



Isotalo Ida-Eveliina & Kiikka Heidi

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2020

Siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen, lapset tulevat keskelle hetkistä arkea,

joka ei pysähdy

(Suorsa, Kosola ja Raetsaari, 2020).

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen esi- ja alkuopetuksen välillä (Ida-Eveliina Isotalo & Heidi Kiikka)

Kandidaatintutkielma, 38 sivua

Syyskuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia eroja esi- ja alkuopetuksen välillä on yksilöllisyyden huomioimisessa. Vertailemme esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmia keskenään, tavoitteena löytää eroavaisuuksia pedagogisissa käytänteissä lapsen yksilöllisyyden huomioimisen suhteen. Tarkastelemme myös millä keinoilla opettaja voi tukea lapsen yksilöllisyyttä lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetuksen pariin.

Kandidaatintutkielmamme on kuvaileva, integroiva kirjallisuuskatsaus. Tämän tyyppinen kirjallisuuskatsaus on aineistolähtöistä ja ilmiön kokonaisvaltaista tarkastelua. Olemme hankinneet tutkielmaamme varten kotimaisia ja kansainvälisiä lähteitä, hyödyntäen eri tietokantoja. Tutkielmamme noudattaessa laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, osa aineiston analyysi- ja tulkintaprosessista tapahtui jo aineistonhankinnan yhteydessä. Kriittinen aineistontulkinta rakentui läpi tutkielman keskustellessamme kirjallisuudesta ja niiden sisällöistä.

Tutkimuksemme myötä saimme selville opetussuunnitelmien eroavan yksilöllisyyttä käsittävässä pedagogiikassa. Tutkimuksen tulosten mukaan opettaja voi huomioida lasten yksilöllisyyttä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen aikana esimerkiksi oman pedagogisen toimintansa kautta, pienryhmäpedagogiikan avulla, opetusta eriyttämällä ja yhteistyöllä vanhempien kanssa. Tutkimuksen kautta saadut keinot tukea lasten yksilöllisyyttä ovat kirjallisuuden kautta saatuja, mutta koemme, että keinoja yksilöllisyyden tukemiseksi voi olla vielä enemmän.

Tutkimuksen luotettavuutta korostaa kahden tutkijan tekemä kriittinen katsaus tuoreeseen lähdekirjallisuuteen tutkittavasta ilmiöstä. Toivomme, että tutkimuksemme avulla pystytään vastaamaan arkipäivässä esiintyviin kysymyksiin yksilöllisyydestä. Rajallisen tutkimuksen myötä tiedostamme, että tutkimuksen tuloksia ei voida kuitenkaan suoraan yleistää. Aihetta olisi tärkeää tutkia laajemmin.

Avainsanat: Alkuopetus, esiopetus, nivelvaihe, siirtymävaihe, yksilöllisyys

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen toteutus	7
2.1	Tutkimuksen tarkastelu ja tavoitteet	7
2.2	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina	8
2.3	Aineistonkeruu	9
3	Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe	11
3.1	Esiopetus kasvuympäristönä	12
3.2	Alkuopetus kasvuympäristönä	13
4	Yksilöllisyyden moniulotteisuus	15
4.1	Yksilöllisyys	15
4.2	Esi- ja alkuopetuksen eroja yksilöllisyyden huomioimisessa	16
5	Esi – ja alkuopettajan käyttämiä keinoja yksilöllisyyden huomioimisessa	19
5.1	Opettaja yksilöllisyyden mahdollistajana	19
5.2	Pienryhmätoiminta keinona	20
5.3	Opetuksen eriyttäminen keinona	21
5.4	Vanhempien kanssa käytävä yhteistyö yksilöllisyyden huomioimisen keinona	24
6	Johtopäätökset	26
7	Pohdinta	30
	Lähteet	33

1 Johdanto

Kandidaatin tutkielmamme käsittelee lapsen yksilöllisyyden huomioimista nivelvaiheessa, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Vertailemme työssämme yksilöllisyyden huomioimisen eroja näiden eri kasvatusinstituutioiden välillä. Kasvatusinstituutio on Rajalan, Hilpön, Paanasen ja Lipposen (2013) mukaan strukturoitu oppimisympäristö, johon esiopetus sekä alkuopetus lukeutuvat. Tutkimme työssämme myös menetelmiä, opetuksen sisältöjä ja tavoitteita, joita opettajat käyttävät tukeakseen lasten yksilöllisiä tarpeita. Rajaamme aiheen käsittelemään siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen, koska myös kokemuksemme myötä koemme, että siirtymävaihe on herkkä ajanjakso (O’Kane, 2016, s.12). Lisäksi Fabian (2000) ja Margetts (2007) tuovat esille, kuinka nivelvaihe on osalle lapsille merkittävä muutos, kun taas osa lapsista kokee nivelvaiheen luonnollisena jatkumona. Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on mutkikas, sillä siihen sisältyy sopeutumista moniin uusiin kokemuksiin ja fyysisiin tiloihin sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä akateemisia haasteita ja odotuksia (Margetts, 2007). Mielestämme siirtymävaiheen aikana jokaisen lapsen tulisi saada kokea henkilökohtaista huolenpitoa ja tukea heidän yksilöllisyytensä huomioimisen suhteen. Samoin Johanssonin (2007) mukaan on tärkeää ymmärtää nivelvaihe suhteessa siihen, mitä tapahtuu lapselle, kun hän siirtyy esiopetuksesta alkuopetukseen. Estolan, Uiton ja Karikosken (2020) mukaan esi- ja alkuopetuksen opettajat tekevät työtä lasten oppimisen tien merkittävässä vaiheessa, jolloin lapsilla alkaa muotoutua ymmärrys itsestään oppijoina.

Esiopetusta järjestetään esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti ja lisäksi paikallisesti laadittavan opetussuunnitelman mukaisesti (Opetushallitus, 2014, s. 13). Alkuopetusta taas toteutetaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti sekä paikallisen opetussuunnitelman perusteella (Opetushallitus, 2016, s. 9). Yksilöllisyyden huomioiminen tulee esille molemmissa asiakirjoissa, mutta silti koemme, että yksilöllisyydelle ei ole tarkkaa määritelmää. Tämän myötä yksilöllisyyden huomioiminen arkipäiväisissä tilanteissa jää opettajan pedagogisen käsityksen varaan. Keinot huomioida yksilöllisyys eivät ole myöskään yksiselitteisiä, sillä yksilöiden välinen tasa-arvo ja yksilön päätäntävalta omaa elämää koskevista asioista, saattavat opettajan vaikeiden kysymysten eteen (Raina & Haapaniemi, 2005, s. 10–11). Aiheemme on ajankohtainen, sillä nyky-yhteiskunta tavoittelee yhä enemmän suurempia vaatimuksia lapsilta niin sosiaalisten, kuin muiden taitojen omaksumiseen (Johansson, 2007). Kokemuksiemme mukaan tiettyyn malliin sulautuminen näkyy myös aikuisuudessa, sillä ulospäin suuntautuneisuus sekä oma-aloitteisuus korostuvat lähes aina esimerkiksi työnhakutilanteissa

ja korkeakouluihin pyrkiessä (Brotherus, Hytönen, Krokfors & Söderström, 2002, s. 136–137; Keltinkangas-Järvinen, 2004, s.39). Samaan aikaan kasvatuksessa painotetaan kuitenkin yksilöllisyyden huomioimista ja eritoten sen arvostamista (Brotherus ym., 2002, s.124). Yksilöllisyyden korostamisen ja yhteiskunnan suosimien ominaisuuksien välillä oleva ristiriita on mielestämme haastava, mutta samaan aikaan todella kiinnostava. Omien kokemusiemme myötä yksilöllisyyden käsittely tutkielmassa oli selkeä valinta. Peruskoulussa työskentelyn kautta saimme useasti huomata, kuinka luokkahuoneissa tarvitaan päivittäin erilaisten oppijoiden tueksi keinoja huomioida yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Tällainen lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet huomioiva opetuksellinen pyrkimys näkyy kuitenkin toisinaan käytännön vaikeuksina, sillä esimerkiksi suuret luokkakoot asettavat opettajat tilanteisiin, joissa oppilaiden tukeminen ja yksilöllisen edistymisen ohjaaminen kasvatustilanteissa on haastavaa (Brotherus ym. 2002 s. 46). Myös haaveet luokanopettajan työstä vaikuttivat aiheen rajaamiseen, jonka kautta juuri esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe toi mielenkiintoa tutkielmamme tekoon. Nivelvaiheen valinta osaksi tutkielmaa valikoitui myös esiopetuksen yhteiskunnallisen aseman nousun myötä. Viimeisen viiden vuoden aikana esiopetuksen arvoasema on noussut, kun vuonna 2015 perusopetuslaissa (26 a §) määriteltiin esiopetuksen kuuluvan kaikille kuusivuotiaille lapsille pakollisena. Tämän myötä esiopetus on vakiintunut osaksi perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen välistä siirtymää.

Aloitamme tutkimuksemme tarkastelemalla tutkimuksen toteutusta, sen tavoitteita sekä tuomme esiin tutkimuskysymykset. Tutkimuksen toteutuksen avaamisen jälkeen siirrymme luvussa kaksi käsittelemään tutkimuksen kannalta tärkeää teoreettista viitekehystä, jossa lähestymme tarkemmin tutkimuksen olennaisia käsitteitä. Kuvailimme käsitteitä mahdollisimman kattavasti, jotta tutkimus ja sen tulokset olisivat sovellettavissa opetuksen käytännön arkeen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009,161; Puusa & Juuti, 2020b). Luvussa neljä avaamme yksilöllisyyden moniulotteisuutta. Tässä osiossa tuomme esille erityisesti esiopetuksen opetussuunnitelman sekä perusopetuksen opetussuunnitelman periaatteita ja eroja siitä, kuinka yksilöllisyys ilmenee pedagogisissa käytännöissä näiden asiakirjojen mukaan. Seuraavana tarkastelemme keinoja, joita opettajan voi käyttää osana pedagogista osaamistaan yksilöllisyyden huomioimiseksi, kuitenkin pitäen tasa-arvoisen suhteen jokaiseen ryhmän lapseen. Lopuksi käymme läpi johtopäätökset, joita olemme saaneet aikaan tutkimuskysymyksien pohjalta. Pohdintaosiossa analysoimme tutkielman luotettavuutta, toteutusta sekä mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avaamme tarkemmin tutkimuksemme toteutumista ja tavoitteita. Sen lisäksi tarkastelemme kuvailevan, integroivan kirjallisuuskatsauksen rakentumista. Näiden ohella käymme läpi aineistonkeruumenetelmän, jota hyödynsimme tehdessämme tutkimusta.

2.1 Tutkimuksen tarkastelu ja tavoitteet

Esi- ja alkuopettajan työnkuva on melko moniulotteista aina arkipäivän pedagogiikasta oppituntien suunnitteluun sekä vanhempien kanssa käytävään yhteistyöhön (Brotherus ym., 2002, s. 126–13). Kaiken tämän ohella opettajan tulee jatkuvasti ottaa huomioon jokainen lapsi yksilöllisesti, mutta samaan aikaan huomioida lapsiryhmän tasavertaisuus. Näin ollen opettajalla on suuri vastuu yksilöiden kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta (Raina & Haapaniemi, 2005, s.104). Koemme aiheen tärkeäksi, koska nivelvaihe on lapselle iso ja tärkeä askel elämässä, jossa lapsen yksilöllisyys on merkittävässä osassa lapsen kasvua ja kehitystä.

