

1213/01

"LEIPÄÄNTYMISEN EHKÄSEMISPROJEKTI"

Tapaustutkimus Nerkoon koulun vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta

Kirsi Haakana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

HAAKANA, K. 2001. "Leipääntymisen ehkäsemisprojekti". Tapaustutkimus Nerkoon koulun vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 88 sivua.

Tämä tutkimus käsitteli suomalaisen koulukulttuurin muutosta 1990-luvulla. Suomen kehitys informaatioyhteiskunnaksi ja oppimiskäsityksen muutos konstruktivistiseksi loivat paineen kehittää koulutusta oppilaslähtöisemmäksi. Tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa nostettiin esiin myös muita koulukulttuurin muutokseen johtaneita seikkoja sekä muutoksen mahdollisuuksia ja esteitä. Esimerkkinä koulukulttuurin muutoksesta käsiteltiin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ja sen sovelluksia Yhdysvalloissa, Ruotsissa ja Suomessa.

Tutkimus toteutettiin Nerkoon koulussa Lapinlahdella, jonka antama opetus perustui vuosiluokkiin sitomattomuuteen ja laajaan opettajien yhteistyöhön. Oppilailla oli myös mahdollisuus pienimuotoiseen valinnaisuuteen. Tutkimuksen tarkoituksena oli piirtää mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva Nerkoon koulun vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Lisäksi haluttiin valottaa kahden opettajan yhteisopettajuutta sekä oppilaiden toimintaa itsenäisessä ja yhteistoiminnallisessa työssä.

Tutkimus oli muodoltaan laadullinen tapaustutkimus ja se toteutettiin haastattelemalla Nerkoon koulun kahta opettajaa ja seitsemää oppilasta sekä havainnoimalla koulun toimintaa yhteensä viiden viikon ajan lukuvuonna 1999-2000. Tutkimus osoitti, että koulun ilmapiiri on vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen myötä rauhoittunut, kiireen tuntu on poistunut ja oppilaiden asenteet koulua ja opiskelua kohtaan ovat myönteisempiä kuin aikaisemmin. Myös opettajat ovat saaneet yhteistyön myötä lisää innostusta työhönsä.

Avainsanat: Koulukulttuurin muutos, vuosiluokkiin sitomaton opetus, opettajien yhteistyö, yhteistoiminnallinen oppiminen

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 KOULUKULTTUURIN MUUTOS.....	6
2.1 Opetussuunnitelman perusteet avaimena muutokseen .....	9
2.2 Opettajat muutoksen tekijöinä.....	10
2.2.1 Opettajien yhteistyö - vaikeaa, mutta palkitsevaa.....	12
2.3 Muutoksen ytimessä.....	14
2.3.1 Konstruktivismi oppimisen teoriana .....	15
2.3.2 Opettajasta oppimisen ohjaajaksi.....	17
2.3.3 Opitaan yhdessä yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin.....	19
2.4 Muutoksen karikat.....	21
3 TÄLLÄISEKSIKIN KOULU VOI MUUTTUA - VUOSILUOKKIIN SITOMATON OPETUS.....	23
3.1 Mitä vuosiluokkiin sitomaton opetus on?.....	23
3.2 Tutkimusten lehdistä.....	27
3.2.1 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen historiaa .....	27
3.2.2 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen hyöty - onko sitä?.....	30
4 TUTKIMUKSEN TEKO.....	35
4.1 Tapaustutkimus.....	35
4.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku.....	37
4.2.1 Haastattelu.....	39
4.2.2 Havainnointi.....	41
4.3 Materiaalin analysointi.....	44
5 NERKOON KOULUN MALLI VSOP:STA - "LEIPÄÄNTYMISEN EHKÄSEMISPROJEKTI".....	46
5.1 Muutoksen tuulet puhaltavat.....	47
5.2 Resurssien käyttö.....	49
5.3 Opetusjärjestelyt.....	50

5.4 Valinnaisuus.....	53
5.5 Opetusmenetelmät.....	54
5.5.1 Opiskelua kotiryhmässä.....	54
5.5.2 Urakkaviikot.....	58
5.5.3 Itsenäisen työskentelyn vastuu.....	59
5.6 Opettajat työskentelevät yhdessä.....	62
5.7 Arviointi.....	65
5.8 Katse eteenpäin.....	66
6 POHDINTA.....	69
6.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	69
6.2 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen pohdintaa.....	72
6.3 Tutkimuksen hyöty ja jatkotutkimushaasteet.....	76
LÄHTEET.....	79
LIITTEET.....	85
Liite 1. Kirje oppilaiden huoltajille.....	85
Liite 2. Opettajien haastatteluteemat.....	86
Liite 3. Oppilaiden 1. haastattelun kysymykset.....	87
Liite 4. Oppilaiden 2. haastattelun kysymykset.....	88

## 1 JOHDANTO

Suomalainen peruskoululaitos koki 1990-luvulla monta muutosta. Päättäntävaltaa monista asioista siirrettiin suoraan kentälle, kouluille ja opettajille. Opetussuunnitelmasta annettiin uudet perusteet, jotka velvoittivat jokaisen koulun laatimaan yksilöllisen opetussuunnitelman. Viimeisenä saatiin uudet koululait, joissa oppilaat saivat oikeuden vapaaseen kouluvalintaan ja joissa poistettiin ala- ja yläasteen välinen raja. Kaiken takana oli yhteiskuntamme siirtymä informaatioyhteiskunnaksi, joka yhdessä uuden konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa loi paineen koulun muutokselle.

Koulut vastasivat muutoshaasteeseen eri tavoin. Uusi opetussuunnitelma tehtiin jokaiseen kouluun, mutta joissakin kouluissa muutokset elivät vain paperilla ja toimintaa jatkettiin samalla tavalla kuin ennenkin. Monissa kouluissa puolestaan innostuttiin kehittämään työskentelyä oppilaslähtoisemmäksi, profiloitumaan, lisäämään valinnaisuutta ja muodostamaan kouluista joustavia oppimispalvelukeskuksia. Näissä kouluissa opetussuunnitelmatyö antoi kaivatun potkun muutoksen tielle.

Uudet opetussuunnitelman perusteet antoivat mahdollisuuden myös vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kehittämiseen sekä ylä- että ala-asteella. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tavoitteena oli vastata yhä enenevässä määrin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Oppilaalla olisi mahdollisuus entistä enemmän edetä omien kykyjensä ja kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Tähän vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen syöttiin tarrasi myös Nerכון koulu Lapinlahdella, Savon sydämessä. Pienessä neliopettajaisessa koulussa kehitettiin oman koulun näköinen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestelmä, jossa käytetään myös opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyötä ennakkoluulottoman runsaasti.

Tutkielmani aiheena on koulukulttuurin muutos ja siitä esimerkkinä esittelen tekemäni tapaustutkimuksen Nerכון koulun vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Koulun sisällä toimii laaja opettajien yhteistyö. Koulussa on 4.-6.-vuoden oppilaat yhdistetty suurryhmäksi, jota opettaa yhtä aikaa kaksi opettajaa.

Opetusmenetelminä käytetään sekä yhteistoiminnallista oppimista että yksilötyöskentelyä. Oppilailla on entistä enemmän vastuuta omasta työskentelystään.

Tarkoitukseni on selvittää, kuinka vuosiluokkiin sitomaton opetus voidaan toteuttaa ala-asteella. Tutkimuksessani aion luoda kokonaisvaltaisen kuvan Nerkoon koulun opiskelijärjestelmästä sekä selvittää, kuinka kaksi opettajaa suunnittelee, toteuttaa ja arvioi yhdessä suuryhmän opetusta ja oppimista. Lisäksi aion valottaa oppilaiden työskentelyä sekä yhteistoiminnallisessa ryhmässä että itsenäisesti.

Ensin käsittelen kuitenkin yleisesti 1990-luvun koulu-uudistuksia, niiden edellytyksiä, toteutumista ja karikoita. Sen jälkeen selvitän vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen periaatteita ja kerron, kuinka tutkimuskoulussani kyseistä opetusta toteutetaan.

## 2 KOULUKULTTUURIN MUUTOS

Koulun on sanottu olevan yksi vähiten muuttuneista järjestelmistä yhteiskunnassamme (Hirvi 1996, 10). Yhteiskunnan yleiset muutokset ovat kuitenkin pakottaneet myös koulun kehittämään rakenteitaan. Suomen kehittyessä maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi tarvittiin kehitystä myös koulun saralla. Nurmen (1989) mukaan kansakouluperinne siirtyi historiaan, kun peruskouluasetus annettiin vuonna 1970 ja siirtymä peruskouluun tapahtui asteittain vuosina 1972-1977 (Nurmi 1989, 153 - 195). Peruskoulun tarkoituksena oli taata jokaiselle yhtäläiset koulutusmahdollisuudet.

Hirvi (1996) toteaa, että peruskoulu alkoi kuitenkin saada kritiikkiä osakseen 1980-luvulla. Yhtäläiset koulutusmahdollisuudet nähtiin tasapäistämisenä ja ongelmat kouluissa kärjistyivät. Huono kouluviihtyvyys sekä opiskelumotivaation ja työrauhan puute tuottivat pulmia. Koulutusjärjestelmä oli kuitenkin valtakunnantasoi-

sen johdon alla ja tämä rakenne oli jäykkä ja hidas vastaamaan uudistushaasteisiin. (Hirvi 1996, 38 - 39.)

Kritiikin aikaan käytössä oli vuonna 1985 julkaistu peruskoulun opetussuunnitelma, joka antoi tarkat ohjeet perusopetuksen toteuttamisesta. Tuntijako ja oppisisällöt määrättiin keskitetysti. Syrjäläinen (1994) toteaa, että tuolloin opetussuunnitelmilla ei kuitenkaan ollut opettajalle kovin suurta merkitystä. Työtä ohjasivat lähinnä oppimateriaali, opettajien omat kokemukset sekä intuitio. Ulkopuolelta annettu opetussuunnitelma ei antanut aihetta eikä innostanut pohdintoihin. (Syrjäläinen 1994, 15.) Niinpä jokainen lapsi opiskeli oppikirjantekijöiden opetussuunnitelman perusteella valitsemia oppisisältöjä. Sisällöt tarttuivat mieleen opettajaa kuunnellen, oppikirjoja lukien ja niiden tietoja tehtäväkirjoihin siirtäen.

Tämä malli ei kuitenkaan enää soveltunut maahamme, jossa tiedon määrä alkoi lisääntyä voimakkaasti tietotekniikan, tietoverkkojen ja medioiden vaikutusmahdollisuuksien kasvaessa. Kuten Hirvi toteaa, Suomi kehittyi teollisuusyhteiskunnasta informaatioyhteiskunnaksi luoden paineita koulun kehitystyölle (Hirvi 1996, 29). Kaikkea tietoa ei enää voinut eikä edes kannattanut yrittää hallita vaan yksilön taidoista merkittävimmiksi nousivat tiedonkäsittely- ja -arviointitaidot. Lisäksi yksilöiltä alettiin odottaa taitoja toimia tiimeissä ja ottaa vastuuta omista työtehtävistään.

Näistä syistä alettiin 1990-luvulla pohtia keinoja koulun kehittämiseen. Koulutuspolitiikalle asetettiin uudenlaiset tavoitteet. Hirvi mainitsee, että tavoitteena oli kehittää koulua vastaamaan informaatioyhteiskunnan vaatimuksiin, saada koulutukseen lisää oppilaslähtöisyyttä, toiminnallisuutta, avoimuutta, joustavuutta ja omavastuuisuutta. Oppilaissa haluttiin tukea vahvaa oppimismotivaatiota sekä oppimisen taitojen oppimista. Yksinkertaisesti sanoen, koulutuksen laatu oli saatava paranemaan. (Hirvi 1996, 52.)

Muutokset tuulet alkoivat puhaltaa Lindströmin (1996) mukaan vuonna 1993, jolloin vahvistettu peruskoulun uusi tuntijako lisäsi mahdollisuuksia valinnaisu-

teen ja valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistamiseen. 1994 julkaistiin uudet opetussuunnitelman perusteet, joiden tarkoituksena oli uudistaa opetussisältöjä ja -menetelmiä. Koulut saivat oikeuden tehdä omat opetussuunnitelmansa ja näin mahdollistettiin koulujen yksilöllinen kehittyminen ja painottuminen eri tavoin. (Lindström 1996.)

Hirvi (1996) toteaa, että uusien opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena oli tukea oppilaitoksia ja opettajia omannäköisensä opintien etsimisessä ja löytämisessä entisten ylhäältäpäin annettujen määräysten sijaan. Aiemmat opetussuunnitelmat olivat jääneet opettajille kaukaisiksi ja siten jopa toteuttamattomiksi, mutta antamalla opettajien tehdä opetussuunnitelmansa itse, oli sitoutuminen tarkoitus saada vahvemmaksi. (Hirvi 1996, 119 - 120.)

Opetussuunnitelman perusteiden uusimisen jälkeen uudistettiin myös perusopetusta koskevaa lakia. Ala- ja yläasteen välinen raja poistettiin ja oppilaat saivat vapauden valita itse koulunsa. Myös vapaa kouluvalinta aiheutti kouluille kehittymispaineita. Jokaisen koulun luulisi haluavan säilyä - varsinkin näinä koululakkautusten aikoina - kiinnostavana vaihtoehtona huoltajien ja lasten pohtiessa, mikä koulu olisi oppilaalle paras.

Muutospaineisiin on kouluissa kuitenkin suhtauduttu hyvin eri tavoin. On kouluja, joissa opetusta ja opiskelua on uudesta opetussuunnitelmasta huolimatta jatkettu samaan tapaan kuin ennenkin. Muutokset jäivät paperiversioiksi ja siksi ongelmat ovat samoja kuin ennen uudistuksia.

Syrjälä (1998) toteaaakin, että kouluissa on edelleen vikaa. Vuonna 1997 Oulussa järjestetyssä opettajankoulutusseminaarissa nostettiin esiin tutunkuuloisia ongelmia. Koulukulttuuri on muuttunut uudistuksista huolimatta hitaasti ja koulun väkeä painavat arkipäivän työskentelyn kiire sekä yhteistyön puute, joka nostaa yksittäisen opettajan hartioille suuren vastuun työn tuloksista. Opiskelun tietopainotteisuus ja tiedon vanhentuminen näkyvät edelleen, mikä edesauttaa sirpalemaisen tiedon opiskelua. Lisäksi seminaari toivoi oppilaille enemmän mahdollisuuksia



omien edellytysten mukaiseen etenemiseen. (Syrjälä 1998, 27-29.) Näihin pulmiin oli tarkoitettu lääkkeeksi uuden opetussuunnitelman tekeminen, mutta jotkut koulut painivat siis edelleen samojen pulmien kanssa.

Muuttumattomuuden vastakohtana on kuitenkin paljon kouluja, joissa uudistumieliset opettajat ovat kääntäneet vanhat tutut työskentelymallit ylösalaisin ja kehittäneet sekä omaa työskentelyään että kouluun kokonaisuutena. Näissä kouluissa uudistukset on otettu mahdollisuutena muutokseen, jota kaivattiin. Käsittelen seuraavassa koulun muuttamisen mahdollisuuksia ja karikoita ja pohdin, miksi uusien opetussuunnitelman perusteiden pohjustamaa muutosta ei ole vielä kaikkialla tapahtunut, ja toisaalta, miksi jotkut koulut ovat innolla uudistaneet toimintaansa.

## 2.1 Opetussuunnitelman perusteet avaimena muutokseen

1990-luvulla jokaisen koulun oli tehtävä uusi opetussuunnitelma. Tämä velvoitti opettajat osallistumaan koulun ja oman työnsä kehittämiseen. Mielipiteitä opetussuunnitelmatyöstä oli varmasti monenlaisia. Osa opettajista ja muusta kehitystyöhön osallistuneesta henkilöstöstä näki sen työläänä pakkona, toiset innostuivat ja näkivät työn mahdollisuutena uuteen.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden laatijat antoivat uudistajille paljon liikkumavaraa. Uusien opetussuunnitelmien tarkoituksena oli nostaa koulutuksen tasoa, uudistaa koulutussisältöjä sekä yksilöllistää opetusta ja lisätä valinnaisuutta. Opetussuunnitelman tuli perustua koulussa käydylle arvokeskustelulle ja rakentua myönteisen ihmiskäsityksen varaan, jossa oppilas nähdään aktiivisena, uteliaana ja oppimishaluisena yksilönä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10 - 12.)

Koulut saivat päättää tuntijaosta, tuntiresurssien käytöstä, eri oppiaineiden aloitusvuodesta ja opetusryhmistä. Myös vanhat ohjeet oppisisällöistä hylättiin ja koulujen oli mahdollista valita itse opetettavien aineiden sisällöt opetussuunnitelman

perusteiden pohjalta. Valinnaisuutta oli lupa kehittää myös ala-asteella. Arvioinnissa alettiin pohtia vaihtoehtoja numeroarvioinnille. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15 - 16.)

Uudenlaisten mahdollisuuksien huumassa monet koulut innostuivat profiloitumaan esimerkiksi taide- tai liikuntapainotteiseksi tai lisäämään valinnaisuutta. Oppilaiden huoltajissa heräsi varmasti myös huolestuneita mielipiteitä. Huoltajat pohtivat, oppivatko lapset kunnolla lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan, jos tunneista käytetään entistä enemmän muuhun kuin "tärkeisiin" aineisiin, kuten matematiikkaan tai äidinkielen. Huoli on aiheellinen, ovathan mm. äidinkielen taidot heikentyneet vuosi vuodelta, kun tarkastellaan ylioppilaskirjoitusten tuloksia.

Koulun uutta linjaa pohdittaessa on innostuneimpienkin uudistajien muistettava, kuten Jakku-Sihvonkin (1998) korostaa, että vaikka uudet opetussuunnitelman perusteet antavat mahdollisuuden valinnaisuuteen ja profiloitumiseen, on perustaitojen opettaminen edelleen peruskoulun keskeisin tehtävä. (Jakku-Sihvon 1998, 21.) Lapsen on peruskoulun aikana opittava tarvittavat tiedot ja taidot, jotta hän selviytyisi jatko-opinnoissa. Perusopetuksesta ei voi tulla pelkkä harrastepaja, jossa vain viihdytään erilaisten mukavien aineiden parissa. Luku-, kirjoitus- ja laskutaitoja on harjoiteltava riittävästi profiloitumisesta tai valinnaisuudesta huolimatta. Perustaitojen merkitys ei vähene informaatioyhteiskunnassakaan.

## 2.2 Opettajat muutoksen tekijöinä

Opettajat luovat koko koulun kulttuurin. Koulun kulttuurilla tarkoitan tässä koulun ilmapiiriä, työskentelytapoja ja opetuksen painotuksia. Nämä asiat ovat nykyisin opettajien päätettävissä ja rakennettavissa. Tältä pohjalta on selvää, että opettajat luovat myös koulun muutoksen. Lauriala (1998) toteaa, ettei koulukulttuurin muutos synny ylhäältäpäin annettuna, poliittisena päätöksenä, vaan muutos tapahtuu vasta, kun opettajat ovat halukkaita muuttamaan työskentelyään (Lauriala 1998, 120).

Myös Koro (1998) näkee koulun toimivan muutoksen lähtevän opettajasta käsin. Ylhäältäpäin annetut ohjeet eivät useinkaan tuota toivottua tulosta, vaan ratkaisu on opettajien rohkaiseminen löytämään itse ainekset muutokseen. (Koro 1998, 125.) Sahlberg (1998) puolestaan korostaa, että opetus muuttuu vasta sitten, kun opettajan ajattelu ja toiminta muuttuvat (Sahlberg 1998, 16). Siksi koulun muuttaminen vaatii muutakin kuin lakeja ja asetuksia. Muutoksen alkusysäyksen täytyy tapahtua opettajassa itsessään, täytyy syntyä halu tehdä jotakin toisin kuin ennen. Vasta sitten muutos voi käynnistyä niin, että tulokset ovat pysyviä.

Jos innostus koulun muuttamiseen ja kehittämiseen herää opettajakunnassa, kannattaa koulua lähteä muuttamaan hyvin kokonaisvaltaisesti, jotta muutoksesta tulisi pysyvä, toteaa Sahlberg. Huomiota ei voi kiinnittää pelkästään esimerkiksi opetussuunnitelman muutokseen, vaan myös koko koulun työyhteisön toimintaa on parannettava. (Sahlberg 1998, 15.) Työyhteisön toiminnan parantamiseen voi kuulua koulussa työskentelevien ihmisten välisen vuorovaikutuksen kehittäminen tai koko koulun hengen piristäminen.

Minkälainen opettaja sitten saa muutuskärpäsen pureman ja aloittaa uudistusprojektin? Lauriala (1998) kuvaa tyypillistä uudistajaopettajaa. Opettajalla - usein naisella - on yleensä jo jonkin verran työkokemusta takanaan ja hän kaipaa "jotakin uutta, jotta jaksaisi taas innostua työstään" (Lauriala 1998, 121). Opettajan työ voi vuosien saatossa muuttua puuduttavaksi rutiiniksi, jos hän tekee työnsä aina samalla tavalla. Siksi monet opettajat hakeutuvat koulutusjaksoille, joista voisi napata uusia ideoita omaan arkipäivän uurastukseen. Koulutuksesta moni saattaa saada myös viimeisen, ratkaisevan tuuppauksen kohti suurempaa muutosta.

Krokkfors (1998) kuitenkin toteaa Isbergin (1995) tutkimusten pohjalta, että harvat ammattitaitoiset opettajat lähtevät mielellään muutosten tielle. Ammattitaidon horjuminen pelottaa ja omat tiedot ja taidot saattavat tuntua vanhentuneilta. Epävarmuutta on vaikeaa sietää. (Krokkfors 1998, 81.) Rauste-von Wright (1997) puolestaan mainitsee, että myös ympäristön paineet saattavat vaikeuttaa muutos-

prosessia horjuttamalla opettajan itsetuntoa. Ympäristö, esimerkiksi oppilaiden vanhemmat, kannattavat usein perinteisiä malleja, koska ne vastaavat yleisiä käsityksiä hyvästä opetuksesta. (Rauste-von Wright 1997, 31.)

Vaikka koulun tai oman työn kehittämisen aloittaminen saattaa tuntua opettajasta ahdistavalta, rohkeus muutokseen palkitaan. Syrjäläinen (1995b) on tutkinut helsinkiläisten opettajien kokemuksia koulun kehittämistyöstä ja kokemukset olivat pääasiassa myönteisiä. Opettajat mainitsivat, että opetussuunnitelma- ja kehittämistyö sai aikaan enemmän yhteistyötä opettajien välille, työskentely oli suunnitelmampaa ja keskustelu lisääntyi. Työyhteisö aktivoitui ja jokainen joutui pohtimaan omia työskentelykäytänteitään. Samalla oman työn arvostus nousi. (Syrjäläinen 1995b, 6.)

Muutostyöhön on uhkarohkeaa lähteä yksin. Koko koulun kulttuurin muutos vaatii kollegojen yhteistä työtä. Se on kuitenkin opettajille varsin vaikeaa, mitä käsittelen seuraavassa.

