

977/98

1184

MUUTTUUKO KOULUKULTTUURI VUOSILUOKATTOMUUDEN MYÖTÄ?

Marita Takatalo

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kesä 1998**

TIIVISTELMÄ

Takatalo, M. 1998. Muuttuuko koulukulttuuri vuosiluokattomuuden myötä? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius Instituutti. 156 s.

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää vuosiluokattomuuden vaikutusta koulukulttuurin muutokseen. Tutkimustehtävää lähestyttiin kolmesta näkökulmasta: vuosiluokattomuuden ilmeneminen tutkimuskoululla, millaisia vaikutuksia vuosiluokattomilla ratkaisuilla on ollut koulukulttuurin muutokseen ja muutosprosessin arviointi. Taustateorianä on organisaation ja koulun muutosta käsittelevää tutkimusta, koulukulttuuriin liittyvää tutkimusta sekä vuosiluokattomuuteen liittyviä koti- ja ulkomaisia tutkimuksia ja kokeiluja.

Tutkimuksessa sovellettiin etnografista tutkimusotetta. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla kaikki kohdekoulun viisi luokanopettajaa ensin yksilöhaastatteluissa ja sitten ryhmähaastattelussa. Opettajien työkokemus vaihteli kahdesta vuodesta lähes neljäänkymmeneen vuoteen. Haastattelujen välissä oli havaintopäivä koululla. Aineistoon kuuluu myös koulua koskevaa kirjallista materiaalia.

Koulun toteuttamassa vuosiluokattomuusmallissa oleellisinta oli lapsen yksilöllisen kehityksen huomioon ottaminen opetusjärjestelyissä sekä sosiaalisen kasvun tukeminen. Oppilaiden kehityseroja pyrittiin tasaamaan opetusta eriyttämällä sekä hidastamalla tai nopeuttamalla koko koulunkäyntiä. Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa oli mahdollista suorittaa ala-asteen oppimäärä 5 - 7 vuodessa. Koulussa oppilaat oli ryhmitelty ikäsekoitteisiin luokkiin siten, että alkuopetuksen muodostivat ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden oppilaat, jatkoryhmässä opiskelivat neljäs-, viides- ja kuudesvuotiset. Ikäsekoitteisten ryhmien positiivisina vaikutuksina sosiaalisen kasvun alueella opettajat mainitsivat tärkeimmiksi tekijöiksi toisten huomioon ottamisen, vastuun toisista, mallioppimisen sekä ystävyyspiirin laajenemisen.

Vuosiluokattomuuden myötä koulussa oli siirrytty ikäsekoitteisiin ryhmiin, lukujärjestys ja oppituntien pituudet muuttuneet joustavimmiksi ja opetussuunnitelma oli tehty vuosiluokattomuuden pohjalta. Arviointikäytänteitä oli muuttanut vuosiluokattomuuden lisäksi koulun osallistuminen kunnan yhteiseen arviointikokeiluun. Luokkahuonetyöskentelyyn ja opettajien yhteistyöhön ei vuosiluokattomuus ollut tuonut suuria muutoksia.

Muutosprosessia arvioitaessa voidaan tutkimuksen kohteena olevassa koulussa tapahtunutta muutosta nimittää siirtymämuutokseksi. Siirtymämuutoksessa vanhoja menettelytapoja oli purettu ja niiden tilalle oli tehty uusia järjestelyjä. Koulun muutoksessa oli havaittavissa onnistuneen muutoksen piirteitä.

Avainsanat: vuosiluokattomuus, koulukulttuuri, muutos

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	6
2 KOULUUN KOHDISTUVIA MUUTOSPAINTEITA	8
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	11
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISISTA LÄHTÖKOHDISTA	12
5 TUTKIMUSKOHTTEEN KUVAUS	15
5.1 Koulu	15
5.2 Oppilaat ja opetusryhmät	15
5.3 Henkilökunta	15
5.4 Opetussuunnitelma	16
5.5 Kokeilut	17
6 KENTTÄTUTKIMUKSEN KULUSTA	18
6.1 Alkuvaiheet ja kenttäkoulun valinta	18
6.2 Tutkimusaineiston hankinta	19
6.2.1 Haastattelut	20
6.2.2 Havaintopäiväkirja	21
6.2.3 Kirjallinen materiaali	22
6.2.4 Ryhmähaastattelu	22
6.2.5 Yhteenveto aineistosta	25
6.3 Aineiston järjestäminen ja analysointi	26
7 MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS JA MUUTTUMATTOMUUS KOULUSSA	29
7.1 Organisaation muutos	29
7.2 Organisaation muutosvoimat	36

7.3	Koulun muuttumattomuus	40
7.3.1	Koulun muutoksen historiaa	45
7.3.2	Miksi muutokset epäonnistuvat?	47
7.4	Onnistuneen muutoksen edellytyksiä	49
8	KOULUKULTTUURIN PIIRTEITÄ	53
8.1	Koulukulttuurin käsite	53
8.2	Luokkahuoneen vuorovaikutusmalli	55
8.3	Koulutyön puitteet	57
8.3.1	Koulurakennusten arkkitehtuuri	57
8.3.2	Aika	59
8.4	Arviointikäytänteet	61
8.5	Tiedon- ja oppimiskäsitys – heijastukset oppimateriaaleihin ja työtapoihin	62
8.6	Koulun valtarakenteet	67
8.7	Opettajuus ja opettajien uskomukset	71
8.8	Yhteistyökulttuuri	78
9	VUOSILUOKATON OPETUS	80
9.1	Käsitteet	80
9.1.1	Opiskelun vuosiluokkasidonnaisuus	80
9.1.2	Joustavat opetusjärjestelyt	82
9.1.3	Vuosiluokaton opetus	83
9.1.4	Luokattomuus	86
9.2	Perusteluja vuosiluokattomuudelle	86
9.2.1	Harrastuneisuus, kiinnostus, valinnaisuus	88
9.2.2	Oppilaiden kypsyystason mukainen eteneminen	89
9.2.3	Sosiaalinen ja henkinen kasvu	91
9.2.4	Taloudellisuus	95
9.3	Tutkimustuloksia ja kokemuksia vuosiluokattomuudesta	95
9.3.1	Kokemuksia ulkomailta	96
9.3.2	Kokemuksia Suomesta	102
9.4	Vuosiluokattomuuskokeilujen tavoiteltuja ja saavutettuja etuja	110
9.5	Mahdollisia ja esiin tulleita vaikeuksia	112

9.6 Vuosiluokattomuuden toteutuminen tutkimuksen kohteena olevassa koulussa	115
9.6.1 Siirtyminen vuosiluokattomuuteen	115
9.6.2 Opetusjärjestelyt	116
10 TUTKIMUKSEN MALLI	119
11 KUVAUSTA JA TULKINTAA KOULUKULTTUURIN MUUTOKSESTA VUOSILUOKATTOMASSA KOULUSSA	120
11.1 Vuosiluokattomuuden toteuttaminen	120
11.1.1 Vuosiluokattomuus ja oppilas	120
11.1.2 Vuosiluokattomuus ja opettaja	123
11.1.3 Vuosiluokattomuus ja koulutyön järjestäminen	127
11.2 Muutokset toimintakulttuurissa	129
11.2.1 Koulutyön puitteet	129
11.2.2 Arviointi	131
11.2.3 Luokkahuoneen vuorovaikutusmalli	132
11.2.4 Valtarakenteet	133
11.2.5 Opettajuus	133
11.3 Muutosprosessin arviointia	136
12 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	141
13 POHDINTA	144
LÄHTEET	150
LIITTEET	155
Liite 1: Teemahaastattelun teemat	155
Liite 2: Ryhmähaastattelun teemat	156

1 JOHDANTO

Oma kiinnostuksen kohteeni on ollut pitemmän aikaa muutos koulussa, tai ehkä pikemminkin koulun muuttumattomuus. Miksi niin monet lupaavat kokeilut ja koulun kehittämishankkeet eivät muuta koulun käytänteitä pysyvästi, vaan useimmiten tapahtuu pikku hiljaa paluu entiseen? Kouluasteesta riippumatta opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustaan pääsääntöisesti yksin, oppilas työskentelee yksin ryhmässä, oppii odottamaan vuoroaan, olemaan ilmaiseematta itseään ... Olen pohtinut sitä, mikä olisi sellainen koulutyön muoto, joka mahdollistaisi opettajien yhteistyön ja samalla muuttaisi opetus-oppimistapahtumaa vastaamaan paremmin nykypäivän haasteisiin.

Ne tiedot, mitä olin saanut luokattomuudesta eri yhteyksissä, herättivät mielikuvan koulusta, jossa olisi mahdollista muuttaa pedagogiikkaa, toimintatapoja ja organisatiota samanaikaisesti. Mahdollisuuteni osallistua Koulu toiminnallisena oppimiskeskusena Akvaario-seminaareissa pohtimaan koulun kokonaisvaltaista muutosta, on antanut kimmokkeen yhdistää muutoksen näkökulma vuosiluokattomuuteen. Näihin ajatuksiin pohjautuen tutkimustehtäväksi muotoutui koulukulttuurin muutoksen tarkastelu vuosiluokattomasti toimivassa ala-asteen koulussa.

Ala-asteen kouluissa on vuosiluokattomuutta kokeiltu Suomessa vasta 1990-luvulla, joten tutkimustuloksia ei ole kovinkaan paljon saatavissa. Tällä tutkimuksella on tarkoituksenaan kirjata yhden koulun toteuttamismalli ja tuoda uutta tutkimusta aiheesta, johon suhtaudutaan yleisessä koulukeskustelussa hyvinkin kriittisesti. Vuosiluokattomuuden kautta tarkastellaan koulukulttuurin piirteitä kirjallisuuden antamien viitteiden perusteella. Koulukulttuuria on tutkittu paljon ja näiden tutkimusten perusteella pystyy nostamaan ns. perinteisen koulukulttuurin piirteitä tarkastelun kohteeksi.

Jotta koulussa tapahtuvaa muutosta olisi helpompi ymmärtää, olen ottanut tutkimuksen teoriatueksi koulun muutostutkimuksen lisäksi organisaation muutosta käsittelevää tutkimusta. Olen pyrkinyt sitomaan koulussa tapahtuvan muutoksen yleiseen yhteis-

kunnassa tapahtuvaan kehitykseen ja murrokseen, joista nousevat kouluun kohdistuvat muutospaineet.

Tutkimuksessa käytetään etnografista tutkimusotetta. Tarkoituksenani ei ole pelkästään kuvata kyseisen koulun luokattomia ratkaisuja, vaan toivon aineistosta nousevan luokattomuusratkaisun taustalla olevia muutokseen johtaneita asioita, joiden analysoiminen keräämäni aineiston avulla auttaisi ymmärtämään muutosprosessia ja selittämään mahdollisia muutoksia koulukulttuurissa.

2 KOULUUN KOHDISTUVIA MUUTOSPAINTEITA

Yhteiskunnan muutosnopeuden lisääntyessä olemme tulleet uudentyypiseen tilanteeseen. Vielä joitakin vuosikymmeniä sitten oli ennustettavissa, mitä ympäristössä tulisi tapahtumaan. Tuohon aikaan organisaatiot vastasivat ympäristön kehitykseen "pienten askelten" kautta. Nykyään ovat organisaatioympäristöt melko lailla ennakoimattomissa. Tällaisessa tilanteessa on organisaatioiden kyettävä uudistamaan ajattelu- ja toimintatapojaan luovasti ja innovatiivisesti. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 74.)

Tällä hetkellä elämämme murrosvaihe, jossa yhteiskunta on siirtymässä jälkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan tai postmoderniin vaiheeseen, tuottaa perustavanlaatuisia muutoksia tavassa käsitellä, tuottaa ja välittää tietoa sekä suhtautumisessa tietoon. Koulut sopeutuvat yhteiskunnalliseen toimintaympäristöönsä ja sieltä kohdistuviin odotuksiin, joten yhteiskunnassa vallitsevat tieto- ja muut käsitykset heijastuvat, joskin viiveellä, koulujen toimintatapoihin. Koulun toiminnan uudistusvaatimuksille syntyy kuin sosiaalinen tilaus silloin, kun koulussa vallitsevat käsitykset ja opetustraditio joutuvat ristiriitaan tuotantoelämän preferoimien ja edellyttämien tieto-taitokäsitysten kanssa. (Olkinuora 1994, 56.)

Työelämän hierarkkiset rakenteet ovat väistymässä ja tilalle on tulossa joustavampia toimintatapoja. Ympäristön monimutkaistuminen ja muutosnopeuden lisääntyminen edellyttävät ajattelun ja toimintatapojen muuttumista. Muutoksen suuntaa on kuvattu mm. siirtymisenä mekaanisista organisaatioista orgaanisiin organisaatioihin ja byrokraattisista organisaatioista kohti avoimia, joustavia organisaatioita. Uudenlaiset organisaatiot perustuvat joustavuuteen, asiakaskeskeisyyteen ja korkeatasoiseen laatuun. Ne ovat luonteeltaan matalia, kevyitä, monitaitoisia, tiimeille ja verkostoille perustuvia rakenteita, johtajuus on niissä valtuuttamista ja ihmisten valmentamista ja johtamisfilosofia on ilmaistu selkeästi ja tiedostettu avoimesti kaikille. Työssä korostuvat yhteistyötaidot ja moniammattilaisuus. Työ on kehittymässä ammatillisesti laaja-alaiseksi ja siihen liittyy tilannejoustavuus, mihin kuuluu työn kognitiivinen säätely, suunnittelu ja itsekontrolli. (Helakorpi ym. 1996, 74-75.)

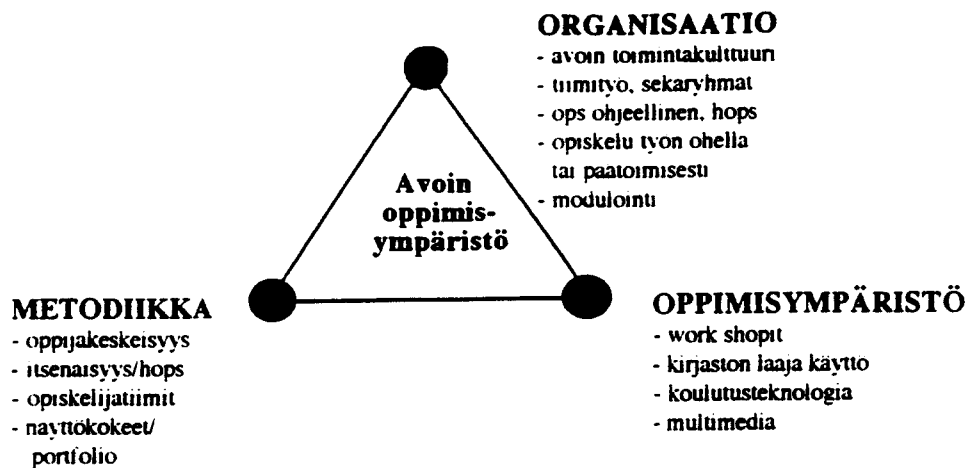
Vaikka tulevaisuuden ennustaminen on epävarmaa, on todennäköistä, että Suomi on tulevaisuudessa korkean tekniikan, nopean tiedonvälityksen ja kansanvälisen vuoro-vaikutuksen yhteiskunta. Teollisuutemme perusta on edelleen metsä- ja metalliteollisuus. Kasvualueita ovat elektroniikka, telekommunikaatio, biotekniikka ja ympäristötekniikan sovellutukset. Tulevaisuuteen liittyy myös kuljetukseen, energiatekniikkaan, terveyteen ja hyvinvointiin sekä rakentamiseen liittyvät teolliset toiminnot. Kaikelle teolliselle toiminnalle on tyypillistä uuden tekniikan, uuden tiedon sekä uudenlaisten organisaatio- ja johtamistapojen soveltaminen. Uudistuminen ja muuttuminen on selviytymiskeino, joka vaatii niin organisaatioilta kuin ihmisiltäkin joustavuutta, ahkeruutta ja valmiutta kehittää itseään jatkuvasti. (Helakorpi ym. 1996, 46–47.)

Laman aiheuttamat julkisen sektorin leikkaukset uhkaavat aiemmin kohtuullisen hyvää osaamistamme koulutustason, tutkimuksen ja teknologian suhteen. Osaamisen tulisi antaa nykyistä enemmän valmiuksia oman elämän hallintaan, oma-aloitteisuuteen ja luovuuteen. Hierarkkisten rakenteiden madaltuessa ja johtamistavan muuttuessa yksittäisen työntekijän vapaus ja vastuu lisääntyvät. Tämä edellyttää työntekijältä tietoa ja näkemystä koko yrityksen toiminnasta. (Helakorpi ym. 1996, 48.)

Edellä kuvatut yhteiskunnalliset ja työelämässä tapahtuneet muutokset heijastuvat myös kouluun ja opetukseen. Koulun tulisi opetuksessaan ottaa huomioon ne valmiudet, joita tämän päivän oppilaat tarvitsevat huomisen työelämässä ja yhteiskunnassa.

"Rokotettu ja rippikoulun käynyt" takasi niin työmarkkina- kuin yhteiskuntakelpoisuudenkin yleisen oppivelvollisuuden astuttua voimaan vuonna 1921. Tämän päivän tilanne on oleellisesti toinen. Yhteiskunnallinen muutos on nopeutunut sellaiseksi, ettei kerran opittu riitä koko eliniäksi. Elinikäinen oppiminen ja uuden omaksuminen ovat haasteita, joihin on kyettävä yksilötasolla vastaamaan. (Stachon 1997, 10–11.)

Tämänhetkisessä koulukeskustelussa puhutaan koulun kehittämisestä toiminnallisen koulun suuntaan. Konstruktivistiset ja aktiiviset oppimiskäsitykset ovat pohjana luotaessa uutta avointa oppimisympäristöä. Avointa oppimisympäristöä voidaan kuvata kuvio 1 avulla.



KUVIO 1. Avoimen oppimisympäristön opiskelun elementit (Helakorpi & ym. 1996, 137).

Vaikka mallissa korostuvat oppimisen prosessimaisuus, itseohjautuvuus ja tiimityö, ei pelkkä metodiikan muutos uusien oppimiskäsitysten mukaisiksi riitä, vaan muutoksen on tapahduttava myös organisaation ja oppimisympäristön tasolla. Koulun toiminnan organisointi tulisi tapahtua avoimen toimintakulttuurin suuntaan. (Helakorpi ym. 1996, 137–138.)

Dryden ja Vos (1996, 63) viittavat Handyn (1989) näkemykseen, jonka mukaan opiskelun tulisi olla enemmän työnteon kaltaista. Silloin se perustuu todellisiin ongelmiin ja tehtäviin, jotka on ratkaistava ja suoritettava. Tällöin ryhmässä on erikäisiä oppilaita, joita kaikkia tarvitaan. Tällaisessa koulussa on mahdollista oppia enemmän, koska toiminnan idea on nähtävissä ja lisäksi sen kautta saa paremman käsityksen maailmasta, johon koulunkäynnin jälkeen siirrytään.

Myös opettajan työ on tänä päivänä monitahoisempaa kuin aiemmin. Oppilasaines on yhä heterogeenisempää, on myös kyettävä vastaamaan nopeasti muuttuvan teknologian haasteisiin. Yhteiskunnan eri kerrokset odottavat tasokasta koulutusta. Myös globaali kaupallisuus on tiukentanut kouluun kohdistuvia vaatimuksia. Onnistujien ja epäonnistujien kuilu on syventynyt sosiaalisten olojen heikkenemisen myötä. (Fullan 1994, 22.)

Miten vuosiluokaton koulu voisi vastata edellä esitettyihin haasteisiin? Mahdollistaako vuosiluokattomana toimiva koulu luokallista paremmin muutoksen sekä pedagogisella että organisatorisella tasolla siten, että koulu muuttuu vastaamaan paremmin nyky-yhteiskunnan vaatimuksia?

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Edellisen luvun loppukysymyksistä lähtevät liikkeelle tämän tutkimuksen tutkimustehtävät. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä on selvittää, *miten vuosiluokattomuus ilmenee tapaustutkimuksen kohteeksi valitussa koulussa*. Tämä on tutkimuksen rajatuin ongelma ja siihen voidaan hakea vastauksia täsmällisten kysymysten avulla:

- Miten vuosiluokattomuus ilmenee oppilaan koulunkäynnissä?
- Miten vuosiluokattomuus ilmenee opettajan toiminnassa?
- Miten vuosiluokattomuus ilmenee koulutyön yleisissä järjestelyissä?

Toisena tutkimustehtävä on selvittää, *millaisia vaikutuksia vuosiluokattomilla ratkaisuilla on ollut koulun kulttuuriin*. Koska näkymättömän kulttuurin esiin saaminen näin lyhyessä kenttätyöajassa on erittäin vaikeaa, rajoittuu toisen tutkimustehtävän tarkastelu pääasiassa koulun näkyvään toimintakulttuuriin. Tutkimustehtävään voidaan hakea vastauksia koulutyön puitteita, arviointia, valtarakenteita, luokkahuoneen vuorovaikutusmallia ja opettajuutta tarkastelemalla.

Muutosprosessin arviointi on tämän työn kolmas tutkimustehtävä. Muutosprosessin tarkastelu eksaktien kysymysten kautta ei ole mahdollista tämän kaltaisessa tutkimuksessa. Koulussa tapahtunutta muutosta voidaan tarkastella sekä teoriasta että aineistosta käsin. Tässä vaiheessa, kun aineisto on pitkälle tuntematonta, on mahdoton sanoa, millaisia muutosprosesseja sieltä nousee. Kysymykset aineistolle syntyvät pitkälti vasta aineiston analyysin yhteydessä. Kirjallisuuden perusteella tehdyt kysymykset saattavat jäädä tyystin vastausta vaille, vaikka aiempien tutkimusten perusteella on voinut hahmottaa muutosprosessin taustaa yleisellä tasolla. Kahden jälkimmäisen tutkimustehtävän kohdalla olen joutunut turvautumaan tutkijan esiymmärrykseen enemmän kuin ensimmäisen tutkimustehtävän osalla.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISISTA LÄHTÖKOHDISTA

Koulun toiminnan ja muutoksen tutkimiseen laadullinen tutkimusote tuntui luontevalta valinnalta. Tutkimuksen taustaksi lukemistani organisaatiokulttuuria ja organisaatiokulttuurin muutosta käsittelevästä kirjallisuudesta ei tuntunut löytyvän sopivaa metodologista mallia omalle tutkimukselleni, vaikka useissa niissäkin oli käytetty laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Valtaosa niissä esitellyistä tutkimuksista koskivat yrityselämää tai suuria julkisen sektorin laitoksia. Niistä sain kyllä näkökulmia ja viitteitä omaa tutkimustani varten.

Tutkimusaiheen jäsenyessä ja tutkimussuunnitelman edetessä etnografinen tutkimusote osoittautui lähinnä sopivammaksi metodologiseksi viitekehyyksi tähän tutkimukseen. Syrjäläisen (1994a, 77–78) mukaan etnografisen tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan etsimä ja saama tieto on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista. Se on myös rajallista ja sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. Etnograafikko pyrkii lisäämään inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja herättämään keskustelua ja uusia ajatuksia. Se ei pyri esittämään yhtä ainutta totuutta, jokaisella yksilöllä on omat kokemuksensa ja niihin liittyvät totuutensa.

Oman tutkimukseni tarkoitus on lisätä ymmärrystä koulun muutosprosessista. Näkökulma, jonka olen valinnut on vuosiluokattomuus, koska vuosiluokattomuutta toteuttavalla koululla on jouduttu tekemään sekä pedagogisia että hallinnollisia ratkaisuja. Opettajien puheet ja omat havaintoni eivät ole totuus koulussa tapahtuvasta muutosprosessista, vaan kysymyksessä on enemminkin opettajien kokemukset ja minun niistä tekemäni tulkinta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen mukaisesti joku toinen tutkija voisi valita erilaisen näkökulman tutkimustehtävien tarkasteluun ja pääsisi samalla aineistolla erilaiseen tulokseen. Pidän tärkeänä etnografisessa tutkimusmenetelmässä subjektiivisuuden ja ihmisen omia kokemuksia arvostavaa näkökulmaa. Tutkimuksen näkeminen myös keskustelun herättäjänä ja uusia ajatuksia tuovana viehättää minua.

Koska tutkimukseni käsittelee myös koulun kulttuuria, on siinä myös kulttuuritutkimuksen piirteitä. Alasuutari (1994, 46) näkee, että ehkä tärkein yhteys laadullisen tutkimuksen ja kulttuuritutkimuksen välillä on se, että molemmissa selittäminen perustuu ymmärtävään selittämiseen. Selitysmallien ei oleteta esittävän universaaleja lainalaisuuksia, vaan keskeistä on ilmiön paikallinen selittäminen, tehdään selväksi juuri tietty historiallisesti ja kulttuurisesti ehdolliseksi ymmärretty asia. Tämän näkökulma vahvisti käsitystäni pienen koulun kelpaamisesta tutkimusesimerkiksi.

Tarkoitukseni ei ole testata, toimiiko koulun vuosiluokattomuus, vaan kuvata miten se toimii. Tämän toiminnan mukanaan tuomia muutoksia vertaan koulukulttuuria ja koulun muutosta käsittelevässä kirjallisuudessa esiintyviin käsityksiin. Tätä päättelyä teen lähinnä abduktiivisen päättelyn avulla (vrt. Grönfors 1982, 36–37). Huomioni on kohdistunut muutoksen ilmiönä. Aineistosta pyrin etsimään johtolankoja, jotka kuljettavat muutoksen esiin saamiseen. Alasuutarin (1994, 35) mukaan arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä.

Muutoksen tutkiminen ja esiin saaminen on ongelmallista. Muutoksen arvioinnissa voidaan ottaa esille muun muassa seuraavat näkökulmat:

- Tarpeiden ongelma: Kuka määrittelee muutoksen tarpeen ja kenen toimesta muutosta on lähdetty suorittamaan?
- Tavoitteiden ongelma: Tavoitteista luodaan kriteerit tulosten arvioinnille? Miten arviointikriteerit johdetaan ja kuka on oikeutettu arvioija?
- Operationalisoinnin ongelma: Miten tavoitteet saadaan mitattavaan muotoon, kun arvioinnin kohteena on sosiaalinen ilmiö?
- Vaikuttavuuden ongelma: On vaikea määrittää, mistä mahdolliset muutokset johtuvat, koska väliin tulevia muuttujia on paljon. Tyypillisimpiä niistä ovat ajan kuluminen ja kohteen omaehtoinen kypsyminen. (Haapaniemi 1996, 154.)

Laadullisen tutkimuksen metodikirjoissa pohditaan paljon merkityksen käsitettä. Yksi laadullisen tutkimuksen peruskysymys koskee sitä suhdetta, joka on inhimillisellä toiminnalla ja toiminnan merkityksellä. Sosiaalinen todellisuus rakentuu erilaisista merkityksistä. Tämä tulee painotetusti esille kulttuuritutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1996, 49.) Kulttuurisia jäsenyyksiä ja merkitysjärjestelmiä on hyödyllistä tarkastella sekä toimijoiden että rakenteiden näkökulmasta. Kulttuuritutkimuksen näkökulmasta merkitysrakenteet eivät käytä ihmistä, vaan jäsentäessään maailmaa ja toimiessaan siinä ihmiset käyttävät ja soveltavat merkitysjärjestelmiä, kulttuurisia jäsenyyksiä, malleja, skeemoja tai tulkintarepertuaareja. Toisaalta taas korostetaan, että yhteiskunnassa yleisesti käytetyt mallit tai jäsenyykset tuottavat ja uusintavat sosiaalista todellisuutta ja ovat sen osa. (Alasuutari 1994, 63.)

Jos tarkastelen omaa toimintaani tutkijana, niin joudun myös miettimään, kuinka paljon tutkimusaiheeni suuntaa huomioni niihin merkityksiin ja ilmiöihin, joista koen olevan hyötyä tutkimusaiheeni kannalta. Samalla havainnointitilanteessa jää kenties huomioni ulkopuolelle asioita, joilla ei ole minulle välitöntä merkitystä, mutta jotka saattaisivat avata kyseisen koulun kulttuuria aivan uudesta näkökulmasta. Vaikka koulukulttuuriin liittyvät käsitteet ja merkit olisivatkin minulle opettajana tuttuja ja sisäistyneitä, niin että pystyn suunnistamaan koulun kuin koulun arkitodellisuudessa melkoisen sujuvasti, tutkijana tämä tuttuus saattaa suunnata huomioni vain niihin merkityksiin, joita tiedän koulussa joka tapauksessa oleva. Toisaalta intersubjektii-visuuden toteutumista on helpottanut se, että oma koulutukseni ja toimintaympäristöni on sama kuin haastattelemillani henkilöillä. Useimmat kouluun liittyvät käsitteet olivat selviä ja merkitsivät samaa sekä minulle, että haastateltavilleni. Vaarana tässä tuttuuden tunteessa on, ettei välttämättä tule tarkastaneeksi, pitääkö tämä paikkaansa.

5 TUTKIMUSKOHTTEEN KUVAUS

5.1 Koulu

Koulu sijaitsee Länsi-Suomen läänissä maaseutukunnassa. Koulupiiri on perustettu vuonna 1946. Koulu toimi aluksi tilapäisissä tiloissa, ennen kuin nykyinen koulurakennus valmistui vuonna 1953. Koulurakennus on peruskorjattu vuonna 1985.

5.2 Oppilaat ja oppilasryhmät

Koulun oppilasmäärä oli lukuvuonna 1997 – 98 105, joista tyttöjä oli 47. Noin puolet koulun oppilaista oli kuljetusoppilaita. Oppilaat oli ryhmitelty alkuopetus- ja jatko-opetusluokkiin. Alkuopetusluokkia oli kaksi, kummassakin oli 1 – 3 luokkien oppilaita. Alkuopetusryhmien oppilasmäärä oli yhteensä 51 oppilasta. Jatko-opetus oli ryhmitelty siten, että toisessa luokassa oli oppilaita 3 – 5 luokilta ja toisessa 5 – 6 luokilta. Oppilasmäärä kummassakin luokassa oli 27.

5.3 Henkilökunta

Koulussa toimi koulunjohtajan lisäksi neljä luokanopettajaa. Yksi luokanopettajista, joka on koulutukseltaan myös erityisopettaja, opetti eri kokoisia ja eri asteisia lähinnä äidinkielen ryhmiä eikä hänellä ollut omaa luokkaa. Hän hoitaa myös koulun erityisopetuksen. Kielten opettaja, tekstiilityön ja teknisentyön opettajat olivat yhteisiä toisten koulujen kanssa. Luokanopettajista yksi oli mies ja neljä naista. Opettajien viikkotuntimäärät lukuvuonna 1997 – 98 vaihtelivat 23 ja 27 välillä, lukuunottamatta myös erityisopettajana toimivaa luokanopettajaa, jonka tuntimäärä oli 16. Koululla toimi erään oppilaan apuna henkilökohtainen koulu-

avustaja. Muuta henkilökuntaa oli koululla kolme: talonmies–siistijä, siistijä sekä keittolanhoitaja.

5.4 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman mukaan koulu noudattaa Peruskoululaissa ja –asetuksessa määrättyjä normeja sekä koulun omia painotuksia, joita ovat kansainvälisyys, ihmissuhdetaidot, luonto ja luonnonsuojelu sekä "kylähulluus", mikä tarkoittaa rohkeutta olla oma itsensä ja rohkeutta toteuttaa itseään sekä omia ideoitaan. Näistä arvoista nousee koulun toiminta–ajatus:

... koulussa kasvaa elämästä innostuneita, tiedonhaluisia ja kielitaitoisia rohkeita nuoria, jotka kestävät epävarmuutta ja kritiikkiä. He huolehtivat itsestään ja muista, rakastavat luontoa ja kauneutta.

Koulun opetussuunnitelma on laadittu vuosiluokatonta opetusta varten ja on lyhykäisyydessään seuraava: Me teemme parhaamme. Se, mitä tuo parhaamme on, selviää mukana olevista liitteistä, joita kertyy 18 sivua. Alkuopetuksen opetussuunnitelmassa korostuvat perustaidot, joita ei ole jaoteltu luokkatasojen mukaan. Jatko–opetusryhmän oppisisällöt on kirjattu otsikoitten Itämeri, Välimeri ja Valtameri alle. Itämeri sisältää neljännen, Välimeri viidennen ja Valtameri kuudennen vuoden oppisisällöt. Oppisisältöjen valinnassa on otettu huomioon kunnan oppiainetyöryhmän suositukset sekä vanhempien toiveet. Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden omaehtoista tiedohankintaa. Vuosiluokattomuuteen viittaa opetussuunnitelman maininta oppilaiden erityistarpeen huomioon ottaminen joustavien ryhmitysten ja eriyttämisen kautta. Opetusmenetelmistä on kirjattu projektityöskentely ja kokonaisopetus, sen vuoksi eri oppiaineiden tuntijakoa ei nähdä oppilaitten viikottaisena työmääränä, vaan vuosittaisena/ala–asteen aikaisena kokonaismääränä tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetussuunnitelman hallinnollisen osan mukaan koulu toimii luokattomana kokeilukouluna ja koulun henkilökunta on sitoutunut luokattomuuden sekä uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen ja kehittämiseen sekä mahdollisiin toimenkuvan muutoksiin.

Koulussa on laadittu oman opintokirjan alkuopetusta varten. Opintokirja koostuu viidestä puusta, joitten runkoon ja lehtiin on kirjoitettu eri osa-alueiden tavoitteet. Kun tavoite on saavutettu, väritetään kyseinen rungon tai lehden osa. Näin seurataan kunkin oppilaan perusteitojen kehittymistä. Opintokirjaan merkitään oppilaan siirtyminen jatko-opetukseen. Opintokirjan ohella tehdään erilaista itsearviointia. Jatko-opetus on koko kuntaa kattavassa kokeilussa, jossa numeroarviointiin siirrytään vasta kuudennen luokan keväällä, silloinkin vain matematiikan, äidinkielen ja englanninkielen osalta. Muu arviointi tapahtuu sanallisena ja perustuu paljolti oppilaiden itsearviointiin. Molempien ryhmien vanhempien kanssa käydään lukuvuosittain arviointikeskustelut, joissa oppilas on mukana.

Opetussuunnitelma sisältää myös maininnan koulun itsearvioinnista. Asetettuja tavoitteita sekä niiden toteuttamista seurataan jatkuvasti ja tarvittaessa opetussuunnitelmaa muutetaan arvioinnin perusteella.

5.5 Kokeilut

Koulu on mukana Opetushallituksen akvaarioprojektissa luokattomuuden, arvioinnin ja joustavien työaikojen osalta sekä Opetushallituksen opetussuunnitelman seurantatutkimuksessa. Koulu on ollut myös mukana STAKESin perhekasvatusprojektissa sekä Raahen ohjelmistopankin HAITEK-projektissa. Vuosiluokattomana kokeilukouluna koulu on toiminut syksystä 1993 alkaen. Vuosiluokattomuuteen siirtymistä ja koulun opetusjärjestelyjä kuvataan luvussa 9.6.

6 KENTTÄTUTKIMUKSEN KULUSTA

6.1 Alkuvaiheet ja kenttäkoulun valinta

Väljä tutkimussuunnitelma syntyi syksyn 1996 aikana. Kirjallisuutta lukemalla se täsmentyi vähitellen lukuvuoden 1996 – 97 aikana. Tutkimuksen taustaksi olen lukenut muutoskirjallisuutta, koulukulttuuritutkimuksia sekä luokattomuuteen liittyvää kirjallisuutta ja koulujen kokemuksia luokattomuudesta.

Löytääkseni riittävän edustavan kohteen tutkimukselleni perehdyin Opetushallituksen julkaisemaan Akvaarioprojekti-kirjaan, jossa esitellään Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen (VSOP) aiheverkossa mukana olevat koulut. Luettelosta löytyi yli neljäkymmentä peruskoulun ala- ja yläastetta sekä erityiskoulua, joiden esittelyissä on avainsanana luokattomuus. Akvaariokoulutuksissa mukana olleena tiesin, ettei luokattomuus-sana vielä takaisi sitä, että koulu todella toimisi vuosiluokattomana. Tutkimuskoulun valitsemiseen tutkimuskohteeksi vaikutti se, että koulussa pystyy suorittamaan ala-asteen opinnot 5 – 7 vuodessa, joten yksi luokattomuuden määrittelmistä toteutuu koulussa käytännössä. Koulun koko, neljä perusopetusryhmää, vaikutti myös osaltaan valintaan. Koska koulu on pieni, oli mahdollista haastatella koko koulun opettajakunta sekä yksitellen että ryhmähaastattelussa.

Heinäkuun 1997 loppupuolella otin yhteyttä tutkimuskoulun johtajaan, jolle esitin toiveeni päästä haastattelemaan koulun opettajia heidän luokattomuuteen siirtymisestään. Ensimmäinen puhelinkontakti vahvisti myös sen, että koulusta löytyi riittävästi vuosiluokattomuuden piirteitä työtäni varten. Koulunaloitusviikolla koulunjohtaja keskusteli opettajakunnan kanssa ja 17. elokuuta varmistui pääsyni kentälle.

Elokuun viimeisellä viikolla kävin tapaamassa opettajia kertoakseni tutkimushankkeesta ja tutustuakseni heihin. Keskustelimme työni teemoista ja opettajien anonyymiteetin turvaamisesta. Sovimme haastattelupäivistä ja samalla sain luvan tulla

havainnoimaan koululle. Opettajat näkivät tutkijan tulemisessa kouluun mahdollisuuden pysähtyä itsekkin miettimään omaa työtään toisella tavalla, kuin sitä tulisi tehtyä arjen tiimellyksessä. Opettajien ehdotuksesta otin viidenneksi haastateltavaksi erityisopettajan, joka oli toiminut luokanopettajana siinä vaiheessa, kun vuosiluokattomuutta suunniteltiin ja siihen siirryttiin. Haastateltavien työkokemus vaihteli toista vuottaan aloittavasta nuoresta opettajasta helmikuussa 1998 eläkkeelle jäävään opettajaan, kolmella muulla työvuosia oli takanaan noin 20. Haastateltavista yksi on mies- ja neljä naisopettajaa.

6.2 Tutkimusaineiston hankinta

Aineistoni koostuu viiden opettajan yksilöhaastattelusta, ryhmähaastattelusta ja havaintopäiväkirjasta yhden koulupäivän osalta. Aineistoon kuuluu myös kirjallista materiaalia: opetussuunnitelma, koulun tiedotuslehti, koulun esite, alkuopetuksen opintokirja sekä opettajien lukujärjestykset.

Haastattelut tein syyskuun alkupuolella tapaamalla kunkin opettajan koululla koulupäivän jälkeen. Syyskuun viimeiset viikot käytin nauhojen purkamiseen ja litterointiin. Tekstiä kertyi lähes 50 sivua. Lokakuun alussa vietin päivän koululla kiertelemällä eri luokissa ja seuraamalla opettajien työskentelyä ja opetusjärjestelyjä. Seuraavana päivänä kirjoitin havainnot puhtaaksi. Ryhmähaastattelun suoritin lokakuun puolessa välissä erään opettajan kotona. Koska ryhmähaastattelu vaati aikaa enemmän, koettiin miellyttävämpi ympäristö tärkeämmäksi kuin yksilöhaastatteluissa. Ryhmähaastattelutilanteessa oli mukana myös koulun englannin opettaja, joka on tullut kouluun vasta sen siirryttyä vuosiluokattomuuteen. Ryhmähaastattelu kesti yli kaksi tuntia ja siitä tuli 25 sivua litteroitua tekstiä. Litterointi oli aikaa vievää, mutta sitä tehdessäni pääsin samalla ikään kuin sisälle aineistoon. Aineistonkeruun ja litteroinnin jälkeen siirryin takaisin tutkimukseni teoriaosuuteen. Sen jälkeen teorian ja aineiston lukeminen on vuorotellut ja limittynyt. Varsinaisen aineiston analyysin tein kesällä 1998.

6.2.1 Haastattelut

Teemahaastattelu tuntui luontevimmalta valinnalta aineistonkeruumenetelmäksi, onhan haastattelu yleisin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruutapa. Keräsin haastatteluaineistoni sekä yksilö- että ryhmähaastattelun avulla. Ajattelin näin pääseväni tarkastelemaan muutosta ja vuosiluokattomia ratkaisuja kahdesta eri näkökulmasta: yksittäisen opettajan kokemana sekä koko opettajakunnan eräänlaisena yhteisenä muistelutyönä. Koska tutkimukseni pohjautuu etnografiseen tutkimusotteeseen ja Syrjäläinen (1994a, 86) määrittelee etnografisen tutkimuksen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olevan tunteva, tavoitteellinen, ajatteleva ja kieltä käyttävä, niin kielellisessä vuorovaikutustilanteessa hankitun tiedon avulla ajattelin saavuttavani parhaiten etnografisen tutkimuksen tavoitteen, inhimillisen ymmärryksen lisäämisen.

Kieli toimii ihmisellä sekä ajattelun että vuorovaikutuksen välineenä, näin sen merkitys korostuu tutkimuksessa. Kielen kautta tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Kiinnostavaa on myös se, miten kieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, mitä kielen avulla kerrotaan ja kuvataan, mitä sen käyttäminen saa aikaan jne. Tämä vaikuttaa myös siihen, että eri tyyppiset haastattelut tavoittavat eri tyyppistä tietoa. (Eskola & Suoranta 1996, 109; Syrjäläinen 1994a, 77.)

Eskolan ja Suorannan (1996, 65–67) ohjeita noudattaen mietin etukäteen teemahaastattelun aihepiirit, teema-alueet. Teemojen etukäteen miettiminen takasi sen, että kaikkien haastateltavien kanssa tuli käytyä läpi samat teema-alueet, vaikka kysymysten järjestys ja laajuus vaihtelivatkin haastateltavasta toiseen. Haastattelukysymysteni muotoutumiseen haastateltavasta toiseen vaikutti myös se, että pystyin käyttämään edelliseltä haastateltavalta saatuja tietoja seuraavien haastateltavien kanssa. Eli pystyin tarkentamaan joitakin teemoja ja tarkistamaan, olinko tulkinnut jonkin asian oikein. Kysymysten lisäksi haastattelurunko sisälsi kirjallisuuden pohjalta kerättyjä koulukulttuuriin liittyviä väitteitä, joita toivoin opettajien kommentoivan. Haastatteluteemat ovat liitteinä. (Liitet 1 ja 2)

Syrjäläinen (1994a, 86) katsoo, että haastattelut kannattaisi aloittaa vasta sitten, kun takana olisi tarpeeksi pitkä havainnointijakso. Tämän havainnointijakson aikana tutkija perehtyisi samalla kirjallisuuteen. Kirjallisuuden ja havainnoinnin perusteella hän voisi laatia kattavan haastattelurungon. Omassa työssäni laadin yksilöhaastattelujen haastattelurungon kirjallisuuden pohjalta ennen havainnointia. Kirjallisuudesta sekä omista kokemuksistani olin saanut mielestäni melko kattavan teemahaastattelurungon. Haastattelurunko koostui kysymyksistä sekä perinteiseen koulukulttuuriin liittyvistä väitteistä. Haastattelurungon testasin koehaastattelemalla oman kollegani, jonka kanssa totesimme haastattelurungon toimivan. Havainnointipäiväni ajoittui yksilöhaastattelujen ja ryhmähaastattelun väliin. Ryhmähaastattelun teemat nousivat osittain kirjallisuuden, osittain yksilöhaastattelujen ja havaintopäivän pohjalta.

Alasuutari (1994, 124) tarkastelee myös haastattelijan roolia haastattelutilanteessa. Hän näkee haastattelijan käyttäytyvän vaistonvaraisesti oman sukupuolensa ja kulttuurisen ryhmänsä mukaisesti. Tältä kannalta katsoen haastattelijan reaktiot ovat osa tutkimusaineistoa, dokumentteja tällaista haastattelijan hallitsemasta "selkäydintiedosta". Kun olen kuunnellut omia reaktioitani haastattelutilanteissa, huomaan varsinkin ryhmähaastattelun aikana osallistuvani keskusteluun, en niinkään haastattelijana kuin yhtenä opettajana. Silloin, kun aihe kävi mielenkiintoiseksi ja omaa työkokemustani sivuavaksi vaihdoin muutaman kerran rooliani huomaamatta.

6.2.2 Havaintopäiväkirja

Osallistuvasta havainnoinnista puhutaan silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan ja tutkimus tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa. Kouluetnografiassa tutkija on yleensä luokahuoneessa tarkkailijana, mutta jos tutkimus kestää ajallisesti pidempään, osallistuu tutkija usein koulun toimintaan tavalla tai toisella. (Syrjäläinen 1994a, 84.) Koska etnografisella tutkimuksella on tarkoituksenaan kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä, on näkökulma käytäntöjen sisäinen ymmärtäminen. Toiminnallista kokonaisuutta ei hajoiteta paloihin (muuttujiin tai variaabeleihin), vaan pyritään hahmottamaan tilanne kokonaisvaltaisemmin.

Kokonaisvaltaisuudella on myös havaintotilanteessa ongelmansa, se saattaa kääntyä vaikutelmanvaraisuudeksi ja liialliseksi subjektiivisuudeksi. (Eskola & Suoranta 1996, 80.)

Oma havainnointijaksoni kattaa vain yhden koulupäivän. Alkuperäinen tarkoitukseni oli pohjata tutkimukseni pelkkään haastatteluaineistoon, mutta päädyin kuitenkin yhden havaintopäivän mukaanottamiseen. Ajattelin, että havainnointi tukisi haastattelujen tulkintaa ja ymmärtäisin joitakin käytänteitä paremmin, kun näkisin myös oppilaat toiminnassa. En nauhoittanut havainnointitilanteita, vaan tein niistä lyhyet kenttämuistiinpanot. Havaintopäiväkirja sisältää kuvauksen oppilaiden toiminnasta sekä opettajan toiminnasta jokaisessa luokassa. Sen lisäksi siinä on havaintoja koulun muista toiminnoista, jotka ovat silmin havaittavissa.

6.2.3 Kirjallinen materiaali

Haastattelujen ja havainnoinnin tueksi sain koululta havaintopäivänä mukaani opetussuunnitelman, tutkimussyksynä jaetun koulutiedotteen, koulun esitteen, opettajien lukujärjestyksiä sekä alkuopetuksen opintokirjan. Opettajien lukujärjestykset ovat auttaneet hahmottamaan, miten oppilasryhmät liikkuvat opettajalta toiselle ja kuinka paljon saman ryhmän oppilaat ovat kokonaisuudessaan yhdessä. Opetussuunnitelma on antanut tietoa koulutyön perusteista ja opintokirja auttanut tulkitsemaan opettajien arviointia koskevia puheita.

6.2.4 Ryhmähaastattelu

Miettiessäni ryhmähaastattelun ottamista yksilöhaastattelujen rinnalle, löysin siihen hyviä perusteluja Alasuutarin (1994) teoksesta. Alasuutarin mukaan suorittamalla ensin yksilöhaastattelu ja sen jälkeen ryhmähaastattelu, olisi ryhmähaastattelussa mahdollisuus saada palautetta yksilöhaastatteluista ja katsoa, mitä uutta tietoa vastaajat kykenevät antamaan tutkittavasta asiasta, kun he käyttävät ryhmää apuna. Jos haastateltavia yhdistää jokin ryhmän jäsenyys, yhdistävät kokemukset tekevät

käyttäytymisestä julkista ja ryhmän kontrolloiva vaikutus voi olla olennainen. Jos kyseessä on luonnollinen ryhmä, soveltavat ryhmän jäsenet myös ryhmähaastattelutilanteessa arkielämästään tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Tällaisessa tilanteessa nousee esille se, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä. Yhdessä haastateltaessa unohtaminen ja väärinymmärtäminen on vaikeampaa kuin yksilöhaastatteluissa. Tällöin tulevat myös ryhmän normit helposti esille, vaikkei niitä erityisesti kysyttäisikään. (Alasuutari 1994, 131; Eskola & Suoranta 1996, 72.)

Ryhmäkeskustelutilanteessa keskustelu ei jää vain haastattelijan ja haastateltavan väliseksi kysymys-vastaus -keskusteluksi, vaan tutkija saattaa jäädä ajoittain siitä sivuun ryhmän jäsenten tehdessä toisilleen kysymyksiä, pohtia ryhmän suhtautumistapaa tai kiistellä joidenkin asioiden tulkinnoista. Tässä tilanteessa tutkija saa arvokasta tietoa siitä millaisia termejä, käsitteitä, hahmotustapoja ja argumentaatiostruktuureja ryhmä käyttää ja joiden puitteissa ryhmä toimii ja ajattelee kulttuurisena ryhmänä. Yksilöhaastattelutilanteessa näitä asioita voidaan tietysti kysellä haastateltavalta, mutta ryhmätilanteessa kulttuuri on sillä tavoin läsnä, että toinen toisilleen puhuessaan ryhmän jäsenet voivat käyttää "sisäpiirin" termejä. (Alasuutari 1994, 131-132.)

Ryhmäkeskustelutilanteen erittelyssä voidaan tarkastella myös organisaation hierarkiaa ja vuorovaikutusrakennetta. Kuka vastaa kysymyksiin ensimmäisenä, kuka tai ketkä voivat keskeyttää toisten puheen, missä määrin erilaisista tulkinnoista keskustellaan tai ollaan erimielisiä. Keskustelutilannetta voi verrata esimerkiksi yksilöhaastatteluihin ja niiden antamaan kuvaan kyseisestä organisaatioista. Näiden kautta voidaan pyrkiä rakentamaan tulkintamallia, joka selittää esimerkiksi eri tietolähteiden välillä olevat ristiriidat. (Alasuutari 1994, 133.)

Ryhmäkeskustelua ei kuitenkaan voida pitää yksilöhaastattelua parempana aineistonkeruumuotona sen vuoksi, että kulttuuri on siinä ikään kuin läsnä. Ryhmäkeskustelujen arvokkuus perustuu pikemminkin siihen, että ryhmätilanne nostaa esille myös itsestäänselvyksiä tai muita sellaisia keskusteluteemoja, jotka muuten saattaisivat jäädä kokonaan keskustelun ulkopuolelle. Koska asiaa punnitaan monelta eri näkökannalta, tekee se ryhmäkeskustelusta hyvän aineistokeruumuodon. (Alasuutari 1994, 134.)

Omassa ryhmähaastattelussani pyrin nostamaan sellaiset teemat yhteiseen keskusteluun, joita ei ollut mielekästä kysellä jokaiselta erikseen. Tärkeä osa ryhmähaastattelussa oli yhteisen historian muisteleminen, miten kaikki lähti alulle, mitkä olivat ne tärkeimmät seikat, jotka johtivat vuosiluokattomuuden valitsemiseen koulun toimintatavaksi, millaiselta prosessi näytti jälkikäteen katsottuna. Yhteinen muisti nousi ryhmäkeskustelussa olennaiseksi asiaksi, olihan suurin osa haastateltavista luomassa vuosiluokattomia systeemiä koululle. Kahden kouluun myöhemmin tulleen opettajan mukanaolo haastattelutilanteessa oli myös mielenkiintoinen. He tekivät myöskin tarkentavia kysymyksiä kollegoilleen, joten niiden tekeminen ei jäänyt yksinomaan minun tehtäväkseni.

