

**”Mä ajattelen niitä lasten onnistumisen kokemuksia”
Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen
toteuttamisesta omassa työssään**

Mari Laitinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2022
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laitinen, Mari. 2022. "Mä ajattelen niitä lasten onnistumisen kokemuksia". Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta omassa työssään. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 65 sivua.

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena on tutkia opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta osana omaa työtään. Tutkimus on toteutettu pienessä keskisuomalaisessa kunnassa. Tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa, jotka työskentelivät tutkimuksen aikaan, lukuvuonna 2021-2022, saman kunnan kolmessa eri koulussa. Haastateltavien työkokemus opettajana vaihteli yhdestä vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen.

Tutkimus perustuu fenomenografiseen tutkimusmetodiin, jossa pyritään tutkimaan ihmisten erilaisia käsityksiä sekä niiden ulottuvuuksia ilmiöistä tai ympäristöistä. Tutkimusaineisto kerättiin avoimen teemahaastattelun keinoin. Tutkimus toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Tutkimuksessa ilmeni, että kaikkien tutkimukseen osallistuvien käsitykset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta käsitteenä oli melko yhteneväiset. Joitakin vivahde-eroja tosin löytyi, minkä voidaan olettaa johtuvan siitä, kuinka laajasti joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteitä on kussakin koulussa käytetty lukuvuonna 2021-2022.

Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että haastatteluun osallistuneet kokivat joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen omassa työssään tärkeänä ja mielekkäänä. Samoin koettiin, että joustava esi- ja alkuopetus tukee oppilaiden yksilöllistä oppimisprosessia ja on hyvä keino opetuksen eriyttämisessä. Haasteellisimpina seikkoina joustavaa esi- ja alkuopetusta kehitettäessä tutkimukseen osallistuneet pitivät suunnitteluajan suurta määrää sekä oppimisen arviointiin liittyviä haasteita.

Asiasanat: joustava esi- ja alkuopetus, ammatillinen yhteistyö, nivelvaihe, kouluvalmius, yhteisopettajuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	6
SISÄLTÖ	8
1 JOHDANTO.....	10
2 JOUSTAVASTA ESI- JA ALKUOPETUKSESTA VUOSILUOKKIIN SITOMATTOMAAN OPETUKSEEN	13
2.1 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyö.....	13
2.2 Joustava esi- ja alkuopetus.....	16
2.3 Vuosiluokkiin sitomaton opetus.....	17
2.4 Yhteisopettajuus joustavassa esi- ja alkuopetuksessa	20
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
4.1 Laadullinen tutkimus	23
4.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	24
4.3 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu	26
4.4 Aineiston analyysi.....	27
4.5 Eettiset ratkaisut.....	29
5 TULOKSET.....	30
5.1 Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta.....	30
5.2 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteista.....	36
5.3 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuuksista 41	
5.4 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä..	45
6 POHDINTA.....	49

6.1 Tulosten tarkastelu	49
6.2 Tutkimuksen arviointi.....	52
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	53
LÄHTEET	54
LIITTEET.....	64

1 JOHDANTO

Suomen nykyisen hallituksen hallitusohjelman (2019, 165) yksi tavoite on parantaa varhaista perustaitojen oppimista muodostamalla esiopetuksesta ja perusopetuksen kahdesta ensimmäisestä vuosiluokasta nykyistä yhtenäisempi kokonaisuus. Hallitusohjelmaan on kirjattu myös tavoite, että oppilaan siirtyminen opinpolulla eteenpäin tapahtuisi tulevaisuudessa joustavasti oppilaan taitojen ja osaamisen karttuessa. Tähän kehittämistavoitteeseen on nähty yhtenä keinona joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittäminen nykyistä laajempaan. Joustavan esi- ja alkuopetuksen käsitettä ei voida pitää vakiintuneena, sillä sen voidaan ajatella tarkoittavan eri asioita ja sisältöjä eri konteksteissa. Tämä tarkoittaa sitä, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön määrän vaihtelu eri kuntien kesken on vielä melko suurta. Vaihtelevuutta esiintyy myös yksittäisten kuntien sisällä eri koulujen välillä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 26) mukaan opetuksen järjestäjän tehtäviin kuuluu huolehtia esiopetuksen ja perusopetuksen välisestä yhteistyöstä sekä opetuksen yhtenäisyydestä riippumatta siitä, toimivatko esiopetus ja perusopetus tai perusopetuksen eri luokka-asteet hallinnollisesti eri yksiköissä tai eri rakennuksissa. Esiopetuksen opetussuunnitelma (2014, 14) puolestaan pitää yhtenä opetuksen järjestämiseen liittyvänä keskeisenä tavoitteena kunkin lapsen oppimisen polun jatkumista joustavasti varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen.

Tutkimuskirjallisuudessa kouluvalmiuskeskustelussa yksilönäkökulma on vaihtunut koulun valmiuteen ottaa kaikki oppilaat vastaan (Linnilä, 2011, 36). Kolehmainen, Saarinen ja Kontun (2015, 32) mukaan koulun valmius ottaa kaikki koulutulokkaat vastaan muodostuu opettajan ammattitaidosta, lapsuuden kunnioittamisesta sekä koulun, vanhempien ja muiden yhteistoimijoiden välisestä kasvatuskumppanuudesta. Parhaimmillaan joustavan esi- ja alkuopetuksen voi nähdä olevan kouluympäristön valmiutta, vaikkakin kansallisella tasol-

la joustaviin koulusiirtymiin sekä oppimisen perustaitoihin liittyvät tavoitteet ovat vielä osittain epäselvät.

Parhaimmillaan joustavaa esi- ja alkuopetusta voidaan pitää hyvänä esimerkkinä toimintamallista, jossa lasten kehitystä ja oppimista tukevaa jatkumoa sekä sitä tukevia pedagogisia prosesseja toteutetaan motivoituneiden ammattilaisten ohjauksessa. Soinin, Pyhältön ja Pietarisen (2013) sekä Rantavuoren (2013) mukaan onnistuneiden, lapsen kasvua tukevien sekä kehittymään haastavien siirtymien rakentamisen edellytyksenä on lapsen arkeen kiinnittyvien kasvatusyhteisöjen kyky tunnistaa siirtymät ja niiden haasteet sekä kyky rakentaa lapsen kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja. Rantavuori (2019, 26) ei pidä yhteistyön lähtökohtia täysin ongelmattomia. Hänen tutkimuksensa mukaan eri instituutioiden, toimintakulttuurien ja ammattiryhmien rajoilla työskentely koetaan edelleen haastavaksi.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteisiin liitetään käsitteinä muun muassa toiminnallisuus, kiireettömyys, yksilöllisyys, monikanavaisuus, sosiaalisten taitojen vahvistaminen sekä yhteistyö muiden opetusryhmien kanssa. Lapsen kehitys omaan yksilölliseen tahtiin ja herkkyykskausien huomioiminen opetuksessa painottuvatkin joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tämä haastaa opettajat opettamaan monikanavaisesti ja kehittämään uusia opetuskeinoja, jotta jokainen oppilas pystyisi omaksumaan uutta tietoa itselleen ominaisella tavalla. Kypsyminen esiopetuksen oppilaasta kolmannen luokan oppilaaksi vaatii kullakin oppilaalta yksilöllisen ajan. Lapsen oppimismotivaatioon vaikuttaa se, millaisena oppijana lapsi itsensä. Oppimisen kokeminen positiivisena vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana ja näin kasvattaa hänen opiskelumotivaatiota sekä kouluun kiinnittymistä. Tämän takia on erittäin tärkeää, millä tavalla lapsen koulupolku käynnistyy sekä millaista ohjausta hänelle annetaan etenkin koulupolun alkuvaiheessa. Esi- ja alkuopetuksessa tulisikin kiinnittää yhä enemmän huomiota varhaiseen puuttumiseen liittyen oppimisen haasteisiin sekä löytämään ratkaisuja tukea kutakin lasta hänen omien tarpeidensa mukaisesti.

Rantavuoren (2019) näkemyksen mukaan yhteinen arvokeskustelu sekä eri koulutustaustaisten opettajien tietämys toistensa pedagogiikasta on tärkeää, jos esiopettajat ja luokanopettajat opettavat tulevaisuudessa yhdessä 5-9-vuotiaita lapsia. Parhaimmillaan näin rakennetaan yhteistä asiantuntijuutta, vaikka Rantavuoren (2019) tutkimuksen mukaan se vie aikaa ja muutos ei voi tapahtua nopeasti. Kyseisen tutkimuksen mukaan onnistuneisiin siirtymäkäytäntöihin ei liity valtataistelua kenen pedagogiikka tai tieto on tärkeintä. Rantavuori (2019) mainitsee yhteisen asiantuntijuuden rakentuvan siitä, että jokaisen pedagogin tietoa pidetään yhtä arvokkaana ja siirtymäkäytäntöjen kehittämisen lähtökohdaksi lapsen tarpeet. Tämä tarkoittaa lisäksi käytännössä sitä, että perheiden ja vanhempien osallisuutta ei unohdeta siirtymäkäytänteitä kehitettäessä. Esi- ja alkuopetuksen siirtymät ja joustavuus edellyttävät toiminnan kehittämistä sekä ennen kaikkea tutkimusta.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus kuvata yhden pienen keskisuomalaisen kunnan esiopettajien, luokanopettajien sekä erityisopettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta omassa työssään. Tutkimuksessa keskitytään näiden käsitysten lisäksi tarkastelemaan haastateltujen opettajien käsityksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttaminen on tuonut mukanaan sekä mitä kehittämiskohteita haastateltavat opettajat näkevät joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen suhteen.

2 JOUSTAVASTA ESI- JA ALKUOPETUKSESTA VUOSILUOKKIIN SITOMATTOMAAN OPE- TUKSEEN

Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014; EOPS 2014) puhutaan joustavista järjestelyistä ja vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Opettajien ammattijärjestön oppivelvollisuus uudistusehdotukseen puolestaan sisältyy yhtenä ratkaisumallina joustava esi- ja alkuopetus, jossa korostetaan vuosiluokattomuutta sekä joustavaa koulunaloitusta lapsen kehitystason mukaisesti. Opettajien ammattijärjestö ehdottaakin, että esi- ja alkuopetuksessa oltaisiin, kunnes on saavutettu toisen vuosiluokan vähimmäisosaamistaso.

2.1 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyö

Sekä esi- että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS, 2014, 10; POPS, 2014, 12) velvoittavat kuntia kirjaamaan paikallisissa opetussuunnitelmissa nivelvaiheen toimintaan sekä tiedonsiirtoon liittyvät käytänteet. Paikallisten opetussuunnitelmien pohjana tulee käyttää valtakunnallisia opetussuunnitelmia, mutta silti käytänteet voivat vaihdella kuntakohtaisesti. Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013) pitävät esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta yhtenä keskeisenä lapsen varhaisvuosiin ajoittuvana vertikaalisena siirtymänä.

Ahtolan, Silinskasin, Poikosen, Kontoniemen, Niemen & Nurmen (2011) mukaan nivelvaiheen merkityksen ymmärtääkseen on tunnistettava lasta ja koulua ympäröivä verkosto. He selventävät esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen käytäntöihin liittyvää käsitteistöä nimeämällä ”siirtymäkäytännöt” ”siirtymäkauden yhteistyöksi”. Ahtolan ym. (2011) näkemys on, että siirtymäkauden yhteistyö- käsite korostaa esikoulusta peruskouluun siirtymisen vastavuoroisuutta. Myös Forss-Pennanen (2006) korostaa vastavuoroisten yhteyksien syntymistä eri ympäristöjen välille esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa. Esi- ja al-

kuopetuksen nivelvaiheessa yhteistyön merkitystä ei voi vähätellä. Erityisesti se korostuu varsin hyvin joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteissä. Varsinkin, jos esiopetusta toteutetaan käytännössä sekä hallinnollisesti että fyysisesti samassa kontekstissa kuin perusopetusta.

Karila, Lipponen & Pyhältö (2013) näkevät kodin, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, hyvinvoinnin sekä oppimisen tukemisen. Hyvin toteutettuna esi- ja alkuopetus muodostavat johdonmukaisen, turvallisen sekä lapsen kehitystä edistävän jatkumon.

Ahtola ym. (2011) pitävät esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen sujumista oleellisesti tärkeänä lapsen hyvinvoinnin, sosiaalisen sopeutumisen sekä myöhemmän akateemisen menestymisen määrittämisen sekä ennustettavuuden kannalta. Karilan ym. (2013) näkemyksen mukaan lapsen kasvun tukemisen onnistuminen edellyttää eri ammattilaisten kykyä tukea lapsen pedagogisia prosesseja sekä tunnistaa nivelvaiheet sekä niiden mahdolliset kehittämistarpeet.

Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan laadukkaaseen opetuksen perustana on oppimisen polun eri vaiheiden tavoitteiden sekä käytäntöjen tunteminen. Esiopetuksen ja perusopetuksen laadukkaaseen toteuttamiseen voidaan vaikuttaa positiivisesti esiopetuksen ja perusopetuksen henkilöstön välisen yhteistyön vahvistamisella. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan tärkeänä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön mahdollisuus tutustua toistensa toimintaan ja oppimisympäristöihin käytännössä. Samoin olennaista on opetuksen ja tuen käytäntöjen yhdenmukaisuus. Tähän ollaankin pyritty esimerkiksi kehittämällä kolmiportaista tukea jo varhaiskasvatuksesta alkaen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön perustaksi määritellään luottamuksellisen vuorovaikutuksen rakentaminen, osapuolten tasa-arvoisuus sekä osapuolten keskinäinen kunnioitus. Yhteistyön edellytyksenä pidetään henkilöstön aloitteellisuutta sekä henkilökohtaista vuorovaikutusta huoltajien kanssa. Nivelvaiheen onnistuneen yhteistyön kannalta

on olennaista, että paikallisiin opetussuunnitelmiin on kirjattu yhtenäinen linja siirtymävaiheisiin liittyvistä käytännöissä. Näitä käytäntöjä tulee arvioida ja kehittää yhteistyössä nivelvaiheen henkilöstön kanssa. Tiivis ja jatkuva yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä vahvistaa työn pitkäjänteisyyttä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään opetuksen järjestäjän velvollisuuksiin huolehtia yhteistyöstä ja opetuksen yhtenäisyydestä. Yhteistyön ja sen yhtenäisyyden tulee olla jatkuvaa sekä suunnitelmallista riippumatta siitä minkä hallinnon alaisuudessa esiopetus ja perusopetus toimivat. Perusopetuksessa kaikkien esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen käytäntöjen tulee tukea opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita (POPS, 2104). Yhteistyön tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvo-perustan ja oppimiskäsityksen toteutumista opetus- ja kasvatustyössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) edellyttää, että perusopetuksen toimintakulttuurin kehittäminen on toisia arvostavaa, avointa, vuorovaikutteista sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistavaa ja luottamusta rakentavaa keskustelua.

Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013) näkemys on, että esi- ja alkuopetuksen ammattilaiset joutuvan uuteen tilanteeseen suunnitellessaan joustavia esi- ja alkuopetuksen käytänteitä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyötä kehittäessään. Onnistumisen edellytyksenä he näkevät nivelvaiheen toimijoiden tietoisyyden ja tahtotilan rakentaa yhteistä oppijoiden yhteisöä (Karila, ym., 2013). Tässä yhteydessä Karila ym. (2013) tarkoittavat toimijoiden yhteisöllä yhteisöä, joka muodostuu kasvattajista (esi- ja alkuopettajat, erityisopettajat) sekä instituutioista (päiväkoti ja koulu).

Esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstöltä vaaditaan suunnitelmallista nivelvaiheyhteistyötä. Kaikkien yhteistyöhön osallistuvien tietämys nivelvaiheen oppimisympäristöihin, toimintatapoihin ja ohjaaviin asiakirjoihin liittyen on tärkeää. Tärkeää on myös yhteistyö huoltajien kanssa sekä keskinäisen luottamuksen rakentaminen. Toimiva nivelvaiheen yhteistyö on hyvä keino jokaisen lapsen mahdollisesti tarvitseman oppimisen ja koulunkäynnin tuen turvaamiseksi peruskoulun aloitusvaiheessa (Karila ym. 2013).

2.2 Joustava esi- ja alkuopetus

Vuonna 2001 voimaan tullut esiopetuslaki velvoitti kunnat järjestämään esiopetusta. Tämä johti tarpeeseen tiivistää esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Rantavuoren (2019) näkemyksen mukaan joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttaessa ammattilaisille tulee mahdollisuus vahvistaa lasten kehitystä, oppimista tukevaa jatkumoa sekä sitä tukevia siirtymäkäytäntöjä. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa pyritään vahvistamaan esiopetuksesta alkuopetukseen johtavaa kasvatuksellista jatkumoa. Forss-Pennasen (2006, 16-18) mukaan puolestaan joustavassa esi- ja alkuopetuksessa pyritään kasvattajien yhteisölliseen kasvatukselliseen toimintaan, joka mahdollistaa lapsen vuorovaikutuksellisen toiminnan omassa kasvuympäristössään.

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa opetuksen suunnittelu ja toteutus pohjautuu esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Tavoitteena on tarjota jokaiselle oppilaalle oman taitotasonsa mukaista opetusta. Opetusryhmiä muodostetaan joustavasti esimerkiksi käsiteltävän aiheen tai jonkin oppiaineen mukaisesti. Rantavuoren (2019) tutkimuksen tulosten mukaan joustava esi- ja alkuopetus mahdollisti uusia yhteisiä käytäntöjä, kuten yhteisopettajuuden yli institutionaalisten rajojen, luokanopettajien ja esiopettajien yhteisen suunnitteluajan sekä oppilaille rakennetut oppimistilanteet joustavissa esi- ja alkuopetuksen ryhmitelyissä sekä vaihtelevissa oppimisympäristöissä. Rantavuoren tutkimuksen mukaan tämä ei kuitenkaan toteutunut automaattisesti ammattilaisten yhteistyössä. Hän pitääkin yhteistyön laatua ja tavoitteellisuutta merkittävässä roolissa tuen toteutumisen näkökulmasta.

Linnilä (2006, 98) pitää joustavan oppimisympäristön kannalta olennaisena asiana koulun rakenteiden ja koulun valmiutta vastaanottaa erilaisia sekä eri kehitysvaiheissa olevia oppilaita. Linnilä näkemyksen mukaan joustava oppimisympäristö sallii oppilaiden kehitykselliset erot ja jokaisen oppilaan omaan tahtiin oppimisen. Hän korostaakin samassa yhteydessä, että joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ajatellaan ikäkausiajattelun sijaan oppilaan omien valmiuksien mukaista siirtymistä esiopetuksesta kouluun. Linnilän (2006,98) mielestä joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli mahdollistaa joustamisen peruskou-

lun perinteistä ikäjakoisesta ajattelusta, jolloin esiopetuksen ja kouluun nivelvaiheen siirtymä tapahtuu aikaisempaa paremmin oppilaan yksilöllisten valmiuksien ehdoilla.

2.3 Vuosiluokkiin sitomaton opetus

Mehtäläinen (1997,22) pitää vuosiluokkiin sitomatonta esi- ja alkuopetusta yhtenä tyypillisimmistä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestämismuodoista. Mehtäläisen (1997, 33) ja Lloyd`n (1999, 188-189) mukaan vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen määrittely yksiselitteisesti on varsin haastavaa. Näin siksi, koska vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käytänteet vaihtelevat paljon riippuen kontekstista, jossa sitä kulloinkin toteutetaan. Vuosiluokkiin sitomattomalle opetukselle tunnusomaista on opetusryhmien muodostuminen erikäisistä oppijoista. Vuosiluokkiin sitomaton opetus mahdollistaa oppijoille opinnoissa etenemisen omien edellytystensä mukaisesti. Vuosiluokattomassa opetuksessa mahdollisuutta jäädä luokalleen ei ole (Ilo & Kaikkonen 2002, 119; Mehtäläinen 1997, 15). Saloviidan (2013, 27) mielestä luokalle jäämisellä ei ole laajoissa metatutkimuksissa ja analyyseissa osoitettu olevan mitään hyötyä oppilaan kannalta. Lisäksi luokalle jäämisen on todettu lisäävän myöhempää koulupudokkuutta.

Yleisesti ottaen vuosiluokkiin sitomattomalla opiskelulla tarkoitetaan yksittäisen oppilaan opinnoissa etenemistä oman opinto-ohjelman mukaan vuosiluokkiin sitomattomasti kuitenkin siten, että noudatetaan yleistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Vuosiluokkiin sitomaton opetus on opetuksen järjestämisen tapa, joka mahdollistaa jokaiselle oppilaalle yksilöllisen etenemisen opinnoissaan. Mehtäläinen (1997, 20) toteaa vuosiluokattoman opetuksen perimmäisen tarkoituksen olevankin oppilaiden huomioonottaminen yksilöinä. Vuosiluokkiin sitomatonta järjestelyä voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla: joustavana opetuksena yksittäisten oppilaiden, tiettyjen vuosiluokkien tai koko koulun opetuksen järjestämisenä. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu mahdollis-

taa esimerkiksi lahjakkuuden tukemisen yksilöllisen etenemisen avulla ja toisaalta sillä voidaan myös ehkäistä opintojen keskeyttäminen (OPH 2014a, 38).

Turun yliopiston joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen Jekku- kehittämissankkeen (2012) raportissa todettiin, että hankkeen aikana pystyttiin kohdentamaan aikaisempaa enemmän tehostettua ja erityistä tukea niille oppilaille, missä sitä kulloinkin tarvittiin. Opetuksen eriyttämisen koettiin myös johtavan aikaisempaa parempiin oppimistuloksiin. (Merisuo-Storm, Soininen & Aerila 2012, 20)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tehdä päätös vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee määritellä, kuinka oppilaat voivat edetä opinnoissaan vuosiluokkiin jaettujen oppimäärien sijasta yksilöllisten opinto-ohjelmien mukaisesti. Opinto-ohjelmat pohjautuvat paikallisessa opetussuunnitelmassa määrättyihin eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti suunniteltuihin opintokokonaisuuksiin. Opintokokonaisuuksien muodostaminen puolestaan määräytyy jokaisen oppiaineen kohdalla valtioneuvoston asetuksen mukaisen tuntijaon sekä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Paikallisessa opetussuunnitelmassa määritellään myös oppilaalle pakolliset sekä valinnaiset opintokokonaisuudet. Vuosiluokkiin sitomaton opetus perustuu opintokokonaisuuksiin, jolloin opinnoissa etenemisen edellytyksenä on opintokokonaisuuden suorittaminen hyväksytysti (OPH 2014a, 38). Edellytyksenä yksittäisessä oppiaineessa etenemiselle sekä opinnoissa etenemiselle kokonaisuudessaan on opintokokonaisuuden suorittaminen hyväksytysti opetussuunnitelmassa mainittujen kriteereiden mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa oppilaat opiskelevat heterogeenisissä sekaryhmissä erikäisten oppilaiden kanssa. Näissä ryhmissä jokaisella oppilaalla voi olla oma oppimisen suunnitelmansa.

Vuosiluokattomassa opetuksessa opetusta toteutetaan usein yhteisopettajuutena ja tiimityönä (Stuart, Connor, Cady & Zweifel 2006, 13). Vuosiluokattomassa opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden kehitys ja edistyminen, joiden mukaisesti pienryhmien kokoonpanoa ja työskentelymuotoa pystytään tar-

vittaessa varioimaan (Hoffman 2002, 47–48; Stuart ym. 2006, 16–17). Ryhmittelyjen tavoitteena on joustavuus sekä vertaisoppimisen ja vertaisohjauksen sekä itsenäisen työskentelyn mahdollistaminen (Hoffman 2002, 47; Stuart ym. 2006, 16–17). Stuartin (2005,17) näkemyksen mukaan tärkeintä ryhmittelyissä on, että ne eivät ole koskaan pysyviä. Varsinaista tasoryhmittelyä vuosiluokattomassa opetuksessa ei perinteisesti käytetä.

Apajalahti ja Kaartovaara (1995, 23-24) pitävät vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja opiskelun hyötyinä lapsen yksilöllisen oppimisen huomioimista, opetuksen järjestämisen joustavuutta, sosiaalisen kasvun tukemista sekä eriyttämisen mahdollistumista. Vuosiluokattomassa opetuksessa opettajan tärkeänä tehtävänä on huomioida opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa jokaisen lapsen yksilöllisyys sekä oppimisen jatkumo. Tällöin oppilaiden opettaminen sekä yksilöllisyyden, kehitystason ja oppimistahdin kokonaisvaltainen huomioiminen korostuu sen sijaan, että kaikille oppilaille yritettäisiin opettaa samalla tavalla.

Leppälä (2007,40) korostaa vuosiluokattomassa opetuksessa yksilöllisen näkökulman lisäksi myös sosiaalista näkökulmaa. Akateemisten taitojen lisäksi vuosiluokattomassa opetuksessa pystytään tukemaan myös oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä. Samalla toteutuu nykypäivän perusopetuksessa olennainen inklusiivisen koulun periaate, jolloin oppimisen tuki on oppilaan saatavilla yleisopetuksen luokassa ilman, että hänen täytyy siirtyä toiseen opetustilaan saadakseen tukea oppimiseensa (Stuart ym. 2006, 12–13; Naukkarinen 2000, 163).

Vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella tarkoitetaan siis tyypillisimmin opetusjärjestelyjä, joilla pyritään tukemaan ja vahvistamaan eri ikäisten lasten yksilöllistä, jatkuvaa, joustavaa sekä sosiaalista oppimista vuorovaikutuksessa monen ikäisten lasten ja aikuisten kanssa (Leppälä 2007, 25).

2.4 Yhteisopettajuus joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

Kahden tai useamman opettajan yhteistyö, jossa opettajat yhdessä, tasa-arvoisesti kantavat vastuun oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oppimisen arvioinnista, voidaan Malisen ja Palmun (2017, 40) mukaan määritellä yhteisopettajuudeksi. Heidän mukaansa yhteisopettajuus on yhteistyötapa, joka mahdollistaa erityisen sekä tehostetun tuen tarjoamisen yleisopetuksen luokassa. Yhteisopettajuuden kautta opettajille tarjoutuu mahdollisuus oppia ja saada toisiltaan kollegiaalista tukea. Yhteisopettajuudella tavoitellaan konsultoivaa ja kollaboratiivista opetuksen suunnittelua sekä yhteistä vastuun jakamista opetuksen toteuttamiseen sekä oppimisen edistämiseen liittyen. Yhteisopettajuus mahdollistaa sen, että jokainen oppilas saa tukea oppimiseensa yhden sijasta kahdelta opettajalta (Stuart ym. 2006, 14). Malisen ja Palmun (2017,10) mukaan yhteisopettajuuteen ei ole yhtä yksittäistä mallia, vaan kunkin koulun tai tiimin tulee rakentaa omaan tilanteeseen ja toimintaympäristöön sopiva yhteisopettajuusmalli.

Malinen ja Palmu (2017, 11) mainitsevat yhteisopettajuuden haasteiksi suunnittelutyöhön olevan ajan vähäisyyden sekä opettajien epätasa-arvoisen roolin yhteisopettajuuden toteuttamisessa. Tähän ratkaisuna he esittävät huolellista toiminnan ennakkosuunnittelua, säännöllistä keskustelua sekä käytänteiden jatkuvaa arviointia sekä kehittämistä. Hyvin toteutettuna yhteisopettajuus tuo Malisen ja Palmun (2017, 11) mielestä opettajien työhön myös työtä helpottavia sekä työhyvinvointia tukevia etuja. Yhteisopettajuus mahdollistaa opettajien vertaisoppimisen ja siten laajentaa opettajien osaamista. Ajatellen joustavaa esiopetusta yhteisopettajuus helpottaa erityisen ja tehostetun tuen järjestämistä yleisopetuksen opetusryhmissä.

Malinen ja Palmu (2017, 42) mainitsevat artikkelissaan opetusministeriön strategiatyöryhmän suositelleen vuonna 2007 samanaikaisopettajuutta kolmiportaisen tuen toteuttamisen keinoksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) edellyttävät aiempaa enemmän opettajien välistä yhteistyötä muun muassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Malisen ja Palmun (2017, 43) mukaan onnistuneesti toteutetulla yhteisopettajuudella on useita etuja. Jos yhteisopetuksen avulla tehostettu ja erityinen tuki pystytään järjestämään yleisopetuksen luokassa, ovat tukea saavat oppilaat aiempaa enemmän päivittäisessä vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa. Opettajille yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden oppia kollegoiltaan sekä saada heiltä tukea ongelmatilanteissa. Scruggsin, Mastropierin & McDuffien (2007, 401) tutkimuksessa todettiin yhdessä opettaneiden opettajien kokeneen yhteisopettajuuden parantaneen heidän pedagogista osaamistaan, työn mielekkyyttä ja työssä jaksamista. Myös Sirkko, Takala ja Muukkonen (2020) toteavat yhteisopettajuudesta olevan hyötyä niin oppilaille kuin opettajillekin. Heidän mukaansa yhteisopettajuus lisää parhaimmillaan opettajien hyvinvointia ja työn iloa sekä mahdollistaa ammatillisen kehittymisen.

