933/98

839

KYNNYKSETTÖMÄÄN KOULUUN, LUOKATTOMAAN OPETUKSEEN

-tapaustutkimus joustavasta alkuopetuskokeilusta

Maarit Viitanen
Kasvatustieteen pro gradu
-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuis-
koulutus
Kevät 1998

TIIVISTELMÄ

Viitanen, M. 1998. Kynnyksettömään kouluun, luokattomaan opetukseen -tapaustutkimus joustavasta alkuopetuskokeilusta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Koulun sisäiselle kehittämiselle annetaan suuntalinjoja uudessa opetussuunnitelmassa, jonka kouluhallitus on valmistanut yhteistyössä ympäri maata olevien kokeilukoulujen kanssa. Kun päätösvaltaa ja vastuuta on hajautettu kunnille ja kouluyksiköille, on nyt tilaa painottaa koulukohtaisia opetusmuotoja. Koska tänä päivänä puhutaan niin paljon koulun muuttumisen mahdollisuudesta ja opetuksen uudistumisesta, koin tarvetta tehdä tutkimuksen juuri arkipäivän opetustyöstä. Tutkimukseni kautta halusin tarkastella uudistuuko opetus todellakin keskustelujen myötä ja miten se näkyy koulun opetuskäytännöissä.

Tutkimukseni kautta lähdin selvittämään Katajan ala-asteen erilaista esi- ja alkuopetuksen toteuttamistapaa; sen alkuvaiheita, kehittämistyötä, nykytilannetta ja tulevaisuutta. Tarkoitukseni on tämän tapaustutkimuksen kautta avata uusia näkökulmia opetukseen Katajan kokemusten kautta. Tutkimukseni on myös kritiikkiä vallitsevalle perinteiselle ikään perustuvalle luokkaryhmitykselle peruskoulussamme. Luokattomuuden perusteita on löydettävissä juuri perinteisen koulun kritiikistä ja niinpä olen tarkastellut teoreettisen ja empiirisen analyysin kautta luokattoman opetuksen mahdollisuuksia vastata näihin koulunhaasteisiin. Usein kysytään onko luokattomuudella riittävästi pedagogisia perusteita ja siksi selvitin: mitkä ovat opetuksen edut, mitkä haitat -entä kehittämisenpaikat?

Tämän aihealueen tutkimus Suomessa on vielä toistaiseksi vähäistä ja siksi olen joutunut soveltamaan tuloksia ulkomaiden malleista. Meillä on tehty lähinnä opinnäytetöitä päivähoidon ja koulutoimen yhteistyön määrästä ja siitä mitä yhteistyömenetelmiä on olemassa. On todettu, että yhteistyötä arvostetaan, mutta käytännössä tämä ei ole toteutunut. Tällä hetkellä on kuitenkin meneillään useita kehittämishankkeita ja yhteisen pedagogisen linjan hahmottelu on käynnistynyt. Kasvatustyössä on havahduttu huomaamaan yhteistyön merkitys, mutta tietoa puuttuu onnistuneista käytännön malleista.

Eri tahojen yhteistyömuotojen ja yhteistyön määrän tai sen puuttumisen tutkiminen ei ole enää tarpeen, vaan olennaisempaa on selvittää mitä kyseinen yhteistyössä toteutettava opetusmuoto merkitsee laadullisesti. Tutkimuksessani selvitin opetusmuodon vaikutuksia siinä oleville ihmisille. Keskeistä oli kokeilun eri osapuolten kokemusten kartoittaminen ja kuvaaminen sekä näiden mielipiteiden ja tutkimusvuoden havainnoinnin pohjalta tulkinnan rakentaminen. Pyrin tavoittamaan kokeilussa mukanaolevien kokemuksia, ajatuksia ja tunteita yhden lukuvuoden ajalta. Luotettavan kokonaiskuvan saamiseksi tutkimukseni koehenkilöinä oli kokeiluun osallistuvia opettajia (4 luokanopettajaa ja 1 lastentarhanopettaja), oppilaita (20) ja vanhempia (79). Tutkimuksessa pyrin saamaan esille kokeiluun osallistuvien itsensä omia ajatuksia toiminnasta. Näkökulmaa en halunnut rajata vain opettajien puolelta tulevaan tietoon, vaan kokonaisnäkemyksen ja -ymmärryksen saamiseksi otin huomioon kaikkien osapuolten kokemukset, niin lapset kuin vanhemmatkin. Tutkimuksessani pidin tärkeänä juuri sitä, että myös lapsilta itseltään kysytään, miten he koulun kokevat.

Tutkimuksen etenemisen myötä nousi erityisesti itse oppilas keskeiseksi. Lasten, vanhempien ja opettajien näkökulmien kautta selvitin opetuksen merkitystä lapselle. Eri menetelmin saatua tietoa kokosin laittamalla esille nousevat eri näkökulmat keskustelemaan keskenään. Omassa tutkimustehtävässäni painotin eri näkemyksien arviointia ja tarkastelin niitä suhteuttaen merkityksiä keskenään. Tutkimusmenetelminä olivat teemahaastattelut, kysely ja osallistuva havainnointi.

Tutkimukseni kautta hain vastauksia seuraaviin ongelmiin: Miten kokeilulle asetettuihin tavoitteisiin on päästy? Mitä merkityksellistä kyseisen opetuksen kautta on saavutettu ja millaisia ongelmia on kohdattu? Mitkä ovat opetuksen onnistumisen edellytykset ja miten opetusta on jatkossa kehitettävä?