6.2.5 Yhteenveto aineistosta

Tutkimuksen aineiston hankinta ja kertynyt aineisto käy ilmi seuraavasta yhteenvedosta:

AINEISTON HANKINTA:

KERTYNYT AINEISTO:

1. vaihe

Opettajien haastattelut

10.9. - 18.9.1998

45 sivua

2. vaihe

Havaintopäivä 9.10.1998

3 sivua

Kirjallinen materiaali

opetussuunnitelma 20 sivua

koulutiedote 1997-98 6 sivua

koulun esite 1 sivu

alkuopetuksen opintokirja

lukujärjestyksiä 3 kpl

3. vaihe

Ryhmähaastattelu 16.10.1998

25 sivua

6.3 Aineiston järjestäminen ja analysointi

Etnografisessa tutkimuksessa analysointi on kvalitatiivista sisältöanalyysiä. Vaikka-kin analyysi perustuu pitkälti haastattelurunkoon, on se ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Tutkijan perehtyneisyys omaan aineistoonsa ja kirjallisuuteen vaikuttavat tutkijan kykyyn teoretisoida tutkimusaihettaan. Tämä taas vaikuttaa pitkälti analyysin onnistumiseen ja tutkimustulosten luotettavuuteen. (Syrjäläinen 1994a, 89.)

Analyysi alkaa Syrjäläisen (1994a, 89) mukaan jo kenttätöövaiheessa. Samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa tutkijan olisi opiskeltava omaa aineistoaan ja lukea kirjallisuutta. Tämä onnistuukin varmasti silloin, kun kenttätöövaihe on pitkä, kuten etnografisissa tutkimuksissa yleensä on. Oma aineiston keruuni kesti kaksi kuukautta, joten kirjallisuuden lukemiseen ja oman aineiston tutkimiseen ei juurikaan jäänyt aikaa, varsinkin, kun pyrin litteroimaan haastattelut mahdollisimman nopeasti haastattelutilanteen jälkeen. Tämä mekaaninen työ oli aikaa vievä vaihe. Osin siinä aineisto tuli tutuksi samalla, kun purki nauhoja, mutta lähinnä ajatukset olivat havaintoja, ei vielä analyysia.

Alasuutari (1994, 30–33, 40) puhuu laadullisen tutkimuksen kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkeamisesta. Etnografisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkeaminen korostuu havaintojen yhdistämiseen verrattuna. Vaikka aineisto koostuu useiden henkilöiden haastatteluista, ei informanteja tarkastella toinen toistensa toisintoina, esimerkkeinä kollektiivin ajattelutavoista. Haastateltavia ei tarkastella samanlaisina "tasalaatuisina" yksilöinä, havaintoyksiköinä, joita kuvattaisiin tietyillä yksilömuuttujilla. Jokaisella haastateltavalla on erilainen puhujan asema, josta käsin hän valottaa tutkittavaa kokonaisuutta. Näin kokonaisuutta tarkastellaan sen eri puolilta.

Koska haastateltavillani on jokaisella erilainen työ- ja henkilöhistoria takanaan, ei heitä voinut tarkastella Alasuutarin mainitsemina "tasalaatuisina" yksilöinä. Opettaja, joka on toiminut lähes koko 20-vuotisen työuransa yhdysluokilla pienissä kouluissa, katselee tämän hetkistä työtään toisesta näkökulmasta, kuin vasta valmistunut, ensimmäisessä työpaikassaan oleva opettaja, jonka kokemus myös eri

ikäisten lasten opettamisesta samassa luokkatilassa on hyvin niukka. Koska opettajien työhistoriat ovat hyvinkin erilaisia, antaa se mielestäni mielenkiintoisen lisän tutkimukseen. He näkevät ja korostavat eri asioita koulutyössä. Toisaalta, neljä opettajista on työskennellyt yhdessä jo seitsemän vuotta, joten yhteistä kollektiivista näkemystäkin on varmaankin muotoutunut heidän keskuudessaan. Koska koko opettajakunta on vaihtunut lähes kerralla, on traditioiden muuttaminen ja uuden tuominen onnistunut helpommin, kuin sellaisessa koulussa, missä henkilökunnan vaihdos tapahtuu vähitellen. Ryhmähaastattelusta nousee esille puheen kollektiivisuus.

Oman aineistoni käsitteleminen alkoi, kun luokittelin litteroidut haastattelut ensin henkilökohtaisten haastattelujen osalta teemoittain. Tekstinkäsittelyohjelma oli tässä verraton apu. Jokaisen teeman haastatteluosuuden loppuun kirjoitin lyhyen yhteenvedon. Seuraavassa vaiheessa luokittelin koko haastatteluaineiston 30:een eri kategoriaan, jotka olin muodostanut osittain teoriaosuuden, osittain aineiston pohjalta. Seuraavaksi järjestelin nämä kategoriat kunkin tutkimusongelman alle.

Havaintopäiväkirjaa olen lukenut neljästä eri näkökulmasta: 1. vuosiluokattomuuden ilmeneminen luokan/koulun toiminnassa 2. eri-ikäisten lasten yhteistoiminta 3. opettajan rooli ja 4. oppilaan rooli. Nämä neljä luokitteluperustetta olivat myös haastatteluaineiston seuraavan lukemisvaiheen pohjana.

Syrjäläinen (1994a, 89) kuvaa tätä työvaihetta seuraavasti: Aineistoa on tutkittava yhä uudelleen ja uudelleen näkökulmaa vaihtaen. Karkeiden luokittelujen ja teemoittelujen jälkeen tutkija aloittaa uuden analyysikierroksen, jonka avulla karkeat luokitukset tarkentuvat. Tässä vaiheessa alkaa kategorioiden vertailu. Tutkija etsii asiayhteyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia, eli hän tutkii aineistostaan luokitusta puoltavia ja kumoavia ilmiöitä. Tällä tavoin luokitukset ikään kuin kyseenalaistetaan. Tätä työvaihetta nimitetään ristiinvalidioimiseksi. Sillä tarkoitetaan omien päätelmien, luokitusten, varmentamista tarkastelemalla luokan tai päätelmän esiintymistä eri tavoilla hankitussa aineistossa. Luokkien vahvuudet eivät perustu ainoastaan ilmiöiden määrään, siihen, että sama ilmiö nousee toistuvasti esiin. Aineistossa olevat poikkeukset ovat myös merkittäviä. Ne voivat muodostaa jopa oman analyysiluokan, sillä edellytyksellä, että laadullinen vahvuus eli merkitys on riittävä.

Aineiston analysoinnin seuraavassa vaiheessa pyrin tekemään aineistolle miksi-kysymyksiä. Alasuutari (1995, 190) toteaa, että itseään lähellä olevan kulttuuri näyttäytyy monesti itsestään selvältä ja ongelmattomalta, joten miksi-kysymyksiä voi pyrkiä tuottamaan eri metodein. Alasuutari ottaa esittää yhdeksi metodiksi kulttuurien välistä vertailua. Tässä tutkija voi etsiä vertailukohtaan itselleen vieraasta kulttuurista saadakseen tutun näyttämään vieraalta. (Alasuutari 1995, 190–191.) Itse toimin päinvastoin. Saadakseni näkyviin vuosiluokattoman kulttuurin otin mielikuvassani vertailukohteeksi eteläpohjalaisen 1980-luvun kyläkoulun, jonka kulttuuri oli minulle oman kokemuksen kautta tuttua. Tämän mielikuvan avulla pyrin löytämään aineistosta niitä koulukulttuurin piirteitä, jotka poikkesivat selvästi luokkamuotoisen koulun koulukulttuurista. Seuraavat miksi-kysymykset nousivat aineiston sisäisen ristiriidan kautta. Pyrin vertaamaan haastatteluaineiston ja havaintopäiväkirjan välistä ristiriitaa, opettajien puhetta ja omaa havainnointiani. Samoin tein vertailuja yksilö- ja ryhmähaastattelun antamista tiedoista. Vertailuja tein myös teoriasta nousseisiin miksi-kysymyksiin ja muiden vuosiluokattomina toimivien koulujen kokemuksiin. Tämän lukemisen pohjalta nousi aineistosta muutama mielenkiintoinen näkökulma.

Erilaisilla luokitusperusteilla tehtyjen paperipinojen ja teoriaosuuden vuorottaisella lukemisella ja reunamerkitöjä tekemällä aineistosta alkoi nousta ne merkitykselliset asiat, joiden perustella aloitin ensimmäisen analyysin kirjoittamisen. Tässä vaiheessa tutkimustehtävät olivat täsmentyneet entisestään. Uudelleen ja uudelleen aineistoa lukemalla ja analyysia kirjoittamalla olen pyrkinyt pääsemään aineiston mahdollisimman kattavaan käsittelemiseen. Osan aineistosta olen ottanut esiin teorialukujen yhteydessä. Näissä luvuissa on myös esimerkinomaisia suoria lainauksia opettajien puheista. Tulosten tarkastelun tutkimustehtävittäin olen koonnut erilliseksi luvuksi (luku 11).

7 MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS JA MUUTTUMATTOMUUS KOULUSSA

Tutkimustehtäviä voi lähestyä organisaation muutoksen tarkastelun kautta. Koululaitos on omanlaisensa organisaatio, jossa näkyy samoja organisaatiokulttuurin piirteitä, kuin missä tahansa organisaatiossa. Tässä työssä käsitellään kuitenkin koulukulttuurin piirteitä lähinnä koulun tehtävien luonteesta käsin, ei niinkään koulua organisaationa. Jotta näille koulukulttuurin piirteille ja koulussa tapahtuvalle muutokselle saataisiin taustateoriaa, käsitellään tämän luvun alkuosassa organisaation muutosta ja organisaation muutosvoimia yleisemmällä tasolla. Organisaatiokulttuurin muutoksia on kirjallisuudessa tarkasteltu paljolti yksityisen sektorin tai suurten julkisen sektorin laitosten näkökulmasta. Markkinataloudella on oma kulttuurinsa, joka sellaisenaan ei ole sovellettavissa koululaitokseen, mutta monet muutoksen lainalaisuudet pätevät koulussa tapahtuvassa muutosprosessissa. Koulussa tapahtuvaa muutosta tarkastellaan aluksi koulun muuttumattomuuden kautta. Sen lisäksi valotetaan hieman koulussa tapahtuneiden muutosten historiaa ja muutospyrkimysten epäonnistumista. Onnistuneen muutoksen edellytykset ovat viimeisenä tarkastelun kohteena tässä luvussa.

7.1 Organisaation muutos

Organisaation muutos voidaan määritellä työpaikan vähittäisenä siirtymisenä nykyisestä toimintatavasta ja elämästä uuteen, nykyiseen verrattuna toisenlaiseen, elämänmenoon (Setälä 1994, 10). Organisaatiokirjallisuus käyttää vähitellen tapahtuvasta muutoksesta nimeä *ensi asteen muutos*. Sillä tarkoitetaan tietyn viitekehyksen sisällä tapahtuvaa kehittämistä ja tuon viitekehyksen entistä parempaa oppimista. Ensi asteen muutos kohdistuu vain joihinkin käyttäytymisen ulottavuuksiin ja joihinkin organisaatioiden kohteisiin kerrallaan. Se on luonteeltaan kehittämistä, joka parantaa toimintaa pienin askelin muuttamatta systeemin ydin sisältöä. Hyppäyksellistä muutosta nimitetään *toisen asteen muutokseksi*. Siinä koko

kulttuurinen viitekehys muuttuu. Kulttuurin muutos tukee uudenlaista ajattelu- ja toimintatapaa. Se kohdistuu kaikkiin käyttäytymisen tasoihin ja vaikuttaa koko organisaation toimintaan. (Juuti 1995, 25.) Toisen asteen muutos edellyttää yleensä, että ensimmäisen asteen muutos on jo tapahtunut. Jos uusi viitekehys voittaa alaa, aletaan sen soveltamista harkita. Vanhan viitekehysten korvautuminen uudella on aina valtakysymys. Jos uusi viitekehys saa riittävästi kannatusta, korvaa se vanhan. (Juuti & Lindström 1995, 141.)

Ensimmäisen ja toisen asteen muutokseen jaottelun sijasta muutostyyppiä voidaan jäsentää myös Kleinerin ja Corriganin (1989) tekemän jaottelun pohjalta. He erottelevat kolme muutostyyppiä: *kehitykselliset muutokset* (developmental changes), *siirtymämuutokset* (transitional changes) ja *kokonaisvaltaiset muutokset* (transformational changes). Kehitykselliset muutokset, joilla on tarkoituksena kohentaa organisaation toimintatapaa, uhkaavat työntekijöitä vähiten. Siirtymämuutos vaatii jo uudelleenjärjestelyjä ja vanhojen menettelytapojen purkamista. Suurin muutos tapahtuu kokonaisvaltaisissa muodonmuutoksissa. Siinä organisaatiota muutetaan totaalisesti ja se on henkilöstön kannalta traumaattisin. (Haapaniemi 1996, 149.) Kokonaisvaltaista muutosta voidaan verrata Juutin (1995) käyttämään käsitteeseen toisen asteen muutos. Myös Kleinerin ja Corriganin muutoksen jaottelussa näkyy muutoksen prosessimaisuus.

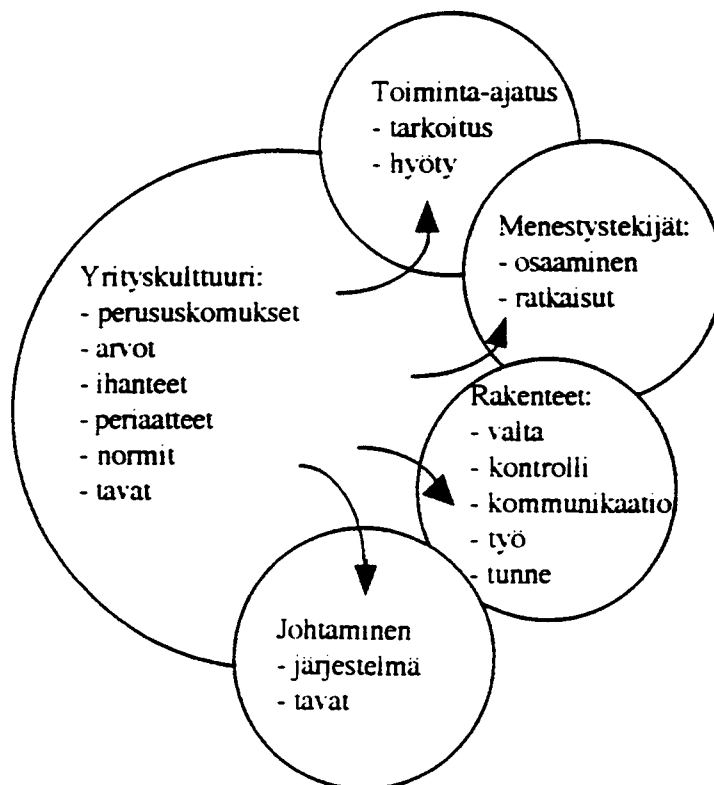
Koulun muutosta 90-luvulla ovat eri tutkijat nimenneet systeemiseksi muutokseksi, kokonaisvaltaisen kehittämisen tai kulttuurisen muutoksen kaudeksi (Sahlberg 1997, 82). Nämä nimitykset viittaavat kokonaisvaltaiseen tai toisen asteen muutokseen. Nimitykset eivät vielä kerro sitä, miten laajasti syvällistä muutosta kouluissa tapahtuu.

Muodollisten rakenteiden vaihtuminen ei Fullanin (1994, 80) näkemyksen mukaan merkitse välittömästi normien, tapojen, taitojen ja mielipiteiden kehittymistä eli uudelleenstrukturointi ei vielä merkitse uudelleen kulturoitumista. Esimerkiksi koulussa opetustapahtuman ja opetuskulttuurin muuttuminen yhteistyötä suosivaksi niin oppilaiden ja opettajan kuin muiden yhteistyökumppaneiden kanssa ei tapahdu pelkästään uudelleenstrukturoinnin kautta.

Organisaation muutoksen yhteydessä puhutaan organisaatiokulttuurista. Kulttuuri on syvälinen, monikerroksinen ja laaja-alainen ilmiö, jota on vaikea tiedostaa. Olemassa olevaa kulttuuria pidetään itsestään selvänä, annettuna tekijänä. Se liittyy paitsi organisaation uskomusjärjestelmään, myös käsityksiin organisaation tuotteista, päämääristä ja sosiaalisesta rakenteesta. Kulttuurilla on historialliset juurensa, joiden kautta se liittyy kaikkeen, mitä organisaatiossa tehdään. (Juuti 1995, 27.)

Schein (1987, 26) on määritellyt organisaatiokulttuurin perusolettamuksien malliksi, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Jos tämä malli on toiminut hyvin ja sitä voidaan pitää perusteltuna, voidaan sitä opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea.

Organisaatiokulttuuriin sisältyviä tekijöitä voidaan kuvata myös kuvion 1 avulla.



KUVIO 2. Organisaatiokulttuuri (Juuti 1995, 28).

Hämäläisen ja Savan (1989, 24) näkemys kouluorganisaatiosta on hyvin lähellä Juutin organisaatiokulttuurin kuvausta. Kouluorganisaation näkökulmia voidaan kuvata heidän mukaansa seuraavasti:

1. **Tavoitteet**

Mihin koulun toiminnalla pyritään

2. **Rakenne**

Miten tehtävät jaetaan koulussa

3. **Oppilaitoskulttuuri**

Mitkä tavat, normit, arvot, tottumukset ym. ohjaavat toimintaa

4. **Suhde ympäristöön**

Millainen imago, yhteydet ympäristöön

5. **Työmenetelmät**

Millä keinoin tavoitteisiin päästään

6. **Ihmissuhteet**

Miten eri henkilöt toimivat yhteisössä, yhteistyössä

7. **Johtajuus**

Miten eri alueet pidetään tasapainossa

Kuvattaessa koulua toiminnallisena organisaationa ovat tarkastelussa kiinnostavia kaikki koulukohtaiseen toimintaan liittyvät tekijät. Kiinnostuksen kohteena ovat koulun tavoitteet ja ne keinot, joilla koulu pyrkii tavoitteensa saavuttamaan, kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan, tiedonkulkuun ja tehtävänjakoon koulussa. Jos tarkastelukulmana on koulu yhteiskunnallisena instituutiona, painottuu sen merkitys, miten koulu täyttää sille asetetut yhteiskunnalliset tavoitteet ja muutosodotukset. Koulun odotetaan antavan jatko-opintokelpoisuuden ja ammatilliset perusvalmiudet. Vanhemmat odottavat koulun kasvattavan "kunnon kansalaisia". Toisaalta koululle asetetaan yhteiskunnan taholta toive yhteiskunnalliseen kehittymiseen vaikuttamisesta. (Hämäläinen & Sava 1989, 25.)

Kun liiketoimintaorganisaatiossa peruskäsitys toiminta-ajatuksesta tai olemassaolon tarkoituksesta liittyy taloudelliseen selviytymiseen ja kasvuun, kasvatus- ja opetusalan organisaatiossa yhteiskunnan odotukset toiminnan olemassaolon

oikeutuksen suhteen ovat erilaiset. Säilyäkseen hengissä jokaisen organisaation on kuitenkin määriteltävä ja täytettävä olemassaolonsa tarkoitus. Koululaitoksen ilmeisimpänä tehtävän voidaan pitää kasvatusta. Mutta sillä näyttää olevan myös monia piilotehtäviä, joiden julkistaminen saattaa olla jopa kiusallista. Schein (1987) näkee tällaisina piilotehtävinä lapsenvahti- ja lajittelutehtävän sekä ammatilliseen riippumattomuuteen liittyvän tehtävän. Nämä piilotehtävät hallitsevat usein koululaitoksen organisaatioiden toimintaa. Joidenkin koulujen päätöksenteko kytkeytyy pitkälti omaan hengissä säilymiseen, vaikkeivat nämä koulut sitä tiedostakaan. (Schein 1987, 68, 80.)

Organisaatiokulttuuri liittyy ihmisten ajattelutapoihin, joten pyrkimys muuttaa organisaatiokulttuuria aiheuttaa sen, että kulttuuriin liittyviä eritasoisia ajatusmalleja ja niissä tarvittavia muutoksia täytyisi kyetä välittämään ihmiseltä toiselle. Silloin kun muutostarve on vähäinen, voidaan se toteuttaa entisen viitekehyksen sisällä. Silloin ei tarvitse muuttaa kulttuuriin kuuluvia entisiä vertauskuvia, symboleja ja tarinoita. Jos taas muutoksen tarve on suuri, on näitä kulttuuriin liittyviä syvärakenteiden vertauskuvia uudistettava. Juuti (1995) käyttää tästä syvällisestä organisaatiokulttuurin muutosprosessista nimeä *uudelleenmytologisointi*. Tällöin organisaatiokulttuurin muutos näyttäytyisi myös symboliympäristön muutoksena. Uudelleenmytologisoinnin tavoitteena ei ole hylätä entisiä uskomuksia, vaan muuttaa niitä sellaisiksi, että ne vastaavat paremmin nykyistä todellisuutta. (Juuti 1995, 28–29.)

Kouluun liittyviä symboleita ovat mm. lukujärjestykset aikatauluineen ja oppiainetunnuksineen, todistusnumerot sekä luokkatunnukset. Ala-asteella Honkalan (1997, 44–47) mukaan vuosiluokattomuuteen siirtymisen myötä myös monet näistä symboleista ovat kokeneet muutoksen. Lukujärjestyksistä ovat osittain poistuneet oppiaineisiin perustuvat tuntijaot, perinteisen 45 minuutin oppitunnin pituus on muuttunut vaihtelevaksi, todistusnumerot muuttuneet sanalliseksi arvioinniksi ja arviointikeskusteluiksi, luokkatunnukset muuttuneet ryhmien nimiksi. Kolmasluokkalaisten sijasta puhutaan kolmasvuotisista.

Organisaatiossa ei muutosta tapahdu yleensä ilman muutospainetta. Organisaation sisällä tai ulkopuolella on joku tai jokin, joka on saa aikaan muutospaineen. (Schein 1987, 307.)

Näitä liikkeellepanevinä voimina voivat Setälän (1994, 11) mukaan olla:

* *ulkoiset paineet*, kuten julkisen sektorin laihduttaminen, alistaminen markkina-voimien mukaiselle kilpailulle, teollisuuden puolella esim. kansainvälisen kilpailukyvyyn säilyttäminen.

* *organisaation perustehtävän ja liikeidean tarkistaminen*, jolloin on kyseessä kysyntään, yhteiskunnan ja talouselämän muutoksiin reagoinnista.

* *sisäisen uudistamisen tarve*, jolloin etsitään järkevämpää toimintatapaa suhteessa perustehtävään sekä sellaista toimintakulttuuria, joka mahdollistaa joustavan ja kannattavamman tuotannon.

* *ongelmien hoito*, jolloin on kyseessä tuloksellisen toiminnan esteiden poistaminen.

Koululaitokseen kohdistuneet säästöpäätökset ovat pakottaneet useita kouluja tarkastamaan toimintaansa. Osa säästöistä johtuvista muutoksista ovat olleet myös jarruttamassa kouluissa alkanutta myönteistä kehitystä. Esim. ryhmäkokojen kasvaminen ei edesauta uusien opetusmenetelmien kokeilemistä ja käyttöönottamista. Yhteiskunnalliset sekä työelämän muutokset ovat vaatineet perustehtävän tarkentamista. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimista voidaan pitää koulun sisältä nousevana uudistumisen tarpeena.

Muutoksen käynnistyttyä on muutokseen sitoutumisen kannalta oleellista, tuleeko muutos organisaation sisältä vai ulkopuolelta. Haapaniemi (1996, 151) viittaa Hersey'n ja Blanchardin (1976) jaotteluun *osallistuvasta ja pakotetusta muutoksesta*. Osallistuvaan muutokseen kuuluu henkilökohtainen vaikutusvalta muutoksen suhteen ja sitoutuminen siihen jo muutoksen alkuvaiheessa. Pakotettu muutos tulee ulkopuolisista muutosvaatimuksista ja saattaa jäädä pinnalliseksi, ellei se saavuta muutoksen kohteena olevan ryhmän hyväksyntää. Muutos saattaa olla nopea, mutta jäädä lyhytkestoiseksi ja paluu vanhaan tapahtuu sen jälkeen, kun tuki tai valvonta loppuu. Osallistuva muutos on yleensä pitkäkestoisempi ja pysyvämpi, sikäli kun se on kerran hyväksytty. Osallistuvan muutoksen haittana voidaan pitää sen hitautta ja kehityksenomaisuutta, silloin kun pyritään nopeisiin muutoksiin.

Tarkasteltaessa muutosta yksilön näkökulmasta havaitaan siihen liittyvän usein epävarmuutta. Vanhasta on kyettävä luopumaan, on opittava uutta, kyseenalaistettava, kestettävä pelkoa ja ahdistusta, kyettävä puolustamaan omia elämänarvoja ja

ammattillisuutta. (Setälä 1994, 11.) Juuti ja Lindström (1995, 22) puhuvat sisäisten muurien murtamisesta, joka mahdollistaa henkisen kasvun, kehittymisen ja uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen omaksumisen. Erityisen tärkeänä he pitävät sitä johtamiseen osallistuvilta, koska heidän kauttaan uudenlainen kulttuurinen syvä rakenne kehittyy.

Fullan (1994, 30–34) korostaa yksilön merkitystä koulun muutoksessa. Hän puhuu muutosagenttiopettajista. Yksilön tasolla muutosvalmiuteen tarvitaan neljää perusominaisuutta: henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimustaitoa, asioiden hallintataitoa ja yhteistyökykyä. Henkilökohtaisen vision rakentaminen liittyy läheisesti moraaliseen tavoitteeseen, jonka Fullan nimeää yhdeksi hyvän opettajan tunnusmerkiksi. Henkilökohtaisen vision tulee olla meissä itsessämme syntynyt, lainatulla visiolla ei päästä pitkälle. Kun henkilökohtaisen tavoitteen toteuttaminen alkaa, ei se enää ole yksityisasia, sukulaissielujen löytäminen tapahtuu vision, tavoitteen julkittuomisen myötä. Päämäärä ei ole vain yksilökeskeinen, vaan sillä on myös sosiaalisia ulottavuuksia, kuten tehokas yhteistyö ja kehittyminen kansalaisena. Fullan näkee tärkeäksi kehittää henkilökohtaista tavoitetta siten, että siitä löytyy yhteyksiä yhteiskunnalliseen kehitykseen.

Kun selitetään yksilön identiteetin kehittymistä, ovat siinä merkittävässä roolissa yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman väliset objektisuhteet. Tällaisina objektisuhteina tai välittävinä ilmiöinä organisaatiossa voivat toimia sellaiset uskomukset, ideologiat tai toimintatavat, joita toistetaan rituaalinomaisesti. Nämä rituaalinomaiset toimintamallit saattavat selittää sitä, miksi joidenkin organisaatioiden on vaikea muuttua ulkoisesta paineesta huolimatta. Rituaalinomaisesti toistettavat rutiinit tai omaksuttu ajatusmalli saattavat luoda toiminnalle sellaisen valheellisen turvallisuuden tunteen, johon oma identiteetti ja organisaation identiteetti ovat kietoutuneet. Jos näistä luovuttaisiin, koettaisiin oman identiteetin menetys ja tämä aiheuttaa tunnetasolla muutoksen vastustusta. (Morgan 1986, Juutin & Lindströmin 1995, 23 mukaan.)

Koska muutokset ovat vaikeita ja monimutkaisia prosesseja, eivät ne aina onnistu. Osa muutoksista jää helposti näennäisiksi, osa keskeytyy. Jonkin aikaa asioita jaksetaan viedä eteenpäin, uskoa ja innostusta riittää, mutta sitten loppuvat eväät. Muutoksen läpivienti organisaatioissa vaatii rationaalialla ja loogista ajattelua sekä

erilaisten muutosmenetelmien tuntemusta. Jotta muutos saataisiin juurrutettua organisaatioon ja siinä mukana olevat ihmiset sitoutumaan muutokseen, vaatii se muutoksen ja siinä olevien voimien psykologista ymmärtämistä. (Setälä 1994, 12.) Koulussa tapahtuneita kehityshankkeita ja muutoksia tästä näkökulmasta tarkastellaan tarkemmin jäljempänä.

7.2 Organisaation muutosvoimat

Tarkastelen seuraavassa niitä muutosvoimia, joita Setälä (1994) tuo tutkimuksessaan esiin. Setälän tarkastelukulmasta löytyy sellaisia yhteneväisyyksiä koulumaailmaan, jota voidaan hyödyntää tämän tutkimuksen kannalta. Muutosvaiheella on omat lainalaisuutensa, jotka liittyvät organisaation rakenteeseen ja dynamiikkaan. Organisaation päivittäisessä elämässä voidaan erottaa kolme eri maailmaa: ulkoinen maailma, työn ja tuotannon maailma sekä sisäinen maailma. *Ulkoiseen maailmaan* kuuluvat organisaation yhteiskunnallinen, taloudellinen ja poliittinen toimintaympäristö, markkinat, asiakkaat ja kysyntä sekä sidosryhmät ja erilaiset verkostot. Organisaation olemassaololle tämä ulkoisen maailman merkitys on ratkaiseva. Organisaation olemassaolon oikeutus tulee siitä yhteiskunnallisesta tehtävästä, jota varten se on perustettu. Organisaation perustehtävä syntyy näin työstä, johon sitä tarvitaan ja tuotteista, joilla on markkinoita. Menestyvä organisaatio pystyy aistimaan herkästi ulkoisen maailman muutoksia. Tähän liittyy jatkuva kehitystyö oman perustehtävän ja toiminnan sovittamiseen ulkoiseen maailmaan. (Setälä 1994, 17.) Peruskoulu pakollisena oppilaitoksena ei ole juurikaan tarvinnut miettiä olemassaolonsa oikeutusta sen enempää kuin sen on aiemmin tarvinnut kovinkaan paljon reagoida ulkoiseen maailmaan. Asiakkaista ei ole tarvinnut ennen vapaata koulunvalintaa kilpailla, eikä tuotetta juurikaan markkinoida. Koulun perustehtävää yleissivistävänä ja jatko-opintokelpoisuuden antavana laitoksena tuskin kukaan asettaa kyseenalaiseksi.

Työn ja tuotannon maailmalla tarkoitetaan sitä, mitä työpaikalla päivittäin tapahtuu, miten työt tehdään. Jokainen organisaatio pyrkii järjestämään työnsä siten, että perustehtävä tulee mahdollisimman hyvin hoidetuksi. Päivittäistä toimintaa voidaan tarkastella vastuiden järjestämisen (hallinnon, strategisen päätöksenteon ja operatii-

visen johtamisen järjestämisen), työn ja tuotannon järjestämisen (tuotantotavan, tulosityksikköjaon, tehtävä- ja toimenkuvan määrittelyn) sekä yksittäisten ihmisten työtehtävien ja niiden hoidon näkökulmasta. (Setälä 1994, 18–19.) Koulussa päivittäinen toiminta asettuu hyvin pitkälle kunkin luokan lukujärjestyksen mukaiseksi toiminnaksi. Opettajien ja rehtorin toimenkuvat ovat selkeät, eikä tuotannon järjestämisestä voi puhua samalla tavalla kuin yksityisellä sektorilla.

Sisäinen maailma koostuu organisaation jäsenten arvoista ja arvostuksista, elämännäkemyksistä, ammatti-identiteetistä ja sitoutumisesta työpaikkaansa. Sisäinen maailma täyttyy ihmisten näkemyksistä, kokemuksista, mielipiteistä ja tunteista. Siihen voi kuulua parhaimmillaan myös innovaatiota, oppimishalua, vastuuntuntoa ja uudistushenkeä. Nämä organisaation kolme maailmaa voivat olla luontevasti vuorovaikutuksessa keskenään tai elää jokainen omaa irrallista elämäänsä. Kun organisaatio pyrkii saamaan käyttöönsä jäsentensä työtarmon, osaamisen, tietämyksen, kehittämisen arvoiset ideat sekä ponnistelut ongelmien ja vaikeuksien selvittämiseksi, ovat yhteydet organisaation sisäisen maailman ja työn ja tuotannon maailman välillä luontevat. (Setälä 1994, 19.)

Perustehtävän sovittaminen ulkoisesta maailmasta tuleviin muutoksiin sekä työn ja tuotannon pitäminen perustehtäväsuunautuneena ovat ratkaisevia kysymyksiä muutoksen onnistumisen kannalta (Setälä 1994, 20). Tästäkö on kysymys myös koulussa tapahtuvasta onnistuneesta muutoksesta, perustehtävän sovittamisesta ulkoisen maailman muutoksiin?

Muutostilanteessa sisäinen maailma aktivoituu ja sieltä nousee organisaation päivittäiseen elämään asioita ja ilmiöitä, joita on kyettävä käsittelemään. Näiden asioiden käsitteleminen on muutosprosessin etenemisen kannalta välttämättömiä. (Setälä 1994, 21.)

Niitä voimia, jotka vaikuttavat muutostilanteessa, voidaan kuvata seuraavasti:

* *muutosta liikkeellepanevat voimat*, ne asiat, tapahtumat ja tekemiset, jotka saavat muutoksen tuntumaan tarpeelliselta ja uskottavalta

* *muutoksen vetovoima*, organisaation jäsenten mielikuva muutoksen tavoitteista perustehtävän osalta, konkreettinen mielikuva siitä, millaista organisaation elämä muutoksen jälkeen on.

* *muutoksen seireenivoimat*, voimat, jotka hidastavat ja haittaavat muutosta. Suurimpia uhkia tässä ovat perustehtävän ja muutoksen välisen yhteyden hämärtyminen sekä sisäisen maailman imuun joutuminen. Vaarana on myös joutua kuvitteellisen muutoksen vangiksi hokemalla erilaisia ismejä tai julistamalla suuria reformeja. (Setälä 1994, 22–23.)

Muutosta liikkeellepanevinä voimina tarvitaan selkeiden ja konkreettisten tavoitteiden lisäksi otollista maaperää muutoksille. Lähteäkseen mukaan muutokseen ihmisten on nähtävä muutos tarpeellisena ja välttämättömänä omalle organisaatiolle. Heidän tulee kokea muutos todelliseksi ja uskottavaksi sekä tuntea muutostyön tekemisen turvalliseksi. Heillä tulee olla myös mahdollisuus käsitellä siihen liittyviä uhka- ja epävarmuustekijöitä. Laman aikana paineet sekä yksityisen että julkisen sektorin tuottavuuden, tehokkuuden ja kilpailukyvyn parantamiseen ovat olleet kovat. Monelle organisaatiolle onnistuminen muutoksessa on ollut henkijäämiskysymys. Vaikka työpaikoilla on muutos koettu välttämättömäksi, ei siitä ole automaattisesti seurannut todellisten muutosten aikaansaaminen. Organisaation henkilöstöltä on saattanut puuttua usko oman organisaation muutoskykyyn. Muutos on saatettu kokea omaa persoonaa tai ammatti-identiteettiä loukkaavaksi, joten muutokseen mukaan lähteminen on tuntunut turvattomalta. (Setälä 1994, 24–25.)

Mikä sitten saa ihmiset työskentelemään muutoksen suuntaan? Ihmisen psyykkistä työskentelyä ohjaava voima on tavoitemielikuvat. Tavoitemielikuvilla tarkoitetaan organisaation jäsenten käsitystä siitä, mihin muutoksella pyritään ja mitä sillä saavutetaan eli muutoksen yhteys perustehtävään. Siihen sisältyy myös ajatus siitä, miltä työpaikka näyttää muutoksen jälkeen ja kuinka se toimii, millaisia ovat työkäytännöt muutoksen jälkeen eli organisaation päivittäinen elämä muutoksen jälkeen. Jos organisaation jäsenet pitävät edellämainittuja tavoitemielikuvia tärkeinä ja ne ovat riittävän selkeitä ja konkreettisia, toimivat ne muutoksen vetovoimana. (Setälä 1994, 23–24.)

Käytännössä muutoksen läpivieminen edellyttää muutostyötä kolmella rintamalla: ihmisten mielensisäisen muutostyön, ulkoisten muutosten sekä päätöksenteon tasoilla. Valtaosa muutostyöstä on ihmisen mielen sisäistä. Tavanomaisimpia muutostyön foorumeita tällä alueella ovat tavoitemielikuvien rakentaminen, koulutus, yhteiset keskustelut, tiedottaminen, organisaation toiminnan arvioiminen

ja omakohtainen osallistuminen. Ulkoisella muutoksella Setälä (1994) tarkoittaa kaikkia niitä työpaikalla tapahtuvia muutoksia, joita voi silmin ja korvin havaita. Tavanomaisimpia taktiikoita ulkoisen muutoksen toteuttamiselle ovat "pienin askelin eteneminen" ja "kertarysäys". Aina ei taktiikan valintaan ole mahdollisuutta, vaan ulkoiset paineet saattavat vaatia kertarysäystä, vaikka henkilöstö haluaisi lähteä liikkeelle pienin askelin. (Setälä 1994, 27.)

Muutosprosessin alkuvaiheeseen kuuluu oleellisesti oppimisen tarve, vaikeudet ja tuntemattoman pelko. Jolleivät ihmiset sisäistä ajatusta vaikeuksien kuulumista muutokseen, he eivät uskaltaudu tällaiseen uhkarohkeuteen. Toisaalta, jollei tuntemattomaan uskaltauduta, ei mitään muutosta tule tapahtumaan. (Fullan 1994, 48.)

Muutoksella pitää olla strategisen tason johdon johdonmukainen tuki takanaan. Muutoksen tärkeydestä viestii se, miten johto on siinä mukana, miten se tukee ja puhuu muutoksesta. Jos muutosprosessin aikana tehdään muutosta vesittäviä tai muutoksen kanssa ristiriidassa olevia päätöksiä, ei henkilöstö jaksa uskoa muutoksen tärkeyteen. (Setälä 1994, 28.) Kulttuurimuutoksen johtamisen vaikeus on siinä, että johtajan on johtamisen lisäksi kyettävä kuuntelemaan, sitomaan ryhmä omia kulttuuriongelmiaan koskevan ymmärryksen ja tiedon saavuttamiseen. Johtajan on myös pystyttävä olemaan aidosti osallistuva muutoksen lähestymistavassaan. Johtajan on saatava aikaan organisaation jäsenten muutosmotivaatioon sitoutuminen. (Schein 1987, 332.)

Muutoksen mitoitusta joudutaan arvioimaan suhteessa muutostavoitteisiin, ihmisten muutoskapasiteetti sekä oman organisaation resursseihin ja voimavarojen käyttöasteeseen. Muutostavoite määrittää muutosprosessin akselilla pinnallisuus – syvällisyys. Muutoksen mitoitusta mietittäessä on huomioitava organisaation resurssit. Miten paljon muutos vie aikaa ja minkä tasoista panostamista se vaatii, keille kaikille se organisaatiossa kuuluu. Liikkeelle voidaan lähteä joko aloittamalla organisaation johdosta ja tuomalla muutos vähitellen alaspäin. Toinen tapa aloittaa on koko henkilöstön yhteisellä innovaatiolla tai kolmas lähtemällä liikkeelle pilottiryhmällä. Mitoitusta mietittäessä olisi pohdittava, miltä osin muutos on vietävissä läpi omalla väellä ja missä tarvitaan ulkopuolista asiantuntemusta ja osaamista. (Setälä 1994, 29)

Henkilöstön voimavarat ovat muutoksen tärkeimpiä tekijöitä. Ihminen on toimiva, tunteva, tietävä ja tahtova kokonaisuus. Toisaalta ihmiseen on sisään rakennettu itsestä huolehtimisen mekanismi. Voimavarat muodostavat näiden osien erottamattoman kokonaisuuden. Kun ihminen tekee työtä (*toimiva ihminen*), syntyy aina vaikutelmia (*tunteva ihminen*). Tekeminen ja siihen liittyvät tuntemukset saavat ihmisen ajattelemaan ja arvioimaan tekemistään. Hän pyrkii löytämään ratkaisuja huonosti sujuville asioille (*tietävä ihminen*). *Tahtova ihminen* pyrkii vaikuttamaan asioihin ja ilmiöihin ympäristössään. Hän pyrkii parantamaan työnsä sujuvuutta ja säätelemään omaa kuormitustaan. (Setälä 1994, 13–15.)

Haapaniemen (1996) kokoamien useiden muutosta koskevien tutkimusten mukaan viime aikoina on yhä useammin päädytty korostamaan oppimisen merkitystä muutoksen edellytyksenä. Organisatorinen muutos tulisi jäsentää selvemmin oppimistilanteeksi. Oppimisen tulee tapahtua samanaikaiset yksilötasolla ja koko kollektiivin tasolla. (Haapaniemi 1996, 146–147.) Muutoksen oppiminen sisältää sen, että otetaan käyttöön uutta, säilytetään jotain vanhaa ja kyetään luopumaan joiltain osin vanhasta. Täytyy pystyä ratkaisemaan myös, miten eletään niiden kysymysten kanssa, joille ei mahdeta mitään. (Setälä 1994, 47.)

7.3 Koulun muuttumattomuus

Koulun toiminnan järjestely, koulun hierarkkinen toiminta, poliittisten päätöksentekijöiden suhtautuminen kasvatukseen kuin myös opettajien koulutus kuuluvat sellaiseen järjestelmään, jossa on paljon enemmän säilyttävää kuin muuttavaa ainesta. Tällaisessa konservatiivisessa järjestelmässä on vaikea luoda kasvatusympäristöä, jossa eletäisiin jatkuvassa muutoksessa. Kun tällaisten olosuhteiden vallitessa pyritään muutokseen, on usein seurauksena puolustautumista, pinnallisuutta ja parhaimmillaankin vain lyhytaikaista menestystä. Jollei muutokseen ole valmiutta, ei uudistuksilla saada aikaan kuin huonoa mainetta uudistuspyrkimyksille. (Fullan 1994, 18–19.)

Miettinen (1990, 12) ja Sahlberg (1996, 11) ovat koonneet useita tutkimuksia, joissa käy ilmi koulun toimintarakenteen ja luokkahuoneopetuksen rakenteen

muuttumattomuus. Luokkahuoneopetuksen malli tuntuu pysyneen muuttumattomana lähes sadan vuoden ajan. Pedagogiset opit, teoriat ja suuntaukset vaihtuvat, opetus pysyy muuttumattomana.

Miettinen (1990, 15) viittaa Cubanin (1982) USA:ssa tekemiin luokkahuonetyöskentelyä koskeviin tutkimuksiin. Cuban määritteli muutoksen operatiivisiksi kriteereiksi seuraavat tekijät: 1. opettajan puheen määrä (yli vai alle puolet), 2. luokan ryhmittäminen (yhtenä frontaaliryhmänä vai yksilöllistä ja ryhmätyöskentelyä), 3. oppilaiden osallistuminen ajankäytön, työskentelyn ja sisällön määrittelyyn, 4. itsenäisen työskentelyn mahdollistavan oheismateriaalin olemassaoloon, 5. luokan fyysinen järjestely (salliiko se oppilaiden liikkua ja ryhmittäytyä vapaasti). Cubanin tutkimissa uudistushankkeissa koulupiirin johto tuki johdonmukaisesti erityistoimenpitein oppilaskeskeisten menetelmien käyttöä, mutta siitä huolimatta puolet opettajista pitäytyi perinteisessä luokkahuonetyöskentelyn mallissa. Kuitenkaan tämä tuntityöskentelyn malli ei ole oppimistulosten kannalta paras mahdollinen.

Miettinen (1990, 16–26) tarkastelee luokkahuonerakenteen pysyvyyttä ja muutoksen mahdollisuutta kolmen eri teorian valossa: reproduktioteorioiden, koulun ja luokkahuoneen organisatorista rakennetta koskevien selitysten sekä opettajien sosialisointin luonteeseen liittyvien selitysten valossa. Kukin niistä antaa erilaisen vastauksen muutoksen mahdollisuudesta ja keinoista.

Reproduktioteorian mukaan luokkahuone sosiaalistaa yhteiskunnan työnjakoon ja valtarakenteisiin turvaten taloudellisen toiminnan häiriöttömän sujumisen. Luokkahuoneen toiminta opettaa oppilaat kuriin, passiivisuuteen ja tottelevaisuuteen, siihen että opettaja päättää asioista. Opettajille tilanteen hallinnan säilyttäminen on päällimmäisin luokkatilanteen asettamista vaatimuksista. Nyky-yhteiskunnan työelämän vaatimukset eivät ole kuitenkaan näin yksinkertaiset, vaan asettaa työntekijöilleen ajattelun ja motivaation sekä uuden teknologian hallinnan vaatimuksia. Kouluun kohdistuvat odotukset ovat siten ristiriitaisia ja osittain myös yhteensovittamattomia. Opettajien mahdollisuus vaikuttaa sisältä käsin niihin ehtoihin ja rakenteisiin, joiden puitteissa hän koulussa toimii, on huomattavasti suurempi, kuin reproduktioteoria olettaa. (Miettinen 1990, 16–19.)

Koulun ja luokkahuoneen organisatorista rakennetta tarkasteltaessa nousee opettajan toimintatapaa määrääväksi tekijäksi koulurakennuksen arkkitehtuuri eristettyine luokkahuoneineen, koulupakko, ikäryhmäjako, luokan suuruus, käytettävissä oleva aika ja oppiennätykset. Opettajan on sopeuduttava näiden rakenteiden synnyttämään luokkahuonekontekstiin. Koska luokkatilanne on sosiaalisesti monimutkainen, edellyttää se opettajan intensiivistä sitoutumista luokkahuoneen sosiaalisiin suhteisiin ja muuttuviin tilanteisiin. Jälleen kerran nousee peruskysymykseksi tämän mutkikkaan tilanteen hallinta ja kontrolli. Luokkahuonetoiminnan reunaehdot ovat muuttuva ja kehittyvä ilmiö, joita opettajilla on mahdollisuus halutessaan jossain määrin muuttaa. Yksittäinen opettaja ei paljoakaan voi, mutta opettajaryhmällä tai koululla on tällä hetkellä mahdollisuus luoda omia käytänteitä. (Miettinen 1990, 19–22.)

Miettinen (1990, 22) kysyy, onko opettajien sopeutuminen empiiriseen käyttöteoriaan traditio, välttämättömyys vai realismia? Opettajien tapaa puhua työstään leimaa arkikäsitteistön käyttö. Abstraktien käsitteiden käytön pinnallisuus, teoreettisten ja teknisten käsitteiden puuttuminen, intuitiivisuus ja vastustus uusille ajatuksille ovat tyypillistä opettajapuhetta. Pedagogisten opintojen ja opetuskäytännön välillä ei ole jatkuvuutta. Uudet opettajat siirtyvät luokkahuonetilanteen vaatimiin toimintatapoihin ja näkemyksiin unohtaen opintojen antaman teorian ja terminologian. Opettajaksi opiskelevat ovat useimmiten jo omana kouluaikanaan omaksuneet koululaitoksen tavat ja normit, joita jatkavat opettajina ollessaan (Tella 1994, 13).

Eräs omaan aineistooni kuuluva opettaja toteaa haastattelutilanteessa saman asian kuin Tella:

Mun oma kouluaikani on ollut sitä perinteistäkin perinteisempää koulunkäyntiä. On luettu kirjoista, täydennetty työkirjaa ja opeteltu ulkoa, hoettu ja tankattu. Ei tarvinnut oikeastaan kauheasti ajatella, riitti vaan kun oli hyvä muistamaan ja oppimaan. Eihän mikään opiskeluaika pysty neljässä vuodessa tällaisia käsityksiä mullistamaan.

Voidaan kysyä, eivätkö positivistiset, behavioristiset teoriat teoreettisten rajoitustensa vuoksi ole tarjonneetkaan työvälineitä opetuksen kehittämiseksi ja opettajat ovat torjuneet ne sen vuoksi (Miettinen 1990, 25). Fullan (1994, 193) näkeekin opettajankoulutuksen uudistamisen ja täydennyskoulutuksen merkityksen äärim-

mäisen tärkeänä ajateltaessa koulun muuttumista ja kehittymistä. Opettaminen on nähtävä taidoille rakentuvana, moraalisesti sitoutuneena, oppimiseen perustuvana ammattina.

Opettajien traditio työskennellä yksin, toisen opetukseen puuttumattomuus sekä autonomian periaatteet ovat myös vaikuttaneet siihen, etteivät opettajat ole keskustelleet pedagogisista ratkaisuista ja opetustyöstä keskenään. Opettajien suunnitelmallinen yhteistyö ja yhteinen kehitystyö, johon liittyy opettajien kriittisen ja itsenäisen ajattelun kehittäminen vie koulun muutosta sekä uusien työvälineiden ja -tapojen omaksumista eteenpäin. (Miettinen 1990, 26.)

Argyris (1982) käyttää nimitystä käyttöteoria opettajan käytännöllisestä toimintamallista. Tämä käyttöteoriaan perustuva toimintamalli saattaa olla hyvinkin defensiivinen. Mikä on hyväksi koettu, perinteinen ja siksi luonnollinen tapa, sitä muuttamaan pyrkivä koetaan uhkana. Koulutyön perusyksikkö, luokkahuonetyö ja oppitunti, tuntuvat olevan vaikeimmin muutettavissa olevat asiat. Muuttuisivatko opettajien ajatukset ja asenteet, jos perinteinen toiminnallinen rakenne muuttuu luokkahuonemallin korvautumisella erilaisten ympäristöjen ja toimintojen maailmalla? (Miettinen 1990, 23–24.)

Uuden tekniikan tulemisessa kouluun Tella (1994, 20–22) näkee mahdollisuuden opettajan roolin ja luokkahuonemallin muuttumiseen. Opettajan työkuvaan muuttuessa muuttaa se hänen käyttäytymistään suhteissa oppilaisiin. Tella (1994, 38) näkee myös yleistymässä olevan luokattomuuden mahdollisuutena uudenlaisen yhteistoiminnallisuuden toteuttamiseen, joka samalla murtaa perinteistä luokkahuoneen toimintamallia.

Koululaitoksessa on kouluoppiminen hallitseva oppimisen tyyppi. Engeström (1987) määrittelee kouluoppimisen sellaiseksi oppimiseksi, jossa kohteena on kouluteksti, eikä tieto ihmisen elämäntoiminnan kehittyvänä välineenä. Koulun ongelmaksi näyttää nousevan opetuksen ja elämän, opetuksen ja yhteiskunnallisen käytännön välinen suhde. Koulu on irrallaan yhteiskunnasta sekä oppilaiden elämäkäytännöistä. Oppiminen koulun ulkopuolella työssä, tieteessä ja kulttuurin piirissä on kehittynyt toisenlaiseksi kuin kouluoppiminen. Jos oppiminen työssä ja vapaa-aikana edellyttää sellaista oppimista, joka ylittää kouluoppimisen rajat,

heijastuu tämä paineena ja ristiriitoina sekä opettajien että oppilaiden toimintaan. (Miettinen 1990, 33–34.)

