

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pienryhmätoiminta
opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä
joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden Pro gradu -tutkielma
TAIJA PIETIÄINEN
Tammikuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TAIJA PIETIÄINEN: Pienryhmätoiminta opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 93 sivua, 2 liitesivua

Tammikuu 2014

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyvää pienryhmätoimintaa opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä. Kyseessä on etnografiaa hyödyntävä tapaustutkimus, joka toteutettiin Tampereella sijaitsevassa koulussa, jossa koulun ja päiväkodin muodostama yhteistyöpari toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla tämän yhteistyöparin toteuttamaa pienryhmätoimintaa, jossa mukana on sekä esi- ja alkuopetusikäisiä oppijoita että koulun ja esiopetuksen kasvattajia. Erityinen huomio kohdistetaan siihen, kuinka tämä toiminta tukee yksilöllistä oppimista.

Tutkimuksen ilmiötä, eli pienryhmätoimintaa opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä, tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, joka perustuu ajatukseen oppimisen ja tiedonmuodostuksen sosiaalisesta luonteesta. Sosiokulttuurisen teorian mukaan opetusta ja oppimista ei voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään. Näin ollen teoria soveltuu erinomaisesti tätä tutkimusta ohjaavaksi viitekehykseksi. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, kahden kasvatuksen instituution kohdatessa ja niiden uuden yhteisen kulttuurin rakentuessa.

Tutkimuksen aineisto muodostui sekä pienryhmiä ohjaavien kolmen lastentarhanopettajan, kahden luokanopettajan ja yhden laaja-alaisen erityisopettajan haastatteluista että joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä toteutetuista havainnoinneista. Aineistoista etsittiin erityisesti vastauksia siihen, kuinka näissä pienryhmissä opetuksen yksilöllistämistä toteutettiin ja millaisia tavoitteita pienryhmätoiminnalle asetettiin. Tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien pienryhmälle antamia merkityksiä yksilöllistämisen kannalta ja lisäksi haluttiin selvittää, kuinka opettajat ja vertaisoppijat voivat tukea yksilön oppimista pienryhmässä.

Tutkimus osoittaa, että pienryhmätoiminta voi osaltaan tukea opetuksen yksilöllistämistä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksesta käy ilmi, että opetuksen yksilöllistäminen onnistuu paremmin jos yksilö tunnetaan. Yksilön tuntemaan oppimiseen vaikuttaa esimerkiksi se, että oppijasta ollaan aidosti kiinnostuneita. Tällöin yleisemmistä tavoitteista voidaan vähitellen siirtyä kohti yksilöllisempiä tavoitteita. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmät koostuivat iältään ja kehitykseltään hyvin heterogeenisestä oppijoiden joukosta, mikä toi mukanaan sekä haasteita että mahdollisuuksia oppijoiden tuntemaan oppimiselle ja yksilölliselle opetukselle. Havainnointiaineisto osoitti, että opetusta voidaan yksilöllistää sitä enemmän mitä pienempi ryhmä on. Pienryhmässä oppijoille voitiin jakaa yksilöllisempiä rooleja, vastualueita ja tehtäviä. Mitä pienempi pienryhmä oli kyseessä, sitä enemmän näytti esiintyvän myös vertaisoppimista ja sitä enemmän myös opettaja näytti pystyvän tukemaan yksittäisiä oppijoita.

Asiasanat: esiopetus, alkuopetus, pienryhmätoiminta, etnografia, opetuksen yksilöllistäminen, sosiokulttuurinen teoria, vertaisoppiminen

SISÄLLYSLUETTELO

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus.....	3
1.2 Sosiokulttuurinen teoria tutkimusta ohjaavana viitekehyksenä	6
2 JOUSTAVAN ESI- JA ALKUOPETUKSEN YKSILÖLLISET OPPIJAT	9
2.1 Yksilöllinen oppiminen	9
2.2 Oppimisen taustalla vaikuttavia keskeisiä tekijöitä	11
2.2.1 Tavoitteet ja motivaatio	11
2.2.2 Hyvinvointi, itsetunto ja psyykkiset muutokset.....	14
3 PIENRYHMÄTOIMINTA YKSILÖLLISEN OPPIMISEN JA OPETUKSEN TUKENA	17
3.1 Pienryhmät	17
3.2 Yksilö osana pienryhmän yhteistoiminnallista oppimista.....	19
3.3 Opetuksen yksilöllistäminen	22
3.3.1 Opettajan tuki.....	24
3.3.2 Vertaisoppijoiden tuki.....	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	30
4.2 Etnografiaa hyödyntävä tapaustutkimus	31
4.3 Tapauskohteen tarkastelua	35
4.4 Tutkimusaineisto ja sen keruu.....	39
4.4.1 Teemahaastattelu.....	40
4.4.2 Osallistuva havainnointi.....	43
4.5 Tutkimusaineiston analyysi.....	47
5 OPETUKSEN YKSILÖLLISTÄMISEN TOTEUTUMINEN JOUSTAVAN ESI- JA ALKUOPETUKSEN PIENRYHMISSÄ.....	51
5.1 Opettajien tulkintoja yksilöllisyydestä ja opetuksen yksilöllistämisestä	51
5.2 Pienryhmätoiminnan tavoitteet ja niiden kehittyminen	54
5.2.1 Ryhmätavoitteet	54
5.2.2 Yksilötavoitteet	56
5.2.3 Ryhmätavoitteista kohti yksilötavoitteita	60
5.3 Pienryhmien toiminta	61
5.3.1 Opettaja yksilön oppimista tukemassa.....	62
5.3.2 Vertaisoppijat yksilön oppimista tukemassa.....	64

6 PIENRYHMÄTOIMINTA OPETUKSEN YKSILÖLLISTÄMISEN MENETELMÄNÄ	69
6.1 Pienryhmätoiminnan haasteet ja mahdollisuudet	69
6.1.1 Pienryhmän voima	70
6.1.2 Yksilön tunteminen	71
6.2 Koontia	71
7 TUTKIMUKSEN JA SEN MERKITYKSEN POHDINTAA	74
7.1 Paluu tutkittavan ilmiön makrotasolle	74
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	76
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia	79

LÄHTEET

LIITTEET

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Jo lapsuuden aikana koetaan merkityksellisiä siirtymävaiheita. Niistä yksi keskeisimmistä on siirtyminen perusopetukseen (mm. Fabian & Dunlop 2007, 1; Fabian 2000), mikä lähes jokaisen oppijan kohdalla tarkoittaa siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen. Usein päiväkodin tai koulun fyysisessä läheisyydessä järjestettävän esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä jo ennen varsinaista kouluun siirtymistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6). Alkuopetuksella taas tarkoitetaan peruskoulun kahdella ensimmäisellä vuosiluokalla tapahtuvaa opiskelua (Ikonen & Virtanen 2007, 278; Hellström 2008, 14), ja myös sillä on tärkeä kasvatus- ja opetustehtävä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Sekä päiväkotia että koulu ovatkin keskeisiä lapsuuden ympäristöjä, joiden ydintehtävänä on lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen, kasvun ja kehityksen mahdollistaminen (Pyhältö, Karila & Lipponen 2013, 5). Nämä kaksi ympäristöä muodostavat merkittävät formaalit kasvatusyhteisöt, jotka rakentavat lapsen oppimispolkua ja siirtymiä (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 53). Formaalilla viitataan siihen, kuinka sekä koulussa että päiväkodissa tapahtuva oppiminen on esimmäkseen tietoista ja tavoitteellista, kun taas esimerkiksi kotona oppinen tapahtuu informaalissa oppimisen ympäristössä ja on näin ollen hieman epävirallisempaa (Rajala, Hilppö, Paananen & Lipponen 2013, 46).

Siirtymävaiheet ovat osa yksilön kokemuksia ja siksi niiden olemassaolon voidaan katsoa olevan jo sellaisenaan merkityksellistä. Keskeistä on se, millaisiksi siirtymät muodostuvat ja minkälaisiksi ne koetaan. Parhaimmillaan päiväkotia ja koulu muodostavat sekä turvallisen että riittävästi lapsen kehitystä virittäviä haasteita sisältävän jatkumon kasvun ja oppimisen polulle (Pyhältö, Karila & Lipponen 2013, 5). Tulee myös muistaa, että näissä elämän muutoskohdissa varsinkin lapsi voi olla hyvin haavoittuvainen. Joskus siirtymät saattavat tuottaa ongelmia, joilla voi olla hyvinkin kauaskantoisia ei-toivottuja seurauksia (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6). Siirtymävaiheet vaativat osakseen paljon huomiota, ja etenkin joustavuutta, jotta elämänvaiheet linkittyisivät eheästi toisiinsa. Tässä kohtaa on myös huomioitava se, että jokainen yksilö on erilainen; kukin reagoi muutokseen eri tavoin ja tarvitsee tukea siirtymissään eri määrän eri ajankohtina. Lasten kehitystaso ei ole vakio suhteessa ikään ja yksilölliset erot kehityksessä ja sen kulussa voivat olla huomattavia, etenkin esi- ja alkuopetusikäisten kohdalla (Lerikkanen & Koivisto 2001, 29). Lapsen valmius muutok-

siin ei aina ole niin yksiselitteistä. Kasvattajien ja opettajien tehtävä tässä kohtaa on korvaamaton. Lapsen kasvua tukevien ja kehittymään haastavien onnistuneiden siirtymien rakentaminen edellyttää, että kasvatusyhteisöt pystyvät tunnistamaan siirtymät ja niiden haasteet sekä rakentamaan lapsen kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja (Pyhältö, Karila & Lipponen 2013, 5; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 9). Kasvatusyhteisöjen on mietittävä yhdessä tarkkaan, kuinka esiopetuksessa muodostetaan lapselle turvallinen silta varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen (Pihlaja 2001, 175) ja kuinka tuo silta olisi lapselle ja oppijalle mahdollisimman stressitön (Fabian & Dunlop 2007).

Siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen on kiinnitetty viime vuosina yhä enemmän huomiota. Meillä Suomessa erilaisia joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyviä kokeiluja, sekä myös niihin liittyviä tutkimuksia (esim. Karikoski 2008; Forss-Pennanen 2006), on toteutettu jo jonkin verran. Myös Tampereella ollaan luomassa esi- ja alkuopetuksen säännöllistä, suunnitelmallista ja tavoitteellista yhteistyötä sekä yhteistä toimintakulttuuria, joka mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioidamisen ja tuen oikea-aikaisen kohdentamisen lapselle. Tavoitteena on rakentaa lapsen opinpolku esiopetuksesta alkuopetukseen osana lapsen kokonaiskoulupolkua. Tarkoituksena on sellaisen jatkumon luominen, jossa lapsi siirtyy yhdessä esiopetusryhmänsä kanssa tiettyyn kouluun ensimmäiselle luokalle. (Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2015; Savolainen 2012, 16.) Tampereella toimintamalli on jo käytössä usean koulun ja päiväkodin muodostaman yhteistyöparin välillä, ja tällä hetkellä tavoitteena on, että toimintamalli kattaisi koko kaupungin syksyllä 2015. Tämä pro gradu -tutkielma on yksi osa Tampereen esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmaan liittyvää hieman laajempaa tutkimusta, jota Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä toteutetaan.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja kartoittaa yhden tamperelaisen, syksyllä 2012 toimintamalliin mukaan tulleen, yhteistyöparin tapaa toteuttaa joustavaa esi- ja alkuopetusta. Tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa on näin ollen yhteistyöparin toteuttama pienryhmätoiminta, jossa on mukana sekä esi- että alkuopetusikäisiä oppijoita. Erityinen huomio halutaan kohdistaa näissä pienryhmissä tapahtuvaan yksilölliseen oppimiseen ja sen tukemiseen. Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, ettei yksilöä voida täysin irroittaa ympäristöstään ja siksi yksilöä on syytä tarkastella osana yhteisöä, tässä tapauksessa osana joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmiä. Pihlajakin (2001, 170) muistuttaa, että yhteisöllisyys määrittää yksilöllisyyttä. Oppiminen on sosiaalinen prosessi (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 10). Lapsi rakentaa tietopohjaansa vähitellen ajatusten, toiminnan, kokemusten ja elämysten pohjalta vuorovaikutuksessa ihmisten ja ympäröivän maail-

man kanssa (Hakkola & Virsu 2000, 39). Oppiminen on vuorovaikutustoimintaa ja yksi olennainen osa kasvua ja oppimisympäristöä on paitsi opettaja, myös toiset lapset. Ryhmä voidaan nähdä resurssina, joka osaltaan mahdollistaa jokaisen yksittäisen lapsen kehitystä. Jotta tämä onnistuisi, olisi ryhmien hyvä olla tarpeeksi pieniä ja pysyviä. (Hakkola & Virsu 2000 41–42.) Pienryhmät voivatkin tarjota mahdollisuuden lapsen yksilöllisempään opetukseen ja huomioimiseen sekä toisten oppijoiden että opettajan toimesta.

Tampereen kaupungin Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelmassa (2012) esitellyssä toimintamallissa pienryhmätoimintaa kuvataan erääksi toiminnan perustaksi ja toiminnassa käytettäväksi menetelmäksi. Tästä syystä myös tässä tutkimuksessa pienryhmätoimintaa tarkastellaan opetuksen yksilöllistämisen yhtenä vaihtoehtoisena menetelmänä. Tulee siis muistaa, että aina pienryhmä ei ole se toimivin kokoonpano, vaan isoissakin ryhmissä voi tapahtua paljon onnistunutta ja hyvää oppimista. Lasten on hyvä saada kokemusta monenlaisista ryhmistä yksinkertaisesti siitäkin syystä, että oppiminen voi olla hyvin erilaista eri oppijoilla eri kokoisissa ryhmissä. Tutkimuksen tarkoitus ei ole korostaa jonkin menetelmän, tässä tapauksessa pienryhmätoiminnan, ehdotonta toimivuutta ja ainutkertaisuutta, vaan tuoda sitä esiin pikemminkin yhtenä mahdollisuutena ja voimavarana. Tutkimuksessa halutaan lähinnä selvittää, mitä pienryhmätoiminnan kontekstissa tapahtuu.

Pienryhmiä koskevaa kirjallisuutta ja tutkimusta on julkaistu paitsi kasvatustieteissä, myös muilla tieteenoilla, kuten esimerkiksi sosiaalipsykologiassa (ks. mm. Pennington). Kun tämän tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, pienryhmätoimintaa opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä, tarkastellaan nimenomaan joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa, jossa pienryhmä saattaa koostua iältään ja kehitystasoltaan hyvinkin heterogeenisestä pienten oppijoiden joukosta, on tutkimusta ja teorian tietoa löydettävissä huomattavasti vähemmän. Tästä syystä tämä tutkimus on lähinnä kuvaavaa ja kartoittavaa. Se, että joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyvät kokeilut, hankkeet ja toimintamallit, sekä koko ajan lisääntyvä tutkimus, ovat tällä hetkellä hyvin ajankohtaisia, tekee myös tästä tutkimuksesta ajankohtaisen. Tutkimus voi antaa eväitä joustavan esi- ja alkuopetuksen äärellä työskenteleville tai siihen siirtyville, sekä yleisesti niille, jotka ovat kiinnostuneita yksilöllisyyteen ja pienryhmätoimintaan liittyvistä kysymyksistä.

1.2 Sosiokulttuurinen teoria tutkimusta ohjaavana viitekehysenä

Kuten jo edellä todettiin, ei yksilöä voi täysin irroittaa ympäristöstään ja ympäröivästä yhteisöstään. Pennington (2005, 24) muistuttaa, että myöskään ryhmät eivät toimi tyhjiössä, irrallaan yhteiskunnasta ja ympäristöstä. Hänen mukaansa keskeinen ympäröivä vaikuttaja on kulttuuri, jossa ryhmä sijaitsee. Myös tässä tutkimuksessa halutaan korostaa sitä, kuinka yksilöä ja hänen oppimistaan ympäröi kulttuurinen ja sosiaalinen kehys, tässä tapauksessa päivähoidon esiopetuksen ja koulu maailman muodostama. Tynjälän (1999, 18) mukaan oppiminen on osa kulttuuria, ja se tapahtuu kulttuurin tuottamilla välineillä ja sen sanelemin ehdoin. Myös Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 25–26) puhuvat oppimisesta yhteisölle tarkoituksenmukaisten ajattelun ja toiminnan välineiden hallitsemisena. Lähtökohtana tässä on yhteisesti jaetun toiminnan toteuttaminen niin, että vastuu on luonteeltaan vastavuoroista ja yhteisöön osallistuminen merkitsee sitoutumista yhteisiin tehtäviin ja toimintaan. Heidän mukaansa oppiminen merkitsee tätä aktiivista osallistumista yhteisön toimintaan. Myös Tynjälä (1999, 18) toteaa, että emme opi koulussa pelkästään tietoja ja taitoja, vaan me myös sosiaalistumme tietynlaiseen opetus- ja oppimiskulttuuriin sekä osallistumme sen toimintaan. Rogoffin (2003) mukaan ihmiset kehittyvät, kun he osallistuvat kulttuuriin aktiviteetteihin ja prosesseihin. Kun ihmiset kehittyvät kulttuurisia työvälineitä ja toimintatapoja jakamalla, he samanaikaisesti edistävät kulttuuristen työvälineiden, toimintatapojen ja instituutioiden muuttumista ja kehittymistä. Tämä kehitys tapahtuu perättäisten sukupolvien toimesta. (Rogoff 2003, 3; 37; 5–52.) Myös tämän tapaustutkimuksen kohdalla voidaan huomata, kuinka päivähoidon ja koulun kulttuurit ovat luonteeltaan dynaamisia, kun esimerkiksi tällaiset joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallin kokeilut tuovat uusia tuulia niiden perinteisiin kulttuureihin.

Tämän tutkimuksen ilmiötä tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, johon myös edellä mainitut käsitykset oppimisesta nojaavat. Sosiokulttuurinen teoria, tai sosiokulttuuriset lähestymistavat, on yksi sosiaalisen konstruktivismin suuntaus (Tynjälä 1999, 44). Keskeinen ajatus tässä suuntauksessa on, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä eikä niitä voi tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään (Tynjälä 1999, 44; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25). Suuntauksen isänä voidaan pitää L. S. Vygotskya ja lähestymistavasta voidaan käyttää myös nimitystä kulttuurihistoriallinen koulukunta, sillä opetusta ja oppimista tarkasteltaessa otetaan huomioon myös oppimistapahtuman historia eli se, miten nykyiseen tilanteeseen on tultu. Tutkimuskohteena on erityisesti sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. (Tynjälä 1999, 44.)

Sosiokulttuuristen teorioiden edustajat pitävät oppimista yhteisöllisenä kulttuuriin mukautumisen ja sen muuttamisen prosessina (Tynjälä 1999, 50). Kulttuuri syntyy ihmisen toiminnan tuloksena ja nämä kulttuurit myös muovaavat ihmistä (Syrjäläinen 1994, 77). Oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina, jossa yksilö kasvaa osaksi kulttuuria, sen toimintakokonaisuutta ja välineistöä. Vastavuoroisesti kulttuuri kehittyy yksilön toimijuuden ja osallistumisen myötä. Tutkimuskohteena ei ole vain yksilö ja hänen ajattelunsa, vaan enemmänkin yksilö ryhmän tai yhteisön jäsenenä ja toimijana. Keskeinen tutkimuskohde sosiokulttuurisessa teoriassa, ja myös tässä tutkimuksessa, onkin vuorovaikutus ympäristön ja sen välineiden, yksilön ja yhteisön välillä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25.) Vygotsky (1978, 57) puhuu niin sanotusta ulkoa sisään -periaatteesta, jonka mukaan lapset oppivat käsitteellisiä välineitä ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vasta sen jälkeen omatoimisesti, psykologisella tasolla (ks. myös Hänninen 2001, 92; 95–96; Tynjälä 1999, 47). Vygotskyn mukaan kyse on juuri kulttuuristen välineiden *sisäistämisestä* (Vygotsky 1978, 56; Hänninen 2001, 91; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 167; Tynjälä 1999, 47). Lapsi ei kuitenkaan opi välineitä ja niiden käyttöä itse, vaan omaksuu ne vuorovaikutuksessa toisten, kehityksessä edellä olevien kanssa (Hänninen 2001, 92).

Toinen Vygotskyn, ja samalla myös tämän tutkimuksen, keskeinen ajatus liittyy *lähikehityksen vyöhykkeeseen*, mikä tarkoittaa välimatkaa siltä tasolta, johon lapsi yltää yksin, siihen, johon hän yltää aikuisen ohjaamana tai yhteistyössä edistyneemmän ikätoverin kanssa (Hänninen 2001, 92). Toisin sanoen kyseessä on etäisyys lapsen kahden kehitystason, aktuaalisen ja potentiaalisen, välillä (Vygotsky 1978; ks. myös Tynjälä 1999, 48; 155; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 167). Esimerkiksi opetustilanne voi virittää lähikehityksen vyöhykkeen, joka houkuttelee lasta kehittymään. Opetuksen pitäisikin näin ollen kulkea aina vähän lapsen spontaanin kehityksen edellä. (Hänninen 2001, 92.) Vygotsky (1978, 87) kiteyttää lähikehityksen vyöhykkeen ajatukseen; mitä lapsi osaa tehdä tuen avulla tänään, osaa hän tehdä huomenna itse. Oppimisessa Vygotsky painottaa ensisijaisena tekijänä juuri sosiaalista vuorovaikutusta (Tynjälä 1999, 155). Keskeistä myös tässä tutkimuksessa on ajatus siitä, että yksilö oppii yhteistoiminnallisen oppimisen myötä (ks. luku 3.2).

Lähikehityksen vyöhyke on toki saanut osakseen myös kritiikkiä. Esimerkiksi on epäilty, että aikuisen tai osaavamman toverin tuki voisi toimia myös päinvastoin kuin on ajateltu, ja itsenäisen oppimisen sijaan se johtaisikin siihen, että lapsi tuleekin riippuvaiseksi muiden avusta ja itsenäinen työskentely sittenkin ehkäistyy. Monet tutkimukset ovat kuitenkin kumonnet nämä ajatukset ja lähikehityksen vyöhykettä on itse asiassa myöhemmin edelleen paljon kehitetty. Yksi tällainen sovellus on *scaffolding*, jossa asian hallitseva ekspertti järjestää tuellaan oppilaalle ikään kuin ra-

kennustelineet, joiden avulla oppija voi yltää tiedonrakennuksessaan pidemmälle kuin hän yltäisi ilman tukea. (Tynjälä 1999, 48–49.) Eli kyseessä on yritys toteuttaa käytännössä lähikehityksen vyöhykkeen ideaa. Scaffolding voidaan nähdä eräänlaisena, sekä yksilön että yhteisön oppimisen huomioivana, opetuksen kehyksenä, jossa korostuu opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus (Mäkinen & Mäkinen 2011). Opettajana voi toimia aikuisen lisäksi myös toinen, taitavampi oppilas (Pihlaja & Linnilä 2002, 239).

Sosiokulttuurinen teoria oppimisesta ja kehityksestä tarjoaa mielekkään viitekehyksen tarkastella oppimista kulttuuriin kasvamisen prosessina ja osallisuutena. Keskeistä tässä viitekehyksessä on oppijan toimijuus ja identiteetin rakentuminen sekä yhteisössä toimiminen ja kollektiivisen tiedon ja hyvinvoinnin luominen. Sosiokulttuurinen teoria tarjoaa lisäksi välineitä tarkastella ja ymmärtää esimerkiksi monialaista yhteistyötä ja vuorovaikutusta oppimisen edistämiseksi yli tiederajojen ja ammattiryhmien. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25.) Näin tarkasteltuna sosiokulttuurinen näkökulma soveltuu erinomaisesti myös joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin tarkasteluun ja siihen liittyvän tutkimuksen taustateoriaksi. Esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla toimiminen on monella tavalla haastavaa, paitsi oppijoille niin myös opettajille ja kasvattajille, sillä kyse on uudenlaisten institutionaalisten käytäntöjen rakentamisesta ja sitä kautta uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisesta (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 35).

Oppimista on siis syytä tarkastella laajempänä kulttuurisena ilmiönä. Juuri tätä näkemystä sosiokulttuurinen teoria edustaa. Tähän teoriaan nojaa myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan muun muassa lapsen omaa aktiivista roolia ja osuutta oman toimintansa ohjaamisessa. Lähtökohtana on, että sen pohjalta mitä lapsi tietää nyt, rakennetaan oppimisen ohjaaminen. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppimisessa korostuu itsesäätelyn sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys. Oppiminen rakentuu yhteisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 24–25.)

2 JOUSTAVAN ESI- JA ALKUOPETUKSEN YKSILÖLLISET OPPIJAT

2.1 Yksilöllinen oppiminen

Varhaiskasvatuksella ja alkuopetuksella on perustavaa laatua oleva merkitys lapsen kehitykselle, ja siksi alkuvaiheeseen kannattaa aina panostaa. Lapsen elämässä koulutielle lähtö on ainutkertainen tapahtuma, josta eri tahojen yhteistyöllä tulisi tehdä mahdollisimman hyvä, joustava ja turvallinen. (Siniharju 1993, 107.) Päivähoidosta kouluun siirtymä on lapselle iso asia, ja lapsi joutuu hetkessä yhdestä käsitejärjestelmästä aivan toiseen (Riihelä 1993, 85). Kouluun siirtyvät, sekä jo siellä olevat, oppijat ovat monella tapaa samanlaisia, mutta samalla myös hyvin erilaisia. Lasten henkinen kehitys ei seuraa yksinomaan biologista kehitystä (Aho 2001, 10) ja samanikäisten lasten kehityksessä voi olla hyvinkin suuria eroja (Lummelahti 2001, 22). Tästä johtuu, että oppijoiden joukko voi olla hyvinkin heterogeeninen, mikä puolestaan voi aiheuttaa pulman opettajalle, sillä opetuksen tulisi kuitenkin tavoittaa kaikki oppijat ja mahdollistaa heille aktiivisen osallistumisen. Jotkut käsiteltävät asiat ja niiden lähestymistavat voivat sopia kaikille, kehityksestä ja taustasta riippumatta, mutta osa oppijoista tarvitsee jonkinlaista eriyttämistä. (Aho 2001, 10.) Eriyttämisellä tarkoitetaan tässä kohtaa nimenomaan sitä, että jokaisen lapsen oppimiseen vastataan kullekin oppijalle soveltuvin menetelmin. Näitä ratkaisuja kutsutaan eriyttämiseksi, eli kyseessä ovat ne toimet, joilla yksilöllisyyttä toteutetaan (Hellström 2008, 63). Tässä tutkimuksessa kuitenkin käytetään, sen suuremmin eriyttämis-sanaa kritisoimatta, käsitettä opetuksen yksilöllistäminen.

Alisa Alijoki (2006) on tutkinut väitöskirjassaan erityistä tukea tarvitsevien lasten polkuja esi- ja alkuopetukseen, ja nimenomaan niihin liittyviä vaiheita ja tukitoimia. Tutkimuksen tulosten mukaan osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista tarvitsi erityistä tukea koko esi- ja alkuopetuksen ajan, mutta tulokset osoittivat lisäksi, että jos lapset saivat erityistä tukea esiopetusvuoden ajan, osa heistä pystyi osallistumaan alkuopetuksessa yleisopetukseen. Tämä tulos on tietysti hieno, ja osoittaa, että opetuksen yksilöllistämisesäkin on osaltaan onnistuttu. Alijoen tutkimus saa aikaan pieniä toiveita, jotka kohdistuvat joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluihin ja malleihin yleensäkin, nyt ja tulevaisuudessa. Hienoa olisi, jos yleinen tuki kattaisi yhä suuremman osan lasten tuen tarpeista ja tehostettua tukea tarvitsevien lasten määrä vähenisi. Tämä on asetettu yhdeksi tavoitteeksi myös Tampereen esi- ja alkuopetuksen toimintamallissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun erityisenä kohteena eivät ole erityistä tukea tarvitsevat oppijat, vaan esi- ja alkuopetuksen oppijat ylipäätään.

On kuitenkin hyvä muistaa, kuinka laaja tämä oppijoiden joukko on, ja että siihen kuuluu myös niitä, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa huomattavasti enemmän kuin toiset. Oppimiseen voidaan tarvita tukea monella eri tasolla, ja esimerkiksi lahjakkaalla oppijalla voi olla tarve yksilölliseen huomiointiin (Lummelahti 2001, 68). Lisäksi tulee muistaa, että tuen tarve voi vaihdella eri syistä myös yhdellä ja samalla oppijalla eri ajanjaksoina (Jylhä 2007, 210).

Kun esi- ja alkuopetuksen oppijoita yhdistetään samaan ryhmään, on joukko entistä kirjavampi. Heterogeenisyydestä voidaan löytää sekä hyviä, että huonoja puolia. Lummelahden (2001, 56) mukaan heterogeenisessä ryhmässä lasten erilaisuus ja erilainen osaaminen hyödyntyvät. Saloviita (2006, 37) esittää, että heterogeeniset ryhmät ovat erinomaisia juuri niiden sosiaalisten vaikutusten takia, ja että esimerkiksi heikoimmat oppilaat voivat hyötyä niistä. Lummelahti (2001, 56) muistuttaa, että toisaalta, jos ryhmässä on kehitystasoltaan samanlaisia oppijoita, voitaisiin esimerkiksi tehtävien tasoa nostaa ja saada ne haastavammiksi ryhmille. Heterogeenisyyden hyödyllisyydestä tai hyödyttömyydestä riippumatta, ja oppijoiden erilaisesta tieto- ja taitotasosta huolimatta, tärkeää on, että jokainen oppija kokee kuuluvansa (koulu)yhteisöön tasavertaisena jäsenenä. Lähikoululussa pyritään tukemaan jokaisen oppijan yksilöllistä oppimisprosessia, yhteisöllisyyden kentässä. Tavoitteena tulisi olla auttaminen kohti hyvää elämää, kukin omanlaisena oppijana. (Jylhä 2007, 210.) Jokainen oppija on yksilö ja ainutkertainen ihminen ja näin hänet on myös kohdattava (Lummelahti 2001, 68).

Erilaisuus pitäisi nähdä voimavarana ja rikkautena (Jylhä 2007, 214). Jo Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (2010, 7) luvataan, että lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Myöskin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) korostetaan yksilöiden välistä tasa-arvoa ja ohjeistetaan ottamaan huomioon erilaiset oppijat. Oppijoita on varmastikin vähintään yhtä paljon kuin erilaisia tapoja oppia. Tässä tutkimuksessa oppimisen ajatellaan olevan oppijan aktiivista toimintaa eikä vain pelkkää tiedon passiivista vastaanottamista. Kukin oppija rakentaa, konstruoi, itse ja omalla tavallaan merkityksiä oppimastaan ja taustalla vaikuttavat muun muassa aiemmat tiedot ja kokemukset, joiden pohjalle uusi tieto rakentuu (Tynjälä 1999, 7; 17; Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012, 64). Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi taustatekijöiden, itse oppimisprosessin ja niiden seurauksena syntyvien tulosten limittyessä toisiinsa (Tynjälä 1999, 16). Oppiminen nähdään nimenomaan tiedon rakentamisena, tiedon konstruomisena (ks. esim Tynjälä 1999), joka nojaa jo edellä mainittuun sosiokulttuuriseen teoriaan. Yksilön oppimista tarkastellaan siis sosiaalisena ja koulun kulttuuriin liittyvänä ilmiönä.

2.2 Oppimisen taustalla vaikuttavia keskeisiä tekijöitä

Oppimiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Seuraavassa tarkastelun kohteena ovat tavoitteet, joita oppija sekä yksin että yhdessä hänen oppimistaan tukevan yhteisön kanssa muodostaa, sekä motiivit, jotka osaltaan myös oppimista ohjaavat. Lisäksi esiin on haluttu nostaa oppijan hyvinvointi ja psyykkiset muutokset, joita hän esimerkiksi juuri siirtyessään esiopetuksesta alkuopetukseen kokee. Paitsi että ollaan menossa oppimaan uutta, matkan varrella usein kamppaillaan tunteiden tai vaikkapa itsetuntoon liittyvien asioiden kanssa. Nämä psyykkiset muutokset vaikuttavat oppimiseen ja päinvastoin. Siksi niiden tärkeyttä oppimista tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa.

