

Camilla Tyven & Aada Ylipiha

# **LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMISEN TUKEMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSEN NIVELVAIHEESSA**

Opettajien näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Joulukuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Camilla Tyven & Aada Ylipiha: Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen esi- ja alkuopetuksen  
nivelpäiväheessä – Opettajien näkemyksiä inklusiivisesta kasvatuksesta

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma

Joulukuu 2023

---

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisesta inklusiivisessa lapsi- ja opetusryhmässä esi- ja alkuopetuksen nivelpäiväheessä opettajien näkökulmien kautta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millä tavalla tuen jatkumo huomioidaan lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, ja minkälaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opettajat tekevät, jotta siirtymä on lapselle mahdollisimman sujuva.

Tutkimus on laadullinen. Aineisto muodostui viiden esiopetuksen ja viiden alkuopetuksen opettajan vastauksista, jotka kerättiin sähköisellä Forms -kyselylomakkeella päiväkodeista ja kouluista Pirkanmaalta ja Päijät-Hämeestä. Tutkimusongelma on tuen jatkumo läpi esi- ja alkuopetuksen nivelpäiväheeseen, ja miten inklusiivinen kasvatustuki ja opetus vaikuttavat siihen. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: miten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen eroaa esi- ja alkuopetuksen inklusiivisessa kasvatuksessa ja miten esi- ja alkuopetuksen nivelpäiväheessä tulisi toimia huomioiden lapsen etu ensisijaisesti. Teoreettisen viitekehyksen keskeisiä käsitteitä ovat: inklusiivisuus, inklusiivinen kasvatustuki, kolmiportainen tuki, eriyttäminen, osallisuus, yhdenvertaisuus, oppimisvaikeudet, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, matemaattiset taidot, oppimisympäristö ja moniammatillinen yhteistyö nivelpäiväheessä. Aineisto analysoitiin sekä aineistolähtöisen että teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksia tarkasteltiin teoreettisen viitekehyksen keskeisten käsitteiden avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset yllättivät samankaltaisuudellaan. Esi- ja alkuopetuksen opettajien pedagogiset keinot lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa olivat hyvin samankaltaisia. Lasten oppimisvalmiudet ja osaamisen taso otettiin huomioon oppimateriaalin eriyttämisessä ja tehtäviä räätälöitiin, jotta ne vastasivat jokaisen lapsen sen hetkistä oppimisen tasoa. Eroavaisuuksia olivat esiopetuksen opettajien kokemukset opetuksen tauottamisesta, selkeästä päiväajajärjestyksestä sekä eri aistien käytöstä opetuksen tukena. Alkuopetuksen opettajat mainitsivat selkeiden sääntöjen ja struktuurien käytön luomaan turvallisuuden tunnetta oppilaille oppimistilanteisiin, lukuviivaimen käytön lukemisen tukena, palkkiotehtävät ja kannustustarrat oppimisen motivoituneina sekä säännöllisen tukiovetuksen merkityksen oppimisen tukena. Toisen tutkimuskysymyksen tuloksissa tuli selkeästi esille, että esi- ja alkuopetuksen opettajat arvostivat merkittävästi nivelpäiväheeseen yhteistyötä. Lapsen sujuvalle siirtymälle tärkeitä asioita olivat tiedonsiirto, vierailut, yhteiset tapahtumat ja monialainen yhteistyö.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, ettei lukemisen ja kirjoittamisen tukeminen inklusiivisessa lapsiryhmässä eroa paljoa esi- ja alkuopetuksessa. Lisäksi esi- ja alkuopetuksen nivelpäiväheeseen intensiivinen yhteistyö koetaan erittäin tärkeänä, jotta lapsen sujuva siirtyminen mahdollistetaan.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, oppimisen tukeminen, nivelpäivä, eriyttäminen, inklusiivisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>7</b>
2.1 Inklusio ja inklusiivinen kasvatus .....	7
2.2 Kolmiportainen tuki ja eriyttäminen .....	8
2.3 Osallisuus ja yhdenvertaisuus .....	9
2.4 Oppimisvaikeudet .....	9
2.5 Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä niiden yhteys matemaattisiin taitoihin .....	10
2.6 Oppimisympäristön merkitys .....	11
2.7 Moniammatillinen yhteistyö nivelvaiheessa .....	12
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>14</b>
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	14
3.2 Tutkimusmenetelmä .....	15
3.3 Aineiston keruu ja kohdejoukko .....	16
3.4 Aineiston analyysi .....	16
<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>18</b>
4.1 Inklusion ilmeneminen .....	18
4.1.1 Opetuksen integroiminen .....	18
4.1.2 Kolmiportaisen tuen huomioiminen opetuksen suunnittelussa .....	19
4.1.4 Opetuksen ja tehtävien eriyttäminen .....	21
4.2 Yhdenvertaisuuden huomioiminen .....	22
4.2.1 Tukea tarvitsevien lasten auttaminen ja resurssit .....	23
4.3 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen .....	24
4.3.1 Pedagogiset menetelmät .....	24
4.4 Perusopetukseen siirtyminen .....	26
4.4.1 Tiedonsiirto ja moniammatillinen yhteistyö .....	26
4.4.2 Yhteiset opetushetket ja vierailut koululla .....	27
<b>5 JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>29</b>
5.1 Miten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen eroaa esi- ja alkuopetuksen inklusiivisessa kasvatuksessa? .....	29
5.2 Miten esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tulisi toimia huomioiden lapsen etu ensisijaisesti? .....	32
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>35</b>
6.1 Eettisyys ja luotettavuus .....	35
6.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet .....	37
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>38</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>42</b>
Liite 1: Kyselylomake .....	42

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisesta inklusiivisessa lapsi- ja opetusryhmässä esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaiheessa opettajien näkökulmien kautta. Haluamme selvittää myös, millä tavalla tuen jatkumo huomioidaan lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, ja minkälaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opettajat tekevät, jotta siirtymä on lapselle mahdollisimman sujuva. Tästä aiheesta ei ole aiemmin tutkimusta tehty. Huomasimme, että opettajien yhteistyötä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on tutkittu, mutta meidän tutkimuksemme painottuu lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemiseen, inklusioon ja esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen sekä siinä tehtyyn yhteistyöhön.

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014a) kerrotaan, että varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapselle yhtenäisen ja jatkuvan oppimisen polun. Esiopetuksen toiminta suunnitellaan lapsen tarpeiden mukaan, ja sen tarkoituksena on edistää kasvua, kehitystä ja oppimista sekä vahvistaa positiivista minäkuva ja käsitystä omasta osaamisesta (Opetushallitus, 2014a). Esiopetus pohjautuu inklusion periaatteeseen, mikä merkitsee sen huomioivan kaikki lapset yhdenvertaisesti (Opetushallitus, 2014a). Esiopetuksessa hyödynnetään varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa myös leikki eri muodoissaan on merkittävä osa sen toimintaa (Opetushallitus, 2014a).

Perusopetus tarjoaa oppivelvollisille mahdollisuuden rakentaa laaja yleissivistyksen pohja (Opetushallitus, 2014b). Se valmistaa oppilaat toisen asteen opintoihin ja opettaa heitä tunnistamaan vahvuuksiaan (Opetushallitus, 2014b). Alkuopetus sisältää perusopetuksen vuosiluokat 1–2. Vuosiluokkien 1–2 opetuksessa huomioidaan esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa hankitut tiedot ja taidot (Opetushallitus, 2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b) vuosiluokkien 1–2 ensisijaisena tavoitteena on rakentaa

vahva pohja oppilaan positiivisen minäkuvan kehittymiselle oppijana ja koululaisena. Perusopetuksen alkutaipaleella on erityisen tärkeää seurata tarkasti jokaisen oppilaan edistymistä inklusion mukaisesti, jotta voidaan varmistaa, että oppilaille on tarvittavat valmiudet edetä opinnoissa (Opetushallitus, 2014b).

Tutkimuksemme kohdejoukoksi valikoitui viisi esiopetuksen opettajaa ja viisi alkuopetuksen opettajaa Pirkanmaalta ja Päijät-Hämeen maakunnasta. Tutkimuksen otantana oli alun perin yhteensä yhdentoista opettajan vastaukset, joista arvoimme yhden ylimääräisen satunnaisesti pois, sillä toivoimme tutkimukseen saman määrän esi- ja alkuopetuksen opettajia, jotta tuloksien tarkastelu ja tulkitseminen olisi tasapainoista. Emme kysyneet tutkimuksessamme kaksivuotisen esiopetuksen vaikutusta lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksiin, koska kaikki tutkimuksessamme mukana olleet esiopetuksen opettajat eivät olleet tämän kokeilun piirissä mukana. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka jaettiin opettajille. Mielenkiintoisen konseptin tutkimukseemme mielestämme tekee se, että osa mukana olleista esiopetuksen opettajista toimi päiväkotiyksikössä ja osa koulun kanssa samassa rakennuksessa. Tämä tuo erilaisia näkökulmia esi- ja alkuopetuksen opettajien nivelvaiheen yhteistyöhön ja lapsen siirtymiseen esiopetuksesta alkuopetuksen puolelle. Opettajien vastauksista ja näkemyksistä pyrimme löytämään ratkaisuja tutkimusongelmaamme, joka on lapsen tuen jatkumo läpi esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen, ja miten inklusiivinen kasvatus vaikuttaa siihen. Tutkimuskysymyksemme pyörivät tämän tutkimusongelman ympärillä ja tukevat vastauksien löytämistä opettajien näkökulmien avulla.

Kiinnostus aiheen tutkimiseen heräsi ennakkokäsityksiemme kautta. Ennakkokäsityksemme tutkimukselle ovat, että päiväkodin ja koulun maailmat eroavat melko paljon toisistaan, ja opettajien pedagogiset keinot lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa eroavat suhteellisen paljon esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajilla. Luulemme leikinomaisuuden olevan olennainen osa vain esiopetuksen toimintaa. Oletamme lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen haasteiden tukemisen olevan intensiivisempää alkuopetuksessa kuin esiopetuksessa. Arvelemme, että kaikki osapuolet kokevat nivelvaiheen yhteistyön tärkeäksi. Lisäksi meitä kiinnostaa tietää, kuinka paljon lisätyötä inklusio tuo esi- ja alkuopetuksen opettajille.

Tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä avaamme teorian avulla

tutkimuksemme keskeiset ja olennaiset käsitteet. Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan näiden tärkeiden käsitteiden pohjalta. Tuloksia tutkimme eri teemojen avulla, joita opettajien vastauksista nousi esille. Tutkimuksen toteutuksessa esitämme muun muassa asettamamme tutkimuksen tehtävän, tutkimuskysymykset sekä määrittelemme tutkimuksemme menetelmän ja aineiston analyysikeinon. Tutkimuksen johtopäätöksessä teemme päätelmiä tuloksien perusteella ja vastaamme tutkimuskysymyksiimme. Halusimme luoda johtopäätöksiin vastakkainasettelua ja eroa esi- ja alkuopetuksen välille, sillä tarkoituksena kuitenkin on selvittää, miten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen eroaa esi- ja alkuopetuksessa. Johtopäätöksissä selvitämme myös millaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opettajat tekevät nivelvaiheessa lapsen siirtyessä perusopetuksen puolelle. Lopuksi pohdimme vielä tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitämme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa avaamme tutkielmamme keskeisiä käsitteitä, kuten inklusio, joka viittaa kaikkien oppilaiden yhteisölliseen ja tasavertaiseen osallisuuteen sekä inklusiivinen kasvatus, joka korostaa erilaisuuden hyväksymistä ja tukemista oppimisympäristöissä. Kolmiportainen tuki tarjoaa joustavia tukitoimia erilaisille oppijoille, samalla kun eriyttäminen mahdollistaa opetuksen yksilöllisen sovittamisen oppijoiden tarpeisiin. Osallisuus, yhdenvertaisuus ja oppimisvaikeuksien tunnistaminen ovat olennainen osa tätä prosessia, erityisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kontekstissa. Pedagogisessa työssä myös moniammatillinen yhteistyö nousee esiin, kun luodaan monipuolisia ja osallistavia oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppijoiden kasvua ja kehitystä. Nivelvaiheen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä on tärkeää, kun varmistetaan lapsen sujuva siirtyminen.

### *2.1 Inklusio ja inklusiivinen kasvatus*

Inklusiolla tarkoitetaan kaikille lapsille yhteistä opetusta tuen vaiheesta riippumatta. Inklusio perustuu tasa-arvoon ja osallisuuden mahdollistamiseen, jolloin kaikkia opetukseen osallistuvia lapsia motivoidaan ja ohjataan yhdenvertaisesti (Pihlaja, 2021). Inklusion aatemaailma näkyy inklusiivisessa eli kaikille lapsille yhteisessä kasvatuksessa (Viitala, 2022).

Inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan laadukasta kasvatusta ja koulutusta kaikille (Viitala, 2022). Lisäksi inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan jokaisen lapsen tasavertaisuutta ja yhtäläistä oikeutta hyvään opetukseen ja osallisuuteen (Takala ym., 2020). Inklusiossa on keskeistä ymmärtää lasten moninaisuus (Laakso ym., 2023). Inklusio mahdollistaa tukea tarvitsevien lasten vertaissuhteiden solmimisen sellaisten lasten kanssa, joilla ei ole tuen tarpeita (Viitala, 2022). Pyrkimys on välttää syrjintää ja lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta opetusryhmässä (Pihlaja, 2021).

## *2.2 Kolmiportainen tuki ja eriyttäminen*

Kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti vaihteita on yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (Pihlaja & Viitala, 2022). Björn ja kollegat (2018) määrittävät kolmiportaisen mallin niin, että yleinen tuki on ennalta ehkäisevää ja kaikkia lapsia varten, tehostettu tuki on tarkoitettu lapsille, jotka tarvitsevat säännöllistä tukea ja erityinen tuki sellaisille lapsille, jotka eivät tehostetun tuen keinoin selviä koulutyöstä.

Yleisessä tuessa on käytössä erilaisia pedagogisia keinoja sekä ohjaus- ja tukitoimia (Niilo Mäki-instituutti, 2023). Jos oppilas tarvitsee säännöllisempää, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista, hänelle tehdään pedagoginen arvio, jonka perusteella moniammatillinen oppilashuoltotyöryhmä käsittelee lapsen tehostettuun tukeen siirtämistä, ja kun päätös on tehty, hänelle laaditaan oppimissuunnitelma (Niilo Mäki-instituutti, 2023). Kun tehostetun tuen tukimuodot eivät riitä auttamaan oppilasta selviämään koulutyöstä, laaditaan hänelle pedagoginen selvitys (Niilo Mäki-instituutti, 2023). Jos oppilaan siirtäminen erityiseen tukeen on tarpeellista, valmistellaan hänelle henkilökohtainen opetusjärjestelyiden suunnitelma, jota kutsutaan HOJKSiksi (Pihlaja & Viitala, 2022). Erityistä tukea koskeva päätös voidaan tietyissä tilanteissa tehdä ilman erillistä pedagogista selvitystä ja tehostetun tuen vaihetta, mikäli lääketieteellisen ja psykologisen arvion perusteella todetaan, että opetuksen järjestäminen muilla keinoilla ei ole mahdollista (Pihlaja & Viitala, 2022).

Kolmiportaisen tuen mallin mukaan pyritään ennaltaehkäisemään vakavat oppimisen ongelmat sekä tarvittaessa tehostuva ja varhainen tuki (Aro, 2015). Kolmiportainen tuen järjestelmä pyrkii varmistamaan, että jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen ja tuen tasoa voidaan muuttaa tarpeiden mukaan (Aro, 2015).

Eriyttäminen on olennainen osa kolmiportaista tukea. Sillä tarkoitetaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa opetuksessa, jolloin työtapojen valinnassa huomioidaan oppilaiden yksilölliset erot (Roiha & Polso, 2018). Käytännössä eriyttäminen jaetaan alas- ja ylöspäin suuntautuvaan eriyttämiseen (Roiha & Polso, 2018). Alaspäin suuntautuva eriyttäminen keskittyy tukemaan niitä oppilaita, jotka tarvitsevat tukea oppimisessaan, kun taas ylöspäin suuntautuva eriyttäminen huomioi lahjakkaat oppilaat opetuksen suunnittelussa (Roiha & Polso, 2018). Opetuksen eriyttäminen pohjautuu syvään ymmärrykseen oppilaista ja muodostaa opetuksen keskeisen lähtökohdan kattaen opetuksen



syvyyden ja laajuuden, työskentelyn tahdin ja etenemisen sekä erilaiset oppimistavat (Opetushallitus, 2014b). Se antaa oppilaille mahdollisuuden suunnitella omaa oppimistaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä omassa tahdissaan (Opetushallitus, 2014b). Eriyttäminen vahvistaa oppilaiden itsetuntoa ja motivaatiota sekä ennaltaehkäisee tuen tarpeen syntymistä (Opetushallitus, 2014b).

### *2.3 Osallisuus ja yhdenvertaisuus*

Lasten osallistamisella tarkoitetaan sitä, että he pääsevät osallistumaan päätöksentekoon heitä koskevissa asioissa (Turja & Vuorisalo, 2022). Lapsi tulee kuulluksi ja lapsella on mahdollisuus vaikuttaa sekä toimintaan että toimintaympäristöihin (Viitala, 2022). Lasten osallistuessa päätöksentekoon, opitaan arvostamaan yhteisiä sääntöjä, sopimuksia ja luottamusta (Opetushallitus, 2014a). Lasten kunnioitus, mielipiteiden kuunteleminen ja yhteistyö lasten ja aikuisten välillä antavat mahdollisuuksia osallistumiseen ja vaikuttamiseen (Opetushallitus, 2014a).

Yhdenvertaisuus kasvatuksessa ja opetuksessa merkitsee tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoamista kaikille oppijoille. (Eerola-Pennanen ym., 2022). Laadukkaan opetuksen keskiössä ovat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (Eerola-Pennanen ym., 2022). Yhdenvertaisuuden toteutumista on arvioitava kaikessa toiminnassa ja varmistaa sen toteutuminen (Eerola-Pennanen ym., 2022). Yhdenvertaisuuslain (2014) kahdeksannen pykälän (8 §) mukaan: ”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja tasa-arvoa edistetään kaikessa toiminnassa.

### *2.4 Oppimisvaikeudet*

Oppimisvaikeudet ilmenevät monin eri tavoin, ja ne voivat vaikeuttaa henkilön kykyä oppia tai suoriutua oppimiseen liittyvistä tehtävistä. Näitä vaikeuksia voivat aiheuttaa erilaiset tekijät, kuten neurologiset syyt, perinnöllisyys, ympäristötekijät

tai henkilökohtaiset ominaisuudet (Ahonen ym., 2019). Oppimisvaikeuksien määrittäminen ei ole yksinkertaista. Tärkeintä on kuitenkin tarkastella lapsen omaa suoritus tasoa yksittäisellä oppimisen alueella suhteessa luokka- tai ikätasoon (Ahonen ym., 2019).

Oppimisvaikeudet liitetään usein helposti alhaisiin oppimistuloksiin (Lämsä ym., 2018). Ne eivät ole kuitenkaan este onnistumiselle, ja niiden varhainen tunnistaminen sekä oikeanlainen tuki voivat auttaa näitä yksilöitä menestymään koulussa ja elämässä yleisesti (Pihlaja & Viitala, 2022). Oppimisen vaikeudet eivät kuitenkaan pääty kouluikään, vaan ne jatkuvat pitkälle aikuisuuteen, jolloin ne voivat vaikuttaa aikuisiän opiskeluun, hyvinvointiin ja työllistymiseen (Ahonen ym., 2019). Tämän takia tuen tarpeen varhainen tunnistaminen on tärkeää, jotta voidaan ehkäistä ongelmien syvenemistä. Tukea tarjoavat erilaiset opetusmenetelmät, yksilöllinen oppimissuunnitelma ja tarvittaessa erityisopetus (Koivula ym., 2022). Kaikilla lapsilla yksilöllisistä tarpeista huolimatta pitäisi olla mahdollisuus opiskella niin, että oppiminen on laadukasta, siihen on varattu tarpeeksi aikaa ja että tavoitteet ovat yksilön osalta olennaisia ja saavutettavissa olevia (Ahonen ym., 2019).

Aina lapsen oppimista, tuen tarpeita tai käyttäytymistä kuvattaessa toteutetaan lapsen kohdistuvaa arviointia (Pihlaja & Viitala, 2022). Toiminnan jatkuva arviointi on tärkeää, jotta nähdään, millainen opetusratkaisu tai oppimismenetelmä toimii lapsen eduksi (Moberg ym., 2015). Näin ollen arviointi toimii apuvälineenä lapsen oppimisen edellytysten parantamiseksi (Opetushallitus, 2022).

## *2.5 Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä niiden yhteys matemaattisiin taitoihin*

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on olennainen osa ihmisen kognitiivista kehitystä ja vuorovaikutusta (Ahvenainen & Holopainen, 2014). Prosessi on yleensä vaiheittainen ja alkaa perustaidoista, kuten kirjainten tunnistamisesta ja äänteiden yhdistämisestä sanoiksi (Lerikkanen, 2013). Ortografiset ja fonologiset kielelliset taidot ovat olennaisessa asemassa sujuvalle luku- ja kirjoitustaidon perustan luomiselle (Ahvenainen & Holopainen, 2014).

Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan lasta tulisi rohkaista tutkimaan ja tulkitsemaan erilaisia tekstejä, kirjaimia ja äänneitä lapsen oman taitotason

mukaisesti (Opetushallitus, 2014a). Näin ollen vielä esiopetuksessa lapselta ei odoteta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taitoa, vaan johdatellaan lasta kiinnostumaan moninaisista teksteistä. Tämä on kuitenkin tärkeää, sillä lapsen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen pohja kehittyy jo varhaislapsuudessa (Aro ym., 2019).