Lukuvuoden kestävän prosessini keskeisenä pyrkimyksenä oli tavoittaa opetuksen arkipäivä ja tutkimusvuoteni kautta selvitin mikä on kokeiluhankekoulun arkitodellisuus. Luokattoman opetuskokeilun vahvuuksiksi nousivat opetuksen joustavuus, oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö suunnitteluineen ja toteutuksineen, sosiaalisuuden lisääntyminen oppilaiden kesken, työ- ja opiskelumotivaation lisääntyminen sekä opettajien vahvuuksien ja tiimityön hyödyntäminen.

Vaikeuksina kyseisessä opetusmuodossa ovat oppilaiden vaihtuvat ryhmät, kilpailu, siirtyminen 3. luokalle ja oppilaan etenemisen seuranta. Kehittämisenpaikkoina nousivat esille oppilaiden huomioiminen suunnittelu- ja tavoitteidenasetteluvaiheessa, opetusmenetelmien ja arvioinnin kehittäminen sekä oppilaiden ryhmittelyn pohtiminen. Vanhempien asiantuntemuksen hyödyntäminen ja oppilaiden ottaminen mukaan heitä itseään koskevien asioiden käsittelyyn olisi syytä huomioida jatkossa yhä enemmän.

Tutkimus liittyy tärkeään koulun opetuksen kehittämiskokeiluun ja niinpä uskon sillä olevan hyötyä myös käytännön näkökulmasta. Tapauskohteestani löytyy myös traditionaalista opetusta ja kehittämisen paikkaa, mutta koulussa on sisällä muhimassa mahtava kehittämishanke. Positiivisia nytkähdyksiä eteenpäin on todellakin tehty ja selvä liike on havaittavissa. Matkalla ollaan jonnekin -ja tämän tutkimukseni kautta selvitin minne, miten ja mitä se merkitsee opetuksen laadullisuutta ajatellen?

Minulle tutkimuksen tekijänä tämä tutkimus oli ammatillisen kasvun väline tulevassa opettajan työssäni ja itseni kehittämisessä. Tutkimuksen tekoni loppuvaiheessa olin jo mukana työelämässä ja niinpä sain peilata näitä tutkimuksessa esiin nousseita toiminnan perusteita omaan käytännön toimintaani.

Asiasanat: *luokattomuus, vuosiluokaton opetus, alkuopetus, joustava koulunaloitus*

the nongraded school, the ungraded school, multiaged class, åldersintegrerad grup, åldersblandad klas, årskurslös undervisning

ALKUSANAT

Haluan kiittää Katajan ala-asteen oppilaita, oppilaiden vanhempia, tutkimuskoulun opettajia sekä muuta henkilökuntaa hyvästä yhteistyöstä. On ollut todella hienoa tehdä tutkimustyötä koululla, jossa ihmiset ovat osoittaneet niin avointa ja kiinnostunutta asennetta minua ja tutkimustani kohtaan. Ilman teidän yhteistyöhalukkuuttanne ja innostuneisuuttanne olisi tutkimukseni ollut mahdoton suorittaa. Kiitos siitä, että avasitte ovenne ja mielenne minun tutkittavakseni.

Suuret kiitokset haluan myös antaa ohjaajalleni Kari Kiviniemelle ja muille Chydenius-Instituutin opettajille sekä opiskelukavereilleni, jotka ovat minua tukeneet, ohjanneet ja kysenalaistaneetkin tutkimusprosessiani. Kiitos, että olette opastaneet minua pitämään silmäni avoimina ja kriittisinä. Monet yhdessä vietetyt keskusteluhetket ovat ohjanneet ja tukeneet työni edistymistä.

Vilpittömät kiitokseni haluan osoittaa myös aviomiehelleni Jarille, pikku-Villelle ja kotiväelleni. Kiitos tuesta, kannustuksesta ja kärsivällisyydestä.

...Yksin tästä tutkimuksesta tuskin olisi tullut mitään...

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO 1

2 KOULU MUUTOSPAINEESSA 2

2.1 Koulun kehittämisen yleiset haasteet 2

2.2 Akvaariokouluna koulukokeilussa 4

3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHDENTYMINEN 6

4 VUOSILUOKKIIN SITOMATON OPISKELU 10

4.1 Joustava koulunaloitus ja luokaton alkuopetus 17

4.2 Lapsikeskeisyys, reformipedagogiikat ja luokattomuus 19

5 TUTKIMUSPROSESSIN ETENEMINEN
-alkuvaiheista tutkimuksen suorittamiseen 23

5.1 Yleiset metodologiset lähtökohdat 23

5.2 Tutkimuksen tavoitteet ja ongelmanasettelu 25

5.3 Tutkimuskohteen esittely 28
5.3.1 Tapauskoulun kuvaus 28
5.3.2 Tutkimuksen kohdejoukko 29

5.4 Tutkimusmetodit 30
5.4.1 Kysely 31
5.4.2 Teemahaastattelu 31
5.4.3 Ryhmäkeskustelu 32
5.4.4 Havainnointi 33

5.5 Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta 35

5.6 Tutkimuksen luotettavuus 39

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET 42

6.1 "Mihin suuntaan menossa..." 42
6.1.1 Kokeilun alkuvaiheen hämmennys
6.1.2 Opetuksen tavoitteet ja niiden saavuttaminen 45