Myös Norris, Aspland, MacDonald, Schostak ja Zamorski (1996, 81–81) näkevät perinteisen koulutiedon jäsentämistavan esteenä monitieteelliselle tai integroituvalla opiskelulle. Tiukkarajaisten oppiainejakoiseen työjärjestykseen on vaikea sijoittaa sellaisten taitojen ja valmiuksien opettamista kuin informaatiotaidot, kielenkäyttötaidot tai oppimaan oppiminen. Erilaisten projektitöiden alkamis- ja loppumisajan kohdan määrää enemmän hallinnollinen kuin älyllinen aikataulu. Koska oppilaiden kiinnostus ja motivaatio katkaistaan jatkuvasti, he eivät miellä opiskelua yhtämittaiseksi prosessiksi. Arvioidessaan opetussuunnitelmauudistuksen vaikutusta Suomen peruskouluissa tämä englantilainen tutkijaryhmä ei nähnyt juurikaan oppilaskeskeistä tai itsenäistä opiskelua oppiainejakoisen opiskelun sijasta. Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta ohjaa osittain koulutiedon jäsenystä ja vaikuttaa siten vahvaan perinteiseen oppiaine ja vuosiluokkien mukaiseen opetukseen.

Oppiainekohtainen tuntijako ja opetussuunnitelman organisointi, etenkin ajallisesti, ovat usein esteenä itsenäiseen opiskeluun rohkaisemisessa ja tukemisessa. Opettajat eivät tunne osaavansa koulutyön järjestämistä siten, että se tukisi itsenäistä opiskelua. Toisaalta myös piintyneet tavat ovat esteenä työn muuttamisessa oppilaskeskeisemmäksi. Itsenäisiä työtapoja voidaan kehittää vain, jos sekä opettajat että oppilaat muuttavat työtapojaan. Perinteinen opetustapa, millä tarkoitetaan koko luokan samanaikaista opettamista, joka perustuu opettajan tai oppikirjan seuraamiseen ja jossa opettaja valitsee käsiteltävät sisällöt, päättää mikä on merkityksellistä ja määrää opiskelun tahdin, on edelleen vallitsevin opetusmuoto Suomen kouluissa. Opettajien tulisi opetella järjestämään sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilas olisi toimija sekä opetella eri tapoja tällaisen oppimistoiminnan ohjaamiseksi. (Norris ym. 1996, 83.)

Sahlbergin (1997, 190–203) mielestä on perusteltua väittää, että opetus muuttuu sangen hitaasti. Yksi syy siihen on, ettei muutoksen esteisiin ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Sahlberg tiivistää opetuksen muutoksen ongelmat neljään väitteeseen: 1. Aika on opettajan vihollinen, 2. Opetussuunnitelma kahlitsee opettajaa, 3. Koulussa vallitsevat uskomukset aiheuttavat ristiriitoja sekä

4. Opettaja ei ole mekaaninen oppija. Sahlbergin kolmeen ensimmäiseen väitteeseen palataan lähemmin koulukulttuuria käsittelevässä luvussa.

Opetuksen uudistaminen edellyttää lähes poikkeuksetta uusien taitojen ja ajattelutapojen oppimista. Opettaja ei opi mekaanisesti hänelle kerrottuja tai hänen lukemiinsa tietoja ja soveltaa niitä sitten omaan opetukseensa. Sen unohtamien, että opettaja on aikuinen oppija ja koulu on opettajan oppimisen työympäristö, vaikeuttaa koulun muutosta. Opettajan ja oppilaan oppimisprosessissa on samankaltaisuutta. Aikuisen oppimisessa korostuu kuitenkin hänen kokemuksensa, selkeämpi käsitys omista mahdollisuuksistaan sekä monimutkaisempi elämäntilanne. Aikuinen on itseohjautuvampi, opiskelussaan päämäärätietoisempi ja yleensä oppimisen suhteen ongelmakeskeisempi kuin lapsi. Selkeä piirre opettajan oppimisessa on myös hänen tarpeensa soveltaa oppimaansa heti käytäntöön. Nämä oppimisen piirteet tulisi ottaa huomioon koulua kehittäessä ja opettajien opiskellessa uusia opetustaitoja. (Sahlberg 1997, 198.)

Opettajan oppiminen tapahtuu yleensä kouluyhteisössä osana opettajan työtä. Yksintekemisen kulttuuri on usein este uusien opetustaitojen opiskelulle yhteisöllisesti. Siksi opettajien oppimisedellytysten parantaminen tulisi olla osa koulun kehittämis- ja muutostyötä. Kannustavan palautteen saaminen kollegalta tai rehtorilta on tärkeää opettajalle, niin kuin kelle tahansa opiskelijalle. Opettaja rakentaa aktiivisesti omaa minäänsä ja ammatillista persoonallisuuttaan. Hän konstruoi itselleen merkityksiä havaitsemistaan asioista ja aikaisemmista kokemuksistaan aivan kuten oppilaansakin. Opettajien oppimiseen liittyy myös asenteiden muutosta sekä menneisyydestä periytyvien uskomusten poisoppimista. Ellei opettaja saa tukea, aikaa ja kannustusta oppimiselleen, on muutosta vaikea lähteä rakentamaan. (Sahlberg 1997, 198–203.)

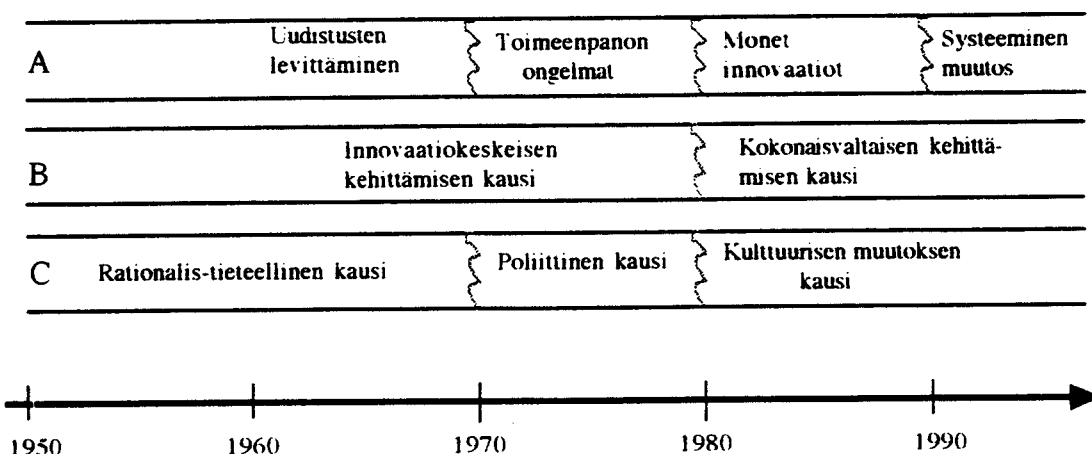
7.3.1 Koulun muutoksen historiaa

Koulua on kehitetty ja uudistettu varmasti koko koululaitoksen olemassaolon ajan. Osa uudistushankkeista on yksityisten opettajien aloittamia oman työn kehittämisen hankkeita, osa koko koululaitosta koskevia. Syrjäläisen (1992, 7) mukaan koko

koululaitosta koskevat uudistukset ovat Suomessa olleet paljolti rakenteellisia. Suuria uudistusohjelmia ovat olleet mm. peruskoulu-uudistus (1972–77), opettajankoulutus uudistus (1973–79) sekä korkeakoulu-uudistus (1977–80). 1990-luku on ollut voimakkaasti uudistushakuinen.

Arvioitaessa kirjallisuuden perusteella viimeisen 25 vuoden aikana eri puolilla maailmaa toteutettuja koulu-uudistuksia voidaan havaita, että uudistukset ovat kohdistuneet opetussuunnitelmiin, hallintoon, oppimateriaaliin, opetusvälineisiin, työajan rakenteisiin ja arvioinnin menetelmiin. Vain harvoin on muutospyrkimyksiä kohdistettu suoraan koulukulttuuriin. Yksilöiden arvot, normit, uskomukset, yksilöiden vuorovaikutussuhteet, kuten myös vallitsevat valtasuhteet, ovat olleet muutospyrkimysten ulkopuolella. (Sahlberg 1997, 10–11.)

Koulun muutoksen tieteellisen tutkimisen historia on verrattain lyhyt. Sahlberg (1997, 82) on koonnut koulun kehittämisen menneisyyttä ja kehityslinjoja kolmen eri tutkijaryhmän näkemyksistä. Kuviossa 3 on Sahlbergin yhteenvedonomaaisesti kokoamat Fullanin (A), Fullanin ja Hargreavesin (B) sekä Sashkinin ja Egermeierin (C) näkemykset koulun kehittämisen käytäntöjen eri aikakausista ja niiden karkeista ajankohdista.



KUVIO 3. Koulun kehittämisen aikakausia eri tutkijoiden näkemänä (Sahlberg 1997, 82).

Suomessa edellisen kaltainen kehitys on tapahtunut joidenkin vuosien viiveellä. 1970-luvulla korostettiin opettajien ammatillista täydennyskoulutuksen roolia opetuksen kehittämisenä. 1980-luvulla puhuttiin koulun sisäisestä kehittämisestä ja malleja haettiin liikemaaailman organisaatioteorioista. 1980-luvun puolivälissä toteutuneet laki- ja asetusmuutokset mahdollistivat kuntakohtaisen suunnittelun ja kouluille mahdollisuuden suunnitella täydennyskoulutustaan omista tarpeistaan käsin. 90-luvulla käynnistynyt koulukohtaisten opetussuunnitelmien teko on siirtänyt päätösvaltaa yhä enemmän koulun tasolle. Yhä useammat koulut ovat lähteneet uudistamaan opetustaan koulun kehittämisen kautta. Tällä hetkellä pyritään yhdistämään koulun kehittäminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 259.) Tätä 90-luvun koulun kehittämisen vaihetta voitaisiin meilläkin kutsua kokonaisvaltaisen kehittämisen vaiheeksi, tai ainakin pyrkimykseksi kokonaisvaltaiseen kehittämiseen.

7.3.2 Miksi muutokset epäonnistuvat?

Yksi perussy, miksi suunnitelmat epäonnistuvat, on muutoksen suunnittelijoiden ja päätöksentekijöiden tietämättömyys tilanteista, joissa mahdollisia toteuttajia kohdataan. He esittelevät muutoksia ilman, että tarjoavat mahdollisuuksia keinoihin tunnistaa ja verrata situationaalisia rajoituksia ja yrittämättä ymmärtää arvoja, ajatuksia ja kokemuksia, jotka ovat olennaisia toteutettaessa mitä tahansa muutosta. (Fullan 1995, 96.)

Koulu-uudistuksiin on usein sisältynyt usko siihen, että erilaisilla kehittämistoinenpiteillä voidaan saada aikaan pysyviä muutoksia. Tämä ajattelutapa on tullut esiin erityisesti opettajien täydennyskoulutuksessa. Koulun kehittämisessä on pyritty muuttamaan positivistiseen perinteeseen nojaten yksilöiden tietoja, taitoja ja asenteita. On oletettu, että yksilöiden kehittyminen muuttaisi koko koulua. Behavioristinen lähestymistapa ei ole kiinnittänyt huomiota organismin älyllisiin prosesseihin. Vastaavalla tavalla positivistinen muutuskäsitys ei ole kiinnittänyt riittävästi huomiota koulun (organisaation) sosiaalisiin prosesseihin. Koulun kehittämisessä ei ole pyritty koulun sosiaalisen organisaation ja valtasuhteiden, ts.

koulukulttuurin muuttumiseen, vaan sillä on ollut individualistisia päämääriä. (Sahlberg 1996, 52.)

Lyhytkestoiset projektit ja hajanaiset uudistukset seuraavat toisiaan epäsäännöllisenä aaltoliikkeenä ja kiihtyvällä rytmillä. Suomessa koulu-uudistuksen kohteena ovat olleet tällä vuosikymmenellä ainakin opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, arviointimenetelmät, koulun johtaminen sekä lainsäädäntö ja hallinto. Koulun kehittämisen ongelmaksi Sahlberg (1996) näkee sen, että koulun uudistaja tekevät yleensä mitä voivat, eivätkä sitä, mikä olisi olemassaolevien epäkohtien kannalta välttämätöntä. Kouluilla on todettu kyynisesti, että uudistusten kanssa on opittava elämään ja suhtauduttava niihin ohimenevinä ilmiöinä. Kokemukset ovat osoittaneet, etteivät uudistukset juurikaan ole vaikuttaneet siihen, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Koulun kulttuuria on vaikeampi muuttaa kuin yleensä kuvitellaan. (Sahlberg 1997, 70–71.)

Muutosyritykset ovat Fullanin (1994) mukaan usein ymmärretty väärin, koska niissä ei ole osattu yhdistää moraalisen tavoitteen ja muutosagenttien voimia. Koulu-uudistuksissa epäonnistumista aiheuttaa ongelmien monimutkaisuus ja uudistusten käytännön toteuttaminen. Vaikeimmin muutettavana piirteenä Fullan pitää oppimistapahtuman – opetuskäytäntöjen ja opetuskulttuurin muuttamista yhteistyötä suosivaksi sekä oppilaitten, opettajien että muiden mahdollisten yhteistyökumppaneiden osalta. (Fullan 1994, 71, 80.)

Uudistuksia vaivaa usein ylilyönnit, pirstaleisuus ja mystisyys. Muotivirtaukset vaihtuvat nopeasti ja uudistusmielisimmätkin opettajat palavat loppuun pyrkiessään ymmärtämään uudistusten olemusta ja merkitystä. Monet uudistukset kääntyvät itseään vastaan, koska ne sisältävät itsessään ristiriitaisia aineksia. Monet uudistukset ovat olleet luonteeltaan hallinnollisia, eivätkä niiden vaikutukset ole ulottuneet itse opetus-oppimistapahtumaan. Samansuuntaiseen tulokseen ovat tulleet Hallinger, Myrphy & Hausman (1991), joiden tutkimukseen Fullan viittaa. Siinä todetaan, että opettajat ja rehtorit pitävät koulun toimintarakenteiden uudistamista tärkeänä ja suositeltavana, mutteivät yhdistä uusia hallinnollisia rakenteita koulun perustetävään, opettamis-oppimisprosesseihin. (Fullan 1996, 215–216.)

Sarason (1973) vaatii opettajakulttuurin ja koulun kulttuurin huomioon ottamista muutoksia suunniteltaessa ja ihmeteltäessä, miksi muutokset epäonnistuvat. Sarasonin mukaan muutokset epäonnistuvat, koska opettajien subjektiivista todellisuutta ei muutoksessa ole otettu huomioon. Myös Norrisin ym. (1996, 88–89) arvio peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta nostaa esiin opettajien aseman muutoksessa. Heidän mielestään Suomen opettajat eivät voi selvitä merkittävästä muutoksista yksinään tai vain vähäisellä täydennyskoulutuksella. Koulun muutos tarvitsee riittävää ja jatkuvaa tukea, jossa opettajien perus- ja täydennyskoulutusta antavilla yliopistoilla on merkittävä rooli.

Syrjäläinen (1992, 60) analysoi Koulu 2001 –projektin epäonnistumista seuraavasti: Opettajat olivat aidosti kiinnostuneita projektista ja paneutuivat siihen huolella. Pohdittuaan uuden opetusteknologian mahdollisuuksia, anteja ja vaaroja, he totesivat, etteivät he ainakaan annetuilla ehdoilla olleet valmiita projektiin. Opettajien tuntemat oman epävarmuuden ja osaamattomuuden tunteet vaikuttivat myös epäilyksen kasvuun. Koska opettajien mielipidettä ei kuultu missään vaiheessa, he tunsivat alemmuuden tunteita, syrjäytymistä ja epätasa-arvoa.

7.4 Onnistuneen muutoksen edellytyksiä

Muutos on prosessi, jonka onnistuminen edellyttää Määtän (1996, 191) mukaan mm. seuraavia tekijöitä:

- * Muutoksen tulee pohjata oppilaitoksen ainutlaatuisiin vahvuuksiin.
- * Muutoksen tulee olla kokonaisvaltainen.
- * Muutos on suunniteltu.
- * Muutosohjelmalle on oltava ylimmän johdon tuki.
- * Muutos pyrkii ottamaan huomioon kaikkien sidosryhmien odotukset.
- * Prosessina se liittyy oppilaitoksen valta- ja vastuusuhteisiin sekä toimintatapoihin.
- * Muutoksen keinot ja yksityiskohdat valitaan muutokseen osallistuvien ihmisten avoimella ja luottamuksellisella vuorovaikutuksella.
- * Muutos on jatkuva prosessi.

Uudistuvan oppilaitoksen muutokset näkyvät oppilaitoskulttuurin tulkinnessa, opettajien ja henkilökunnan arvostamisessa, ammatillisen kasvun tukemisessa, arvomaailman laajentamisessa, omien arvojen ja arvostusten ilmaisemisessa, yhteistyön edistämässä, valintamahdollisuuksien tukemisessa, byrokratian hyödyntämisessä sekä monipuolisen yhteistyöverkon rakentamisessa ja ylläpitämisessä. (Määttä 1996, 37.)

Fullan (1994, 94–96) on koonnut useista kokeiluista saatuja kokemuksia hahmotellessaan onnistuneen muutoksen edellytyksiä. Osatekijöiksi onnistuneelle uudelleenstrukturoidulle hän mainitsee seuraavia tekijöitä: Konfliktit ovat välttämätön osa muutosta. On opittava uudet käyttäytymismallit. Koulun on sitouduttava ryhmätyöhön. Prosessit ja sisällöt liittyvät toisiinsa. Muutoksen onnistuminen edellyttää aikaa sen toteuttamiseksi sekä ajan uutta jakamista, ajan varaamista ja uusien, mielekkäiden ajankäyttötapojen löytämistä. Mittavat visiot voivat lisätä yksimielisyyttä ja jouduttaa kehitystä vähinkin voimavaroin. Hallitut, laajapohjaiset projektit tukevat uudelleenstrukturoidun näkyvillä, konkreetteilla tuloksilla. Työn helpottaminen järjestämällä mahdollisuuksia harjoitteluun ja asioiden pohdintaan ovat tärkeitä tekijöitä.

Wohlstetter ym. (1994) käyttävät termiä aktiivisesti toimintarakenteitaan uudistavat koulut (actively restructuring schools) niistä kouluista, jotka ovat menneet hallinnollisia uudistuksia syvemmälle ja onnistuneet uudistuksissaan osittain. Näissä kouluissa käytetään olemassa olevaa kapasiteettia mahdollisimman hyvän suorituskyvyn aikaansaamiseksi. Koulut työskentelevät tullakseen oppiviksi organisaatioiksi. Näiden koulujen pyrkimyksiä voidaan luonnehtia seuraavasti:

* Ammatillinen kehittyminen nähdään jatkuvana prosessina, joka koskettaa jokaista opettajaa yhtä hyvin kuin rehtoriakin.

* Koko henkilöstö pyrkii jatkuvaan kehittymiseen tarkoituksenaan koulun toiminnan parantaminen.

* Ammatillinen yhteisöllisyys (työyhteisöllisyys) korostuu ja yhteistä tietoisuutta kehitetään.

* Kouluttautuminen on laaja-alaista ja ulottuu perinteisten kouluille suunnattujen koulutusten ulkopuolelle.

* Päätöksenteko on jaettu, kokoukset ovat tehokkaita ja konsensuksen luominen tavoitteena.

* Koulun kehittämiseen haetaan rahoitusta myös perinteisten resurssien ulkopuolelta.

Tärkein aktiivisia kouluja yhdistävä tekijä on sellaisten vuorovaikutustilanteiden organisointi, joissa päästään koulun tasolla pureutumaan opetussuunnitelman ja opetus- ja oppimisprosessinproblematiikkaan. (Fullan 1996, 218–219.)

Onnistuneen muutoksen edellytyksiä voidaan tarkastella myös National Education Commission on Time and Learning (1994) suositusten pohjalta. Komitea suosittelee oppivan koulun luomiseksi seuraavia toimienpiteitä: Koulu on luotava uudelleen oppimisen, ei ajankäytön, raamien mukaan. Viran muotoilussa myös uusi ja parempi ajankäytön malli, akateemisen päivän käyttöönotto. Koulujen tulisi olla pitempään auki, jotta lasten ja yhteisön tarpeet voitaisiin huomioida paremmin. Annetaan opettajille heidän tarvitsemansa aika. Koulun tulisi investoida teknologiaan. Tarvitaan paikallisia suunnitelmia koulujen muuttamiseksi. Vastuun jakamisen ja vastuuseen osallistuminen osoittelun ja verukkeiden keksimisen sijaan. Kyse on siis muustakin kuin ajankäytön lisäämisestä. Kyse on erilaisesta ja paremmasta ajankäytöstä, joka vaatii kokonaisvaltaista muutosta koulukulttuurissa ja koulun toiminnan organisoinnissa. Tärkeämpää, kuin uudet rakenteet ja uusi ajankäyttö on koulukulttuurin radikaali muutos ja opettajaprofession uudistaminen. (Fullan 1996, 221.)

Fullan (1996, 221) korostaa sitä, että uuden koulukulttuurin syntyminen edellyttää yhteistoiminnallista työskentelyä, joka perustuu jatkuvaan suunnitteluun ja opettajan ammatilliseen kehittymiseen luotaessa ja arvioitaessa kaikkien oppilaiden oppimisolosuhteita. Muutoksen luonteeseen kuuluu opettajien keskinäisen suhteen muuttuminen sekä muutos suhteessa oppilaisiin ja koulua ympäröivään yhteisöön. Kulttuurin muutoksen täytyy kulkea käsikkäin suurten rakenteellisten muutosten kanssa.

On mielenkiintoista havaita, että vaikka Fullan (1994) puhuu järjestelmän muuttamisesta, nostaa hän yksilön – muutosagenttiopettajan – tehokkaimmaksi lähtökohdaksi strategialle muutoksen aikaansaamiseksi. Muutosvalmiuteen opettaja tarvitsee neljää perusominaisuutta: henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimustaitoa, asioiden hallintataitoa ja yhteistyökykyä. Fullan korostaa toistuvasti kahta lähestymistapaa

muutokseen, toinen on yksilöllinen ja toinen institutionaalinen. Toinen ei voi jäädä toisen varjoon. (Fullan 1994, 30–31.)

Edellä luettelomaisesti esitetyjä onnistuneen muutoksen edellytyksiä yhdistää ajatus muutoksen kokonaisvaltaisuudesta ja uuden koulukulttuurin omaksumisesta. Tähän uuteen kulttuuriin kuuluu oleellisena osana uudenlainen yhteistyö, ajankäytön uudelleen suunnitseminen sekä opettajien ammatillinen kasvu. Sahlberg (1996, 78–80) puhuu systeemisestä muutoksesta, kokonaisvaltaisesta koulun kehittämisestä, jossa tavoitteena on pyrkiä muuttamaan monia koulun toiminnan osa-alueita samanaikaisesti. Muutoksen onnistumiseen vaikuttaa myös se sosiaalinen, kulttuurinen ja poliittinen ympäristö, jossa koulu toimii.

8 KOULUKULTTUURIN PIIRTEITÄ

Sarason (1973, 1) toteaa, ettei yksi ihminen kykene kuvailemaan koulun kulttuuria, koska kouluja on niin monenlaisia (ala- ja yläasteita, lukioita, teknillisiä kouluja, erityiskouluja...) ja jokaisessa on selvästi erotettavissa olevat luonteenpiirteensä. Sen lisäksi ne ovat leimautuneet sen laajemman ympäristön mukaan, josta ne ovat osa. Tässä luvussa yritetään kuitenkin tuoda esiin sellaisia koulukulttuurin piirteitä, jotka olisivat jotenkin yleistettävissä suurimpaan osaan kouluista. Tällaisiksi näkyvimmiksi toimintakulttuurin muodoiksi voidaan nostaa luokkahuoneen vuoro-vaikutusmalli, koulutyön puitteista arkkitehtuuri ja aika sekä arviointikäytänteet. Jacksonin (1968) 30 vuotta sitten kirjoittama *Life in Classrooms* on edelleen ajankohtainen teos tarkasteltaessa koulun toimintakulttuurin edellä lueteltuja piirteitä, sillä niin vähän niissä on näinä vuosikymmeninä tapahtunut muutosta. Koulukulttuuriin vaikuttavaa myös käsitys tiedosta ja oppimisesta. Opettajuus ja opettajuuteen liittyvät uskomukset ovat myös osa koulukulttuuria. Tässä luvussa tarkastellaan myös koulun yhteistyökulttuuria.

8.1 Koulukulttuurin käsite

Samoin kuin eri kansoilla ja ihmisillä on erilaisia kulttuureja, on koululla yhteiskunnallisten instituutioiden maailmassa sille ominainen kulttuurinsa. Koulukulttuuri on abstraktio, jonka avulla kuvataan koululle tyypillisiä toimintatapoja, uskomuksia, käsityksiä, arvoja ja riittejä. Antropologisen määritelmän mukaan kulttuuri tarkoittaa ryhmän omaksumaa elämäntapaa, joka sisältää tietoa, vallitsevia uskomuksia, arvoja, tottumuksia, moraalia, rituaaleja, symboleja ja kieltä. Etnografisessa kirjallisuudessa pyritään ymmärtämään koulun toimintatapaa silloin, kun puhutaan koulukulttuurista. Kulttuurin avulla yhteisö konstruoi todellisuutta ja luo yksilöllisiä merkityksiä. Arkipäivän todellisuuden ilmiöt ovat saman kulttuurin edustajille itsestäänselvyksiä. Kulttuuri on tärkeää myös siksi, että se edustaa niitä arvoja, jotka sitovat ihmiset yhteen. (Sahlberg 1997, 126–128, Grimmet 1994, 76–77.)

Koulukulttuurissa, kuten kulttuureissa yleensä, on havaittavissa kaksi ulottavuutta: kulttuurin sisältö ja muoto. Kulttuurin sisältö koostuu yksilöiden asenteista, uskomuksista, tottumuksista, oletamuksista ja toimintatavoista, jotka ovat tietyille opettajajoukolle tai laajemmalle yhteisölle yhteisiä. Koulukulttuurin muoto tarkoittaa opettajien ja muun henkilökunnan keskinäisiä suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja. Muoto selittää koulun henkilöstön sosiaalisen verkoston ominaisuuksia. Opettajakulttuurin muoto ilmenee sen sisältöjen avulla ja myös muoto muuttuu ja kehittyy kulttuurin sisältöjen muuttuessa. (Hargreaves 1994, 165–166.)

Sahlberg (1997, 129) sisällyttää koulukulttuuriin erilaisia osakulttuureja, mm. opettajakulttuurin, oppilaskulttuurin sekä opettamisesta ja opiskelusta koostuvan opetuskulttuurin. Mikäli kulttuurilla on koulussa todellisuutta ja merkityksiä konstruoiva tehtävä, on tunnistettava sekä opettajakulttuurin että oppilaskulttuurin tyypillisiä piirteitä eli niihin kuuluvia normeja, uskomuksia ja tottumuksia. Jos haluamme ymmärtää, mitä opettajat tekevät ja miksi opettajat tekevät sitä, mitä tekevät, meidän on myös ymmärrettävä sitä opetusyhteisöä, työskentelykulttuuria, jonka osa opettaja on. Hargreavesin (1994, 165–166) mielestä on olemassa neljä opettajakulttuurin muotoa, joilla jokaisella on erilainen vaikutus opettajan työhön ja kasvatukselliseen muutokseen. Nämä muodot ovat individualismi, yhteistyö, keinotekoinen kollegiaalisuus ja balkanisaatio. Näihin palataan tarkemmin opettajuutta käsittelevässä luvussa.

Opettajan luokkahuonetyöskentelyä tarkasteltaessa tulee esiin työn monitahoisuus. Syrjäläinen (1994b, 33–34) viittaa Doyleen (1986) määritellessään luokkahuonetta opettajan ja oppilaan toimintaympäristönä. Doyle luokittelee opettajan ja oppilaan toimintaympäristön kuuden eri elementin tai piirteen perusteella. Näitä ovat *monidimensionaalisuus*, joka viittaa luokkahuoneessa jatkuvasti esiintyviin tapahtumiin ja erilaisten tehtäväsuoritusten suureen määrään, *samanaikaisuus*, *välittömyys*, joka liittyy tapahtumien nopeaan tahtiin, *ennalta ennustamisen mahdottomuus*, *julkisuus* ja *historia*. Historialla Doyle tarkoittaa sitä, että opettaja ja oppilaat kohtaavat toisensa viitenä päivänä viikossa useiden kuukausien, jopa vuosien ajan, jolloin syntyvät luokkahuonetoimintoja ohjaavat rutiinit ja normit.

Koulun kulttuurin muotoutumiseen on vaikuttanut Feiman–Nemserin ja Floden (1986) mukaan koulujen johtajien perinteinen autoritääriäinen asema. Johtajan

odotetaan johtavan koulua, olevan neuvonantaja ja arvioitsija. Opettajat kokevat kuitenkin olevansa opetustyössään enemmän asiantuntijoita kuin johtajat. Feiman-Nemser ja Floden näkevät koulun kulttuurin muotoutumiseen vaikuttaneen myös sen, että opettajan ammatti on ollut perinteisesti naisten ammatti. Opettajuuteen on näin ollen juurtunut naisellisia stereotyyppioita. Yhteiskunnallisesti naisammatit ovat huonosti arvostettuja ja niihin liittyy matala yhteiskunnallinen status. Edellä mainittujen asioiden lisäksi koulun kulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat myös koulun organisatoriset tekijät. Opettajan työlle asettavat raameja sekä hallinnolliset että koulun tason organisatoriset reunaehdot. (Syrjäläinen 1994b, 34.)

Koulun kulttuuri heijastuu myös itse opetustyöhön. Monet koulussa vallitsevat tavat ovat ristiriidassa myönteisten oppimistulosten ja koulun myönteisen ilmapiirin kanssa. Koulukulttuuria voidaan tarkastella myös piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta. Koulussa vallitsevaan ajankäyttöön, opetustapoihin ja luokassa vallitseviin vuorovaikutussuhteisiin liittyy monia asioita, joita opitaan opetussuunnitelman ulkopuolelta. Nämä tavat ohjaavat näkymättöminä koulun toimintaa. Myönteinen koulukulttuuri ja sosiaalinen ilmapiiri vaikuttavat ratkaisevasti paitsi oppilaiden myös opettajien henkiseen kasvuun. (Hämäläinen & Sava 1989, 29.)

Tässä työssä tarkastellaan koulun pääasiassa näkyvää toimintakulttuuria, ei niinkään kulttuuriin kuuluvia arvoja ja käsityksiä, joita on vaikea saada näkyväksi lyhyen havainnointijakson aikana.

8.2 Luokkahuoneen vuorovaikutusmalli

Peruskoulun oppilaat käyvät oppivelvollisuuskoulua, eivätkä kaikki tule sinne vapaaehtoisesti. Opettajan on samanaikaisesti pyrittävä herättämään oppilaittensa mielenkiinto, kontrolloitava luokkahuonetapahtumia ja pyrittävä luomaan suotuisa oppimisilmapiiri ja -ympäristö. (Syrjäläinen 1994b, 34.) Oppilaiden asemaa monimutkaistaa myös se, että he ovat samanaikaisesti sekä kouluyhteisön jäseniä että asiakkaita (Vartiainen 1995, 2).

Opettajan työ on massaopetusta, jossa kuitenkin on otettava huomioon yksittäisen oppilaan tarpeet. Jos opettaja huomioi yhden oppilaistaan, hänen on samalla otettava huomioon sen vaikutus muihin oppilaisiin. Massaopetuksen luonne ja luokkahuoneen fyysiset ominaisuudet asettavat omat vaatimuksensa opettajan työlle. Myös oppilaat tottuvat jo varhain toimimaan yksin isossakin joukossa. (Syrjäläinen 1994, 34; Jackson 1968, 16.)

Oppilaat ovat taustaltaan hyvin erilaisia. Opetustilanteessa jatkuvana ongelmana on saada välitön yhteys jokaiseen oppilaaseen. Koska opettaja ei voi olla intensiivisessä kontaktissa kuin yhteen oppilaaseen kerrallaan, on hänen ratkaistava vuorovaikutussuhde oppilaisiin siten, että muut odottavat sen aikaa, kun opettajan huomio kohdistuu yhteen oppilaaseen. Tällaisen toiminnan kautta oppilaat oppivat olemaan myös ilman opettajan huomiota. (Meri 1995, 37.)

Luokkahuoneen kielellinen vuorovaikutusmalli elää hyvin vahvasti samanlaisena kuin se on ollut useita vuosikymmeniä. Useat tutkimukset osoittavat, että opettaja puhuu 2/3 osaa ajasta. Sykli, joka luokassa toistuu, on opettajan kysymys, oppilaan vastaus, opettajan reagointi, hyväksyminen, hylkääminen tai oikaiseminen ja jälleen uusi kysymys. Luokan vuorovaikutustilanteessa on harvinaista, että samaa teemaa kehiteltäisiin pitemmälle aidon keskustelun tavoin. Sen sijaan tyypillistä on kyselevä opetus, joka toistuu samanlaisena oli kyseessä kotitehtävien kuulustelu tai uuden asian valmistelu. Kotitehtävien kuulustelussa ei tilannetta ohjaa niinkään oppimisen ja ajattelun laatuun perustuvat normit kuin moraaliset normit. Tässä vuorovaikutustilanteessa oppilaalle nousee keskeiseksi päämääräksi odotettujen vastausten ennakointi ja velvollisuuksien täyttäminen. (Lehtinen 1989, 26; Miettinen 1990, 12; Sahlberg 1997, 11.)

Sahlberg (1997) ei näe puheen epätasaista jakautumista opettajan ja oppilaan kesken sinänsä ratkaisevaksi tekijäksi. Hän painottaa puheen sisältöä. Opettajan puhe voi muodostua mielenkiintoisista esitelmistä ja tarinoista, joiden perustalle oppilaiden opiskelu rakentuu. Tärkeämmäksi kysymykseksi Sahlberg nostaa sen, *kuka koulussa kysyy*. Luokkahuoneen toimintamallissa ja vuorovaikutussuhteissa muutos tapahtuu sen kautta, että oppilaan rooli muuttuu kysymysten vastaajasta kysymyksen tekijäksi ja ongelmien metsästäjäksi. Oppilas tulisi ohjata tärkeiden kysymysten äärelle. Samalla hänelle tulisi antaa vastuuta omasta toiminnasta sekä

auttaa häntä näkemään kasvaminen yksilöllisenä tapahtumana. (Sahlberg, 1997 11–13, 17.)

8.3 Koulutyön puitteet

Koulutyön järjestämistä raamittaa koulun budjetin lisäksi koulurakennusten fyysiset ominaisuudet sekä se aika, minkä oppilaat ja opettajat työskentelevät yhdessä. Myös käytettävissä oleva oppimateriaali luo puitteita opetustyölle. Koulujen kiristynyt talous on vaikuttanut oppimateriaalien hankintaan ja siten osittain myös käytettäviin opetusmenetelmiin. Koulukulttuurin muotoutumisen kannalta koulurakennusten arkkitehtuuri sekä aika ovat tässä luvussa lähemmän tarkastelun kohteena. Oppimateriaaleja tarkastellaan tiedon- ja oppimiskäsitysten yhteydessä.

8.3.1 Koulurakennusten arkkitehtuuri

Koulut ovat valtaosalta rakennettu palvelemaan luokkahuoneopetusta. Vanhoista kouluista puuttuvat niin pien- kuin suurryhmätilat. Tiloja ei pysty muuntelemaan joustavasti, vaan luokkahuoneet ovat ja pysyvät paikoillaan ja samankokoisina. Osa luokista on rakennettu valmiiksi aineluokiksi ja tietyn kokoiselle ryhmälle. Näiden luokkien kiinteät kalusteet palvelevat hyvin tietyn aineen opiskelua (esim. kemia, kotitalous), mutta luokkien ollessa tyhjiillään, niitä on vaikea hyödyntää muuhun opiskeluun.

Vaikkeivat kaikki luokkahuoneet olekaan identtisiä, on niissä tiettyjä yhteisiä tunnuspiirteitä, joiden mukaan kukaan sisään tulija ei erehdy siitä, mihin on tullut. Pulpetit, liitutaulu, opettajan pöytä, rullakartat, roskakori ja yhteinen kynänteroitin piirtyvät jokaisen mieleen, kun puhe tulee koululuokasta. Jopa luokkahuoneen tuoksun pystyy palauttamaan mieleensä. Jackson (1968) määrittelee luokkahuoneen paikaksi, missä jopa yli 30 ihmistä työskentelee samassa tilassa yhdessä, mutta pääasiassa kuitenkin yksin. Luokkahuone ei ole vain stabiili fyysinenä ympäristönä, se pitää huolta myös melko pysyvästä sosiaalisesta kontekstista. Jokainen oppilas

löytyy hänelle nimetyltä paikaltaan. Opettaja pystyy yhdellä vilkaisulla toteamaan läsnä- ja poissaolijat. Oppilaat istuvat vierivieressä samassa tilassa useita tunteja päivässä ja heidän oletetaan pystyvän keskittymään työhönsä. Missään muussa elämän vaiheessa ei ihmisellä ole niin tiivistä sosiaalisten kontaktien joukkoa ympärillään niin pitkään kuin kouluaikana. (Jackson 1968, 6–8.)

Arkkitehtuuriltaan ja kalusteiltaan Suomen koulut noudattavat (muiden maiden tapaan) tavanomaisia suljettuja luokkatiloja. Tällaisten tilaratkaisujen yhtenä seurauksena on opettajan eristäytyminen opetusprosessin aikana. Tämä vaikeuttaa opetuskäytänteiden jakamista ja kehittämistä. Useimmissa luokissa oppilaat istuvat edelleen jononmuotoisesti yhden oppilaan istuttavissa pulpeteissa. Luokan ovi on tuntien aikana kiinni, jopa lukossa. Nämä piirteet vahvistavat formaalia, opettaja-johtoista koulukulttuuria ja viestivät myös tietynlaisesta opettaja-oppilassuhteesta. Ne opettajat, joiden visiona on pikemminkin oppilaille tehtyjä oppimiskeskuksia kuin opetuskeskuksia, käyttivät luokkatiloja joustavammin. Epäsuotuisat fyysiset tilat eivät rajoittaneet näitä opettajia, vaan he ottivat käyttöön käytäviä ja pientiloja sekä koulun lähiympäristöä. (Norris ym. 1996, 63.)

Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat vertasivat omaa koulurakennustaan vankilaan. Kaksikerroksinen koulurakennus, missä alakerran käytävän varrella olivat alkuopetusluokat ja yläkerrassa "yläkoulu" ja erityisopetus, on, jos nyt ei vankilan, niin ainakin hyvin perinteisen koulun näköinen koulu. Jos taloudellisia resursseja olisi ollut, olisivat opettajat rakennuttaneet koulurakennuksen alusta asti uudelleen. Nykyisestä koulurakennuksesta puuttuvat niin pienryhmä- kuin varasto-tilatkin, eikä se palvele nykyistä koulunpitoa tarpeeksi hyvin. Haaveena olisi yksitasoinen rakennus, joka koostuisi yhteisestä keskuksesta, jonka ympärille rakentuisi erilaisia soluja. koulun luokkahuoneet olivat hyvin perinteisiä luokkia, joissa erityisopetusluokkaa lukuunottamatta oppilaat istuivat kahden–kolmen oppilaan ryhmissä kasvot kohti liitutaalua ja opettajan pöytää. Oppilaat oli ryhmitelty istumaan, toista alkuopetusluokkaa lukuunottamatta, selkeisiin omiin luokkaryhmiinsä. Tässä toisessa alkuopetusluokassa istumajärjestys muodostui lukutaitoisesta tois- tai kolmasvuotisesta sekä yhdestä tai useammasta ensiluokkalaisesta.

8.3.2 Aika

Koulun vuosittaista ja päivittäistä toimintaa leimaa ajan syklisyys. Kouluvuosi alkaa vuosittain lähes samaan aikaan ja rytmittyy lomajaksojen mukaan päättyen meillä kaikissa kouluissa samanaikaisesti. Koulupäivän alkaminen ja päättyminen eivät kovin paljoa varioi koulusta toiseen. Edelleen valtaosa kouluista työskentelee 45 minuutin oppituntijaksain. Pidetyt oppitunnit ovat myös perustana opettajien palkkaukselle.

Perinteisesti päivittäistä syklisyyttä luokkahuoneessa määrittää Jacksonin (1968, 8) mukaan lukujärjestys, jossa koulupäivä on jaettu periodeihin, joiden aikana yksittäiset oppiaineet tai toiminnot tapahtuvat. Oppilas tietää, että tiistaisin matematiikkaa seuraa lukeminen. Vaikkei hän tietäisikään opeteltavia uusia sanoja, hän on tietoinen siitä, mitä kyseisen oppitunnin aikana todennäköisesti tapahtuu.

Aika sanelee hyvin paljon luokkahuonetoiminnan muotoja sekä opettajan että oppilaan toimintojen kannalta. Koulu on paikka, missä asiat tapahtuvat siksi, että on niiden aika, ei siksi, että oppilaat haluaisivat niiden tapahtuva. Kellonsoitot jaksottavat työtä, opettaja huolehtii ajasta. Hän päättää, milloin tehtävät aloitetaan ja lopetetaan. Toiminta alkaa usein ennen kuin kiinnostus on herännyt ja päättyy ennen kuin kiinnostus katoaa. Hyvin usein työ lopetetaan ennen kuin se on saatu loppuun, vaikka innostusta vielä riittäisi. Kysymykset jäävät roikkumaan ilmaan, kun kello soi ja lopettaa tunnin. Aikataululle ollaan uskollisia. Toisaalta ei näytä olevan muutakaan mahdollisuutta. Jos opettaja aina odottaisi, että oppilaat saisivat työnsä valmiiksi, tulisi koulupäivästä loputon. Myös viivytyks on tunnusomaista luokkatyöskentelylle. "Kuinka moni tarvitsee vielä aikaa? Viitatkaa, kun olette valmiita." Nämä ovat tuttuja lauseita luokassa. Monet työt vaativat yhteisen aloittamisen tai lopettamisen. Nopeimmat odottavat hitaimpien valmistumista. (Jackson 1968, 12–16.)

Aikaa voidaan tarkastella myös opettajan näkökulmasta. Kiire ja ajan puuttuminen ovat leimaavia opettajien puhuessa työn kuormittavuudesta. Mietittäessä koulutyön uudelleenstrukturoiduista Fullan (1994, 94) näkee sen koskevan myös ajankäyttöä – ajan uutta jakamista, ajan varaamista ja uusien mielekkäitten ajankäyttötapojen

löytämistä. Uudistukseen sitoutuminen resurssina on monen tekijän summa. Sitoutuneet opettajat kärsivät eniten ajan käyttämisestä väärin eli toiminnasta, joka liittyy vain heikosti oppimiseen, innovaatioihin tai menetelmiin, jotka eivät johtaneet tuloksiin. Kun sitoutuminen lisäksi palvelee koko koulua, parhaat opettajat eivät ole enää kiinnostuneet vain omista oppilaistaan vaan sitoutuvat työtovereittensa auttamiseen sekä koko koulun opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Tälle on työjärjestyksessä varattava aikaa. (Fullan 1994, 100.) Myös Hargreaves (1995, 17) näkee koulun aikataulujen rajoittavan opettajien tapaamista koulupäivän aikana. Opettajat ovat ajan vankeja. Ellei yhteissuunnittelulle ole säännöllistä varattu aikaa lukujärjestykseen, on sen toteuttaminen hankalaa.

Ajan vähyys on myös selityksenä sille, mikseivät opettajat ota käyttöön uusia opetusmenetelmiä. Opettajat kokevat, että tavanomainen opetussuunnitelman mukainen opettaminen vie aikaa niin paljon, ettei uusien ideoiden kokeilemiseen yksinkertaisesti jää aikaa. Toisaalta entuudestaan tuntemattomat toimintatavat vaativat enemmän suunnittelu-aikaa ja siten hyvästä tahdosta huolimatta ei opettajalla ole resursseja ryhtyä uudistusten kokeilemiseen. (Sahlberg 1997, 190–191.)

Päivittäistä rutiininomaista työskentelyä 45 minuutin oppituntien puitteissa on tutkimuksen kohteena olevassa koulussa murrettu. Oppituntien kesto vaihtelee 30 minuutista 60 minuuttiin. Luokat pitävät eri aikaan taukoja, riippuen siitä, millaista toimintaa luokassa tapahtuu. Myös ruokailu rytmittyy jonkin verran oppilaiden työn mukaan. Seuraamassani alkuopetusluokassa osa oppilaista lähti ruokailemaan toisten jatkaessaan töitään rauhassa loppuun. Viikottainen lukujärjestys elää vaihtotunteja lukuunottamatta. Koulupäivän alkamis- ja päättymisajankohtaa ei voi muuttaa kuljetusoppilaiden suuren määrän vuoksi. Koulukuljetukset ovat niitä opetuksen ulkopuolisia reunaehtoja, jotka määräävät osaltaan koulussa tehtäviä organisatorisia ratkaisuja. Kerran viikossa on lukujärjestykseen varattu ns. pitkä välitunti, jonka oppilaat käyttävät virkistykseen tai työn tekoon valintansa mukaan ja opettajat sekä muu henkilökunta yhteisten asioiden käsittelyyn. Säännöllistä opetuksen yhteissuunnittelu-aikaa ei koulussa ole, eivätkä opettajat ilmaisseet olevansa sen tarpeessaan. Opettajat olisivat halunneet ottaa käyttöön kesälukukauden ja jonkinasteisen jaksojärjestelmän opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, mutta ehdotus ei mennyt läpi kunnan päättävissä elimissä.

8.4 Arviointikäytännöt

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 24) mukaan arviointi on luonnollinen osa koulun opetus- ja kasvatustyötä. Arviointikäytänteiden ja -kohteiden kautta viestitetään oppilaalle mitkä ovat koulun todellisia päämääriä ja toivottuja tuloksia.

Perinteisesti koulun arviointi on ollut oppilasarviointia. Opettajan asema on kuitenkin niin keskeinen, että hänen tekemisiinsä kannattaisi kiinnittää huomiota. Opettajan toiminnasta voisi kysyä: Onko opettaja innostava ja reilu? Osaako hän asiansa? Osaako hän opettaa? Miten hän on järjestänyt opetuksen ja millaisia opetusmenetelmiä hän käyttää? Oppivatko oppilaat sen, mitä on tarkoitus oppia? Ymmärtävätkö he oppimaansa ja osaavatko soveltaa tietojaan ja taitojaan itsenäisesti? Arvostavatko oppilaat oppiansa ja koulunkäyntiä? Käytetäänkö opetukseen kohtuullinen määrä aikaa ja muita resursseja? (Scheinin 1995, 74.)

Oppilaan kannalta koulussa ja muualla tapahtuvan arvioinnin välillä on olennainen ero, sillä koulussa testejä tai kokeita pidetään useimmin kuin muualla. Mutta kokeet, vaikka ne ovatkin kouluarvioinnin klassisin muoto, eivät muodosta koko arviointia. Tärkein arvioinnin suorittaja on opettaja. Hän arvioi opintosuoritusten lisäksi myös oppilaiden käyttäytymistä. Tämän lisäksi luokkatoverit arvioivat oppilasta. He arvioivat useimmiten oppilastovereidensa ei-akateemisia puolia. Oppilaan käyttäytymiseen luokassa vaikuttaa siis kaksi yleisöä, opettaja ja luokkatoverit. Miten toimia niin, että miellyttää opettajaa, mutta on silti kunnan kaveri toverijoukossa? Se, mikä miellyttää opettajaa, ei välttämättä tuo kunniaa kaveriporukassa ja päinvastoin. Oppilas oppii melko nopeasti luokan palkitsemissysteemin ja yrittää käyttäytyä sen mukaisti saadakseen kiitosta ja välttääkseen rangaistukset. (Jackson 1968, 19–26.)

Arviointi on sisältänyt paljon kouluun liittyvää symboliikkaa ja se on ollut vallankäytön väline. Yksittäisen oppilaan kannalta siihen on sisältynyt dramatiikkaakin heikkojen ja hylättyjen suoritusten kohdalla. Todistus- ja koenumeroitten symboliikka on vähitellen vähenemässä useimpien ala-asteiden siirryttyä sanalliseen arviointiin sekä arviointikeskusteluihin ainakin alimpien luokkien osalta.

Edelleen on monilla vanhemmilla ja ylempiluokkalaisilla oppilailta toive numeroarvioinnista. Se mielletään oikeaksi arvioinniksi, jonka perusteella oppilasta voidaan myös palkita kotona. Symboliympäristön muutos on tälläkin saralla hidasta. Arvioinnin arkipäiväistämistä on Scheinin (1995, 76) mukaan positiivinen merkitys. Arviointi ei ole tuomitsemista, vaan selvittämistä ja pohtimista. Arvostelu ei ole rangaistus tai palkinto tehdystä tai tekemättä jättämisestä.

Pohtiessaan luokattomuuden vaikutusta arviointiin eräs haastatelluista opettajista totesi, ettei luokattomuus sinänsä, vaan uusi opetussuunnitelma on tuonut muutoksen arviointiin. Luokkatilanteessa joutuu oppilaisiin kiinnittämään entistä enemmän huomiota yksilöinä ja arvioimaan edistymistä tarkemmin, mitä aiemmin. Oppilaantuntemuksen myötä arviointi on muuttunut tarkemmaksi. Koulun arviointikulttuuriin kuuluu opettajan tekemän ja itsearvioinnin lisäksi säännölliset keskustelut vanhempien kanssa. Arviointiin kiinteästi liittyvä luokalle jättäminen ja sen uhka on poistunut luokattomuuden myötä. Keväällä ei tarvitse päättää luokalle jättämistä, vaan on mahdollista seuraavan syksyn alussa arvioida oppilaan tasoa ja miettiä hänelle sopivaa ryhmää hidastettaessa tai nopeutettaessa opintoja.