2.2.1 Tavoitteet ja motivaatio

Sosiokulttuuriseen teoriaan nojaava konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen siitä, että jokainen oppija on ajatteleva, motivoitunut, toimiva ja tavoitteita asettava yksilö. Oppija ei ole ainoastaan ulkoisten vahvistajien ohjaama, vaan hän myös säätelee ja ohjaa itse omaa käyttäytymistään. Jokainen oppija on tiedon rakentaja ja oppimisen tarve syntyy oppijasta itsestään, hänen tietojensa puutteista ja aukoista. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että oppimista edistävän ympäristön tulisi antaa oppijalle riittävästi haasteita niin, että oppiminen mahdollistuu. Esimerkiksi samantyyppiset ja liian helpot tehtävät saattavat turhauttaa oppijaa eivätkä anna hänelle mahdollisuuksia uuden oppimiseen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 22–23.) Vaikka siis ryhmällä on tietyt yhteiset tavoitteet, on tärkeää osata asettaa myös jokaista yksilöä palvelevat henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet. Näiden tavoitteiden asettamisessa kasvattajien ja opettajien apu ja tuki ovat merkityksellisiä. Lerkkasen ja Koiviston (2001, 29) mukaan näitä yksilöllisiä tavoitteita asetettaessa tärkeää on myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Vanhemmat ovat lastensa ensisijaisia asiantuntijoita, ja lapsensa kautta myös osa päivähoidon tai koulun sosiaalista kulttuuria. Myöskään yhteistyötä muiden opettajien ja kasvattajien kanssa ei ole syytä jättää huomioimatta. Tärkeää on kiinnittää huomio myös tavoitteiden jatkumoon, erityisesti lapsen jatkaessa esiopetuksesta perusopetukseen (Lerkkanen & Koivisto 2001, 29).

Jokainen oppii omalla tavallaan ja omalla tahdillaan, ja tähän vastaaminen on iso haaste. Tavoitteeseen jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi ei voida vastata, oppimatta tarkastelemaan työn ensisijaisena kohteena yksittäistä lasta ja hänen tarpeitaan (Parrila & Alila 2011, 157). Tavoitteiden asettelussa on tärkeää lasten toiveiden ja ajatusten kuunteleminen ja huomioon ottami-

nen (Lerikkanen & Koivisto 2001, 30). Marjatta Siniharju (1993, 107) korostaa, että lapsen oikeus edetä edellytystensä mukaan merkitsee sitä, että lapsi saa oppia asioita silloin kun hän on niistä kiinnostunut. Siihen, kuinka tavoittelemisen arvoisena yksilö pitää jotakin tavoitetta, riippuu siitä, kuinka merkittävänä tai tärkeänä hän kokee tavoitteen ja kuinka voimakkaasti hän haluaa tähän tavoitteeseen sitoutua (Ruohotie 1998, 55). Oppijan motivoitumiseen ja yleisiin oppimisorientaatioihin vaikuttaa se, millaiseksi hän itse kokee oman oppimiskykynsä tai älykkyytensä. Vastaavasti oppijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristön vaatimuksista suuntaavat oppimista. (Tynjälä 1999, 18.) Oppimisen lapsi kokee merkitykselliseksi, kun opiskeltavat asiat sidotaan hänen arkielämänsä tilanteisiin ja lapsi havaitsee, että opituilla asioilla on käyttöarvoa (Lerikkanen & Koivisto 2001, 30). Koettu merkityksellisyys siis nostattaa motivaatiota.

Kun aikuinen tiedostaa oppijan oman tavoitetason, voi hän auttaa tavoitteiden saavuttamisessa ja tarvittaessa myös tavoitteiden realisoimisessa (Lerikkanen & Koivisto 2001, 35–36). Lerikkanen ja Koivisto (2001, 30) puhuvat siitä, kuinka aikuisten sisäistämät sekä lapsi- että ryhmäkohtaiset tavoitteet mahdollistavat lapsilähtöisen oppimisprosessin toteuttamisen ja lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle kohdentuvan ohjauksen; kun tavoitteet on tiedostettu ja sisäistetty, aikuinen tunnistaa ne arjen tilanteet, joissa lapsen oppimista voi edistää yksilöllisellä tavalla. Tätä halutaan painottaa myös tässä tutkimuksessa.

Lapsen halu oppia ei kehity ilman sosiaalista tukea ja myönteistä palautetta. Elinikäiseltä kannalta katsottuna oppiminen ei voi olla vain yksilöllisten puutteiden korjaamista ja tiedollisten aukkojen paikkaamista. Oppiminen on sosiaalista toimintaa, ryhmässä tapahtuvaa prosessointia, jossa oppimisprosessin laatu riippuu aikuisten ja lasten yhdessä muodostamasta kokonaisuudesta. Lämminhenkinen, kannustava ja avoin ilmapiiri luo pohjaa myönteisille oppimiskokemuksille ja siten myös elinikäiselle oppimiselle. (Lerikkanen & Koivisto 2001, 36.) Yksi keskeinen tavoitteisiin ja motivaatioon vaikuttava tekijä on arviointi (Atjonen 2007, 75; Tynjälä 1999, 109). Jatkovaa arviointia tekevät opettajien lisäksi myös oppijat, sekä itsestään että toisistaan. Itsearviointissa on kyse oppijan oikeudesta saada vaikuttaa oman oppimisensa tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Oppijoiden välinen vertaisarviointi taas on oivallinen tapa sekä antaa että saada ajatuksia. (Atjonen, 2007, 81.) Opettajalla on arvioinnissa kuitenkin ensiarvoisen tärkeä tehtävä ja tulisi muistaa, että arvioinnin tulee kohdistua ryhmän jokaiseen lapseen (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 159). Näin kukin oppija saa itselleen jotakin. Arvioinnin tulokset palvelevat edelleen seuraavien tavoitteiden asettamista (Atjonen 2007, 75), koskivat ne sitten yksilöä tai koko ryhmää. Kasvattajan on huomioitava, että myös se tapa tai tyyli, jolla arviointia toteutetaan, voi vaikuttaa lap-

seen pitkälle tulevaan. Koulun ja päivähoidon kulttuurin ja sosiaalisen ympäristön tulisi muodostaa sellainen tila, jossa tavoitteet toteutuvat positiivisella tavalla, ja jossa motivaatio kasvaa ja kehittyy kannustuksen sekä myönteisen palautteen ja arvioinnin ansiosta. Nämä luovat varmasti osaltaan haasteita joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa, jossa koulun kulttuuriin sulautuu esiopetuksen kautta myös päivähoidon kulttuuria ja päinvastoin.

Paitsi että oppijoita ympäröivän ilmapiirin tulisi olla myönteinen ja kannustava, on motivaation kannalta tarkasteltuna myös sillä merkitystä, miten asioita opitaan. Tynjälä (1999, 108) on koonnut yhteen joitakin asioita, jotka vaikuttavat oppijan motivaatioon ja sen ylläpitämiseen. Hän mainitsee muun muassa oppimistehtävien vaihtelevuuden ja monipuolisuuden, erilaisten työmuotojen käytön (yksilöllisen ja yhteisöllisen työskentelyn vaihtelun) sekä oppimateriaalien monipuolisuuden. Näiden avulla oppijoiden kiinnostus mahdollisesti herää, kyllästyminen ehkäistyy ja erilaisista asioista pitävät oppilaat pääsevät tekemään omien mieltymystensä mukaisia tehtäviä. Tehtävien mielekkyys ja henkilökohtainen merkityksellisyys motivoivat oppijaa, samoin kuin mahdollisuus tehdä omia yksilöllisiä valintoja tehtävien suhteen.

Tulee myös muistaa, että lapsen ikä- ja kehitystaso vaikuttavat motivaatioon. Esimerkiksi alle kouluikäinen lähestyy oppimistehtäviä yleensä melko uteliaasti. Hänen motivaationsa ei ole vielä eriytynyt siten, että hän pohtisi kapeasti vain tehtävän hyödyllisyyttä tai miettisi, millä tavalla oppimiseen tulisi suhtautua. Tämä näkyy juuri pienten oppijoiden aktiivisuutena ja innokkuutena. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 23.) Joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmissä on kehitykseltään monella eri tasolla olevia oppijoita, sekä kouluikäisiä että alle kouluikäisiä, joten motivaatiokin voi vaihdella paljon eri oppijoiden välillä. Huomiota tulisi näiden ryhmien opetuksessa kiinnittää myös tähän seikkaan.

Koivula (2010) on tutkinut väitöskirjassaan lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että pääsääntöisesti toisensa tuntevat oppijat ovat sitoutuneita ja motivoituneita yhteiseen toimintaan. Yhteisöllisen oppimisen kannalta motivaatio on oleellinen edellytys. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että vaikka yhteisöllinen oppiminen onkin ehkä helpointa ystäväysten kesken, on se mahdollista myös toisilleen vieraampien lasten toiminnassa, mikäli toiminta on juuri riittävän motivoivaa. (Koivula 2011, 136.) Vaikka Koivulan tutkimus on toteutettu päiväkotiympäristössä, voidaan tutkimustulosten olettaa koskevan ainakin osittain myös muita oppijoita, esimerkiksi juuri koululaisia. Näistä tutkimustuloksista huolimatta ystäväisen merkitystä ei

voi kuitenkin vähätellä, sillä onhan kaverisuhteilla suuri vaikutus esimerkiksi oppijoiden emotionaaliseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (ks. esim. Fabian 2000).

2.2.2 Hyvinvointi, itsetunto ja psyykkiset muutokset

Koulun aloittaminen on lapselle merkittävä kehityshaaste (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 159). Alkuopetus on oppilaan elämässä vaihe, jolloin hän erityisesti muodostaa itsestään käsitystä oppijana sekä koulu- ja ihmisyhteisön jäsenenä. Oppilaan oletetaan saavan itselleen alkuopetuksen aikana opiskelun perustaitoja. Tuona aikana huolenpidon on oltava kokonaisvaltaista. (Ikonen & Virtanen 2007, 278–279.) Toki tämän huolenpidon tulee kohdentua lapseen myös jo ennen varsinaista koulukäyttöä ja siirtymävaiheessa varhaiskasvatuksen parista perusopetukseen.

Oppimisesta puhuttaessa keskitytään usein tarkastelemaan vain oppimiseen liittyviä kognitiivisia alueita, ja unohdetaan, että tukea tulisi antaa oppijoille myös muilla osa-alueilla, kuten sosioemotionaalilla alueella. Oppimisen valmiuksien, vahvuuksien ja vaikeuksien arvioinnissa lähtökohta on kuitenkin kokonaiskehitys. Oppimisen valmius ei ole staattinen vaan muuttuva, dynaaminen prosessi. (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 159.) Koulupolulle siirtymisessä on kyse isoista, myös psyykkisistä muutoksista, joihin liittyy siis muitakin suuria haasteita kuin itse oppiminen, kuten esimerkiksi identiteetin ja henkilökohtaisen statuksen uudelleen järjestämistä (Fabian 2000). Identiteetin voisi määritellä lyhyesti käsitykseksi siitä, mitä minä olen (Hellström 2008, 302). Statuksella taas viitataan yksilön asemaan tai arvoasemaan ryhmässä. Statusasemien tavoin ryhmäroolit määräävät yksilön käyttäytymistä. Roolit tuottavat yksilöille identiteetin tunteen ja roolit voidaan yhdistää statukseen, jolloin ne voivat määritellä roolinhaltijan aseman toisten joukossa ja näin yksilön itseluottamusta voidaan usein kasvattaa. (Pennington 2005, 88–90.)

Lapsen henkilökohtaiset tavoitteet ja pyrkimykset ovat merkityksellisiä esimerkiksi lapsen itsetunnon kannalta, koska ongelman ratkaistessaan lapsen itsetunto vahvistuu, ja päinvastoin (Lerikkanen & Koivisto 2001, 35). Keltikangas-Järvisen (1998, 16–23) luonnehdinnan mukaan itsetunto on muun muassa tunnetta siitä että on hyvä, kykyä luottaa itseensä ja arvostaa itseään sellaisena kuin on, sekä kykyä nähdä oma elämä ainutlaatuisena ja tärkeänä. Hyvän itsetunnon tunnusmerkkejä ovat hänen mukaansa esimerkiksi itsenäisyys sekä epäonnistumisten ja pettymyksien sietäminen. Kun oppija hyväksyy ensin itsensä, on hänen mahdollista hyväksyä myös muita, ja vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa onnistuu (Lummelahti 2001, 120). Lummelahti (2001, 3) muistuttaa, kuinka

esiopetuksenkin keskeisimmäksi tavoitteeksi on noussut lapsen itsetunnon vahvistaminen. Hänen mukaansa terve itsetunto antaa lapselle mahdollisuuksia kehittyä ja oppia suotuisasti yhdessä toisten lasten kanssa aikuisen tuella. Tässä luodaan hänen mukaansa pohjaa koko tulevalle elämälle.

Itsetuntoon liittyy läheisesti myös minäkäsitys tai minäkuva. Ne tarkoittavat samaa asiaa, yksilön itsensä tiedostamaa kuvaa itsestään ja asennoitumista itseän (Lummelahti 2001, 103). Oppimisen tavoin, itsetunto ja hyvinvointi rakentuvat aina vuorovaikutussuhteissa (Parrila & Alila 2011, 160). Myös Vygotskin mukaan yksilön psyyke on lähtökohdiltaan sosiaalinen ja se kehittyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa (Hänninen 2001, 85). Psykkiset prosessit järjestyvät kehityksen myötä systeemiseksi kokonaisuudeksi, jonka osien välinen suhde muuttuu. Alle kouluikäisen tietoisuutta hallitsee havaitseminen, kouluikäisen tietoisuutta taas muistaminen ja vasta nuoruusiässä ajattelemisen. (Hänninen 2001, 92.) Lähikehityksen vyöhykkeen periaatettakin ajatellen, nämä asiat on hyvä tiedostaa.

Oppimisvaikeudet ja heikko itsetunto liittyvät usein yhteen. Tärkeä tehtävä onkin puuttua vaikeuksiin, korjata niitä ja samalla tukea itsetunnon suotuisaa kehitystä. Koulun alkuvaiheessa oppimisen ongelmat esiintyvät useimmiten lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä matematiikkaan. Lapsi hämmentyy kun asiat eivät suju niin kuin toisilla oppijoilla. Tästä voi seurata esimerkiksi häiritsevää käyttäytymistä tai vetäytymistä. Oppijan itsetunto alenee ja käsitys itsestä huonontuu. Myös tunne-elämän vaikeudet ja oppimisvaikeudet esiintyvät usein yhdessä, ja niiden kohdalla ei ole helppo sanoa kumpi on syy ja kumpi seuraus. Oppimista voidaan korjata joillakin toimenpiteillä, kuten kannustavalla ja tukea antavalla ympäristöllä sekä myönteisellä ja itsetuntoa vahvistavalla ilmapiirillä. Ennaltaehkäisyllä on kuitenkin erittäin tärkeä merkitys. Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemisen edellytyksinä ovat lapsen tilanteen ja kehitysvaiheen tunteminen. (Lummelahti 2001, 75–77; 100.)

Moniin tutkimustuloksiin tukeutuen voidaan todeta, että henkinen hyvinvointi mahdollistaa lasten kyvykkyyden oppijoina. Kun oppimisympäristö sekä päivittäiset rutiinit ja säännöt ovat oppijoille tuttuja, tulee heistä itsevarmempia ja heille tulee enemmän tunnetta siitä, että he voivat säädellä ja ohjata omaa elämäänsä. (Fabian & Dunlop 2007, 22.) Muun muassa jo se, kuinka lapset on otettu alun alkaen ryhmässä vastaan ja kuinka esimerkiksi uusi ympäristö ja koulukulttuuri on heille esiteltu, on merkityksellistä (Fabian 2000). Hyvinvoinnille, samoin kuin oppimiselle, merkityksellistä on onnistunut yhteisöllinen työskentely ja sosiaalinen vuorovaikutus (Kronqvist & Kumpulainen

2011, 73–74.) Oppijoiden hyvinvointiin tulisi panostaa tehokkaasti yhteistyön voimin, ja näin taata hyvä perusta myös oppimiselle, myös siirtymävaiheissa.

3 PIENRYHMÄTOIMINTA YKSILÖLLISEN OPPIMISEN JA OPETUKSEN TUKENA

3.1 Pienryhmät

Pienryhmätoiminta nähdään tässä tutkimuksessa yhtenä opetuksen yksilöllistämistä tukevana menetelmänä. Se on samalla myös yhteisöllisyyteen liittyvä pedagoginen valinta, joka perustuu pääasiassa vuorovaikutuksen merkitykseen lapsen kehityksessä (Opas 2013, 158). Pienryhmätoiminnasta löytyy kirjallisuutta ja tutkimusta, mutta usein tätä termiä myös vain sivutaan tai se esitetään yhtenä osana jotakin muuta kokonaisuutta. Esimerkiksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvästä kirjallisuudesta voidaan löytää tietoa (pien)ryhmistä ja niissä tapahtuvasta oppimisesta. Pienryhmätoimintaa tarkasteltaessa onkin huomiota kiinnitettävä myös moniin muihin siihen linkittyviin käsitteisiin ja asioihin, joiden pohjalta löytyy myös huomattavasti enemmän tutkimusta. Esimerkiksi jo edellä mainittu Merja Koivula (2010) on tutkinut väitöskirjassaan lasten yhteisöllisyyttä päiväkodissa ja hän tuo esiin myös pienryhmät ja vertaissuhteet osana tätä oppivaa yhteisöä. Myös muiden tieteenalojen, kuin kasvatustieteen, ääreltä voidaan löytää pienryhmiä koskevaa kirjallisuutta. Esimerkiksi Donald C. Pennington (2005) on käsitellyt teoksessaan Pienryhmän sosiaalipsykologia muun muassa pienryhmän olemusta ja rakennetta, sekä tuonut eräiden tutkimustulosten valossa esiin pienryhmän eroja verrattuna suurempiin ryhmiin, juuri tässäkin tutkimuksessa painottuvan yksilöllisyyden näkökulmasta. Tätä Penningtonin esittämää tietoa voidaan osin soveltaa myös pienryhmätoimintaan, jossa on osallisena lapsia.

Pennington (2005, 93) korostaa ryhmäkoon tärkeyttä, ja toteaa, että se on ryhmän tarkastelussa usein unohdettu muuttuja. Hänen mukaansa esimerkiksi kooltaan kolmen ja kahdeksan hengen välillä olevat ryhmät ovat tehtävien suorittamisessa yleensä nopeampia kuin suuremmat ryhmät. Tietenkään nopeus ei aina ole se, mitä tavoitellaan. Penningtonin (2005, 80) mukaan myös yksilöiden käyttäytyminen voi olla erilaista pienryhmissä ja suuremmissa ryhmissä. Mahdollisuudet vaikuttaa keskusteluun vähenee suuremmissa ryhmissä ja ryhmäkoko vaikuttaa yksilöiden kokemaan me-henkeen; ryhmäkoon kasvaessa me-henki laskee. Lisäksi keskustelun dominointi muutaman yksilön toimesta on helpompaa suuremmassa ryhmässä. Pienemmässä ryhmässä arka ja hiljainenkin oppija saattaa saada uskallusta sanoa mielipiteensä ja lisäksi huolehtiminen ja vastuu toisista oppijoista kehittyy (Riihelä 1993, 89). Suuressa ryhmässä oppijan on vaikeampi tulla kuulluksi, mikä voi johtaa esimerkiksi turhautumiseen ja työrauhaongelmiin (Saloviita 2006, 35). Pienryhmässä

yksittäiselle lapselle jää usein enemmän aikaa (Opas 2013, 159). Kun puhutaan juuri yksittäisen lapsen huomioinnista ja oppimisprosessin yksilöllisestä tukemisesta, on pienryhmäopetus nähty yhtenä keinona tähän (Jylhä 2007, 203). Pienryhmätoiminta perustuu aktiivisuuteen, omatoimisuuteen ja yhteisten toimintatapojen hiomiseen. Kun aikuisen puheen osuus vähenee, ryhmäläisten mahdollisuus jakaa ajatuksia lisääntyy. Kukin saa enemmän aikaa pohdintaan, ajatusten esittämiseen ja perustelemiseen. Yhdessä pohtiminen tuo usein esiin näkökulmia, joita kukaan ei välttämättä ole tullut aluksi ajatelleeksi. Syntyy uusia oivalluksia. Ryhmä onkin enemmän kuin jäsentensä summa. (Karlsson 2005, 89.) Myös aikuinen saa pienryhmien kautta tietoa lapsista ja heidän tavastaan toimia ja ajatella. Havainnointi antaa eväät suunnitteluun. (Karlsson 2005, 90.)

Ryhmä on sosiaalinen yksikkö, joka muodostuu erillisistä, yhteenkuuluvuudestaan tietoisista, yksilöistä, joilla on kyky tai pyrkimys toimia yhdenmukaisella tavalla ympäristöönsä nähden. Tällaiset seikat korostuvat myös pienryhmissä, mutta siinä korostuvat erityisesti myös vuorovaikutus ja työnjako. (Koppinen & Pollari 1993, 28.) Lummelahden (2001, 56) mukaan pareittain työskentely kehittää lasten valmiuksia toimia varsinaisessa yhteistoiminnallisessa ryhmässä (ks. myös Hakkola & Virsu 2000, 45). Lummelahti (2001, 57) korostaa, että alussa ryhmä tarvitsee aikuisen mukana olemista ja yhdessä oppimisen käynnistämistä. Ryhmän jäsenet voivat toimia erilaisissa rooleissa, ja näitä vastuullisuudeltaan vaihtelevia rooleja voidaan vaihdella (Lummelahti 2001, 57; Hakkola & Virsu 2000, 42). Esimerkiksi Koppinen & Pollari (1993, 40–41), tuovat esiin erilaisia oppijoiden rooleja ryhmässä, joista Lummelahden (2001, 57) mukaan esimerkiksi pienryhmässä olevalle esikouluikäiselle sopivia tehtävärooleja voisi olla vaikkapa materiaalin hankkijan, lukijan tai tarkistajan roolit. Sosiaalisista rooleista hän voisi antaa esikouluikäiselle esimerkiksi rohkaisijan, kannustajan tai tarkkailijan roolin. Vaihtoehtoja toimia pienryhmissä, ja jakaa sen sisällä erilaisia rooleja, on kuitenkin paljon. Lummelahti tuokin nämä toki esiin yhtenä mahdollisuutena. Keskeistä roolien jaossa kuitenkin on, että ne vaihtuvat ja muuttuvat koko ajan vaativammiksi (Saloviita 2006, 68). Erilaiset vastuutehtävät lisäävät oppijan vastuuntuntoa, itsearvostusta ja ymmärrystä itsestä. Jokaiselle oppijalle löytyy varmasti jokin tehtävä, josta hän voi vastata vuorollaan. (Rasku-Puttonen 2006, 113.) Tärkeää on, että ryhmän jokaisella yksilöllä on mahdollisuus onnistua (Hakkola & Virsu 2000, 42).

Usein korostetaan pienryhmien pysyvyyttä. Pysyvyys näissä ryhmissä on tärkeää, koska vasta ryhmäntymisprosessin jälkeen pienryhmä voi toimia täydellä teholla (Karlsson 2005, 86). Ryhmäntyminen vie toki myös oman aikansa. Pienempään ryhmään voi olla usein kuitenkin helpompi tutustua ja siinä on helppo olla, kun tuntee kaikki ryhmäläisensä. Myös jokaisen tekemiset huomataan ja

yhteistyö hioutuu (Riihelä 1993, 89–90.) Pysyvät pienryhmät ovat luontevia, ja lähes välttämättömiä, kun lähdetään liikkeelle lasten kokemuksista, leikeistä, kysymyksistä ja tiedoista, jotka ovat kasvun ja oppimisen peruslähtökohtia. Nykyinen tieto oppimisesta korostaa kunkin oppijan omaa panosta ja aktiivisuutta oppimisprosessissa. (Karlsson 2005, 89–90.)

Toki myös suurryhmässä asiat voivat sujua moitteettomasti, mutta tilanne ei välttämättä ole kovin lapsilähtöinen, kuten Mikkola ja Nivalainen (2010, 33) muistuttavat. Aikuisten johtamista suurryhmistä on Oppaan (2013, 158) mukaan pitkä matka lapsilähtöiseen, lasta kunnioittavaan toimintamalliin pienryhmissä. Lapsen on kuitenkin opittava toimimaan myös isommissa ryhmissä, koska se on realiteetti päiväkodin ja koulun maailmassa ja arjessa (Mikkola & Nivalainen 2010, 33). Suuremmissa ryhmissä on toki myös omat etunsa; niissä voi esimerkiksi olla tarjolla enemmän näkemystä ja voimavaroja (Saloviita 2006, 34). Vastakkainasettelua ei siis olekaan syytä tehdä eri toimintatapojen välille, vaan tuoda näkökulmaa siihen, millaista arkea on mahdollista rakentaa (Mikkola & Nivalainen 2010, 33).

3.2 Yksilö osana pienryhmän yhteistoiminnallista oppimista

Ryhmässä vallitsee aina tietyt pelisäännöt, jotka tulee osata hallita, jotta pystyy toimimaan yhteisön jäsenenä. Yhteisön määrittelyyn sisältyvät keskeisesti johonkin kuulumisen ja tähän kuulumiseen liittyvä me-henki. Yhteisön voidaan katsoa olevan merkityksellinen muun muassa siksi, että se luo yhteisön jäsenten välille positiivisen tunnesiteen. Yhteisöä määriteltäessä keskeisiksi asioiksi voidaan nostaa myös esimerkiksi osallisuus, yhteinen jaettu tekeminen ja kiinnostuksen kohteet. Yhteisöllisyys rakentuu, ja sitä rakennetaan, vuorovaikutuksessa, tilassa ja ajassa. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10.) Keskeistä on, että lapset oppivat yhteisön toimintaan osallistumalla (Rogoff 2003). Yhteisöihin osallistumisessa ja niiden jäsenenä olemisessa on mitä suurimmassa määrin kyse juuri oppimisesta; yksilön oppimisesta ja yhteisön oppimisesta (Koivula 2010; Koivula 2011, 125).

Saloviitan (2006) mukaan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuva yhteistoiminnallinen oppiminen voi rikastaa perinteistä kouluopetusta muun muassa silloin, kun luokassa on taidoiltaan erilaisia oppijoita. Tässä kohtaa lienee avattava yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen eroa, sillä monesti näitä kahta termiä käytetään toistensa synonyymeina. Tässä tutkimuksessa yhteisöllinen oppiminen ymmärretään enemmän oppimisen älyllisiä merkityksiä korostavaksi ja usein suuremmissa ryhmässä tapahtuvaksi kuin yhteistoiminnallinen oppiminen, jolle ominaisempaa on

työskentely pienryhmissä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ruohotien (1998, 10) mukaan kuitenkin myös yhteisöllinen oppiminen voi olla pienryhmätyöskentelyä, jossa opitaan ongelmanratkaisun ja tiedollisten oppimistavoitteiden lisäksi ryhmätyötaitoja ja arviointia. Myös Koivulan (2011, 135) mukaan pienryhmätoiminnan hyödyntäminen voisi olla yksi toimiva tapa edistää myös yhteisöllistä oppimista. Pienillä ryhmillä on kuitenkin monia etuja (Riihelä 1993, 89), kuten edellä on todettu. Saloviita (2006, 10; 153–154) tiivistää yhteistoiminnallisen oppimisen suurimmiksi ansioiksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, ystävyyden ja keskinäisen hyväksynnän kehittämisen. Hänen mukaansa se on tehokas keino torjua koulukiusaamista ja kehittää oppilaiden välille luottamuksellisia ja ystävällisiä suhteita. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettaja johtaa, mutta kaikki asiat eivät kulje enää hänen kauttaan. Juuri tämä rakenteen muutos avaa tien oppimistapahtumien yksilölliselle suunnittelulle ja tekee mahdolliseksi sen, että läsnä voi olla taidoiltaan ja edellytyksiltään erilaisia oppijoita. Heterogeenisen joukon opettamisen näkökulmasta katsottuna tämä opetusmuoto on Saloviitan mukaan erityisen arvokas.

Yhteistoiminnallisen oppimisen mallissa siis opitaan yhdessä ja juuri ryhmässä oppiminen on tässä keskeistä (ks. esim. Saloviita 2006). Tärkeä tavoite on usein se, että ryhmän jäsenet voisivat muodostaa opiskeltavasta asiasta mahdollisimman samankaltaisen kuvan, yhteisen merkityksen. Radikaalin konstruktivismin mukaan yksilöiden mentaaliset rakenteet eivät voi koskaan olla täysin identtiset, mutta yhteistoiminnalla ja merkityksistä keskustelemalla voidaan päästä niin samankaltaisiin käsityksiin, että voidaan puhua yhteisistä tai jaetuista merkityksistä. Usein puhutaankin intersubjektiiivisuudesta eli eri henkilöiden välisestä yhteisymmärryksestä. (Tynjälä 1999, 153.) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa lähdetään liikkeelle pysyvien ryhmien muodostamisesta (Lummelahti 2001, 56) ja sen ensimmäinen tuntomerkki on osallistujien suora, kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus (Saloviita 2006, 45). Yhteistoiminnallisuus on tavoittelemisen arvoista, koska kanssakäyminen monipuolistaa ja avartaa tehtäviä ja synnyttää uusia, odottamattomia tilanteita ja kokonaisuuksia. Uudet tilanteet sekä ongelmien yhdessä ratkaiseminen murtavat sitä suojapanssaria, jonka yksilö on oman osaamisensa ympärille rakentanut. (Ruohotie 1998, 11.)

Kun yhteisöllisen oppimisen tai yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmä rakennetaan lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan pohjautuen, pidetään jopa parempana, että osa ryhmän jäsenistä on taidoissaan toisia edellä. Tätä ei kuitenkaan pidetä välttämättömänä edellytyksenä, koska kaikki ryhmän jäsenet tuovat joka tapauksessa erilaisen panoksen ryhmän yhteiseen työhön kohti yhteistä päämäärää. Tällöin yhteinen työn tulos on enemmän kuin mitä se olisi kunkin yksilön erikseen saavuttamana. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa ryhmän tehtävän pitäisi olla luonteeltaan sellainen, ettei

kukaan ryhmän jäsen pysty yksin sitä tekemään, mutta ryhmän yhteistoiminnan avulla tehtävä saadaan suoritetuksi tai ongelma ratkaistuksi. Yksilöllinen oppiminen selittyy tässä niin, että yksilö sisäistää omaan ajatteluunsa sosiaalisen vuorovaikutuksen välittämää ja siinä syntyvää tietoa. (Tynjälä 1999, 155) Myös Vygotskyn (1978) mukaan kaikki henkiset toiminnot tapahtuvat ensin sosiaalisesti ihmisten välillä ja vasta toissijaisesti, sisäistämisen kautta, ihmisen sisäisinä kognitiivisina toimintoina.

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kehitys ja oppiminen tapahtuvat paljolti sen seurauksena, että yksilö osallistuu yhteisöihin ja niiden sosiokulttuurisiin käytänteisiin (Koivula 2011, 124; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13). Yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija rakentaa oman subjektiivisen todellisuutensa ja omat käyttöteoriansa. Subjektiivisista kokemuksista syntyy sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppijoiden yhteistoiminnan avulla objektiivista tietoa. Tässä oleellista on esimerkiksi toisten auttaminen ja toisilta oppiminen. (Lummelahti 2001, 59.) Oppiminen ei tapahdu vain muiden avulla vaan jonkin asian tai tehtävän oppimiseen tarvitaan aina kunkin oppijan omakohtainen oivaltaminen, jotta opittava asia muuttuisi henkilökohtaiseksi tiedoksi. Tätä edistää se, että asiaa tutkitaan monen oppijan eri näkökannalta. Luottamuksellisen ilmapiirin omaavassa ryhmässä nämä erilaiset näkemykset tulevat esiin, ja näitä näkemyksiä yhdessä pohtimalla päästään lopulta pureutumaan ongelman sisimpään olemukseen. Tällainen yhteistoimintaan perustuva oppiminen on myös yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen perusta. (Riihelä 1993, 90.)

Leena Kurki (2005, 335; 345) puhuu artikkelissaan sosiokulttuurisesta innostamisesta yhteisöllisyyden rakentajana. Innostamisella tässä tarkoitetaan ihmisten herkistämistä ja johdattamista yhteen sekä sellaisten kokemusten aikaan saamista, että ihmiset niiden vahvistamina uskaltavat uskaltavat vähitellen ilmaista itseään persoonallisesti yhä paremmin. Samalla vahvistetaan yhteisöön kuulumisen tunteita, jotka saavat yhteisön jäsenet toimimaan yhteisten tavoitteiden puolesta. Kurjen mukaan innostaminen on ennen kaikkea osallistumista ja sosiokulttuurinen innostaminen on solidaarisen ja inhimillisen yhteiskunnan rakentamista yhdessä. Innostamisen rakenteissa on hänen mukaansa osallisena aina kolme ulottuvuutta; pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Näiden avulla pyritään sekä yhteisölliseen sitoutumiseen että persoonallisten arvojen kehittymiseen. Kyseiset ulottuvuudet voivat olla tavoitteita myös joustavan esi- ja alkuopetuksen ryhmissä, ja tätä sosiokulttuurisen innostamisen ideaa usein toteutetaankin, vaikka sen olemassa oloa ei välttämättä aina täysin tiedosteta.