Oppimismotivaatio on keskeisessä roolissa uusia asioita opittaessa (Salmela-Aro, 2018). Motivaatioon liittyy vahvasti lapsen oma minäkuva, kiinnostus aiheeseen ja oppijälähtöisyys (Lerkkanen ym., 2010). Lapsen osallisuus on näin ollen isossa roolissa uusia taitoja opittaessa. Kielteiset oppimiskokemukset kuitenkin lisäävät negatiivista asennoitumista koulutehtäviä kohtaan ja heikentävät oppimismotivaatiota sekä lisäävät suoriutumattomuuden pelkoa (Puukari ym., 2017). Toisin sanoen opettajan on tärkeää kyetä takaamaan oppilaille myönteisiä oppimiskokemuksia motivaation vahvistamiseksi. Myös opettajan emotionaalinen tuki on olennainen tekijä lukutaidon kehittymiselle (Silinskas ym., 2017).

Matematiikan avulla kehitetään täsmällistä, loogista ja luovaa ajattelua. Matematiikan opetus antaa pohjaa matemaattisten käsitteiden ja rakenteiden hahmottamiseen (Opetushallitus, 2014b, s. 128). Mikäli lukemisen oppimisessa ilmenee vaikeuksia, voi lapsella olla hankaluuksia myös matemaattisten käsitteiden hahmottamisessa ja ymmärtämisessä, sillä matemaattisten taitojen kehitys on usein yhteydessä kielellisiin valmiuksiin, kuten käsitteiden muodostamiseen ja fonologisiin prosessointeihin (Aunola & Nurmi, 2018). Näin ollen matemaattiset vaikeudet ovat usein päällekkäisiä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien kanssa. Näitä hankaluuksia voi ilmetä esimerkiksi sanallisten tehtävien prosessoinnin kanssa (Taipale, 2010).

## *2.6 Oppimisympäristön merkitys*

Erilaiset oppimisympäristöt tukevat lasten kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistävät heidän hyvinvointiaan. Oppimisympäristön muokkaamisessa huomioidaan jokaisen lapsen yksilöllinen tarve (Pihlaja & Viitala, 2022). Oppimisympäristö tarjoaa lapsille mahdollisuuden ilmaista itseään monin eri tavoin ja rohkaisee heitä kokeilemaan uusia asioita sekä tutkimaan ympäristöään (Pihlaja & Viitala, 2022).

Oppimisympäristöstä pyritään luomaan selkeä, siisti, inspiroiva, kaikille avoin, terveellinen ja turvallinen tila, jossa esteettömyys on keskeistä (Opetushallitus, 2022). Oppimisympäristöön kuuluvat käytännöt, välineet ja tarvikkeet, jotka vahvistavat vuorovaikutusta, oppimista ja kehitystä (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuslain (2018) kymmenennen pykälän (10 §) mukaan: ”Oppimisympäristön tulisi olla kehittävä, oppimista edistävä ja lapsen ikään, kehitykseen sekä yksilöllisiin tarpeisiin sopiva. Lisäksi toimitilojen ja käytössä olevien välineiden on oltava turvallisia ja asianmukaisia ja niiden suunnittelussa tulee ottaa huomioon esteettömyys.”

Lasten oppimisen tueksi oppimisympäristöstä pyritään luomaan sellainen, joka edistää lasten turvallisuuden tunnetta, sosiaalisia taitoja, yhteisöllisyyttä sekä rohkaisee lapsia tekemään, kokeilemaan ja ilmaisemaan tunteitaan (Opetushallitus, 2014a). Ympäristön tulisi olla motivoiva, osallistava ja vastata lasten tarpeisiin, lisäten samalla yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Opetushallitus, 2014a). Tarjolla tulisi olla monipuolisia mahdollisuuksia leikkiin, onnistumisen kokemuksiin, rauhalliseen työskentelyyn, yhteiseen toimintaan ja tutkimiseen, sekä tarpeisiin sopivia ja monipuolisia toimintavälineitä ja materiaaleja (Opetushallitus, 2014a). Oppimisympäristöt kattavat sekä ulko- että sisätilat, lähiluonnon ja rakennetun ympäristön (Opetushallitus, 2014a).

## *2.7 Moniammatillinen yhteistyö nivelvaiheessa*

Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattilaisten välistä yhteistyötä ja yhteistä työskentelyä, jossa mukana voi olla muun muassa erityisopettajia, terapeutteja (Pihlaja & Viitala, 2022) sekä terveydenhuollon ja sosiaalipalveluiden toimijoita (Siiskonen ym., 2019). Tämä yhteistyö voi tapahtua esimerkiksi keskustelujen, tiimityön, tiedon jakamisen ja yhteisten toimintasuunnitelmien kautta. Monialaisuus lisää työskentelyyn moninaisia näkökulmia sekä tärkeää osaamista, ja luo näin mahdollisuuden yhteistyölle ja osallisuudelle (Hietanen-Peltola ym., 2018). Monialainen yhteistyö voi auttaa ongelmien ratkaisussa ja parantaa opetusta sekä ohjausta (Puukari ym., 2017). Yhteistyö eri asiantuntijoiden välillä on laadukkaan opetuksen voimavara (Opetushallitus, 2022).

Siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen on yksi keskeisistä nivelvaiheista lasten varhaisvuosiin ajoittuvista siirtymistä (Karila ym., 2013).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a, s. 24) mukaan: “Nivelvaiheen yhteistyön tavoitteina on, että varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat johdonmukaisen, lapsen kasvua ja oppimista tukevan jatkumon.” Opettajien tekemä yhteistyö siirtymävaiheessa on erityisen tärkeää, sillä siirtyminen kouluun synnyttää lapsissa kaikenlaisia tunteita, ja siirtyminen sisältää aina myös omia riskitekijöitään, joita pystytään kuitenkin ennakoimaan (Siiskonen ym., 2019). Täten toimiva yhteistyö opettajien välillä helpottaa lasten siirtymistä nivelvaiheessa sekä auttaa lasten tietojen ja tarpeiden välittämistä esiopetuksesta perusopetukseen (Karila ym., 2013). Se myös turvaa tarvittavien tukitoimien välittömän järjestämisen opetukseen (Puukari ym., 2017).

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksemme toteutukselle olennaisia asioita, kuten mikä on tutkimuksemme tehtävä, mitä haluamme tutkimuksellamme selvittää, ja millä tavoin tutkimus toteutetaan. Lisäksi miten aineistomme on kerätty, keiltä aineisto on kerätty, ja miten lähdemme aineistoa analysoimaan. Tutkimustehtävä kertoo tutkimuksemme tavoitteen tai päämäärän, joka antaa tutkimuksellemme tarkoituksen. Tutkimusongelma toimii tutkimuksemme punaisena lankana, johon pyrimme löytämään ratkaisuja tutkimuskysymysten avulla. Aineiston keruussa valitaan tutkimukselle sopiva keino kerätä aineistoa, jonka avulla saadaan vastauksia kohdejoukolta tutkimuskysymyksiimme. Aineiston analyysissä kerättyä tietoa tarkastellaan ja tulkitaan tutkimukselle valitun analyysimenetelmän keinoin, jotta löydetään ymmärrystä aineiston sisällöstä tutkimuksen valossa.

## *3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa tuen jatkumosta inklusiivisessa kasvatuksessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Haluamme selvittää tutkimuksessamme, minkälaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opettajat tekevät lapsen siirtyessä perusopetukseen, miten lapsen mahdolliset tuen tarpeet huomioidaan nivelvaiheessa erityisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, ja millä tavoin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen eroaa esi- ja alkuopetuksessa inklusion näkökulmasta. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan opettajien näkemyksiä ja pedagogisia ratkaisuja sekä lähestymistapoja inklusiosta, yhdenvertaisuudesta, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisesta sekä nivelvaiheen yhteistyöstä, jotta voidaan varmistaa laadukas kasvatusta kaikille lapsille koulupolun alkaessa ja mahdollisimman sujuva siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen lapsen edun mukaisesti. Tutkimus pyrkii myös tunnistamaan, millä tavoin inklusio vaikuttaa esi- ja alkuopetuksen opettajien työhön. Tutkimuksemme tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen eroaa esi- ja alkuopetuksen inklusiivisessa kasvatuksessa?
2. Miten esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tulisi toimia huomioiden lapsen etu ensisijaisesti?

### 3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus toteutetaan laadullisin menetelmin eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla voidaan syventyä tutkimaan ihmisen jokapäiväistä monipuolista todellisuutta, kun pyritään kuvaamaan ilmiöitä ihmisten kokemusten, ymmärtämisen ja merkityksien kautta, joita he luovat (Vilkka, 2021a). Ihmisten kokemukset ovat kulttuurisidonnaisia sekä tilannekohtaisia ja ne rakentuvat aina heidän omassa eletyssä ja koetussa todellisuudessaan, jossa nämä käsitykset omista kokemuksista ovat subjektiivisesti ymmärrettyjä ja henkilökohtaisesti merkityksellisiä (Vilkka, 2021a). Jokainen ihminen tulkitsee tapahtumia ja kokemuksiaan oman taustansa, arvojen ja aikaisempien kokemustensa pohjalta, mikä tekee näistä tulkinnallisista näkemyksistä ainutlaatuisia ja yksilöllisiä (Vilkka, 2021a). Tarkasteltaessa jonkin ilmiön subjektiivista kokemusta on olennaista ymmärtää, millaisessa asiayhteydessä eli kontekstissa, miten ja miksi kyseinen ilmiö on merkityksellinen tutkimuskohteelle (Vilkka, 2021a).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto kerätään usein haastatteluina, kun halutaan kuulla ihmisten kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Vilkka, 2021b). Tutkimusaineiston tavoitteena on tukea asian tai ilmiön ymmärtämistä sekä auttaa luomaan teoreettisesti merkityksellisiä tulkintoja tutkittavasta aiheesta (Vilkka, 2021b).

Laadullisen tutkimuksen pohja korostaa teoreettista näkökulmaa, joka on kaiken tutkimuksen perustana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja siihen liitetyt merkitykset sekä käytetyt tutkimusmenetelmät vaikuttavat tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisin sanoen tutkimustulokset eivät ole irrallaan valitusta havainnointimenetelmästä tai sen tekijästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

### *3.3 Aineiston keruu ja kohdejoukko*

Keräsimme tutkimuksemme aineiston sähköisellä Forms -kyselylomakkeella, joka lähetettiin sähköpostitse valittuihin päiväkoteihin ja kouluihin Pirkanmaalta ja Päijät-Hämeen maakunnasta. Näiden yksiköiden johtajat ja rehtorit jakoivat linkit eteenpäin varhaiskasvatuksen opettajille sekä luokanopettajille, jotka toimivat tällä hetkellä joko esi- tai alkuopetuksen opettajina. Kohdejoukkona tässä tutkimuksessa toimivat siis esi- ja alkuopetuksen opettajat. Tämän tapainen aineistonkeruumenetelmä sopii suurelle joukolle ihmisiä, jotka voivat olla hyvin kaukanakin tai hajallaan toisistaan (Vilkkä, 2021b). Vastauksia saimme yhteensä yksitoista, joka oli tarpeeksi, sillä tavoitteenamme oli saada viisi esiopetuksen ja viisi alkuopetuksen opettajaa. Arvoimme satunnaisesti yhden ylimääräisen alkuopetuksen opettajan pois tutkimuksestamme. Näin ollen käytimme kokonaisuudessaan kymmenen opettajan vastauksia, joista puolet toimivat esiopetuksessa ja puolet alkuopetuksessa.