### 2.2.1 Opettajien yhteistyö - vaikeaa, mutta palkitsevaa

Opettaja on perinteisesti tehnyt työnsä yksin. Kaikkonen ja Kohonen (1997) piirtävät tutun, yksin työskentelevän opettajan mallin, jossa opettaja suunnittelee tuntinsa itsenäisesti, menee luokkaansa ja sulkee oven perässään. Opettaja muokkaa oppiaineksen oppilailleen sopivaksi, opettaa oman oppimistyylinsä ohjaamana ja kontrolloi oppimista kirjallisesti. (Kaikkonen & Kohonen 1997, 10.) Omasta työstä ei myöskään kerrota kenellekään, varsinkaan, jos opettajalla on ongelmia luokkansa tai vaikkapa oman työmotivaationsa kanssa. Omien työhuolien purkamisen kollegoille saattaisi aiheuttaa muissa epäilyjä omasta ammattitaidosta.

Opettajan työn itsenäisyys nähdään usein suurena etuna, jonka turvin voi toteuttaa omaa linjaansa kollegoista välittämättä. Kohonen ja Leppilampi (1994) nostavat esille kuitenkin myös vapauden ja itsenäisyyden varjopuolia. Jos yksin toimiva

opettaja ei jaa kokemuksiaan, ilojaan ja surujaan työtovereidensa kanssa, ei hän silloin voi oppia toistenkaan kokemuksista. Työhön voi muodostua rutiineja, jotka saattavat estää opettajan kehittymisen. Lisäksi opettaja kantaa yksin vastuunsa työstään ja oppilaistaan, ja arjen aherruksesta voi muodostua ajan mittaan hyvin kuluttavaa. Kohonen ja Leppilampi toivovatkin kouluille avoimempaa, kommunikaatiota tukevaa kulttuuria, jossa jokainen opettaja voisi purkaa tunteksi-  
aan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64 - 65.)

Yksin omassa luokassaan työskentelevät opettajat eivät voi muuttaa koko koulua. Kuten todettu, koulun kokonaisvaltainen kehittäminen vaatii kaikkien opettajien yhteistyötä. Jos koulusta halutaan paikka, jossa lapset osaavat tehdä yhteistyötä, olisi opettajien opeteltava ensin yhteistyön taidot. Vasta sitten varsinainen kehitystyö voi alkaa.

Sahlberg (1998) pohtii, että opettajan ammatin yksinäisyys heijastuu koulun kehittämishankkeisiin. Niin kauan, kuin opettajat tekevät työtään yksin pelkästään lasten parissa, on opettajien vaikeaa kehittää kouluaan yhdessä. (Sahlberg 1998, 14.) Myös Lauriala (1998) huhuilee yhteistyön perään. Hänen mielestään opettajien on vaikeaa kehittyä, ellei yksin työskentelyn ikaikaisesta kaavasta päästä irti (Lauriala 1998,128). Yksinäisen työn kulttuurin omaavilla kouluilla liikkeelle lähteminen on varmasti työlästä, mutta luonnollisestikaan kulttuuria ei tarvitse muuttaa yhtäkkiä, vaan lähteä liikkeelle pienin askelin, esimerkiksi toteuttamalla kahden opettajan voimin luokkien yhteinen työpaja.

Kohonen ja Kaikkonen (1998) antavat lisäpontta opettajien yhteistyöhön, sillä he ovat saaneet omassa tutkimuksessaan rohkaisevia kommentteja opettajien välisestä yhteistyöstä. Opettajat ovat kertoneet, että yhteistyö on antanut "uutta työniloa ja innoitusta työhön". (Kohonen & Kaikkonen 1998, 132.)

Koro (1998) rohkaisee opettajia jakamaan oppimista ja opetusta koskevia ideoita muillekin kollegoille. Toiselle opettajalle tai työyhteisölle annettu vinkki ei ole itseltä pois, vaan saattaa auttaa muitakin löytämään uusia ratkaisuja työhön.

Opettajien yhteistyö ja verkostuminen olisi Koron mielestä enemmän kuin suotavaa. (Koro 1998, 127.)

Laajemmassa mitassa yhteistyö opettajien kesken voisi olla esimerkiksi rinnakkaisluokkien opettajien yhteistä opintokokonaisuuksien suunnittelua. Suunnittelu- vaiheessa saataisiin käyttöön monen ihmisen ideat ja työtä voitaisiin jakaa, jolloin jokainen hyötyisi toisistaan. Opintokokonaisuus voitaisiin myös toteuttaa yhdessä. Isokin oppilasmäärä saataisiin pidettyä hallinnassa, kun käytettävissä on useampia aikuisia. Myös arviointi helpottuisi, kun oppilaita olisi tarkkailemassa monta silmäparia. Lisäksi oppilaat saisivat uusia aikuiskontakteja ja ystäviä rinnakkaisluokan oppilaista.

### 2.3 Muutoksen ytimessä

Koulun muutosta ajaa yhteiskuntamme muuttuminen informaatioyhteiskunnaksi. Tietoa on tarjolla valtavasti eikä sitä enää tarvitse oppia ulkoa kehittyneistä tiedonhankintamenetelmistä johtuen. Kaikki tieto ei kuitenkaan ole tarpeellista tai edes paikkaansa pitävää. Minkälaisia tietoja tänä päivänä tai tulevaisuudessa siis tarvitaan, jottei ihminen hukkuisi tietotulvaan?

Koulussa opetettavien perustaitojen, luku-, kirjoitus- ja laskutaitojen merkitys ei tule menettämään arvoaan. Niiden avulla ihminen tulkitsee löytämäänsä tietoa. Mutta jotta tie tiedon luo löytyisi ja jotta sitä voisi käyttää, olisi yhä tärkeämpää osata etsiä tietoa erilaisista lähteistä ja muokata, käyttää sekä arvioida löytämäänsä tietoa. Tämä on nykypäivän koulutuksen haaste. Koulujen tulisi kehittää opetussuunnitelmiaan, - menetelmiään ja arviointikeinojaan niin, että edellämainittuja taitoja voitaisiin harjoitella jo peruskoulutuksen alusta lähtien.

Myös Sahlberg ja Leppilampi (1994) korostavat, että yhteiskunnassa tarvitaan tulevaisuudessa työntekijöitä, joilla on hyvät tiedonkäsittelytaidot. Lisääntynyt informaatio ei ole enää hallittavissa pelkästään muistamalla, vaan sitä täytyy osata hankkia, järjestellä ja käyttää monipuolisesti. Niinpä kouluakaan ei voi enää painot-

taa opiskelussa pelkästään tietojen opettelua, vaan opetuksessa on korostettava juuri tietojenkäsittelytaitoja. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 17.)

Tietomäärä lisääntyy koko ajan, joten peruskoulussa ulkoa opeteltavia asioita ei kannata lisätä. Sen sijaa oppisisältöjä tulisi opiskella syvemmin, painottaen enemmän tiedon laatua kuin määrää. Yleensäkin koulutuksen laatu on asia, johon koulujen tulisi kiinnittää huomiota kehittäessään opetussuunnitelmia ja -menetelmiä. Kohosen ja Leppilammen (1994) resepti koulutuksen laadun parantamiseen on sisältöjen uudistaminen sekä yksilöllisyyden ja valinnaisuuden lisääminen (Kohonen & Leppilampi 1994, 26).

Tietojenkäsittelytaitojen lisäksi tulevaisuuden työntekijältä edellytetään yhä enemmän taitoja yhteistyöhön, taitoja toimia tiimissä. Juuri kukaan ei voi enää kätkeytyä oman työpöytänsä taakse uurastamaan yksin. Onnistuneeseen yhteistyöhön tarvitaan sosiaalisia taitoja: keskustelua myös muita kuunnellen, oman mielipiteen esittämistä ja sen puolustamista, muiden ehdotusten rakentavaa kritisointia ja taitoa ideoida, toteuttaa ja arvioida tuotoksia yhdessä.

Nämä taidot eivät ilmesty yksilöön yhtäkkiä, jos niitä ei olla harjoiteltu. Siksi oppilaidensa tulevaisuuteen satsaavan koulun tulee huolehtia, että oppilaat saavat harjoittaa ko. taitoja mahdollisimman pienestä pitäen. Myös Koppinen ja Pollari (1993) painottavat, että yhteistyötä on vaikeaa oppia, jos sitä ei harjoitella eli tehdä yhteistyötä. Kun oppilaille annetaan mahdollisuus työskennellä yhdessä, heidän vuorovaikutus- ja yhteistyötaitonsa kehittyvät. (Koppinen & Pollari 1993, 8 - 9.)

### 2.3.1 Konstruktivismi oppimisen teoriana

Niin sanottu uusi oppimiskäsitys, konstruktivismi, on noussut merkittävään asemaan, kun pohditaan tämän päivän ja tulevaisuuden opetus- ja oppimistapoja. Von Wright (1993) toteaa, että 1900-luvulla behavioristinen opettamistapa, jossa sopivat ärsykkeet tuottivat hyväksyttävän reaktion, sai väistyä kognitiivisten ja konstruktivististen oppien tieltä. Ärsyke - reaktio - palaute -ketju, jonka saattoivat

muodostaa opettajan kysymys, oppilaan vastaus ja opettajan palaute (von Wright 1993, 2 - 7), soveltuu huonosti nykypäivän vaatimukseen. Tietoa ei enää kannata opetella ulkoa pieninä palasina, vaan hyödyllisempää on oppia järjestelemään, arvioimaan ja käyttämään valtavaa tietomäärää.

Rauste-von Wright (1997) toteaa, että konstruktivistinen oppimiskäsitys vastaa parhaiten juuri oppimis - opettamis -prosessin kysymyksiin. Tietoa on tarjolla paljon ja se muuttuu koko ajan, joten pelkkien faktojen ulkoa opettelu ei vastaa tämän päivän ja tulevaisuuden haasteisiin. (Rauste - von Wright 1997, 8.)

Olkinuoran (1996) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tehokkaassa oppimisessa oppilas rakentaa aktiivisesti omia tietojaan ja taitojaan. Oppimista säädellään metakognitioiden avulla. Uudet tiedot ja taidot rakentuvat aikaisempien tietojen varaan, jolloin oppilas voi opiskellessaan yhdistää uusia asioita tuttuihin asioihin. Oppiminen on myös tavoitteellista ja samalla mielekästä, mikä lisää opiskelumotivaatiota. Opittavat asiat on myös tärkeätä sijoittaa kontekstiin, jotta tietorakenteet eivät jäisi irrallisiksi. Lisäksi oppiminen on yhteistoiminnallista ja opettajan tai toverin palaute tehostaa oppimista. (Olkinuora 1996, 82.)

Tehokas oppiminen ei ole siis pelkästään yksityiskohtaisen tiedon vastaanottamista, vaan konstruktivismi painottaa opiskelijan omaa kokemuspohjaa, reflektointia ja toimintaa. Aaltola (1998) mainitsee myös, että tiedon ja oppimistulosten ei voi myöskään voi sanoa olevan "valmiita", vaan ne muuttuvat ja kehittyvät koko ajan (Aaltola 1998, 45).

Tynjälä (1998) toteaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisältävän myös ajatuksen yksilöllisestä oppimisesta. Koska jokaisen oppijan kokemustausta on erilainen, eivät samat oppisisällöt muodosta kaikilla oppijoilla samanlaisia merkitysrakenteita. Siksi Tynjälä suosittelee valitsemaan opetusmenetelmiä, joissa yksilölliset tulkinnat pääsevät esiin ja joissa tehtäviä voi valita oman kiinnostuksen mukaan. (Tynjälä 1998, 130.)



Konstruktivismin periaatteet tuovat siis osaltaan uusia haasteita oppimiseen ja erityisesti sen ohjaamiseen. Pelkkä kirjasta lukeminen tai tehtäväkirjan mekaanisten tiedonsiirtotehtävien tekeminen ei varmista aktiivista tiedonkäsittelyä ja -rakentamista. Tarvitaan omia kokemuksia, tutkimuksia, pohdintaa yksin ja yhdessä. Von Wright (1993) ei kuitenkaan heittäisi kaikkia perinteisiä, behavioristisia opetusmenetelmiä romukoppaan. Perustaitoja opetellessa ne palvelevat hyvin tarkoitustaan ja ovat johdonmukaisia sekä opettajalle että oppilaalle. (Von Wright 1993, 8.)

Suin päin ei konstruktivismin poluille tarvitse lähteä. Opettaja voi kehitystyötä tehdessään arvioida sekä käyttämiään että hänelle uusia oppimiskäsityksiä ja opetusmenetelmiä ja luoda itselleen sopivan käyttöteorian. Samalla opettaja voi pohtia, mikä hänen roolinsa uudenlaisen oppimiskäsityksen sisäistämisen jälkeen on.

### 2.3.2 Opettajasta oppimisen ohjaajaksi

Raivolan (1989) mukaan perinteinen opettajuus, jonka juuret löytyvät tuhansien vuosien takaa, oli korkeasti koulutettu ja arvostettu ammatti. Opettajan tehtävänä oli osoittaa oppineisuutensa ja jakaa tietoa oppilailleen. Opettajan valta muodostui selvästä opillisesta ylemmydestä. (Raivola 1989, 22.) Vielä 1900-luvullakin behavioristinen oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät tukivat opettajan valta-asemaa luokassa (Von Wright 1993, 8). Saavutettuun valta-asemaan nojaavat monet opettajat edelleen. Tunnit koostuvat opettajan puheesta ja kysymyksistä, oppilaiden lyhyistä vastauksista ja niiden kontrolloinnista. Oppilaskeskeisyys ei työssä juuri näy.

Toki opettajien joukosta on aina löytynyt niitä, jotka käyttävät työssään myös oppilaskeskeisiä työtapoja. Ryhmätöitä ja projekteja on tehty kauan ennen konstruktivismin nousuakin. Tällä hetkellä odotetaan kuitenkin myös tuon oppilaskeskeisyyttä vierastavan opettajan astuvan alas katederiltaan ja siirtyvän opintojen ohjaajan rooliin. Oppilaan tehtävänä on itse etsiä hänelle merkityksellistä tietoa ja

opettaja on tukija ja ohjaaja, joka opastaa tiedon lähteille ja harjoittaa tiedon etsinnän taitoja.

Krokfors (1998) lainaa Isbergia (1996), jonka mielestä konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutus kohdistuu erityisesti opettajan ja oppilaan rooleihin. Opettajan tehtävä ei ole enää kaataa tietoa oppilaan päähän, vaan toimia ohjaajana, joka järjestää opetustilanteita ja opastaa oppilaita opiskelemaan itse. Lisäksi Isbergin mukaan opettajan tärkeimpiä tehtäviä on tukea oppilasta opiskelun taidoissa. Opettaja ei voi kuitenkaan oppia oppilaan puolesta, vaan itse opiskelun työ jää oppilaan tehtäväksi. (Krokfors 1998, 73 - 76.)

Opettajan olisi myös entistä enemmän pystyttävä huomioimaan opetuksessaan erilaiset oppijat. Jokainen lapsi ei opi samalla tavalla eikä samassa vauhdissa, vaikka näin onkin toivottu tapahtuvan. Uusikylä (1998) vetoaa demokratiaan vaatiessaan erilaisten oppilaiden huomioimista opetuksessa. Hänen mielestään ei ole oikeudenmukaista opettaa erilaisia oppijoita samalla tavalla eikä samoin tavoittein. Jokaisen lapsen tavoitteet pitäisi asettaa yksilökohtaisesti ja varmistaa, että lapsi saa riittävästi tukea saavuttaakseen asetetut tavoitteet. (Uusikylä 1998, 162.)

Roolinvaihdos opettajasta oppimisen ohjaajaksi ei varmasti ole helppo. Tässäkin asiassa hitaasti kiihuhtaminen on varmasti tehokkain tapa opettajalle totuttaa sekä itseään että oppilaita uudelleenlaiseen tapaan opiskella. Luennoivaan opettajaan tottuneet oppilaat saattavat hämmästellä muodonmuutosta ja jopa vastustaa siirtymistä oppilaskeskeiseen työskentelyyn. Uuteen rooliin asettuminen vie aikaa opettajaltakin. Opettajan on kuitenkin ymmärrettävä, että mikäli hän haluaa käyttää oppilaslähtöisiä työtapoja, jotka vaativat oppilailta harjaantumista, on myös opettajan kehityttävä. Kasvun tiellä kulkevat siis sekä oppilaat että opettaja.

### 2.3.3 Opitaan yhdessä yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin

Opettajan siirtyessä oppimisen ohjaajan rooliin tulevat kuvaan myös oppilaskeskeiset työskentelytavat, joista yhteistoiminnallinen oppiminen on uudehko työskentelytapa sekä sosiaalisten taitojen että tiedonkäsitelytaitojen harjoitteluun. Sahlberg ja Leppilampi (1994) tiivistävät yhteistoiminnallisen oppimisen pienissä ryhmissä opiskeluksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Sahlberg & Leppilampi 1994, 6).

Koppinen ja Pollari (1993) puolestaan toteavat, että yhteistoiminnallista oppimista varten oppimista organisoidaan niin, että oppija harjoittelee yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä, joissa hän sitoutuu ryhmän työskentelyyn. Oppijan tulee myös ottaa vastuuta sekä omasta että ryhmän muiden jäsenten oppimisesta sekä huolehtia omasta erityisvastuustaan. (Koppinen & Pollari 1993, 8.)

Opettajan tehtävänä yhteistoiminnallisessa oppimisessa on ohjata lapsia itsenäiseen tiedonhankintaan ja -muokkaamiseen. Näin oppilaan omaksuma oppi vaihtuu opettajan jakamasta tiedosta ryhmän kanssa yhdessä hankittuun tietoon.

Oppilaiden yhdessä hankkimaa tietoa voidaan yhteistoiminnallisessa ryhmässä muokata uuteen muotoon, esimerkiksi toisille ryhmille opettamista varten. Ryhmän jäsenet voivat myös opettaa toisiaan tai pohtia ratkaisuja opettajan esittämiin ongelmiin löytämiensä tietojen avulla. Yhdessä etsityn ja muokatun tiedon toivotaan olevan laadukkaampaa ja kauemmin muistissa säilyvää kuin pelkästään kirjoista ulkoa opeteltu nippelitieto, joka unohtuu nopeasti.

Sahlberg ja Leppilampi muistuttavat, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa harjoitetaan varsinaisten tiedollisten sisältöjen lisäksi oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä oppimisstrategioita. Myös oppilaiden itsetunto kehittyy. Yhteistoiminnallinen oppiminen on oiva foorumi myös yhteisvastuun harjoitteluun. Oppilaan on ymmärrettävä, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän menestymiseksi tarvitaan jokaisen työtä ja jokainen oppilas saa hyödyn myös muiden ryhmän

jäsenten työskentelystä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 67 - 68.) Halua vastuun kantamiseen lisää se, että oppilas huomaa työskentelevänsä oppilastovereidensa hyväksi eikä pelkästään vastataksaan oikein opettajalle (Koppinen & Pollari 1993, 59).

Hienoista tavoitteistaan huolimatta yhteistoiminnallinen oppiminen saattaa kohdata myös oppilaiden vastustusta. Kohonen ja Kaikkonen (1998) mainitsevat, että oppilaat pitävät opettajan puhetta tärkeimpänä tietolähteenä eivätkä koe oppivansa yhtä paljon ryhmässä opiskellessaan (Kohonen & Kaikkonen 1998, 132). Lisäksi yhteistoiminnallinen oppiminen on opiskelijalle huomattavasti työläämpi oppimistapa kuin esimerkiksi opettajan puheen kuunteleminen. Siksi yhteistoiminnallinen oppiminen ei mielestäni voi olla luokan ainoa opiskelumuoto, ettei väsyminen ja kyllästyminen veisi intoa yhteistoiminnalta.

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen siirtyminen ei ole helppoa opettajallekaan. Frontaaliopetuksesta oppilaskeskeiseen opiskelutapaan siirtyminen vaatii suurta ajattelumallien muutosta. Olkinuora (1996) kirjoittaa artikkelissaan, että suurimmat syyt oppilaskeskeisempään opetukseen siirtymisen vastustamiseen ovat oman auktoriteetin menettämisen pelko sekä opettajan kokema vastuu tiedonsiirrosta (Olkinuora 1996, 92). Perinteikäs opettaja saattaa siis pelätä, että kontrolli oppilaisiin katoaa eivätkä lapset opi mitään, ellei opettaja selkeästi opeta sisältöjä heille. Opettaja ei usko, että yhteistoiminnallisilla keinoilla opittaisiin yhtä paljon kuin hänen puheestaan.

Opettajan kannalta yhteistoiminnallinen oppiminen on työläs järjesteltävä. Oppimateriaalin etsiminen, mahdollisesti myös valmistaminen sekä oppimisen ohjaaminen vaativat enemmän suunnittelua kuin perinteinen frontaaliopetus (Niemi 1998, 52). Toki materiaalia voi etsiä oppilaiden kanssa yhdessäkin, mutta ei liene tarkoituksenmukaista lähteä "soitellen sotaan" vain huomataksaan, ettei sopivaa materiaalia löydy koulun kirjastosta, tietoverkoista tai muista saatavilla olevista lähteistä.

Vaikka yhteistoiminnallista oppimista on työlästä järjestää, ovat kokemukset hyviä, niin oppilailla kuin opettajillakin. Niemen (1998) mukaan opettajat eivät yhteistoiminnalliseen oppimiseen totuttuaan yleensä halua palata vanhoihin työtapoihin (Niemi 1998, 52). Aiheisiin päästään pureutumaan syvemmälle ja oppilaat oppivat myös yhdessä työskentelyn sekä oman työskentelynsä arvioinnin taitoja. Työskentelyn suunnitteluun kulutettu aika palkitsee oppimisen ohjaajan ja opiskelijat. Parhaassa tapauksessa käy kuten Sahlberg ja Leppilampi (1994) tiivistävät: "Yhdessä oppimisen tarkoitus ei ole opettaa enemmän ja nopeammin vaan nimenomaan paremmin ja mielekkäämmin "(Sahlberg & Leppilampi 1994, 68).

#### 2.4 Muutoksen karikat

Kuten aikaisemmin totesin, kaikki koulut ja opettajat eivät ole lähteneet mullistavan kehityksen tielle eivätkä kaikki ole edes toteuttaneet uutta, itse laadittua ja oppilaslähtöisempää opetussuunnitelmaansa. Uudistustyöllä on siis mitä ilmeisimmin myös esteitä.

Syrjäläinen (1995b) toteaaakin, että vaikka moni opettaja koki opetussuunnitelmatyön mielekkääksi ja innostavaksi, eivät kaikki löytäneet työstä samanlaista iloa. Opetussuunnitelma- ja kehittämistyö nähtiin ylimääräisenä lastina valmiiksi kuormitettuun opettajan työhön ja lisätyön palkattomuus harmitti monia. Kehittämistyö lisäsi opettajien keskuudessa myös väsymystä, stressiä, kiirettä ja sekasorron tuntua. Lisäksi tarvittavien resurssien, taitojen ja koulutuksen puute esti kauniisti muotoiltujen suunnitelmien ja tavoitteiden toteutumisen. (Syrjäläinen 1995b, 10.)

Opetussuunnitelmatyö myös jakoi opettajia kahteen leiriin. Syrjäläinen mainitsee, että opettajanhuoneissa saattoi syntyä kaksi kuppikuntaa, joista toisessa puuhasivat innokkaat uudistajaopettajat ja toisessa ahdistuivat muutoksen vastustajat, jotka syyllistyivät siitä, etteivät halunneet uhrata vapaa-aikaansa palkattomaan työhön. Lisäksi opettajien vähäiset yhteistyötaidot saattoivat estää kuppikuntien

välisen vuorovaikutuksen, jolloin vastapuolen ajatuksia ymmärrettiin entistä huonommin. (Syrjäläinen 1995b, 36 - 37.)

