatuksesta sinne koulun puolelle. Tiedonsiirtopalaverit kertoo mahdolliset tuen tarpeet ja mitä eskarissa on todettu hyväksi.”

O1: ”Yhteistyö on tärkeä lisätyökalu, jos miettii yksilöllistä opinpolkua ja sen tukemista.”

Yksilöllisyyden tukemisesta puhuttaessa opettajien haastatteluissa nousi esille aikaisemmin mainitut *tasoryhmät* ja *omien taitotasojen* mukainen opiskelu. Myös *joustavan ryhmittelyn* avulla lapset voidaan sijoittaa opetuksen ryhmiin/luokkiin, jossa heidät voidaan kohdata yksilöllisesti. Taitotaso-ryhmistä voidaan käyttää nimitystä oppimisenvaiheryhmiä. Oppimisenvaihe-ryhmät mahdollistavat tilanteen, jossa lapsi pystyy etenemään omien vahvuuksien ja tavoitteiden avulla tuen tarpeita tukien. Perusopetus ja esiopetus pystyvät näiden ryhmien avulla tukemaan lapsen tuen tarpeita ja mahdollistamaan lapsentahtisen etenemisen opinnoissa. Joustava oppiminen ja opettaminen tarkoitti opettajien mukaan juuri sitä, että lapsi etenee omien taitojensa mukaisesti eteenpäin. Tasoryhmissä pystyttäisiin toteuttamaan paremmin vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua. Esimerkkinä opettajat mainitsivat tilanteen, jossa oppilas voi opiskella ensimmäisen luokan matematiikkaa, toisen luokan suomen kieltä ja mukana olisi myös vahvasti esikoulusta tuttu leikki. Oppilas voi edetä opinnoissa oman taidon mukaisesti yksilöllisesti niin, että omat taidot vaikuttavat siihen, mitä ja miten opiskellaan. Opinnoissa edetään oppilaan tarpeista käsin, ja toimintaa/opetusta

muokataan sen mukaan, lapsentahtisesti. Oppimisenvaihe-ryhmien ajatus liittyy vahvasti vuosiluokkiin sitomattomaan opiskeluun sekä joustavaan esi- ja alkuopetukseen.

O2: ”Joustava oppiminen sitten taas ehkä enemmän oppilaan näkökulmasta tarkoittaa sitä, että hän voi opiskella ykkösluokkalaisena hiukan kakkosen matikkaa. Sitten taas joku saattaa suomen kielessä tehdä eskarin suomen kielen tehtäviä, jos ne ykkösen tehtävät on haastavia. Niin voidaan helpottaa niitä sisältöjä.”

O1: ”Joustavan oppimisen keinoja on lapsentahtisuus ja oppilaan tahtisuus, niinku edetään yksilöllisistä tarpeista käsin.”

Oppimisenvaihe-ryhmiä ei ole hankkeen aikana pystytty muodostamaan, mutta opettajat halusivat tuoda esille, millaisia ajatuksia heillä on joustavasta oppimisesta ja opetuksesta yksilöllisyyden näkökulmasta. Kyseessä olisi siis ”ihanne”-tilanne, jossa oppimisenvaihe-ryhmiä voitaisiin hyödyntää opetuksen ja oppimisen tuen keinona.

Tuen tarpeen huomioiminen ja tuen antaminen. Lapsen tuen tarve pystytään huomaamaan havainnoin avulla. *Havainnointi* auttaa opettajaa arvioimaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta. *Opetussuunnitelmien* mukaan tukea tulee antaa, kun tuen tarve huomataan (POPS, 2014, 61). Havainnoin avulla toimintaa voidaan muuttaa tarpeen mukaan lapsen tarpeiden mukaisesti. Haastatteluissa nousi ilmi, että havainnointi on työkalu, jota opettajat hyödyntävät jatkuvasti työssään. Tuen tarpeen huomioimisen ensiaskeleena opettajat pitivät havainnoinnin tärkeyttä.

Erilaisilla *pedagogisilla järjestelyillä* voidaan tukea lapsen yksilöllisyyttä. *Eriyttäminen* nousi opettajien puheessa erityisen tärkeäksi yksilöllisyyden tukemisesta puhuttaessa. Eriyttäminen on opettajien mukaan opetuksen työväline ja käytetyin menetelmä tuen antamisessa. Oppilaan etu on aina se, että hän pystyy saavuttamaan asetetut tavoitteet omien vahvuuksien ja taitojensa mukaisesti. Eriyttämistä hyödynnetään opetuksessa laaja-alaisesti ja eriyttää voi sekä ylös- että alaspäin. Varsinkin ylöspäin eriyttämistä haastateltu opettaja (O1) piti tärkeänä. Alaspäin eriyttäminen on selkeämpää, ja sitä hyödynnetään ylöspäin eriyttämistä enemmän. Ylöspäin eriyttämistä pidetään yleisesti ottaen tärkeänä lahjakkaiden oppilaiden kohdalla, mutta ylöspäin eriyttäminen on tärkeää jokaisen oppilaan oppimisen tukemisessa. Pienestä ryhmästä koettiin olevan eniten hyötyä tuen antamisen suhteen.

Opettajat eivät keksineet syytä, miksi eriyttäminen ei olisi lapsen edunmukaista. Osalle lapsista voi eriyttäminen yhteisopetuksen keinoin olla joskus haastavaa, jos lapsi on kovin

kiintynyt omaan opettajaansa. Opettajat kuitenkin kokivat, että näistä tilanteista selvittää kuitenkin, kun lapselle annetaan aikaa sopeutua tilanteeseen. Haasteita löydettiin lähinnä opettajien, tilojen ja opetuksen puolelta. Jos opettajalla ei ole taitoa tai aikaa, niin eriyttäminen voi olla vaikeaa. Eriyttäminen saattaa vaatia myös tiloja, joita ei välttämättä ole.

Muita erilaisia pedagogisia järjestelyjä yksilöllisyyden tukemiseksi oli opettajien mukaan mm. istumapaikat, erilaisten oppimisen strategioiden tunteminen ja huomioiminen, toiminnallisuus, toiminnan tauottaminen, ennakointi, kolmiportaisen tuen hyödyntäminen ja opettajan vahva tuki. Edellä mainitut pedagogiset keinot ovat käytössä molemmissa tutkimusyksiköissä niin perusarjessa kuin hankkeen aikana.

O3: ”Pienten lasten kanssa toiminnallisuus on semmoinen hyvä käytäntö, mikä kyllä on hyvä kaikessa tekemisessä.”

O2: ”—toimintaa muokataan just sen mukaan, miten se toimii lapsille tai lapsiryhmille.”

O1: ”Jos tuntuu, että oppilas ei etene, niin voidaan ottaa mukaan sieltä vuosiluokkiin sitoutumattomasta opiskelusta piirteitä tai muita henkilökohtaisempia tavoitteita. Hyödyntää niitä tuen portaita ja niiden keinoja.”

Yhteisopettajuus nousi esille haastatteluissa eriyttämisen ja tuen antamisen kohdassa.

Yhteisopettajuus kahden tai useamman opettajan kesken mahdollistaa tilanteen, jossa tukea voidaan antaa yksilökohtaisemmin lapsille. Esiopetuksessa yhteisopettajuus on tuttua, koska ryhmissä on aina useampi aikuinen. Yhteisopettajuuden avulla voidaan lapsia opettaa heidän taitojensa mukaisesti eriyttämällä opetusta. Yhteisopettajuus esikoulun ja peruskoulun välillä toteutui osittain joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen aikana, kun opettajat toteuttivat joustavaa esi- ja alkuopetusta erillisessä ryhmässä tai kaikkien lasten välillä pistetyöskentelyn avulla. *O2: ”Vaikka just eskariopettajalla olis yks toimintapiste ja sitten luokanopettajalla yksi, niin tehdään samankaltaisia juttuja, mutta hiukan just eriytetysti, että just toisella olisi vähän yksinkertaisempia juttuja ja toisella vähän haastavampia juttuja.”*

Tutkimusyksiköissä *laaja-alaiset erityisopettajat* työskentelivät perusopetuksessa sekä esiopetuksessa. Hankkeen aikana laaja-alaiset erityisopettajat olivat osallistuneet toimintaan vähemmän, mutta perusarjessa erityisopettajan tukea kuitenkin oppilaat ja opettajat saivat. Opettajat olivat pääosin tyytyväisiä siihen, että erityisopettajan tukea oli saatavissa. Oppilaan oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen toteutui opettajien mukaan suhteellisen hyvin. Jos joustava esi- ja alkuopetus jatkuisi, tulisi erityisopettajan läsnäoloa lisätä. *O3: ”Kyllähän siitä*

on hyötyä, että pystyy vielä enemmän sitä porukkaa jakamaan ja kohdentamaan sitä annettavaa tukea.”

O4: ”Aina on saatavilla sitä konsultaatioapuakin erityisopettajalta.”

Lapsilähtöisyys. Lapsilähtöisyys on opettajien mukaan joustavan opetuksen ja oppimisen näkökulmasta kaikki se *pedagoginen toiminta*, jota opettajat ja lapset tekevät. Opettajat toivat haastatteluissa useasti esille, että kaikessa lähdetään liikkeelle *lapsesta käsin*. Lapsilähtöisessä toiminnassa opettajat tekevät omaa työtänsä lapsi edellä huomioiden opetusta ohjaavat normit ja säädökset sekä omat voimavaransa. *O1: ”Mä näen sen niin, että kaikessa on kyse joustavuudesta ja lapsilähtöisyydestä. Semmoinen pohja tässä on, että jos ajatellaan niinku inkluusiota ja integrointia, niin lapset on yksilöitä ja kaikessa lähdetään liikkeellä lapsesta käsin, miten ne oppivat täällä ja millainen mahdollisuus heillä on oppia. Tää hanke on tuonut tällästä ajattelua lisää tänne.”*

Opettajat hyödynsivät erilaisia pedagogisia keinoja opetuksessa, jotka ovat heidän mielestään lapsilähtöisiä. Näitä *lapsilähtöisiä pedagogisia keinoja* olivat opettajien mukaan toiminnallisuus, ennakointi, elämyksellisyys, leikillisuus, ja tutkimuksellisuus. *O2: ”Tutkimuksellisuus, elämyksellisyys, leikillisuus ja pelillisuus. Ne on niitä lapsilähtöisiä keinoja opetukseen.”*

Opettajien haastatteluissa nousi esille, että hankkeen aikana opetuksen teemat olivat nousseet kuitenkin osittain esille *aikuisten ideoista* tai opetussuunnitelmien painoalueista esimerkiksi koko koulun teemoista. Teemat oli kuitenkin kouluille valikoituneet niin, että ne olivat nousseet esille lasten tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Teemoja oli vaikeaa muuttaa jälkikäteen, joten sovittuja teemoja ei lähdetty muuttamaan, vaikka lapsilta olisi noussut vuoden aikana ideoita. Itse toimintaa kuitenkin pyrittiin muuttamaan toimintapisteillä lasten mukaisesti esimerkiksi tuen tarpeiden tai lasten mielenkiintojen mukaisesti.

O4: ”Osallistetaan ne lapset kuitenkin siihen toimintaan, ettei anneta vain aikuisen puhua ja määrätä. Aikuinen näyttää esimerkkiä, että miten ja kuinka ja sen päätteeksi lapset saa sitten kokeilla itse.”

Lapset oli kuitenkin saaneet *osallistua toiminnan suunnitteluun* muulla tavoin.

