

Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta
Marja Erkkilä ja Riikka Jäppinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Erkkilä, Marja & Jäppinen, Riikka. 2024. Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 69 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen vaikutuksista opettajien käsityksiin. Vuoden 2019 hallitusohjelmassa joustava esi- ja alkuopetus nostettiin yhdeksi kehittämishankkeeksi, johon kunnat saivat hakea hankerahaa. Hankkeen tavoitteena on kehittää yhteistyötä sekä joustavaa siirtymää esi- ja alkuopetuksen välillä. Käsitteenä joustava esi- ja alkuopetus ymmärretään monella tavalla ja arkipuheessa se sekoittuu esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön.

Tutkimuksessa sovellettiin fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto kerättiin avoimilla teemahaastatteluilla haastatteleamalla kuutta opettajaa kolmesta eri kunnasta, jotka olivat saaneet hankerahaa joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen. Haastateltavien vastaukset analysoitiin fenomenografisesti ryhmitellen ne ala- ja yläkategorioihin.

Tulosavaruudet muodostuivat joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamistavoista, sen merkityksestä opettajille, oppilaille ja huoltajille sekä oppilaiden ryhmittelyistä, opettajien yhteistyöstä ja joustavista siirtymistä. Tutkimuksen perusteella opettajat pitivät joustavaa esi- ja alkuopetusta merkityksellisenä niin omassa työssään kuin lapsillekin ja olivat innostuneita jatkamaan sen toteutusta myös hankkeen päättymisen jälkeen.

Tutkimus toi esiin, että joustava esi- ja alkuopetus madaltaa opettajien käsitysten mukaan lasten kynnystä esiopetuksesta kouluun. Se mahdollistaa myös toiminnallisempaa opetusta ja helpottaa eriyttämistä ja oppilaiden oman tasoisen oppimisen tukemista. Joustava esi- ja alkuopetus lisää opettajien välistä yhteistyötä, jos sille varataan aikaa ja opettajilla on aito kiinnostus kehittää sitä.

Asiasanat: joustava esi- ja alkuopetus, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, siirtymät, yhteisopettajuus, toiminnallisuus

Sisällys

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 JOUSTAVAN ESI- JA ALKUOPETUKSEN AVULLA KOHTI YHTENÄISEMPÄÄ KOULUPOLKUA.....	8
2.1 Esi- ja alkuopetuksen lähtökohtia.....	8
2.2 Joustavaa esi- ja alkuopetusta vai esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?..	11
2.3 Siirtymäkäytännöt esi- ja alkuopetuksen välillä	15
3 PEDAGOGISIA PERIAATTEITA JOUSTAVASSA ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	18
3.1 Yhteisopettajuus ja joustavat ryhmittelyt joustavassa esi- ja alkuopetuksessa	18
3.2 Leikki ja toiminnallisuus joustavassa esi- ja alkuopetuksessa	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
5.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	24
5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu	26
5.3 Tutkimukseen osallistujat.....	29
5.4 Aineiston analyysi	30
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	33
6 TULOKSET.....	37
6.1 Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta.....	37
6.1.1 Tavat toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta.....	38
6.1.2 Oppilaiden ryhmittelyt.....	40
6.1.3 Opettajien yhteistyö	41
6.1.4 Joustavat siirtymät.....	42

6.2 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen tuomasta muutoksesta	44
6.2.1 Opettajien välinen yhteistyö	45
6.2.2 Toteutustavat.....	46
6.2.3 Merkitys opettajille.....	48
6.2.4 Merkitys oppilaille ja huoltajille.....	51
6.3 Tulosten tarkastelu	52
7 POHDINTA.....	58
7.1 Tulosten johtopäätökset	58
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	60
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	61
LÄHTEET	63
LIITTEET.....	70

1 JOHDANTO

Esi- ja alkuopetusta on pyritty yhtenäistämään jo 1990-luvulta saakka, jolloin muun muassa lastentarhanopettajien koulutus siirtyi yliopistoon ja jotkut kunnat laativat yhteisen opetussuunnitelman 5–8-vuotiaille (Leppälä 2007). Joustavaa esi- ja alkuopetusta on Suomessa myös tutkittu ja kehitetty jo 1990-luvulta (esimerkiksi Ojala ja Siekkinen, 1998). Rantavuori (2019) tuo esiin, että vuosiluokkiin sitomaton joustava esi- ja alkuopetus on kuitenkin loppunut monissa kunnissa kokeilujakson tai hankerahoituksen päättymisen jälkeen. Kolehmainen ym. (2015) mukaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen sijoittuminen kahden eri kasvatusjärjestelmän ja -kulttuurin väliin saa sen helposti jäämään ”ei kenenkään maalle” myös tutkimusten näkökulmasta.

Esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä ja joustavasta esi- ja alkuopetuksesta löytyykin paljon opinnäytetöitä, mutta varsinaista tutkimusta aiheesta on Suomessa tehty vähän. Rantavuorikin (2019) toteaa, että meillä on ”tutkimusaukko” tässä kohtaa uusien esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien osalta. Leppälän (2007) mukaan kansainvälisten tutkimustulosten soveltamista Suomeen vaikeuttavat Suomen koulutusjärjestelmän erot verrattuna muihin maihin.

Esi- ja alkuopetus on kuitenkin lapsen oppimisen kannalta todella tärkeä vaihe. Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013) mukaan Suomessa onkin panostettu yhä enemmän esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymävaiheeseen sekä näiden tahojen yhteistyöhön, jotta siirtymä saataisiin mahdollisimman joustavaksi ja eri toimintaympäristöjen väliset erot madaltuisivat. Leppälä (2007) mainitsee jo aiemman opetussuunnitelman aikaan, että esi- ja alkuopetuksen pedagogiikka tulisi kehittää kohti yhtenäisempiä toimintaperiaatteita, huomioiden enemmän pedagogiikan suuntausta kuusivuotiaille. Rantavuori ym. (2017) tuovat esiin, että edelleen uudenkin opetussuunnitelman aikaan esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa nimenomaan nämä erilaiset toimintaympäristöt ja instituutiot taustoineen voivat tulla esteeksi sujuvalle siirtymälle ja yhteistyölle. Toisaalta

Rantavuoren ym. (2019) mukaan erilaiset instituutiot ja toimintatavat voivat antaa myös mahdollisuuksia uuden oppimiseen, vuorovaikutustapojen kehittämiseen ja oppimisen tehostamiseen, jos ollaan vastaanottavaisia toisen instituution tiedolle.

Opetus- ja kulttuuriministeriökin on herännyt tähän esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen ja pedagogiikan yhtenäistämisen tärkeyteen ja on myöntänyt kunnille vuosille 2022–2023 avustuksia joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Tutkimuskunttiimme on myöntetty hankkeelle jatkoaikaa kevään 2024 ajaksi. Avustuksen tavoitteena on löytää pedagogisia ja toiminnallisia ratkaisuja tukemaan oppilaiden vahvaa alkua opinpolulle. Tämä tukee oppilaiden varhaisten perustaitojen kehittymistä. Avustusten myötä opetusta voidaan järjestää kunnissa vuosiluokkiin sitomattomana opetuksena tai yhdysluokkapedagogisin keinoin, toimintatapoina yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus ja tiimiopettajuus.

Opetus- ja kulttuuriministeriöllä on meneillään myös kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu osana Oikeus oppia -kehittämishjelmaa (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020). Siinäkin tavoitteena on mm. selvittää esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoa sekä saada tietoa esiopetuksen vaikutuksesta oppilaan kehitys- ja oppimisedellytyksiin sekä sosiaalisiin taitoihin. Ojalan (2020) mukaan kaksivuotisen esiopetuskokeilun tavoitteena on myös lisätä tasa-arvoa kasvatukseen ja oppimiseen Suomessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan jokaiselle lapselle pyritään muodostamaan lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevä ehyt kokonaisuus esiopetuksesta peruskoulun loppuun. Koulupolkuun kuuluu erilaisia siirtymiä; esiopetuksesta alkuopetukseen, alkuopetuksesta kolmannelle luokalle, alakoulusta yläkouluun sekä yläkoulusta toiselle asteelle.

Joustava esi- ja alkuopetus kiinnostaa meitä, koska olemme aiemmin työkennelleet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä ja nähneet, kuinka lapset kehittyvät ja kasvavat omassa tahdissaan ja näin tarvitsevat omia yksilöllisiä oppimispolkuja. Tämän toteutumiseen tarvitaan yhä enemmän yhteistyötä myös

esi- ja alkuopetuksen välille. Kyrönlampi ym. (2020) mainitsevat, että esi- ja alkuopetuksessa lapsi saa eväitä paitsi koulua myös elämäänsä varten. Tällöin onkin tärkeää miettiä, millaisia eväitä ja kuinka jokaisen lapsen tarpeet huomioidaan.

Rantavuoren (2019) mukaan joustava esi- ja alkuopetus ei ole käsitteenä vakiintunut ja siksi eri kunnissa ja jopa kuntien sisällä se käsitetään eri lailla. Opetussuunnitelmat velvoittavat esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön, mutta käytänteet vaihtelevat suuresti. Vähimmillään yhteistyö on satunnaisia tapaamisia tai tiedonsiirtokeskusteluja. Toisessa ääripäässä Rantavuori kertoo lapsien opiskelevan vuosiluokkiin sitomattomasti yhdistetyissä esi- ja alkuopetuksen luokissa. Käytännössä joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutetaan kunnissa näiden kahden ääripään välissä.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus avata opettajien erilaisia käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä hankkeen vaikutuksista opettajien käsityksiin. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on saada esiopetus sekä kaksi ensimmäistä kouluvuotta opetukseltaan mahdollisimman yhtenäiseksi ja siirtymät luokka-asteelta toiselle mahdollisimman joustaviksi.

2 JOUSTAVAN ESI- JA ALKUOPETUKSEN AVULLA KOHTI YHTENÄISEMPÄÄ KOULU- POLKUA

Tähän lukuun olemme avanneet esi- ja alkuopetuksen lähtökohtia. Avaamme esiopetuksen velvoittavuuden taustoja sekä esi- ja alkuopetuksen tavoitteita. Lisäksi pohdimme esi- ja alkuopetuksen taustalla olevaa lapsilähtöisyyttä sekä joustavan esi- ja alkuopetuksen ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyön käsitteitä. Lopuksi kerromme siirtymien merkityksestä esi- ja alkuopetuksessa.

2.1 Esi- ja alkuopetuksen lähtökohtia

Elokuussa 2001 esiopetuksen järjestäminen tuli Suomessa kunnille velvoittavaksi (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999), mutta ennen sitäkin kunnat ovat järjestäneet 6-vuotiaiden esiopetusta, pääasiassa päiväkodeissa. Jo 1970-luvulla oli Kolehmainen ym. (2015) mukaan ensimmäisiä esiopetuskokeiluja ja 1990-luvulla esiopetuksen merkitys kaikille lapsille kuuluvana mahdollisuutena nousi yhteiskunnalliseen keskusteluun. Lapsille esiopetus on tullut Suomessa velvoittavaksi elokuussa 2015 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014). Tämän lain mukaan ”*oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena lapsen on osallistuttava vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan*”. Oppivelvollisuus alkaa yleisesti sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta.

Esiopetuksen lisääntymisen myötä alettiin Kolehmainen ym. (2015) mukaan yhä enemmän kiinnittää huomiota lapsen kouluvalmiuksiin. Käsitteenä kouluvalmius on heidän mukaansa suhteellinen ja ymmärretään aina suhteessa yhteiskunnan kehitykseen ja sen hetkiseen tilanteeseen. He mainitsevat, että 1970-luvulla esiopetuksen tehtävänä oli valmentaa lapsia koulua varten ja vielä 1990-luvullakin esiopetuksen merkitys nähtiin nimenomaan lapsen kouluvalmiustaitojen kehittämisessä. Toisaalta he tuovat esiin, että jo 1970-luvulla pohdittiin

myös koulun valmiutta ottaa vastaan kaikki oppilaat muokkaamalla opetusta ja 2010-luvulta alkaen keskustelu on pääosin kääntynyt täysin koulun valmiuksien pohtimiseen. Soini ym. (2013) puhuvat koulukypsyys -käsitteen rinnalla lapsen valmiudesta siirtyä kouluun. Tähän he tuovat tarkasteluun toimintaympäristön joustavuuden vastata lapsen tarpeisiin ja huomioida lapsen kiinnostuksen kohteet.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esiopetuksen erityiseksi tavoitteeksi on asetettu lapsen kehittymisen ja oppimisen edistäminen sekä sosiaalisten taitojen vahvistaminen positiivisten oppimiskokemusten kautta. Alkuopetuksen, jolla tarkoitetaan peruskoulun kahta ensimmäistä opetusvuotta, tärkeimpänä tehtävänä on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koululaiseksi kasvaminen. Tavoitteena on kehittää valmiuksia oppimista varten sekä luoda oppilaille myönteistä oppijakäsitystä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on Sanna Marinin hallitusohjelman (2019) mukaan luoda esi- ja alkuopetuksesta jatkumo, jossa huomioidaan lapsen tarpeet ja taidot.

Näin ollen joustavan esi- ja alkuopetuksen lähtökohta on lapsilähtöisyys, joka Pulkkinen (2018) mukaan tarkoittaa lapsen kehityksen tuntemista ja huomiointia sekä tukemista. Lapsilähtöisessä kasvatusympäristössä uskotaan lapsen kykyihin ja nähdään lapsen kasvu prosessina, jota aikuinen tukee. Tätä tukee myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jonka mukaan siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen tulisi huomioida jokaisen lapsen tilanne, oppimisvalmiudet ja tarpeet. Pulkkinen kertoo lapsen olevan aktiivinen toimija omassa kasvuprosessissaan, jossa toimintaa ohjaa hänen kiinnostuksensa kohteet. Pulkkinen muistuttaa lapsilähtöisyyden olevan kunnioitusta lapsuutta kohtaan sekä lapsen arvostamista. Lapsilähtöisyys on varhaiskasvatuksesta tuttu ajattelutapa, joka on tämän päivän koulumaailmaan hyvin sopiva, lapsuutta ja lasta arvostava kasvatuskäsitys.

Lerkkasen ym. (2016) mukaan lapsilähtöisille käytänteille on ominaista opettajan tuki lapsen oppimiselle ja vuorovaikutukselle sekä opettamisen käy-

tänteet, jossa otetaan huomioon lapsen kiinnostukset ja tarpeet. Pulkkinen ja Lau-nonen (2005) muistuttavat kuitenkin, että lapsilähtöisyys on vastuullista aikui-suutta, jossa lapsen tarpeet huomioidaan, eikä se tarkoita toimimista lapsen eh-doilla. Heidän mukaansa lapsilähtöisyys on ennen kaikkea sellaisen koulukulttuurin luomista, joka edistää hyvinvointia, sisältää lapsen kuuntelemista sekä ymmärtää hänen ajatuksiaan ja tarpeitaan. Pulkkinen ja Launosen mukaan lapsi-lähtöisen koulun keskeisenä ajatuksena on jokaisesta lapsesta yksilöllisesti huo-lehtiminen vaikuttamalla oppimisympäristöön.

Yksi lapsilähtöisyyden juurista löytyy Jantusen ja Haapaniemen (2013) mu-kaan Friedrich Fröbelin ajatuksista, joiden mukaan kasvun ja kehityksen herk-kyyskaudet tulee huomioida. Fröbel painottaa myös leikkiä ja toiminnallisuutta lapselle ominaisena tapana toimia. Jantusen ja Haapaniemenkin mukaan lapsi-lähtöinen pedagogiikka ottaa huomioon lapsen luontaisen tavan oppia, johon olennaisesti kuuluu toimintaa, ääntä ja liikettä. Heidän mukaansa oppimisen juuri on kiinnostus ja ajattelun alku on ihmettely. Näin ollen opetuksen tulisikin olla toiminnallista, ongelmakeskeistä ja elämyksellistä. Myös Savolainen ym. (2018) tuovat esiin lapsilähtöisyyden ja toiminnallisuuden välisen yhteyden. Lerkkasen ym. (2016) mukaan lapsilähtöiset opetustavat tukevat lasten akatee-misten taitojen kehittymistä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) pidetään tärkeänä lapsilähtöisyyden huomioimista toimintaa suunniteltaessa. Perusopetuksen ope-tussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan oppilaslähtöisyydestä lapsilähtöi-syyden sijaan, varsinkin alkuopetuksen kohdalla. Forss-Pennanen (2006) tuo esiin, että esiopetuksessa opetussuunnitelman keskiössä on lapsilähtöisyys, kun taas koulun opetussuunnitelma on enemmän oppiainekeskeinen. Perusopetuk-sen opetussuunnitelman perusteissakin (2014) sanotaan, että esiopetuksen oppi-miskokonaisuudet muuttuvat alkuopetuksessa oppiaineiksi, vaikkakin opetus voisi olla pääosin eheytettyä. Jo Karikoski (2008) kirjoitti, että tulevaisuudessa koulun ja esiopetuksen toiminnassa tultaisiin korostamaan niiden yhteistoimin-

taa ja niiden toimintakulttuurit lähentyisivät toisiaan. Tällöin rakennettaisiin jatkumoa lapsen kasvulle ja oppimiselle. Tätä jatkumoa rakennetaan nyt, mutta hyvin erilaisilla tavoilla eri paikoissa.

2.2 Joustavaa esi- ja alkuopetusta vai esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä?

Mäki-Pollarin ym. (2020) mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön yleisin muoto on esi- ja alkuopettajien yhteistyötapaamiset (71 %). Myös opetussuunnitelmia on jo yhdistetty monessa kunnassa yhteiseksi kokonaisuudeksi esiopetuksen ja perusopetuksen välillä (68 %) ja yhteistä toimintaa on säännöllisesti esi- ja alkuopetuksen oppilaille (65 %). Mäki-Pollari ym. tuovat esiin, että joustavan esi- ja alkuopetuksen periaatteiden mukaan puolestaan toimii 38 % kunnista oman ilmoituksensa mukaan. Toisaalta Rantavuori (2019) tuo esiin, että käsitteenä joustava esi- ja alkuopetus on edelleenkin vakiintumaton ja se käsitetään eri lailla eri paikoissa, joten on vaikeaa tietää, miten Mäki-Pollarin ym. kyselyyn vastanneet ovat käsittäneet joustavan esi- ja alkuopetuksen vastatessaan. Mäki-Pollari ym. myös mainitsevat, että 11 prosentissa kunnista ei ole juurikaan tehty yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä.

Kuitenkin sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) velvoitetaan esiopetuksen ja perusopetuksen väliseen yhteistyöhön. Joustavaa esi- ja alkuopetusta ei perusteissa mainita, mutta joustava perusopetus on sijoitettuna vuosiluokille 7–9, tavoitteena syrjäytymisen ja koulupudokkuuden ehkäisy. Joustavaa esi- ja alkuopetusta ei tule kuitenkaan terminä sekoittaa joustavaan perusopetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan sen sijaan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, mikä on joustavan esi- ja alkuopetuksenkin toteuttamistapana mahdollinen. Tällöin opetussuunnitelman mukaan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta voidaan käyttää koko koulun tai joidenkin opetusryhmien opiskelun järjestämisessä, kunhan se on kirjattu paikalliseen opetussuunnitelmaan, määritellen opetuksen tavoitteet ja sisällöt.