Kyselylomakkeemme sisältö luotiin tutkimuksen teorian pohjalta, sillä ennen kuin kyselylomaketta lähdetään suunnittelemaan, tulee olla pohdittuna tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä käsitteet (Vilkkä, 2021b). Lomakkeessa oli suurimmilta osin avoimia kysymyksiä sekä muutama kysymys, joihin oli valmiita vastausvaihtoehtoja. Tavoitteena avoimilla kysymyksillä on saada mahdollisimman spontaaneja sekä moninaisia mielipiteitä vastaajilta (Vilkkä, 2021b). Näitä avoimia kysymyksiä lomakkeesta löytyi viisi ja monivalintakysymyksiä kaksi. Tahdoimme selvittää näillä kysymyksillä opettajien omia näkemyksiä lukemisen ja kirjoittamisen tukemisesta esi- ja alkuopetuksessa, jotta voisimme nähdä, miten ne mahdollisesti myös eroavat toisistaan. Lisäksi tahdoimme vielä selvittää, kuinka opettajat kokevat esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen toimivana tuen jatkumona. Kokonaisuudessaan koko kyselylomake on lisätty tutkimuksemme liitteisiin nähtäväksi.

### *3.4 Aineiston analyysi*

Aineistomme analyysi on osin lähtöisin tutkimuksen teoriasta, koska aineistoa analysoidessamme huomasimme siinä olevan paljon samoja teemoja kuin teoreettisessa viitekehyksessämme. Teorialähtöinen sisällönanalyysi tarjoaa syvällisen käsityksen tutkittavasta ilmiöstä ja mahdollistaa sen liittäminen



teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Huomasimme kuitenkin, kuinka aineistosta nousi myös uusia teemoja, joita emme olleet aikaisemmin käsitelleet teoreettisessa viitekehyksessä. Tämän takia tässä tutkimuksessa käytetään myös aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi korostaa aineiston itsensä roolia analyysiprosessissa ja antaa tilaa uusille teemoille ja näkökulmille, joita ei ole etukäteen valittu tai osattu edes odottaa. Aineiston keruun olimme tehneet jo tutkimuksemme kyselylomakkeella, josta saimme tarvittavaa aineistoa tarkempaa analysointia varten. Koska aineistomme oli jo valmiiksi kirjoitetussa muodossa, sitä ei tarvinnut erikseen litteroida ennen tarkempaa tarkastelua.

Ensimmäisenä vaiheena on aineiston redusointi eli pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrimme siis karsimaan analyysistä kaiken epäolennaisen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Merkitsimme eri väreillä samoihin aiheisiin liittyviä vastauksia aineistosta, jolla saimme selkeytettyä aineistomme rakennetta. Loimme myös aineistoon koodauksen, jossa loimme koodit tai merkinnät aineiston eri osien tunnistamiseksi (Miles ja Huberman, 1994). Käytimme siis selkeyden vuoksi eri koodeja esiopetuksen sekä alkuopetuksen opettajien välillä. Aineistossa koodi EO merkitsee esiopetuksen opettajien vastauksia, kun taas merkki AO puolestaan merkitsee alkuopetuksen opettajien vastauksia. Tällä tavoin pääsimme analysoimaan sekä vertailemaan syvemmin kumpienkin opettajien vastauksia keskenään.

Tämän jälkeen jatkoimme perehtymällä syvemmin kerättyyn aineistoon, jolloin järjestimme tarkemmin koko tutkimusaineistoa teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Seuraava vaihe Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan onkin aineiston klusterointi eli ryhmittely, jolloin aineistoa voidaan ryhmitellä tarkemmin eri ylä- sekä alaluokiksi. Jonka jälkeen vielä abstrahoiimme eli käsitteellistimme näitä isoimpia teemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luokittelimme aineistoa siis usein nousseiden teemojen mukaisesti, jotka toistuivat aineistossa. Teimme näistä isompia sekä pienempiä otsikoita, jotta niitä on helpompi tarkastella sekä vertailla myöhemmin tutkimuksessa.

# 4 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelemme kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajien näkemyksiä. Tutkimuksemme tulokset on laadittu teoreettisen viitekehyksen pohjalta, mutta olemme lisänneet myös uusia teemoja, joita nousi opettajien vastauksista esiin. Pääteemoina ovat inklusion ilmeneminen, yhdenvertaisuuden huomioiminen, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen ja esiopetuksesta perusopetukseen siirtyminen. Tuloksia tarkastellaan siten, että saadaan sekä esiopetuksen opettajien että alkuopetuksen opettajien äänet kuuluviin. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole vielä tässä vaiheessa luoda vastakkainasettelua esi- ja alkuopetuksen opettajien välille, vaan saada laajempi ymmärrys tutkittavasta aiheesta.

## *4.1 Inklusion ilmeneminen*

Kysyimme kyselylomakkeessamme esiopetuksen opettajilla ja alkuopetuksen opettajilta, miten inklusio näkyy juuri heidän lapsiryhmässään ja luokassaan. Lisäksi pyysimme heitä miettimään myös, miten inklusio ilmenee oppimisvaikeuksien näkökulmasta. Käsittelemme tässä alaluvussa inklusion ilmenemiseen liittyviä pedagogisia asiasisältöjä, joita nousee esiin esi- ja alkuopetuksen opettajien vastauksissa. Alkuopetuksen opettajan 3 mielestä inklusio näkyy heidän luokassansa siten, että jokainen tuntee kuuluvansa samaan porukkaan, vaikka osa oppilaista saakin myös erityisopettajan tukea. Lisäksi hän toteaa, että tällä hetkellä oppimisen haasteet ovat lapsilla melko maltillisia, joten inklusio koetaan heillä hyvänä asiana.

### 4.1.1 Opetuksen integroiminen

Moni opettaja mainitsee integroimisen vastauksissaan. Integraatiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas voidaan siirtää välillä erityisopetuksesta yleisopetukseen tietyille oppitunneille (Takala ym., 2020). Inklusion myötä hänet voidaan jossain

vaiheessa siirtää kokonaan opiskelemaan yleisopetuksen ryhmään, jolloin opetus on polymorfista niin, että kaikilla oppijoilla on mahdollisuus opiskella oman osaamisen mukaan, eikä tuen tarve enää määrittele oppimisen paikkaa (Takala ym., 2020).

Alkuopetuksen opettaja 4 kertoo, että heidän luokkassaan opiskelee useita tehostetun tuen oppilaita ja osalle oppitunneista on integroitu myös erityisen tuen oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta edetäkseen oppitunneilla. Alkuopetuksen opettajan 2 mukaan hänen omassa yleisopetuksen ryhmässään on paljon oppilaita, jotka tarvitsevat tukea, ja lisäksi viereisen erityisluokan oppilaat integroituvat osaksi yleisopetuksen ryhmää noin kymmenen tuntia viikossa, jolloin pari- tai ryhmätöitä tehdessä joudutaan tarkkaan miettimään parit ja ryhmät.

”Viereisen erityisluokan oppilaat integroituvat osaksi yleisopetuksen ryhmääni n. 10 tuntia viikossa. Myös omassa yleisopetuksen ryhmässäni on paljon tuen tarpeellisia. Pari- tai ryhmätöitä tehdessä mietitään huolella parit/ryhmät, jotka tukevat toimintaa. Tuen tarpeen lapset sekoittuvat täysin yleisen tuen lasten kanssa.” (AO2)

Alkuopetuksen opettajan 5 luokkaan integroidaan erityisen tuen oppilaita, jotka opiskelevat tavallisesti pienryhmässä.

”Meidän luokkaamme on yhdistetty myös erityisen tuen oppilaat, jotka yleensä opiskelevat pienryhmässä. Lähes kaikki tunnit on integroitu, ryhmien koot yleensä 12-18 --.” (AO5)

Vastaavasti esiopetuksen opettaja 4 suunnittelee opetusta lasten tarpeiden näkökulmasta esimerkiksi silloin, jos lapsilla on hahmottamisen pulmaa. Tällöin opetusta integroidaan vahvemmin.

#### 4.1.2 Kolmiportaisen tuen huomioiminen opetuksen suunnittelussa

Opettajien vastauksissa näkyy vahvasti opetuksen tarkka suunnittelu, strukturointi ja pienryhmien muodostaminen. Esiopetuksen opettaja 2 kertoo, että heidän alkuluokkassaan ja esikouluryhmässään on useita tehostetun tuen ja erityisen tuen lapsia. Esiopetuksen opettaja 4 mainitsee, että pienryhmät suunnitellaan siten, että ne mahdollistavat kaikille hyvän oppimistilanteen, jolloin esimerkiksi istumapaikat ja työtilat suunnitellaan rauhallisiksi. Esiopetuksen

opettajan 1 mukaan henkilökohtaiset tuen tarpeet voidaan huomioida opetuksessa, sillä lapsi osallistuu ryhmän toimintaan omista resursseistaan ja tilanteistaan riippuen.

”-- Tukea tarvitseva lapsi sijoitetaan ryhmään, ja mietitään miten tukeen voidaan vastata. Tuki voi olla rakenteellinen tuki, ryhmäohjaaja, yleinen tuki/tehostettu/erityinen tuki tuen tarvetta vastaavasti. Lapsi osallistuu ryhmän toimintaan omista resursseista ja tilanteista riippuen.” (EO1)

Alkuopetuksen opettajan 5 vastauksesta selviää hänen käyttävän selkeitä rutiineja ja merkitsemistapoja pyrkien siihen, että oppilaat jaetaan pienryhmiin siten, että kaikki saisivat opetusta ja tukea tarvitsemansa määrän. Matematiikassa hän käyttää tasoryhmiä, jolloin myös ylöspäin eriyttäminen toteutuu lahjakkaimpien oppilaiden kohdalla.

”Käytän monipuolisia merkitsemistapoja, selkeät rutiinit, pienryhmiin jako, että kaikki saisivat opetusta ja tukea tarvitsemansa määrän. Matematiikassa ns. tasoryhmät, joten myös lahjakkaimmat saavat tukea, samoin kuin heikommat.” (AO5)

Esiopetuksen opettajan 5 lapsiryhmässä arki on tarkkaan suunniteltua ja strukturoitua päiväjärjestyksen pysyessä samana ja ennakkoinnin olevan vahvasti mukana päivittäistä arkea. Alkuopetuksen opettajan 4 luokassa ennakointi on myös vahvasti mukana, kun oppitunteja suunnitellaan oppilaiden tuen tarpeiden mukaisesti esimerkiksi muodostamalla etukäteen pienryhmiä.

Esi- ja alkuopetuksen opettajien vastauksissa tulee esille myös lasten oppimisvaikeuksien moninaisuus eri osa-alueilla, kuten kielen kehityksessä, motorikassa, tarkkaavaisuudessa, hahmottamisessa sekä tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Esiopetuksen opettaja 4 kertoo opetusta suunniteltavan lasten tarpeista käsin huomioiden esimerkiksi hahmottamisen pulmat. Esiopetuksen opettaja 2 kokee lasten tuen tarpeita olevan laidasta laitaan heidän ryhmässään viivästyneestä kielen kehityksestä sosiaalisten taitojen haasteisiin.