Tutkimusyksikkö 1.:ssä lapset saivat valita oman ryhmän nimen ja suunnitella itsellensä logon, joka edusti omaa ryhmää. Lapsien mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen mahdollisti sen, että lasten motivaatiossa havaittiin kasvua. Lapsiryhmät tekivät

yhteistyötä toistensa kanssa, ja tämä tuki opettajien mielestä lapsilähtöistä työtettä. O1: *”Kyllähän kun lapsi otetaan huomioon ja mukaan suunnittelemaan toimintaa ja käytetään tota sellaisia metodeita ja keinoja, jotka motivoi heitä, niin kyllähän se innostaa lapsiakin opettelemaan ja oppimaan. Ja sitten kun ollaan vielä läsnä ja tehdään yhdessä asioita.”*

Toinen pääteema on esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö. Yläteemoiksi nousivat yhteisopettajuus ja siirtymävaihe esi- ja alkuopetuksen välillä.

Yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus on *tuttu opetusmenetelmä varhaiskasvatuksessa*, mutta *peruskoulun puolella menetelmä on vielä uusi*. Osa syy yhteisopettajuuden vähäiseen käyttöön perusopetuksessa on yksinkertaisesti resurssien vähäisyys. Haastatteluun osallistuneet peruskoulun opettajat toivat esille, että heidän työssään *yhteisopettajuutta on todella vähän* tai sitä ei ole ollenkaan ollut ennen hanketta. O1: *”Yhteisopettajuutta meillä ei ole juurikaan ollut. Mulla on sellainen käsitys, ettei sitä olisi oikein koko kaupungissakaan käytössä.”* Poikkeus on koulujen laaja-alainen erityisopettaja, joka on tarjonnut tukea oppilaille myös samanaikaisopettajuuden keinoin. Yleisempää haastateltavien mukaan kuitenkin on, että laaja-alainen erityisopettaja opettaa lapsia yksilöllisesti tai pienryhmissä.

Hankkeen myötä *yhteisopettajuus* alkuopetuksen kesken sekä esikoulun ja alkuopetuksen välillä on *lisääntynyt*. Opetusvastuuta on pystytty jakamaan ja se on auttanut opettajia jaksamaan työssään. Opettajat kokivat, että *opetusvastuun jakaminen* auttaa varsinkin tuen portailla olevien lasten opetuksessa. Jokaisen opettajan *omia vahvuuksia* pystytään hyödyntämään paremmin, ja myös tukemaan toisen opetusta. Yhteisopettajuudesta saadut kokemukset hankkeen aikana ovat olleet pääosin positiivisia ja yhteisopettajuutta halutaan tuoda arkeen nykyistä enemmän. Haastateltu opettaja (O1) koki, että yhteistyön avulla aikuisetkin oppivat työskentelemään eri kokoonpanoissa ja yhteistyössä. Opetuksen näkökulmat saivat myös uusia perspektiivejä, kun eri taustaiset opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta. Vuoropuhelun koettiin vahvistuneen koulun ja varhaiskasvatuksen välillä hankkeen aikana yhteistyön avulla. Yhteistyöstä saatujen kokemusten mukana tuoma ajatus siitä, että yhteistä työtä tehdään *lasten etu edellä*, oli tervetullutta. Koulun opettajat kertoivat, että heistä oli hyvä idea tutustua tuleviin ensimmäisen luokan oppilaisiin jo etukäteen.

O3: *”Musta on ainakin kivaa, että ollaan tehty yhdessä eskarin ja ykkösten kanssa yhteistyötä. Tuntuu, että semmoinen turha raja-aita on vedetty väliltä pois. Kun tehdään yhdessä nyt asioita, niin huomataan, että meillä onkin samat lapset ja samat tavoitteet.*

Huomataan, että ollaan samalla puolella, että sitä yhteistyötä kannattaa tehdä ja tota tulee semmoista niinku ruohonjuuritason yhteistyötä.”

O2: ”Joo ja sitten ehkä just semmoinen, että kun on yhteisopettajuutta, niin sitten voidaan vähän jakaa, että jos joku on vaikka tosi taitava musiikissa, niin voi ottaa enemmän vastuuta siitä musiikin opettamisesta. Ja jos joku on taitava, vaikka ohjelmoinnissa, niin sitten se voi ottaa siitä TVT-puolesta enemmän vastuutta ja näin se on lapsillekin kivempaa, että sellainen ihminen, joka oikeasti hallitsee ne asiat niin opettaa ja joka on oikeasti aidosti innoissaan.”

*Opetuksen järjestäminen saattaa olla helpompaa, kun opettajia on enemmän paikalla. Tutkimusyksikkö nro 2.:sen pienempi yhteinen ryhmä esikoulun ja ensimmäisen luokan välillä oli tarjonnut mahdollisuuden siihen, että opettajilla oli enemmän aikaa oppilaille ja tukea on pystytty tarjoamaan yksilöllisemmin. Opettajat pystyvät toimimaan lapsilähtöisemmin, kun heillä on enemmän aikaa oppilaille opetusvastuun jakamisen vuoksi. Joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen aikana yhteisopettajuutta toteutettiin eri tavoin. Molemmat tutkimusyksiköt hyödynsivät *pistetyöskentelyä* ison oppilas- ja lapsimäärän kanssa työskennellessään. Pistetyöskentelyllä tarkoitetaan tilannetta, jossa lapset kiertävät eri toimintapisteissä, ja näiden pisteiden sisältö vaihtelee. Jokaisessa pisteessä opettajia oli pääsääntöisesti enemmän kuin yksi vetämässä toimintaa. Pistetyöskentelyn avulla opettajat saivat hyviä kokemuksia siitä, miten opetusvastuuta voidaan jakaa ja miten joustavat ryhmittelyt toimivat, kun opettajia on enemmän.*

*Yhteinen suunnittelu opettajien välillä herätti *ristiriitaisia tunnelmia*. Toisaalta opettajat kokivat, että yhteinen suunnittelu oli ollut antoisaa ja opettavaista. O3: ”*Yhteissuunnittelussa on se helppoa, että tulee niinku eri näkökulmia. Semmoista mitä ei välttämättä olisi itse ollenkaan edes ajatellut, niin tulee esille.*” Opettajat huomasivat, että tavoitteet ja keinot ovat esiopetuksessa ja perusopetuksessa samoja. Jokainen tekee tärkeää opetus- ja kasvatustyötä lasten eteen. Opettajat myös kokivat, että *opetussuunnitelmien erot* vaikeuttivat yhteistyötä ja toiminnan suunnittelua. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen osoittautui kuitenkin kaikkein haastavammaksi kokemukseksi yhteistyön aikana.*

*Yhteisopettajuuden haasteiksi koettiin *työ- ja toimintatapojen erilaisuus*. Opettajat kuitenkin pitivät kuitenkin erilaisuutta rikkautena, mutta *joustavuutta* tarvitaan jokaiselta, jotta yhteisopettajuus toimisi niin, että se palvelisi sekä lapsia että aikuisia. Henkilökemioiden kuitenkin pitäisi opettajien mukaan sopia yhteen, jotta työnteko olisi mahdollisimman toimivaa jokaisesta.*

O1: ”No mä näkisin niin, että työtapojen erilaisuus on rikkaus ja sillä ei ole oikeastaan väliä, jos ei ole totuttu ihan samalla tavalla tekemään, niin se ei ole maata mullistava juttu.

Päinvastoin mä ajattelen, että se on vaan rikkaus. Mutta henkilökemioiden ja tahtotilojen pitäisi olla samat, koska ketään ei saa pakottaa siihen. Se on varmasti kaikille selvää, että jos tahtotila puuttuu, niin silloin ei ainakaan päästä ihan parhaaseen lopputulokseen.”

Opettajat pohtivat haastatteluissa erilaisia ratkaisuja yhteisopettajuuden mahdollistamiseksi ja onnistumisen takaamiseksi. Opettajat kokivat, että *tietoisuuden lisääminen* ja opettajien kouluttaminen yhteisopettajuudesta voisi olla toimiva keino lisätä yhteistyön määrää. Lisää tietoa yhteistyön merkityksestä koulun ja esiopetuksen välillä pitäisi opettajien mukaan lisätä, jotta saadaan siirtymävaiheen kynnystä madallettua ja yhteistyötä lisättyä.

O2: ”Joo ja just se, että täytyy henkilöstöä kouluttaa siitä, että minkä takia sitä yhteistyötä täytyy tehdä, että se syy ei ole vain se, että se on kivaa, vaan että se on se, että saadaan nivelvaihe joustavammaksi ja sujuvammaksi, että se on kuitenkin aika jännittävää eskareille kouluun siirtyminen. Että kyllähän se siirtymä kouluunkin sujuu helpommin, kun on yhteistyötä ollut. Niin sen ymmärtämisen lisääminen henkilöstön sisällä ja yhteistyömyönteisyyden kehittäminen.”

Siirtymävaihe esi- ja alkuopetuksen välillä. Varhaiskasvatuksesta perusopetukseen siirtymistä pidetään isona muutoksena lapsen elämässä. Siirtymävaiheet tai niin kutsutut nivelvaiheet, ovat *monialaista yhteistyötä* vaativia hetkiä. Nivelvaiheen yhteistyöstä oli jokaisella opettajalla jo aikaisempaa kokemusta ennen joustavan esi- ja alkuopetuksen hanketta. Opettajien mielestä nivelvaiheen tärkein tavoite on se, että mahdollistetaan *pehmeä lasku* koulumaailmaan. Pehmeä lasku- tavoite voidaan saavuttaa hyvällä yhteistyöllä esikoulun ja koulun välillä. Molemmat yksiköt toteuttivat yhteistyötä kaikkien eskareiden ja ensimmäisten luokan oppilaiden välillä. Esikoululaiset pääsivät tutustumaan kouluun ja oppilaisiin, sekä pystyivät opettajien mukaan luomaan jopa kaverisuhteita alkuopetuksen oppilaisiin.

O2: ”- - eskariin siirtyminen on aika jännittävää lapsille, niin kyllähän se helpottaa, että sitä yhteistyötä on ollut ennenkin.”

O1: ”Tän hankkeen aikana on ollut paljon hyvää yhteistyötäkin. Lapset on tottunut paremmin koulun tiloihin ja tutustuneet toisiin oppilaisiin.”

Joustavuutta tarvitaan niin työntekijöiden kuin lastenkin näkökulmasta, jotta lapsen yksilöllisyys voidaan myös huomioida. Joustavalla yhteistyöllä tarkoitetaan sitä, tehdään mahdollisimman paljon yhteistyötä esikoulun ja koulun välillä varhaisessa vaiheessa. Siirtymävaiheessa edetään aina oppilaan tarpeista käsin. Haastateltava opettaja (O1) korosti haastatteluissa, että olisi tärkeää, että oppilas aloittaisi ensimmäisen luokkansa ”saattaen”. Saattaen- kuvaisi tilannetta, jossa esikoulun ammattilaiset pääsevät seuraamaan, miten lapsi kehittyy ja etenee alkuopetuksessa. Esikoulun opettajien näkemystä voidaan hyödyntää eri tavoin oppilaan opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Joustava esi- ja alkuopetus mahdollistaisi juuri sen, että lapsen etenemistä ja kehitystä pystytään seuraamaan sekä varhaiskasvatuksen että peruskoulun näkökulmista ammattilaisten yhteistyön avulla hyödyntäen molempien näkemyksiä. Joustavan opinpolun avulla pystytään ehkäisemään tilanne, jossa oppilas saattaa joutua kertaamaan vuosiluokkaansa myöhemmässä koulupolun vaiheessa esimerkiksi yläkouluun siirryttäessä.