Malinen ja Palmu (2017, 43) toteavat koulun johdon yhteisopettajuudelle tarjoaman tuen olevan usein vähäistä. Heidän mielestään toiminta ei aina välttämättä linkity kiinteästi koulun muuhun kehittämistyöhön. Malisen ja Palmun mukaan koulun muusta toiminnasta irralliset yhteisopettajuusmallit voivat olla sinällään hyvin onnistuneita, mutta erittäin haavoittuvaisia.

Rytivaara (2012) on tutkinut kahden alakoulun luokanopettajan yhteisopettajuutta. Rytivaaran mukaan yksin opettamisesta siirtyminen yhdessä opettamiseen oli suuri murros opettajille. Rytivaaran tutkimuksessa tutkituille opettajille kehittyi jaettu opettajaidentiteetti, he rakensivat tietoa ja kehittivät ideoita yhdessä entistäkin paremmiksi. Oppilaiden joustava ryhmittely helpotti yhteistyötä, mikä johti tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä työrauhaongelmien vähenemiseen. Yhteistyön kolmeksi peruspilariksi tutkimukseen osallistuneet opettajat nimesivät yhteisen huolellisen suunnittelun, avoimen kommunikaation sekä yhteisen linjan kasvatuksellisissa asioissa.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän pro gradu- tutkimuksen tavoitteena on muodostaa käsitys siitä, kuinka tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteiden vaikuttavan heidän työhönsä sekä oppilaiden oppimisprosesseihin. Tutkimuksessani pyrin myös selvittämään, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat näkevät joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia käsityksiä esi-, alku- ja erityisopettajilla on joustavasta esi- ja alkuopetuksesta?
2. Millaisia käsityksiä esi-, alku- ja erityisopettajilla on joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteista sekä mahdollisuuksista?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni aihe kumpusi omista kokemuksistani esiopettajana koulussa, jossa yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä on ollut vuosien ajan luontevaa ja suhteellisen tiivistä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluja on ollut Suomessa käytössä jo useiden vuosien ajan. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kokeilemisesta esi- ja alkuopetuksessa on kuitenkin suhteellisen vähän tutkimustietoa ja kokemusta. Tutkimuksen kohteena olevassa kunnassa sivistyslautakunta on hyväksynyt vuosiluokkiin sitomattoman joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisen käynnistämisen 1.8.2021 alkaen. Keskeisessä roolissa on toimintamallin jatkuva kehittäminen sekä uusien toimintamallien toteuttaminen. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kerätä tietoa joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteitä työssään toteuttavien esi-, luokan- ja erityisopettajien käsityksistä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ja siten tukea kunnassa tapahtuvaa kehittämistyötä.

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksessani on käytetty kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta, jonka tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa asiaa tai ilmiötä, tässä tapauksessa joustavaa esi- ja alkuopetusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014). Kvalitatiiviselle tutkimusotteelle on tyypillistä aineiston kerääminen luonnollisissa tilanteissa ja ihmisen roolin korostaminen tiedon keruun instrumenttina (Hirsjärvi ym. 2014).

Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan kasvatustieteellisen laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tai tapahtumaa, rakentaa ymmärrystä tietyistä toiminnoista tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Hirsjärvi ym. (2014) puolestaan toteavat laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi pyrkimyksen ymmärtää tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti suhteessa kontekstiinsa ja tutkitun ilmiön erityispiirteisiin.

Silverman (2007, 113) pitää laadullisen tutkimuksen vahvuutena kykyä tutkia ainutlaatuisia ilmiöitä sekä tutkimuksen kiinnittymistä todellisiin elämäntilanteisiin ja henkilöihin. Metsämuurosen (2006, 83) mielestä laadullista tutkimusta on vaikeaa määritellä selkeästi sen varsinaisen oman teorian tai paradigman puuttumisen vuoksi.

Kiviniemi (2018, 73) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessinomaiseksi. Kiviniemen mielestä tutkijan ymmärrys tutkimuksen aiheesta sekä hänen tietoisuutensa tutkimuksen kohteesta lisääntyy tutkimusprosessin edetessä. Tämä aiheuttaa puolestaan sen, että tutkijan näkemysten kehittyessä tutkija saattaa joutua tekemään tutkimuksessaan uudelleenlinjauksia. Tutkimuskysymys tai tutkimuskysymykset, tutkimusteorian muodostaminen sekä aineistonkeruu sekä analyysi kehittyvät sekä täsmentyvät ja saattavat jopa muuttua tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan on hyvä tuoda tutkimuksessaan esille perusteet, joihin hänen tekemänsä tulkinnat pohjautuvat.

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Analyysimenetelmänä olen tässä tutkimuksessani käyttänyt fenomenografista tutkimusotetta. Koska halusin tutkimuksessani selvittää esi- ja alkuopettajien sekä erityisopettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, valikoitui analyysimenetelmäksi fenomenografia. Fenomenografian juuret yltävät 1970-luvun Göteborgin yliopistoon, jossa Ference Marton tutki opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta (Metsämuuronen 2006, 108). Marton (1997) erotelee fenomenografiassa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäinen näkökulma on subjektiivista tulkintaa, jossa tutkija välittää tietoa tutkimuskohteestaan objektiivisesti. Toisen asteen näkökulma on fenomenografiaan liittyvä merkitys, joka puolestaan tarkoittaa ihmisten tapaa omata käsityksiä ja kuinka näitä käsityksiä tulkitaan. Erilaisten käsitysten asteiden tutkiminen kuuluu fenomenografiaan olennaisena osana. Kakkorin ja Huttusen (2014, 8-10)

näkemyks on, että käsityksiä ilmiöistä voidaan tematisoida tietoisesti ja eksplikoituna, kun taas osa käsityksistä on taustalla ei-tematisoituna ja implisiittisinä. Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisten käsityksiä, ymmärtämisen tapoja sekä käsitteellistämistä. Martonin (1981) mukaan fenomenografisen tutkimusotteen tavoite on kuvailla, analysoida ja ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden käsitysten välisten suhteiden kuvaileminen, analysointi sekä ymmärtäminen. Fenomenografiassa tutkittavaa ilmiötä kuvataan epäsuorasti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsitysten sekä kokemusten kautta. Taustalla on käsitys, että ilmiöiden tarkastelemisen näkökulma vaihtelee kontekstin vaihdellessa (Marton, 1981).

Fenomenografisen käsityksen mukaan maailma ilmenee ihmiselle käsitysten kautta (Marton, 1997; Metsämuuronen, 2006, 174 - 175). Fenomenografiassa ei etsitä objektiivista todellisuutta. Tieteen filosofisilta taustaoletuksiltaan fenomenografia muistuttaa fenomenologiaa ja konstruktivismia. Metsämuuronen (2006, 108) määrittelee fenomenografian (phenomenographia) sanana ilmiön kuvaamisesta tai ilmiöstä. Niikon mielestä (2003, 8, 10-11) Piagetin kehityspsykologiset tutkimukset vaikuttavat fenomenografian taustalla. Ne kuvaavat lasten tapaa hahmottaa ympäristöään. Samalla Niikko toteaa hahmopsykologialla sekä neuvostoliittolaisella tutkimustraditiolla olevan vaikutusta fenomenografian perustaan. Niikko (2003, 7) määrittelee fenomenografian laadulliseksi tutkimusmetodiksi, joka määritetään lähestymistavaksi sekä analyysiprosessiksi, johon liittyy sekä ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia. Metsämuuronen (2006, 108) mukaan ihmisen käsityksiä tutkittaessa tutkijan tulee ottaa huomioon, että kokemukset ovat aina omakohtaisia mutta käsitykset kollektiivisia, joten ne kuvaavat jonkin yhteisön, ryhmän perinteitä ja tyypillisiä piirteitä ajatella. Näiden välillä ei aina välttämättä ole yhteyttä. Tästä kuitenkin on seurausena se, että konteksti ja yhteisö vaikuttavat ihmisten käsityksiin.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) näkemyksen mukaan fenomenografiassa tutkimuksessa pyritään löytämään sekä systematisoimaan ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Fenomenografisen tutkimuksen peruslähtökohtana voidaan pitää sitä, että tutkija ei pyri tutkimuksessaan tuot-

tamaan yksilötason kuvauksia vaan saamaan selville käsitysten eroja tutkittavasta ilmiöstä tietyssä tutkimuksen kohteessa olevassa ryhmässä.

4.3 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tuomen ja Sarajärven (2018, 27) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista tutkittavasta aiheesta. Tämän tutkimuksen suorittamiseen sain luvan tutkimuksen kohteena olevan kunnan sivistystoimenjohtajalta kevättalvella 2022 (Liite 1). Olin lähestynyt häntä sähköpostitse ja koulunjohtajien kokouksessa oli keskusteltu aiheesta. Koulunjohtajat olivat kokeneet tarpeelliseksi tutkimuksen tekemisen valitsemastani aiheesta.

Tutkimus suoritettiin yksilöllisin teemahaastatteluin (Liite 2). Hirsjärven ja Hurmeen (2006) mukaan teemahaastattelussa ei ole tarkasti määriteltynä kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä. Kysymysten muoto pysyy samana kaikille haastateltaville, mutta haastattelija voi halutessaan ja tilanteen mukaan vaihdella kysymysten järjestystä. Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että teemahaastattelu pohjautuu ja keskittyy tiettyihin teemoihin, joista haastattelutilanteessa keskustellaan. Teemahaastattelun avulla voidaan tutkia ihmisten kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia sekä käsityksiä. Teemahaastattelussa painottuu haastatteluun osallistuvien kokemukset sekä määritelmät tutkittavaan ilmiöön liittyen.

Tähän tutkimukseen osallistui kuusi esi-, luokan- ja erityisopettajaa kolmelta eri koululta. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat henkilöistä, jotka työskentelivät lukuvuonna 2021-2022 kyseisen kunnan kouluissa esi- ja alkuopetuksen parissa. Tutkimusaineisto kerättiin kevättalvella 2022. Kaikki haastateltavat olivat naisia. Haastateltavien koulutustausta vaihteli luokanopettajasta laaja-alaiseen erityisopettajaan. Haastateltavissa ei ollut yhtään henkilöä, jonka pohjakoulutus perustuisi pelkästään varhaiskasvatuksen opettajan tutkintoon. Tutkimusajankohtana kaksi haastateltavista työskenteli esiopettajina, kaksi luokanopettajina (1-2-luokissa) ja kaksi erityisopettajina. Tutkimukseen osal-

listuneiden työkokemus opettajan työstä vaihteli yhdestä vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen.

Koska tutkittavat työskentelevät varsin pienessä keskisuomalaisessa kunnassa, on heidän anonymiteettinsä pyritty turvaamaan koodaamalla vastaajat kirjainkoodeilla A-F.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi tapahtui fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Fenomenografiassa ei ole omaa erillistä laadullisen aineiston analyysimetodia kuten fenomenologiassa. Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografiaa voi paremminkin kuvata tutkimusprosessia ohjaavaksi tutkimussuuntaukseksi kuin aineistonkeruun tai analyysimenetelmäksi. Fenomenografiassa kootaan tutkimuksen aineistosta erilaisia merkitysyksiköitä sekä ns. tulosavaruus ja eri näkökulmat suhteutetaan toisiinsa dialogin omaisesti. Näin voidaan saada tutkimustuloksiin uusia näkökulmia tai merkityksiä (Kakkori & Huttunen 2014, 16).

Niikon (2003) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee neljän vaiheen kautta. Huusko ja Paloniemi (2006,166) määrittelee, että jokainen analyysin vaihe vaikuttaa niitä seuraavien vaiheiden valintoihin. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee perehtyä aineistoon huolellisesti lukemalla se monta kertaa. Tässä tutkimuksessa litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 39 sivua fontilla 11 ja rivivälillä 1.

Analyysin ensimmäisestä vaiheesta alkaen koko analyysiprosessin aikana tarkastelin aineistoa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen tarkastelu on tyypillistä fenomenografisessa tutkimusmenetelmässä. Tällöin teoreettinen viitekehys toimi analyysissa tiennäyttäjänä merkityksellisten ilmauksien etsimisessä (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1988; Niikko 2003).

Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa kartoitin aineistosta haastateltujen käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä seuraavien apukysymyksien avulla:

Mitä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen käytännössä liittyy?

Mitä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttaminen vaatii onnistuakseen?

Mitä joustava esi- ja alkuopetus tarkoittaa opettajan näkökulmasta / oppilaan näkökulmasta?

Martonin (1988) ja Niikon (2003) mukaan fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa palataan tutkittavan ilmiön teoreettiseen taustaan sekä jäsenne-tään siihen liittyviä näkökulmia etsien, lajitellen sekä ryhmitellen aineistosta merkityksellisiä ilmauksia yhtäläisyyksien sekä erojen löytämiseksi. Marton (1988) kutsuu fenomenografisen tutkimuksen tässä vaiheessa muodostuneita ryhmiä merkitysyksiköiksi.

Tässä tutkimuksessa toisessa analysointivaiheessa lajitelin analyysin ensimmäisessä vaiheessa poimitut ilmaisut merkityksien mukaan (Marton 1988, 155), jonka jälkeen pystyin muodostamaan merkitysyksiköt toistuvuuksien ja eroavaisuuksien perusteella (Niikko 2003, 34). Pysin tutkimuksen tässä vaiheessa ymmärtämään näitä merkitysyksiköitä omassa kontekstissään sekä suhteessa tutkimuskysymyksiini. Haastatteluun osallistuneiden vastausten sekä niihin liittyvien merkitysten vertailu auttoivat luomaan kokonaiskuvaa opettajien käsityksistä liittyen tutkittavaa ilmiöön.