Tutkimuksessamme korostuvat käsitteet: yksilöllisyys, nivelvaihe, esiopetus sekä alkuopetus. Käsitteisiin tutustumisen sekä kirjallisuuteen perehtymisen jälkeen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Millaisia eroja esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on yksilöllisyyden huomioimisessa?
- 2) Kuinka lasten yksilöllisyys voidaan huomioida nivelvaiheen aikana?

Päämääränä on tarkastella yksilöllisyyttä kahden eri kasvatusinstituution välillä ja sen myötä edistää lapsen henkilökohtaisen kasvun ja oppimisen jatkumoa esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä. Tavoitteemme on myös saada laaja näkemys keinoista, joita opettajat voivat käyttää, jotta lapsen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen olisi tasavertainen lapsen kehitystasosta riippumatta. Tämän kautta haluamme tutkimuksellamme tuoda esiin lasten yksilöllisen kehityksen merkittävyyden sekä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen huomioinnin tärkeyden.

2.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmetodina

Teemme tutkimustyön kuvailevana, integroivana kirjallisuuskatsauksena, joka perustuu tutkimuskysymykseen sekä tuottaa kirjallisen aineiston perusteella laadullisen vastauksen (Metsämuuronen, 2003, s.24). Tämän perusteella jäsenämme ja tuomme ilmi tutkimuskirjallisuuden kautta saamamme tiedot kriittisesti, jotta kirjallisuusaineisto ja omakohtainen tiedon käsittely nitoutuvat yhteen (Hakala, 2018). Tutkimusmetodin valintaan vaikuttivat tarkoituksenmukaisuus sekä ontologiset ja epistemologiset käsitykset tutkittavasta aiheesta (Puusa & Juuti, 2020b). Metodien valinta on tutkimusasetelman välttämätön osatekijä, joka mahdollistaa tutkimuksen ongelmanasettelun osalta merkittävät ilmiöt näkyviksi (Puusa, 2020).

Kirjallisuuskatsaus on aineistolähtöistä ja ilmiön ymmärtämiseen tähtäävää kuvausta valitusta aiheesta (Alasuutari, 2011; Puusa & Juuti, 2020b). Salmisen (2011, s. 6) mukaan tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvata laaja-alaisesti ja tarvittaessa luokitella tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. Kuvailevan, integroivan kirjallisuuskatsauksen katsotaan olevan yleiskatsaus tarkasteltavasta aiheesta (Salminen, 2011, s.6). Hirsjärvi ja kollegat (2009, s.161) korostavat kirjallisuuskatsauksen yleisen ominaisuuden olevan tutkielman kokonaisvaltaisuus. Cooper (1989, s. 15) tuo esille integroivan kirjallisuuskatsauksen vaiheet, jotka ovat: tutkimusongelman asettelu, aineiston hankkiminen, arviointi, analyysi sekä tulkinta ja tulosten esittäminen. Koemme tutkimuksen muodostuneen juuri tämän kaavan mukaan. Integroiva kirjallisuuskatsaus antaa monipuolisen kuvauksen tutkittavasta aiheesta, sekä voimme tutkimuksen myötä luoda uutta tietoa jo tutkitun tiedon perusteella (Salminen, 2011, s.7).

Toteutamme tutkielmamme parityönä eli tutkimme aihetta yhdessä. Yhdessä tutkimisesta käytetään nimitystä tutkijatriangulaatio (Hirsjärvi ym., 2009, s.233; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s.15–16). Yhteistutkijuuden myötä saamme laajemman näkemyksen tutkittavasta aiheesta, jolloin pystymme keskustelemaan aiheesta kriittisesti sekä voimme jakaa ajatuksia lähteiden luotettavuudesta (Hirsjärvi ym., 2009). Lisäksi koemme tiedon rakentuvan vuorovaihteisesti, jonka myötä tutkimus konstruoituu jatkuvasti. Yhtenä keskeisenä funktiona yhteistutkijuudessa näemme yhteistyön harjoittamisen – yhteistyötaitojahan tarvitaan lähes kaikkialla. Koemme tutkijatriangulaation parantavan tutkimuksen sisältöä, sillä tutkijoiden eriliset ajatukset, näkökulmat ja tuki auttavat tutkimuksen etenemistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s.15–16).

Hirsjärvi ja kollegat (2009, s. 160–161) tuovat esiin ajatuksen, kuinka laadullinen tutkimus kuvaa yleensä todellista elämää. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kuvata sosiaalisten ilmiöiden luonnetta ja sitä, kuinka ne voidaan ymmärtää (Hammersley, 2013). Tutkimuksella haluamme tuoda esiin todellisen elämän haasteen, johon toivomme kirjallisuuden avulla löytävän toimivia ratkaisuja, jotta jokainen lapsi voisi kokea turvallisen ja juuri hänen tarpeidensa mukaisen siirtymän kohti peruskoulua.

2.3 Aineistonkeruu

Puusa ja Juuti (2020a) määrittelevät aineiston hankinnan olevan tavoitteellista toimintaa, johon tutkimuksen haluttu päämäärä vaikuttaa. Tutkimuksen päämäärään vaikuttavat myös, millaisia aineistoja hankitaan sekä miten aineistoja tulkitaan ja ymmärretään. Hakalan (2018) mukaan aineistonkeruun tulisi mahdollistaa sekä ilmiön yleisen katsauksen, että ilmiön paikallisen tarkastelun.

Keräsimme tutkielman aineiston hyödyntämällä laajasti kirjallisuutta sekä tiedonhakukoneita käyttämällä. Saimme myös Oulun yliopiston kirjastosta tietopalveluopastusta, jota hyödynsimme kirjallisuutta hankittaessa. Olemme pyrkineet hankkimaan mahdollisimman uusia suomenkielisiä ja kansainvälisiä lähteitä, sillä Hirsjärvi ja kollegat (2009, s.113) painottavat, kuinka tutkijan tulisi pyrkiä käyttämään aina mahdollisimman tuoretta lähdeaineistoa. Saimme hankittua mielestämme kattavan ja melko tuoreen aineiston. Suurin osa lähteistämme on 2010–2020-luvuilta, jonka myötä tutkielmamme perustuu ajankohtaiselle tieteelle. Käytämme tutkielman teon yhteydessä kattavasti kirjallisuutta, tieteellisiä tutkimuksia sekä julkaisuyhteisöjen selvityksiä. Hirsjärvi ja kollegat (2009, s.113) nostavat esiin lähdekriittisyyden. Heidän mukaansa kirjallisuutta kerätessä tarvitaan harkintaa, sillä tutkijan on pyrittävä kriittisyyteen tutkimusaineistoa hankittaessa sekä niitä tulkittaessa. Salminen (2011, s. 31) toteaaakin kirjallisuuskatsauksen kohdalla käsitteen ”kirjallisuus” tarkoittavan monipuolista lähdeaineistoa, joka koostuvat esimerkiksi ammattikirjallisuudesta sekä kansainvälisistä tutkimuksista. Kävimme yhdessä läpi kansainvälisten lähteiden sisältöjä. Myös kotimaista kirjallisuutta käsitelimme yhdessä vuorovaikutteisesti. Näin ollen koemme saaneemme lähteiden sisällöistä syvällisempää näkemystä tutkimukseemme.

Lapsen yksilöllisyyden huomioimisesta on melko runsaasti kirjallisuutta, mutta haluamme tutkimuksessamme korostaa lapsen yksilöllisyyden huomioimista juuri siirryttäessä esikoulusta alkuopetuksen pariin, mikä osaltaan rajaa käyttämäämme kirjallisuutta. Tavoitteenamme on

saada lähteitä, jotka kuvaavat monipuolisesti ja laajasti tutkittavaa ilmiötä (Holopainen, Puusa & Juuti, 2020). Nivelvaiheesta sekä yksilöllisyyden ilmiöstä on kirjoitettu aiemmin merkittävästi, mutta haluamme korostaa yksilöllisyyttä nykypäivän käsitysten mukaan. Tämän vuoksi koetimme rajata lähdekirjallisuuden mahdollisimman ajantasaiseksi.

3 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe

Vuodesta 2015 lähtien lapsi on lain nojalla velvoitettu osallistumaan esiopetukseen (Perusopetuslaki, 26 a §). Esiopetustoiminta alkaa lapsella yleensä kuusivuotiaana, mutta pidennetyn oppivelvollisuuden käyvien lapsien esiopetus voi alkaa jo viiden vuoden iässä (Opetushallitus, 2014, s. 52). Suomessa lapset aloittavat koulun yleensä sinä vuonna, kun he täyttävät seitsemän vuotta (Opetushallitus, 2020a). Kouluun siirtyminen on lapsen elämässä iso askel. Tämä askel on samaan aikaan ikään kuin eräänlainen etappi, jonka lapsi saavuttaa koulun alkaessa (Einarsdóttir, 2007). Brotheruksen ja kollegoiden (2002, s.87) mukaan alkuopetus on rakentunut ajansaatossa jatkumoksi esiopetukselle. Jatkumon mahdollistaa nivelvaihe näiden kahden opetusympäristön välillä. Näin ollen tutkimuksessamme nivelvaiheella tarkoitamme lapsen siirtymävaihetta esiopetuksesta kouluun, alkuopetuksen pariin. Käytämme tutkimuksessamme nivelvaiheesta myös termiä siirtymävaihe.

Karikoski & Tiillikka (2017) nostavat esiin Kaufmanin ja Piantan ajatuksen siitä, kuinka koulun aloittaminen alkaa ajallisesti jo esiopetusvuotena. He perustelevat väitettä pohdinnallaan siitä, kuinka esiopetusvuoden aikana lapsi käy muutosprosessin kohti koululaista sekä samalla lapselta vaaditut tieto- ja taitotasot nousevat. Koulunaloittamista ei pidetä yksisuuntaisena prosessina esiopetuksesta alkuopetukseen, vaan molemminpuolisena yhteistyönä, jonka päämääränä on lapsen yksilöllinen hyvinvointi (Fabian, 2000). Myös Opetushallitus (2014, s. 47) on nostanut esiin siirtymävaiheen tavoitteen, jonka myötä opetuksen ja yksilöllisten tarpeiden kannalta tiedonsiirto prosessi kulkisi esikoulusta alkuopetukseen. Tiedonsiirron kautta luokanopettaja voi hyödyntää esiopettajalta saamia tietoja ja asiantuntemuksiaan lapsesta ja hänen yksilöllisistä tarpeistaan.