3.3 Opetuksen yksilöllistäminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 18) on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Erityistä tukea tarvitsevien yksilöiden opetuksen lähtökohdiksi mainitaan oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeensa. Samoin tulee asian laita tietysti olla myös yleisen tuen alla olevien oppilaiden kohdalla, sillä eihän lapsella tarvitse olla erityistä tukea tarvitsevan lapsen statusta saadakseen tukea kehitykselleen ja oppimiselleen (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 158). Vaikka suunnitellaan ryhmän toimintaa, on tärkeää huomioida jokaisessa yksittäisessä lapsessa tapahtuva oppiminen ja kehitys. Ryhmä on resurssi, joka osaltaan mahdollistaa tämän kehityksen. Ryhmien tulee kuitenkin olla tarpeeksi pieniä ja pysyviä, jotta tämä onnistuisi. (Hakkola & Virsu 2000, 42.)

Lummelahti (2001) keskittyy yksilöllisestä opetuksesta kirjoittaessaan lähinnä esiopetukseen, mutta hänen ajatuksensa voi ajatella koskevan osaltaan myös esiopetusta seuraavaa kouluopetusta. Myös Ikonen ja Virtanen (2007, 241) toteavat yksilöllistämisen olevan sekä esi- että alkuopetuksen termi. Lummelahden (2001, 9) mukaan yksilöllinen opetus tarkoittaa oppijan kehitysvaihetta vastaavaa, yksilöllisiin tarpeisiin ja tilanteisiin perustuvaa toimintaa, johon lapsi osallistuu yhdessä sekä ryhmätovereidensa kanssa että aikuisen ohjauksessa. Aikuinen havainnoi ja arvioi, ja tämän perusteella tehdään yhteistyössä yksilöllinen suunnitelma, joka suhteutetaan ryhmäkohtaiseen suunnitelmaan. Suunnitelmat ovat tärkeä yksilöllisen (erityis)tuen varmistaja (Pihlaja 2001, 169) ja lapsikohtaiset suunnitelmat nojautuvat lapsen subjektiivista korostavaan ja arvostavaan lapsikäsitukseen (Pihlaja 2001, 170).

Ikonen ja Virtanen (2007, 241) lisäävät, että yksilöllistäminen on opetuksen, oppimäärän, opetusmenetelmien, oppimateriaalien ja oppimisympäristön muuttamista eli asia, joka koskee kaikkia opetusjärjestelyjä. He myös muistuttavat, että vastuu yksilöllistamisestä on koko moniammatillisen tiimin yhteinen ja, että keskeinen merkitys oppimisprosessissa on oppimisympäristöllä, koska se vaikuttaa oppilaan opettamisen ja oppimisen tilanteisiin ja prosesseihin. Myös Pihlajan (2001, 170) mukaan sosiaalisen ja toiminnallisen ympäristön laadulla on ratkaiseva merkitys lapsen oppimis- ja kasvuprosessissa. Yhteinen oppimisen sisältö luo yhteistä kokemukenttää, joka puolestaan liittyy ryhmän oppijat luokan psyykkiseen oppimisympäristöön (Jylhä 2007, 206). Hyvässä oppimisympäristössä on mahdollisuus valita erilaisia ja eritasoisia tehtäviä. Haasteellinen oppimisympäristö tarjoaa lapselle mahdollisuuden valita helpon ja vaikeamman tehtävän väliltä. Aikuinen seuraa ja

arvioi tätä valintaa ja vähitellen myös lapsen oma kyky arvioida oppimistaan kehittyä. Opetuksen yksilöllistämässä keskeinen tekijä on myös aika. Opettajalla on oltava riittävästi aikaa jokaisen lapsen tarpeisiin ja lisäksi lapsen tulee saada aikaa tehtävien suorittamiseen. (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 160.)

Yksilöllistäminen perustuu yleiselle olettamukselle siitä, että useimmissa luokissa toimitaan ainakin jonkin verran tiettyjen tuttujen mallien ja rutiinien mukaisesti sekä käytetään toistuvasti tiettyjä opetusmuotoja ja annetaan oppilaille tietynlaisia tehtäviä. Opetusta voidaan kuitenkin melko helposti suunnitella ja toteuttaa jollain aivan uudella tavalla tehtäväksi, oppilaan edun niin vaatiessa. Onnistunut ja hyvä kasvu sekä oppiminen oppilaiden edellytysten ja ikäkauden mukaisesti perustuvat siihen, että oppilas kokee opetuksen olevan suunnattua juuri hänelle. (Ikonen & Virtanen 2007, 68; 242.) Lummelahden (2001, 196) mukaan periaatteena tulisi olla, että jokaisella lapsella on oikeus osallistua sellaiseen opetukseen, joka vastaa hänen tarpeitaan ja osaamistaan, eli yksilöllisyys on oppimisen tukemisen lähtökohta. On monia syitä, jotka voivat heikentää opetuksen hyvää ja yksilöllistä järjestämistä. Yksi syy on opetusryhmien koko. (Ikonen & Virtanen 2007, 16.) Eräs keino oppijan henkilökohtaiseen tuen tarpeeseen vastaamiseen yleisellä tasolla onkin (yhteistoiminnallinen) pienryhmäopetus (Jylhä 2007, 203).

Jokainen oppija on osattava nähdä sekä yksilönä että osana yhteisöä. Yhteisöllisyys on yksilöllisyyttä määrittävä tila ja olemisen muoto ja se antaa yksilöllisyydelle raamit, muodon ja arvon. Näin ollen yksilöllisyys sisältää lapsen ja hänen yhteisönsä suhteen tarkastelua. Opetuksen tulisikin perustua sellaiseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa oppimisen yhteyttä sosiaalisesti merkityksellisiin tilanteisiin. (Pihlaja 2001, 170.) Yhteisön, esimerkiksi pienryhmän, tulisi olla sellainen, johon on turvallista liittyä. Yhteisöön liittymällä opitaan samalla kuinka sen jäsenenä tulee toimia. Aikuisen malli ja tuki ovat tässä tärkeitä. Aikuisen tehtävänä on tarjota turvallista vuorovaikutusta ja luoda rajat. (Mikkola & Nivalainen 2010, 19–20.) Myös toiset oppijat ovat keskeinen osa yhteisöä. Kun toimitaan yhteistoiminnallisissa pienryhmissä, toverin ohjaus ja apu ovat tuen tarvitsijaa lähellä (Jylhä 2007, 203). Lummelahtikin totesi jo edellä, että yksilöllinen opetus on toimintaa, jossa oppijan keskeisenä apuna ja tukena ovat sekä opettaja että toiset oppijat. Tämä on keskeinen ajatus tämän tutkimuksen taustalla. Seuraavassa tarkastellaankin yksilön ja näiden keskeisten oppimisen tukijoiden välistä vuorovaikutusta ja sen merkitystä yksilön oppimisessa. Pihlaja ja Linnilä (2002, 239) korostavat, että vertaisoppimisen ja aikuisen tuella tai taitavamman toisen oppilaan tuella (lähikehityksen vyöhyke, scaffolding) lapsi voi oppia ja olla vuorovaikutuksessa ryhmässä. Vertaisryhmä, aikuiset ja vuorovaikutus, oppimisympäristöä unohtamatta, muodostavat yhdessä

lapselle turvallisen oppimistilanteen (Lummelahti 2001, 47).

3.3.1 Opettajan tuki

Opetus ja oppiminen ovat vastavuoroisia prosesseja ja niissä myös aikuisella on merkittävä osuus (Lummelahti 2001, 13). On olennaista huomata, että oppijoiden yhteisössä kaikki sen jäsenet ovat oppijoita, myös opettajat, jotka oppivat mitä ja miten lapset ajattelevat, miten he toimivat ja millä tavoin he oppivat (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 15). Lapsen kasvun ja kehityksen tunteminen auttaa opettajaa löytämään opetukseensa oikeita menetelmiä ja ratkaisuja, jotka kiehtovat ja motivoivat lasta (Aho 2001, 8). Kunkin yksilön omat kiinnostuksen kohteet, toiveet, pyrkimykset ja tavoitteet on tärkeä huomioida, sillä aikuisten sisäistämistä ne, yhdessä ryhmäkohtaisten tavoitteiden kanssa, mahdollistavat lapsilähtöisen oppimisprosessin toteuttamisen (Lerkanen & Koivisto 2001, 29–30; Aho 2001, 8). Tämä olisi tietysti erittäin tärkeä asia huomioida, sillä paitsi käytäntö, myös esimerkiksi uusi valtakunnallinen esiopetuksen laadunarviointi (Hujala ym. 2012) osoittaa, että esiopetus ei ole riittävän lapsilähtöistä. Nämä tulokset heijastuvat varmasti osaltaan myös koulu- maailmaan. Asioiden tarkastelu lapsilähtöisesti eli lapsen näkökulmasta katsottuna tarkoittaa, että tarkastelun keskipisteessä ovat lapset, toimijoina ja arkielämänsä subjekteina, ja he antavat toiminnolle merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Strandell 1995, 182). Lapsilähtöisyys luonnehtii aikamme henkeä ja kulttuuria kasvatuksen ja opetuksen kentällä (ks. Holkeri-Rinkinen 2011, 88), mutta tätä yleisesti hyväksyttyä periaatetta ei ole kuitenkaan aina helppo noudattaa käytännössä. Kallialan (2009, 56) mukaan lapsilähtöisyydestä onkin tullut fraasi, jonka merkitys ei ole kovin selvä käytännön työntekijöille. Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) on tutkinut väitöskirjassaan aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja nimeää lapsilähtöisen toiminnan kantavaksi perustaksi sensitiivisyyden lapsen lähettämiä viestejä ja muutoinkin lasta kohtaan. Nähdäksi ja kuulluksi tuleminen ja lapsen maailman tavoittaminen vaativat yhteistä aikaa, monipuolista yhdessä tekemistä ja yhdessä olemista. (Liisa Holkeri-Rinkinen 2009, 243.)

Lummelahti (2001, 44; 200) haluaa korostaa yksilöllisyyden tärkeyttä kasvatuksessa ja oppimisen tukemisessa. Hän muistuttaa, että kun opettaja tuntee lapsen ja toimii siitä lähtökohdasta käsin, tilanteeseen tulee mukaan henkilökohtainen arvostus ja kunnioituksen ilmapiiri. Lapsi tuntee omakseen ja läheiseksi toiminnan, joka on hänelle suunnattua, sopivaa ja haasteellista. Lapsi tuntee ylpeyttä ja mielihyvää, kun opettaja osaa kysyä juuri oikean kysymyksen ja antaa ohjeita juuri siihen asiaan, joka tuottaa vaikeutta. Opettaja tukee oppimista tarjoamalla oppijalle jäsentyneen oppimisti-

lanteen ja ohjaa lasta konstruoimaan toiminnan ja ajattelun rakenteita, joihin hän on oman kulttuurinsa jäsenenä perehtynyt. Tässä arjen vuorovaikutuksessa, jossa sekä lapsi että aikuinen ovat aktiivisia toimijoita, voidaan lapsen spontaania kehitystä ohjata ja virittää olennaisesti. Lummelahti korostaa, että opettaja kykenee tällaiseen yksilölliseen, henkilökohtaiseen oppimisen tukemiseen, kun hän tuntee lapsen kehitysvaiheen ja lapsen vahvat alueet ja vielä kehitystä tarvitsevat alueet sekä tuntee lapsen ylipäättään muutenkin. Adenius-Jokivuoren ja Linnilän (2001, 159) mukaan opettajan tulisikin rakentaa toimintansa lasten yksilöllisten kehityspiirteiden ja kehitystarpeiden tuntemiselle. Näin ollen hän pystyisi suunnittelemaan opetuksen sellaiseksi, että se ehkäisee oppimisen ongelmia ja lieventää jo olemassa olevia kehityksen pulmia. Kehityksen ja oppimisvalmiuksien arviointi edellyttää opettajalta havainnointia ja arviointivälineiden käyttöä. Havainnoinnissa ja arvioinnissa tärkeää on säännöllisyys ja niiden liittyminen jokapäiväiseen toimintaan. Lummelahden (2001, 46) mukaan esimerkiksi juuri havainnoinnin perusteella selvitetään lapsen aktuaalitaso ja potentiaaliset kehittymistavoitteet. Tältä pohjalta toimintaa ja oppimisympäristöä voidaan suunnitella niin, että lapsi voi toimia lähikehityksen vyöhykkeellä. Lapsi harjoittelee jo oppimiaan aktuaalitason toimintoja, mutta sen lisäksi myös valmiusasteella olevia toimintoja. Tavoitteena on oppimaan oppiminen.

Lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta erityisesti juuri oppimaan oppimisen kehittymisvaiheessa. Aikuinen voi auttaa lasta oivaltamaan asioita ja saa lapsen myös pohtimaan omia suorituksiaan ja miettimään, kuinka jokin asia voitaisiin tehdä toisin ja mitä siitä siinä tapauksessa seuraisi. Lapsi tarvitsee tukea siis itsereflektion alkuvaiheessa. Reflektioiva oppiminen liittyy oppijan omaan arviointiin itsestään, toiminnastaan ja suorituksistaan. Tähän liittyy henkilökohtainen motivaatio kehittymiseen ja halu muuttaa tai korjata jotakin tekemäänsä tai kokemaansa oman arvioinnin pohjalta. Tässä olennaista on metakognitiivisten taitojen ja valmiuksien kehittyminen, mikä tarkoittaa, että oppija hahmottaa itsensä oppimistilanteessa toimijaksi ja että hän voi itse vaikuttaa omaan toimintaansa sitä muuttaen ja kehittäen. Lapsi alkaa lopulta ymmärtää oppimaansa ja alkaa myös arvostamaan oppimista keinona saavuttaa jotakin merkittävää. Reflektio liittyy myös yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jonka yksi tehtävä on itsereflektion kehittäminen ryhmätilanteessa. (Lummelahti 2001, 41; 48.)

Oppiminen on siis paitsi oppijan oma, myös kasvattajan ja opettajan asia. Aikuinen on opettaja ja malli, joka toimii lapselle samastumiskohteena. Monet asiat siirtyvätkin mallioppimisen kautta. Aktiivinen, kiinnostunut ja innostunut aikuinen löytää usein ympäriltään vastaavanlaisia lapsia. (Hakkola & Virsu 2000, 38.) Tutkimusten mukaan vastaavasti aikuisten passiivisuus johtaa myös

lasten passiivisuuteen ja aikuisten sitoutumisella on tutkittu olevan keskeinen merkitys lasten sitoutumiseen. Kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus on keskeinen lasten emotionaalista hyvinvointia ja oppimista määrittävä tekijä, samoin kuin se on vuorovaikutusmalli lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Mikäli kasvattajat toimivat vuorovaikutuksessa lapsiin sensitiivisesti ja lasta kunnioittaen, heijastuu tämä myös lasten väliseen vuorovaikutukseen ja minäkuvaan. Toki myös, jos aikuiset kommunikoivat yksittäisten lasten kanssa negatiivissävyyteisesti, vaikuttaa se merkittävästi siihen, minkälaista kuvaa lapsi luo itsestään ja minkälainen kuva lapsesta rakentuu muille lapsille. On myös huomattava, että negatiivisella vuorovaikutuksella on usein taipumus kasaantua. (Parrila & Alila 2011, 161–162.)

Myös vanhempien puheessa lapsen yksilöllisyys ja sen huomioiminen on noussut tärkeäksi seikaksi (Alasuutari 2003). Tämän osoittaa paitsi arki ja käytäntö, myös esimerkiksi Maarit Alasuutarin tutkimukset aiheeseen liittyen. Alasuutarin (2003, 77; 82) mukaan vanhempien puhe sisältää itsessään selvän oletuksen aikuisen ohjaavasta roolista ja vaatimuksen ottaa huomioon lasten yksilölliset eroavuudet. Tämä tutkimus tarjoaa mahdollisuutta nähdä pienryhmätoiminta yhtenä menetelmänä toteuttaa opetuksen yksilöllistämistä myös opettajan resursseja ajatellen. Pienemmässä ryhmässä opettajan voi olla helpompi huomioda yksittäistä oppijaa ja antaa tälle enemmän aikaa. Lapsen ja aikuisen kiireettömän kohtaamisen ja lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisen mahdollistaa osaltaan hyvä suunnittelu, mikä vapauttaa aikuisen resursseja yksilölliseen ohjaamiseen ja havainnointiin (Parrila & Alila 2011, 159).

3.3.2 Vertaisoppijoiden tuki

Tampereen toimintamalliin, samoin kuin joustavan esi- ja alkuopetuksen ideaan yleisestikin, kuuluu usein periaate, että esiopetuksesta siirrytään alkuopetukseen yhdessä tutun vertaisryhmän kanssa. Tämä tuo lapsille turvaa ja tutkimustuloksetkin osoittavat, että ne lapset, jotka ovat saaneet aloittaa koulun yhdessä ystävän kanssa, ovat iloisempia ja onnellisempia, kuin ne jotka on erotettu ystävistä tai joilla ei ole ollut läheistä ystävää (Fabian 2000). On myös epätodennäköisempää oppia hyvin ja hyötyä koulusta, jos lapsella ei ole ympärillään ystäviä ja heiltä saamaa tukea (Fabian & Dunlop 2007, 22). Toki yksilön onnistuneeseen oppimiseen liittyy paljon muutakin kuin ystävien olemassaolo, kuten esimerkiksi se, kuinka motivoivaa toiminta on (ks. luku 2.2.1). Sekä ystävien että muiden vertaisoppijoiden läsnäololla voi olla joka tapauksessa huomattava merkitys yksilön oppimisprosessissa.

Useimmiten vertaisoppijoiden ymmärretään olevan melko samanikäisiä ja kehitykseltään samalla tasolla olevia lapsia (Neitola 2013, 105). Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus, että vertaisoppijat voivat olla toisiinsa nähden myös hieman eri ikäisiä (esi- ja alkuopetusikäisiä) ja eri tasolla esimerkiksi oppimaan oppimisen taitojen suhteen. Myös Marjanen, Ahonen ja Majoinen (2013, 70) muistuttavat, että ryhmän koostumuksella on merkitystä, sillä eri-ikäisistä lapsista koostuvien ryhmien on havaittu vaikuttavan myönteisesti esimerkiksi lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Heidän mukaansa oppijat työskentelevät yhdessä vertaisyhteistyössä saadakseen aikaan jotain sellaista, mitä kukaan ei olisi saanut tehtyä yksin, ja vertaistutoroinnissa keskeistä on, että tutorina toimiva lapsi ohjaa ja avustaa toveriaan tavoitteellisesti. Näin ollen voidaan havaita, että tässä liikutaan jälleen kerran lähikehityksen vyöhykkeellä. Lisäksi voidaan tulkita, että vertaisryhmässä tapahtuva oppiminen on samalla yhteistoiminnallista oppimista (ks. luku 3.2), sillä kummassakin on keskeistä yhteisiin tavoitteisiin pyrkiminen sekä jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 60).

Lapsi tarvitsee kehityksensä tueksi vertaisryhmän (Keltikangas-Järvinen 1998, 59). Vertaisryhmä on voimavara, jonka avulla lapset voivat oppia toinen toisiltaan. Tässä vuorovaikutussuhteessa lapset voivat toimia toistensa ymmärryksen ja tiedon rakentajina, ja näin voidaan päästä käsiksi lopulta siihen tavoiteltuun yhteiseen ymmärrykseen, mikä on keskeinen termi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Termillä viitataan juuri siihen yhteiseen tavoitteeseen ja ymmärrykseen siitä, mitä ollaan tekemässä. (Korkeamäki 2006, 183–184.) Jo pienet lapset omaksuvat vertaisuhteissa toimintamalleja, jotka kehittyvät leikeissä ja muissa vuorovaikutussuhteissa, ja siten rakentavat yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavaa osaamista. Toteutuakseen tämä edellyttää kuitenkin sopivan kokoisia ryhmiä ja luokkia, aikaa toiminnalle sekä oikeanlaisia tiloja. (Rasku-Puttonen 2006, 123.)

Oppiminen liittyy voimakkaasti vuorovaikutukseen. Se, että lapsi saavuttaa tietämisen ja ymmärtämisen, ei tapahdu muista erillään. Vaikka lapsi opiskeleekin yhdessä muiden kanssa, hän kuitenkin lopulta rakentaa itse omaa ymmärrystään; kukaan toinen ei voi oppia hänen puolestaan. (Aho 2001, 8–9.) Vuorovaikutuksella ei siis voida yksin selittää oppimista, mutta taustatekijänä se on merkittävä. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapsi rakentaa tietopohjaansa häntä ympäröivässä, muuttuvassa maailmassa. (Hakkola & Virsu 2000, 39.) Osana vuorovaikutusprosessia lapsi oppii uuden tiedon lisäksi löytämään tapoja selvitä sosiaalisissa tilanteissa (Ikonen 2006, 164; Lummelahti 2001, 21) ja lapsen on mahdollista arvioida omia ajatuksia sekä itsekseen että vastavuoroisesti muiden kanssa. Kun kukin perustelee ryhmässä omia käsityksiään ja ratkaisujaan, voidaan oppia muilta ja lisäksi kyseenalaistaa omia ajatteluprosesseja, ennakko-oletuksia ja itsestäänselvyyksiä. (Ruoho-

tie 1998, 11.) Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 10) painotetaan, että vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan antamalla virikkeitä toistensa ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiseen. Vuorovaikutus toisten lasten kanssa antaa lapselle mahdollisuuksia tarkistaa myös minäkäsitystä ja saavuttaa terveempi, vahvempi itsetunto (Lummelahti 2001, 133). Itsetunnon kehitys vaatii kuulumista johonkin. Muutoin vertaisryhmän antama sosiaalinen hyväksyntä jää lapselta saamatta. (Keltikangas-Järvinen 1998, 59.)

Taidoissaan kehittyneemmän oppijan rinnalla yksilö voi toimia ja oppia lähikehityksen vyöhykkeellä, ja samalla sisäistää ja omaksua erilaisia kulttuurisia ja sosiaalisia välineitä (ks. luku 1.2). Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä taitotasossa ja osaamisessa saattaa olla oppijoiden välillä hyvinkin suuria eroja, mutta samalla tämä tasoero voi mahdollistaa onnistuneen ja hedelmällisen vertaisoppimisen. Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa lapset oppivat toisiltaan paljon, sekä sellaisia asioita, joita myös aikuiset pyrkivät opettamaan heille, että sellaisia taitoja, joihin aikuiset eivät ole aina niin kovin ihastuneita (Strandell 1995, 182). Monella opettajalla voi olla myös käytännön kokemuksia esimerkiksi siitä, kuinka joku toinen lapsi osaa selittää jonkin asian toiselle oppijalle jopa selkeämmin, yksinkertaisemmin ja ymmärrettävämmin kuin aikuinen opettaja. Hakkola ja Virsu (2000, 42) muistuttavat, että lapsiryhmän voi nähdä resurssina, jonka kautta mahdollistuu moni sellainen asia, jota aikuisen on aikuisena vaikea saada aikaan. He ovat sitä mieltä, että ryhmässä tulee olla erilaisia oppijoita, mutta kuitenkin niin, että he ovat riittävän tasa-vertaisia kehitykseltään, tietojenkäsittelytaidoiltaan ja ajattelultaan. Näin pystytään heidän mukaansa keskustelemaan tasavertaisesti, mutta heterogeenisuus takaa sen, että lasten käsitykset ja ehdotukset ratkaisuiksi poikkeavat toisistaan. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmiä ajatellen, tämä ryhmäkoonpanojen oikeanlainen muodostaminen saattaa tuoda eteen yhdenlaisen haasteen.

Lapset voivat toimia onnistuneesti toistensa opettajina, mutta esiin voi lisäksi nousta kysymys siitä, voiko lapsiin toistensa opettajina luottaa. Korkeamäen (2006, 197) mukaan opettajalla tulee tässä kohtaa olla tilannetajua ymmärtää milloin tilanteita voisi hyödyntää ja antaa lasten tarttua heitä kiinnostaviin asioihin. Aikuinen voi antaa alkusysäyksen yhteisön muodostukselle, mikä voi johtaa onnistuneeseen yhteistoimintaan, johon myös yhteisöjen ulkopuolelle jäävien lasten voi olla helppompaa tulla mukaan. Opettajan tulee tiedostaa vertaisryhmässä tapahtuvan oppimisen mahdollisuudet ja se, että lapset ylipäättään tarvitsevat tilaa vertaisryhmässä oppimiseen (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 66–68). Vuorovaikutus koulun ja päiväkodin sosiaalisissa suhteissa on aikuisten organisoimaa, joten on paljolti heidän ajattelustaan kiinni, millaisena se toteutuu lasten arjessa (Rasku-Puttonen 2006, 125).

Lasten keskinäistä vuorovaikutusta, vertaisvuorovaikutusta, arvostetaan. Tämän vuorovaikutuksen kiinnostavuutta lisää se, että sosiaalisuutta ja sosiaalista hyväksyntää tavoitellaan ja arvostetaan tänä päivänä ehkäpä enemmän kuin koskaan ennen. Tutkijat haluavat päästä käsiksi tähän aiheeseen lasten luonnollisissa ympäristöissä, kuten kouluissa ja päiväkodeissa, saadakseen selville vertaiskulttuurin saloja ja sen, mikä on nimenomaan lasten omaa. Käytännössä tärkeintä on kuitenkin ymmärtää, ettei lasten ”oma” haalistu, vaikka myönnetäänkin, että aikuista tarvitaan monin tavoin mahdollistamaan lasten vertaiskulttuuria luova vuorovaikutus. Olennaista on, että ympäristö kokonaisuudessaan mahdollistaa lasten väliset suhteet. Kun koulussa tai päiväkodissa arvostetaan välitöntä ja läheistä vuorovaikutusta kaikkien kesken, vaikuttaa se positiivisesti myös lasten vertaissuhteisiin. (Kalliala 2009, 71–72.) Onnistuneissa vertaissuhteissa puolestaan onnistunut oppiminen saa mahdollisuuden.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen kohteena olevaksi ilmiöksi muodostui pienryhmätoiminta opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata tätä ilmiötä yhden tamperelaisen koulun ja päiväkodin muodostaman yhteistyöparin toteuttamassa joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallissa. Tärkeäksi tarkastelun kohteeksi tutkimuksen aikana muodostui erityisesti se, kuinka pienryhmässä toimiva opettaja sekä toiset oppilaat, vertaisoppijat, voivat tukea yksilön oppimista. Heidän rooleillaan on katsottu olevan keskeinen merkitys tässä oppimisprosessissa (ks. mm. Lumme-lahti 2001, Fabian & Dunlop 2007). Taustalla vaikuttaa tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimiva sosiokulttuurinen teoria. Tämä lähtökohta näkyy muun muassa siinä, kuinka yksilöllistä oppimista ja opetuksen yksilöllistämistä pyritään tarkastelemaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti muodostuneessa kontekstissa, tässä tapauksessa joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä, päivähoiton ja koululaitoksen muodostamissa instituutioissa. Teoreettisen viitekehyksen valinta on vaikuttanut osaltaan myös tutkimuksen metodisiin valintoihin, joiden avulla on haluttu päästä mahdollisimman syvälle käytäntöön. Tutkimuksen tehtävään etsitään vastauksia erityisesti seuraavilla tutkimuskysymyksillä ja niihin liittyvillä alaongelmilla:

1. Miten yksilöllistämistä toteutetaan pienryhmissä, joihin kuuluu sekä esi- että alkuopetusikäisiä oppijoita?
 - 1.1. Millaisia tavoitteita pienryhmätoiminnalle asetetaan toimintakauden kuluessa ja kuinka nämä tavoitteet kehittyvät?
 - 1.2. Millaisia menetelmiä pienryhmätoiminnassa käytetään ja kuinka ne kehittyvät?
2. Miten opettajat ja toiset oppijat ohjaavat yksilöä pienryhmässä?
3. Millaisia merkityksiä opettajat antavat pienryhmälle yksilöllistämisen kannalta?

Tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan kuvailevia ja kartoittavia, koska kyseessä on melko uusi tutkimusalue. Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli hakee vielä paikkaansa ja muotoansa. Se elää jatkuvasti. Kun tämä toimintamalli yhdistetään pienryhmätoimintaan ja yksilöllistämiseen, ollaan vieläkin enemmän uuden äärellä. Yhdessä ne luovat haasteita, mutta myös mahdollisuuksia, ja näistä molemmista ollaan kiinnostuneita tässä tutkimuksessa.

4.2 Etnografiaa hyödyntävä tapaustutkimus

Metodologiset lähtökohdat. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Lähtökohdaksi on, kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisestikin, todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen kohteen tutkimiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152). Laadullisen tästä tutkimuksesta tekee nimenomaan sen kuvaileva ja kartoittava luonne.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessi, jonka edetessä aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät. Tutkimusta koskevat ratkaisut muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. Tässä tutkimuksessa korostuu erityisesti laadulliselle tutkimukselle ominainen intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen, muun muassa osallistuvan havainnoinnin kautta, sekä tutkittaville ominaisen ajatteluntavan tavoittelu niin sanotusti ”sisältä päin”, heidän näkökulmastaan. Käytännön kentästä nousevien näkökulmien suhdetta tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin voidaan pitää vuorovaikutteisena ja olennaista onkin teorian ja empirian suhde. (Kiviniemi 2007, 70; 74–75; 76.)

Tässä kohtaa on hyvä tarkastella myös tutkijan suhdetta teoriaan. Tämä tutkimus on luonteeltaan teoriasidonnainen (esim. Eskola 2007), tai toiselta nimitykseltään teoriaohjaava (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009). Teoriasidonnaisuutta, tai teoriaohjaavaa tapaa, kuvaavat analyysivaiheen teoreettiset kytkennät, jotka eivät kuitenkaan aivan suoraan nouse teoriasta, mutta teoria toimii apuna analyysin etenemisessä (Eskola 2007, 162; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tämänkin tutkimuksen teorian ja aineistosta nousevien tutkimustulosten välillä on löydettävissä vuoropuhelua, kuten myöhempanä esitellyistä tutkimustuloksista voidaan havaita. Tätä tutkimusta voitaisiin luonnehtia abduktiiviseksi päättelyprosessiksi, jossa teorian ja käytännön näkökulmat osittain vuorottelevat (Anttila 2005, 282). Aikaisemman tiedon ja tutkimuksen merkitys ei ole teoriaa niinkään testaava, vaan myös uusia ajatuksia aukova (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Ontologialla tarkoitetaan käsitystä asioiden ja ilmiöiden olemuksesta (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 186). Tämän tutkimuksen ontologisena lähtökohtana on ajatus siitä, että yksilö oppii yhdessä muiden, sekä vertaisoppijoiden että opettajan, kanssa että heidän tuellaan. Juuri tämä vuorovaikutus luo puitteet yksilölliselle oppimiselle ja opetukselle yhteisesti jaetussa, historiaan sidoksissa olevassa, kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, jossa myös pienryhmätoimintaa toteutetaan. Epistemologisilla lähtökohdilla taas tarkoitetaan tutkijan käsityksiä tiedon luonteesta (Syrjäläinen 1994, 77). Epistemologialtaan tämä tutkimus liittyy voimakkaasti jo edellä esiteltyyn konstruktivismiin (ks. 2.1 & 2.2.1). Tieto nähdään näin ollen asiana, jota jokainen yksilö aktiivisesti rakentaa ja muokkaa yhdessä muiden yksilöiden kanssa. Käytännön kenttää tarkastelemalla voidaan ymmärtää, kuinka tätä tietoa luodaan ja millaisia merkityksiä sieltä välittyy. Tietoa on hyvä pohtia myös tutkijan kannalta. Tässä etnografisessa tutkimuksessa tutkijan kentältä saama tieto on inhimillistä, subjektiivista ja toki myös rajallista, sillä se on sidoksissa sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. Pyrkimykset lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja herättää uusia ajatuksia ja keskustelua ovat ohjanneet tätä tutkimusta eteenpäin. Tutkimus ei pyri esittämään yhtä ainuttakaan totuutta. (Syrjäläinen 1994, 77–78.)

Tapaustutkimus. Tämä tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus ei ole kuitenkaan menetelmä, vaan pikemminkin tutkimustapa tai -strategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja erilaisia menetelmiä (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9), tässä tapauksessa haastatteluja sekä havainnointia. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden, tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185). Tutkijan on syytä erottaa tapaus ja kohde toisistaan (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 10; 29). Tämän tutkimuksen tapauksen muodostaa yksi esi- ja alkuopetuksen muodostama yhteistyöpari ja sen toiminta, jotka ilmentävät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eli pienryhmätoimintaa opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä. Tapaus voi sisältää myös alayksiköitä tai tutkimusyksiköitä, ja näin tietoa voidaan kerätä tutkittavaa tapausta vieläkin pienemmästä yksiköstä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 187). Tämän tutkimuksen tapauksen alayksiköiksi voidaan katsoa esi- ja alkuopetusikäisistä muodostuvat pienryhmät. Myös haastateltavat voidaan käsittää alayksiköiksi.