Niikon (2003, 36) mukaan analyysin kolmannessa vaiheessa vertaillaan keskenään merkitysyksiköitä koko tutkittavan aineiston merkitysten joukkoon. Tällöin keskitytään kategorioiden ja niiden rajojen määrittämiseen. Tämä johtaa merkitysyksilöiden yhdistämiseen kategorioiksi, jotka perustuvat merkitysyksiköiden välisiin yhteneväisyyksiin. Kategoriat erotetaan tuolloin myös toisistaan niiden välisten erojen perusteella (Marton 1988, 155). Analysointiprosessin kolmannessa vaiheessa luokittelin merkitysyksikköjä erilaisiin ryhmiin vertailen niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Niikon (2003, 36-37) mukaan fenomenografisen analyysin neljännessä vaiheessa edellisessä vaiheessa muodostetut kategoriat yhdistellään kattavammin yleisemmän tason kategorioiksi. Näitä nimitetään kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioita voidaan sanoa abstrakteiksi konstruktioiksi, jotka sisältävät

tutkimusaineistossa esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet. (Niikko, 2003, 36-37). Tässä tutkimuksessa muodostui lopulta yhteensä neljä kuvauskategoriaa, jotka olivat opettajien käsitykset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, sen haasteista, mahdollisuuksista sekä kehittämistarpeista. Kuvauskategorioiden vastatessa suoraan tutkimuskysymyksiin ne muodostavat tutkimukseni lopulliset tulokset. Tätä Marton (1988) pitää tyypillisenä piirteenä fenomenografiselle tutkimukselle.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012) on laatinut ohjeet hyvistä tieteellisistä käytännöistä koskien myös opinnäytetöihin liittyvää tutkimusta sekä raportointia. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) pitää hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluvaksi esimerkiksi rehellisyyden, huolellisuuden sekä tarkkuuden tutkimustyössä koko prosessin aikana osoittamalla arvostusta muita tutkijoita ja asiantuntijoita kohtaan viittaamalla heihin oikein.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta koin tärkeäksi rajata tutkimusaiheeni selkeästi koskemaan joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen lukuvuonna 2021-2022 osallistuneita esi-, luokan- ja erityisopettajia. Kaikki tutkimukseen haastatellut osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014, 25) mukaan tutkimustoiminnan eettisyyteen kuuluu itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Tähän liittyen ihmisten pitää saada itse päättää, osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät.

Tämän tutkielman tekemisessä on pyritty noudattamaan hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyviä menettelytapoja esimerkiksi merkitsemällä asianmukaisesti lähdeviitteet sekä pyrkimällä raportoinnissa tarkkuuteen. Tässä tutkimuksessa haastateltavilta ei kerätty sellaista tietoa, josta heidät voisi suoraan tunnistaa.

5 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin fenomenografisen menetelmän mukaisesti. Tutkimusaineisto jaettiin neljään eri kuvauskategoriaan. Kuvauskategoriat muodostettiin yhdistelemällä edellisessä tutkimusvaiheessa muodostettuja kategorioita yleisemmän tason kategorioiksi. Muodostetut kategoriat pyrkivät vastaamaan suoraan tutkimuksen tutkimuskysymyksiin.

5.1 Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta

Puolet tutkimukseen haastatelluista opettajista mainitsi joustavan esi- ja alkuopetuksen käsitteestä keskusteltaessa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen. Luokkarajojen ylittyminen sekä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyön helpottuminen koettiin myös osaksi joustavaa esi- ja alkuopetusta. Näistä vastauksista voi päätellä, että haastatellut opettajat ovat kokeneet joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen helpottaneen ammattilaisten yhteistyötä. Rantavuori (2019, 64) toteaa, että organisaatioiden ja ammattilaisten tulisi aluksi rakentaa ymmärrys toiminnan tavoitteista, jotta voidaan rakentaa onnistunut oppimisympäristö ja jatkumo esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen.

Tutkimus suoritettiin paikkakunnalla, jossa jokaisella koululla esiopetusta toteutetaan perusopetuksen kanssa fyysisesti samoissa tiloissa. Myös hallinnollisesti esiopetus on sivistystoimen alaisuudessa kuten perusopetuskin. Tämä helpottaa merkittävästi joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteuttamista. Nivelvaiheen joustavuuden koettiin yleisesti helpottavan siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen sekä madaltavan aiemmin korkeaksi koettua kynnystä näiden kahden välillä. Yksi haastatelluista kuvasi joustavaa esi- ja alkuopetusta esi- ja alkuopetuksen väliseksi fuusioitumiseksi, jonka voidaan olettaa kuvaavan esi- ja alkuopetuksen yhtenäisten käytänteiden muodostamista.

Että ei oltais niin sidottuja luokka-asteisiin. Ehkä se sitten lähenee jo sitä luokkaton- tonta esi- ja alkuopetusta. On varmaan monta astetta, millä joustavaa esi- ja alkuopetusta voi tehdä. Pienimuotoisesta yhteistyöstä ihan sinne luokkattomaan asti. Minusta se voi olla näitä kaikkea, mutta ehkä nyt minimaalisin on, että tehdään jollain tunnilla jotain yhdessä. (Opettaja B)

Mä koen sen niin, että se on esiopetuksen ja alkuopetuksen yhdistymä tai taval- laan fuusioituminen ehkä. Ne on perinteisesti silleen, että alkuopetus on koulus- sa ja eskari varhaiskasvatuksessa, mutta mä näen sen niin, että joustava tuo sitten niitä kahta lähemmäs toisiaan. Siinä on se tiivis yhteistyö ja se siirtymän helpot- taminen varhaiskasvatuksesta kouluun. (Opettaja F)

Opettajien haastatteluissa yhtenä keskeisimpänä joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyvänä teemana nousi esiin joustavien ryhmittelyjen käyttä- minen opetuksen järjestämisen yhteydessä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ottivat joustavat ryhmittelyt jollain tasolla haastattelussa esiin. Joustavalla ryh- mittelyllä tarkoitetaan oppilaiden jakamista pienempiin ryhmiin oppilaiden taitojen sekä tuen tarpeiden perusteella. Joustavuus ilmenee ryhmissä siten, että oppilaalla on mahdollisuus vaihtaa ryhmää taitojen ja tuen tarpeen muuttuessa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 23–24). Roihan ja Polson (2018, 52) näkemyksen mukaan joustava ryhmittely voidaan perustella myös oppilaiden erilaisilla työskentelytyyleillä, sosiaalisilla suhteilla sekä kiin- nostuksen kohteilla. Ryhmittely ei saa olla ketään yksittäistä oppilasta leimaa- vaa.

Tässä tutkimuksessa yksi haastatelluista nosti terminä esiin tasoryhmitte- lyt, jotka hänen mukaansa käytännössä ovat käytössä. Yhden haastateltavan mielestä joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmittely perustuu lukuvuoden al- kuvaiheessa tehtyyn oppilaiden taitojen kartoitukseen. Joustavien ryhmittelyjen käyttöön liittyy kuitenkin haastateltavien mielestä se, että oppilaat voivat oman osaamisensa kehittyessä vaihtaa ryhmää, jossa toimivat. Tämä tarkoittaakin nimenomaan ryhmien joustavuutta. Myös Rytivaaran (2012) tutkimuksen mu- kaan oppilaiden jakaminen joustaviin ryhmiin on perinteisesti perustunut oppi- laiden kognitiivisten kykyjen tasoihin.

Tässä tutkimuksessa tuli useassa haastattelussa esiin oppilaiden osaami- sen jatkuva arviointi, mikä puolestaan on sidoksissa joustavien ryhmittelyjen toteuttamiseen käytännössä. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan ryhmien

vaihtamisen tulee perustua opettajien jatkuvaan arviointiin oppilaiden osaamisen kehittymisestä. Linnilä (2011, 39) toteaaikin joustavissa ryhmittelyissä opetusryhmien muotoutuvan kulloisestakin tarpeesta käsin. Linnilän (2011) mukaan oppilaita voidaan ryhmitellä oppilaiden taitotason, oppimiskyvyn sekä työskentelytaitojen mukaan. Linnilän mukaan ryhmät eivät ole pysyviä vaan siirtyminen ryhmästä toiseen tapahtuu taitojen ja tietojen karttumisen myötä.

Mä ymmärrän sen niin, että opetus mitä eskarissa, ykkösellä ja kakkosella annetaan ei ole sidoksissa vuosiluokkiin sen perusteella mille luokalle kuulut. Kun tasot ovat taidoissa, ja muutenkin kyvyssä omaksua asioita, hyvin suuret, niin silloin pystytään joustavasti uudestaan ryhmittelemään oppilaita. (Opettaja A)

Vaikka tasoista ei saisi puhua, mutta kyllähän se fakta on, että me täällä oppilaita "tasoryhmitellään". Se on sitä, millä me tehdään se työ. (Opettaja D)

Joustavan ryhmittelyn etuihin puolet haastatelluista mainitsi pienempien opetusryhmien mahdollisuuden. Heidän kokemuksensa mukaan tämä seikka oli yksi joustavan esi- ja alkuopetuksen parhaista puolista. Pienemmät opetusryhmät mahdollistavat heidän mukaansa tarvittaessa oppilaille yksilöllisemmän tuen. Kaikissa haastatteluissa nousikin esiin jossain muodossa opetuksen yksilöllistäminen. Tutkimukseen osallistuneet käsittivät sen helpottavan oppilaiden oppimisvalmiuksien edistämistä.

Yksilöllistämisen koettiin olevan myös hyvä apu oppilaiden oppimisen haasteiden tukemisessa. Yksilöllistämiseen liitettiin myös jokaisen oppilaan opettaminen hänen omista lähtökohdistaan käsin. Kahden haastatellun mielestä eriyttäminen on yksi joustavan esi- ja alkuopetuksen tärkeimmistä seikoista. Samoin myös Kontinen, Malinen ja Palmu (2017) toteavat joustavan ryhmittelyn voivan helpottaa eriyttämistä suuresti. He pitävät joustavaa ryhmittelyä keino-
na vaikuttaa oppilaan oppimisympäristöön niin, että eriyttäminen helpottuu. Kontisen ym. (2017, 73) mukaan eriyttäminen perustuu oppilaiden ominaisuuksiin sekä oppimisen tapoihin sekä tasoon. Heidän mielestään oppimiselle ja opettamiselle luodut selkeät tavoitteet mahdollistavat sekä oppimisen tukea tarvitsevien että lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen.

Minä ymmärrän sen niin, että katsotaan mistä lähtökohdista oppilas sinä vuonna aloittaa koulunkäyntiään ja sitten sen mukaan yritetään luoda se hänen oppimispolkunsa ja -prosessinsa ja tukea niitä haasteita, mitä hänellä on. Ja jos vaikka hänellä on jo valmiuksia luokkatasoaan korkeampiin tavoitteisiin, niin myös edistää niitä eli sekä heikosti menestyneempiä että sitten heitä, jotka ovat jo pidemmällä kuin oma luokkataso. Eli pystyttäisiin näkemään se yksilöllisyys siellä oppimisessa. (Opettaja E)

Kun ne joustavat ryhmät eriyttää, niin ei tarvitse niin paljon eriyttää omassa siinä omassa luokassa, vaikka jonkun verran tietysti joutuu. (Opettaja C)

Opettajien yhteistyön merkityksestä mainitsi jokainen haastateltava. Eri-tyisen tärkeänä joustavan esi- ja alkuopetuksen kannalta haastateltavat pitivät kaikkien joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteuttamiseen osallistuvien sitoutumisen toiminnan kehittämiseen. Puolet haastatelluista piti tärkeänä käytännön työn onnistumisen kannalta juurikin kollegiaalista tukea sekä yhteissuunnittelun merkitystä. Opettajien yhteistyöstä keskusteltaessa esiin nousi yhteissuunnitteluajan käytön säännöllinen ja jatkuva hyödyntäminen joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisessä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki opettajat pitivät tärkeänä yhteisen suunnitteluajan resursoimista joustaa esi- ja alkuopetusta toteutettaessa sekä kehitettäessä.

Forss- Pennasen (2006) tutkimuksen mukaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa korostuvat uudistumisen haasteet. Tuolloin korostuu yhteistyön ja vuorovaikutuksen rakentamisen taidot. Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen (2017) puolestaan pitävät yhteistyön onnistumisen edellytyksenä opettajien sitoutumisen asteen samantasoisuutta. Tällä he viittaavat siihen, paljonko yleisesti työhön ja erityisesti yhteistyöhön ollaan valmiita panostamaan ja käyttämään aikaa. Heidän mukaansa ammatillisen kehittymisen kannalta yhteistyöhön liittyy työhön liittyvien ajatusten, arvojen ja uskomuksien jakaminen kollegiaalisesti. Opetukseen liittyvän yhteistyön hyvänä puolena Rytivaara ym. (2017) pitävät myös sitä, että yhteistyössä opettajat keksivät enemmän uusia ideoita. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa näitä yhdessä ideoituja toimintatapoja on myös luontevaa kokeilla käytännössä ja jakaa yhteisesti kokemuksia niihin liittyen. Rantavuoren (2019) tutkimuksen mukaan joustava esi- ja alkuopetus luo toimivine käytänteineen hyvän pohjan kehittää esi- ja alkuope-

tuksen nivelvaiheen moniammatillista yhteistyötä. Ammatillisen yhteistyön merkitys korostuu esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla. Rantavuoren mielestä toimijoiden tulee pystyä luomaan laadukas oppimisympäristö yhdessä lapsuuden tärkeimmässä vertikaalisessa siirtymävaiheessa. Laadukas siirtymä voidaan joustavasta esi- ja alkuopetuksesta puhuttaessa määritellä hyvin valmisteluksi, lapsilähtöiseksi ja koulutettujen ammattilaisen yhteistyössä toteutetuksi.

Mä toivoisin, että jatkossa olisi niin sanotusti ”lukujärjestetty” kaikille siihen tiimiin kuuluville ys- aikaa tätä varten... Se pitäisi huomioida, että sillä tiimillä olisi oikeasti aikaa ja se olisi niinsanotusti korvattavaa aikaa. Siihen kyllä kannattais panostaa. (Opettaja D)

Toiminnan suunnitteluun käytettävän ajan määrä oli tutkimukseen osallistujien mukaan heidän ennakkokäsityksiään suurempi. Suunnitteluajan varaaaminen työjärjestykseen koettiin tarpeelliseksi, jotta aika tulisi hyödynnettyä mahdollisimman hyvin juurikin joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteuttamisen varmistamiseksi. Työtiimin jäsenten sitoutuminen kehittämistyöhön nähtiin merkityksellisenä tekijänä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen onnistumisen kannalta.

Vaikka siitä suunnittelusta puhuttiin paljon niin ei me ehkä osattu ajatella sitä kuitenkaan, miten paljon se vaatiikaan sitä suunnittelua. Ja ehkä meidän ryhmästä, aikuisista, ei ollut kuitenkaan kaikki ihan valmiita sitoutumaan niin suureen suunnittelumäärään. (Opettaja A)

Enemmän olisin ihan kaivannut sellaista yhteistä keskustelua vielä, että kannattaisi varata aikaa joustavien opettajien yhteiseen suunnitteluun. Että vaikka me ei tunteja pystytä suunnittelemaan yhdessä, mutta että vähän sitä näkemysten vaihtoa ja ehkä jotain teemoja. (Opettaja E)

No meillä on ainakin se, että on sitoutunut tiimi tekemään. Meillä on sieltä suunnitteluvaiheesta alkaen tehty tosi paljon tiivistä yhteistyötä ja nyt sitä on joka toinen viikko. (Opettaja F)

Kyllä sen pitää olla säännöllistä ja jatkuvaa sekä yhdessä suunniteltua. Ja vaatii useamman opettajan yhteistyötä. (Opettaja B)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön järjestelyjen kannalta kaksi haastatelluista opettajista nosti esiin lukujärjestystekniset seikat ja erityisesti tuntien palkittamisen kaikilla joustavaan opetukseen osallistuvilla luokilla. Pal-

kittamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä joustavaan esi- ja alkuopetukseen osallistuvien opettajien tuntien sijoittamista koko koulun lukujärjestykseen siten, että esim. äidinkielen ja matematiikan tunnit ovat kaikilla joustavaan esi- ja alkuopetukseen osallistuvilla luokilla yhtäaikaaisesti. Näin oli selkeästi menetelty yhdellä tutkimukseen osallistuneista kolmesta koulusta äidinkielen tuntien osalta.