Karila, Kivimäki ja Rantavuori (2013) tuovat esiin, että joustavalla esi- ja alkuopetuksella tavoitellaan lapsen koulupolun sujuvoittamista sekä lisääntyvää yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välille. Heidän mukaansa joustavan esi- ja alkuopetuksen on tarkoitus tuoda joustoa lapsen yksilöllisiin siirtymiin esi- ja alkuopetuksen välillä siten, että esi- ja alkuopetus voisi kestää 2–4 vuotta. Tätä samanlaista mallia toi esiin myös aiempi hallitusohjelma (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma, 2019) painottaessaan esi- ja alkuopetuksen entistä yhtenäisemmän kokonaisuuden rakentamista ja lapsen joustavaa eteenpäin siirtymistä omien perustaitojen oppimisen tahdissa vuosiluokkiin sitomattomana opetuksena. Myös Leppälä (2007) toi esiin, että oppilaan yksilöllinen eteneminen kuuluu joustavaan esi- ja alkuopetukseen, jos sitä toteutetaan vuosiluokkiin sitomattomana.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutus vuosiluokattomana antaa Leppälän (2007) mukaan oppilaille mahdollisuuden oman tasoiseen oppimisen vauhtiin; hitaammin etenevät saavat rauhaa perusvalmiuksien kehittämiseen ja nopeammat etenijät saavat lisää haasteellisuutta oppimiseen. Lapsen yksilöllisessä huomioinnissa ja oikea-aikaisessa tuessa tulisi Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013) mukaan nostaa esiin myös lapsen asema, sillä joustava esi- ja alkuopetus tulisi olla nimenomaan lapsen projekti.

Yhdysluokkapedagogiset keinot mainitaan Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) hankkeessa yhtenä mahdollisuutena toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen rinnalla. Samoin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan yhdysluokat mahdollisuutena vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestämisessä. Leppälän (2007) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan yhdysluokka tarkoittaa kahden tai useamman luokan opiskelua samassa luokkatilassa erillisinä vuosiluokkina tai vuorovuosijärjestelmällä, mutta opetuksen voi järjestää myös kokonaan vuosiluokkiin sitomattomana. Tällöin oppimäärä määritellään opintokokonaisuuksina eikä jaettuna vuosiluokkiin. Opetussuunnitelma mainitsee yhdysluokkaopetuksen antavan hyvät edellytykset opetuksen eheyttämiseksi ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sekä vertais- ja mallioppimisen hyödyntämiseen.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen rinnalla kulkee käsitteenä myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Mäki-Pollari ym. (2020) tuovat esiin, että monissa kunnissa esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle on luotu selkeät toimintatavat ja yhteistyötä toteutetaan monilla eri tavoilla ja tasoilla. Yhteistyön käytännön toteutus vaihtelee kuitenkin Mäki-Pollarin ym. mukaan kunnissa vuosittain ja siihen isona osana on vaikuttamassa opettajien tai johtajien halukkuus toteuttaa yhteistyötä sekä sovittujen käytäntöjen toteuttaminen. Myös Rantavuori (2019) tuo esiin, että yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä vaihtelee runsaasti. Mäki-Pollarin ym. mukaan osassa kunnista säännölliset rakenteet yhteistyölle tuovat varmuutta yhteistyön toteutumiseen, henkilöistä riippumatta.

Mäki-Pollari ym. (2020) tuovat esiin, että yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä edistää henkilöstön osaaminen sekä tuttuus keskenään, esteenä ovat motivaatiot, asenteet ja johtamiseen liittyvät kysymykset. Rantavuori ym. (2017) puolestaan mainitsevat, että erilaiset esi- ja alkuopetuksen instituutioiden taustat voivat olla esteenä siirtymävaiheessa ja yhteistyössä. Rantavuori ym. (2019) muistuttavat, että erilaisissa institutionaalisissa taustoissa on erilaisia kulttuurisia tapoja ja näiden totuttujen tapojen ja ajatusten muuttaminen vaatii paitsi näiden tapojen tiedostamista, myös kyseenalaistamista. Vain näin voidaan päästä tasapuolisempaan yhteistyöhön eri instituutioiden välillä. Erilaiset taustat ja instituutiot eivät kuitenkaan automaattisesti ole heidän mielestään pahasta, vaan niiden avulla on myös mahdollisuus kehittää ja tehostaa vuorovaikutusta ja oppimista, kunhan molempien instituutioiden työntekijät tietävät ja tunnistavat oman ja instituutionsa arvon ja osaavat avata sitä toisen instituution edustajille.

Mäki-Pollari ym. (2020) mainitsevat, että Kuntaliiton selvityksen mukaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön arvo ymmärretään ja sen vahvistaminen nähdään tarpeellisena. Samoin joustavuuden nähdään edistävän sujuvaa siirtymää ja tukevan lapsen kasvua ja kehitystä. Mäki-Pollarin ym. mukaan esiopetusta järjestetään nykyään eniten koulun tiloissa ja ratkaisua pidetään toimivana. He kuitenkin tuovat esiin, että vaarana on, että toimintaa kehitetään vain koulun ehdoin, jolloin esiopetuksen keskeiset toimintatavat ja sisällöt muuttuvat enemmän koulumaiseksi ja esiopetuksen leikinomaisuus ja toiminnallisuus vähenevät.

Rantavuori ym. (2019) tuovat esiin, että koulun tiloja pidetään arvokkaampina oppimisen tiloina kuin esiopetuksen tilat. Leppälän (2007) mukaan yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa tuleekin kiinnittää huomiota, että käytössä oleva pedagogiikka sopii ikäryhmän lapsille, myös oppimisympäristöltään.

Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö edellyttää Mäki-Pollarin ym. (2020) mukaan yhteistä keskustelua arvoista sekä oppimis- ja lapsikäsitteistä, niin kuntatasolla kuin yksikkötasollakin. Yhteistyö edellyttää myös joustavuutta rakenteissa sekä jonkinlaista yhteisopettajuutta. Yhteistyön tavoitteena tulee olla lapsilähtöinen, lapsen kehitystä ja tarpeita vastaava toiminta, jossa huomioidaan sekä esiopetuksen että alkuopetuksen vahvuudet. Haasteita Mäki-Pollarin ym. mukaan tuo kaksi erillistä opetussuunnitelmaa ja niiden yhteensovittaminen sekä erilaiset henkilöstörakenteet esi- ja alkuopetuksessa. Myös Ojala (2020) näkee haasteelliseksi erilliset esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat, sillä ne vaikeuttavat lapsen oppimisen seuranta, arviointia, tuen saamista sekä jatkuvuutta. Hänen mukaansa lapsen kasvun ja kehityksen tukemista ja varsinkin jatkumoa siinä ei tue myöskään varhaiskasvatuksenopettajan ja luokanopettajan toisistaan poikkeavat koulutukset. Mäki-Pollari ym. tuovatkin esiin, että erillisten opetussuunnitelmien sekä koulutuspolkujen osalta toivotaan kansallisen tason selkeyttämistä ja yhteneväisyyttä.

Karila, Lipponen ja Pyhältö (2013) kirjoittavat, että esiopettajien ja luokanopettajien välisen yhteistyön kehittämällä voidaan edistää lapsen oppimisolun jatkumista johdonmukaisesti. Samalla se helpottaa myös lapsen tietojen siirtymistä eri instituutioiden välillä. Karikosken (2008) mukaan on tärkeää järjestää tulevan luokanopettajan ja lapsen keskinäiseen tutustumiseen mahdollisuuksia myös opettajan lapsituntemuksen lisääntymisen takia. Karila, Lipponen ja Pyhältö kertovat yhteistyön lisäävän myös tietoisuutta eri yhteisöjen toiminnasta, jolloin pystytään hyödyntämään erilaisia asiantuntijoita lapsen kokonaisen oppimisolun rakentamisessa varhaiskasvatuksesta aina peruskoulun loppuun saakka. Siirtymäkohdissa työskentely on Karilan, Lipposen ja Pyhältön mukaan monin tavoin vaativaa ja edellyttää uusien tapojen etsimistä ja uudenlaisen yhteisen toimintakulttuurin luomista. Forss-Pennanen (2006) toi esiin jo vuonna

2006, että yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välille rakentuu pienin askelin, joten voi ajatella, että joustavaa esi- ja alkuopetusta ennakoi esi- ja alkuopetuksen yhteistyö.

2.3 Siirtymäkäytännöt esi- ja alkuopetuksen välillä

Suomalainen esiopetusvuosi on saanut Rantavuoren (2019) mukaan kansainvälisesti arvostusta ja positiivista mainetta erityisesti lapsilähtöisestä joustavasta siirtymäkäytännöstä sekä lasten huomioimisesta osana siirtymiä. Esiopetusvuosi nähdään tärkeänä siirtymävaiheena varhaiskasvatuksesta kouluun. Lapselle ja hänen perheelleen koulun aloittaminen on suuri muutos, siitä alkaa lapsen koulupolku. Rantavuori kertoo, että osalle lapsista tämä siirtymä voi aiheuttaa haasteita. Tämän takia on lähdetty kehittämään siirtymävaihetta pyrkien kohti eheää koulunaloitusta, jossa huomioidaan lapsi ja hänen kehitysvaiheensa.

Soini ym. (2013) mainitsevat, että siirtymä käsitteenä ei ole yksiselitteinen ja sitä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Heidän mukaansa siirtymää voidaan tarkastella muun muassa toimintaympäristöstä toiseen siirtymisenä tai sisäkkäisten toimintaympäristöjen vuorovaikutuksena. Tällaiset suomalaisessa esi- ja alkuopetuksen siirtymien tarkasteluissa esiintyvät ekologiset siirtymät näkyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksena ja niiden mukautumisena suhteessa toisiinsa. Karilan, Kivimäen ja Rantavuoren (2013) mukaan esi- ja alkuopetuksen siirtymäkäytäntöjen kehittämisessä ja näkyväksi tekemisessä on iso merkitys näiden käsitteiden tutkimisella.

Rantavuoren (2019) mukaan siirtymässä esi- ja alkuopetuksen välillä korostuu usein ajatus lapsen kouluvalmiudesta tai pohditaan lapsen yksilöllisiä taitoja, vaikka näiden ei tulisi olla keskeisiä asioita siirtymässä. Tärkeämpää olisi luoda esiopetuksesta kouluun yhtenäinen jatkumo. Ojala (2020) taas tuo esiin ajatuksen esiopetuksesta kouluun valmentavana toimintana. Hänen mukaansa esiopetuksella on nimenomaan pedagoginen vastuu lapsen ja huoltajien tukemisesta ja valmentamisesta koulua varten. Soinin ym. (2013) mukaan on hyvä muistaa, että

siirtymä esiopetuksesta kouluun tuo lapsen elämään monia uudenlaisia haasteita, kuten koululaisen roolin ja uudenlaisen opiskelun.

Soinin ym. (2013) mukaan esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuu edelleen suuri muutos toiminnassa, vaikka toimintaympäristöjä onkin yhdenmukaistettu. Karikoski (2008) kertoo myös vanhempien kokevan, että toimintaympäristö muuttuu kouluun siirryttäessä opettajajohtoiseksi ja tavoitteelliseksi oppimis- ja opetusympäristöksi esikoulun lapsikeskeisestä leikki- ja oppimisympäristöstä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) muistutetaan kuitenkin, että opetus ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla voi pääosin olla esiopetuksen tavoin edelleen eheytettyä. Soinin ym. mukaan alkuopetus on myös institutionaalisesti perusopetuksen alku, kun taas esiopetus on usein varhaiskasvatuksen loppu. Broströmin (2018) mukaan yleensä lapset odottavat innokkaasti koulun alkua, mutta tämä muutos voi joillekin lapsille olla niin suuri, että se hidastaa koululaiseksi kasvua. Karikoski muistuttaakin, että opetustavan pitäisi olla hitaasti etenevä prosessi ja esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien tulisi lähentyä toisiaan.

Rantavuoren (2019) mukaan laadukasta siirtymää ohjaavat opetussuunnitelmat, jotka pitäisi olla yhdenmukaiset. Siirtymää tulisi valmistella hyvin ja sen pitäisi olla lapsilähtöinen. Rantavuori mainitsee, että siirtymätilanteissa on tärkeää ammattilaisten välinen yhteistyö ja keskustelut, pelkän kirjallisesti siirtyvän tiedon sijaan. Lisääntynyt yhteistyö tukee Rantavuoren mukaan lasten oppimisen jatkumoa sekä pedagogisia käytäntöjä.

Ojala (2020) mainitsee Lumiaron (2007) selvitykseen esiopetuksen toivuudesta pohjautuen, että lapsen myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin on keskeisessä roolissa koulun aloittamisen onnistumisessa. Linnilän (2006) mukaan lapset kokevat kouluun siirtymisessä merkityksellisenä yhteisöllisyyden, eli ystävät ja kaverit sekä toiminnallisuuden, leikin ja liikkumisen mahdollisuuden. Eskelä-Haapanen ym. (2017) tuovat esiin, että lapselle on merkitystä, kenen kanssa hän jakaa siirtymäkokemuksen. Lapsi suhtautuu heidän mukaansa positiivisemmin siirtymään, jos ympärillä on tuttuja lapsia ja kouluympäristö on

tuttu. Toisaalta lapset toivat myös esiin positiivisena puolena kouluun siirtymisessä uusien ystävien saamisen koulusta. Suhteet ystäviin ovatkin merkityksellisiä niin kouluun siirtymisessä kuin kouluun sopeutumisessa Eskelä-Haapasen ym. mukaan. Soini ym. (2013) tuovat esiin, että kouluun kiinnittymistä heikentävät vuorovaikutussuhteet, joissa lapsi tuntee olevansa ulkopuolinen. Kouluun kiinnittyminen edellyttääkin lapsen kokemusta yhteisön aktiivisesta jäsenyydestä. Rantavuori (2019) mainitsee, että onnistunut esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö tukee lasten ystävyysuhteita.

Haring (2003) kirjoittaa, että jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen on jäänyt toteuttavien yksiköiden ja niissä toimivien opettajien vastuulle, vaikka yhteiskuntatasolla integraatiota on onnistuttu luomaan. Tämän saman asian tuo Rantavuori (2019) esille, sillä hänen mukaansa siirtymävaiheen toteutuksessa on yksiköittäin ja kunnittain suuria eroja, ja opettajat luovat niihin omia ratkaisujaan. Jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat esi- ja alkuopetuksen opettajia suunnitelmalliseen yhteistyöhön siirtymien yhteydessä, jotta siirtymät olisivat oppilaille turvallisia ja sujuvia. Myös Eskelä-Haapanen ym. (2017) sekä Karikoski (2008) tuovat esiin, että sujuvissa siirtymissä esiopetuksesta kouluun on tärkeää ennakointi, kouluun tutustuminen, luokanopettajien ennakkotietämys lapsesta sekä riittävä tiedon saanti koulusta tuleville oppilaille ja heidän huoltajillensa. Karikosken mukaan esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esioppilailla kouluun siirtyminen on joustavin, helpoin ja yksilöllisin, kun taas päiväkodin esioppilailla se on pitkäkestoisin ja ongelmallisin. Hänen mukaansa siis siirtymäprosessi on helppo ja tasainen, kun lapsi kokee pedagogista jatkuvuutta esikoulusta kouluun.

3 PEDAGOGISIA PERIAATTEITA JOUSTAVASSA ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Tässä luvussa avaamme joustavan esi- ja alkuopetuksen taustalla olevia muutamia pedagogisia periaatteita. Näitä ovat esimerkiksi yhteisopettajuus ja oppilaiden joustavat ryhmittelyt eri perusteiden sekä toiminnallisuus ja leikki opetuksessa.

3.1 Yhteisopettajuus ja joustavat ryhmittelyt joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhteisopettajuus työtapana sopii hyvin yhteen toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden kanssa, sillä opettajien yhteistyö mallintaa oppilaille koulun toimintaa oppivana yhteisönä. Pulkkinen ym. (2017) mukaan opetussuunnitelmassa painotetaan opettajien yhteistyötä eri oppiaineiden ja vuosiluokkakokonaisuuksien välillä sekä myös nivelvaiheissa. Heidän mukaansa yhteisopettajuus tukee opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä osaamistavoitteita kuten laaja-alaista osaamista ja opetuksen yhtenäisyyttä sekä eheyttämistä.

Yhteisopettajuus tarkoittaa järjestelyjä, joissa vähintään kaksi opettajaa jakaa vastuun opettamisesta. Näin ollen Loukomiehen ja Laineen (2023) mukaan jaetaan vastuu sekä suunnittelusta, toteutuksesta että arvioinnista. Malinen ja Palmu (2017) kirjoittavat, ettei ole vain tiettyä yhteisopettajuusmallia, vaan kunkin koulun ja tiimin tulee itse rakentaa heille sopiva malli resurssien ja oppilaiden tarpeen mukaisesti. Poikonen (2003) mainitsee, että kun luokanopettaja on tottunut tekemään työtään yksin, voi yhteistyö ja toisen läsnäolo tuntua myös rasakalta ja opettaja voi kokea olevansa koko ajan tarkkailtavana pedagogiikkansa suhteen. Joustava esi- ja alkuopetus vaatii Rantavuoren (2019) mukaan tiivistä yhteistä suunnittelua ammattilaisten kesken ja opettajan tulee olla valmis avaa-

maan ajatteluaan ja tekemisen tapojaan toisten kanssa. Parhaimmillaan siinä rakennetaan yhteistä asiantuntijuutta, jossa yhdistyvät varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen pedagogiikka.

Loukomies ja Laine (2023) sekä Rytivaara ym. (2017) kertovat, että yhteisopettajuudessa saadaan koko työyhteisön käyttöön niin sanottua hiljaista tietoa, sillä kollegat jakavat tietoaan ja käytänteitään. Tällöin jokaisen toimijan tieto on yhtä arvokasta ja käytäntöjä rakennetaan lapsi keskiössä. Poikonen (2003) toi esiin jo vuonna 2003, että varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuudessa ei voitu välttyä kahden erilaisen ammattikulttuurin yhteen-törmäykseltä. Poikonen kuitenkin havaitsi, että yhdysluokan opettajat toimivat tasavertaisina kumppaneina hyödyntäen molempien osaamista työssään ja täydentäen toinen toisiaan. Rantavuoren (2018) mukaan edelleenkin esiopetuksen ja koulun välinen ammattilaisten yhteistyö on haastavaa, johtuen erilaisista kulttuurisista ajattelutavoista sekä institutionaalisista käytänteistä. Yhteistyöhön täytyy panostaa ja sitäkin tulee suunnitella, se ei tapahdu itseksensä.

Malinen ja Palmu (2017) huomauttavat, ettei yhteisopettajuus itsessään ole pedagoginen keino, vaan sillä pystytään tukemaan oppimista, kunhan löydetään oppilaiden tarpeisiin sopivat menetelmät. Heidän mukaansa yhteisopettajuudessa on hyvin toteutettuna useita etuja. Näitä ovat ainakin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä opettajien työssä jaksaminen ja ammatillinen kehittyminen.

Loukomiehen ja Laineen (2023) mukaan joustavat ryhmittelyt ovat sen sijaan pedagoginen menetelmä, jossa oppilaat jaetaan pienempiin työskentelyryhmiin. Myös Sirkko ym. (2020) tuovat esiin yhteisopetuksen toteutustapana yleisimmin oppilaiden jaon pienempiin ryhmiin taitotason mukaan, koska sen koetaan olevan paras vaihtoehto niin opettajille kuin oppilaillekin. Toisaalta Loukomies ja Laine sekä Sirkko ym. mainitsevat, että ryhmät eivät saa olla pysyviä tasoryhmiä, vaan ryhmiä tehdään myös muilla perusteilla kuin taitotason mukaan ja niiden kokoonpanoa vaihdellaan usein. Tällöin ryhmät eivät ole verrattavissa pysyviin tasoryhmiin, joista on 1980-luvulla luovuttu. Näin ollen joustavat ryhmittelyt ovatkin pedagoginen keino eriyttämiseen sekä oppilaiden tarpeiden,

mielenkiinnon ja oppimisprofiilin huomioimiseen. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tätä ryhmittelyä voidaan tehdä myös yli luokkarajojen.

Sirkko ym. (2020) tuovat esiin, että yhteisopettajuus on yksi mahdollisuus toteuttaa inklusioperiaatteen mukaista opetusta ja tukea oppilaita moniammatillisesti jakaen työn kuormitusta ja vastuuta. On kuitenkin huolehdittava, ettei yhteisopettajuudessa tueta eksklusiota tasoryhmittelyn myötä. Sirkko ym. korostavat, että inklusio toteutuu yhteisopettajuudessa parhaiten kokoaikaisessa yhteisopettajuudessa. Leppälän (2007) mukaan ryhmittely oppilaiden osaamistason mukaisesti tukee kuitenkin oppilaiden oppimista, sillä silloin opettaja pystyy muokkaamaan opetuksensa tietyn ryhmän lapsille sopivaksi.