Tapaustutkimuksessa yleistämistä tärkeämpää on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189). Juuri tämä kokonaisvaltaisuus tekee tapaustutkimuksesta erityisen. Tarkasteltava ilmiö nähdään monimutkaisena ja se käsittää erilaisia näkökulmia sekä yhteiskunnallisia prosesseja. Osa tarkasteltavaa ilmiötä on myös yhteiskunnallinen konteksti. (Häikiö & Niemenmaa 2008, 42.) Tässä tapauksessa kontekstin muodostaa päivähoidon esiopetuksen

sekä koulun maailmat, joiden kulttuurit joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa nivoutuvat toisiinsa tavalla tai toisella. Yleistämistä tapahtuu lähinnä analyttisesti, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa pyritään jonkinlaiseen teorioiden yleistämiseen tai lähinnä laajentamiseen. Vaikka tapaustutkimuksessa joudutaan tinkimään tästä tilastollisen tutkimuksen mukaisesta yleistettävyydestä, voidaan sen avulla saavuttaa kenties jotakin muuta. Tällekin tapaustutkimukselle luonteenomaista on, että tapauksesta on voitu tuottaa yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 184–185; 189.) Päämääränä on ollut lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta sekä olosuhteista, joiden seurauksena tapauksesta on tullut sellainen kuin se on (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 10; 31). Toki tapaus jatkossakin muuttaa vielä muotoaan ja etsii omaa paikkaansa joustavan esi- ja alkuopetuksen mallissa.

Etnografia. Metodologinen lähtökohta, tai lähestymistapa, tutkittavaan ilmiöön lähentelee tutkimuksessa etnografiaa. Sananmukaisesti etnografian voi ymmärtää ihmisistä kirjoittamiseksi (Metsämuuronen 2008, 20) tai kulttuurista kirjoittamiseksi (Salo 2007, 227). Sanana etnografia siis viittaa, sekä tutkimusperinteeseen, että tuon tutkimusperinteen pohjalta tuotettujen tutkimushankkeiden tuloksiin eli etnografisiin kuvauksiin jostakin ilmiöstä, yhteisöstä tai kulttuurista (Rastas 2010, 64). Etnografiassa tutkija elää tietyn ajanjakson tutkimassaan yhteisössä tavoitteenaan oppia tuon yhteisön kulttuuri, sen ajattelu- ja toimintatapa niin sanotusti sisältäpäin (Eskola & Suoranta 2008, 105). Myös tämän tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti noin puolen vuoden aikana kerätyn aineiston perusteella. Etnografiassa tutkimusta voidaan tehdä useilla eri kentillä, mutta eräs keskeisistä tutkimuskohteista on tämän tutkimuksen tapaan erilaiset koulutusinstituutiot (Lappalainen 2007, 11–12). Etnografiassa tutkijalle on ominaista, että hän kuuntelee, kyselee, katselee ja osallistuu oppiakseen näkemään maailmaa yhteisössä totutulla tavalla. Samoin tämän tutkimuksen peruslähtökohtana on ollut alusta alkaen tutkijan aktiivisuus. (Eskola & Suoranta 2008, 105–106.)

Tutkimuksen etnografiaa hyödyntävä ja etnografisia piirteitä omaava tutkimusote voidaan perustella sillä, että tutkimuskohteesta on haluttu saada mahdollisimman laaja ja monipuolinen kuva. Lisäksi on haluttu pyrkiä ymmärtämään tutkittavien tapoja hahmottaa asioita ja ympäröivää maailmaa (Rastas 2010, 65). Toisin sanoen, tässä on haluttu selvittää ja ymmärtää haastateltavien tutkimuksen ilmiölle antamia merkityksiä. Kun otetaan tarkastelun kohteeksi erityisesti lapset, näkee etnografia myös heidät pätevinä informantteina sekä oman, että vertaistensa, elämän tulkitsijoina (James 2001, 250). Tämän tutkimuksen kohdalla lasten näkeminen informantteina liittyy lähinnä tehtyihin suoriin havaintoihin pienryhmien lapsista, haastateltavina kun tässä tutkimuksessa oli esi- ja alkuopetuksen

opettajia. Etnografialla voidaan viitata esimerkiksi sille ominaiseen, tutkijan käyttämien menetelmien kirjoon (Lappalainen 2007, 9). Yksi monista, ja toisiaan täydentävistä, etnografiassa käytettävistä menetelmistä on havainnointi. Huttusen (2010, 43) mukaan juuri havainnointiaineisto tekee etnografiasta etnografiaa; havaintoja rikastetaan ja syvennetään kulloinkin relevanteilla aineistolajeilla. Tässä tutkimuksessa haastattelut ovat havainnontien lisäksi toinen tärkeä osa tutkimusaineistoa. Huttunen (2010, 39) huomauttaa näiden eri aineistojen paitsi täydentävän, myös kyseenalaistavan ja selittävän toisiaan. Esimerkiksi haastatteleamalla saadaan selville, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat, sekä miten he havaitsevat mitä ympärillä tapahtuu, mutta havainnoinnin avulla saadaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa (Hirsjärvi ym. 2006, 201). Haastatteluista ja havainnoinneista koostuvasta tutkimusaineistosta kerrotaan tarkemmin luvussa 4.4.

Tutkijan rooli. Lähestymistapana tutkittavaan ilmiöön etnografian kaltainen ote ei osoittautunut kovin helpoksi. Kentällä oleminen vaati aikaa ja monenlaisia järjestelyjä. Havainnointipäivät muodostuivat lopulta melko selkeiksi, muutamia muutoksia lukuunottamatta, mutta haastatteluja piti hiukan joustavammin sovittaa haastateltaville sopiviin aikatauluihin, ja muutoksiakin niihin piti joitakin kertoja tehdä. Yhdessä haastattelut ja havainnoinnit muodostivat melko laajan ja vaativan aineiston työstettäväksi. Matkan varrella tuli vastaan sekä takapakkeja, että onnistumisen hetkiä. Pitkä työ tuotti kuitenkin lopulta toivottua tulosta ja tämä melko laajalle aikavälille jakautunut työ syvensi ymmärrystä ilmiötä kohtaan.

Tutkimusmatkan aikana oli pohdittava myös omaa roolia kentällä. Etnografia korostaakin tutkijan positiota eli hänen ottamaansa ja saamaansa roolia kentällä (Ronkainen ym. 2011, 71; 174). Haasteeksi osoittautui muun muassa tutkijan rooliin asettuminen, sillä oman työn sijoittuminen varhaiskasvatukseen kentälle, lastentarhanopettajan työhön, mahdollisti sen, että kenttä ei ollut täysin tuntematon. Se, että kenttä toimintoineen oli osittain ennestään tuttua, auttoi keskittymään paremmin itse ilmiön tarkasteluun ja loi myös tiettyä toivottua luottamusta tutkittavien kanssa. Tutkittavilla tarkoitetaan tässä sekä haastateltavia opettajia että ryhmissä ylipäättään toimivia opettajia ja muita aikuisia (avustajia ja lastenhoitajia) sekä lapsia, joita kentällä kohtasi. Tutkijan rooliin pääsemisessä auttoi se, että ilmiön puitteissa ei ollut ehtinyt syntymään vielä sen suurempia ennakko-oletuksia ja suorien havaintojen teko muodostui näin ollen kenties helpommaksi kuin mitä se muussa tapauksessa olisi ehkä ollut.

Etnografia korostaa myös tutkijan subjektiivista kokemusta. Onhan selvää, että tutkimus, kuten mikä tahansa luovuutta vaativa työ, on myös henkilökohtainen prosessi. (Ronkainen ym. 2011, 72;

174.) Tutkittavien välittämiä merkityksiä ja tutkijan roolissa tehtyjä kenttähavaintoja on pyritty tuomaan esiin mahdollisimman tarkasti, ja niin kuin ne todellisuudessa näyttäytyvät. Toki tulee muistaa, että tutkija tekee aina tulkintoja, ja esimerkiksi haastattelujen kohdalla tulkinnat ovat aina tulkintoja opettajien puheesta. Tutkijan subjektiivisilla kokemuksilla sekä etnografian kaltaisella tutkimusotteella voidaan myös perustella tässä tutkimuksessa osittain käytettävää minä -muotoa.

4.3 Tapauskohteen tarkastelua

Tapauskohde ja sen toimintamalli. Tämä tutkimus on toteutettu tapaustutkimuksena eräässä koulussa Tampereella. Fyysisesti samassa pihapiirissä ja sen kolmessa eri rakennuksessa sijaitsevat päiväkodin esiopetus ja koulu muodostavat yhteistyöparin, joka on toteuttanut joustavaa esi- ja alkuopetusta Tampereen esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelman mukaisesti syksystä 2012 alkaen. Tarkemmin sanottuna yhteistyöparin joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavat kaksi ykkösluokkaa, kaksi kakkosluokkaa ja kaksi esiopetusryhmää. Kummassakin esiopetusryhmässä toimii toimintamallin olennaisen tavoitteen mukaan kaksi lastentarhanopettajaa.

Toimintamalli on Tampereella vielä uusi, ja joka vuosi (syksy 2012–syksy 2015) siihen tulee mukaan uusia yhteistyöpareja, niin että malli voisi kattaa koko kaupungin syksyllä 2015. Toiminta on vielä jo monella mukaan tulleella yhteistyöparilla alkutekijöissä ja etsii omaa uomaansa. Valmista, täysin selkeää ohjeistusta toimintatavoista ei ole, vaan kukin yhteistyöpari saa rauhassa kokeilla erilaisia tapoja toteuttaa yhteistyötä ja toimintaa. Mitään pysyvää tapaa toimia ei yleisesti toivotaan, vaan muutos ja kehitys on ainakin tähän asti koettu tässä toimintamallissa rikkaudeksi. Toimintamallissa (Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2015) on kuitenkin keskeistä, että yhteistyön ja yhteisen toimintakulttuurin avulla pyritään huomioimaan yksilö ja kohdentamaan oikea-aikainen tuki sekä rakentamaan lapselle eheä polku esiopetuksesta kouluun. Pienryhmätoiminta on mainittu kehittämissuunnitelmassa keskeisenä tapana toimia. Näin toimii myös tämän tutkimuksen kohteena oleva yhteistyöpari. Tässä tutkimuksessa voidaankin hieman kartoittaa kyseisen yhteistyöparin tilannetta, lähinnä jo edellä esitellyn tutkimustehtävän (ks. luku 4.1) mukaisesti.

Tähän tutkimukseen haluttiin saada mukaan yhteistyöpari, jossa joustavaa esi- ja alkuopetusta toteutetaan juuri pienryhmissä, ja joka muutoinkin voisi toiminnallaan antaa eväitä tulevaa varten tämän joustavan toimintamallin puitteissa. Varminta oli ensin ottaa yhteyttä projektiryöntekijään,

joka tässä Tampereen kaupungin toimintamallissa ja sen kehittämisessä oli mukana. Hän esitteli yhteistyöparit ja suositteli muutamia kohteita nimenomaan pienryhmätoiminnan toteutumista ajatellen. Otin yhteyttä kahteen eri yhteistyöpariin ja kävin tutustumassa molempien toimintaa syksyllä 2012. Yhteydenotto tapahtui kummassakin tapauksessa esiopetuksen kautta, josta tieto halukkuudestani toteuttaa tällainen kenttätutkimus välittyi eteenpäin koululle sekä koulun että päiväkodin johtajille. Tutkimukseen valikoitui, ja myös ilokseni myös mielenkiinnolla suostui, yhteistyöpari, jonka toimintaan tutustuin marraskuun alkupäivinä. Vierailupäivänä mukana oli myös muutama toimintamallin projektityöntekijä ja toiminnan esittelijänä toimi paikan päällä koulun rehtori. Oli mielenkiintoista kuulla ajatuksia monelta eri taholta sekä vieraila jo kaikissa pienryhmissä. Ensimmäisistä esiopetukseen otetuista kontakteista alkaen tärkeäksi henkilöksi muodostui eräs esiopetusryhmän lastentarhanopettaja, jonka kautta useimmat asiat oli helppo hoitaa eteenpäin. Häntä voitaisiinkin kutsua tutkimukseni avainhenkilöksi, jonka avulla kentälle pääsy helpottui ja myöskin luottamus minun ja tutkittavien välille alkoi vähitellen rakentua (Grönfors 2008, 41–43). Tämä avainhenkilö on myös yksi haastateltavista.

Yhteistyöparin toiminnan taustalla vaikuttivat yhteiset suunnitelmat, joista oli sovittu muun muassa joka viikkoisissa maanantaipalavereissa. Palavereissa kerrattiin ja arvioitiin aina edellisiä pienryhmätuntien toimintaa sekä suunnattiin tulevaan. Palaverien lisäksi tehtiin myös muunlaista opettajien välistä yhteistyötä. Esimerkiksi lastentarhanopettaja ja luokanopettaja saattoivat suunnitella yhdessä tunnit, joita kummankin oli määrä pitää omalle pienryhmälleen. Viikkopalaverien lisäksi toimintavuoden aikana kokoonnuttiin yhteen myös kolmen suunnittelupäivän puitteissa. Myös lasten mielipiteitä ja palautetta kuultiin. Koko toiminnan taustalla vaikutti lisäksi yhteistyöparin yhdessä laatima esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelma, joka on kirjattu sekä koulun että esiopetuksen luku- vuosisuunnitelmiin. Yhteistyösuunnitelmissa korostettiin ennen kaikkea säännöllistä, tavoitteellista ja toiminnallista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä, jotta lapsen koulumaailmaan siirtyminen helpottuisi. Suunnitelmiin kirjattiin toiminnassa mukana olevat opettajat (4 lastentarhanopettajaa, 4 luokanopettajaa, 1 laaja-alainen erityisopettaja), esiopetuksen puolella toimivat kaksi lastenhoitajaa sekä kaksi pääosin koulun puolella toimivaa avustajaa. Pienryhmissä lastenhoitajat ja avustajat olivat paikalla kulloisenkin ryhmän tarpeen ja toiveiden mukaan.

Pienryhmien mestaritunnit. Tutkimuksen tehtävänä on kuvata yhteistyöparin toteuttamaa joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoimintaa opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä. Pääsääntöisesti yhteistyöparilla toimi näitä pienryhmiä toimintakauden aikana yhteensä yhdeksän. Pienryhmien, noin puolentoista tunnin mittaisen aamupäivän toimintahetkeä kutsuttiin mestaritunneiksi, joita

luonnehti joidenkin tuntien alussakin yhdessä lausuttu tunnuslause ”*Ekat, tokat, eskarit, yhteistyön mestarit!*”. Mestaritunnit pidettiin kerran viikossa, aina perjantaisin. Jokaiseen ryhmään oli jaettu jo syksyn alussa sekä ykkös- ja kakkosluokkalaisia että eskareita, kaikkia suunnilleen saman verran. Yhdessä ryhmässä lapsia oli maksimissaan noin viisitoista. Nämä ryhmät käsitetään tässä tutkimuksessa pienryhmiksi, koska ne ovat lapsimäärältään tavanomaisia esiopetusryhmä- ja luokkakokoja pienempiä. Tämän lisäksi pienryhmillä tarkoitetaan näiden edellä mainittujen pienryhmien sisällä edelleen muodostettuja pienryhmiä. Usein noin viidentoista lapsen pienryhmissä nimittäin jakauduttiin yhteisen osuuden jälkeen vielä pienempiin pienryhmiin, tai jopa pareihin. Tässä tutkimuksessa parin kanssa työskentely käsitetään samanarvoiseksi kuin esimerkiksi kolmen tai neljän hengen pienryhmä.

Erityisen tarkasti ei pienryhmäjakoja vielä tämän ensimmäisen toimintakauden alussa henkilökunnan yhteisen mielipiteen mukaan oltu mietitty, yhdessä kokeilemalla lähdettiin haastateltujen opettajien ja muun henkilökunnan mukaan liikkeelle. Vuoden aikana joitakin muutoksia ryhmiin kuitenkin tehtiin, vaikka ryhmät pääsääntöisesti olivatkin melko pysyviä. Ryhmiä ohjaava opettaja sen sijaan vaihtui lähes aina. Myöskin tila, jossa ryhmä kokoontui, oli pääosin vaihtuva, mutta kokoon-tumispaikkana toimi kuitenkin aina jokin koulun tai esiopetuksen tiloista. Jokaista mestarituntia opetti joko lastentarhanopettaja, luokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja, joiden yhteismäärän (yhdeksän) mukaan pienryhmätkin oli muodostettu. Näin jokaisen opettajan ohjattavaksi jäi aina yksi pienryhmä. Lastentarhanopettajia oli siis yhteensä neljä, samoin luokanopettajia. Yhdeksäs opettaja oli toinen koulun laaja-alaisista erityisopettajista. Hänen rooliinsa koululla kuuluu nimen-omaan esi- ja alkuopetuksen oppijoiden kanssa työskentely.

Jokaiselle yhdeksälle pienryhmälle annettiin oma värikoodi, jonka mukaan oma ryhmä oli helppo tunnistaa. Aina ennen mestarituntien alkua lapset ja opettajat kokoontuivat koulun pihalla. Jokaisella yhdeksällä opettajalla oli kädessään värikoodi, josta lapset tunnistivat mihin ryhmään hänen tulisi mennä. Toisin sanoen lapsi saattoi tunnistaa opettajan kädessä olevan värillisen A4-paperiarkin, ja siinä olevan oman ryhmänsä värin, ja sitten rientää kyseisen opettajan luo. Samoin tekivät kaikki oppijat, kunnes koko pienryhmä oli koossa. Koska opettaja oli vaihtuva, edusti ryhmän värikoodia seuraavalla kerralla eri opettaja. Tärkeintä oli osata seurata aina omaa ryhmän väriä. Aluksi tämä kuulosti hankalalta, mutta lapset tuntuivat oppineen värinsä ja tämän toimintatavan melko helposti. Toki esimerkiksi esiopetuksessa näitä ryhmiä ja niiden värejä palauteltiin usein mieliin ennen mestaritunteja, ja myös henkilökohtaisia ohjeita pienryhmiin liittyen jaettiin. Kun ryhmä oli kokoontunut opettajan luo, se liikkui yhtenä joukkona sille osoitettuun tilaan. Näin ollen oppijoiden ei tar-

vinnut itse muistaa, minne piti milloinkin mennä. Tiloja, joissa toimittiin, jouduttiin nimittäin ajoittain myös vaihtamaan tai muuttamaan.

Yhteistyöparin toimintakausi koostui eri mittaisista jaksoista, joihin edellä esiteltyt mestaritunnit sisältyivät. Pääsääntöisesti eri sisältöisiä mestaritunteja oli yhdessä jaksossa yhteensä neljä. Toisin sanoen kaksi opettajaa piti aina saman tunnin, toki oman ryhmänsä kanssa. Opettaja saattoi tässä siis olla joko luokanopettaja tai lastentarhanopettaja. Ryhmät kiersivät yhden jakson aikana nämä kaikki eri sisältöiset tunnit, joissa jokaista teemaa ohjasi eri opettaja. Näin ollen yksi opettaja ohjasi samaan teemaan liittyvää tuntia yhteensä neljä kertaa, joka kerta eri pienryhmälle. Näiden lisäksi erityisopettaja piti aina oman mestarituntinsa, teeman vaihdellessa lasten tarpeiden mukaan. Tässä ryhmässä oli mukana usein erityistä tukea tarvitsevia lapsia, ja myös tämä ryhmä pysyi melko samana joka kerta. Toki myös vaihtuvuutta ryhmissä tapahtui oppijoiden tarpeiden mukaan ja esimerkiksi erityistä tukea tarvitseville oppijoille annettiin mahdollisuus osallistua välillä myös muille mestaritunneille. Tilanteen ja oppijan kannalta katsottiin aina, kuinka olisi parasta toimia.

Kevätkausi 2013, jolloin näissä pienryhmissä havainnoiden vierailin, koostui kolmesta eri jaksosta. Ensimmäinen jakso toimi melko lailla edellä kuvatun tavoin (ks. myös kuvio 1.). Toinen jakso taas koostui muutamasta talvisesta ulkoilupäivästä, jolloin pienryhmiä yhdistettiin isommiksi ryhmiksi, joten näihin tunteihin en osallistunut lainkaan. Kolmas jakso oli erilainen, niin sanottu ”valinnaisjakso”, jolloin oppijat saivat itse etukäteen valita tietyistä teemavaihtoehtoista itseä eniten kiinnostavan. Näiden toiveiden perusteella muodostettiin nyt uudet pienryhmät, koko aiemman toimintakauden kun ryhmät olivat pysyneet lähes samoina. Tässä viimeisessä jaksossa pienryhmät olivat edelleen suunnilleen 15 lapsen muodostamia ryhmiä, mutta enää ei käytetty tuttuja värikoodeja, vaan opettajilla oli käytössään vain uudet nimilistat ryhmiensä kokoonpanoista. Valinnaisjakson aikana samat pienryhmät kokoontuivat yhteensä neljä kertaa, ja tällä kertaa opettajakin pysyi joka kerta samana. Valinnaisjakso huipentui keväällä järjestettäviin iltamiin, joissa pienryhmien, tai mestarituntien, tuotoksia, esimerkiksi musiikkiesityksiä tai muita tuotoksia, esiteltiin lasten perheille. Varsinkin juuri tämän yhteistyöparin kevätkauden toiminnan perusteella voidaan todeta, että vaihtelevuutta ja erilaisia kokeiluja on toimintamallissa ollut jo jonkin verran. Melko tuttu kaava, tai ”punainen lanka”, on kuitenkin ollut taustalla koko toimintavuoden.

Seuraavassa (taulukko 1) vielä esimerkki yhden aamupäivän mestaritunneilta, kevätkauden ensimmäiseltä jaksolta, hahmottamaan yhteistyöparin pääsääntöistä toimintatapaa. Jakso oli siis jakautunut neljään eri teemaan A–D, ja jokaisen teeman äärellä toimi kaksi eri pienryhmää, omilla tiloilla.

saan ja oman ohjaajansa kanssa. Kullakin pienryhmällä oli lisäksi oma värikoodinsa, joka koski siis vain ryhmän lapsia. Taulukossa värikoodeja vastaa pienryhmän numeroinnit. Kutakin pienryhmää ohjasi joko luokanopettaja (lo) tai lastentarhanopettaja (lto). Tarkemmat suunnitelmat yhtä teemaa varten tehtiin luokanopettaja–opettaja -työpareina. Yhdeksännen ryhmän muodosti laaja-alaisen erityisopettajan (ela) ohjaama pienryhmä, jolla oli oma teemansa E. Oppijan toiveiden ja tarpeiden mukaan hän pystyi joillakin mestaritunneilla osallistumaan myös muihin pienryhmiin teemoineen A–D.

TAULUKKO 1. Mestarituntien kevätkausi, jakso 1.

Teema A; talven sää ja ilmasto	Pienryhmä 1, lo Pienryhmä 2, lto
Teema B; talven eläimet	Pienryhmä 3, lo Pienryhmä 4, lto
Teema C; talvinen kaupunki ennen ja nyt	Pienryhmä 5, lo Pienryhmä 6, lto
Teema D; Lappi ja saamelaisuus	Pienryhmä 7, lo Pienryhmä 8, lto
Teema E; lukeminen ja kirjoittaminen	Pienryhmä 9, ela

4.4 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Kävin tutustumassa yhteistyöparin toimintaan jo syksyllä 2012. Keväällä 2013 kävin intensiivisemmin havainnoimassa pienryhmien toimintaa, sekä haastattelemassa niitä ohjaavia opettajia. Vierailu, ja muu yhteydenpito puhelimitse ja sähköpostitse lähinnä edellä mainitun avainhenkilöni kanssa, jo syksystä alkaen mahdollistivat koko ensimmäisen toimintavuoden hahmottamisen selkeämpänä kokonaisuutena. Pelkkä kevätkauden tarkastelu olisi voinut aiheuttaa sen, että joitakin keskeisiä seikkoja esimerkiksi edellisessä luvussa esitellyn toimintamallin kehittymisestä olisi voinut jäädä huomioimatta. Vaikka fyysinen kentälläoloaikani kohdistui lähinnä juuri kevätkauteen, vaikutti siihen merkittävästi jo kaikki syksyllä tapahtunut. Syksyn tapahtumat ikään kuin ohjasivat ja suuntasivat kevätkautta. Tätä asiaa tukee myös sosiokulttuurinen teoria, jonka mukaan ilmiötä ei

voida tarkastella irrallaan sen historiallisesta ja kulttuurisesta kehityksestään (ks. mm. Kronqvist & Kumpulainen 2011; Tynjälä 1999).

Tutkimuksen tekoa ja aineiston keräämistä varten oli Tampereen kaupungilta hankittava tutkimuslupa. Tämän asian hoidinkin vielä joulukuun aikana 2012, jolloin sain tutkimussuunnitelmani valmiiksi. Lasten vanhemmilta ei tässä tapauksessa tarvinnut pyytää lupia, sillä pienryhmien lapsia ei erikseen haastateltu, eikä havainnoiteja esimerkiksi videokuvattu. Kaikki oli nyt valmista ja tammikuussa kutsui ensimmäinen kenttähavainnointikerta erään pienryhmän mestaritunneilla. Halusin aloittaa kenttätöni nimenomaan havainnoimalla, jotta saisin samalla vielä vähän lisää hahmotettua kokonaiskuvaa yhteistyöparin toteuttamasta toimintamallista. Pian ensimmäisten havainnointien jälkeen tein jo ensimmäiset haastattelut. Yhteensä varsinaiset pienryhmien havainnoinnit ja haastattelut ajoittuivat tammikuun ja huhtikuun välille. Toimin niin, että kävin havainnoimassa aina sellaista pienryhmää, jonka opettajaa myös haastattelin. Ajattelin haastattelun ja havainnoinnin tukevan toisiaan, ja näin kävikin, sillä useat haastateltavat käyttivät haastatteluissaan esimerkkinä tilanteita, joissa minäkin olin ollut läsnä. Sillä, kumpi oli ensin, haastattelu vai havainnointi, riippui lähinnä opettajille sopivista haastatteluajankohdista. Pienryhmien teemat eivät vaikuttaneet juurikaan valintoihin.

Etnografiassa haastattelu ja havainnointi ovat eräitä keskeisiä tietolähteitä (Eskola & Suoranta 2008, 106), ja sitä ne ovat myös tässä tutkimuksessa. Niillä on haettu, ja myös tavoitettu, toistensa täydentämistä, mutta samalla niiden avulla on voitu havaita tutkimustulosten välillä myös joitakin keskinäisiä eroavaisuuksia tai ristiriitaisuuksia (ks. luku 5). Vuoropuhelua on joka tapauksessa näiden aineistonkeruumenetelmien välillä havaittavissa, ja voidaankin puhua aineistotriangulaatiosta (Ronkainen ym. 2011, 47; Eskola & Suoranta 2008, 69). Triangulaatiota havainnollistaa juuri monipuolisempien ja tarkempien tutkimustulosten tavoittelu (Ronkainen 2011, 47). Etnografialle ominainen aineistojen keskinäinen vuoropuhelu mahdollistaa paljon moniulotteisemman kuvan rakentumisen esimerkiksi juuri koulumaailman arjesta, kuin jos tarkastelu olisi rajattu vaikkapa pelkkiin haastatteluihin tai havaintoihin (Mietola 2007, 175).

4.4.1 Teemahaastattelu

Haastattelua voidaan pitää ainutlaatuisena tiedonkeruumenetelmänä, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Hirsjärvi ym.

2006, 193). Etenkin etnografiassa haastattelun avulla voidaan saada yksityiskohtaista tietoa suoraan tutkittavilta itseltään, siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa tutkittava ilmiö tapahtuu (Sherman Heyl 2001, 369). Haastattelu syntyy tämän vuorovaikutuksen ja keskustelun, toisin sanoen haastateltavan ja haastattelijan yhteisen toiminnan tuloksena (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 13). Kyseessä on siis eräänlainen keskustelu, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein myös tutkijan ehdoilla (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Erityisesti etnografisessa haastattelussa sosiaalinen konteksti, haastattelutilanne, -aika ja -paikka ovat merkityksellisiä (Tolonen & Palmu 2007, 91). Tämän tutkimuksen haastatteluja voitaisiin luonnehtia Tolosta ja Palmua (2007, 91–92) lainaten etnografisen kaltaisen kenttätöyön yhteydessä tehdyiksi haastatteluiksi, joissa molemmat osapuolet tietävät toisistaan jo ennestään jotakin ja jossa haastateltava toimii informanttina kertoen sekä omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan että tutkimuskentän tapahtumista.

Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valittiin yhteensä kuusi opettajaa; kolme lastentarhanopettajaa ja kaksi luokanopettajaa sekä yksi laaja-alainen erityisopettaja (ks. haastateltavien taustatiedot, liite 1). Viimeksi mainittu toimii koululla laaja-alaisena erityisopettajana, jonka vastuualueena on nimennomaan esi- ja alkuopetus. Ylempien luokkien erityisopetuksesta vastaa toinen erityisopettaja. Opettajien haastattelut toteutettiin kunkin haastateltavan valitsemassa koulun tai esiopetuksen tilassa, yksilöhaastatteluina, mikä onkin tavallisin haastattelumuoto (Hirsjärvi ym. 2006, 199). Yksilöhaastattelun etu on, että kukin haastateltava voi keskittyä omaan pohdintaansa eikä välttämättä ole toisten haastateltavien vaikutuksen alaisena tai ei arkaile sanoa jotakin toisten läsnä ollessa. Toki haastattelijallakin voi olla tällainen vaikutus haastateltavaan, mutta tutkijan näkökulmasta voin sanoa, että tällaista arkuutta ei kovinkaan paljon tämän tutkimuksen haastatteluissa tuntunut olevan. Syynä lienee se, että useimmille olin jo vähintäänkin tuttu kasvo kentältä. Yksilöhaastattelu oli toki hyvä vaihtoehto myös käytännön syistä, sillä olihan jokaisella haastateltavalla omat, joillakin melko tiukatkin, aikataulunsa. Laaja-alaisen erityisopettajan kanssa jouduimme aikataulusyistä toteuttamaan haastattelun lopulta sähköpostitse. Lähetin hänelle haastattelurungon, johon yritin joitakin kysymyksiä vielä avata hieman tarkemmin, sillä tällä tavoin toteutetun haastattelun huonona puoleena on usein se, että tarkentavien lisäkysymysten tekeminen on hieman hankalaa. Selventävien lisäkysymysten teko on kuitenkin yksi haastattelun selkeä etu (Hirsjärvi ym. 2006, 194).

Haastattelut voidaan jakaa kysymysten valmiuden ja sitovuuden mukaan perinteisesti strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Näiden välimaastoon sijoittuvat lisäksi puolistrukturoidut haastattelut, joista tunnetuin lienee teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Tämän tutkimuksen haastattelut on toteutettu

nimenomaan teemahaastatteluina, jolloin kaikkien haastateltavien kanssa kydään läpi samat etukäteen määrätyt teemat, mutta toisin kuin strukturoidussa haastattelussa, kysymysten muotoilu ja järjestys voivat vaihdella (Eskola & Vastamäki 2007, 27; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Teema-alueiden järjestys ja etenkin laajuus vaihteli jonkin verran haastattelusta toiseen (Eskola & Vastamäki 2007, 27–28).

Eskolan ja Vastamäen (2007, 37) luokittelun mukaisesti haastatteluni teemarungon (ks. liite 2) voi ajatella sisältävän kolmentasoisia teemoja. Ylimmällä tasolla ovat laajat teemat, jotka ovat lähinnä aihepiirejä, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla on teemaa tarkentavia apukysymyksiä, joilla varsinaista teemaa pilkotaan pienemmiksi ja samalla myös helpommin vastattaviksi kysymyksiksi. Kolmannella tasolla sijaitsevat hyvinkin yksityiskohtaiset pienet kysymykset, joita otin erityisesti käyttöön, mikäli aiemmat kysymykset eivät vielä tuottaneet vastausta. Runko helpotti haastattelun tekemistä suuresti, ja mahdollisti juuri sen keskustelunomaisen luonteen. Haastattelut tuntuivat luontevilta eivätkä liian mekaanisilta, mikä toivottavasti rentoutti myös haastateltavia. Teemahaastattelurunko oli minulla mukana haastatteluissa ja tämän haastattelurungon lähetin etukäteen myös kaikille haastateltaville, jotka saivat halutessaan tutustua siihen ennen varsinaista haastattelua. Osa näin tekikin, osa taas ei. Joidenkin mielestä kysymykset avautuivatkin paremmin itse haastattelutilanteessa, mikä on luonnollista, onhan teemahaastattelurunko vain eräänlainen tukissanalista.