Nivelvaiheen suurin muutos lapselle on toimintakulttuurin muutos, varsinkin mikäli lapsi siirtyy päiväkodista peruskoulussa järjestettävään esiopetustoimintaan. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan, Karikosken ja Tiillikan (2017) mukaan esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteydessä tapahtuvaa kasvatusta ja opetustoimintaa, joita ohjaavat opetussuunnitelmat, arvot, traditiot eli käytänteet, säännöt ja erilaiset käyttäytymismallit. Toimintakulttuuri näyttäytyy heidän mukaansa käytännössä kasvatustoimintojen, lapsikäsitteiden sekä vuorovaikutussuhteiden myötä. Brotherus ja kollegat (2002, s.225–229) tuovat esiin, kuinka esiopetuksen toimintakulttuuri muuttuu verrattuna alkuopetukseen, jossa esimerkiksi oppimistavoitteet, lapsikäsitteet sekä oppimisympäristö ovat erilaisia. Toimintakulttuurin muuttumisen myötä lapsen tulee sisäistää uuden oppimisympäristön lisäksi uudenlaiset aikataulut ja säännöt (Keltinkangas-Järvinen, 2004,

s. 264). Koulun aloittaminen tuo mukanaan lapsen elämään uusia haasteita myös sopeutumisen sekä sosiaalisuuden kannalta (Brotherus ym., 2002, s.225–229).

Nivelvaiheen tuoma siirtymä esiopetuksesta peruskouluun rakentuu yhteistyöllä eri instituutioiden välillä sekä paikallisesti laadittujen opetussuunnitelmien yhtenäisillä linjoilla koskien nivelvaiheen käytäntöjä (Karikoski & Tiilikka, 2017; Salminen & Poikonen, 2017). Nivelvaihe esiopetuksesta perusopetukseen tulee suunnitella ja valmistella hyvin, jotta myös erilaiset tukimuodot jatkuvat lapsen seuraavassa kasvuympäristössä (Määttä & Rantala, 2016, s.126). Onnistunut siirtymä lisää lasten oppimisedellytyksiä sekä hyvinvointia (Opetushallitus, 2014, s.46). Nivelvaiheessa siirtymän sujuvoittamiseksi esiopettaja ja luokanopettaja sekä laaja-alainen erityisopettaja tekevät ammatillista yhteistyötä päämääränään lapsen etu (Salminen & Poikonen, 2017). Yhteistyönä suunniteltu siirtymä nivelvaiheessa tukee lapsen yksilöllisyyttä (Fabian, 2000). Esiopetuksessa lapsesta saadut tiedot, erityistarpeet ja pedagogiset havainnoinnit siirretään luokanopettajalle, jotta kehityksen seurannalla olisi yhtenevä jatkumo (Brotherus ym., 2002, s. 127). Suunnitelmallisella yhteistyöllä henkilöstön ja huoltajien kesken pyritään huomioimaan jokaisen lapsen henkilökohtaiset tarpeet ja toiveet (Karikoski & Tiilikka, 2017; Opetushallitus, 2016, s. 98). Koulujen, päiväkotien ja lasten huoltajien välinen yhteistyö on merkittävää lapsen siirtyessä uuteen toimintaympäristöön. Nivelvaiheessa tulisi arvostaa ja tukea lasten kehityksen ja oppimisen jatkuvuutta, sekä koulua edeltäviä kokemuksia ja tämän myötä rohkaista lasten itsenäisyyttä (Margetts, 2007).

3.1 Esiopetus kasvuympäristönä

Opetushallituksen (2014) mukaan esiopetus on alle kouluikäisille suunnattua toimintaa, joka järjestetään päiväkotiympäristön tai kouluympäristön yhteydessä. Esiopetusta annetaan vähintään 700 tuntia lukuvuoden aikana, joka tarkoittaa noin neljää tuntia opetusta esikoulupäivää kohden (Brotherus ym., 2002, s. 34). Esiopetustoimintaa ohjaavat muun muassa Suomen perustuslaki, perusopetuslaki- sekä asetus, oppilas- ja oppilashuoltolaki sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, s.12). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi toimintaa ohjaa paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma, joka voidaan laatia yhteisenä kaikille esiopetusyksiköille tai yksikkökohtaisia osia sisältävänä (Opetushallitus, 2014, s. 8–10; Salminen & Poikonen, 2017).

Yleistynyt käsitys yhteiskunnassa on kouluvalmius, jota tavoitellaan esiopetusvuoden aikana. Kouluvalmiudella käsitetään tiettyjä odotuksia ja valmiuksia, joita lapsen tulisi hallita ennen

kouluun siirtymistä (Karikoski & Tiillikka, 2017). Nämä odotukset ja valmiudet koostuvat muun muassa fyysisestä hyvinvoinnista ja motorisesta kehityksestä sekä sosiaalisesta ja emotionaalaisesta kehityksestä (High, 2008). Näiden lisäksi lapsen itseilmaisu ja kiinnostus oppimiseen korostuvat kouluvalmiuksien edellytyksissä (High, 2008; Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017). Uuteen koulukulttuuriin siirtyminen tuo paineita sopeutua tietynlaiseen sosiokulttuuriseen kontekstiin ja uusiin vaatimuksiin (Dunlop, 2007). Nämä odotukset ja vaatimukset pitävät sisällään tietynlaisia suorituksia, toimintatapoja sekä käyttäytymisoletuksia ennen peruskoulun alkamista (Brotherus ym., 2002, s.229; Karikoski & Tiillikka, 2017). Dockettin ja Perryn (2002) mukaan kouluvalmiuden kehittäminen näkyy esikouluopetuksessa sellaisten taitojen ja tietojen opettelemisena ja omaksumisena, joita pidetään välttämättöminä koulun toiminnan kannalta. Esiopetuksen ja alkuopetuksen toisistaan erilaisissa ympäristöissä toimivilla opettajilla voi olla kuitenkin erilaisia odotuksia siitä, mikä on tärkeää koulun aloittavien lasten kannalta (Dockett & Perry, 2002, s. 71, 76).

Kouluvalmiuteen tähdätään harjoittelemalla yksilöllisesti sekä yhteisöllisesti esiopetusryhmän kanssa laaja-alaisia osaamisen osa-alueita, kuten vuorovaikutusta ja ilmaisua sekä osallistumista ja vaikuttamista (Lummelahti, 2001, s.47; Opetushallitus, 2020a; Salminen & Poikonen, 2017). Esiopetuksessa lapset pääsevät myös leikkimään ja toimimaan erilaisissa oppimisympäristöissä ja saavat näin ollen tilaisuuden monipuoliseen vuorovaikutukseen sekä sosiaalisten taitojen harjoitteluun (Opetushallitus, 2014, s.12). Esiopetuksessa nähdään tärkeänä osana oppimaan oppimisen lisäksi yksilöiden tasavertaisuus sekä ainutlaatuisuuden arvostaminen (Brotherus ym., 2002, s.149–156). Dockettin ja Perryn (2002, s. 76) mukaan korostunut käsitys lasten pitämisenä ”valmiina” kouluun, lisää varhaiskasvatuksen merkitystä lasten valmistelussa kouluun.

3.2 Alkuopetus kasvuympäristönä

Alkuopetus käsittää peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetuksen (Opetushallitus, 2016, s.98). Opetushallituksen (2016, s.98) mukaan vuosiluokkien 1–2 opetuksessa otetaan huomioon esiopetuksen ja sitä alustaneen varhaiskasvatuksen antamat oppimisvalmiudet. Tämän myötä alkuopetuksessa oppiaineet voidaan järjestää pääosin eheytytysti, jonka ansiosta opetus mukailee esiopetuksen oppimiskokonaisuuksia. Alkuopetuksen tavoitteena on toimia valmistavana opetuksellisena ja itseisarvollisena ympäristönä, joka vahvistaa kiinteän yhteistyön myötä oppimiskokemusten jatkumoa (Brotherus ym., 2002, s. 164–165). Alkuopetusta

kuten myös perusopetusta ylipäätään ohjaa perusopetuslaki- ja asetus, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä jokaisen kunnan tai kaupungin määrittelemä paikallinen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2016, s.9; Määttä & Rantala, 2016, s.121).

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen, opetuksen osuus kasvaa oleellisesti, jonka puolesta myös lapsen oikeudet ja velvollisuudet oppijana kasvavat. Opetushallituksen (2016, s.98) mukaan alkuopetuksen ajan lapsi harjoittelee ja kehittää valmiuksiaan koululaisena ja oppijana. Brotheruksen ja kollegoiden (2002) mukaan perustaidot, lukeminen, laskeminen ja kirjoittaminen ovat valmiuksia ja taitoja, joita lapsi tarvitsee myöhemmän opetuksen pohjaksi. Vuosiluokkien 1–2 aikana oppilaan roolin omaksumisen myötä oppimisen taidot, aktiivisuus ja tiedon soveltamisen taidot kehittyvät (Brotherus ym. 2002, s. 33–34, 165).

Alkuopetuksen aloittamisen myötä ympäristö, sosiaaliset suhteet ja arjen rytmi muuttuvat koulurakennuksessa (Johansson, 2007). Esikoulun tuttu ikäryhmä hajautetaan lähikouluihin uusiin ryhmiin, usein uuden opettajan opetukseen (Fabian, 2000). Opetushallitus (2020b) on ohjeistanut koulupäivän enimmäismäärän alkuopetuksessa olevan viisi oppituntia ja yhden oppitunnin opetuksen kestävän vähintään 45 minuuttia. Opetuksen määrä kasvaa siis viidellä viikkotunnilla ja samalla esikoulun leikki, ja arkipäivän toimet vaihtuvat ongelmakeskeiseen lähestymistapaan ja opiskeluun (Brotherus ym. 2002, s. 225–227). Monen tekijän muuttuessa voidaan kysyä, miten pedagogisesta opetuksesta yksin vastuussa oleva opettaja kykenee huomioimaan ja tukemaan kaikkien lasten yksilöllisyyden (Brotherus ym., 2002, s. 228). Holopainen, Hakkarainen ja Mäkihonko (2013) korostavat opettajan tärkeää roolia ja sitä, kuinka alkuopetuksen yhteydessä lapsi tarvitsee intensiivistä tukea ja ohjausta oppimaan oppimisessa sekä metakognitiivisissa taidoissa.

4 Yksilöllisyyden moniulotteisuus

Avaamme ensimmäisessä alaluvussa yksilöllisyyden käsitteen, joka on keskeinen tutkimuksemme kannalta. Lisäksi vertailemme tämän luvun aikana yksilöllisyyden huomioimisen eroja, joita ilmenee esi- ja alkuopetuksessa.

4.1 Yksilöllisyys

Ihmisen yksilöllisyys sekä myös erilaisuus määräytyy muun muassa persoonallisuuden, luonteenpiirteiden ja temperamentin kautta (Raina & Haapaniemi, 2005, s. 39). Näiden käsitteiden avulla voidaan tarkastella ihmisten erilaisuutta ja sen vaihteluita. Dervinin (2013, s. 28) mukaan ihmisten yksilöllisyys muodostuu vuorovaikutuksen yhteydessä. Keltinkangas-Järvisen (2004, s.40) mukaan yksilöllisyys voidaan määritellä yksilön temperamentin eli luuteenominaisuuksien ja persoonallisuuden muodostamaksi kokonaisuudeksi. Yksilöllisyys opetuksen yhteydessä mielletään usein jokaisen lapsen yksilöllisen oppimisen etenemisen sekä osaamisen tarkkailuksi (Opetushallitus, 2014 s.56). Näin ollen jokaisen lapsen kehityksen kulkua voidaan seurata yksilöllisellä tasolla.