3.2 Leikki ja toiminnallisuus joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) näkyy lapsen oikeus leikin kautta oppimiseen ja oppimisen iloon. Esiopetuksen pedagogiikassa korostuukin leikki, leikin kautta oppiminen ja toiminnallisuus, joita olisi Ojalan (2020) mukaan hyvä jatkaa myös alkuopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) antavat hyvän pohjan tähän, sillä sielläkin korostuu, etenkin alkuopetuksessa, toiminnalliset menetelmät, kuten oppilaiden konkreettiset tekemiset ja leikillisuus oppimistilanteissa. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa onkin tärkeää pohtia leikin ja toiminnallisuuden osuutta yhteisessä tekemisessä. Toiminnallisuus opetuksessa näyttää Savolaisen ym. (2018) mukaan lisäävän yhteisopettajuutta, mikä taas on usein tapa toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta.

Linnilän (2011) mukaan yhteiskunnassamme perinteisesti ajatellaan, että leikki ja oppiminen erotetaan toisistaan peruskoulussa. Esiopetuksessa oppiminen nähdään puolestaan tapahtuvan pääasiassa leikin kautta ja leikin avulla. Myös Rantavuori (2018) tuo esiin erot koulun ja esiopetuksen pedagogiikassa. Koulun pedagogiikassa korostuu hänen mukaansa opettajajohtoisuus ja esiopetuksen pedagogiikassa leikki. Tätä samaa jaottelua koulun ja esiopetuksen toimintakulttuureissa ovat aiemmin tuoneet esiin myös Forss-Pennanen (2006) sekä Karikoski (2008).

Ojala (2020) nostaa esiin myös lasten näkökulmaa asiaan avatessaan Brotheruksen (2004) tutkimusta esiopetuksen toimintakulttuureista. Kun tarkasteltiin eri toimintapaikoissa järjestettyä esiopetusta, sekä päiväkodissa järjestetyssä esiopetuksessa että koulussa omana esiopetusryhmänä toimivana ryhmänä, lapset toivat kaikissa esiin pitävänsä esiopetuksessa erityisesti leikistä. Kun esiopetus järjestettiin yhdessä kouluopetuksen kanssa esi- ja alkuopetuksen toimintana, eivät lapset enää tuoneet esille leikkiä mieluisana toimintana, vaan lasten mieltymykset kohdistuivat ulkoiluun tai liikuntaan. Oliko leikki poistunut toiminnan sisällöistä kokonaan, jolloin lapset eivät sitä maininneet? Vai oliko leikki sanana vain korvaantunut toiminnallisuutena?

Savolaisen ym. (2018) mukaan nimittäin toiminnallisiin työtapoihin kuuluvat esimerkiksi leikki, ryhmätyöt ja draama. He mainitsevat toiminnallisuuden olevan lapselle luontainen tapa oppia. Toiminnallisten työtapojen avulla pyritään heidän mukaansa edistämään muun muassa lapsen aktiivisuutta ja toimintaa sekä kokemuksellisuutta. Lapselle on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia, jotta motivaatio ja oppimisen ilo säilyy ja kasvaa. Leppälän (2007) mukaan leikki on tärkeää oppimisessa ja Hintikka (2009) kertookin lapsen oppivan usein huomaamattaan monia asioita, kuten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, keskittymistä sekä motorisia ja kognitiivisia taitoja. Leikin kautta oppiminen on alle kouluikäisille luonteva tapa oppia, kuten Leppälä tutkimuksessaan mainitsee. Esiopetuksesta tutun toimintatavan jatkuminen alkuopetuksessa tuo Leppälän mukaan jatkuvuutta ja yhdistää esi- ja alkuopetusta toisiinsa. Hänen mielestään esi- ja alkuopetusta voidaan kehittää laadukkaammaksi leikinomaisia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä käyttämällä.

Leikin merkitys oppimisessa nähdään erilaisena riippuen siitä, mistä näkökulmasta katsotaan. Haringin (2003) mukaan leikkiä voidaan tarkastella lapsen tapana oppia tai opettajan opetusmenetelmänä. Hän mainitsee, että leikki nähdään varhaislapsuuteen liittyvänä oppimistapana. Savolainen ym. (2018) yhdistävät toiminnallisuuden myös lapsilähtöisyyteen, sillä toiminnallisessa oppimisessä otetaan huomioon lapsen luonnollinen oppimisen tapa, mikä usein tarkoittaa

taa liikettä ja toimintaa. Piaget näki leikin opittujen tietojen ja taitojen harjoittamisena ja vahvistamisena, kun taas Vygotskyn mukaan leikki kehittää välttämättömiä taitoja, jotka ovat sekä akateemisten taitojen että elämässä menestymisen kannalta lapselle tärkeitä (Haring, 2003). Ojalan (2020) mukaan leikillä ja sosiaalisilla suhteilla on keskeinen rooli lasten kielen, luovuuden ja vuorovaikutuksen sekä ajattelun ja älyllisen päättelyn kehittämisessä. Hän tuo esiin, että jo aivotutkimuksissa on todettu leikin edistävän aivojen kasvua ja kehittymistä ja sitä kautta kasvattaa lapsen kykyä oppia ja ajatella. Leikin kautta voidaan hänen mukaansa monipuolisesti tukea lapsen oppimista ja kehittymistä, etenkin kun leikki yleensä motivoi lasta itsessään.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänäimme oli tutkia opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen vaikutuksesta opettajien käsityksiin.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on joustavasta esi- ja alkuopetuksesta?
2. Miten hanke on muuttanut opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta?

Joustavalla esi- ja alkuopetuksella tarkoitetaan toimintamallia, jossa rakennetaan lasten kehitystä ja oppimista tukevaa jatkumoa ja tuetaan siirtymäkäytäntöjä esiopetuksen sekä perusopetuksen kahden ensimmäisen vuoden ajalle (Rantavuori, 2019). Edellisessä hallitusohjelmassa (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma, 2019) on yhdeksi tavoitteeksi nimetty esiopetuksen ja alkuopetuksen joustavan ja yhtenäisen linjauksen laatiminen ja opetuksen muokkaaminen kohti vuosiluokkiin sitomatonta opetusta esiopetuksesta toiseen luokkaan. Uusin hallitusohjelma (Vahva ja välittävä Suomi Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma, 2023) ei ota enää tähän kantaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2022) rahoittaman Joustava esi- ja alkuopetus -hankkeen myötä aihe on yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja meille tulevana luokanopettajina ja aiemmalta koulutukseltamme varhaiskasvatuksenopettajina lähellä omaa arvomaailmaamme.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa avaamme tutkimusmenetelmämme valintaa ja sen sisältöä tämän tutkimuksen näkökulmasta. Perustelemme myös tekemiämme tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja. Pyrimme kuvaamaan tutkimuksemme kulkua niin avoimesti, että sen toistettavuus ja läpinäkyvyys sekä eettisyys ja luotettavuus tulevat esiin.

5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, joka perustuu fenomenografiseen tutkimusmetodiin. Järvisen ja Järvisen (2011) mukaan fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, jolla tutkitaan ihmisten erilaisia käsityksiä ympärillä olevasta maailmasta. Pyrimme saamaan tutkimuksessamme esille erilaisia näkökulmia aiheen tarkasteluun ja ymmärtämään siinä mukana olevien tutkittavien näkökulmia käsiteltävästä ilmiöstä. Puusan ja Juutin (2020) mukaan tämä tarkoittaa, että ollaan kiinnostuneita tutkittavien ajatuksista, näkemyksistä, kokemuksista ja tunteista.

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillisesti melko samanlaisena toistuva pohjarunko (ks. esimerkiksi Puusa ja Juuti 2020). Järjestys on kuitenkin joustava ja usein laadullisessa tutkimuksessa palataan aiempiin vaiheisiin ja ehkä muutetaan niitä, kuten mekin olemme tässä opinnäytetyössä tehneet. Olemme lähteneet rakentamaan teoriapohjaa sen hetkisen ajatusmaailmamme mukaan joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, mutta olemme muuttaneet ja täydentäneet sitä, kun haastatteluista nousi aiheesta jotain tärkeää esiin, mitä emme ole aiemmin osanneet avata. Onneksi tämä on mahdollista valitsemassamme tutkimustavassa. Ja kuten Syrjäläkin (2005) sanoo, jokainen tutkimus on erilainen, koska jokainen tutkija kehittää menetelmät itselleen ja tutkittavaan ilmiöön sopiviksi.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tuottaa rikasta ja yksityiskohtaista tietoa ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020). Paloniemen ja Huuskon (2016) mukaan laadulliset tutkimusmenetelmät ovat lisääntyneet ja niitä voidaan soveltaakin usealla

eri tavalla, kunhan se tehdään perustellen. Tutkimussuuntaukset etsivät paikkaansa ja yrittävät erottua muista, näin tekee Paloniemen ja Huuskon mukaan myös fenomenografia, joka pohjautuu konstruktivismiin ja fenomenologiaan.

Fenomenografian tavoitteena on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kuvailla, ymmärtää ja analysoida erilaisia käsityksiä sekä ymmärtää ja kuvata ajattelutapojen erilaisuutta. Ahosen (1994) mukaan fenomenografian avulla voidaan tutkia, miten ilmiöitä koskevat käsitykset rakentuvat ihmisten tietoisuudessa yksilöllisesti, vaihdellen eri henkilöiden välillä. Juuri tämä ihmisten erilainen tapa ymmärtää maailmaa ja muodostaa siitä käsityksiä kiinnostaa tutkijaa (Ahonen, 1994). Omassa tutkimuksessamme selvitimme opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Käsitteenä joustava esi- ja alkuopetus ei ole vakiintunut, joten opettajienkin ymmärrys siitä on erilaista.

Paloniemi ja Huusko (2016) kirjoittavat, että fenomenografiassa puhutaan konstituoinnista eli käsitysten muodostumisesta ja niiden luonteesta. Käsitysten muodostumiseen vaikuttaa yksilöllillä omat aikaisemmat käsitykset, tieto ja kokemus (Huusko & Paloniemi 2006). Ahosen (1994) mukaan juuri kiinnostus käsitysten sisällöllisistä eroista erottaa fenomenografian muusta käsitystutkimuksesta. Huusko ja Paloniemi myös mainitsevat, että erityisen hyvin fenomenografia sopii kuvaamaan ilmiöitä, joiden ymmärtämisestä tai käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa.

Käsityksillä on Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Ahosen (1994) mukaan fenomenografiassa laajempi ja syvempi merkitys kuin mielipiteellä. Käsitykset ovat myös suhteellisia ja rakentuvat sosiaalisesti ja saavat merkityksensä kokonaisuuksista. Ahonen mainitseekin, kuinka ihmisen käsitys asioista voi muuttua joskus lyhyessäkin ajassa useamman kerran. Omassa tutkimuksessamme selvitimme myös, onko joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutus muuttunut opettajien käsitysten mukaan Opetus- ja kulttuuriministeriön tukeman kehittämisen hankkeen myötä. Käsitysten kehittymistä edistää vuorovaikutus toisten, usein asiasta enemmän tietävien, kanssa (Ahonen 1994). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei Ahosen mukaan kuitenkaan voi asettaa käsityksiä paremmuusjärjestykseen toisiinsa nähden.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tiedonkäsitys käsitetään monisäikeiseksi ja kokonaisvaltaiseksi sekä peilautuvan ihmisen tietoisuuteen, joten suoraviivainen ajattelu, että tietystä muuttujasta seuraa tietty vaikutus ei kuulu fenomenografiseen

ajatteluun (Ahonen 1994). Fenomenografian ihmiskäsitys puolestaan rakentuu Ahosen mukaan siihen olettamukseen, että ihminen osaa tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja kielellä ilmaista näitä käsitteitä. Ahonen tuo myös esiin, että tiedonkäsityksessä tulee huomioida tutkijan omat aikaisemmat tiedot ja odotukset sekä tiedostaa niiden vaikutus tutkimuksen aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon, tahtomattaankin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijalla tulee olla tutkittavasta aiheesta teoreettista taustatietoa, jotta hän osaa kysyä haastateltavilta oikeanlaisia kysymyksiä ja erotella haastateltavien käsitysten elementtejä toisistaan (Ahonen 1994). Oma taustamme varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta sekä pohjalla oleva lapsilähtöinen oppimiskäsityksemme ja aiheen teorioihin perehtymisemme on antanut meille taustatietoa tutkimuksemme aiheesta. Fenomenografiassa teoriaa ei kuitenkaan käytetä Ahosen mukaan ennen tutkimuksen tekoa käsitysten luokitteluun, eikä testata teoriasta nousseita valmiita olettamuksia, koska tällöin hukattaisiin iso osa uudesta tiedosta ja informaatiosta, mitä tutkija voi saada aineistostaan, jos katsoo sitä avoimin silmin. Fenomenografiassa puhutaankin Ahosen mukaan aineistopohjaisesta teoriasta, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen perusväittämiä ei muotoilla aikaisemman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen vaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. Tutkija ei testaa muiden teorioita vaan luo omansa, peilaten sitä kuitenkin muihin teorioihin.

Paloniemi ja Huusko (2016) kirjoittavat fenomenografian lähestyvän kehittävä ja toimintatutkimuksellistakin lähestymistapaa, sillä sitä voidaan pitää myös arviointitietona tai pedagogisen kehittämistyön välineenä. Oma tutkimuksemmekin voisi olla ponnahduslauta joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen ja tämän tiedon käytäntöön saattamiseen.

5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Aineistonhankintamenetelmänämme oli puolistrukturoitu teemahaastattelu joustavan esi- ja alkuopetuksen opettajille. Tällöin meillä oli haastattelurunko (liite 4), mutta olimme avoimia myös uusille näkökulmille haastattelun aikana.

Tavoitteena oli saada haastateltavien ääni kuuluviin. Pääteemoina haastatteluisamme olivat joustava esi- ja alkuopetus käsitteenä ja kokemuksina. Haastattelut toteutimme etähaastatteluina.

Ahosen (1994) mukaan haastattelu on yleisin fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmä. Eskolan ym. (2018) mukaan haastattelu on keskustelu, jonka tarkoituksena on selvittää haastateltavilta tutkimukseen liittyviä asioita. Ahosen mukaan haastattelussa on tärkeää kuunnella haastateltavaa, jotta haastattelija voi tarkentaa kysymyksiään tai jatkaa siitä, mitä haastateltava sanoo. Myös puhetapaan kannattaa kiinnittää huomiota, muistuttavat Eskola ym., sillä haastateltavien tulisi ymmärtää haastattelussa käytettävät käsitteet ja sanasto. Omassa tutkimuksessamme pohdimme tarkkaan aihealueita haastatteluihin, jotta erilaiset käsitykset tulisivat aineistosta ilmi, kuitenkin johdattelematta haastateltavia.

Haastattelutyyppeihin vaikuttaa Eskolan ym. (2018) mukaan se, miten tiukasti kysymykset on muotoiltu ja kuinka paljon haastattelutilannetta ohjataan. Eskola ym. toteavat, että temahaastattelun tavoitteena on olla keskustelu. Tällöin haastattelun aihepiirit on ennalta määrätty, mutta kysymyksiä ei ole muotoiltu tarkasti, eikä kysymyksiä esitetä tietyssä järjestyksessä. Eskolan ym. mukaan temahaastattelun teemojen muodostamisessa on syytä muistaa tutkimusongelma eli mihin tutkimuksella haetaan vastausta, vaikkakin teemojen valinnassa yhdistyvät luovat ideat, tutkijan oma tuntemus aiheesta sekä teorioiden hyödyntäminen. Oman haastattelumme teemat pohjautuivat suoraan tutkimuskysymyksiimme.

Eskolan ym. (2018) mukaan työläin, mutta palkitsevin vaihe on usein haastateltavien etsintä ja heihin yhteyden ottaminen. Haastateltavien valinta määräytyy tutkimustehtävän mukaan, sillä haastatteluun halutaan luonnollisesti henkilöitä, joilla on tutkittavasta asiasta tietoa tai kokemusta. Tämä osoittautui meilläkin haastavaksi vaiheeksi, sillä vaikka saimme kunnista tutkimusluvat helposti, löytyi innokkaita opettajia haastateltaviksi vähän. Haastatteluun kutsuimme opettajia, jotka työskentelivät esi- ja alkuopetuksessa kunnissa, jotka ovat saaneet hankerahaa joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen.

Vaikka haastattelu on muuttunut vuorovaikutteisemmaksi ja vapaammaksi ja siten luontevammaksi, muistuttaa Eskola ym. (2018) haastatteluun liittyvistä erityispiirteistä, joilla se eroaa tasavertaisesta keskustelusta. Haastattelu on useimmiten nauhoitettu tiedonkeruun tilanne, joka toteutuu tutkijan aloitteesta. Erilaiset haastattelutavat ja -välineet ovat lisääntyneet samalla, kun haastattelut ovat yleistyneet aineistonkeruumenetelmänä, toteaa Eskola kumppaneineen. Haastattelut toteutimme helmi-maaliskuussa 2024 etähaastatteluina. Tutkimus toteutettiin opettajien yksilöhaastatteluina, jotka nauhoitettiin ja muokattiin kirjalliseen muotoon aineistoksi. Haastattelut kestivät 30–55 minuuttia ja litterointitiedostot olivat kooltaan 9–16 sivua. Yhteensä litteroitua aineistoa tuli 68 sivua fontilla Times New Roman, fontin koolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Etähaastattelut valikoituivat haastattelutavaksemme käytännöllisyyden ja saavutettavuuden takia. Koska haastateltavia oli kolmesta eri kunnasta ja toteutimme haastattelut kuutena eri päivänä, sijoittuen eri viikoillekin, oli meille taloudellisempaa ja logistisesti helpompaa toteuttaa haastattelut etänä. Tiittula ym. (2005) tuovat esiin haasteita täysin tekstipohjaisissa virtuaalihaastatteluissa suullisen haastattelun sijaan. He esimerkiksi mainitsevat, kuinka virtuaalisesti haastattellessa ei voi lukea toisten ilmeitä tai eleitä, eikä pysty arvioimaan mielentilaa tai suhtautumista kysymyksiin. Pyrimme välttämään näitä haasteita luomalla etähaastattelusta mahdollisimman samanlaisen kokemuksen kuin kasvokkain haastatellessa. Pidimme itse kamerat auki haastatteluissa ja haastateltavat toimivat samalla tavalla, paitsi yksi haastateltava ei saanut kameraa toimimaan. Kuvayhteyden myötä pystyimme havainnoimaan haastateltavan eleitä ja ilmeitä sanojen lisäksi sekä antamaan haastateltavalle palautetta keskustelun aikana myös nonverbaalisesti, esimerkiksi nyökkäillen ja hymyillen, ja sitä kautta kannustaen heitä kertomaan lisää omia ajatuksiaan.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessa haastateltiin kuutta opettajaa kolmesta eri kunnasta. Haastateltavat toimivat luokanopettajina, esiopettajina tai erityisopettajina esi- ja alkuopetuksessa. Kaksi haastateltavista toimi opettajan työnsä lisäksi tällä hetkellä kunnan joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeessa projektityöntekijänä.

Laitoimme tutkimuslupahakemukset (liite 1) kahteen hankkeeseen mukana olevaan kuntaan ja sitä kautta saimme 5 haastateltavaa. Kysyimme kunnista useampaan kertaan haastateltavia ja lähestyimme muutamaa ihmistä puhelimitse tai sähköpostitse suoraan, jotta saimme nämä haastateltavat koottua. Kuudennen haastateltavan valitsimme itse tutkien hankkeeseen osallistuvien kuntien listaa ja miettien, olisiko meillä tuttavilla jossakin hankekunnassa, koska kahdesta mukana olevasta kunnasta emme saaneet lisää haastateltavia. Toinen opinnäytetyön tekijöistä tiesi kuudennen haastateltavan työhistoriansa kautta.