8.5 Tiedon- ja oppimiskäsitys – heijastukset oppimateriaaleihin ja työtapoihin

Erkki Olkinuora (1994) kommentoi Aittolan ja Pirttilän (1989) kärkevää sitaattia "Niinpä esimerkiksi suomalaisen koulutusjärjestelmän ongelmat voidaan tiivistää siten, että teollisen yhteiskunnan (moderni) tarpeisiin rakennettu koulutus pyrkii kasvattamaan jälkiteollisen yhteiskunnan (postmoderni) palvelukseen siirtyviä oppilaita suurelta osin maaseutumaisen (esimoderni) kulttuurin ja arvopäämäärät omaksuneiden opettajien avulla. Tämän erilaisten tiedollisten ja kulttuuristen periaatteiden ja arvolähtökohtien samanaikainen läsnäolo nykyisessä koulujärjestelmässä ei ole toteutunut ilman koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä ristipaineita, epärelevantteina koettuja oppisisältöjä tai piilo-opetussuunnitelmana koettuja ongelmia." toteamalla, että opettajien asennoitumisessa on alkanut näkyä pyrkimystä kohti dynaamisempia tieto- ja oppimiskäsityksiä ja sen mukaista opetusta.

Lehtinen (1989, 6) toteaa, että koulu käytännössä on enemmän tai vähemmän voimakkaasti sidottu johonkin näkemykseen tiedosta, sen välittymisestä ja eri tietojen keskinäisestä organisoitumisesta, vaikkei eksplisiittistä määrittelyä kouluopetuksen perustana olevasta tiedonkäsityksestä ole olemassakaan. Olkinuora (1994, 57–58) viittaa omiin aiempiin tutkimuksiinsa eritellessään koulussa vallitsevan tiedonkäsityksen vaikutusta sellaiseen oheisoppimiseen, joka vaikeuttaa oppilaan syvällistä oppimista ja heikentää motivaatiota. Tällaisina oheisoppimisen prosesseina hän näkee oppilaan sosiaalistumisen oppilaan rooliin, jolloin oppilas alistuu luokan valtasuhteisiin ja tottuu etukäteen jäsennetyn tiedon passiiviseksi vastaanottajaksi. Oppilaalle kehittyy paineiden ja menestysodotusten alla sellaisia selviytymistaktiikoita, jotka eivät palvele ideaaleja oppimisstrategioita. Jatkuvan arvioinnin ja vertailun kohteena ollessaan oppilas saattaa oppia arvioimaan älyllistä kapasiteettiaan tai ainekohtaisia oppimismahdollisuuksiaan kielteisesti, hänelle syntyy negatiivinen oppimisminäkuva.

Olkinuora (1994, 57–58) luettelee koulun toiminnassa vaikuttavia tapoja, jotka vaikeuttavat sivistystavoitteiden aikaansaamista. Tällaisina hän näkee oikeiden vastausten metsästämissä. Koulussa opitaan kyllä vastaamaan toisten kysymyksiin, muttei arvioimaan vastausten oikeellisuuden perusteita tai asettamaan itse kysymyksiä. Täyteen ahdetut opetussuunnitelmat tuottavat suoran tiedonvälityksen hallitseman opettajakeskeisen opetuksen, jossa oppimateriaalilla on opettajaakin voimakkaampi kontrolloijan rooli. Oppilaille ei kehity kouluaikana valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Asioita opiskellaan nopealla vauhdilla välillisen arvostamotivaation ohjaamana, ei syventyen ja pohdiskellen. Taustalla tässä on korostunut oppilasarviointi ja kilpailu menestymisestä. Koululle tyypillinen toimintatapa ei edistä toivotussa määrin oppimaan oppimista ja ajattelun kehittymistä. Lehtisen (1989, 5) mukaan koulun vaikutus ei rajoitu ainoastaan niihin tietoihin ja taitoihin, joita oppilas sattuu muistamaan koulunkäynnin jälkeen. Parhaimmillaan oppilaalle on muodostunut syvälinen käsitys niistä asioista, joita koulun käynnin aikana on käsitelty. Pahimmassa tapauksessa koulun vaikutus näkyy yksittäisten tietojen unohduttua muistoina, menetettynä motivaationa ja välttelevinä selviämistrategioina.

Tarkasteltaessa yksittäisen opettajan oppimis-, tieto- ja opetuskäsityksiä, voidaan todeta, että ne ovat oleellinen osa opettajan didaktista ajattelua. Tätä kautta ne

vaikuttavat hänen asennoitumiseen ja toimintaansa osittain jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, mutta ennen kaikkea opetuksellisessa vuorovaikutustilanteessa ja arvioinnissa. Nämä käsitykset muodostavat enemmän tai vähemmän tiedostetun osan opettajan didaktisen ajattelun metateoreettisesta tasosta. Yksittäisten opettajien erot tällä alueella saattavat olla hyvinkin suuret. Kun puhutaan koulun kehittämisestä ja muutoksesta on näillä eroilla merkitystä. Jos vain pieni osa opettajista on omaksunut esim. uuden opetussuunnitelmaperusteiden mukaisia uudistuneita käsityksiä, ei voida olettaa, että koulun toiminnassa tapahtuisi oleellisia muutoksia. Koulu yhteisö ei näin ollen anna tukea uusien käsitysten omaksuneille opettajille eikä heidän toimintansa muodostu tulokselliseksi. Oppilaatkaan eivät välttämättä ymmärrä heidän pyrkimyksiään ja toimintatapojaan eivätkä opi arvostamaan niitä. Opettajien tulisi oppia saadun koulutuksen, opetuksestaan muilta saamansa palautteen ja itsearvioinnin kautta reflektoimaan omaa toimintaansa ja sen taustalla vaikuttavia käsityksiä. Tämän kautta heillä olisi mahdollista tiedostaa aikaisemmin implisiittisinä vaikuttaneita oppimis-, opetus- ja tiedonkäsityksiä. (Olkinuora 1994, 58–59.)

Opettajan toiminnassa ilmenevät käsitykset vaikuttavat oppilaan oppimis- ja tietokäsityksiin. Sillä on merkitystä, millaista tietoa ja oppimista opettaja arvostaa, millaisia tehtäviä hän antaa, miten hän mittaa osaamista. Opettajan lisäksi oppimateriaalilla on suuri merkitys: missä muodossa ja millaista tietoa ne tarjoavat ja millaisia tehtäviä oppi- ja harjoituskirjat sisältävät. Tällä hetkellä oppikirjat heijastelevat jokseenkin staattista tiedonkäsitystä ja ohjaavat muistitietoa korostavaan oppimiseen. Kirjojen tekstit eivät mallita kyseiselle oppiaineelle tyypillisiä ongelmanratkaisu- ja päättelyprosesseja. Opetussuunnitelmauudistusten myötä on aina uudistettu myös oppimateriaaleja. Tällä hetkellä pelkkä ajankohtaistaminen ei näytä riittävän, tarvitaan uudentyyppisiä materiaaleja. (Olkinuora 1994, 60.) Perinteinen oppimateriaali on hyvin pitkälle asiantuntijoiden suunnittelemaa myös didaktisesti. Tämä houkuttelee opettajan luovuttamaan didaktisen vastuun oppimateriaalille ja opetuksen toteuttamiseen ilman omaa persoonallista panosta. (Lehtinen, 1989, 21–22.)

Olkinuora (1994, 65–67) käyttää ulkomaisesta oppimiskäsityskeskustelusta otta- maansa käsitettä *aktiivinen oppiminen*, jonka taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kehittyneet tiedolliset

rakenteet ja ajattelun taidot voivat muodostua vain oppilaan oman aktiivisen prosessoinnin myötä tapahtuvan tietämyksen ja tietoisuuden rakentumisen kautta. Aktiivista oppimista voitaisiin edistää seuraavilla De Corten (1993) tehokaan oppimisen piirteillä: oppiminen on konstruktivistista, itse säädelyä, kasautuvaa, tavoitetietoista, tilannesidonnaista ja luonteeltaan sosiaalista, yhteistoiminnallista. Tämä näkökulma oppimiseen painottaa sitä, että opiskelun tavoitteiden ja prosessien kontrolli pitäisi siirtyä enemmän oppilaille itselleen. Oppilaan on otettava vastuuta ja oltava oma-aloitteinen. Opettajan tehtävänä on totuttaa oppilas itsenäisempiin ja itseohjautuvampiin opiskeluprosesseihin vähitellen sekä ohjata oppimisstrategisia taitoja ja metakognitiivista tietoisuutta eli oppimaan oppimista. Tällainen ohjaus lisää prosessien hallinnan eli subjektiivisen kontrollin kokemuksia. Prosessien hallinnan kokemusten kautta oppilaat ovat valmiimpia vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan ja heistä tulee aktiivisia konstruoijia.

Pyrittäessä syvällisempää ymmärtämistä edistävän, prosessikeskeisempään ja laajempaa opitun siirtovaikutusta tuottavaan opetukseen on työtapojen muututtava suoran tiedonvälityksen mallista demokraattisemmaksi, kaksisuuntaiseksi kommunikoinniksi ja keskustelelevammaksi sekä madallettava koulun ja muun elämän välistä raja-aitaa. Opettajan rooli nähdään aktivoivien tilanteiden järjestäjänä, opastajana ja oppilaan oppimisprosessin arvioijana. Hän on myös yhdessä oppilaitensa kanssa tiedon etsijä ja ongelman ratkaisija. Opettajan tehtävänä on luoda vahvoja oppimisympäristöjä käyttäen hyväksi nykyajan teknologian suomia mahdollisuuksia. (Olkinuora 67–68.)

Yhden havaintopäivän perusteella ei pysty tekemään syvällisiä johtopäätöksiä minkään koulun opettamis-, oppimis- ja tiedonkäsityksestä. Tässä esitetyt ajatukset pohjautuvat lähinnä opettajien haastatteluaineistoon. Kaikki opettajat korostivat työkalujen antamista oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn ja tiedonhankintaan. Mitä vanhemmiksi oppilaat tulivat, sitä pienemmäksi tuli opettajan rooli opetuksen antajana. Opettajan roolin he näkivät olevan ohjaajana ja läsnäolevana avustajana. Perustaitojen opiskelussa opettajalla oli heidän mielestään suurempi rooli kuin muutoin. Oppilaat tekivät paljon itsenäistä työtä, mikä on ymmärrettävää luokassa, jossa on eri ikäisiä lapsia yhdessä ja opetus kohdentuu aika ajoin vain yhdelle ikäluokalle. Koska ryhmät ovat suuria, ei yksilölliselle ohjaukselle ja eriyttämiselle ollut niin paljon mahdollisuuksia, kuin opettajat olisivat toivoneet. Toisen al-

kuopettajan mukaan suuri ryhmä oli osittain este myös toiminnallisten työtapojen käyttämiseen. Suuren ryhmän organisoiminen vaatii melkoisesti voimavaroja. Omien työtapojen muuttumista luokattomuuden myötä opettajat eivät havainneet. Osalla oli kokemusta yhdysluokkaopetuksesta, joten useamman ikäluokan opettaminen ei ollut uutta. Opetuksen eriyttäminen ja itsensä näkeminen ennemmin opetuksen ohjaajana, kuin oppimaisterina, oli ollut leimaa antava heille jo ennen luokattomuuttakin.

Oppimateriaaleina koulussa käytettiin lähinnä kunkin oppilaan oman luokkatason mukaisia oppikirjoja. Koko ikäluokka työskenteli näkemilläni oppitunneilla saman materiaalin kanssa. Matematiikan tunnilla, jolla toisluokkalainen seurasi kolmasluokkalaisten opetusta ja toimi eriyttävien tehtävien parissa, oli myös tämä toisluokkalainen ensin tehnyt tehtävät oman luokkatasonsa matematiikan kirjasta. Materiaali oli hyvin pitkälle lisätehtävätyyppistä, ei välttämättä opiskeltavaa aluetta syventävää. Valmiiden materiaalien puuttuminen tämän tyyppisessä työskentelyssä on varmasti ongelmallista. Vaikka koulussa tuettiin nopeasti oppivien oppilaiden etenemistä omaa ikätasoaan nopeammin, ei yksittäisessä aineessa ollut kovinkaan suuria mahdollisuuksia omaan opintosuunnitelmaan. Reaaliaineissa ylemmillä luokilla opiskelu perustui osittain oppikirjaa laajempaan materiaaliin. Eräs opettajista oli myös huomannut kuinka laajempien kokonaisuuksien opiskelu oli hitaampaa kuin perinteinen eteneminen oppikirjan mukaan.

Historiassa meillä ei ole oppikirjoja, muuta kuin viisi, kuusi erilaista kirjaa, joista sitten ne tiedot kahmitaan ja etsitään itse. Eli siellä [opiskelussa] on hyvin paljon kokonaisuuksia, se on hyvin paljon hitaampaa.

Niin Lehtinen (1989, 17–19) kuin Olkinuorakin (1994, 61) näkevät haitallisena sen, että koulu on yrittänyt vastata kasvaneeseen tiedontulvaan lisäämällä opetussuunnitelmaan lisää opetettavia asioita. Tämä on vähentänyt kuhunkin asiaan käytettävää aikaa, joten opetus on jäänyt usein pinnalliseksi. Se on johtanut myös oppimateriaalien paisumiseen ja pirstaleisen faktatiedon ylikorostumiseen. Välttämättömien perustaitojen, jotka ovat korkeimpien henkisten prosessien edellytyksenä, automatisointiin pyritään kiireen takia liian aikaisin. Toinen ongelma on sellaisten sisältöjen ottaminen opetussuunnitelmaan, joista ei oppilaan tämän hetkisen tiedollisen kehitystason vuoksi voida välittää aitoa ymmärrystä.

Käyttipä opettaja opetussuunnitelmanaan koulun yhteistä asiakirjaa, oppimateriaalia tai intuitiivista käsitystään koulutuksen tarkoituksesta, on näille kaikille yhteistä asioiden tietty ennalta määrätty järjestys ja yleensä myös niiden paljous. Opetussuunnitelmia ei yleensä laadita oppilaiden oppimisen näkökulmasta, vaan opettajan työtä jäsentämään. Opetussuunnitelma, olipa se miten hyvä tahansa, rajoittaa opettajan työtä luokassa. Pedagoginen vapaus koskee enemmän menetelmiä ja toimintatapoja, kuin opetuksen sisältöjä. Opetussuunnitelma on opetuksen kehittämisen este silloin, jos opetussuunnitelma ja sen sisältämät arviointiperusteet painottavat tietojen omaksumista ja muistamista. Opetussuunnitelmassa pitäisi olla tasapainossa tiedollisten sisältöjen osuus ja toisaalta älyllisten taitojen oppiminen. Nopeasti muuttuvan tiedon maailmassa ei opetussuunnitelma saisi olla lineaarinen ja ennalta tiukasti määritelty, vaan sen tulisi olla joustava ja vastata todellisuuden ennustamattomiin muutoksiin. (Sahlberg 1997, 69, 193–194.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevan koulun opetussuunnitelma sallii opettajalle melkoisen väljyyden toteuttaa omaa opetustaan. Opetussuunnitelma antaa siinä olevan maininnan mukaan mahdollisuuden erilaisten opetus- ja oppimistapojen käyttämiseen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetussuunnitelman tavoitteet eivät painota vain tietojen omaksumista ja muistamista, vaan tavoitelauseissa esiintyvät myös sanat harjoittelee, tutustuu, tutkii, ymmärtää, toteuttaa.

8.6. Koulun valtarakenteet

Valtarakenne ilmaisee yhteisön sisäisiä valtasuhteita. Yhteisön jäsenet vaikuttavat toisiinsa näiden valtasuhteiden kautta sekä yhteisöä että sen toimintaa koskevissa päätöksentekoaasioissa. Vallankäyttö voi perustua viralliseen tai epäviralliseen asemaan yhteisössä. Myös koulussa voi vallita epävirallinen valtaverkosto, joka voi olla yhteneväinen virallisen verkoston kanssa, mutta voi muodostua myös ryhmän omien tarpeiden mukaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 61–62.)

Epätasa-arvoisesti jakautunut valta luokkahuoneessa on tosiasia, mihin oppilaan on sopeuduttava. Oppilaiden on opittava ottamaan vastaan määräyksiä aikuisilta, jotka eivät tunne heitä kovin hyvin ja joita he itse eivät tunne läheisesti. Opettaja –

oppilassuhteen kapea-alaisuus ja keskinäinen persoonattomuus vaikuttavat tapaan, millä autoritaarisuutta käsitellään luokassa. Opettajan auktoriteettia kuvaa yhtä paljon sana 'tehkää' kuin 'älkää' eli opettaja antaa mieluummin määräyksiä kuin hillitsee epämieluisaa käytöstä. Opettajan auktoriteetin ydin on oppilaan huomion kiinnittäminen opiskeluun. Oppilaiden odotetaan kuuntelevan tiettyjä asioita ja opettajan energiasta kuluu paljon sen varmistamiseen, että näin tapahtuu. (Jackson 1968, 30.)

Toinen näkökulma opettajan auktoriteettiin voisi ilmentyä prosessissa, missä opettajan suunnitelma korvaa oppilaan oman suunnitelman. Jos oppilas tekee, mitä opettaja käskää hänen tehdä, hän itse asiassa luopuu omasta suunnitelmastaan, pitäen parempana toista, opettajan suunnitelmaa. Joskus nämä suunnitelmat kohtaavat ja ovat yhdensuuntaisia, mutta elleivät, on opettajan suunnitelma se, mikä toteutuu. Huolimatta siitä, että se joskus tekee kipeääkin, oppilaan kannalta on tärkeää oppia käyttämään omaa toimeenpanovaltaansa palvelemaan opettajan päätöksiä ennemmin kuin hänen omiaan. (Jackson 1968, 30.)

Koulut muistuttavat vallankäytössään Jacksonin (1968, 31–32) mielestä totaalisia instituutioita, kuten vankiloita tai mielisairaaloita, joissa yksi alaryhmä (oppilaat) on pakolla jätetty instituution valtaan, kun taas toisella alaryhmällä (henkilökunnalla) on suurempi liikkumavapaus, ja mikä tärkeintä, heillä on vapaus jättää koko instituutio. Huolimatta siitä, että on "demokraattisia" luokkia, opettajilla on sama yhdennäköisyys vanginvartioiden kanssa. "Progressiivisissa" vankiloissa, kuten luokissakin, on asukkaille sallittu joitain vapauksia, mutta rajoitukset ovat silti todellisia. Kummassakin sallitaan joulujuhlan suunnittelu, muttei lakkoilua.

Oppilas-opettaja valtasuhteeseen liittyy myös kysymys tiedon osaamisesta ja siirtämisestä muille. Koska opettajan työ nähdään usein valtaorientoituneena, on epäilty sitä, haluavatko opettaja ylipäätään luopua vallastaan ja muuttaa oppilaan ja opettajan valtasuhdetta itselleen epäedulliseksi. Tella (1994) viittaa Hannafiin & Savenyeen (1993) tarkastellessaan opettajan työkuvan muutosta. Olennaista heidän mielestään on se, missä määrin vastuuta ja vapautta annetaan oppilaille heidän oman opiskelunsa suhteen. (Tella 1994, 21.)

Kysymykseen vallasta ja vastuusta haastateltavat näkivät hyvinkin yksimielisenä sen, että työn tekijä on vastuussa työstään, oppilas omasta oppimisestaan ja opettaja työnsä hoitamisesta. Opettajalla on luokassa oltava auktoriteetti, sitä ei voi luovuttaa oppilaille. Oman työn suunnittelusta keskusteltaessa nähtiin pienempien oppilaiden kohdalla olevan tärkeää sen, että opettaja tekee suunnitelmat. Isompien kyseessä ollessa oman suunnittelun osuus voi kasvaa. Oppilaan omaan suunnitteluun ja vastuun ottamiseen työstä ala-asteella nähtiin lähinnä valinnanmahdollisuuksien lisäämisenä. Oppilas voi valita, missä järjestyksessä ja mitä työtapaa käyttäen hän tekee työnsä, miten rytmittää läksynsä, valita tehtäväjoukosta kiinnostavimman. Havaintopäivä antoi hyvin samanlaisen kuvan koulun työstä. Päivä eteni luokissa opettajan suunnitelman mukaan, oppilaan omaa suunnittelumahdollisuutta liittyi läksyjen ottamiseen, muutoin oppilaan oman suunnitelman osuutta ei tämän päivän aikana tullut ilmi.

Koulun valtasuhteita tarkasteltaessa on otettava huomioon myös koulun johdon ja opettajien väliset suhteet. Syrjäläisen (1992, 15) mukaan johtajuus on tärkeä voima koulun sisäisessä dynamiikassa. Suomessa johtajan asemaan on vaikuttanut keskitetyn kouluhallinnon perinne. Johtajuus korostuu entisestään, nyt kun päätäntävaltaa on siirretty kouluille. Suunnittelutyö ja kehittämisvastuu on lisääntynyt, samoin kuin kaikenlainen yhteistyö koulun sisällä ja ulkopuolella (Vartiainen 1994, 7). Hämäläinen ja Sava (1989, 62) tarkastelevat rehtorin roolia suhteessa muuhun henkilökuntaan ja näkevät, että ottaessaan johtajan tehtävät vastaan rehtori sitoutuu johtamiseen liittyvään vallankäyttöön suhteessa koulun muuhun henkilökuntaan. Autoritäärisessä ja byrokraattisesti johdetussa koulussa ja toisaalta heikon johtajuuden koulussa syntyy helposti epävirallista johtamiskulttuuria.

Tänä päivänä koulun johtajan merkitys kytkeytyy voimakkaasti muutosteoriaan ja johtajaa on alettu tarkastella muutosagenttina. Tämä tehtävä ei kuitenkaan ole itsestään selvä. Koulun muutos on todella vaikeaa, ellei johtaja ole muutoshakuisen. Koska rehtoreilla on kaksoisrooli, voi tämä olla hidastamassa muutosvauhtia johtajan ajan upotessa hallinnoimiseen ja byrokratiaan kehittämisen sijasta. (Syrjäläinen 1992, 17.) Koulukulttuurin muutoksen onnistumisen riippuu hyvin paljon johtamistavasta. Rehtorin tulisi luoda sellainen kasvukulttuuri, joka rohkaisee kehittämään jo olemassa olevaa osaamista, käynnistää kehityksen liikkeellepanevat

voimat sekä ohjaa huomion muutosta jarruttavien tekijöiden käsittelyyn. (Vartiainen 1995, 11.)

Fullan (1994, 110, 113) näkee johtajan rooliin vaikuttavana muutoksena opettajan roolin muutoksen. Opettajien erilaiset johtajaroolit lisääntyvät esim. opetussuunnitelmatyön- ja täydennyskoulutuksen ohjaajina, koulukohtaisina koordinaattoreina. Koulussa toimivat erilaisten ryhmien ihanteet, normit ja käytänteet tuottavat painetta sen suuntaiseen kehitykseen, että jokaisesta opettajasta on tulossa johtaja. Nykyisen johtajuuden kokema inflaatio selittyy sillä, ettei tavallisella opettajalla ole aiemmin ollut tällaista 'johtajuutta'.

Pienessä koulussa, missä opettajat ovat päivittäin läheisessä tekemisissä toistensa kanssa, voi päätöksenteko sujua ilman muodollista organisaatiota osana työyhteisön arkea. Keskinäinen riippuvuus ja vapaamuotoinen vastuunjako luovat pienessä yhteisössä hyvän työilmapiirin. Muodollisten rakenteiden puuttumisesta huolimatta on esimerkiksi opetussuunnitelman uudistusprosessin oltava johdettua. (Norris ym. 1996, 77.)

Norrisin esiintuomia kokemuksia oli myös tutkimuksen kohteena olevassa koulussa. Päivittäisten välituntitapaamisten ja torstain pitkän välitunnin aikana monet sellaiset asiat, jotka suuremmassa yksikössä olisivat vaatineet kokouksen päätösten tekoa varten, sujuivat luontevasti yhteisessä keskustelussa. Luokattomuuden myötä johtajuuskäytänteisiin ei ole tullut muutosta. Opettajat tunsivat saavansa äänensä kuuluviin ja pääsevänsä vaikuttamaan, koulun johtaja näki oman roolinsa olevan lähinnä 'paperin pyörittäjä'.

Mulla on hirveä luottamus näihin työntekijöihin. Ei minun tarvitse johtaa niitä.

Yleisellä tasolla johtajuudella ja johtamistavalla nähtiin olevan merkitystä koulun muutoksen kannalta. Erään opettajan mielestä johtajan tehtävänä on määrittää raamit, jonka sisällä yhteistyössä toimitaan. Kannustava ja uudistusmyönteinen johtaja tartuttaa intonsa myös opettajakuntaan. Käskyttämällä eivät uudistukset etene.

8.7 Opettajuus ja opettajien uskomukset

Syrjäläinen (1994b, 38) viittaa useisiin tutkimuksiin, joiden perusteella voidaan todeta että, opettajuus ja koulukulttuuri vaihtelevat lukuisten reunaehtojen mukaan huomattavasti. Ei voida puhua opettajuudesta ehyenä ilmiönä. Opettajat ovat erilaisia riippuen mm. iästä, kokemuksesta, sukupuolesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta tausta, perhesuhteista ja persoonallisuudesta. Nämä henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat Leinojen (1997, 12) mukaan myös siihen, miten opettaja suhtautuu uudistushankkeisiin ja koulutuspoliittisiin tavoitteisiin.

Opettajuudesta voidaan kuitenkin nostaa esiin joitakin pysyviä ja tyypillisiä piirteitä. Tällaisiksi piirteiksi nousevat praktisuus, epävarmuus, eristäytyneisyys ja individualismi. Näihin liittyy usein vallitsevien olosuhteiden säilyttäminen ja tietty konservatiivisuus. Tämän seurauksena opettajan näkökulma työhön ja opettamiseen pysyy kapeana. Jos ulkoinen palaute puuttuu, on vaarana, että opettaja näkee opettamisen ja oppimisen lineaarisena, yksinkertaisena ja ongelmattomana. (Sahlberg 1997, 133–134, Syrjäläinen 1994b, 39.)

Praktisuudella, opettajan käytännön tiedolla viitataan siihen, etteivät opettajat perusta teoreettisesta ja tutkimuspohjaisesta tiedosta (Syrjäläinen 1994b, 39). Käytännön tiedolla tarkoitetaan niitä uskomuksia ja tapoja, joiden varassa opettaja toimii. Käytännön tieto ei rakennu niinkään teorioista, ajattelusta ja reflektioista, vaan pikemminkin opettajan kokemuksesta, tunteista ja impulsseista ja se on tilanne-, persoona- ja toimintasidonnaista. Konkreettisisissa opetustilanteissa tapahtuvasta toiminnasta määräytyy käytännön tiedon arvo ja sen kautta syntyvät implisiittiset teoriat opetuksesta. Opettajan implisiittiset teoriat liittyvät oppilaisiin, opetettavaan aineeseen sekä opettajan omaan rooliin. (Tornberg 1994, 27.)

Myös Syrjäläinen (1994b, 39) ja Ojanen (1993, 34) tutkimuksissaan ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että tieto, joka auttaa ottamaan haltuun luokkahuonetilat, on opettajalle arvokasta. Opettajia ei perinteisesti ole rohkaistu tarkastelemaan itseään tiedon tuottajina, vaan pidemminkin tiedonvälittäjinä. Reflektiivisen opettajan rooli on vasta muotoutumassa. Ehkä tässä roolissa teoreettinen tieto

muuttuu käytännön tiedoksi myös opettajan työssä. Teorian ja käytännön suhdetta pohtiessaan eräs haastatelluista opettajista totesi:

Eiköhän ne [teoria ja käytäntö] kulje käsi kädessä. Siinä käytännön työssä ei kauheasti tule sitä teoriaa pohdittua, mutta on hyvä, jos ne teoriat on kuitenkin siellä palvelemissa sitä käytännön työtä. Että eihän ne ole missään nimessä itsetarkoitus ne teoriat.

Haastateltavat kaipasivat syvällistä ja periaatteellista keskustelua työstä ja kokivat arvostavansa teoreettista tietoa. Pitkään työssä olleet opettajat arvioivat nuoren opettajan ehkä tarvitsevan käytännön tietoa siitä, miten siellä luokkahuoneessa selviää erilaisista tilanteista. Silloin, kun omat opetusrutiinit eivät ole muotoutuneet, tarvitsisi tukea ihan käytännön opetustyöhön. Kun on työvuosia takana, omaan kokemukseen ja näkemykseen saattoi luottaa arkipäivän työssä. Silloin on kiinnostunut laajemmista taustoista ja uudesta tutkimuksesta, siitä keskustelusta, mitä käydään koulun ja koulu-uudistuksen ympärillä. Eräs opettajista pahoitteli, että osa uudemmassa tutkimuksesta jää tavoittamatta tavallista riviluokanopettajaa, koska tutkimustuloksia ei julkaista suomenkielellä. Jossain määrin kyllä opettajat hakeutuivat omassa täydennyskoulutuksessa kursseille, jotka palvelivat käytännön työtä, koska

... pohdinnan saa sitten suoritettua muualla, luettua kirjoista ja mietittyä.

Opettajien ajattelututkimuksessa on tullut esiin opettajuuteen liittyvä epävarmuuden heikko sietokyky. Opettaja haluaa hallita luokan ja opetustilanteen ja haluaa opetuksen etenevän ennalta asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Kun opettaja on suunnitellut opetuksensa huolella etukäteen, helpottuu tämänkaltainen toiminta. Tällainen kuva opettajuudesta liittyy ns. perinteisen oppimiskäsitykseen, jossa opetus pyrkii olemaan mahdollisimman hyvin strukturoitua. Oppimisen tulee olla tehokasta ja opetusaika tulisi hyödyntää mahdollisimman hyvin. (Syrjäläinen 1994b, 40.)

Koska kuitenkin ryhmän opettaminen on monimutkainen sosiaalinen tilanne, liittyy siihen monia epävarmuustekijöitä. Ryhmä koostuu hyvin monenlaisista oppilaista ja opettajasta, joilla kaikilla on omia kokemuksia, tietoja, taitoja, arvoja ja uskomuksia. On vaikea ennakoida, miten näiden vuorovaikutus yhdistyy oppisisältöihin ja opetusmenetelmiin. Näihin tilanteisiin liittyvien tekijöiden yhteisvaikutus ja

niiden ennalta arvaamattomuus ovat kysymyksiä, jotka kuvaavat epävarmuustekijöiden joukkoa ja opetustyön vaativuutta. Opetuksessa ei kuitenkaan vallitse ainainen kaaostila, toimintoja voi suunnitella ennalta ja tiettyä säännönmukaisuutta ilmenee, moniin tilanteisiin pystyy varautumaan ennalta. (Leino & Leino 1997, 91–92.)

Tämä opettajien kokemus epävarmuus on yksi muuttumisen ja uudistumisen esteistä. Opettajan kehittäessä ja uudistaessa omaa opetustaan, hän ottaa riskejä. Riskinotto puolestaan lisää epävarmuutta, hän ei voi tukeutua aiempaan kokemukseensa. Opettaja voi kokea yksinotetun riskin ja epävarmuuden ahdistavana ja pelottavana, pienikin vastoinkäyminen saattaa aiheuttaa sen, että opettaja luopuu aloittamastaan muutoksesta. (Sahlberg 1997, 132–133.)

Huolimatta siitä, että opettajalla on päivittäin keskimäärin tuhat sosiaalista vuoro-vaikutustapahtumaa, hänen työtään leimaa yksinäisyys. Oma luokka on paikka, jossa hänellä on päätösvalta toiminnan organisoinnista. Opettajakulttuurissa ilmeneviä erilaisia yksin tekemisen muotoja on kuvattu sanoilla yksilöllisyys (individuality), yksityisyys (privatism) ja eristäytyneisyys (isolation). Näistä eristäytyneisyydellä on opettaja- ja koulukulttuuria käsittelevässä kirjallisuudessa selvästi negatiivinen arvolataus. Eristäytyneisyyden kulttuuri vaikeuttaa koulun ja opettajan kehitystä. Opettajat toimivat kovin erillään toisistaan, ei synny yhteistä kieltä eikä pystytä luomaan yhteisiä merkityksiä käsitteille. Yhteinen käsitteellinen pohja on tärkeä silloin, kun halutaan parantaa ammatillista keskustelua ja löytää yhteinen pohja arkipäivän tilanteiden tulkitsemiselle. Puutteellinen käsitteellinen valmius opetuksen ja oppimisen tilanteiden hallintaan voi johtaa yksipuolisiin käsityksiin opetuksesta, oppimisesta ja tiedosta. Eristäytyneellä opettajalla syntyy uskomuksia ja mielikuvia hyvästä opetuksesta ja hänen on etsittävä keinoja sen saavuttamiseksi. On oletettavissa, että uskomukset tulevat tietoa tärkeämmiksi uusien tilanteiden ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä. (Sahlberg 1997, 132–133.)

Suljetut luokahuoneiden ovet tarjoavat opettajille heidän arvostamaansa yksityisyyttä, mutta samalla ne aiheuttavat myös ongelmia. Opettajat eivät näe eivätkä ymmärrä, mitä heidän kollegansa tekevät, samalla he jäävät myös ilman aikuisen tukea ja kiitosta. Hänelle jää vähäiseksi älyllinen työn pohtiminen ammatillisissa aikuiskontakteissa. Eristäytyneisyys sallii myös ammatillisen paikoilleen juuttumi-

sen. Rutinoutumisen kehä on helposti tarjolla. Ellei ammatillista keskustelua työtovereiden kanssa ole, ulkopuoliset virikkeet ovat olemattomat, eikä työn kehittämiseen ole selvää velvoitetta, sitoutuminen työyhteisöön on silloin vähäistä. (Hargreaves 1994, 167; Kohonen & Leppilampi 1994, 65.)

Kun pyritään murtamaan eristäytyneisyyden kulttuuria, tuomitaan helposti yksilöllisyys ja yksin tekeminen. Opettajat, kuten oppilaatkin ovat erilaisia persoonia, jotka oppivat asioita eri tavoin ja erilaisissa tilanteissa. Jos muutosprosessissa pidetään tärkeänä opettajan ajattelun muuttumista, on itsenäiselle, sisäiselle reflektiolle annettava mahdollisuus. Yksipuolisella yhteistyön ihannoinnillakin on omat vaaransa. Yksinäisyys saattaa olla myös luovuuden ja muutoksen lähde. Omassa luokassa voi toimia vapaasti oman näkemyksen mukaan ja tehdä arvokasta kehittämistyötä. (Sahlberg 1997, 134.)

Onko opettaja itsenäinen taiteilija vai joukkuepelaaja? Miksi individualismi on osoittautunut niin tyypilliseksi piirteeksi opettajan työssä? kysyy Sahlberg (1997, 134–138) Hän viittaa Hargreavesin (1994, 167–171) kahteen toisistaan poikkeavaan selitykseen. Ensinnäkin individualismi on seurausta yksilön psykologisista heikkouksista; yksilön kokema itseluottamuksen puute, puolustautuminen, pelot ja ammatilliset puutteet, jotka johtuvat osittain opettajan työhön luonnostaan kuuluvista epävarmuuksista. Toisena syynä on koulun sosiaalinen ilmasto ja rakenteellinen arkkitehtuuri. Mikäli koulun kehittämisen tavoitteena on heikentää individualismia opettajakulttuurissa, on muutospainoiden kohdistuttava työpaikan rakenteisiin. Toisaalta tutkimuksilla ei ole pystytty osoittamaan pitävästi individualismin ja eristäytyneisyyden haitallisuutta. "Eristäytyminen on vankila tai pakopaikka. Yksinäisyys on vapaus", kirjoittaa Hargreaves (1994, 180). Koulun tulee sallia ja tukea sekä niitä opettajia, jotka haluavat pohdiskella ja suunnitella omaa työtään itsekseen sekä niitä, joille yhteistyö kollegan kanssa on luontevin tapa tehdä työtä. Individualismilla ja yksinäisyydellä on paikkansa koulukulttuurissa, yksinäisyys voi olla merkittävä innovatiivisuuden lähde, samoin kuin se on tila, joka mahdollistaa itseen kohdistuvan reflektion.

Hargreavesin ja Sahlbergin ajatukset saavat tukea haastatelluilta opettajilta. Opettajat arvostivat työhön liittyvää yksilöllisyyttä, mahdollisuutta ja vapautta toimia yksin omassa luokassaan. Eristäytyneeksi he eivät työtään määritelleet.

Sosiaalinen kanssakäyminen kotien kanssa tekee eristäytymisen mahdottomaksi. Kyky tehdä yhteistyötä nähtiin tärkeäksi. Yksin tekemisen ja yhteissuunnittelun arvostaminen nähtiin hyvin pitkälle tyypikysymyksenä. Kumpaakin opettajatyyppejä arvostettiin. Opetussuunnitelmauudistus ja koulun oman arvioinnin kehittäminen ovat vaatineet tiivistä yhteistyötä. Pienen koulun opettajina he tapaavat toisiaan välitunneilla yhtenäisenä joukkona. Työyhteisön hyvä yhteishenki ja innovatiivisuus ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että välituntikeskusteluissa nousee puheenaiheeksi arkisen koulutyön ohella uudet hankkeet ja koulutyön kehittäminen.

Meidän keskusteluista opettajanhuoneessa se [luokattomuus] lähti. Heitellään siellä kaikenlaista: kesäkoulusta ja ranskalaisesta systeemistä. Luokattomuus oli yksi ajatus, johon sitten tartuttiin.

Arkityön yhteissuunnittelu ja tiimityö eivät ole tulleet luokattomuuden myötäkään osaksi koulun käytäntöä. Vaikka yhteistyö koettiin arvokkaaksi, luokkatyötä kukin opettaja halusi tehdä pääosin yksin, omista lähtökohdistaan lähtien. Alkuopetusluokat ovat identtiset, mutta kumpikin opettajista toimii oman suunnitelmansa mukaan, toki kokemuksia ja ideoita vaihtaen. Ylemmillä luokilla oppilasjoukon koostumus on erilainen, samoin kuin opettajien opetustyylit, mikä koettiin yhteissuunnittelun esteeksi. Oppilaiden ryhmittely ikä- tai taitotaso ryhmiin tuo väkisinkin yhteistyötä eri opettajien välille, silloin kun oppilasryhmä kootaan rinnakkaisluokista. Koulunjohtaja näki jossain määrin voimavarojen hukkaan heittämisenä sen, etteivät opettajat yhdistä osaamistaan, vaan puurtavat yksin omien suunnitelmiensa varassa.

Kirjoittaessaan opettajuuteen liittyvistä uskomuksista, arvoista ja normeista Grimmett (1994, 79–82) nojaa tyypillisen koulukulttuurin määrittelyssään Wallerin (1932), Jacksonin (1968) ja Lortien (1975) koulukulttuurin luonnehdintoihin. Grimmett on koonnut edellisten tutkijoiden jo melko iäkkäistä tutkimuksista opettajilla esiintyvät tyypillisimmät uskomukset, arvot ja normit. Nämä uskomukset, arvot ja normit elävät edelleen vahvoina koulujen kulttuurissa. Tutkimusten ikä ja nykypäivän todellisuus osoittavat, kuinka hitaasti koulukulttuuri näiltäkin osin muuttuu.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä uskomuksista, arvoista ja normeista, joita esiintyy tyypillisessä koulukulttuurissa (Grimmett 1994, 80).

Esimerkki 1.

Uskomus: "Minun pitää kyetä leikkaamaan sinappi."
 Arvo: On tärkeää selvitä ilman apua.
 Normi: Itseriittoisuus, individualismi

Esimerkki 2.

Uskomus: "En voi tunkeutua toisen opettajan luokkaan."
 Arvo: Opettajan yksityisyyttä tulee kunnioittaa.
 Normi: Pidättyväisyys, eristäytyminen

Esimerkki 3.

Uskomus: "Opettajan tarpeet ovat käytännöllisiä, eivät teoreettisia; kaikki abstraktiot ovat irrelevantteja."
 Arvo: Tiedot/taidot, jotka ovat relevantteja ja hyödyllisiä.
 Normi: Skeptismi, potentiaalinen vastustus ulkoisesti määrättyä innovaatiota kohtaan.

Aloittelevan opettajan uskomus, että hänen on todistettava kyvykkyytensä luokkahuoneessa muille ja ensisijaisesti itselleen, eli on "kyettävä leikkaamaan sinappi", ja itseriittoisuuden normi ei ole kovinkaan tyypillistä muualla kuin solumaisen kouluorganisaation piirissä. Kun opettajat työskentelevät itseriittoisesti ja individualistiseen tapaan, he eivät ole sitoutuneita sen laatuiseen kollegiaaliseen keskusteluun, joka seuraa kasvatuksellista muutosta. (Grimmett 1994, 80–81.)

Haastatelluista opettajista nuorin oli siirtynyt tähän vuosiluokattomana toimivaan kouluun heti valmistuttuaan. Hän toteaa:

Jos olisin perinteisessä koulussa aloittanut urani, en varmaankaan olisi tarvinnut sillä lailla toisten apua kuin nyt. Tuntuu, että se olisi ollut yksinkertaisen helppoa ottaa se tokaluokka ja opettaa kaikille yhtä aikaa tämä h tästä kaunokirjoitusvihosta. Työ olisi sujunut sillä lailla itsenäisesti. Mutta kun nyt on tämmöinen ryhmä [ikäsekoitteinen], eikä minulla ole ensimmäisenä työvuotena edes hahmottunut se keskeiset oppisisällöt, niin kyllä minä olen kauheesti nykäissyt aina hihasta vanhempia ja kokeneempia ja viisaampia, että miten mun kannattaa tämä juttu ottaa. Varmaan on niin, että hyvin paljon enemmän olen joutunut pyytämään apua, mitä olisin tarvinnut silloin, jos olisin saanut yhden ainoan luokan saman ikäisiä oppilaita.

Hänen mielestään opettajankoulutus ja varsinkaan opetusharjoittelu eivät olleet antaneet tarpeeksi valmiuksia vuosiluokattomaan kouluun siirtymiseen. Opettajalla ei ollut koulutuksesta siirtynyt käsitystä omasta osaamisesta "sinapin leikkaamisesta" vuosiluokattomana toimivassa koulussa, joten hän joutui rikkomaan perinteistä osaamisen ja itse tekemisen mallia ja turvautumaan kollegojen apuun. Koulun ilmapiiri varmasti myös rohkaisi avoimeen keskusteluun ja yhteistyöhön tältä osin. Kukaan vanhemmista kollegoista ei edellyttänytkään vastavalmistuneen hallitsevan luokattomuuden kiemuroita, joten avunpyyntöjä ei torjuttu. Oletettavasti myös sellaiset luokkamuotoiseen opetukseen liittyvät epävarmuustekijät, joita nuorella opettajalla on, saivat samalla ohjausta ja tukea, mitä ilman hän ehkä olisi jäänyt perinteisemmässä koulussa. Siellä apua ei olisi välttämättä ollut niin helppo pyytää, koska sekä itsellä että työyhteisöllä olisi ollut taustaoletuksena kyky "sinapin leikkaamisesta".

Opettajat näyttävät uskovan, etteivät he voi tunkeutua toisen opettajan luokkaan. Tunkeutua-sana osoittaa, ettei opettajilla ole halua eikä valmiutta asettaa itseään alttiiksi toisen ammattilaisen tarkkailulle. Opettajilla on tarve ammatilliseen autonomiaan, johon yhdistyy liikaherkkyydeksi luokiteltava toive yksityisyydestä. Tämä yksityisyyden ensisijaisuus vastuulliseen autonomiaan nähden synnyttää pidättyväisyyden eristäytymisen normit. Jos opettajat pidättäytyvät toisilleen annettavasta palautteesta ja pitävät eristäytymistä "kuningaskuntiinsa" parempana kuin ammatillista kollegiaalisuutta, ovat positiivisen kasvatuksellisen muutoksen näköalat pienet. (Grimmett 1994, 81.)

Grimmett (1994, 81) toteaa melko kyynisesti, että opettajat näyttävät kiinnostuvan muutoksesta vain, jos ehdotetut muutokset ovat yhdenmukaisia olemassaolevan käytännön kanssa, jos ajankäyttö ja ponnistukset sen saavuttamiseksi ovat minimaalaisia ja jos innovatiivisten käytäntöjen vaikutus näyttää palvelevan hyötytarkoitusta. Tietoja ja taitoja, jotka ovat hyödyllisiä luokkahuonekäytännöissä, arvostetaan enemmän kuin niitä, joita opettajat pitävät vaikeatajuisina ja määrittelevät teoreettisiksi. Liebermanin ja Millerin (1984) mukaan opettajat määrittävät ehdotetut muutokset "teoreettisiksi", jos he eivät ymmärrä niiden soveltuvuutta käytäntöön.

Miten opettaja toimii luokassaan, millä tavalla hän suhtautuu opetuksen uudistamiseen ja miten hän tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä, johtuu Sahlbergin (1997, 138)

mukaan niistä uskomuksista, joita opettajalla on opetuksesta ja oppimisesta. Pohdittaessa koulun muutosta ei voida sivuuttaa näitä opettajien työtään koskevia uskomuksia ja perusoletuksia. Jos opettajan perusoletukset oppimisesta ja opettamisesta pohjautuvat omiin kouluvuosiin: opettaja opettaa ja oppilaat seuraavat opetusta, on lähtökohta hyvin ristiriitainen uusimpien oppimiskäsitysten tärkeimpien periaatteiden kanssa. Koulun kehittämisessä kannattaa lähteä liikkeelle sellaisten sisältöjen ja menetelmien kanssa, jotka vastaavat opettajien ja koulujen käsityksiä. Jos uudistukset ovat lähtökohdiltaan täysin yhteen sopimattomia opettajien tai koulukulttuurin uskomusten kanssa, on vaikea saada opettajia vastaanottamaan niitä. (Sahlberg 1997, 195–196.)

8.8. Yhteistyökulttuuri

Edellisessä alaluvussa on pohdittu koulun kulttuuriin liittyvää opettajan työn itsenäisyyttä ja yksinäisyyttä. Hargreaves (1996, 264) esittää mielenkiintoisen näkökulman opettajan työn yksinäisyyteen. Vaikka opettajat ovat luokassaan fyysisesti yksin, ei he ole sitä kuitenkaan psykologisesti. Siihen, mitä he luokissaan tekevät, vaikuttaa vahvasti heidän nykyisten ja aiempien kollegoidensa katsomoukset ja orientaatiot. Tästä näkökulmasta katsottuna opettajakulttuuri, opettajien ja heidän kollegoidensa suhteet ovat opettajien työn tärkeimpien kasvatuksellisten aspektien joukossa. Sitä, mitä opettajan luokassa tapahtuu, ei voi erottaa luokan ulkopuolisista suhteista.

Vaikka opettajilla on tällainen psykologinen yhteys kollegoihinsa, voivat he silti tehdä työtään ilman aktiivista yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Hargreaves (1996), Fullan (1994, 1996) ja Sahlberg (1997) nostavat opettajien yhteistyön ja yhteistoiminnallisuuden merkittäväksi osaksi koulussa tehtävää kehitys- ja muutostyötä. Yhteissuunnittelu, yhdessä opettaminen, toisen opetuksen seuraaminen, valmennus ja mentorointi ovat sellaisia kollegiaalisuuden muotoja, joilla on mahdollista muuttaa myös koulun kulttuuria.

Sahlberg (1997, 160–162) näkee, että kollegiaalisuus on oppivan organisaation edellytys. Kollegiaalisuus on tärkeä luottamuksen, tuen ja auttamisen normien

luomisessa koulukulttuuriin. Opettajien vuorovaikutus auttaa heitä tunnistamaan omia uskomuksiaan ja yksilöllisiä orientaatioitaan, jolloin niiden arvioiminen ja muuttaminen helpottuvat. Jos opettajat sisäistävät koulun yhteiset tavoitteet ja päämäärät, yhteistyön edellytykset paranevat. Opetusmenetelmien uudistamisen kannalta yhteistyöllä on tärkeä rooli. Vaikka opettajat ovat hyviä oppimaan, tarvitsevat he tukea ja palautetta työtovereiltaan kokeillessaan ja ottaessaan käyttöön uusia taitoja. Auttaminen ja avunpyytäminen ovat tässä tilanteessa keskeisiä kollegiaalisuuden normeja.

Yhteistoimintaan sisältyy myös omat heikkoutensa ja vaaransa. Se ei ole taikasana, jonka avulla ratkaistaan kaikki koulun kehittämiseen liittyvät ongelmat. Sahlbergin (1997, 171–172) käyttämä termi pakollinen kollegiaalisuus kertoo, että opettajat voidaan hallinnollisella päätöksellä pakottaa yhteistyöhön. Koska yhteistyö ei ole spontaania eikä vapaaehtoista, voi sillä aiheuttaa työyhteisölle enemmän haittaa kuin hyötyä. Yhteistyö vaatii siihen osallistujilta joustavuutta, ennakkoluulottomuutta, persoonallisuuden laaja-alaisuutta ja monipuolisia taitoja toimia yhdessä toisten kanssa. Samanlaisia vaaratekijöitä näkee Hargreaveskin (1996, 279). Liialliset järjestetyt yhteistyökokoukset saattavat syödä sen yhteisen vapaa-ajan, mikä on synnyttänyt luontevaa yhteistyötä ja mielipiteiden vaihtoa.

9 VUOSILUOKATON OPETUS

Edellisissä luvuissa on käsitelty muutosta ja koulukulttuuria melko yleisellä tasolla. Tämän luvun tarkoitus on esitellä vuosiluokatonta opetusta eräänä vaihtoehtona tehdä asioita koulussa toisin. Näkökulmana on vuosiluokattomuus ala-asteella. Tarkoituksena on selkeyttää luokattomuuteen liittyviä käsitteitä ja tarkastella luokattomuudesta tehtyjä koti- ja ulkomaisia tutkimuksia. Sen lisäksi esitellään koulujen kokemuksia vuosiluokattomuudesta. Tässä yhteydessä tarkastellaan myös tutkimuskoulun kolmen vuoden vuosiluokattomuuskokemuksia.

9.1 Käsitteet

Kirjallisuudessa käytetään lähes rinnakkain käsitteitä luokaton, vuosiluokaton, vuosiluokkiin sitomaton tai ikäsekoitteinen opetus (nongraded, ungraded, mixed age grouping, årskurslös, årskursintegrerad, åldersintegrerad, åldersblandad). Yhteistä eri termeille on, ettei oppilaan eteneminen joissain tai kaikissa oppiaineissa ole sidoksissa vuosiluokittaiseen oppisisältöön tai tavoitetasoon eikä oppilasta jätetä luokalle perinteisessä mielessä. Seurauksina edellisistä on käytännössä kolmas yhteinen piirre: oppilasryhmät koostuvat ajoittain tai pysyvästi eri-ikäisistä oppilaista. (Mehtäläinen 1997, 15.) Tässä työssä käytetään peruskoulun osalta käsitettä vuosiluokaton ja lukiosta puhuttaessa luokaton.