O1: ”Tää voisi niinku parhaimmillaan palvella hyvinkin erilaisia ja omalla tavallaan kaikkia lapsia, että ideaalitalanne olisi sellainen, että lapset, jotka tulee eskarista ja osaa hyvin aakkoset sekä lukea ja laskea, niin heidän opetusta voisi eriyttää ylöspäin ja olla yhteistyössä koulunkin kanssa. Ja tota kouluun tulleet oppilaat, joilla on vielä ihan perustaidoissakin haasteita, voisivat sitten saada vielä tukea sieltä eskarista vielä, niillä eskarin keinoilla ja toimilla. Että ideaali tilanne olisi, että pystytään näin eriyttämään ja toteuttamaan sitä opetusta, yhteistyöllä.”

Oppilaan tuntemus ja yhteistyön merkitys korostuu juuri nivelvaiheen yhteistyössä, ja lapsi tulee tutuksi myös tuleville opettajille. Yhteistyön kautta opettajat pääsevät tutustumaan tulevaan oppilaaseen ja oppilas opettajiin. *Siirtopalaverit* ovat nivelvaiheessa tärkeä verkostopalaveri, jossa lapsesta siirretään tarvittavat tiedot peruskouluun. Erityisen tuen kohdalla tiedonsiirtopalavereissa on mukana myös vanhemmat, jotka hekin voivat jakaa tärkeää tietoa lapsestansa koululle. Isot ryhmät ja oppilasmäärä vaikuttavat kuitenkin siihen, että oppilaan tuntemus saattaa jäädä vajaaksi. Tuen tarvitsijoiden kohdalla tilanne on toinen. Heidän kohdallansa pyritään siihen, että kaikki tieto on jaettu ja oppilaisiin on pyritty luomaan edes vähän kontaktia yhteistyön avulla. Siirtymävaihetta pidetään tärkeänä juuri sen vuoksi, että koulun puolelle saadaan mahdollisimman paljon tietoa oppilaasta.

O4: ”Siinä on tärkeintä se tiedonsiirtopalaveri ja mahdolliset tuen tarpeen huomioiminen. Jaetaan kaikki tieto toiselle.”

O1: ”Se on tärkeä lisätyökalu, niinku ajatellen koulumaailmaa. Opettajat saa oppilaista hyvää tietoa, mutta oppilaan tuntemus jää vajaaksi, kun oppilasmäärät on nii valtavia.”

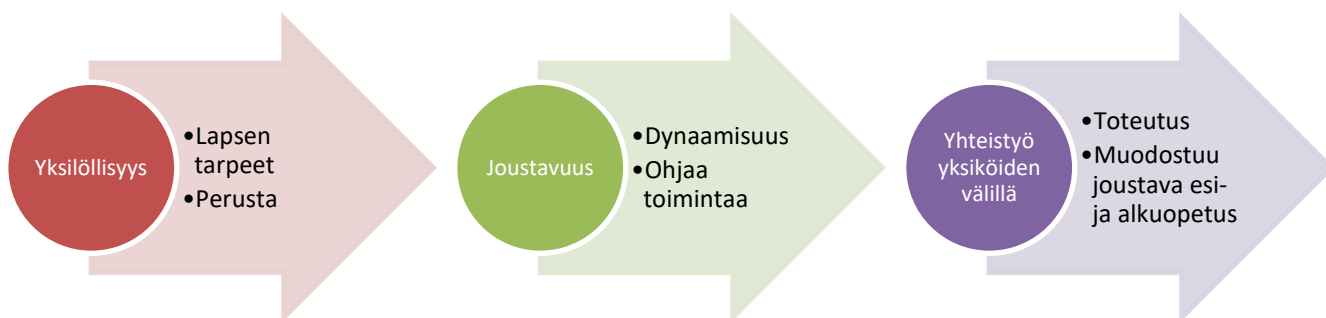
Aina ei kuitenkaan siirtymisvaiheen yhteistyö toimi. Siirtymävaiheen yhteistyö tarvitsee aikaa ja motivaatiota molemmilta instituutioilta. Haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksenopettajat kertoivat, että myös opettajien mielenkiinto tehdä yhteistyötä esikoulun kanssa, voi hävitä perustyön kiireiden alle. O3: ”Meillä olisi enemmänkin mielenkiintoa tehdä yhteistyötä koulun kanssa, mutta se on monesti vähän sellaista nihkeätä koulun puolelta. Tavallaan ei ole löydetty semmoista yhteistyötä motivaatiota, että opettajat kokee, että sitä yhteistyötä eskarien kanssa olisi vähän liikaakin.”

6.4 Keskeiset tulokset

Tässä osiossa esittelen yhteenvedon keskeisistä tutkimuksen tuloksista. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, miten joustavan esi- ja alkuopetuksen hanke on toteutunut. Tulokset myös kertovat, miten esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö ja joustavat opetuksenjärjestelyt tukevat joustavuutta ja lapsen yksilöllistä kehitystä. Tuloksia pohdittaessa on kuitenkin huomioitava, että vaikka tutkimustulokset ovat esitettynä jokaisen tutkimuskysymyksen alla omana erillisenä osiona, niin muodostuneet teemat luovat yhteisen kokonaisuuden. Tätä yhteistä kokonaisuutta voidaan nimittää joustavan esi- ja alkuopetuksen malliksi.

Tutkimuksen tuloksista voidaan muodostaa seuraava joustavan toiminnan malli. Yksiköiden toteuttaman joustavan toiminnan perustana on aina lapsen yksilöllisyys (Kuvio 1).

Kuvio 1. Tutkimusyksiköiden joustavan esi- ja alkuopetuksen malli



Joustavuuden luominen on keskiössä mallissa, koska tarkoituksena on luoda eheä joustava opinpolku, jossa toiminta lähtee aina lapsen tarpeista. Joustavuus on kuitenkin dynaamista. Dynaamisuudella tarkoitetaan sitä, että joustavuus on koko ajan muuttuvaa toimintaa, joka kehittyy jatkuvasti. Joustavuus voidaan määritellä myös sitä toteuttavien opettajan mukaan. Käytäntö ja toteutus joustavasta toiminnasta vaihtelevat opettajien tekemien ratkaisujen ja toteutusten mukaisesti. Lapsen joustavan opinpolun tukeminen vaatii yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä sekä erilaisia pedagogisia järjestelyitä, joiden avulla voidaan lapsen oppimista ja kehitystä tukea. Yhteistyön avulla voidaan tukea lapsen yksilöllisyyttä monialaisesti, ja madaltaa siirtymävaiheen kynnystä. Pedagogisten käytäntöjen ja ratkaisujen avulla pystytään vähentämään tuen tarpeiden virallista päätöstä ja tukea voidaan tarjota heti, kun tuen tarve havaitaan.

Joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke on toteutunut tutkimukseen osallistuneiden ammattilaisten haastattelujen ja kyselylomakkeiden perusteella melko hyvin. Molemmissa yksiköissä joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutettiin kaikkien esiopetusikäisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden välillä. Tutkimusyksikkö nro 2.:ssä oli kaikkien esiopetusikäisten ja ensimmäisen luokan oppilaiden lisäksi pienempi ryhmä, jossa oli lapsia sekä esiopetuksesta että ensimmäiseltä luokalta. Myös pienemmän ryhmän opettajien kokemukset olivat pääosin positiivisia. Huonoja kokemuksia oli opettajien mukaan molemmista yksiköissä lähinnä isot ryhmät, joiden liikuttaminen on aina haastava tilanne. Isot ryhmät tarvitsevat paljon tilaa, jota tutkimusyksiköissä ei ollut. Haastavaa oli myös yhteisen suunnitteluajan löytäminen esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Kahden erilaisen instituution arjen yhteensovittaminen ei ole aina helppoa, mutta opettajat olivat kuitenkin tyytyväisiä siihen, että oli aina edes osa opettajista päässyt paikalle suunnitteluhetkiin sekä tiedonkulku opettajien välillä oli toiminut hyvin.

Lasten yksilöllisyyttä opettajat pyrkivät tukemaan erilaisilla pedagogisilla ratkaisuille, kuten joustavalla ryhmittelyllä, lapsilähtöisillä toimintatavoilla sekä yhteistyön avulla. Joustavaa ryhmittelyä oli osittain vaikeaa toteuttaa ison lapsimäärän vuoksi hankkeen aikana. Tutkimusyksikkö nro 2.:sen toteuttaman pienemmän ryhmän kohdalla joustavaa ryhmittelyä oli pystytty paremmin hyödyntämään, vaikka opettajat toivat esille haastatteluissa, että ryhmän jako oli osaltaan aikuislähtöistä eikä suoraan lasten tarpeista käsin. Opettajat toivat haastatteluissa esille erilaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka heidän mielestään ovat oppilaan ja opetuksen kannalta niitä keinoja, jotka tukevat joustavaa opetusta ja oppimista. Eriyttämisen koettiin olevan tärkein keino opetuksen mahdollistamiseksi ja oppimisen takaamiseksi.

Eriyttämisen avulla voidaan opetusta muokata ja mahdollistaa yksilökohtaisempi opetus lapsen taitojen ja kehitystason mukaiseksi.

Opettajat toivat esille taitotaso-ryhmien ajattelun, jota voisi hyödyntää laaja-alaisesti yksilöllisyyden tukemiseksi. Lapsen kehitystaso, taitotaso ja mahdolliset tuen tarpeet voitaisiin huomioida muodostaessa näitä ns. taitotasoryhmiä. Taitotasoryhmien tarkoitus on toimia oppimisvaiheryhminä eli lapsi voi oppia asioita siinä tahdissa, mikä hänelle itsellensä sopii. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua pystytään henkilökohtaisten tavoitteiden lisäksi soveltamaan monialaisesti, kun lapsi saa edetä omaan tahtiinsa. Taitotasoryhmien koettiin olevan oppilaan oikeus, koska näissä ryhmissä lähdetään aina oppilaasta käsin liikkeelle. Taitotasoryhmät tukisivat opettajien mukaan joustavaa opetusta ja oppimista kokonaisvaltaisemmin kuin nykyiset integroidut opetusryhmät. Taitotasoryhmiä ja vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ei kuitenkaan voitu hyödyntää opetuksessa ajanpuutteen vuoksi. Opettajat kuitenkin painottivat, että jos joustavaa esi- ja alkuopetusta lähdetään järjestämään, tulisi taitotasoryhmien käytäntö ottaa osaksi opetusryhmien muodostamista. Taitotasoryhmillä ei tässä yhteydessä tarkoiteta Suomessa vuonna 1980–luvulla lopetettu tasoryhmiä, vaan kyseessä on enemmänkin oppimisenvaiheryhmiä. Näissä ryhmissä oppilaat pystyvät opiskelemaan oman lähikehitysvyöhykkeensä mukaisesti yhdessä muiden kanssa.

Tutkimukseen osallistuneilta haastateltavilta kysyttiin, millaisille lapsille joustava esi- ja alkuopetus soveltuu. Vastaajien mielestä joustava esi- ja alkuopetus sopii jokaiselle lapselle. Hankkeen aikana opettajat eivät olleet huomanneet, että joku lapsi ei hyötyisi joustavuudesta, vaan joustavuuden koettiin tukevan jokaisen lapsen yksilöllisyyttä huomioiden lapsen tarpeet ja vahvuudet. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen koetaan nousevan juuri lapsen tarpeista käsin. Mallin keskeiseksi käsitteeksi nousee juuri yksilöllisyyden tukemisen erilaiset toimintamallit, jotka tuovat joustavuutta lapsen yksilölliseen opinpolkuun. Lapset voidaan kohdata yksilöllisesti ja tarjota jokaiselle tukea omien tarpeiden mukaisesti.