Tällaisessa tilanteessa maaperä koulun kokonaisvaltaiselle muutokselle ei varmasti ole hedelmällinen. Kenties muutoskarikkoihin juuttuneiden koulujen pitäisi aloittaa muutos henkilökunnasta: opettajien pitäisi ensin itse opetella yhteistoimintaa, vuorovaikutusta ja avoimuutta, ennen kuin näitä asioita voi opettaa oppilaille. Hyvinvoivan henkilökunnan huomassa oppilaatkin voivat hyvin.

Myöskään koulun oppitunti-välitunti -rakenne ei helpota opiskelutapojen kehittämistä. 45 minuutin oppitunti jakaa opiskelun pieniin sirpaleisiin ja edistää ainejakoisuuden periaatteen säilymistä. Mikäli koulutyöstä halutaan kokonaisvaltaisempaa, olisi tämän mallin tilalle etsittävä uusia ratkaisuja. Pidemmät työskentelyyn ja toisaalta myös virkistykseen varatut ajanjaksot auttavat lasta oppimaan pitkäjänteiseen työskentelyyn ja keskittymiseen.

Koro (1998) kritisoi lisäksi opettajan työskentelyn sitomista opetettaviin tunteihin. 45 minuutin, eri aineille omistetut työskentelyjaksot eivät vastaa tavallisen elämän kokonaisvaltaisuutta eivätkä tue lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Tuntijakoon sidottu työskentely rajoittaa myös opettajan mahdollisuuksia monipuoliseen työskentelyyn. Koron ehdottama kokonaistyöaika antaisi mahdollisuuksia sekä opetuksen kehittämiseen että muihin opettajan työhön kuuluviin tehtäviin kuten yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä. (Koro 1998, 140.)

Myös innokkaat uudistajat saattavat yllättäen löytää omat karikkonsa. Vaikka kehittämistyö tuntuukin omalta ja suunnitelmat toimivilta, ei uudistus toteudu hetkessä. Myös väsymys saattaa yllättää. Anderson ja Pavan (1993) varoittavat uudistustyöstä innostuneita opettajia. Liian suurta työpanosta kerrallaan ei kenenkään pitäisi yrittää kantaa, vaan toteuttaa uudistusta pienin askelin. Matka uuteen on pitkä eikä matkaa voi harpata yhdellä loikalla. Muutoksen toteuttamiseen kuluu luultavasti kaksi tai kolme vuotta ja senkin jälkeen hienosäätö voi viedä vuosia. (Anderson & Pavan 1993, 30.)

### 3 TÄLLÄISEKSIKIN KOULU VOI MUUTTUA - VUOSILUOKKIIN SITOMATON OPETUS

Tässä luvussa käsittelen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen periaatteita, tavoitteita ja pulmia ala-asteella. Luon myös katsauksen aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, joiden perusteella voidaan arvioida sitä, onko vuosiluokkiin sitomaton opetus mistään kotoisin. Tämän teoreettisen pohjan avulla voidaan tarkastella Nerkoon koulussa käytettävää järjestelmää ja pohtia, täyttääkö se yleisesti vuosiluokattomalle opetukselle asetetut tavoitteet.

#### 3.1 Mitä vuosiluokkiin sitomaton opetus on?

Vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella on monta nimeä. Kirjallisuudesta esiin nousevat "vuosiluokkiin sitomaton opetus", "luokaton opetus" sekä "ikäsekoitteinen opetus" - suomenkieliset mainitakseni. Lisäksi ulkomaalaisista tutkimuksista löytyvät mm. termit "nongradeness", "mixed aged grouping", "åldersintegrerad undervisning" ja "åldersblandade klasser". Vieraskieliset termit tulevat lähinnä Yhdysvalloista ja Ruotsista, joissa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen perinteet ovat pidemmällä kuin Suomessa.

Itse käytän tässä tutkimuksessa termiä vuosiluokkiin sitomaton opetus tai lyhennettä vsop, koska tutkimukseni kohteena oleva koulu käyttää termiä omasta järjestelmästänsä. Myös Mehtäläinen (1997) käyttää tutkimuksissaan samaa käsitettä ja vsop-lyhennettä (Mehtäläinen 1997, 17). Vieraskielisistä termeistä vuosiluokkiin sitomatonta opetusta lähinnä on amerikkalaisten "nongradeness". Myös näiden käsitteiden taakse piiloutuva opiskelun järjestämistapa on osittain samantyyppinen. Oppilaista voidaan esimerkiksi järjestää ryhmiä taitotason mukaan oppimisen tehostamiseksi (Mehtäläinen 1997, 41).

Termiä luokaton opetus on puolestaan käytetty lähinnä lukiota koskevana ja ikäsekoitteinen opetus tuo mieleen ja usein tarkoittaakin perinteistä yhdysluokka-

opetusta. Ruotsalaisten "åldersintegrerad undervisning" sekä "åldersblandade klasser" ovat toteuttamistavaltaan lähellä suomalaisia yhdysluokkia. Yleensä ryhmät muodostuvat luokista 1-3 ja 4-6. Ruotsin versioissa on Mehtäläisen (1997) mukaan vuosiluokkiin sitomattomuudesta poiketen tarkoituksena antaa lapsille "vain" rikkaampia oppimiskokemuksia ja mahdollisuuksia sosiaaliseen kasvuun laittamalla eri-ikäisiä lapsia samaan ryhmään. Tasoryhmittelyä amerikkalaiseen tapaan ei näissä opetusryhmissä välttämättä esiinny. (Mehtäläinen 1997, 32.)

Tämän tutkimuksen aiheena on vuosiluokkiin sitomaton opiskelu, joka Mehtäläisen (1997) mukaan tarkoittaa, että oppilaan etenemistä opinnoissaan ei ole sidottu vuosiluokittain määriteltyihin tavoitetasoihin tai oppisisältöihin eikä oppilas voi jäädä luokalle. Näistä seuraa erityyppisten opetusjärjestelyiden takia, että opetusryhmissä voi olla eri-ikäisiä oppilaita sen sijaan, että opetusryhmät muodostettaisiin luokallisen koulun tapaan pelkästään iän mukaan. (Mehtäläinen 1997, 15.)

Mehtäläisen ajatuksiin yhtyvät myös Apajalahti ja Kartovaara (1995). He tiivistävät vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen keskeisimmäksi piirteeksi sen, että koulussa opiskeltavat oppisisällöt on jäsennetty vuosiluokkiin sitomattomiksi, yksilölle mielekkäiksi ja toimiviksi osiksi (Apajalahti & Kartovaara 1995, 8).

Honkala (2000) esittelee seitsemässä kohdassa suomalaisen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen piirteitä: 1) Luokka-astetunnuksia ei käytetä. 2) Opiskelu perustuu edistymiseen eli oppilas opiskelee sitä, mitä ei vielä osaa. Luokalle ei jätetä. 3) Arvionti tehdään suhteessa oppilaan omiin tavoitteisiin eikä muihin oppilaisiin verraten. 4) Oppilasryhmät ovat heterogeenisiä mm. iän suhteen. 5) Tiimityötä tehdään sekä henkilökunnan että oppilaiden tasolla. 6) Opiskeltava aines on jaettu kokonaisuuksiin, joita oppilas suorittaa oman oppimissuunnitelmansa mukaan. 7) Koko työyhteisön on sitouduttava vuosiluokattomaan työskentelyyn. (Honkala 2000, 70.)



Miksi sitten vuosiluokkiin sitomatonta järjestelmää kannattaa lähteä toteuttamaan? Aikaisemmissa luvuissa totesin, että koulun kulttuurin muuttaminen on työlästä eikä Mehtäläinen (1997) päästä vsop:a harkitsevia kouluja yhtään helpommalla. Vuosiluokkiin sitomaton opetus on opettajalla kulttuurin muutoksenkin jälkeen työläs menetelmä, sillä suunnittelu, materiaallinen etsiminen ja valmistaminen sekä arviointi tuottavat enemmän työtä kuin perinteinen luokallinen opetus. (Mehtäläinen 1997, 37.)

Perusteluja vuosiluokkiin sitomattomalle opetukselle voi Mehtäläisen mukaan löytää yhteiskuntamme ongelmista. Hyvinvointivaltiomme perusteet ovat horjuneet mm. laman myötä ja täten omatoimisuus ja yksilöllisyys ovat nousseet arvoonsa. Myös oppilasryhmien kasvu tuo omat pulmansa. Suuriin ryhmiin mahtuu henkisesti kehitykseltään monenikäisiä oppilaita, vaikka kalenterin kanssa mitattaessa luokan nuorimman ja vanhimman oppilaan välistä ikäeroa olisikin korkeintaan vuosi. Lapset ovat kuitenkin varsinkin alkuopetuksessa hyvin erilaisia tietojen, taitojen ja oppimisvalmiuksien suhteen. Oppilaiden jako luokkiin iän perusteella tuottaa pulmia, sillä jokaisen oppilaan tuskin voi olettaa oppivan samoja asioita samassa tahdissa. (Mehtäläinen 1997, 14.)

Mehtäläinen listaa asioita, joiden suhteen oppilaat voivat olla erilaisissa kehitysvaiheissa. Jo perusvalmiudet ja -taidot opiskeluun saattavat olla hyvin erilaiset. Älykkyys (jolla tässä tarkoitetaan muutakin kuin pelkästään mitattua älykkyysosamäärää) sekä tiedollinen taso ja tiedolliset saavutukset vaihtelevat samanikäisillä oppilailla suuresti. Oppilailla on myös erilaisia tapoja työskennellä ja oppia sekä ajatella. Lisäksi jokainen on yksilö kiinnostuksen kohteittensa ja vahvuksiensa alueella. (Mehtäläinen 1997, 23 - 25.) Opettajat kaipaavatkin uusia keinoja eriyttämiseen ja tähän pyyntöön vuosiluokkiin sitomaton opetus voi vastata (Mehtäläinen 1997, 14).

Vuosiluokkiin sitomattomalle opetukselle on asetettu kenties kunnianhimoisiakin tavoitteita. Tavoitteet toteutuessaan toimivat toki myös järjestelmän perusteluna. Ensimmäisenä tavoitteena Mehtäläinen näkee oppilaiden omien kiinnostuksien ja

harrastuksien mukaisen opiskelun lisäämisen. Tämä saattaisi johtaa monen oppilaan kohdalla opiskelumotivaation lisääntymiseen, mikä on yleisemminkin vsop:n tavoitteena. Koulusta on myös tavoitteena tehdä oppilaille mieluisa paikka tarjoamalla vaihtelua perinteiseen puurtamiseen sekä oppilaille itselleen merkityksellisiä elämyksiä.

Jokaista oppilasta koskettava tavoite on Mehtäläisen mukaan myös mahdollisuus ja oikeus edetä omien kykyjen mukaisesti, olivatpa ne sitten keskiverto-oppilasta heikommat tai vahvemmat. On kuitenkin huomioitava, että Suomen järjestelmissä jokaisen oppilaan tavoitetaso peruskoulun loppuessa on sama, tuloksia vain saavutetaan eri vauhdilla. Mm. Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen perustana ovat opiskelijoiden erilaiset lopputavoitetasot sekä tasoryhmät, mutta Suomessa ryhmittelyä suuntaa kunkin oppilaan kehitystaso, josta ponnistetaan omalla vauhdilla kaikille yhteisiin tavoitteisiin. (Mehtäläinen 1997, 20 - 22)

Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen kuuluu myös periaate, että oppilasta ei jätetä luokalle. Vaikka tällä hetkellä luokalle jättämistä käytetäänkin varsin vähän, on sen käyttöä suositeltu lisääväksi. Luokalle jättäminen ei kuitenkaan ole välttämättä paras ratkaisu heikon oppilaan tukemiseen. Varsinkin, jos taidot ovat heikot vain muutamassa aineessa, ei kaiken kertaaminen ole välttämättä tarpeellista. Sitäpaitsi Mehtäläisen (1997) mukaan luokalle jättäminen tai sen uhka voi olla oppilaalle ahdistava ja jopa oppimisesteen muodostava peikko (Mehtäläinen 1997, 26). Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa oppilas voi muissa aineissa edetä normaalisti ja opiskella vaikeampia asioita enemmän tukea saaden, jolloin esim. tutusta luokkayhteisöstä irtautumiselta välttyään.

Luokalle jättämistä kritisoivat myös Apajalahti ja Kartovaara (1995), jotka painottavat, että mikäli halutaan luoda jatkuvan koulutuksen periaatteelle pohjaava koulutusjärjestelmä, olisi tärkeää, että opintojen aloittaminen sekä niissä eteneminen voidaan toteuttaa jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti ja joustavasti ja että huomioon voitaisiin ottaa aiemmat suoritukset ja jo saavutetut taidot. Myös

koulujen vähentyneet resurssit edellyttävät, että koulutuksesta saataisiin karsittua opintojen päällekkäisyys ja turha pitkittyminen. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 7.)

Kun pyritään opiskeluun, jossa oppilas saa edetä omien vahvuuksiensa mukaan omaa vauhtiaan, on myös arvioinnin muututtava. Oppilaita ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen luokan tavoitteiden ja niiden saavuttamisen suhteen, vaan arviointikin on yksilöllistettävä. Mehtäläinen (1997) painottaakin, että oppilaan kehittymistä ja valmiuksia täytyy arvioida hänen omista edellytyksistään käsin eikä verrata tuloksia esimerkiksi tietylle luokka-asteelle asetettuun tavoitetasoon (Mehtäläinen 1997, 23).

### 3.2 Tutkimusten lehdiltä

Tutkimuksia vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta Suomessa on toistaiseksi tehty varsin vähän - onhan vsop:lla maassamme vielä lyhyt historiakin. Esimerkiksi USA:ssa ja Ruotsissa, joissa vsop on saanut jalansijan jo vuosia sitten, on tutkimustakin erityisesti ala-astetta koskevana tehty paljon. Teen tässä luvussa yhteenvetävän katsauksen vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta sekä Suomessa että ulkomailla peruskoulutasolla tehtyihin tutkimuksiin ja nostan esille niitä tuloksia, joiden perusteella järjestelmän käyttökelpoisuutta voidaan arvioida.

#### 3.2.1 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen historiaa

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen historia juontaa juurensa Yhdysvaltoihin. Anderson ja Pavan (1993) kertovat, että jo vuosina 1955-1975 USA:ssa tapahtui pienimuotoista liikehdintää luokallisen opetuksen syrjäyttämiseksi. Näissä pienissä, mutta kansallista huomiota herättäneissä projekteissa otettiin käyttöön vuosiluokkiin sitomattomuuden lisäksi myös ikäsekoitteisia ryhmiä sekä laajaa opettajien yhteistyötä. 70-luvun loppupuolella innostus kuitenkin laantui epäsuotuisten olosuhteiden takia, mutta heräsi uudelleen 80-luvulla. (Anderson & Pavan 1993, xi - ix.)

Tällä hetkellä Yhdysvalloissa on entistä vahvemmin nousemassa suuntaus, joka kannattaa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Suuntaus on saanut puolelleen opettajia, vanhempia ja muita koulutuksen asiantuntijoita, mutta vastustajiakin löytyy. Uusia tuulia tuntuvat eniten vastustavan mm. oppikirjojen julkaisijat ja oppimistestien valmistajat sekä luokallista opetusta vuosikymmeniä toteuttaneet opettajat. (Anderson & Pavan 1993, ix - xi.)

Mehtäläisen (1997) mukaan USA:n vuosiluokkiin sitomaton opetus koostuu tällä hetkellä hierarkisesti etenevistä opetuspaketeista, joita oppilas suorittaa omalla tempollaan. Lisäksi käytössä on tiimiopettajuus, jossa useampi opettaja huolehtii yhdestä lapsiryhmästä, sekä oppilaiden ryhmittelyä taitotason mukaan. Tasoryhmillä on myös erilaiset lopputavoitteet. (Mehtäläinen 1997, 31 - 32.)

Marklund (1984) toteaa, että Ruotsissa vuosiluokattoman opetuksen alkujuuret löytyvät pieniltä haja-asutusalueen kyliltä, joissa koulu on usein ollut yksiopettajainen. Yhden opettajan vastuulla on tällöin ollut useita eri ikäluokkia. Suurin osa tällaisista kouluista ehdittiin lakkauttaa ja oppilaat siirtää kaupunkikouluihin laadukkaamman opetuksen perässä, ennen kuin huomattiin, että pienilläkin kouluilla on hyvät puolensa. Pienten koulujen vahvuuksina nähtiin mm. läheiset suhteet ympäristön kanssa eivätkä oppimistulokset olleet juurikaan kaupunkikoulujen vastaavia huonompia. (Marklund 1984, 1 - 11.)

Pienten koulujen toimintaa onkin Ruotsissa alettu tukea ja kehittää. Suuntana on ollut erityisesti opiskelumuoto, "åldersblandade klass", jossa samassa ryhmässä opiskelee eri-ikäisiä oppilaita. Malmros ja Norlén (1984) mainitsevat, että samassa ryhmässä opiskelevien eri-ikäisten oppilaiden on ymmärretty hyötyvän toisistaan mm. sosiaalisen kanssakäymisen opettelussa.

Vaikka koulumuoto ei varsinaisesti vuosiluokkiin sitomaton olekaan, on ikäsekoitteisessa ryhmässä silti mahdollista mm. varioida ala-asteen suoritusaikaa ja huomioida lapsen yksilöllinen kehittyminen. Tällaisessa ryhmässä oppilas voi saada tukea opettajan lisäksi myös samalla kehitystasolla olevalta oppilaalta -

olipa hän sitten nuorempi tai vanhempi. Lisäksi ikäsekoitteisessa ryhmässä lapsen koulumotivaatio ja itsetunto ovat myönteisiä. (Malmros & Norlén 1984, 10 - 11.)

Meillä Suomessa luokaton opetus rantautui ensimmäiseksi lukioihin, joissa luokattomuutta ja kurssimuotoisuutta kokeiltiin ensimmäisen kerran jo 1970-luvun alussa (Hytönen 1997, 200) ja siirryttiin kokonaan vuonna 1994 (Hirvi 1996, 50). Suomen ensimmäinen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta järjestävä ala-aste aloitti Mehtäläisen (1997) mukaan toimintansa vuonna 1987. Alan pioneerikoulu, Kyrkbacken, sijaitsee Kokkolassa. Koulun oppilaat on jaettu kahteen kokonaisuuteen, 1.-3.-vuoden sekä 4.-6. -vuoden oppilaisiin, joiden sisällä työskentely tapahtuu ikäsekoitteisissa kotiryhmissä. Oppiaines on jaoteltu teemojen ympärille ja koulussa on myös luovuttu 45 minuutin oppitunneista; Kyrkbackenissa työskennellään 1,5 tuntia kerrallaan ja rupeaman jälkeen on pidempi tauko. (Mehtäläinen 1997, 41.)

Hieman laajemmassa mittakaavassa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta kokeiltiin peruskoulun puolella keväällä 1994 alkaneessa opetushallituksen kehittämishankkeessa, ns. akvaarioprojektissa. Projektiin kuuluneissa 12 kunnan kouluissa tehtiin malliksi koulukohtaiset opetussuunnitelmat valmiiksi annettujen tilalle (Syrjäläinen 1997, 43). Koulut saivat myös opetusministeriön luvan kokeiluihin, joissa toteutettiin mm. eri tavoin joustavia opetusjärjestelyjä, yksilöllistä oppimista sekä kehitettiin arviointia (Apajalahti & Kartovaara 1995, 29).

Syrjäläisen (1997) mukaan hankkeeseen osallistuneille kouluille tarjottiin koulutusta ja tukea opetussuunnitelmien laatimiseen. Näiden koulujen tuli myös sitoutua tiukasti koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön ja toimia konsultteina niille kouluille, jotka aloittivat opetussuunnitelmien laatimisen vasta hieman myöhemmin. (Syrjäläinen 1997, 43.) Samana vuonna eli 1994 annetut opetussuunnitelman perusteet antoivat lopulta kaikille peruskouluille mahdollisuuden kehittää opetustaan vuosiluokkiin sitomattomaksi.

Korkiakosken (2000) artikkelissa mainitaan, että vuosiluokkiin sitomaton opetus on pelastanut ainakin yhden koulun myös lakkautukselta. Näin kävi Kiteellä Ruppovaaran koulussa, joka osallistui akvaarioprojektiin ja loi oman toimintatapansa vsop:n ympärille. Kolmen opettajan tiimi ohjaa yhteistoiminnallisissa ryhmissä työskentelevää 50 oppilaan joukkoa eikä "omia" oppilaita ole enää kenelläkään opettajista. Opiskelu rakentuu projektien ja itsenäisen työn vuorottelulle ja myös Ruppovaarassa työskennellään perinteistä 45 minuutin mittaista oppituntia pidemmissä jaksoissa. (Korkiakoski 2000, 12.)

Ruppovaaran koulu ei piilotele kehittämiään työtapoja ja myös tutkimuskouluni väki on käynyt tutustumassa koulun toimintaan. Tutkimusraportistani onkin huomattavissa samanlaisia piirteitä Nerkoon ja Ruppovaaran koulujen toimintatapojen välillä.

### 3.2.2 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen hyöty - onko sitä?

Koska uudentyyppisellä koulutuksen organisointitavalla on aina epäilijänsä, odotetaan aiheesta tehtävältä tutkimukselta paljon. Tutkijoiden olisi luotettavasti kerrottava, onko järjestelmä käyttökelpoinen ja onko siitä hyötyä oppilaille. Varsinkin Yhdysvalloissa ala-asteen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta koskevia tutkimuksia on tehty paljon ja pääsääntöisesti sanoma on sama: vuosiluokkiin sitomatommasta opetuksesta ei lapsille ole haittaa, mutta mahdollisesti saavutettavat hyvät puolet ovat merkittäviä.

Suomessa aihetta käsitteleviä tutkimuksia on julkaistu toistaiseksi varsin vähän ilmiön tuoreudesta johtuen. Sen verran ainakin Mehtäläinen (1997) uskaltaa luottaa ulkomaisiin tutkimustuloksiin, että toteaa, että mikäli Suomessa siirryttäisiin enemmänkin käyttämään vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, ei opetuksen taso ainakaan huonommaksi voi mennä. Niin rohkaisevia ulkomailta tulevat tulokset ovat. Tärkeää on kuitenkin asettaa selvät tavoitteet toiminnalle, jotta "homma pysyy hanskassa". (Mehtäläinen 1997, 37.)

Mehtäläinen lainaa sanojensa tueksi Gutiérrezin ja Slavinin (1992) tekemää metatutkimusta, jossa analysoitiin 57:ää luokatonta opiskelua koskevaa tutkimusta. Tutkijat päätyivät tulokseen, että vuosiluokkiin sitomaton opetus voi vaikuttaa myönteisesti oppilaan koulumenestykseen, mikäli oppilaalla on mahdollisuus saada opettajalta juuri hänen kehitystasolleen sopivaa opetusta. Mikäli opettajoh-toista työskentelyä vähennettiin runsaasti, eivät oppimistulokset parantuneet. Tutkijat päättelivät tämän johtuneen siitä, että kun vsop-ryhmät suunnitellaan hyvin, voi opetuksen suunnata juuri ryhmän sen hetkiseen tarpeeseen ja kehitysvaiheeseen. Ryhmälle suunnattua täsmäopetusta voi heti myös syventää. (Mehtäläinen 1997, 34 - 35.)

Mehtäläinen (1997) nostaa vertailun vuoksi esiin myös toisen metatutkimuksen, jossa Miller (1990) analysoi vuosiluokatonta opetusta koskevia tutkimuksia. Miller ei havainnut vuosiluokattoman opetuksen parantaneen oppilaiden koulusuorituksia, mutta oppilaiden asenne koulua kohtaan muuttui myönteisemmäksi järjestelmän myötä. (Mehtäläinen 1997, 35.)