Kaikki viisi kentällä toteutunutta haastattelua nauhoitettiin. Nauhoitus takaa muun muassa sanatarakan taltioinnin ja haastattelumateriaalin yhä uudelleen kuuntelemisen (Grönfors 2008, 81). Nämä asiat muodostuivat merkityksellisiksi aineiston analyysivaiheessa, jota varten haastattelut myös litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi (Ronkainen ym. 2011, 119). Ennen haastatteluja kävin läpi haastateltavien kanssa vielä tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen. Puhuimme kaikkien kanssa myös haastateltavien anonymiteetista, vaikka juurikaan tällä asialla ei tuntunut olevan tutkittaville suurta merkitystä. Liekö syynä muun muassa se, että haastattelussa ei ollut kyse mistään kovin arkaluontoisista asioista, ja lisäksi osa katsoi tutkimuksen käsittelevän aihetta, joka voisi hyödyntää jatkossa myös muita samassa tilanteessa olevia opettajia. Tutkimuksen teon kannalta nämä anonymiteettiinkin liittyvät asiat on toki tuotava esiin ja tehtävä tutkittaville selviksi. Esimerkiksi sähköpostitse haastateltu laaja-alainen erityisopettaja on melko helposti tunnistettavissa etenkin siksi, että hän on ainoa ammattinsa edustaja haastateltavien joukossa. Vaikka koulun nimeä, jossa tutkimus on toteutettu, ei paljastetakaan, tunnistaa koulun muu henkilökunta hänet varmasti aineistosta. Tämä asia oli kyseiselle haastateltavalle kuitenkin häiritsemätön asia, samoin ajattelivat omalta kohdaltaan myös muut haastateltavat, vaikka heidän tunnistettavuus aineistosta onkin asteen verran vaikeampaa.

Haastatteluun saattaa tuki liittyä myös ongelmia. Esimerkiksi haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa saatetaan antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2006, 195). Haastateltavien kohdalla löytyi joitakin eroavaisuuksia, jotka voitaisiin tulkita myös tällä tavoin. Nämä eroavaisuudet saattoivat koskea esimerkiksi opettajien keskinäistä yhteistyötä tai kokemuksia siitä, kuinka innoissaan tai vaikkapa peloissaan lapset pienryhmätoiminnasta olivat. Toisaalta ne voidaan tulkita myös niin, että kyse on vain eri näkökulmista tai erilaisista kokemuksista ja tuntemuksista jotakin asiaa kohtaan.

4.4.2 Osallistuva havainnointi

Teemme arjessamme jatkuvasti havaintoja ympäröivästä maailmastamme. Grönfors (2007, 151) kuitenkin muistuttaa, että tieteessä tehty havainnointi eroaa arkihavainnoinnista, sillä tieteessä pyritään havaintoja tekemällä saamaan aineistoa määrätyn ongelman tai ilmiön eri tekijöistä, ja lisäksi tieteessä ajattelu ohjaa arkielämää enemmän, mitä ja miten havaintoja tehdään, etenkin kun havaintoaineistoa työstetään analyysin avulla tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Kun halutaan saada monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen, ei sitä Grönforsin (2007, 155) mukaan ole aina mahdollista kartoittaa muuten kuin havainnoimalla. Havainnoinnin avulla voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa ja se on erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimuksessa ja tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia (Hirsjärvi ym. 2006, 202), kuten on asian laita tässä tutkimuksessa. Lisäksi havainnollisella tiedolla voidaan syventää muuta aineistoa, kuten haastatteluaineistoa (Grönforsin 2007, 155).

Melko tavallista tuntuu olevan, että tutkimusta tehdään, esimerkiksi juuri koulumaailmaan liittyen, entistä enemmän kentällä havainnoiden. Tavallista on myös se, että havaintojen tekeminen yhdistetään osallistumiseen (Grönfors 2007, 151; 158). Osallistuva havainnointi, johon tämänkin tutkimuksen puitteissa tehdyt havainnoinnit perustuvat, onkin vakiinnuttanut paikkaansa monissa luonnollisissa ympäristöissä, joita tutkitaan. Osallistuva havainnointi muodostaa etnografisessa kenttätyössä yhden ydinmenetelmän ja se ei ole vain mahdollisuus päästä syventymään uusiin sosiaalisiin maailmoihin, vaan se myös tuottaa kirjoitettuja selityksiä ja kuvauksia. (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 352.)

Tähän tutkimukseen liittyvä havainnointi toteutettiin kevään 2013 aikana kuudessa eri pienryhmässä, eli kuutena eri perjantaina pienryhmien mestaritunneilla. Pienryhmien valintaan vaikutti lähinnä

se, että halusin mennä havainnoimaan haastattelemini opettajien ohjaamia pienryhmiä, jotta havainnointit ja opettajien puhe voisivat kenties yhdessä tuottaa juuri jotakin vuorovaikutuksellista. Pienryhmissä havainnoin opettajien lisäksi lapsia, mutta koska en esimerkiksi videoinut havainnoitejani, ei tähän tarvittu erikseen heidän vanhempiensa lupaa. Tämä toki helpotti myös käytännössä kentällä toimimista, eikä esimerkiksi ollut niin tarkkaa milloin mihinkin ryhmään menin. Taustalla oli kuitenkin enemmän ajatus siitä, että videointi saattaisi häiritä tutkittavia, olivatpa he sitten lapsia tai aikuisia. Kamera olisi saattanut aiheuttaa liikaa huomiota ja aiheuttaa joillekin jopa jännitystä. Toiveena kuitenkin oli, että saisin mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan pienryhmän toiminnasta. Lisäksi vierailin aina eri ryhmissä, joten tilanne olisi ollut kaikille joka kerta uusi ja ihmeellinen. Muistikirjan ja kynän kanssa paikalle meno ei tuntunut niin suurelta, ja etenkin häiritsevältä, asialta.

Mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan saamiseksi pienryhmätoiminnasta valitsin myös osallistuvan havainnoijan roolin. Näin toimiessani koin lisäksi, että lapsille jäi läsnäolostani positiivinen kokemus, sillä useimmissa pienryhmissä olin jossakin kohtaa varsinaisen opettajan apuna. Oppilaat myös kysyivät usein apua minulta, siinä missä muiltakin aikuisilta. Näin toimiessani koin itsekkin pääseväni paremmin sisälle toimintaan. Jos olisin joka kerta istunut vain kynä kädessä luokan nurkassa, olisin varmasti voinut aiheuttaa enemmän ihmetystä. Toisaalta joissakin pienryhmissä osallisuuteni oli myös heikompaa. Esimerkiksi viimeisellä havainnointikerralla olin mukana pienryhmässä, joiden jäsenet olivat itse valinneet kevään viimeiseksi mestaritunnit -jaksokseen musiikin. Näillä tunteilla ryhmä harjoitteli esityksiään tulevaa päätösiltamaa varten ja ohjaajana toimi lähinnä ryhmän opettaja ja minä sain nauttia harjoitusten seuraamisesta ja olla koeyleisönä. Tilanne siis ohjasi selkeästi osallistumiseni määrää. Grönforsin (2007) mukaan osallistuvan havainnoinnin tapa luonnollisestikin tarkoittaa sitä, että joissakin tilanteissa tutkija vain tarkkailee ja joissakin osallistuu. Tärkeintä on lienee antaa tutkimuksen subjektien itse päättää milloin kumpaakin tapaa toteutetaan. (Grönfors 2007, 158; 161.) Tutkittavien ehdoilla toimiminen on siis osallistuvassa havainnoinnissa tyypillistä (Eskola & Suoranta 2008, 100; Grönfors 2008, 52; Hirsjärvi ym. 2006, 205) ja lisäksi tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan (Grönfors 2008, 52). Nämä seikat ohjasivat voimakkaasti myös minun toimintaani kentällä.

Opettajille läsnäoloni pienryhmissä oli selvää, mutta lapset eivät olleet aivan yhtä selvillä siitä, miksi olin paikalla. Onneksi lähes kaikissa ryhmissä minulla oli jossakin kohtaa mahdollisuus lyhyesti kertoa kuka olin, mistä tulin ja mikä oli roolini pienryhmissä. Vaikka vanhempien lupaa ei tarvittukaan, oli minusta eettisestikin tärkeää, että sain lasten hyväksynnän läsnäololleni, ja näin

koin tapahtuvankin. Etenkin lasten lähestyminen ja kiinnostuminen minua kohtaan, sekä se, että he pyysivät myös minulta apua tehtävien tekemisessä, kertoivat tästä hyväksynnästä. Jamesin (2001, 253) mukaan tutkijan rooli on lapsia tutkittaessa tullut muutoinkin entistä keskeisemmäksi kysymykseksi muun muassa siksi, että tutkija itse ei ole lapsi, vaan hän voi ikään kuin aina palata takaisin aikuisen rooliin. Pohjimmiltaan Jamesin mukaan kyse on vallasta. Hän muistuttaa, että lapset ovat haavoittuvaisia ja että aikuisten vaikutuksesta he eivät aina voi esimerkiksi jättäytyä tutkimuksesta pois (James 2001, 255). Aarnoksenkin (2007, 170) mukaan lapsia tutkittaessa tärkeintä on koko tutkimusprosessin ajan huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta. Hän korostaa myös tutkijan pohdintaa siitä, millainen kokemus lapsille tutkimuksista muodostuu.

Koska roolini pienryhmissä oli enimmäkseen osallistuva, ei kenttämuistiinpanoja ehtinyt kirjoittaa joka hetki. Tietyin väliajoin se oli kuitenkin mahdollista ja tärkeimmät asiat ja esimerkiksi lainaukset tutkittavien puheesta ehdin useimmiten kirjoittaa ylös. Joidenkin tutkijoiden mukaan havaintojen kirjaaminen itse tilanteessa voi myös pilata hetken tai kylvää jopa epäluottamuksen siemenen (Emerson ym. 2001, 357). Itse en kokenut muistiinpanojen tekemisen luovan tällaisia tilanteita. Luulen, että esimerkiksi kannettavalle tietokoneelle asioiden paikan päällä kirjoittaminen olisi voinut vaikuttaa enemmän negatiivisella tavalla havainnoitavaan tilanteeseen kuin perinteinen muistikirjaan kirjaaminen. Puhtaaksi havainnot pyrin kirjoittamaan melko pian jokaisen havainnointikerän jälkeen, jotta pystyin vielä täydentämään havaintojani, vielä kun havainnot ja ajatukset olivat tuoreessa muistissa. Myös omia pohdintoja oli hyvä kirjoittaa päiväkirjamaisesti ylös.

Kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen, yhtenä osallistuvaan havainnointiin perustuvan etnografian keskeisenä menetelmänä, on saanut myös tieteen piirissä kasvavaa huomiota. Kenttämuistiinpanojen painoarvosta on olemassa erilaisia mielipiteitä; toiset katsovat niiden olevan etnografisen tutkimuksen ydintä, kun taas jotkut tutkijat ajattelevat niiden olevan melko marginaalista materiaalia. (Emerson ym. 2001, 355; 365.) Kenttätyö ja kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen on kuitenkin monen mielestä, myös minun, olennainen osa etnografista aineistonkeruuta ja tutkimusprosessia (Huttunen 2010, 39; Lappalainen 2007, 114). Kenttämuistiinpanot ovat tapa tiivistää juuri havainnoituja tapahtumia, henkilöitä ja paikkoja kirjoitettuun muotoon. Representaatioina kenttämuistiinpanot ovat poikkeuksetta valikoivia; havainnoija kirjoittaa tietyistä asioista jotka hän näkee itse merkityksellisinä. (Emerson ym. 2001, 353.) Tässä tutkimuksessa havainnoitejani ohjasi tutkimustehtävä, jonka myötä erityisesti vuorovaikutukseen liittyvien asioiden tarkkailu sai suuren huomion; kuinka opettaja tukee lapsen yksilöllistä oppimista ja kuinka taas toinen oppija? Tapahtuuko näitä asioita ylipäätään? Osallistuva havainnointi on subjektiivista, inhimillistä toimintaa; sen lisäksi

si, että se voi olla hyvinkin valikoivaa, kaikkea relevanttia ei välttämättä edes huomata (Eskola & Suoranta 2008, 102). Toki videointi olisi ollut tässä mielessä hyvä asia, sillä se olisi mahdollistanut paljon myös jälkikäteen. Olin kuitenkin jo päätenyt toiseen ratkaisuun ja perustellut tutkimustani ajatellen, miksi en käytä apuna videointia.

Tutkijat kirjoittavat kenttämuistiinpanoja ja käyttävät niitä hyödykseen eri tavoin (Emerson ym. 2001, 365). Grönforsin (2007, 161–162) mukaan tarvitaan ainakin kahdenlaisia muistiinpanoja; yhtäältä juuri mainitsemaani varsinaiseen vuorovaikutukseen keskittyviä, joissa kirjataan vaikkapa osallistujat, mitä he tekevät ja sanovat, muiden reaktiot ja muu välitön informaatio, joka liittyy vuorovaikutustilanteeseen. Toisaalta on tarpeellista myös kirjata kontekstietoja siitä, missä tilanteessa ja mihin aikaan vuorovaikutus tapahtui sekä muita olosuhdetekijöitä, jotka voivat vaikuttaa varsinaiseen vuorovaikutukseen. Tällaisia saattoivat olla havainnoimissani tilanteissa esimerkiksi erilaiset häiriötekijät, kuten keskeytykset tilanteen ulkopuolella olevien ihmisten toimesta. Mahdollisuuksia toimia ja kirjata ylös muistiinpanoja on Grönforsin (2007, 162) mukaan paljon, mutta tärkeää hänen mielestään kuitenkin on, että esimerkiksi kontekstietoa pidetään erillään varsinaisesta vuorovaikutuksesta tai muuhun suoraan informaatioon liittyvästä tiedosta, koska tämä mahdollistaa niiden erillisen käsittelyn analyysivaiheessa, jolloin muun muassa erilaisia käyttäytymismalleja voidaan tarkastella eri konteksteissa.

Joka tapauksessa on tärkeää, ettei havaintojen teko ole umpimähkäistä, vaan kohdennettua ja rajattua (Grönfors 2008, 57). Grönforsin (2007, 162) mukaan rajattu muistiinpanojen tekeminen on jo omalta osaltaan eräänlaista esianalyysia. Kenttämuistiinpanot tarjoavat kriittisen, ensimmäisen mahdollisuuden kirjoittaa asioita ylös ja kehittää ensimmäisiä tulkintoja ja analyysieja (Emerson ym. 2001, 361). Emerson, Fretz ja Shaw (2001, 353) toteavat, että vaikka se, mitä havainnoidaan, rajataan, ei suurta osaa koskaan sisällytetä lopulliseen tekstiin. Heidän mukaansa kenttämuistiinpanot on väljä kokoelma materiaalia, jota mahdollisesti tullaan käyttämään, ja he huomauttavat, että kaikesta havainnoidusta ei ole edes hyötyä lopullisessa tekstissä. Nämä ovat hyviä huomioita, sillä materiaalia kentältä syntyy paljon eikä sitä kaikkea voida millään käyttää lopullisessa tutkimusraportissa. Tärkeäksi tässä tutkimuksessa onkin osoittautunut laadukkaan ja luotettavan rajauksen tekeminen, tutkimuksen eri vaiheissa (Palmu 2007, 141).

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi ei ole vain yksinkertaiselta kuulostavaa luokittelua, koodausta tai tiedon vertailua, vaan sosiaalisten ilmiöiden representaatiota ja rekonstruointia. Pitääkin osata mennä syvälle aineiston sisälle, jotta voisi muodostaa ideoita. (Coffey & Atkinson 1996, 108.) Tämä asia muodosti minullekin tutkijana oman haasteensa. Kuitenkin jo pelkkä havainnointien puhtaaksi kirjoittaminen, näiden kirjoitusten lukeminen sekä haastattelujen litterointi ja pohdinta haastatteluja kuunnellessani auttoivat asioiden hahmottamisessa ja merkitysten tulkinnassa. Myös Coffey ja Atkinson (1996, 109; 112) näkevät tämän kirjoittamis- ja lukemisprosessin osaksi analyysia. Etnografisen aineiston analyysin voidaan myös ajatella alkavan jo kentältä; niistä pienistä päätöksistä, rajauksista ja muistiinpanoista (Palmu 2007, 144), joita minäkin tutkijana tein.

Merkitysten tulkinta. Tämän tutkimuksen vaiheet olivat melko loogisesti eteneviä, mutta ne myös limittyivät toisiinsa. Esimerkiksi tein haastatteluja ja havainnoiteja kentällä rinnakkain, ja samoin siis hiljalleen myös itse analyysia. Jokaisen kentällä vierailuni jälkeen, olin sitten ollut havainnoimassa pienryhmiä tai haastattelemassa opettajia, pyrin tekemään litteroinnit sekä puhtaaksikirjoitukset mahdollisimman pian. Näin tapahtumat olivat vielä tuoreessa muistissa ja saatoin vielä täydentää havaintojani. Lisäksi esimerkiksi litterointi oli mielekkäämpää tehdä tällä tavalla pienissä osissa. Kenttätöyövaiheen, litterointien ja puhtaaksikirjoitusten jälkeen siirryin analyttisemmän lukemisen, kirjoittamisen ja tulkinnan pariin. Onnistunut tulkinta onkin etnografisen tutkimuksen perimmäinen, ja ehkä myös kunnianhimoisin, tavoite. Kyse on nimenomaan tulkinnallisuudesta; tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja. (Syrjäläinen 1994, 96.) Tutkimusraportti on siis tutkijan tulkinnallinen konstruktio (Kiviniemi 2007, 83). Tulkinnalliset selitykset ovat tässä tutkimuksessa lähinnä kerronnallisia kuvauksia, joiden kautta sosiaaliset ilmiöt merkityksineen paljastuvat. Tarkoituksena on nähdä selvemmin, mitä kaikkea saattaa sisältyä vastaavanlaisiin tilanteisiin, ja tulkinnot auttavat kenties ymmärtämään, kuinka eri asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Tulkinta on näin ollen yritystä tehdä tutkimuksen kohdetta selväksi ja ymmärrettäväksi. Tämänkin tutkimuksen tulkintojen toivotaan toimivan eräänlaisina perspektiiveinä ja osaltaan rikastavan inhimillistä ajattelua tämän tutkimuksen ilmiökentässä. (Syrjäläinen 1994, 96.)

Aloittelevien tutkijoiden ongelma saattaa olla, että he eivät pääse itse tulkinnan tasolle, vaan jäävät kuvailun asteelle (Moilanen & Rähkä 2007, 64). Tässä tutkimuksessa on, esimerkiksi haastatteluiden kohdalla, pyritty ymmärtämään haastateltavien suoran puheen ydin, eikä vaan pelkästään ku-

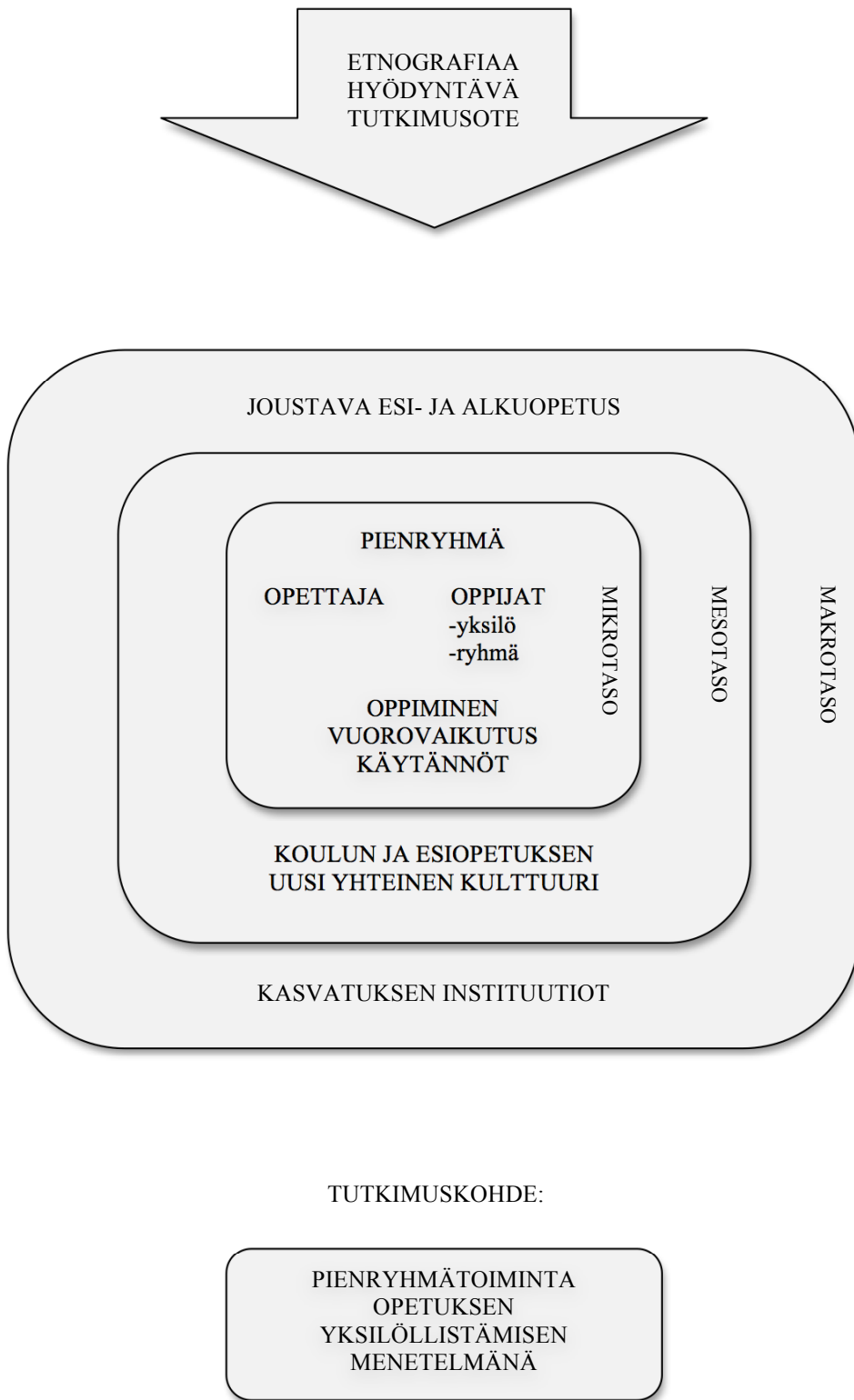
vaamaan puhetta. Toki suorat kuvaukset auttavat lukijaa ymmärtämään, kuinka tulkintoihin on päästy, ja tietysti jo pelkkä asioiden ja tapahtumien kuvaaminen on tärkeä osa analyysia ja tuloksia.

Tämän tutkimuksen tulkinnallinen struktuuri (ks. kuvio 1) rakentui Syrjäläisen (ks. Syrjäläinen 1994, 96–98) esittämää kouluetnografista mikro- ja makrotasoa mukaillen. Lähdin liikkeelle siitä, että joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmät (mikrotaso) voidaan nähdä osana kunkin koulun ja esiopetuksen muodostaman yhteistyöparin uutta, yhteistä kulttuuria (joka voidaan käsittää myös mikro- ja makrotasojen välillä olevaksi mesotasoksi) sekä samalla myös osana laajempaa yhteiskunnallista ilmiötä, jota joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeilut edustavat (makrotaso). Nämä laajemmat kulttuuriset raamit ympärillään ymmärtäen, ilmiötä oli helpompi lähteä tutkimaan mikrotasolla eli juuri tämän tutkimuksen tapausta tarkastellen. Tässä tapauksessahan esiopetus ja koulu muodostavat uudenlaisen institutionaalisen kontekstin, joka yhdessä jaetaan. Selvää on, että aikuisten tapaan myös lapset osallistuvat joka päivä erilaisiin institutionaalisiin ryhmiin (Fleer & Hedegaard 2010, 149), tämän tutkimuksen tapauksessa joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmiin. Ottamalla osaa yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten kouluun, lapsessa tapahtuu kehitystä (Hedegaard & Fleer 2008, 11). Tämä tietysti tarkoittaa, että lapsi myös oppii. Lapsen kehitystä ja osaamista, sekä sosiaalisesta että kulttuurisesta näkökulmasta, tarkastelevien Hedegaardin ja Fleerin (2008, 11) mukaan kokonaisvaltaisen lähestymistavan lapsen oppimiseen pitäisikin sisältää niin yksilöllisen, sosiaalisen kuin institutionaalisenkin perspektiivin. Tämä kokonaisvaltaisuus toteutuu tässä tutkimuksessa juuri ottamalla huomioon sekä ilmiökentän mikro- että makrotason tarkastelu (Kallio 2010, 178). Tutkimuksen loppupohdinnoissa palataan vielä hieman mikro- ja makrotason suhteen tarkasteluun ja tutkittavan ilmiön pohtimiseen hieman yleisemmässä joustavan esi- ja alkuopetuksen viitekehysessä.

Tutkimuksen analyysiprosessi on luonteeltaan sekä analyyttistä että synteettistä. Nimenomaan analyysissa aineistoa luokitellaan ja jäsennetään systemaattisesti eri teema-alueisiin sekä koodataan helpommin tulkittaviin osiin. Synteesissä keskeistä taas on löytää koko aineistoa kannatteleva teemaattinen kokonaisrakenne ja esittää tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. (Kiviniemi 2007, 80; Hirsjärvi & Hurme 2008, 143–144.) Sekä analyyttisen että synteettisen otteen löytäminen tuntui aluksi tämän laajan aineiston äärellä hankalalta, mutta vähitellen asiat alkoivat hahmottua.

Tämän tutkimuksen pääaineisto muodostui sekä havainnointimuistiinpanoista että haastattelujen litteroinneista. Lisäksi hyödynsin hieman, lähinnä edellä mainittuja laajentamaan, yhteistyöparin dokumentteja (kuten esi- ja alkuopetuksen yhteistyösuunnitelmaa ja joitakin palaverimuistioita)

sekä ilmiöön liittyviä keskusteluja, joita kentällä tutkittavien kanssa kävin. Nämä toimivat minulla ikään kuin taustatietona tutkimuskohteelle. Pääaineiston usean raakaluennon, ja tulostettuun aineistoon tehtyjen merkintöjen, jälkeen alkoi kokonaisuudesta nousta esiin keskeisimpiä asioita ja piir-



KUVIO 1. Tutkimuksen ilmiökentän tulkinnallinen struktuuri.

teitä. Teemoittelussa onkin kyse juuri aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat (Moilanen & Räihä 2007, 55). Rajausta oli tehtävä, vaikka mielenkiintoista asiaa olisi ollut vaikka kuinka paljon ruodittavaksi.

Varsinainen analyysi alkoi siis tunnistamalla keskeisiä avainteemoja (Coffey & Atkinson 1996, 26). Nämä avainteemat pohjautuivat osin sekä tutkimuskysymyksiin (ks. luku 4.1) että toteuttamani teemahaastattelun teemoihin (ks. liite 2). Aineistoa oli paljon ja siitä oli hankalaa muodostaa sellaisia selkeitä teemoja, jotka olisivat toistuneet sekä haastattelu- että havainnointiaineistossa. Esimerkiksi pienryhmätoimintaan liittyvät tavoitteet tulivat ilmi lähinnä haastatteluista kun taas vaikkapa pienryhmien konkreettinen toiminta tuli esiin selkeimmin käytännön arkea seuraten ja havainnoiden. Haastattelu- ja havainnointiaineistot osoittautuivat kuitenkin koko ajan enemmän toisiaan täydentäviksi. Jokin asia saattoi myös näyttäytyä hieman eri tavoin haastatteluissa ja havainnoineissa, mikä teki tutkimuksen teosta mielenkiintoista. Ymmärrys laajan aineiston merkityksestä kasvoi analyysin edetessä.

Haastatteluaineistoa yhä uudelleen lukiessani erottelin sieltä värikoodein kolme keskeistä nousevaa avainteemaa. Ensimmäiseksi kiinnitin huomiota haastateltavien käsityksiin yksilöllisyydestä ja opetuksen yksilöllistämisestä. Muun muassa näistä käsityksistä ja tulkinnoista nousi esiin merkityksiä, joita opettajat opetuksen yksilöllistämiseen liittivät. Toiseksi merkitsin aineistoon opettajien kuvauksia ja kokemuksia opetuksen yksilöllistämisen toteutumisesta joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä, haasteineen ja mahdollisuuksineen. Kolmas keskeinen huomioni kiinnittyi siihen, minkälaisia tavoitteita opettajat olivat pienryhmätoiminnalle ja pienryhmän yksilöille asettaneet. Haastattelujen kohdalla analyysi oli luonteeltaan melko vertailevaa.

Havainnointiaineistosta nousi esiin erityisesti se, kuinka pienryhmissä käytännössä toimittiin. Analyysissa huomio kiinnittyi ennen kaikkea vuorovaikutukseen. Erityisesti havainnoiduista tilanteista nousi esiin se, kuinka opettaja, ja kuinka taas joku toinen oppija, voi tukea yksilöä ja hänen oppimistaan pienryhmässä. Kahdessa seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksen tuloksia, tarkastellen sekä haastattelu- että havainnointiaineistoa.

5 OPETUKSEN YKSILÖLLISTÄMISEN TOTEUTUMINEN JOUSTAVAN ESI- JA ALKUOPETUKSEN PIENRYHMISSÄ

Tässä luvussa esitellään, kuinka opetuksen yksilöllistäminen toteutui joustavaa esi- ja alkuopetusta toteuttavan yhteistyöparin pienryhmätoiminnassa. Luvussa 4.1 esitettiin tutkimuskysymyksiin ja niiden alaongelmiin pyritään etsimään vastauksia sekä haastattelu- että havainnointiaineistoja tarkastelemalla. Aineistoista nousee esiin sekä toisiaan tukevia että täydentäviä asioita suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Tuloksissa kuvatuissa tapausesimerkeissä kaikkien henkilöiden nimet on muutettu. Lisäksi opettajat, joita on haastateltu ja havainnoitu, on koodattu seuraavalla tavalla: tutkittavista kolmesta lastentarhanopettajasta käytetään koodeja *lto1*, *lto2* ja *lto3*, kahdesta luokanopettajasta taas koodeja *lo1* ja *lo2*. Laaja-alainen erityisopettaja on koodattu muotoon *ela*. Tutkittavien taustatiedot löytyvät liitteestä 1. Haastateltavien anonymiteetti on suojattu sovitusti lähinnä nimien suhteen, sillä tarkoituksena on, etteivät koulun ja päiväkodin ulkopuoliset henkilöt tunnista heitä. Se, että he tunnistavat toisensa, tai että esimerkiksi koulun ja päivähoidon henkilökunta tunnistavat heidät, ei heidän itsensä mukaan ole haittaava tekijä. Ketään ei ole tarkoitus myöskään saattaa huonoon valoon vastauksensa pohjalta.

Haastatteluista poimitut lainaukset on merkitty edellä mainituin opettajiin kohdentuvien koodein (*lo1* jne). Suorat lainaukset haastateltavien ja havainnoitavien puheesta on kursivoitu. Sama koskee laaja-alaisen erityisopettajan kanssa sähköpostitse toteutetun haastattelun suoria lainauksia. Kolme pistettä (...) tarkoittaa, että esimerkkiä on lyhennetty tai jotakin, ei niin keskeistä tai epäselvää, on jätetty pois. Mikäli haastateltavat ovat keskeyttäneet jonkin aloittamansa lauseen, on kohta merkitty merkillä -- . Sulkumerkkien sisään taas on kirjattu mahdollisia selvennyksiä.

5.1 Opettajien tulkintoja yksilöllisyydestä ja opetuksen yksilöllistämisestä

Yksilöllisyys ja opetuksen yksilöllistäminen eivät käsitteinä ole kovin helppoja. Tämä tuli ilmi usean opettajan kohdalla haastatteluissa, joiden aikana kukin heistä joutui hieman pohtimaan näiden termien merkityksiä. Tutkimuksen kannalta oli olennaista saada kuulla opettajien tulkintoja näistä

käsitteistä, sillä se auttoi osaltaan ymmärtämään sitä, kuinka kuinka he kokevat näiden asioiden toteutumisen ja merkityksellisyyden joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoiminnassa.