Hankkeen aikana opettajat pystyivät kokeilemaan myös yhteisopettajuutta kahden eri kasvatusinstituution opettajien välillä. Yhteisopettajuutta tutkimusyksiköiden kouluissa ei ollut juuri lainkaan, mutta esiopetuksessa yhteisopettajuus on tuttua. Yhteistä suunnittelua hankkeen aikana vaadittiin, jotta toimintaa pystyttiin suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan yhdessä. Opettajat pyrkivät toteuttamaan mahdollisimman joustavaa toimintaa hankkeen aikana hyödyntäen molempien yksiköiden opetussuunnitelmia, koulujen asettamia teemoja opetukselle sekä jokaisen opettajan omia vahvuuksia. Joustavuus ilmeni hankkeen

aikana esi- ja alkuopetuksessa juuri yksiköiden välisen yhteistyön avulla. Yhteisopettajuus hankkeen aikana koettiin positiiviseksi asiaksi. Yhteisopettajuuden koettiin tuovan joustavuutta opetukseen, koska opetusvastuuta pystyi jakamaan opettajien välillä. Lasten tuen tarpeisiin pystyttiin vastaamaan lapsilähtöisemmin, kun aikuisia oli opetushetkessä enemmän paikalla. Lapsilähtöinen toiminta mahdollistaa sen, että yksilöllisyys pystytään huomioimaan kokonaisvaltaisesti. Opettajat kokivat, että aikuiset ja lapset tottuvat tekemään töitä erilaisissa kokoonpanoissa ja erilaisten ihmisten kanssa, kun yhteisopettajuutta sekä yhteistyötä hyödynnetään opetuksessa. Yhteisopettajuuden avulla pystyttiin luomaan erilaisia opetuksen ryhmiä, joissa aikuisen määrää voidaan lisätä tarpeen mukaan. Liikaa yhteistyötä ei kuitenkaan pidetty hyvänä asiana, koska jokainen ryhmä tarvitsee aikaa ryhmäytymiseen keskenään sekä muiden ikätovereiden kanssa.

Yhteistyön avulla lasten kehitystä ja taitotasoa voidaan havainnoida sekä seurata laajemmin, kun ensimmäisessä nivelvaiheessa yhteistyö on aloitettu mahdollisimman varhain.

Varhaisessa vaiheessa saatu tieto lapsesta auttaa opettajia suunnittelemaan lapsen tukea kouluakin varten ja muutoksiin voidaan reagoida nopeasti sekä ennakoivasti. Opettajat kokivat, että olisi myös tärkeää seurata lapsen kehitystä nivelvaiheen yli, jotta saadaan kokonaiskuva tilanteesta. Esiopetuksen opettajat toimisivat tässä tilanteessa koulun puolen opettajien tukena lapsen tuen seurannassa ja arvioinnissa. Ajatus seurannasta nivelvaiheen yli perustuu opettajien mukaan siihen, että yleensä ne käytänteet, jotka toimivat esikoulussa toimivat myös perusopetuksen puolella. Nivelvaiheessa yhteistyö mahdollisimman varhain sekä nivelvaiheen jälkeen tukisi laaja-alaisesti lapsen yksilöllisen opinpolun toteutumista. Tästä voidaan käyttää nimitystä ”saattaen kouluun”, jota opettajat pitävät lapsen etuna ja oikeutena, mutta myös opettajien velvollisuutena. Pilottihanketta koskevista tuloksista nousi esille yhteistyön merkityksen tärkeys. Yhteisopettajuus ja tiivis yhteistyö instituutioiden välillä nousivat joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen avainasemaan. Yhteiset käytänteet ja muu yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä madalsi nivelvaiheen kynnystä entisestään. (ks. myös Kopisto ym. 2011, 3–4.)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa on kehitettävää vielä paljon, mutta hankkeen aikana ehdittiin luoda hyviä käytäntöjä, joita voidaan hyödyntää jatkossa esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä. Näiden käytänteiden luomista pidettiin tärkeänä saavutuksena hankkeen aikana, koska ne tukevat yhteistyötä ja madaltavat kynnystä yhteistyöhön. Käytänteet luotiin sellaiseksi, että niiden soveltaminen tarpeen mukaan on mahdollista. Yhteistyötä instituutioiden välillä oli ollut vähän ennen hanketta, joten yhteistyön

jatkuvuuden varmistamisen kannalta oli tärkeää luoda kokemuksia joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä lisätä tietoutta siitä, millainen merkitys lapsen joustavalle opinpolulle esi- ja alkuopetuksen välisellä yhteistyöllä on.

7 Pohdinta

7.1 Yhteenveto

Kasvatustieteen pro gradututkimuksessani tutkin joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen osallistuneiden opettajien kokemuksia ja näkemyksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta lapsen joustavan ja yksilöllisen opinpolun näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti pedagogisia käytänteitä, kuten yhteisopettajuutta, opetusjärjestelyitä ja lapsilähtöisyyttä joustavan opinpolun näkökulmasta. Tutkittavana olevat yksiköt osallistuivat Opetus- ja Kulttuuriministeriön joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeeseen, joten tutkimuksessa painottuvat kokemukset pilottihankkeen aikana toteutetusta joustavasta opetuksesta ja yhteistyöstä kahden eri kasvatusinstituution välillä. Tutkimuksen tulokset muodostuivat tutkimuskysymyksistä ja teemoista (ks. Liite 5 ja 6, kuvio 1–3):

- 1. Miten joustava esi- ja alkuopetuksen kokeiluhanke toteutuu yksiköissä?*
- 2. Miten joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli tukee lasten yksilöllisyyttä?*
- 3. Miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä luo juostavuutta lapsen yksilölliselle opinpolulle?*

Kaikkien yhtenäinen koulu- ajatus on edelleen yhteiskunnassa valta-ajatuksena. Joustava esi- ja alkuopetus tarjoaa mahdollisuuden vastata inklusion toteuttamisen haasteisiin. Isot opetusryhmät, ja oppilaiden yksilöllisyyden tukeminen tuovat opettajille haasteita opetustyöhön. Kehityksen ja oppimisen tuki kuuluu jokaisen lapsen oikeuksiin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä koulumaailmassa. Yksilöllinen opetuksen ja kehityksen suunnittelu on tärkeä osa opetus- ja kasvatusalaa. Lapsen vahvuudet ja tarpeet tulee ottaa huomioon yksilöllistä suunnitelmaa tehdessä. (Turunen, Uusiautti & Määttä 2014, 299–300.) Nykypäivän opetussuunnitelmissa inklusio on syrjäyttänyt aiemmin vallinneen integraation ajatuksen. Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on tukea kaikkien lasten oppimista ja kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Inklusio tarvitsee toteutuakseen monimuotoisia ja joustavia opetusjärjestelyitä sekä moniammatillista yhteistyötä. (Takala, Äikäs & Lakkala 2020, 13–15.) Joustavan esi- ja alkuopetuksen avulla voidaan vastata joustavien toimintamenetelmien kehittämisen tarpeeseen. Näin voidaan kohdata jokainen lapsi

yksilöllisemmin lapsilähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Kunnat määrittävät inklusiivista kasvatusta eri tavoin, mikä voi aiheuttaa lasten eriarvoistumista sekä erityisopetuksen laadun erilaisuutta. Toisaalta kuntien mahdollisuus itse vaikuttaa tuen antamisen määräytymiseen voi tuoda joustoa opetuksen järjestämiseen. (Takala ym. 2020, 22–24.)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutustavat saattavat vaihdella yksiköittäin, mutta mallin keskiössä on aina lapsen yksilöllisyys, jonka ympärille koko toiminta rakennetaan. Joustavan esi- ja alkuopetuksen takana on ajatus lapsen yksilöllisen opinpolun rakentumisesta. Toiminnan toteutuksessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia yksilöllisyyttä tukevia opetuksen menetelmiä, kuten opetuksen eriyttämistä. Eriyttämisen tarkoitus on tukea lapsen oppimista kokonaisvaltaisesti. Tutkimusten mukaan heikosti pärjäävät oppilaat eivät pysty etenemään opinnoissansa, jos opetusta ei ole eriytetty vastaamaan heidän taitotasojansa. Eriyttämisen onnistuminen vaatii monipuolista pedagogista osaamista sekä oppilaantuntemusta. Jokainen oppilas hyötyy opetuksen eriyttämisestä omista taitotasosta huolimatta. (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 11–12.) Opettajan pitää aina tarkistaa opetuksen menetelmät, sisällöt ja tavoitteet, jos oppilas ei opi. Kirschnerin ja kumppaneiden (2022, 118–128) mukaan ei ole olemassa sellaista oppilasta, jota ei pystyisi opettamaan. On vain löydettävä ne oikeat pedagogiset keinot, joiden avulla oppimista voidaan tukea parhaiten. Opetuksen pedagogiset menetelmät ja oppimisen strategiat eivät ole suoranaisesti listattavissa ”hyviin ja huonoihin”-keinoihin, vaan opetuksen sisältö ja saavutettavissa olevat tavoitteet ratkaisevat. Oikean opetuksen avulla jokainen oppilas voi menestyä omien taitojensa mukaisesti. (Kirschner ym. 2022, 143–149, 120.) Lapsen yksilöllinen opettaminen edellyttää opetuksen eriyttämistä tuen tarpeiden ja taitotason mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta hyödynnetään, kun opetusta ja oppimista halutaan eriyttää vielä yksilökohtaisemmaksi. Vuosiluokkiin sitomaton opetus on opettajien mielestä yksi joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen kulmakivistä, vaikka pilottihankkeen aikana ei tätä opetuksen järjestämisen muotoa noudatettu. Omat henkilökohtaiset tavoitteet tukevat kuitenkin myös yksilöllistä etenemistä, joten aina ei vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tarvita yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Oppimisenvaiheiden eli tutkimuksessa mainittujen taitotasoryhmien avulla pystytään oppimista ja opetusta eriyttämään moninaisesti, koska oppimisenvaiheiden perusajatus on eteneminen lapsen tarpeista käsin. Pedagogisten menetelmien avulla pystytään vähentämään tuen tarpeiden virallista päätöstä ja tukea voidaan tarjota heti, kun tuen tarve havaitaan

(Kopisto ym. 2011, 3–4). Oppimisen tukitoimien tulee perustua ymmärrykseen lapsen taitojen tavanomaisesta kehityksestä sekä taidon oppimisen vaikeudesta. Laadukkaasta opetuksesta hyötyvät kaikki lapset taustoista huolimatta. (Ahonen, Lerkkanen & Siiskonen 2020, 12, 40). Kopisto ja kumppanit (2011, 73) saivat tutkimuksessaan kokemuksia siitä, että joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallit sekä työskentelytavat tukevat lasten oppimaan oppimisen taitoja sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä moninaisesti. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että joustavan opetuksen mallit saattaisivat vähentää kokoaikaisen erityisopetuksen tarvetta. Erityisen tuen piirissä oleva lapsi pystyisi oppimaan ja kehittymään osa-aikaisen erityisopetuksen tai tukiopeutuksen turvin.