6.2 "Tuulen mukana..." 59
-opetuskokeilun edut
6.2.1 Yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen 59
6.2.2 Joustavuus ja avoimuus 68
6.2.3 Sosiaalisuus 72
6.2.4 Opettajien välinen yhteistyö 76
6.2.5 Työmotivaatio ja innostuneisuus 77

6.3 "Tuulta vastaan..." 81
-opetuksen ongelmat ja kokeilun vaikeudet
6.3.1 Oppilaiden ryhmittely 82
6.3.2 Siirtyminen 3. luokalle 85
6.3.3 Oppimisen seuraaminen 86
6.3.4 Kilpailu 89

6.4 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen onnistumisen edellytykset 91
6.4.1 Uusi oppimis- ja tiedonkäsitys 92
6.4.2 Opettajan rooli 93
6.4.3 Opettajan innostuneisuus, oma halu ja yhteistyökyvykkyys 95
6.4.4 Koulun johtaminen 98
6.4.5 Vaatimukset vanhemmille ja oppilaan mukautumiskyky 100
6.4.6.Katajan opetusstruktuuri 101

6.5 Opetuksen kehittämishaasteet Katajan ala-asteella 102
6.5.1 Opettajako vain suunnittelee? 103
6.5.2 Koulun opetusmenetelmät tavoitteita tukeviksi 108
6.5.3 Arvioinnin kehittäminen 112
6.5.4 Yhteistyö ja tiedotus 117
6.5.5 Koko koulu luokattomaksi? 119

7 POHDINTA 123

LÄHTEET 128

LIITTEET

"Tärkeintä maailmassa
ei ole se, missä olemme,
vaan mihin suuntaan
olemme menossa.

Satamaan päästäksemme
on meidän purjehdittava,
joskus tuulen mukana
ja joskus sitä vastaan.

Mutta,...
purjehdittava meidän on,
ei ajelehdittava
eikä
seisottava ankkurissa."

1 JOHDANTO

Koulun kehittämisen haaste on ajankohtainen, sillä opetushallituksen laatimassa opetustoimen rakenteellisen kehittämisen toimenpideohjelmassa hahmotellaan suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeisiä piirteitä vuoteen 2000 mennessä. Kehittämistavoitteilla pyritään koulujärjestelmän laadulliseen kehittämiseen, jolloin esim. koulun aloittamisikä liukuisi 6-8 vuoden välillä, hallinnollisesta jaosta ala- ja yläasteeseen luovuttaisiin, ja peruskoulussa ja lukiossa siirryttäisiin luokattomuuteen. Koska aika on asetettu uudistuksille alttiiksi, on olennaista tutkia tämän päivän kehittämishankkeita.

Kun suuntauksena on valtakunnallisen ohjauksen vähentäminen ja paikallisen päätösvallan lisääminen, tulisi koulujen pyrkiä hyödyntämään olemassa olevia mahdollisuuksiaan. Keskeisinä koulutuspoliittisina tavoitteina on lisätä opintojen yksilöllisyyttä ja valinnaisuutta. Koulutusjärjestelmää pyritään saamaan sekä rakenteellisesti että toiminnallisesti joustavammaksi.

Vuosiluokkiin sitomaton opetus on yksi keino päästä kohden näitä tavoitteita. Vuosiluokattoman opetuksen tarjoamien mahdollisuuksien ja ongelmakohtien selvittäminen edellyttää kuitenkin pitkäjänteistä kehittämis- ja tutkimustyötä. Kokeiluja ja kehittämishankkeita on tarpeellista tutkia, sillä vain niihin perehtymällä voidaan selvittää tällaisen opetuksen vaikutuksia ja sen tarjoamia mahdollisuuksia. Joustava koulunaloittaminen ja luokaton eteneminen opetuksessa ovat ajankohtaisia aiheita, mutta tällä hetkellä tutkimuksia alalta ei juurikaan löydy. Kokeiluista on olemassa lähinnä vain raporttityyppisiä esittelyjä, joilla ei sinänsä ole tutkimuksellista arvoa. Kehittämishankkeita onkin kannustettu tutkimaan toimintaansa, sillä tapaus- ja toimintatutkimukset ovat odotettuja tiedon tuojia uusista hankkeista. Tutustumalla nyt yhteen käynnissä olevaan kokeiluun kokonaisuudessaan pyrin kartoittamaan tämän työmuodon soveltuvuutta alkuopetukseen. Tutkimukseni voi olla rohkaisemassa esi- ja alkuopetuksen yhteiselle kehittämiselle yhä laajemmalti.

Katajan ala-asteen kokeilussa käyn läpi tämän koulun nykytilannetta, kokemuksia ja hahmottelen yhtä mahdollisuutta toteuttaa tällaista opiskelua. Tarkastelen sen toteuttamisen edellytyksiä ja tuon esille toimenpiteitä sen kehittämiseksi. Tapaustutkimukseni on kuvaus lukuvuoden 1995-96 opetuksesta sellaisina kuin tutkimuskoulun opettajat, oppilaat ja heidän vanhempansa kokeilun ovat kokeneet. Tutkimukseni kautta käydään läpi kokeilun toteutusprosessia katsoen myös eteenpäin tämän päivän kokemuksien kautta. Tutkimuksessani kuvailen luokattoman alkuopetuksen mahdollisuuksia ja selvitän mahdollisia puutteita ja vaikeuksia opetuksen toteuttamisessa. Kouluja on kannustettu profiloitumaan omaleimaiseen toimintaan. Näin myös tapauskouluni on hakenut linjaansa -ja löytänytkin jotain hyvin olennaista.