9.1.1 Opiskelun vuosiluokkasidonnaisuus

Opiskelun vuosiluokkasidonnaisuus riippuu kolmesta oppilaitoksen käytäntöihin liittyvästä sidoksesta: oppilaan sitomisesta vuosiluokkaan, opetuksen sitomisesta vuosiluokkaan tai opintojen etenemisen sitomisesta aikaan. Oppilaitoksen luokallisuus tai luokattomuus riippuu siitä, ovatko opiskelijat sidoksissa tiettyyn vuosi-

luokkaan vai eivät. Lainsäädäntö tai muut säädökset määrittelevät yleensä tämän oppilaitoksen rakenteeseen liittyvän kysymyksen. Jos säädöksissä esiintyy käsite vuosiluokka, on oppilaitos luokallinen. Tällöin säädöksiin sisältyvät luokalta siirtämisen perusteet. Lain mukaan peruskoulu on luokallinen ja lukio voi olla joko luokaton tai luokallinen. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 15.)

Valmisteilla olevat uudet koululait tuovat tähän muutoksen. Ala- ja yläasteen rajasta ollaan luopumassa ja samalla myös vuosiluokkakäsitteestä myös peruskoulun osalta. Uuden lainsäädännön kautta tarkasteltuna kysymys luokallisuudesta tai luokattomuudesta muuttuu epäolennaiseksi.

Kysymys siitä, miten tiukasti opetus sidotaan vuosiluokkiin liittyy Apajalahden ja Kartovaaran mukaan (1995, 15–16) oppilaitoksen opetusjärjestelyihin ja on usein oppilaitoksen itsensä päätettävissä. Luokallisessakin oppilaitoksessa voi osa opetuksesta tapahtua ryhmissä, jossa on oppilaita eri luokka-asteilta. Opintojen jäsentäminen vuosiluokittain on oppilaitoksen omista opetusjärjestelyistä riippuva ja tapahtuu opetussuunnitelmallisilla ratkaisulla. Olennaiseksi nousee silloin kysymys opintokokonaisuuksien muodostamistavasta. Yksinkertaisin ratkaisutapa on järjestää opetus vuosiluokittain, jolloin opetussuunnitelman ja työjärjestyksen laatiminen on helppoa. Tällöin ollaan myös selvillä siitä, mitä oppilaille on aiemmin opetettu, muttei välttämättä siitä, mitä oppilas on oppinut.

Tarkasteltaessa vuosiluokkasidonnaisuutta on erotettava opetusryhmät ja oppilaan opiskelu toisistaan. Perinteisessä yhdysluokassa ovat eri vuosiluokilta olevat oppilaat opiskelleet samassa ryhmässä, mutta oppilaat ovat edenneet oman vuosiluokkansa opetussuunnitelman mukaan, vaikka ryhmä käsitteellisesti yhdessä samaa aihetta. Käytännön yhdysluokkaopetuksessa on tällöin oltu lähellä vuosiluokatonta opetusta. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 16.)

Kun opintojen eteneminen sidotaan aikaan, käyttävät kaikki oppilaitoksen opiskelijat oppimäärän tai tutkinnon suorittamiseen saman ajan. Luokalle jääminen pidentää siten opintoja vuodella. Jos tällaisia sidoksia ei ole, on oppimäärä tai tutkinto suoritettu, kun opinto-ohjelman mukaiset opinnot on saatu päätökseen riippumatta käytetystä ajasta. Luokattomuuteen pitäisi liittyä jonkin asteinen opintojen etenemisen ja opetuksen seuraamisen yhteyden purkamisen, jotta opintoja

voitaisiin myös nopeuttaa. Lukiossa tämä on mahdollista, mutta peruskoulussa opiskelun eteneminen ja opetuksen seuraaminen ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. Kun otetaan huomioon oppilaiden ikä ja oppivelvollisuuskoulun luonne, eivät opetusjärjestelyt peruskoulun puolella voi olla yhtä vapaasti järjestetyt kuin lukiossa. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 16–17.)

Luokan sisäisellä eriyttämisellä on voitu syventää lahjakkaiden ja nopeiden oppilaiden opiskelua. Peruskoulussa, missä oppilaan on osallistuttava jatkuvasti opetukseen, on oppilas kuitenkin voinut saavuttaa asetetut tavoitteet vaihtelevassa ajassa ja siirtyä opinto-ohjelmassa eteenpäin joko omassa ryhmässään tai ryhmää vaihtamalla. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 17.)

9.1.2 Joustavat opetusjärjestelyt

Joustavilla opetusjärjestelyillä tarkoitetaan mahdollisuutta järjestää opetusta yli vuosiluokkarajojen, oppiainerajojen ylittämistä, alkuopetuksen keston joustavuutta yhdestä kolmeen vuoteen sekä joustavaa koulun aloitusta. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 9.) Sillä voidaan myös tarkoittaa ajoittaisia vuosiluokattomia opetusjärjestelyjä, opetusryhmän sisäistä eriyttämistä, rinnakkaisluokkien uudelleenryhmittelyä, klinikkaopetusta, ajoittaista kurssien eriyttämistä, oppiaineen itsenäistä suorittamista ja valinnaisuutta. (Mehtäläinen 1996, 7.)

Yksi tapa toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä sekä valinnaisuutta ala-asteella on erilaisten työpajatyyppeiden toimintojen järjestäminen. Tällöin oppilailla on mahdollisuus kehittää taitojaan sen ohella, että koulunkäyntiin tulee lisää kiinnostavuutta. Työpajojen sisällöt vaihtelevat harrastuskursseista muuta opetusta tukeviksi valinnaiskursseiksi. Työpajat toimivat yleensä vuosiluokattomina aina, kun se vain on mahdollista. (Mehtäläinen 1994, 81–83.)

9.1.3 Vuosiluokaton opetus

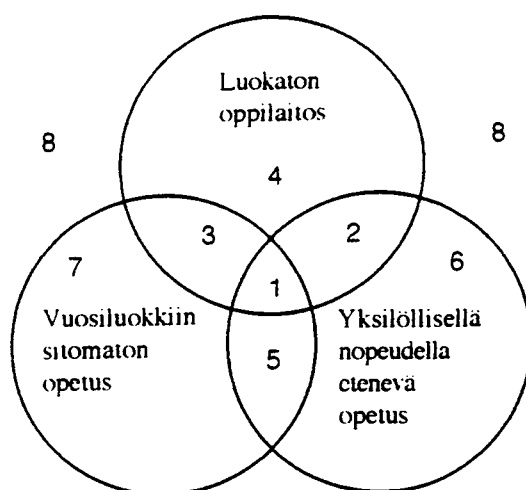
Opetuksen ja opiskelun organisointiperustana vuosiluokattomuus voidaan määritellä ajoittaiseksi toimenpiteeksi, jolloin se on eräs joustavan opetuksen ilmenemismuoto, tai kokonaisvaltaiseksi toimintafilosofiaksi. Tällöin vuosiluokattomuus on koulussa keskeisin opetusjärjestely. Tämä ei peruskoulun osalta ole kuitenkaan merkinnyt opiskeluaajalla variointia luokattoman lukion tapaan. (Mehtäläinen 1996, 7.)

Osa vuosiluokattomista opetusjärjestelyistä on Mehtäläisen (1996, 7–8) mukaan ollut pakon tai tarkoituksenmukaisuuden sanelemaa, kuten esim. osa yhdysluokkaopetuksesta, ET-opetus, klinikkaopetus sekä koulun yhteiset lyhytaikaiset projektit. Osalla vuosiluokattomilla järjestelyillä on ollut selkeät pedagogiset perusteet. Tällöin tavoitteena on ollut nostaa vuosiluokattomuus keskeiseksi joustavaksi opetusjärjestelyksi, jopa koulun koko opetustoimen toimintaperiaatteeksi. Tällöin koulun toiminnan perimmäinen tarkoitus on ollut ottaa huomioon oppilaat yksilöinä sekä rakentaa heille yksilöllinen opetussuunnitelma kullekin kouluasteelle ja -tyypille ominaisella tavalla.

Apajalahti ja Kartovaara (1995, 18–19) tarkastelevat vuosiluokattomuutta vuosiluokkasidonnaisuuden kautta. He tarkastelevat luokattomuutta lähinnä lukioitten näkökulmasta. Mikäli oppilaitoksessa opiskelija eikä opetus ole sidoksissa vuosiluokkaan, eikä opetus ole sidoksissa aikaan, voidaan käyttää käsitettä

- * luokaton oppilaitos
- * vuosiluokkiin sitomaton opetus
- * yksilöllisellä nopeudella etenevä opiskelu.

Nämä kolme ominaisuutta jakavat opiskelumahdollisuudet kahdeksaan kategoriaan kuvion 4 mukaisesti.



KUVIO 4. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kategoriat (Apajalahti & Kartovaara 1995, 18).

Opiskelua voidaan tarkastella kuvion mukaan erilaisten järjestelyjen vallitessa seuraavasti:

Kategoria 1 edustaa täydellistä opiskelun vapautta, jollaista muutamat lukiot pystyvät tarjoamaan ja joka on rinnastettavissa akateemisiin opintoihin.

Kategorian 2 mukainen oppilaitos on luokaton, mutta opetus on järjestetty vuosiluokittain. Ennakkoon suunnitellusta koulutusohjelmasta on mahdollista poiketa, jolloin kursseja suoritetaan itsenäisesti. Monet luokattomat lukiot toimivat tältä pohjalta.

Kategorian 3 oppilaitoksessa ei ole mahdollisuutta suorittaa kursseja itsenäisesti, mutta opinnoissa on mahdollista edetä erilaisia vuosiluokkarajat ylittäviä reittejä. Näin toimiva lukio mahdollistaa laajan valinnan.

Kategorian 4 luokattomuus on verraten muodollista. Monet ammatilliset oppilaitokset edustavat tämän kategorian tyyppiä, opetus etenee vuosiluokittain vaikka säädösten mukaan oppilaitos ei ole luokallinen.

Kategorian 5 on luokallinen, mutta se sallii kuitenkin varsin joustavat opiskelujärjestelyt. Tähän kategoriaan kuuluvat lukiot, jotka eivät ole voineet toimia luokattomina sopimusten puitteissa.

Kategorian 6 oppilaitos on perinteisen vuosiluokkasidonnainen, mutta mahdollistaa yksilölliset ratkaisut kurssien itsenäisillä suorittamisilla.

Kategoria 7 on luokallinen eikä ajan suhteen salli yksilöllistä etenemistä. Joustavat opetusjärjestelyt mahdollistavat kuitenkin hyvinkin itsenäisen opiskelujen suunnittelun. Peruskoulun puolelle tällaiset järjestelyt tuovat luokattomuuden tuntua.

Kategoria 8 edustaa perinteistä oppilaitostyyppiä, jossa opetus etenee tasatahtia.

Mehtäläinen (1997, 16) näkee Apajalahden analyysissä olennaisena sen, että oppilaitos voi olla organisaationsa puolesta luokaton, mutta siitä huolimatta oppilaat pääosin etenevät vuosiluokallisesti. Vuosiluokattomuudella ei ole juurikaan ollut vaikutusta oppilaan yksilölliselle etenemiselle eikä koulun pedagogisiin käytänteisiin.

Vuosiluokattomuutta toteuttavissa kouluissa opetusjärjestelyjen yhteisenä piirteenä on Mehtäläisen (1997, 20) mukaan oppilaan huomioonottaminen yksilönä, yksilöllisten opetussuunnitelmien joko tilapäisempi tai pysyvämpi rakentaminen kullekin kouluasteelle tai -tyypille ominaisella tavalla.

Monissa vuosiluokattomina toimivissa kouluissa ovat ikäsekoitteiset ryhmät muodostuneet osaksi vuosiluokattomuutta. Sandqvist (1995, 13) erottelee käsitteet ikäsekoitteinen (åldersblandad) ja ikäintegroitu (ålersintegrerad). Ikäintegroidussa ryhmässä lapset eri-ikäiset lapset todella työskentelevät yhdessä, kun taas ikäsekoitteisessa ryhmässä oppilaat istuvat samassa luokkatilassa, mutta tekevät aivan eri asioita. Jälkimmäistä voisi verrata meillä perinteisesti toimivaan yhdysluokkaopetukseen. Tässä työssä käytetään käsitettä ikäsekoitteinen, kun tarkoitetaan luokkaa, missä on eri-ikäisiä oppilaita samassa perusopetusryhmässä, työskentelevät he sitten yhdessä tai eivät.

Vuosiluokattomuutta toteuttavissa kouluissa on erilaisia ikäsekoitteisia ja ikäintegroituja ryhmiä. Ruotsissa malli on ollut ala-asteilla 1 - 3, 4 - 6. Samaa mallia on Suomessa mm. Kyrkbackenin ala-asteella Kokkolassa, jossa vuosiluokattomuutta on toteutettu jo pitkään. Suomesta löytyy myös yhdistelmiä 1 - 2, 3 - 4, 5 - 6, sekä kouluja, jossa perusryhmän on muodostettu saman ikäisistä, mutta taitotasoryhmät tai valinnaiskurssit eri-ikäisistä oppilaista. (Mehtäläinen 1997.)

9.1.4 Luokattomuus

Voimassa olevien säädösten sekä edellä esitettyjen kategorioiden mukaan luokattomuudesta voidaan puhua ainoastaan lukion ja muiden keskiasteen oppilaitosten yhteydessä. Luokattoman lukion kokeilut johtivat lukiolain ja -asetuksen muuttamiseen vuodenvaihteessa 1993–94. Oppiaineiden kurssittaminen ja kurssien määrää säädetään lukioasetuksessa ja tuntijaossa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee pakollisten ja osittain myös syventävien kurssien sisällön. Luokattoman lukion opetussuunnitelmatyössä on tärkeää suunnitella kurssien sisällöt siten, että niiden suoritusjärjestys olisi mahdollisimman vapaa ja tarjoaisi oppilaille todellisia opintovaihtoehtoja. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 51.)

Suuri kehittämistehtävä luokattomassa lukiossa on myös yksilöllisten opetusjärjestelyjen tukeminen. Peruskoulua vapaampi viikko- ja vuosituntimäärä mahdollistaa kurssien suorittamisen opetukseen osallistumatta. Myös eri oppilaitosten yhteistyöllä mahdollistetaan yksilöllisten valintojen tukeminen. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 52–53.)

Opetushallituksen pääjohtajan Aslak Lindströmin mukaan Suomeen ei olla kehittämässä luokatonta peruskoulua vaan verkkokoulua, jossa voitaisiin kokeilla vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Lainsäädäntöneuvos Arto Suhosen mukaan laki ei kiellä luokattoman peruskoulun mahdollisuutta nytkään. Kouluasteita ei ole jaettu juridisesti, mutta käytännössä kaikki pohjaa vanhaan tuntijakoon ja opetussuunnitelmien perusteisiin. Kokeiluissa sallitaan luokattomuus. Uusien koululakien myötä rakenteellisesta ja hallinnollisesta jaosta luopuminen mahdollistaisi siirtymisen perusopetuksessa yhä enemmän kokonaisopetukseen ja luokattomuuteen. (Stenbäck 1996b.)

9.2 Perusteluja vuosiluokattomuudelle

Mehtäläisen (1996, 8) mukaan on oleellista kysyä mm.: Mitä vuosiluokattomuudella oletetaan saavutettavan verrattuna ns. normaaliopetukseen? Ovatko kohteena

kaikki ja kaikenlaiset oppilaat vai jokin erityisryhmä? Suomessa meneillään olevissa kokeiluissa on lähdetty siitä, että mukana ovat kaikki ja kaikenlaiset oppilaat. Ensimmäiseen kysymykseen vastaamien onkin sitten vaikeampi asia. Toivon tällä työlläni pystyväni jonkin verran valaisemaan ensimmäisen kysymyksen problematiikkaa.

Perusteet vuosiluokattomuudelle ovat ensisijaiset sekä kansainvälisesti että kansallisesti pedagogiset. Opettajat päättävät varsinkin ala-asteella opetusryhmät ja niiden koostumuksen pedagogisin perustein. Oppilaita ja vanhempia kuullaan, mutta viimekädessä päätösvalta ja vastuu on opettajilla. (Mehtäläinen 1997, 19.)

Andersonin ja Pavanin (1993) mukaan vuosiluokattomuus ei ole vain luokallisen systeemin uudelleen organisointia, vaan se on totaalinen kasvatustilasto, joka tunkeutuu läpi koko kouluorganisaation ja -ohjelman. Vuosiluokattomuuden taustafilosofia perustuu ajatukseen yksilöiden ainutkertaisuudesta ja siitä, että he tarvitsevat erilaisia harjoituksia saavuttaakseen maksimaaliset mahdollisuutensa. Kun oppilaat aloittavat koulun, he eroavat toisistaan sekä fyysiseltä kehitykseltään että elämäkokemuksiltaan. Eroja on myös lasten keskittymiskyvyssä sekä motivaatiossa. Gordonin (1988) mukaan yksilöllisiin eroihin vaikuttavat myös kiinnostus, kognitiiviset tyylit ja asteet, työskentelytavat sekä temperamentti. Myös oppimiseen käytetty aika varioi. Mitä paremmin oppilaan oppimiskokemukset ja opiskelujärjestelyt sopivat yhteen, sitä todennäköisemmin oppilas onnistuu. (Anderson & Pavan 1993, 33-34, 65.)

Vuosiluokattoman koulun perusteluissa nousee esiin oppilaiden yksilöllisten erojen ja tarpeiden huomioonottaminen, oppilaiden kokonaispersoonallisuuden huomiointi niin opetusjärjestelyissä kuin arvioinnissakin, joustavuus opetusjärjestelyissä, oppilaiden ryhmittelyssä sekä oppilaiden etenemisessä oman aikataulunsa ja tarpeidensa mukaan. Oppimisen kohteena on ennemminkin keskeiset käsitteet ja oppimaan oppiminen kuin yksittäinen, irrallinen kirjatieto. (Anderson & Pavan 1993.)

9.2.1 Harrastuneisuus, kiinnostus, valinnaisuus

Oppilaan harrastuneisuuden ja kiinnostuksen ottaminen huomioon opetusta järjestettäessä on ollut yksi lähtökohta ja peruste joustaviin opetusjärjestelyihin siirtymiselle. Tämä on pyritty toteuttamaan laaja-alaisella valinnaisuudella mahdollisimman varhaisesta vaiheesta lähtien. Tavoitteen takana on ollut tehdä koulu mahdollisimman mielekkääksi paikaksi, paikaksi, joka kykenee tuottamaan yllätyksiä, vaihtelua ja oppilaalle henkilökohtaisesti merkityksellisiä positiivisia elämyksiä. Valinnaisuuden kautta on pyritty opiskelumotivaation kasvuun ja koulutyöskentelyyn sitoutumiseen. Varhaisen valinnanmahdollisuuden oletetaan kasvattavan oppilasta ottamaan vastuuta, tekemään päätöksiä ja suuntautumaan jatko-opintoihin. (Mehtäläinen 1996, 8–9; 1997, 20–21.)

Opiskelumotivaation edistämiseen ei välttämättä tarvita vuosiluokattomuutta. Mutta valinnaisuuden ohella vuosiluokattomuus tarjoaa lisää pelivaraa ottaa huomioon yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita. Tämä voi tuoda tullessaan suurempaa sitoutuneisuutta ja mahdollisuuden kokea koulu muunakin kuin pakko-organisaatioina. (Mehtäläinen 1997, 21.)

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa valinnaisuus on melko satunnaista, lukuunottamatta A2 -kielen valintaa. Koulun kulttuuriviikolla ja erilaisina teemapäivinä on oppilaille ollut mahdollista valita työpajatyypistä toimintaa. Laajemman valinnaisuuden mahdollisuuksia rajoittivat opettajien mielestä henkilökunnan vähäisyys, valinnaisryhmien oppilasmäärät olisivat muodostuneet suuriksi. Myös koulun pien- ja suurryhmäopetukseen huonosti sopivat tilat sekä kuljetusoppilaiden suuri määrä asettavat omat rajoitteensa joustavien opetusryhmien muodostamiselle. Vanhemmat olivat toimineet koulussa jonkin verran erilaisten kerhojen ohjaajina, mutta heidän saaminen säännöllisesti koulutuntien aikaan pitämään työpajoja tai kursseja tuntui hankalalta. Ryhmäkeskustelussa nousi esille erään opettajan puheenvuorossa nykyisen tuntimäärän käyttäminen perusopetukseen. Niihin ei hänen mielestään valinnaisuutta mahtuisikaan. Muutkaan opettajat eivät korostetusti nähneet valinnaisuuden nostamista oleelliseksi toimintamuodoksi alasteella. Valinnaisuutta tulee heidän mielestään riittävästi oppilaiden omina työtap-, tehtävä- ja aikataulusvalintoina.

9.2.2 Oppilaiden kypsyystason mukainen eteneminen

Yksi keskeisimmistä tavoitteista vuosiluokattomassa opetuksessa on ollut tarjota oppilaille mahdollisuus edetä omien vahvuuksien tai heikkouksen edellyttämällä tavalla. Heikosti suoriutuvaa oppilasta ei jätetä putoamaan eikä hyvin menestyvää palkita tekemättömästä työstä, ts. anneta hyviä arvosanoja asioista, jotka hän on hallinnut kenties jo kouluun tullessaan. Kysymys on oppilaan kielellisten, maantieteellisten, motoristen ja taiteellisten perusvahvuuksien/-valmiuksien kehittämisestä ja kehittymisestä. (Mehtäläinen 1997, 22.) Perusvalmiuksien huomioon ottaminen opiskelussa voi merkitä oppilaiden ryhmittelyä esim. matematiikan ja äidinkielen opiskelussa tilapäisiin homogeenisiin ryhmiin. Uudelleen ryhmittelyä käytetään vain jonkin tietyn taidon opettamisessa. Näitä ryhmiä arvioidaan usein, joten oppilas voidaan siirtää hyvinkin joustavasti tarvittaessa toiseen ryhmään. (Anderson & Pavan 1993, 41.) Samanlaista ryhmittelyä voidaan käyttää myös muiden perustaitojen kuten motoriikan (liikunta, kuvaamataito, käsityöt) ja avaruudellisen hahmotuskyvyn (kuvaamataito, matematiikka, käsityöt) osalta (Mehtäläinen 1996, 10).

Goodlad ja Anderson (1987, 52–53, 58–59) ovat esittäneet oppilaan jatkuvan kehittymisen teorian, jonka mukaan kouluun tulevat oppilaat eroavat tiedoiltaan, taidoiltaan ja valmiuksiltaan toisistaan. Nämä erot eivät välttämättä kavennu kouluaikana. Lasten kehitys ei ole tasaisesti etenevää, vaan siinä on kausia, jolloin kehitystä ei näytä tapahtuvan lainkaan sekä nopean edistymisen kausia. Samalla lapsella edistyminen ja kehittyminen eri oppiaineissa on erilaista ja eri tahtista.

Tästä seuraa, että oppilasta arvioidaan suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä ja sitä kautta asetettuihin tavoitteisiin eikä vuosiluokittaiseen tavoitetasoon. Arviointi on jatkuvaa ja se perustuu kokonaiskäsitykseen oppilaasta. (Anderson & Pavan, 1993, 151–152.) Edelliseen perustuen luokan, jolla oppilas kussakin oppiaineessa opiskelee, määrää oppilaan kehittyminen tai kehittymättömyys. Kehittymisellä ja kypsymisellä tarkoitetaan mm. seuraavia seikkoja: perusvalmiudet ja taidot, älykkyys ja koulusaavutustaso, työ- ja opiskelutavat sekä ajattelun käyttö. (Mehtäläinen 1996, 10–12.)

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa muutaman oppilaan kohdalla on sekä akateemisten että sosiaalisten taitojen kypsyystaso ollut omaa ikäluokkaa huomattavasti kehittyneempi. Tällöin oppilasta on ruvettu viemään seuraavaan ryhmään. Mehtäläinen (1997, 23) viittaa Vygotskin (1982) kehittämään käsitteeseen *lähikehityksen vyöhyke*, kun opetus nojautuu kehityksessä oleviin toimintoihin eikä jo olemassaoleviin. Opetuksen tulisi kulkea kehityksen edellä. Tällainen kehitysvaihe pyritään tässä koulussa havaitsemaan jo ensimmäisten kouluvuosien aikana, jolloin "vedättäminen" kohdistuu perustaitoihin. Opettajat kokivat, että tällaisen kehitysvaiheen tunnistaminen on vaikeaa nykyisten suurien luokkakokojen vuoksi.

Perusryhmästä poikkeavaa tasoryhmittelyä ei tässä koulussa juurikaan harrastettu. Muutama oppilas opiskeli yhtä ainetta omasta ryhmästä poikkeavassa aikataulussa. Homogeenisia matematiikan tai äidinkielen ryhmiä ei koulussa ollut, vaikka erityisopettajan resurssin avulla sellaisten muodostaminen 1–3 luokkien oppilaista olisi ollut helposti toteutettavissa. Mielenkiintoinen muutaman oppilaan poikkeava kielenopiskelureitti oli koulussa sen sijaan toteutettu. Kyseiset oppilaat olivat aloittaneet englannin opiskelun jo toiselta luokalta, mutta muilta osin heidän koulunkäyntiään ei oltu nopeutettu. Viidennen luokan kurssia he kävivät tällä hetkellä toiseen kertaan. Opettajan mielestä ratkaisu oli heidän kohdallaan onnistunut. Viidennen luokan kurssi on sen verran vaativa, että sen syventäminen, varsinkin, kun oppikirja vaihtui samalla, ei tuntunut turhauttavalta ja ko. oppilaat palasivat ikään kuin ruotuun takaisin. Tällaisia muutaman oppilaan poikkeavia opiskelureittejä oli koulussa kokeiltu jonkin verran. Oppilaat saivat jossakin aineessa edetä taitotasonsa mukaan, mutta haittapuolena oli jonkin toisen aineen työtapojen yksipuolistuminen. Oppilaiden ollessa esim. englannin tunnilla muun oman ryhmän näytellessä ja keskustellessa, heidän äidinkielen opiskelunsa painottui lukemiseen ja kirjoittamiseen. Opettajalta tällaisen tilkkutäkkilukujärjestyksen hallitseminen vaatii melkoista suunnittelutaitoa.

Kansainvälisten tutkimuksien mukaan vuosiluokattomuudesta ovat eniten hyötynneet nopeasti ja hitaasti oppivat oppilaat, eli ne, jotka perinteisessä luokkamuotoisessa opetuksessa ovat jääneet vähiten huomiota vaille (Mehtäläinen 1996, 8). Samansuuntaisia havaintoja oli myös haastattelemillani opettajilla. Nopeasti edistyvät oppilaat pystyivät etenemään ikätovereitaan nopeammin. Koulussa oli jo kokemuksia niistä oppilaista, jotka tulevat suorittamaan koko ala-asteen oppimäärän

viidessä vuodessa. Toisen ääripään oppilaat hyötyivät mahdollisuudesta edetä omaa verkkaisempaa tahtiaan erityisesti perustaitojen harjaantumisen osalta. Ns. hidastajat koulussa pyrittiin löytämään jo ensimmäisten kouluvuosien aikana, jolloin alkuopetuksessa viivytettiin neljä vuotta. Myös hidastajista koulussa oli kokemuksia. Näin ollen mahdollisuus suorittaa ala-astetta viidestä seitsemään vuoteen, ei ole vain koulun esitteeseen kirjattu lause, vaan käytössä oleva toimintamalli. Opetuksen nopeuttaminen tai hidastaminen ei opettajien mielestä ollut ainoa hyöty vuosiluokattomuudesta. Tuntitilanteissa eri ikäisten ja eri tasoisten lasten toisiltaan oppimista pidettiin tärkeänä. Tilanteissa, jossa opetus suunnataan tietylle taso- tai ikäryhmälle, toiset pystyivät samanaikaisesti joko tarvittaessa kertaamaan ja vahvistamaan aiemmin opittua tai ottamaan alustavasti rakennusaineita tulevaa opiskelua varten, ilman että heiltä vielä vaadittiin asian omaksumista täysin. On hyvin tyypillistä, että lahjakas oppilas neuvoo heikommin edistynyttä, mutta ikäsekoitteisessa ryhmässä myös isompi, ei välttämättä niin lahjakaskaan oppilas pääsee ohjaajan rooliin. Eräs opettaista totesi tähän liittyen:

Ne, jotka ovat heikoimpia siellä ylemmässä tasossa, niin he nauttivat siitä, että saavat joskus opettaa näitä nuorempia matematiikassa. Siinä näkee, että jaa, nyt ne opettelee itsekin tämän asian. Paremmat siinä sivussa etenee omaa tahtiaan.

Koska vuosiluokattomuutta oli koululla eletty vasta kolme vuotta, eivät opettajat halunneet tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä siitä, oppivatko oppilaat enemmän ja paremmin. Eräs heistä totesi:

Sen verran vähän aikaa kuitenkin on tällaisessa muodossa vielä kokeiltu, että on vaikea sanoa, ketkä siitä loppujen lopuksi hyötyvät. Mutta ei siinä ole häviäjiäkään.

9.2.3 Sosiaalinen ja henkinen kasvu

Sosiaalinen kypsyystaso ja sosiaalinen kasvu ovat vaikeasti määriteltäviä käsitteitä. Opettajat tarkoittavat niillä yleensä sitä, että oppilas oppii ottamaan huomioon toiset, heidän näkemyksensä, ajattelutapansa, käyttäytymisensä jne. Hän osaa toimia ryhmän jäsenenä, hallitsee vuorovaikutustaidot ja osaa käyttäytyä asianmukaisesti. Nämä samat asiat voitaisiin liittää myös työ- ja opiskelutaitoihin kuuluvaksi. Myös

henkinen kasvu on hämärä käsite, joka useimmiten liitetään sosiaaliseen kasvuun tai kypsytyteen. Vuosiluokattomuuden kannalta on oleellinen kysymys se, tarvitaanko näiden taitojen edistämiseen kiinteää ryhmää vai ei. (Mehtäläinen 1996, 12.)

Luokattomuutta vastustavissa kannanotoissa on tuotu esille nimenomaan sitä, että ns. sosiaalisen kasvun edellytykset ovat parhaimmat kiinteässä, pysyvässä ryhmityksessä eli luokallisessa etenemisessä, jossa on mahdollisimman vähän poikkeamia. Paljolti tämä käsitys pohjautuu ajatukseen, että opettajan oppilaantuntemus perustuu pitkäaikaiseen työsuhteeseen. Näin opettajan on helppo tukea ja seurata kunkin oppilaan edistymistä. Toinen vahva argumentti on turvallisen kasvualustan luominen oppilaalle. Tämä koskee sekä toverisuhteiden että opettaja–oppilassuhteiden pysyvyyttä. Turvallisuuteen ja sen tuntemiseen kuuluu myös sosiaalistuminen ja ryhmääntyminen suhteessa opetuksen sisältöön ja menetelmiin. Ryhmädynamiikan toiminen tilapäisessä ryhmässä ei onnistu samoin kuin pysyvässä ryhmässä. Yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö sekä projektityöskentely vaativat toisella tavalla opettajan työpanosta kuin kiinteässä perusr ryhmässä, jossa ryhmääntyminen on tapahtunut aiemmin ja kaikki pyörii ikäänkuin itsestään. Pääasiallinen pelko opettajilla on ollut jatkuvuuden, varmuuden ja turvallisuuden tunteen katoaminen. (Mehtäläinen 1996, 12–13.)

Ala-asteen vuosiluokattomissa kehityshankkeissa on toimittu tai aiotaan toimia paljon opettajatiimien pohjalta. Tietty opettajatiimi vastaa joko luokkaparin (1–2, 3–4, 5–6) tai kolmen luokkatason opetuksesta ja kasvatuksesta mahdollisimman pitkään yhdessä. Tiimi voi vastata ko. luokkatasosta pysyvästi tai siirtyä ryhmänsä mukana eteenpäin. Ala-asteen kansainvälisissä kokemuksissa sekä suomalaisissa kehityshankkeissa ei oppilaiden uudelleen ryhmittelystä ole havaittu olevan oppilaille mainittavaa haittaa. Kun oppilaat ovat tottuneet siihen koulunkäynnin alusta asti, on se heille normaali tapa käydä koulua. (Mehtäläinen 1996, 14.) Mehtäläisen havainnot tukevat myös omia kokemuksiani perusr ryhmän uudelleen ryhmittämisestä 1–3 luokilla tilapäisiin matematiikka- ja lukuryhmiin sekä erilaisiin projekteihin. Lapsille ryhmittely on luonteva osa koulun arkipäivää.

Ala-asteen kokeiluissa on oppilailla kiinteä kotiryhmä, joka vain ajoittain hajoitetaan vuosiluokattomiksi esimerkiksi juuri matematiikan ja äidinkielen opiskelua varten. Ryhmittelyssä ei ole ollut aina perustana oppilaiden tieto- ja taitotasoa,

ryhmän toimivuus on ollut myös yksi ryhmittelyn perusta. Ryhmättömyyden ongelmaa on pyritty välttämään tietoisesti aloittamalla uudet opetusjärjestelyt pikemminkin varovasti kuin yltiöpäisesti. (Mehtäläinen 1996, 14.)

Erityisesti amerikkalaisissa kokeilussa on pidetty tärkeänä eri-ikäisten ja erilaisten oppilaiden toimimista yhdessä mahdollisimman varhaisesta vaiheesta lähtien. Tätä pidetään lasten tulevaisuuden kannalta yhtenä tärkeimmistä elämän hallinnan taidoista. Näin ollen se on oppimistavoite sinänsä ja sitä voidaan edistää luokattomassa koulussa paremmin kuin perinteisessä luokkamuoitoisessa koulussa. Muilta oppiminen on osa sosiaalisista taidoista, oppiminen on muutakin kuin eri aineiden oppimäärien oppimista. Kansainväliset kokemukset ovat tältä osalta yksinomaan positiivisia. Meillä sosiaaliseen kasvuun ja ryhmäntymiseen liittyvät ongelmat ovat ehkä enemmän opettajien kuin oppilaiden ongelmia. (Mehtäläinen 1996, 16–17.)

Henkisen kasvun osina ovat kansainvälisissä katsannoissa termit *itsetuntemus* ja *henkinen hyvinvointi*. Henkiseen hyvinvointiin liittyy niissä kiinteästi vuosiluokattomassa koulussa luokalle jättämisen mahdottomuus. Meillä luokalle jättäminen on melko harvinaista, mutta sitä ei ilmiönä ole poistettu. Pelkkä uhka luokalle jäämisestä tai jättämisestä riittää vaikuttamaan joidenkin oppilaiden henkiseen hyvinvointiin. Henkiseen hyvinvointiin liittyy myös onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. Perinteisesti toimivalla ala-asteen luokalla epäonnistujat ja onnistujat ovat yleensä samoja koko ala-asteen läpi. Tilapäinen homogeeninen ryhmittely rikkoo vuosiluokattomassa koulussa epäonnistuja/onnistuja asetelmat. Homogeeninen ryhmittely ei tarkoita entisaikojen tasokursseja, koska tavoitetaso on kaikilla sama ja ryhmittely on tilapäistä ja joustavasti muutettavissa. Suomessa kokemukset ovat tästä vähäisiä, mutta jo nyt saatujen tulosten perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että ns. nopeimmat ja hitaimmat ovat olleet järjestelyihin tyytyväisiä. Tyytyväisyys perustuu omatasoisessa ryhmässä saatuihin onnistumien kokemuksiin ja siitä mahdollisesti seuranneeseen oppimisen iloon. (Mehtäläinen 1996, 17–18.)

Edellä mainitut henkisen hyvinvoinnin elementit vaikuttavat Mehtäläisen (1996, 18) käsityksen mukaan oppilaan minäkuvaan, käsitykseen itsestään koululaisena ja koulun viitekehysessä. Andersonin ja Pavanin (1993, 47–48) kokoamien tutkimusten mukaan oppilaiden minäkuva, käsitys itsestään oppijana on joko selvästi

kohonnut tai pysynyt samana verrattaessa vuosiluokattoman koulun oppilaita luokkamuotoisen koulun oppilaisiin. Käsitys koulusta on muuttunut myönteisemmäksi.

Minäkuvan keskeinen elementti on itsetuntemus, jonka parantamiseen on viime aikoina pyritty mm. itsearviointia kehittämällä. Itsensä tuntemista ja itsearviointia voidaan kehittää myös luokkamuotoisessa opiskelussa, mutta itsetuntemuksesta mahdollisesti seuraavaa valmiutta vastuunottoon omasta opiskelusta ei perusopetusryhmän mukainen opiskelu juurikaan harjaannuta. Se ei myöskään harjaannuta erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa liikkumiseen, joka on myös osa itsearviointia. Itsetuntemus korostuu erityisesti, kun oppilas liikkuu poikkeavasta ryhmästä toiseen. Turvallisuuden tunne silloin ei riipukaan tutusta perusryhmästä, vaan siitä, että tietää asemansa suhteessa muihin, tietää missä on varmoilla ja kykenee suhtautumaan avoimin mielin siihen, mitä ei vielä hallitse. (Mehtäläinen 1996, 18.)

Sosiaalisen kasvun alue oli se, missä tätä tutkimusta varten haastatellut opettajat yksimielisesti toivat esille myönteiset kokemuksensa vuosiluokattomuudesta ja ikäsekoitteisista ryhmistä. Kaverisuhteiden laajentuminen yli luokkarajojen ja mallioppiminen varsinkin nuorempien kohdalla oli niitä ehdottomasti hyviä puolia, mitä uusista opetusjärjestelyistä oli seurannut. Mallioppimista tapahtui sosiaalisten taitojen että opiskelutaitojen suhteen. Opettajalle ei jäänyt paljoakaan opetettavaa esim. tietokoneen käytössä, koska taitavimmat opettivat taitamattomampia. Monikäisten lasten yhteistoiminta oli verrattavissa useampilapsisen perheen toimintaan, missä pienemmät omaksuvat taitoja vanhemmilta sisaruksiltaan ja nämä puolestaan oppivat kantamaan vastuuta pienemmistä.

Myös Sandqvist (1995, 24–25) viittaa samaan asiaan todetessaan perherakenteen muuttuneen vähälapsisemmäksi. Perheessä saattaa olla vain yksi lapsi, jolloin kokemukset sisaruksista jäävät saamatta. Kaksilapsisissa perheissä toinen on aina vanhin, toinen nuorin. Luokkaryhmässä, jossa on useamman ikäisiä lapsia yhdessä, voivat lapset kokea olevansa sekä nuorimpia, että vanhimpia. Näin silloin, kun luokkayhdistelmästä 1–3 kolmannen ikätason oppilaat siirtyvät seuraavana vuonna yhdistelmään 4–6, muuttuen vanhimmista nuorimmiksi. Myös "meidän pihan sakkii" on osittain kadonnut lasten vähälukuisuuden ja kodin tarjoamien ajanvietto-

mahdollisuuksien myötä. Ikäsekoitteinen ryhmä tarjoaa mahdollisuudet sosiaalisten kontaktien laajentamiseen oman ikäluokan ulkopuolelle.

9.2.4 Taloudellisuus

Vuosiluokattomuudelle voidaan esittää myös taloudellisia perusteluja. Kouluissa, joissa koulutulokkaiden oppilasmäärä vaihtelee vuosittain paljon, on mahdollista muodostaa tasaisemman kokoisia luokkia. Eri-ikäisiä ja mahdollisesti myös eri kouluasteilta tulevia ryhmiä tilapäisesti yhdistämällä saadaan aikaan suurempaa valinnaisuutta ja sisällöllisesti laajempaa tarjontaa. Samalla voidaan ottaa opettajien erityisosaaminen tehokkaampaan käyttöön. Myös peruskoulun käyminen nopeammassa tahdissa vähentäisi oppilaskohtaisia kustannuksia. Toisaalta hidastajien osuus kasvattaisi koulun menoja vastaavasti. (Mehtäläinen 1997, 28.)

Ruotsissa siirtymisessä vuosiluokattomuuteen on yhtenä motiivina ollut taloudellisuus. Silloin, kun oppilaita on ollut liian vähän muodostamaan yhtä vuosiluokkaa on päädytty vuosiluokattomuuteen. Sandqvist (1995) varoittaa kuitenkin markkinoimasta halvempaa parempana. Toisaalta, voihan olla, että halvempi on yhtä hyvä tai parempikin. (Sandqvist 1995, 8, 12.)

Myös tutkimuskoulun johtaja näki taloudellisen puolen vuosiluokattomuudessa:

Kunnan kannaltahan tässä on ihan selvää säästöä. Jos ajattelee, että meillä etenee muutamat nopeammin ja muutamat hitaammin, sehän tasoittuu. Mutta on siinä rahallistakin etua. Sehän meillä ei sitten ole päällimmäisenä, mutta kunnan kannalta tietysti tämmöinenkin.

9.3 Tutkimustuloksia ja kokemuksia vuosiluokattomuudesta

Vuosiluokattomien opetusjärjestelyjen kokeiluja ja tutkimuksia on olemassa runsaasti. Pääosa niistä keskittyy esi- ja alkuopetuksen kytkentään sekä alaasteelle kokonaisuudessaan. Valtaosa ulkolaisista tutkimuksista on tehty Yhdysval-

loissa ja Kanadassa. Jonkin verran tutkimustuloksia on saatavissa myös Ruotsista. Koska suomalainen koulukulttuuri poikkeaa USA:n ja Kanadan koulukulttuurista, ei tutkimustuloksia voida mielestäni yleistää aivan suoraan. Suuntaa-antavina ne ovat kuitenkin mielenkiintoisia.

Mehtäläinen (1997, 33–34) muistuttaa, että tutkimustuloksia luettaessa ja tarkasteltaessa on syytä muistaa, että laajoihin tarkkoihin mittauksiin perustuvat tutkimukset antavat vain periaatteessa yleistämiskelpoista tietoa, varsinkin kun tutkitaan vuosiluokattomuutta. Vuosiluokattoman opetuksen käytänteet vaihtelevat kouluitain, jopa yksittäisen koulun sisällä ne saattavat vaihdella vuosittain. Laajoissa kartoituksissa ei ole aina voitu selvittää kyllin tarkasti, mikä lopulta tuotti saadun tuloksen, sillä vakioitavia muuttujia on niin vähän. Tapaustutkimuksissa saadaan melko tarkkaan selville, mikä lopputuloksen aiheutti, mutta niiltä puuttuu yleistämiskelpoisuus. Voidaan vain todeta, että tietty tapa työskennellä tuotti tällaisen tuloksen tässä koulussa.

9.3.1. Kokemuksia ulkomailta

Pavan (1993) raportoi 64 luokattomista kouluista tehdystä tutkimuksesta. Tehdyistä tutkimuksista 57 käytti akateemisten taitojen vertailussa standardisoituja testejä. Näissä testeissä 58% luokattoman koulun oppilaista suoriutui paremmin, 33% yhtä hyvin ja 9% huonommin kuin luokkamuotoisten koulujen oppilaat.

42 tutkimuksessa oli tutkittavan komponenttina myös sosiaaliseen kasvuun ja henkiseen hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä. 52%:lla luokattoman koulun tulokset olivat paremmat, 43%:lla eroa ei ollut ja 5% luokkamuotoisen koulun tuloksista olivat paremmat. Osa-alue, jolla eroja oli luokattoman koulun kannalta negatiiviseen suuntaan, oli koulupelko. Pienemmillä oppilailla kehittyi pelkoja isompia oppilaita kohtaan. Ero luokallisen ja luokattoman koulun välillä oli kuitenkin melko pieni. Eri testejä käytettäessä tulokset ovat kuitenkin vaihdelleet siinä määrin, ettei tuloksista Pavanin mukaan ole vedettävissä suoraa johtopäätöstä koulupelon ja luokattomuuden välille.

Asenteet koulua kohtaan olivat kolmas tutkimuksen alue. Tällä alueella tuli joitakin negatiivisia tuloksia. Käytetty testistö oli laadittu luokkamuotoista koulua varten, eikä Pavanin mukaan anna oikeaa kuvaa luokattoman koulun oppilaista. Luokattoman koulun oppilaiden päivittäiset koulurutiinit poikkeavat luokkamuotoisen koulun rutiineista (viittaaminen, opettajajohtoisen opetuksen seuraaminen ...) ja asenteista. Yhteistoiminnallinen oppiminen on leimallisempaa luokattomalle koululle. Tästä johtuen kysymysten asettelu ei tee oikeutta luokattoman koulun oppilaille. Eniten negatiivisia asenteita koulua kohtaan tunsivat ne luokattoman koulun oppilaat, joilla oli keskiluokkainen sosioekonominen tausta. Positiivisia tuloksia saatiin erityisesti mustien oppilaiden kohdalla.

Yleiset johtopäätökset saaduista tutkimustuloksista osoittavat, että standardoidut suoritustestien tulokset todistavat luokattoman koulun paremmuutta verrattuna luokkamuotoiseen. Pitkittäistutkimukset osoittavat, että mitä kauemmin oppilas on luokattomassa koulussa sitä todennäköisemmin hänen asenteensa koulua kohtaan ovat positiiviset. Luokaton kouluympäristö hyödyttää akateemisten taitojen sekä henkisen hyvinvoinnin osalta erityisesti mustia, poikia, alisuoriutujia sekä matalan sosioekonomisen taustan omaavia. (Anderson & Pavan 1993, 46–53)

Mehtäläinen (1997, 34–37) raportoi Gutiérrezin ja Slavinin (1992), McLoughlinin (1970) sekä Millerin (1990) USA:ssa tekemistä tutkimuksista. Gutiérrezin ja Slavinin tutkimuksen kohteena oli koulusaavutustaso eri aineissa. Johtopäätöksenä oli, että vuosiluokattomalla opetuksella voi olla positiivinen vaikutus koulusaavutuksiin, jos ikäsekoitteista ryhmittelyä oli käytetty opettajan antamaan suoraan, kohdennettuun opetukseen esim. matematiikkaryhmissä. Vaikutusta ei sen sijaan ollut, jos vuosiluokattomuutta oli käytetty pelkästään yksilöllistetyn opetuksen perustana ja opettajajohtoisen opetuksen osuutta oli vähennetty. Syy saatuun tulokseen oli tutkijoiden mielestä se, että hyvin suunnitellussa vuosiluokattomassa ryhmittelyssä opetuksen teho kasvaa. Millerin tutkimuksen yleisluontoinen tulos oli, ettei koulusaavutuksissa ollut eroja, mutta vuosiluokattomissa kouluissa oli selkeästi myönteisempi asenne kouluun ja opiskeluun sekä paremmat sosiaaliset suhteet oppilaiden kesken.

Vaikka vuosiluokaton opetus mahdollistaa opintojen nopeuttamisen tai hidastamisen, ei tällaisesta suuri ollut havaintoja Gutiérrezin ja Slavinin eikä McLoughlinin

tutkimuksissa. Ala-aste suoritettiin edelleen pääsääntöisesti kuudessa vuodessa. Vaikkei vuosiluokattomassa koulussa ole luokkia, joihin oppilaiden etenemistä verrataan, saattavat paineet ns. normatiiviseen kehitykseen olla yhtä suuret kuin luokallisessa koulussakin. Toinen syy, miksi hidastamista ei tapahdu, voisi olla se, että ns. putoajat tunnistetaan nopeammin ja heidät pysytään ohjaamaan omaa tasoaan vastaavaan ryhmään saamaan asianmukaista opetusta. Opettajien on oltava näin ollen oppilaiden edistymisestä syvällisemmin perillä, kuin vuosiluokallisessa opiskelussa. Pelkän puutteellisen lukutaidon tai matematiikan taidon takia ei tarvitse kärsiä luokalle jäämisen mukanaan tuomista sosiaalisista haitoista. Mehtäläinen tuo esiin vielä kolmannen seikan, jonka kyseiset tutkijat ovat sivuuttaneet. Vuosiluokattoman opetuksen perimmäinen ideahan ei ole opetuksen nopeuttaminen tai hidastaminen, vaan kehityksen ajoittaisten nopeuserojen tasaaminen, niiden huomioon ottaminen kuuden vuoden jaksolla. (Mehtäläinen 1997, 36.)

Varauksin voidaan sanoa edellisten tutkimusten perusteella, että mitattiinpa millä mittarilla tahansa, opiskelutulos vuosiluokattomassa koulussa ei ole ainakaan heikompi, pikemminkin lievän positiivinen. Mutta positiivisten tulosten saaminen vuosiluokattomassa koulussa edellyttää Mehtäläisen (1997) mukaan seuraavia asioita:

- * Opetuksessa ja opiskelussa korostuu opettajan antaman instruktio-
osuus. Opetustuokiot vaativat tarkkaa suunnittelua ja opettajakeskei-
sen osuuden on oltava oikein kohdennettua ja perusteellista.
- * Organisoinnin on oltava riittävän yksinkertaista ja on oltava tarkoin
selvillä siitä, mihin toiminnoilla lopulta pyritään.

Nämä ehdot koskevat erityisesti perustaitojen ja -tietojen tason kohottamista. Vuosiluokattomilla opetusjärjestelyillä on muitakin tavoitteita, jotka ovat enemmän kasvatuksellisia kuin tiedollisia. Tällaisia ovat mm. tarkoituksenmukaisten ja rikkaiden oppimis- ja kasvatuskokemusten tuottaminen jokaiselle lapselle. Jos lapsien ryhmittely erilaisiin ryhmiin on itsetarkoituksellista ilman selkeää tavoitetta tai "filosofiaa", saattaa siitä seurata vain epätietoisuutta ja hämmennystä. (Mehtäläinen 1997, 36-37.)

Edellisten tutkimusten perusteella vuosiluokattoman opetuksen vaikutukset ovat myönteisiä, mikäli tavoite on selvä ja oppilaiden ryhmittelyjärjestelmästä ei tehdä

liian monimutkaista. Miksi sitten luokaton opetus ei ole yleisempää myöskään USA:ssa johtuneen Apajalahden ja Kartovaaran (1995) mukaan siitä, että toimivana järjestelmänä vuosiluokkiin sitomaton opetus edellyttää selkeää tavoitteen asettelua, tiukkaa suunnittelua ja toteutuksen seuranta. Opettajien työpanokseen nähden ei mahdollinen hyöty ole ehkä riittävää. (Apajalahti & Kartiovaara 1995, 22.) Vuosiluokattoman opetuksen saaminen toimintakuntoon vaatii useita vuosia. Opetuksen peruselementit: opetussuunnitelma, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (hops), oppimateriaalit, työskentely luokassa sekä arviointi vaativat kaikki uudenlaista otetta työhön. Monet kokeilut ovat hiipuneet opettajatiimien väsyttyä tai hajottua. (Mehtäläinen 1997, 37.)

Mehtäläinen (1996, 19) näkee suomalaisissa kokeiluissa myös opettajien työmäärän kasvun varsinkin lyhyellä tähtämellä olevan odotettavaa. Mutta hän katsoo myös tilannetta oppilaan kannalta. Oppilaat eivät ole koulussa siksi, että se on opettajien työpaikka, vaan omaksi hyödykseen. Vuosiluokattomuuden hyödyistä osa on nimenomaan oppilaiden kehityksen yksilöllisyyden kunnioittamisessa ja huomioon ottamisessa sekä tietyssä määrin oppilaiden itsemääräämisoikeudesta.