Joustava esi- ja alkuopetus mahdollistaa yksilöllisen etenemisen opinnoissa sekä mahdollisuuden hyödyntää esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien asiantuntijuutta moninaisesti. Omassa tutkimuksessani nousi esille vastaavanlainen ajattelu, ja hankkeen aikana oli huomattu, että yhteistyön avulla lapsia voidaan tukea yksilöllisesti lasten tarpeista käsin. Tärkeää opettajien mukaan oli nimenomaan eteneminen lapsen oman taitotason mukaisesti ja edetä eteenpäin opinnoissa yksilölliseen tahtiin. Lapsilähtöisyyden mielletään olevan oppimisympäristö, jossa lasten mielenkiinnot ovat nähtävillä ja keskeisessä asemassa (Kinos, Robertson, Barbour & Pukk 2016, 354). Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa lapsen tarpeet ja vahvuudet ovat aina keskiössä. Lapsilähtöinen kasvatusnäkemys korostaa yksilöllisyyden merkitystä. Aikuisen rooli nähdään lapsilähtöisessä ajattelutavassa olevan lapsen tukemista ja kasvu ympäristön rakentamista eikä kasvuun tule puuttua aktiivisesti muuta kuin välillisesti. (Brotherus ym. 2002, 53–54.) Kansanen (2014, 34) mainitsee termin ”pedagoginen itsemurha”, joka sisältää ajatuksen siitä, miten oppilas voi kehittyä itsenäiseksi persoonaksi opettajan ohjaamassa opetustilanteessa, jossa yhteiskunta on määrännyt ehdot opetustilanteelle. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja on auktoriteetti ja opetukselle on asetettu valtakunnalliset sisällöt, joita taas ohjaavat erilaiset normit. Opettajilla on laaja autonomia Suomessa, mutta opettajia ohjaavat normit ja opetussuunnitelmat. Opettajien tulee tiedostaa tilanne ja pyrkiä tukemaan lasten aktiivista toimijuutta. Kokemuksellisuus, aktiivisuus, tutkimuksellisuus ja toiminnallisuus tukevat lasten kehittymistä itsenäisiksi yksilöiksi. Opettajien tulee tarkastella omia arvojansa kriittisesti toteuttaaksensa lapsilähtöistä pedagogiikkaa (Kinos ym 2016, 351).

Karikosken (2008, 150–151) tutkimuksen mukaan alkuopetuksen toimintakulttuuriin tulisi sisällyttää lapsen sosiaalisia taitoja vahvistavia toimintoja, kuten leikkiä. Leikki on lapsen

ominaisin tapa oppia, koska sen aikana ollaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Toimintakulttuuriin tulisi myös sisällyttää itsenäistymiseen ja vastuullisuuteen kehittäviä erinäisiä toimintoja sekä akateemisten taitojen harjaannuttamista tukevaa toimintaa. Opetus voi vaihdella alkuopetuksen tavoitteista esiopetuksen tavoitteisiin hyödyntäen leikkiä, joka on lapsen ominaisin tapa oppia. Leikillisyyden tärkeydestä osana oppimista puhuu myös Siklander ja Kangas (2020, 223–238). Heidän mukaansa leikillisyyden avulla lapsi pystyy oppimaan moninaisia taitoja, joita tarvitaan koko elinkaaren ajan. Leikkiin on Pohjoismaissa varhaiskasvatuksessa käytetty entistä vähemmän aikaa. Vapaan leikin tilalle on tullut enemmän akateemisia taitoja kehittäviä toimintoja, kuten opettajalähtöisiä opetusmenetelmiä. Leikki tulisi ottaa osaksi jokapäiväistä pedagogiikkaa sekä löytää tasapaino muodollisen toiminnan ja leikin väliltä. (Kangas ym. 2021, 7.)

Oppimissuunnitelmien erilaisuus nousi tutkimuksen aikana esille joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen haasteena, kuten Rantavuorikin (2019, 22) tutkimuksessaan mainitsee. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, jossa vallitsee kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta ja opetuksesta. Arkipäivän tilanteet nähdään pedagogisena jatkumona ja oppimisen tilanteita. Peruskoulussa korostetaan puolestaan tiedonalalähteisyyttä ja opetusta, joskin alkuopetuksessa keskitytään eheyttämisen ja oppiainekeskeisyyden väliseen tasapainoiluun. Nämä kulttuuriset erot varhaiskasvatuksen ja peruskoulun välillä ovat yksi syy siihen, miksi opetussuunnitelmien ja opetuksen tavoitteiden koetaan olevan niin erilaisia. (Rantavuori 2016, 21–22.) Neuvonen (1999, 33–50) kuitenkin tuo esille, että opetussuunnitelmien erilaisuutta koskevista haasteista voi päästä yli, jos löydetään yhteinen tekijä opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmat ovat vuosien varrella muuttunut useaan kertaan ja nykyään voidaan löytää yhtenäisiä tekijöitä molemmista opetussuunnitelmista.

Hankkeen aikana opettajat pystyivät toteuttamaan jonkin verran yhteisopettajuutta alkuopetuksen ja esiopetuksen opettajien välillä. Hankkeen aikana saadut kokemukset yhteisopettajuuden hyödyistä erilaisissa opetustilanteissa olivat samankaltaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Kokko 2021, 53–63). Eniten hyötyä koettiin olevan opetusvastuun jakamisessa ja lasten yksilöllisemmässä kohtaamisessa. Useamman opettajan välinen yhteistyö mahdollistaa toiminnan lapsilähtöisyyden, kun lasten tarpeisiin pystytään vastaamaan paremmin. Esiopetuksessa yhteisopettajuutta hyödynnetään peruskoulua enemmän, koska varhaiskasvatuksessa on usein ryhmässä kaksi opettajaa. Koulun puolella yhteisopettajuutta toteutetaan vähemmän myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan. Osa syy tähän on aika, tilojen puute sekä resurssien vähäisyys. Tilojen puute on

ongelma, joka on opettajien mukaan varmasti maanlaajuinen. Myös Kokko (2021, 53–63) mainitsee tutkimuksessaan, että aika ja tilanpuute ovat usein syynä siihen, että yhteisopettajuutta ei käytetä opetuksen tukena. Yhteisopettajuus perustuu aina myös vapaaehtoisuuteen, ja jos opettaja ei ole tähän motivoitunut yhteisopettajuuden hyödyt jäävät toteutumatta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeen tuloksista nousi esille yhteistyön merkityksen tärkeys. Yhteisopettajuus ja tiivis yhteistyö instituutioiden välillä nousivat joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen avainasemaan. Lasten näkökulmasta esikoulun ja koulun fyysinen läheisyys tukee siirtymävaihetta. Yhteiset käytänteet ja muu yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä madaltaa nivelvaiheen kynnyistä entisestään. (Kopisto ym. 2011, 3–4.) Moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu nivelvaiheissa, jos lapsella on tuen tarpeita. (Ahonen ym. 2020, 12, 40). Nivelyhteistyön vahvistaminen esiopetuksen ja koulun välillä on tärkeä tavoite, jotta voidaan ajoissa tunnistaa tuen tarpeessa olevat lapset. Joustava toiminta on muuttuvaista ja kehittyvää. Jokainen opettaja luo joustavuuteen omat määritelmänsä ja toteutuksensa, joten joustavuus on riippuvainen sitä toteuttavista opettajista. Rantavuori (2019, 20–22) mainitsee väitöksessään, että ammatillisia haasteita yhteistyön toteutumiseksi on se, että opettajien on vaikeaa ymmärtää toistensa työnkuvia ja asiantuntijuutta sekä opetuksen painoalueita. Kokemuksia eri kasvatusinstituutioiden yhteistyöstä tarvitaan lisää, jotta voidaan saada lisätietoja siitä, millainen merkitys yhteistyöllä on. Lisäksi tarvitaan aikaa oppia toisista uutta ja ymmärtää moninaisia näkökulmia. Neuvonen (1999, 55) painottaa, että tärkeimpiä kokemuksia yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen välillä on luonteva yhteistyö ja sen lisääminen. Omissa tutkimustuloksissani ei tullut esille tilanteita, jossa toisen ammattitaitoa olisi epäilty tai sitä ei olisi arvostettu. Erilaisista näkökulmista koettiin olevan hyötyä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteistyön koettiin olevan opettavaista monesta eri näkökulmasta.

Opettajien puheissa tuli esille käsite ”saattaen kouluun”. Sintosen (2022, 306–307) mukaan ”saattaen” tarkoittaa tilannetta, jossa kasvattaja saattaa lasta eteenpäin. Saattaminen on kytköksissä koko ihmisen elinkaareen, koska saattaminen on eräänlainen jatkumotilanne. Sintosen ajatuksen voisi muotoilla myös toisella tapaa. Ihminen on jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joten on luonnollista, että yksin ei elämässä mennä eteenpäin, vaan vierellä on aina joku saattaessa. Saattaen kouluun- tilanne kuvaa nivelvaihetta ja sen yhteistyötä. Kyseessä on tilanne, jossa yhteistyö jatkuu nivelvaiheen yli. Tutkimuksen tuloksissa nivelvaiheen ylittävä yhteistyö koettiin joustavan oppimisenpolun mahdollistajaksi. Karikosken (2008) tutkimus tukee ajatusta siitä, että esiopetuksen liittäminen osaksi

alkuopetusta voisi madaltaa siirtymävaihetta entisestään ja auttaa opettajia huomaamaan tuen tarpeet ajoissa sekä vastaamaan tuen tarpeisiin. Jos lapset siirtyvät alkuopetukseen yhteistyötoimintaa noudattavista yksiköistä tai yhdysluokista, niin siirtymätilanne ei enää ole lasten mielestä kovin jännittävä. Lapset ovat saaneet tutustua koulun toimintaan rauhassa. Opettajat ovat myös pystyneet tutustumaan oppilaisiin etukäteen, joten oppilastuntemus on saanut kehittyä ennen perusopetuksen puolelle astumista (2008, 119–120). Molempien kasvatusyksiköiden tavoitteet tukevat lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä mahdollistaen joustavan opinpolun, jossa voi edetä omien tarpeiden ja vahvuuksien mukaisesti. Kynnyksen madaltaminen siirtovaiheessa on erityisen tärkeää, koska lapset usein kokevat siirtymän jännittäväksi tilanteeksi. Siirtymävaiheessa lapsista jaetaan tarvittava tieto perusopetukseen, joten lapsen yksilöllisen kohtaamisenkin näkökulmasta kynnyksen madaltaminen on aiheellista.

Tuloksia pohdittaessa voidaan päätellä, että yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä tukee siirtymävaihetta. Myös Rantavuori (2019) on päätenyt samaan tutkimustulokseen väitöskirjassaan. Kaikkea joustavuutta siirtymävaiheeseen ei kuitenkaan saatu esille pilottihankkeen aikana, mutta perusrunko toiminnalle saatiin hankkeen aikana luotua. Siirtymävaihe on iso tapahtuma lapsen elämässä. Onnistunut siirtymä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen vaatii jatkumoa esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä (Rantavuori 2019, 7, ks. myös Kinos 1994, 1–22).

Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeen tavoitteita ei kuitenkaan päästy tavoittamaan kokonaisvaltaisesti, jos tarkastellaan niitä tavoitteita, joita pilottihankkeelle asetettiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeen tarkoituksena on ollut, että kehitetään toimintamalleja, jotka tukevat yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen toimintaa paikallisista tarpeista käsin. Tarkoituksena oli luoda vahva opinpolku, joka tukee lapsen koko koulupolkua. Pilottihankkeessa määriteltiin joustavien pedagogisten keinojen löytämiseksi yhteisopettajuuden hyödyntämisen, yhdysluokkien muodostamisen ja vuosiluokkiin sitoutumattoman opiskelun hyödyntäminen osana lapsen yksilöllisyyden tukemista. (OKM, 2023.) Näihin tavoitteisiin ei kuitenkaan tutkimusyksiköt päässeet, mutta opettajat olivat kuitenkin tietoisia siitä, että miten joustavaa esi- ja alkuopetusta voitaisiin toteuttaa. Tämä antaa lisätietoa siitä, että opettajilla on valmiuksia joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutukseen jo pelkästään koulutustensa kautta. Haastatteluun osallistuneet opettajat työskentelivät molemmin puolin nivelvaihetta, joten sekä luokanopettajilla että

varhaiskasvatuksen opettajilla on valmiuksia toteuttaa laadukasta joustavaa alkuvaiheen opetusta, joka tukee lapsen yksilöllistä opinpolkua.

Tulee kuitenkin huomioida, ettei joustavan esi- ja alkuopetuksen pilottihankkeen tutkimuksen tuloksia voi yleistää, koska kyseessä on ollut hanke, joka on ollut toiminnassa vain vuoden ajan. Vuosi on lyhyt aika arvioida oppimisen parantumisen tai lapsen yksilöllisen opinpolun tukemisen vaikutuksia. Vaikeaa on lyhyen ajan jälkeen arvioida myös yhteistyön merkitystä lapsen joustavan opinpolun näkökulmasta. Tuloksista voidaan kuitenkin päätellä, että hankkeen toteutus on sinänsä onnistunut, jos miettii ainoastaan yksiköiden välistä joustavaa yhteistyötä, jonka avulla on voitu tukea lasten yksilöllisyyttä. Tutkimusyksiköt saivat lisättyä omaa yhteistyötänsä ja kehitettyä toimivia pedagogisia yhteistyömalleja joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseksi. Nämä kokemukset auttavat tutkimusyksiköitä toteuttamaan yhteistyötä vielä laajemmin ja etenemään kohti joustavampaa opetusta ja oppimista.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessä tutkijan tulee säilyttää tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. Tutkijan tulee noudattaa tutkimuksen teon aikana hyvän tieteellisen käytännön ohjeita.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja tiedeyhteisö ovat sopineet, että hyviä tieteellisiä käytäntöjä ovat muun muassa rehellisyys ja yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyötä tehdessä. Tutkijoiden tulee huomioida muiden tutkijoiden työ ja saavutukset niin, että jokaista tutkijaa ja heidän tekemää työtä tulee kunnioittaa. Tutkijan tulee hankkia tutkimusluvut ja aineiston säilyttämiseen liittyvät käytänteet tulee huomioida. (TENK, 2023.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on korostanut myös oman tutkimuksen tekoon liittyvien vaiheiden dokumentointia (Saaranen-Kauppara & Puusniekka 2006, 22). Käytännössä tämä merkitsee kaiken tutkimuksessa tekemäni dokumentointia. Hyvän ennakkosuunnittelun avulla olen pystynyt pohtimaan valintojani jo etukäteen sekä tarpeen vaatiessa muuttamaan niitä.

Kanasen (2017, 176–179) mukaan ennakkosuunnittelu lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Dokumentoinnin avulla tutkijan työtä pystytään juuri arvioimaan. Riittävät perustelut tuovat tutkimuksen tulokseen luotettavuutta.

Tutkimustietoja käsiteltäessä tutkimuksen aikana on tärkeää huomioida luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tutkimustuloksia julkaistaessa tulee huomioida, ettei tutkimukseen osallistuneita tunnusteta tutkimuksen julkaisuvaiheessa. Aina ei tässä kuitenkaan onnistuta,

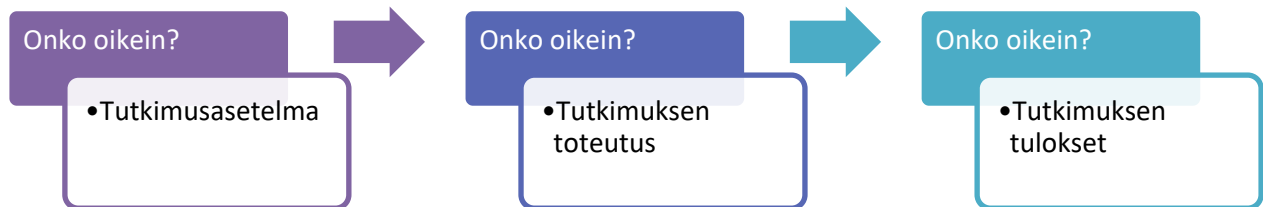
mutta mitä arkaluonteisemmasta asiasta on kyse, niin sen tärkeämpää on huomioida tutkittavien anonymiteetti. (Saaranen-Kauppara & Puusniekka 2006, 23.) Tutkimukseen osallistuville opettajille kerrottiin kirjallisesti haastatteluun pyydettyä, että tutkimus toteutetaan anonymisesti (ks. Liite 2). Lisäksi muistutin haastattelutilanteessa alussa vielä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja haastattelu voidaan keskeyttää tarvittaessa. Mainitsin myös, että haastateltavien ei tarvitse vastata kysymyksiin sekä kerroin, että yritetään käyttää mahdollisimman vähän tunnistetietoja. Haastattelussa ei kerätty nimiä tai muita tunnistetietoja. Muutama tunnistetieto kuitenkin päätyi nauhoitukseen. Litteroinnin aikana poistin kaikki viimeisetkin tunnistetiedot, jotta opettajia tai lapsia ei tunnisteta näistä tiedoista. Opettajien työnimikkeitä ei juurikaan tutkimuksen aikana käytetty, vaan heistä käytettiin yhteistä nimitystä ”opettaja”, ellei tiedon luottavuuden vahvistaminen sitä vaatinut (esimerkiksi luokanopettaja tai varhaiskasvatuksen opettaja). Tämä oli sovittu yhdessä haastatteluun osallistuneiden opettajien kanssa, jotka eivät halunneet, että heidät voidaan ammattinimikkeistä tunnistaa.

Tutkittaville kerrottiin kirjallisesti sekä haastattelun alussa, että missä tutkimusaineistoa säilytetään ja miten kauan sitä säilytetään. Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston Seafile-alustalla ja tutkimusaineisto poistetaan viimeistään kahden vuoden kuluttua aineiston keräämisestä. Näiden ohjeiden kertominen äänitettiin, jos olisi tullut tarvetta palata tarkastelemaan eettisyyttä ja turvallisuuskysymyksiä myöhemmin. Haastattelussa ei kuvattu tutkittavia, vaan ainoastaan heidän äänensä taltioitiin anonymiteetin säilyttämiseksi.

Tutkijan tehtävänä on osoittaa, että tutkimuksen johtopäätökset ovat oikeita eli tulosten pitää olla luotettavia. Tutkimuksen luotettavuus vaatii suunnitelmallisuutta sekä laadun valvontaa. Laadullisen tutkimuksen haaste on siinä, että luotettavuutta arvioivat mittarit ovat kehitetty määrälliseen tutkimukseen ja sen luotettavuuden arviointiin. Ihmistieteissä tutkimustilanteet ovat muuttuvia, ja on vaikeaa ennustaa etukäteen, miten moni asia vaikuttaa tutkimustilanteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pitää valita, mihin lähteisiin luottaa sekä perusteltava valintojansa tutkimuksen matkan varrella. (Kananen, 2014, 145–147.) Suhtauduin lähteisiin kriittisesti, ja pyrin valitsemaan tietoa, joka on ajan tasalla sekä Suomessa toteutettua. Tämä johtuu siitä, että Suomen koulutusjärjestelmä on erilainen kuin muissa maissa. Suunnitteluvaiheessa on otettava huomioon myös luotettavuuskysymys. Rajasin haastattelun koskemaan vain niitä opettajia, jotka työskentelivät joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta ratkaisu oli tärkeä, koska tutkimuksessa keskityttiin juuri opettajan vastauksien ja kokemusten analysointiin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan luotettavuuskäsitteiden avulla, jotka ovat eriteltyinä kuviossa 3. (Kananen 2014, 145–147.)

Kuvio 3. Reliabiliteetti ja validiteetti mittaavat tutkimuksen luotettavuutta ja laatua. Ohessa luotettavuustarkastelu esimerkki (Kananen, 2014, 145)



Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi jää tutkijan arvion ja näytön varaan (Kananen 2014, 146).

Tutkijan tuleekin tarkastella tutkimuksensa luotettavuutta koko tutkimuksen teon ajan. Hyödynsin aineiston analyysivaiheessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Luotettavuuden haasteeksi tutkimuksessani nousee pääteemojen ja haastattelurungon samankaltaisuus. Juhilan (2021) mukaan tutkija ei ole välttämättä antanut tarpeeksi aineiston analyysille tilaa, vaan tutkijan oma ennakkokäsitys saattaa ohjailta tutkimusta liikaa. Sisällönanalyysi itsessään on jo hyvin lähellä teemoittelua, joten tutkijan tulee tiedostaa ero näiden kahden käsitteen välillä oikeiden tutkimukseen liittyvien ratkaisujen ja analyysin vaiheiden ymmärtämisen vuoksi. (Vuori 2021). Tutkijana huomioin, että haastattelun teemat eivät ole sama kuin analyysin aikana nousseet teemat (Juhila 2021). Samankaltaisuuden syynä saattaa olla haastatteluun valikoitujen teemojen perustuminen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Joustavasta esi- ja alkuopetuksesta on tehty vähän tutkimusta, ja joustavan toiminnan perustana on lähes aina samat teoreettiset viitekehykset (ks. myös Merisuo-Storm ym. 2012; Kopisto ym. 2011). Sisällönanalyysia on kritisoitu keskeneräisyydestä, koska tutkijan tulee tehdä johtopäätöksiä aineiston järjestämisen jälkeen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tutkijana olen pohtinut omaa rooliani tutkimuksen teon aikana. Tutkimusta tehdessäni olen kiinnittänyt alusta asti huomiota siihen, että pyrin perustelemaan valintojani ja tekemään tutkimusprosessin näkyväksi tulosten ja johtopäätösten luotettavuuden tukemiseksi.

Tutkija pystyy tarkastelemaan tutkimuksensa onnistuneisuutta toistettavuuden (reliabiliteetti) käsitteen kautta. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 120). Toistettavuus tarkoittaa sitä, että toinen tutkija tekisi saman tutkimuksen ja saavuttaisi samoja tuloksia. Laadullisessa

tapaustutkimuksessa kuitenkin tämä ei olisi mielekästä, koska tutkimukseni tulokset ovat riippuvaisia tutkimuksen ajankohdasta, aineiston ainutlaatuisesta määräytymisestä tutkittavien mukaan sekä omasta roolistani tutkijana. Opettajat vastasivat puolistrukturoituihin kysymyksiin omien näkemysten ja kokemusten mukaisesti, joten tutkimuksen toistettavuus saattaisi olla ongelmallista vastaajien vaihduttua ja aineiston muututtua. Aikaisemmat tutkimustulokset ja pro gradu- tutkielmat kuitenkin osittain tukevat oman tutkimukseni tuloksia (ks. myös Rantavuori 2019; Laitinen 2022). Oman tutkimuksen tuloksia voi peilata jo saatuihin tuloksiin arvioiden samalla oman tutkimuksensa luotettavuutta (Kananen 2017, 176–179). Myös Eskola ja Suoranta (1998) mainitsevat, että tutkimuksen vahvistettavuuteen voi tutkija hakea tukea toisista tutkimuksista. Tutkijana huomioin, että joustavasta esi- ja alkuopetuksesta on vain vähän tutkimusta tehtynä, joten aikaisempaa lähdemateriaalia on vähän saatavana. Tutustuin mahdollisimman paljon erilaisiin tutkimuksiin, artikkeleihin, kirjallisuuslähteisiin sekä hankkeisiin joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Pyrin valitsemaan tutkimukseeni sellaisia lähteitä, jotka tuovat tutkimukseeni objektiivisuutta. Täydellinen objektiivisuus tutkijan asemassa on Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan lähes mahdotonta. Tutkija voi kuitenkin toimia objektiivisesti, kunhan ei anna omien uskomusten ja asenteiden vaikuttaa tutkimukseen liiaksi. Oma ammatillinen tietämykseni aiheesta ja erityisopettajan ammatti ovat osiltaan vaikuttanut tutkimuksen aiheen valintaan. Tutkimuksen aikana pyrin kuitenkin siihen, että annoin tutkimukseni johdattaa minua eteenpäin ennakkotietojeni sijasta. Aineistoani kuuntelemalla pystyin välttämään kompastuskivet ennakkotiedon, osaamisen ja tutkimuksen aikana esiin nousseiden asioiden välillä.