Käytänteitä jos miettii, niin lukujärjestysteknisesti se tarkoittaa ihan sitä, että pitää palkittaa ne tunnit. Että saadaan se resurssi sinne käyttöön, niin se on ihan sellanen käytännön järjestely. (Opettaja D)

Haastateltavat nostivat joustavan esi- ja alkuopetuksen käsitteestä keskusteltaessa esiin myös käytänteiden säännöllisyyden ja jatkuvuuden merkityksen. Kahden haastateltavan mielestä joustavaa esi- ja alkuopetusta voi käytännössä toteuttaa monella eri tasolla. Joustavaa esi- ja alkuopetusta voidaan haastateltavien mielestä toteuttaa pajapäivätyylisesti, muutamia tunteja viikossa tietyssä tai tietyissä oppiaineissa tai siten, että kaikkien oppiaineiden opetus toteutetaan joustavien käytänteiden mukaisesti. Näiden näkemysten eroavaisuuksien voidaan ajatella johtuvan siitä, että tutkimuksen kohteena olevat koulut ovat läheneet toteuttamaan joustavaa esi- ja alkuopetusta varsin eritasoisesti. Lisäksi on hyvä ottaa huomioon, että joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteiden toteuttaminen oli vielä varsin alkuvaiheessa tutkimuksen kohteena olevassa kunnassa lukuvuonna 2021- 2022.

Ehkä se minimaalisin on, että tehdään jollakin tunnilla jotain yhdessä. Kyllä sen pitää kuitenkin olla säännöllistä ja jatkuvaa ja sitten myöskin yhdessä suunniteltua. (Opettaja B)

Se voi olla, että sitä yhteistyötä tehdään vaikka kerran kuussa tai muutaman kerran lukukauden aikana tai sitten se on viikottaista tai päivittäistä. Eli joustava esi- ja alkuopetus voi olla hyvin monen eri tasoista. (Opettaja A)

Meillä on ollu vähän tämmöstä pajapäivän tyyppistä toimintaa myöskin lisäksi. Niitä on ollu muutama lukuvuoden aikana. Sekin on väljästi ajateltuna tätä joustavaa esi- ja alkuopetusta. (Opettaja A)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen käsitteestä puhuttaessa tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat näkemyksiään tuntien suunnittelemiseen ja oppituntien toteuttamiseen sekä oppimisen arviointiin liittyen. Oppimisen arviointi nousi tutkimuksessa vahvemmin esiin käsiteltäessä joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteita, joten siihen palataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Kuten edellä on jo todettu, joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen pohjana haastateltavat pitivät yhteistä suunnittelua. On kuitenkin hyvä muistaa, että jokainen opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, mikä varmasti heijastuu tuntien toteuttamiseen käytännössä.

Etä vaikka me ei tunteja pystytä suunnittelemaan yhdessä, niin ehkä kuitenkin jotain teemoja ja sisältöjä... Jokainen varmaan kuitenkin luo sen oman oppituntien käytännön omalla laillaan sen ryhmänsä mukaan. Siihen ei oikeastaan voi luoda sellaisia kaavoja. Vaan se lähtee aina siitä ryhmästä se suunnittelu. (Opettaja E)

Meillä on sieltä suunnitteluvaiheesta alkaen tehty tosi paljon tiivistä yhteistyötä. Ryhmäjakoja tarkastellaan jatkuvasti ja sisältöjä ollaan yhdessä sovittu. (Opettaja F)

Sitä olen myös miettinyt, että miten me osattaisiin katsoa milloin oppilas voisi siirtyä esimerkiksi seuraavaan, toiseen ryhmään ja saataisiin tällaiset kohdat arvioinnissa huomioitua. (Opettaja E)

Yleisellä tasolla tutkimukseen osallistujat kokivat tarpeellisena yhteisistä teemoista sekä opetuksen sisällöistä keskustelemisen. Arvioinnin koettiin olevan olennainen asia joustavaa esi- ja alkuopetusta, jotta yksittäiselle oppilaalle pystyttäisiin antamaan hänen oman tasoista opetusta. Tähän liittyen joustavien ryhmittelyjen muuttamista oppilaiden tarpeiden mukaan pidettiin tärkeänä.

5.2 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteista

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksen mukaan joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön suurimmiksi haasteiksi nousivat suunnittelu-aikaan sekä arviointiin liittyvät seikat.

Tän joustavan haasteita, jos ajattelee vielä, niin se arvioinnin järjestäminen koko vuoden läpi on yksi. Se arviointijuna, jota me oltiin suunniteltu siihen tueksi, ei olekaan ollut ihan käytettävissä vielä siinä mielessä, kun me ollaan mietitty sitä sähköisesti käytettäväksi. Niin se ei ainakaan vielä ole. Mä luulen, että sen kehittäminen tai siihen arviointijunaan liittyminen tuo siihen arviointiin semmoista järjestelmällisyyttä. Se on työn alla ja sitä täytyy kehittää. (Opettaja E)

Arviointia pidettiin haasteellisena, koska siihen ei ollut luotu vielä koko kunnan yhtenäisiä käytänteitä. Arvioinnin koettiin olevan tärkeä kehittämisen kohde ajatellen joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämistä kokonaisuudessaan. Jokainen haastateltava nosti esiin arviointijunan, jonka käyttöönotto oli tutkimusta tehtäessä peruuntunut. Oman haasteensa arviointiin tuo opettajien mukaan myös esi- ja alkuopetuksen erilaiset arviointiperusteet.

Arviointiin liittyen on haasteena se, että kun eskarit arvioidaan eri tavalla kuin ykköset ja kakkoset, että mitenkä ne saa siihen samaan kokonaisuuteen. Tämä arviointi tehdään kuitenkin vielä erillään. Meillä oli puhetta siitä arviointijunasta, että se tehdään vielä erillään muusta todistusarviointista. Haasteena on kuitenkin, että miten tämä kokonaisuus sitten arvioidaan. Ja kun siellä joka ryhmällä on ihan eri tavoitteet. (Opettaja F)

Se olis ihan hienoa, jos pystyttäis sitä arviointijunaa esimerkiksi käyttämään. Siellä on kuitenkin ne oppimisen tavoitteet konkreettisesti sanottu... Miten tieto kulkee, jos et ole itse sitä viittä tuntia äidinkieltä pitämässä jollekin oppilaalle? Se on kuitenkin ihan valtava määrä ajasta. Pitäisi tietää, että kumpi siitä lapsen osaamisesta on tietoinen ja enempi vastuussa. Jos et sä sitä osa-aluetta opeta, niin miten arviointi menee? Se pitää varmaan olla se yhteisvastuu tai sovittu aika tarkasti, että kuka sitten tietää millä tasolla ja missä se lapsi oikein on menossa. Tämäkin tarvii paljon avaamista ja keskustelua. (Opettaja B)

Toiseksi suurimpana haasteena pidettiin suunnitteluajan järjestämistä joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttaville opettajille yhteisesti. Yhteiseen suunnitteluun käytettävän ajan määrän suhteen opettajien näkemykset erosivat riippuen siitä, millä koululla haastateltavat työskentelivät. Jollain koululla ajan puutteen koettiin johtuvan henkilökunnan vähäisestä motivaatiosta, jonka puolestaan koettiin vaikuttavan suunnitteluajan järjestämiseen. Toisella koululla puolestaan suunnitteluajan järjestäminen oli otettu huomioon jo lukujärjestystä laadittaessa.

Ensinnäkin täytyy olla tietoinen siitä, että suunnittelutyötä pitää tehdä paljon. Ja täytyy olla sitoutunut siihen. Kaikkien täytyy, puhun nyt aikuisista, olla sitoutu-

neita siihen ja olla niin kuin samassa veneessä sen asian kanssa. Muuten se ei onnistu. Se ei onnistu vaan yhden tai kahden harteilla. (Opettaja A)

Tässä yhteydessä puhuttaessa ajasta nousikin esiin opettajien sitoutuminen sekä motivaatio kehittämistyöhön. Puolet tutkimukseen haastelluista opettajista koki, että opettajien motivaatio tai sen puute vaikuttivat merkittävästi joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteuttamiseen sekä toiminnan kehittämiseen. Rytivaaran, Pulkkisen ja de Bruin`n (2019) mukaan sitoutuminen yhteiseen kehittämistoimintaan sekä kollegiaalisuuden vahvistamiseen on yksi muutosprosessia tukevista tekijöistä. Poikkeukselliseen korona- aikaan liittyen myös henkilökunnan runsaat poissaolot töistä koettiin haasteina neljän tutkimukseen osallistuneen opettajan taholla.

No, haasteena ehkä se yhteinen suunnittelu-aika. On meillä ollut kyllä poissaolokin paljon... Se on kyllä oikeesti yksi syy, että meillä sovittuja palaveria opettajien kesken ei oo pystytty pitämään... Kyllä tää vaatii resursseja ja sen suunnitteluaikaa, mutta toisaalta on meillä mahdollisuudet, että ei se siihen nyt ekana kaadu. Kyllä niitä resursseja on, kun saa ne sijoitettua oikeaan kohtaan ja aikaan. (Opettaja B)

Haasteena on varmaankin ensinnäkin se, että tämä vaatii sitoutumista. Että jos siinä ei ole kaikki mukana, niin sitten tulee varmaan ongelmia saada se koko paketti toimimaan. Meidän pitää tätä kuitenkin yhdessä suunnitella ja arvioida, niin se jo vaikuttaa. (Opettaja F)

Yksi haastatelluista opettajista koki myös oppilaiden runsaiden poissaolosten hankaloittaneen joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamista.

Ja käytännössä se, että jos joku opettaja on poissa, niin sehän romuttaa meidän koko sen kerran joustavan järjestelmän, koska sitä ei voi silloin toteuttaa. Koska jos vaikka minä olen poissa, niin kuka ottaa ne minun ryhmän oppilaat? Sillei me ollaan haavoittuvassa asemassa, jos joku on pois. Sehän on aina toki myös haaste, jos oppilas on poissa. Jos vaikka viikonkin on pois ja muu ryhmä menee eteenpäin, niin siinä jää vähän tyhjän päälle. Toki niitä aina paikataan ja se otetaan huomioon, mutta on se silti haaste. (Opettaja D).

Oppimateriaaliin liittyvät pohdinnat nousivat esiin neljän tutkimukseen osallistuneen opettajan haastatteluissa. Perinteisestä kirjasidonnaisesta opetuksesta toiminnalliseen opetukseen siirtyminen on nykypäivän koulumaailmassa lisääntynyt viime vuosina.

Materiaali on sellainen mitä mä oon miettinyt. Mun ryhmässä on sekä esikoululaisia että ekaluokkalaisia ja mä en ole kyllä kokenut, että he tarvitsisivat esikoulukirjoja. Heillä on esikoulukirjat, mutta mä en ole niitä käyttänyt, koska mä lähdän luomaan vähän eri tavalla sitä opetusta. Se on hyvin toiminnallista se opetus, mitä mulla on. Näiden kirjojen kanssa soi vähän mieltä, että minkälaista kynätyöskentelymateriaalia oikeastaan tarvitsee. Tämänhän on oiva mahdollisuus tehdä jotain muuta muun kanavan kautta menevää opetusta. (Opettaja E)

Esiopetuksessa toiminnallisuus on korostunut toiminnan leikinomaisen luonteen vuoksi ja alkuopetuksessakin toiminnallisia menetelmiä sekä tutkimuksellisuutta on käytetty jo pitkään monissa oppiaineissa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 98) painotetaan havainnollisuuden, toiminnallisuuden, leikin, pelillisyyden sekä mielikuvituksen ja tarinallisuuden merkitystä alkuopetuksen työtavoissa. Esiopetuksen oppimiskokonaisuudet muuttuvat vuosiluokilla 1–2 oppiaineiksi, mutta opetusta voidaan edelleen toteuttaa eheytytysti kuten esiopetuksessakin.

Ehkä joku materiaalin haku haastaa välillä. Mutta sitten meillä on ollut tänä vuonna kyllä tosi hyvät toiminnallisen verkkokoulun materiaalit... mutta että sitä valmista materiaalia on aika paljon. Itselle ei ole tuntunut kovin raskaalta. (Opettaja F)

Sitten mietin, että onko syksyllä koko ekaluokalla aapiset ja tokaluokalla lukukirjat. Pitääkö meidän päästä niistä irti ja mikä niitten (kirjojen) rooli sitten on? Tavallaan me kuitenkin ollaan kiinni siinä perinteisissä tavoissa kuitenkin. (Opettaja B)

Muina haasteina joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisessa pidettiin opin, ideoiden ja toiminnan mallien puutetta, kollegiaalisen tuen puutetta sekä opetussuunnitelmaan liittyviä asioita. Paikallisen opetussuunnitelman koettiin olevan haastattelujen aikaan puutteellinen, koska siihen ei oltu päivitetty joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Hujalan, Karikosken ja Turusen (2010) näkemyksen mukaan opetussuunnitelmat ovat yksi taparakentaa jatkumoa aina varhaiskasvatuksesta edelleen. Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi ja Nurmi (2011) puolestaan pitävät paikallisen tason opetussuunnitelmia merkityksellisinä keinoina, jotka toimivat hallinnosta käytäntöön suuntautuvana oppaana kehitettäessä oppilasta hyödyttäviä. Näin ajatellen opetussuunnitelmien päivittämisen merkitystä ei pidä väheksyä kehittämistyön kannalta ajateltuna.