”-- Tuen tarpeita on laidasta laitaan; viivästynyttä kehitystä eri osa-alueilla, esim. kielen kehityksessä, haasteita motorikassa, tunnetaidoissa, sosiaalisissa taidoissa jne.” (EO2)

Alkuopetuksen opettaja 1 kokee, että hänen ryhmässään kahdella oppilaalla näkyy häiritsevästi ongelmia tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Alkuopetuksen opettaja 5 näkee, kuinka erityisen tuen oppilailla on isossa yleisopetuksen ryhmässä selkeästi enemmän haasteita tarkkaavuuden suuntaamisessa ja keskittymisessä.

”-- Erityisen tuen oppilailla on selkeästi enemmän vaikeuksia keskittyä isommassa ryhmässä (normaalisti pienryhmä max 10 oppilasta) ja tarkkaavuuden suuntaaminen on vaikeaa.” (AO5)

#### 4.1.4 Opetuksen ja tehtävien eriyttäminen

Saamistamme vastauksista ilmenee, että opetusta suunnitellaan tarkkaan siten, että se vastaa lasten kehityksen ja oppimisen tarpeita. Tehtäviä vähennetään ja pilkotaan niille lapsille, joille ne ovat haastavia. Eriyttämistä tapahtuu sekä ylösettä alaspäin. Esiopetuksen opettaja 1 pyrkii suunnittelemaan opetusta ja eriyttämään oppimateriaalia lasten kehitystason mukaisesti. Esiopetuksen opettaja 3 räätälöi oppimistilanteet, ympäristön ja toimintatavat tehostetun ja erityisen tuen lapsille. Tehtäviä helpotetaan tarpeen vaatiessa lasten vireystilan mukaan. Esiopetuksen opettaja 2 laatii toiminnan mahdollisimman yksilöllisesti tarjoten eri tasoisia tehtäviä lasten kehityksen taso huomioiden.

”Laadin toiminnan mahdollisimman yksilöllisesti; usein tarjoan esim. kolmen tasoisia tehtäviä, mutta niin, että se ei ole näkyvää lapsille vaan jokainen voi kokea onnistumista/kehittymistä omalla taito- ja kehitystasollaan. Kaikilla on mahdollista osallistua saman tyyppiseen toimintaan, vaikka jokaisen tarpeet on mahdollisimman hyvin huomioitu; eriytetty niin ylös kuin alaspäinkin --.” (EO2)

Esiopetuksen opettaja 4 kertoo, että heidän lapsiryhmässään on ohjaajaresurssi, jolloin he pystyvät eriyttämään opetusta ylös- ja alaspäin. He muokkaavat tiimipalavereissa opetusta lasten tarpeiden mukaisesti ja eriyttävät oppimateriaaleja siten, että jokainen lapsi kokisi oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia.

”Eriytämme opetusta ylös- ja alaspäin, ryhmässämme on ohjaajaresurssi --. Juttelemme tiimipalavereissa havainnoistamme lasten oppimisen suhteen ja muokkaamme opetusta

toimintahetkillä lasten tarpeiden mukaan --. Oppimateriaalia eriytetään siten, että jokainen kokisi onnistumisen ja oppimisen iloa eivätkä tehtävät tuntuisi liian hankalilta.” (EO4)

Alkuopetuksen opettaja 2 kertoo eriyttävänsä opetusta paljon. Hän eriyttää tehtäviä käyttäen tekemisen katkaisevia palkintoja, kuten legorakentelua tai palapelejä. Tavoitteet hänen luokassaan asetetaan oppilaiden taitotasojen mukaisesti.

”Eriytän opetusta paljon. Tehtävien eriyttämisellä jokainen oppilas voi osallistua samankaltaisen tehtävän tekemiseen, esimerkiksi toiminnallisen kirjoittamisen tehtävässä joku kirjoittaa tavuja, joku sanoja, joku virkkeitä. Luokassani on käytössä myös erilaisia yhteisiä tekemisen katkaisevia ”palkintoja”, kuten legorakentelu tai palapelit. On helppo sopia jokaiselle oma tavoite (rivi, kaksi riviä, kokonainen tehtävä, sivu), jonka jälkeen saa hetkeksi keskeyttää tehtävän ja tehdä palkintotehtävän. Tavoitteet asetetaan jokaisen omaan taitotasoon nähden.” (AO2)

Alkuopetuksen opettaja 1 kokee, että aika ja jaksaminen ei aina riitä opetuksen suunnittelulle sekä ennakkovalmisteluille huomioiden oppilaiden yksilölliset tarpeet.

## *4.2 Yhdenvertaisuuden huomioiminen*

Kysyimme opettajilta, miten opetusta suunnitellaan, jotta oppiminen olisi kaikille lapsille yhdenvertaista esi- ja alkuopetuksessa. Tässä alaluvussa käsittelemme yhdenvertaisuuden huomioimiseen sisältyviä pedagogisia substansseja, joita useiden opettajien vastauksissa erottuu selkeästi. Esiopetuksen opettajan 1 mukaan yhdenvertaisuus toteutuu, kun opetus vastaa lapsen sen hetkisiä oppimisen tarpeita ja lapsille mahdollistetaan asioita, jotka eivät ole heidän sukupuoleensa, ikään tai etniseen taustaansa sidottuja. Hän pitää tärkeänä lasten ja perheiden kuulemista heitä koskevissa asioissa.

”Yhdenvertaisuus toteutuu silloin, kun opetus vastaa lapsen sen hetkiseen tarpeeseen. Se ei tarkoita kaikille kaikkea samalla tavalla, vaan toteutuu lapsen lähtökohdista käsin. Lapsille mahdollistetaan asioita, jotka ovat sukupuoleen, ikään, kulttuuriseen/etniseen taustaan riippumattomia. -- perheiden ja lasten tulee tulla kuulluiksi heitä koskevissa asioissa.” (EO1)

Esiopetuksen opettaja 3 kiteyttää, että lähtökohtaisesti jokaiselle lapselle räätälöidään tarvittaessa tehtäviä, eikä ainoastaan tukea tarvitseville lapsille. Esiopetuksen opettaja 5 kokee yhdenvertaisuuden toteutuvan, kun huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet.

#### 4.2.1 Tukea tarvitsevien lasten auttaminen ja resurssit

Alkuopetuksen opettaja 1 kertoo, että tasoerot akateemisissa taidoissa ovat todella suuria alkuopetuksessa, joten suuri osa ajasta menee heikompien tukemiseen, eikä aika riitä jokaiselle oppilaalle yhdenvertaisesti.

”Tämä on hankala kysymys, koska opettajan aika ei millään riitä jokaiselle oppilaalle yhdenvertaisesti. Tasoerot akateemisissa taidoissa ovat todella suuria alkuopetuksessa, joten suuri osa ajasta menee heikompien tukemiseen --.” (AO1)

Alkuopetuksen opettaja 3 toteaa, että on tärkeää muistaa huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti, sillä helposti käy niin, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat enemmän huomiota.

”Helposti käy niin, että enemmän tukea tarvitsevat saavat myös enemmän huomiota. Asian tiedostaminen tärkeää, että muistaa huomioida jokaisen.” (AO3)

Esiopetuksen opettaja 2 pitää tärkeänä, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua samantyyppiseen toimintaan lasten yksilölliset tarpeet huomioiden.

Alkuopetuksen opettajan 4 mukaan yhdenvertaisuutta on helpompi toteuttaa, jos luokassa on käytettävissä hyvät resurssit, joilla hän viittaa koulunkäynnin ohjaajan apuun ja mahdollisuuteen jakaa oppilaat pienempiin ryhmiin.

”Jos luokassa on käytettävissä hyvä resurssi (ohjaaja apuna tai mahdollisuus jakaa isompi ryhmä pienempiin ryhmiin) on helpompi toteuttaa yhdenvertaisuutta --.” (AO4)

Esiopetuksen opettaja 2 pyrkii kohdistamaan henkilöstöresurssin lapsille, jotka sitä eniten tarvitsevat ja ovat siihen oikeutettuja.

”-- Erityisen tuen oppilailla on selkeästi enemmän vaikeuksia keskittyä isommassa ryhmässä (normaalisti pienryhmä max 10 oppilasta) ja tarkkaavuuden suuntaaminen on vaikeaa.” (AO5)

### *4.3 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen*

Pyysimme esi- ja alkuopetuksen opettajia kuvailemaan, millä keinoilla he tukevat lukemisessa ja kirjoittamisessa tuen tarvitsevia lapsia heidän ryhmässään ja luokassaan. Vastauksissa ilmenee moninaisia pedagogisia menetelmiä, erityisopettajan tukea, tukiopetuksen sekä oppimisympäristön merkitystä. Näitä aiheita käsittelemme tässä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisen alaluvussa.

#### 4.3.1 Pedagogiset menetelmät

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tueksi opettajat kokivat tärkeänä muun muassa oppimateriaalien pilkkomista sekä niiden jakamista pienempiin paloihin jokaiselle oppijalle sopivaksi. Myös toiminnan sopivan pituuden ja oppitukioiden tarvittava tauottaminen nousi esille monia kertoja. Esiopetuksen opettaja 5 kertoi, kuinka esiopetuksessa lähinnä tutustutetaan lapset kirjaimiin ja käytetään siinä apuna esimerkiksi erilaisia kynätehtäviä. Aineistossa esiopetuksen opettajat vastasivat myös kuvatukien sekä digitaalisten pelien hyödyntämisen oppimisen tukena, kuten esimerkiksi Ekapelin. Esiopetuksen opettaja 4 mainitsi, että liikkeen ja leikin avulla oppimista hyödynnetään, ja kuinka erilaisia apuvälineitä voidaan käyttää oppimisen ja rauhoittumisen tukena. Hän mainitsee myös esimerkiksi positiivisen palautteen, rutiinit ja selkeät ohjeet.

”Positiivinen palaute, keuhut, leikin kautta oppiminen. Ohjaaja/työntekijä auttaa tarvittaessa henkilökohtaisesti tukea tarvitsevaa lasta. Toistot, rutiinit sekä selkeät, pilkotut ohjeet. Tarpeeksi lyhyet oppimistukioidet ja tauotus tarvittaessa. Kirjainmerkit ja numerot näkyvillä oppimistilassa. Rauhoittumisessa apuna erilaiset välineet kuten kuulosuojaimet ja painotyyny. Otetaan huomioon erilaiset tavat oppia ja käytetään eri aisteja oppimisen tukena; jos joku esimerkiksi oppii helpommin liikkeen avulla tai digitaalisen materiaalin kautta, niitä oteaan käyttöön tarpeen mukaan.” (EO4)

Alkuopetuksen opettaja 2 puolestaan mainitsee, että esimerkiksi lukuviivain, kirjainmallit ja e-kirjat toimivat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukena. Hän



kertoo myös omina pedagogisina valintoinaan lasten oman tasoiset sekä motivoivat tehtävät, toiminnallisen tekemisen ja lapsilta itseltään nousevat aiheet.