Saukkosen (2003, s. 23) mukaan yksilöllisyyteen liittyvät myös yksilön itsenäisyys ja valta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Tämän myötä on merkittävää pohtia, miten kasvattajat vaikuttavat lasten yksilöllisyyteen ja miten se huomioidaan, jotta lapsen tarpeita ei laiminlyödä, mutta toisaalta myös lapsella olisi vapautta ja vastuuta itsestään. Einarsdóttirin (2007) mukaan lapset nähdään vahvoina, kykenevinä ja tietoisina asiantuntijoina omassa elämässään ja heillä on tietoa, näkökulmaa sekä kiinnostusta ympäristöönsä. Hänen mukaansa opettaja saa nämä elementit tietoonsa parhaiten kysymällä lapselta itseltään.

Yksilöllisyys korostuu lapsiryhmissä, joissa eroavaisuuksia tuovat ilmi esimerkiksi ikä, sukupuoli, sosiaaliluokka, kulttuuritausta, tietotaidot sekä sosiaaliset taidot (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Nämä eroavaisuudet lasten välillä tuovat mukanaan yksilöllisyyttä, jokaisen lapsen ollessa oma yksilönsä erilaisine taustoineen, vahvuuksineen ja tavoitteineen. Koivula ja Eerola-Pennanen ja Turja (2017) korostavat lapsen olevan yksilö riippumatta opetusyhteisöstä.

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s.63) korostavat ettei Opetushallituksen asiakirjoissa tai opetuksen ja koulunkäynnin erikoisjärjestelyjen sopimiseen tarkoitetuissa mallilomakkeissa ole lainkaan mainintaa oppilaan yksilöllisistä vahvuuksista. Tämä kiinnittää huomion siihen,

että yksilöllisyyden käsite saattaa usein johtaa asioihin tai ominaisuuksiin, joista pyritään ikään kuin eroon. Yksilöllisyys koostuu henkilökohtaisista vahvuuksista ja haasteista, joita molempia tulisi tukea. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, s.64) lisäävät olennaisen huomion lapsen oppijaminäkuvasta, joka muodostuu usein alkuopetuksen aikana varhaisten oppimistulosten kautta. Lapsen yksilölliset tavoitteet ja vahvuudet vaikuttavat oppimisympäristön kanssa siihen, millainen oppimisen polku lapselle muodostuu (Holopainen ym., 2013).

4.2 Esi- ja alkuopetuksen eroja yksilöllisyyden huomioimisessa

Osa kasvattajan tehtävää on huomioida lasten erityiset tarpeet ja yksilölliset oppimistyyli. Oppimistyyli määritellään oppijan sisäsyntyiseksi keinoksi vastaanottaa ja havainnoida tietoa sekä käsitellä ja hahmottaa opittua (Karjalainen, Lindroos, Matero & Simola, 2020, s. 105). Kasvattajan tulee omaksua ajatus, ettei jokaista lasta voi kasvattaa samalla tavalla eikä jokaiselta lapselta voi vaatia samoja asioita (Raina & Haapaniemi, 2005, s.103). Rainan & Haapaniemen (2005, s. 11–12) mukaan kasvattajan tulee tukea lasta selviytymään erilaisista haasteista itsenäisessä sekä yhteisöllisessä toiminnassa lapsen ikä- ja kehitystaso huomioiden. Heidän mukaansa yksilöllistä kehitystä kuvaa parhaiten erilaisuus. Yksilöllisen erilaisuuden ymmärtäminen ja sen tukeminen ovat avainasemassa lapsen yksilöllisyyden huomioimisessa. Kasvattaminen ja opettaminen on haastavaa, jos ei ymmärrä kasvatettavan yksilöllisyyttä (Rainan & Haapaniemi, 2005, s. 11–12).

Opetushallituksen (2014, s.14) mukaan esiopetuksessa yksilöllisyys tulee esiin lapselle laadittavan esiopetusvuoden oppimissuunnitelman kautta. Oppimissuunnitelmaan kirjataan lapsen yksilölliset tavoitteet, tarpeet sekä toiveet esiopetusvuoden ajaksi. Näin ollen esiopettaja yhdessä muun henkilökunnan kanssa voi ottaa lapsiryhmän yksilölliset tarpeet huomioon suunnitellessaan lapsiryhmälle opetusta ja toimintaa (Opetushallitus, 2014, s.14, 46). Henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan kirjatut tavoitteet tukevat lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista (Opetushallitus, 2014, s. 14). Varhaiskasvatuksessa ja siihen kuuluvassa esiopetuksessa käsitys lapsesta perustuu kokonaisvaltaiselle näkemykselle, jonka myötä kasvatusta ja opetus ovat lapsilähtöisiä (Brotherus ym., 2002, s. 23). Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan oppimiskäsitystä, jossa painottuvat lapsen oma aktiivisuus, toimijuus, kokemukset ja leikki oppimis-

prosessia selittävinä tekijöinä (Brotherus ym., 2002, s. 52). Oppimiskäsitystä leimaa yksilökeskeisyys, jonka myötä lapsilähtöinen kasvatusnäkemys tähtää irti aikuisen valta-asemasta lapsen kasvuprosessissa (Brotherus ym., 2002, s. 54).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksilöllisyys alkuopetuksessa nousee esiin oppiainekohtaisesti, missä huomioidaan muun muassa yksilölliset edellytykset oppimiselle (Opetushallitus, 2016, s. 104). Käsitys lapsesta painottaa lasta kulttuurin ja tiedon omaksujana, mikä näkyy myös opetussuunnitelmassa, opetuksen ainejakoisuudessa ja tiedollisesti suunnatuissa toimintatavoissa (Brotherus ym., 2002, s. 22–23). Alkuopetuksessa korostuvat lapsen ajattelun taidot ja oppimisstrategioiden hallinta (Brotherus ym., 2002, s. 100). Kess (2001) on luonnehtinut koulukasvatuksella olevan selvemmat ja tiukemmat kehykset toiminnalleen kuin varhaiskasvatuksella. Varhaiskasvatuksessa vallitsevan lapsilähtöisen opetuksen perusteella lasten ei tulisi mukautua esiopetuksen tai alkuopetuksen asettamiin vaatimuksiin, vaan nämä kaksi oppimisympäristöä tulee muokata lapsille soveltuviksi (Brotherus ym., 2002 s. 46).

Esiopetuksen ja alkuopetuksen tavoitteita toteuttavassa käytännön pedagogiikassa on siis eroja, mikä johtuu paitsi lapsikäisyydestä, mutta myös poikkeavista kasvattamisen ja opettamisen traditioista, oppimisesta sekä esiopetuksen ja koulun erilaisesta yhteiskunnallisesta asemasta ja tehtävästä (Kess, 2001). Alkuopetuksessa oppimista suunnataan ja havainnoidaan esiopetuksessa opittujen valmiuksien pohjalta, mutta oppiaineet määrittyvät lapsen ulkopuolelta (Kess, 2001). Ojalan (2020, s. 132–133) mukaan siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen tuo mukanaan merkittäviä muutoksia, edellytyksiä ja vaatimuksia lapselle. Kouluun siirtyminen sisältää pyrkimyksen lapsen kehityksellisistä, toiminnallisista ja ajatuksellisista muutoksista, jolle on ominaista esimerkiksi vastuun kantaminen omasta oppimisesta ja käyttäytymisestä. Vaarana kuitenkin on, että vaatimusten myötä unohdetaan lapselle ominaisen kypsymisen dynamiikka, joka kehittyy kaikilla lapsilla yksilöllisesti, eikä noudata ennalta säädettyä koulunalkamisikää (Ojala, 2020, s. 132–133). Dockettin & Perryn (2002, s. 71) mukaan lapsen kehitystä ei voida kiirehtiä. Heidän mukaansa voidaan vastaavasti arvioida, missä vaiheessa lapsi on, ja tämän perusteella voidaan päättää siitä, millaisilla keinoilla lapsen oppimismahdollisuuksien kehitystä voidaan tukea. Koulujen vastuulla on olla valmiina lapsille ja huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet (High, 2008).

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyessä lapset ottavat suuremman vastuun paitsi itsestään oppijana, mutta myös muista itseään koskevista asioista, kuten asianmukaisesta syömisestä, henkilökohtaisesta hygieniasta sekä koulun ja oman turvallisuutensa hallinnasta (Dockett & Perry,

2007). Alkuopetusta edeltävissä ympäristöissä kasvattajat ovat jatkuvasti ohjanneet ja neuvo-
neet lapsia eri toiminnoissa, huolehtineet päivän kulusta ja sen tapahtumista, kuten lasten ruo-
kailusta, hygieniasta, levosta ja ulkoilusta (Dockett & Perry, 2007). Dockettin ja Perryn (2007)
mukaan lasten mukana nivelvaiheessa olevien aikuisten tulisi pohtia lasten kokeman muutok-
sen suuruutta ja tämän myötä suunnitella miten lapsia voidaan auttaa kokemansa siirtymän
myötä yksilöllisesti.

Nyky-yhteiskunnan tavoitteet ja vaatimukset ovat osaltaan lisänneet muun muassa vuorovaiku-
tustaitojen merkitystä (Johansson, 2007,; Määttä & Rantala, 2016, s.129). Kuten kävi ilmi,
myös opetussuunnitelmat ja perusopetuslaki sisällyttävät näitä tavoitteita ja vaatimuksia, jopa
oletuksia oppilaasta, siitä miten lapsen tulee toimia kehittyäkseen (Ojala, 2020, s. 132–133;
Dockett & Perry, 2002 s. 70–71). Vaatimukset sisältävät usein ominaisuuksia, joita jokaiselta
yksilöltä ei löydy (Karikoski & Tiilikka, 2017). Puuttuvaan valmiuteen auttaa, kun oppimiselle
varataan tarpeeksi aikaa. Täytyy myös muistaa, että oppimisen monimuotoisuuden myötä op-
piminen on sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan (Opetushallitus, 2016, s. 17).

5 Esi – ja alkuopettajan käyttämiä keinoja yksilöllisyyden huomioimisessa

Kun lapsiryhmän jokaisen lapsen henkilökohtaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet suuntaavat opetusta, opettajan voi olla haastavaa tukea ja ohjata jokaisen lapsen yksilöllistä edistymistä (Brotherus ym., 2002, s. 46). Esittelemme tämän kappaleen yhteydessä kirjallisuudesta löytämiämme tapoja, joilla opettaja voi huomioida yksilöllisyyden nivelvaiheen sekä opetuksen yhteydessä. Tarkastelemme keinoja, joita löysimme kirjallisuuden pohjalta, samaan aikaan tiedostaen ajatuksen siitä, että keinoja voi olla huomattavasti enemmän. Rajaamme siis keinojen esittelyn kirjallisuudesta saamamme vastauksien pohjalta.

5.1 Opettaja yksilöllisyyden mahdollistajana

Suunnitellessaan ja toteuttaessaan toimintaa opettajan täytyy ottaa huomioon lasten keskinäinen tasa-arvo sekä samalla huomioida lasten yksilöllisyys tavoitteineen (Brotherus ym., 2002, s.123–124, 209). Tasa-arvoon ja yksilöllisyyteen pyrkiessään opettajan on mietittävä ratkaisuja, jotta ryhmän keskinäinen dynamiikka ei kärsi. Toom ja Pyhältö (2013) kiinnittävät huomion opettajien vastuuseen toteuttaa monipuolista toimintaa, jossa tulee kantaa vastuuta ja jopa huolta jokaisesta yksilöstä ja heidän tavoitteistaan. He myös korostavat opettajan toiminnan perustuvan harkintaan ja tulkintaan. Tämän myötä opettaja voi tunnistaa helpommin lasten oppimistyyliä ja pystyä hyödyntämään erilaisuutta ja yksilöllisyyttä osana oppimiskokonaisuuksien suunnittelua (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2020, s. 109). Lisäksi Parikka ja kollegat (2020, s. 109) ovat esittäneet, että yksilöllisyys on opetuksen suunnittelun resurssi ja myös tukimuotojen suunnittelussa otollinen lähtökohta. Niin esiopettajan kuin alkuopettajan on otettava toimintaa suunnitellessaan huomioon lasten yksilöllisyys.

Yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen vaatii opettajalta niin lasten tuntemusta, lasten mielenkiinnon kohteiden ja edellytysten tiedostamista kuin henkilökohtaisten tarpeiden huomioista (Einarsdóttir, 2007; Nyssölä & Vitikka, 2013). Kattilakoski ja Tarvainen (2011) korostavatkin lasten tuntemusta, jonka myötä lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet voidaan kytkeä osaksi opetusta. Lasten tuntemus on tärkeää, jotta erilaisiin tarpeisiin voidaan vastata ja ohjata lasten yksilöllisiä oppimisprosesseja (Brotherus ym., 2002, s.209; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 101). Nyssölä ja Vitikka (2013) tuovat esiin myös kuinka yksilöllisessä lapsen huomioinnissa tulee myös muistaa lapsiryhmän kehityserot, kulttuuritaustat sekä erilaiset oppimis-

tyylit. Heidän mukaansa myös lasten yksilöllisten kehitys- ja ikätasojen huomiointi pedagogisen toiminnan yhteydessä on tärkeää. Lasta tulee ohjata aina yksilöllisesti, juuri hänelle sopivalla tavalla.

Opettajalta edellytetään lapsen kasvun ja oppimisen prosessien tuntemusta ja arvioinnin kautta saatavaa kehittymisen seuranta (Kattilakoski & Tarvainen, 2011). Opettajan tekemä jatkuva havainnointi sekä pedagoginen dokumentointi arkipäivien aikana, auttavat yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin arvioinnissa ja sitä kautta yksilöllisten tuen tarpeiden huomioidussa (Opetushallitus 2014, s. 29–30). Pedagoginen dokumentointi auttaa myös opettajaa seuraamaan lapsien yksilöllisiä kehitys- ja oppimisprosesseja (Salminen & Poikonen, 2017). Opetushallituksen (2014, s. 29) mukaan pedagoginen dokumentointi on havainnoinnin rinnalla keskeinen arviointimenetelmä sekä yksilöllisyyden mahdollistaja. Arvioinnin yhteydessä on tärkeää ottaa huomioon, milloin ja miten arviointi toteutetaan sekä miten lapsen toiminnasta ja tuloksesta annetaan palautetta (Karjalainen ym., 2020, s. 106). Pedagoginen dokumentointi auttaa myös esiopettajaa tulevassa tiedonsiirrosta, jossa lapsesta saadut havainnoinnit ja mahdolliset tuen tarpeet tulee siirtää luokanopettajalle (Opetushallitus, 2014, s.29; Opetushallitus, 2016, s.61).

5.2 Pienryhmätoiminta keinona

Esi- tai alkuopettaja voi huomioida yksilöllisyyden toteutumisen esimerkiksi pienryhmätoiminnan kautta. Heikka, Hujala, Turja & Fonsén (2017) toteavat pienryhmätoiminnan olevan yksi mahdollisuus henkilökohtaisten tarpeiden huomioimiselle, lapsiryhmän ollessa iso ja heterogeeninen. Oppiminen pienemmissä ryhmissä on koettu tärkeänä lasten oppista tukevana strategiana, joka edistää oppimistuloksia (Gillies, 2010). Pienryhmätoiminnan kautta lasten yksilölliset tarpeet voidaan huomioida tietyn toiminnan ympärillä selkeämmin (Wasik, 2008). Toiminta pienemmissä ryhmissä antaa opettajille mahdollisuuden tutustua lapsiin yksilöinä ja vastata jokaisen lapsen oppimiseen ja erityisiin tarpeisiin (Fabian, 2000). Pienryhmätoiminta luo tilaisuuden avoimelle keskustelulle, jonka myötä opetettava asia voidaan esittää monisuuntaisena vuoropuheluna (Gillies, 2010). Heikka ja kollegat (2017) painottavat pienryhmätoiminnan antavan myös todenmukaisen ja käytännöllisen tavan lasten pedagogiseen havainnointiin ja arviointiin sekä näin ollen yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseen. Pedagogisen toiminnan sisältöjä ja tavoitteita voidaan myös eriyttää pienryhmien välillä, jotta lasten henkilökohtaiset

tavoitteet tulisivat huomioiduiksi (Heikka ym., 2017). Esiopetussuunnitelman mukaan pienryhmätoiminta myös kannustaa ja opettaa lapsia toimimaan ryhmässä ja ryhmän jäsenenä (Opetushallitus, 2014, s.24–25).

Alkuopetuksessa pienryhmätoiminnan muotona käytetään jakotunteja, jotka määrittyvät paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä koulukohtaisesti (Opetushallitus, 2016, s.9–11). Jakotuntien avulla opetusryhmä jaetaan tiettyjä oppitunteja varten tyypillisimmin kahteen osaan (A-ryhmä ja B-ryhmä) (Hämäläinen, 2016). Lapselle toimiminen pienemmissä ryhmissä on yleensä jo tuttua ja turvallista esiopetuksen puolelta (Heikka ym., 2017). Opettajat käyttävät jakotunteja opetuksen eriyttämiseen pienemmissä ryhmissä, jolloin opettajalla on paremmat mahdollisuudet huomioida lapset yksilöllisesti (Roiha & Polso, 2018, s.69). Jakoryhmien luomisen perusteena opettajat käyttävät lasten mielenkiinnonkohteita, työskentelytyylejä, jonka myötä opettaja saa kohdennettua opetusta ja työskentelyä (Roiha & Polso, 2018, s.52).

On tärkeää huomioida, Roihan ja Polson (2018, s. 52) esiin tuoma muistutus siitä, ettei jakoryhmät tai pienryhmätoiminta ole sama asia kuin tasoryhmät, joita ei ole ollut virallisesti vuoden 1980 jälkeen. Pienemmissä ryhmissä työskentely auttaa lapsia saavuttamaan opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet sekä auttaa opettajaa lapsituntemuksen kehittymistä (Roiha & Polso, 2018, s.52,56). Myös Wasikin (2008) mukaan toiminta pienemmissä ryhmissä antaa mahdollisuuksia niin lapselle kuin opettajalle.

5.3 Opetuksen eriyttäminen keinona

Opetuksen eriyttäminen on luokiteltu ensijaiseksi keinoksi ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja tavoitteet siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen (Kattilakoski & Tarvainen, 2011; Roiha & Polso, 2018, s.17). Roiha ja Polso (2018, s.15) painottavat eriyttämisen olevan opetuksen tukikeino, jolla voidaan huomioida yksilöllisyys sekä tukea erilaisia oppimistyyliä. He tuovat esiin myös eriyttämisen olevan kokonaisvaltainen keino lähestyä lasta yksilöllisesti, jonka myötä eriyttäminen voi kohdistua monialaisesti eri opetuksen osa-alueisiin. Eriyttäminen perustuu lapsen valmiuksien tuntemukseen, jota pidetään opettajan pedagogisen osaamisen lähtökohdana (Opetushallitus, 2016, s. 30). Eriyttäminen voidaan jakaa Kattilakosken ja Tarviaisen

(2011) mukaan kolmeen dimensioon. Nämä dimensiot koostuvat opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisen vaihteluihin. Nämä kolme eriyttämisen osa-aluetta voi kohdistua esimerkiksi opetuksen sisältöihin, materiaaleihin tai työmäärään.

Eheän nivelvaiheen varmistamiseksi esiopetuksessa käytettyjä eriyttämisen tukikeinoja tulee jatkaa myös alkuopetuksen puolella (Opetushallitus, 2016, s. 36). On myös välttämätöntä, että tarpeelliset tiedot jokaisen lapsen esiopetuksen aikaisesta toiminnasta ja oppimisesta ovat opettajan hyödynnettävissä lapsen siirtyessä alkuopetukseen (Opetushallitus, 2014, s. 29). Tämä taataan esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön sekä huoltajien ja lasten yhteistyöllä. Eriyttämistä käytetään yleisesti niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa. Esiopetuksessa eriyttäminen tapahtuu esimerkiksi pienryhmätoiminnan, arkipäivänpedagogiikan sekä lasten henkilökohtaisiin esiopetussuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden kautta (Opetushallitus, 2014, s.28). Alkuopetuksessa eriyttäminen näyttäytyy oppiainekohtaisesti, jakoryhmien sekä erityisopetuksen avulla (Opetushallitus, 2016, s.102). Eriyttämässä esi- ja alkuopetuksessa on siis yhteneväisyyksiä, mutta sisältää myös eroavaisuuksia. Tärkeintä nivelvaiheen aikana on kuitenkin tukimuotojen ja lasten yksilöllisten päämäärien tavoittelu opetuksen yhteydessä (Fabian, 2000).

Eriyttämistä opetuksen keinona voidaan myös hyödyntää koko ikäryhmälle niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessakin. Roihan ja Polson (2018, s. 16–17) mukaan eriyttäminen opetuksen yksilöllistämisenä voidaan erotella tyypillisesti kahteen osaan: ylös – ja alaspäin eriyttämiseen. Alaspäin eriyttämisellä he viittaavat keinoihin tukea lapsia, joilla on oppimisen kanssa haasteita, kun taas ylöspäin eriyttämisellä he tarkoittavat lahjakkaiden lasten opetuksen yksilöllistämistä. Opetuksen eriyttäminen merkitsee lasten erilaisten kiinnostuksen kohteiden ja taitojen huomioimisen myötä myös valinnanvapauden lisäämistä oppiainesisällöissä ja oppimistyyliissä (Saloviita, 2013, s.115; Roiha & Polso, 2018, s.17). Eriyttäminen nähdään laajana kokonaisuutena, jolla voidaan huomioida lasten yksilöllisyyttä (Roiha & Polso, 2018, s. 15). Eriyttämistä voidaan toteuttaa lapsen kokiessa haasteita oppimisessa tai vastaavasti kun oppiminen ei tuota tarpeeksi haasteita (Roiha & Polso, 2018, s.15–16).