Opettajat toivat tulkinnoissaan esiin erityisesti yksilöllisen tavan toimia ja oppia. Haastateltavat luettelivat toisiaan täydentäen tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän mukaansa näihin erilaisiin oppimisen tapoihin ja taitoihin. Opettajien puheista nousivat esiin persoonallisuus, ikä, taitotaso, oppimisvalmiudet, motivaatio sekä tunne-elämä. Tärkeää haastateltavien mukaan on huomioida näitä seikkoja ja niiden pohjalta lähteä etsimään kannustavia keinoja oppijan oppimisen tukemiseen. Toinen luokanopettajista (lo2) muistutti, että opettajan tulee olla myös aidosti kiinnostunut jokaisesta oppijasta. Tämä onkin hyvin tärkeä lähtökohta, jonka myös muutama muu opettaja toi esille.

No mä ajattelin, et se lähtee niinku oppilaan tuntemuksen kautta, ja sitä kautta, että opettaja oikeesti on kiinnostunu siitä yksilöstä. Jokaisesta yksilöstä. Ja sen ei tarte välttämättä olla mitään tähtitiedettä, justiinsa sen yksilöllistämisen, jos se oppilaan tuntemus on kunnossa. (lo2)

Laaja-alainen erityisopettaja korosti erityisesti kunkin oppijan huomioon ottamista varsinaisten opetustilanteiden lisäksi jo tavoitteiden asettelussa sekä arvioinnissa, joiden merkitystä on korostettu myös luvussa 2.2.1 Muun muassa Tynjälä (1999, 109) yhtyy laaja-alaisen erityisopettajan mieltäpöteeseen arvioinnin tärkeydestä, ja muistuttaa sen olevan muun muassa hyvin keskeinen motivaatioon vaikuttava tekijä. Adenius-Jokivuori ja Linnilä (2001, 159) puolestaan korostavat arvioinnin, ja ylipäättään havainnoinnin, kohdistumisen tärkeyttä aivan jokaista ryhmän lasta kohtaan. Haastateltavista, samoin kuin tekemistäni havainnoinneista kentällä, käy ilmi, kuinka heterogeenisissä joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä variaatiota lasten osaamistasossa on usein hyvin paljon, ja sen myötä kaikki oppijat oikealla tavalla tavoitettava arviointi tuo opettajat uudenlaisen haasteen eteen.

Peilattaessa opettajien puhetta teoriaan voidaan huomata yhtäläisyyksiä. Samoin kuin muutama haastateltu opettaja, myös esimerkiksi Lerkkanen ja Koivisto (2001) painottavat lasten omien toiveiden ja ajatusten kuuntelemista sekä niiden huomioimista. Heidän mukaansa opiskeltavat asiat olisi myös tärkeää osata sitoa lasten arkeen, jotta ne koettaisiin merkityksellisiksi (Lerkkanen & Koivisto 2001, 30). Käytännössä tämä saattaa kuitenkin olla opettajille haasteellista, koulun tai päivähoiton oman vakiintuneen kulttuurin keskellä. Kentällä muutaman opettajan puheessa tuli esiin muun muassa se seikka, että aina koululla toimiva opettaja ei ole täysin selvillä esikouluikäisten lasten maailmasta tai päinvastoin esiopetuksen puolella toimivalle opettajalle kouluikäisten kanssa toimiminen

saattaa olla hieman vieraan tuntuista. Tämä esiopetuksen ja koulun toteuttama yhteistyö joustavan esi- ja alkuopetustoiminnan myötä vaikutti opettajien puheessa kuitenkin selvästi lisäävän kaikkien lasten parempaa tuntemista. Se, että opiskeltavia asioita voidaan sitoa tiukemmin lasten arkeen voi kuitenkin vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi oppijan motivaatioon, mikä mainittiin yhdeksi oppimista tukevaksi tekijäksi myös tämän tutkimuksen haastatteluissa. Motivaatio on myös esimerkiksi Merja Koivulan (2011, 136) mukaan oppimisen oleellinen edellytys.

Laaja-alaisen erityisopettajan mukaan opetuksen yksilöllistämisessä ”*opetus suunnitellaan jokaisen oppilaan tuen tarpeiden ja vahvuuksien pohjalta*” ja ”*opetusta toteutetaan siten, että oppilasta ohjataan tiedon lähteille oppilaan esittämien kysymysten kautta*”. Tätä ajatusta tukevat myös eri tasoiset opetussuunnitelmat, niin valtakunnan, kuin esimerkiksi yksittäisten koulujen tasolla. Tähän opetuksen yksilöllistämiseen liittyvät myös opettajien mainitsemat erilaisten oppimistapojen ja -valmiuksien sekä oppijan kiinnostuksen kohteiden huomioiminen, mutta myös esimerkiksi jokaisen oppijan hyvinvointi. Moniin tutkimuksiinkin vedoten voidaan sanoa, että oppiminen mahdollistuu osaltaan henkisen hyvinvoinnin ansiosta (Fabian & Dunlop 2007). Myös kaikkien opettajien puheesta nousi esiin jollakin tavalla lasten hyvinvoinnin tärkeys.

Et kyllähän se on edelleen se haaste, et niistä (mestaritunneista) sais niinku semmosia, ettei ne niinku kuormittais sitä lasta kuitenkaan liikaa, vaan että niillä ois oikeesti hyvä olla vaan siellä ja et se ois vaan sellanen mukava juttu kerran viikossa. (lto2)

... Niin et pärjää täällä toisten joukossa - eskarit pärjää täällä koulun puolella ja sitten myöskin yleisesti lapset pärjää täällä isossa joukossa - ja erilaisten lasten kanssa ja eri ryhmässä kuin sitten täällä omassa tutussa ryhmässä. (lo1)

Siihen, mitä opetuksen yksilöllistäminen tarkoittaa juuri joustavassa esi- ja alkuopetuksessa, opettajat kokivat osaavansa antaa vain vähän tai ei ollenkaan vastauksia. Tietysti esimerkiksi monet tavoitteet saattavat olla samoja, oli ryhmä kokoonpanoltaan millainen tahansa, tai liittyipä pienryhmä sitten joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaan tai johonkin muuhun. Laaja-alainen erityisopettaja kuitenkin korosti, että juuri tässä siirtymävaiheessa on erityisen tärkeää huomioida oppilaan yksilölliset oppimisedellytykset ja suunnitella opetusta sen mukaisesti, sen takia, että esi- ja alkuopetusikäiset ovat niin kovin eritasoisia. Edellä olevat esimerkit osoittavat kuitenkin myös muiden opettajien kohdalla, että yksilöllisyyttä on mietitty myös joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä. Toisen luokanopettajan (lo2) mukaan opetuksen yksilöllistäminen nimenomaan tässä joustavassa pienryhmätoiminnassa hakee vielä muotoaan, mikä on uuteen toimintamalliin siirryttäessä

selvää ja ymmärrettävää. Täysin valmista kaavaa tuskin tulee edes olemaan, mikä on toiminnan kehittämisen ja kehittämisen kannalta myös hyvä asia.

5.2 Pienryhmätoiminnan tavoitteet ja niiden kehittyminen

Jotta voitaisiin ymmärtää toimintaa, on hyvä huomioida myös siihen liittyvät tavoitteet, jotka ohjaavat toimintaa eteenpäin ja mahdollistavat osaltaan toiminnan kehittymisen. Uuden toiminnan äärellä, kuten vaikkapa juuri siirryttäessä joustavaan esi- ja alkuopetustoimintaan, tavoitteiden asettaminen, puhumattakaan niiden toteuttamisesta, ei ole aina niin helppoa ja selkeää. Lisäksi asioiden kehittämiseen saatetaan tarvita totuttua enemmän aikaa.

Tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta voidaan löytää tavoitteita, joita opettajat ovat toteuttamansa joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoiminnalle asettaneet. Nämä tavoitteet voidaan jakaa sellaisiin, jotka on kohdennettu yleisesti koko pienryhmälle ja sellaisiin, jotka liittyvät vielä tarkemmin jokaiseen yksilöön. Seuraavassa luvussa (5.2.1) esitellään ensin mainittuja tavoitteita ja luvussa 5.2.2 yksilötavoitteita. Näihin opettajien haastatteluissa esiin tuomiin tavoitteisiin liittyen esittelen myös omia havaintojani kentältä.

5.2.1 Ryhmätavoitteet

Opettajien puheesta oli melko helppo poimia ne yleiset tavoitteet, jotka koskivat kaikkia joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmiä kokonaisuudessaan. Tärkeänä, vaikka toki samalla melko itsensänselvänä, tavoitteena kaikilla opettajilla oli sellaisen uudenlaisen yhteisen toiminnan toteuttaminen ja rakentaminen, jossa kaikilla, myös opettajilla, olisi mukavaa ja että koulumaailmaan siirtyminen ja siellä oleminen tuntuisi lapsista hyvältä. Pääsääntöisesti tulkitsin opettajien puheesta asian näin myös olevan.

... Että yks tavoite on tietysti myös, että lapsilla ja oppilailla olis niin kun -- et ne oikeesti tykkäis noista tunneista. Et ne ois oikeesti sellasii kivoja juttuja. Vähän sellasii erilaisia juttuja, et niihin olis mukava mennä. (Ito2)

Toiseksi haastatellut opettajat mainitsivat ryhmien keskeiseksi yleiseksi tavoitteeksi sen, että joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoiminnan kautta sekä esikoululaiset että koululaiset voisivat

saada tarttumapintaa toistensa oppimisympäristöihin. Yhteisen toiminnan myötä tilat tulevat tutuiksi ja osaltaan myös yhteisiksi. Kevättä kohden siirryttäessä myös minä havainnoijana huomasin, kuinka muutamat aremmat lapset tuntuivat ottaneen uuden laajentuneen ympäristönsä paremmin haltuun eikä siirtyminen esimerkiksi esiopetuksen tiloista koulun tiloihin tuntunut enää niin jännittävältä tai pelottavalta kuin aiemmin. Hiljalleen tapahtuvan, yhdessä koetun siirtymän johdosta varsinainen kouluun siirtyminen näyttäisi joidenkin oppijoiden kohdalla siis ehkä hieman saavan helpotusta. Myös joitakin koululaisia näytti miellyttävän se, että he saivat vielä ajoittain palata entuudestaan tuttuun esiopetusympäristöön ja joskus jopa hieman leikinomaisemman toiminnan äärelle kuin mihin koulussa oltiin totuttu. Vielä ei ikään kuin ollut pakko siirtyä kokonaan koululaiseksi. Tämä osoittaa siirtymävaiheen olevan nimenomaan joustavaa. Tietysti joukkoon mahtui myös niitä oppilaita, jotka kokivat asian toisin. Jotkut koululaiset saattoivat muun muassa kokea pienryhmätoiminnan liian lapselliseksi, mikä näkyi esimerkiksi häiritsevänä käyttäytymisenä toiminnan aikana.

Haastateltavat pitivät tärkeänä tavoitteena myös sitä, että pienryhmätoiminnan kautta toiset lapset ja opettajat tulevat oppijoille tutuiksi, yli perinteisten ja ehkä turvallistenkin luokka- ja ryhmärajojen. Opettajat kokivat tämän olevan suuri helpottava ja turvaa tuova tekijä etenkin esikouluikäisille, jotka ovat siirtymässä kouluun. Myös esiopetuksen ja koulun kulttuurit kohtaavat väistämättä joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoiminnan kautta muodostaen samalla jonkinlaista uutta yhteistä toiminta- ja oppimis- ja opetuskulttuuria. Kaikki tämä yhteisen kulttuurin luominen, yhteisessä ympäristössä ja tuttujen ihmisten ympäröimänä auttaa opettajien mukaan tässä siirtymävaiheessa esiopetuksesta perusopetukseen.

Ja sitten et ne rajat ei oo niin lukkoon lyötyjä. Et kun sä astut koulumaailmaan, et sä voit olla vaan ekaluokkalaisten kanssa. Et se murtaa vähän sitäkin ajattelua. (lo2)

... se niin kun se nivelvaiheen yli pääseminen -- niin sehän helpottuu ihan hirveesti tässä, tän joustavan myötä. (lo2)

Niin, meidän tavoite on just se -- kynnyksen poistaminen siitä. Elikkä heillä on tosi paljon helpompi mennä tohon tuttuun ympäristöön -- ... Niin ja just sellanen henkisen puoli. Kun se on niin iso askel kuitenkin, lähtö kouluun. ... Lapsella ei kulu ehkä energiaa niin paljon siin ykkösellä siihen tsemppaamiseen ja jännittämiseen vaan pääsee oikeesti sit jo kiinni matikkaa, äikkään – siis tälläsiin aineisiin, kun et sen ei tarvi jännittää sitä. (lto1)

Kolmas keskeinen esiin noussut ryhmätavoite liittyi yhdessä toimimiseen. Opettajat korostivat heidän keskinäisen yhteistyönsä merkitystä koko toiminnan taustalla sekä yhteistyötä, jota oppijat

keskenään harjoittelevat. Tällä pienryhmissä toteutettavalla yhteistoiminnallisella tavalla toimia ja oppia katsottiin olevan myös pitkälle tulevaan kantavia vaikutuksia.

... Että täähän on ihan mieletöntä ryhmätyön opiskeluu, mitä on sitten yläaste pullollaan, ja lukiot, ja loppuelämä! (lto1)

*... Että mä ehkä enemmänkin niinku korostaisin sitä koko ryhmän toimintaa ja sel-
lasta yhteishenkee... ja sitte niinku erilaisten ihmisten ja erilaisten lasten kanssa toi-
miminen ja hyväksyminen ja se, että ei sanota, että ”mä en nyt oo ton kanssa” ja
”mä en halua olla ton kanssa”... Se saattaa olla kyllä sitä vieraskoreuttakin kyllä.
Mutta se on ihan positiivista sitte että sopeudutaan. (lo1)*

5.2.2 Yksilötavoitteet

Seuraavaan ristiintaulukointiin on koottu ne opettajien esiin tuomat tavoitteet, jotka on tulkittu koskemaan ryhmäkohtaisia tavoitteita enemmän yksilöitä. Yksilötavoitteiksi nämä on jaoteltu sen perusteella, että kyseisten asioiden kohdalla esi- ja alkuopetuksen pienryhmien oppijoilla saattaa olla melko paljon eroja.

TAULUKKO 2. Yksilötavoitteet.

Tavoite Opettaja	Itsetunnon vahvista- minen	Turvalli- suuden tunne	Motivaation ylläpito ja vahvistami- nen	Sosiaaliset taidot	Uuden asian oppiminen	Roolin ja statuksen myönteis- nen muu- tos
Lto1	X	X	X		X	
Lto2		X		X		X
Lto3	X	X		X	X	
Lo1		X		X		
Lo2	X	X				X
Ela	X	X	X		X	X

Taulukosta voidaan havaita yhteyksiä opettajien ja heidän asettamiensa yksilötavoitteiden välillä. Kovin suuria tai selkeitä eroja esimerkiksi luokanopettajien ja lastentarhanopettajien mainitsemisissa

tavoitteissa ei ole. Muihin opettajiin verrattuna laaja-alainen erityisopettaja toi eniten esiin yksilöön kohdentuvia tavoitteita. Taulukkoa tarkasteltaessa on lisäksi huomattava, että vaikka se osoittaa, että kaikki opettajat eivät ole näitä kaikkia samoja asioita maininneet, saattavat he silti pitää niitä tärkeinä ja tavoiteltavina. Kuitenkin myös pientä variaatiotakin löytyy.

Se, että jokaisella lapsella on turvallista olla omassa pienryhmässään, ja sen ympäröimässä koulun ja esiopetuksen muodostamassa uudenlaisessa kulttuurissa, tuli jollakin lailla esiin kaikkien haasteltavien opettajien puheessa. Turvallisuus liittyy osaltaan hyvinvointiin, jota jo luvussa 5.1 on tuotu esiin, mutta se halutaan mainita myös tässä kohtaa, sillä se nousi aineistosta niin selkeästi esille. Turvallisuudentunteeseen voidaan liittää esimerkiksi se, että jokainen yksilö tuntee olevansa pienryhmään tervetullut oppija, josta ollaan aidosti kiinnostuneita.

Et kyllähän ne lapset aistii, kun ne tulee tossa vieraan opettajan luokse, niin kylhän ne aistii sen siis aika heti, et onks se opettaja kiinnostunu juuri minusta. Myös tässä niinku tälle ryhmän jäsenenä. Se on mun mielestä aika tärkeä sen turvallisuudentunteenkin kannalta. (lo2)

Motivaatioon erityisenä yksilöllisenä tavoitteena tarttuivat laaja-alainen erityisopettaja sekä yksi lastentarhanopettaja. Lähes kaikki (4/6) opettajat toivat esiin yhtenä tavoitteena myös jokaisen yksilön itsetunnon vahvistamisen, pitkälle kantavana voimana. Myös esimerkiksi Lummelahti (2001) on korostanut itsetunnon tukemista nimenomaan sen suotuisan kehityksen kannalta.

No siin (motivaatiossa) on tekemistä. Siin on oikeesti, ja sen kanssa mä niinku tänäänkin, ja joka kerta mä niinku-- et mulla täytyy olla takataskus heittää niitä et jos mä nään. Ku ei kaikkii voi kiinnostaa kaikki. Ku jos jotain ei oikeesti kiinnosta lapalaisuus niin se ei kiinnosta. Ni siin tavallaan, se et sä saat siitä niin mielenkiintosen, et se laps jaksaa olla siel sen puoltoista tuntia häiritsemättä, plus ehkä huomaa-kin että noniin, ei tää ollukaan nii tyhmää! (lto1)

(Tunnetason tavoitteista) tärkein kaikista on itsetunnon vahvistaminen, vain riittävän vahva itsetunto, turvallisuuden tunne ja motivaation saavuttaminen johtavat oppimiseen. (ela)

Se (itsetunto) nousee kyllä tosi isoks siinä, että semmonen joka on ujo ja näin ni se tosissaan loistaa pajassa ni sehän saa siitä-- se saattaa saada siitä semmosen niinku mitä ei edes tajua ite. Et se saattaa niinku, et "Mää sain sanottuu kakkosluokkalaisten eestä, et mä oonki hyvä." Ja se ei välttämättä näy siinä, mut se voi kantaa loppuelämän sille lapselle. Mikä täytyy sit huomioida myös siinä, et eihän meidän tarkoitus oo ketään nolata. (lto1)

Toinen luokanopettajista (lo2) tuo esiin tärkeän huomion itsetuntoon ja opettajan vaihtuvuuteen liittyen:

No kyl mä aattelin sillä tavalla, et tota ku aina tietenkä kaiken hyvän alku ja juuri on positiivinen palaute, niin sitten kun on erilaisia oppilaita, niin kun sä saat sitä palautetta ja erityyppistä, eri ohjaajilta, ja ehkä joku opettaja näkee sut ihan eri tavalla, erilaisena, kuin sun oma ohjaaja. Et mä aattelen et täs voi olla valtavat mahdollisuudet niinku myös sen lapsen itsetunnon kehittymiselle. Että joku muukin sanoo. Tai joku opettaja voi olla sellanen, että se ei koskaan sano mitään myönteistä palautetta ja toinen sanoo, niin se voi olla sulle -- tai sille oppilaalle, ihan hirveen tärkeitä, et "hei, se toisen luokan opettaja sano mulle tällee!" Ni siin on musta sellaset isot mahdollisuudet, et se ohjaaja vähän vaihtuu. Ja sitten vaikka niinkun sä oisit kuinka rakastunut sun omaan opettajaan ja sä tykkäisit vaan olla sun oman opettajan tunneilla ni sit taas semmosille oppilaille voi olla myöskin hyvin tärkeitä, et se vähän rikkoutuu se raja siinä. Ettei se ookaan aina se oma ope. (lo2)

Siinä, kuinka merkityksellisenä sosiaalisten taitojen ja uusien asioiden oppimista (tiedollista tavoitetta) pidettiin, myös suhteessa toisiinsa, oli variaatiota. Erityisesti kaksi lastentarhanopettajaa (lto3, lto2) ja toinen luokanopettajista (lo1) korostivat sosiaalisten taitojen oppimista. Luokaopettaja painotti puheessaan ennen kaikkea me-henkeä ja yhdessä toimimisen ja oppimisen tärkeyttä. Toinen lastentarhanopettaja (lto 3) korosti tiedollisen oppimisen tapahtuvan kaiken muun, muun muassa juuri sosiaalisen, oppimisen rinnalla ja toinen (lto2) taas piti sosiaalisten taitojen oppimista tiedollisia taitoja paljon merkittävämpänä, juuri nimenomaan näissä joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä.

Kyllähän tässä sellasilla sosiaalisilla taidoilla on aika iso se puoli mikä tässä tulee... --Niin kun se ei oo mulle tärkein asia, et mä mieltisin et nyt niitten pitää oppia tämä asia ja tämä asia, ja tää pitää käydä läpi, niinku näin, mitä ajattelee sit välillä täällä niin kun omassa eskarin arjessa. Et sitä ajattelee enemmän ehkä sillä, et miten tää homma toimii, ja mikä niistä olis mukavaa, lapsista, ja miten just muodostaa ne pienryhmät. Ehkä ne on oikeesti ne lähtökohdat jossain muualla ku siinä, et mitä siellä pitää oppia. (lto2)

Kolmas lastentarhanopettaja (lto1) ja laaja-alainen erityisopettaja eivät tuoneet sosiaalisten taitojen oppimista esiin, kuten edellä mainitut opettajat, mikä ei tietenkään tarkoita, etteivätkö he pitäisi näitä asioita tärkeinä. Kyseiset asiat voivat olla heille myös itsestään selvyysasioita. Laaja-alainen erityisopettaja toi joka tapauksessa esiin tärkeän huomion liittyen oppimiseen yleensä. Hänen mukaansa oppimisen tulee olla aina lasta innostavaa ja sen tulee sisältää flow -kokemuksia.

Haastateltavista opettajista (Ito2, lo2, ela) kolme toi esiin oppijan roolin tai statuksen muutoksen. Ensinnäkin toinen luokanopettaja (lo2) muistuttaa, että siirtymävaiheessa kouluun tapahtuu aina jonkinlainen statuksen muutos, mistä on samaa mieltä esimerkiksi Hilary Fabian (2000). Myös esimerkiksi Hannele Karikosken (2008) väitöskirjan tutkimustulokset osoittavat, että koulunaloittajan roolin löytyminen on siirtymävaiheessa hyvin keskeistä. Esikoululaisesta tulee koululainen ja hänen roolinsa ja asemansa yhteisössä muuttuvat (Karila, Kivimäki & Rantavuori 2013, 25). Ikosen ja Virtasen (2007) mukaan erityisesti tässä kouluun siirtymisen vaiheessa oppija muodostaa itsensä käsitystä oppijana sekä samalla myös yhteisön jäsenenä. Myös laaja-alainen erityisopettaja toteaa, että onnistumisen elämysten kautta on mahdollista saavuttaa hyvä itsetunto ja yksilö voi nähdä itsensä sekä oppijana että koululaisena. Jonkinlainen statuksen muutos on siirtymässä siis väistämätön ja voidaan tulkita, että siksi opettajat kokevat siinä yksilön tukemisen merkittäväksi tavoitteeksi.

Yksilön roolin muutoksen tukeminen haastateltavien puheissa liittyi myös joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä tapahtuvaan vertaisoppimiseen (ks. tarkemmin luku 5.3.2). Taitavampi oppija voisi olla sellaisen oppijan tukena, joka ei vielä jotakin asiaa tai taitoa osaa. Näin taitavampi oppija voisi ottaa pienimuotoisen opettajan roolin. Taitavammalle oppijalle jaettaisiin näin myös uudenlaista vastuuta. Kenties esimerkiksi hänen voimistuva statuksensa (tulevana) koululaisena voisi antaa varmuutta opettajan roolissa olemiseen. Kuten yksi lastentarhanopettajista (Ito2) muistuttaa, on oppijoiden kirjo todella laaja, mikä tietysti tekee roolien jaosta haastavampaa. Aina ei voi myöskään sanoa, että esimerkiksi koululainen olisi esikoulaista taitavampi. Kentällä havainnoimassa ollessani myös minä sain lisää vahvistusta tälle ajatukselle ja esioletukselle. Vastuuta voi jakaa toisille oppijoille ja näin samalla myös opettaja voi vähentää omaa vastuutaan. Yksi luokanopettaja (lo2) myös koki, että joskus on hyvä, että hän tekee itsestään tarpeettoman.

--Kun me tehtiin (edellisessä koulussa) semmonen taidenäyttelyjuttu, niin mul oli siinä sitten aika haastavia semmosia erilaisia käsityöaskartelutöitä, niin tota se oli ihan hyvä, että siinä oli sitten (oppijoilla) aika monipuolisesti sitä taitoa. Ja myöskin se, että eri ohjaajat myös erilailla omille oppilaille teettää ja vaatii. Et sit kun siihen kolmen (hengen pien-) ryhmään tulee sitten kolmesta eri ohjausryhmästä tyyppisiä, ni niil voi olla erilaisia ominaisuuksia sitten millä ne pärjää tai mihin ne tarvii apua. (lo2)

Että mä kyllä siinä painonmittaushommassa, ja monissa muissakin jutuissa mitä tehtiin, -- olin hyvin tyytyväinen siihen, et musta se meni hirveen hyvin. Et ne (lapset) osas aika omatoimisesti mennä. Ja sit ne kokee tietysti ne, jotka-- Et vaikka se ei oo just se tokaluokkalainen, et jos mä määrään, et sä oot tän ryhmän johtaja ja sä pidät tän ryhmän kynästä huolen ja sä pidät tän ryhmän paperista huolen, ni siihen tulee,

et kaikille löytyy se rooli, ja et ne toimis mahdollisimman itsenäisesti. Et sithän mul oli tuolla kyllä -- Mä vähän poimin täältä koulusta muitakin henkilöitä, et mullahan oli niitä kuudesluokkalaisia -- siinä sit kans vähän välillä auttamassa. Et siitä sit (opettajan ja esi- ja alkuopetuksen oppijan) välimaastosta viel joku henkilö, mikä mun mielestä myöskin on sit tosi hyvä. Et voi joskus käyttää koulun vanhempiakin oppilaita sitten näissä. Jolloin hekin sit saa sitä vastuukokemusta. (lo2)

5.2.3 Ryhmätavoitteista kohti yksilötavoitteita

Opettajien haastatteluiden pohjalta voidaan todeta, että tavoitteita asetettassa, ja etenkin niitä kehitettäessä, aika on olennainen tekijä. Tutkimuksen kohteena oleva yhteistyöpari on tullut vasta mukaan esi- ja alkuopetuksen toimintamalliin ja siksi tavoitteetkin ovat myös opettajien mukaan melko karkeita. Pääasiassa ollaan tehty yhteisiä tavoitteita, jotka koskevat yleisesti pienryhmiä. Tärkeää on muun muassa ollut toive siitä, että pienryhmät toimivat ja että niissä on kaikilla, sekä oppijoilla että opettajilla, mukavaa. Opettajat ovat sitten vähitellen alkaneet tekemään, kukin hieman omalla tavallaan, tarkempia suunnitelmia koskien myös yksilöitä (luku 5.2.2), mutta vielä tämä hakee heidän mukaansa muotoaan. Niin kuin moni opettajista sanoi, toiminnan alussa on vaikea alkaa heti tekemään kovin yksilöllisiä suunnitelmia. Osa ei kokenut tätä edes niin tärkeänä, ainakaan tällä hetkellä. On hyvä muistaa, että toimintamalliin siirtyminen on hidaskäyttöinen prosessi. Toinen luokaopettaja (lo2) tiivistää hyvin puheessaan opettajien yhteisiä mietteitä tavoitteiden asettamiseen liittyen:

No meidän tosiaan se kokonaispää tavoite niinku tälle ekalle vuodelle ... on että saada se homma toimimaan. Ja tehään sellaisia miellyttäviltä tuntuvia juttuja. Ja saadaan se yhteisöllisyys niin kun toimimaan. Yksilötavoitteista ei niinkään ... muuta kun se et se oli musta tosi hyvä ehdotus just (erityisopettajalta) se, et erityisopettaja ottais tähän tämmösen näkökulman (viittaa erityisopettajan pitämiin mestaritunteihin), jollon me saatiin se yksilötoimintakin tähän sillai.

Niin, ehkä me ei nyt niitä (yksilöllisiä tavoitteita) yhdessä niin mietitä. Muuta ku et sitte tosiaan tää viiminen (valinnais-) jakso nyt. ... et opettajat sai vähän itse miettiä et mikä ois sellanen itseä innostava juttu. Ja sit oppilaat sai valita. Et kyl se musta on jo aika semmonen tottakai yksilötavoite.

... ei se niinku yhdessä päivässä selkiydy se, mitä kaikkee täl toiminnalla edes haetaan. Ja mikä niin kun, just jos ajattellaan tätä joustavat opetusryhmät ja yksilön huomioon ottaminen, et mitä se vois nyt sitte tarkoittaa. Ja sen takia se olis musta kamala tilanne, jos kaupunki olis sanellu kauheen tarkat ehdot, koska se vois olla tosi pelottavaa ja vaikeekin tuntusta. Et sen takia must on parempi et lähetään ekaks tämmösistä suht kevyistä tavoitteista ja sitten, kun tarkotus on et tää jää niinku vuosiks elämään tänne eteenpäin, niin ihan perusopetuksen malliks niin, se sit alkaa -- Koska jos ei oo mitään tarttumapintaa siihen toimintaan niin aika vaikee on tehdä yksilöllisiä tavoitteitakaan. (lo2)

Uutta toimintamallia testaamalla ja erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja kokeilemalla, löydetään siis pikku hiljaa niitä asioita, joihin tulisi keskittyä ja panostaa. Alussa on hyvä luoda yhteiset raamit ja tavoitteet ja niiden kautta lähteä miettimään tarkempia yksilöllisiä tavoitteita. Moni opettaja koki, että pienryhmässä yksilölle on enemmän aikaa, joten jatkossa myös yksilön tukeminen liene helpompaa. Osa opettajista koki tämän olevan osaltaan mahdollista jo nyt. Laaja-alaisen erityisopettajan mukaan iso haaste on yksilöllisyyden toteuttaminen yhdessä yhteisöllisten tavoitteiden kanssa. Voitaisiin siis tiivistäen todeta, että kokeilemalla kehitytään ja että ryhmän, ja sille asetettujen tavoitteiden kautta, päästään lopulta kohti yksilöllisiä tavoitteita ja opetuksen yksilöllistämistä. Ensin on kuitenkin hyvä luoda kevyempiä, karkeampia tavoitteita, joita sitten voidaan alkaa vähitellen hiomaan ja tarkentamaan.

5.3 Pienryhmien toiminta

Kaikkiin yhteistyöparin joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmiin kuului alle viisitoista lasta. Osan aikaa mestaritunneilla saatettiin toimia tällä kokoonpanolla, mutta tavallista näytti olevan, että jossakin vaiheessa jakauduttiin vielä useampaan pienryhmään, ja myös parin kanssa toimiminen oli mahdollista. Kuten jo aiemmin on todettu, myös parityöskentely käsitetään tässä tutkimuksessa samanarvoiseksi pienryhmien, esimerkiksi kolmen hengen pienryhmän, kanssa.

Tutkijana ja osallistuvana havainnoijana vierailin kunkin haastatteleman opettajan mestaritunneilla. Huomioni kiinnittyi erityisesti sekä opettajan ja oppijoiden väliseen että oppijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Näiden havaintojen pohjalta voidaan yhtyä, paitsi Vygotskyn ajatuksiin, myös esimerkiksi Strandellin (1995, 182) näkemykseen siitä, että oppimisen tapa on sosiaalinen. Strandellin mukaan oppiminen kun tapahtuu ikään kuin yhdessä toimimisen sivutuotteena, mikä tarkoittaa myös, että jokainen vuorovaikutustilanne on samalla oppimistilanne. Näissä joustavan esi- ja alkuopetuksen heterogeenisissä pienryhmissä tällaisia oppimisen ja vuorovaikutuksen tilanteita näkyi olevan monenlaisia. Kaikki pienryhmät jakaantuivat jossakin vaiheessa tuntia entistä pienempiin ryhmiin tai pareihin, tehtäviä saatettiin esimerkiksi joidenkin oppijoiden kohdalla helpottaa tai vaikeuttaa, oppilaiden vastuuta lisättiin ja opettajan vastuuta taas vähennettiin. Luokassa saattoi olla monta opettajaa ja opettajan ja oppijan roolit vaihtuivat koko ajan. Seuraavassa esittelen havaintojani liittyen näihin vuorovaikutussuhteisiin ja kuvaan, kuinka sekä opettaja että toinen oppija voivat olla mukana yksilön oppimisen tukemisessa, opetuksen yksilöllistämisessä.