Anderson ja Pavan (1993) puolestaan tarkastelivat 64:ää Yhdysvalloissa tehtyä vuosiluokatonta ja luokallista opetusta vertailevaa tutkimusta. Niiden tulokset kääntyivät merkittävästi vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun eduksi. Anderson ja Pavan tiivistivät analyysinsä tulokset neljään väittämään:

- 1) Kun luokallisten ja luokattomien koulujen oppilaiden standardoiduissa testeissä saamia oppimistuloksia verrataan keskenään, ovat luokattomasti opiskelleiden oppilaiden tulokset lievästi parempia.
- 2) Luokattomassa koulussa opiskelu saattaa tukea oppilaan itsetuntoa sekä lisätä myönteisyyttä koulua kohtaan.
- 3) Pitkäaikaistutkimuksissa on todettu, että mitä kauemmin oppilas on luokattomassa koulussa, sitä todennäköisemmin hän omaa myönteisen kouluasenteen ja saavuttaa hyviä oppimistuloksia.
- 4) Luokaton opiskelutapa hyödyttää erityisesti mustia, poikia, alisuoriutujia sekä alhaisesta sosiaaliluokasta tulevia oppilaita, kun tarkastelun alla ovat oppimistulokset ja itsetunto. (Anderson & Pavan 1993, 44.)

Anderson ja Pavan kuitenkin toivovat vielä sekä luokallisia että luokattomia koulukäytäntöjä arvioivia lisätutkimuksia, jotta heidän tutkimuksistaan johtamansa väitteet saataisiin vahvistettua (Anderson & Pavan 1993, 44).

Ruotsalaiset tutkimustulokset ikäsekoitteisen opetuksen hyödyistä ovat samansuuntaisia, joskaan eivät yhtä vahvasti positiivisia. Marklund (1984) kuitenkin toteaa, että ikäsekoitteisuuden on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja myös oppimistulokset ovat olleet yhtä hyviä kuin luokallisesa koulussa (Marklund 1984, 14).

Poikkeuksen tutkimustulosten myönteiseen linjaan tuo kuitenkin Mehtäläisen (1997) esittelemä Sundellin (1995) tutkimus ikäsekoitteisessa ryhmässä opiskeleista 1 - 3-luokkalaisista lapsista. Sundell ei havainnut oppilaiden sosiaalisessa kasvussa tai minäkäsityksessä eroa ikähomogeenisessa ryhmässä opiskeleisiin. Ikäsekoitteisen ryhmän erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla minäkäsitys oli jopa heikompi kuin vertailuryhmässä. Oppilaat valittivat huonoa työrauhaa ja vaikka he pitivätkin yhdessä työskentelystä, olivat varsinkin vanhemmat oppilaat sitä mieltä, että toisten oppilaiden auttaminen hidasti heidän omaa etenemistään. Myös oppilaiden välistä kilpailua esiintyi. Oppimistuloksissakaan ei ollut eroja. (Mehtäläinen 1997, 38 - 39.)

Sundell myös pohti, miksi ennakoitua sosiaalisen kasvua ja myönteistä minäkäsitystä ei ryhmässä ilmennytkään. Hänen mielestään lapset haluavat olla omanikäistensä seurassa eikä ikäsekoitteinen ryhmä tue tätä toivetta. Lisäksi ryhmäkoostumuksen jatkuva vaihtuvuus, millä tarkoitettiin lukuvuoden alussa tapahtuvaa 3-luokkalaisten siirtymää 4-6-luokkalaisten ryhmään ja uusien 1-luokkalaisten tuloa tilalle, esti ryhmätunteen muodostumisen. (Mehtäläinen 1997, 38 - 39.)

Oppimistulosten pysymistä samana Sundell perusteli liiallisella yksilötyöskentelyllä. Pienten lasten kyvyt eivät riitä keskittymiseen ja vastuulliseen työskentelyyn opetuksen määrän vähentyessä. Sundell epäili myös yhteistyön etujen yliarvioimista ikäsekoitteista opiskelua perusteltaessa. Sundell kuitenkin totesi, että



yksilöllisen ja yhteistoiminnallisen opiskelun edut lisääntyvät lasten kasvaessa. (Mehtäläinen 1997, 38 - 39.)

Sundellin tuloksia on kuitenkin kritisoitu vahvasti. Mehtäläisen mukaan mm. Hedlund (1995) on todennut Sundellin käyttäneen vääränlaisia mittareita ja mitanneen mm. sellaisten oppisisältöjen hallintaa, joita jotkut oppilaat eivät vielä olleet edes ehtineet opiskella. Hedlund itse toimii opettajana 4.-6.-luokkalaisista koostuvassa ikäsekoitteisessa ryhmässä ja kertoo ryhmän työskentelevän rauhallisesti, ilman suuria konflikteja. (Mehtäläinen 1997, 40.)

Pohtiessaan vuosiluokattomassa järjestelmässä olevaa mahdollisuutta nopeuttaa tai hidastaa koulun läpikäymisaikaa, nostaa Mehtäläinen (1997) esiin Gutiérrezin ja Slavinin (1992) ja McLoughlinin (1970) saamat tulokset ja tekee niistä yhteenvedon. Tutkimusten mukaan koulutukseen käytetty aika ei juurikaan muutu luokalliseen järjestelmään verrattuna - varsinkaan mahdollisten hidastelijoiden kohdalla - sillä ensiksikin oppilas ja hänen vanhempansa ovat tietoisia siitä, kuinka kauan kyseiseen opiskeluun kuuluisi mennä ja paine tähän aikarajaan pääsemiseen voi olla suuri. Toiseksi, heikoimmat oppilaat on opetusjärjestelyistä johtuen helpompi havaita ajoissa ja heitä voidaan tukea enemmän kuin luokallisessa opetustavassa. (Mehtäläinen 1997, 36.)

Kolmanneksi asiaksi Mehtäläinen toteaa omien havaintojensa pohjalta, että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen perimmäinen tarkoitus ei edes ole nopeuttaa tai hidastaa jonkun oppilaan koulunkäyntiä, vaan tasata eroja, jotka syntyvät oppilaiden yksilöllisestä kehityksestä. Alkuopetuksessa erot voivat olla suuriakin, mutta tasaantuvat matkan varrella. Erojen tasaantumista tapahtuu luokallisessakin koulussa, mutta Mehtäläinen arvelee, että vuosiluokkiin sitomattomassa järjestelmässä erot tasaantuvat nopeammin. (Mehtäläinen 1997, 36.)

Mehtäläinen (1997) pohtii myös vsop:n taloudellisia etuja. Hänen mukaansa erityisesti harvemmin asutuilla seuduilla eri-ikäisiä oppilaita yhdistelemällä saadaan vähin kustannuksin tarjottua oppilaille enemmän oppisisältöjä ja opettajien

työpaine saattaa täten lievittyä. Myös opettajien erikoisosaamista voidaan hyödyntää jakamalla työtä uudelleen esimerkiksi siten, että musiikkia taitava opettaa useaa musiikkiryhmää kun taas matematiikasta kiinnostunut opettaja huolehtii vaikkapa koko pienen koulun matematiikan opetuksesta.

Lisäksi Mehtäläinen nostaa esiin toistaiseksi arvioiden varassa olevan näkökohdan, jonka mukaan kokonaan vuosiluokkiin sitomaton peruskoulu saattaisi aiheuttaa variaatioita peruskoulun suorittamisajassa ja tällöin oppilaspaikan kustannukset saattaisivat laskea. Myös ns. kymppiluokka korvattaisiin yksilöllisen opiskeluvauhdin turvaamisella. (Mehtäläinen 1997, 28.)

Anderson ja Pavan (1993) muistuttavat jälleen kerran, että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käynnistäminen teettää kuitenkin ylimääräistä työtä opettajille. He kuitenkin kannustavat yrittämään, sillä jo muutamilla periaatepäätöksillä ja työskentelyrutiinien muutoksilla saadaan kouluelämästä mukavampaa. Työskentely muuttuu iloisemmaksi, onnistumis-viritteiseksi ja tuotteliaammaksi ja tämä vähentää stressiä sekä opettajilta että oppilailta. (Anderson & Pavan 1993, 29 - 30.)

Tutkimuksista ei selvästi noussut esiin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kannalta kielteisiä asioita. Muissa maissa tehtyjen tutkimuksien tuloksia ei tietenkään voi sellaisenaan siirtää Suomen oloihin, mutta tulokset ovat kuitenkin rohkaisevia. Nyt tarvittaisiin tutkimuksia myös kotimaisista vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tuloksista, jotta voitaisiin selvittää, ovatko vsop:n vaikutukset samantyyppisiä meidän kulttuurissamme. Myös Mehtäläinen (1997) kaipaa erityisesti pitkiä, kuusivuotisia eli ala-asteen mittaisia tutkimuksia vsop-koulujen ja luokallisten koulujen ja niiden oppilaiden eroista (Mehtäläinen 1997, 108). Oma tutkimukseni raottaa osaltaan verhoa yhteen vuosiluokkiin sitomattomaan kouluun.

## 4 TUTKIMUKSEN TEKO

Tutkimukseni Nerכון koulun vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta, joka toimii esimerkkinä koulun kulttuurin muutoksesta, on toteutettu kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin. Laadullinen tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä nimensä mukaisesti laadullisesti, jossa on yleistyksien asemesta tarkoitus saada selville jonkin tietyn tapahtuman tai ilmiön ominaislaatu ja saada aikaan mielekäs tulkinta siitä (Eskola & Suoranta 1998, 61).

Eskola ja Suoranta (1998) määrittävät laadullisen aineiston teksteiksi, jotka ovat syntyneet joko tutkijasta riippuen tai riippumatta (Eskola & Suoranta 1998, 15). Oma aineistoni on pääasiassa edellistä tyyppiä, sillä aineistonani ovat haastattelut ja havainnoinnit. Minusta riippumaton, eli muuta tarkoitusta kuin tutkimustani varten tehty, aineistoni osa on Nerכון koulun opetussuunnitelma.

Eskola ja Suoranta mainitsevat myös, että laadullisessa tutkimuksessa tapauksien määrä on usein varsin pieni. Näin aineiston tarkka analyysi mahdollistuu ja tutkija oppii aineistonsa perusteellisesti. Tapaukset tai kohdehenkilöt voi valita myös harkinnanvaraisesti - verrattuna kvantitatiivisiin menetelmiin, joissa tutkimusjoukon otanta suoritetaan sattumanvaraisesti - jotta pieneen joukkoon saataisiin mahtumaan ilmiölle tyypillisiä tapauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Oma tutkimusaineistoni rajoittuu yhteen tapaukseen; kouluun, jossa työskentelytavat muuttuivat radikaalisti. Niinpä tutkimustani voikin pitää tapaustutkimuksena.

### 4.1 Tapaustutkimus

Syrjälä ja Numminen (1988) määrittelevät tapaustutkimuksen yksittäisen tapauksen, yksilön, ryhmän tai laitoksen tarkaksi kuvaukseksi ja ymmärtämiseksi, joka perustuu yleensä laadulliseen aineistoon. Tapaustutkimus suoritetaan tapauksen omassa, manipuloimattomassa ympäristössä ja se kohdistuu nykyhetkeen.

Tutkimus tehdään analysoimalla monin eri keinoin hankittuja monipuolisia tietoja. (Syrjälä & Numminen 1988, 1 - 7.)

Syrjälä ja Numminen pitävät tapaustutkimuksen lähtökohtana yksilöiden muodostamia merkityksiä ja tulkintoja omasta toimintaympäristöstään. Näihin merkityksiin ja niiden tapahtumaympäristöön tapaustutkimus pureutuu kokonaisvaltaisesti ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Yksilön (tai muunlaisen tapauksen) todellisuutta kuvataan tapaustutkimuksessa kokonaisuutena. (Syrjälä & Numminen 1988, 8 - 9.)

Tapaustutkimuksen materiaali kootaan tapauksen luonnollisessa ympäristössä strukturoimattomilla menetelmillä. Näin saadaan selville tutkittavien omat kokemukset ja tulkinnat. Aineiston keruussa korostuu myös tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus, jossa tarvitaan molemminpuolista luottamusta. Luottamus on tärkeää, jotta tutkittava yksilö uskaltaa avautua tutkijalle. Vasta tällöin on mahdollisuus päästä tapauksessa pintaa syvemmälle. (Syrjälä & Numminen 1988, 8 - 9.)

Vaikka laadullisen tutkimuksen - tässä tapauksessa laadullisen tapaustutkimuksen - yhteydessä puhutaan usein tiedon keräämisestä kvalitatiivisin menetelmin, muistuttaa Mason (1996) kuitenkin, että tutkija ei voi olla pelkkä neutraali tiedon "ottaja", vaan aktiivinen tiedon konstruoija omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan käsin (Mason 1996, 36). Jo tutkijan oma elämänsähistoriakin vaikuttaa siihen, millaista tietoa tutkimukseen tulee kerätyksi.

Syrjälä ja Numminen toteavat, että tapaustutkimuksen kohde voidaan valita monin eri perustein. Kohde voi olla joko 1) mahdollisimman tyypillinen lajinsa edustaja ja täten yleistettävä, 2) äärimmäinen rajatapaus, jonka avulla voidaan arvioida teoreettista mallia, 3) ainutkertainen ja tästä syystä opettavainen tai 4) paljastava, jos aiemmin tällaisen tapauksen tutkimiseen ei ole ollut mahdollisuuksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 19.)

Oma valintaperusteeni tutkimuskohteeni valinnassa oli Nerכון tyypisen koulujärjestelmän harvinaisuus. Vaikka vuosiluokkiin sitomattomia kouluja on Suomessa jo jonkin verran, ei tutkimusta ole tehty vielä kovinkaan paljon. Niinpä yhtäkin koulua tutkimalla on mahdollisuus saada käyttöön uutta tietoa, josta asiasta kiinnostuneilla on mahdollisuus oppia.

Tutkimuksessani voi nähdä myös etnografisen tutkimusotteen piirteitä. Syrjäläinen (1995a) mainitsee etnografisen tutkimusotteen tyypillisimmäksi tunnusmerkiksi pitkäaikaisen kenttätöjaksos, jonka aikana tutkija kerää materiaalia osallistuvan observoinnin ja haastattelujen keinoin. Tutkimus muotoutuu tutkittavan ilmiön olemuksesta ja tutkittavien ihmisten kokemuksista aidossa kontekstissa. Sekä tutkittavat että tutkija ovat aktiivisia, tutkimusta jatkuvasti muokkaavia osallistujia. Tavoitteena on ymmärryksen lisääntyminen tutkittavasta ilmiöstä sekä keskustelun ja ajattelun herättäminen. (Syrjäläinen 1995a, 78 - 81.)

#### 4.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Kiinnostukseni tutkimuskohteeseeni heräsi kenties hieman nepotistisesti - tätini toimii nimittäin opettajana kyseisessä koulussa. Hänen kertomuksensa koulun muutosprosessista sekä jo mainittu koulumuodon harvinaisuus saivat minut valitsemaan koulun pro gradu -tutkielmani aiheeksi. Tarkoitukseni oli tutkia mahdollisimman syvältäluotaavasti Nerכון koulun järjestelmää ja siihen sopivat mielestäni parhaiten laadulliset tutkimusmenetelmät.

Tutkimusmenetelmikseni valitsin haastattelun ja havainnoinnin. Haastattelujen tarkoituksena oli saada mahdollisimman spesifiä tietoa koulun toimintaperiaatteista ja niiden syntyisestä sekä lasten kohdalla heidän suhtautumisestaan työtapoihin. Havainnoinnin avulla haastatteluista saatua tietoa oli tarkoitus tarkentaa ja samalla paljastaa kahden opettajan ja suuryhmän välistä vuorovaikutusta ja toimintaa.

Tutkimukseni on toteutettu kahdessa jaksossa. Syksyllä 1999 olin suorittamassa Nerkoolla luokanopettajan opintoihini kuuluvaa kenttäharjoittelua ja tällöin vietin koululla neljä viikkoa. Tuona aikana pidin opetustuokioita ja oppitunteja kaikille koulun oppilaille. Eniten opetin musiikkia, sillä se on yksi erikoistumisaineistani. Lisäksi pidin matematiikan ja äidinkielen opetustuokioita neljännen vuoden oppilaille sekä muutaman tunnin liikuntaa ja uskontoa 4.-6. -vuoden oppilaille. Tämän lisäksi toimin yhtenä opettajana 4.-6.-vuoden oppilaiden työskentelyssä. Tämä muu työ oli oppilaiden ohjaamista heidän itsenäisen työn aikanaan.

Tutustuakseni intensiivisemmin kahden opettajan järjestelmään ja kotiryhmien toimintaan videoin ympäristö- ja luonnontieteen tunteja. Näillä tunneilla koko 4.-6.-vuoden oppilaiden joukko opiskeli suurryhmässä ja molemmat opettajat olivat yhtä aikaa heitä opettamassa. Neljän viikon jakson aikana aiheina olivat mm. erilaiset metsätyypit ja niiden kasvillisuus. Ryhmä opiskeli pääasiassa luokassa, mutta vietti aikaa myös ulkona tutkien metsän ihmeitä.

Neljän viikon jakson aikana suoritin myös ensimmäiset oppilaiden haastattelut, joissa keskusteltiin lähinnä oppilaan omasta roolista ja suhtautumisesta uudenlaiseen oppimistyyliin. Haastattelut suoritettiin koulun terveydenhoitajan huoneessa hälinän minimoimiseksi ja nauhoitettiin.

Toisen jakson, tällä kertaa viikon mittaisen, vietin Nerkoon koululla myöhemmin syksyllä. Tällöin 4.-6.-vuosien oppilailla oli menossa urakkaviikko, joita koulussa toteutetaan vaihtelevin väliajoin. Urakkaviikon aikana omistauduin tarkkailulle, tosin edelleen apuopettajan roolista, josta harjoittelujakson takia oli vaikeaa irrottautua. Tämän viikon aikana en enää videoinut, vaan kirjoitin muistiinpanoja paperille. Tarkkailuni kohteena oli ryhmien työskentely.

Urakkaviikon pääteemana oli Afrikka. Kotiryhmille oli jaettu aiheet, joista kukin ryhmä työsti toisille esiteltävää materiaalia, kuten postereita tai näytelmiä. Ryhmän työskentelylle oli lukujärjestyksessä varattu tietty tuntimäärä urakkaviikosta. Normaalisti paikoillaan olivat liikunnan, käsityön, uskonnon ja kielen tunnit. Luku-

järjestyksen tyhjiin kohtiin oppilas teki oman lukujärjestyksensä varsinaisesta urakasta, matematiikan ja äidinkielen tehtävistä, jotka hänelle annettiin viikon alussa. Tehtäviä sai tehdä sekä koulussa että kotona.

Urakkaviikon aikana suoritin oppilaiden toiset haastattelut, joissa käsiteltiin ryhmässä työskentelyä, sekä Pekan (opettaja, nimi muutettu) haastattelun. Annea (opettaja, nimi muutettu) haastattelin hieman ennen joulua. Nämäkin haastattelut nauhoitettiin.

#### 4.2.1 Haastattelu

Hirsjärvi ja Hurme (1985) määrittelevät haastattelun vuorovaikutustilanteeksi, jonka tarkoituksena on tiedon kerääminen. Haastattelija on antanut haastattelulle alkusysäyksen, suunnitellut etukäteen toiminnan kulun ja keskustelun aiheet ja täten myös johtaa tilannetta. Usein haastattelija joutuu myös motivoimaan haastateltavaa, jotta tarvittava tieto saataisiin kerätyksi. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25 - 27.)

Perusaineiston tutkimuksessani muodostavat opettajien ja oppilaiden haastattelut. Valitsin ensimmäisellä tutkimusjaksolla luokan kotiryhmistä haastateltavakseni yhden ryhmän, jonka seitsemää jäsentä haastattelin kahteen kertaan. Haastateltujen joukossa oli jokaisen, eli 4.-6. vuoden oppilaiden edustus. Kahta opettajaa haastattelin vain kerran.

Tekemäni haastattelut ovat muodoltaan puolistrukturoidun ja teemahaastattelun välimaastosta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. Sen sijaan teemahaastattelussa tutkija on miettinyt valmiiksi vain haastateltavan kanssa läpikäytävät teemat, ja kysymykset sekä niiden järjestys voivat olla erilaisia jokaisen haastateltavan kohdalla. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että teemahaastattelun ennalta määrätty teemat toimivat haastattelutilanteessa lähinnä haastattelijan muistilistana ja kysymykset muovautuvat vasta haastattelun yhteydessä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41). Näin haastattelu soljuu luontevasti, kun haastattelua ei olla sidottu tarkkaan kysymyksen asetteluun. Haastattelijan tehtävänä on vain varmistaa, että kaikki teemat tulevat jossakin vaiheessa käsitellyiksi.

Lasten haastatteluissa suurin osa kysymyksistä oli valmiina ja ne esitettiin samassa järjestyksessä, mutta sujautin väliin myös tarkentavia kysymyksiä, jos tilanne tuntui niihin hedelmälliseltä. Osalle lapsista kysymyksiä piti myös selventää. Lasten haastattelut olivat siis lähinnä puolistrukturoituja. Sen sijaan opettajien haastattelut olivat lähes puhtaasti teemahaastatteluja, joissa keskustelimme valitsemistani teemoista. Opettajien haastatteluja leimasi vapautunut ja avoin vuorovaikutus.

Esihaastatteluja en tehnyt eikä se opettajien kohdalla ollut tarpeenkaan. Pohties-sani jälkeenpäin lasten haastattelujen sujuvuutta totesin, että lasten ollessa kyseessä esihaastattelut olisivat saattaneet olla hyödyksi. Varsinkin ensimmäisiin lasten haastatteluihin lähdin melko huonosti valmistautuneena ja tulokset olivatkin melko köyhiä. Toiset haastattelut sujuivat jo paremmin johtuen ilmeisesti sekä haastattelijan kokemuksen karttumisesta ja paremmasta etukäteissuunnittelusta että myös lasten tottumisesta haastattelutilanteeseen.

Hirsjärvi ja Hurme (1985) korostavatkin esihaastattelujen tärkeyttä. Niissä haastattelurunko saadaan testattua ja mahdollisesti muovattua uudestaan. Samalla haastatteliija harjoittelee vaativaa haastattelijan rooliaan ja pääsee sisälle tutkittavien henkilöiden ajatusmaailmaan ja esimerkiksi heidän käyttämäänsä puhetapaan. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 57.)

Haastattelu ei aina suju kuin tanssi. Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että haastateltavan ominaisuudet, kuten arkuus, varautuneisuus tai lyhytsanaisuus voivat vaikeuttaa haastattelua (Hirsjärvi & Hurme 1985, 92). Juuri näitä ongelmia minullakin



ilmeni muutamien lasten kanssa. Kaksi haastattelemistani tytöistä oli hiljaisia, ja vastaukset sai lähes "lypsää" heistä ulos.

Hirsjärvi ja Hurme pohtivat haastattelututkimuksen hyviä ja huonoja puolia. Haastattelun ansioiksi he mainitsevat mm. että haastattelu on joustava tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tutkia ilmiötä, joita on vaikeaa tai mahdotonta tutkia kvantitatiivisin menetelmin, esim. kyselylomakkeen avulla. Lisäksi haastattelun aikana voidaan tehdä tarkentavia kysymyksiä ja aineistosta saadaan ilmiötä kuvaavia esimerkkejä. Huonoina puolina tutkijat pitävät asiaankuulumatonta tietoa, jota laajoihin haastatteluihin väistämättä kertyy sekä anonyymiyden ongelmaa. Tilastollisissa tutkimuksissa yksilö katoaa numeroihin ja kuvioihin, mutta haastattelututkimuksessa nimettömyyttä on vaikeampaa taata. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 15 - 16.)