“Mahdollisimman oman tasoisia tehtäviä, lukemiseen apuvälineitä esim. lukuviivain, paljon toiminnallista tekemistä joka tulee jaksamista ja jota on helppo eriyttää, tukiopetus, kirjainmallit, e-kirjat, mahdollisimman motivoivat tehtävät ja välillä myös lapsilta nousevat aiheet.” (AO2)

Aineistossa opettajat mainitsivat myös kannustavien tarrojen sekä palkintotehtävien hyödyntämisestä opetuksessa, sekä tarvittaessa mahdollisuutta opiskella pienryhmässä sekä muutenkin lasten jakamista pienempiin ryhmiin opetuksen ajaksi.

Oppimisympäristön merkityksestä pedagogisina valintoina puhutaan myös vastauksissa, joissa osa opettajista kuvailee ryhmänsä tai luokkansa fyysistä oppimisympäristöä. Oppimisympäristöt voivat olla fyysisiä tiloja sekä paikkoja, jossa oppimista tapahtuu, ja siihen liittyvät myös välineet, materiaalit sekä palvelut, joita oppimiseen hyödynnetään (Opetushallitus, 2014b). Opettajat kertovat laittavansa ryhmän tilaan tai luokkahuoneeseen esille kirjain- ja numeromerkkejä oppimisen tueksi. Alkuopetuksen opettaja 3 mainitsee myös järjestävänsä tuen tarvitseville oppilaille tarvittaessa istumanpaikan läheltä opettajaa.

Tärkeänä pedagogisena menetelmänä koettiin myös erityisopettajan tuki sekä häneltä saatava tukiopetus. Lasten tarvittaessa saatava säännöllinen tukiopetus nousi aineistosta esille monia eri kertoja. Alkuopetuksen opettaja 1 kertoo auttavansa lukemisessa ja kirjoittamisessa tuen tarvitsevia oppilaita mahdollistamalla heille laaja-alaisen erityisopettajan säännöllisen tuen kahden oppitunnin verran viikossa. Alkuopetuksen opettaja 4 puolestaan vastaa antamalla oppilaille mahdollisuuden mennä opiskelemaan pienempään pienryhmään joko luokanopettajan tai erityisluokanopettajan ohjauksella. Esiopetuksen opettaja 1 lisää vielä varhaiskasvatuksen erityisopettajan pitämät pienryhmät oppimisen tueksi. Erityisluokanopettajan, laaja-alaisen erityisopettajan sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan lisäksi opettajat kertovat myös koulunkäynninohjaajien sekä ryhmän muiden ohjaajien päivittäisen tuen tärkeydestä.

## 4.4 Perusopetukseen siirtyminen

Kyselylomakkeessamme viimeisimpänä kysyimme opettajilta millaista yhteistyötä he tekevät esi- tai alkuopetuksen opettajan kanssa, jotta lapsen siirtyminen perusopetukseen olisi mahdollisimman sujuvaa. Vastanneiden opettajien vastauksissa ilmenee heidän arkisen yhteistyönsä lisäksi myös moniammatillisen yhteistyön sekä tiedonsiirron merkitys esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa lasten siirryessä perusopetuksen puolelle. Tässä alaluvussa käsittelemme näitä yllä mainittuja teemoja.

### 4.4.1 Tiedonsiirto ja moniammatillinen yhteistyö

Saamistamme vastauksista nousee esille moniammatillisen yhteistyön merkitys esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Vastanneet opettajat kertovat tekevänsä yhteistyötä eri erityistyöntekijöiden, erityisopettajien sekä muiden opettajien kanssa. Näistä kertomuksista ilmenee myös tämän yhteistyön tapahtuvan usein erinäköisten palaverien muodossa, jossa erialojen ammattilaiset kokoontuvat yhteen pohtimaan lasten tulevaa koulupolkua. Esiopetuksen opettajan 1 mukaan tukea tarvitsevien lasten kohdalla keräännytään moniammatillisiin palavereihin aina helmikuun alussa, jossa pohditaan sitä, kuinka koulupolku saataisiin kyseisille lapsille järjestettyä mahdollisimman toimivalla tavalla.

Nivelvaiheen siirtymässä opettajilta nousee esille myös lasten tiedonsiirron merkitys perusopetukseen siirryttäessä. Esiopetuksen opettaja 2 kertoo, kuinka luokanopettaja voi hyödyntää lapsesta dokumentoitua tietoa esimerkiksi tuen asiakirjoja tai keskustelulomakkeita, lapsen siirryessä esikoululaisesta koululaiseksi.

“-- Esikouluvuodesta jää Wilmaan dokumentointia lapsesta, esim. tuen asiakirjat ja esiopetuksen oppimiskeskustelulomake; näitä luokanopettaja voi hyödyntää etenkin siirtymävaiheessa esikoululaisesta koululaiseksi.” (EO2)

Lasten tiedonsiirtoa voi olla vastanneiden opettajien mukaan sähköistä, suullista tai palaverien muodossa tapahtuvaa tietojen välittämistä. Tiedonsiirtopalaverit nousevat esille aineistossa monia kertoja. Vastanneiden mukaan tiedonsiirtopalavereja pidetään keväisin, joissa siirretään lasten tietoja esiopetuksen opettajilta alkuopetuksen opettajille. Esiopetuksen opettajan 4

mukaan on tärkeää pitää tiedonsiirtopalaverit keväällä kouluun tulevista koululaisista ja osan kohdalla tarvitaan sen lisäksi myös moniammatilliset palaverit. Alkuopetuksen opettaja 2 lisää vielä, kuinka tiedonsiirtopalavereiden lisäksi oppilaiden haasteet ja tuen tarpeet tulevat tutuiksi jo esiopetuksen aikana, jolloin niihin on helpompi tarttua heti ensimmäisen luokan alussa.

#### 4.4.2 Yhteiset opetushetket ja vierailut koululla

Opettajien vastauksissa ilmenee myös esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä tehtävä arkinen yhteistyö. Tämä näkyy yhteisinä opetushetkinä, kuten musiikkihetkinä, alkuluokkatoimintana sekä muina oppitunteina. Esikoululaiset sekä koululaiset kerääntyvät yhteen opettajien kertomusten mukaan myös yhteisien pallopeliturnauksien, väripiirien sekä satunnaisten muiden yhteistyöpäivien aikana. Alkuopetuksen opettajan 2 mukaan heidän koulunsa esikoululaiset tulevat tutuiksi luokanopettajille jo viikoittaisissa väripiireissä, johon osallistuvat esikoululaiset sekä alkuopetuksen ensimmäinen ja toinen luokka. Esiopetuksen opettaja 2 kertoo myös, kuinka heillä yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä toteutetaan tiimityönä, jolloin monet asiat ovat jo valmiiksi tuttuja perusopetukseen siirryttäessä.

“Työskentelen alkuluokassa, jossa tehdään tiimityötä (varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja). Myös koulun tilat ja käytännöt ja kaverit ovat jo valmiiksi tuttuja perusopetuksen alkaessa.” (EO2)

Alkuopetuksen opettaja 5 puolestaan kertoo, kuinka he tekevät läheisen esiopetusryhmän kanssa yhteistyötä sekä tapaamisia kerran kuussa, sillä heillä esiopetus sijaitsee päiväkodeilla, eikä koulun yhteydessä.

Yhteisen opetuksen lisäksi myös muu tutustuttaminen nousee esiin opettajien vastauksien perusteella. Tutustuttamista opettajien mukaan voi olla esimerkiksi tulevaan koulun rakennukseen, opettajiin sekä muihin lapsiin. Alkuopetuksen opettajan 2 mukaan ennalta oleva tuttavuus helpottaa niin lasta kuin opettajaakin.

“-- Siirtyminen ekaluokalle on helppoa niin open kuin oppilaankin näkökulmasta, kun ollaan jo valmiiksi tuttuja.” (AO2)

Esiopetuksen opettajan 5 mukaan lapsiryhmät käyvät koululla, jolloin he pääsevät tutustumaan koulurakennukseen ja näkevät samalla mahdollisesti tulevia opettajiaan sekä luokkakavereitaan. Esiopetuksen opettaja 4 kertoo kuinka esikoululaiset syövät yhteistyöpäivinä koululla, jotta koulurakennus ja sen ympäristö tulisivat kaikille tutuiksi.

# 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa peilaamme tutkimustuloksia tutkimuskysymyksiimme, ja teemme päätelmiä niiden perusteella. Tutkimuksessa haettiin vastauksia tuen jatkumosta inklusiivisessa kasvatuksessa läpi esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen. Pyrimme siis selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemiseen sekä miten se eroaa esi- ja alkuopetuksessa. Lisäksi tutkimme lasten siirtymistä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen sekä esi- ja alkuopetuksen opettajien yhteistyön merkitystä nivelvaiheessa, jotta se olisi mahdollisimman mutkatonta sekä tukisi lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin jatkumoa.

## *5.1 Miten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen eroaa esi- ja alkuopetuksen inklusiivisessa kasvatuksessa?*

Opettajat kohtaavat esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tärkeän tehtävän lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on tärkeä osa lasten kielellisen osaamisen pohjaa (Aro ym., 2019). Inklusiivisen kasvatuksen myötä opettajilla on samassa ryhmässä ja luokkahuoneessa lapsia, joilla on eri tuen muotoja kolmiportaisen mallin mukaisesti. Tämä tietysti lisää ja kuormittaa jonkin verran opettajien työmäärää, kun jokaiselle lapselle pyritään takaamaan laadukas kasvatus ja oppimisen tuki (Takala ym., 2020).

Tarkastelemme ensin tuloksista nousseita esiopetuksen opettajien käyttämiä pedagogisia keinoja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Osa opettajista mainitsi lasten valmiuksia ja sen hetkistä osaamista kartoitettavan heti esiopetusvuoden alussa, minkä jälkeen pienryhmien avulla pyrittiin vastaamaan lapsen tuen tarpeeseen, mikä vaikuttaa hyvältä keinolta ryhtyä heti tukitoimiin ja opetusjärjestelyihin. Opettajat hyödynsivät opetuksessa kuvattua sekä digitaalisia pelejä, kuten Ekapeliä, oppimisen tukena. Oppimateriaalia eriytettiin ylös- ja alaspäin siten, että jokainen koki onnistumisen ja oppimisen iloa, eivätkä tehtävät tuntuneet liian vaikeilta tai helpoilta.

Onnistumisen kokemukset tukevat lasten itsetuntoa positiivisesti ja lisäävät oppimismotivaatiota (Opetushallitus, 2014a). Lisäksi he kertoivat, kuinka liikettä, leikkiä ja toiminnallisuutta hyödynnettiin monipuolisessa oppimisessa, ja kuinka erilaisia apuvälineitä, kuten kuulosuojaimia ja painotyynyjä, käytettiin oppimisen ja rauhoittumisen tukena. Esiopetuksessa toiminnallisten harjoitusten kautta vahvistetaan lasten kehittyvää luku- ja kirjoitustaitoa (Opetushallitus, 2014a). Tärkeänä opettajat pitivät toistoja, rutiineja, positiivisen palautteen sekä selkeiden, pilkottujen ohjeiden antamista lapsille. Myös toiminnan sopiva pituus ja oppitukioiden tarvittava tauottaminen koettiin merkityksellisiksi tekijöiksi lasten mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Opetustuokioissa otettiin huomioon lasten erilaiset tavat oppia ja käytettiin eri aisteja oppimisen tukena. Opetustilassa kirjainmerkit ja numerot pidettiin näkyvillä lasten visuaalisen hahmottamisen apuna. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimista harjoiteltiin opettajien mukaan tutustumalla kirjaimiin ja tekemällä erilaisia kynätehtäviä. Lasten lukemisen ja kirjoittamisen taidon kehittymistä tulee tukea esiopetuksessa osana monilukutaitoa (Opetushallitus, 2014a). Lisäksi lasten kiinnostusta kirjaimiin ja teksteihin herätellään (Opetushallitus, 2014a). Osa opettajista kertoi, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja piti tukea tarvitseville lapsille pienryhmäopetusta viikoittain. Lapset saivat myös ohjaajan tukea käytössä olevien resurssien mukaisesti.