Ruotsissa on luokattomuuden kokeiluja ollut ala- ja keskiasteella 1980-luvulta alkaen. Painopiste näissä on ollut sosiaalisessa kasvussa, itsetunnossa, motivoitumisessa ja oppimisen laadussa. Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ei nähdä vain yhtenä tapana eriyttää, vaan perusratkaisuna, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti koulun toimintoihin, koulukulttuuriin ja henkeen. Opetus ei kuitenkaan ole kaiken aikaa vuosiluokatonta. (Apajalahti & Kartiovaara 1995, 22.)

Sundellin (1995, 78–99) Ruotsissa tekemän ala-asteen 1–3 luokkia koskevan tutkimuksen tulokset ovat lähes poikkeuksetta päinvastaisia, kuin edellä esiteltyjen amerikkalaisten tutkimusten. Koska tässä tutkimuksessa esitetään huomattavan voimakasta kritiikkiä ikäsekoitteista opetusta kohtaan, on sen perusteellisempi esittely paikallaan. Yhteenvedossaan eri vertailevista ruotsalaistutkimuksista Sundell toteaa tutkimustulosten perusteella, ettei opiskelulla ikäsekoitteisessa luokassa ole merkitystä lapsen sosiaaliselle ja tunnepuolen kehittymiselle. Itsetunto ei ikäsekoitteisessa luokassa ollut parempi. Heikosti suoriutuvan, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan itsetunto oli alhaisempi kuin luokkamuotoisessa. Tämä saattoi johtua osittain siitä, että he näkivät nuorempien oppilaiden menevän taidollisesti

ohitse. Kiusaamisessa ei juuri eroja ollut, vuosiluokattomassa koulussa kiusaamista esiintyi jonkin verran vähemmän. Oppimistulokset olivat lähes samanlaiset, matematiikan taidoissa oli eroja luokkamuotoisen eduksi. Oppilailta kysyttäessä suurin negatiivinen asia oli heikko työrauha. Oppilaat auttoivat mielellään toisiaan, mutta vanhemmat oppilaat kokivat oman työntekonsa hidastuvan muita autettaessa. Vanhimmat oppilaat tunsivat jäävänsä vaille opettajan huomiota sen suuntautuessa pääasiassa luokan nuorimpiin. Puolet oppilaista valitsi työ- ja leikkiverikseen ikätoverinsa mieluummin kuin vanhemman tai nuoremman. Ainoana myönteisenä asiana Sundell näkee opetuksen yksilöllisyyden. Opettajat olivat yleensä tyytyväisiä työskennellessään vuosiluokattomassa luokassa. Tämän Sundell selittää johtuvan siitä, että nämä opettajat olivat kaiken kaikkiaan uudistusmyönteisiä ja olivat itse olleet halukkaita siirtymään vuosiluokattomuuteen.

Miksi ikäsekoitteiset ryhmät eivät pysty vastaamaan niille asetettuihin toiveisiin sosiaalisen tai tiedollisen kasvun kehittymisen edistymisestä luokallista opetusta paremmin? Sundell (1995, 115–118) vastaa oletukseen lapsen sosiaalisen kehityksen edistymisen osalta seuraavasti: Ikäsekoitteinen ryhmä vähentää lapsen kohdistuvia vaatimuksia normaaleissa konflikti ja ongelmanratkaisutilanteissa. Vanhempi lapsi voi jatkuvasti valita toverikseen nuoremman ja toimii vain siinä roolissa, minkä valitsee itselleen, eikä harjoittele taitojaan vertaisryhmässä. Toinen selitys on, että lapsi valitsee ikätoverinsa siitä huolimatta, että hänellä on mahdollisuus valita muunkin ikäisiä työskentely tai leikkitovereita. Sundell näkee riskinä myös sen, että opettajat kadottavat tuntuman siihen, mikä on normaalia sosiaalista, tunne-elämän tai kognitiivista kehitystä kullakin ikätasolla. Tunne-elämän kehitystä haittaa lasten jatkuva uudelleenryhmittely. Ryhmätunne ei pääse kehittymään, kun vuosittain kolmasosa oppilaista vaihtuu. Yksilöllisistä työskentelytavoista johtuva selkeän rakenteen puuttuminen voi aiheuttaa joillekin oppilaille turvattomuutta.

Tiedollisen kasvun alueella laaja ikähaitari vaikuttaa negatiivisesti opettajajohtoisiin pedagogisiin toimenpiteisiin. Opetuksen suunnittelu mutkistuu, mitä enemmän eri-ikäisiä lapsia on samassa ryhmässä. Oppilaiden henkinen kypsyystaso vai vaihdella kuusikin vuotta samanikäisten lasten luokassa, joten ikäsekoitteisessa ryhmässä ääripäät ovat todella kaukana toisistaan. Jotteivat oppilaat saisi liian helppoja tai vaikeita tehtäviä, on opettajilla oltava aikaa suunnitella opetustaan. Toisena

selityksenä Sundell näkee sen, ettei yksilöity opetus ole tehokkaampaa kuin perinteiset metodit. Opetuksen määrä laskee ja oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn käyttämä aika lisääntyy. Oppilaiden keskittymiskyky ei välttämättä riitä itsenäisen työn tehokkaaseen toteuttamiseen. Oppilaiden yhteistyön etuja on myöskin hänen mielestään yliarvioitu. On mahdollista, että oppilaat oppivat toisiltaan ja syventävät siten omaa oppimistaan, mutta saattaa olla, että yhteistyö oppilaiden välillä johtaa siihen, että oppilaan huomio siirtyy itse oppimisesta sosiaaliseen käyttäytymiseen. Oppimisen tehottomuuteen vaikuttaa vielä se, että opetus koko luokalle vaikeutuu, koska opettajilla on tarve sovittaa opetuksensa heikoimpien mukaan. Tämä hidastaa opetuksen tahtia. Suurimman hyödyn ikäsekoitteisista ryhmistä saavat nuorimmat oppilaat, jotka saavat paljon apua ja konkreettisen esimerkin siitä, mitä he itse oppivat seuraavalla asteella. (Sundell 1995, 118–123.)

Vaikka Sandqvist (1995, 42–46) näkee luonnollisena muutokseen kohdistuvan vastareaktion, hän kuitenkin ihmettelee Sundellin (1995) voimakasta kritiikkiä, jossa tämä löytää vain negatiivista ikäsekoitteisesta opetuksesta. Sandqvist pyrkii omassa kirjassaan kumoamaan Sundellin väitteet kohta kohdalta. Sandqvistin vastauksessa oleellisinta on, että opetus ikäsekoitteisissa luokissa on toisenlaista, joten sitä on myös mitattava eri tavalla. Tiedollisiin tavoitteisiin pyritään oppilaan oman kehitystahdin mukaan, joten vertaileva tutkimus pitäisi tehdä vasta kuuden vuoden jälkeen, ei sellaisessa vaiheessa, jolloin osa oppilaista ei ole ehtinyt edes käsitellä mitattavia asioita. Oppilaiden tarkan seurannan vuoksi ei heidän anneta työskennellä liian alhaisella tasolla. Väitteeseen, että oppilaat valitsevat mieluiten ikätoverinsa työ- ja leikkikaverikseen, Sandqvist toteaa, että ikäsekoitteinen luokka edistää joka tapauksessa ikähajontaa ystävyyssuhteissa. Työrauhaongelmaan Sandqvist vastaa Andræ Thelinin (1992) tutkimuksen sanoin: "Luokissa kohtasi rauhallisuutta ja työrauhan." Sen lisäksi hän toteaa, että opetustavat poikkeavat kouluittain ja saman koulun opettajienkin välillä, joten vertailu ei välttämättä ole hedelmällistä.

Sundell ohittaa tutkimuksessaan opettajien kokemukset, vaikka näillä on lasten kehityksen ja oppimisen lisäksi tietoa omasta työskentelytilanteestaan. Myöskään kysymykseen, mikä saa opettajat vaihtamaan luokkamuotoisen opetuksen vuosiluokattomaan sivutetaan kokonaan. Ruotsissa on siirrytty ikäsekoitteiseen opetukseen osittain taloudellisista syistä, jolloin osa opettajista on tullut pakolla mukaan. Jos

opettaja ei ole kiinnostunut tai on tai suhtautuu negatiivisesti ikäsekoitteiseen opetukseen, ei se voi olla heijastumatta myös tutkimustuloksiin. (Sandqvist 1995, 46–47.)

Mehtäläisen mukaan myös Hedlund (1995) on kommentoinut Sundellin tutkimustuloksia. Hänen oman kokemuksensa mukaan ikäsekoitteisissa luokissa on rauhallisempi ja pehmeämpi tunnelma: vähemmän konflikteja, enemmän työrauhaa, viihtymistä ja keskittymistä. Hedlundin mielestä ero Sundellin saamiin tuloksiin johtuu väärästä mittaustavasta, kurjuuden suhteellisuudesta, vaikeudesta mitata asioita oppilaan ja opettajan tasolla, silloin kuin heillä ei ole kokemuksia luokkamutoisesta opetuksesta. Hedlundin mielestä ikäsekoitteisessa ryhmässä on automaattisesti suurempi heterogeenisuuden aste. Tämän vuoksi ei ole paineita niin suurelle homogeeniselle käyttäytymiselle. Ryhmätyypillinen, myös negatiivinen käyttäytyminen vähenee. Hedlundin mielestä se, että kaikki ovat kavereita kaiken ikäisten kanssa, ei ole erityinen tavoite. Mutta varmuudella voidaan sanoa, että oppilailla on laajemmin kontakteja eri-ikäisten kanssa ikäsekoitteisessa luokassa. Opetuksen yksilöllistäminen onnistuu niin luokkamutoisessa kuin ruotsalaistyyppisessä ikäsekoitteisessakin ryhmässä, mutta Hedlund uskoo, että ikäsekoitteisen ryhmän suurempi heterogeenisuus pakottaa opettajaa kehittämään työtapojaan yksilöllistävään suuntaan. Tärkeää hänen mielestään on se, ettei olla luokallista tai ikäsekoitteista vastaan, vaan molempien puolesta. Ikäsekoitteinen ryhmä voi olla pohjana, mutta on oltava valmis käyttämään muitakin organisointimuotoja mm. tasoryhmät, sukupuoliryhmät, kiinnostuksen mukaiset ryhmät, mikä kulloinkin on tavoitteen saavuttamisen kannalta järkevintä. (Mehtäläinen 1997, 40–41.)

9.3.2 Kokemuksia Suomesta

Suomalaisista vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta peruskoulun puolella on vielä varsin vähän tutkimustuloksia. Kokemuksia koulujen kehityshankkeista on kirjattu jonkin verran jo aiemmin, mutta vasta Mehtäläisen (1997) tutkimusraportti antaa laajemmin tietoa meneillään olevista vuosiluokattomuuskokeiluista. Koska Mehtäläisen tutkimus antaa perusteellisinta ja uusinta tietoa suomalaisten koulujen

kokemuksista, esittelen sen tuloksia omassa työssäni melko laajasti. Peilaan tämän työn tutkimuskoulun kokemuksia Mehtäläisen raportoimien koulujen kokemuksiin.

Opetushallituksen vuonna 1994 käynnistämään kansalliseen kehittämishankkeeseen ns. akvaarioprojektiin liittyy yhtenä aiheverkkona vuosiluokkiin sitomaton opetus (VSOP). Akvaarioverkko toimii kahdella alueella: Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa sekä lukion ja ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Peruskoulun osalta teemoina ovat joustava esi- ja alkuopetus, joustavat opetus- ja opiskelujärjestelyt ala-asteella, yläasteella ja yhtenäisessä peruskoulussa, oppilaan työ vuosiluokkiin sitomattomassa koulussa. Painoalueena on yksilöllinen opiskelu ja sen edellytysten luominen. Nelisenkymmentä peruskoulun ala- ja yläastetta sekä erityiskoulua ilmoittaa VSOP-akvaarioverkon tavoitteekseen jonkinasteisen luokattomuuden tai vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen (Lahti-Uotila & Elo 1996, 85–105). Se, mitä vuosiluokattomuus noissa neljässäkymmenessä koulussa tarkoittaa käytännössä, ei selviä hankehakemiston koulujen esittelyistä.

Mehtäläinen (1997, 43–44) on omassa tutkimuksessaan seurannut kolmen lukuvuoden ajan kolmea vuosiluokattomana toimivaa yläastetta ja neljää ala-astetta. Tutkimuksella on ollut kolme tehtävää: vuosiluokattomuuden käsitteellisen perustan selkeyttäminen, koulujen erilaisten toimenpiteiden vertaaminen, oppilaitosten työn tukeminen. Keskeisiksi tutkimusongelmiksi nousivat: 1) mitä vuosiluokattomuudesta seuraa koulujen toimintaan sekä koko koulun että opettaja- ja oppilastasolla ja 2) millä edellytyksillä vuosiluokattomuus on mahdollisesti laajemminkin toteutettavissa.

Vuosiluokattoman opetuksen tavoitteiksi ovat ala-asteilla painotetummin olleet esillä seuraavat:

- * Sosiaalinen kasvu. Tällä tarkoitetaan kykyä ottaa huomioon niin toiset oppilaat kuin aikuisetkin sekä kykyä työskennellä eri tavoin koostetuissa ryhmissä
- * Harrastuneisuuden ja kiinnostuksen mukainen opintojen syventämien ja/tai laimentaminen.
- * Perustaitojen oppimisen tehostaminen ajoittaisilla tai pysyvimmillä tason mukaisilla ryhmittelyillä, tarkoituksena tasata oppilaiden kehityksessä ilmeneviä ajallisia eroja ja vaihtelua.

Tässä esitettyjä tavoitteita ei voi laittaa tärkeysjärjestykseen. Opintojen kokonaisajan nopeutus tai hidastaminen ei tässä vaiheessa ole ollut päällimmäisenä tavoitteena, mutta se saattaa nousta tulevaisuudessa erääksi osatavoitteeksi. Koulujen tavoiteasettelussa korostuu tavoitteiden laaja-alaisuus ja sitä vasten tarkasteltuna oppilaan oman polun rakentaminen. Yksilöllisyys ei tarkoita oppilaan oikeutta ja mahdollisuutta edetä mahdollisimman nopeasti ja itsekkäästi sosiaalisesta ympäristöstään piittaamatta. (Mehtäläinen 1997, 50–51.)

Mehtäläinen (1997, 50) esittelee kunkin koulun toimintatapansa perusteella. Jokaisessa koulussa on omat käytänteensä toteuttaa vuosiluokattomuutta ja toimintatavat saattavat vaihdella vuosittain. Tutkimuksessa esitetyt kuvaukset kertovat koulujen tämän hetkisestä toiminnasta. Koska toimintamallit ja käytänteet ovat hyvin erilaisia, esittelen ne kaikki lyhyesti.

Ensimmäisen toimintamallin Mehtäläinen (1997, 52–53) esittelee nimellä *Valinnaiskurssit*. Tässä koulussa valinnaisuutta toteutetaan systemaattisesti koko koulun tasolla. Valinnaisuus on sidottu jaksotukseen siten, että kullakin jaksolla on valinnaisuudessa oma teemansa, esim. äidinkieli, taito- ja taideaineet, luonnontieteet. Osa tunneista on varattu työskentelyyn valinnaisryhmissä, jotka liittyvät teemaan. Kurssien aihepiirit liittyvät perusopetuksen opintosuunnitelmaan. Jos jakso painottuu äidinkieleen, vähennetään kurssitunnit äidinkielen tunneista. Äidinkielen eri osa-alueet ovat tarjolla varsin laveasti ja oppilaat saavat itse valita haluamansa kurssin. Opettajatilanne vaikuttaa kulloisenkin vuoden kurssitarjontaan. Kukin opettaja voi toteuttaa kurssinsa omalla tavallaan, kunhan se sopii yhteisen kokonaisnäkömyksen puitteisiin.

Tällaisella kurssitoiminnalla on useampiakin tavoitteita: mahdollisuus opiskella joitain opetussuunnitelman alueita syvemmin oman kiinnostuksen mukaan, erilaisien työtapojen hallinta ja opiskelu, sosiaalisuuden kehittyminen ryhmäkoostumuksen vaihdellessa, opettajien mahdollisuus toteuttaa omia erikoisalojaan. Kurssien tarkoituksena ei ole edetä aineen asiasisällöissä, vaan laventaa ja syventää opiskelua oppilasta itseään kiinnostavalla alueella. Kurssin sisällä opetusta eriytetään taitojen, ei iän mukaan. Koulu on kehittänyt valintakortin, mistä näkyvät kaikki vuoden kurssit. Tähän kurssipassiin merkitään kurssisuoritukset. Kurssi voidaan myös hylätä, jolloin oppilas joutuu suorittamaan lisätöitä saadakseen kurssimerkin-

nän. Kurssisuoritukset merkitään myös todistuksiin. Kenellä sitten on päätävävalta kurssivalinnoissa? Pedagogisesti ajatellen opettajalla pitäisi olla ohjaavaa sananvaltaa kurssivalintoihin, mutta käytännössä opettajavaltaisuuteen ei ole lähdetty. Vanhemmilla on ollut taipumusta ohjata lastaan teoreettisesti painottuneille kursseille. Periaatteessa oppilaat tekevät kurssivalinnat itsenäisesti tai vanhempien kanssa, mutta valintojen hienosäädön suorittavat opettajat. Näin pyritään välttämään valintojen yksipuolisuus. Jotta kyseisenkaltainen kurssitoiminta olisi mahdollista, on opettajien oltava ainakin puheväleissä keskenään. On pystyttävä puhumaan kursseista sekä kaikista oppilaista. (Mehtäläinen 1997, 53–55.)

Toinen toimintamalli on *Yhdistetyt luokat*. Tällä ei tarkoiteta yhdysluokkia perinteisessä merkityksessä, vaan kouluja, joissa toimii osa luokista yhdistettyinä ja osa vuosiluokkaisina. Tämä tilanne syntyy kouluissa, missä oppilasmäärä vaihtelee vuosittain. Koulun sarjaisuus on sillä tavalla vaihteleva, että syntyisi suuria yksittäisiä vuosiluokkia ilman luokkien yhdistämiskäytännön. Taustalla yhdistettyjen luokkien järjestämisessä ei ole olleet ainoastaan taloudelliset seikat, vaan myös pedagogiset. Tässä esitellyissä kouluissa on sekalaisista luokkakombinaatioista siirrytty kolmesarjaiseksi 1–2, 3–4 ja 5–6 luokkien yhdistelmäksi. Kolme vuosiluokkakombinaatiota muodostavat kukin pysyvät opettajatiiminsä. Puhtaasti vuosiluokattomasti tässä koulussa toteutetaan lyhytkurseja, jotka eivät ole linkitetty opetussuunnitelmaan. Yhdistettyjä luokkia on toistaiseksi hyödynnetty eniten alkuopetuksessa. Vuosiluokaton eriyttäminen toteutetaan luokan sisällä, ei osaamistason mukaisissa rinnakkaisluokkien ryhmittelyissä. Yksi syy tähän käytäntöön on, että luokkakoot ovat suhteellisen pieniä. Oppilaat vaihtavat perusluokkaa kaksi kertaa ala-asteen aikana, siirtyessään toiselta kolmannelle ja neljänneltä viidennelle luokalle. Oppilaille tulee ikään kuin kaksi välitarkastuspistettä, joissa harkitaan, onko oppilaan taidot kehittyneet tarpeeksi siirtyäkseen seuraavaan ryhmään. Puhtaan vuosiluokattomuuden ideanahan on, että vain päättötavoitetaso ratkaisee eikä vuosiluokkitaista tavoitetasoa ole. (Mehtäläinen 1997, 56–59.)

Tässä koulussa toimivat pysyvät opettajatiimit, jotka yhdessä suunnittelivat ja toteuttivat vuosiluokkatasojensa opetuksen ja kasvatuksen. Tiimeillä oli viikottainen kokoontumisaika. Osittain tiimit käyttivät hyväkseen opettajien vahvuusalueita, joku opetti koko tiimin tarinat, toinen matematiikat. Kuinka paljon tällaista opettajavaihtoa käytetään, riippuu siitä, miten eri ryhmät kestävät opettajien

vaihtumista. Tiimien on tarkoituksena kehittää oman luokkatason opetussuunnitelmaa vuosiluokattomuuden suuntaan. Tämän kaltainen tiimiytyminen edellyttää hyvää henkilökemiala. Yksikin sellainen opettaja, joka haluaa toimia täysin yksin, romuttaa tämän toimintatavan. (Mehtäläinen 1997, 59–60.)

Kyseisen koulun toiminta on hyvin lähellä entistä yhdysluokkaopetusta. Sillä on kuitenkin toimintaperiaatteita, jotka kehittävät koulua vuosiluokattomuuden suuntaan. Yhdistettyjen luokkien avulla voidaan mahdollistaa nopeammin ja hitaammin asioita omaksuvien oppilaitten joustavampi liukuma ala-asteen sisällä ilman erillisiä osaamistasoryhmiäkin. Opettajatiimien sisällä on mahdollista muodostaa tulevaisuudessa osaamistasoryhmiä helpostikin, koska toiminnalliset raamit ovat valmiina. (Mehtäläinen 1997, 60.)

Kolmannen toimintamallin nimeksi Mehtäläinen (1997, 61–69) on antanut *Ainesidonnaisempi VSOP, 'osaamistasoryhmittely', sisältötasoryhmittely*. Pitkällä nimellä hän on halunnut välttää tasoryhmittely-nimitystä, koska sillä on vanhempien keskuudessa peruskoulun alkuajoilta juotava negatiivinen arvolataus. Osaamistasoryhmittelyssä oleellista on se, että ala-asteen päättyessä kaikilla on sama perustavoitetaso. Sitä kohti kuljetaan ajoittain eri tahtia ja eri tavoin, riippuen lapsen omasta kehitystahdista. Tämän toimintamallin koulussa oli aloitettu osaamistasoryhmittely äidinkielellä siten, että 1–2 luokat oli jaettu kevätlukukaudella kahtia ja muodostettu kuusi lukupajaa käytössä oleville jakotunneille. Lukupajat toimivat kerran viikossa. Toteutukseen osallistui viisi luokanopettajaa ja erityisopettaja. Ryhmiä ei etukäteen testattu, vaan jaettiin opettajien arvioinnin mukaan. Virhearviointeja ei kuitenkaan juuri tullut. Seuraavana lukuvuonna osaamistasoittain toimivat lukupajat laajenivat koskettamaan 1–3 -luokkalaisia ja pajat toimivat kaksi kertaa viikossa. Muissa aineissa ja muilla äidinkielen tunneilla toimittiin luokallisesti. Opettajien kokemukset ryhmittelystä olivat voittopuolisesti myönteisiä. Osaamistasoryhmittelyn rinnalla oli alettu eriyttää oman luokan sisällä entistä enemmän. Luokkakoot olivat alkuopetuksessa suhteellisen pieniä, joten oppilaan omatahtiseen etenemiseen oli helppo mennä. Osaamistasoryhmittelystä katsottiin olevan hyötyä ainakin sosiaalisessa mielessä edelleenkin, opetussuunnitelmallisesti se koettiin kevätlukukaudella jo liian suppeana. Yläpäässä oli uusien konkreettisten tavoitteiden tarve oppilaiden jo hallitessa perusasiat. Kehittelyn alle otettiin keskipäivään tuleva palkitus, jonka puitteissa kaikilla 1–4 luokilla olisi

mahdollisuus ryhmitellä oppilaita matematiikassa, äidinkielessä ja mahdollisesti myös ympäristö- ja luonnontiedossa. Käytännössä tämä merkitsisi koko opetus-suunnitelman ajattelemista uudelleen. Seuraavana lukuvuonna opetussuunnitelma oli karkeasti kurssitettu em. ajattelun pohjalta. Palkitus ei toistaiseksi kuitenkaan toimi näin laajana, vaan aiempien lukupajojen tapaan, mutta nyt uuden ops-ajattelun pohjalta. Vaikka organisoinnissa oltiin tietyllä tavalla jämähdetty paikoilleen, ajatus vuosiluokattomuudesta oli läsnä. Vuosiluokittaisesta tavoitetasosta ei enää pidetty kiinni, vaan kukin oppilas eteni matematiikassa ja äidinkielessä omien kykyjensä mukaan.

Mikä sitten oli syynä siihen, etteivät suunnitelmat toteutuneet aiotussa laajuudessa? Merkittävin syy oli koulutoimen jatkuvasti supistetut resurssit. Toukokuussa ei koulussa tiedetty, ketkä opettajista olisivat syksyn alkaessa talossa, ylimääräistä joustonvaraa ei ollut. Vaikka uhka ei koskenut kaikkia viranhaltijoita, vaikutti se ilmapiiriin masentavasti. Myöskään palkittaminen käytännössä ei sujunut ongelmitta. Siihen vaikuttivat myös osittain yhteiset opettajat yläasteen kanssa. Koulun arviointijärjestelmän kehittäminen hidastutti osaltaan vuosiluokattomuuden kehittämistä. Kun kurssitus, jaksoarviointi ja jatkuva tiedon keruu oppilaista saadaan yhdistettyä, ollaan lähellä henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteutumista. Ensisijaisen tavoitteena tässä koulussa on ollut oppilaiden kehityserojen tasaaminen sekä tietojen ja taitojen syventäminen menemättä yläasteen oppiaineksen puolelle. Ajoittaisesta vuosiluokattomuudesta on koululla pääosin myönteisiä kokemuksia. Järjestely on mahdollistanut hitaampien saavuttaa perustaso lukemisessa ja edistyneemmät ovat saaneet työskennellä tehokkaasti omalla tasollaan. Oppilaat ovat tottuneet vaihtamaan opiskeluryhmästä toiseen. Poikkeuksena ovat olleet muutamat erityisen ujut ja arat oppilaat, joilla oli ollut vaikeaa irrottautua omasta opettajasta. (Mehtäläinen 1997, 70–71.)

Neljännän toimintamallin nimenä on *Perusryhmänä eri-ikäiset oppilaat*. Seuraavaksi esiteltävä koulu edustaa edellisiä toimintamalleja kokonaisvaltaisempaa vuosiluokatonta toimintafilosofiaa. Tässä koulussa perusryhmä muodostuu kolmesta eri ikäluokasta. Perusryhmien sisällä on eri-ikäisistä oppilaista koottuja perhe- tai pöytäryhmiä. Uudelleen ryhmittelyjä tehdään opetusryhmien kesken erilaisin perustein. Osa erityisopetuksesta on integroitu perusopetusryhmiin. Oppilaat voivat valita jaksoittain myös valinnaiskursseja, joilla ikähaitari voi olla hyvinkin laaja.

Opettajat muodostavat 2–3 opettajien tiimejä, jotka yhdessä pitävät huolta ryhmistään. Eri tiimit työskentelevät toisistaan poikkeavasti ja tiimien sisällä opettajien toiminnalliset ratkaisut ovat persoonakohtaisia. Toiminnan lähtökohtana on kuitenkin tarkka yhteissuunnittelu. Ikäsekoitteisiin ryhmiin on siirrytty vähitellen ja tarkoituksena on, että sama perusryhmä pysyy yhtenäisenä koko kouluajan. Muutaman vuoden kuluttua ollaan tilanteessa, että 5–6 ryhmä täydentyy koulutulokkailla. Opettajat eivät olleet halunneet ottaa käyttöön ruotsalaista systeemiä, jossa luokkayhteisö vaihtui vuosittain. Se, mitä oma systeemi tuo tullessaan, jää nähtäväksi muutaman vuoden päähän. Tavoitetasolla koulussa on painotus lasten omatahtisessa etenemisessä, kehittämisessä ja eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutuksessa. Lasten perusturvallisuudesta pyritään pitämään huolta samalla, kun yksilöllisyyden huomioon ottaminen merkitsee ryhmäkoostumuksen vaihtumista. Voimakas heterogeenisuus on kaiken tavoitteenasettelun takana. (Mehtäläinen 1997, 71–72.)

Koulussa jokaisella oppilaalla on oma perusopetusryhmänsä. Äidinkieltä ja matematiikkaa opiskellaan osaamistason mukaisissa, mutta kuitenkin oman tiimin sisällä olevissa ryhmissä. Jokaisella luokalla on oma aamutuokionsa, jolloin ryhmä on kokonaisuudessaan omalla opettajalla, muutoin ryhmät tiimin sisällä vaihtelevat joustavasti. Äidinkielessä on käytössä väritasoryhmitys, jossa äidinkielen osa-alueet on ryhmitelty selkeiksi ja yksityiskohtaiseksi tavoitteiksi. Ryhmittely vaihtelee perustaitojen, motivaation ja kiinnostuksen mukaan. Matematiikassa käytetään osaamistasoryhmittelyä, mutta eriyttämistä käytetään oman opetusryhmän sisälläkin. Oppiaineksen vaikeuduttua kolmannelta ylöspäin suoran opetuksen osuus kasvaa vähitellen. Ryhmittely muuttuu joustavasti oppilaiden taitojen kehittymisen myötä, oman opettajan perusryhmä pysyy muuttumattomana. Opettajat ovat työnsä ohella tehneet opetussuunnitelmaa ja oppimateriaaliakin uusiksi. Kun poiketaan "aukeama per tunti" -periaatteesta, ei valmista oppimateriaalia tahdo löytyä. (Mehtäläinen 1997, 73–77.)

Koulussa on vain yksi opetussuunnitelma, jonka pohjalta jokaiselle oppilaalle voidaan laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma (hops). Perustavoitetasoltaan opetussuunnitelma on kaikille sama. Opiskelun etenemisen rytmi sekä kieli- ja kurssivalinnat tuovat erilaisuutta oppilaiden opiskeluun. Opettajat seuraavat oppilaan edistymistä hopsiin, omaan opintokirjaan tai kansioon kirjattujen tavoittei-

den ja lasten toiveiden perusteella. Oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa on pidetty kaksi kertaa vuodessa arviointivartteja, jotka ovat luonteeltaan eräänlaisia tavoite- ja tulospalavereja. Niissä arvioidaan, missä ollaan ja missä pitäisi olla suhteessa tavoitteisiin. Itsearviointia on kehitetty koko ajan ja se elää tarpeiden mukaan. Itsearviointi sinänsä ei ole järjestelmästä riippuvainen, mutta sen merkitys korostuu vuosiluokattomuudessa sekä oppilaan että opettajan osalta. On oltava perillä yksittäisen oppilaan tarpeista riittävän ajoissa. (Mehtäläinen 1997, 84–86.)

Mehtäläisen (1997, 101–102) mukaan tämän koulun vuosiluokattomuusmalli sopii ainakin tiedollisen ja perustaidollisen kasvun osalta oppilaille, jotka eivät kestäisi tavallisen luokallisen koulun tasaista etenemistä. Oppilas saa oman omaksumiskykynsä ja oppimisedellytystensä mukaisia haasteita. Näin hyöty koituu hitaimmin tai nopeammin edistyvien hyväksi, ns. keskiverto-oppilaat etenevät tässäkin järjestelmässä itsekseen. Vaikka koulun organisointi vaikuttaa ulkopuolisesta ajoittain sekavalta, on se oppilaan näkökulmasta yksinkertainen ja vuosittain samanlaisena toistuva. Oppilaat ovat tottuneet ryhmäkoostumusten ajoittaiseen vaihteluun, eikä siitä ole koettu olevan heille haittaa. Opettajat eivät ole toistaiseksi havainneet vertailua ja leimautumista. Vanhemmille vuosiluokattomuus on uutta, joten koulun ja vanhempien yhteistyöhön on panostettu paljon. Yhteinen sävel on alkuhämmennyksen ja kritiikin jälkeen löytymässä.

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa on nähtävissä löyhiä yhteyksiä Mehtäläisen nimeämien Yhdistetyt luokat ja Perusryhmänä erilaiset oppilaat –toimintamallien kanssa. Luokat koostuvat eri-ikäisistä oppilaista, jotka siirtyvät alkuopetuksesta jatko-opetukseen; välillä on ikään kuin osaamisen välitarkistuspiste, kuten Yhdistetyt luokat –mallissa. Samoin eriyttäminen tapahtuu perusryhmän sisällä, ei niinkään taitotasoryhmissä. Vuosiluokattomuus on koko koulun toimintafilosofia ja koskee siten kaikkia luokkia ja oppilaita, kuten Perusryhmänä eri-ikäiset oppilaat –mallissa. Tarkemmin koulun vuosiluokattomuusratkaisuja tarkastellaan luvussa 9.6.

9.4 Vuosiluokattomuuskokeilujen tavoiteltuja ja saavutettuja etuja

Vuosiluokkiin sitomaton opetus voi olla koko koulun kehittämisen väline. Tällöin vuosiluokaton järjestelmä koskee koko koulua vaikuttaen kaikkeen koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen. Se edellyttää koulun tavoitteiden perusteellista pohtimista yhdessä. Sillä on vaikutuksensa myös opettajan työn muuttumiseen. Vuosiluokaton ajattelu vapauttaa opettajan toimimaan joustavasti. Työ muuttuu haasteelliseksi, opettamisesta oppimisprosessin ohjaajaksi, työskentelyn organisoijaksi ja havaintojen tekijäksi. Yhteissuunnittelu ja yhteistyö tulevat osaksi jokapäiväistä koulutyötä. Työyhteisön tarve oman ammattitaidon kehittämiseen tulee välttämättömäksi. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 23; Rautiainen 1996, 36.)

Yhteiskunnan kannalta luokattomasti toimiva koulu olisi luokallista koulua tehokkaampi. Se antaisi paremmat valmiudet uudistuvan työelämän vaatimuksiin ja voisi paremmin tuoda esiin kansakunnan piilevät kyvyt. Tehokkuuden lisääntyminen voisi vapauttaa myös resursseja laadun parantamiseen. (Apajalahti 1996, 26.) Opetusmenetelmät, työtavat ja arviointi joutuvat uudelleen pohdinnan kohteeksi. Opetussuunnitelmaa joudutaan myös ala-asteella muokkaamaan kurssituksen suuntaan, joskaan ei samassa mittakaavassa kuin yläasteella. Kurssitus tarkoittaa lähinnä eri aineiden asiakokonaisuuksien tarkempaa hahmottamista ja se vaikuttaa myös oppiaineksen rakentamiseen liittyviin valintoihin. Arvioinnin tarkkuutta joudutaan nostamaan ja oppilaitten kehittymistä seuraamaan monipuolisemmin, jos koulussa käytetään joustavia taitotasoryhmiä. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 23; Mehtäläinen 1997, 104.)

Yksittäisen oppilaan kannalta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vaikutus on suuri. Koulua rakennetaan oppilaan tarpeista käsin. Siten koulu voisi olla motivoivampi ja opiskelu olisi tavoitteellisempaa. Vuosiluokkiin sitomaton opetus lisää opintojen yksilöllisyyttä, valinnaisuutta ja ajallista joustavuutta. Sillä on merkitystä myös yksilön sosiaaliseen kasvuun. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 23; Apajalahti 1996, 25.)

Valinnaisuuden lisääminen on askel kohti oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamista sekä oppilaskohtaista opinto-ohjelmaa. Valinnaisuuden lisääminen ei ole

riippuvainen koulun luokattomuudesta tai luokallisuudesta, mutta on helpompi toteuttaa vuosiluokattomassa koulussa. Valinnaisuudella voidaan tukea oppilaiden oman kypsyytason ja harrastuneisuuden mukaista etenemistä tarjoamalla perusvalmiuksia vahvistavaa ja syventävää oppiainesta. Näin myös lahjakkaat oppilaat saavat haasteellisuutta opintoihinsa. Valinnaisuuden katsotaan lisäävän opiskelumotiivien ja opintojen mielekkyyttä ja siten auttavan varsinkin syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita selviytymään koulunsa läpi. (Apajalahti & Kartovaara 1996, 23.)

Integratiivisten opintokokonaisuuksien tarjoaminen valinnaiskursseina cheyttää opetusta. Valintojen tekemisen harjoittelu valmentaa myös jatko-opintoja varten. Sen katsotaan myös lisäävän oppilaan itsetuntemusta. Kaiken kaikkiaan aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden lisääntyminen vaikuttaa oppimisen laadun paranemiseen. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 23–24.)

Opintojen ajallinen joustavuus tarjoaa mahdollisuuden myös yhteisten opintojen eritahtiseen etenemiseen. Varsinkin alkuopetuksen puitteissa lukutaidon mukaan jaetut homogeeniset lukuryhmät ovat varsin yleisiä vuosiluokattomissa kouluissa. Oppilas voi painottaa opintojaan eri tavalla eri koulunkäynnin vaiheissa. Hän voi opiskella keskitetysti tai nopeutetusti osan oppiaineista, josta seuraa yleensä opiskelun tason paraneminen. Tällöin pystytään paremmin ottamaan huomioon se, että oppilaiden osaamisen taso vaihtelee eri oppiaineissa. Vuosiluokattomalla opiskelulla vältetään myös turha opintojen kertaaminen. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 24–25.)

Sosiaalisen kasvun edistämisen alueella on tärkeää, että oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä eri-ikäisten ja erilaisten ihmisten kanssa. Tällöin tapahtuu muilta oppimista. Sosiaalisissa verkostoissa liikkuminen on osa itsearviointia, monipuolista peilijärjestelmää. Toisaalta voidaan kysyä tarvitaanko näiden taitojen oppimiseen luokatonta koulujärjestelmää, vai olisiko näiden taitojen mahdollista kehittyä luokkamuotoisessa koulussakin. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 25–26.)

Kärpäsen yläasteella on koettu myönteisenä se, ettei ryhmä ole enää oppilaan kohtalo, ryhmien vaihdellessa ei pääse syntymään ryhmän sisäistä nokkimisjärjestelmää eikä leimaavia rooleja. Kun ryhmän kokoonpano muuttuu, tarjoutuu

oppilaalle mahdollisuus aloittaa puhtaalta pöydältä ja opetella oman paikkansa etsimistä uudessa ryhmässä. (Hänninen 1996, 88.)

Roihuvuoren koulun kokemuksen mukaan kodit ovat mitä ilmeisemmin kokeneet tärkeiksi ne arvot, johon vuosiluokattomuus nojaa: vapaus, yksilöllisyys, oma-aloitteisuus, omavastuisuus, avoimuus ja kehityskykyisyys, kysynnän ja tarjonnan vuorovaikutus sekä taloudellisuus. On ymmärretty, ettei ole tarpeen opettaa/opiskella periaatteella kaikille kaikkea samaa. Kehitystyö edellyttää vanhempien tukea ja vuoropuhelua kotien kanssa. (Honkala 1996, 67.)

9.5 Mahdollisia ja esiin tulleita vaikeuksia

Eniten huolta opettajat ovat kantaneet oppilaiden sosiaalisen kasvun alueeseen liittyvistä ongelmista. Koulussa on pelätty käytöshäiriöiden ja eri ikäisten lasten kahnausten lisääntyvän. Oppilaiden sukkuloidessa ryhmästä toiseen on pelätty myös turvattomuuden tunteen kasvavan. Pienille oppilaille pysyvä opettaja on turvallisuuden tunteen luojana tärkeä, arvo sinänsä. Kiinteän ryhmän positiivisiin puoliin katsotaan liittyvän myös sen, että oppilaat osaavat toimia ja työskennellä ryhmässä paremmin, kun ryhmä ja opettaja ovat tuttuja. Opettajan oppilaantuntemus ei katkea, kun hänellä on mahdollisuus työskennellä saman ryhmän kanssa pidempään. Ollessaan pelkästään tietyn kurssin opettaja ei opettajalla ole välttämättä mahdollisuutta seurata saman ryhmän tiedollista, taidollista ja sosiaalista kehittymistä usean vuoden ajan. Toisaalta opettaja ei myöskään ole kohtalo jollekin oppilaalle. Oppilaan opiskelu voi edistyä paremmin opettajan vaihtuessa, koska opettajat ovat opetustyyyleiltään ja tavoiltaan erilaisia. On myös epäilty vuosiluokattoman opetuksen vaikeuttavan opetuksen eheyttämistä ja näin muuttavan opetusta entistä pirstalaisemmaksi. Toisaalta hyvin suunnitellut opintokokonaisuudet voivat auttaa selkeän kokonaiskuvan muodostumiseen. (Apajalahti & Kartomaa 1995, 26–27.)

Valintojen tekeminen ei varsinkaan ala-asteella ole ongelmatonta. Oppilaiden kypsyys ja tieto valintojen vaikutuksesta ei ole varmaankaan aina riittävää. Kenen ehdoilla ja millä perusteilla valinnat suoritetaan? Vaikuttaako vanhempien kun-

nianhimo tai välinpitämättömyys liikaa esim. oppilaiden koulunkäynnin mahdolliseen nopeuttamiseen tai hidastamiseen? (Apajalahti & Kartovaara 1995, 27.) Vaarana voidaan pitää myös valinnaisuuden kääntymistä itseään vastaan. Se saattaa uusintaa yhteiskunnan sukupuolen ja sosiaalisen aseman mukaista jakautumista. Lahelman (1993) mukaan Isossa-Britanniassa oppilaiden ainevalinnoilla oli selvä yhteys oppilaiden sosiaaliseen taustaan ja sukupuoleen. Työväenluokkaisen taustan omaavat oppilaat valitsivat enemmän käytännön työtehtäviin liittyviä kursseja, tyttöjen valinnat painottuivat kieliin ja taideaineisiin enemmän kuin fysiikkaan ja tekniikkaan. Osa näistä valinnoista rajasi myöhempiä jatko-opintoja. (Syrjäläinen 1994b, 22.)

Vanhempien huoli on liittynyt usein koulupäivän arkisiin tilanteisiin, työrauhaan ja sijaisiin. Nämä asiat eivät kuitenkaan ole riippuvaisia koulun luokkatomuudesta tai luokkamutoisuudesta. (Honkala 1996, 67.) Vanhemmat ovat tunteneet huolta myös lasten akateemisista taidoista, siitä onko hän parempi vai huonompi kuin muut, putoaako lapsi luokan tasosta (Mehtäläinen 1997, 99).

Vaaran, johon aikaisemmissa tutkimuksissa viitattu koulusaavutustason putoaminen traditionaalisen opetuksen vähennyttyä, ovat opettajat Mehtäläisen (1997, 81–84) mukaan tiedostaneet. Opettajat ovat kokeneet opetuksen muuttuneen tehokkaammaksi, kun opetetaan samalla taitotasolla olevia oppilaita. Oppi menee paremmin ja nopeammin perille, kun lähes kaikki ovat opetettavan asian suhteen samalla herkkyydellä. Osaamistason mukaisessa ryhmittelyssä saattaa piillä myös vaara, että oppilas sijoitetaan ns. oman tasoistensa junnajien ryhmään, jolloin saattaa seurauksena olla alisuoriutumista ja kehityksessä viivästymistä, koska samassa ryhmässä ei ole kehittyneemmällä tasolla olevia malleja. Toisaalta oppilaat ovat tasoryhmissä vain osan viikottaisesta työajastaan, muun ajan he työskentelevät eritasoisten ja usein myös eri-ikäisten ryhmässä.

Selkeät emu- ja esyoppilaat ovat niitä, joille vuosiluokaton opiskelu on tuottanut eniten vaikeuksia. Emuoppilaat etenevät oman hopsinsa mukaan vuosiluokattomassa systeemissäkin, eivätkä saavuta samaa tasoa kuin yleisen opetussuunnitelman mukaan etenevät. Oppilas, jolla on vaikeita sopeutumisoongelmia, ei välttämättä sopeudu muuttuviin ryhmiin. Ajoittaiset ja lievät käyttäytymishäiriöt sekä oppimisvaikeudet sen sijaan hoituvat vuosiluokattomassa systeemissä. Äärimmäisen ujoille

ja aroille lapsille, jotka takertuvat omaan opettajaansa, on sellainen vuosiluokaton systeemi, missä ryhmät vaihtuvat usein, varmasti myös raskas. (Mehtäläinen 1997, 108–109.) Stakesin ylläkäri Matti Rimpelä arvio oman työnsä näkökulmasta luokattomuuden tuottavan yhä enemmän yhteiskunnan rattailta putoavia ja syrjäytyviä B-poikia (Heikkinen 1997).

Sundellin (1995) ikäsekoitteen opetuksen kritiikki nostaa esiin pohtimisen arvoisia asioita, oltiinpa hänen mittautavoista ja tulkinnoista mitä mieltä tahansa. Heikosti menestyvien oppilaiden huono itsetunto ei ole vain vuosiluokattomuuden ongelma, mutta jos vuosiluokattomuus luo sellaisia tilanteita, jotka johtavat itsetunnon heikkenemiseen (esim. nuoremmat etenevät taidollisesti ohi), pitäisi tilanne tiedostaa ja yrittää tukea tällaista oppilasta ajoissa. Sundellin samoin kuin Mehtäläisen (1997, 109) tutkimuksessa oppilaat ovat viitanneet ajoittaiseen työrauhan puuttumiseen. Erilaiset työtavat ja siirtymiset ryhmästä toiseen aiheuttavat varmasti ääntä ja liikettä, joka koetaan häiritsevästi. Monen koulun tilat eivät tarjoa mahdollisuutta omaan hiljaiseen työskentelyyn, vaan siitä on suoriuduttava samassa tilassa, missä toiset työskentelevät pareittain tai ryhmässä.

Suomalaisista tutkijoista Juhani Hytönen (1995, 28–31) on esittänyt voimakasta kritiikkiä vuosiluokattomuutta kohtaan. Hän katsoo, että vuosiluokaton koulu palvelee individualismia, eikä lapsessa kehity ryhmäntymisen eikä solidaarisuuden tunteita. Oppilaan on tässä systeemissä oltava hyvä yksilöllisenä oppijana. Hytönen näkee vuosiluokattoman koulun epätasa-arvoistavana, koska luokkayhteisö ei enää ole heijastuma demokraattisesta yhteiskunnasta. Jokainen kulkee omia individualistisia polkujaan ryhmästä toiseen. Hytösen mielestä luokkamuotoisessa koulussa toteutuu paremmin sekä sosiaaliset että yksilölliset oppimiskokemukset.

Edellä esitetyt vuosiluokattomuuteen liittyvät vaikeudet ovat sellaisia, joihin voidaan tarttua, kun ne ajoissa tiedostetaan. Osa niistä on sellaisia, jotka esiintyvät myös luokkamuotoisessa koulussa. Koska oppilaat ovat yksilöitä, ei varmasti löydy sellaista koulusysteemiä, joka palvelisi kaikkia oppilaita yhtä hyvin ja ongelmitta.

9.6 Vuosiluokattomuus tutkimuksen kohteena olevassa koulussa

9.6.1 Siirtyminen vuosiluokattomuuteen

Koulu toimi aiemmin neljän vuosiluokan kouluna, jossa jokainen ikäluokka muodosti oman luokkansa. Oppilaat siirtyivät viidennelle luokalle suureen ala-asteen kouluun läheiseen taajamaan. Koulussa oli kehittynyt vahva ilmaisuun ja musiikkiin painottuva perinne, jota sekä oppilaat että vanhemmat arvostivat. Oppilaiden ja vanhempien taholta syntyi toive saada jatkaa omalla kyläkoululla ala-aste loppuun.

Samaan ajankohtaan osui koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön käynnistäminen. Opettajat kokivat mielekkäämmäksi lähteä suunnittelemaan omaa opetussuunnitelmaa koko kuutta vuotta kattavaksi, koska silloin ei oltaisi riippuvaisia jatkokoulun opetussuunnitelmasta. Koulun oppilasmäärän väheneminen ilman lisäluokkia sekä koulutoimen säästöt olisivat lähitulevaisuudessa vähentäneet myös opettajamäärän kolmeen ja jonkinlaiseen yhdysluokkaopetukseen siirtymisen olevan edessä joka tapauksessa. Näiden asioiden ajoittuminen samaan aikaan, kun jatkosijoituskoulun tilanahtaus alkoi olla ennustettavissa, sai myös kunnan päättäjät hyväksymään koulun johtokunnalta tulleen esityksen koulun muuttamisesta neliluokkaisesta kuusiluokkaiseksi.

Koska luokkien määrä tulevaisuudessa nousisi kuuteen ja opettajamäärä kuitenkin pysyisi neljänä, piti miettiä oppilaiden sijoittamista erilaisiin opetusryhmiin kuin aiemmin. Perinteistä yhdysluokkajakoa ei haluttu ottaa käyttöön ja toisaalta se olisi ollut vaikeakin, koska oppilasmäärät vaihtelivat erittäin paljon ikäluokittain. Ensimmäinen viidennelle siirtyvä ryhmä oli kooltaan niin suuri, että se jäi oman ikätason luokaksi, kolmelle muulle opettajalle jäi neljän ikäluokan oppilaita. Opettajanhuoneen keskusteluissa nousi erilaisten vaihtoehtojen pohdinnassa esille ajatus luokattomasta koulusta. Ajatus alkoi elää ja kehittyä koulun oman mallin suuntaan. Opettajat olivat halukkaita kehittämään omaan kouluun sopivaa mallia, joka toimisi mahdollisimman joustavasti huolimatta koulutulokkaiden vaihtelevista määristä. Kovin tarkkoja rajaavia suunnitelmia ei alkuun tehty, vaan tilanne on

katsottu vuosi kerrallaan. Suunnitelmana on päästä kahteen rinnakkaiseen 1 – 3–vuotisten sekä 4 – 6–vuotisten luokkaan. Kolmasluokkalaisten nähtiin luontevasti liittyvän alkuopetuksen yhteyteen. Siirtymävaiheessa luokkaryhmittelyt ovat olleet kuitenkin vielä hyvinkin moninaisia ikäluokan oppilasmäärästä riippuen. Oppilasmäärän noustua uusien luokkien myötä ja yhden opettajista siirryttyä tekemään 16 tunnin työviikkoa, sai koulu yhden tuntiopettajan lisää. Tämä mahdollisti alkuopetuksen ryhmittelyn siten, että tämä myös erityisopettajana toimiva opettaja otti vastattavakseen ensiluokkalaisten äidinkielen perusvalmiuksien opettamisen sekä osan muustakin alkuopetuksen äidinkielen opetuksesta.

Alusta asti ikäsekoitteisten ryhmien lisäksi on vuosiluokattomuuden tavoitteena ollut tarjota oppilaille mahdollisuus käydä ala–astetta viidestä seitsemään vuotta. Valtaosa oppilaista käyttää koulunkäyntiinsä perinteiset kuusi vuotta, mutta sekä hidastajista että nopeuttajista on koulussa jo kokemuksia.

Koulutoimen johdon tuki on ollut alusta asti merkittävä koulun kehittämissuunnitelmille. Koulu liittyi Akvaariokoulujen verkkoon opetussuunnitelmauudistusten alkuvaiheessa ja opettajat osallistuivat akvaariokoulutuksiin. Opetussuunnitelmauudistuksen ja luokattomuuteen siirtymisen lisäksi kunnan yhteinen arviointiuudistus on ajoittunut yhteen muuttaen monia koulun totuttuja käytänteitä.