On se sitten aika iso juttu, niin pitäisi se siihen paikalliseen opetussuunnitelmaan lisätä... Pitäisi saada vähän oppia lisää ja ideoita. Vaikka niitä yritettiin etsiä ja tutustua, mutta ideoita ja kokemuksia pitäisi saada lisää. Niitä toiminnan malleja kaippaa, että miten tätä voisi tehdä oikeesti. Yksi haaste on varmaan, että miten tehdään uudella tavalla ja vähän eri tavalla ja irrottaudutaan niistä perinteisistä tavoista. (Opettaja B)

Myös lukujärjestyksen "palkittamiseen" ja koulupäivän aikataulutukseen liittyi neljän haastateltavan mielestä haasteita. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tarpeet tulisi ottaa huomioon työjärjestyksiä laadittaessa, jotta joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttaminen ei kaatuisi tähän seikkaan. Esimiestahon tulisi olla selvillä oman koulunsa opettajien työnkuvasta, jotta yhteinen keskustelu lukujärjestykseen liittyvistä asioista voidaan käydä avoimesti sekä kehittämistoiminta huomioiden.

Haasteena on varmaan se, että miten me saadaan lukujärjestyksellisesti se toimimaan. Eli haasteena on varmaan aina se aika. Tiimissä pitäisi suunnitella, että miten me saadaan oikeasti palkitettua... Mutta jos se opetusryhmä ei toimikaan, niin voi tulla haasteita. Siihen tutustumiseen ja ryhmäyttämiseen pitäisi alussa käyttää kyllä aikaa. (Opettaja D)

Se aikataulu on varmaan yks haaste. Meillä esi- ja alkuopetus menee vähän eri päivärytmillä. (Opettaja B)

Sitten toki aikataulutusta saattaa olla yksi haaste, kun on monta luokkaa. Ja miten ne lukkariin osuu ja muuhun päiväohjelmaan. (Opettaja F)

Kaksi haastateltavista mainitsi opetusryhmien ryhmädynamiikkaan liittyvät haasteet. Oleellista onkin, että ryhmädynamiikkaan, ryhmien yhteistyön vahvistamiseen sekä kaveritaitojen harjoitteluun kiinnitetään huomiota ja käytetään aikaa myös joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisessä. Sosiaalisten taitojen sekä yhteistyötaitojen vahvistamiseen velvoittaa sekä esiopetuksen opetussuunnitelma (2014, 12) että perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 98).

Haasteita tietysti on, että miten saada ryhmät toimiviksi, ettei mikään ryhmä tulisi liian isoksi. Ja jos tulee suurempi ryhmä, niin saako siihen sitten ohjaajan avuksi... Joskus voi olla, että käytöshäiriöt tuo siihen lisää haastetta, jolloin opettajan olisi hyvä saada siihen ohjaaja tueksi. Pienen ryhmän kanssa mun mielestä pystyy hyvin toimimaan. (Opettaja E)

Suurin osa opettajista koki pienten ryhmien olevan joustavan esi- ja alkuopetuksen vahvuus, mutta se edellytti opettajilta yhteistyötä sekä yhteisymmärrystä, jotta mikään opetusryhmä ei kasvaisi kooltaan liian isoksi. Käytöshäiriöiden todettiin lisääntyneen pienillä oppilailla, mikä puolestaan toi ryhmien toimintaan uudenlaisia haasteita.

5.3 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuuksista

Tutkimukseen haastatellut opettajat käsittelivät joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuuksia sekä opettajien ammatillisesta näkökulmasta että oppilaan oppimisen ja oppimisprosessin näkökulmasta. Tutkimukseen haastatelluista jokainen koki joustavan esi- ja alkuopetuksen hyvin positiivisena kokemuksena ja menetelmänä opettajan ammatillisesta näkökulmasta katsottuna. Varsinkin tiimityö koettiin antoisana ja voimavarana omassa työssä jaksamiseen.

Mä oon tiimityön tekijä. Tykkään tehdä porukalla suunnitelmia ja töitä. Luokanopettajan työhän on edelleen perinteisesti aika yksinäistä välillä. Toiset tykkää siitä. Toisille se sopii ja on joillekin kauhistus, jos joku tulee niin sanotusti ronkkii mun tontille. Mutta itse olen tehnyt luokanopettajana kaikkennäköistä yhteistyötä muitten kanssa. Mä koen sen, että kaksi päätä on aina enemmän kuin yks. Siinä yhdessä tekemisessä on sekin, että saa käyttää omia vahvuuksiaan myös toisella tavalla... Ja sitten myöskin se, että opettajanakin se on vertaisoppimista, kun sä näet toisen tyyliä tehdä asioita. Se on mahdollisuus myös itselle uudistua. (Opettaja A)

Luokkarajoja ylittävä yhteistyö koettiin mielekkäänä ammatillisen vertaisoppimisen kannalta ja sen koettiin antavan opettajalle mahdollisuus uudistua omassa työssään. Työn vaihtelevuus sekä mahdollisuus hyödyntää kunkin opettajan vahvuuksia koettiin mielekkäänä ja motivoivana. Dahlgren ja Partanen (2012) käsittelevät artikkelissaan yhteisopettajuutta. He toteavat kollegiaalisen yhteistyön hyödyiksi mahdollisuuden työskennellä omilla vahvuusalueilla sekä kiinnostusalueilla. Tämän he huomauttavat parantavan opettajan työssäjaksamista sekä oman ammatillisen osaamisen vahvistumista. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisessa on kyse yhteisopettajuuden yhdestä toteuttamismuodosta. Ahtolan (2012) käsityksen mukaan opettajien voimavaroihin ja

asenteisiin keskittyminen on kannattava investointi lasten hyvinvoinnin kannalta. Ahtiainen, Rytivaara, Malinen, Palmu, Kontinen, Pulkkinen & Saarenketo (2017) näkevät erilaisten yhteistyömuotojen mahdollistavan opettajan oman ja opettajien yhteisen työn reflektoinnin. Kouluarjen jakaminen kollegan kanssa voi siis auttaa opettajaa kehittämään omaa työtään.

Joustavaa esi- ja alkuopetusta pitäisi kuitenkin tehdä opettajia kuunnellen. Koska kyllä tästä täytyy olla innostunut, että se onnistuu ja valmis yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. (Opettaja E)

Tää on myöskin sitä yhteisopettajuutta. Jos sulla jonkun lapsen kanssa menee koko ajan jotenkin sukset ristiin ja toisella opella ei mee, niin mikseipä se ois sitten helpompaa, että se toinen hoitaa sen lapsen asiat. Siinähan säätyy kaikkien hermot, niin lapsen kuin aikuisen. Ja meillähän nää lapset on täällä yhteisiä, meidän lapsia. Ollaan sovittu, että oli se nyt minkä luokkalainen hyvänsä, niin kaikkia komennetaan kuin omia. Tai kehutaan. (Opettaja A)

Tutkimuksessa opettajat kertoivat kollegiaalisen yhteistyön olevan joustavan esi- ja alkuopetuksen kivijalka. Yhteinen keskustelu koettiin tärkeäksi ja sen todettiin mahdollistavan yhteisen näkemyksen muodostamisessa, mitä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttaminen kussakin tutkimukseen osallistuneessa koulussa tarkoittaa. Myös Turun yliopiston joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeen raportissa, Jekku- kehittämishankkeessa (2012), todettiin, että eri ammattien edustajien keskinäinen tunteminen auttaa joustavien järjestelyjen toteuttamisessa käytännön työssä sekä uusien ideoiden syntyimisessä. Samaisessa raportissa todettiin hankkeeseen osallistujien kokeneen ammattitaitonsa kehittyneen yhteisen tiedon ja osaamisen jakamisen myötä, minkä puolestaan koettiin lisänneen työn iloa ja merkityksellisyyttä. Karilan ja Rantavuoren (2014) tutkimusten mukaan tämä kertoo yhteisen ymmärryksen kehittymisestä. Yhteisen ymmärryksen ja toiminnan kehittämisen yhtenä esteenä voi kuitenkin olla se, että ammattilaisten yhteistä tietämystä ei jaeta (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019).

Mä käsitin, että joustavassa tulee juuri sitä yli luokkatasojen olevaa yhteistyötä, minkä mä koen olevan tavoiteltava asia koulumaailmassa. Musta on ollut kivaa, että mä saan tehdä vähän erilaista juttua, mitä mä tekisin omien oppilaiden kanssa. Mä saan omaan työhön sitä kautta pikkasen semmoista vaihtelevuutta. Välillä ne joustavan tunnit on mulle kevyempiäkin kuin oman luokan tunnit. Yhteistyön

tekeminen on iso plussa. Mä olen sen tyyppinen opettaja, että mä nautin siitä. Se on ollut myös voimavara ehkä tähän työhön. (Opettaja F)

Muita haastatteluissa esiin nousseita mahdollisuuksia tai hyödyllisiksi koettuja seikkoja opettajan ammatillisuuden kannalta olivat eriyttämisen helpotuminen sekä ylös- että alaspäin, erityisopetuksen hyödyntäminen sekä jalkauttaminen koko joustavaan esi- ja alkuopetukseen osallistuvan oppilasryhmän kesken, opettajien riittämättömyyden tunteen väheneminen sekä oppilastunteumuksen vahvistuminen. Opetuksen eriyttäminen on olennainen osa inklusiivista koulua. On tärkeää huomioida opetuksessa oppilaan henkilökohtainen tuen tarve sekä toisaalta myös edistyneiden oppilaiden motivaation ylläpitäminen. Tämä voi perinteisessä luokkatasomuotoisessa opetuksessa haastaa opettajan ja aiheuttaa ammatillista riittämättömyyden tunnetta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen voisi ajatella olevan helpottava ratkaisu ajatellen tämän kaltaisia haasteita opettajan työssä.

Mä pystyn jalkauttamaan sen erityisopettajan tuen oikeasti sinne käytäntöön ja juuri niille oppilaille, jotka sitä eniten tarvitsee. Ja luokanopettajat pystyy joustavissa ryhmissä eriyttämään ylöspäinkin ihan eri tavalla kuin normaalissa luokkaopetuksessa. Monestihan siellä mennään sen heikomman mukaan ja sitten ne ylöspäin eriytettävät, jotka on tosi taitavia, kärsii ja siitähän voi monesti aiheutua myös häiriökäyttäytymistä, kun turhautuu. (Opettaja D)

Ehkä se just helpottaisi sitä, että kun pienillä on niin valtavat ne taitotasoerot, että ei olisi sitä riittämättömyyden tunnetta niin paljon, jos saisi enempi laitettua oppilaita oman tasoisin ryhmiin. (Opettaja B)

Ja sitten oppii tuntemaan niitä lapsi pitemmältä aikaväliltä. Pääsee näkemään sitä kehitystä. (Opettaja A)

Opettajien haastatteluissa nousi esiin myös opettajan omaan työssäjaksamiseen ja työhyvinvointiin liittyvät seikat. Joustava esi- ja alkuopetus koettiin tältä osin hyvänä tapana tehdä omaa työtään. Tiimin tuki koettiin tärkeäksi.

Ja sitten ihan semmonen yksinkertainen asia, että meillä kaikilla on hyviä ja huonoja päiviä, niin lapsilla kuin aikuisilla. Tämösesä tilanteessa aikuinen voi sanoa toiselle aikuiselle, että nyt ei lähde, että voitko ottaa kopin. Ja se toinen aikuinen ottaa sitten sen vastuun ja ite oot siellä laudan toisessa päässä sitten. Ja sitten myös tietysti toisin päin. (Opettaja A)

Oppilaan oppimisen ja oppimisprosessin kannalta joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen mahdollisuuksiksi haastatteluissa mainittiin oppilaan itsetunnon vahvistuminen, oppilaan sosiaalisen kasvun tukeminen, oppilaan omien vahvuuksien löytäminen sekä opetuksen eriyttämisen motivoiva ja oppimista edistävä vaikutus. Ojala (2020) painottaa oppilaan itsetunnon vahvistamisen tukevan oppilaan oppimisprosessin vahvistumista. Oppilaan sosiaalisen kasvun Ojala puolestaan näkee vahvistavan osaltaan oppilaan elämän hallintaan liittyviä taitoja. Linnilän (2011) mielestä opetuksen eriyttäminen tukee erityisesti lasten oppimisen motivaatiota. Myös Huhtanen (2011) pitää oppimisen iloa tärkeänä oppimisen tavoitteiden saavuttamisen, oppilaan itsetunnon vahvistamisen sekä luokan työilmapiirin myönteisen rakentamisen kannalta (Huhtanen, 2011). Tämä kävi ilmi myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastatteluissa.

Se olisi mahdollisuus, että pääsee oman tason mukaisesti etenemään ja saa sopivasti haasteita. Ja se eriyttäminen tulee hyvin joustavassa. Mä luulen, että se on oppilaille motivoivaa ja oppimista edistävää. (Opettaja C)

Just se, että jokainen saa oppia omalla tasollaan, että sekin helpottaa mun työtä, että ne lapset saa sitä eriytettyä opetusta joustavissa ryhmissä, ilman että mun tarttee sitä kaikkea eriyttämistä tehdä itse. ja Oppilaat on aina ihan mielellään lähteneet sinne ryhmiin ja kokeneet sen mielekkäänä. (Opettaja F)

Myös Turun yliopiston joustavien esi- ja alkuopetusikäntöjen kehittämishankkeen raportissa, Jekku- kehittämishankkeessa (2012) todettiin eri ammattiryhmien keskinäisellä yhteistyöllä tunnistettavan oppimiseen liittyviä ongelmia varhaisessa vaiheessa. Tämän koettiin edesauttavan ongelmiin puuttumista ja oppimisen tuen tarjoamista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Samansuuntaisia päätelmiä ilmeni myös tähän tutkimukseen osallistuneiden haastatteluissa. Voitaneen siis päätellä, että eri ammattilaisten välinen yhteistyö on merkittävässä roolissa eritoten tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

Mä uskon, että joustava esi- ja alkuopetus tukee omien vahvuuksien löytämistä. Kaikilla on vahvuuksia ja hyviä piirteitä. Eikä siinä tule sitten sellaista vertailua, kun tehdään kaikki siinä ryhmässä samoja juttuja. Ja tietysti sitten ne sosiaaliset suhteet, että siinä opit olemaan kaikkien lasten kanssa. Sitä kyllä harjoitellaan luokassa koko ajan, mutta tässä vielä ehkä laajemmin sitten. (Opettaja A)

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tulee se yksilöllisen tukemisen mahdollisuus. Mä näen, että se vähentäisi erityisen tuen tarvetta kenties jatkossa, kun tässä joustavassa pystyisi aloittamaan niin rauhallisesti, että ne perusasiat tulisi hyvin opittua. Ja oppilaan itsetuntoa saataisiin siinä kohotettua ja pidettyä yllä. Ettei tulisi sitä vertaamista niihin, jotka edistyy nopeammin vaan lapsi kokisi, että hän oppii itsekin koko ajan. Se on mun mielestä se kaikkein suurin anti tällä. (Opettaja E)

Oppilaan kannalta joustavan esi- ja alkuopetuksen todettiin myös tukevan oppilaan oman paikan löytämistä koulussa ja opetusryhmässä sekä tarjoavan oppilaille onnistumisen kokemuksia kiireettömässä oppimisympäristössä. Merkittävänä etuna mainittiin jokaisen oppilaan mahdollisuus edetä oppimisprosessissaan omaan tahtiinsa sekä oppilaiden oppimisen tukeminen yksilöllisesti.