Oman graduni kautta haluan hankkia sellaista tietoa, jota opettajan työssä tarvitsen. Tutkimuksen idea on käytännön kokemuksesta herännyttä kehittämistarvetta. Itselläni on myös halu soveltaa opittuja tietoja tulevassa työssäni. Tutkimukseni toivon herättävän kasvatuksen alalla työskenteleviä ihmisiä pohtimaan omaa toimintaansa, näkemään vaihtoehtoisia ratkaisuja ja kenties innostamaan opettajia suorittamaan oman työnsä reflektiivistä arviointia ja käytännön kehittämistä oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen kautta. Tämän tutkimuksen avulla voi peilata omaa itseään ja opetustaan, katsoa työtään toisesta näkökulmasta ja uudessa valossa miettien omia mahdollisuuksia tämän tyyliseen opetusprosessiin.

2 KOULU MUUTOSPAINEESSA

2.1 Koulun kehittämisen yleiset haasteet

Opetuksen kehittämispyrkimyksistä huolimatta monet koulun sisäiset työtavat ovat yhä jähmettyneet paikoilleen: 45 minuutin oppitunnit pirstovat päivää, opettajajohtoiset työtavat hallitsevat tunteja, eriyttäminen on vähäistä jne. Koulun muuttumattomuuden problematiikasta kertovat lukuisat tutkimukset, jotka osoittavat miten pitkään pysyneet perinteet toistuvat yhä samanlaisina koulusta toiseen. Tyypillisiä kouluopetuksen piirteitä ovat mm. opettajan puheen suuri määrä, luokan vuorovaikutusrakenne tiettyine pysyvine oppilaan ja opettajan rooleineen, oppilaiden passiivisuus, oppimateriaalisidonnaisuus, oppiaineksen sirpaletieto sekä ikä- ja vuosiluokkarakenne. Tällaiset vankasti koulumaailmaan juurtuneet järjestelyt voivat antaa vain vähän mahdollisuutta yksilölliselle onnistumiselle ja viihtymiselle. (esim. Miettinen 1990.)

Olisi pohdittava mitä lapset todellisuudessa oppivat eikä mitä on suunniteltu lasten oppivan. Oppivatko he olemaan hiljaa, olemaan kysymättä, unohtamaan yksilöllisyytensä, luottamaan ulkoapäin tulevaan arviointiin kykenemättä omaan itsearviointiin jne. (Rinne 1986, 361-371.) Piilo-opetussunnitelman paljastaminen voi nostaa esille opetuksessa vaikuttavia asioita. Oppivatko yksilöt sosiaalisuutta, jos oppilaat vain kilpailevat keskenään? Lisääntyykö yhteistoiminnallisuus mikäli istutaan erikseen opettajan vaatiessa ehdotonta hiljaisuutta? Entä kehitytäänkö ottamaan vastuuta omasta oppimisesta, jos vain opettaja suunnittelee ja arvioi oppimista?

Oppilaiden välisistä kehityksellistä eroista nousseet pedagogiset ongelmat on nähty helposti nimenomaan oppilaiden ongelmina eikä koulun ongelmina ja muutosprosesseilla on koetettu vaikuttaa ensisijaisesti oppilaaseen. Useat koulu-uudistukset puolestaan on pyritty integroimaan vanhaan järjestelmään ja niiden vaikutukset ovat jääneet vähäisiksi. Esimerkiksi ohjelmoitua opetusta kokeiltiin perinteisessä luokkajakoisessa koulussa eikä mitään merkittävää muutosta saatu aikaan (Nagy 1989, 43).

Voimakas koulukritiikki korostaa tarvetta koulun muuttamiseen eikä koulun rakenneuudistusten tule koskea vain ulkoisia puitteita. Kun useat uudistuspyrkimykset on tehty vanhan järjestelmän sisällä ja vallitsevan koulujärjestelmän ehtoja noudattelemattomat muutospyrkimykset on hylätty liian radikaaleina, kritiikkiä koulua kohtaan esitetään edelleen. Muuttuvassa yhteiskunnassa on myös koulun otettava vastaan uusia haasteita ja muotoja. Koulutuksen tulee kyetä vastaamaan yhteiskunnan nopeutuviin muutoshaasteisiin, jolloin koulun kehittämisen tulee olla jatkuva prosessi ja kasvattajilta edellytetään uskoa muutoksen mahdollisuuteen. Opettaja, joka pyrkii tehostamaan opetus- ja kasvatustyötään, etsii jatkuvasti uusia ja yhä tarkoituksenmukaisempia keinoja käyttöönsä. (Somerkivi 1983, 87; Lyytinen 1986, 350.)

Lähtökohtana peruskoulun kehittämiselle on peruskouluasetuksen 7 §, jossa korostetaan sitä, että opettajakunnan tulee kehittää ja eheyttää koulun kasvatusta ja opetusta. Vuosille 1991-1996 laaditussa Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (1991, 7) todetaan, että "peruskoulua kehitetään toiminnallisesti nykyistä joustavammaksi, jolloin on mahdollista luopua myös peruskoulun rakenteesta ja toiminnallisesta jaosta ala- ja yläasteeseen."