Aineiston kokoa miettiessämme otimme lähtökohdaksi Eskolan ja Suoran (2014) näkemyksen siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulisi pyrkiä ymmärtämään jotakin toimintaa tai kuvaamaan jotakin tapahtumaa, eikä sen sijaan pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Tällöin käytetään harkinnanvaraista tai tarkoituksenmukaista aineiston poimintaa ja aineiston määrä on tutkimuskohtainen. Eskola ja Suoranta tuo esiin saturaation eli kylläntymisen käsitteen aineiston määrän arvioinnissa. Huomasimme, että saimme melko samanlaisia vastauksia jo neljännessä haastattelussa, mutta silti jokainen haastattelu toi myös uutta näkökulmaa asiaan. Saturaation näkökulmasta olisimme siis voineet etsiä vielä lisääkin haastateltavia. Toisaalta tutkijan tehtävänä on tehdä rajauksia ja kuuden haastattelun jälkeen koimme, että olemme jo saaneet aineistoa tarpeeksi meidän tutkimustamme varten analysoitavaksi.

Tutkimusaineisto anonymisoitiin poistamalla tutkittavien nimet sekä muut tunnistamista mahdollistavat tiedot, kuten paikkakunnat ja koulujen nimet. Emme ole myöskään eritelleet, missä työtehtävässä haastateltava toimii turvaksemme haastateltavien tunnistamattomuutta. Tutkimusaineistoon muodostettiin tunnistekoodit haastateltaville litteroinnin yhteydessä numeroimalla haastateltavat haastattelujärjestyksessä (H 1–6). Emme eritelleet haastatteluissa,

kumpi haastatteliijoista on kyseessä, vaan käytimme vain haastattelijan -nimikettä, koska emme kokeneet erittelyä tutkimuksen kannalta tarpeelliseksi.

5.4 Aineiston analyysi

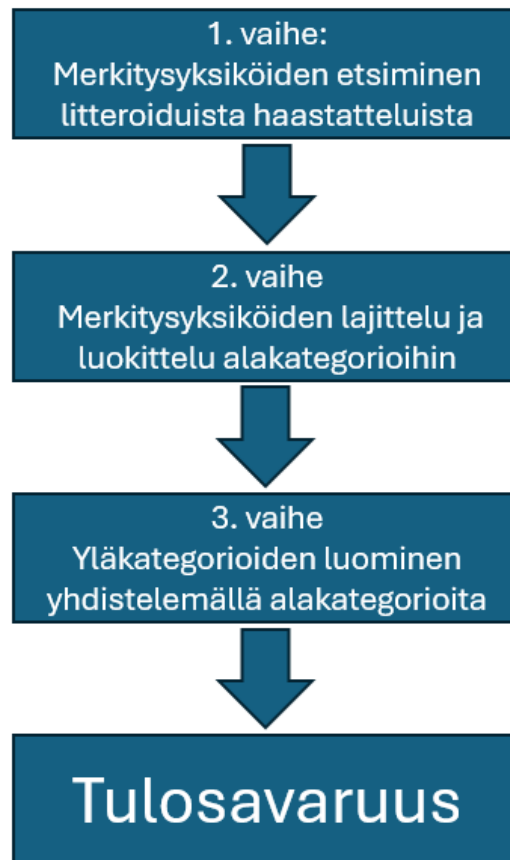
Koska tutkimuksemme oli fenomenografinen, ohjasi metodi myös aineiston analyysiamme. Fenomenografinen tutkimusote näkyy Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Ahosen (1994) mukaan aineiston analyysissä siinä, että kerätyn aineiston perusteella luodaan kategorisointia tutkimustuloksille.

Teoriat eivät siis ole Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan lähtökohta aineiston luokittelulle, mutta teoriat ovat mukana kategorioiden muodostamisessa. Käytämme analyysissämme Eskolan (2018) mainitsemaa teoriasidonnaista analyysia, jolloin analyysissämme oli kytkentöjä teorioihin ja tutkimustuloksiin, mutta se ei suoraan pohjautunut yhteen teoriaan. Ahosen (1994) mukaan kategoriat kertovat, mitä teoreettisesti merkitsevää ja erilaista tutkittavien ilmaisuissa on laadullisesti, niiden määrä tai edustavuus ei ole keskeistä. Alatason kategoriat yhdistyvät ylätason kategorioiksi ja ylätason kategoriat ovat tutkijan oma teoria tai selitysmalli tutkittavalle asialle.

Kuviossa 1 esittelemme tutkimuksemme analyysiprosessia, joka mukailee Huuskon ja Paloniemen (2006) mallia. Analyysi ei kuitenkaan edennyt niin suoraviivaisesti kuin kuvio antaa ymmärtää, vaan välillä palasimme edelliseen vaiheeseen takaisin.

Kuvio 1

Tutkimamme fenomenografisen analyysiprosessin kuvaus Huuskoa & Paloniemeä (2006) mukaillen



Tutkimuksemme analyysi alkoi haastattelujen litteroinneilla. Litteroiduista haastatteluista etsimme ensin tutkimuskysymystemme kannalta merkityksellisiä yksiköitä (1. vaihe). Sen jälkeen toisessa vaiheessa luokittelimme nämä merkitysyksiköt toisiinsa liittyviin alakategorioihin. Liitteessä 5 on esimerkkinä kategorisointia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, oppilaiden ryhmittelyjen osalta. Kolmannessa vaiheessa loimme yläkategorioita yhdistelemällä alakategorioita ja niiden välisiä suhteita tulkiten. Yläkategorioiden avulla loimme horisontaalisen tulosavaruuden, jossa kategoriat ovat sisällöltään erilaisia, mutta samanarvoisia.

Alakategorioita tutkimuksessamme nousi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen 13, jotka yhdistimme sitten neljäksi yläkategoriaksi. Myös toisessa tutkimuskysymyksessä alakategorioita on 13, jotka yhdistimme neljäksi yläkategoriaksi. Kategoriat näkyvät tulososiossamme kuvioissa 2 ja 3 (tulosavaruudet tutkimuskysymyksistä s. 37 ja s. 44).

Tärkeää on katsoa aineistoa kokonaisuutena ja muodostaa siitä analyysin kautta kokonaisuus. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografiassa ei keskitytä yksittäisiin tapauksiin, koska ”*ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta*”. Ahonen (1994) taas mainitsee, että usein kohdejoukko fenomenografisessa tutkimuksessa on niin pieni, ettei määrällisillä tuloksilla ole merkitystä, vaan tutkimuksen kannalta kiinnostavin kategoria saattaa esiintyä tutkittavien joukossa marginaalisesti. Myös Huusko ja Paloniemi tuovat esiin, että mielenkiintoisin ja suurin asia fenomenografisessa tutkimuksessa voi ilmetä jossain määrällisesti pienessä asiassa.

Eskola (2018) ja Ahonen (1994) tuovat esiin, että aineiston analyysi- ja tulkintavaihe on tutkijan aktiivisuutta vaativaa, jolloin hän perehtyy aineistoon useampaan kertaan, jotta hän saa työstettyä aineistosta esiin tuloksia. Eskola herättelee pohtimaan, keskitytäänkö analyysissä ilmiön yleisyyteen, ilmiön kirjoon vai poikkeaviin tapauksiin. Hän tuo esiin, että poikkeavia tapauksia ei kannata unohtaa kokonaan, vaan ne voi analysoida erikseen aineistosta löytyvän yleisen lisäksi. Ahonen myös tuo esiin, kuinka fenomenografinen tutkimus toteutuu ajallisesti spiraalinomaisesti, jolloin teoria ja aineisto vaikuttavat toisiinsa sekä aineiston keruussa, käsittelyssä että tulkinnassa. Tämän saman kategorioiden ja teorian välisen keskustelun tuovat myös Niikko ja Ugaste (2019) esiin. Niikon ja Ugasteen mukaan on tärkeää, että tutkijan omat oletukset ja ennakkoluulot eivät vaikuta aineiston tulkintaan.

Tutkimuksessamme olemmekin katsoneet sekä aineistoa teoriaamme pohjautuen että teoriaa aineistoomme pohjautuen. Luimme aineistoa moneen kertaan ja pohdimme sitä vähän eri tulosuunnasta saadaksemme sieltä esiin opettajien käsityksiä ja niiden muodostumista. Löysimme aineistostamme asioita, joista kaikki opettajat puhuivat haastatteluissa, mutta myös mielestämme tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia asioita, joista vain yksi haastateltava kertoi.

Ahosen (1994) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa pitää huomioida asia- ja tilaneyhteys ilmaisun ymmärtämiseksi. Siksi ilmaisuja on tärkeää tarkastella mahdollisimman laajoina yksiköinä, jotta kontekstuaalisuus säilyy. Ilmaisujen merkitykseen vaikuttaa Ahosen mukaan aina paitsi haastateltava,

myös haastattelija eli tutkija, joka tulkitsee ilmaisua omista lähtökohdistaan. Tällöin on iso merkitys tutkijan teoreettisella perehtymisellä aiheeseen sekä hänen oman viitetaustansa tiedostamisella, jotta tulkinnat olisivat mahdollisimman objektiivisia ja tutkittavan ajatukset tulisivat hänen tarkoittamassa muodossa esiin.

Eskola (2018) tuo esiin, että aineistot voivat tuoda uusia näkökulmia tutkijalle, koska tutkittavilta on kysytty avoimilla kysymyksillä heidän ajatuksiaan ja he ovat saaneet tuoda esiin oman käsityksensä tutkittavasta asiasta. Eskola mainitsee aineiston toimivan myös tutkijan ajatusten virittäjänä, ei vain ennalta tiedetyn vahvistajana tai kumoajana. Aineistomme vahvasti monilta osin aiempaa tietoaamme, mutta saimme siitä myös uudenlaisia ajatuksia. Esimerkiksi opettajien käsitys siitä, että joustavan esi- ja alkuopetuksen myötä erityisopetuksen resurssit ovat paremmin käytössä ja oppilaat saavat opettajien mukaan enemmän erityisopetusta kuin normaalissa luokkakajakoihin perustuvassa opetuksessa oli meille ajatus, jota emme itse olleet huomioineet etukäteen.

Eskola (2018) tuo esiin, että opinnäytetyön sivumäärä on rajallinen, joten voi olla, että emme pysty menemään kaikkiin aineiston analyysissä esiin nousseisiin teemoihin. Eskola suosittelee aloittamaan analyysin antoisuusjärjestyksessä, eli teemasta tai kategoriasta, joka antaa eniten uutta sekä siitä teemasta, joka kiinnostaa tutkijaa eniten. Eskola tuo myös esiin, että aineistoa voi pyörittää loputtomiin vaihtamalla esimerkiksi näkökulmaa tai teorioita tulkinnan taustalla, joten pitää osata päättää, milloin työ on valmis. Oma aineistoamme pyöritimme myös moneen kertaan ja tulkitsimme sitä monesta suunnasta, pohtien etenkin haastattelujen alakategoriointia, kunnes päätimme, että olemme saaneet siitä merkittävimmät asiat esiin ja analyysimme on valmis.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) HTK-ohjeistuksen mukaiset hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet, eli luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto, kuuluivat olennaisena lähtökohtana ja johtoajatuksena tutkimuk-

seemme. Suunnittelimme, toteutimme ja dokumentoimme toimintaamme tutkimuksen aikana huolellisesti. Pyrimme myös avaamaan tutkimusprosessimme kaikkia vaiheita luotettavuuden ja tulosten aitouden kannalta tarpeeksi syvästi ja itsearvioiden prosessia. Ahosen (1994) mukaan lukijan tulisikin saada tarpeeksi seikkaperäinen kuvaus tutkimusprosessista, jotta hän voi arvioida sen luotettavuutta.

Opinnäytetyötä kirjoittaessamme varasimme tämän yhden luvun luotettavuuden ja eettisyyden arviointiin, mutta toteutimme tätä arviointia koko prosessin ajan ja olemme sitä avanneet myös muussa kohtaa. Tavoitteenamme oli, että luotettavuus ja eettisyys läpäisevät koko prosessimme, niin teoriaosion, haastattelujen, analyysin kuin kaiken muunkin pohdintamme osalta. Koskisen (2011) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioidaankin aineiston hankinnan, sen analyysin ja tutkimuksen teorian validiteetin mukaan. Fenomenografiassa luotettavuus perustuu Koskisen mukaan siihen, miten tulokset esitetään ja raportoidaan. Hän painottaa, että tutkijan tulisi löytää erilaiset ilmiötä kuvaavat käsitykset ja raportoida ne avoimesti ja läpinäkyvästi. Tällöin lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen kulkua alusta loppuun.

Tutkimuksemme luotettavuutta pohdimme useammasta näkökulmasta Ahosen ohjeistuksen mukaan. Ahonen (1994) tuo esiin fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa kaksi näkökulmaa: aineiston ja kategorioiden luotettavuuden. Näitä hän ohjaa vielä katsomaan niin aitouden kuin relevantin kautta. Aineiston kohdalla nämä tarkoittavat Ahosen mukaan sitä, että tutkittavat puhuvat samasta asiasta kuin tutkija oletti (aitous) sekä aineisto on relevanttia teoreettisten käsitteiden suhteen. Johtopäätökset eli merkityskategoriat ja tulkitut merkitykset ovat valideja, kun ne vastaavat tutkittavien tarkoitusta ilman ylitulkintoja tai tulkintoja omien ennakkokäsitysten pohjalta. Olemme avanneet kategorisointiamme liitteessä 5 (Esimerkki kategorisoinnista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: oppilaiden ryhmittelyt), jotta lukijakin pääsisi perille ajattelustamme.

Varmistimme aineiston yhtenäisyyttä ja laatua tekemällä haastattelurun-
gon ja -kysymykset etukäteen, jotta haastattelut olisivat mahdollisimman saman-
laisia kaikille haastateltaville. Nauhoitimme haastattelut ja litteroimme ne. Haas-
tatteluissa käytimme haastatteluvaiheessa haastateltavien oikeita etunimiä,
mutta litterointivaiheessa poistimme oikeat nimet aineistosta ja käytimme niiden
sijaan tunnistekoodoja H 1–6, eli suojelimme tutkittavia anonymisoimalla aineis-
ton. Litterointivaiheessa poistimme myös muut tunnistetiedot haastatteluista,
kuten paikkakuntien tai koulujen nimet.

Ahosen (1994) mukaan myös litterointi ja sen esiin tuominen oikealla ta-
valla kertoo tutkimuksen luotettavuudesta. Hän mainitsee, että litteroituja otteita
kommentoidaan luotettavuusosiossa siitä näkökulmasta, johdatteliko haastatte-
lija haastateltavaa vai saako haastateltava kertoa asiansa omin sanoin. Litte-
roidessamme aineistoa huomasimme, että usein meidän kommenttimme olivat
vain haastateltavan vahvistamista pienillä täytesanoilla ja haastateltava kertoi
usein pitkiä pätkiä tarinaa itsenäisesti. Aineiston relevanssia kuvaa Ahosen mu-
kaan se, kuinka hyvin tutkija osaa kysyä tarkentavia kysymyksiä ja pitää haas-
tattelun aiheen kannalta keskeisissä asioissa, kuitenkin johdattelematta tutkit-
tavia. Tämäkin litteroinnissa näkyi hyvin, sillä vaikka meillä oli sama runko kai-
kille haastateltaville, tarkentavat kysymykset, usein haastateltavan omilla sa-
noilla, toivat haastatteluun myös yksilöllisiä näkökulmia. Ja kun käytimme tar-
kentavissa kysymyksissä haastateltavan omia kommentteja ja sanoja pyytäen
häntä kertomaan lisää jostain hänen mainitsemasta asiasta, emme johdatelleet
haastateltavaa haluamaamme suuntaan vaan annoimme hänen itse kertoa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on keskeistä aineiston kategorisointi
analyysivaiheessa (ks. esim. Ahonen 1994, Koskinen 2011). Kategorioiden teo-
reettinen merkityksellisyys tuodaan esille kytkemällä niitä teoriaan ja tutkimus-
kysymyksiin. Koska teimme opinnäytetyötä kaksin, voimme haastaa toistemme
ajatuksia kategorioiden muodostamisessa sekä tulkintojen tekemisessä aineis-
tosta ja aineiston jakamisessa kategorioihin. Tätä voidaan kutsua myös tutkijat-
riangulaatioksi, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009). Tut-
kijatriangulaatiossa Hirsjärven ym. mukaan aineiston keräämiseen, analysointiin

ja tulkintaan osallistuu useampia tutkijoita. Erimielisyydet kategorisoinnin rakentamisessa ovat myös hyväksi, sillä ne voivat Ahosen mukaan tuoda esiin tutkimuksen vaikeimmin lähestyttäviä ilmiöitä ja käsitteitä. Tätä samaa tuovat Niikko ja Ugaste (2012) myös esille omassa artikkelissaan, kun he kertovat tarkastaneensa kategorioita, kunnes pääsivät niistä yksimielisyyteen.

Huolehdimme eettisyydestä ennakoiden kysymällä tutkimusluvut niin organisaation tasolla kuin yksilötasolla. Kolmannesta kunnasta haastatteluun osallistui vain yksi haastateltava, joten emme kysyneet kunnasta tutkimuslupaa, vaan vain yksilötasolla hänen oman suostumuksensa tutkimukseen. Haastattelukutsun (liite 3) yhteydessä ilmoitimme tutkimusaineistojen käsittely- ja hallintatavat tutkimukseen osallistuville.

Keräsimme vain tutkimuksen kannalta oleellisia henkilötietoja, eli tässä tapauksessa tutkittavien nimet ja äänet tallenteissa olivat näitä henkilötietoja. Teimme tietosuojailmoituksen (liite 2), koska tutkimuksessa käsiteltiin henkilötietoja. Siinä kerroimme tutkittavalle mitä tietoja kerätään, miksi, mitä niillä tehdään ja miten ne turvataan. Olemme itse rekisterinpitäjiä eli vastuussa henkilötietojen käsittelystä. Tietosuojailmoituksen annoimme haastateltaville sähköisesti haastattelukutsun mukana. Haastateltavien suostumuksen haastatteluun kysyimme suullisesti vielä jokaisen haastattelun alussa. Tutkimusaineisto on tarkoitettu vain tähän tutkimukseen ja hävitämme aineiston Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaan opinnäytetyön valmistuttua.

6 TULOKSET

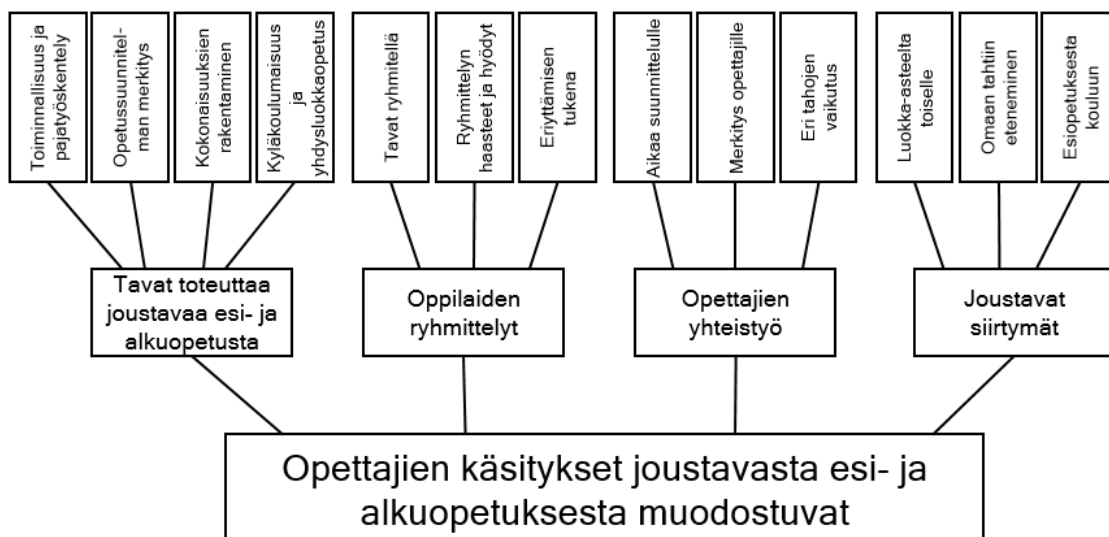
Tulosluvussa kuvaamme aluksi opettajien käsitysten rakentumista joustavasta esi- ja alkuopetuksesta haastattelujen tulosten perusteella. Sitten kuvaamme miten opettajien käsitykset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ovat muuttuneet joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen myötä.