7.3 Loppusanat

Tapaustutkimukseni joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksesta pilottihankkeen aikana antaa tietoja vain yksiköiden toteuttamista joustavan esi- ja alkuopetuksen malleista. Tämän takia tutkimukseni ei ole yleistettävää tietoa. Kyseessä oli myös hanke, joka kokeilussa mukana olevan kunnan kohdalla päättyi kuluneen vuoden jälkeen. Yksiköt toteuttivat eri tavalla joustavaa esi- ja alkuopetusta, mikä osaltansa vaikeuttaa uskottavuuden arviointia. Tutkimus antaa kuitenkin lisätietoa siitä, miten joustavaa esi- ja alkuopetusta voi toteuttaa ja miten sitä voidaan kehittää toimivaksi. Toisen yksikön kohdalla varhaiskasvatuksen ääni jäi erittäin vähäiseksi, mikä osaltansa vie uskottavuutta. Monimenetelmätriangulaatio olisi voinut lisätä uskottavuutta, mutta toisaalta varhaiskasvatuksen kohdalla tilanne oli se, että aineistoa

ei saatu kerättyä, koska opettajat eivät halunneet tutkimukseen osallistua. Otanta jäi pieneksi toisen yksikön kohdalla, vaikka tutkimukseen osallistunut peruskoulun opettajan haastattelu sekä kyselylomakkeen vastaukset antoivat paljon tutkimusaineistoa. Laajempi otanta olisi mahdollistanut sen, että tutkimusaineistoa olisi ollut monipuolisemmin molempien kasvatusinstituutioiden näkökulmasta, joka olisi puolestaan lisännyt tutkimuksen uskottavuutta.

Tapaustutkimuksen avulla pyritään oppimaan jotain uutta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tai kohteesta (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, 9). Tutkimuksessani pystyttiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin sekä tuomaan lisätietoa joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Tutkimukseni tarkoitus oli tuoda avoimesti ja rehellisesti tuoda lisää tietoa joustavan esi- ja alkuopetuksen mallista ja joustavasta yksilöllisestä opinpolusta. Tutkimustietoa joustavasta esi- ja alkuopetusta tarvitaan kuitenkin lisää. Tutkimusta pitäisi mielestäni laajentaa koskemaan 5–8-vuotiaita, jotta saadaan esille myös kaksivuotisen esiopetuksen vaikutus joustavaan oppimiseen. Näin saataisiin laajempaa kokonaiskuvaa varhaisten perustaitojen kehityksestä sekä asteittain etenemisestä.

Mielenkiintoista olisi jatkaa tutkimusta ja seurata, miten joustava esi- ja alkuopetuksen hanke olisi kehittynyt, jos sitä olisi jatkettu toiselle vuodelle. Olisi myös mielenkiintoista tietää, mitä hankkeesta on opittu, ja miten on lähdetty kehittämään joustavia pedagogisia opetuksen keinoja uudella lukukaudella. Otettiinkö hyvistä keinoista oppia ja lisättiinkö esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä? Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeen yhteenvedosta ja tuloksista on tulossa tulevaisuudessa tietoa, ja tätä tietoa on hyvä hyödyntää joustavan opinpolun suunnittelussa. Toimivan joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämiseksi tarvitaan kuitenkin paljon lisää tietoa. Jatkotutkimusmahdollisuuksia on useita, ja eri näkökulmista voi tehdä laajempiakin tutkimuksia ilmiön suhteen. Lisää tutkimustietoa tarvitaan joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä kahden eri instituution ammattilaisten asiantuntijuuden relationaalisesta suhteesta, jotta voidaan löytää parhaat pedagogiset ratkaisut lasten yksilöllisen opinpolun tukemiseksi.

Lähteet

- Ahonen, T., Aro, M., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen T. (toim.) 2020. Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti.
- Ahtinen, 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.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L., 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Dahlgrèn O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Jyväskylä: PS- kustannus, 227–251.
- EOPS. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. E-kirja
- Helavaara Robertson, L., Kinosh, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosenqvist., L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia, and England: exploring young children's views on decisions Originally published in Early Child Development and Care. The Journal of Early Childhood Teacher Education. London: Routledge and Taylor & Francis, Vol 185 (11–12), 1815–1828.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1028392>
 (Luettu 30.12.2023.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu- Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna. Tammi.
- Ikonen, O. & Holopainen, P. 2001. Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P (toim.) Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–28.
- Juhila, K. Teemoittelu. 2021. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/> (Luettu 10.10.2023.)

- Kallio, A. Litterointi. 2021. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Luettu 25.09.2023.)
- Kananen, J. (2013). Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä- Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Cydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, H. & Ruokonen, I. Understanding Different Approaches to ece pedagogy through tensions. Education sciences, 2012–12, Vol.11 (12) Article 790, 1–12. DOI:10.3390/educsci11120790 (Luettu 21.4.2024.)
- Kansanen, P. (2014). Opetuksen käsitemaailma. Ps-kustannus. Jyväskylä.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun ympäristö. E100. Väitöskirja. Viitattu 20.12.2023
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>
 (Luettu 20.12.2023.)
- Karila, K., Kivimäki, M., & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lippoinen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus. Viitattu 20.12.2023
https://www.researchgate.net/profile/Laura-Rantavuori/publication/277137746_Kasvatusinstituutiot_kohtaavat_Joustava_esi-ja_alkuopetus_opettajien_yhteisen_oppimisen_haasteena/links/5562d7cd08ae8c0cab333a60/Kasvatusinstituutiot-kohtaavat-Joustava-esi-ja-alkuopetus-opettajien-yhteisen-oppimisen-haasteena.pdf#page=25 (Viitattu 20.12.2023)
- 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., Barbour, Nancy. & Pukk, M. 2016. Child-Initiated Pedagogies: Moving Toward Democratically Appropriate Practices in Finland, England, Estonia, and the United States. *Childhood Education*, 2016-09, Vol.92 (5), 345—357.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1226107> (Luettu 21.4.2024.)
- Kirschner, P. & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Kirschner, P., Hendrick, C., & Heal, J. (2022). *How Teaching Happens: Seminal Works in Teaching and Teacher Effectiveness and What They Mean in Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.4324/9781003228165> (Luettu 21.4.2024.)
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kokko, M. 2021. Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota koulussa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Oulu.
- Konsti Tuen käsikirja 2023. Viitattu 20.12.2023.
<https://sites.google.com/edu.raisio.fi/tuenkasikirja> (Luettu 20.12.2023.)
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. (2011). Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta- Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportointi. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.
- Kronqvist, E–L. & Kumpulainen, K. 2021. Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki. WSOY.
- Kuula, A. (2016). *Tutkimusetiikka- aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi., K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Jyväskylä: PS- kustannus, 35–52.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, Bamberg, J. & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Laine, P. & Järviö, M. 2012. Joustava esi- ja alkuopetus Turussa- Raunistulan, Hannunniityn ja C.O Malmin, Haarlan, Topeliuksen ja Wäinö Aaltosen koulut. Teoksessa Merisuo-Storm, T., Soinen, M. & Aerila, J. (toim.) 2012. *Jekku- Kokemuksia*

- joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 123–144.
- Laitinen, M. 2022. ”Mä ajattelen niitä lasten onnistumisen kokemuksia” Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta omassa työssään. Pro gradututkielma, Jyväskylän yliopisto 2022.
- Lehtinen, S. & Mierlahti, H. 2012. Vuosiluokkiin sitomaton joustava alkuopetus- Pohitullin koulu, Uusikaupunki. Teoksessa Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. (toim.) 2012. Jekku- Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 105–122.
- Louhela-Risteelä, V. 2016. Samanaikaisopetuksesta yhteisopettajuuteen. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–88.
- Loukomies, A. & Laine, S. 2023. Inklusio onnistuu! Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin. Liettua. PS-kustannus.
- 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.
- Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. (toim.) 2012. Jekku- Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International methelp, 91–111.
- Mäki-Havulinna, J. & Kydén, K. 2020. Oppilaan tuki II. Käytännön vinkkejä parempaan oppimisen tukemiseen. Lempäälä: Oppimisen käytännön tuki- Lobelia ry.
- Mäkinen, S. & Rinne, E. 2012. Toiminnallinen nivelvaiheen yhteistyö- Valpperin koulu Nousiainen. Teoksessa Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. (toim.) 2012. Jekku- Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeista. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy, 85–104.

- Mäkitalo & E. Tiihonen (toimi.) Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, 49–58.
- Neuvonen, S. 1999. Haasteena henkilöstön yhteistyö. Teoksessa M. Kankaanranta., K. Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Unigrafia.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin 4 miljoonaa euroa. <https://okm.fi/-/joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-pilotointiin-4-miljoonaa-euroa> (Luettu 20.11.2023.)
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 25.12.2023)
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori, Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 88–105.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkinen, 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.)
- Ranta, S. 2021. Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia? Jyväskylä. PS kustannus.
- Ranta, S & Uusiautti, S. 2022. Toimiva tiimityö onnistuneen kasvatuksen perustana. Kasvatus 1/2022, 79–85.
- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N. & Kuusisto, A. 2023. Teachers' Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education—A Narrative Literature Review. Education sciences, 2023-08, Vol.13 (8), Article 791, 11–15. <https://doi.org/10.3390/educsci13080791> (Luettu 21.4.2024.)
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto, 95.
- Roiha, A. & Polso, J. 2023. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Rutanen, N., Can, J., Harju, K., Lucas Revilla, Y & Raittila, R. 2022. Siirtymät lapsen tuen polulla. Teoksessa N, Heiskanen & M, Syrjämäki (toim.) Pienet tuetut askeleet.

- Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 235–252.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. H. Nikander. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 8–29.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
 (Luettu 10.10.2023.)
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus 17–36.
- Siklander, P. & Kangas, M. 2020. Leikillisyyden esi- ja alkuopetuksessa- miten sytyttää innostusta leikkiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–242.
- Sintonen, S. 2022. Saatolla läpi elämän. Kasvatus 3/2022, 306–307.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Takala, M., S. Lakkala., Äikäs, A. (2020). Inklusiiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala. Mahdoton inkluisio? Jyväskylä: PS-kustannus, 8–28.
- Terveyskylä.fi. 2022. Tietoa lasten kehityksellisistä poikkeavuuksista. Viitattu 25.12.2023
<https://www.terveyskyla.fi/lastentalo/tietoa-lasten-sairauksista/kehitykselliset-poikkeavuudet-ja-oppimisvaikeudet/tietoa-lasten-kehityksellisist%C3%A4-poikkeavuuksista>
- Tuomi J. ja Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 2. uudistettu painos. Tammi: Helsinki.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija- yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus 167–196.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2022. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula., A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 37–56.
- Turunen, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Changing voices in early years curricula. An example from Finnish pre-school education. Early Child Development and Care, Vol.