Oppimisen ja koulunkäynnintuen mallin mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus saada yksilöllisten tarpeiden mukaista tukea (Parikka ym., 2020, s. 108). Tukea toteutetaan kolmena eri portaana, jotka ovat: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2016, s. 61). Kolmiportaista tukea on mahdollista saada niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessa (Opetushallitus, 2014, s.44; Opetushallitus, 2016, s.62). Parikka, ja kollegat (2020, s. 94) sekä Turja

(2020) ovat eritelleet yleisen tuen muotojen olevan esimerkiksi ajoittaista tukiopetusta, koulunkäynninavustajan antamaa apua tai opettajan antamaa yksilöllistä ohjausta joissain oppimistilanteissa. Jos yleinen tuki ei ole riittävää, siirrytään tehostettuun tukeen, joka on yksittäistä lasta varten kokonaisuutena suunniteltua, pitkäjänteisempää ja intensiivisempää (Parikka ym., 2020, s. 94; Turja, 2020). Erityiseen tukeen siirtyminen vaatii pedagogisen selvityksen, jonka myötä moniammatillinen yhteistyö lapsen ja hänen huoltajansa, sekä opettajien ja muun asiantuntijaryhmän (esimerkiksi psykologin) kanssa nousee entistä merkittävämpään rooliin, jotta lapselle annettava tuki voidaan toteuttaa monipuolisen arvion lopputulemana (Opetushallitus, 2016, s. 65–66). Erityisen tuen päätöksen myötä lapselle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa tulee ilmi muun muassa tuen tarve, tukimuodot ja mahdollinen oppisisältöjen yksilöllistäminen (Parikka ym., 2020, s. 95; Turja, 2020). Tukea annettaessa on opettajien erityisesti huolehdittava siitä, että tuki siirtyy lapsen mukana esiopetuksesta alkuopetukseen (Opetushallitus, 2016, s. 61).

Uusikylän (2020, s. 221, 251) mukaan lahjakkaiden lasten tukeminen oppimisessa vaatii resursseja ja asiaan perehtyneitä opettajia. Hänen mukaansa lapsen lahjakkuutta voidaan tukea ja edistää esimerkiksi opiskelun nopeuttamisella tai muilla eriyttämisen välimuodoilla, kuten tarjoamalla henkilökohtaisia kykyjä vastaavia tehtäviä. Myös opetuksen organisointi, esimerkiksi luokan sisäisin ryhmityksin ja opetuksen lisämateriaalein, voi tarjota sopivaa haastetta lahjakkaiden lapsen oppimisen tueksi (Uusikylä, 2020, s. 255). Koko ikäryhmän opetuksen integrointi muihin oppiaineisiin tarjoaa toisiaan tukevia kokemuksia opiskeltavasta aiheesta, mikä tukee sekä lahjakasta lasta, että koko ikäryhmän osaamisen kehitystä (Uusikylä, 2020, s. 261). Opetuksen integraatiolla tarkoitetaan oppiaineiden sisältöjen yhdistämistä, josta käytetään myös nimitystä ilmiöoppiminen (Uusikylä, 2020, s. 261). Integroimalla oppisisältöjä ja oppiaineita, opettajat voivat tarjota opittavat asiat kokonaisuutena, joka tuo asiasisällöt lasten kokemusmaailman ympärille (Estola ym., 2020). Uusitalo (2020, s. 243) painottaa, että ikäluokan lapsia ei tule kuitenkaan sanallisesti nimittää lahjakkaiksi tai heikoiksi, vaan tukea tulee antaa jokaisen lapsen sitä tarvittaessa, ilman ulkoista leimaa. Karjalaisen ja kollegojen (2020, s.107) mukaan hyväksyvä vastavuoroisuus on lasta voimaannuttava elämys, joka vahvistaa myönteisiä kokemuksia ja yksilöllisyyttä.

5.4 Vanhempien kanssa käytävä yhteistyö yksilöllisyyden huomioimisen keinona

Esi- ja alkuopettaja kasvattavat lasta yhdessä lapsen huoltajien kanssa, jolloin oppiminen, tavoitteet sekä yksilöllisyys tulevat huomioiduiksi juuri kyseisen lapsen kannalta (Karikoski & Tiillikka, 2017; Opetushallitus, 2014, s.46). Fabian (2000) tuo esille vanhempien kanssa käytävän yhteistyön merkitystä. Hän määrittää huoltajilla olevan laaja tietämys ja ymmärrys lapsestaan, mikä tulisi jakaa opettajan kanssa. Tämä vuorovaikutteinen lapsen tietojen jakaminen auttaa lasta pääsemään tavoitteisiinsa. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan Määttä & Rantalan (2016, s.156) mukaan suhdetta, johon molemmat osapuolet sitoutuvat tavoitteenaan lapsen yksilöllisen kehityksen tukeminen. Tällaiseen kasvatuskumppanuuteen kuuluu myös käsitys jaetusta kasvatustavasta. Opetushallituksen (2014, s.46) mukaan vastuu huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä on opetuksen järjestäjällä. Yhteistyö huoltajien kanssa on lähtökohtaisesti lapsen edun mukaista toimintaa, jonka pohjalla ovat keskinäinen luottamus huoltajien kanssa sekä osapuolten tasa-arvoinen vuorovaikutus (Opetushallitus, 2014, s. 46).

Karikoski & Tiillikka (2017) korostavat kuinka vanhempien lapsituntemusta tulisi käyttää apuna lapsen nivelvaiheen yhteydessä. Myös O’Kane (2016, s.14) toteaa vanhempien osallistumisen lapsen tiedonsiirtoon nivelvaiheen yhteydessä olevan merkittävää. Kotona ja esiopetuksessa käytettyjen tukikeinojen siirtyminen lapsen mukana esiopetuksesta alkuopetukseen on tärkeää, joten esiopettajan ohella huoltajat ovat keskeinen osa tiedonsiirtoa (O’Kane, 2016, s.14). Vanhempien rooli opetustoiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa ovat puolestaan yleisesti ottaen vähäiset (Määttä & Rantala, 2016, 233). Esi- ja alkuopettajan ja huoltajien käymä pedagoginen keskustelu lapsen tarpeista mahdollistavat lapsen kehityksen jatkumisen siirtymästä huolimatta (Karikoski & Tiillikka, 2017).

Määttä & Rantala (2016, s.231) tuovat esiin yhteistyön monitahoisuuden, jolla he tarkoittavat vanhempien kanssa käytävän yhteistyön olevan laaja-alaista toimintaa. Yhteistyö vanhempien kanssa näyttäytyy Määttä ja Rantalan (2016, s.231–233) mukaan lapsen kasvatuksesta liittyvissä keskusteluissa, vanhempienilloissa, puhelinkontakteissa sekä erilaisissa lapseen liittyvissä kokouksissa. Esiopetuksen puolella yhteistyö ja spontaanit keskustelut huoltajien ja opettajan kesken ovat yleisempiä, sillä usein lapsi tuodaan ja haetaan esiopetukseen (Määttä & Rantala, 2016, s. 237–238; Dockett & Perry, 2007). Nämä vapaamuotoiset päivittäiset tapaamiset jäävät vähäisiksi lapsen siirtyessä alkuopetuksen pariin. Peruskoulun puolella huoltajilla ei ole tapana tulla koululle ilman sovittua tapaamista (Määttä & Rantala, 2016, s. 238).

Vanhempien kanssa voidaan pitää myös erilaisia tapaamisia, jotka toimivat yhtenä yhteistyön muotona (Määttä & Rantala, 2016, s.238). Näissä tapaamisissa on tyypillistä käsitellä lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyviä asioita. Esiopetuksen puolella näitä tapaamisia kutsutaan esiopetuskeskusteluiksi, kun taas alkuopetuksen puolella vanhempien kanssa käytävät tapaamiset määrittävät vanhempainvartit sekä arviointikeskustelut (Määttä & Rantala, 2016, s.238–239). Yhteistyöksi voidaan myös lukea eri sähköisten viestintävälineiden kuten Wilman käyttöä (Määttä & Rantala, 2016, s.241; Opetushallitus, 2014, s.46).

6 Johtopäätökset

Esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurit ja tavat poikkeavat toisistaan merkittävästi, mutta toisaalta myös samoja päämääriä ja elementtejä lapsen yksilöllisyyden käsittävästä pedagogiikasta on havaittavissa (Brotherus ym., 2002, s. 228). Ojalan (2020, s. 260–261) näkemykseen viitaten koemme kuitenkin, että opetussuunnitelmien yhteisistä arvopohjista ja koulutuspoliittisista tavoitteista huolimatta, niiden pohjalta rakentuva oppiminen ja opettaminen eivät ajoittain kohtaa toisiaan. Käsityksemme ja tutkimusten (Brotherus ym., 2002; Karikoski & Tiilikka, 2017; Kess, 2001; Ojala, 2020) mukaan tähän vaikuttavat kasvatusinstituutioiden erilaiset kasvatus- ja lapsikäsitkset sekä se, millaiset tavoitteet ja odotukset lapsen yksilölliselle kasvuille ja kehitymiselle on annettu. Esiopetuksessa oppimiskäsitys koostuu lapsen uuden oppimisesta, vuorovaikutustaitojen kehittymisestä lähtökohtanaan lapsen aiemmat kokemukset ja taitotaso (Salminen & Poikonen, 2017). Alkuopetuksen yhteydessä lapsi nähdään vastuullisena tehtävien suorittajana, oppivana sekä aktiivisena, jonka myötä lasta aletaan kasvattamaan yhteiskunnan kannalta kunnan kansalaiseksi (Karikoski & Tiilikka, 2017; Määttä & Rantala, 2016, s.128).

Karikosken ja Tiilikan (2017) sekä Margettsin (2007) mukaan lapsen siirtymäprosessia ohjaa esiopetuksen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmat, joiden tulisi muodostaa luonnollinen jatkumo oppimiselle, kasvuille ja hyvinvoinnille. Ojala (2020, s, 261) on todennut, että erilliset opetussuunnitelmat hankaloittavat lapsen oppimisen kauaskantoista seuraamista ja arviointia, jonka myötä koemme, että myös lapsen yksilöllisyyden huomioiminen kärsii. Opetushallituksen (2016, s.36) mukaan yhteistyö on merkittävää juuri nivelvaiheessa, mutta koemme tämän tutkimuksen perusteella sen olevan myös osittain haasteellista. O’Kane (2016, s. 14) ottaa esiin esi- ja alkuopetuksen asiakirjojen toisistaan vaihtelevan tyylin ja muotoilun, mikä voi osaltaan tuoda haasteita siirtymän osalta. Yksilöllisyyden huomioimisen kannalta kasvatusinstituutioiden keskinäisen yhteistyön parantaminen tulevaisuudessa onkin avainasemassa. Margettsin (2007) mukaan lisää tutkimusta nivelvaiheesta ja sen vaikutuksesta lapsiin tarvitaan. Näin 13 vuodenkin jälkeen Margettsin toteamuksesta, koemme että asian ilmi tuomisesta huolimatta tutkimusta nivelvaiheesta ei ole vielä tarpeeksi.

Brotherus ja kumppanit (2002) ovat esittäneet jo 2000-luvun alussa, että esi- ja alkuopetuksen kasvatuskäytäntöjen todellinen integraatio on pitkäaikainen prosessi. Heidän mukaansa onnistuneen integraation edellytyksenä on, että kummallakin kasvattajaryhmällä on pedagogiikkaan riittävän yhtenäinen perusnäkemys. Myös Suorsa ja kollegat (2020) tuovat ilmi, että kun

johonkin asiaan halutaan muutos, on merkittävää tehdä yhteistyötä. Erillisten opetussuunnitelmien ja pedagogisten käytäntöjen yhdenmukaistaminen olisi merkittävää paitsi lapsen kasvun ja oppimisen jatkuvuuden kannalta, mutta myös esiopetuksen ja perusopetuksen yhteistyön kannalta (O’Kane, 2016, s.15). Jatkoa ja seuraavia opetussuunnitelmia ajatellen, erillisten uudistusten sijaan tulisi huomioida suunnitelmien jatkuvuus siirryttäessä uuteen opetussuunnitelma-kontekstiin (Ojala 2020 s. 261).