6.1 Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen löysimme haastatteluista 13 alakategoriaa, joista muodostimme neljä yläkategoriaa. Näistä kategorioista muodostimme horisontaalisen tulosavaruuden. Kuvioon 2 olemme avanneet ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosavaruutta.

Kuvio 2

Tulosavaruus opettajien käsityksistä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta



Kuvion 2 tulosavaruuden avulla olemme avanneet opettajien käsitysten muodostumista joustavasta esi- ja alkuopetuksesta tulososioon.

6.1.1 Tavat toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta

Opettajat nostivat esiin useampia näkökulmia joustavan esi- ja alkuopetuksen käytännön toteutuksesta, joiden katsoimme vaikuttavan heidän käsitykseensä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Opettajat yhdistivät joustavan esi- ja alkuopetuksen usein pajatyöskentelyyn ja toiminnallisuuteen.

Kokeiltiin vähän semmosia hahmotus- tai motoriikkakertoja, että laitettiin lapsia sen perusteella ryhmiin ja sitte tehtiin erilaisia motoriikkapisteitä ja hahmotuspisteitä. (H 2)

Toisaalta he myös pohtivat, että joustava esi- ja alkuopetus ei aina tarkoita vain pajatyöskentelyä tai toiminnallisuutta.

Meillä on ollu toki myös ihan perustuntejakin [koordinaattorin] kanssa, mitä tässä ollaan pidetty. Että en pidä niitäkään huonoina, että ei aina tarvitse olla joku jumppa. (H 2)

Toiminnallisuus koettiin helpommin toteutettavaksi joustavassa esi- ja alkuopetuksessa, kun työtä tehdään yhdessä toisen tai toisten opettajien kanssa. Toiminnallisuus nähtiin myös mukavana tapana tehdä työtä, mutta samalla se lisäsi opettajien työmäärää, kun tarvitaan erilaisia materiaaleja opetukseen.

Äikkää tai matikkaa sillä lailla toiminnallisesti, elikkä silloin kun on ollut enemmän henkilökuntaa käytössä. Hahmottamiseen liittyviä, hahmottamiseen, motoriikkaan liittyviä, just tunnetaitoihin liittyviä, äidinkielen, lukemisen, kirjoittamisen juttuja on tehty sitten toiminnallisesti. (H 3)

Toiminnallinen kivaa, mutta kyllähän siinä kova työ on, kun sä teet ne kaikki materiaalit siihen aina, että ei ne vaan yhtäkkiä ilmaannu. (H 1)

Haastateltavat toivat esiin, että opetuksesta tulisi rakentaa kokonaisuuksia, poh-tien mihin oppiaineisiin tai sisältöihin joustava esi- ja alkuopetus sopii sekä ot-taen huomioon myös oppilasryhmä.

Otetaanko joku yhteinen aihekokonaisuus, vai sitten että keskitytäänkö johonkin, mikä on ollut nyt sitten ajankohtainen missäkin luokassa, että mennään sitä sitten läpi. Ne tunne-taidot on ollut nyt sekä viime keväänä ja tälle syksyä, että niihin ollaan panostettu, että niistä on tehty useampia pajoja. (H 1)

Haastateltavat huolehtivat myös siitä, että opetuksessa otettaisiin huomioon myös edellisten ja tulevien vuosien opetus. He toivat esiin, että jos oppilas pääsee etenemään joustavasti oman taitotasonsa mukaan, voi haasteena olla, että tätä ei

oteta tulevassa opetuksessa huomioon, vaan oppilas opiskelee samaa asiaa uudestaan.

Siihen pitää olla myös sitten sitoutunut, joka siinä on siellä alkuopetuksessa, että on valmis tekemään sitä työtä. Että ei ole sitä, nyt vaan jonkun aikaa tekee niin, mutta että se pitää tietää, että jos nyt tää menee vaikka ykkösluokkalaisten, jos se rupeaa tekemään näitä kakosluokan matikan kirjoja, ettei sen tarvitse sitten seuraavana vuonna tehdä niitä uudelleen tai näin päin, että siinä on se tulevaisuus myös. (H 1)

Käytännön toteutuksessa nousi kaikkien haastateltavien kohdalla esiin myös yhdysluokkaopetus tai kyläkoulun hyödyt joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa. Haastateltavat kokivat, että joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on hyvin paljon samaa kuin yhdysluokkaopetuksessa ja pienemmässä kyläkouluyhteisössä ollaan luontevasti enemmän tekemisissä eri luokka-asteiden välillä.

Yleensä ottaen, kun on pieni kyläkoulu niin tosi paljonhan täällä on kaikenlaista toimintaa, mikä on yli luokkarajojen niin ettei ole, ei ole vaan ne tietyt jutut. (H 1)

Se pienempi yksikkö, niin siellä on sitten taas tosi paljon niin kun tämmöisiä tapahtumia, missä on eskarit koko koulun mukana sitten taas eri lailla kun täällä [isommassa koulussa], että ne on hyvin erilaisia käytännöiltä nää paikat. (H 4)

Yhdysluokka-ajatustakin sitten, että isompi voi pienempää auttaa ... laajenee vähän se piiri...vertaisoppimista tai toiselta oppimista, tämmöisiä perinteisiä niinku yhdysluokan etuja sitten. Ja välillä niin päin, että pienempi voi neuvoa isompaa, että sitä niinku lasten keskinäistä yhteistyötä, oppimista. Ja meille sitten siellä tämä, että se vähän laajentaa sitä, jos on pieni ryhmä niin laajentaa myös sitä kaveripiiriä sitten mahdollisesti. (H 5)

Toisaalta yksi haastateltavista toi esiin yhdysluokkaopetuksen myös haasteena joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutukselle. Yhdysluokassa yhdellä opettajalla on opetettavanaan useampi luokka-aste, jolloin aikaa yksilölliseen huomioimiseen jää vähemmän.

Jos meillä onkin esi- ja alkuopetuksessa yks opettaja, et ne on sellasia asioita, että pystyykö siinä sitten ihan oikeasti ja aidosti toteuttaa sitä luokattomuutta. Toisaalta se voi sopia siihen aika hyvin, mutta toisaalta siihen pitää olla myös sitä resurssia, että ei sitä yksin pysty. Kun sulla on ne kaikki siinä kerralla ne oppilaat, niin välttämättä sitä ei sillä tavalla pysty ihan niin hyvin sitten toteuttaa. (H 6)

Opetussuunnitelman merkitys toimintaa ohjaavana asiakirjana nousi myös esiin opettajien haastatteluissa.

Kyllähän se lapsi saa silti harjotella niitä taitoja mitä eskarissa nyt vaikka harjotellaan ja se lukee siellä esiopsissa, vaikka me oltaisiin joustavaa tekemässä. Opehan suunnittelee kuitenkin sen tunnin ja siellä on ne pedagogiset tavoitteet ja sisällöt, mitkä tulee sitten sieltä opsista. (H 2)

Kun esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmassa niin hyvinhän ne on niin kuin samoja aihepiirejä. [...] Kakkosilla vähän erilaista kuitenkin sitten, että jos ajattelet eskari, semmoista kieleen tutustumista ja vähän leikkiä ja näin. Tavoite erilainen. Kakkosilla jo pitäisi vähän niinku oikeasti sitä tietoasiaa jotenkin sitten pikkuisen jäsentyä ja jäädä ehkä vähän enempi sitten mieleen. (H 5)

Toiminnan pedagogisia tavoitteita ja sisältöjä katsottiin opetussuunnitelmasta ja pohdittiin esiopetuksen ja alkuopetuksen keskenään erilaisia ja samanlaisia tavoitteita ja niiden suhteuttamista arkeen.

6.1.2 Oppilaiden ryhmittelyt

Opettajien käsityksiin joustavasta esi- ja alkuopetuksesta liittyivät vahvasti erilaiset oppilaiden ryhmittelyt, jolloin oppilaan omat lähtökohdat pystytään huomioimaan paremmin.

Kyllä se on mun mielestä aina hyvä asia, että otetaan se oppilaan lähtökohta huomioon, että pystyy menemään sen oman tason mukaan. (H 1)

Lapset on eri oppimisen tasolla, että siellä pystytään myöskin vastaamaan siihen. Että pystytään niin kun ryhmittelemään tavallaan tai ottamaan se huomioon, että millä oppimisen tasolla on ja vastaamaan siihen tarpeeseen, että mitä kenelläkin sitten on. (H 3)

Opettajat jakoivat oppilaita ryhmiin usein taitotasojen mukaan, mutta toisinaan heillä oli ryhmittelyihin muitakin syitä, kuten ryhmien rauhallisuus tai oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden tukeminen. Erilaisten ryhmittelyjen avulla opettajien käsityksen mukaan pystyttiin tukemaan eri tilanteissa kunkin oppilaan oppimista.

Tai sitten joskus myös ihan eri tavalla ryhmitellä, ettei välttämättä tasojenkaan mukaan vaan vaikka niin, että saadaan rauhalliset ryhmät luotua, että muodostetaan lapsia sillä lailla, ettei laiteta kaikista vilkkaimpia samaan ryhmään, vaan vähän katotaan, että miten me saadaan rauhotettua näitä ryhmiä. (H 2)

Opettajien käsityksen mukaan oppilaat ovat tykänneet toimia erilaisissa ryhmissä, mutta joillekin oppilaille saattaa kuitenkin olla haastavaa, kun oppimisryhmä vaihtuu, joten sekin täytyy huomioida oppilaita ryhmiteltäessä.

Ne on ihan tykännyt kuitenkin. On oppilaita, jotka tarvitsee sitä normaaliutta. Ei ole niitä muutoksia ja uutta ryhmää. Heille on kuitenkin sitten helpompaa se, ettei ole niin paljon muutoksia siinä arjessa. (H 2)

Opettajien käsityksen mukaan joustava esi- ja alkuopetus on hyvä keino eriyttää ja antaa tukea oppilaille.

Että he sai tavallaan enemmän sitä mun erityisopetusresurssia, kun ei oltu kiinni vaikka jossain kirjassa, että nyt pitäis edetä jossain tarinassa tai muuta. Vaan oli tosi vapaat kädet silloin toteuttaa sitä, niin jotenkin sain sitä erityisopetusresurssia ehkä kohdennettua vielä paremmin niille jotka tarvitsi sitä tukea. (H 6)

Suurena etuna opettajat kokevat, että on pystytty ryhmittelemään oppilaat siten, että samanlaista tukea tarvitsevat eri luokilta on jaoteltu samaan ryhmään ja näin he kaikki saavat tarvitsemaansa tukea jopa enemmän kuin saisivat normaalissa luokkamutoisessa opetuksessa.

6.1.3 Opettajien yhteistyö

Kaikkien haastattelemiemme opettajien käsityksissä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta nousi esille opettajien välinen yhteistyö. Tämä yhteistyö näkyi ideoiden vaihtamisena, mutta myös samanaikaisopettajuutena. Suureksi vahvuudeksi opettajien välisessä yhteistyössä nähtiin jokaisen opettajan vahvuuksien ja osaamisen hyödyntäminen.

Vaikka meillä on ne omat ihan erilliset luokat, niin jotenkin me [luokanopen] kanssa silloin innostuttiin siitä, että hei, nyt meillä on mahdollisuus oikeesti tehdä yhteistyötä eikä puurtaa yksin." (H 2)

Opettajien käsityksissä yhteistyössä korostui yhteisen suunnittelun merkitys ja yhteen hiileen puhaltaminen. Yhteinen suunnittelu kuitenkin vaatii aikaa ja sitoutumista.

Kiva niitä ideoita siinä vähän heitellä, että mitäs me tehtäis ens kerralla ja mä ajattelin näin. Ja sitten toiselta voi tullakin ihan jotain yllättävää uutta ideaa, niin se on ollut kiva, että ollaan sitten voitu jakaa. (H 2)

Hankaluuksia löytää ensinnäkin niinku aikuisten kesken yhteistä suunnittelu-aikaa. (H 3)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiseen liittyy myös muunlaista yhteistyötä, sillä opetus- ja oppimistapa poikkeaa tavanomaisesta ja näin ollen siitä täytyy olla myös esihenkilöiden ja päättäjiensäkin ainakin tietoisia.

Ja sitten esimiesten välinen yhteistyö tai lähinnä heidän tuki ehkä sitten tälle yhteistyölle, niin se on niin kun tosi tärkeää. Mutta tietysti myös hekin tekee jonkun verran sitä yhteistyötä. (H 4)

Esihenkilöiltä ja päättäjiltä saatu tuki koetaan tärkeäksi. Myös eri instituutioiden esihenkilöiden välisen yhteistyön merkitys nousi esiin opettajien käytännön työn tukemisessa.

6.1.4 Joustavat siirtymät

Esi- ja alkuopetuksen joustavuuden siirtymissä haastateltavat näkivät vähän eri tavoin. Osa pohti asiaa siirtymänä esiopetuksesta kouluun, osa pohti siirtymää luokka-asteelta toiselle joustavasti oppilaan oman taitotason ja kehittymisen mukaan ja osa pohti joustavaa, omantahista etenemistä opinnoissa, ilman siirtymää luokka-asteelta toiselle. Kenenkään haastateltavan työssä ei toteutettu joustavaa esi- ja alkuopetusta niin, että oppilaat siirtyisivät luokka-asteelta toiselle joustavasti. He pohtivatkin, että pitää muistaa huomioida myös muut kuin kognitiiviset taidot, jos siirrytään luokka-asteelta toiselle nopeammin kuin yleensä.

Paljon kaikkea muutakin liittyy siihen, siihen kolmoseen vaikka, kun vaan pelkät kirjoitus- ja lukutaidot. Siinä on kuitenkin nää, että kuinka kaveritaidot ja tämmöset on harjaantunu... Pitää olla kuitenkin semmonen laaja kokonaiskuvakin, ettei vaan siirretä niinku syyttä suotta, vaan sitten pitäisi olla aika painavat perusteet, että näin tehtäis. Ei se mikään mahdoton asia kuitenkaan. (H 2)

Yksi haastateltava pohti myös joustavan esi- ja alkuopetuksen mahdollisuutta siinä tapauksessa, jos oppilaan oppiminen on hitaampaa. Yleisesti tällainen oppilas kertaa oppisisältöjä toisen vuoden, eli kansan kielellä jää luokalleen. Haastateltava pohti, olisiko joustavan esi- ja alkuopetuksen oppisisällön saavuttaminen neljässä vuodessa oppilaan ja huoltajien näkökulmasta helpommin ymmärrettävä ja hyväksyttävä vaihtoehto kuin luokalle jääminen.

Siinä mielessä se luokattomuus on musta tavallaan niinku mielenkiintonen aihe tutkia. Just, että se olis eri asia jotenki sanoa, että. Tai en mä tiä onko se vanhemmalle sitten lopulta eri asia, että joku käy tätä nyt neljä vuotta ja joku kävis vaikka kaks vuotta, niin siinä mielessä se on mielenkiintonen aihe. (H 6)

Yhdessä kunnassa oli hankkeen myötä pohdittu joustavien siirtymien kirjaamista vuosiluokkiin sitomattomana kunnan omaan opetussuunnitelmaan esi- ja alkuopetuksessa. Tällöin tuli esiin, että saman kunnan sisälläkin voidaan opetusta järjestää erilaisissa ympäristöissä ja opetus tulisi aina järjestää suhteessa ympäristöön, toimintatapoihin ja myös oppilasryhmiin.

He on lähteneet siihen tosi isosti jotenkin siihen joustavuuteen, jopa niin, että ovat mietti-neet että oisko meillä sitten jatkossa ihan luokatonta opetusta, että se esi- ja alkuopetus ois luokkatasoon sitomatonta kaiken kaikkiaan. Niin sitten jotenkin kun palataan taas tonne meidän kouluun, joka on tosi erilainen, niin sitten huomaa että ne kaikki toimintata-vat ei ihan vaikka fyysisiltä tiloiltaan istu sitten tänne. Että jotenki mä aattelen, että jokai-sen koulun tavallaan pitää jollain tasolla kuitenkin kehittää se oma tapansa, että miten sitä joustavaa esi- ja alkuopetusta lähetään toteuttamaan. (H 6)

Haastatteluissa nousi esiin myös joustavan esi- ja alkuopetuksen tärkeä merkitys lapsille esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymän helpottajana.

Oleelliseksi... Kyllä mä luulisin, että se on just se, että koulu, että se kynnyks tästä eskarin ja koulun välillä, että sitä ei olisi. Mä nyt toivon, että se kynnyks ei siirry sitten jokin muualle siitä. Mutta että se eskarista kouluun siirtyminen, että se olis lapsille helpompi. (H 4)

Ajattelen sen [joustava esi- ja alkuopetus] niinku monelta eri kantilta oikeastaan, että en-sinnäkin se on ehkä semmoista raja-aitojen poistamista siitä esi- ja alkuopetuksen väliltä sillä, että se on mahdollisimman joustava se siirtyminen sitten sieltä varhaiskasvatuksen ja esikoulun puolelta niinku koululle. (H 3)

Esi- ja alkuopetuksen joustavuus nähtiin yleisesti oppilaan yksilöllisen etenemi-sen sallimisena ja tukemisena, ilman siirtymistä luokka-asteelta toiselle. Tämä tarkoitti usein pääsemistä ”taitavampien” ryhmään, mutta käsitettiin myös eriyt-tämisenä niin ylös- kuin alaspäin.

Joustava on sitä, että jokainen lapsi pääsis etenemään niin kun omassa tahdissa. Että se on lähinnä koulu, joka sitten joustaa... Sun ei ole pakko olla koululainen sinä ensimmäi-senä koulupäivänä, kun koulu alkaa, vaan sä voit olla sitä jo puolessavälissä eskaria tai sit sä voit olla vasta ekaluokan lopulla. (H 4)

Sellaset lapset, jotka on oppinu ehkä enemmän, niin toisaalta pääsee joustavasti etene-mään sillä omalla taitotasollaan ja sitten taas ne jotka tarvii enemmän tukea ja ehkä pitää edetä hitaammin, niin saa sitten sitä opetusta silleen itselleen sopivalla tahdilla. (H 6)

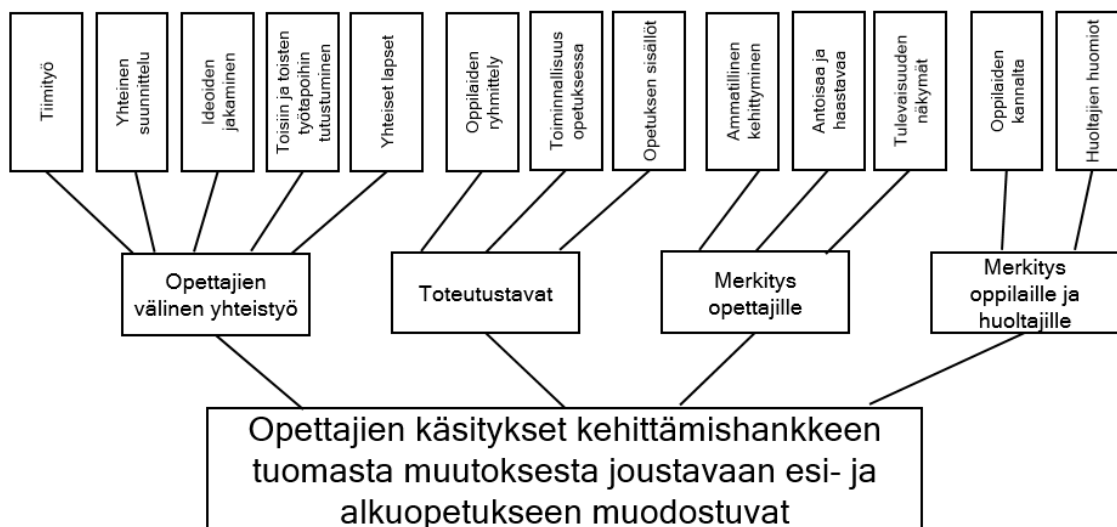
Joustavat siirtymät eivät näkyneet tutkimuksessa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestämisen tapana, vaan oppilaiden oppimisen yksilöllisenä huomiointina sekä tukemassa oppilaiden ehyttä koulupolkua.