Seuraavaksi tarkastelemme tuloksista nousseita alkuopetuksen opettajien käyttämiä pedagogisia keinoja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Alkuopetuksen opettajat suunnittelivat opetusta tarkkaan vastaamaan oppilaiden tarpeita. Tavoitteet asetettiin oppilaiden taitotasojen perusteella. Oppimateriaaleja eriytettiin paljon oppilaiden kehitystason mukaisesti. Eryttämisen pedagoginen lähtökohta onkin ymmärrys oppilaista ja heidän yksilöllisistä tarpeistaan (Opetushallitus, 2014b). Alkuopetuksen opettajat pitivät selkeitä toimintaohjeita, sääntöjä ja struktuureja tärkeinä keinoina luoda oppilaille turvallisuuden tunnetta oppimistilanteisiin. Tukea tarvitseville lapsille järjestettiin tarvittaessa istumapaikka luokassa läheltä opettajaa. Opettajat käyttivät lukuviivainta, kirjainmalleja ja e-kirjoja oppimisen tukena. Oppilaita jaettiin äidinkielen tunneilla pienempiin ryhmiin ja heille annettiin oman tasoisia tehtäviä. Tehtävistä pyrittiin tekemään motivoivia ja huomioitiin lapsilta itseltään nousseita aiheita. Oppilaita kannustettiin ja motivoitiin tarroilla ja erilaisilla palkintotehtävillä. Opetuksessa käytettiin mahdollisimman paljon toiminnallista

tekemistä, jotta oppiminen oli oppilaille mielekästä. Perusopetuksessa toiminalliset työtavat vahvistavat oppilaiden motivaatiota, edistävät hyvinvointia ja lisäävät oppimisen intoa (Opetushallitus, 2014b). Tärkeänä asiana lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa koettiin laaja-alaisen erityisopettajan säännöllinen tuki yhden tai kahden oppitunnin verran viikossa. Säännöllinen tukiopetus koettiin myös merkityksellisenä keinona oppimisen tukemisessa. Osa opettajista käytti tukiopetuksesta nimeä lukukerho. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014b) mukaan on oppilaan oikeus saada tukiopetusta. Myös koulunkäynninohjaajan sekä ryhmän muiden ohjaajien päivittäinen tuki koettiin olennaisena asiana sekä opetuksen että oppimisen kannalta.

Esi- ja alkuopetuksen opettajien pedagogiset keinot lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa olivatkin hyvin samankaltaisia, mikä yllätti meidät. Lasten oppimisvalmiudet ja osaamisen taso otettiin huomioon oppimateriaalin eriyttämisessä. Tehtäviä räätälöitiin, jotta ne vastasivat jokaisen lapsen sen hetkistä oppimisen tasoa. Selkeät ohjeet, pilkotut tehtävät, pienryhmien käyttö, toiminnallisuus opetuksessa, digitaaliset pelit ja erityisopettajan tuki esiintyivät lähes poikkeuksetta kaikkien esiopetuksen opettajien ja alkuopetuksen opettajien vastauksissa. Molempien opettajien fyysisestä oppimisympäristöstä ja luokkahuoneesta löytyivät numero- ja kirjainmerkkejä. Näiden avulla rikastetaan lasten oppimista ja tehdään ympäristöstä mielenkiintoa herättävämpi. Tämä varmasti myös tukee eri numeroiden ja kirjainten muistamista paremmin. Lapset tarvitsevat rikasta teksti- ja kuvaympäristöä lukutaidon kehityksen tueksi (Opetushallitus, 2014a).

Eroavaisuusiakin esi- ja alkuopetuksen opettajien vastauksista löytyi jonkin verran tutkimuskysymyksemme tueksi. Esiopetuksen opettajat kokivat opetuksen tauottamisen tärkeäksi, jotta lasten mielenkiinto oppimiseen säilyi. Heidän mielestään myös eri aistien käyttö opetuksen tukena oli hyvä keino monipuoliseen oppimiseen. Esiopetuksen opettajien vastauksissa keskittymisen tukena ja rauhoittamiseen käytettiin kuulosuojaimia ja painotyynyjä, kun taas alkuopetuksen opettajien vastauksissa näitä apuvälineitä ei mainittu. Esiopetuksen opettajien keinot vaikuttavat mielestämme hyvin suunnitelluilta ja käytännön läheisiltä. Alkuopetuksen opettajat mainitsivat lukuviivaimen käytön lukemisen tukena sekä palkkio tehtävien ja kannustavien tarrojen käytön oppimisen motivointikeinoina, kun taas esiopetuksen opettajien vastauksissa

näitä ei mainittu, mutta he kertoivat antavansa kuitenkin positiivista palautetta, vaikka se ei fyysinen palkinto olekaan. Edellä mainittujen palkintojen käyttö varmasti vahvistaa lasten itsetuntoa ja oppimista kuten myös positiivinen palautekin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014a) sanotaankin, että yksi esiopetuksen tehtävä on vahvistaa lasten omaa osaamista palautteen antamisella ja kehumisella. Alkuopetuksen opettajien vastauksista tulee ilmi selkeiden sääntöjen ja struktuureiden käytön luomaan turvallisuudentunnetta oppimistilanteisiin, kun taas esiopetuksen opettajat mainitsivat selkeän päiväjärjestyksen, rutiinien ja toistojen merkityksen selkiyttävän arkea ja tukevan oppimista. Tutussa ja turvallisessa toimintaympäristössä lapsi uskaltaa kokeilla ja oppia uusia asioita (Opetushallitus, 2014a). Alkuopetuksen opettajien vastauksista selviää, että perusopetuksessa säännöllinen tukiopeutus on olennainen osa oppimisen tukemista. Esiopetuksen opettajien vastauksissa leikki mainitaan useamman kerran. Saamiemme tulosten perusteella on helppo päätellä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen inklusiivisessa ryhmässä on esiopetuksessa selvästi leikinomaisempaa kuin alkuopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a) mukaisesti leikki on ratkaiseva osa esiopetuksen toimintaa ja iloista oppimista.

### *5.2 Miten esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tulisi toimia huomioiden lapsen etu ensisijaisesti?*

Tuloksia tarkastellessa esille nousi moninaisen sekä monialaisen yhteistyön merkitys esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa siirryttäessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Yhteistyö koettiin monesti tärkeäksi niin esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä, kuin myös muiden monialaisten ammattilaisten kanssa, jotta lapsen siirtymä nivelvaiheessa olisi mahdollisimman mutkatonta. Monialaisuus voi lisätä uusia näkökulmia sekä osaamista, ja luo tilaa osallisuudelle ja yhteistyölle (Hietanen-Peltola ym., 2018). Nivelvaiheessa toimiminen voidaan nähdä haastavana, ja se vaatii kaikilta yhteistyön osapuolilta opetteluja sekä uuden oppimista eri ammattilaisten kesken (Karila ym., 2013). Yhteistyötä tehtiin erityisopettajien, erityistyöntekijöiden sekä muiden opettajien kanssa. Kuten esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014a) on kirjattu, tämä monialainen yhteistyö helpottaa lasten tulevan koulupolun suunnittelemista lapsen edun mukaiseksi.



Myös esi- ja alkuopetuksen opettajien välinen toimiva yhteistyö nähtiin tuloksissa helpottavana tekijänä lasten näkökulmasta, sillä tällöin voidaan mahdollistaa yhteistyö myös esi- ja alkuopetusryhmien toiminnan välillä. Lapset ovat aktiivisia toimijoita, joilla tulee olla mahdollisuus osallistua ja olla osana moninaista toimintaa (Eerola-Pennanen ym., 2022). Tätä toimintaa toteutettiin oppituntien, vierailujen ja yhteisten tapahtumien muodossa. Vastauksia tarkastellessa moni opettajista koki erittäin tärkeänä lasten yhteisen toiminnan sekä tutustuttamisen tulevaan kouluun, sen opettajiin sekä muihin koululaisiin ennen perusopetukseen siirtymistä. Opettajat kokivat ennestään tutun fyysisen sekä sosiaalisen ympäristön edistävän sopeutumista tulevaan, jopa hieman jännittävään koulumaailmaan. Onnistunut siirtymävaihe luo lapsille turvallisuuden tunnetta ja edistää hyvinvointia, jotka ovat sidoksissa kasvuun ja oppimiseen (Opetushallitus, 2014a).

Se kuinka lasten tutustuttamista toteutettiin, riippui opettajien vastauksien mukaan paljon erinäisistä resursseista, kuten esiopetuksen sijainnista. Jotkin esiopetusryhmät toimivat koulun yhteydessä, jolloin yhteistyö alkuopetuksen kanssa koettiin helpompana. Yhteistyö nähtiin arkisena, jolloin esiopetusryhmä pystyi osallistumaan oppitunneille yhdessä alkuopetusryhmän kanssa. Kun taas ryhmät, jotka olivat keskitettyinä päiväkodeilla ja sijaittivat kauempana, kokivat yhteistyön hieman haastavampana, eikä sitä voitu toteuttaa yhtä useasti. Tällöin esiopetusryhmät joutuivat tekemään isompia retkiä kouluille, jolloin yhteistä toimintaa voitiin toteuttaa harvemmin ryhmien välillä.

Ennalta oleva tuttavuus opettajien ja lasten välillä helpotti vastauksia tarkastellessa myös lasten tiedonsiirron näkökulmasta esiopetuksesta perusopetukseen. Lasten siirryttäessä perusopetukseen tavoitteena on, että keskeinen tieto lapsesta siirtyy koulutusasteelta toiselle, jotta voidaan taata toimiva opetus, tuen jatkumo sekä oppilashuolto (Opetushallitus, 2014a). Mikäli lasten haasteet ja tuen tarpeet tulivat tutuiksi jo esiopetuksen aikana luokanopettajille yhteistyön mukana, oli niihin opettajien mukaan helpompi tarttua heti perusopetuksen alkaessa. Tiedonsiirtopalaverit sekä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta saatavat dokumentit koettiin opettajien mukaan myös tärkeänä osana nivelvaiheessa toteutuvaa toimivaa tiedonsiirtoa. Ne auttavat tukemaan ja turvaamaan lasten tarvittavia koulunkäynnin sekä oppimisen tuen muotoja (Opetushallitus, 2014b). He kokivat myös tärkeänä aina keväisin toteutettavat isommat tiedonsiirtonpalaverit, joissa tieto lapsista luovutetaan esiopetuksen

opettajilta alkuopetuksen opettajille. Näin voidaan tarttua perusopetuksen alkaessa lasten tarvittaviin tuen tarpeisiin ja taata niiden jatkumo jo heti ensimmäisellä luokalla.