5.3.1 Opettaja yksilön oppimista tukemassa

Poikkeuksetta jokaisella havainnoimallani pienryhmätunnilla jakauduttiin jossakin kohtaa vieläkin pienempiin ryhmiin. Havaintojeni mukaan opettajan ohjaaminen näytti tällöin melko yleisesti helpottuvan, varsinkin jos vastuuta nyt entistä pienempien pienryhmien johtamisesta jaettiin oppijoille. Joissakin tapauksissa myös opettajan yksilöllinen huomiointi oppijoita kohtaan näyttäytyi erilaisena kuin koko pienryhmää ohjattaessa. Isompaa ryhmää hallitessa opettaja keskittyi yksilöllisesti usein enemmän häiriötä aiheuttaviin oppilaisiin, kun taas useiden pienryhmien tai parien työskentelyn ollessa voimissaan, yksilöllistä huomioita saatettiin voida kohdistaa enemmän itse yksilöiden oppimiseen ja ohjaamiseen. Myös aiemmin häiriköivä oppija saattoi pienemmässä ryhmässä paremmin keskittyä, mikä saattoi johtua esimerkiksi opettajan hänelle antamasta vastuuroolista. Joissakin pienryhmissä myös hiljaisempi oppija saattoi saada äänensä kuuluviin, tai ylipäättään uskalsi tulla kuulluksi. Myös esimerkiksi Pennington (2005, 80) tuo esiin tutkimuksia, joiden mukaan yksilön huomatuksi ja kuulluksi tuleminen voi olla vaikeampaa suuremmissa ryhmässä.

Monella opettajalla oli etenkin haastattelutilanteissa tunne, että opetuksen yksilöllistämistä on hankala toteuttaa ja että he eivät sitä välttämättä edes tee. Havaintojeni pohjalta voin kuitenkin todeta, että tätä tapahtui todellisuudessa hieman enemmän, kuin mitä opettajat itse ajattelivat ja kokivat. Toki myös joissakin haastatteluissa opettaja saattoi havahtua, että jokin hänen ääneen sanomansa toiminta onkin nimenomaan opetuksen yksilöllistämistä. Esimerkkeinä näistä toiminnoista mainittiin muun muassa roolien ja vastuutehtävien jakaminen ja vaihtelu sekä yksilöllisten tehtävien antaminen oppilaille. Tunneilla kaikki eivät aina tehneet samoja asioita. Joillekin oli tarjolla helpompia tehtäviä ja rooleja kuin toisille, ja toisille taas haastavampia.

Taustalla näissä joidenkin opettajien ajatuksissa ja kokemuksissa voi olla yksilöllisyyteen liittyvien käsitteiden hankaluus. Haastattelujen alussa huomasin, kuinka opetuksen yksilöllistäminen toimintana saatettiin todeta käytännössä olemattomaksi, mutta kun haastateltavat hieman pureskelivat aihetta, tuntuivat he hieman muuttavan ajatteluaan toiseen suuntaan. Toiseksi opettajat eivät aina välttämättä osanneet tiedostaa toimintaansa yksilön oppimista tukevaksi, koska he toimivat niin rutiininomaisesti. Havainnoijana tällaiseen on paljon helpompi kiinnittää huomiota. Yksi opettaja (lo2) toi tämän seikan myös itse esiin todeten haastattelussa, että *”tiedostamatonta yksilöllistämistä tapahtuu, uskoisin et munkin luokassa, niin kun koko ajan”*.

Kaikki opettajat pitivät tärkeänä joka viikko pidettävää palaveria, joissa oli mahdollista arvioida edellisiä mestaritunteja ja samalla suunnata tulevaan. Myös nopeat, vaikkapa koulun käytävillä käydyt, pikaisemmat palaverit mainittiin. Keskustelua näissä palavereissa käytiin opettajien mukaan erityisesti lapsista, ja usein toisilta opettajilta kyseltiin niistä oppijoista, joita ei vielä ehkä tunnettu, ja näin saatiin lisää tietoa ja ehkä vinkkejäkin jonkin oppijan kanssa toimimiseen. Opettajat jakoivat tietoa esimerkiksi siitä, missä asioissa jokin oppija saattaisi tarvita tukea. Muutamia opettajia toivat myös esiin opettajien erilaisen tavan nähdä asioita eri oppijoissa. Esimerkiksi yhden lastentarhanopettajan (lto1) mukaan kaikkia asioita ei välttämättä aina huomaa, vaikka näkisi jotain oppijaa joka päivä. Jokin ongelma tai puute oppijan taidoissa on saattanutkin opettajan suureksi yllätykseksi jäädä huomaamatta, koska on voinut ehkä vaan olettaa lapsen osaavan kyseisen taidon. Myös laaja-alaisen erityisopettajan huomiot yksittäisistä oppijoista koettiin pääsääntöisesti hyviksi asioiksi opettajien keskuudessa. Kaikkien opettajien tekemien huomioiden pohjalta voitiin tarjota oppijoille mahdollisimman tehokasta apua ja tukea. Joillekin oppijoille myös laaja-alaisen erityisopettajan tunneille siirtyminen, vaikkakin vain väliaikaisesti, saattoi olla opettajien mukaan hyvä ja toimiva apu. Toki joskus myös johonkin muuhun pienryhmään siirtyminen koettiin hyväksi oppijan tai oppijoiden kannalta. Joka tapauksessa oppija tarvitsee ikä kautensa ja kehityksensä tueksi aikuisen apua ja tukea (Lummelahti 2001, 13), mikä näytti ainakin tämän yhteistyöparin toteuttamassa joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmien toimintaa havainnoidessa toteutuvan monen eri aikuisen toimesta. Toki jokaisella oppijalla oli sitten vielä omassa esiopetusryhmässään tai luokassaan se kaikkein tutuin aikuinen ohjaamassa. Juuri eri tavalla oppivien näkökulmasta tarkastellen näytti toimivalta, että ohjaavien aikuisten suhteen oli tarjolla sekä pysyvyyttä että vaihtuvuutta.

Yhteistyö toisten opettajien kanssa sekä useiden opettajien havainnot yhdestä lapsesta koettiin siis haastateltavien kesken ensiarvoisen tärkeiksi. Yhdessä ja erikseen tehtiin sitten suunnitelmia ja arviointeja sekä luotiin kevyitä tavoitteita pienryhmille ja samalla, osittain tiedostamatta, myös yksilöille. Kun lapsia alettiin tuntemaan paremmin, voitiin myös tavoitteita heitä kohtaan täsmentää, samoin kuin suunnata ja toteuttaa pienryhmän toimintaa ylipäätään. Oppijoiden tunteminen koettiin kuitenkin haasteeksi, sillä oppijoita oli paljon ja samat pienryhmät sattuvat opettajien kohdalle vain muutaman kerran toimintakauden/lukuvuoden aikana. Toki oppijoita nähtiin myös muulloin kuin mestaritunneilla. Nyt esimerkiksi välituntien aikkan esikoululaiset saattoivat uskaltaa lähestyä koulun väkeä ja toisin päin.

Verrattaessa opettajien puheita keskenään, kokivat luokanopettajat ja vain vähän aikaa kyseisellä koululla töissä ollut lastentarhanopettaja tuntevansa lapsia vähiten ja siksi yksilöllisen opetuksen

toteuttamisen hankalammaksi. Laaja-alaisen erityisopettajan pienryhmässä oppijoiden vaihtuvuus oli muita pienryhmiä huomattavasti pienempi, joten hän tunsu oppijat ja saattoi suunnata opetusta yksilöllisemmin. Luokanopettajille tuli esiopetuksesta entuudestaan tuntemattomia lapsia ryhmään, kun taas pidempään koulun esiopetuksessa työskennelleillä lastentarhanopettajilla saattoi olla pienryhmissään vain muutama lapsi, joita he eivät tunteneet, sillä koululaiset olivat saattaneet olla jo esiopetusikäisinä heidän kanssaan samoissa esiopetusryhmissä. Näin ollen oppijoiden tunteminen näyttäisikin olevan tärkeä lähtökohta yksilöllisiä suunnitelmia ja ratkaisuja tehdessä myös joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä.

... nyt on itse asiassa ollu niin hyvin, et mä oon niin mont vuotta nyt ollu täällä jo eskariopettajana, et mä tunsin suurimman osan koululaisistakin ... Oisko ollu ehkä viis ihan täysin vierasta lasta-- ... Mut että tietysti jos aattelis niin että olis niitä outoja lapsia enemmänkin niin kyllähän siinä varmaan hetki kestäis ennen ku niinkun näkee, että että kuka on minkäkinlainen ja että mikä toimii kellekin-- (lto3)

No se (opetuksen yksilöllistäminen) vaatii kyllä et niinku tuntee ne lapset. Jos aattelee nyt tota joustavaa ni onhan siinä nyt tosi vaikee, vaikee niinkun ykkös-kakkosluokkalaisten kohdalla sitä yksilöllistämistä niinkun toteuttaa, koska varsinkin minä, kun mä en oo tuntenu niitä edes eskarissa ku mä oon alottanu koko talossa vasta syksyllä, ni enhän mä niinku tunne ollenkaan niitä lapsia, sen tarkemmin niinku persoonina tai sitä mitkä on heidän vahvuudet ja mikä on niinku semmonen paras tapa oppia ja toimia. Et kyllähän semmonen jää niinkun noissa mestari-pajoissa ihan väistämättä melkein pois. Sellanen yksilöllistäminen. Että nyt tietysti taas niinku heti niinku nyt jo joulun jälkeen on pystyny paljon enemmän tietysti sitä tekemään koska on vähän jo jotkut persoonat on jäänyt mieleen ykkös-kakkosluokiltakin ... ainakin mä oon tosi paljon toteuttanu niitä mestari-pajoja niin että on ollu se ryhmä ni sitte mä oon jakanu niitä vielä siellä sitte pienempiin ryhmiin ... ni kyllähän siinä ryhmäjaossa niinku ottaa yleensä huomioon sitte sitä yksilöllisyyttäkin, että kuka niinku toimii parhaiten missäkin ryhmässä ja kenenkä kanssa ja tämmöstä. Niihin asioihin niinku tosi paljon tulee kiinnitettyä huomioita, että sitte se toimii ja se on niinku mielekästä kaikille lapsille se työskentely. Ja sitte niinku eskareiden kanssa, mitä niitä tuntee, ni tietää ketkä tarvii sitte enemmän sitä aikuisen tukee siellä silti, et jotka ei välttämättä niin kun osaa mennä sen kakkosluokkalaisten johdolla eteenpäin, että tarvii sitä aikuisen tukee. Tai on niin ujo, ettei välttämättä sen takia sitte kauheesti uskalla niitten koululaisten kanssa toimia ni kyllä niihin kiinnittää aina huomioo. (lto2)

5.3.2 Vertaisoppijat yksilön oppimista tukemassa

Oppijoiden toisilleen antamaa vertaistukea koettiin pienryhmissä olevan jonkin verran, ja useimmat haastateltavat pitivät sen olemassa oloa myös melko tärkeänä. Toki myös ajateltiin, että vertaisopettamista voisi olla enemmänkin ja osa haastateltavista koki, että ei aina osaa hyödyntää vertaisopet-

tamista tarpeeksi. Muutamissa arjen tilanteissa myös näkyi, että ajoittain opettajajohtoisuudesta saattoi olla hieman vaikea päästää irti, jos siihen oli hyvin rutinoitunut.

Aina ei muista sitä et vois niinku niiltä kakkosilta niinku tavallaan velvoittaakin sitä eskareitten auttamista ja sellasta enemmän ... Jotenkin on tavallaan ottanu niin itelensä et se on nyt mun tehtävä saada nää kaikki tästä eikä muistakaan sitä, et niitä kakkosia pystys käyttää vähän apunakin siinä. (lto3)

No sanotaan, et kyl sitä vertaistukee on ... Se on varmaan niinku semmonen mitä voi vielä kehittää ja mitä vois olla viel enemmänki ... siit on hirveesti kyllä hyötyä, että ... Jotenkin mä koen sen niin, et muutenkin täällä (yleisesti pienryhmien ulkopuolellakin). Että tavallaan sellasessa joukon paineessa, tai no se nyt ei oo mikään paine, mutta joukossa niinku-- Helpomminhan lapsi tekee ja oppii, että ku et se tulee niiltä toisilta lapsilta. Että niinku jos ois ihan puhtaasti sitä opettajajohtoista, niin niin-- Mää koen sen jotenkin niin, että tällain niinku tavallaan osallistamalla kaikki, niin se oppiminen on niinku paljon tehokkaampaa ja parempaa. (lto3)

Myös toinen lastentarhanopettaja (lto2) toteaa, että pienryhmätoiminnassa ”huipentuu se semmonen oman ryhmän toimiminen ... ja et on mahdollisuuksia oikeesti näyttää muille et mitä on tehty ryhmänä. Ja sit siinä yhdistyy kaikkien yhteinen juttu, mut et kaikki tekee siihen sen oman osuuden”. Kummankin lastentarhanopettajan mainitsemaa osallistamista tukevat monet kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijat, ja yhteistoiminnallisen oppimisen puolesta puhujista esimerkiksi Saloviitan (2006) ja Lummelahden (2001) mukaan tällainen yhteistoiminnallisuus voi rikastaa opetusta. Saloviita korostaa tällaista toimintaa erityisen hyväksi silloin, kun ryhmään kuuluu taidoiltaan monenlaisia oppijoita. Kuten jo tämän tutkimuksen teoriaosuudessa on mainittu, yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys (Lummelahti 2001, 59). Konstruktivismissa perusoletus on, että tietoa rakennetaan aktiivisesti aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta ja siinä oppiminen nähdään prosessina, jonka kautta käsitykset asioista muuttuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012, 66). Haastatteluja ja havainnoiteja tarkastelemalla huomasin, että tällä tavalla yhdessä oppiminen oli myös haastateltavien mukaan usein toimiva tapa oppia.

Opettajien puheessa korostui pienryhmien merkitys. Heidän mukaansa pienemmässä ryhmässä oppijoille oli usein enemmän aikaa. Monet kokivat, että yksilöllisten huomioiden tekeminen helpotui, etenkin jos hieman tunsii lapsia entuudestaan. Kun tunsii oppijoita, oli heitä myös helpompi jakaa edelleen pienempiin pienryhmiin ja jopa pareihin asti. Pienryhmissä myös osaamisen ja oppimisen taidot muodostivat laajan kirjon ja näin ollen joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmistä saattoi erottaa joskus jopa melko helposti oppijoita, jotka voisivat tukea toisiaan. Pienryhmien arkea seura-

nessa huomasi, että mitä pienempi ryhmä on, sitä enemmän vertaisopetus näkyi. Toki tähän vaikutti myös se, kuinka aktiivisesti opettaja oli mukana roolien jaossa. Ei ollut täysin yhdentekevää kuka pienryhmän jäsenistä oli vastuussa mistäkin asiasta. Monissa havainnoimissani tilanteissa opettajat olivat hieman miettineet tätä roolijakoa jo etukäteen. Esimerkiksi istumapaikat oltiin voitu suunnitella jo etukäteen; taitava ja tukea tarvitseva vieretysten. Tietenkin tehtiin myös spontaaneja ratkaisuja.

Siis turvallinenhan toi (pienryhmä) on. Se on turvallinen niille, jotka hakee-- jotka tarvitsee hirvittävän vahvat niinkun säännöt ja sellaset ... mut se on myös turvallinen niille jotka on hiljaisia, ja jotka ei muuten tuu kuulluks, näyks, et se voi olla et kerran viikkoon se lapsi tulee ensimmäisen kerran kuulluks, niinkin kamalaa se on sanoo, niin se että se ei oo välttämättä sanonu mitään sen viikon aikana ääneen. Siis sellasta et joku aikuinen ois kuullu ja nyt joku oikeen (sanoo sulle, että) ”Hienoo, ja hyvä”. Että hän saa sen (kokemuksen) ... (lto1)

No ainaki just sille (vertais-) opettajalle se on sellanen juttu, et saa tavallaan niinku olla semmonen selkeesti tärkeä, iso, ja niinku tällänen ja niinku tuoda esille sitä omaa osaamistaan, että olla vähän niinku-- ei nyt voi sanoo parempi, mutta et tavallaan siitä tulee sellanen itsetunto ... Kyllähän se on niinku taas sitte sille pienelle oppijalle ... niinku taas sit semmonen niinku et ”Vau, toi osaa!” ja tollaisia et ”Mäkin haluan!” ... Et kannustaa sit siihen oppimiseen enemmän. Puolin ja toisin, että just sellaseen itsetuntoon ja enemmän niinku semmoseen rohkeuteen niinku ... (lto 3)

Useat opettajat myös muistuttivat, että aina se vanhin ei ole se osaavin, vaikka useissa tapauksissa vanhemmalla oppijalla saattoi olla enemmän taitoa jossakin asiassa. Esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen oli usein koululaisten vastuulla, mutta myös esikoululaiset saattoivat ajoittain olla kykeneviä tämän roolin hoitamiseen. Hienoa oli kuitenkin huomata, kuinka kaikkien roolit koettiin pienryhmässä tärkeinä. Esimerkiksi tarkastajan rooli ei ollut huono ollenkaan. Myöskään se, että toiset oppijat osasivat enemmän kuin toiset, ei suuremmin näyttänyt haittaavan. Opettajana oleminen sai monessa oppijassa aikaan tunteen omasta osaamisestaan ja toinen oppija saattoi vaikkapa ymmärtää opeteltavan asian selkeämmin toisen oppijan kuin aikuisen selittämänä.

Seuraavissa lyhyissä lainauksissa laaja-alaisen erityisopettajan pienryhmässä muun muassa pohdittiin yhdessä, kuinka koululaispojat Matti ja Pekka voisivat olla vieressä istuvan esikoululaispoika Villen apuna oppimisessa. Apuopettaja saattoi vaihtua eri mestaritunneilla ja siksi yhdessä oli tärkeä kerrata mitä apuopettajan vastuulle kuului. Opettaja oli toki apuna myös koko ajan, mutta toiminta näytti olevan lapsille melko selkeää.

Opettaja: *Mitä Matin pitäisi nyt tehdä kun Matti istuu Villen vieressä?*
Minttu: *Sen pitää auttaa jos Ville ei osaa.*

Opettaja: *Autatko sitten Villeä, kun Villehän ei osaa kirjoittaa.*
Pekka: *Joo, mä näytinkin. Mä annan sen tehdä rauhassa omaa tahtia.*
Opettaja: *Hienoa!*

Pekka (Villemulle): *Eli tosta ympyröit ja kirjoitat sen tohon. Toi L-kirjain on noin pitkä (jatkaa tekstauskirjaimen viivaa pidemmäksi) ja toi I (-kirjain) on tollanen pieni. Just noin!*

(Havainnointi 15.2. 2013)

Kaikissa tilanteissa kaikki vertaisopetus ei aina toteutunut suunnitellulla tavalla ja esimerkiksi apuopettaja ei lähtenytkään auttamaan kaveria, vaan halusi suoriutua ehkä vain omista tehtävistään. Opettajien sanoessa selkeästi roolijaot ja vastualueet, toiminta sujui usein paremmin. Seuraavassa havainnointiotteessa on esimerkki oppimistilanteesta, jossa vertaisoppimista sekä tapahtui että jäi tapahtumatta.

Lintujen väritystehtävä. Numero kertoo värin, esim. 1=musta, 2=punainen. Opettaja kirjoittaa myös taululle numerot niiden väreillä (esim. numero kaksi punaisella liidulla). Paikat on valmiiksi mietitty niin, että eskarilainen on aina koululaisen vieressä. 2-3 lapsen pienryhmiä on yhteensä viisi. Ryhmät istuvat pulpettipaikoilla, kasvot opettajaan päin, riveissä. Kaksi koululaista ohjasi vieressään olevaa eskaria hienosti ja huomioivasti, kumpikin omalla tahollaan:

”Toi on ykkönen” ohjasi yksi tyttö pienempää poikaa vieressään. *”Väritä se mustalla. Huomaa noikin”* ja osoittaa saman linnun kohdalla muitakin mustalla väritettäviä alueita.

Toinen koulupoika auttaa kaverinaan olevaa eskaripoikaa; *”Mä voin kirjottaa sulle siihen ne lintujen nimet”*.

Toki jälkimmäisessä tapauksessa eskari olisi voinut kirjoittaa mallista itsekin, mutta tuossa kohtaa oli jo tehtävään käytettävä aika päättynyt. Monikaan ei ehtinyt kirjoitusvaiheeseen. Värityskin jäi joiltakin kesken. Kirjoitusohjeet esim. pu-na-tulk-ku oli opettajan kirjoittamana taululla, tekstauskirjaimin. Muutamat lapset näyttivät katsovan/tarkistavan välillä taulun ohjeita. Oli siis hyvä, että nekin olivat siellä. Ja lisäksi oli kaveri vieressä auttamassa. Vaihtoehtoja.

Muutoin oppijat tekivät melko lailla omia tehtäviään, muutamat eskari-koululaisparit/ryhmät eivät jutelleen juurikaan keskenään. Eskareiden työskentely näytti tällöin olevan hieman hitaampaa. Yksi eskarilainen oli jumittunut erääseen tehtävän vaiheeseen ja istui vaan hiljaa paikallaan. Opettajan ohje taululla näytti olevan hänelle vaikea eikä se riittänyt yksin avuksi tehtävästä suoriutumiseen.

(Havainnointi 8.2.2013)

Oli opettajana sitten aikuinen tai vertaisoppija, Tynjälä (1999, 48) huomauttaa, että kun opetuksessa keskitytään niihin toimintoihin, joista lapsi voi suoriutua kokeneemman avustuksella, päästään käsiksi niihin kykyihin, jotka ovat juuri alkamassa kehittyä. Hänen mukaansa, samalla tavoin kuin esimerkiksi pikkulapsi oppii lopulta kävelemään itse, ilman apua ja tukea, voi oppia monimutkaisia taitoja ja abstrakteja käsitteitä. Vaikka nämä edellä esitetyt esimerkit kentältä ovat pieniä, voidaan niistä tulkita, kuinka vertaisopettamisella on voimaa. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa opitaan yhdessä toisten kanssa ja toisilta antamalla virikkeitä toisten ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10). Jälkimmäisestä havainnointiesimerkistä voidaan tulkita, että kaverin kanssa ja avulla on päästy tehtävässä eteenpäin, myös nopeammin, vaikka nopeus ei tavoitteena varmasti ollutkaan. Aina vertaisopettaja ei antanut toiselle oppijalle aikaa omaan ajatteluun tai tekemiseen, mutta ilman apua ei toinen olisi välttämättä päässyt eteenpäin lainkaan. Muutama apuopettaja jätti kaverin suoriutumaan yksin hankalista tehtävistä ja suurin osa näistä pienistä oppijoista jäi sillä hetkellä itselle vaikeiden tehtävien äärellä melko alkutekijöihin. Toisen oppijan tai opettajan apu ja tuki on näidenkin esimerkkien valossa tärkeää. Hännisen (1999, 155) mukaan opetuksen pitäisi kulkea kulkea aina hiukan lapsen spontaanin kehityksen edellä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä asia näytti melko usein olevan näin, varsinkin niiden kohdalla, jotka eivät olleet taidoissaan niin kehittyneitä kuin toiset. Tärkeää olisi kuitenkin aina huomata kuinka merkityksellistä on että joku, aikuinen tai toinen oppija, olisi läsnä oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä, jotta oppiminen mahdollistuisi. Tietysti myös vertaisopettaja vahvistaa opettaessaan omaa osaamistaan ja oppii opettajana olemisen taitoa ja iloa, missä taas toisen opettajan tuki olisi olennaista.

6 PIENRYHMÄTOIMINTA OPETUKSEN YKSILÖLLISTÄMISEN MENETELMÄNÄ

6.1 Pienryhmätoiminnan haasteet ja mahdollisuudet

Tämän tutkimuksen haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoiminta on ennen kaikkea mahdollisuuksia luova asia. Pienryhmä voi heidän mukaansa antaa turvaa ja vaihtelua usein melko suurissa ryhmissä toimimiseen. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmät tarjoavat heterogeenisen oppijoiden joukon välityksellä mahdollisuuksia muun muassa vertaisopettamisen uudelleen toteuttamiseen, sillä tasoerot voivat olla hyvinkin suuria. Joidenkin opettajien mukaan myös pienryhmien vaihtuvuus antaa mahdollisuuksia uudensuhteisiin, sillä kaikkien kemia ei aina kohtaa ja siksi uudessa ryhmässä oppija saattaa tulla toimeen eritavalla toisten oppijoiden sekä opettajien kanssa. Ystävyysuhteiden solmiminen ja ryhmän jäseneksi tuleminen ovat Fabianin (2000) mukaan isoja asioita oppijalle. Mikäli nämä asiat eivät ole onnistuneet toivotulla tavalla omassa ryhmässä/luokassa niin tämä uusi pienryhmä voisi antaa ehkä uuden mahdollisuuden. Tämä pätee toki myös opettajiin itseensä. Heikin saavat kokemuksia myös muista kuin oman ryhmän oppijoista ja yhteistyötäkin päästään tekemään toisten opettajien kanssa. Monet opettajat kokivat esimerkiksi yhteisen suunnittelun luokanopettajan ja lastentarhanopettajan välillä hedelmälliseksi; tukea ja uusia ideoita antavaksi. Myös opettajat kokivat näin itse saavansa vaihtelua ja mielenkiintoa työhönsä, ja samalla tavoin kuin oppijat, hekin pääsevät pienryhmien kautta osalliseksi uudensuhteeseen, koulun ja esiopetuksen yhdessä muodostamaan kulttuuriin.

Esikoululaisten siirtymä kouluun näytti tapahtuvan pienryhmien kautta hiljalleen ja varsinaisen kouluun siirtymisen toivottiinkin pienryhmätoiminnan johdosta olevan pehmeämpi ja vähemmän stressaavampi. Toimivat vertaissuhteet näyttivät myös käytännössä olevan tärkeä siirtymiä sujuvoittava tekijä (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 7). Siirtymää tukevien pienryhmien kautta myös kunkin oppijan positiivista statuksen muutosta voitiin osaltaan tukea (ks. luku 5.2.2) sekä innostusta koulunkäyntiä kohtaan luoda (Ito2), sillä ”*se innostus ei tuu jos ei oo turvallinen olo*” ja ”*jos ei oo sitä innostusta, ni ei tuu sitä oppimistakaan*”. Se, kuinka jokainen oppija, jokainen yksilö, saadaan innostumaan ja näin ollen huomioiduksi opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa, on opettajien mielestä haasteellista. Niin kuin yksi lastentarhanopettajista (Ito1) sanoi, oppijoiden erilaisuus on sekä haaste että mahdollisuus. Haasteet ja mahdollisuudet koettiin muidenkin opettajien puheissa

pääosin samoiksi. Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen ei tuntunut opettajista vaihtuvissa pienryhmissä aina niin helpoilta ja laaja-alainen erityisopettaja katsoi lisäksi yksilöllisten tavoitteiden ja yhteisöllisten tavoitteiden yhteensovittamisen haastavaksi. Tärkeäksi seikaksi mainittiin yhteisen, järjestelmällisen suunnittelun tärkeys kaiken toiminnan taustalla.

6.1.1 Pienryhmän voima

Erityisesti opettajat korostivat sitä, kuinka pienemmässä ryhmässä yksilö on helpompi ottaa kiinnostuksen kohteineen ja taitoineen huomioon. Toki opetusta on mahdollista tukea myös isommissa ryhmissä eikä pienryhmää olekaan tarkoitus tässä nähdä ainoana vaihtoehtona toteuttaa yksilöllistä opetusta vaan lähinnä yhtenä mahdollisuutena. Toki monissa yhteyksissä pienryhmien merkitystä on nostettu esiin ja esimerkiksi Pennington (2005) on listannut monia pienryhmän etuja. Hänen mukaansa muun muassa yksilöiden vaikuttamismahdollisuudet kasvavat pienemmässä ryhmässä ja myös me-henki voimistuu (mt. 80; ks. myös luku 3.1). Myös opettajat korostivat yhtenä pienryhmien keskeisenä tavoitteena juuri yhdessä tekemistä ja yhteistoiminnallisuutta, toimimista kohti yhteisiä tavoitteita. Pienemmässä ryhmässä vastuuta voitiin usein jakaa niin, että jokaisen oppijan roolilla ja panoksella tuntui olevan merkitystä.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen sekä muiden joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoimintaa toteuttavien opettajien tueksi ja lohdutukseksi myös Keltikangas-Järvinen (1998, 195) toteaa, että käytännössä yksilöllisyyden huomioiminen on vaikeaa, ja joskus jopa mahdotonta. Keltikangas-Järvinen huomauttaa, että erot lasten kehityksessä saattavat olla niin suuret, että jos todella otettaisiin huomioon lasten yksilöllisyys, ei kovin suurelle joukolle enää voisi antaa yhteistä opetusta. Tästä päästään pienryhmien voimaan yksilöiden oppimisen tukemisen edistämiseksi. Monine haasteineen ja mahdollisuuksineen joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmä voi antaa eri tavoilla oppiville yksilöille tukea toisten oppijoiden ja opettajien toimesta. Tutkimusaineiston perusteella voidaan sanoa, että opetuksen yksilöllistäminen voi mahdollistaa sitä paremmin, mitä pienempiin ryhmiin jakaudutaan. Samalla kun opettajan koko isoa ryhmää koskeva vastuu vähentyy ja huomio kohdentuu yksittäisten lasten oppimiseen, myös oppijoiden yksilöllinen vastuu kasvaa ja sitä myötä kasvaa myös jokaisen panos, sekä yksilöllisten että yhteisöllisten, tavoitteiden saavuttamiseksi.

6.1.2 Yksilön tunteminen

Pienryhmässäkään yksilön huomioiminen ei ole helppoa mikäli oppijaa ei tunneta yhtään. Vaihtuvissa pienryhmissä oppijoiden tunteminen voi olla myöskin hankalaa, vaikka vaihtuvuudesta on löydettävissä hyviäkin puolia, kuten edellä on esitetty. Joillakin opettajilla saattaa olla oppijoista usean vuoden kokemus ja toisille taas kaikki oppijat ovat uusia tuttavuuksia. Siksi opettajien onkin tehtävä suunnitelmallista yhteistyötä tämän oppijoiden tuntemisen parantamiseksi. Tämän tutkimuksen yhteistyöparin opettajien kesken toisten opettajien tuki koettiin ensiarvoisen tärkeäksi. Esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan näkemyksiä arvostettiin melko yleisesti. Mitä paremmin yksilöt tunnetaan, sitä helpompi on tehdä ryhmäjakoja ja jakaa vastuutehtäviä ja rooleja. Kentälläkin kävi selväksi, että opettaja tarttui huomattavasti enemmän niiden oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin, jotka hän tunsu ja tunnisti. Jo luvussa 5.3.1 päädyttiin siihen tulokseen, että oppijoiden tunteminen on ehdoton lähtökohta yksilöllisiä suunnitelmia ja ratkaisuja tehdessä. Kun yksilö tunnetaan, mahdollistuu myös yksilöllisen opettamisen toteuttaminen. Tietenkään suurten lapsimäärien ollessa kyseessä ei voida opettajilta vaatia kaikkien lasten täysin perusteellista tuntemista. Pienikin tieto voi olla kuitenkin arvokasta. Esimerkiksi toisten opettajien huomiot voivat auttaa oppijan ”oman” opettajan työtä suuresti. Oppija opitaan varmasti tuntemaan, mikäli hänestä ollaan aidosti kiinnostuneita.

Parrilan ja Alilan (2011, 159) mukaan jokaista arjen tilannetta ja kohtaamista tulisi pitää sinällään arvokkaana. Heidän mukaansa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta on tärkeää, että kasvattajat oppivat tuntemaan lapset riittävän hyvin. Jokaisen lapsen hyvinvointia ja oppimista ei voi edistää ennen kuin omaa riittävästi tietoa kunkin lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta keskeisistä tekijöistä. Kunkin lapsen tarpeet, vahvuudet ja kehittämisen alueet pitäisi pystyä tunnistamaan sekä erottamaan ne temperamenttiominaisuudet, joita ei voi muuttaa. Jokaisen lapsen näkeminen positiivisessa valossa on Parrilan ja Alilan mukaan tärkeää oppijan hyvinvoinnin ja itsetunnon vahvistamiseksi.