Sitten jos voisi olla sen yhden vuoden pidempään, jos tuntuu, että siitä olisi apua oppimiseen. Ettei tarvitsis niin kiirehtiä ja etevällä puolestaan olisi mahdollisuus edetä nopeammin. (Opettaja B)

5.4 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä

Tässä tutkimuksessa joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä käsiteltiin sekä haastateltavien omien koulujen toiminnan kehittämisen että koko paikkakunnan koululaitoksen toimintakulttuurin näkökulmasta. Nämä kaksi näkökulmaa menevät osittain päällekkäin, mutta olen pyrkinyt erottelemaan ne tutkimuksen raportoinnissa.

Haastatellut työskentelivät kolmella eri koululta, mutta samoja kehittämisen kohteita koettiin haastattelujen perusteella jokaisella niistä. Lukujärjestykseen liittyen koettiin, että haasteena on monen opettajan osallistuminen joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteuttamiseen. Varsinkin pienemmillä kouluilla iso osa opettajista on mukana joustavassa esi- ja alkuopetuksessa, jolloin sen järjestäminen vaikuttaa suuresti myös muuhun koulun toimintaan lukujärjestyksen laatimisesta alkaen.

Lukujärjestys täytyisi pohtia ihan uudella tavalla, koska siihen liittyy niin monia muitakin opettajia kuin nämä alkuopetuksen opettajat, Esi- ja alkuopetuksen tun-

tien järjestäminen vaatii ylempien luokkien tuntien järjestämistä uudella tavalla. Siinä onkin miettimistä, että miten sen rakentaisi. (Opettaja E)

Se on vaan nyt niin, että erkan (erityisopettajan) resurssit sanelee tällä hetkellä sen lukujärjestyspohjan. Mutta kyllä mä olen sitä mieltä, että jos se tahtotila on vahva, että joustava esi- ja alkuopetus halutaan oikeasti toimimaan, niin lukujärjestystä pitää vekslata. (Opettaja D)

Tutkimukseen haastatellut opettajat pitivät erittäin tärkeänä kehittämisen kohteena yhteistyötä sekä oman koulun sisällä että koulujen välillä. Tutkimuksen kohteena olevassa kunnassa toimiikin esi- ja alkuopetuksen tiimi, joka koostuu kaikista esi- ja alkuopetuksen opettajista mukaan lukien näiden luokkasteiden erityisopettajat. Tiimityöskentelyn jatkuvuudelle ja säännöllisyydelle koettiin haastateltujen mielestä tarvetta jatkossakin.

Kyllä ehkä yhteistyötä olisi voinut olla vielä enemmänkin. Nyt me pidetään toisen opettajan kanssa tosi samantyyppisiä tunteja. Me tehdään kuitenkin molemmat kuitenkin se oma suunnittelutyö siihen. Siinä saisi työn määrää vähennettyä, jos tekee enemmän yhdessä sitä suunnittelua. Sitä suunnittelua voisi järkevämminkin tehdä. (Opettaja C)

Yhteistyöstä puhuttaessa tutkimukseen haastatellut opettajat nostivat esiin yhteisten teemojen sekä sisältöjen ja käytänteiden kehittämisen. Yhteinen suunnittelu ja materiaalien jakaminen koettiin myös yhdeksi kehittämisen kohteeksi.

Musta tuntuu, että se opetus oli yhtenäisempää syksyllä, kun siellä oli kaikilla yhteiset aiheet, mitä käytiin kaikilla ryhmillä. (Opettaja C)

Olisi hyvä jos yhdessä vaikka ne joustavan sisällöt vielä tarkentais, että mitä siellä on tarkoitus käydä. Koska me ollaan menty tosi mutulla. Me ollaan kyllä sovitettu, mutta että jokin pysyvämpi juttu. (Opettaja F)

Olisi hyvä yhteistuumin rakentaa sitä hyvää pohjaa ja jakaa hyviä ideoita. Jos haluaa luoda siihen omaan opetukseen jotain uutta, niin silloin olisi kyllä mukava, että on jotain valmista, jotka kenties joku toinen on kokenut hyvänä. (Opettaja E)

Puhuttaessa joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisestä tuli haastatelluissa esiin joustavan esi- ja alkuopetuksen laajentamiseen sekä vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen liittyviä pohdintoja. Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen liittyen koettiin epävarmuustekijöinä vielä jollakin koululla suuret oppilasmäärät ja riittämättömät tilat oppilasmaaraan nähden. Opettajien pohdinnoissa tuli ilmi myös halu laajentaa oman koulun joustavan esi- ja alkuope-

tuksen käytänteitä. Suurin osa haastetuista koki vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen tulevaisuuden visiona. Ajatuksena se nähtiin mahdolliseksi muutaman vuoden päästä, kun joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteistä on kertynyt enemmän kokemusta.

Varmaan se olisi hyvä, että joustavaa esi- ja alkuopetusta saataisiin laajennettua nyt sen äidinkielen ulkopuolelle, että siitä tulisi vielä sellainen kokonaisvaltaisempi asia. Mä koen, että se ei vielä toteudu ehkä täysin optimaalisesti. (Opettaja F)

Kyllä me halutaan joustavaa esi- ja alkuopetusta laajentaa. Että sitä olisi ehkä siten matematiikassa ja äidinkielessä laajemmin käytössä vähän enempi kuin keran viikossa. Mutta itsetarkoituksena ei vaan sit sen mukaan, että se oikeesti tuntuu hyödylliseltä. Ja musta olisi hieno kokeilla sitä luokatonta esi- ja alkuopetusta. Mutta siitäkin tarviis jotenkin enempi tietoa ja kokemuksia, että miten on muualla tehty. (Opettaja B)

Yksi on se, että jossain vaiheessa siirryttäisiin vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen. Olisi esi- ja alkuopetus, joka kestäisi 3-4 vuotta. Siihen siirtymään menisi kuitenkin vähintään viis vuotta tästä eteenpäin, että se toteutuisi. Se on mahdollista vasta sitten, kun meillä oppilasmäärä vähenee. Eikä meillä ole vielä välineitäkään siihen vielä. (Opettaja A)

Paikkakunnallisesti ajateltuna kaikkien haastateltavien mielestä kaksi tärkeintä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisen kohdetta olivat arviointi sekä yhteistyö esi- ja alkuopetuksen tiimissä. Muut paikkakunnalliset kehittämiskohteet käsittivät joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteisiin, sisältöihin, lukujärjestykseen, priorisointiin, opetussuunnitelmaan sekä yhteiseen materiaalipankkiin liittyviä toiveita. Nämä teemat menivät suurelta osin päällekkäin koulukohtaisten kehittämiskohteiden kanssa. Esi- ja alkuopetuksen tiimin yhteistyön merkitys korostuu joustavaa esi- ja alkuopetusta kehitettäessä mahdollisesti kohti vuosiluokkiin sitomatonta opetusta.

Jos siihen (vuosiluokkiin sitomaton opetus) mennään, niin sitä ennen koko arviointisysteemi täytyy muuttaa toisenlaiseksi. Ja kun täällä on ajatus, että kaikki esi- ja alkuopetus on tässä (joustava esi- ja alkuopetus) mukana, niin sitten, kun uutta opetussuunnitelmaa tehdään, niin siihenhän se pitää sitten ottaa mukaan. Ensin meidän täytyy tää yksi askel elää tää kolmen vuoden sykli tässä. Sitten arviointi muokata tässä matkan varrella myöskin tähän sopivaksi, kun meidän arviointikäytännöt ei nyt tue tätä joustavaa esi- ja alkuopetusta. (Opettaja A)

Nyt kun meillä on kolme koulua, niin kaikissa tehdään jotain. Aika hyvin ollaan oltu kartalla toisten tekemisistä ja se (joustava esi- ja alkuopetus) ei minusta tarvii olla kaikissa samanlaista, mutta hirveen hyvä olisi olla yhteistyössä. Kunnan tasolla varmaan hyvä olla vähän samoja linjoja, mutta että toteutus ei tarvii olla ihan samanlainen sitten. Hirveen tärkeä on se, että tieto kulkee ja suunnitellaan kuitenkin yhdessä ja kuullaan toisten ajatuksia. (Opettaja B)

Semmosta kuulumisten vaihtoa kaipaa enemmän ja sitten sitä arviointia ja sen kehittämistä. (Opettaja D)

Vaikkakin opettajat painottivat yhteistyön merkitystä koko kunnan joustavan esi- ja alkuopetuksen henkilöstön kesken, yhteinen näkemys oli, että joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteutuksen ei tarvitse olla samanlaista joka koululla. Opettajat kokivat, että käytänteiden yhtenäisyys kuitenkin tukisi oppilaiden tasa-arvoisuutta sekä auttaisi luomaan koko kuntaan esimerkiksi yhtenäiset arviointikäytännöt.

Mun käsitys on se, että joka koulu tekee aika lailla omalla tavalla ja eri lähtökohdista. Se olis kiva, jos se olisi tavallaan yhteneväistä kaikilla kolmella koululla. Koska tietyllä tavalla se asettaa ehkä lapsia oppijoina eriarvoiseen asemaan, jos on tosi erilaiset lähtökohdat tehdä. Että tavallaan ne käytännöt olisi yhtenäiset. Ja sitten yhteistyö koulujen välillä pitää olla riittävän tiivistä, että sitä (joustava esi- ja alkuopetus) voidaan kehittää. (Opettaja F)

Mä toivon, että tämä (joustava esi- ja alkuopetus) leviää tässäkin kunnassa. Että lähdettäisiin vaan rohkeasti tekemään. Täytyy rohkeasti kokeilla ja ottaa opiksi siitä. Jos ei onnistunut, niin mietitään, miten tehdään seuraavaksi, että onnistuttaisiin. Turhaan luodaan valmiita kaavoja kauhean paljon. Kun työtä tehdessä voidaan seurata, mikä toimii ja mikä ei. Sillä lailla siitä (joustava esi- ja alkuopetus) tulee omannäköistä. (Opettaja E)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuuksista puhuttaessa opettajat suhtautuivat siihen enemmän mahdollisuutena kuin haasteena. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa nähtiin paljon hyvää sekä oppilaan oppimisprosessien että opettajan oman työn sekä työn mielekkyyden kannalta.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä pro gradu- tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää pienen keskisuomalaisen kunnan esi- ja alkuopetuksen henkilöstön käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Haastatteluun osallistuneet esi-, luokan- ja erityisopettajat toteuttivat joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteitä työssään kolmella eri koululla lukuvuonna 2021-2022. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli: Millaisia käsityksiä esi-, alku- ja erityisopettajilla on joustavasta esi- ja alkuopetuksesta? Toisena tutkimuskysymyksenä oli: Mitkä ovat esi-, alku- ja erityisopettajien käsitykset joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteista ja mahdollisuuksista?

Tutkimusaineistoa analysoitaessa kävi ilmi, että haastateltavien käsitykset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta käsitteenä oli melko yhteneväiset. Joustavan esi- ja alkuopetuksen koettiin helpottavan sekä monipuolistavan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyötä. Aiemmat tutkimukset (Rantavuori, Kupila & Karila 2017) osoittavat, että esi- ja alkuopetushenkilöstön on aiheellista tarkastella yhteistyön tarkoitusta, jotta lasten siirtymissä päästäisiin joustavuuteen ja sujuvuuteen. Tärkeää on myös ymmärtää, että yhteistyöllä pyritään tavoittelemaan lapsen etua. Voidaan myös ajatella, että joustavan esi- ja alkuopetuksen avulla vastataan inklusion tuomiin haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa opettajien yhteistyön merkityksen mainitsi jokainen haastateltava. Erityisen tärkeänä joustavan esi- ja alkuopetuksen kannalta haastateltavat pitivät kaikkien joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteuttamiseen osallistuvien sitoutumisen toiminnan kehittämiseen. Puolet haastateluista piti tärkeänä käytännön työn onnistumisen kannalta juurikin kollegiaalista tukea sekä yhteissuunnittelun merkitystä. Lipponen ja Paananen (2013) pitivät myös toimivaa yhteistyötä on vaativana. Heidän näkemyksensä mukaan toimiva yhteistyö edellyttää lähes poikkeuksetta kaikilta osallistujilta uuden oppimista ja yhteisen toiminnan kohteen löytämistä. Malisen ja Palmun (2017)

näkemyksen mukaan toimivassa yhteistyössä on kyse kokonaisvaltaisesta jaetusta asiantuntijuudesta, jossa osallistujien vahvuudet voivat olla eri osa-alueilla.

Haastateltavien mukaan myös esiopetuksen kuuluminen hallinnollisesti sivistystoimen alle helpottaa yhteistyön tekemistä esi- ja alkuopetuksen kesken. Haastateltujen mielestä yhteistyön onnistumista tukee myös esi- ja alkuopetuksen tilojen fyysinen sijainti samassa rakennuksessa.

Joustavien ryhmittelyjen koettiin olevan olennainen osa joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteitä. Joustava ryhmittely koettiin oppilaan kannalta myönteiseksi ja oppilaan henkilökohtaista oppimisprosessia tukevaksi käytän- teeksi. Haastatteluissa nousi esiin opetuksen eriyttäminen, jonka koettiin olevan yksi joustavan esi- ja alkuopetuksen tärkeimmistä seikoista. Eriyttäminen tarkoitti haastateltavien mukaan oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin tukemista parhaalla mahdollisella tavalla lapset tuen tarpeet huomioon ottaen. Eriyttämi- seen ja joustaviin ryhmittelyihin liittyen haastateltavat mainitsivat joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteisiin kuuluvaksi oppimisen jatkuvan arvioinnin. Joustavat ryhmittelyt perustuvat haastatteluun osallistuneiden mielestä jatku- vaan arviointiin, joka tosin koettiin vielä haasteelliseksi ja kehittämisen koh- teeksi tulevaisuutta ajatellen.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteista puhuttaessa haastateltavien nä- kemykset olivat myös melko yhteneväiset. Haastatteluissa nousi keskeisiksi haasteiksi suunnittelu-aikaan sekä arviointiin liittyvät pohdinnat. Opettajien sitoutuminen paljon aikaa vaativaan suunnitteluun ja uusien toimintatapojen jalkauttamiseen käytännön koulutyöhön koettiin vaikuttavana tekijänä jous- tavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen onnistumiseen käytännössä. Rantavuori (2018) toteaa uusien innovaatioiden luomisen edellyttävän ymmärrystä, että monimutkaiset muutosprosessit vaativat monipuolista tietoa. Näin ollen jokai- sen opettajan sitoutuminen joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen on merkittävää muutosprosessin onnistumisen kannalta. Haastatteluissa tuli ilmi myös korona-aikaan liittyen sekä koulujen henkilökunnan sekä oppilaiden run-

saat poissaolot, joiden koettiin haastaneen ja rasittaneen jopa perustyön tekemistä.