9.6.2 Opetusjärjestelyt

Tutkimuskohteenani olevan koulun vuosiluokattomuusjärjestelmä poikkeaa edellä kuvatuista malleista. Koulu on luonut oman mallinsa paikallisista olosuhteista käsin. Koulussa opetusryhmien pohjana on 1 – 3 ja 4 – 6 vuositasot. Tutkimusajankohtana koulussa toimi kaksi rinnakkaista 1 – 3 luokkaa, mutta kahteen 4 – 6 luokkaan ei siirtymävaiheen aikana ole vielä päästy. Pienen koulun koulutuskokosten määrän vuosittainen vaihtelu vaikuttaa luokkaryhmittelyyn, joten jatkuvien 1 – 3 ja 4 – 6 ryhmien toiminen saattaa olla vaikeaa. Luokkien ryhmittely toimii samalla periaatteella kuin ruotsalaisessa mallissa. Oppilaat siirtyvät alkuopetusryhmästä jatko-opetusryhmään ja näin luokan oppilasmäärästä vaihtuu vuosittain kolmannes. Kolmannen ja neljännen luokan taitteessa toimii eräänlainen

puolivälin kontrollipiste, sillä perustaitojen tulisi olla hallinnassa ennen jatkoryhmään siirtymistä. Perusteita tämän kaltaiseen ryhmittelyyn löytyi aineiston perusteella kolme. Opettajat halusivat välttää perinteistä yhdysluokkajaottelua. Sen toteuttaminen olisikin ollut hankalaa neljän opettajan opettaessa kuutta vuositasoaa. Toiseksi katsottiin oppilaan kannalta tärkeäksi erilaisten roolien ottaminen. Oppilas kasvaa alkuopetusryhmässä pienestä isoksi, rooli muuttuu isosta pieneksi hänen siirtyessään jatkoryhmään. Kokonaan pienen oppilaan rooliin hän ei kuitenkaan joudu, sillä neljäsluokkalainen saa koulutulokkaasta kummioppilaan itselleen. Kummisuhde jatkuu kolme vuotta kunnes kummi lähtee yläasteelle ja kummilapsi siirtyy kummin rooliin. Kolmas vaikuttava tekijä on osaltaan ollut yhden opettajan esiintuoma näkökulma. Hän koki olevansa vahvasti alkuopettaja ja viihtyvänsä tässä työssä. Hän olisi valmis opettamaan isompiakin tarvittaessa, mutta ei nähnyt sitä itselleen tavoiteltavana asiana tässä vaiheessa. Oppilaiden siirtyminen ryhmästä toiseen tuskin aiheuttaa oppilaissa turvattomuuden tunnetta, sillä pienessä koulussa kaikki oppilaat tuntevat toisensa ja osa ylemmällä tasolla olevista oppilaista on entisiä luokkatovereita.

Kotiryhmän opetusjärjestelyt ja oppitunnit määräytyvät hyvin paljon siltä pohjalta, keitä luokassa kulloinkin on paikalla. Kummankin alkuryhmän ensimmäisen luokan oppilaat ovat tunnin päivässä lukemisen ja kirjoittamisen alkuvalmiuksia harjoittelemassa erityisopettajan luokassa. Osa äidinkielestä on selkeästi kurssitettu erityisopettajalle. Edellisenä lukuvuonna, jolloin ensiluokkalaisia oli vähemmän, olivat he erityisopettajalla yhtenä ryhmänä. Luokanopettajalle jäävän kotiryhmän toiminta painottuu näinä tunteina toisen ja kolmannen luokan osalta sellaisiin aineisiin ja aiheisiin, jotka ovat liian vaativia suurimmalle osalle ensiluokkalaisista. Vastaavasti kolmasluokkalaisten siirryttyä englannin, käsitöiden ja ympäristö- ja luonnontiedon opetukseen, voi kotiryhmän opetus painottua aiheisiin, jotka ovat jo kolmasvuotisten hallinnassa. Kaikkien kolmen luokan kolmasluokkalaiset ovat edellä mainituissa aineissa yhtenä ryhmänä. Samoin kummankin jatko-opetusryhmän viidesluokkalaiset ovat yhdessä englannin, matematiikan, musiikin ja käsitöiden opetuksessa. Näin ollen kotiryhmille jää melko vähän sellaisia tunteja, jolloin kaikki ovat yhtä aikaa läsnä. Nämä järjestelyt mahdollistavat sen, että oppilaat toimivat yhdessä eri ikäisten oppilaiden kanssa samana opetusryhmänä sekä sen, että he saavat omalle tasolleen suunnattua opetusta.

Oppilaiden yksilölliset kehityserot pyritään ottamaan huomioon opetusjärjestelyissä. Oppilas voi tarvittaessa edetä omaa ikätasoaan nopeammin tai hitaammin opiskelemalla esim. kolmen ensimmäisen vuoden aikana muussa kuin oman ikätasonsa ryhmässä, mutta kuitenkin oman kotiluokkansa ryhmässä. Rinnakkaisluokkien yhteisiä osaamistasoryhmiä ei ole, vaan erityttäminen tehdään oman luokan sisällä tapahtuvalla ryhmittelyllä. Havaintopäivänäni toisluokkalainen osallistui kolmosten matematiikan opetukseen. Naapuriluokan toisluokkalainen varmisteli lukutaitoaan ensiluokkaläisten ryhmässä. Oppilaan ollessa selkeästi ikätasoaan kypsempi, hänellä on mahdollisuus nopeuttaa koulunkäyntiään. Opetusta eriyttämällä häntä ruvetaan viemään seuraavan luokkatason ryhmään. Opiskeluaika voi varioida myös tarvittaessa toiseen suuntaan.

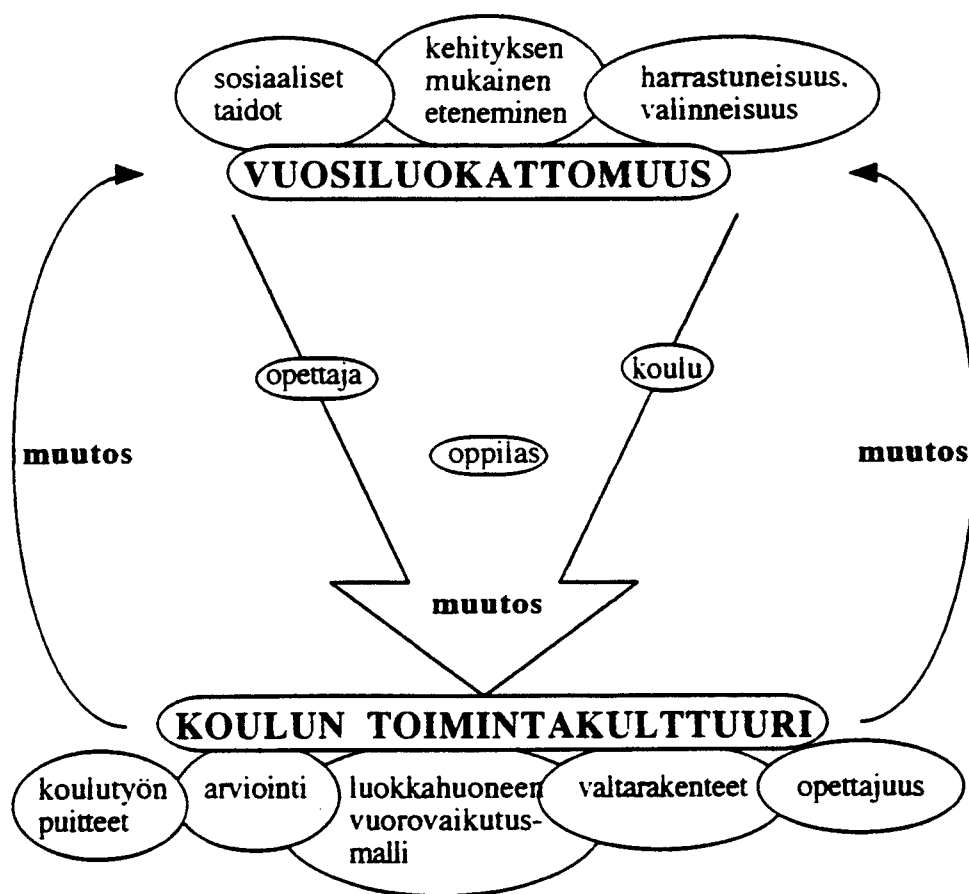
Oppimateriaalit matematiikan, äidinkielen ja kielten osalta ovat pääosin luokkatason mukaisia oppikirjoja. Muissa aineissa näin selvää oppikirjan mukaista etenemistä ei ole, vaan kotiryhmät toimivat yhdessä erilaisin variaatioin käsiteltävän aihepiirin mukaan. Varsinkin jatkoryhmän opiskelu painottuu itsenäiseen tiedonhankintaan ja omien tutkimusten ja projektitöiden tekemiseen. Vaikka rinnakkaisluokat käsittelevätkin samoja aiheita ja aihepiirejä, eivät opettajat suunnittele työtään yhdessä, vaan kukin opettaja toimii kotiluokkansa kanssa itsenäisesti. Tämänkin kokoisessa koulussa opettajien vuosiluokattomuuskäytännöt poikkeavat jonkin verran toisistaan. Jatko-opetusryhmässä, jossa oli 5–6 vuoden oppilaita, opettaja käytti paljon yhteisiä aihepiirejä historian, ympäristö- ja luonnontiedon sekä uskonnon tunneilla. Rinnakkaisen 3–5 -vuotisten ryhmässä se ei ollut yhtä helppoa, vaan luokat etenivät enemmän näissäkin aineissa luokkatasoisten aihepiirien mukaan.

Oppitunnit, joilla luokka jakautuu eri opettajille, ovat pituudeltaan 45 minuuttia. Silloin kun koko kotiryhmä työskentelee yhdessä, oppituntien pituus vaihtelee tarpeen mukaan.

Tutkimuksen kohteena olevan koulun vuosiluokattomuusratkaisuille oli leimallista ikäsekoitteiset opetusryhmät koko koulun tasolla sekä mahdollisuus varioida opiskeluajalla. Vuosiluokattomuus on koko koulun toiminta-ajatus, jonka pohjalta opetusta järjestetään. Koulun toiminnan yhtenä perustana on joustavuus opetusjärjestelyissä sekä oppilaiden ryhmittelyissä.

10 TUTKIMUKSEN MALLI

Tämän tutkimuksen mallissa (kuvio 5) on nähtävissä viitteitä sirkulaarisesta kausaalisuudesta, joka sisältyy systeemiajatteluun. Sen lähtökohtana voidaan pitää periaatetta, jossa jokainen vaikutus on samanaikaisesti sekä syy että seuraus. (vrt. Sahlberg 1997, 178.) Vuosiluokattomuus ja siihen liittyvät tekijät ovat rakenteisiin ja pedagogiikkaan kuuluvia ominaisuuksia, jotka ohjaavat koulun kulttuuria. Kulttuuri puolestaan vaikuttaa rakenteisiin ja muokkaa niitä. Rakenteelliset muutokset näkyvät koulutyön järjestyksessä, oppilaan ja opettajan työssä monelta osin lähes välittömästi. Se, mitä tapahtuu koulukulttuurin kohdalla, on hitaampaa ja vaikeammin havaittavissa. Muutokset koulukulttuurissa vaikuttavat omalta osaltaan vuosiluokattomuuden kehittämiseen.



KUVIO 5. Tutkimuksen malli

11 KUVAUSTA JA TULKINTAA KOULUKULTTUURIN MUUTOKSESTA VUOSILUOKATTOMASSA KOULUSSA

Ensimmäisessä aluvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimustehtävän tuloksia eli vuosiluokattomuuden ilmenemistä tutkimuskoulussa kolmesta eri näkökulmasta: mitä vuosiluokattomuus on tuonut oppilaalle, miten se vaikuttaa opettajan työhön ja mitä vaikutusta sillä on ollut koulutyön järjestämiseen. Vaikka osa tuloksista on tullut esille jo aiemmissa yhteyksissä, ovat ne tässä mukana sikäli, kun niitä tarvitaan tukemaan tulkinnallista kokonaisuutta. Vuosiluokattomuuden osalta luku sisältää melko paljon suoria lainauksia opettajien puheesta ja on pitkälle kuvailua koulun toiminnasta sellaisena, kun se arkipäivässä toteutuu, ilman tulkinnan tarvetta. Seuraavassa aluvussa tarkastellaan vuosiluokattomuuden vaikutusta koulun toimintakulttuurin muutokseen, toiseen tutkimustehtävään löytyneitä vastauksia. Tarkastelun kohteena ovat koulutyön puitteet, arviointi, luokkahuoneen vuorovaikutusmalli, valtarakenteet sekä opettajuuteen liittyviä piirteitä. Kolmannessa aluvussa tarkastellaan koulun muutosprosessia.

11.1 Vuosiluokattomuuden toteutuminen

11.1.1 Vuosiluokattomuus ja oppilas

Jos asettuu katselemaan tutkimuskoulua ensiluokkalaisen silmin, niin millaiset asiat kuvaavat hänen koulunkäyntiään? Hänen arkipäiväänsä kuuluvat vaihtelevan mittaiset oppitunnit ja torstain pitkä välkkä, viikkourakat, joista voi valita itse läksynsä, isosisko samassa luokassa ja veli jatkoryhmässä, opintokirja, jonka viiden puun lehtiä opettaja värittää sitä mukaan, kun taidot ja tiedot kasvavat, lukujärjestys, jossa on Riittaa ja Reettaa (pienemmät oppilaat yhdistävät tietyt työt opettajiin, eivät oppiaineisiin). Hän lähtee muiden ekaluokkalaisen kanssa Reetan luo harjoittelemaan lukemista ja kirjoittamista. Luokkaan jääneet tekevät jotain isompien juttuja. Siitä, kuka on toisella ja kuka kolmannella, hänellä ei vielä ole aavistusta-

kaan. Mutta sekin selviää vähitellen, kun mennään eri joukon kanssa eri paikkoihin.

[Luokkanimitykset on edelleen käytössä] sillä tavalla, että me ollaan meidän ryhmä, mutta sitten on ne eput, toput ja kolkit kyllä ihan selkeästi, että he kyllä itse tietää, mihin porukkaan kuuluu. Ja se on semmosen takia, että on paljon tunteja, että pelkät kolmoset lähtee sinne englanttiin tai sitten ykköset lähtee sille päivittäiselle äidinkielen-tunnille.

Ihan kaikille se, millä luokalla on, ei selviä alkuvuosien aikana, eikä sillä juuri ole heille merkitystäkään.

... ne on niin sekasin välillä täällä. Ne mennä vipeltää milloin missäkin porukassa, niin ei ne itsekkään enää muista, millä luokalla ne on. Tai ne saattaa kysyä, että koska mä tulín tähän kouluun.

Reetan luona ne, jotka jo osaavat lukea, lukevat oikeita kirjoja ja tekevät niistä lukulintuja, muut harjoittelevat lukemaan ja kirjoittamaan pieniä sanoja. Kun tullaan takaisin omaan luokkaan, on sieltä osa lähtenyt Riinan luo englannin kirjojen kanssa. Jäljelle jääneen porukan kanssa tutkitaan yhdessä luontojuttuja. Niillä, jotka osaavat kirjoittaa on erilaisia tehtäviä, kuin kirjoitustaidottomilla. Liikuntatunnilla koko ryhmä harjoittelee korkeushyppyä.

Jos me hypitään korkeutta, niin ykköset saa vaan hyppiä siinä mukana, että ne saa niin kun tuntuman siihen lajiin. Kakkoset sitten jo vähän harjoittelee tekniikkaa ja sitten kolmosilta vaaditaan jo se, että sitten ponnistaa oikealla jalalla ja tekee niin kun kuuluu.

Torstain pitkällä välkällä muutama jää luokkaan tekemään matematiikkaa, muut lähtevät ulos. Leikkiporukassa on lapsia omasta ja naapuriryhmästä. Joku jatkoryhmäläinenkin on mukana.

Kyllä se näkyy myöskin tuolla välitunnilla vapaa-aikana. Koska mitä mä ajattelen, että ennen ne oli meidän luokka ja meidän ikätaso ... Näitä ystävyys- ja kaveruussuhteita on laajemmaltakin, vaikka kaikkein tärkein on siinä omassa luokassa.

Oppilaan näkökulmasta tarkasteltaessa vuosiluokattomassa systeemissä on mahdollista tarjota oppilaalle oman taitotason mukaisia haasteita ja mielekästä tekemistä. Tavoitteet ovat samat kuin koulussa yleensä, toimintatapa ja keinot toisenlaiset.

Käytännössä tämä tarkoittaa eri-ikäisten lasten opiskelua yhdessä samojen aihepiirien parissa, toisaalta opiskelua samassa tilassa eri-ikäisten kanssa, mutta eri asioita tehden. Ikäsekoitteisuus on leimallista tämän koulun toimintamallille samoin myös mahdollisuus hidastaa tai nopeuttaa koulunkäyntiä, kuitenkin niin, ettei yläasteen aihepiireihin vielä mennä. Ryhmän sisäinen eriyttäminen on vahvasti esillä opettajien puheissa. Eräs opettajista kiteyttää ajatuksensa vuosiluokattomuudesta näin:

Kaikkien ei tarvitse tehdä kaikkea, eikä osata kaikkea. Kaikille ei voi tarjota kaikkea ja kaikilta ei voi vaatia samaa. Asioita voi ottaa sellaisella tavalla, että oppilas pystyy niiden omien kykyjensä mukaan toimimaan, ettei käy liian helpoksi tai vaikeaksi.

Yksi luokattomuuden perusideoista on ottaa huomioon lapsen kehityksen kausittaisuus (vrt. Goodlad & Anderson 1989). Samalla lapsella kehitys eri oppiaineissa voi olla eritahtista ja erilaista. Varsinkin alkuopetusryhmän sisällä opetusta eriyttämällä tämä pyritään ottamaan huomioon. Tämän hetkisten ryhmien ollessa varsin suuria yksilöllisyys kärsii opettajien mielestä väkisin.

Eri-ikäisten työskentelemisestä samassa luokkatilassa opettajat näkevät olevan monenlaista hyötyä. Samoin kuin perinteisessä yhdysluokassa, oppilaat seuraavat ylemmän tai alemman luokan opetusta puolella korvalla, vaikka työskentelisivätkin omien tehtäviensä parissa. Tämän myös Sundell (1995) mainitsee ikäsekoitteisen opetuksen positiiviseksi puoleksi.

Kyllä ne pienemmät koko ajan kuitenkin seuraa, kuuntelee, kun isommille opetetaan. Joskus ne meinaa jopa väkisin osallistua siihen opetukseen. Se on tietysti helpompaa sitten seuraavina vuosina, kun niille on jo jäänyt alitajuntaisena joku tieto tästä hommasta. Ja sanotaan, kun opetan neloselle jotakin asiaa, jos viitokset on siinä korva-kuulolla, sehän on niille niin kun kertausta. Kyllä niillekin palautuu jotain mieleen.

Tavallisessa ykkösluokassa ei tule käsitellä kakkosten tai kolmosten asioita. Ne ei saa sitä virikettä mistään, että jaha, tällaista tulee joskus vuoden tai kahden päästä. Ne on taas sitten ihan uusia asioita, kun ne tulee. Oli kivaa, kun tänä syksynä aloitettiin roomalaisilla numeroilla, niin joku viime vuotinen eppu muisti, että hei, meillähän oli näitä. Että sieltä jää kuitenkin, että me ollaan tehty näitä, tämä on tuttua. Sitten, kun ne tulee itselle, niin ne asiat on jo jollain tavalla pikkusen alullaan.

Sundell (1995) tuo omassa kritiikissään esiin sen, että opetuksen tahti hidastuu, kun opettaja suuntaa opetuksensa heikoimpien mukaan. Tämä kritiikki ei saanut vahvistusta tutkimuskoulussa. Vanhempien oppilaiden asemasta keskusteltaessa toinen jatko-opetusryhmän opettajista totesi:

Koska mä opetan näitä ylempiä luokkia, niin keskitän sen oman työpanokseni aika suuren osan aina näihin isompiin, koska valmennan niitä yläasteelle. Eli ne hyötyy siitä [että ryhmässä on eri-ikäisiä] sillä tavalla varmasti. Kyllä mä sen ihan selvästi sanon, että nyt tällä hetkellä panostan viitosiin ja sitten ensi vuonna kuutosiin. Kyllä ne saa varmasti riittävästi opetusta ja sellaista. Ja toinen on, että ne hyötyy näistä sosiaalisista suhteista. Ne joutuvat ottamaan huomioon näitä pienempiä ja vähän vahtimaan perään ja auttamaan, semmoista isona siskoina ja veljinä olemista.

Lasten sosiaalinen kehitys onkin se alue, missä opettajat näkivät olevan suurimman hyödyn ikäsekoitteisista ryhmistä. Vastuunottamista pienemmistä samoin kuin mallioppimista tapahtuu myös oppituntien ulkopuolella.

11.1.2 Vuosiluokattomuus ja opettaja

Mehtäläinen (1997, 103) näkee, että yksi perusedellytyksistä vuosiluokattomuudelle on opettajien vankka ammattitaito ja luottamus tiettyihin opettajatoimen peruselementteihin, kuten luokan hallintaan. Opetusta helpottaa, jos opettajalla on selkeä käsitys siitä, mitä oppilaiden tulisi osata ja mitä kannattaisi vaatia kussakin kehitysvaiheessa. Nuorin opettajista näkee tilanteen näin:

Yksi keskeinen asia minusta luokattomuudessa on se, että opettajalla olisi semmoinen rutiini ja selkeä käsitys siitä, mitä niiden oppilaiden kuuluisi osata ja mitä niiltä kannattaisi vaatia missäkin vaiheessa. Sitten kun se on hallussa ja esimerkiksi 20 työvuotta takana, niin silloin tämä on varmasti tosi ihanteellista. Yhdistää ja sekoittaa ja katsoa, mikä menisi kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana niin kuin parhaimmassa vaiheessa.

Tämä opettaja on varmasti oikeassa analyysissään. Kun opettaja on toiminut opettajana useamman vuoden, hänelle on muodostunut kuva sekä oppiaineksesta, että lasten kunkin ikätason keskimääräisestä osaamisesta. Nuori opettaja joutuu

tämän kaltaisessa systeemissä ottamaan selvää yhtä aikaa kolmen vuosiluokan oppiaineiden sisällöstä. Saman aikaisesti hän rakentaa kuvaa omasta opettajuudestaan. Leinot (1997, 108) kuvaavat siirtymistä koulutuksesta työelämään sanalla todellisuushokki. Opettajien ammatillinen pätevyys hankitaan paljolti käytännössä, niin tieto- ja taitoperusta kuin "kasvatusfilosofiakin". Jos siirtymistä luokanopettajaksi peruskoulutuksen jälkeen kuvataan shokkina, niin millä voisi kuvata siirtymistä vuosiluokattoman koulun opettajaksi? Ryhmähaastattelun aikana vanhemmat opettajat antoivatkin tunnustuksen nuorimmalle hengessä selviämisestä.

Omia opetuskäytänteitä kuvatessaan opettajat tuovat esiin sekä yhteistoiminnan eri-ikäisten kanssa, että oman ikätason mukaisen etenemisen.

Käytännössä se [vuosiluokattomuus] on varmaan sitä, että minulla on jokin aihe ja oppilaat siinä kolmea eri ikää. Mä pidän yhdessä koko porukalle esim. uskontoa, me keskustellaan ja käsitellään sitä aihetta, sitten oppilaat rupeaa itsenäiseen työhön. Ykkösille riittää, että ne piirtää kuvan ja jos osaa kirjoittaa jo vähän, niin kirjoittaa sanan tai pari. Sitten kakkoselta vaadin jo vähän enemmän ja kolmosten pitäisi esim. tuottaa jo koko kertomus omin sanoin. Eli se on sitä, että kukin tekee omien taitojensa mukaan niitä hommia. Mutta sillä tavalla, että jokaiselta ikäryhmältä vaaditaan joku tietty minimiosaaminen. Vaatimukset ovat erilaisia sen porukan sisällä. Että se on aika pitkälle sellaista eriyttämistä.

Mielestäni vuosiluokattomuus ei varmaankaan ole niin paljon oppisisällöissä. Ne kulkee aika paljon vuosiluokkien mukaisesti. Mutta kaikessa muussa, mitä täällä tehdään, kuten tämmöiset päivittäiset rutiinit, koulussa oleminen, mallioppiminen. Tietysti sitä on oppiaineissakin, mutta harvemmin niin, että se kulkisi ihan ykkösestä kolmoseen kautta linjan. Usein minulla se on niin, kun on kakkoset ja kolmoset yhdessä tai ykköset ja kakkoset. Kyllä siinä sitten täytyy hakea sellaisia toimintamuotoja, että pystyy tavallaan hyödyntämään sen hyvän, mitä on siitä, että on eri-ikäisiä samassa ja toisaalta turvaamaan myöskin semmoinen yksilöllinen oman tason mukainen opetus.

Enimmäkseen matematiikka, äidinkieli ja kielet on ne, joissa oppilaat ovat siinä ryhmässä, missä ovat olleet kolmannelta lähtien. Historiassa ja ympäristötiedossa he ovat samana opetusryhmänä, samat vaatimukset, samat työt ja samat tehtävät. Arvioinnissa on kuutosia arvioitava vähän tarkemmin tulevaisuutta varten. Osaaminen ei tässä mene ikäluokittain, muutama viitonen päihittää melkein parhaimmat kuutoset.

Toisinaan opettaja kohdentaa opetuksensa tietyille luokkatasolle, mutta molempien muiden luokkien oppilaat osallistuvat opetustuokioon. Näin toimittiin seuraamalla-

ni 1 – 3 luokan matematiikan tunnilla. Opetus kohdentui lähinnä toisluokkalaisiin, jotka aloittelivat kertotauluja. Kolmasluokkalaiset kertasivat samalla taitojaan ja ensiluokkalaiset seurasivat mukana. Heillä ei ollut paineita vielä kertotaulujen oppimisesta, vaikka kahden kertotaulu sujui useimmalla heistäkin. Yhteisen opetustuokion jälkeen kukin ryhmä siirtyi oman oppimateriaalinsa pariin. Yksi pisimmälle edistynyt toisluokkalainen harjoitteli kertotauluja kolmosten kanssa, muut etenivät oman luokkatasonsa mukaan. Oppilailla on myös mahdollista välillä valita haluaako hän kuunnella ylemmälle tai alemmalle tasolle suunnattua opetusta, vai jatkaako omia urakoitaan.

Kaikkien opettajien puheessa korostuu eri-ikäisten lasten yhteistoiminta. Edelliset esimerkit kuitenkin osoittavat sen, ettei ainakaan näissä tilanteissa lasten toiminnallista yhteistyötä yli luokkarajojen juurikaan ole. Opetustuokioiden voivat olla koko ryhmälle suunnattuja, näistä sitten kukin oppilas ottaa sen, mikä hänen kehitystasonsa ja kiinnostuksensa mukaan on sillä hetkellä oleellisinta. Opettajien kertomissa esimerkeissä sekä seuraamallani matematiikan tunnilla opettajajohtoisen vaiheen jälkeen kukin ryhmä siirtyi tekemään omantasoisiaan tehtäviä. Tehtävät eivät olleet kokonaan luokkatasosta riippuvaisia, vaan osittain taitotason mukaisia. Valtaosa oppilaista eteni oman luokkatason materiaalin mukaan, joka yleensä oli ko. luokkatason oppikirja. Toinen alkuopettajista kertoi käyttävänsä melko paljon parityöskentelyä, mutta aineistosta ei käy ilmi, muodostuvatko parit saman vai eri-ikäisistä lapsista. Tässä luokassa oppilaat eivät istuneet luokkatasoittaisissa ryhmissä, joten luultavaa on, että pari- ja ryhmätehtävissä luonteva yhteistyökumppani löytyy omasta pulpettiryhmästä silloin, kun koko ryhmä työskentelee yhdessä.

Vaikka koulussa toimitaan vuosiluokattomuuden periaatteella, on itse luokahuonetilanteissa luokallisuus edelleen läsnä. Onko kyseessä vuosiluokattomuuden kehittämisen tämän hetkisestä vaiheesta, vai pysyvämmästä toimintamallista, jää vastausta vaille. Voidaan myös kysyä, onko opettajalla mahdollistakaan järjestää opetustaan toisin, kun luokassa on kolmen eri ikätason oppilaita, taitotasohaitari ikätasoa laajempi ja oppilasryhmä lähes kolmekymmentä. Huolimatta siitä, ettei koko ryhmä ole kuin pienen osan tunneista yhtenäisenä ryhmänä ns. pulpettityössä, joutuu opettaja suunnitellessaan ottamaan huomioon koko ryhmän kokonaisuutena. Niin kauan, kun opettaja toimii yksin sekä suunnittelu- että opetustyössään, on ilmeistä, että tämän toimintamallin muuttaminen on vaikeaa. Miten oleelliseksi

opettajat näkevät oman koulun vuosiluokattomuusmallin kannalta lasten toiminnallisen yhteistyön opiskelutilanteissa riippuu paljon myös opettajien tieto- ja oppimiskäsityksestä. Koska tieto- ja oppimiskäsityksiä sivuttiin tässä aineistossa vain hiukan, ei näiden asioiden pohtiminen syvällisemmin tämän aineiston pohjalta ole mahdollista.

Vuosiluokattomuuden käynnistäminen vaatii myös ajallisesti opettajalta enemmän. Useiden tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että opettajien työmäärä kasvaa ainakin aluksi luokattomuuteen siirryttäessä (mm. Apajalahti & Kartovaara 1995, Mehtäläinen 1997). Sama kokemus on osalla haastatelluista opettajista. Vaikka osalla heistä oli aiempaa kokemusta yhdysluokkaopetuksesta, poikkeaa koulun nykyinen toimintatapa kuitenkin siitä niin paljon, että opetusrutiinejaan on joutunut tarkastamaan. Oppitunnin aikana opettajat tunsivat olevan kiinni oppilaissaan entistä tiukemmin, koska erilaisista tehtävistä johtuen oli luokassa monenlaista avunpyytäjää. Toisaalta tämä kasvatti oppilaiden kykyä itsenäiseen työhön. Kun opettaja on selkeästi kiinni jonkin ryhmän opetuksessa, ei hän jouda auttamaan toisen ryhmän oppilasta, vaan tämän on pyrittävä selvittämään tilanne itsenäisesti tai toverin avulla. Kuten luokallisessa opetuksessakin, opettajien työmäärä vaihtelee kouluvuoden rytmin mukaan hyvinkin paljon. Alkusyksyyn ajoittuu työn suunnittelu ja lukukausien taitteisiin arviointi. Työtä järjestämällä on osa työstä myös helpottunut entiseen nähden:

Ei tämä työmäärä johdu siitä, että on tämä luokaton, vaan siitä, että oppilaita on niin paljon. En ole kokenut sitä työllistäväksi, että näitä on eri tasolla olevia, vaan päinvastoin. Minulla on vähemmän työtä, koska se jakautuu eri tavoin. Kun mulla ne kolmoset, niitä on seitsemän ja minulla on seitsemän kirjaa tarkistettavana kerrallaan eikä 26. Eli pystyn itse suunnittelemaan sen niin, että on tasasta tämä työmäärä. Että siinä mielessä olen kokenut tämän kanssa ihan hyväksi. Helpompaa tämä nyt jo on, kuin yhden ison ekaluokan vetäminen.

Arvioinnin muuttuminen on lisännyt työmäärää myöskin jonkin verran. Arviointitapojen muutos johtuu osittain luokattomuudesta ja osittain uudesta opetussuunnitelmasta ja kunnan arviointikokeilusta. Oman opintokirjan kehittäminen on ollut suuri yhteinen hanke, joka on vaatinut opettajilta paljon työtä. Itsearviointia koulussa kehitetään jatkuvasti ja vanhempien tapaamiset arviointikeskusteluissa on aikaa vaativa prosessi. Useissa opettajien puheenvuoroissa tuli esille oppilaiden

osaamisen tarkempi seuranta, jotta heidän taitonsa ja tasonsa tulisi otettua huomioon parhaalla mahdollisella tavalla yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Koulun toteuttama vuosiluokattomuusmalli vaatii opettajien yhteistyötä koulutyön organisoinnissa. Vuosittain vaihtuva koulutulokkaiden sekä jatko-opetusryhmään siirtyvien määrä vaatii miettimään yhdessä luokkaryhmittelyjä. Ryhmien oppilasmäärät vaikuttavat myös erityisopettajalle tuleviin ryhmiin. Tutkimusvuonna erityisopettaja käytti alkuopetukseen ryhmiin 10 viikkotuntia. Koska osa äidinkielen osa-alueista on selkeästi kurssitettu erityisopettajalle, vaatii myös tämä suunnittelu alkuopettajien ja erityisopettajan yhteistyötä. Opettajien kertoman mukaan yhteistyö sujuu hyvin, eikä kukaan tuntenut jäävänsä syrjään. Saman vaikutelman sain myös havainto- ja haastattelupäivinä.

11.1.3 Vuosiluokattomuus ja koulutyön järjestäminen

Koulun opetusjärjestelyjä on käsitelty perusteellisesti luvussa 9.6, joten niihin ei tässä yhteydessä palata. Tarkasteltaessa tutkimuskoulun vuosiluokattomia opetusjärjestelyjä suhteessa Apajalahden ja Kartovaaran (1995, 18) esittämiin kategorioihin, voidaan koulu katsoa kuuluvan kategoriaan 3 (ks. luku 9.1.3), koska koulussa ei ole mahdollista suorittaa itsenäisesti kursseja, mutta opinnoissa on mahdollista edetä erilaisia vuosiluokat ylittäviä reittejä. Mehtäläinen (1997, 20) nostaa vuosiluokattomina toimivien koulujen yhteiseksi piirteeksi oppilaan huomioimisen yksilönä. Tämä piirre toteutuu tutkimuksen kohteena olevassa koulussa. Oppilasarvioinnin ja havainnoinnin avulla opettajat pyrkivät löytämään mahdollisimman sopivan opiskelureitin jokaiselle oppilaalle. Eriyttäminen ja opintojen nopeuttamien tai hidastaminen ovat koulun käyttämiä keinoja yksilöllisyyden toteuttamisessa.

Koska ala-asteen koulut ovat hyvin erilaisia, ei ole sellaista vuosiluokattomuuden mallia, joka soveltuisi sellaisenaan jokaiseen kouluun. Oman koulun tarve ja toteutuksen mahdollisuudet on mietittävä erikseen. Ei ole myöskään olemassa "oikeata" vuosiluokattomuuden mallia, johon tämän tutkimuksen koulun vuosiluokattomuusjärjestelyjä voitaisiin verrata ja todeta, että tämä toteutuu, tämä ei. Tästä näkökulmasta katsoen ei ehkä ole viisasta verrata vuosiluokattomuutta

toteuttavia kouluja toisiinsa. Joitakin yhteisiä piirteitä näiden koulujen opetusjärjestelyissä ja tavoitteissa on, ja po. koulun vertaaminen niihin voisi antaa uutta näkökulmaa koulun toteuttaman vuosiluokattomuuden asteeseen. Tavoitteet, jotka nousivat Mehtäläisen (1997) tutkimuksessa esiin ovat sosiaalinen kasvu, harrastuneisuuden ja kiinnostuksen mukainen opintojen syventäminen sekä perustaitojen oppimisen tehostaminen oppimisen tason mukaisilla ryhmityksillä. Näiden suhteen hänen tutkimansa koulut olivat järjestäneet toimintaansa hyvinkin eri tavoin.

Näitä tavoitteita tarkasteltaessa toteutuu kohdekoulussa parhaiten sosiaaliseen kasvuun liittyvät tavoitteet. Useammassa yhteydessä aiemmin on todettu, miten opettajat näkevät ikäsekoitteisten ryhmien vaikuttavan positiivisesti oppilaiden sosiaaliseen kasvuun. Vastuu toisista, mallioppiminen, toisten huomioon ottaminen sekä laajentunut ystäväpiiri olivat opettajien esille tuomia positiivisia sosiaalisen kasvun alueita. Tässä laajuudessa eivät kyseiset sosiaalisen kasvun osa-alueet varmaankaan toteutuisi ilman koulun vuosiluokattomuusratkaisusta johtuvia ikäsekoitteisia ryhmiä.

Koulu ei tarjoa valinnaiskursseja kautta harrastuneisuuden ja kiinnostuksen mukaisia opintojen syventämismahdollisuuksia. Työpajatyypinen työskentely on tilapäistä ja erilaisiin teemoihin liittyvää. Oppilailla on kuitenkin mahdollisuus valita eri oppiaineiden sisällä omia mielenkiinnon kohteita erilaisissa projektitoissa sekä suunnitella osittain oman opiskelunsa ajan käyttöönsä. Nämä toimintatavat olisivat mahdollisia ilman vuosiluokattomuusjärjestelyjäkin. Opettajat aika yksimielisesti katsoivat nykyisen perustuntimäärän olevan riittämätön kurssimuotoisen valinnaisuuden toteuttamiseen.

Koulu tarjoaa mahdollisuuden opintojen hidastamiseen ja nopeuttamiseen. Omia polkuja on mahdollista kulkea, mutta ne ovat aika lailla sidoksissa kuitenkin johonkin ryhmään. Varsinkin silloin, kun oppilas etenee omaa ikätasoaan nopeammin, häntä pyritään nostamaan seuraavan ikätason ryhmään kaikissa aineissa. Joitakin yksittäisiä kielenopiskelijoita on ollut siten, ettei heidän muita aineitaan ole nopeutettu. Alkuopetusryhmän sisällä eriyttämällä tapahtuvaa opetuksellista joustoa tapahtuu myös siten, ettei lasta hidasteta tai nopeuteta kautta linjan. Opintokirjan avulla seurataan kunkin lapsen yksilöllistä etenemistä. Luokkamutoisessa koulussa opintoja on hidastettu jättämällä oppilas luokalle ja nopeutettu hyppäämällä jokin

luokka yli. Vuosiluokattomassa koulussa ei luokalle jäämistä tapahdu, vaan oppilas etenee hitaammassa tahdissa samoihin tavoitteisiin kuin muutkin. Koska kehitys perustaitojen suhteen on pääosin se syy, minkä takia oppilas etenee hitaammin, tapahtuu valtaosa hidastamisesta ensimmäisten kouluvuosien aikana. Opetussuunnitelman kohta: "Pääasiassa oppilaiden erityistarve huomioidaan vaihtelemalla joustavasti ryhmyksiä sekä eriyttämällä opetusta." toteutuu tutkimuskoulussa hyvin. Eriyttämistä tapahtuu varmasti jokaisessa luokassa toimipa se luokkamuo- toisena tai vuosiluokattomana, mutta vuosiluokattomuus mahdollistaa joustavat ryhmittelyt, opetuksen hidastaminen ilman luokalle jäämistä sekä opetuksen nopeuttamisen huomattavasti helpommin kuin luokkamuo- toisesti toimiva koulu. Nykyisessä laajuudessa oppilaiden kehityksellisiä eroja tuskin otettaisiin huomioon, jollei koulu toimisi vuosiluokattomana.

11.2 Muutokset toimintakulttuurissa

Tarkasteltaessa vuosiluokattomuuden vaikutusta tutkimuksen kohteena olevan koulun toimintakulttuuriin on muistettava, että samaan aikaan vuosiluokattomu- teen siirtymisen kanssa tapahtui koulun kasvu neliluokkaisesta koko ala-asteen kattavaksi, kouluun laadittiin uusi opetussuunnitelma ja kunnan arviointikokeilu aloitettiin. Kaikki edellä mainitut tekijät ovat yhdessä muuttaneet toimintakulttuu- ria. Muutokset ovat kytköksissä toisiinsa, eikä aina pysty sanomaan, mikä viime kädessä on seurausta mistäkin. Oleellisinta tämän luvun tarkastelukulmassa on, miten toimintakulttuurin muutokset tukevat vuosiluokattomuuden tavoitteita.

11.2.1 Koulutyön puitteet

Jos vertaa tutkimuksen kohteena olevan koulun toimintaa sellaiseen kouluun, jossa noudatetaan 45 min + 15 min päivärytmiä, luokka koostuu yhdestä ikäluokasta, lukujärjestys on ainejakoinen ja viikottain samanlaisena toistuva ja opetussuunni- telma on laadittu luokkatasoisin tavoittein, voidaan todeta, että koulujen toimintakulttuurit poikkeavat toisistaan hyvinkin paljon. Tämän koulun toimintaa

voi kuvata joustavana toimintamallina, missä aikataulut, lukujärjestykset, oppilaiden ryhmittely ja opetussuunnitelma ovat palvelemissa vuosiluokattomia ratkaisuja.

Koulu toiminnan muutoksesta puhuttaessa opettajat totesivat ryhmäkeskustelussa:

- Pistettiin periaatteessa koko koulu uusiin puihin, paitsi rakennus. Ja rakennuskin olisi uudistettu, jos vain olisi ollut resursseja.
- Kouluvuosikin olisi uudistettu, jos olisi annettu.
- Sitä me jäätiin kaipaamaan, tätä kouluvuosiuudistamista ja koulurakennuksen uudistamista

Muutosta on tapahtunut koko koulun tasolla organisatorisissa järjestelyissä edellä lueteltujen asioiden suhteen. Luokkatasolla jotkut organisatoriset ratkaisut eivät välttämättä tue opettajien puheissa esiin nousevaa eri-ikäisten lasten yhteistoimintaa. Yhtä luokkaa lukuunottamatta oppilaat istuivat luokkatasoittain ryhmiteltyinä. Ovatko järjestelyt pysyviä, miten oppilaat liikkuvat luokkahuoneessa ryhmästä toiseen ja auttavat toisiaan yli luokkatason, ei aineistosta käy ilmi. Luokassa, jossa oppilaat istuivat lähinnä lukutaidon, eikä luokkatason mukaan ryhmiteltyinä, havaitsin luontevaa eri-ikäisten lasten yhteistyötä. Istumajärjestys näissä muissa luokissa tukee ehkä enemmänkin opettajan työtä silloin, kun hän kohdentaa opetuksensa tietylle ikäluokalle. Tätä työskentelymallia voisi verrata ns. perinteiseen yhdysluokkaopetukseen. Luokan fyysisen järjestelyn ja oppilaiden ryhmittelyn Cuban (1982) nostaa luokkahuonetyöskentelyn muutoksen eräksi operatiiviseksi kriteereiksi (ks. Miettinen 1990). Erityisopettajan luokkatilassa oppilaat istuivat pieninä ryhminä vastakkain, muissa luokissa istumajärjestys oli perinteinen, kasvot kohti liitutaulea ja opettajan pöytää. Vierustoveri istui lähellä, mutta ei kasvokkain. Näillä järjestelyillä ainakin luokan työrauha oli erinomainen silloinkin, kun luokassa opiskeltiin täysin eri asioita eri luokkatasoilla. Hyvään työrauhaan tässä koulussa löytyy varmasti parempiakin syitä, kuin istumajärjestys. Mehtäläisen (1997) ja Sundellin (1995) viittaukset heikkoon työrauhatilanteeseen ikäsekoitteissa ryhmissä ei saanut tässä koulussa tukea. Kaikissa luokissa työskenneltiin erittäin rauhallisen ilmapiirin vallitessa.

Koulun budjettiin ja opettajaresursseihin tehdyt vuosiluokattomuusratkaisut eivät ole tuoneet lisäystä. Opetussuunnitelmaa, aikaa, koulurakennusta ja oppimateriaaleja on käsitelty tarkemmin aiemmissa luvuissa.

11.2.2 Arviointi

Jatkoryhmä on mukana kunnan arviointikokeilussa, jossa sanallista arviointia jatketaan kuudennen luokan kevääseen, jolloin oppilaat saavat numerot äidinkielestä, matematiikasta ja kielistä. Alkuopetuksen opintokirja on laadittu oppilaan yksilöllisen etenemisen seuraamista varten. Kun viiden puun lehvästö on saanut värinsä, on oppilas valmis siirtymään jatko-opetusryhmään. Opintokirjaa kehittämässä ollut opettaja totesi:

Ehkei niin paljon olisi tehty, jos ei tätä uutta [vuosiluokattomuutta] olisi tullut.

Opettajat korostivat useassa eri yhteydessä arvioinnin tarkkuuden lisääntymistä ja jatkuvan arvioinnin periaatetta. Opettajan on oltava hyvin perillä oppilaitten tasosta, jotta yksilöllistä ratkaisuja voidaan miettiä. Koulussa on kehitetty jatkuvasti erilaisia itsearviointimalleja. Itsearviointihan ei ole järjestelmästä riippuvainen, mutta sen merkitys korostuu vuosiluokattomassa järjestelmässä (Mehtäläinen, 1997, 86).

Olemme yrittäneet löytää sellaista muotoa, ettei se arviointi joka vuosi vaihtuisi. Mutta aina ne vaan vaihtuu nämä itsearviointilomakkeet. Koskaan ei ole tyytyväinen siihen, vaikka kuinka hirveästi on tehnyt töitä. Sitten kun se oppilas suorittaa sitä ja kun katsoo yhdessä niiden kanssa, niin huomaa, että voi, totakin olisi voinut kysyä ja miettiä, ja tuon olisi voinut jättää pois.

Koulussa kehitetty opintokirja ja itsearviointikäytännöt tukevat vuosiluokattomia ratkaisuja todella hyvin. Opettajat havainnoivat oppilaita jatkuvasti ja kirjaavat havaintojaan sekä kirjallista arviointia, että vanhempien kanssa käytävää arviointikeskustelua varten. Vanhemmat pidetään ajan tasalla lapsen edistymisestä näissä keskusteluissa. Näissä on myös mahdollista ottaa esille sekä opettajan, että vanhemman taholta opintojen nopeuttamiseen tai hidastamiseen liittyvät asiat. Keskustelua ei käydä oppilaan selän takana, vaan hän on läsnä näissä arviointitapaamisissa.

11.2.3 Luokkahuoneen vuorovaikutusmalli

Sahlbergin (1996) kysymys, kuka koulussa kysyy, ei saa vastausta tämän aineiston perusteella. Oppimiseen ja opettamiseen liittyviä ajatuksia sitä vastoin löytyy haastatteluaineistosta. Opettajat näkevät tärkeänä ohjata oppilaita omatoimiseen työskentelyyn ja itsenäiseen tiedonhankintaan. Oppilaat nähdään enemmän oppimisen subjekteina, kuin opetuksen kohteina. Ikäsekoitteiset ryhmät pakottavat miettimään myös työtapoja sellaisiksi, että ne mahdollistavat oppilaan omatoimisen työskentelyn. Omaa käsitystään opettamisesta opettaja joutuu miettimään suunnitellessaan opetustaan välillä ikäsekoitteiselle ryhmälle, välillä vuosiluokkapohjalta. Ikäsekoitteinen ryhmä vaatii opettajaa kehittämään työtapojaan itsenäisen ja yksilöllisen opetuksen suuntaan luokkamuuotoista enemmän (vrt. Hedlund 1995, Mehtäläisen 1997 mukaan). Oppilaan näkökulmasta muutosta aiempaan kuvaa eräs opettajista näin:

Mä olen sitä mieltä, että tekee [kyselevämpiä ja itseohjautuvampia]. Sen olen huomannut, että tällainen kyseleminen on lisääntynyt, siis ihan semmoinen asiallinenkin kyseleminen, semmoinen oikea, positiivinen kyseleminen. Ja sitten tietenkin, mitä se on tuonut hirveesti, on semmoinen itsenäinen työskentely. Kun se on pakko ja kun se tulee alusta asti, niin kun itsestään selvytenä, niin se, hämmästyttävää kyllä, se sujuu.

Ikäsekoitteisella ryhmällä on pienempien oppilaiden kohdalla stimuloiva vaikutus. Kun he kuulevat sivusta isompien oppilaiden opiskelemia asioita, saattaa omakin kiinnostus herätä jo ennen kuin ko. aiheen "virallinen aika" olisi. Tämän olettaisi lisäävän kiinnostusta tietämiseen ja kyselemiseen. Koulun opettajilla on pyrkimys kehittää opetusta kohti itseohjautuvampia opetusprosesseja, joihin Olkinuora (1994) viittaa kirjoittaessaan aktiivisesta oppimisesta. Kuinka paljon nämä opettajat olisivat kehittäneet työtään dynaamisemman oppimiskäsityksen suuntaan ilman vuosiluokattomuuttakin, on vaikea arvioida. Itsenäinen työskentely ja erilaiset projektityöt tukevat vuosiluokattomuuden tavoitetta ottaa huomioon oppilaan kehitystaso ja harrastuneisuus.

11.2.4 Valtarakenteet

Valtarakenteiden tutkiminen luokassa on niin monitasoinen asia, ettei yhden havaintopäivän aineisto riitä niiden tulkitsemiseen. Tässä esitetty yhteenveto perustuu haastatteluaineistoon. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että opettajalla on luokassa oltava auktoriteetti. Oman työn suunnitteluun ja vastuunottamiseen oppilaat kasvavat vähitellen. Alkuopetuksessa oman suunnittelun osuus on vähäistä, valita voi urakkatehtävien ajoituksen ja tehtävien järjestyksen. Ylemmällä tasolla suunnittelun osuus kasvaa. Projektitehtäviä oppilas voi valita oman kiinnostuksensa ja harrastuneisuutensa mukaan, niissä hänellä on mahdollista tehdä myös työtapa- valintoja. Vastuuta oppilaille oli näin luovutettu jossain määrin. Tämä ajattelu tukee hyvin vuosiluokattomuutta, mutta tämän suuntaista toimintaa luokissa olisi varmaan tapahtunut ilmankin.

Koulunjohtajan ja opettajien suhteet eivät vuosiluokattomuuden myötä olleet muuttuneet. Asiat hoituvat joustavasti ja opettajat kokivat tulevansa kuulluiksi. Koulun muu henkilökunta sen sijaan oli opettajien kokemuksen mukaan tullut lähemmäksi opettajakuntaa, paremmin osaksi työyhteisöä.

11.2.5 Opettajuus

Tässä yhteydessä tarkastellaan opettajien yhteistyötä, individualismia sekä suhtautumista teoreettiseen tietoon. Ennako-oletus, joka minulle oli syntynyt kirjallisuuden ja muutaman aiemman kouluvierailun pohjalta, oli oletus jonkinasteista yhteissuunnittelua toteuttavista opettajatiimeistä. Tämä oletus ei tutkimuksen kohteena olevan koulun kohdalla pitänyt paikkaansa. Tutkimusajankohtana ei opettajatiimejä koulussa ollut, mutta koulun toimintamalli antaa niihinkin mahdollisuuden, jos opettajat katsovat ne oman työnsä ja opetuksen järjestämisen kannalta mielekkäiksi.