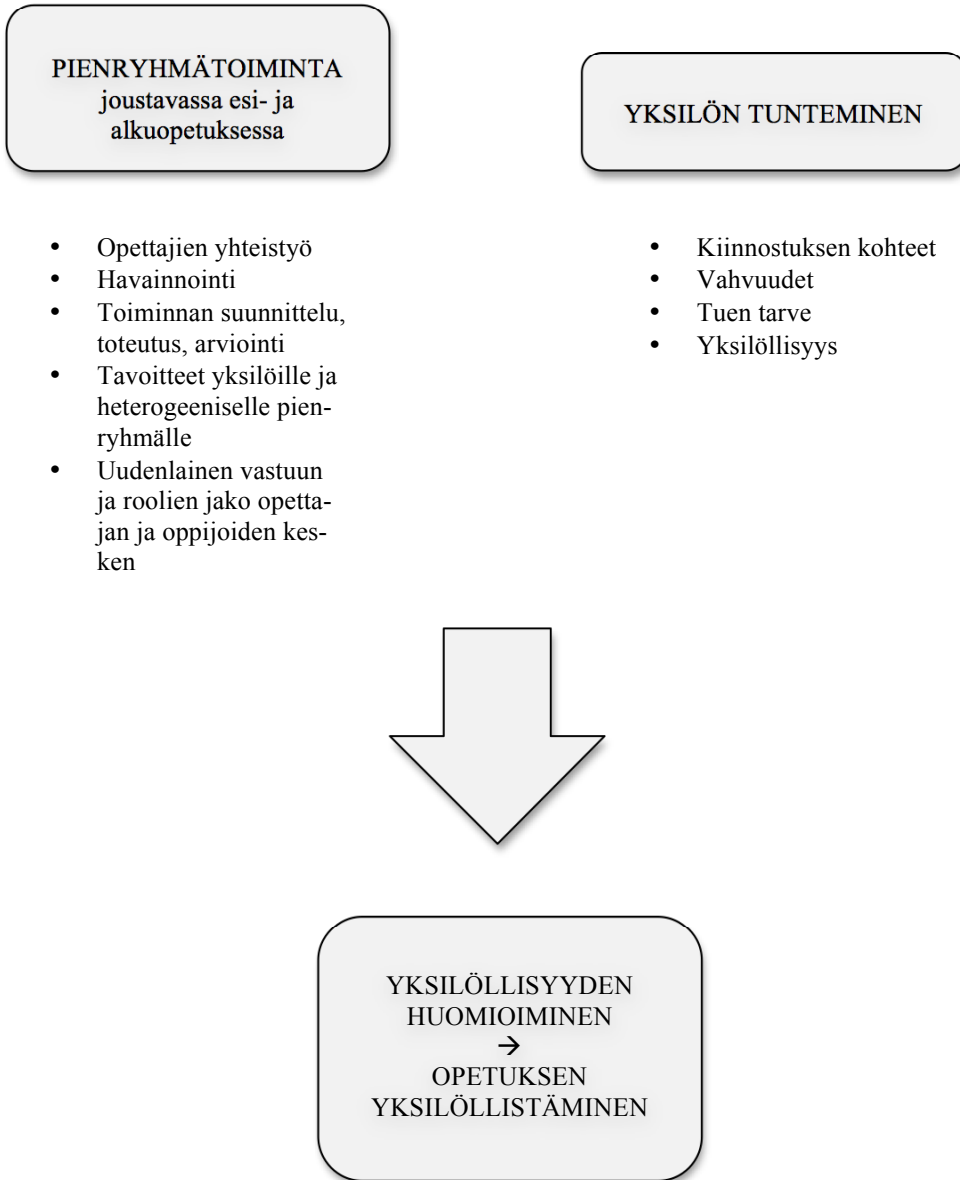
6.2 Koontia

Edellä esiteltyjen tutkimustulosten ja johtopäätösten pohjalta voidaan tiivistäen todeta, että pienryhmätoiminta, yhdessä oppijoiden tuntemisen kanssa, voi tukea opetuksen yksilöllistämistä. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmissä opetuksen yksilöllistämistä haastaa oppijoiden laaja kirjo,

muun muassa oppijoiden iän ja taitojen suhteen, mutta samalla nämä ryhmät myös mahdollistavat heterogeenisyytensä vuoksi paljon esimerkiksi vertaisoppimisen ja -opettamisen suhteen. Erityisesti tutkimuksen havainnointiaineisto osoittaa, että usein opetusta voidaan yksilöllistää sitä enemmän, mitä pienempi ryhmä on, koska tällöin oppijoille voidaan jakaa yksilöllisempiä rooleja, vastuualueita ja tehtäviä. Yksilöllisessä opetuksessa lapsi osallistuu häntä tukevaan toimintaan yhdessä sekä vertaisoppijoiden kanssa ja tuella että aikuisen ohjauksessa (Lummelahti 2001, 9). Toiminnan taustalla vaikuttaa merkittävästi muun muassa suunnittelu, mikä mahdollistaa, että yksilö saa tarvitsemansa tuen (Pihlaja 2001, 169).

Opettajien resurssit saattaavat suuntautua pienryhmässä joskus suurta ryhmää paremmin itse yksilöiden oppimiseen ja oppimisen tukemiseen. Vaikeuksia toki voi tuottaa juuri se, että kaikkia oppijoita, yksilöitä, ei heti tunneta. Vaikka opettaja ei tuntisi entuudestaan oppijoista ketään, on pienryhmässä uusia tuttavuuksia kuitenkin vähemmän kuin vaikkapa kokonaisessa luokassa, mikä voi itsessään motivoida opettajaa oppimaan tuntemaan lapsia. Kullekin oppijalle on ehkä myös enemmän aikaa. On myös huomattava, että joissakin tapauksissa uusi opettaja saattaa myös havaita oppijassa jotakin, mitä oppijan entuudestaan tunteva opettaja ei ole huomannut tai tiedostanut. Jonkinlainen oppijan tuntemus on taustalla kuitenkin aina, edellä mainitun kaltaisissa tapauksissa lapsen entuudestaan tuntevilla opettajilla. Tämä tuntemus vain täydentyy uuden opettajan tekemillä havainnoilla. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmiä tarkastellessa on huomattava, että esimerkiksi erilaisen opettajankoulutuksen saaneilla tai erilaisen kasvatusajattelun ja persoonallisuuden omaavilla opettajilla havainnot oppijoista saattaavat olla hyvinkin erilaisia ja kohdistua eri asioihin ja näin ollen havainnot ovat juuri toisiaan tukevia. Tällainen opettajien tarjoama yhteinen tuki yksittäisen oppijan polulla esiopetuksesta alkuopetukseen on ensiarvoista. Esi- ja alkuopetusikäisistä oppijoista koostuvat pienryhmät opettajineen luovat omalta osaltaan tätä yhteisen tuen mahdollisuutta.

Tämä tutkimus osoittaa, että joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmätoiminta yhtenä vaihtoehtoisena menetelmänä yksilön oppimisen tukemisessa voi olla arvokasta ja muita menetelmiä positiivisesti tukevaa. Tämä yhteistoiminnallinen menetelmä, jossa mahdollistuu monenlainen oppiminen ja opetus, voi myös osaltaan helpottaa oppijan siirtymää esiopetuksesta kouluun, sillä pienryhmien kautta opitaan tuntemaan hiljalleen uusia ympäristöjä, ihmisiä ja kulttuuria. Onnistuneessa pienryhmätoiminnassa myös yksilöä opitaan tuntemaan ja sen myötä huomioimaan ja hänen opetustaan yksilöllistämään. Tutkimuksen tuloksia kuvaamaan voidaan muodostaa seuraavan kaltainen kuvio:



KUVIO 2. Pienryhmätoiminta opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa.

7 TUTKIMUKSEN JA SEN MERKITYKSEN POHDINTAA

7.1 Paluu tutkittavan ilmiön makrotasolle

Tämän tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, pienryhmätoimintaa opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä, on tarkasteltu yhden tamperelaisen esi- ja alkuopetuksen toimintamallia toteuttavan yhteistyöparin pienryhmätoimintaa kuvaamalla. Vaikka tarkastelun ja analysoinnin kohteena on ollut lähinnä kyseinen tapaus, on sitä pyritty myös ymmärtämään osana laajempaa esi- ja alkuopetuksen kokeiluihin ja toimintamalleihin liittyvää yhteiskunnallista ilmiötä. Voitaisiin puhua Kallion (2010, 178) sanoin jopa geopolitiittisesti sensitiivisestä tutkimusotteesta, joka tarkoittaa käytännössä juuri tutkimuskohteen kontekstualisoimista. Asioiden tarkasteleminen ainoastaan yhdessä mittakaavassa ei ole Kallion mukaan mielekäästä, mikäli ilmiötä pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti. Tästä syystä myös tätä tutkimusta on pyritty ilmentämään paitsi mikrotasolla, jota tutkittavan tapauksen joustavat esi- ja alkuopetuksen pienryhmät edustavat, myös laajemmalla makrotasolla, jota puolestaan yhteiskunnallinen tarkastelu edustaa (ks. luku 4.5; kuvio 1).

Joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluihin liittyen on tehty jonkin verran tutkimuksia, joiden tuloksiin tutustumalla voidaan ymmärtää osittain myös tämän tutkimuksen merkitystä. Esimerkiksi Hannele Karikoski (2008) on tutkinut väitöskirjassaan lapsen koulunaloittamista ekologisena siirtymänä eli juuri siirtymänä esiopetuksen kontekstista koulun kontekstiin. Sekä Karikosken että tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi oppijan siirtymään liittyvä haasteellisuus liikuttaessa uuteen institutionaaliseen ympäristöön, joita juuri esimerkiksi esiopetus ja koulu edustavat (ks. esim. Hedegaard & Fleer 2008, 11). Myös Pekkarinen ja Vehkalahti (2012, 14) puhuvat siirtymiin liittyen institutionaalisesta etenemisestä esimerkiksi juuri päiväkodin kautta peruskouluun. Siirtymissä muodostuu heidän mukaansa kiinteitä sidoksia esimerkiksi vertaisryhmiin ja muihin yhteiskunnan virallisiin ja epävirallisiin instituutioihin. Kun puhutaan lapsista, he toteavat, että asiantuntijoiden osaaminen on kanavoitu sosiaalistamisen prosessiin juuri erilaisten instituutioiden kautta. Samoin myös tässä tutkimuksessa sosiaalisten taitojen oppiminen sekä yhdessä oppiminen nähdään merkittäviksi ja pitkälle tulevaan heijastuviksi taidoiksi, sekä edellytykseksi yksilölliselle oppimiselle. Myös Hedegaardin ja Fleerin (2008, 10) mukaan lapsi on nähtävä sosiaalisen kollektiivin (yhteistoiminnallisen yksikön) osallistujana yhdessä muiden kanssa. Heidän mukaansa lapsi kehittyy yksilönä, yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä, erilaisten institutionaalisten käytäntöjen läsnä ollessa, mikä

myöskin tukee tämän tutkimuksen tuloksia sekä tutkimuksen taustalla vaikuttavaa sosiokulttuurista viitekehystä, jonka mukaan oppiminen on lähtökohdiltaan sosiaalinen ilmiö, johon liittyy aina myös kulttuurinen ja historiallinen kehys (Tynjälä 1999, 44; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25). Pekkarisen ja Vahkalahden (2012, 13) mukaan länsimaista lapsuuden ja nuoruuden historiaa on myöskin mahdotonta kirjoittaa erillään lapsuuden ja nuoruuden instituutioiden historiasta.

Reetta Leppälä (2007) puolestaan on kohdistanut väitöstutkimuksensa vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittämiseen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa eräässä kehittämishankkeessa lasten oppimisen näkökulmasta. Tutkimustulosten mukaan lapsen oppimista vahvistavia tekijöitä ovat vanhempien ja koulun henkilökunnan yhteistoiminnan onnistuminen, lasten yksilöllisen oppimisen tiedostaminen sekä sekä lasten turvallisuuden tunteen säilyminen. Näistä jokainen tukee osaltaan myös tämän tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan muun muassa suunnitelmallisella yhteistyöllä on merkitystä (tässä tutkimuksessa toki keskityttiin vain opettajien väliseen yhteistyöhön). Leppälän tutkimustulokset paljastivat lisäksi opetusjärjestelyihin liittyviä ongelmia, kuten henkilökunnan ammatillisen muuttumisen vaikeuden, ennakkoluulot ja asenteet sekä opetusryhmien suuret koot. Näistä erityisesti viimeinen tukee tämän tutkimuksen kohteena olevan pienryhmätoiminnan keskeistä merkitystä yhtenä opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa.

Vaikka edellä mainitut kaksi väitöskirjaa keskittyvät joustavaan esi- ja alkuopetuksen teemaan kumpikin omista näkökulmistaan, voitiin niistä löytää yhteneväisyyksiä tähän tutkimukseen ja näin ollen ne voidaan nähdä myös tämän tutkimuksen tuloksia tukeviksi. Samoin tämän tutkimuksen voidaan ajatella olevan muun muassa näitä väitöstutkimuksia hieman täydentävä ja ennen kaikkea uutta näkökulmaa antava, nimenomaan tätä vielä kokeiluvaiheessa olevaa joustavaa esi- ja alkuopetusta ajatellen.

Tutkimuksen merkitys voidaan ymmärtää täysin vasta, kun tutkimustulokset on kiinnitetty laajempiin merkityksiin (Kalliala 2010, 178) eli juuri ilmiön yhteiskunnalliseen laajuuteen. Kun tarkastellaan muualla Tampereella ja Suomessa toteutettuja joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluja ja toimintamalleja, voidaan niissä nähdä tämän tutkimuksen tapaukseen verrattuna varmasti paljon yhteneväisyyksiä ja eroja. Kenties, ja toivottavasti, tämänkin tutkimuksen tuloksista on hyötyä jatkossa muille toimintaan mukaan tuleville yhteistyöpareille ja toivottavasti myös muiden yhteistyöparien kokemuksia kantautuu tämän tutkimuksen kohteelle. Tämän tutkimuksen perusteella voisi uskoa kokemusten ja ideoiden jakamisen olevan hyvinkin merkityksellistä näitä uusia toimintamal-

leja luodessa. Paitsi varsinaisten tutkimustulosten ja johtopäätösten, myös pelkkä tapauksen toiminnan, kuvaaminen voi olla jollekin uudelle yhteistyöparille suuri apu.

Tässä tutkimuksessa kuvattujen pienryhmien toimintahetkiä, mestaritunteja, luonnehti yhteistoinnallisuuteen viittaava tunnuslause ”*Ekat, tokat, eskarit, yhteistyön mestarit!*”. Tämä lause on oivallinen kuvaamaan paitsi yhteistyöparin mestarituntien ideaa myös koko joustavan esi- ja alkuopetuksen ideaa, jossa yhteistyön keskeisiä toteuttajia ovat oppijat ja opettajat, mutta toki myös esimerkiksi oppijoiden vanhemmat (ks. Leppälä 2007). Yhteisvoimin siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen helpottuu ja yhteisvoimin jokaista oppijaa voidaan tukea yksilöllisessä oppimisessaan ja koululaiseksi kasvussaan tämän matkan aikana. Joustavan esi- ja alkuopetuksen pienryhmät tarjoavat yhden vaihtoehdon tukea yksilöä hänen oppimisessaan, kasvussaan ja kehityksessään myös siirtymävaiheessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen laadukkuutta voidaan tavoitella monella tavalla. Tässä tutkimuksessa laadukkuuteen on panostettu muun muassa tekemällä toimiva teemahaastattelurunko, valmistautumalla jokaiseen haastatteluun ja havainnointikertaan huolella sekä tekemällä litteroinnit ja analyysivaiheen luokittelet suunnitellusti ja tiettyjä sääntöjä noudattaen. Tärkeää on ollut huomioida, että sekä haastattelu että havainnointiaineiston luotettavuus riippuu niiden laadusta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Myös pelkästään se, että tutkimusmenetelmiä on useampi kuin yksi, lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta, sillä esiin on voitu tuoda laajempia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön liittyen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38). Voidaan puhua aineistotriangulaatiosta eli eri aineistonkeruumenetelmien välisestä vuoropuhelusta (Ronkainen ym. 2011, 47).

Luotettavuuteen liittyy keskeisesti myös tutkijan rooli, jota on tämän tutkimuksen eri vaiheissa pyritty juuri luottavuudenkin takaamiseksi kuvaamaan. Tutkijan roolin vaikeus näkyi tässä tutkimuksessa erityisesti osallistuvan havainnoijan roolissa kentällä, kuten luvussa 4.4.2 esitellään. Kentällä oli huolehdittava koko ajan Aarnoksenkin (2007, 170) mainitsemasta lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta, vaikka esimerkiksi lapsia ei varsinaisesti haastateltu. Olennaista oli saada luotua tilanteista sellaisia, että kaikki kokivat ne positiivisina. Sama oli asian laita toki myös opettajien kohdalla yksilöhaastatteluissa. Haastatteluissa ennen kaikkea tutkittavan ja tutkijan välisen luottamuksen syntyminen oli tärkeää. Luottamus koski sekä itse haastattelutilannetta että sitä, mikä

haastattelujen jälkeen seuraa, eli litterointeja, anonymiteettia ja haastateltavien kokemusten tulkin-
taa sekä tulosten raportointia. Etnografisen tutkimuksen voima on nimenomaan subjektiivisuus,
tutkittavan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus (Syrjäläinen 1994, 102).

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät myös validiteettiin ja reliabiliteettiin liittyvät pohdinnat. Tä-
män etnografiaa hyödyntävän tapaustutkimuksen validiutta tukee se, että kenttätutkimus kesti mel-
ko pitkän ajallisen jakson ja että aineistoa kerättiin ja tallennettiin monin tavoin, mikä puolestaan
mahdollisti ristiinvalidoinnin eli päätelmien ja luokitusten varmentamisen tarkastelemalla niiden
esiintymistä eri tavoin hankitussa aineistossa (Syrjäläinen 1994, 89; 101). Koska kentällä olo kesti
useita kuukausia, muun muassa tehdyt johtopäätökset varmentuivat koko ajan. Tutkimuksen jokai-
sen vaiheen kuvaaminen perusteluineen parantavat myös osaltaan tämän tutkimuksen validiteettia,
samoin kuin esimerkiksi tutkimuksen tuloksia selventämään esitetyt kuviot, taulukot sekä koosteet
(Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27).

Tutkimuksen reliabiliteettia eli tutkimustulosten toistettavuutta on kritisoitu paljon laadullisia tut-
kimuksia tarkasteltaessa (ks. mm. Hirsjärvi & Hurme 2008, 186; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).
Syrjäläisen (1994, 101) mukaan juuri etnografisessa tutkimuksessa reliabiliteetti-arviointi on usein
osoitettu epärelevantiksi. Tämän tutkimuksen kohdalla voidaan uskoa, että myös toinen tutkija voisi
tutkimusaineiston perusteella päästä melko samankaltaisiin tulkintoihin ja johtopäätöksiin kuin
tässä tutkimuksessa on päästy. Toki tulee muistaa, että kyseessä on aina tutkijan tekemä tulkinta.
Tässä tutkimuksessa olennaista on myös se, että kyseessä on sellaisen toimintamallin tarkastelu ja
ymmärtäminen, joka muuttuu ja esimerkiksi siihen liittyvien tutkittavien kokemukset varmasti vielä
muuttuvat ja täydentyvät. Ennen kaikkea tämän tutkimuksen dynaamisuus ja prosessiluonteisuus
eivät näin ollen tue perinteistä reliabiliteettitarkastelua (Syrjäläinen 1994, 101). Yksi tapa ymmärtää
reliabelius on se, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos (Hirsjärvi
& Hurme 2008, 186). Tässä tutkimuksessa haastattelu- ja havainnointiaineistosta oli löydettävissä
osittain samoja asioita, mutta niiden anti oli suureksi osaksi myös toisiaan täydentävää. Lisäksi oli
löydettävissä myös joitakin ristiriitaisuuksia.

Useamman aineiston ja näkökulmien olemassaololla voidaan saada tukea myös tutkimuksen eettis-
ten kysymysten huomioimiseen (Kallio 2010, 176). Ihmistieteissä ollaan tutkimuksen jokaisessa
vaiheessa eettisten kysymysten äärellä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19). Etnografiassa on kyse tutki-
jan merkityksellistämästä todellisuudesta mielekkääksi perustellusta teemasta sekä sen ratkaisueh-
dotuksen esittämisestä. Siksi jo tutkimuskohteen ja aiheen valinta voidaan katsoa ensimmäiseksi

merkittäväksi eettiseksi operaatioksi. (Suojanen 1996, 44; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Tutkimuksen eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua ja uskottavuutta. Hyvää tutkimusta ohjaa eteenpäin eettinen sitoutuneisuus, mikä on haluttu huomioida heti tämän tutkimuksen alusta alkaen. Eettisyyden kriteereitä ei näin ollen olla haluttu nähdä vain jonkinlaisina tarkistuslistoina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127; 132.) Kuten Eskola ja Suoranta (2008, 52) toteavat, jo eettisten kysymysten problematiikan tunnistaminen tekee tutkijan työstä todennäköisesti myös eettisesti asiallista työtä. Eettisesti kestävä kvalitatiivisen kokemuksen tutkimuksen perustana on ennen kaikkea pyrkimys tavoittaa toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin toinen ihminen sen kokee. Kokemusta koskevan tutkimuksen eettisyys edellyttää kokemuksen tutkimista ja säilyttämistä yksilökohtaisena, mihin ollaan sekä haastateltavien että havainnoitavien kohdalla mahdollisimman hyvin pyritty. (Perttula 1996, 97–98.)

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistää tutkimustietoa tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85) eikä populaatioon, eli ihmisryhmään, joka vastaa määrättyiltä osin tutkimukseen osallistuneita, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa osallistuvat edustavat lähinnä itseään (Perttula 1996, 88–89). Joustavan esi- ja alkuopetuksen malleja ja toteuttamisen tapoja on monia ja tämän tutkimuksen tapaus on vain yksi esimerkki muiden joukossa. Toki tästä voivat toivottavasti muut ammentaa ja saada ideoita toimintaansa. Se, mihin voidaan yleistää, ja mihin tässäkin tutkimuksessa on lähinnä yleistämistä kohdistettu, on teoria (Perttula 1996, 89). Esimerkiksi aiempaan tutkimukseen verrattaessa voidaan tästä tutkimuksesta löytää jonkin verran aiempaa tutkimustietoa tukevia tuloksia. Tämän etnografiaa hyödyntävän tutkimuksen kohdalla voidaan puhua myös jonkinlaisesta analyttisestä yleistämisestä, jolloin teoreettisten oletusten paikkansapitävyyttä on voitu osittain osoittaa ja näin ollen on päästy laajentamaan sekä myös yleistämään näitä teorioita ja kytkemään tuloksia kirjallisuuteen. Osittain voidaan puhua kuitenkin myös niin sanotusta luonnollisesta yleistämisestä, joka liittyy jo edellä hieman esiin tuotuun lukijan mahdollisuuteen yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. (Syrjäläinen 1994, 102–103.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata tutkittavaa ilmiötä ja ymmärtää siihen liittyvää toimintaa sekä antamaan ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta (Tuomi & sarajärvi 2009, 85). Tulkinta kulkee mukana koko kvalitatiivisen tutkimusprosessin ajan. Etnografista tutkimusta tehdessä tulkintoja tehdään heti kentälle siirryttäessä, tässä tutkimuksessa ensin kokonaisvaltaisesti ja sitten yksityiskohtiin kohdistuen. Lukijan on voitava luottaa tutkijan tekemään tulkintaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 152.)

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tämän tutkimuksen voidaan ajatella jo itsessään olevan jonkinlaista jatkotutkimusta aiemmin tehdyille tutkimuksille, jotka liittyvät joustavan esi- ja alkuopetuksen kokeiluihin ja toimintamalleihin. Tämän tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, pienryhmätoimintaa opetuksen yksilöllistämisen menetelmänä, ei kuitenkaan ole aiemmin tutkittu samassa yhteydessä, mikä tekee tästä tutkimuksesta omalta osaltaan merkityksellisen. Tämän tutkimukseen ilmiöön liittyen löytyisi varmasti vielä paljon ammennettavaa ja olisi mielenkiintoista tutkia ilmiötä myös joidenkin toisten tapausten kohdalla. Näin saataisiin hieman aikaiseksi vertailevaa tutkimusta eri yhteistyöparien välillä.

Vaikka tämän tutkimuksen puitteissa kentällä oltiin jo useita kuukausia, tulisi toiminnan ja esimerkiksi tavoitteiden kehittyminen varmasti näkyvämmäksi vieläkin pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna, koska kuten tämän tutkimuksen tuloksetkin osoittavat, voi näiden asioiden kehittyminen olla hyvinkin haastavaa ja aikaa vievää. Mielenkiintoista olisi seurata tämän, tai mahdollisesti myös jonkin muun joustavaan esi- ja alkuopetukseen liittyvän ilmiön, toteutumista koko ”kolmivuotiskauden” ajan, eli sen ajan kun oppija siirtyy esiopetuksen, ensimmäisen ja toisen luokan läpi kohti täysivaltaisempaa koululaisen roolia. Tässä kohtaa olisi tietysti ensiarvoisen tärkeää kuulla, paitsi opettajien, myös oppijoiden kokemuksia tästä kolmen vuoden mittaisesta siirtymästä.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Adenius-Jokivuori, M. & Linnilä, M-L. 2001. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen yksilöllistäminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 158–168.
- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 7–12.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/alijoki/erityist.pdf>>. (Luettu 24.11.2012).
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2. painos. Hamina: Akatiimi.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data: complementary research strategies. Thousand Oaks: Sage.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. 2001. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: SAGE, 352–365.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juurrutus. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

Esi- ja alkuopetuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2015. Tampereen kaupunki. Päivähoidon ja perusopetuksen tuotantoalue. Päivitetty 11.9.2012. Moniste.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus.

<http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf>.

(Luettu 27.2.2013).

Fabian, H. 2000. A seamless transition? Paper presented on the 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA), London 29th of August - 1st of September 2000.

<<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/fabian1.pdf>>. (Luettu 27.11.2012).

Fabian, H. & Dunlop, A-W. 2007. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working papers in early childhood development. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. <http://www.ecdgroup.com/docs/lib_004355738.pdf>. (Luettu 22.11.2012).

Fleer, M. & Hedegaard, M. 2010. Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture and Activity* 17, 149–168.

<<http://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/17-2-fleer-hedegaard.pdf>>. (Luettu 23.9.2013).

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Väitöskirja.

<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18017/95139-2596-x.pdf?sequence=1>>.

(Luettu 12.3.2013).

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.

Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Uudistettu painos. Hanna Vilkkä (toim.) Hämeenlinna: SoFia. <http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf>. (Luettu 8.1.2013).

Hakkola, K. & Virsu M. 2000. Entäs jos.. Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Helsinki: Tammi.

Hedegaard, M. & Fler, M. 2008. Studying children: A cultural-historical approach. New York: Open University Press. Saatavilla verkkoaineistona. (Luettu 23.9.2013).

Heikkinen, Hannu L. T., Jokinen, H., Markkanen I. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis; 1407. Väitöskirja. <<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1>>. (Luettu 20.3.2013).

Holkeri-Rinkinen, L. 2011. Rakennetaan vuorovaikutusta ja vuorovaikutuskumppanuutta. Teoksessa K. Allila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva, 69–91.

Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. <http://www.edev.fi/img/portal/1354/julkaisu_61.pdf>. (Luettu 4.11.2012).

Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. Valinnan paikat. 2008. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. 2. painos. Teoksessa Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.

Hänninen, V. 2001. Lev Semjonovitš Vygotsky. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino, 79–103.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. 2. painos. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R.Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatustuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus, 275–291.

James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: SAGE, 246–256.

Jyljä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva padagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–218.

Kalliala, M. 2009. Aikuisten ja lasten vuorovaikutus. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 3. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2009. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–78.

Kallio, K. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 163–187.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

<<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514287459/isbn9789514287459.pdf>>. (Luettu 12.3.2013).

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

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

Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallitavaan toimintakulttuuriin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. 8. painos. Porvoo: Wsoy.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökoh-tiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1>>.

(Luettu 25.11.2012).

Koivula, M. 2011. Näkökulmia lasten yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen päiväkodissa. Teoksessa K. Allila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatukseen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva, 124–137.

Koppinen, M-L & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.

Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. 2. painos. Teoksessa Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 183–197.

Kronqvist, E-L & Kumpulainen K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.

Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino 335–357.

Laine, M., Bamberg J. & Jokinen P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.

Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–133.

Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514283598/isbn_9789514283598.pdf>. (Luettu 6.10.2013).

Lerkkanen, M-K & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 27–36.

Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.

Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Johdanto. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–16.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. 3. painos. Vantaa: Pedatieto.

Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: Towards collaborative scaffolding. The Training of all Teachers in Diversity of Pupils. Review of Adaptation and Schooling, 55(3), 57–74.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.

Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–164.

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdista koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.

Parrila, S. & Alila, K. 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa K. Allila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010*. Oulu: Ediva, 155–167.

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–21.

Pennington, D. C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suom. M. Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.

Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 83–108.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.

< http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf >. (Luettu 27.2.2013).

Pihlaja, P. 2001. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen esiopetuksen suunnitelma. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Jyväskylä: Gummerus, 169–176.

Pihlaja, P. & Linnilä, M-L. 2002. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 238–254.

Pyhältö, K., Karila, K. & Lipponen, L. 2013. Johdanto. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17; 5.

Rajala, A., Hilppö, J., Paananen M. & Lipponen, L. 2013. Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaaleissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17; 46–52.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. 2. painos. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.

Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64–89.

Riihelä, M. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhtenäinen esi- ja alkuopetuksen perusta. Teoksessa E. Saksala (toim.) Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päivähoido, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Helsinki: Yleisradio, opetusjulkaisut, 84–91.

Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. New York: Oxford University.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Saarela-Kinnunen M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.

Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227–246.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savolainen, V. 2012. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö tiivistyy Tampereella. Puska-radio. Pohjois-Hämeen lastentarhanopettajat ry. 3/2012.

Sherman Heyl, B. 2001. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: SAGE, 369–379.

Siniharju, M. 1993. Joustava koulunaloitus. Teoksessa E. Saksala (toim.) Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päivähoito, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Helsinki: Yleisradio, opetusjulkaisut, 103–108.

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

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

Suojanen, P. 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 35–66.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. 1.–3. painos. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: vastapaino, 9–21.

Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Second printing. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

LIITTEET

Haastateltavien taustatiedot

Liite 1(1)

Lto = lastentarhanopettaja

Lo = luokanopettaja

Ela = laaja-alainen erityisopettaja

Ammatti	Koulutus	Sukupuoli	Ikä	Työkokemus opettajana*	Työkokemus joustavasta esi- ja alku- opetuksesta
Lto 1	Lastentarhanopettaja, sosiaalialan ohjaaja	Nainen	37v.	13 vuotta	Toimintakausi 2012–2013
Lto 2	Lastentarhanopettaja	Nainen	24v.	2 vuotta	Toimintakausi 2012–2013
Lto 3	Sosionomi	Nainen	34v.	10 vuotta	Toimintakausi 2012–2013
Lo 1	Luokanopettaja	Nainen	43v.	18 vuotta	Toimintakausi 2012–2013
Lo 2	Luokanopettaja, historian aineopettaja	Nainen	37v.	10 vuotta	Toimintakausi 2012–2013 + 2 vuotta toisessa koulussa
Ela	Erityisopettaja/ erityisluokanopettaja, luokanopettaja	Nainen	-	19 vuotta	Toimintakausi 2012–2013

* Työkokemus on laskettu haastateltavien opettajaksi valmistumisesta alkaen. Joidenkin haastateltavien kohdalla työkokemusaikaan saattaa sisältyä mm. eri laajuisia hoito- tai vuorotteluvapaita, joita ei ole kuitenkaan kirjattu näihin taustatietoihin, sillä niillä ei koeta olevan juurikaan merkitystä tutkimustuloksiin nähden.

TAUSTATIEDOT

ikä
sukupuoli
koulutus, valmistumisvuosi
työkokemus opettajana
(työ)kokemus joustavasta esi- ja alkuopetuksesta

YKSILÖLLISYYS JA YKSILÖLLISTÄMISEN TOTEUTTAMINEN

mitä ymmärrät yksilöllisyydellä ja opetuksen yksilöllistämällä

millaisena näet sen merkityksen joustavassa esi- ja alkuopetuksessa/joustavassa kouluun siirtymisessä

kuvaile, miten tämä yksilöllisyys käytännössä toteutuu

oppimisprosessin yksilöllinen tukeminen pienryhmässä

- toteutuuko, miten
- resurssit siihen
- kuinka lapset opitaan tuntemaan (monta ryhmää, jotka kiertävät opettajalta toiselle)
- lapsen osaamisen/oppimisen, hyvinvoinnin ja omien mielenkiinnon kohteiden/ideoiden tunnistaminen ja huomiointi toiminnassa
- suunnittelu, toteutus, arviointi → kehittäminen

yksilön oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen vuorovaikutuksessa

- vertaisoppijoiden tuki/ohjaus
- opettajan tuki/ohjaus
- muuta

TAVOITTEET

millaisia tavoitteita asetetat toiminnalle ja yksilöille pienryhmässä

entä yhdessä muiden opettajien kanssa

- oppimiseen liittyvät tavoitteet
- tunnetason tavoitteet
- muuta

tavoitteiden kehittyminen

PIENRYHMÄTOIMINTA YKSILÖLLISYYDEN KANNALTA

haasteet
mahdollisuudet