Oma kokemukseni haastattelumenetelmästä tutkimukseni palveluksessa oli myönteinen. Opettajien haastattelut muodostuivat intensiivisiksi ja täynnä käyttökelpoista informaatiota oleviksi. Lasten haastattelut puolestaan toivat tutkimukseen mukaan oppilaan oman näkökulman, joka täydensi opettajien antamaa kuvaa koulun jokapäiväisestä työskentelystä. Näin jälkeempäin onkin helppo sanoa, että haastattelu oli hyvä menetelmävalinta tutkimukseni tarkoitusperiä ajatellen.

#### 4.2.2 Havainnointi

Haastattelujen lisäksi suoritin myös havainnointia opettajien ja oppilaiden työskentelystä. Käytin kahta eri menetelmää tallentaakseni havaintojani: videointia ja kenttämuistiinpanojen kirjoittamista.

Havainnointia tehdessäni olin koko ajan mukana myös luokan puuhissa apuopettajana; olihan minulla kenttäharjoitteluni suoritettavana. Tein siis osallistuvaa havainnointia. Osallistuva havainnointi määritellään tutkimusaineiston keruutavak-

si, jossa tutkija osallistuu tutkimansa ryhmän tai yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 99; Mason 1996, 60).

Oma havainnointitapani oli edellistä tarkentaen myös etnografinen. Etnografialla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan havainnointia, jossa tutkija on osana sosiaalista todellisuutta osallistuen yhteisön tapahtumiin. Tarkoituksena on oppia yhteisön tavat "sisältäpäin", oppia kokemalla. Havainnoinnin jälkeen tutkija esittelee yhteisön käytäntöjä kuvauksin ja esimerkein. (Eskola & Suoranta 1998, 104 - 107.)

Mason (1996) toteaa havainnoinnin sopivan tutkimusmenetelmäksi silloin, kun tutkija haluaa selvittää ihmisten välistä vuorovaikutusta tietyssä kontekstissa ja luonnollisessa ympäristössä, kuten esimerkiksi luokkahuoneessa. On kuitenkin otettava huomioon, että tutkijan mukaantulo vaikuttaa aina havainnoitavaan kohteeseen jollakin tavalla - täysin luonnollista toimintaa ei välttämättä tapahdu tutkijan läsnäollessa. (Mason 1996, 61.)

Wragg (1994) kuitenkin muistuttaa, että havainnoitsijan vaikutus tapahtumiin riippuu siitä, kuinka tottunut tutkittava ryhmä on vierailijoihin (Wragg 1994, 14). Voisi kuvitella, että esimerkiksi yliopiston normaalikoulun luokka, jossa harjoittelijoita ja tutustujia pyörii jatkuvasti, ei kovin paljon reagoi ulkopuoliseen havainnoitsijaan.

Eskola ja Suoranta (1998) painottavat myös havainnoinnin subjektiivisuutta. Havainnointia värittävät tutkijan ennakko-odotukset ja havainnointi on valikoivaa. Havainnoitsija ei voi myöskään olla vaikuttamatta tutkimaansa ilmiöön. Subjektiivisuus ei kuitenkaan ole välttämättä negatiivinen asia, vaan erilaisten tutkijoiden tekemät erilaisten elämäkokemusten kautta virittyneet havainnot tuottavat värikästä kuvausta arkielämän moniulotteisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 103 - 104.)

Myös Hirsjärvi ja Hurme (1985) pohtivat havainnoinnin sopivan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Havainnoimalla saatetaan saada esille asioita, joista haastateltava ei halua kertoa. Lisäksi havainnoinnin avulla saatetaan paljastaa myös yksilön tai ryhmän itselleen tiedostamatonta käyttäytymistä. Tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että havainnointi on erittäin vaativa tutkimusmenetelmä ja toteavatkin, että ellei käytettävissä ole videokameraa, saattaa suuri osa tapahtumista luiskahtaa ohi tutkijan huomion. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 18.)

Videoinnin etuna on Wraggin (1994) mukaan nauhoituksen toistettavuus, jonka turvin muistiinmerkitsemispäätöksiä ei tarvitse tehdä heti. Videokuvauksen takia menetetään kuitenkin paljon tietoa, sillä kameran kuvaan eivät kaikki tapahtumat mahdu. Lisäksi videointi voi häiritä tarkkailtavia. (Wragg 1994, 16.)

Ensimmäisen tutkimusjakson aikana videoin ympäristö- ja luonnontieteen tunteja, jolloin koko suuryhmä oli koossa ja molemmat opettajat ryhmänohjaajina. Tarkoituksenani oli saada selville opettajien työskentelyn hienouksia ja saada vastaus kysymykseen, kuinka kaksi opettajaa voi opettaa yhtä aikaa samassa ryhmässä. Videoin jonkun verran myös lasten työskentelyä, mutta vaikka kuljetin kameraa olkapäälläni jo muutamaa tuntia ennen, kuin aloin varsinaisesti kuvata, eivät lapset täysin tottuneet videointiin. Aikuisten käyttäytymiseen videointi ei suuremmin näyttänyt vaikuttavan.

Toisen tutkimusjakson aikana jätinkin videoimisen pois lasten huonon sopeutumisen takia ja kirjoitin kenttämuistiinpanoja. Tarkkailu ja muistiinpanojen kirjoittaminen oli huomaamattomampaa videointiin verrattuna eikä tarkkailu vaikuttanut ryhmien tai yksilöiden käyttäytymiseen samalla tavoin kuin videointi.

Wragg (1994) erottelee kenttämuistiinpanojen hyviä ja huonoja puolia. Muistiinpanoista ovat jälkeempään käytettävissä tuoreet ja välittömät havainnot ja menetelmä on ajankäytöllisesti taloudellinen. Lisäksi tarkkailija voi saada hyvän kokonaiskuvan tapahtumista. Päätökset muistiinmerkittävistä asioista on kuitenkin tehtävä

välittömästi tarkkailutilanteessa ja täten havainnot voivat olla pinnallisia. (Wragg 1994, 16.)

Omaksi havainnokseni tarkkailun toimivuudesta jäi tarkkailun vaativuus. Yksittäiset oppilaat ja oppilasryhmät olivat hajaantuneina eri tiloihin eikä kaikkia voinut tarkkailla koko aikaa. Niinpä havaintoni ovat melko sirpaleisia, mutta pitkän ajan kuluessa suoritettuna ne kuvaavat mielestäni kohtalaisen hyvin yleistä linjaa oppilaiden työskentelystä.

Eskola ja Suoranta (1998) erittelevät kahdenlaista havainnointitapaa. Tutkija voi havainnoida joko tilanteen mukaan ilman sen kummempaa suunnitelmaa tai tarkasti määrätyn suunnitelman perusteella. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Tutkijat mainitsevat myös, että näitä molempia tapoja esiintyy yleensä sekoituksen ja kutakuinkin sellainen oli myös minun havainnointitekniikkani. Olin etukäteen päättänyt, että tarkkaillen oppilaiden ryhmätyöskentelyä apuopettajan roolista. En kuitenkaan voinut etukäteen päättää, mitä ryhmää tarkkaillisin ja kuinka paljon, sillä tilanteet, esimerkiksi diaprojektorin jumittuminen, kuljettivat minua ympäri työskentelytiloja ja täten myös tarkkailemaan hetkiseksi eri ryhmiä.

Loppujen lopuksi sain siis todeta havainnoinnin olevan erittäin vaativa tutkimusmenetelmä. Tapahtumia on suuressa ryhmässä paljon eikä kaikkea ehdi havaita, saati kirjoittaa muistiin. Myös videonauhalla tapahtumien tarkastelu on hankalaa, sillä osa tapahtumista jää kameran ulkopuolelle. Niinpä tässä tutkimuksessa havainnointiaineisto on lähinnä tukemassa haastattelumenetelmän avulla saatuja tuloksia, sillä yksistään havainnointiaineistoon en sen epäluotettavuuden takia voi nojata.

#### 4.3 Materiaalin analysointi

Ennen tutkimusaineiston analysointia minun oli saatettava nauhoilla oleva materiaali kirjalliseen muotoon. Litteroin sanatarkasti sekä opettajien että oppilaiden

haastattelut. Kirjoitin puhtaaksi myös kenttämuistiinpanot. Videointeja katsellessani tein samantyyppisiä muistiinpanoja kuin havainnoidessani tapahtumia luokassa.

Aloitin analysoinnin opettajien haastatteluista. Haastattelujen teema-alueet olin suunnitellut niin, että ne muodostivat jo valmiiksi teemoittelurungon. Lukiessani haastatteluja useaan kertaan teemaluokittelu vahvistui entisestään. Mason (1996) painottaakin, että tutkijan on tunnettava aineistonsa läpikotaisin, kun hän pohtii teemoittelua. Samanaikaisesti tutkijan olisi oltava hyvin tietoinen myös omista tarkoituseristään, eli siitä, mitä hän haluaa aineistostaan saada selville. Näiden asioiden vuorovaikutuksesta syntyvät käyttökelpoiset teemat tai luokittelut. (Mason 1996, 120.)

Opettajien haastatteluista esiinnousseista teemoista syntyi lopulta perusrakenne koko tutkimuksen raportoinnille. Lasten haastattelujen kysymykset puolestaan käsittelivät lähinnä lapsen omaa työskentelyä joko ryhmässä tai itsenäisesti sekä kokemuksia koulujärjestelmästä yleisesti. Näitä vastauksia teemoittelin suurempiin ryhmiin ja niitä käsitellään tutkimusraportissa opettajien haastattelujen kanssa rinnakkain.

Havainnointien tulokset jäivät analysoinnissa hieman vähemmän merkittävään asemaan. Havainnointien tarkoituksena oli selvittää opettajien ja oppilaiden työskentelyä ulkopuolisen näkökulmasta - ei siis tutkimushenkilöiden itse kertomana - ja nämä havainnot täydentävät haastattelujen muodostamaa tutkimusraportin runkoa mielenkiintoisten yksityiskohtien muodossa. Lisäksi havainnointien tuloksia on nivottu yhteen haastatteluanalyysin kanssa eikä niitä ole erikseen merkitty.

Kun haastatteluaineisto ja havainnointien tulokset oli kirjoitettu puhtaaksi ja teemoiteltu, ryhdyin kirjoittamaan raporttia opettajien haastatteluista nousseen teemarungon pohjalta. Tarkoitukseni oli luoda kattava kuva Nerכון koulun vuosiluokkiin sitomattomasta järjestelmästä ja antaa selvitys siitä, millä tavalla vuosiluokkiin sitomatonta opetusta voi toteuttaa. Nerכון malli ei tietenkään ole

kaikille soveltuva, mutta antaa aineksia koulujen kehityskeskustelujen lähtökohdaksi.

Järjestelmän selvittäminen ei ole vielä varsinaista analyysia, mutta kun nivon haastatteluaineiston lomaan erilaisten yksilöiden kokemuksia ja omia havaintojani, saadaan Nerkoon mallista monisärmäinen kuva, joka ei perustu pelkästään mallin luojien - opettajien - innokkaisuun ajatuksiin, vaan myös ulkopuoliseen mielipiteeseen. Kuvan perusteella voidaan pohtia, onko järjestelmä niin toimiva, kuin opettajat antavat haastatteluissa ymmärtää?

Aineistoni tarjoaisi mahdollisuuden huomattavasti tarkempaankin analyysiin, sillä materiaalia on paljon. Tätä tutkielmaa varten kaikelle materiaalille ei kuitenkaan löytynyt käyttöä. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavatkin, tutkimusta varten kerätty aineisto voi olla hyvinkin runsas. Kaikkea aineistoa ei useinkaan pysty kuitenkaan hyödyntämään, eikä se aina ole tarpeellistakaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135.)

## 5 NERKOON KOULUN MALLI VSOP:STA - "LEIPÄÄNTYMISEN EHKÄSEMIS-PROJEKTI"

Tämä esimerkkitutkimus kuvaa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, jota toteutetaan Lapinlahden kunnan Nerkoon koulussa. Lapinlahti sijaitsee Pohjois-Savossa 60 kilometriä Kuopiosta Iisalmeen päin ja kunnassa on noin 8000 asukasta. Nerkoon koulu sijaitsee Nerkoon taajamassa vajaa 10 kilometriä kunnan keskustasta Iisalmeen päin.

Tutkimusraportissani esiintyvien haastateltujen opettajien ja oppilaiden etunimet on muutettu.

### 5.1. Muutoksen tuulet puhaltavat

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen idea alkoi kyteä Nerkoon koulun rehtorin, Pekan päässä jo hänen työskennellessään aikaisemmassa työpaikassaan, pienellä ala-asteella Lapinlahdella. Koulun käytännöt tuntuivat vanhanaikaisilta ja Pekka kaipasi työhönsä muutosta.

Mahdollisuus muutokseen avautui, kun Pekan koulu lakkautettiin ja Nerkoolle rakennettiin uusi koulu, johon Pekka siirtyi rehtoriksi. Aivan uuden koulurakennuksen alkumetreille (koulu on vihitty käyttöön vuonna 1993) ei koulutoiminnan uudistuksia ehditty toteuttaa, vaikka asia Pekan haaveissa olikin, vaan vasta muutamaa vuotta myöhemmin koulussa alkoivat puhaltaa muutoksen tuulet. Nerkoolle saatiin neljän samanhenkisen ja suurin piirtein samanikäisen ja samanpituisen työkokemuksen omaava opettajaporukka, jolle Pekka alkoi puhua ideoistaan. Yhteisten keskustelujen pohjalta kehitystavoitteeksi muotoutui idea vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta.

*Sitten mulla oli ajatus, pienellä koululla mietin, että pitäis todella saada jotakin tähän koulumeininkiin uutta. Ja siinä sitten mietittiin ja tultiin siihen tulokseen että voitais tällasta uutta, luokatonta systeemiä, sillä haettiin uutta muotoa siihen kouluun. (Pekka)*

Vaikka opettajat olivatkin halukkaita kehittämään työtään ja muuttamaan koulu-kulttuuria, ei Pekan ajatus ottanut välittömästi tuulta siipiensä alle. Epäilijöitäkin oli ja lievä vastahankaisuus johtui tiedon puutteesta.

*Miulla ainakin oli semmonen että miun piti sisäistää se asia ite ensin, mie en tajunnu sitä ensin alkuunkaan enkä silloin ollu edes kiinnostunu asiasta kun en tajunnu sitä ensin. Mut sit kun mie rupesin tajumaan että mikä siinä on takana niin sitten se lähti, siksi mie rupesin sitä ajattelemaan ite ja sitten mie olin jo ihan varma. (Anne, opettaja)*

Keskustelu kävi vilkkaana työyhteisön jäsenten välillä. Jokainen pohti uutta ajatusta omalla tahollaan ja välillä juteltiin koko porukan voimin. Mukaan keskusteluihin otettiin myös muu henkilökunta, sillä heidät koettiin tärkeäksi voimavaraksi uutta järjestelmää kehitettäessä.

Eräänä tärkeänä tavoitteena opetuskäytäntöjen kehittämisen lisäksi työyhteisö piti oman työmotivaation parantamista. Pekka oli jo aikaisemmin ajatellut ettei vanhojen mallien kertaaminen tuonut työhön mitään uutta ja kollegat olivat samaa mieltä. Muutosprojekti nimitettiin savolaiseen tyyliin "leipääntymisen ehkäsemisprojekti".

Pitkän tuumailun jälkeen koulun oma linja löytyi sekä omasta työkokemuksesta että ulkopuolisesta koulutuksesta. Anne ja Pekka kävivät ahkerasti koulutuksissa mm. Heinolan kurssikeskuksessa. Vuosiluokkiin sitomaton opetus oli koulutuksissa pinnalla ja samalla kehittämisintoiset opettajat saivat vaihtaa ajatuksia kollegojen kanssa. Opettajat kävivät tutustumassa myös Kiteen Ruppovaaran kouluun, josta mainitsin luvussa 3.2.1.

Koulun muutos kiteytyi perusopetuksen ympärille. Perusopetuksesta ja perustaidoista ei tingittäisi missään vaiheessa, vaan ne varmistettaisiin jokaiselle lapselle. Muutos tapahtuisi opetusjärjestelyissä ja oppiaineiden sisältöjen ryhmitelyssä. Lisäksi lapsille annettaisiin mahdollisuus valinnaisuuteen.

Vanhemmat saivat kuulla uusista ideoista vanhempainillassa, joka järjestettiin kevätlukukaudella 1998.

*Hirveesti oli ihmisiä siellä vanhempainillassa, varmaan kaikki mahdolliset ketä pysty ja siellä keskusteltiin tosi paljon, ihmiset kyseli paljon ja epäili vielä enemmän ja myökin oltiin ehkä vähän siinä vaiheessa vielä silleen puolustuskannalla. Myö nyrkit pystyssä melkein puolustettiin sitä, mitä myö oltiin keksitty vaikkei myö edes ite tietty mimmosta se on. Mutta se keskustelu oli hyvä, se oli tosi hyvä että vanhemmat oli kiinnostuneita ja kyllä ne anto*



*meille luvan vaikka myö ois kyllä alotettukin vaikka ne ei ois antanukaan. Mutta se oli kyllä hyvä että suurin osa vanhemmista kuitenkin oli mukana ja monet oli siitä hyvillään siitä että jotakin uutta tulee. (Anne)*

Vuosiluokkiin sitomaton opetus aloitettiin Nerkoon koulussa syyslukukaudella 1998. Seuraavassa valotan koulun arkea lukuvuonna 1999-2000, kun järjestelmä oli käytössä toista vuotta.

## 5.2 Resurssien käyttö

Nerkoon koulussa oli lukuvuonna 1999-2000 80 oppilasta ja neljä opettajaa. Lisäksi talossa työskentelevät keittäjä - lämmin ruoka tosin tulee keskuskeittiöstä - siistijä sekä kiertävät englannin- ja erityisopettaja.

Koulu on valmistunut vuonna 1993. Koulussa on viisi luokkahuonetta, joista yksi on tehty kahdesta pienemmästä luokasta purkamalla väliseinä. Suurimmassa luokassa opiskelevat 4.-6.-vuoden oppilaat. 1.-2. vuoden oppilaille on oma luokka, samoin kolmannen vuoden oppilaille. Lisäksi koulussa on tekstiilityön ja englannin luokka. Teknisen työn tilat ovat koulun toisessa päässä, samoin kuin tilava liikuntasali. Luokat ovat viihtyisiä ja valoisia ja niissä on runsaasti kaappitilaa. Avoin ruokala on keskellä taloa. Ulkona on urheilukenttä sekä talvella luistelukaukalo. Koulun ohi kulkee vilkasliikenteinen viitostie, mutta piha-alue on suojaisa. Samassa pihapiirissä on myös kiertävä päiväkot.

Opettajien huone on sopivan kokoinen neljälle opettajalle. Rehtorilla on oma soppensa ja työpöytänsä, mutta muut tekevät suunnittelu- ym. työnsä yhteisen pöydän ääressä. Pienessä koulussa suunnitelmia tehdään kuitenkin usein yhdessä, joten pyöreä pöytä on tarkoitukseen käyttökelpoinen.

Henkilöstöä käytetään Nerkoon koulussa ennakkoluulottomasti. Henkilökunta on sisäistänyt ajatuksen, jonka mukaan jokainen koulussa työskentelevä aikuinen on

omalta osaltaan kasvattaja. Niinpä keittäjän ja siistijän rooleja on järjestelty uudestaan.

*Meillä on keittäjä joka toimii osittain kouluavustajana ja sitten jos keittäjä on kouluavustaja, niin siistijä niin on keittiön puolella. (Pekka)*

*Meidän koko henkilöstö on mukana, ei otettukaan koulun ulkopuolelta avustajaa, jota tarvitaan jatkuvasti, vaan se otettiin koulun sisältä ja se ei oo täysin ongelmattonta. Lapset on aika konservatiivisia kun ne on tottunu, että keittäjä on keittäjä, niin niille on kyllä joillekin pikkusen vaikeeta se, että niitten pitäis hyväksyä se, että keittäjä onkin nyt samalla lailla ohjaamassa heidän työtä kuin myö ollaan. Mutta kyllä se miusta kuitenkin toimii hyvin, tietysti se on taloudellisesti hyvä idea. (...) Siinä säästetään yhen henkilön työ tai yhen henkilön palkka oikeestaan. (Anne)*

Lasten haastatteluissa sivuttiin Annen esittämää ajatusta siitä, että lapset ovat konservatiivisia koulussa työskentelevien aikuisten roolien suhteen. Oppilaiden haastatteluista saattoi havaita, ettei keittäjää ja siistijää vielä pidetä opettajan veroisena neuvojana. Suurin osa lapsista kertoi kysyvänsä neuvoa mieluiten opettajalta, jotka tietysti useimmiten ovatkin käytettävissä. Haastatteluista oppilasta vain Katja kertoi, että hän kysyy neuvoa siltä aikuiselta, joka on lähinnä, olipa hän sitten opettaja, keittäjä tai siistijä.

### 5.3 Opetusjärjestelyt

Nerkoon koulussa oppilaat on jaettu kahteen eri sektoriin, joista toisen muodostaa 1.-3.- ja toisen 4.-6.-vuoden oppilaat. Molemmissa sektoreissa toimii kaksi opettajaa. Opettajien toiminta sektoreissa eroaa siinä, että 1.-3.-vuoden oppilaiden opetuksessa on suurimman osan ajasta kaksi erillistä opetusryhmää, 1.-2. -vuoden oppilaat omassaan ja kolmoset omassaan. 4.-6.-vuoden oppilaat on yhdistetty suurryhmäksi, jota opettaa yhtä aikaa kaksi opettajaa.

Kun oppilas aloittaa koulun, hänen lähtötasonsa selvitetään lähinnä matematiikassa ja äidinkielessä. Tarkoituksena on, että oppilas voisi alkaa opiskella oman tasoisiaan tehtäviä, eikä koko opiskeluryhmän tarvitsisi mennä eteenpäin hitaimpien tahdissa. Oppilas voi edetä omaa vauhtiaan sektorinsa sisällä eli esim. opiskella 2. vuoden matematiikan tehtäviä jo ensimmäisen kouluvuoden aikana, mikäli taidot riittävät.

Oppiaineiden sisällöt on jaoteltu lukuvuoden aikana kymmeneen jaksoon, joissa jokaiseen on tietyn aineen kohdalla määritellyt omat tavoitteensa. Oppilas voi edetä aineessaan, kun hänen on todettu osaavan jonkun oppiaineen jakson asiat. Esimerkiksi matematiikassa tämä mahdollistuu, kun 4.-6.-vuoden oppilaat opiskelevat samaa teemaa yhtä aikaa. Murtolukujaksossa kaikki opiskelevat murtolukuja, jolloin esimerkiksi neljännen vuoden edistynyt oppilas voi oman tasoiset asiat opiskeltuaan siirtyä opiskelemaan viidennen vuoden murtolukuasioita. Vaihtoehtoisesti hän voi tehdä myös syventäviä tehtäviä. Tarkoituksena kuitenkin on, että paikallaan junaamisesta ja hitaampien odottelusta päästäisiin eroon.