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa nähtiin paljon mahdollisuuksia. Mahdollisuudet liittyivät sekä opettajan omaan työssä kehittymiseen että oppilaan oppimisprosessin tukemiseen. Ammatillisesti haastateltavat kokivat tiimityön olleen antoisaa ja vahvistaneen opettajan omaa osaamista sekä vertaisoppimisen että oppilaantuntemuksen osalta. Kokko, Takala ja Muukkonen (2020) näkevät opettajien yhteistyön mahdollisuutena kehittää työtä ja jakaa työn kuormaa osaamisvaatimusten kasvaessa ja oppilasryhmien moninaistuessa (Kokko ym. 2020). Työn kuormituksen jakaminen oman koulun tiimin kesken käytävissä keskusteluissa voidaan olettaa parantavan työssä jakamista ja samalla ylläpitävän opettajien motivaatiota kehittää omaa osaamistaan sekä työhön liittyviä käytänteitä, tässä kohtaa joustavaa esi- ja alkuopetusta.

Oppilaan oppimisprosessin tukemisen kannalta joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen mahdollisuuksiksi tässä tutkimuksessa keskeisiksi asioiksi mainittiin oppilaan itsetunnon vahvistuminen, oppilaan sosiaalisen kasvun tukeminen, oppilaan omien vahvuuksien löytäminen sekä opetuksen eriyttämisen motivoiva ja oppimista edistävä vaikutus. Ojala (2020) huomauttaa myös oppilaan itsetunnon vahvistamisen tukevan oppilaan oppimisprosessin vahvistamista. Oppilaan sosiaalinen kasvu puolestaan vahvistaa osaltaan oppilaan elämän hallintaan liittyviä taitoja. Linnilä (2011) näkee opetuksen eriyttämisen tukevan erityisesti lasten oppimisen motivaatiota. Karikoski (2008) pitää koulun toimintakulttuurin kehittämistä merkittävänä tekijänä ajateltaessa lapsen kouluun sopeutumista ja koululaiseksi kasvamista.

Joustavaa esi- ja alkuopetusta kehitettäessä tulee ensisijaisesti ottaa huomioon lapsen etu. Koulun tehtävä on tukea jokaista lasta oppimisen polulla. Esi- ja alkuopetuksessa luodaan pohja tälle polulle ja oppilaan tulevaisuudelle oppijana. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tärkeä tehtävä on luoda oppimisympäristö, joka antaa oppilaille mahdollisuuksia kokea myönteisiä oppimisen kokemuksia.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä tutkimuksessa olen tutkijana pyrkinyt suhtautumaan tutkittavaa ilmiöön ilman ennakkoasenteita. Tämä on vaatinut minulta tutkijana paljon, sillä olen itse työskennellyt esiopetuksen parissa vuosia. Uusien toimintamallien käyttöönottoaminen on näiden vuosien aikana tullut itsellenikin tutuksi. Toisaalta koen, että näiden puolentoista vuoden aikana, jolloin olen ollut opiskelemassa, olen saanut aiheeseen etäisyyttä sekä konkreettisella että mentaalisisällä tasolla.

Olen tässä tutkimuksessa parhaan taitoni mukaan pyrkinyt tulkitsemaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä mahdollisimman objektiivisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018,136) pitävät yhtenä luotettavuuteen liittyvistä seikoista sitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tutkimukseen osallistuvia omana itsenään vai suodattuuko tutkimukseen osallistuvan näkemykset tutkijan oman esiyymmärryksen kautta. Myös Metsämuuronen (2006) nostaa esiin haasteet tutkijan voimakkaiden ennakkokäsitysten vaikutuksesta itse tutkittavaan ilmiöön. Subjektiiivisten ennakkokäsitysten ei tulisi vaikuttaa aineistoa, jota käsitellään tutkimusta varten.

Koska tutkimuksen kohteena oli pienen kunnan opettajat, oli tärkeää taata heidän anonymiteettinsä tutkimuksessa mahdollisimman hyvin. Tästä johtuen pyrin valitsemaan tutkimusraportin aineistoesimerkit siten, ettei haastateltujen henkilöllisyys kävisi ilmi. Tämä haastoikin minut tutkijana siksi, että saisin raportoitua kaiken mahdollisimman totuudenmukaisesti sekä kaikenkattavasti.

Itselleni asettama tutkimusaikataulu antoi minulle tutkijana tarpeeksi aikaa sekä perehtyä ilmiön taustalla olevaan teorian tietoon että itse tutkimusaineistoon. Aineistoon tutustuminen vei paljon aikaa ja pyrin ottamaan siihen välillä etäisyyttä, jotta saisin jäsenneltyä aineistoa mahdollisimman hyvin. Toisaalta koen, että tutkimusaikatauluni oli aika tiukka, sillä halusin oman objektiivisuuteni säilymisen vuoksi saada työn päätökseen ennen kuin palaan opettajantyöhöni.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Mielenkiintoisena jatkotutkimuksen kohteena pitäisi saman kunnan sisällä toteutettavaa tutkimusta, jossa kartoitetaan kuinka joustava esi- ja alkuopetus on käytännössä kehittynyt kahden tai kolmen vuoden päästä? Onko oppilaiden oppimistulokset muuttuneet joustavan opetuksen myötä ja jos ovat, niin miten? Kuten tavoitteena on, onko mahdollisesti siirrytty jo täysin vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen esi- kakkosluokilla? Onko joustavuus ja vuosiluokattomuus laajentunut käsittämään ylempiä luokka-asteita? Ja kuinka opettajat kokevat nämä muutokset omassa työssään?

Kaiken kaikkiaan voitaneen ajatella, että koulumaailma elää jatkuvassa muutoksessa. Se, miten nämä muutokset vaikuttaisivat oppilaiden oppimisprosessiin mahdollisimman myönteisellä tavalla, on haaste niin meille opettajille kuin myös kouluhallinnolle.

LÄHTEET

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Yliopistopaino.

Ahtiainen, R., Kontinen, J., Malinen, O-P., Palmu, I., Pulkkinen, J., Rytivaara, A. (2017). Erilaisia yhteisopettajuusmalleja. Teoksessa: Malinen, O-P & Palmu, I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. (s. 38-62). Niilo Mäki Instituutti.

Ahtola, A. (2012). Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. Väitöskirja. Käyttämistieteiden ja filosofian laitos: Turun yliopisto.

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/84839/AnnalesB356Ahtola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., and Nurmi, J.-E. (2011). Successful handling of entrance to formal schooling: transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol.5, 2011/2012.

https://education.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/3549877/journal5_Annarilla-Ahtola,-Pirjo-Liisa-Poikonen,-Marita-Kontoniemi,-Pekka-Niemi,-and-Jari-Erik-Nurmi.pdf

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-

410.

https://daycare.tau.ac.il/sites/daycare.tau.ac.il/files/media_server/maon-women/%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%A2%D7%95%D7%9F%20%D7%99%D7%95%D7%9C%D7%99%202018/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8.pdf

Apajalahti, M. & Kartovaara, E. (toim.) (1995). Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu: Lähtökohtia ja kehitysnäkymiä. Kehittyvä koulutus 4/1995. Helsinki: Opetushallitus.

Dahlgren, O., & Partanen, P. (2012). Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. (s.227-251) PS-kustannus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus.

Forss-Pennanen, P. (2006). Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Väitöskirja. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006.

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18017>

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2006). Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). Tutki ja kirjoita. Tammi.

Huhtanen, K. (2011). Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Ps- kustannus.

Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into Practice*, 41(1), 47– 52.

Hujala, E., Karikoski, H., & Turunen, T. (2010). Esiopetus suunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa: Korkeakoski, E., & Siekkinen, T. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetus suunnitelma järjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. (s. 11-23). Koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 53. Bookwell Oy. Jyväskylä.

<http://docplayer.fi/6382345-Esi-ja-perusopetuksen-opetus-suunnitelma-jarjestelman-toimivuus.html>

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Ilo, A-M. & Kaikkonen, M. (2002). Kokemuksia vuosiluokkiin sitomattomasta opetuskokeilusta – Tapaustutkimus Nerioon koululla. Teoksessa: E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21. (s. 119–130).

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus.

<https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>

Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä

perusopetuksen kasvuympäristöön. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514287459>

Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. (s. 25-38). Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. (s. 53-54). Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377–391.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 5. Uudistettu ja täydennetty painos. (s. 73-87). PS-kustannus. Otavan kirjapaino. Keuruu.

Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. *NMI-Bulletin* 30(4), 41–58.

Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015) Koulukypsyydestä koulun valmiuteen. Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900- luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika* 9(2) 2015, 32–57.

<file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/68522-Artikkelin%20teksti-84313-1-10-20171215.pdf>

Kontinen, J., Malinen, O-P., Palmu, I. (2017). Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa: Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen.* (s. 66-77). Niilo Mäki Instituutti.

Leppälä, R. (2007). Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Väitöstutkimus. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. E 86. Oulu: Oulu University Press.*

Linnilä, M-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 294.

Linnilä, M-L. (2011). *Kumpi on valmis-lapsi vai koulu.* Jyväskylä: Mediapinta.

Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhälä, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17.* (s. 39-45). Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Lloyd, L. (1999). Multi-age classes and high ability students. *Review of Educational Research*, 69(2), 187- 212.

Malinen, O-P & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa: Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (s. 10-13). Niilo Mäki Instituutti.

Malinen, O-P & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2017, Vol. 27, No. 3, 40- 50.

<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>

Marton, F. (1981) *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. *Instructional Science* 10, 177-200.

Marton, F. (1988). *Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa: Sherman R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. (s. 141-161) London. Falmer Press.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mehtäläinen, J. (1997). *VSOP Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. (toim.) (2012). *Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

<http://www.tmikitola.fi/tiedostot/Jekku-koulujen%20raportit.pdf>

Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. (3. painos). International Methelp.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja.

Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetus_uunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki 642/ 2010.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaa-va Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. (2019).

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. (2019). Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher development*, 23(2), 249-263. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1558106>

Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden ja kult-

tuurin tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2>

Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool-school transition Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 6, Issue 2 2017, 230-248
<http://jecer.org/wp-content/uploads/2017/12/Rantavuori-Kupila-Karila-issue6-2.pdf>

Rantavuori, L. (2018). The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition. International Journal of Early Years Education, 26(4), 422-435.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1458600>

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

Rytivaara, A. (2011). Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. European educational research journal 10 (1), 118- 128. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2011.10.1.118>

Rytivaara, A. (2012). Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching [väitöskirja]. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I., Kontinen, J. (2017). Teoksessa: Malinen, O-P & Palmu, I. (toim.) Tavoitteena yhteisopettajuus- näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. (s. 16-23) Niilo Mäki Instituutti.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for coteaching. Else-

vier ScienceDirect. Teaching and Teacher Education (83), 225–235.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>

Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Silverman, D. (2010). Doing qualitative research. Third Edition. Sage Publications.

Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. NMI-Bulletin, 28(2), 14– 34.

https://bulletin.nmi.fi/wpcontent/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonen.pdf

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. Kasvatus ja aika, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. (s. 6-16). Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Stuart, S. K., Connor, M., Cady, K. & Zweifel, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. International Journal of Whole Schooling 3(1) 2006, 12–26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847473.pdf>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73(4), 392–416. <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2098412297/2098412297.pdf>

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Helsinki. Opetushallitus. 2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukutsu

Hei,

Olen virkavapaalla esiopettajan työstäni ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajaksi. Teen pro gradu-tutkielmaa, jonka aiheena on opettajien käsitykset joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta omassa työssään.

Olen saanut xxxx:n kunnan sivistystoimenjohtajalta luvan haastatella tutkimustani varten Teitä, jotka olette omassa työssänne toteuttaneet joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteitä kuluvana lukuvuonna 2021-2022.

Aineiston kerääminen tapahtuu vapaamuotoisella teemahaastattelulla, jonka arvioitu kesto on noin 30-60 minuuttia. Haastattelurungon lähetän etukäteen Teille, jotka haluatte osallistua tutkimukseen. Haastattelu voidaan toteuttaa joko lähihaastatteluna tai niin halutessanne myös etänä. Haastattelu nauhoitetaan aineiston litterointia ja analysointia varten haastattelutilanteessa. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti siten, ettei haastateltavien henkilöllisyys tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa.

Tutkimukseen osallistuminen on Teille vapaaehtoista. Toivon kuitenkin, että mahdollisimman moni Teistä osallistuu, sillä tutkimuksen tarkoitus on saada kattava kokonaiskäsitys siitä, miten Te joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttajina koette kehittämistyön ja siihen osallistumisen.

Yhteydenottojanne odottaen

Mari Laitinen

(sähköposti)

(puhelinnumero)

Liite 2: Teemahaastattelupohja

A) Joustava esi- ja alkuopetus käsitteenä

Apukysymykset:

Mitä mielestäsi tarkoittaa joustava esi- ja alkuopetus?

Mitä käytänteitä sinun käsityksesi mukaan kuuluu joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen käytännössä?

Onko joustava esi- ja alkuopetus näyttäytynyt työssäsi sellaisena kuin ennen tätä lukuvuotta oletit sen näyttäytyvän?

Onko lukuvuoden tapahtunut muutoksia käsityksessäsi joustavasta esi- ja alkuopetuksesta?

Jos on, millaisia? Jos ei, osaatko sanoa, mistä se johtuu?

B) Joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteiden vaikutukset oppilaiden oppimisprosessiin

Apukysymykset:

Millaisia vaikutuksia käsityksesi mukaan on ollut joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteillä oppilaiden oppimisprosessiin?

Onko käsityksesi joustavan esi- ja alkuopetuksen vaikutuksesta oppilaan oppimisprosessiin muuttunut kuluneen lukuvuoden aikana?

C) Joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Apukysymykset:

Mitkä ovat sinun käsityksesi mukaan joustavan esi- ja alkuopetuksen haasteet?

Entä mahdollisuudet?

Mitä kehittämiskohteita näet tulevaisuudessa liittyen joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteuttamiseen omalla koulullasi?

Entä paikkakunnallasi?

D) Muuta aiheeseen liittyvää pohdintaa