184 (2), 293—305. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/03004430.2013.785540>
(Luettu 21.4.2024.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö

ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Tutkimuseettisen
neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.

https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

(Luettu 12.12.2023.)

Tähtinen, M. 2016. Yhteisopettajuus ja joustava ryhmittely. Teoksessa T. Saloviita (toim.)

samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS- kustannus, 37–44.

Valtioneuvosto. 2023. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun väliraportti on julkaistu.

<https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilun-valiraportti-on-julkaistu> (Luettu 25.12.2023.)

Valtioneuvosto. (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksenohjelma 10.12.2019.

Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä
yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161931> (Luettu 10.12.2023.)

Vitka, T. (2021). Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. 2021. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen
tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> (Luettu 10.10.2023.)

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelu opettajille

1. Joustava opinpolku

- 1.1 Joustavuuden määrittely
- Vuosiluokkaan sitomaton opiskelu
 - Eskarin ja koulun välinen siirtymävaihe
 - Joustavat ryhmittelyt-> vaihtuuko ryhmät vai pysyykö samana
 - Pedagogiset menetelmät, jotka tukevat joustavaa oppimista ja opettamista

1.2 Yksilöllisyys

- Yksilöllisyyden huomioiminen ja tukeminen
- Lapsilähtöisyys
- Eriyttäminen
- Tuen tarpeen huomioiminen ja tuen saaminen

1.3 Hyvät ja huonot puolet joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

2. Yhteisopettajuus

- 2.1 Eskarin ja koulun yhteistyö
- 2.2 Kokemukset yhteisopettajuudesta
- 2.3 Työparit ja työtavat
- 2.4 Hyvät ja huonot puolet eskarin ja koulun välisestä yhteistyöstä

3. Pilottihankeen pohdinnat

- 1.1 Onnistumiset ja ilon hetket
- 1.2 Kehitettävät ja epäonnistumiset
- 1.3 Mitä voisi jatkossa käyttää ja miten itse lähtisit rakentamaan pienten lasten koulua? Oman kokemuksen ja asiantuntijuuden perusteella

Liite 2. Tutkimustiedote teemahaastatteluun

Hei

Opiskelen Turun yliopistossa luokanopettajaksi ja pyytäisin teitä osallistumaan pro gradututkimukseeni. Tutkimuksen aiheena on joustava esi- ja alkuopetus. Tavoitteena on saada tietoa siitä, mitä joustava esi- ja alkuopetus pitää sisällään ja miten kahden eri instituution, koulun ja esiopetuksen, yhdistäminen tukee lapsen joustavaa opinpolkua ja yksilöllisyyttä. Tutkimusta aiheesta on tehty vähän, ja pienten lasten koulu on osa tulevaisuutta. Pro gradututkielma tehdään tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksessa on tarkoitus tutustua kunnassa toimiviin esi- ja alkuopetuksen pedagogisiin toteutuksiin.

Tutkimuksen aineisto kerätään kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa pyytäisin vastaamaan Webropol-kyselylomakkeeseen koskien joustavaa esi- ja alkuopetusta. Vastaukset kerätään nimettömästi. Kyselylomakkeen lähetän teille erikseen.

Ryhmähaastattelu toteutetaan Zoom- etäyhteyden avulla. Zoom antaa mahdollisuuden nauhoittaa haastattelun luotettavasti ja voimme halutessanne säilyttää täysin anonymisyyden. Zoom toimii samalla tavalla kuin Teams-etäyhteys. Sinun ei tarvitse pitää kameraa päällä eikä tarvitse omaa nimeä kirjoittaa. Riittää, että ääni kuuluu. Aineisto tallennetaan yliopiston Seafile-alustalle, joka on täysin turvallinen ja luotettava. Aineisto poistetaan mahdollisimman pian aineiston analyysin jälkeen.

Oleellista haastattelussa ei ole keitä te olette, vaan ajatuksenne joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä yhteistyöstä koulun ja esiopetuksen välillä.

Lähetän ohessa teille teemahaastattelun rungon. Voitte tutustua siihen etukäteen. Haastattelu toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastattelu, joka tarkoittaa sitä, että haastattelun aiheet ovat valmiiksi annetta, mutta voimme keskustella yhdessä kaikesta, mitä mieleen tulee liittyen aiheeseen.

Kiitän teitä etukäteen jo ja mukavaa loppuviikkoa!

T. Jonna Rossi

Turun yliopisto/ Opettajankoulutuslaitos Rauma

jopeda@utu.fi

Liite 3. Wepropol- kyselylomake saate yhdelle opettajalle

Hei,

Pyytäisin teitä osallistumaan pro gradu- tutkielmaani liittyen joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten joustava esi- ja alkuopetus tukee lapsen yksilöllistä opinpolkua ja miten kahden eri instituution, koulun ja eskarin, yhteistyö tukee lapsen kehitystä. Lähetän kyselyn teille, koska teidän työhönne liittyy tutkittavana olevan koulun ja esikoulun yhteistyö. Tutkimuslupa on saatu toimialajohtajalta syksyllä 2022.

Aineisto kerätään anonyymista. Kyselyssä on kohta, missä pitää rastittaa oma työtehtävä ja koulu tai eskari työpaikkana. Kysely tehdään webropolin kautta. Kysymykset ovat osittain puolistrukturoita ja niihin saa vastata täysin vapaasti ja niin lyhyesti/pitkästi kuin haluaa. Jokaiseen kysymykseen ei ole tarpeen vastata, jos ei ole mitään vastattavaa. Kiitän jo etukäteen tutkimukseeni osallistumisesta, jotta saan tarpeeksi aineistoa graduani varten.

Vastaathan kyselyyni 12.05.2023 mennessä.

Mukavaa loppuviikkoa!

Linkki kyselyyn:

<https://new.webpolsurveys.com/Surveys/Survey/Edit?id=26d2d61c-1bfd-41ec-86b2-0da766b5f2de>

T. Jonna Rossi

jopeda@utu.fi

0443084026

Liite 4. Wepropol- kyselylomake yhdelle opettajalle

Tämä on kyselylomake koskien pro gradututkimusta. Tutkimuksen aihe on joustava esi- ja alkuopetus. Kysymykset ovat puolistrukturoituja, joten niihin voi vastata täysin vapaasti.

1. Oletko töissä koulussa vai esiopetuksessa?
2. Oletko
Erityisopettaja
Luokanopettaja
Varhaiskasvatuksen opettaja
3. Miten määrittelisit joustavuuden? Mitä joustava opinpolku mielestäsi merkitsee?
4. Mitä tarkoittaa mielestäsi joustavat opetusmenetelmät?
5. Miten lapsen yksilöllisyys pitäisi mielestäsi huomioida? Miten joustava opinpolku tukee mielestäsi lapsen yksilöllisyyttä?
6. Miten mielestäsi lapsen tukea pystytään huomioimaan ja toteuttamaan nykyisessä työssäsi?
7. Miten mielestäsi joustava esi- ja alkuopetus pystyy tukemaan lapsen tuen saamista?
8. Mitä hyviä ja huonoja puolia joustavassa esi- ja alkuopetuksessa mielestäsi on? Mitä pitäisi kehittää lisää? Onko jotain, mitä voisi hyödyntää jatkossa varhaiskasvatuksessa, että esiopetuksessa? Voit kertoa tähän kokemusten lisäksi omia ajatuksia tai toiveita.
9. Millainen on mielestäsi hyvä yhteistyö opettajien välillä?
10. Onko sinulla kokemuksia yhteisopettajuudesta? Miten mielestäsi yhteisopettajuus tukee lapsen yksilöllistä opinpolkua?
11. Millainen merkitys on työparilla ja työtavoilla yhteisopettajuutta ajatellen?
12. Millaisia haasteita yhteisopettajuuteen liittyy?

13. Millaisia ajatuksia tai kokemuksia sinulla on siitä, että yhteisopettajuutta toteuttaa opettaja ja erityisopettaja yhdessä?
14. Mitä ajatuksia sinulla on siitä, että yhdessä luokassa toimisi opettajia sekä varhaiskasvatuksesta että perusopetuksesta?
15. Miten mielestäsi koulun ja eskarin välistä siirtymävaiheen yhteistyötä voitaisiin helpottaa? Mitä haasteita ja mitä hyviä puolia asiassa on?
16. Miten mielestäsi yksikkösi toteuttama joustava esi- ja alkuopetus on tukenut lapsen joustavaa opinpolkua? Millaisia kokemuksia sinulle on syntynyt kuluneen vuoden aikana?
17. Tähän kysymykseen voit kertoa, miten lähtisit itse kehittämään joustavaa esi- ja alkuopetusta.

Liite 5. Muodostuneet teemat

Kuvio 1. Muodostuneet pääteemat ja yläteemat.

Joustava opinpolku	Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö	Lapsen yksilöllinen opinpolku	Pilottihankkeen kokemukset
<ul style="list-style-type: none"> •Joustavat ryhmittelyt •Vuosiluokkiin sitomaton opetus 	<ul style="list-style-type: none"> •Yhteisopettajuus •Siirtymävaihe esi- ja alkuopetuksen välillä 	<ul style="list-style-type: none"> •Lapsen yksilöllinen opinpolku •tuenantaminen ja huomioiminen •Lapsilähtöisyys •Yksilöllisyyden tukeminen 	<ul style="list-style-type: none"> •Onnistumisen kokemukset •Jatkokäytäntö •Kehittämisen kohteet

Kuvio 2. Muodostuneet ylä- ja alateemat:



Liite 6. Muodostuneet teemat

Kuvio 3. Muodostuneet ylä- ja alateemat:

Yhteisopettajuus:
 Peruskoulussa uusi asia
 Varhaiskasvatuksessa käytetty menetelmä
 Erityisopettajan kanssa yhteisopettajuutta
 Yhteistyö lisääntynyt hankkeen aikana
 Opetuksen järjestäminen helpompaa
 Pistetyöskentely
 Ristiriitaiset tunnelmat
 OPS erot
 Suunnittely yhdessä vaikeaa
 Työtapojen erilaisuus
 Tietoisuuden lisääminen
 Omien vahvuuksien hyödyntäminen

Siirtymävaihe esi- ja alkuopetuksen välillä
 Pehmeä lasku
 Joustavuus
 Saattaen kouluun
 Monialainen yhteistyö
 Oppilaan tunemus
 Yhteistyö ei aina toimi
 Yhteistyön merkitys
 Siirtopalaverit

Onnistumisen kokemukset
 Hyvä tekemisen meininki
 Yhteistyö kasvanut
 Lasten ilo tärkein saavutus
 Hoitajat ja muut avustajat tärkeä apu
 Ensimmäinen nivelvaihe

Kehittämisen haasteet
 Ryhmytyymiseen tarvitaan aikaa
 Yhteinen suunnittelu-aika tärkeää
 Suuret oppilasmäärät haaste

Jatkokäytäntö:
 Yhteistyöhön runko valmiina
 Vuosikello
 Enemmän vastuunopettajia
 Yhteistyön jatko
 Tukee lapsen opinpolkua
 Yhteistyötä yli rajojen