*Esimerkiksi matematiikassa oppilas voi edetä ensin 1-3-ryhmässä niin pitkälle kun pääsee ja sit jos ennen kolmea kouluvuotta on mennyt matematiikassa vielä pidemmälle niin voi tietysti jatkaa nelosluokkaa. Eli koulu on jaettu joka aineessa kymmeneen jaksoon ja joka jaksolle on tietyt aiheet joka vuosiluokalle annettu ja sitten kun on katottu että nämä jaksot osaa niin sitten voi edetä seuraavan vuosiluokan tasolle. Eli käytännössä oppilas voi edetä omaa tahtiaan täällä koulussa joka aineessa. (Pekka)*

Nerkoon koululla on vuosiluokkiin sitomattoman järjestelmän myötä otettu käyttöön koko koulun tilat. Perusasiat opiskellaan ja suurin osa opetustuokioista pidetään yhden tai useamman opettajan toimesta luokissa, mutta kun asia on ymmärretty ja tehtävät jaettu, oppilaat voivat hajaantua ympäri koulua oleviin työpisteisiin suorittamaan tehtäviään itsenäisesti. Opettajat ovat koko ajan paikalla, joko luokassa tai työpisteiden läheisyydessä, he kiertelevät ja neuvovat.

*Perusasiat tehdään luokassa eli opetetaan asiat luokissa. Sen jälkeen jätetään luokka tilaksi, jossa oppilaat voi kysellä asioita, jos ei oo menny kaikki perille, niin siellä sitten opettajat selittävät lisää. Mutta semmoset, jotka osaavat asiat, voivat siirtyä koulussa sellaiseen paikkaan, missä on työtila eli missä on hyvä paikka työskennellä eli pöytätila. Näitä pöytätiloja on käytävissä ja ruokala on hyvinkin suosittu työpaikka. (Pekka)*

*Miusta se on hirmu hyvä se että kaikki tilat on käytössä, koska esim. ruokala, joka oli kaikista paras tila melkein koko koulussa, oli täysin käyttämättömänä paitsi ruoka-aikaan. (Anne)*

Jos vaikuttaa siltä, että joku tai jotkut oppilaat tarvitsevat lisäohjausta, toinen opettajista voi pitää heille opetustuokion toisen opettajan jäädessä vielä muita oppilaita neuvomaan. Tämä järjestelmä antaa mahdollisuuden järjestää tukiope- tuksen jo koulupäivän aikana, heti kun ongelmia tai tuentarvetta ilmenee.

*Kun lähetään työskentelemään niin voidaan tiettyjä ryhmiä seurata tiukem- minkin, mennä jonkun ryhmän luokse tai kerätä opettajan luokse joku ryhmä joka näyttää että ei osaa sitä asiaa ja vielä enemmän opettaa sitä. Tavallaan tukiope- tus siinä samalla tulee hoidettua. (Pekka)*

Ympäri koulua hajaantuminen ei kuitenkaan suju aina kitkatta. Opettajat havaitsi- vat, että sopimus, joka mukaan luokka oli hiljaisen työn tila ja muualla sai keskus- tella hillitysti, ei toiminut. Niinpä tällä hetkellä hiljaista työtä tehdään käytävien työpisteissä ja luokassa kysellään epäselväksi jääneistä asioista siellä olevalta opettajalta.

*Viime viikkoina on tehty sellainen päätös että luokka on tila jossa kysellään mutta sitten kun lähdetään muualle niin ne on hiljaisen työn tiloja että siellä työskennellään hiljaisesti. Se on tällä hetkellä parhaalta tuntuva ratkaisu, ettei hajaannuta ja "päästä vapaaksi", vaan lähetään tekemään töitä luokas- ta, luokassa kysellään ne asiat, mitkä on epäselviä. (Pekka)*

Tarkkaillessani opetusjärjestelyjen toimintaa huomasin, että lapset ovat sopeutuneet varsin hyvin liikkumiseen työskentelytilasta toiseen. Järjestelemään tottumattomat oppilaat käyttäisivät todennäköisesti paljon aikaa mm. vierustoverin kanssa jutteluun, mutta Nerkoolla tämä ei ole häiritsevän yleistä. Toki pientä keskustelua esiintyy, mutta tarinointi liittyy useimmiten käsillä oleviin tehtäviin.

Opettajat ovat myös huomanneet, että työskentelytilasta toiseen liikkuminen parantaa työskentelyrauhaa. Tiukasti pulpettiin sidottu opiskelu aiheuttaa lapsissa levottomuutta, mutta siirtymistaipaleet takaavat sopivasti liikettä ja työrauha löytyy itsenäisen työn pariin siirryttyä nopeasti.

#### 5.4 Valinnaisuus

Oppilaan omaa mahdollisuutta vaikuttaa opiskeluunsa turvataan taitopajoilla sekä lisäkursseilla. Taitopajat keskittyvät taito- ja taideaineisiin ja niitä 3.-6.- vuoden oppilaat valitsevat kaksi tuntia viikossa. Taitopajassa opiskellaan kolme viikkoa eli yhden jakson ajan. Valittavana on pajoja neljän otsikon alta: 1) liikunta 2) kuvamataito ja kädentaidot, 3) ilmaisu ja musiikki ja 4) "sekalainen" ryhmä, johon kuuluu mm. ratsastusta, kokki- ja tietokonekursseja. Jokaisen oppilaan on vuoden aikana valittava ainakin yksi jokaisesta ryhmästä. Vanhimmillä oppilailta on kuitenkin etuajo-oikeus ryhmiä muodostettaessa, sillä ryhmät eivät aina jakaudu tasan. Suosituimpia kursseja ovat olleet mm. uintikurssi lialmessa (Lapinlahdella ei ole uimahallia), keittäjän pitämät kokkikurssit sekä tietokonekurssit.

Lisäkursseja voi oppilas valita yhden tunnin viikossa ja kurssin valinta on täysin vapaaehtoinen. 1.-4.-vuoden oppilaille on jaksoa kohti tarjolla yksi kurssi, kuten myös 5.-6.-vuoden oppilaille. Lisäkurssien aiheet keskittyvät syventämään muita kuin taito- ja taideaineita. Esimerkkejä lisäkursseista äidinkielen alueella ovat kirjeenvaihto ja elokuvan arviointi, matematiikassa mm. luontomittaus.

Taitopajoja ja lisäkursseja pitävät opettajien lisäksi muu henkilökunta ja myös vanhemmat. Vanhemmista opettajan roolia ovat käyneet kokeilemassa mm. kemisti ja taiteita harrastava äiti. Sekä vanhemmat että koulun väki ovat olleet tästä mahdollisuudesta erittäin innostuneita. Tällaista koulun ja kodin yhteistyötä soisi kehitettävän muissakin kouluissa, sillä kokemukset ovat kokonaisuudessaan pelkästään myönteisiä.

*Kaikki ovat pitäneet taitopajoja, siistijä, keittäjä, plus vanhemmat on käynyt taitopajoja ahkerasti pitämässä. Parhaillaan on menossa akvarellikurssi jota pitää yks vanhempi ja öljymaalaukurssi on tulossa keväällä että kaks jaksoo peräkkäin vetää ja pieneläinlisäkursseja. Lisäkurssit on myös tullut lisäksi että lisäkurssin voi oppilas tunnin viikossa tällä hetkellä valita oman opiskelun lisäksi, kaikennäköstä muuta kuin taidollisia aineita, elokuvan katselua ja diagnosointia ym. (Pekka)*

Myös oppilaiden haastatteluissa taitopajat ja lisäkurssit nousivat myönteisinä esille. Valinnaisuutta pidetään yhtenä koulun hyvistä puolista ja jokaiselle on löytynyt mieluisaa valittavaa työpajojen ja lisäkurssien joukosta.

## 5.5 Opetusmenetelmät

Nerkoon koulussa on siis siirrytty perinteisestä pulpettidonnaisesta opiskelusta liikkuvampaan malliin. Varsinainen opettaminen on kuitenkin vielä arvossaan, eivätkä opettajat tästä kokonaan aiokaan luopua. Opetusmenetelmissä on siitä huolimatta tapahtunut muutoksia. Oppilaiden vastuu omista tehtävistä on lisääntynyt ja koulussa tehdään entistä enemmän töitä pienissä kotiryhmissä.

### 5.5.1 Opiskelua kotiryhmässä

4.-6.-vuoden oppilaiden omana luokkana toimii kahdesta pienemmästä luokasta väliseinän poistolla muodostettu iso tila. Lapset istuvat luokassa pienissä kotiryhmissä, jotka vaihtuvat joka jaksolla eli kolmen-neljän viikon välein. Ryhmät arvotaan, mutta jotta ryhmistä tulisi heterogeenisiä, ryhmiin tulee jokaisen vuosiluokan

edustajia. Koko kotiryhmän istuessa paikoillaan opiskellaan yleensä reaaliaineita, kuten ympäristö- ja luonnontietoa. Kotiryhmissä opiskelu ei tähtää ainoastaan tiedollisiin tavoitteisiin, vaan lasten halutaan oppivat myös sosiaalisia taitoja sekä etsimään ja muokkaamaan ryhmissä tietoa.

Lasten kokemukset kotiryhmäopiskelusta ovat suurimmaksi osaksi myönteisiä. Toisten apua arvostetaan ja itsekin ollaan valmiita auttamaan. Työrauha ryhmän sisällä oli oppilaiden mielestä tärkeää. Omaan vastuualueeseen on voitava keskittyä rauhassa.

*Annan toisille työrauhan ja en välitä niinkun niistä, minä teen vaan omia tehtäviä. Enkä välitä jos joku aina välillä mölisee, jos möliseevät. (Toni, 11 vuotta)*

Hyvän ryhmän määritelmä vaihteli. Nuoremmat pojat halusivat tehdä töitä vain poikien kanssa, mutta esiin nousi myös ryhmätyön laadun kannalta olennaisia asioita.

*Siinä [ryhmässä] olis hyvä yhteistyöhenki että kaikki auttais toisiaan ja olis sillä tavalla ystävällisiä.... ei niinku kaikki tartte, ei miun mielestä sekään oo hyvä että kaikki tytöt on tyttöryhmää ja pojat poikaryhmää on vaan, että sekin on helpompia että jos on enemmän ollu tekemisissä poikienkin kanssa ja tyttöjen kanssa. (Katja, 11 vuotta)*

Tarkkailin kotiryhmien työskentelyä Afrikka-teemaviikon aikana. Jokaiselle ryhmälle oli annettu aiheeksi jokin Afrikan osa (esimerkiksi Pohjois-Afrikka) tai muu aihe (esimerkiksi Afrikan luonto), josta ryhmän piti työstää esittely muille ryhmille. Etukäteen oppilailla oli ollut luettavana aiheeseen liittyvä teksti.

Työskentely alkoi ohjeistuksella, jossa opettajat esittelivät Afrikka-viikon lukujärjestyksen. Ryhmien työskentelylle oli lukujärjestykseen varattu kuusi tuntia ja lisäksi oppilaat saattoivat käyttää omaan työskentelyyn varattua aikaa. Työskentelyn

kulku ja tuotokset oli suunniteltava etukäteen ja työn sai aloittaa vasta, kun suunnitelma oli näytetty opettajalle.

Tietolähteinä käytettiin ryhmille jaettua Afrikka-kirjaa, koulun hakuteoksia, sanomalehtiä, TV-ohjelmia, diakuvia, kuvatauluja jne. Internetiä ei tässä työssä voinut koulussa käyttää.

Oppilaiden työskentely oli aluksi melko hajanaista. Tehtäviä ei jaettu, kirjoista etsittiin tietoa summamutikassa ja kaikki löytynyt tieto kelpasi. Pohdin, oliko tiedonhakuun kiinnitetty aiempien projektien yhteydessä huomiota. Haastateltavat kuitenkin ilmoittivat, että ohjeita tiedonhankintaan oli annettu.

*On kerrottu että mistä kirjasta niitä löytää ja minkälaista tietoo (Kalle, 10 vuotta)*

*Kun viime vuonna tehtiin se [esitelmä], jokainen teki siitä yhestä eläimestä, semmonen meillä oli, niin se oli silleen, silloinkin annettiin kaikki neuvot että mistä pitäs ehtii. Siinä oli paljonkin niitä asioita mitä piti ottaa huomioon tai että mistä ehtii. (...) On justinsa siitä sanottu että kaikki tärkeet asiat ettei mitään nippelitietoo rupea ettimään. Sitä on joskus sanottu. (Heikki, 12 vuotta)*

Ryhmistä erottuivat selkeät johtajat, jotka jakoivat tehtäviä ja myös tekivät itse melko suuren osan töistä. Johtajia ei haastatteluiden perusteella oltu erityisesti valittu ja ilmeisesti roolin ottaa automaattisesti - ja kenties tiedostamattaan - tunnollinen oppilas. Haastatelluista Heikki, joka ilmiselvästi toimi ryhmänsä johtajana, totesi haastattelussa, ettei heillä ole johtajaa!

Tunnollisen oppilaan siivellä oli joidenkin myös helppo matkustaa tekemättä mitään. Opettajat kuitenkin puuttuivat säännöllisin väliajoin antamassaan palautteessa laiskottelijoiden työttömyyteen ja painottivat jokaisen työpanoksen tärkeyttä.



Kun puolet yhteisestä työajasta oli käytetty, työnteko rauhoittui. Epämääräinen kuhina läheteosten ympärillä loppui ja ahkeran puurtamisen henki laskeutui työskentelytiloihin. Lähes kaikille oli selvinnyt oma tehtävä ja löydettyä tietoa alettiin muokata esitettävään muotoon.

Esityksiä ehdittiin myös harjoitella. Oppilaat käyttivät sujuvasti av-laitteita, kuten diaprojektorin ja piirtoheitintä. Siististi kirjoitettuja ja kuvitettuja postereita valmistui vauhdilla.

Teemaviikon perjantaina oli vielä pari tuntia aikaa viimeistellä töitä ja harjoitella esityksiä. Rauhallinen työnteko oli kuitenkin jo mennyttä, suurin innostus ahertamiseen jäi ilmeisesti edelliseen työskentelyjaksoon. Ryhmissä esiintyi pieniä kinoja ja jotkut oppilaat keskittyivät lähinnä muiden häiritsemiseen. Tunnolliset oppilaat pitivät kuitenkin järjestystä yllä ja komensivat muita omien tehtäviensä ääreen.

Töitä ei ehditty purkaa saman viikon aikana, joten esitelmät jäivät seuraavan viikon maanantaille. Niihin ryhmät kokosivat hienosti itsensä ja monet esittelivät paljon materiaalia. Postereiden lisäksi esille tuotiin diakuvia, näytelmiä, opetus-tuokioita ja musiikkia.

Tarkkailujeni pohjalta totesin, että pientä hienosäädön tarvetta Nerכון koulun yhteistoiminnallisessa oppimisessa vielä on. Kuuden tai jopa seitsemän oppilaan ryhmä on hieman liian suuri tehokkaaseen työskentelyyn, sillä vähemmän aktiivisen tai laiskan oppilaan on suuressa ryhmässä helpompaa luistaa tehtävistä kuin jos ryhmässä olisi vain neljä tai viisi oppilasta.

Ryhmiä työskentelyä voisi ryhdittää myös selvillä rooleilla. Muun muassa ryhmänjohtajan, kirjurin, kannustajan ja ajankäytöstä huolehtijan roolit toisivat jokaiselle oppilaalle selvän vastualueen ryhmän yleisessä työskentelyssä eikä kukaan voisi piiloutua vain tietopainotteisen tehtävänsä taakse. Ryhmissä olisi hyvä painottaa myös myönteistä riippuvaisuutta toisista ryhmän jäsenistä, mikä

saattaisi vähentää tyhjämpäiväistä kinastelua ja ryhmän sisäisten klikkien muodostumisen mahdollisuutta.

### 5.5.2 Urakkaviikot

Koulussa toteutetaan urakkaviikkoja, jolloin kotiryhmät työskentelevät jonkin isomman teeman parissa ja yksittäisellä oppilaalla on aikaa tehdä omia tehtäviään, "urakkaa". Tehtävät annetaan viikon alussa ja viikon lopussa työt pitää olla tehtynä. Jokaisella oppilaalla on vastuuta omista tehtävistään, sillä hän voi itse päättää, tekeekö tehtävät kotona vai koulussa. Sen jälkeen, kun pakolliset työt on tehty, oppilas voi itse valita, minkälaisia lisätehtäviä ottaa.

Afrikka-viikon aikana toteutettiin myös itsenäistä urakkatyöskentelyä. Viikon ensimmäisellä tunnilla opettajat kertoivat, mitä tehtäviä kunkin tulee viikon aikana matematiikasta ja äidinkielestä suorittaa. Lukujärjestykseen oli varattu aikaa myös itsenäiselle työskentelylle ja tämän ajan käyttö oppilaiden piti suunnitella itse. Tehtäviä sai ja piti tehdä myös kotona.

Seurasin neljännen vuoden oppilaiden työnsuunnittelua ja totesin, että he eivät erityisemmin jakaneet tehtäviä eri tuntien aikana tehtäväksi. Menetelmänä oli "kaikki tehtävät järjestyksessä pois", vain aineiden mieluisuus tai helppous saattoi ratkaista suoritusjärjestystä. Eivätkä suunnitelmat sitäpaitsi aina edes toteutuneet, sillä ajankäyttö eli viikon aikana.

*Minä en hirveesti sillä tavalla ite kyllä osaa [suunnitella] kun se vähän, ei silleen tuu suunnitelleeks sitä [omaa työskentelyä], koska se muuttuu sitten aina että mitä minä teen että missä vaiheessa minä oon missäkin että onko minä tehny kotona tehtäviä ja sillä tavalla. (Katja, 11 vuotta)*

Osa haastatelluista oppilaista ilmoitti varanneensa joillekin tehtäville enemmän aikaa.

*Äidinkielelle varasin enemmän tilaa kuin matematiikalle, koska matematiikka on helpompi tehdä kotona, helpompata kuin äidinkieli. (Toni, 11 vuotta)*

Tehtävien tekeminen itsenäisesti sujui oppilailta kokemuksella. Suuri osa sai tehtävänsä tehtyä reilusti ennen urakkaviikon päättymistä ja valitsi mieluisia lisätehtäviä, kuten sanaristikoita tai piirustustehtäviä.

### 5.5.3 Itsenäisen työskentelyn vastuu

Erityisesti äidinkieltä ja matematiikkaa opiskeltaessa kotiryhmät hajoavat ja tällöin opettajat pitävät opetustuokioita kunkin vuoden oppilaille erikseen. Jokaisella on mahdollisuus edetä omassa tahdissaan, mutta perusasiat opiskellaan yleensä saman vuoden oppilaiden kanssa yhdessä opettajan ohjauksessa. Opetustuokion jälkeen joukko hajaantuu tekemään tehtäviään ympäri koulurakennusta.

Oppilaan oma vastuu työskentelystään on lisääntynyt verrattuna entiseen työskentelytapaan. Vastuuta kasvatetaan pikku hiljaa ja opettajat tukevat oppilasta vastuunsa kantamisessa. Kaikki oppilaat eivät pysty kantamaan vastuutaan yhtä hyvin kuin jotkut muut, eivätkä Nerioon oppilaat eroa tässä asiassa "tavallisen" koulun oppilaista. Pekan ja Annen kokemuksen mukaan vastuuttomimmat oppilaat erottuvat ryhmästä niin heidän ryhmässään kuin tavallisessakin luokassa. Heitä opettajien täytyy hieman enemmän tuupia eteenpäin, jotta tehtävät tulisivat hoidettua.

*Se osa koko ryhmästä joka ei ota vastuuta niin se on pieni osa, sanotaan 20%. Semmosia jotka ei ainakaan aina ota. Sitten on niitä joita joutuu jatkuvasti syynäämään ja sitten on niitä jotka on kyllä yllättänytkin, että siellä on ollu jopa sellaisia tapauksia joita mie oon aikasemmin huomannu että ne ei oo vastannut mistään, aina vaan jättivät ja siirsivät asioita mut nyt sit taas ovat tehneet paremmin. (Anne)*

Opettajien mielestä oppilaiden vastuuntunto on kuitenkin hieman noussut, kun he huomaavat, että voivat itsekin vaikuttaa työskentelyynsä eikä ainoastaan opettaja määrää, mitä tehdään. Jotkut oppilaat ovat jopa yllättäneet työskentelyllään ja heikoimmat ja hiljaisimmat oppilaat rohkenevat paremmin kysyä, kun opettajan kanssa on mahdollisuus keskustella myös kahdestaan ilman suurta luokkaa ympärillä

*Mut miusta tuntuu kuitenkin että pikkusen paremmin ne ottaa sitä vastuuta kuin mitä ne ottais jos opettaja määräis että tee tuo ja tee tää ja se on siihen mennessä oltava tehty. (Anne)*

*Mutta nyt kun meillä on tilanne että oppilaat voi lähtee jonnekin muuallekin tekemään niin nyt jollakin tavalla näille heikommillekin on tullu sitä omaa vastuuta siinä muodossa että ne tulee kysymään ehkä enemmänkin että mitenkä tämä nyt asia on, joka ei ehkä siinä suuressa luokkatilanteessa uskaltais tulla kysymään. (Pekka)*

Oppilaat pitivät itseään melko vastuullisina työskentelijöinä. Kaikkia tehtäviä ei kuitenkaan aina ehdi tehdä koulussa, varsinkin jos on laiskempi päivä. Myös toisista jälkeen jääminen harmittaa. Vertailusta toisiin oppilaisiin ja heidän etene- miseensä ei siis vielä olla päästy täysin eroon.

*Aika paljon jää kotiin niitä [tehtäviä], että kyllä niitä jonkinverran kerkeen koulussakin tehdä, mutta että aina en oo yhtä semmonen tomera. (...) Matematiikassa on jonkinverran ollu aina [ongelmia], niinkun nyttänkin, en minä tiä onko se vaikeeta, mutta minä en oikein pysy tahissa mukana tai oon hitaampi tekemään. (Katja, 11 vuotta)*

Voisi luulla, ettei muutos yksilökeskeisestä työskentelystä yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja oman vastuun kantamiseen ole helppo oppilaillekaan. Pärjääkö tavallinen oppilas ryhmässä, jossa on 48 muuta oppilasta ja jossa pitäisi kyetä vastuun kantamiseen ja toisten huomioimiseen sekä yhteistyöhön?

*Kyllä miun mielestä tavallinen lapsi pärjää siinä ihan hyvin. Sitten jos on hyvin semmonen syrjäänvetäytyvä, hyvin arka tai sitten hyvin levoton niin niillä on kyllä varmaan vaikeuksia siinä ryhmässä. Kyllä noilla sosiaalisilla taidoilla on aika paljon merkitystä sille miten ne tulee toimeen että tietysti niillä on ollu mahdollista opetella niitä jo kun ne on ollu jo koulussa että nehän tulee siihen isoon ryhmään vasta sitten nelosella. En tiiä tarviiko siihen niin erikoista, miusta tuntuu että ne sitten kehittyy sitten vähitellen mitä siinä just tarttee. (Anne)*

Suurryhmästä on todettu olevan myös hyötyä aroille ja hiljaisille oppilaille, joiden selviytyminen aiheutti muutosvaiheessa huolta opettajille. Huoleen ei enää kuitenkaan ole aiheutta, sillä jatkuva kanssakäyminen toisten oppilaiden kanssa on saanut arimpia oppilaita ulos kuorestaan.