Peruskoulun sisällöllinen uudistaminen on alkanut opetushallituksen vahvistaessa uudet opetussuunnitelman perusteet 1994, jolloin kunnille on annettu lisää päätösvaltaa itsenäisesti organisoida koulunsa toimintaa hallinnollaan, kehitystyöllään ja profiloitumisellaan. Näin on mahdollista luoda entistä joustavammat puitteet hyödyntää paikallisia opetusjärjestelyjä ja uudet koulukohtaiset opetussuunnitelmat voivat motivoida myös opettajia elävämpään yhteistyöhön ja työtoveruuteen "meidän koulun" kehittämiseksi.

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksen esityksessä (Komiteanmietintö 1996:4, 54-66) on tavoitteena koota ja selkeyttää nykyistä koulutusta koskevaa lainsäädäntöä, joka on hajanaista ja osittain myös vanhentunutta. Lakiehdotuksen tarkoituksena on myös lisätä mahdollisuuksia joustaviin koulutusjärjestelyihin; kehittää opetustoimen joustavuutta ja tehokkuutta ja tehostaa oppilaiden ja vanhempien valinnanmahdollisuuksia. Kehittämistoiminnassa 1990-luvulla painotetaan opetuksen yksilöllistämistä, herkkyyttä reagoida muutoksiin ja eri oppilaitos- ja koulutusmuotojen välisten raja-aitojen madaltamista.

Tutkimukseni kannalta merkittävimmät sisällölliset uudistukset esityksessä ovat: lapsen oikeus maksuttomaan esiopetukseen ja luopuminen peruskoulun jakamisesta ala- ja yläasteeseen. Peruskoulun pituus ja pääsääntöinen alkamisikä säilyisivät ennallaan, mutta kouluuntuloa joustavoitettaisiin nykyisestään, jolloin oppilaiden koulukypsyyden ja huoltajien toivomusten perustella kouluuntuloikä vaihtelisi enemmän. Tavoitteena olisi se, että koko ikäluokka osallistuisi vuoden pituiseen esiopetukseen ennen peruskoulun alkua kunnan päättäessä annetaanko esiopetus peruskoulun vai päivähoidon yhteydessä. Tällainen esiopetuksen joustava toteutuminen edellyttää yhä suurempaa yhteistyötä koulujen ja päiväkotien välillä. (ks. Komiteanmietintö 1996:4, 59-64.)

Vuosia 1995-2000 koskevassa kehittämissuunnitelmassa esitetään, että ala- ja yläasteen hallinnollinen raja poistetaan ja vuosiluokkiin sitomaton opetus tehdään mahdolliseksi. Perusopetuslaki ei aseta estettä määritellä peruskoulun tuntijakoa yhtenäiseksi kaikkia vuosiluokkia koskevaksi, jolloin jaosta luopuminen mahdollistaisi siirtymisen perusopetuksessa yhä enemmän kokonaisopetukseen ja luokattomuuteen. (Komiteanmietintö 1996:4, 64-66.) Vaikka uusi tilanne antaa mahdollisuuden joustavampiin opetusjärjestelyihin, on opiskelu kuitenkin yhä edelleen suurimmilta osin vuosiluokkasidonnaista. Jatkuvalle koulutukselle rakentuva koulujärjestelmä mahdollistaisi opintojen aloittamisen ja etenemisen yksilöllisesti ja joustavasti.

2.2 Akvaariokouluna koulukokeilussa

Peruskoulun kehittämistyö nivoutuu osittain erilaisiin koulukokeiluihin, vaikka muutos koulumaailmassa on hidasta ja kehittämishankkeiden läpivieminen kestää useita vuosia, kokeilut ovat kuitenkin aina hyödyllisiä ja tavoiteltavia (Lonkila & Mikkola 1991, 95).

Opetushallitus on käynnistänyt akvaariokokeiluprojektin, jonka toiminta-ajatuksena on "tukea opettajia, oppilaitoksia ja kuntia aktiiviseen yhteistoimintaan ja itseohjautuvuuteen perustuen oppimisen laadun kehittämiseen sekä edistää innovaatioiden leviämistä" (Akvaarioprojektin perustieto 1995-1996, 3). Akvaarioprojektiin liittyen opetusministeriö antoi keväällä 1994 kokeiluluvan useille kymmenille peruskouluille. Lupa koskee joustavien opetusjärjestelyjen, yksilöllisen opetuksen ja oppilasarvioinnin kehittämistä peruskoulun ala- ja yläasteella sekä peruskoulun ala-asteen ja yläasteen toiminnallisen ja rakenteellisen rajan madaltamista. Näistä kokeilua toteuttavista kouluista yksi on tutkimukseni tapauskoulu.