6.2 Opettajien käsityksiä joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen tuomasta muutoksesta

Toiseen tutkimuskysymykseen poimimme 13 alakategoriaa, joista muodostimme neljä yläkategoriaa. Näiden pohjalta rakentui toisen tutkimuskysymyksen horisontaalinen tulosavaruutemme (kuvio 3).

Kuvio 3

Tulosavaruus opettajien käsityksistä kehittämishankkeen tuomasta muutoksesta joustavaan esi- ja alkuopetukseen



Kuvion 3 tulosavaruuden avulla olemme avanneet tulososioon, miten joustava esi- ja alkuopetus on muuttunut hankkeen myötä opettajien omien käsitysten mukaan.

6.2.1 Opettajien välinen yhteistyö

Opettajien käsityksen mukaan meneillään oleva hanke on muuttanut joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutusta lisäämällä opettajien välistä yhteistyötä, niin luokanopettajien välillä kuin myös erityisopettajan ja luokanopettajien välillä. Työtä on jaettu enemmän, opettajat ovat tutustuneet toisiinsa ja toistensa työtapoihin ja ennen kaikkea oppilaisiin on tutustuttu paremmin yli luokkarajojen.

Semmoinen suurin muutos, että ei ole vaan mun oppilaat, että on enemmän semmoista niinku yhteiset oppilaat, että kaikki vähän tietää kaikkien oppilaista ja niin kun työskentelee heidän kanssaan. (H 3)

Haastateltavien mukaan tiimityöskentely ja opettajien yhdessä tekeminen sekä samanaikaisopettajuus ovat lisääntyneet hankkeen myötä. Opettajien käsityksen mukaan se olikin yksi merkityksellinen joustavan esi- ja alkuopetuksen mukanaan tuoma mahdollisuus.

No tiimityötä tehdään tietysti ihan eri lailla mitä aikaisemmin, että me se on tän opettajan kanssa koettu kyllä varmaan suurimmaksi vahvuudeksi. Että tavallaan, että tuolla toisella naapurin koululla, niin kokenut opettajakonkari tuumasi, että niin kun. Miten se nyt sano? Että harteilta lähti iso taakka tai keveni paljon, että me nyt yhdessä katsotaan vähän. (H 5)

Opettajien käsitysten mukaan myös yhteinen suunnittelu on lisääntynyt niin luokanopettajien välillä kuin luokanopettajien ja erityisopettajan välillä ja he ovat tyytyväisiä siihen. Opettajien mukaan on tärkeää yhteisen suunnan löytäminen yhteisessä opetuksessa ja oikea-aikaisen tuen tarjoaminen oppilaille.

No ehkä justiin tuo yhteistyö myös erityisopen kanssa, että sitten ollaan päästy yhdessä suunnittelemaan niitä tunteja, että meillä on ollut aamulla semmonen suunnittelutunti, niin se on ollu hirmu hyvä. (H 2)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämisen myötä opettajien yksinäinen puurtaminen on vähentynyt ja yhteistyö lisääntynyt.

Ollaan aateltu että pannaan niinku hyvät ideat jakoon, että kiertämään hyvä. Niin se on ollu ihan kiva, että on tullu, on pystyny antaan muille ja on saanu muilta myös ideoita. Se on ollu kiva. (H 2)

Opettajat jakoivat yhdessä ideoitaan ja kehittivät niitä eteenpäin. Ajatuksia jaettiin yhteisissä kokoontumisissa sekä Whatsapp-ryhmissä omien suunnitteluhetkien lisäksi.

6.2.2 Toteutustavat

Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutustavoissa korostui kaikkien haastateltavien kohdalla erilaiset oppilaiden ryhmittelyt tärkeänä toimintatapana. Oppilaiden ryhmittely erilaisiin ryhmiin ja näiden ryhmittelyjen perusteet nousivat esiin siinä, miten käsitys joustavasta esi- ja alkuopetuksesta oli muuttunut hankkeen myötä. Eniten tutkimuksessamme nousivat esiin ryhmittelyt oppilaiden taitotason mukaan, etenkin lukemaan- ja kirjoittamaan opetuksessa. Tämän koettiin olevan toimivaa etenkin ylöspäin eriyttämisessä.

Just äidinkielessä, että se oli ehkä se ensimmäinen ahaa-elämys, että ihan huippua, että mä saan eskarista ne lukijat sellaiseen ryhmään, jossa ne oikeasti voi lukea, että vaikka mä olin sitä yrittänyt, niin jotenkin se ei sitten siinä eskariryhmässä, se ei ollut kovin helppoa... Ja lasten kannalta...niin eskariopon näkökulmasta taas sitten niin se oli tosi iso juttu, että nyt ne lukijat löysi, ne pääs johonkin ryhmään, jossa ne voi nyt, ne pääsee niinku omalla tasollaan harjoittelemaan sitä asiaa. (H 5)

Mutta ryhmittelyjä toteutettiin myös muilla perusteilla. Aina perusteita ryhmiin jakoon ei avattu oppilaille ja tämä koettiin hyväksi tavaksi, joka on selkiytynyt haastateltaville hankkeen myötä.

Lapsia ei ole, niinku heille ei oo ikinä sanottu sitä, että sä oot nyt tässä sen takia, koska. Vaan että me ollaan puhuttu väreistä. Ja ei lapset oo sitä kyseenalaistanu, että se on ollu ainakin semmoinen, ne värit on tullu ittelte ainaki nyt tämän myötä. (H 2)

Se raja on häipynyt silleen kivasti, kun me tehdään monenlaisessa ryhmässä, niin se ei jotenkin korostu, että nyt noi on tuolla ja noi on tuolla, että semmoisia positiivisia juttuja on kyllä paljonkin. (H 5)

Mielenkiintoista oli, että erityisopetuksen näkökulmasta koettiin, että hankkeen myötä oppilaat, jotka tarvitsivat erityisopetusta, myös saivat sitä tuntimäärällisesti enemmän ja kohdennettuna paremmin juuri oppilaan tarpeisiin.

Koin, että se autto tosi paljon erityisopetuksessa. Kun sitte otettiin sieltä, alkuopetuksesta sain just ne tukea tarvitsevat, että en ottanu vaikka vaan kakkosluokan tukea tarvitsevat

tai muuta, että he sai tavallaan enemmän sitä mun erityisopetusresurssia, kun ei oltu kiinni vaikka jossain kirjassa, että nyt pitäis edetä jossain tarinassa tai muuta. Vaan oli tosi vapaat kädet silloin toteuttaa sitä, niin jotenkin sain sitä erityisopetusresurssia ehkä kohdennettua vielä paremmin niille jotka tarvitsi sitä tukea. (H 6)

Kaikki haastateltavat nostivat haastatteluissa esiin toiminnallisuuden käsityksis-
sään joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Yksi haastateltava koki, että suurin
muutos hankkeen myötä oli nimenomaan toiminnallisuuden lisääntyminen kou-
lun arjessa.

Selkeästi jotenkin minusta, mulla henkilökohtaisesti ja meillä työyhteisössä, niin se toimin-
nallisuus on lisääntynyt. Ja se on musta jotenki tosi mukava juttu. (H 6)

Muutkin toivat esiin toiminnallisuuden merkityksen joustavan esi- ja alkuope-
tuksen toteutuksessa, mutta myös sen, että toiminnallisuutta on ollut ennen han-
kettakin omassa opetuksessa. Esiopetus nousi myös esiin enemmän toiminnalli-
sena kuin kouluopetus.

Kyllä se eskari, niin no ainakin täällä meillä, niin se on toiminnallisempaa. Että koulussa
se on sitten enemmän, harjotellaan sitä niin kun kirjottamista tai sitä. Istutaan enemmän.
Mutta eskarin puolella toiminnallisempaa. (H 4)

Kyllä sitä [toiminnallisuutta] siellä on. Toki mulla on omillakin tunneilla sitä. (H 2)

Hankkeen alussa joustavan esi- ja alkuopetuksen sisällöt painottuivat lukemaan-
ja kirjoittamaan opetukseen tai oppiaineista erillisiin sisältöihin, kuten tunne- ja
kaveritaitoihin tai motoriikan ja hahmottamisen tukemiseen.

Mietittiin sitä, että voidaanko me hyödyntää joustavia opetusryhmittelyjä siinä parem-
min, että se ei olekaan jotain erillistä aina. Tai joku erillinen teema, mitä me tehdään vaan
se että se liittyy niinku sillai luonnollisena osana siihen, siihen oppimiseen ja siihen pe-
rustaitoihin ja silloin me aika paljon sitten kevätkausi tehtiin niitä sellaisia ryhmittelyjä,
mitkä oli sen oppimisen tason mukaan. Mentiin ihan siis äidinkieltä ja matikkaa oikeas-
taan käytännössä. (H 3)

On ollu puhetta just siitä, että kumpi nyt niinku kannattaa, että olisko parempi sopia niin
että se olis aina jotain. Me käytiin tuolla [paikkakunnan nimi] tutustumassa niiden jousta-
vaan opetukseen, niin heillä oli valittu siihen yhteistyöhön toi musiikki ja matikka. Että ne
oli aina niitä aiheita. Niin se tietysti helpottais sitä suunnittelua kyllä jonkun verran, että
se olis rajattu vähän. Että se on niinku mietinnässä että... Tietysti kaikki yksiköt saa tehdä
niinku haluaa, mutta että mitä me suositellaan niin se on ollut pohdinnassa, et onko hel-
pompia niin, että se olisi aina tiettyä samaa. (H 4)

Hankkeen myötä heräsi useammalla haastateltavalla pohdintaa, voisiko jousta-
vaa esi- ja alkuopetusta toteuttaa muissakin oppiaineissa kuin suomen kielessä

ja kirjallisuudessa ja mihin oppiaineisiin tai sisältöihin se sopisi parhaiten. He myös pohtivat, olisiko järkevää rajata toteutus vain joihinkin kunnassa tai koulussa kaikille yhteisiin oppiaineisiin sen sijaan, että joka kerta mietitään, mitä tällä kertaa opeteltaisiin yhdessä.

6.2.3 Merkitys opettajille

Joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeella on selkeästi ollut merkitystä haasteltaville. Useampi toi esiin oman innostuksen hankkeen myötä kasvaneen joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamista kohtaan. Oman työn kehittämistä ja yhteistyön tekemistä toisten kanssa oli myös pohdittu aiempaa enemmän.

Hirveän ihana myös itselle, että tehdään asioita vähän eri tavalla ja uudella tavalla, että aivan ihanaa jotenkin. Niinku tosi hyvää tekee myös ajatella ja yrittää tehdä eri lailla, kun on aina tehnyt. (H 5)

Haastateltavat ovat myös kokeneet kehittyneensä opettajina ja huomanneet joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen myötä kehittämiskohteita omassa toiminnassaan. Etenkin se, että rauhoitetaan toimintaa ja keskitytään rajatummin asioihin, oli monelle tärkeä huomio hankkeen aikana. Joustava esi- ja alkuopetus laittoi heidät myös pohtimaan sitä, kenellä on lopullinen vastuu luokan oppilaiden oppimisen arvioinnista ja seurannasta.

Aika aluksi me yritettiin vähän sillain niinku hengästymiseen asti saada kaikki ryhmät pyöritettyä joka paikassa, kunnes viisastuttiin, että keskitytään joihinkin ja tehdään vaan, vähennetään sitä materiaalia sieltä ja pysytään kauemman siellä samalla pisteellä ja keskitytään siihen. Että se oli semmoinen ehkä mikä tosi nopeasti opittiin, että hei tää ei toimi näin, että me ravataan koko ajan niinku paikasta a paikkaan b. (H 3)

Sun ei tartte selittää noin paljon, että ohjeitten antamiseenkin on niinku sieltä havahtunut, että äkkiä vaan touhuun, että kyllä ne lapset hoksaa sitten ku. (H 2)

Meillä on ollu mietinnässä tässä tänä syksynä aika paljon, tai tänä vuonna se, että kellä on tavallaan se kokonaisuus hallussa siitä tietyin luokan vaikka oppimisesta. (H 6)

Yhdessä kunnassa hankkeen myötä luotiin vuosikello, joka ohjaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutumista eri tasoilla. Oma osuutensa siinä on opettajille ja erityisopettajille, mutta siinä ei ole unohdettu myöskään esihenkilöiden osuutta ja merkitystä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa.

Tän hankkeen aikana me tehtäis siihen sellanen niin kun vuosikello, että mitä kulloinkin sitten eskarit ja ekaluokat tekee yhdessä... Kellomuodossa se ei ole, vaan siinä on eritelty niin kun rehtorit ja esimiehet, heidän tehtävät ja sitten on erityisopetukselle, sekä koulun että vakan puolelle. Ja sitten on opettajille. Niin olikohan siinä muita? Että jokaisella on niinku ne omat lokeronsa siinä sitten, että mitä kukakin minäkin kuukautena tekee. (H 4)

Hankkeen myötä haastateltavat huomasivat, että joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen myötä joutuu välillä myös luopumaan joistakin itselle merkityksellisistä asioista.

Semmoisia positiivisia juttuja on kyllä paljonkin. Mutta on semmoista kipuiluakin, että jos on joutunut luopumaan joistain omista jutuista tai jotenkin hakemaan. Ei nyt valtavaa oo meille. (H 5)

Kaikille toteutuksessa mukana olleille joustava esi- ja alkuopetus ei myöskään tuntunut haastateltavien mukaan aukeavan samalla lailla positiivisena ja merkityksellisenä asiana kuin haastateltaville.

Että aikuiset näkis sen hyödyn, mikä on mahdollisesti niin kun niillekin siitä. Että kyllähän tää edelleen joillekin opettajille on ylimääräistä työtä. Että se ei suinkaan ole semmonen, että kaikki riemusta kiljuen tätä tekee. (H 4)

Haasteeksi koettiin myös opettajien vaihtuvuus hankkeen aikana. Haastateltavat toivatkin esiin sitä, että joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutus tuntuu olevan kiinni ihmisistä, jotka sitä tekevät. Toisaalta tuotiin toistakin näkökulmaa esiin, että näin sen ei pitäisi olla, vaan jo opetussuunnitelmat, niin esi- kuin alkuopetuksessa, velvoittavat yhteistyöhön esi- ja alkuopetuksen välillä. Resurssit, tilat, käytettävät materiaalit ja ryhmien rakenne tulivat myös esiin pohdittaessa joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutusta.

Meillä on vaihtunut sitten tässä aika paljon näitä meidän hankkeessa mukana olleita, niin jotka oli viime vuonna mukana, niin on sitten vaihtunut tänä vuonna ja sitten luku- ja järjestykset on muuttunut ja ryhmien koostumukset on muuttunut (H 3)

Meillä oli koulutuspäivä rehtoreille ja esimiehille, niin siellä hän sanoikin, että tähän ei kuitenkaan niinku ole valinta, että haluaako joku opettaja tehdä yhteistyötä vaan se on molempien opetussuunnitelmissa tämä siirtymävaiheen tärkeys ja se yhteistyö siinä, siinä tapahtuva yhteistyö. (H 4)

Mitkä on missäkin aina ne resurssit ja mitkä on tilat, niin kaikella on tosi paljon vaikutusta sitten siihen toteuttamiseen. (H 3)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuden näkymistä haastateltavilla oli erilaisia mielipiteitä. Osan mielestä tämä on hyvä tapa toteuttaa esi- ja alkuopetusta ja sitä tulisi jatkaa ja kehittää edelleen. Yksi haastateltavista toi esiin, että tärkeää olisi saada ensin yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä toimimaan, ennen kuin voidaan puhua joustavasta esi- ja alkuopetuksesta.

Vaikka hanke loppuisikin, niin me pystyttäisiin tätä niinku jollain tavalla ainakin pyörittää, vaikka ei [koordinaattori] olisikaan meillä, että me pystyttäisiin [eskariopen] kanssa, tai ykkös-kakkoset ja eskarit pitää jatkossakin, kuka ikinä siinä sitten onkaan opena, niin meillä jäi tästä kyllä hyvä fiilis. Ja oli kivaa, että pystyttiin tämmöistä kokeilla. (H 2)

Mutta sitten tosiaan [paikkakunnan nimi] ollu niitä yksiköitä, että jonkun näkönen siirto-palaveri on ollu, mut ei mitään muuta. Et opettajat ei tunne toisiaan, lapset ei koskaan näe toisiaan. Että kyllä heillä on varmasti pitkä matka vielä siihen, että ne saa tän yhteistyön toimimaan saati, että täällä saataisiin joskus se joustavaksi opetuksesi. Mutta toivottavasti asenteet on vähän muuttunu tässä myönteisemmäksi. (H 4)

Osa haastateltavista nostaa huoleksi sen, että kun hanke loppuu, niin joustava esi- ja alkuopetuskin loppuu tai jatkuu vain niiden opettajien osalta, jotka aiheesta ovat kiinnostuneita.

Mulla on semmoinen pieni pelko, että se [joustava esi- ja alkuopetus] pikkuhiljaa ehkä kuuuu. Mä luulen, että se jää ehkä sillä lailla, että ne opettajat, jotka lähtökohtaisestikin oli innostuneita ja kiinnostuneita, niin he ehkä jatkaa sitä jollain tasolla.” (H 3)

Haastateltavat kokevat, että hankkeen myötä tietoisuus toisen instituution tavasta tehdä työtä on lisääntynyt ja sitä kautta muuttanut myös asenteita myönteisemmiksi niin toista instituutiota kohtaan kuin joustavaa esi- ja alkuopetusta kohtaan.

Sikälikin tää on ollut tärkeetä, että nyt koulun opettajat on nähny, että mitä se eskarityö on. Ja sit ne on varmasti huomannu myös sen, että me tehään aika paljon samaa. Että se tehdään ehkä pikkusen eri lailla koulussa, mutta se on tosi paljon samaa kuitenkin. (H 3)

Osan mielestä joustavaa esi- ja alkuopetusta ja joustavaa siirtymää luokka-asteelta toiselle tulisi vielä tutkia lisää, ennen kuin tällaista toimintatapaa kirjattaisiin esimerkiksi opetussuunnitelmaan.

Kyllä me ollaan vielä jotenkin niin luokkatasoihin sidottuja, että aika pitkä matka, itestä tuntuu, että aika pitkä matka on vielä siihen, että sitten mentäisiin ihan luokkatasoihin sitomattomaan opetukseen kokonaan. Tai sit sekin, että jonkun päästäisi kahden vuoden jälkeen eteenpäin, niin sekin on vähän sellainen, että hurjalta tuntuu vielä tässä kohtaa se ajatus että päästäis... En mä silti tiä, että mul ei oo selkeetä mielipidettä siitä, että olisinko

mä sen luokattomuuden kannalla vai en. Sitä pitäis tutkia aika paljon enemmän ja miettiä, että mitä se käytännössä sitten tarkoittais. (H 6)

Kokonaan vuosiluokkiin sitomattomasta esi- ja alkuopetuksesta ja joustavasta siirtymästä luokka-asteelta toiselle opettajilla ei ollut vielä selkeää mielipidettä, vaan he halusivat siitä lisää tietoa.