*Siellä on näkyvissä yks vitosluokan oppilas, joka oli hyvin arka, mutta hänessä on tämän puolentoista vuoden aikana tapahtunu huomattava muutos toiseen suuntaan, että hän on sosiaalistunu huomattavasti. (Anne)*

Nerkoon koulun oppilaat ovat tavallisia lapsia tavallisine oppimisvalmiuksineen. Koska vuosiluokkiin sitomaton järjestelmä antaa mahdollisuuden edetä omassa tahdissa, on sekä heikommilla että lahjakkaammilla paremmat mahdollisuudet oman tasoisiinsa tehtäviin kuin tavallisessa koulussa. Muutamat oppilaat ovat opiskelleet joissakin aineissa vuotta edellä olevien oppisisältöjä. Haastatelluista oppilaista Heikki ilmoitti tehneensä edellisvuonna seuraavan luokan matematiikan tehtäviä lyhyen jakson ajan. Tämä edellytti, että "oman luokan" tehtävät oli jo tehty.

*Minä tein viime vuonna yhen pätkän matematiikassa, yhen pikkusen aikaa matikkaa kun olin tehny kaikki omat tehtävät. Anne monisti minulle kuudennen luokan kirjaa sillon. (Heikki, 12 vuotta)*

*Kyllä siellä jotkut niistä hyvistä oppilaista on päässy siihen että ne on voinu tehdä, meillä on nyt sitten muutamia, jotkut on tehny jonkun verran jo tutustuneet seuraavan vuosiluokan asioihin samasta asiasta esim. matematiikan samasta jutusta, mut sitten on myöskin tehneet sellasia jotka ei tulis matematiikassa esim. muuten ollenkaan, semmosia erityiskursseja, mutta se on kuitenkin aika vähäistä vielä. (Anne)*

Anne ei usko vuosiluokkiin sitomattoman järjestelmän nopeuttavan oppilaiden siirtymistä 7.luokalle. Myöskään vsop-tutkimuksissa (ks. Mehtäläinen 1997, 36) ei opintojen nopeutumista olla havaittu. Suurin haaste on kuitenkin nopeasti etenevät lapset, joille opettajat yrittävät tarjota mielenkiintoista tehtävää, josta olisi hyötyä eivätkä tehtävät olisi pelkästään paikallaanoloivihdykettä muita odotellessa.

#### 5.6 Opettajat työskentelevät yhdessä

Anne ja Pekka käyttävät työssään laajamittaista yhteistyötä: he työskentelevät yhtä aikaa samassa opetusryhmässä suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden opetusta ja oppimista. Ryhmä on suuri, lukuvuodella 1999-2000 ryhmässä oli 49 4.-6.-vuoden oppilasta. Monille opettajille on varmasti vieras ajatus, että omaan luokkaan tulisi toinen tasavertainen aikuinen, joka näkisi, kuinka opettaja toimii, myös virheet. Anne ja Pekka ovat kuitenkin saaneet pelkästään myönteisiä kokemuksia. Yhdessä työskentely on voimavara ja toisesta saa tukea huonoinakin päivinä.

Yhteinen suunnittelu tuo käytettäväksi kahden eri ihmisen ideat ja niitä yhdistelemällä muotoutuu uudenlainen opetuspaketti. Vaikka toisella olisikin huono päivä ja ajatus kulkisi hitaasti, niin toinen voi läsnäolollaan ja tehokkaammalla työskentelyllä kompensoida toista. Yhteisessä suunnittelussa yhdistyvät molempien opettajien kokemus ja tietotaito. Yhteinen opettaminen voi kuulostaa ulkopuolisen korvaan oudolta ja hankalalta. Anne ja Pekka eivät kuitenkin pidä asiaa vaikeana.

*Kun löytyy yhteinen lanka, että kun on ajatukset että mitä tehhään luokassa niin toinen toistansa tukien viedään eteenpäin opetusta. (Pekka)*

Mitään tarkasti suunniteltua käsikirjoitusta Annella ja Pekalla ei yhteisesti pitämällä tunneilla näyttänyt olevan. Opetuskeskustelu tai ohjeiden anto soljui sujuvasti toisen täydentäessä toisen aloittaman ajatuksen. Opettajien puhe oli kuitenkin varsin rönsyilevää ja pohdinkin, että tämäntyyppinen opetus ei välttämättä sopisi aivan nuorimmille oppilaille, joita opetuksen selkeys auttaa ymmärtämään asioita helpommin.

4.-6. -vuoden oppilailla ei kuitenkaan näyttänyt olevan ongelmia opettajiensa seuraamisessa. Lisäksi kahden opettajan silmät riittivät paremmin havaitsemaan suuressa ryhmässä esiintyviä työrauhahäiriöitä, kuten oppilaiden juttelua tai muuta ylimääräistä säheltämistä.

Opettajat myöntävät, että alkuun työskentelytapaan sopeutuminen vaati totuttelua, mutta nyt he täydentävät toisiaan luokassa kuin vuosia yhdessä toiminut tiimi. Eikä suurryhmäjärjestelyä voisi yhden opettajan voimin toteuttaakaan. Tämän tajuavat myös oppilaat.

*Jos on yks opettaja kolmella luokalla, niin eihän se kerkee sitten auttaa.  
(Maija, 12 vuotta)*

Kokonaisuudessaan yhteistyö on antanut pontta Annen ja Pekan työskentelylle. He voivat jakaa tehtäviä tai tehdä yhdessä ja työviikko suunnitellaan aina yhdessä etukäteen. Tämä antaa ryhtiä koulutyölle. Oppilailta voi myös ryhmitellä eri tavoin, kun käytettävissä on kahden aikuisen työpanos.

*Kun siinä on kaks opettamassa niin oppilaita voi ryhmitellä miten päin tahansa, millasia ryhmiä nyt millonkin tarvitaan, että vaikka kahen oppilaan ryhmä.  
(Pekka)*

Pekan aikaa vievät tosin myös rehtorin tehtävät, joten joskus on vaikeaa löytää yhteistä suunnittelu-aikaa. Mutta kumpikaan ei vanhaan opetustapaan mielellään palaa, niin antoisaksi on yhteistyö osoittautunut.

*En mie siinä semmosia huonoja puolia nääkään, minkä takia en haluais tehdä sitä, ehottomasti haluan tehdä, paljon mieluummin silleen kuin että vanhalla lailla. (Anne)*

Anne ja Pekka löytävät yhteisesti jaetusta työstä myös asean opettajien väsymystä vastaan. Myös koko vuosiluokattoman opetuksen kokeilu on antanut koulun väelle puhtia ja mielenkiintoa työhön. Vaikka uusi systeemi onkin työläämpi ja etukäteissuunnittelua tehtiin kauan, ei kukaan ole osoittanut uupumisen merkkejä. Projektin nimi, "leipääntymisen ehkäsemisprojekti", osoittautui todenmukaiseksi. Myös työyhteisön parantuneet sisäiset suhteet ja omien ajatusten läpikäynti yhdessä muiden kanssa antavat voimaa työhön.

*Vaikka myö ollaan nyt jo puolitoista vuotta vedetty tätä ja sitä ennen vuos tiukkaa suunnittelua tehty niin meistä ei kukaan oo ollu erityisemmän väsyny. Semmosta loppuunpalamista tai ees sinne päin viittaavaa ei oo. (Anne)*

*Nyt meillä on semmonen tekemisen meininki, että nyt henkilökunta tekee yhdessä koulun eteen töitä, ei puurreta omassa luokassa tai omassa työpisteessä, keittiössä, vaan ollaan kaikki kehittämässä tätä asiaa. Ainakin minä ite koen että se on antanut puhtia työhön ihan eri tavalla mitä millonkaan muulloin. (Pekka)*



## 5.7 Arviointi

Lapsia arvioidaan monipuolisesti. Oppilaiden vanhemmat on kutsuttu kaksi kertaa vuodessa arviointivartteihin ja lisäksi annetaan kirjalliset todistukset jouluna ja keväällä. Myös oppilaiden itsearviointitaitoja harjoitetaan.

Arviointivarteista on muodostunut hyvä foorumi koulun ja kodin yhteistyölle. Palaute on ollut pääasiassa myönteistä, vain jotkut vanhemmat ovat antaneet nimitöntä kritiikkiä siitä, ettei arviointikeskusteluissa uskalla sanoa mielipiteitään. Kuitenkin myös tämä työmuoto vaatii totuttelua sekä opettajilta, lapselta että vanhemmilta. Arvosanan kirjoittaminen paperille on helpompaa kuin kertoa lapsen asioita suoraan arvioitavalle.

*Myö oltiin aika varovaisia varmaan ensimmäisellä kerralla kun myö silmästä silmään kritisoitiin jotakin lasta ja arvioitiin sen toimintaa ja lapselle ja vanhemmille, mutta kyllä myö nyt niinkun ainakin miusta nyt tuntuu että mie ajattelin viimesellä kerralla että uskalsin sanoo sen niin että en pyöritelly että olet hyvin yritteliäs, jos sillä tosiaan on oli jotakin ongelmia, niin ne sitten sanottiin. (Anne)*

Myös joidenkin vanhempien on vaikeaa ottaa vastaan palautetta omasta lapsestaan, varsinkin jos opettajilla on muutakin kuin kehuja kerrottavanaan.

*Kyllä se tietysti aiheutti joillakin vanhemmilla semmosia reaktioita että ne niinkun rupes sitä lasta suojaamaan. (Anne)*

Itse arvioitavien, eli lasten mielestä arviointivartit ovat hyödyllisiä. Vaikka etukäteen saattaa jännittää, on kuitenkin mukavaa kuulla omia asioitaan ja palautetta koulutyöstä.

*Ihan hyviä kokemuksia on [arviointikeskusteluista], vaikka aluks hirveesti pelottaakin että jos minä nyt oon ihan surkee oppilas ja minua haukutaan*

*ihan kauheesti mutta sitten loppujen lopuks ihan mukava sillä tavalla että siinä yksitellen jokainen saa omat asiansa kuulla. (...) Välistä on ihan mukava saada numerot mutta kyllä nuo arvioinnit on sillä tavalla tosi mukavia että saa kuulla muutakin kuin esim. jos siinä nyt vaikka että minkä takia mulla ois vaikka numero laskenu. (Katja, 11 vuotta)*

Arviointi on valittu tämänhetkiseksi kehityskohteeksi Nerkoon koulussa. Arvioinnin käytänteitä kehitetään koko ajan ja etsitään kouluun parhaiten sopivaa mallia. Arviointivarteista tuskin luovutaan, mutta kirjallinen todistus hakee muotoaan ja itsearviointin osuuden soisi lisääntyvän. Mielestäni esimerkiksi portfolio saattaisi soveltua itsenäisen työn arviointiin. Oppilaat voisivat valita kiinnostuksensa ja taitotasonsa mukaisia tehtäviä tai tehdä pieniä tutkielmia, jotka koottaisiin kansioon ja niitä tarkasteltaisiin sekä itse että opettajien ja vanhempien kanssa.

## 5.8 Katse eteenpäin

Kokonaisuudessaan vuosiluokkiin sitomaton opetus on lähtenyt Nerkoolla käyntiin melko kitkattomasti. Tähän on varmasti syynä huolellinen etukäteissuunnittelu sekä koko henkilökunnan sitoutuminen työskentelyyn koulun kehittämisen hyväksi.

Oppilaiden ja heidän vanhempiansa palaute vsop-järjestelmästä on ollut lähes kokonaan myönteistä. Muutaman oppilaan kotoa kuitenkin heijastuu ennakkoluuloinen ajatusmalli, josta päättäväiset vanhemmat eivät suostu luopumaan, vaikka koulun toiminta onkin osoittautunut hyväksi vaihtoehdoksi vanhalle mallille. Nämä vanhemmat saattavat myös levittää lasten puheista väärin tulkitsemiaan huhuja, joiden paikkaansa pitävyydestä ei oteta koulusta selvää. Opettajat toteavatkin, että juorujen kuuleminen on ikävää ja omalta osaltaan he yrittävät lisätä kommunikointia kotien ja koulun välillä.

*Ei kun on totuttu tekemään ja vanhemmat varsinkin tietyllä tavalla ja kun siihen muutos tulee niin se on luonnollista että jotkut aina on sitä mieltä että se ei voi olla hyvä ja tieto ja omat ajatukset siitä että nyt oppilaille annetaan*

*kaikki vapaus että ne lähtee tekemään niitä tehtäviä ihan vapaasti tai niillä on se vastuu niillä oppilailla, vaikka sitä on yritetty vanhempainillassa ja kaikin keinoin vähentää että opettajat täällä on vastuussa siitä hommasta eikä oppilaat. (Pekka)*

Opettajien mukaan oppilaat pitävät suuressa arvossa omia oikeuksiaan. Valinnaisuus lisää tunnetta siitä, että omaan työhön voi vaikuttaa. Myös opiskelumotivaatio on korkealla.

*Kun oppilaalta kysyy, niin oppilas sanoo että meillä on nyt oikeuksia tehdä vähän eri tavalla. Oppilas kokee että hänellä on oikeus tehdä eri tavalla että ei oo niinkun opettajan antama määräys tai velvollisuus, että sinä teet nyt tämän asian vaan minulla on oikeus tehdä tämä asia vähän eri tavalla ehkä kun mitä toiset tekee. (Pekka)*

Haastatteluissa oppilaat korostivat työskentelytilan valinnan hienoutta. Oma työskentelyrauha löytyy aina jostakin päin koulua.

*Ennen kun ei saanu olla missään niin silloin oli tylyä tehdä ja nyt kun saapi tehdä vaikka ruokalassakin omassa raahassa niin siitä on hyötyä. (Toni, 11 vuotta)*

*Tämä just kun saapi lähtee jonnekin muualle kun kuitenkin aina isossa luokassa jos tulee hälyä jos ei sais lähtee pois sieltä. (Heikki, 12 vuotta)*

Myös muuten lapset suitsuttavat tyytyväisyyttään kouluun kohtaan. Kiusaamista ei juurikaan esiinny ja opettajat ja kouluympäristö miellyttävät.

*Minun mielestä hyvä [ilmapiiri], just eilenkin mietin sitä ihan itekseen ja kavereitten kanssa mietittiin sitä, että mitenkä hieno tää koulu on ja mitenkä hyvät opettajat ja hyvä semmonen hyvä ilmapiiri että ei täällä mitään semmosta koulukiusausta tai mitään semmosta oo. (Katja, 11 vuotta)*

Nerkoon koulun opettajat eivät usko vielä löytäneensä parasta mahdollista muotoa koulujärjestelmälleen, vaan kehitystä tapahtuu koko ajan. Pieniä kokeiluja voidaan pienessä yhteisössä tehdä vaikka koko ajan ja tutkia, mikä toimisi. Huonoksi todetut keinot voidaan viskata romukoppaan sen jälkeen kun niistä on otettu opiksi ja hyviä ajatuksia kehitetään edelleen.

*Meidänkin on ollu pakko niinkun sanoo että myö ollaan epäonnistuttu jossakin että tää ei mee näin ja sitten pittää vaihtaa jollain uudella lailla. Että tätä ei voi viiä silleen että aatella että kun myö ollaan kerta suunniteltu näin niin sen pittää mennä näin. Se ei nimittäin välttämättä mene. (Anne)*

*Jatkuvasti tulee uusia asioita mitä voidaan tehdä ja tavallaan myö tehdään pohdintakierros, siinä yhdessä mietitään niitä asioita ja sitten laitetaan se toimeks jos huomataan että se vois meillä toimia. Se voi toimia kaks viikkoa ja huomataan että eihän tästä tullu mitään ja palataan entiseen. (Pekka)*

Opettajien katse siintää myös tulevaisuuteen, puheesta huokuu sitoutuminen juuri tämän koulun, "meidän koulun" kehittämiseen. Suunnitelmissa on myös tiivistää yhteistyötä muiden kunnan pienten koulujen kanssa. Muita kehittämisen paikkoja opettajapari näkee poistetun ylä- ja ala-asteen rajan kohdalla. Yhteistyö luokan- ja aineenopettajien välillä voisi tarjota kuudennen vuoden edistyneimmille oppilaille mahdollisuuksia suorittaa seitsemännen luokan opintoja tai vaikkapa lyhytkursseja jo kuudennen opiskeluvuoden aikana. Näin nopeimmin eteneville saataisiin tarjottua kiinnostavaa opiskeltavaa eikä omassa tahdissa eteneminen pysähtyisi, kun kuudennen vuoden asiat on opiskeltu.

Myös yhteiskunta voisi Annen ja Pekan mielestä tukea vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen yleistymistä siirtämällä opettajan kokonaistyöajan piiriin. Suuri epäkohta monien työtään kehittävien opettajien mielestä on nimittäin juuri palkattoman työn lisääntyminen esimerkiksi oppimateriaalin valmistamisen muodossa. Anne ja Pekka liputtavatkin opettajien kokonaistyöajan puolesta. Lisääntynyt työ määrä olisi heidän mielestään korvattava. Opetustunteihin sidottu palkkaus ei tue kehittämis-

projekteja ja tässä tilanteessa vain kaikkein eniten kehittämiseen sitoutuneet opettajat jaksavat tehdä lisääntyneen työnsä palkatta.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, kuinka vuosiluokkiin sitomaton opiskelu toimii Nerkoon koulussa. Tavoitteenani oli selvittää koulun 4.-6. -vuoden oppilaiden kahden opettajan yhteistyötä, joka käsittää yhteisen suunnittelun, suuryhmän opetuksen sekä oppilaiden arvioinnin yhdessä. Halusin pohtia myös oppilaan roolia suuryhmässä ja itsenäisenä työskentelijänä.

### 6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärvi ja Hurme (2000) määrittelevät tutkimuksen reliabiliteetin eli luotettavuuden kolmella tavalla. Reliabiliteetti voi tarkoittaa ensiksikin sitä, että kun samaa henkilöä tutkitaan kahdesti, saadaan molemmilla kerroilla sama tulos. Tässä on kuitenkin huomattava, että ihminen muuttuu eivätkä tulokset täten voi olla samanlaisia. Toinen reliabiliteetin määrittely on kahden tutkijan samasta ilmiöstä saamat samanlaiset tulokset. Jokaisen tutkijan omat kokemukset kuitenkin vaikuttavat tehtyihin tulkintoihin, joten tulokset eivät tässäkään tapauksessa voi olla yhdenmuukaisia. Kolmanneksi, reliabiliteettia on kahden tutkimusmenetelmän käyttö ja niillä saman tuloksen saaminen. Ihmisen käyttäytyminen on kuitenkin kontekstisidonnaista ja muuttuvaa, joten kaksi menetelmääkään tuskin tarjoaa samanlaisia tuloksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.)

Näiden reliabiliteettimääritelmien toteutuminen edellyttäisi siis täysin standardoituja oloja ja mittareita, jotka laadullisessa tutkimuksessa ovat harvoin, jos koskaan saavutettavissa. Voidaankin todeta, että laadullisessa tutkimuksessa em. reliabiliteettivaatimusten saavuttaminen on tilanteiden muuttumisen ja tulkintojen subjektiivisuuden takia lähes mahdotonta. Käytänkin siksi mieluummin reliabiliteettisanan tilalla termiä luotettavuus, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa tutkimuksen

kykyä kertoa tutkimastani ilmiöstä rehellisesti ja aidosti. Tutkimustani tuskin voi toistaa samoin tuloksin, sillä tutkimani koulu elää koko ajan muutosten pyörteissä ja jos tutkimus tehtäisiin nyt uudelleen, olisivat haastatteluin ja havainnoinnein saadut tulokset varmasti erilaisia.

Oman tutkimukseni luotettavuutta voidaan kuitenkin pohtia kolmannen Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 186) esittelemän tavan, kahden menetelmän käytön, pohjalta. Koska tutkimukseni tarkoituksena oli saada kattava kuva Nerכון koulun toiminnasta, käytin kahta tutkimusmenetelmää, haastattelua ja havainnointia, jonka tuloksia tallensin sekä videolle että kenttämuistiinpanoihin. Näiden menetelmien tarkoituksena ei kuitenkaan ollut saada aikaan samaa tulosta vaan kertoa samasta asiasta hieman eri näkökulmista katsottuna. Kahden eri menetelmän antama aineisto täydentää toinen toistaan ja täten tekee tutkimuksestani luotettavamman kuin se olisi ollut vain yhden menetelmän keinoin toteutettuna.

Kahden eri menetelmän käyttö tuottaa tutkimukseen menetelmätriangulaation, joka Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tarkoittaa useiden menetelmien - tässä tapauksessa siis haastattelun ja havainnoinnin - käyttöä yhdessä tutkimuksessa. Luotettavuus lisääntyy, kun tutkimukseen saadaan samasta ilmiöstä useita näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 69.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000) pohtivat useiden menetelmien käytön etuina laajempia näkökulmia tutkittavaan asiaan sekä perusteettoman varmuuden vähenemistä. Tällä tarkoitetaan ilmiötä, jossa yhtä menetelmää käyttämällä saadaan selviä tuloksia ja tutkija uskoo löytäneensä oikean ratkaisun ongelmaansa. Kun käytetään useampia menetelmiä, saattaa tutkija saada myös erilaisia vastauksia, jotka voivat kyseenalaistaa yhdestä menetelmästä saadut "varmat" tiedot. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38 - 39.)

Triangulaatio on kuitenkin laadullisen tutkimuksen kentällä kiistelty asia. Se on kallis ja varsin paljon aineistoa tarjoava tutkimustapa ja lisäksi Siljander (1992) on Eskolan ja Suorannan (1998) lainaamana sitä mieltä, että eri tutkimusmenetelmät

eivät tarjoa vain eri näkökulmaa, vaan kokonaan eri tutkimuskohteen. (Eskola & Suoranta 1998, 71.)

Itse pidän tutkimusmenetelmieni avulla kokoamaani tietoa kuitenkin varsin luotettavana. Haastattelujen ja havainnointien tulokset täydensivät toisiaan luoden kokonaisvaltaisen kuvan koulun toiminnasta. Havainnoinnit toivat haastattelujen subjektiiviseen aineistoon objektiivisen näkökulman ja paljasti asioita, joita koulun väki ei välttämättä itse huomaa. Täten pidän tutkimustani melko luotettavana kuvauksena siitä, millainen Nerכון koulun vuosiluokkiin sitomaton järjestelmä on ja sehän tutkimukseni tarkoituksena olikin.

Tutkimuksessani oli myös etnografisen tutkimuksen piirteitä. On todettu, että koulututkimuksissa etnografiseen työskentelyyn pitäisi käyttää vähintään yksi lukuvuosi luotettavuuden lisäämiseksi (Syrjälä & Numminen 1988, 27). Myös Syrjäläinen (1995a) toteaa, että etnografisen tutkimuksen parissa tehtävä pitkäaikainen työskentely varmentaa tuloksia. (Syrjäläinen 1995a, 91). Oma tarkkailuajani oli kuitenkin yhteensä vain viisi viikkoa. Silti uskon, että tulokseni ovat pitkän tutkimusajan vaatimuksen valossakin kohtalaisen luotettavia, sillä kouluympäristö ja sen tavat yleisesti eivät olleet minulle outoja, uutta oli vain kyseisen koulun ominaislaatu. Viidessä viikossa ehdin mielestäni varsin hyvin tutustua Nerכון koulun käytäntöihin.