Akvaariokoulujen kautta uudistukset nojaavat voimakkaasti kenttään, sillä kehittelytyötä on siirretty kouluille. Akvaariohankkeessa sovellettu kehittämisote korostaa kuntien ja koulujen omatoimista aktiivisuutta ja halua panostaa kokeiluun. Koulujen säännöllinen palaute opetushallitukselle on olennaista, sillä akvaariokoulut toimivat näin eräänlaisina ennakkotapauksina, joiden kokemusten avulla pyritään saamaan toimintamalleja käytännön työhön. Tässä akvaariokoulujen ja opetushallituksen uudessa vuorovaikutusmallissa opetussuunnitelman perusteita laaditaan kentältä tulevan palautteen pohjalta. Opetushallitus perustelee akvaariokokeilua mm. sillä, että perusteiden toimivuutta voidaan testata käytännössä ennen niiden lopullista vahvistamista. (Opetushallituksen muistio, 12.8.1992.) Valtakunnan tasolla kokemukset kootaan ja niiden pohjalta tehdään johtopäätöksiä, jotka palautuvat kentälle ainakin osittaisina valtakunnan tason päätöksinä. Kun vallalla on tällainen induktiivinen kehittämisote on kummallista, ettei tapauskoulustani raportoida tuloksia eteenpäin. Kokeilun kirjallinen seuranta olisi ehdottoman tärkeää tulevaisuutta ajatellen, sillä yksittäisten koulujen kokemukset olisi merkittävyytensä vuoksi saatava talteen. Akvaariokoulujen omaleimaiset ratkaisut nähdään rikkautena ja merkittävinä mahdollisuuksina, sillä uuden idean koetteleminen käytännön arkityössä vaikuttaa sen edelleen kehittelemiseen.

Uudistusten aikaansaaminen koululaitoksen piirissä edellyttää myös teoreettista pohdintaa ja suunnittelua. Mm. Hytönen (1992, 171-175) arvioi suomalaista lapsikeskeistä kasvatusta, sillä useat kokeiluraportit eivät täytä tieteellisen julkaisun kriteerejä lainkaan. Sisältönä on vain kokeilevien opettajien kuvauksia siitä, mitä oppilaiden kanssa on tehty. Opetuksen käyttökelpoisuutta vakuutetaan, mutta sitä ei osoiteta toimivaksi tieteellisin keinoin eikä kokeiluissa analysoida toiminnan teoreettista perustaa. Kokeiluja jatkettaessa ja uusia aloitettaessa onkin tiukennettava tuloksien raportointia ja laadittava kokeiluille niiden toiminta-ajatusta jäsentävä teoreettinen viitekehys.

Myös Hämäläinen arvostelee suomalaista koulunkehittämisajattelua ja toimintaa sen epäteoreettisten perusteiden johdosta tai koko teoriataustan puuttumisesta. Kehittämistoiminta lähtee yleensä liikkeelle yksittäisen opettajan tai ryhmän innostuksesta ja tämä innostus sitten puetaan milloin mihinkin koulukokeiluun. (Hämäläinen 1991, 37.)

Akvaariohenkeen kuuluu koulujen pedagoginen vapaus, itseohjautuvuus, lisääntyvä koulukohtainen harkinta ja valinnaisuuden lisääminen. Uutta hallintokulttuuria ja opetuksen laadullista kehittämistarvetta voi perustella yhteiskunnan ja työelämän muutoksilla, sillä näihin muutoksiin on myös koulun pystyttävä vastaamaan. Kun opetusryhmien muodostamisen päätösvalta on siirtynyt ala-asteelle, voi nyt pedagoginen joustavuus lisääntyä opetusjärjestelyissä ja koulujen omaa asiantuntemusta pystytään hyödyntämään päätöksenteossa. Jotkut koulut ovatkin hyödyntäneet uudet toimimisen mahdollisuudet aktiivisesti kyeten joustavaan opetuksen uudistamiseen. Kuitenkin vain harvat kunnat ja muutamat koulut ovat kyenneet muuttumaan ja omaksumaan pedagogisen joustavuuden periaatteen koulun resurssien suuntaamisen ja opetusryhmien muodostamisen lähtökohdaksi. Tämä merkitsee koulujen välisten erojen lisääntymistä työskentelyn moniilmeisyydessä ja virikkeisyydessä. (Kari 1988, 10.)

Innovaatiotoiminnan systemaattisuutta korostaa toiminnan tietoisuus, tarkoituksellisuus ja järjestelmällisyys. Piipon (1974, 1) mukaan toiminnan tavoitteena on tehdä koulutuksesta aikaisempaa parempaa, mutta Dalin (1978, 16-17) puuttuu myös kysymykseen paremmuudesta. Hänen mukaansa todellisilla muutoksilla ei ole samanlaista vaikutusta kaikkiin ihmisiin. Kun innovaatiolla pyritään johonkin parempaan, on olennaista huomioida kenen kannalta parempaan. Voiko yleensä olla uudistusta, joka olisi parempi kaikille tai josta kaikki hyötyisivät. (Dalin 1978, 16-17; Niinistö 1980, 29.) Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksenkin vaikutuksia on tutkittava opetukseen osallistuvien näkökulmista; ketä opetusmuoto hyödyttää, ketä mahdollisesti ei?

Dalin (1978, 20-23) näkee muutoksessa kolme keskeistä piirrettä, jotka ovat myös vaikuttaneet minun tutkimukseni viitekehykseen. 1) Muutos on prosessi ja tämä muutostapahtuma vaatii aikaa. Tähän pohjautuen näen myös minä opetuskokeilun prosessina, jossa analysoin opetuksen tavoitteita, käytännön toteutusta ja koko projektin arviointia. Tutkimusprosessin aikana peilaan kokeilun alkuvaihetta ja tämän päivän tilannetta toisiinsa. 2) Muutos on koko yhteisöön vaikuttava ilmiö ja 3) muutos on multidimensionaalinen ilmiö. Näin myös tapauskouluni kouluyhteisön toimintaa ja opetuksen vaikutuksia on mahdotonta ymmärtää ilman tutustumista yksilöiden ja ryhmien yhteyttä toisiinsa. Muutoksen ymmärtäminen vaatii tarkastelua eri näkökulmista. (vrt. Dalin 1978, 20-23.)