6.2.4 Merkitys oppilaille ja huoltajille

Muutama haastateltava toi esiin oppilaiden näkökulman joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisessa. He miettivät etenkin erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia osallistua opetukseen ja struktuurin ja selkeän rutiinin tärkeyttä niin oppilaille kuin opettajillekin.

Mikä etukäteen mietitytti varmaan kaikilla meillä kouluilla niin, että miten oppilaat niinku kokee tai että onko ne hukassa...miettii näitten joittenkin Nepsy-oppilaiden kanssa, että onko liian sekavaa, mutta. Ja jossain tilanteessa varmaan on ollut syytäkin miettiä, mutta sitten yritetään heidän kanssa katsoa, että heillä jos mahdollista, niin he pysyy tietyssä luokassa, että kuitenkin minimoida sitten ne tilan vaihdokset niin pitkälle kuin pystyy. (H 5)

Haastateltavat huomasivat joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen myötä vahvistumista oppilaiden kognitiivisten taitojen lisäksi oppilaiden sosiaalisissa taidoissa ja toisten huomioon ottamisessa.

Miten ne sosiaalisetkin taidot, että kun on sitten niitä kakkosluokkalaisia ja eskareita, että he puhuu tosi paljon siitä sosiaalisten taitojen merkityksestä, miten ne kasvaa ja kaikki osaa toimia kaikkien kanssa...Mä ajattelen sitä hirveän paljon niinku oppimisen kannalta pelkästään, kun taas luokanopettajat huomaan, että he ajattelee paljon myös niiden vertaissuhteiden avulla ja/tai kautta. Ja sen kautta, että edellä olevat oppilaat voi opettaa niitä, jotka tulee ehkä oppimisessa vähän perässä sosiaalisissa taidoissa tai muissa. (H 6)

Yllättäen joustavan esi- ja alkuopetuksen merkitys on näkynyt myös huoltajille positiivisesti, tukien siirtymistä esiopetuksesta kouluun.

Tästä on tullut valtavasti myönteistä palautetta. Vanhemmilta etenkin... se ehkä vähän niinku yllättikin, että kun ajattelee, että se ei niinku näy vanhemmille välttämättä tää homma mutta kyllä se on näköjään näkyny...Ne lapset jotka jännittää koulua, niin kyllähän se niissä perheissä näkyy sitten ihan eri lailla, että jos sitä jännitystä saa vähän vähemmäksi, niin homma sujuu paljon helpommin. (H 4)

Joustavan esi- ja alkuopetuksen merkitystä huoltajille ja oppilaille opettajat pohivat haastatteluissamme vähän. Opettajien käsitysten mukaan on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon erilaiset oppijat.

6.3 Tulosten tarkastelu

Haastattelemiemme opettajien käsityksissä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta korostui toiminnallisuus toteutuksessa. Jokainen haastateltava toi esiin, että toiminnallisuus oli lisääntynyt hankkeen myötä heidän opetuksessaan. Jantusen ja Haapaniemen (2013) mukaan jo Fröbel toi esiin leikin ja toiminnallisuuden lapselle ominaisena tapana toimia. Jantunen ja Haapaniemi korostavatkin, että lapselle luontainen tapa oppia on toiminnan, liikkeen ja äänen kautta. Tutkimukssamme tuli tämä sama asia ilmi, kun opettajat toivat esiin, että toiminnallisuus on luonnollinen tapa toteuttaa esi- ja alkuopetusta, jolloin yhdistetään esiopetuksen ja alkuopetuksen vahvuudet.

Haastateltavat liittivät joustavaan esi- ja alkuopetukseen myös eheytyneet oppimiskokonaisuudet, joiden rakentaminen opetuksessa on hyvin linjassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kanssa, sillä siellä on vaatimuksia ehyttävien kokonaisuuksien opetuksesta oppiainekohtaisen jaon sijaan. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on lisätty painoa ehytyneille oppimiskokonaisuuksille laaja-alaisten tavoitteiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta, vaikka edelleen siellä näkyvät myös oppiainekohtaiset jaot.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet toivat esiin yhdysluokkapedagogiikan toimivana joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen tapana. He mainitsivat, kuinka yhdysluokkapedagogiikassa toteutuu luontevasti eri ikäisten oppilaiden oppiminen toisiltaan. Yhdysluokkapedagogiset keinot on mainittu myös Joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022) yhtenä tapana toteuttaa oppilaslähtöisiä joustoja. Yhdessä haastattelussa pohdittiin kuitenkin yhdysluokkapedagogiikan haasteita joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisessa, jos opettaja opettaa yksin esi- ja alkuopetuksen oppilaita. Tällöin

yhdysluokka voi hänen mukaansa olla myös este joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamiselle.

Tutkimuksessamme haastateltavat korostivat oppilaiden ryhmittelyä erilaisiin ryhmiin isoksi osaksi joustavaa esi- ja alkuopetusta. Opettajat kokivat, että erilaisilla ryhmittelyillä opetus saatiin sopimaan paremmin kaikille oppilaille. Loukomies ja Laine (2023) kirjoittavatkin, että juuri erilaiset ryhmittelyt ovat mahdollisuus ottaa huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja tarpeet. Ryhmittelyn koettiin hyödyttävän etenkin ylöspäin eriyttämisessä, kun oppilaille voitiin antaa haastavampia tehtäviä kuin mitä he olisivat saaneet oman luokansa kanssa opiskellessaan. Toisaalta myös eriyttäminen toiseen suuntaan tuli esiin tärkeänä merkityksenä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa. Yksi haastateltava myös koki, että oppilaat saavat enemmän erityisopetusta tämän hankkeen myötä, kun ryhmiä voitiin rakentaa joustavammin. Myös Järnström ym. (2012) tuovat esiin, että joustavan esi- ja alkuopetuksen tärkein päämäärä on oppilaan opetuksen kohdentuminen hänen omalle lähikehityksen vyöhykkeelleen joustavien ryhmittelyjen avulla.

Joustavien ryhmittelyjen yhteydessä useampi haastateltava mainitsi tasoryhmät. Yleisin peruste ryhmäjakoihin olikin jako oppilaiden taitotason mukaan. Nämä ryhmät kuitenkin vaihtuivat välillä, eikä niistä yleensä puhuttu oppilaille taitotasoina. Myös Loukomies ja Laine (2023) puhuvat joustavan ryhmittelyn yhteydessä vaihtuvista ryhmistä, joita muodostetaan vaihtelevilla ja monipuolisilla kriteereillä. Leppälän (2007) mukaan tasoryhmien tarkoitus on antaa oppilaille mahdollisimman yksilöllistä opetusta.

Tutkimuksessa tuli myös pohdintaa siitä, että vaihtuvat ryhmät eivät sovi kaikille oppilaille. Saman asian huomioi myös Leppälä (2007). Hän toi esiin, että osalle oppilaista nämä tunnit eivät olleet helppoja. Myös Rantavuori (2019) mainitsee, että opettajat ovat huolissaan vaihteluista oppimisympäristöissä ja -ryhmissä, joita joustava esi- ja alkuopetus tuo mukanaan.

Tutkimuksessamme haastateltavat korostivat opettajien välisen yhteistyön merkitystä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa. Yhteinen suunnittelu,

toiminnan toteutus ja arviointi koettiin tärkeäksi, samoin ideoiden ja toteutustapojen jakaminen. Kopiston ym. (2011) mukaan onnistuneeksi koetun joustavan esi- ja alkuopetuksen keskeisinä tekijöinä pidetäänkin yhteistä moniammatillista suunnittelua, arviointia ja yhteisopettajuutta. Rantavuoren ym. (2017) mukaan yhteinen tietämys rakentuukin juuri yhteisen suunnittelun kautta.

Haastateltavat opettajat korostivat oppineensa paljon toisiltaan hankkeen myötä, kun ideoita jaettiin toisille. Toisaalta tämä jakaminen koettiin välillä myös haasteelliseksi, koska silloin pitää olla valmis myös itse luopumaan jostain itselle tutusta tavasta tai tekemisestä. Malisen ja Palmun (2017) mukaan opettajan oma osaaminen syvenee yhteisopettajuuden myötä ja myös työssä jaksaminen sekä työn mielekkyys lisääntyvät kollegiaalisen tuen myötä. Malisen ja Palmun mukaan oppisisällöt ja työtavat ovatkin usein monipuolisia, kun opettajat toteuttavat ja suunnittelevat yhdessä. Loukomies ja Laine (2023) taas tuovat esiin saman jostain luopumisen ajatuksen, sillä yhteistyö vaatii omien tapojen muuttamista, luottamista kollegan osaamiseen ja myös jossain määrin opettajan tietynlaisesta autonomiasta luopumista. Järnström ym. (2012) mainitsevat, että yhteistyön myötä opettajien osaaminen saadaan tehokkaasti käyttöön ja opettajat voivat hyödyntää opetuksessa enemmän omia vahvuuksiaan, taitojaan ja harrastuneisuuttaan.

Karikoski (2008) on tuonut esiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön suurimpana haasteena opettajien tietämättömyyden toisen instituution tehtävistä ja toimintatavoista, sama haaste näkyy edelleen myös Rantavuoren (2019) väitöstudiumuksessa. Tutkimuksessamme yksi haastateltava toi tätä esiin ja hän korosti, miten hankkeen myötä on ollut tärkeää tutustua toisen instituution työntekijöihin ja tapaan tehdä työtä. Hänen kokemuksensa joustavasta esi- ja alkuopetuksesta oli sellaisesta paikasta, missä esi- ja alkuopetuksen tilat olivat eri rakennuksissa ja luonteva yhteistyö arjessa oli vähäisempää. Muut haastateltavat toimivat yksiköissä, joissa esi- ja alkuopetus olivat saman katon alla, ja he eivät tuoneet tätä tietämättömyyttä toisen instituution tehtävistä ollenkaan esiin.

Haastateltavat korostivat, että joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen taustalla tulee olla aikaa yhteiselle suunnittelulle. Myös Rantavuori (2019) on

kiinnittänyt huomiota yhteisen suunnittelun tärkeyteen ja ennen kaikkea siihen tarvittavaan aikaan. Samoin Rytivaara (2017) muistutti, että suunnittelu on tärkeää ja siihen tulisi panostaa, sitoutua ja olla valmiita käyttämään aikaa. Toisaalta jo Forss-Pennanen (2006) muistuttaa, että yhteiselle suunnittelulle voi löytyä paremmin aikaa, kun huomioi, että sen ei aina tarvitse toteutua kasvokkain, vaan kannattaa hyödyntää myös teknologiaa. Tekniset välineet ovat tuosta ajasta edelleen kehittyneet ja mahdollisuudet käyttää teknologiaa suunnittelun apuna laajentuneet. Rantavuori (2017) kuitenkin muistuttaa, että tällainen erillään suunnittelukin tulee suunnitella ja sopia yhteiset käytänteet siihen, jotta esimerkiksi molempien instituutioiden opetussuunnitelmat tulevat huomioitua suunnittelussa.

Haastateltavat opettajat miettivät vastuun jakamista oppilaiden oppimisesta, pohtien esimerkiksi kenen vastuulla on oppilaan arviointi tai kuka on perillä oppilaan oppimisen tasosta. Järnström ym. (2012) muistuttavat, että jaettuun vastuuseen opettajien kesken kuuluu myös arviointi ja joustavan esi- ja alkuopetuksen myötä opettaja ei ole tässäkään asiassa yksin, vaan saa tukea arviointiin toisilta opettajilta.

Oppilaiden siirtymiä opettajat pohtivat tutkimuksemme useammasta näkökulmasta. Aiemmassa hallitusohjelmassa (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma, 2019) mainittu lapsen siirtymä vuosiluokkiin sitomattomana silloin, kun lapsella on perustaidot tarpeeksi hyvin hallussa, mietitytti haastateltavia kovasti ja herätti pohdintaa, miten se käytännössä toteutettaisiin. Haastateltavien mukaan on tärkeää huomioida lapsen muutkin kuin kognitiiviset taidot siirryttäessä luokka-asteelta toiselle.

Siirtymä esiopetuksesta kouluun oli tutkimuksemme mukaan helpottunut niin lapsille kuin opettajille joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen myötä. Lapset olivat jo kouluun tullessaan tuttuja opettajille ja koulu ympäristönä sekä opettajat olivat tuttuja lapsille. Tämän saman asian sekä Rantavuori (2019) että Kopisto (2011) ovat tuoneet esiin lapsen kannalta. Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö tukee heidän mukaansa lapsen sujuvaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen ja tämä vaikuttaa lapsen koulun aloitukseen positiivisesti. Toisaalta tutkimuksemme yksi haastateltava pohti, siirtyykö kulttuurin muutos

johonkin muuhun kohtaan lasten oppimisen polulla, kuten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen väliin tai alkuopetuksen ja kolmannen luokan välille.

Linnilä (2006) ja Eskelä-Haapanen ym. (2017) tuovat esiin, kuinka lapselle itselleen siirtymissä merkityksellistä ovat ystävät ja kaverit, ne, kenen kanssa he jakavat siirtymäkokemuksen. Lapset kokevat heidän mukaansa siirtymät positiivisemmin, jos tutun ympäristön lisäksi siirtymissä on mukana tuttuja lapsia. Tämä ei tullut esiin tutkimuksessamme, sillä haastateltavat eivät korostaneet lasten välisiä sosiaalisia suhteita siirtymien yhteydessä.

Haastateltavat mainitsivat esi- ja alkuopetuksen joustavuuden lisäävän etenkin lasten omantahtista etenemistä opinnoissa, vaikka ei siirryttykään luokka-asteelta toiselle. Opetuksessa pystyttiin paremmin huomioimaan lasten yksilölliset valmiudet ja eriyttämään opetusta niin ylöspäin kuin alaskin päin. Loukomiehen ja Laineen (2023) mukaan joustavuuden tavoitteena onkin sopivan opetuksen, sisällön ja etenemistahdin yhdistäminen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin.

Rantavuori (2019) mainitsee, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä painotuu koulun työntekijöiden ammattitaito ja tieto, eikä esiopetuksen ammattilaisten lapsia koskevaa tietoa arvosteta. Tutkimuksessamme ei tullut tällaista esiin, vaan hankkeen myötä oli nimenomaan koettu, että esiopetuksen työntekijöiden mielipiteitä haluttiin kuulla enemmän, esimerkiksi esiopettajien ammattitaitoa hyödynnettiin koulun luokkajakojen suunnittelussa.

Haastateltavat pohtivat joustavan esi- ja alkuopetuksen jatkumista yksiköissään hankkeen päätyttyä. Useampi haastateltava toi esiin pelkonsa joustavan esi- ja alkuopetuksen hiipumisesta, kun hankerahoitus päättyy kunnassa. Myös Rantavuori (2019) nostaa esiin, että joustava esi- ja alkuopetus on loppunut monissa kunnissa aiemman hankerahoituksen päättymisen jälkeen. Toisaalta Suomen kuntaliiton selvityksen mukaan syksyllä 2019 Suomen kunnista jo 38 % toteutti oman ilmoituksensa mukaan joustavaa esi- ja alkuopetusta (Mäki-Pollari ym., 2020). Myös haastateltavat olivat innostuneita toteuttamaan ainakin jossakin muodossa joustavaa esi- ja alkuopetusta hankkeen päättymisen jälkeenkin.

Hankkeen myötä kuntiin oli tehty materiaalia tai toimintamalleja, jotka tukevat joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutusta. Yhdessä kunnassa oli tehty vuosikello joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttamisen pohjaksi, toisessa kunnassa rakennettiin oppimispolkuvihkoa 0–2-luokan oppilaille opetuksen järjestämisen ja oppimisen arvioinnin tueksi. Nämä tuovat jatkuvuutta joustavan esi- ja alkuopetuksen järjestelyihin kunnassa.

Yksi haastateltava pohti kunnan joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutusta haastatteluhetkellä ennemminkin yhteistyönä kuin joustavana esi- ja alkuopetuksena. Hän kuitenkin ajatteli yhteistyön olevan alku joustavalle esi- ja alkuopetukselle. Myös Forss-Pennanen (2006) mainitsee esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön rakentuvan pikkuhiljaa ja se varmasti tarvitaan pohjalle ennen siirtymistä joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Yhteistyöhön esi- ja alkuopetuksen välillä velvoittavat molempien tahojen opetussuunnitelmat (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014), mikä tuli esiin myös tutkimuksessamme.

Lehtinen ja Mierlahti (2012) mainitsevat, että joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tulee huomioida vuosittain vaihtuvat oppilasryhmän rakenteet ja resurssit ja opetus tulee vastata oppilaiden tarpeisiin. Tämä sama asia tuli esiin haastatteluisammme. Haastateltavat korostivat, että joustavaa esi- ja alkuopetusta ei voi toteuttaa samalla tavalla joka paikassa, vaan tulee huomioida oppilasryhmän lisäksi myös oppimisympäristö ja käytettävissä olevat tilat. Tämä aiheuttaakin haasteita mahdollisen valtakunnallisen ohjauksen lisäämiselle, jota hanke voi tuoda joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutukseen valtakunnallisesti. Mäki-Pollari ym. (2020) tuovat esiin, että tarvitaan kansallisen tason selkeyttä ja yhteneväisyyttä joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutukseen, mutta Forss-Pennanen puolestaan (2006) mainitsee tiukan sääntelyn ja yksityiskohtaisen ohjeistuksen voivan jopa hidastaa muutosta ja jäykistävän yhteistyötä eri instituutioiden välillä.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli avata opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta sekä kehittämishankkeen vaikutuksista opettajien käsityksiin joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Tässä luvussa pohdimme saamiamme tuloksia ja niiden sovellettavuutta käytäntöön sekä peilaamme niitä omiin kokemuksiimme ja ajatuksiimme joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Lisäksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten johtopäätökset

Opettajien käsitysten mukaan joustava esi- ja alkuopetus madaltaa lasten kynnystä esiopetuksesta kouluun ja tukee oppilaiden oman tasoista oppimista. Joustava esi- ja alkuopetus mahdollistaa toiminnallisempaa opetusta ja helpottaa eriyttämistä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toteuttaminen antaa myös opettajille paljon, sillä yhteisopettajuuden myötä omaan työhön saa uusia ideoita.

Tutkimustuloksissamme opettajat käsittivät joustavan esi- ja alkuopetuksen pitkälle yhteisopettajuuden kautta, joku jopa pohti, voiko joustavaa esi- ja alkuopetusta edes toteuttaa yksi opettaja, vaikka oppilaita olisikin useammasta ikäryhmästä. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden myös antoisaksi työtavaksi, vaikka sen toteuttamisessa onkin välillä haasteita, johtuen opettajien yhteisen suunnitteluajan puutteesta tai erilaisista toimintatavoista arjessa. Yhteisopettajuudessa onkin aina mukana myös luopumista jostain omasta.

Myös toiminnallisuus opetuksessa korostui opettajien pohtiessa käsitystään joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Toiminnallisuus nähtiin keskeisessä roolissa opetuksen toteutuksessa, mutta joustava esi- ja alkuopetus ei ole suoraan sama asia kuin toiminnallisuus. Välillä joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutettiin muillakin tavoilla ja niitä pidettiin yhtä hyvinä toimintatapoina.

Opettajat eivät juurikaan tuoneet leikkiä esiin oppimisen menetelmänä, vaikka se kuuluu keskeisesti esiopetuksen toimintatapoihin. Usein ajatellaan, että leikki ei kuulu kouluun (katso esimerkiksi Linnilä 2011 ja Rantavuori 2018),

joten pohdimme, onko toiminnallinen oppiminen korvannut käsitteenä leikin kautta oppimisen?

Erilaiset ryhmittelyt liittyivät opettajien käsitysten mukaan vahvasti joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Joustavilla ryhmittelyillä pyrittiin siihen, että jokainen oppilas saa oman taitotasonsa mukaista opetusta ja jokaisen tarpeet sekä mielenkiinnonkohteet pystytään ottamaan huomioon. Ryhmittelyillä pystytään myös eriyttämään opetusta esimerkiksi lukutaidon mukaan.