# 6 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tarkastelemme, mitä keinoja päätimme käyttää tutkimusta tehdessä ja sitä, mikä merkitys näillä valinnoilla oli tutkimuksen lopputuloksen kannalta. Pohdimme, miten tutkimus mielestämme onnistui, ja mitä yllätyksiä tuli vastaan. Palaamme vielä omiin ennakkonäkemyksiimme ja arvioimme, pitivätkö ne paikkaansa vai ei. Lopuksi mietimme vielä mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## *6.1 Eettisyys ja luotettavuus*

Tutkimus alkoi luomalla mahdollisimman kattava ja tietoja keräävä tutkimuslomake. Kesti jonkin aikaa hioa tutkimuslomake tarkoituksenmukaiseksi, sillä sanamuodoilla on suuri merkitys kysymysten ymmärtämisessä. Kysymykset tulee myös pohjautua aina jollain tavalla teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jatkoimme sen jälkeen lähettämällä kyselylomakkeen muutamaa kouluun, joissa pyysimme rehtoria jakamaan kyselyn eteenpäin heidän koulunsa alkuopetuksen sekä esiopetuksen opettajille. Muutamaa alkuopetuksen opettajaa kontaktoimme yhteisen tuttavien kautta. Lisäksi kontaktoimme vielä varhaiskasvatusyksikön johtajaa, jota pyysimme myös jakamaan lomaketta eteenpäin heidän esiopetuksen opettajilleen. Eteemme tuli kuitenkin haaste, kun kaupunki vaati tutkimusluvan hakemista, johon emme olleet valmistautuneet. Saimme tutkimusluvan kuitenkin muutaman viikon sisällä, ja pystyimme jatkamaan tutkimuksen tekoa.

Lomakkeeseen tuli aluksi vastauksia melko heikosti, mikä vaikeutti tutkimuksemme työstämistä eteenpäin. Olimme ajatelleet, että sähköisen kyselylomakkeen avulla vastaaminen olisi mahdollisimman matalalla kynnyksellä helppoa ja nopeaa. Lopuksi saimme kokoon tarpeeksi vastauksia, niin kuin olimme suunnitelleetkin. Koimme kyselylomakkeen myös parempana vaihtoehtona kuin haastattelun, sillä koulut ja päiväkodit, joista keräsimme aineistoa, sijaitsivat hieman kauempana ja meidän olisi ollut vaikeaa päästä itse

paikalle. Läsnaolollamme olisimme esimerkiksi voineet kuitenkin tarkentaa sekä syventää kysymyksiämme (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käyttämällä puhelinhaastattelua olisimme voineet saada laajempaa ymmärrystä vastanneilta opettajilta, jolloin se olisi voinut toimia toisena mahdollisena vaihtoehtona. Olemme kuitenkin tyytyväisiä valintaamme käyttää lomakehaastattelua.

Meille oli tärkeää, että anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen aikana, sillä pohjautuuhun tutkimukseen vastaaminen täyteen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa ei käsitelty henkilötietoja eikä nimiä. Anonymiteetin tarkoituksena on suojella tutkittavien henkilöiden yksityisyyttä ja varmistaa, ettei heitä voida tunnistaa tutkimustiedon perusteella (Eskola & Suoranta, 1998). Forms –kyselylomaketta käyttäessä ihmiset, jotka tahtovat vastata lomakkeeseen, eivät joudu täyttämään minkäänlaisia henkilötietoja. Tästä syystä vastanneista henkilöistä ei jää minkäänlaisia merkintää heidän vastatessaan kyselylomakkeeseen. Tähän lomakkeeseen pääsivät käsiksi vain ne henkilöt, joille linkki jaettiin, jolloin pystyimme olemaan varmoja siitä, ettei kukaan ulkopuolinen päässyt vastaamaan kyselylomakkeeseen esimerkiksi internetin välityksellä.

Koimme otantamme sopivan kokoiseksi ja tutkimuksellemme tarpeelliseksi. Mikäli olisimme ottaneet enemmän vastanneita mukaan, olisimme saaneet tietysti laajempaa kuvaa tutkittavasta aiheesta. Pienemmällä otannalla pystyimme keskittymään paremmin aineistoon ja tarkastelemaan helpommin sieltä nousseita teemoja.

Katsoessamme taaksepäin ennakkokäsityksiämme tutkimukselle voimme huomata, että osa niistä piti paikkansa ja osa ei. Odotimme, että päiväkodin ja koulun maailmat eroavat paljon toisistaan, ja että opettajien pedagogiset keinot lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa olisivat erilaisia. Tutkimus kuitenkin osoitti, että esiopetuksen ja alkuopetuksen opettajien pedagogiset keinot ovatkin yllättävän samanlaisia. Esiopetuksessa leikki nähtiin tärkeämpänä tekijänä kuin alkuopetuksessa, niin kuin olimme odottaneetkin. Olimme myös olettaneet, että opettajat kokevat nivelvaiheen yhteistyön merkityksellisenä ja tärkeänä, ja se piti myös paikkansa. Inklusion koettiin lisäävän ja kuormittavan jonkin verran opettajien työmäärää ja jaksamista. Se, mitä voimme päätellä alkuopetuksen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tukemisen intensiivisyydestä verrattuna esiopetukseen, voi olla hieman tulkinnanvarainen näkemys, sillä kummassakin sen tukemista pidetään olennaisena ja tärkeänä.

## *6.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tutkimuksessamme saimme vastauksia esi- ja alkuopetuksen opettajien näkemyksistä nivelvaiheen tuen jatkumosta. Tarkastellessamme esi- ja alkuopetuksen opettajien lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tukemista inklusiivisessa kasvatuksessa sekä lasten tuen tarpeiden jatkumoa siirryttäessä perusopetuksen puolelle, saimme paljon uusia näkökulmia. Koimme aiheen erittäin mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi. Tahtoisimme mahdollisesti jatkaa aiheen tutkimista maisterivaiheen Pro Gradu –tutkielmassa. Voisimme keskittyä tutkimaan enemmän lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemista perusopetuksen puolella. Mielenkiintoista olisi tutkia myös, millä tavoin lasten tuen tarpeiden jatkumo toteutetaan koulussa heidän jatkaessaan koulupolkuaan.

# LÄHTEET

- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet : teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita* ([Uudistettu painos]). Special Data.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (2019). Kehityksen yksioöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, T. Lerkkanen, M-K & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (1. Painos) Otavan kirjapaino Oy. (s. 22–39)
- Aro, M. & Lerkkanen, M-K. (2019). Kehityksen yksioöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, T. Lerkkanen, M-K & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (1. Painos) Otavan kirjapaino Oy. (s. 252–289)
- Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? NMI Bulletin 3/2015. <https://bulletin.nmi.fi/2017/09/11/mista-konkreettinen-sisalto-tuen-portaille-2/>
- Aro, T., Ahonniska-Assa, j., M., Aro & T., Ahonen. (2019) Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, T. Lerkkanen, M-K & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (1. Painos) Otavan kirjapaino Oy. (s. 40–65)
- Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2018). Matemaattisten taitojen kehitys kouluiässä. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, & P. Räsänen (toim.), *Matematiikan opetus ja oppiminen*. (1. painos). Niilo Mäki instituutti. (s. 54–69)
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. (2018). Matematiikan oppimisvaikeuksien tutkimusperustainen tuki. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, & P. Räsänen (toim.), *Matematiikan opetus ja oppiminen*. (1. painos). Niilo Mäki-instituutti. (s. 184–201).
- Eerola-Pennanen, P., Turja, L. & Lipponen, S. (2022). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen &

- M. L. Bök (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus : oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos.). Vastapaino. (s. 137–145)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018) *Yhteisestä työstä hyvinvointia - opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa*. Ohjaus 9/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhätö, K. (2013) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus.
- Laakso, P., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2023). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota : Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 26–49. <https://doi.org/10.33350/ka.121631>
- Lerikkanen, M-K. (2013). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. (3. painos.)
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41 (2), 116–128.
- Lämsä, J., Hämäläinen, R., Aro, M., Koskimaa, R., & Äyrämö, S. (2018). Games for enhancing basic reading and maths skills: A systematic review of educational game design in supporting learning by people with learning disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 596–607. <https://doi.org/10.1111/bjet.12639>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. *Erytispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Niilo Mäki-instituutti (2023). LukiMat – Oppimisen arviointi. Kolmiportainen tuen malli. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-%20arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2011. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)

Pihlaja, P. (2021). Inklusio - mahdottomia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta -blogi*, 2021(5.11.2021).

<https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inkluisio-mahdottomia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/>

Pihlaja, P. & Viitala, R. (2022). Muuttuva ja kehittyvä varhaiskasvatus.

Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus. (s. 15–46)

Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) 2017. *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus.

Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä : toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus.

Salmela-Aro, K. (toim.) 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.

Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. (2019) Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, T. Lerkkanen, M.-K. & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (1. Painos) Otavan kirjapaino Oy. (s. 78–101)

Silinskas, G., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E (2017). Classroom interaction and literacy activities in kindergarden: Longitudinal links to Grade 1 readers at risk and not at risk of reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 321–335.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.002>

Taipale, A. (2010). Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 2 / 2010, 10–14.

<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/02/taipale.pdf>

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.)



*Mahdoton inkluusio? : Tunnista haasteet ja mahdollisuudet.* PS-kustannus.  
(s. 8–28)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*  
(Uudistettu laitos.). Tammi.

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus  
oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen &  
M. L. Böök (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus : oppimista, osallisuutta ja*  
*hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos.). Vastapaino. (s. 23–36)

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L2P10>

Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P.

Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* PS-kustannus. (s. 47–74)

Vilkkä, H. (2021a). *Näin onnistut opinnäytetyössä : ratkaisut tutkimuksen*  
*umpikujiiin.* PS-kustannus.

Vilkkä, H. (2021b). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

# LIITTEET

## *Liite 1: Kyselylomake*

### **Kyselylomakkeen kysymykset:**

1. Suostun, että vastauksiani käytetään anonyymisti tutkimuksessa
  - kyllä
  - ei
2. Toimin tällä hetkellä
  - esiopetuksen opettajana
  - alkuopetuksen opettajana
3. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?
4. Kerro lyhyesti, miten inklusio näkyy teidän lapsiryhmässänne/luokassanne oppimisvaikeuksien näkökulmasta.
5. Kerro lyhyesti, miten suunnittelet opetusta niin, että oppiminen olisi kaikille yhdenvertaista.
6. Millä keinoilla tuet lukemisessa ja kirjoittamisessa tukea tarvitsevia lapsia ryhmässäsi/luokassasi? (väh. 2 esimerkkiä)
7. Millaista yhteistyötä teet esi- tai alkuopetuksen opettajan kanssa, jotta lapsen siirtyminen perusopetukseen olisi mahdollisimman sujuvaa? (väh. 2 esimerkkiä)