Syrjäläinen (1995a) toteaa kuitenkin, että etnografisen tutkimusotteen tuottamasta runsaasta aineistosta on mahdollista tehdä ristiinvalidointia, joka tarkoittaa omien päätelmien varmentamista tutkimalla, esiintyykö sama havainto eri tavoin hankituissa aineistoissa. Tällä tavoin etnografisen tutkimuksen luotettavuus on mahdollista saada melko hyväksi. (Syrjäläinen 1995a, 88 - 91.) Omassa tutkimuksessani tein pienimuotoista ristiinvalidointia tutkiessani, löytyivätkö opettajien ja oppilaiden haastatteluissa kertomat asiat myös havainnointimateriaaleista.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on siis monitahoinen ongelma. Koska kvantitatiiviselle tutkimukselle asetettuja reliabilitettivaatimuksia on vaikea täyttää,

on tutkijan raportissaan saatava lukija vakuuttuneeksi tutkimustulostensa luotettavuudesta. Tässä ovat apuna jo edellä mainitut triangulaation ja ristiinvalidoinnin keinot, tutkimuksen kulun tarkka kuvaus ja alkuperäisaineistosta nostetut esimerkit, jotka antavat lukijalle mahdollisuuden pohtia, tulkitseeko tutkija aineistoaan oikein.

Omia tutkimustuloksiani pidän melko luotettavina. Kuten laadullisessa tutkimuksessa harvoin, eivät myös minun saamani tulokset ole kuitenkaan yleistettävissä kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa suurista tutkimusjoukoista saadut tulokset kenties olisivat. Yleistäminen ei tutkimukseni tarkoituksena ollutkaan, vaan tarkoitukseni on tuoda valokeilaan yksi uudentyypinen peruskouluopetuksen järjestämistapa, josta kiinnostuneet voivat oppia uutta. Tässä päämäärässäni olen omassa työssäni onnistunut mielestäni hyvin.

## 6.2 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen pohdintaa

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen hyöty peruskoulutason oppilaalle näyttäisi ainakin yhdysvaltalaisen tutkimusten mukaan olevan lähes kiistaton. Yhdysvaltalaiset tutkijat ovat toistuvasti tuoneet esiin, että oppilas hyötyy vuosiluokkattomasta opiskelutavasta ainakin itsetunnon kehityksen sekä kouluviihtyvyyden parantumisen myötä. Lisäksi joissakin tuloksissa nähdään viitteitä myös siitä, että oppilaiden koulusaavutukset ovat parantuneet.

Ruotsalaiset tutkijat ovat varovaisempia ikäsekoitteisesta opetuksesta saamiaan tuloksia esitellessään. Tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia, mutta pääasiassa monien eri ikäisten lasten opiskelu samassa ryhmässä näyttäisi auttavan sosiaalisessa kasvussa sekä rikastuttavan oppimiskokemuksia.

Sekä USA:n että Ruotsin tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin muistettava, että toisen maan kulttuurin sävyttämiä tuloksia ei suoraan voi siirtää Suomen oloihin. Viitteitä vsop:n kokeilemisen hyödyllisyydestä ulkomaalaisista tuloksista kuitenkin saa.



Suomessa tehtyjen arviointien pohjalta voidaan tehdä jo joitakin päätelmiä. Työrauhan on todettu laskeutuneen moniin vsop-kouluihin ja kateissa ollut opiskelumotivaatio ja oppimisen ilo ovat näyttäneet merkkejä paluustaan. Vaikka vuosiluokkiin sitomaton opiskelu tarjoaakin mahdollisuuden omassa tempossa etenemiseen, ei kiiruhtajia tai hidastajia juurikaan esiinny. Vaikuttaakin siltä, että peruskouluun kuluvan opiskeluaajan pidentäminen tai lyhentäminen ei nouse meillä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tärkeimmäksi asiaksi, vaan merkityksellisempää on mahdollisuus yksilöllisestä kehityksestä johtuvan tieto- ja taitotason erilaisuuden huomioimiseen.

Myöskään pysyviin tasoryhmiin Amerikan malliin ei Suomessa ole syytä siirtyä. Joustava ryhmien muodostaminen palvelee parhaiten peruskoulumme kaikille edelleen yhteisiä tavoitteita. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen keinoin niihin vain on mahdollista kiiruhtaa omaa vauhtia. Oppilasryhmä ei ole sidottu hitaimpien oppimistempoon, jolloin nopeimmat joutuvat odottelemaan, vaan jokaisella on riittävästi aikaa omaksua tärkeät perustaidot. Nopeimmat ehtivät myös syventämään tietojaan kiinnostuksensa mukaan.

Vaikka vuosiluokkiin sitomaton opetus todennäköisesti vastaisikin moniin kouluissa vielä tälläkin hetkellä esiintyviin ongelmiin, kuten opiskelumotivaation puutteeseen ja kiireen tunteeseen, on vsop:n kaskessa on vielä monia kantoja. Honkala (2000) listaa niitä ja kritisoi, monen muun tavoin, vsop-järjestelmässä varsinkin opettajien työmäärän kasvua. Resursseja olisi saatava lisää mm. avustavan henkilökunnan muodossa. (Honkala 2000, 72.)

Honkala mainitsee myös, että tämänhetkisten koulujen tilat eivät myöskään tue joustavaa ja monimuotoista opiskelua, sillä tilat on suunniteltu lähinnä vanhamuotoista frontaaliopetusta varten. Lisäksi valmistuvilla, nuorilla opettajilla ei ole valmiuksia organisoida uudentyyppistä opiskelua, sillä valitettavasti opettajankoulutuksessa käsitellään edelleen lähinnä opettajajohtoista massaopetusta. (Honkala 2000, 72.)

Honkalan viimeinen väite saa tukea myös minulta. Omassa koulutuksessani olen saanut melko vähän tietoa muista kuin vuosiluokkasidonnaisuuteen perustuvista opetusmuodoista. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (1999) mukaan opiskelijoiden valittavissa on kuitenkin kasvatustieteen syventävien opintojen valinnaisiksi kursseiksi Uudistuspedagogiikka Euroopassa -opintojakso, jonka aikana tutustutaan "europalaisten uudistuspedagogisten virtausten yhteisiin piirteisiin ja erilaisuuteen sekä suomalaisiin sovelluksiin" (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 152). Kurssi ei kuitenkaan valinnaisuudesta johtuen tavoita kaikkia opiskelijoita.

Opiskelijan on toki mahdollista hakeutua suorittamaan kenttäharjoittelua kouluun, jossa käytetään uudentyypisiä opetuksenjärjestämismuotoja. Myös tutkielmaopinnoissa voi pureutua koulutuksen uusiin virtauksiin, jotka koulutuksessa jäävät vähemmälle huomiolle. Itse yhdistin sekä kenttäharjoittelun että tutkielman, jolloin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen käsittelyn vähäisyys tuli osaltani täydennettyä.

Toisaalta, eivät tutkimuskouluni opettajtkaan olleet vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta opettajankoulutuksessa kuulleet. Nerkoon koulun vsop-kulttuuri muotoutui opettajien työkokemuksen ja oheiskoulutuksen pohjalta. Opettajien pitkä kokemus koulumaailmasta auttoi pohtimaan ja kirkastamaan sitä, mikä uudessa mallissa olisi tärkeää. Perusopetuksesta ei tingitty ja muutosta suunniteltiin kauan ennen lähtölaukausta.

Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen myötä myös Nerkoolla kouluviihtyvyyden on huomattu parantuvan. Ilmassa on työnteon henki ja samalla koulua vaivannut kiireen tuntu on kadonnut. Koulusaavutusten parantumisesta ei vielä ole näyttöä, olihan järjestelmä tätä tutkimusta tehtäessä käytössä vasta toista lukuvuotta. Ujojen ja syrjäänvetäytyvien oppilaiden on kuitenkin huomattu tulevan esiin kuorestaan ja vilkkaatkin oppilaat rauhoittuvat työnsä ääreen, kun työskentely ei ole enää tiukasti omaan pulpettiin sidottua. Lapset arvostivat erityisesti oman työskentelypaikan etsimismahdollisuutta.

Nerkoon koulussa kaikki oppilaat, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, ovat toistaiseksi edenneet samassa tempossa muiden kanssa. Jotkut oppilaat ovat ehtineet tehdä myös syventäviä tehtäviä, mutta kukaan ei ole vielä nopeuttanut opiskelutahtiaan.

Henkilökunnalle siirtyminen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen on tuonut työhön uutta puhtia. Laajempi yhteistyö ja oppiaineksen jaksottaminen vähentävät kiirettä ja stressiä ja työ maistuu uudelta. Työn määrä on lisääntynyt, mutta väsymisen merkkejä ei henkilökunnan keskuudessa ole. Erityisesti opettajien yhteistyö voisi olla yksi mahdollinen tapa vähentää työuupumusta ja loppuun palamista.

Onko Nerkoon koulu sitten hyvä esimerkki uudentyypisistä, kehittyneistä koulusta? Mielestäni koulun kehitystyö on varsin terveellä pohjalla, opettajat ovat sitoutuneita työhönsä ja oppilaiden innostus näkyy. Muutamia jatkokehityksen paikkoja kuitenkin löytyy varsinkin opetusmenetelmien saralla. Nerkoon koulussa ollaan joissakin aineissa vielä melko kirjasidonnaisella linjalla. Matematiikan ja äidinkielen opiskeluun soisi lisättävän itsenäisesti suoritettavien kynä-paperitehtävien oheen toiminnallisuutta, kokeellisuutta ja mahdollisuuksien mukaan myös yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua. Yhteistoiminnalliseksi ryhmäksi voisi tällaisissa tapauksissa muodostaa heterogeenisten kotiryhmien sijaan homogeenisiä opiskeluryhmiä, jotka toimisivat yhdessä kenties vain muutaman tunnin ajan.

Kotiryhmän yhteistoiminnallisuutta kannattaa kehittää edelleen. Oppilaiden selkeät roolit ja yhteisvastuu luovat ryhmän sisäistä riippuvuutta ja ryhmähenkeä. Ryhmien kokoa voisi kokeilumielessä pienentää. Tällä tavoin mahdollinen siivellä eläminen muuttuisi vaikeammaksi. Myös ryhmässä suoritettavien tehtävien laatuun voi hakea ongelmanratkaisun makua, pohdintaa ja päättelyä, jottei tiedonhaku ja -muokkaus jäisi pelkästään kirjasta kopioinnin asteelle.

On pohdittu myös sitä, saadaanko vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ratkaisu erityisopetuksen ongelmaan. Anne ja Pekka eivät kuitenkaan usko oman

koulunsa pystyvän vastaanottamaan integroituja erityisoppilaita, mikäli resursseja ei saada lisää. Vaikka kahdesta opettajasta voidaankin toinen irrottaa tukiopetukseen koulupäivän aikana, ei kokoaikaiseen erityisoppilaan tukemiseen ole mahdollisuuksia - eikä välttämättä taitoakaan.

Myös Mehtäläinen (1997) toteaa, ettei vsop poista erityisopetuksen tarvetta. Lieviä oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat saattavat jopa hyötyä vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta, mikäli erityisopetus saadaan upotettua muun opetuksen lomaan, mutta esimerkiksi EMU- tai ESY- oppilaat ääritapauksina saavat edelleen parhaan hyödyn erityisryhmässä opiskelusta. (Mehtäläinen 1997, 96 - 98.)

### 6.3 Tutkimuksen hyöty ja jatkotutkimushaasteet

Suomessa on tehty toistaiseksi vähän tutkimuksia vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta. Nämä tutkimukset ovat lähinnä selostuksia, eri koulujen kertomuksia omasta tavastaan toimia ja niiden havaitsemista muutoksista koulussaan. Oma tutkimukseni jatkaa suurelta osin tätä linjaa. Tällaiset tutkimukset ovat kuitenkin vielä tällä hetkellä mielestäni lähes ainoa tapa tutkia vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua. vsop:n historia Suomessa on lyhyt eikä pitkäaikaisia tutkimuksia ole vielä ehditty tehdä. Jokainen selostustyyppinen tutkimus tuo kuitenkin lisää tietoa koulujen toteuttamista työtavoista ja antaa vinkkejä muutosta pohtiville. Lisäksi aiheesta kiinnostuneet tutkijat saavat tietoonsa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta harjoittavia kouluja ja voivat ottaa niihin yhteyttä jatkotutkimuksia varten.

Tutkimustulosteni tarkoituksena on toimia lähinnä ideamateriaalina niille kouluille, jotka suunnittelevat siirtymistä vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen. Nerkoon koulun toimintatavoista voi saada uusia ajatuksia omaan toimintaan, mutta täysin samanlaisena mallin kopioiminen ei välttämättä onnistu. Muutoksen suuntaan vaikuttaa aina koulun oma kulttuuri jaärkevintä onkin lähteä miettimään uudistuksia omista vahvuuksista käsin.

Tutkimustulokseni löytävät tiensä toivottavasti myös tämänhetkisten kollegojeni eli opettajaksi opiskelevien käsiin. Kuten todettu, opettajankoulutus antaa vielä niukasti valmiuksia toteuttaa muuta kuin vuosiluokkiin sidottua, melko opettajajohtoista, mutta kuitenkin oppilaskeskeisyyteen tähtäävää opetustyyliä. On hyvä tietää, että vaihtoehtoja on ja niitä on kentällä jo käytössäkin. Monen opettajan tulevaisuus löytyy opettajatiimistä, joka työskentelee eri-ikäisistä oppilaista koostuvassa ryhmässä. "Oma luokka" ei ole 2000-luvun luokanopettajan ainoa työskentely-ympäristö.

Samanaikaisesti, kun vuosiluokaton opetus lisääntyy myös Suomessa, olisi toivottavaa myös vuosiluokatonta opetusta koskevan tutkimuksen lisääntyminen. Toki opettajat vuosiluokatonta opetusta toteuttavissa kouluissa saavat käytännössä nähdä työnsä hyvät ja huonot puolet, mutta näistä kokemuksista hyötyisivät myös muutosta suunnittelevat koulut. Lisäksi olisi mielestäni tärkeää kartoittaa lasten mielipiteitä ja kokemuksia - paras luokallisen ja luokattoman opiskelutavan vertailumahdollisuus on luonnollisesti niillä oppilailla, jotka ovat kokeneet molempia.

Myös pitkäkestoiset arviointitutkimukset toisivat esiin näkymiä vuosiluokattoman opetuksen eduista ja haitoista. Kuinka Suomessa toteutettava vuosiluokaton opetus vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon, kouluviihtyvyyteen tai oppimistuloksiin? Tällaisia tutkimustuloksia saamme toistaiseksi lukea vain ulkomaisesta kirjallisuudesta.

Vuosiluokkiin sitomaton järjestelmä vaatii jatkuvaa hiomista eikä vsop-tien valinnut koulu voi jäädä tyytyväisenä tähänastiseen kehitykseen polkemaan paikalleen. Myös yhteiskunnan rakenteissa on vielä uudistettavaa, ennen kuin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen leviäminen tulee laajemmassa määrin etenemään. Uskon kuitenkin, että vsop on yksi varteenotettava vaihtoehto järjestää opetus tulevaisuudessa, vaikkakaan se tuskin tulee täysin korvaamaan luokallista opetusta.

Vuosiluokkiin sitomaton opetus ei kuitenkaan ole itsetarkoitus. Tärkeämpää on kehittää opetusta entistä oppilaslähtöisemmäksi. Tämä kehitys on toteutettavissa luokallisessakin koulussa, jonka perinteistä asemaa ei vuosiluokkiin sitomaton opetus - kaikista eduistaan huolimatta - vielä mielestäni pysty uhkaamaan. Järjestelmän muodostamisen työläys, suuret ryhmäkoot ja tunteihin sidottu opettajien palkkaus muodostavat esteen, johon luulen monien opettajien ja koulujen vielä vuosien ajan kompastuvan.

## LÄHTEET:

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) s. 41 - 65
- Anderson, R. H. & Pavan, B. N. 1993. Nongradeness. Helping it to happen. Lancaster: Technomic Publishing Company Inc
- Apajalahti, M. & Kartovaara, E. (toim.) 1995. Vuosiluokkiin sitomaton opetus eri oppilaitosmuodoissa. Lähtökohtia ja kehitysnäkymiä. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 4/1995. Helsinki: Hakapaino Oy
- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R.(toim.) 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita Oy
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Kolmas painos. Helsinki: Gaudeamus
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava
- Honkala, S. 2000. Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskouluissa. Teoksessa U-M, Ekebom, M. Helin & R. Tulusto (toim.) s.70 - 74
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY

- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. s. 20 - 24
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittämisestä. 2. painos. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9/1997. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. 1999. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Kataja, O. (toim.). 1996. Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö. Atena-kustannus. Helsinki: WSOY
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY
- Kohonen, V & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa. Niemi, H. (toim.) 1998. s. 130 - 143
- Koppinen, M-L & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Opetus 2000. Helsinki: WSOY
- Korkiakoski, H. 2000. Ruppovaara kantoi pulpetit ullakolle. Luokattomuus voimavaraksi. Opettaja 96 (14), 12 - 13.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) s. 122 - 147.
- Krokfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) s. 66 -



- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. s. 120 - 129
- Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Atena-kustannus. Helsinki: WSOY
- Lindström, A. 1996. Alkusanat teoksessa N. Norris, R. Aspland, B. MacDonald, J. Schostak & B. Zamorski. 1996.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena-kustannus. Helsinki: WSOY
- Malmros, Å. & Norlén, C. 1984. Åldersintegrerade klasser. Förekomst och spridning. Barn- & ungdomspsykologiska forskningsgruppen. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Stockholm: Abeve
- Marklund, S. 1984. Årskurslös skola och undervisning. Några erfarenheter av alternativa arrangemang. Institutionen för internationell pedagogik. Stockholm: Stockholms universitet
- Mason, J. 1996. Qualitative Researching. London: Sage
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteella. Tutkimuksia 2. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. s. 39 - 55
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena-kustannus. Helsinki: WSOY

- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus 11/96. Helsinki: Yliopistopaino
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY
- Olkinuora, E. 1996. Koulun opetuskäytänteiden arviointia modernin oppimiskäsitksen näkökulmasta. Teoksessa O. Kataja (toim.) 1996. s. 76 - 94
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pynnönen, M-L. & Tuominen, S. (toim.) 1997. Kasvatustyö puntarissa. Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 5/1997. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja, A44. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa - konstruktivismia käytännössä. Atena-kustannus. Helsinki: WSOY
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. 2. painos. Helsinki: WSOY
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino

- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa. H. Niemi (toim.) 1998. s. 25 - 38
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Syrjäläinen, E. 1995a. Etnografinen lähestymistapa opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) s. 78 - 93.
- Syrjäläinen, E. 1995b. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5/1995. Tampere: Jäljennepalvelu
- Syrjäläinen, E. 1997. Elämää koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaan. Teoksessa M-L. Pynnönen & S. Tuominen (toim.) s. 43 - 53
- Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa. Teoksessa L. Laurinen (toim.) s. 127 - 144
- Uusikylä, K. 1998. Lahjakkuus - avain hyvään ja pahaan. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) s. 148 - 165.
- Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) 1995. Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Von Wright, J. 1993. Oppismiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Aikuiset ja koulutus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Wragg, E. C. 1994. An Introduction to Classroom Observation. London: Routledge.

## LIITTEET

Liite 1. Kirje oppilaiden huoltajille

### **HYVÄ HUOLTAJA!**

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja olen ollut lukukauden alusta alkaen suorittamassa kenttäharjoittelua Nerכון koulussa. Vietän koulussa yhteensä neljä viikkoa ja pidän jonkun verran tunteja kaikille luokille lähinnä musiikissa sekä 4-6-luokkalaisille äidinkielessä, matematiikassa ja muutamissa muissa aineissa. Yhtä aikaa harjoittelun kanssa teen tutkimusta pro gradu -työtäni varten. Aiheenani on vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ja siinä lähinnä opettajaparin työskentely lasten ohjaajina sekä lasten opiskelu eri-ikäisistä oppilaista muodostuvassa ryhmässä. Teen tutkimuksen 4-6-luokkalaisten keskuudessa.

Tutkimusmenetelminä käytän opetustuokioiden ja lasten työskentelyn videointia, havainnointia sekä siitä tehtäviä muistiinpanoja ja haastattelua. Haastattelen molemmat opettajat, eli Annen ja Pekan ja lisäksi valitsen 4-6-luokan oppilaista yhden opiskeluryhmän, jonka oppilaita haastattelen mm. opiskelutottumuksista ja ryhmätyön sujumisesta. Huoltajia en haastattele.

Tutkimuksen tuloksissa **lapsenne henkilöllisyys ei paljastu**. Lapsen opiskelusta kerrotaan keksityllä nimellä, vain ikä ja sukupuoli tulevat ilmi. Myöskään perhe-taustasta ei kerrota. Jos Te, hyvä huoltaja, kuitenkin toivotte, että lastanne ei haastatella tai hänestä havainnoimalla tai videoimalla saatua tietoa ei käytetä tutkimuksessani, toivon, että otatte mahdollisimman pian yhteyttä minuun puhelimitse joko koulu-aikaan suoraan koululle tai kouluajan ulkopuolella omaan puhelimeeni.

Yhteistyöterveisin ja hauskaa syksyn jatkoa toivottaen

**Kirsi Haakana**

Puh: GSM 0400-654 321 tai Nerכון koulu 123 456

## Liite 2. Opettajien haastatteluteemat

### Nerkoon koulun vsop

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloitus koulussanne

Erot Nerkoon koulun ja "tavallisen" koulun välillä

Koulun erityisjärjestelyt

Tilat

Henkilöstö

### Kasvatustiede Nerkoon vsop:ssa

Mallin takana olevat kasvatustieteelliset teoriat, aatteet

Opettajan oma käyttöteoria

### Suuryhmäopetus työparin kanssa

Opettajan rooli vsop:ssa

Työparityöskentelyn edut/haitat

### Oppilas vsop:ssa

Oppilaan rooli suuryhmässä / roolin muutos

Oppilaan oma vastuu

Oppilaan tarvitsemat valmiudet

### Havaittuja muutoksia

Koulusuoritukset

Oppilaiden käyttäytyminen

Koulun ilmapiiri

### Palaute vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta

Oppilaat

Vanhemmat

### Ongelmat ja kehitysnäkymät

### Liite 3. Oppilaiden 1. haastattelun kysymykset

#### Tavallisen koulupäivän kulku

#### Opiskelutavat

Mikä on sinulle paras opiskelutapa? (Itsenäinen työ, ryhmätyö, opettajan puhe jne.)

Roolisi ryhmätyössä?

Aktiivisuus itsenäisessä työskentelyssä

Vahvat ja heikot aineesi?

#### Neuvon kysyminen

Keneltä kysyt neuvoa? (opettaja/muu henkilökunta/kaverit)

Millaisia neuvoja toivot?

#### Ryhmätyö

Auttavatko ryhmäläiset toisiaan?

Mihin aineisiin ryhmätyö sopii?

Minkälaisessa ryhmässä paras työskennellä?

#### Erot vanhan ja uuden systeemin välillä

#### Liite 4. Oppilaiden 2. haastattelun kysymykset

##### Oman työn suunnittelu urakkaviikolla

Kuinka arvioit ajankäyttöäsi? Osaatko arvioida?

Lisätehtävien valinta ja tekeminen

##### Ryhmätyön sujuminen

Miten jaoitte tehtävät ryhmässä?

Ryhmänjohtajan olemassaolo/toiminta

Tiedonhaku ja sen tulokset?

Onko teille opetettu tiedonhakutaitoja?

Arviosi ryhmänne työstä?

##### Oman taitotason arviointitaidot

Kuinka oppikirjan tehtävät sopivat sinulle? Helppoja/vaikeita jne

Ovatko opettajat tarjonneet sinulle helpompia/vaativampia tehtäviä?

##### Kokemuksia kahdesta opettajasta

##### Kokemuksia arviointikeskusteluista

##### Koulun ilmapiiri

##### Oman koulun hyvät ja huonot puolet