Estolan ja kollegoiden (2020) mukaan Suomessa opetussuunnitelmat ovat melko väljiä, jonka myötä opettajat voivat käyttää paljolti omaa harkintaa siinä, millä tavoin he opetussuunnitelmia toteuttavat. He tuovat ilmi, että osittain tästä johtuen opettajat joutuvat joskus tilanteisiin, joissa laillisten ohjeiden noudattaminen ja lasten tarpeisiin vastaaminen ovat ristiriidassa. Lisäksi yksilöiden välillä on eroja, esimerkiksi opettajien ainekohtaisessa tiedon hallinnassa ja uskomuksissa opetuksesta (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2013). Tämän myötä pohdimme, riittääkö opetussuunnitelmien teoria vastaamaan opetuksen käytännön arkea tarpeeksi, jotta jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen opetuksessa olisi taattu opettajan yksilöllisistä ominaisuuksista huolimatta. Ydinkysymys on, miten perusteellisesti opettaja kykenee tavoittamaan jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet (Estola ym., 2020, s. 27).

Suomessa oppimisen nykykäsitys painottuu sosiaaliselle vuorovaikutukselle ympäristön kanssa sekä lapsen osallisuudelle (Alijoki & Pihlaja, 2017). Näiden ohella virallisissa asiakirjoissa korostuvat yksilöllisyys sekä tasavertaisuus. Koulutusinstituutiot (tässä tapauksessa päiväkotit ja peruskoulu) ovat merkitsevä osa lapsen oppimista ja kehitystä tukevat ympäristöt kodin ohella (Toom & Pyhältö, 2013). Yleistynyt käsitys kouluvalmiudesta yhteiskunnassa on Dockettin & Perryn (2002, s. 71) mukaan sovellettavissa yksittäisiin lapsiin, mutta se ei ole jotain lapsessa olevaa, eikä se ole jotain opetussuunnitelmassa esiintyvää. Jantusen (2011) mukaan kouluvalmius on kokonaisvaltainen tapahtuma, joka kattaa fyysisen kasvun, tunne-elämän kehittymisen ja tiedollisen kehittymisen näkökohdat. Kehityksen tasapainon kannalta on merkittävää, että kunkin osa-alueen kehitys huomioidaan. Kehittymisen aikaväli on aina yksilöllinen (Jantunen, 2011).

Lasten yksilöllisyyden huomioimiseksi opettajalta vaaditaan pedagogista osaamista ja hyvää lapsituntemusta (Einarsdóttir, 2007). Opettaja voi hyödyntää monipuolisia keinoja lasten yksilöllisyyden tukemiseksi. Tutkimuksemme kautta saimme käsityksen keinoista, joilla lapsen yksilöllisyyttä voidaan tukea nivelvaiheen aikana, esiopetuksesta alkuopetukseen siirryessä. Opettajalta vaaditaan pedagogista osaamista ja hyvää lapsituntemusta yksilöllisyyden huomiointiin

(Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Lapsituntemuksen kautta opettaja tunnistaa lapsen henkilökohtaiset tarpeet ja edellytykset oppimiselle. Näin ollen lapsituntemus ohjaa yksilöllisten oppimisprosessien rakentumista (Brotherus ym., 2002, s. 126–127). Uusitalo-Malmivaaraan ja Vuoriseen viitaten (2016, s.63) totesimme, kuinka opetusta ohjaavissa asiakirjoissa ei ole avattu yksilöllisyyden käsitettä. Tämä kiinnittää pohdintamme siihen, kuinka yksilöllisyyden käsite on saanut hieman negatiivisen sävyn. Yksilöllisyyden käsitteestä puhuessa saatetaan usein ajatella asioita tai ominaisuuksia (kuten oppimisvaikeus, vamma) joista tulisi pyrkiä eroon (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 63–64).

Esi- ja alkuopetuksessa opettaminen rakentuu sekä yksilö- että ryhmäopetuksen käsityksen periaattein, lapsen tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti (Brotherus ym., 2002, s. 228). Alkuopetuksessa pienryhmätoiminta näkyy jakoryhmätoimintana (Opetushallitus, 2016, s. 9–11). Pienryhmien kautta ryhmälle voidaan asettaa erilaisia pedagogisia tavoitteita, jotka näkyvät toiminnan sisällöissä (Heikka ym., 2017; Wasik, 2008). Pienryhmätoiminnan myötä opettajat voivat käyttää toisenlaisia eriyttämisen keinoja (Roiha & Polso, 2018, s.69). Opettajan tekemä havainnointi ja pedagoginen dokumentointi tukevat lasten kasvun ja oppimisprosessien yksilöllistä kehittymistä (Heikka ym., 2017). Pienryhmätoiminta mahdollistaa opettajalle myös havainnoida lapsia yksilöllisesti (Fabian, 2000).

Opetuksen eriyttäminen käsitetään olevan yleinen käytetty keino yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseen ja se nähdään kasvatuksessa ja opetuksessa tyypillisenä keinona tukea lapsen yksilöllisyyttä (Brotherus ym., 2002, s. 228). Opetuksen eriyttäminen voi kohdistua opetuksen eri osa-alueisiin, lapsen henkilökohtaisiin oppimisen haasteisiin tai ikätasoon oppimisessa edellä oleviin lapsiin (Roiha & Polso, 2018, s.15–18). Eriyttäminen näkyy selkeästi myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen malleissa (Kattilakoski & Tarvainen, 2011). Esimerkiksi kolmiportaisen tuen portailla opetuksen intensiivisyys lisääntyy siirtyessä tuentasolta toiselle. Eriyttäminen voidaan tehdä myös ikätasoon edellä oleville lapsille, jolloin haasteet oppimiselle tulevat relevantteiksi. Koemmekin eriyttämisen olevan merkittävä keino huomioida opetuksen yksilöllisyys nivelvaiheen aikana, jotta jokaisen lapsen valmiudet olisivat yksilöllisesti huomioitu.

Vuorovaikutus on esi- ja alkuopetuksessa monisuuntaista, joka tulee ilmi lasten keskinäisessä, aikuisten välisessä ja aikuisten sekä lasten välisessä vuorovaikutuksessa (Brotherus ym., 2002, s. 228). Erityisesti yhteistyötä vanhempien kanssa tulisi hyödyntää esiopetuksessa, alkuopetuksessa sekä niiden välisellä nivelvaiheella (Karikoski & Tiilikka, 2017). Yhteistyön avulla saadaan selkeät, yksilölliset tavoitteet lapsen kehityksen ja oppimisen tueksi (Määttä & Rantala,

2016, s. 231). Yhteistyötä pidetään keskeisenä, vaikkakin yhteistyö muuttuu muotoaan esikoulusta alkuopetukseen siirryttäessä. Esikoulussa vanhempia nähdään lähes päivittäin, kun taas alkuopetuksen puolella vanhempien kanssa nähdään sovittuina aikoina, jolloin keskustellaan lapsen koulunkäynnistä (Määttä & Rantala, 2016, 237–238).



Kuvio 1. Keinot ja menetelmät yksilöllisyyden huomioimiseen nivelvaiheessa.

Olemme koonneet kuvioon 1. tutkielman kautta saadut tiedot ja käsitykset siitä, kuinka yksilöllisyyttä voidaan huomioida. Kuvion avulla haluamme tuoda esiin tutkimuksen johtopäätöksiä myös visuaalisessa muodossa, jotta lukijan olisi selkeä ja helppo käydä läpi tutkimuksen tuloksia. Kuvioon on merkitty oranssilla kasvatusinstituutiot, eli esi- ja alkuopetus, joiden välisen nivelvaiheen lapsi käy siirtyessään perusopetukseen. Kuvio sisältää keinoja ja edellytyksiä, joita opettajan tulisi käyttää onnistuneen nivelvaiheen saavuttamiseen. Jotta lapsen siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen olisi johdonmukainen yksilöllisyyden huomioimisen kannalta, tulisi tutkielmamme perusteella nivelvaiheen aikana huomioida kuviossa 1. esiintyvät harmaissa laatikoissa esiintyvät keinot ja toimintatavat.

7 Pohdinta

Tässä tutkielmassa on tarkasteltu yksilöllisyyden huomioimisen keinoja nivelvaiheessa sekä vertailtu esi- ja alkuopetuksen keinoja huomioida yksilöllisyys. Aiheenvalinta oli osittain selkeää alusta asti, koska molempien kirjoittajien haaveet ja päämäärät ovat luokanopettajan työssä. Tämän myötä nivelvaiheen käsittely osana tutkimusta oli helposti päätettävissä. Syvälisempää aiheenvalintaa pohdiskellessa keskustelimme pitkään erityispedagogiikan aiheista, erilaisista temperamenteista sekä haastavasti käyttäytyvistä lapsista. Näin ollen asia, joka yhdisti nämä kaikki, oli lasten yksilöllinen huomiointi. Yhdistimme nämä aiheet ja saimme tutkimusprosessimme alkuun.

Olemme tarkastelleet aihetta integroivan, kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Tutkimuksen tulokset syventävät ymmärrystämme asiassa sekä koemme saaneemme paljon lisätietoa sekä täysin uudenlaisia näkökulmia ilmiöstä. Saimme lähdekirjallisuuden avulla keinoja huomioida lasten yksilöllisyys nivelvaiheessa. Näitä keinoja ovat muun muassa pienryhmätoiminta/jakoryhmät, opetuksen eriyttäminen sekä vanhempien kanssa käytävä yhteistyö. Päätimme rajata keinot näiden pääteemojen alle, vaikka koemme mahdollisiksi myös muut keinot. Koemme saaneemme tutkimuksellamme ja aineiston perehtymisen kautta paljon omaan, tulevaan opettajuuteen. Ymmärrämme yksilöllisyyden merkityksen, sekä sen, että yksilöllisyyttä tulee huomioida merkittävästi aina varhaiskasvatuksesta peruskouluun saakka. Yksilölliset tavat huomioida lapsi antaa lapselle mahdollisuuksia oppia, kasvaa ja kehittyä juuri hänelle sopivalla tavalla.

Olemme tutkimuksessamme pyrkineet objektiivisuuteen. Aaltio ja Puusa (2020) tuovat ilmi kuinka täydelliseen objektiivisuuteen on haastava päästä. Tieteen objektiivisuudella tarkoitetaan, että tutkijan omat oletukset ja toiminta tutkimuksen aikana eivät näy itse tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta lisää tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja pyrkimys tuoda se esiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen teon aikana tavoittelimme oman reflektiivisyyden lisäämistä osaksi tutkimusta ja sen luotettavuutta. Pyrkimyksenämme myös oli, ettemme anna omien mielipiteiden, asenteiden tai ajatustemme vaikuttaa lähdekirjallisuudesta saamaamme tulkintaan.

Tutkimuksen aihe herätti meissä erityisesti kiinnostusta yksilöllisyyden pinnalla olon takia, kun samaan aikaan yksilöllisyyttä ei ole opetusta ohjaavissa asiakirjoissa määritelty lainkaan. Tämä lisäsi osakseen haastetta määritellä yksilöllisyys ja sen huomioiminen opetuksen keinona.