Innovaation päämäärien saavuttamiseksi on olemassa erilaisia strategioita. Dalin (1973, 43) mainitsee induktiivisen ja deduktiivisen menettelytavan, jolla pyritään saavuttamaan haluttu päämäärä koulutusjärjestelmässä. Luokattoman opetuksen kehittämisessä on strategiana juuri induktiivinen malli. Mallin lähtökohtana ovat kentällä tapahtuvat uudistuspyrkimykset, ideointi ja innovointi. Kentällä on käynnissä useita erilaisia kokeiluja, eri projekteista tehdään johtopäätöksiä ja luokitteluja ja näiden pohjalta pyritään luomaan sopivia hallinnollisia puitteita innovaatiotoiminnalle.

Uudistamistyössä on tärkeää, etttä koko systeemi on itseuudistuva eli siihen sisältyy jatkuvaa arviointia ja joustavuutta muuttua. Ei ole järkevää suosia uudistamista ja kokeilua vain itse uudistamisen ja kokeilun vuoksi, vaan uudistamisen tulisi olla todella keino ratkaista ongelmia ja kehittää opetusta laadullisemmaksi (CERI 1973, 19-20.) Koulun uudistumis-

mielisyyden säilyttäminen ja tukeminen on tietysti tärkeää, mutta muutoksen tulee pohjata todelliselle reflektiivisyydelle. Katajan ala-asteen ensimmäisiä opettajapalavereita havainnoidessani herätteli minua tutkijana juuri erään opettajan kommentti: "Eikö meidän pitäisi keksiä jotain uutta, kun tää on kokeilukoulu ja nyt on samassa kun silloin..."

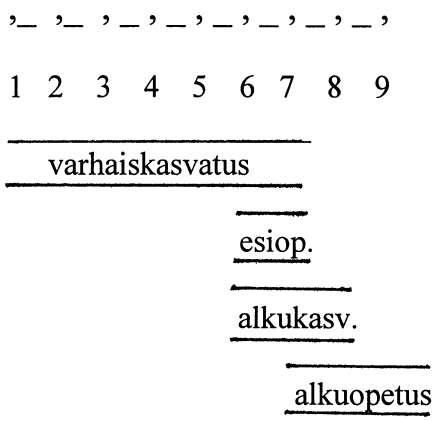
Koulun realistinen, systemaattinen ja jatkuva kehittäminen edellyttää tietoa koko koulun toiminnasta eivätkä tuloksellisuuden mitoiksi riitä tällöin määrälliset tuotokset. Opetuksen kehittämiseksi on saatava tietoa itse koulutusprosessin todellisuudesta ja sen tuotosten laadusta. Kvalitatiivisen arvioinnin edustamassa prosessiarvioinnissa ollaan kiinnostuneita juuri tapahtumien kulusta ja kehittymisestä kohti tavoitteita. Prosesiarvioinnin menetelmänä on havaintojen tekeminen ja osallistujien näkemysten selvittäminen. (Lyytinen, Jokinen & Rask 1989, 1-2.)

Tutkimusten mukaan (Lyytinen ym. 1989, 28-30) tuloksellisesti toimivan koulun laadulliseksi piirteiksi nousee selkeä käsitys koulun perustehtävästä, sisäistynyt tavoitetietoisuus ja haasteelliset oppimiseen ja sen laatuun kohdistuvat odotukset. Olennaisia ovat vahva pedagoginen johtajuus, oppilaiden edistymisen jatkuva seuranta, turvallinen ja hyvin järjestetty oppimisympäristö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.

Uudistavaan toimintaan liittyy aina tietysti ongelmia, riskejä ja epävarmuuden sietoa, mutta rohkealla kokeilulla ja omaperäisellä soveltamisella voidaan tehdä myös arvokkaita didaktisia löytöjä.

3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHDENTYMINEN

Varhaiskasvatus on alle kouluikäisille suunnattua toimintaa, johon kuuluu osana esiopetus. Alkuopetuksella puolestaan tarkoitetaan peruskoulun 1-2 -luokkien opetusta. Alkukasvatus sisältää sekä kuusivuotiaiden että alkuopetusikäisten kasvatuksen. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 3; Ojala 1993, 11.)



KUVIO 1. Kasvatuksen ikävuosiin perustuva ryhmittely. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 3.)

Esi- ja kouluopetusta koskevat määrittelyt pohjautuvat tarkasti ikään. Lapset on perinteisesti määritelty eri kasvatusryhmään kuuluvaksi ikävuosiensa perusteella. Korostaahan jo peruskoululakikin (3 §), että "peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti". Tutkimukseeni viitaten nostan esille erityisesti jälkimmäisen vaatimuksen eli yksittäisen oppilaan edellytysten mukaan tapahtuvan opetuksen. Tällöin ei kuljeta koko ikäryhmälle tyypillisten piirteiden rajoissa. Samanikäiset oppilaat eivät välttämättä ole samassa kehitysvaiheessa, vaan kunkin oppilaan kehitystaso, kokemukset ja kehityshistoria ovat sangen yksilöllisiä. Peruskoululain velvoittamana on keskityttävä sen oppimiseen, mihin lapsella on juuri sillä hetkellä parhaat edellytykset ja valmiudet. Yhden ikäluokan kasvatusta ei pidä erottaa jyrkästi sitä edeltävästä eikä sitä seuraavasta kasvatustoiminnasta.