Joustava esi- ja alkuopetus ei toteutunut vuosiluokkiin sitomattomana opetuksena missään tutkimukseemme osallistuneista paikoista. Haastatteluissa tuli esiin myös pohdintaa siitä, onko heidän toteuttamansa esi- ja alkuopetus oikeasti joustavaa vai onko kyseessä esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö. Tätä pohdimme itsekin haastattelujen jälkeen, missä vaiheessa puhutaan joustavasta esi- ja alkuopetuksesta ja milloin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä? Onko tällä termien erolla vaikutusta toteutukseen?

Aiemmissa tutkimuksissa (esimerkiksi Rantavuori, 2019 ja Mäki-Pollari ym., 2020) on nähty vaarana, että koulun kulttuuri korostuu valtakulttuurina yhteistyössä esi- ja alkuopetuksen välillä. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa korostuvat leikin lisäksi lapsilähtöinen ja eheyttävä toiminta ja näiden pelätään usein jäävän koulun kulttuurissa vähemmälle huomiolle, jos opetusta yhdistetään. Tutkimuksessamme ei kuitenkaan näkynyt tällaista valta-asettelua, eikä esiopetusta tuotu puheissa esiin eriarvoisena alkuopetuksen kanssa, vaan käsitteet kulkivat tasaisesti rinnakkain keskusteluissa. Opettajat myös pohtivat toiminnallisuutta, oppimiskokonaisuuksien rakentamista sekä opetuksen rakentamista niin, että esioppilaatkin jaksavat ja pystyvät pysyä mukana, eli toiminnassa huomioitiin myös lapsilähtöisyys.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen tulisi olla luonteva osa näiden tahojen arkea, ei jotain irrallista tai erikseen toteutettavaa. Sen avulla tulisi opettaa niitä asioita, joita opetussuunnitelma painottaa. Opettajat toivoivatkin hankkeen mukaisen toiminnan jatkuvan kunnissa ja kehittyvän luontevaksi osaksi opetusta, vaikka itse hanke päättyykin. Ja kun Suomessa ikäryhmät koko ajan pienenevät,

voi pohtia, olisiko joustava esi- ja alkuopetus mahdollinen tulevaisuuden opetuksen järjestämisen tapa? Tällöin yhdistyy useampi ikäluokka yhteiseen opetukseen, jolloin ei korostu yksittäisen ikäluokan koko.

Lapsuus on tärkeä elämänvaihe ja koulun aloitus iso askel monelle lapselle. Koulupolun alussa on tärkeää tukea lasta, koska oppimisen perusta luodaan jo varhaisina vuosina. Lapsen tukeminen onkin aikuisten velvollisuus. Joustava esi- ja alkuopetus hyvin suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden antaa lapsille mahdollisuuden kehittyä omassa tahdissaan ja edetä oppimisessaan itselle sopivassa vauhdissa.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Olemme pyrkineet tekemään tutkimuksemme mahdollisimman läpinäkyväksi niiltä osin kuin se on mahdollista uhkaamatta tutkittavien anonymiteettia. Olemme avanneet aineiston keruuta ja analyysia eri vaiheineen metodiosiossa. Olemme myös pohtineet omaa osuuttamme tutkimuksen tulosten tulkinnassa ja analyysissa. Kaikki tulokset on tietysti suodatettu meidän oman ajattelumme kautta. Olemme kuitenkin pyrkineet mahdollisimman luotettavaan tulokseen, niin että olemme haastaneet myös omaa ajatteluamme ja ennakkokäsityksiämme. Oma varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen taustamme varmasti näkyy tutkimustuloksissa tahtomattamme, sillä meille on helpompaa katsoa asioita oman taustamme kautta. Toisaalta meillä on paljon taustatietämystä ja ammattitaitoa esiopetuksen toteutuksesta, lapsilähtöisyydestä ja yhteistyöstä esiopetuksen ja koulun välillä.

Olemme analysoineet aineiston mahdollisimman luotettavasti. Otimme alussa pitkiä litterointiosioita alakategorioiden pohjaksi, jotta emme liikaa tulkinneet haastateltavien sanomisia. Aineiston kategorisoinnissa ja tulosavaruuden luomisessa hyödynsimme tutkijatriangulaatiota haastamalla ja kyseenalaistamalla toistemme ajatuksia. Kategorisointi ja tulosavaruus on kuitenkin meidän yhteistä tulkintaamme asioista ja samasta aineistosta voisi toinen tutkija nostaa

eri asioita esiin ja kategorisoida jollakin muullakin tavalla. Aineiston analyysi kun on aina tutkijan tulkintaa aineistosta.

Haastateltavien saaminen oli meille haastavinta tutkimuksen toteutuksessa. Lopulta yksi haastateltava oli toiselle haastattelijalle tuttu työkuvioiden kautta. Uskomme, että pystyimme kuitenkin hänenkin haastattelunsa toteuttamaan yhtä luotettavasti kuin muidenkin haastattelut. Tässä oli varmasti iso apu siitä, että meitä oli kaksi haastattelijaa, jolloin toiselle haastatteliijoista hän ei ollut tuttu.

Koska haastateltavien saaminen tutkimukseen oli haastavaa, pohdimme, olisiko ollut järkevämpää hakea haastateltavia esimerkiksi sosiaalisen median kautta kaikista hankekunnista Suomessa, kun nyt rajasimme itse kunnat aluksi kahteen kuntaan ja lopuksi lisäsimme vielä yhden kunnan mukaan. Avoimempi haku olisi voinut tuoda haastateltavia myös useammalta paikkakunnalta.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Joustavaa esi- ja alkuopetusta on tutkittu melko vähän Suomessa, joten lisätutkimusta aiheesta tarvitaan. Haastatteluissa tuli esiin, että lisätutkimusta tarvittaisiin etenkin vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta yhdistettynä joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Toisaalta Suomessa on meneillään myös kaksivuotisen esiopetuksen hanke ja onkin tärkeää pohtia, miten kaksivuotinen esiopetus yhdistyy joustavaan esi- ja alkuopetukseen. Onko edelleen joustavassa esi- ja alkuopetuksessa mukana esioppilaat sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat, jos esiopetusta käydään kaksi vuotta?

Jatkossa on tärkeää tutkia lasten näkökulmasta joustavaa esi- ja alkuopetusta, sillä lapsille on merkityksellisiä kaverisuhteet esiopetuksessa ja koulussa ja etenkin siirtymissä instituutiosta toiseen. Mikä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on lapsille tärkeää, mikä merkitys on vaihtuvilla ryhmärakenteilla ja yhteistyöllä yli luokkarajojen?

Tutkimuksemme tuloksissa tuli esiin myös yhdysluokkapedagogiikka joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksen tapana. Tästä aiheesta olisi myös hyvä

saada lisää tutkimustietoa. Miten yhdysluokkapedagogiikka auttaa joustavan esi- ja alkuopetuksen toteutuksessa, mitä siinä tulee huomioida? Voiko yhdysluokkapedagogiikan kehittäminen olla mahdollisuus säilyttää pienempiä kouluja ikäluokkien pienentyessä?

Joustava esi- ja alkuopetus ymmärretään edelleenkin käsitteenä eri tavalla. Tutkimuksemme mukaan käsitteenä se sekoittuu välillä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, joka myös mainitaan molempien instituutioiden opetussuunnitelmissa. Tämä käsitteiden erilainen ymmärtäminen ja käyttö sekä yhteistyön toteuttamisen kirjavuus vaatii ehdottomasti lisää tutkimusta ja selvennystä, jotta joustava esi- ja alkuopetus saa arvoisensa paikan ja ymmärryksen sen tärkeydestä lapsen oppimisen polulla sekä siirtymien tukena.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Kirjayhtymä.
- Broström, S. (2018). Transition from kindergarten to school. Teachers' Hub. [\(PDF\) Transition from kindergarten to school \(researchgate.net\)](#)
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446–1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 209–231). PS-Kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 27–51). PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.
- Forss-Pennanen, P. (2006). Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti Kokkolan yliopistokeskus]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/951-39-2596-x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haring, M. (2003). Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. [alku \(uef.fi\)](#)
- Hintikka, M. (2009). Leikki lapsuuden tärkein asia. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Kuningasvuosi. Leikin kultta-aika* (s. 140–163). Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. PS-kustannus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Opinpajan kirja.
- Järnström, T., Vermola, E. & Gustafsson, S. (2012). Joustavat ryhmittelyt ja aikuisten yhteinen työ tuen välineenä. Koivuhaan koulu, Parainen. Julkaisussa: T. Merisuo-Storm, M. Soinen & J. Aerila (toim.) *Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta*. (s. 9–24). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
<http://www.tmikitola.fi/tiedostot/Jekku-koulujen%20raportit.pdf>
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514287459>
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat. Julkaisussa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 25–38). Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhäلتö, K. (2013). Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Julkaisussa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 53–54). Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17.
- 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>
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. (2011). Kohti

joustavaa esiopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisuja B1:2011.

Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan* (s. 267–280). Johtamistaidon opisto.

Kyrönlampi, T. Mäkitalo K. & Uitto, M. (2020). Johdanto. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 9–13). PS-kustannus.

Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19991288>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>

Lehtinen, S. & Mierlahti, H. (2012). Vuosiluokkiin sitomaton joustava alkuopetus. Pohitullin koulu, Uusikaupunki. Julkaisussa: T. Merisuo-Storm, M. Soininen & J. Aerila (toim.) *Jekku – Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta*. (s. 105–122). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.

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

Leppälä, R. (2007). Vuosiluokkiin sitoutumattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. [Väitöskirja, Oulun Yliopisto].

<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514283598.pdf>

Lerikkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., Nurmi, J-E. (2016) Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. Teoksessa: *Early Childhood Research Quarterly*. 36(2016), 145–156.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48398/lerikkanen%20et%20al.2016.finaldraft.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Linnilä, M. (2011). *Kumpi on valmis - Lapsi vai koulu*. Mediapinta.
- Linnilä, M. (2006) Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. [Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa \(jyu.fi\)](#)
- Loukomies, A. & Laine, S. (2023). *Inklusio onnistuu. Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin*. PS-kustannus.
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 9–13). Niilo Mäki Instituutti.
- Mäki-Pollari, R., Lahtinen, J., Sjöström, M. & Lindberg, M. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ja joustavuus kunnissa. Selvitys kuntien esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä*. Suomen Kuntaliitto.
- Niikko, A. & Ugaste, A. (2012) Conceptions of Finnish and Estonian Pre-school Teachers' Goals in Their Pedagogical Work, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56:5, 481–495.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599424>
- Niikko, A. & Ugaste, A. (2019) Estonian and Finnish preschool teachers' conceptions of learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27:1, 40–52. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556533>
- Ojala, M. & Siekinen, M. (1998). *Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen : valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia*. Joensuun yliopisto.
- Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. <https://helda.helsinki.fi/items/70264400-988a-464e-bb89-54aa01f76360>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). Valtion erityisavustus kunnille joustavan

esi- ja alkuopetuksen pilotointiin vuosille 2022–2023. [Valtion erityisavustus joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin vuosille 2022-2023 - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki:

Opetushallitus.

Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria

aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 36 (2), 119–121.

<https://doi.org/10.33336/aik.88486>

Poikonen, P.-L. (2003). "Opetussuunnitelma on sitä elämää": päiväkotii-

kouluuyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13301/9513917878.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pulkkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen O.-P. (2017) Yhteisopetusta tukevat

rakenteet. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena*

yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen (s. 25–35). Niilo Mäki Instituutti.

Pulkkinen, L. (2018). Kohti yhteistä lapsikäsitystä. Terveyden ja hyvinvoinnin

laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-086-0>

Pulkkinen, L. & Launonen, L. (2005). *Ehetytty koulupäivä. Lapsilähtöinen*

näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Edita.

Puusa, A. & Juuti P. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?

Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen*

näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. e-kirja.

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019: Osallistava ja

osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä

yhteiskunta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>

Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja

alkuopetuksessa. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

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

- 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>
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool –school transition. *Journal of Early Childhood Education Research* Volume 6, Issue 2, 230–248
<https://journal.fi/jecer/article/view/114080/67279>
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. (2019). Transition practises as an arena for the development of relational expertise. *Teacher development* 23 (2), 249–263.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu I. & Konttinen, J. (2017). Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O.-P. Malinen & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* (s. 15–23). Niilo Mäki Instituutti.
- Savolainen, F.-M., Jyrkiäinen, A. & Eskola, J. (2018). Toiminnallinen opetus opettajan arjessa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.), *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 165–186). Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/104549/978-952-03-0908-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14(1) 2020, 26–43.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (s. 6–16). Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus.
- Syrjälä, L. (2005) Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa *Kasvatus* 36 (5), 366–372.

Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. (2005). Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään.

Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 264–271).

Vastapaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.

Vahva ja välittävä Suomi Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma
20.6.2023 <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupahakemus

Tutkimuslupahakemus xx kunta/ Sivistyspalvelut

Hakijoiden tiedot

Marja Erkkilä	Riikka Jäppinen
katuosoite	katuosoite
postinumero ja paikkakunta	postinumero ja paikkakunta
sähköposti	sähköposti
puhelinnumero	puhelinnumero

Tutkimuksen nimi: Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta

Lyhyt kuvaus tutkimuksesta

Tavoitteenamme on selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia joustavasta esi- ja alkuopetuksesta.

Tutkimuksen taso Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Oppilaitos Jyväskylän yliopisto/ Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Tutkimuksen ohjaaja Leena Isosomppi

Tutkimuksen kohde Esi- ja alkuopetuksen opettajat

Tutkimusmenetelmät Haastattelut

Otoksen koko noin 6 opettajaa

Aineiston keruu-aika helmi-maaliskuu 2024

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika kesäkuu 2024

Liitteenä

- tutkimussuunnitelma, jossa on tietosuojailmoitus ja aineistonkeruumateriaali

Sitoutuminen

Sitoudumme siihen, ettemme käytä saamiamme tietoja tutkittavien tai heidän läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten muiden etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus, emmekä luovuta saamiamme henkilötietoja sivullisille. Tutkijoina olemme tietoisia lainsäädännön asettamista vaatimuksista, sekä tietojen lainmukaisesta käsittelystä.

Luovutamme valmiin tutkimusraportin sähköisessä muodossa korvauksetta xx:n kunnalle.

Kokkolassa 9.2.2024

Marja Erkkilä

Riikka Jäppinen

Liite 2. Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus opinnäytetyö

'Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta'

Jyväskylän yliopisto/ Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

17.1.2024

Olet osallistumassa Jyväskylän yliopiston/ Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen opiskelijoiden tekemään opinnäytetyöhön *'Opettajien käsityksiä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta'*. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjät

Marja Erkkilä sähköposti, puhelinnumero

Riikka Jäppinen sähköposti, puhelinnumero

2. Työnohjaaja opinnäytetyössä

Leena Isosomppi, yliopiston lehtori

3. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Seuraavia henkilötietojen käsittelijöitä käytetään:

Microsoftin O365-palvelut: OneDrive ja Teams

Haastattelut tehdään etänä Teamsin kautta niiden osalta, jotka eivät halua lähitapaamista.

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tarkoitusta varten.

Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, äänitallenne ja haastattelumuistiinpanot.

E erityisiä henkilötietoryhmiä ei käsitellä.

Rekisteröidylle on lähetetty tiedote ja tietosuojailmoitus sähköpostitse 15.2.2024

Kaikki osallistujat ovat täysi-ikäisiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste

Rekisteröidyn suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle

7. Henkilötietojen suojaaminen

käyttäjätunnuksella salasanalla

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYN ELINKAARI

Henkilörekisteri hävitetään arviolta heinäkuussa 2024.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla) (jos perusteena käytetään suostumusta ks. kohta 4) Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettua käsittelyä lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla) Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla) Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla) (jos perusteena käytetään oikeutettua etua ks. kohta 4) Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu oikeutettuun etuun.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään (ks. kohta 1).

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojaavaltuutettu. Tietosuojaavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 3. Haastattelukutsu

Haastattelukutsu

Hei,

Olemme opintovapaalla päiväkodinjohtajan ja varhaiserityisopettajan töistämme ja opiskelemme Jyväskylän yliopistossa, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena on opettajien käsitykset ja kokemukset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta.

Olemme saaneet xx:n kunnan sivistystoimenjohtaja xx:ltä luvan haastatella tutkimustamme varten teitä, jotka olette omassa työssänne toteuttaneet joustavan esi- ja alkuopetuksen käytänteitä kunnan joustavan esi- alkuopetuksen pilotointihankkeen aikana.

Aineiston kerääminen tapahtuu vapaamuotoisella opettajien teemahaastattelulla, jonka arvioitu kesto on noin 30 minuuttia. Haastattelut toteutetaan etänä, teamsin kautta. 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. Toivomme kuitenkin, että mahdollisimman moni teistä osallistuu, sillä tutkimuksen tarkoitus on saada kattava kokonaiskäsitys siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia teillä on joustavasta esi- ja alkuopetuksesta.

Ilmoittatthan meille 21.2.2024 mennessä osallistumisestanne haastatteluun sähköpostitse. Lähetämme haastattelurungon ja kyselemme haastatteluaiakatauluja teiltä heti ilmoittautumisenne jälkeen, haastattelut pyrimme pitämään viikoilla 8-11.

Yhteydenottojanne odottaen

Marja Erkkilä ja Riikka Jäppinen

[sähköposti](#) tai [sähköposti](#)

puhelinnumero/Marja tai puhelinnumero/Riikka

Liite 4. Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelupohja opettajat

Taustatieto:

- Koulutustausta (varhaiskasvatus/ perusopetus)
- Kuinka kauan olet työskennellyt esi-/alkuopetuksessa

A) Hankkeeseen osallistuminen

- Miten teillä hanke lähti käyntiin?
- Miten olet tullut mukaan?

B) Joustava esi- ja alkuopetus käsitteenä

- Mitä mielestäsi tarkoittaa joustava esi- ja alkuopetus?
- Millaista ennakkotietoa (ennen hankkeen alkua) olet saanut joustavasta esi- ja alkuopetuksesta?
- Mitä ajattelet joustavasta esi- ja alkuopetuksesta nyt?

C) Kokemukset joustavasta esi- ja alkuopetuksesta

- Miten olette käytännössä toteuttaneet joustavaa esi- ja alkuopetusta?
- Mikä on muuttunut joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen myötä?
- Mikä on sinun mielestäsi oleellista joustavassa esi- ja alkuopetuksessa?

D) Muuta aiheeseen liittyvää pohdintaa

Liite 5. Esimerkki kategorisoinnista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: oppilaiden ryhmittelyt

Haastattelu 3		
Yläkategoriat	Alakategoriat	Merkitysyksiköt
Oppilaiden ryhmittelyt	Tavat ryhmitellä	Lapset on eri oppimisen tasolla. Että siellä pystytään myöskin niinku vastaamaan siihen. Että pystytään niin kun ryhmittelemään tavallaan tai ottamaan sen huomioon, että millä oppimisen tasolla on ja vastaamaan siihen tarpeeseen, että mitä kenelläkin sitten on.
		Kevätkausi tehtiin niitä sellaisia ryhmittelyjä, mitkä oli sen oppimisen tason mukaan.
		Jaettiin porukkaa sen kokosiin ryhmiin, että ne jotka oli enemmän oppimisen haasteita, niin ne oli sitten tietenkin luonnollisesti pienempiä ryhmiä ja olivat aika paljon esimerkiksi mulla sitten. Vastaavasti muut ryhmät sitten sen mukaan, että millä oppimisen tasolla olivat. Että sitten jos oli eskareiski lukijoita tai muuta, niin he pääsisivät ykkösten ryhmään harjoittelemaan sitä lukemista.
	Ryhmittelyn haasteet ja hyödyt	Sä pystyt huomioimaan oppilaita paremmin, on enemmän aikuisia käytös.
		Opettajan täytyy ensin oppia tuntemaan jotenkin se oma ryhmänsä.
	Ryhmittely eriyttämisen tukena	Pystytään niinku vastaamaan niihin tuen tarpeisiin, jotenkin tehokkaammin.