Voi sanoa, että koulussa toimii tällä hetkellä sekä yhteistyön että yksin tekemisen kulttuuri. Kun vuosiluokattomuutta aloitettiin samaan aikaan opetussuunnitelma-

ja arviointiuudistuksen kanssa, toimivat kaikki neljä opettajaa tiiviissä yhteistyössä. Koulun suuret peruslinjaukset on tehty yhdessä. Tutkimusajankohtana lukujärjestykseen varattu torstain pitkä välitunti oli ainut säännöllinen yhteinen kokoontumisaika. Sitä käytetään lähinnä juoksevien asioiden hoitamiseen. Opettajat viettävät yhdessä välitunnit ja keskustelevat silloin sekä koulutyön arkeen, että koulun kehittämiseen liittyvistä asioista, unohtamatta henkilökohtaista tasoakaan. Työyhteisön hyvä henki ja tasa-arvoinen suhtautuminen toisiin tulivat esiin kahdenkeskisissä haastatteluissa. Niin koulussa viettämäni päivä kuin ryhmähaastattelukin tukivat tätä näkemystä.

Luokkatyössään kukin opettaja toimii yksin, samoin opetuksen suunnittelu tapahtuu pääosin itsekseen. Pitkään opettajana toiminut haastateltava näkee yksin tekemisen arvokkaana:

Mä itse olen sellainen opettaja, joka tykkää siitä, että saa tehdä yksin ja niin kuin itse haluaa. Mä arvostan kyllä sitä puolta. Mutta tottakai mä arvostan myös yhteistyökykyä. Ei se saa olla sellaista, että vaan siellä luokassa yksikseen. Mutta pitää saada tehdä yksikseen.

Yksin tekemisellä ja opettajan persoonalla opettajat näkivät olevan yhteyden toisiinsa.

Opettajan työhän on hirveen paljon kiinni persoonasta. Tietysti se on resursseistakin, se on lainsäädännöstä kiinni. Mutta kaikki, mikä tapahtuu, se on persoonaa. Ja jokainen tekee niin persoonallansa sitä työtä. Minä katson, että tässä työyhteisössä on se etu ollut, että jokainen on saanut tehdä persoonallansa töitä.

Se, että haluaa tehdä yhteistyötä, on tietysti suotava. Toinen on taas itsenäinen ja haluaa tehdä itsenäisesti. Sitten siinä on tietysti ongelma, että jos sattuu pariksi sellaiset, jotka haluaa tehdä aivan eri tavalla. Kyllä täytyy saada tehdä omalla persoonallisella tavalla, ei toinen voi kahlita toista.

Tiivis yhteistyö linjakysymyksissä ja koko koulua koskevissa järjestelykysymyksissä ja toisaalta vapaus toimia yksin luokkatilanteessa ja oman työn suunnittelussa olivat opettajien mielestä tasapainossa. Opettajat olivat ilmeisen tyytyväisiä yhteistyön määrään ja laatuun. Tarvittaessa apua sai ja yhteistyö pelasi. Ainoastaan koulun johtaja piti valitettavana yhteistyön puutetta opetuksen suunnittelussa.

Se on huonompi homma, että me vähän niin kun touhutaan jokainen itseksemme. Me ei esimerkiksi täällä ylempillä luokilla olla päästykään siihen, mihin ollaan pyritty, että olisi molemmilla 4-5-6. Silloinhan se toimisi. Silloin ei tarvitsisi, kun toinen suunnittelee yhden jakson ja toinen suunnittelisi toisen jakson ja se hommahan paelasi sillä tavalla. Toivoisin, että tuolla alemmilla luokilla tekisivät vähän enemmän sitä yhteistyötä, yhteissuunnittelua. Turhaan sitä on molempien rassata itseään sillä tavalla kovalla työnteolla, suunnittelulla ja valmistelulla.

Toisessa yhteydessä hänkin toi esiin tyytyväisyytensä muulla tasolla hyvin toimivaan yhteistyöhön.

Vaikka koulu on pieni ja opettajat piipahtavat toistensa luokkiin tuntien aikana, ei toisen opetusmenetelmistä kovin hyvin tiedetä. "Suljettuja" ovia ei vuosiluokattomuuskaan välttämättä avaa. Neljällä viidestä opettajasta oli jokaisella takanaan yli 20 vuotta opettajanaoloa. Näiden vuosien aikana on muodostunut hyvin vahvasti oma tapa tehdä luokkatyötä. Suuret muutokset, joita vuosiluokattomuus on tuonut, ei välttämättä ole kuitenkaan vaikuttanut opettajan luokkatyöntyön piirteisiin.

Se, mikä tätä yksin tekemisen kulttuuria on murtanut, on ollut vastavalmistuneen opettajan tuleminen työyhteisön jäseneksi. Kukaan vanhemmista opettajista ei olettanut, että nuori opettaja hallitsisi kolmen eri-ikäisen lapsiryhmän opettamisen ja opetuksen suunnittelun vuosiluokattomalta pohjalta. Uusi opettaja on tarvinnut apua, pyytänyt ja saanut sitä kaikilta työtovereiltaan. Huolimatta siitä, että toiset opettajat ovat tottuneet tekemään työtään yksin, he ovat olleet valmiita auttamaan ja ovat myös kannustaneet kysymään. Nuorta opettajaa on ikään kuin koulutettu vuosiluokattomuuteen työpaikalla. Tällainen työhön opastaminen ei kuulu perinteiseen koulukulttuuriin. Sekä vastavalmistuneella, että muilla opettajilla on yleensä sellainen uskomus, että opetustyön perusteet on hallinnassa ensimmäiseen työpaikkaan astuttaessa (vrt. Grimmett 1994).

Koko koulun tasolla toimiva vuosiluokattomuus vaatii opettajilta yhteistyötä. Monet koulutyön järjestämiseen ja "perusfilosofiaan" liittyvät kysymykset edellyttävät avointa yhteistyötä. Säännöllisten opettajatiimen toimiminen ei sen sijaan ole edellytys vuosiluokattomaan ratkaisuun silloinkaan, kun vuosiluokattomuutta toteutetaan koko koulun tasolla.

Aineiston pohjalta nousee opettajien ristiriitainen suhtautuminen ns. teoriaan. Yksi teemahaastattelun koulukulttuuriin liittyvistä väitteistä kuului: "Opettajat arvostavat vain käyttötietoa." Kukaan opettajista ei allekirjoittanut tätä. Vastausten pohjalta voi tehdä sen johtopäätöksen, että opettajat todella arvoistavat työtään tukevaa teoriaa, eivätkä kaivanneet niinkään didaktisia knoppeja. Keskusteltaessa vuosiluokattomuuden alkuvaiheista, ei heistä kuitenkaan kukaan sanonut tutkineensa alan kirjallisuutta löytääkseen sieltä teoreettisia perusteluja koulun ratkaisulle. Opettajat eivät myöskään ilmaisseet olleensa tai olevansa kiinnostuneita muiden koulujen vuosiluokattomuusratkaisuista. Omaa mallia oli kehitetty paikallisista oloista käsin ja sen perusratkaisuihin oltiin tyytyväisiä. Alkuvaiheiden aikana opettajat olivat käyneet Akvaariokoulutuksissa ja vaihtaneet siellä kokemuksia muiden VSOP-aiheverkon koulujen kanssa. Tätä kautta tietoa vuosiluokattomuudesta on väkisinkin tullut, vaikkei sen hakeminen ole ollut tietoista. Tutkimushetkellä ei yhteyksiä muihin vuosiluokattomuutta toteuttaviin kouluihin ollut. Koulunjohtaja kertoi pitävänsä yhteyttä henkilökohtaisella tasolla kunnan muiden uudistushenkisten koulunjohtajien ja rehtoreiden kanssa. Syy siihen, miksi opettajat eivät olleet kiinnostuneita muiden koulujen ratkaisuista ja kirjallisuudessa esitellyistä perusteista, saattaa johtua siitä vahvasta mielikuvasta, mikä heille oli muodostunut oman koulun toteutusmallista. Koska vuosiluokattomuuden kopiointi toisesta koulusta ei olisi ollutkaan mahdollista, joutuivat opettajat joka tapauksessa rakentamaan omat ratkaisunsa itse. Jokaisen koulun vuosiluokattomuuden toteutumistaso ja laajuus määräytyvät siitä mielikuvasta, mikä koulussa on vuosiluokattomuudesta, opettajien kehittämishalusta sekä resursseista.

11.3 Muutosprosessin arviointia

Mikä sai opettajat aloittamaan näin laajamittaisen uudistustyön? Jos tarkastellaan muutostyötä Setälän (1994) jaottelun mukaan, voidaan ulkoiseksi muutospaineeksi luokitella lisäluokkien tuleminen sekä koulukohtaisen opetussuunnitelman tekeminen, koska tämä velvoite tuli koulun ulkopuolelta. Opetussuunnitelmatyötä voidaan katsoa myös sisäisen uudistamisen kannalta, sillä sen myötä opettajakunta lähti tarkastelemaan koulun perustehtävää uudelta kannalta. Pelkkä opetussuunnitelmauudistus ei johda näin suureen muutokseen, ellei opettajilla olisi ollut halua tarttua

mahdollisuuteen kehittää omaa työtään. Opettajien uudistushalukkuus tulee esiin haastatteluaineistosta useammassakin kohdassa.

Mä olen ollut aina semmoinen, joka mielellään lähtee uuteen kuvioon mukaan. Ei ne vanhat jaksa kiinnostaa hirveen kauan, kaipaa sitä vaihtelua työhönkin.

Minusta on aina ihan mukava kokeilla kaikenlaista. Meni syteen tai saveen. Ei minua ole viehättänyt se, että pääsen mahdollisimman helpolla.

Fullan (1994) puhuu muutosagenttiopettajista. Aineiston tarkankaan lukemisen perusteella ei ketään opettajista voi nostaa ylitse muiden tämän koulun muutosagentiksi tai visionääriksi. Ryhmähaastattelun perusteella voi sanoa, että ajatukset ja ideat sinkoilivat varsin tasavertaisesti ja toisen esittämiin ideoihin oli tartuttu mahdollisuutena, ei uhkana. Muutosvastarintaa ei vuosiluokattomuuden yhteydessä ollut noussut. Koska opettajat ovat kaikki alusta asti olleet yhdessä kehittämässä visiota koulunsa vuosiluokattomista ratkaisuksista sekä opetussuunnitelmasta, voidaan heidän kohdallaan puhua osallistuvasta muutoksesta (vrt. Haapaniemi 1996). Oman tekemisen kautta he tuntevat olevansa sitoutuneita opetussuunnitelman toteuttamiseen ja vuosiluokattomuuden kehittämiseen. Ryhmähaastattelussa nousi sitoutuminen työhön yhdeksi keskusteluteemaksi. Opettajat kokivat koulunsa olevan enemmän kuin työpaikka. Siellä arvostetaan toisen työtä ja siellä on mahdollista toteuttaa itseään. Koska muutoshalukkuus nousi koulun sisältä ja opettajat ovat olleet yksimielisiä kehittämislinjoista, on myös muutokseen ollut helppo sitoutua. Kun koulua on ollut nyt mahdollista kehittää sellaiseen suuntaan, johon itse on aina halunnut, on se innostanut. Kouluun myöhemmin tulleelta uudelta opettajalta on kysytty halukkuutta tulla vuosiluokattomuutta toteuttavaan systeemiin. Myös opetussuunnitelmassa vaaditaan sitoutumista koulun opetussuunnitelman linjauksiin ja vuosiluokattomuuteen.

Kysymykseen, mikä sitten on muuttunut, sain kaksi toisistaan poikkeavaa vastausta. Kun yhdetä suusta opettajat totesivat, ettei mikään ole muuttunut ja kuitenkin he aiemmin olivat todenneet, että kaikki muu oli laitettu uusiksi, paitsi koulurakennus ja kouluvuosi. Ikäsekoitteiset ryhmät ja koulutyön organisoinnissa tapahtuneet muutokset olivat niitä, jotka luokiteltiin "kaikki on muuttunut" -otsikon alle. Muutos opetustyössä oli pysynyt muuttumattomampana. Tietenkin uudenlainen oppilaiden ryhmittely on tuonut siihenkin muutoksia, mutta ne eivät ole olleet

samalla tavalla mullistavia, kuin organisatoriset muutokset. Itse työ ja ajatus työstä ei ollut muuttunut. Opettajat sanoivat opettaneensa hyvin paljon saman suuntaisesti jo ennen vuosiluokattomuuteen siirtymistään. Eriyttäminen ja oppilaan ohjaaminen yksilöllisten kehitysedellytysten mukaan oli ollut tyypillistä heille jo aiemminkin. Vuosiluokattomuuteen siirtyminen vakiinnutti ja virallisti niitä käytänteitä, joita opettajat olivat toteuttaneet jo aiemmin. Luvussa Vuosiluokattomuus ja opettaja opettajat kuvaavat omia opetuskäytänteitään, jotka pohjautuvat edelleen pitkälti luokallisuuteen. Tarkastellessaan muutosta tätä taustaa vasten, heidän oma arvioonsa siitä, ettei muutosta juurikaan ollut tapahtunut, voisi kirjata lauseena: *muutosta luokkatyöskentelyssä ei ole juurikaan tapahtunut. Luokkahuonekulttuurin ja opetus-oppimistapahtuman muuttumista myös monet tutkijat pitävät vaikeimpana* (vrt. Fullan 1994, Miettinen 1990, Sahlberg 1997).

Jos tarkastellaan tutkimuskoulussa tapahtunutta muutosta Määtän (1996) esiin tuomien onnistuneen muutoksen tekijöiden valossa, voidaan siitä listasta nostaa seuraavat toteutuneet asiat:

- * muutos pohjautuu oppilaitoksen vahvuuksiin (opettajien ammattitaito, muutoshalukkuus ja uudistumiskyky, kyläkoulun luonne)
- * muutos on ollut kokonaisvaltainen, se on tapahtunut usealla eri rintamalla (opetussuunnitelma, arviointi, vuosiluokattomuus)
- * ylin johto (kunnan koulutoimi) on tukenut muutosta
- * muutoksessa on pyritty ottamaan huomioon sidosryhmien odotukset (vanhemmat ovat olleet mukana ops-prosessissa)
- * prosessina se on liittynyt koulun toimintatapoihin
- * koko opettajakunta on ollut suunnittelemassa ja toteuttamassa muutosta
- * muutos on ollut jatkuva prosessi

Nämä muutokset ovat vaikuttaneet koulun toimintarakenteeseen. Koulun toimintarakennetta on pidetty yhtä muuttumattomana kuin luokkahuoneopetusta (vrt. Miettinen 1990, Sahlberg 1996). Kertooko opettajien ihmettely "Eihän täällä mikään ole muuttunut" tästä samasta muuttumattomuudesta? Tämä kysymys jää perusteellisempaa vastausta vaille, koska se olisi vaatinut pitempiaikaisen olemisen luokissa.

Haapaniemi (1996) nostaa muutoksen arvioinnissa esiin seuraavat näkökulmat: tarpeiden, tavoitteiden ja vaikuttavuuden ongelmat. Muutoksen tarve tutkimuskouluissa on noussut opettajakunnan keskuudesta. Siihen on vaikuttanut opettajien tapa tehdä työtä, heidän lapsi- ja oppimiskäsityksensä sekä muutoshalukkuutensa. Muutoksen mahdollisuuden tarjosi uusi opetussuunnitelma ja valtakunnan tasolla käynnistynyt Akvaario-hanke. Toteuttajat löytyivät koulusta, koulutoimen johdon antaessa sille täyden tukensa. Näistä tekijöistä myös Setälä (1994) kirjoittaa kirjoittaessaan konkreettisista tavoitteista ja muutokselle otollisesta maaperästä.

Muutoksen tavoitteet luovat kriteerit tulosten arvioinnille. Tärkeimpinä vuosiluokattomuuden tavoitteina voidaan tutkimuskoulussa pitää lasten sosiaaliseen kehitykseen liittyviä tavoitteita ja yksilöllisen kehityksen huomioon ottamista. Näiden tavoitteiden arviointi tapahtuu koulun sisällä perustuen paljolti opettajien tuntumaan tavoitteiden toteutumisesta. Vanhempien palautetta voidaan pitää eräänä ulkopuolisena mittarina. Vanhemmilta saatu palaute on tähän asti ollut pääsääntöisesti myönteistä. Koulun toimintaa mitattaessa on aina vaikeutena tavoitteiden saaminen mitattavaan muotoon.

Muutoksen vaikuttavuutta arvioitaessa on tässäkin tapauksessa vaikea osoittaa selkeitä syy ja seuraus -suhteita. Muutoksia on tapahtunut usealla rintamalla yhtä aikaa. 90-luvun henkeen on kuulunut monien aiempien koulun toimintaa rajoittavien säädösten purkaminen. Eräs opettajista totesikin, että on vaikea sanoa, mikä mistäkin johtuu, koska muutokseen vaikuttavia asioita on tapahtunut monia. Opetussuunnitelmaan ja arviointiin kohdistuneet muutokset olisivat käynnistyneet samalla aikataululla, kuin nytkin tapahtui, mutta olisivatko ne olleet ilman vuosiluokattomuutta yhtä laajoja?

Koulun toimintatavoissa on tapahtunut suuria rakenteellisia muutoksia. On tehty harppauksenomainen siirtyminen uuteen systeemiin. Tässä uudessa systeemissä on ollut kuitenkin mahdollista säilyttää entisestä luokkahuonetoimintojen tasolla sellaisia koulukulttuurin piirteitä, etteivät opettajat koe muuttaneensa omaa toimintaansa radikaalisti. Opettajien aiemmin noudattama pedagogiikka toimii paremmin uudessa toimintakulttuurissa. Voitaisiin ajatella, että muutos pedagogiikassa on vaatinut muutoksen toimintojen järjestämisessä siten, että ne palvelevat pedagogiikkaa paremmin. Uusilla toimintamuodoilla on vastaavasti vaikutuksensa tulevaan

pedagogiikkaan. Nyt kun luokkahuoneessa on eri-ikäisiä lapsia ja opetus on entistä joustavampaa, on mahdollista lähteä kehittämään pedagogiikkaa entistä enemmän sellaisten opetus- ja oppimismenetelmien suuntaan, missä lasten toiminnallista yhteistyötä tapahtuu yli ikätasojen ja joustavia, yksilöllisiä opiskelureittejä on vielä paremmin mahdollista hyödyntää. Organisaatiomuutokset sekä muutokset pedagogiikassa väistämättä vaikuttavat toisiinsa. Muutokset luokkahuonetoiminnoissa ovat hitaita, mutteivät mahdollisia, nyt kun puitteet koulussa on luotu. Yksilöt, opettajat ovat tässä avainasemassa. Fullanin (1996) asettaakin toivonsa koulun muutoksessa yksittäisiin opettajiin. Henkilökohtaiseen visualisointikyky, tutkimustaito, asioiden hallintataito ja yhteistyökyky ovat tärkeimpiä ominaisuuksia muutosvalmiudessa. Haastatteluaineistossa ei opettajien oman työn tutkimisesta ollut viitteitä, muista Fullanin luettelemia ominaisuuksia kylläkin. Eräs heistä kiteyttää hyvin opettajan osuuden muutoksen syvyydessä:

Jos minä ihmisenä en muutu, niin ei se mun opetuksenikaan muutu. Ei se johdu mistään tämmöisestä, että tulee jokin systeemi.

Jos koulun muutoskehitystä verrataan Kleinerin ja Corriganin (1989, Haapaniemen 1996 mukaan) jaotteluun, voisi koulun katsoa olevan siirtymämuutoksen vaiheessa, jossa vanhoja menettelytapoja on purettu ja on tehty uusia järjestelyjä. Uusia toimintoja edelleen kehittämällä on mahdollista päästä kokonaisvaltaisen muutoksen tasolle. Se, onko se koulun tavoitteena vai ovatko opettajat tyytyväisiä tämän hetkiseen tasoon, jää nähtäväksi. Toisaalta, jos muutos on lähtenyt käyntiin, voiko ja onko halua pysäyttää sitä. Kehittämistyö todennäköisesti jatkuu ja tässä tutkimuksessa kuvattu koulun toiminta on tämän prosessin nykyinen vaihe.

12 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu useita hyvin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita, joten se ei ole mikään yhtenäinen tutkimusperinne. Näin ollen ei voida myöskään löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Esimerkiksi Lincoln ja Guba (1985) ovat muokanneet perinteistä luotettavuuskäsitteitä paremmin kvalitatiiviseen tutkimukseen soveltuvaksi. Perinteiset luotettavuuskäsitteet lähtevät siitä, että on olemassa yksi konkreettinen todellisuus, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita. Tutkimus tuottaa ilmiöstä tietyn näkökulman eikä objektiivista totuutta. Näin ollen perinteiset käsitteet eivät sovi tutkimuksen arviointikriteereiksi. Sellaiset käsitteet kuin sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus on korvattu käsitteillä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. (Tynjälä 1991, 388, 390.)

Sisäisen validiteetin näkee myös korvattavan uskottavuuden käsitteellä, ulkoisen validiteetin siirrettävyyden käsitteellä, reliabiliteetin varmuuden käsitteellä ja objektiivisuuden sijasta puhutaan vahvistuvuudesta. Vahvistettavuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että tehdyt tulokset ovat saaneet tukea toisista, samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1996, 16–167.)

Ulkoinen reliabiliteetin tarkastelussa oleellisia seikkoja ovat Goetzin ja LeCompten (1984) mukaan tutkijan asema, informaattoreiden valinta, olosuhteet, käsitteiden määrittely, aineiston keruu ja analyysi. Etnografisessa tutkimuksessa varmistetaan sisäinen reliabiliteetti käyttämällä mm. äänitallennuksia, videointia ja valokuvausta. Toisaalta perinteinen reliabiliteettiarviointi on usein osoittautunut toisarvoiseksi, koska tutkimustilanne on ainutkertainen ja dynaaminen. Myöskään tutkimuksen prosessiluonne ei tue perinteistä reliabiliteettiarviointia, missä pyritään osoittamaan tulosten pysymistä samana, mikäli kohteessa ei tapahdu muutoksia. Sen sijaan on järkevää osoittaa tutkimuksensa luotettavuus koko tutkimustilanteen arvioinnilla. (Syrjäläinen 1994a, 100–101.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty taltioimalla haastattelut ääninauhoille ja litteroimalla ne sanatarkasti. Koulussa viettämäni päivän tapahtumat ja omat havaintoni olen kirjannut havaintopäiväkirjaan. Reliabiliteetin toteutumisen omassa tutkimuksessani pyrin varmistamaan raportoimalla huolellisesti tutkijan rooliini, haastateltaviin sekä tutkimusolosuhteisiin liittyvät seikat. Aineiston keruun ja analyysin osalta tarkka raportointi varmistaa tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelukasetit ja niistä tehdyt litteroinnit on mahdollisuus tarkastaa minulta. Koska tutkimukseni käsittelee muutosta ja vuosiluokattomuuden tämän hetkistä toteutumallia, ei perinteistä reliabiliteettiarviointia ole mielekästä suorittaa.

Tutkijan vaikutus tutkimustilanteeseen sekä hänen tekemänsä väärät johtopäätökset ovat sisäisen validiteetin suurimmat uhkat. Ulkoisen validiteetin uhkat väistetään raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet tarkasti, samoin myös käsitteet, tekniikat ja teorialat. Etnografisen tutkimuksen validius saadaan yleensä varsin hyväksi. (Syrjäläinen 1994a, 101.) Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voisi seurata tutkimuksen etenemistä. Tutkimuksen validiteettia heikentää lyhyt kenttätyövaihe. Koska en nauhoittanut havainnointipäivääni, vaan turvaudun pelkkään havainnointipäiväkirjaan, jossa subjektiivisten vaikutelmien ja puhtaiden havaintojen kuvaukset vuorottelevat, vaikuttaa myös se validiteettia heikentävästi.

Monimetodisella tutkimuksella pyritään varmistamaan, etteivät tutkijan saamat tiedot ole seurausta hänen käyttämästään metodista. Triangulaation merkitys on tärkeä, koska sen avulla on mahdollista kuvata ilmiön moniulotteisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 78–79.) Toisaalta triangulaatio ei ole helppo ratkaisu luotettavuusongelmiin. Jos kahdella eri menetelmällä on saatu ristiriitaista tietoa, joutuu tutkija arvioimaan, kumman menetelmän tuottama tieto on luotettavampaa. (Tynjälä 1991, 393.)

Esimerkkinä erilaisten aineistojen tuottamasta tiedosta voisi omasta aineistostani nostaa havaintopäiväkirjan ja haastattelujen välillä olevan ristiriidan. Havaintopäivänäni eivät eri-ikäiset lapset toimineet yhdessä, vaikka työskentelivätkin samassa luokkatilassa. Opettajien haastatteluissa korostuu yhdeksi tärkeäksi vuosiluokattomuuden ja koulukulttuurin muutoksen piirteeksi eri-ikäisten lasten yhteistoiminta ja mallioppiminen. Tämä ristiriita oli kiinnostava ja ohjasi lukemaan aineistoa sekä

ko. ristiriitaa selittävänä, että muita ristiriitaisuuksia etsivänä lukemisena. Aineistojen ristiriita ohjasi miettimään ilmiöiden kerroksellisuutta, eikä niinkään miettimään kumpi aineistoista antaa luotettavampaa tietoa.

Aineiston valitettavana puutteena on, ettei se vastaa erääseen oleelliseen kysymykseen tarkasti, vaan joudun tutkijana tekemään johtopäätökset vihjeiden ja mielikuvien pohjalta. Minulla tutkijana oli oletus, että "eri-ikäiset yhdessä" tarkoittaa lasten toiminnallista yhteistyötä, mutta aineistoa tutkiessani sain sen mielikuvan, ettei käsite tarkoita opettajille samaa kuin minulle. Opiskelusta puhuttaessa se on enemmänkin eri-ikäisiä lapsia yhdessä tekemässä samoja asioita, mutta kukin luokkatasonsa mukaan. Käsitteenmäärittely tältä osin on puutteellinen ja haittaa jossain määrin tulosten tulkintaa. Alasuutari (1994, 190) varoittaakin tutussa kulttuurissa ilmenevistä itsestäänselvyyksistä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuskoulun opettajat saivat tutkimustekstin luettavakseen esitarkastusvaiheessa. Tällä halusin taata sen, ettei tutkimukseen jäänyt koulua koskevia asiavirheitä. Suorilla lainauksilla opettajien haastatte- luista halusin varmistaa myös lukijalle mahdollisuuden todeta tulosten ja johtopäätöksien nousevan aineistosta, eikä omista satunnaisista poiminnoistani. Mäkelä (1990, 53) viittaa tähän puhuessaan analyysin kattavuudesta, jolla hän tarkoittaa sitä, ettei tutkija perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin.

13 POHDINTA

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tutkimuskoulussa yhtä aikaa tapahtuneet organisatoriset ja pedagogiset muutokset, vuosiluokattomuuteen siirtyminen, ovat vaikuttaneet jossain määrin koulukulttuurin muutokseen. Koulussa tapahtuneista muutoksista on vaikea eritellä, mikä tapahtuneista muutoksista on ollut syy ja mikä seuraus, koska muutoksia on tapahtunut usealla rintamalla yhtäaikaan. Vuosiluokattomuuteen siirryttäessä oli muutettava koulun toimintatapoja, samanaikainen opetussuunnitelman ja arvioinnin uudistaminen vaikuttivat osaltaan pedagogisiin ratkaisuihin. Rakenteellisten muutosten vaikutus oli suoraan nähtävissä monissa koulun arkityön järjestelyissä, kuten oppilaiden ryhmittelyissä, lukujärjestyksissä, oppituntien kestossa. Pedagogisina muutoksina voidaan pitää oppilaan yksilöllisyyden entistä parempaa huomioonottamista opetusta eriyttämällä ja tarjoamalla mahdollisuuden suorittaa ala-asteen oppimäärä 5–7 vuodessa. Sosiaali- seen kasvun tukemiseen liittyy tässä vuosiluokattomuusmallissa kiinteästi ikä- koitteiset ryhmät.

Vähäisemmin muutokset näkyivät luokkahuonetoiminnassa ja opettajien yhteistyös- sä. Opettajat opettivat edelleen pitkälti luokkatasojen pohjalta. Opetusta kohdennet- tiin usein tietylle luokalle, vaikka eri-ikäisiä oppilaita oli luokassa läsnä. Oppilaat saattoivat osallistua ylemmän tai alemman tason opetukseen, mutta etenivät sitten pääasiassa luokkatasojensa mukaisten oppimateriaalien mukaan. Opettajien puheissa eri-ikäisten yhteistoiminta tuli korostetusti esille. On mahdollista, että opettajien puhe on edellä arkipäivän toimintaa. Puhe on sitä, mihin suuntaan ollaan menossa, puhe tuo esille kehityksen suunnan ja dynaamisuuden. Luokkahuonetoimintaa pidetäänkin koulun muutoksessa vaikeimmin muutettavana olevana toimintana (Fullan 1994, 1996, Miettinen 1990, Sahlberg 1996). Tutkimuskoululla luokka- huonetasolla muutoksen hitauteen saattaa vaikuttaa opettajien persoonallisuudet sekä neljän opettajan pitkä työkokemus, jolloin omat toimintatavat ovat rutinoitu- neet. Uudessakin tilanteessa, jossa muutoksia kuitenkin on tapahtunut monella rintamalla, opettaja helposti turvautuu vanhoihin hyväksi havaitsemiinsa opetuskäy- tänteisiin. Rakenteellisten toimintamuotojen vakiintuessa on todennäköistä, että

muutokset luokkahuonetasolla jossain määrin lisääntyvät. Vastavalmistuneella opettajalla on koulutustausta luokkamutoiseen opetukseen, joten hän on joutunut pohtimaan opetusjärjestelyjä ilman kokemuksen tai koulutuksenkaan tuomaa suurempaa apua. Kokeneempien opettajien tapa toimia näkyy myös toisessa koulumaailmassa hitaasti muuttuvassa asiassa. Opettajat suunnittelivat ja toteuttivat luokkatyötään pääsääntöisesti yksin. Vuosiluokattomuus ei ollut tuonut kovinkaan suuria muutoksia tähän.

Tämä oli yksi niistä asioista, joissa omat ennakko-oletukseni eivät pitäneet paikkaansa. Kirjallisuuden ja muutamien muiden vuosiluokattomien koulujen kokemusten perusteella olin muodostanut mielikuvan yhdessä toimivista opettaja-tiimeistä osana vuosiluokattomuutta. Tutkimus osoitti, että vuosiluokattomat ratkaisut toimivat koko koulun osalta, jos on riittävä yhteistyötä, mutta toiminta ei automaattisesti edellytä tiivistä yhteissuunnittelua ja yhteistoimintaa. Koululla vallitseva ilmapiiri oli salliva ja toisia tukeva. Tuntui, että nämä opettajapersoonat olivat löytäneet heille sopivan yhteistyömuodon, joka oli riittävän väljä, mutta kuitenkin mahdollisesti kaikenlaisen avun saamisen. Miten tilanne tulee muuttumaan yhden opettajista jäätyä eläkkeelle, on mielenkiintoinen. Tulevan opettajan kanssa on käytävä keskusteluja koulun toimintafilosofiasta ja opetuksen järjestelyistä, ennen kuin hän sosiaalistuu kouluun. Tietyn tason pakollinen yhteistyö saattaa tulevaisuudessa johtaa koulunjohtajan toivomaan säännöllisemmän yhteissuunnittelun suuntaan. Toisaalta kouluyhteisössä vallitseva yhteistyökulttuuri siirtyy helposti uudelle tulokkaalle. Sitä on vaikea rikkoa.

Opettajien haastatteluja lukiessa ja koulun toimintaa seurattaessa tuli mieleen se, miten paljon opettajat hyötyisivät laajentuneesta yhteistyöstä. Se vankka ammattitaito, mikä heijastui opettajien puheista, otettuna yhteiseen käyttöön ja yhdistettynä erityisopettajan tuntiresurssiin mahdollistaisi vieläkin paremmin oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen koulun toiminnassa. Vuosiluokattomuus mahdollistaisi uudenlaisen yhteistyökulttuurin syntymisen.

Fullan (1994, 1996) korostaa monessa yhteydessä opettajien yhteistoimintaa koulun muutoksen toteuttamisen edellytyksenä. Olisiko mahdollista nähdä tässä selitys sille, että opettajat kokevat monen asian muuttuneen ja toisaalta muutosta ei ollut tapahtunut? Ne toimintamallit, joita oli yhdessä suunniteltu ja joiden pohjalta

koulun toimintaa rakennetaan, ovat kokeneet muutoksen. Se sarka, jolla opettaja edelleen toimi yksin, entisen kulttuurin mukaan, oli kokenut vähiten muutosta. Fullanin (1994) korostama ajatus, ettei pelkällä uudelleen strukturoinnilla saavuteta välittömästi normien, tapojen, taitojen ja mielipiteiden kehittymistä, saa mielestäni tukea tässä tutkimuksessa. Rakenteitten muutos vaikuttaa koulun kulttuuriin ja koulun kulttuuri puolestaan saa aikaan muutoksia rakenteissa. Rakenteitten muutos voidaan suorittaa "kertarysäyksellä", mutta siitä seuraavat kulttuurin muutokset tapahtuvat hitaasti. Kun rakenteiden muutos on lähtenyt koulun sisältä, kuten tutkimuksen kohteena olevassa koulussa on tapahtunut, ja muutoksen takana on ollut mahdollisuus saada rakenteet palvelemaan paremmin opettajien pedagogisia visioita, on mahdollista, että koulun kulttuurikin tulee muuttumaan. Katsoisin vuosiluokattomuudella olevan mahdollisuuksia muuttaa koulun kulttuuria syvemmin, kuin yksittäisillä kokeiluilla. Muutosta tapahtuu usealla rintamalla yhtä aikaa ja jos koko henkilökunta on yhteisen taustafilosofian takana, ei paluu entiseen koulunpitoon onnistu niin helposti, kuin useankin vuoden kestävien kokeilujen jälkeen. Vaikka tutkimuskoulun opetussuunnitelmassa puhutaan luokattomuuskokeilusta, ei vuosiluokattomuus tässä koulussa tuntunut kokeilulta, vaan pysyvältä suunnalta, johon koulua kehitetään. Tuskin paluuta entiseen tapahtuu näin suurien rakenteellisten muutosten jälkeen.

Uusien mielekkäiden ajankäyttötapojen löytäminen on sekä Hargreavesin (1996) että Fullanin (1994, 1996) mielestä yksi onnistuneen muutoksen edellytys. Miten tämä on toteutettavissa nykyisen lainsäädännön puitteissa, kun opettajien palkkaus perustuu edelleen pidettyihin oppitunteihin, eikä varsinkaan pienellä koululla ole mahdollisuutta järjestää keskelle päivää opettajien yhteisiä suunnitteluhetkiä? Monet arkiset koulutyön muodot ovat edelleen sellaiset, ettei pelkkä muutoshalukkuus riitä niitä muuttamaan. Tutkimuskoulun ratkaisut kuitenkin osoittavat, että nykyistenkin "reunaehtojen" puitteissa pystytään monia asioita tekemään toisin, kun siihen vain riittää halua ja rohkeutta.

Opettajien puheissa vaihtelivat sanat toisluokkalainen ja toisvuotinen tasavertaisina. Tämä epäjohdonmukaisuus näkyy tutkimustulosten haastatteluosuuksissa ja myös omassa raportoinnissani. Termien käyttöön oli vaikea saada johdonmukaisuutta, koska ne olivat vielä vakiintumattomia. Joskus tuntui selvemältä käyttää selkeitä luokkanimikkeitä, joskus tuntui mielekkäämmältä puhua toisvuotisista, koska kyse

on kuitenkin vuosiluokattomasta koulusta. Yksi opettajista oli yrittänyt pyrkiä eroon luokkanimikkeistä ensimmäisenä vuosiluokattomuusvuonna, mutta termit olivat sitkeässä niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajienkin kielenkäytössä. Tässä voisi ajatella olevan uudelleenmytologisoinnin vaikeutta, johon Juuti (1995) viittaa. On vaikea arvioida, kuinka kauan kuluu, ennen kuin luokkanimikkeet jäävät kielenkäytöstä kokonaan pois.

Koska tutkimustietoa erilaisista vuosiluokattomuuden toteuttamismalleista Suomessa ei ole juurikaan ollut ennen Mehtäläisen (1997) VSOP-tutkimusta, on alasteen luokattomuus usein kuviteltu olevan saman kaltaista kuin lukiossa. Tämä on herättänyt ennakkoluuloja niin opetushallituksessa, opettajien ammattijärjestössä kuin opettajissakin (Stenbäck 1996a ja 1996b). Tämä tutkimus osaltaan lisää tietoa vuosiluokattoman opetuksen järjestelyistä ala-asteella. Tutkimuksen perusteella voidaan osoittaa, etteivät muutokset ole lukion luokattomuuden kaltaisia ja ala-asteella on mahdollisuus löytää vuosiluokattomuudesta sellainen toimintamalli, joka sopii tämän ikäisten lasten koulunkäyntiin. Pelot oppilaiden ajelehtimisesta ryhmästä toiseen ja koulusaavutustason putoamisesta eivät saa tukea tästä tutkimuksesta. Luokattomuus-termiä olisi ehkä syytä välttää ala-asteen luokattomuudesta puhuttaessa. Vuosiluokaton opetus tai joustavat opetusjärjestelyt kertovat ehkä enemmän siitä toiminnasta, mitä koulussa tapahtuu ja näin vältettäisiin osaltaan se, että ala-asteen ja lukion luokattomuus mielletäisiin samanlaiseksi.

Jos palataan luvun 2 lopussa oleviin retorisiin kysymyksiin vuosiluokattoman koulun mahdollisuuksista vastata nyky-yhteiskunnan haasteisiin, niin näkisin, että vuosiluokattomuus tarjoaa tähän mahdollisuuksia luokkamuotoista koulua paremmin. Vuosiluokattoman koulun joustavat opetusjärjestelyt, valinnaisuus ja erilaisten oppilasryhmien kohtaaminen kasvattavat lasta joustavuuteen ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Jos vuosiluokattomuuteen pystytään yhdistämään aktiivisen oppimisen periaatteita ja yhteistoiminnallisuutta niin oppilaiden kuin opettajienkin kesken, voisi tuloksena olla kulttuuriltaan uudenlainen koulu.

Tutkimuksessa käytetty etnografinen tutkimusote palveli tutkimuksen tarkoitusta. Etnografisen tutkimukseen kuuluu pitkäaikainen kenttätyövaihe, jonka vähimmäispituutena on mainittu koulututkimuksissa yksi lukuvuosi. Vasta pitkäaikaisen oleskelun aikana tutkija tulee osaksi tutkimaansa tilannetta ja hän pystyy ymmärtä-

mään tutkimuskohteensa kulttuuria ja sen jäsenten välistä vuorovaikutusta. (Syrjälä & Numminen 1988, 25, 27.)

Tämä etnografisen tutkimuksen kriteeri ei omassa työssäni toteudu, joten mielestäni tutkimuksestani ei voi puhua etnografisena tutkimuksena, vaan tutkimuksena, jossa on etnografisen tutkimuksen piirteitä. Lyhyt kenttätöväihe heikentää myös tutkimukseni validiteettia. Jälkikäteen ajatellen havaintopäiviä olisi pitänyt olla useampia, vähintään päivä jokaista luokkaa kohden. Näin olisin saanut paremman tuntuman luokkien työskentelystä ja opettajien toiminnasta. Pitempi kenttätöväihe olisi auttanut paremmin peilaamaan haastattelujen ja havainnoinnin toisiaan tukevia piirteitä, kuin myös niissä esiintyviä ristiriitaisuuksia.

Laadullisen tapaustutkimuksen puutteena pidetään yleistettävyyden ongelmaa. Yleistettävyyden kriteereinä voidaan pitää ns. analyttistä ja luonnollista yleistämistä. Analyttisessä yleistämisessä pyritään osoittamaan teoreettisten oletusten paikkansapitävyys. Ns. luonnollisessa yleistämisessä annetaan lukijalle mahdollisuus yleistää tutkimus omaan tilanteeseensa. Käyttökelpoisuus nouseekin näin yhdeksi etnografisen tutkimuksen kriteeriksi. Jos samasta aihepiiristä tehdään ajan myötä useampia tutkimuksia, voidaan ajatella tutkimustulosten kumuloituvan ja niiden merkitys kasvaa. (Syrjäläinen 1994a, 102–103.)

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä. Tutkimuksessa esitellyn koulun vuosiluokattomuusmalli toimii hyvin niissä paikallisissa olosuhteissa, joissa sitä toteutetaan. Tarkkaankaan raportoitu malli ei ole siirrettävissä toiseen kouluun. Jos tutkimus liitetään samaan ketjuun muiden vuosiluokattomuutta käsittelevien tutkimusten kanssa, on siitä löydettävissä joitakin yhteisiä piirteitä näiden tutkimusten tulostan kanssa. Koulukulttuuria ja muutosta koskevia tutkimustuloksia voidaan tarkastella esim. Fullanin (1994, 1996), Miettisen (1990) ja Sahlbergin (1997) koulun muutosta käsittelevien kirjoitusten valossa. Tutkimustuloksista löytyy muutosta tukevia ja muutosta hidastavia tekijöitä, joita voidaan verrata edellä mainittuihin tutkimuksiin ja siten ne ovat jossain määrin yleistettävissä.

Tutkimuksen käyttökelpoisuutta on tällä hetkellä vaikea arvioida. Toivon, että tutkimuskoulun opettajat vastavuoroisesti hyötyisivät minun raportistani ja niistä

näkökulmista, joita ulkopuolisena olen nähnyt heidän koulustaan. Voisin myös kuvitella tutkimukseni olevan yksi esimerkki pienen koulun rohkeasta valinnasta, jota sellaisenaan ei ole siirrettävissä toiseen kouluun, mutta joka saattaisi antaa osviittoja koululle, joka miettii uusia toimenpiteitä koulutyön järjestämiseksi.

Tutkimusprosessi on ollut mielenkiintoinen ja antoisa. Se on lisännyt omaa tietämystäni ja ymmärtämystäni koulussa tapahtuvasta muutoksesta ja niistä tekijöistä, jotka hidastavat tätä muutoskehitystä. Oma työtäni ja kouluni toimintaa katson uudesta näkökulmasta ja toivon, että tutkimusprosessin aikana pohtimat ajatukseni eivät jää vain tämän tutkimusraportin sivuille, vaan näkyvät käytännön työssäni. Tämä tutkimusprosessin kautta on teorian merkitys käytännön tukena auennut minulle uudesta näkökulmasta. Luokkahuonetoiminnan muuttumattomuus ja opettajatiimien toiminnan vaikutus työn kehittämiseen ovat niitä tutkimuksen mukanaan tuomia haasteita, joihin tämä tutkimus ei vastaa, mutta joista aukeaisi uusia jatkotutkimushaasteita. Vuosiluokattomuuden muotojen kehittyminen nykyisten toimintojen vakiintuessa kokeilukouluissa olisi toinen haasteita antava lisätutkimusalue.

Vuosiluokattomuuden toteuttamista ei voi verrata raiteita pitkin kulkevaan junaliikenteeseen, vaan pikemminkin purjehtimiseen. Merikortista löytyy samoja kiintopisteitä kaikille purjehtijoille, mutta väylän valinta on purjehtijan käsissä – toki kareja kiertäen. Tämän tutkimuksen käyttökelpoisuutta tarkasteltaessa, voisi sen nähdä tuovan muutamia väylämerkkejä lisää yhteiseen merikorttiin. Maantie- ja junaliikenteen käyttäjien lisäksi koulumaailma tarvitsee purjehtijoita.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, R. H. & Pavan, B. 1993. Non-gradedness, Helping It to Happen. Lancaster, Pennsylvania: Technomic.
- Apajalahti, M. & Kartovaara, E. 1995. Vuosiluokkiin sitomaton opetus eri oppilaitosmuodoissa: lähtökohtia ja kehitysnäkymiä. Kehittyvä koulutus 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Apajalahti, M. 1996. Onko luokattomassa koulussa mitään järkeä? Teoksessa Merimaa, E. (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 2. Helsinki: Opetushallitus, 20–26.
- Dryden, G. & Vos, J. 1996. Oppimisen vallankumous. Suom. R. Salminen. Juva: Tietosanoma.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 1995. The New Meaning of Educational Change. 2. painos. London: Cassell.
- Fullan, M. 1996. The School as a Learning Organization: Distant Dreams. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmitt, P. (toim.) Professional Growth and Development: Direction, Delivery and Dilemmas. Tampere and Vancouver, B. C: University of Tampere and Simon Fraser University, 215–226.
- Goodlad, J. I. & Anderson, R. H. 1987. The Nongraded Elementary School. New York: Teachers College Press.
- Grimmett, P. 1994. A Cultural View of Leadership: Collegiality Re-examined. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmitt, P. (toim.) New Themes for Education in Changing World. Tampere: Career development Finland, 73–108.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Haapaniemi, T. 1996. Työyhteisön muuttuminen. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 53, 145–156.

- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1995. *Renewal in the Age of Paradox*. *Educational Leadership*, 52, 7, 14–19.
- Hargreaves, A. 1996. *Contrived Collegiality and the Culture of Teaching*. Teoksessa Ruohotie, P. & Grimmett, P. (toim.) *Professional Growth and Development: Direction, Delivery and Dilemmas*. Tampere and Vancouver, B.C: University of Tampere and Simon Fraser University, 263–289.
- Heikkinen, M. 1997. Luokaton yläaste voi synnyttää yhä enemmän syrjäytyneitä B-poikia. *Helsingin Sanomat* 16.3.1997, Kotimaa, 11.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Juva: WSOY.
- Honkala, S. 1996. *Koulussa on tarpeellisen hauskaa*. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) *Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 2*. Helsinki: Opetushallitus, 56–67.
- Honkala, S. 1997. Näin tultiin VSOP-kouluksi. Teoksessa Honkala, S. (toim.) *Koulua kolmekymmentä vuotta*. Helsinki: Roihuvuoren koulu, 39–49.
- Hytönen, J. 1995. *Ungraded Primary School and Education for Citizenship*. Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi A. (toim.) *Tutki – vertaile – arvioi. Näkökulmia opteuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 51, 24–31.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hänninen, K. 1996. *Vuosiluokaton Kärpäsen yläasteen koulu*. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) *Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 2*. Helsinki: Opetushallitus, 81–101.
- Jackson, P.W. 1968. *Life in Classrooms*. University of Chicago. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jurvansuu, R. 1996. *Organisaatiokulttuurin tutkiminen*. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) *Yksilö ja työyhteisö muutoksessa*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 53, 89–92.
- Juuti, P. 1995. *Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen*. Teoksessa Anttonen, E., Helakorpi, S., Juuti, P., Summa, H., Suonperä, M. (toim.) *Laatua kouluun*. Juva: WSOY, 18–39.

- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. JTO-tutkimuksia sarja 9. Helsinki: Johtamistaidon opisto/Työterveyslaitos.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lahti-Uotila, K.-R. & Elo P. (toim.) 1994. Akvaarioprojektin perustieto 1994-1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. Helsinki: Kouluhallituksen julkaisuja 18.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetus-suunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 88.
- Mehtäläinen, J. 1996. Vuosiluokattomuuden monet tavoitteet. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 2. Helsinki: Opetushallitus, 7-19.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSPO. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus. Tutkimuksia 2.
- Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki - vertaile - arvioi. Näkökulmia opetuksensuunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51, 32-49.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: Analyysi opetustyön ja kehityksen ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis A 512.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus.

- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Julkaisusarja B 46, 54–73.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rautiainen, M. 1996. Kohti vuosiluokatonta koulua – ala-asteen näkökulma. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 2. Helsinki: Opetushallitus, 35–45.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sandqvist, K. 1995. Åldersintegrerad undervisning. En kunskapsöversikt. 2. painos. Stockholm: HSL Förlag.
- Sarason, S. B. 1971. The Culture of the School and the Problem of Change. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weiling+Göös.
- Scheinin, P. 1995. Opetuksen arviointi. Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) Tutki – vertaile – arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51, 67–77.
- Setälä, M–L. 1994. Seireenien laulut. Muutoksen läpivienti johdon työnä. Valtion hallinnon kehittämiskeskus ja Tampereen aluetyöterveyslaitos.
- Stachon, K. 1997. Tietoyhteiskunta on nuori yhteiskunta. Teoksessa Stachon, K. (toim.) Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 7–21.
- Stenbäck, I. 1996a. Ala- ja yläasteen yhdistämistä kokeilee muutama vahva koulu. Helsingin Sanomat 31.10.1996, Kotimaa, 5.
- Stenbäck, I. 1996b. Luokaton on kielletty termi. Helsingin Sanomat 8.12.1996, Kotimaa, 7.
- Sundell, K. 1995. Åldersindelat eller åldersblandat? Forskning om ålderssammansättningens betydelse i förskola och grundskola. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatus tieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001-projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 111.
- Syrjäläinen, E. 1994a. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 65–109.

- Syrjäläinen, E. 1994b. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Tella, S. 1994. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä, osa I. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 124.
- Tornberg, A. 1994. Opettajan ajattelun tutkimuksesta. *Kasvatus* 1, 20–29.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 5–6, 387–389.
- Vartiainen, M. 1995. Koulu yhteisö ja koulun johtaminen muutosten edessä. Kirjallisuuskatsaus. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 6.

LIITE 1: Teemahaastattelun teemat

1. Henkilötiedot ja opettajahistoria.
2. Nykyinen luokka ja sen ryhmittely.
3. Aiemmat kokeilut.
4. Vuosiluokattomuuden ilmeneminen nykyisessä luokassa, opetusjärjestelyt.
5. Mihin opettaja pyrkii vuosiluokattomuuden avulla?
6. Vuosiluokattomuuden vaikutukset:
 - Omaan ammatilliseen kehittymiseen.
 - Arviointiin.
7. Vuosiluokattomuuden tuoma hyöty oppilaille.
8. Muutokset oppilaiden toimintakulttuurissa.
9. Vaikutukset yhteistyöhön:
 - Opettajien kesken.
 - Muun henkilökunnan kanssa.
 - Vanhempien kanssa.
10. Vaikutukset opetuksen suunnitteluun ja ajankäyttöön.
11. Väitteitä koulukulttuurista:
 - Opettajan työ on yksinäistä. Sitä leimaa yksilöllisyys, eristäytyneisyys ja yksityisyys.
 - Opettaja opettaa ja oppilas oppii.
 - Valta ja vastuu on opettajalla.
 - Koulukulttuurin muutos on riippuvainen johtamistavasta.
 - Opettajat arvoistavat vain käyttötietoa.

LIITE 2: Ryhmähaastattelun teemat

1. Vuosiluokattomuuden historia tutkimuskoulussa.
2. Vuosiluokattomuuden kehittyminen.
3. Kokemukset hidastajista/nopeuttajista.
4. Koulun ulkopuolinen tuki.
5. Mitä on menetetty entiseen nähden?
6. Tapahtuneet laadulliset muutokset, uusi toimintakulttuuri.
7. Sitoutuminen työhön, yhteistyö.
8. Vuosiluokattomuuden olemus.