Egeberg, McConney ja Price (2016, s. 2–3) toteavat, että yksi tapa ymmärtää keinoja tukea lapsia oppimisessaan, on ymmärtää opetuksen teoriassa esiintyviä käsitteitä. Tutkimuksen teon yhteydessä olemme kuitenkin saaneet paljon uusia näkökulmia tarkastella yksilöllisyyden käsitettä. Toisena haasteena tutkimuksen teossa koimme tutkimuskysymysten muotoilun siten, että teoria ja tutkimuksen sisällöt ovat linjassa keskenään.

Teimme tutkimuksen tutkijatriangluationa, jota pidämme antoisana tapana toimia. Saimme paljon näkökulmia avaavia ideoita toisiltamme sekä pystyimme keskustelemaan lähteiden luotettavuudesta sekä sisällöstä kriittisesti. Tutkimustyöskentely pareittain tuottaa mielestämme tutkimuksellemme luotettavuutta, sillä kahden ihmisen tekemän kriittinen tarkastelu lähdekirjallisuuden sisällöistä antaa monipuolisempaa näkökulmaa aiheesta. Koemme tutkimuksen saaneen luotettavuutta myös monipuolisten lähteiden käytön myötä. Tutkielman teon yhteydessä keskustelimme laajasti aiheestamme ja päädyimme lähes aina samaan lopputulokseen, ilman ristiriitojen syntymistä. Uskomme tämän vaikuttavan osakseen tutkielman luotettavuuteen, sillä toisistaan eriäviä näkemyksiä tuloksista ei syntynyt.

Eettisyyteen olemme kiinnittäneet huomiota esimerkiksi tutkijatriangulaation avulla. Hirsjärvi ja kollegat (2009, s.23–27) painottavat tutkielmassa huomioimaan eettisen näkökulman tutkielmaa tehdessä. Olemmekin pyrkineet tähän noudattamalla tieteellisen kirjoittamisen periaatteita, joita he korostavat erityisesti. Näitä periaatteita ovat heidän mukaansa muun muassa toisten tutkijoiden töiden kunnioittaminen, joka näkyy huolellisilla lähdeviittauksilla sekä tulosten analysoinnissa. Myös tutkielman tekoprosessi, menetelmät ja alkuperäiset havainnoinnit tulee esittää niiden oikeassa muodossa (Hirsjärvi ym., 2009, s.26). Tämän olemme huomioineet tutkielmassa käytettyjen menetelmien kuvauksella ja tutkielman tuloksia kuvaillessa. Pyrimme koko tutkielman ajan käyttämään selkeää ja ymmärrettävää kirjoitustyyliä, jotta lukija olisi helppo ymmärtää tutkimuksemme tarkoitus, tavoitteet sekä tulokset. Pyrkimyksemme edellytti tarkkaa suunnittelua ja yhteistyötä läpi tutkielman. Eettinen näkökulma nousee tutkimuksessamme esiin aiheemme käsitellessä lapsia. Tässä tutkimuksessa olemme käsitelleet lapsia vain kirjallisuuden kautta, joten meidän ei tässä tapauksessa tarvinnut miettiä lapsiryhmän havainnoinnin edellytyksiä tai lupa-asioita.

Jatkotutkimusaiheeksi nostaisimme esimerkiksi kysymyksen siitä, kuinka peruskoulut käyttävät ja hyödyntävät esikoulusta saatuja lapsen yksilöllisiä tietoja. Näemme mahdollisena tutkia kyseistä aihetta Pro Gradu- tutkielmassa. Myös Margettsin (2007) esiin tuoma ajatus lasten kehityksen vaihteluiden sekä henkilökohtaisten perhe- ja taustakokemusten ymmärtämisestä,

mitkä vaikuttavat lasten sopeutumiseen kouluun, olisi myös mielenkiintoinen ja relevantti tutkimusaihe. Pohdimme myös esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien yhdenmukaistamisen myötä, että samalla se edellyttäisi lisäksi varhaiskasvatuksenopettajien ja luokanopettajien koulutuksen yhteneväistä kehittämistä (Brotherus ym., 2002, s. 233). Näemme tämän tulevaisuuden haasteena, jonka käsittely ja tarkastelu olisi arvokasta myös lapsen yksilöllisyyden kannalta.

Uskomme, että nivelvaiheen opettajat voivat käyttää tutkimuksestamme saatua tietoa hyödyksi arkipäivissään sekä saamaan tukea pedagogisille näkemyksille yksilöllisyyden huomioinnista. Tutkimuksen tuloksista opettajat voivat vahvistaa käsityksiään yksilöllisyydestä sekä saada uusia ulottuvuuksia henkilökohtaiseen eriyttämiseen. Tutkimuksessamme korostui myös, kuinka yhteistyön merkitys on keskeinen sujuvan siirtymän kannalta. Toivomme myös, että huomioimme esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien eroavaisuudet otettaisiin paremmin huomioon yksilön kannalta, jolloin saataisiin taattua jokaiselle lapselle eheä kasvupolku. Tulosten kautta opettajat saavat laajan käsityksen yksilöllisyyden tärkeydestä sekä eritoten sen huomioimisesta herkän nivelvaiheen aikana. Tämän myötä opettajat voivat kiinnittää entistä enemmän huomiota sujuvaan siirtymiseen, jolloin jokainen lapsi tulee huomioiduksi juuri hänelle sopivalla tavalla.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, P. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.169–180). Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). [e-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). *Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos.) (s.260–273). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. & Söderström, W. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Cooper, H. (1989). *Synthesizing Research: A Guide for Literature Reviews*. (3. painos) Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dervin, F. (2013). Towards Post-intercultural Education in Finland. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s.21–31). Helsinki: Opetushallitus.
- Dockett, S. & Perry, P. (2002). *Who is ready for what? Young children starting school. Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89. Haettu osoitteesta: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2002.3.1.9>
- Dockett, S. & Perry, P. (2007). Children's transition to school: Changing expectations. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice* (s.92-104). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Dunlop, A-W. (2007). *Bridging research, policy and practice*. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. (s.151–169). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.kat
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). *Yhdenvertaisuus ja moninaisuus*. Teoksessa M. Koi-vula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.195–233). Tampere: Vastapaino.
- Egeberg, M. H., McConney, A. & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Education*, 41 (7), 1-18. Doi: 10.14221/ajte.2016v41n7.1

- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice* (s.74–91). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä – Opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s.17–34). Keuruu: Ovata Kirjapaino Oy.
- Fabian, H. (2000). *Small steps to starting school*. International Journal of Early Years Education, 8 (2), 141-151. Doi: 10.1080/09669760050046183.
- Gillies, R. M. (2010). *Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning*. British Journal of Educational Psychology/ Volume 72, Issue 2, 271-287. Doi:10.1348/000709905X52337
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s.11–23). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hammersley, M. (2013). *Defining qualitative research in: What is Qualitative Research? (The "What it?" Research Methods Series)*, 1-22. London: Bloombury Academic.
- High, P.C. (2008). *School Readiness*. Illinois: The American Academy of Pediatrics. Doi:10.1542/peds.2008-0079
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L., Hakkarainen, A., & Mäkihonko, M. (2013). Oppimisen tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s.173–187). Helsinki: Opetushallitus.
- Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Grounded theory – aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.239–254). Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, V.-P. (10.8.2016). Selvitimme koulujen luokkakokoja: säästöt purevat, ryhmät kasvavat. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9082025>
- Jantunen, T. (2011). Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus* (s. 54–64). Helsinki: Tammi.

- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice* (s.33–44). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvupolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. uudistettu painos.) (s.77–92). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karjalainen, M., Lindroos, S., Matero, M. & Simola, T. (2020). *Kasvatus- ja ohjausalan käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kattilakoski, R. & Tarvainen, S. (2011). *Opas eriyttämiseen*. Keski-Suomen seudullinen Tehostetun erityisen tuen verkostohanke. Haettu osoitteesta https://peda.net/rauma/tjeth/testi/atjetl/opas-eriytt%C3%A4miseen:file/download/f542c916dd2c8f72bd03b6f1698652b42097581e/Opas_eriyttamiseen_K-S.pdf
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Kess, H. (2001). *Päiväkoti- ja koulukulttuurineroista*. Teoksessa E. Hujala (toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta* (s.102–120). Jyväskylä: Gummerus.
- Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. (2017). Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.249–264). Tampere: Vastapaino.
- Kunter, M., Kleickmall, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). *The Development of Teacher'Professional Competence*. Teoksessa Kunter, M., Baumert, J., Bllum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M (toim.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (s. 63-77). New York: Springer VS. Doi:10.1007/978-1-4614-5149-5
- Lummelahti, L. (2001). *Yksilöllinen esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2017). *Valmiudet koulunkäyntiin*. Haettu osoitteesta 19.8.2020 osoitteesta <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/koulu-alkaa/valmiudet-koulunkayntiin/>
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: Shaping transition practices. Teoksessa H. Fabian & A-W. Dunlop (toim.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice* (s.107–119). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi: Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa* (2. painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyyssölä, K. & Vitikka, E. (2013). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s.7–20). Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- O’Kane, M. (2016). *The Transition from Preschool to Primary School – Research Report No. 19*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Haettu osoitteesta: <https://ncca.ie/media/2471/transition-research-report-no-19.pdf>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetussuunnitelman perusteet 2014* (3.p.). Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_pe-rusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 96. Haettu osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014 .pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2020a). *Mitä on perusopetus?* Haettu 7.8.2020 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus>
- Opetushallitus. (2020b). *Työajat*. Haettu 29.7.2020 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyoajat>
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi – Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Keuruu: Otava.
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020) Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.141–152). Helsinki: Gaudeamus.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.96–98). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.73–83). Helsinki: Gaudeamus.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. (2005). *Yksilöt yhdessä: Kasvatus ja persoonan laatu*. Helsinki: Arator.
- Rajala, A., Hilppö, J., Paananen, M. & Lipponen, L. (2013). Siirtymät lapsen informaaleissa ja formaaleissa oppimisen ympäristöissä ja vertaisryhmissä. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen, & K. Pyhäntalo (toim.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksesta, esi- ja alkuopetuksen rajoilla* (s.46–52). (Raportit ja selvitykset / Opetushallitus; No. 2013:17). Helsinki: Opetushallitus.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV: kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta: https://moodle oulu fi/plu-gin-file.php/123172/mod_resource/content/1/Menetelm%C3%A4opetuksen%20tietovaranto.pdf
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). *Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen. (toim), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s.56–74). Tampere: Vastapaino.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu 16.8.2020 osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf.
- Saukkonen, S. (2003). *Koulu ja yksilöllisyys - Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Jyväskylä: University Printing House.
- Suorsa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. (2020). Kaikille sopiva koulu? Kohti monialaista käytäntöjen kehittämistä. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s.147–158). Keuruu: Otava Kirjapaino Oy.

- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajän ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus oy. Tal-
linna: Printon Trukikoda.
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2013). *Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilai-
den oppimisprosessiin kiinnittymisen välisestä suhteesta*. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vi-
tikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*
(s.79–92). Helsinki: Opetushallitus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta
löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wasik, B. (2008). *When fewer is more: small groups in early childhood classrooms*. *Early
Childhood Education. Journal* 35, (6), 515–521. Doi: 10.1007/s10643-008-0245-4