Varhaiskasvatus, esiopetus ja alkuopetus luovat pohjan elinikäiselle kasvatukselle. Näiden integraatio on tärkeä, sillä johdonmukaisuuden ja jatkuvuuden takaamiseksi kaikki oppimisen muodot on suhteutettava ja nivellettävä toisiinsa. Esi- ja alkuopetuksen yhdentyminen, yhteiset periaatteet, aikuisten käytännön toiminta ja teot mahdollistavat lapsen tarpeista lähtevän koulun aloittamisen ja opiskelun etenemisen. Saumattoman jatkuvuuden saavuttamiseksi edellytetään kasvatuksen yhteistä arvopohjaa, yhteistä tavoitteiden asettamista ja yhteneväistä näkemystä lapsen kehityksestä.

Koulunaloituksen ei tule olla hyppy kasvuympäristöstä toiseen. Siirtymisen helpottamiseksi esiopetus nähdään merkittävänä valmistettaessa lasta koulua varten, sillä lapsi saa esikouluvuotensa aikana valmiuksia koulutyöskentelyyn ja sopeutuu sitten myöhemmin paremmin kouluympäristöön. Hämmästyttävää on se, että yhä vieläkin nähdään koulunaloitus lapsen mukauttamisena kouluympäristöön. Onko se kouluun valmentavaa toimintaa, vai osa elinikäistä kasvamista ja oppimista?

Perinteisesti esiopetusta on annettu omalla tahollaan ja alkuopetus ja muu kouluopetus on suoritettu omassa yksikössään. Esiopetuksen ja koulukasvatuksen tulee kuitenkin muodostaa lapsen kannalta yhtenäinen kokonaisuus ja tämän edellytyksenä on, että päivähoidon ja koulun opettajien kesken päästään jatkuvaan vuorovaikutukseen ja kasvatustavoitteiden kannalta yhdensuuntaiseen toimintaan. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 19-20.) Lapsen edun mukaista on, että opettaja tuntee ne lähtökohdat, joista lapsi koulutiensä aloittaa. Erilaiset kehittämishankkeet ovatkin pyrkineet löytämään keinoja yhteyden ja jatkuvuuden luomiseksi lapsen oppimisympäristöstä toiseen. Keskeistä on sillan rakentaminen kasvu- ja oppimisympäristöjen välille, sillä onnistuneen yhteistoiminnan kehittämisen kautta voidaan opetukseen ja oppimiseen saada jatkuvuutta. Esi- ja alkuopetusta pohdittaessa olisikin tärkeänä kehittämisalueena pidettävä sitä, miten varhaiskasvatuksesta ja alkuopetuksesta kehitettäisiin lasten edellytykset huomioonottava KOKONAISUUS. Tähän mennessä on keskitytty kiistelemään siitä, kenen esiopetusta pitäisi antaa. Koulu- ja sosiaalihallinnon kädenvääntöä on käyty jo vuosikymmeniä ja kokeiluja on tehty erikseen sekä koulu- että sosiaalihallinnon alaisena.

Oppilaiden lähtötaso on koulun alussa hyvin erilainen ja siksi opetuksen suunnittelun ja toteutuksen pohjana on oltava oppilaiden yksilöllinen oppimisvalmiuksien kehittäminen. Alkuopetuksen oppiaineksen tulee liittyä läheisesti lapsen aikaisempiin kokemuksiin ja muodostaa joustava jatko esiopetukselle ja kodeissa tapahtuneelle kasvatustyölle. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 5.) Esi- ja alkuopetuksen nivel muodostaa kiinnostavan ja tärkeän kehittämiskohteen.

Riihelä (1993, 9) tuo esille sen tosiasian, että esi-ja alkuopetusta kehitettäessä on usein keskitytty eri organisaatioiden, päivähoidon ja koulun yhteistyön kehittämiseen, jolloin pedagogiikan sisältö on yleensä jäänyt vähemmälle huomiolle. Tutkimukset, joihin minäkin tutkimukseni aikana olen törmännyt, käsittelevät lähinnä ihmisten mielipiteitä siitä pitäisikö yhteistyötä olla, millaisia kontakteja olisi luotava jne. Monet pro gradu - tutkielmat ovat saaneet tulokseksi, ettei yhteistyötä ole tarpeeksi; halua olisi, mutta ei aikaa jne. Ei kuitenkaan keskitytä niinkään sisällöllisiin asioihin, vaan pohditaan muotoja. Halutessani tutkia esi-ja alkuopetuksen yhdistymistä, en niinkään halunnut kiinnittää huomiota kontaktien luomiseen, vaan mennä pinnan alle; tutkia mitä tällainen opetus merkitsee, arvioida opetuksen sisältöä. Ei ole niinkään merkittävää kuka opettaa, missä ja milloin, vaan se miten opetus tapahtuu ja mitä oppijat kokevat. Oppijoita kehittämiskokeiluissa ovat niin lapset kuin aikuisetkin.

Esi-ja alkuopetuksen integraation vaikeudet on ottanut esille mm. varhaiskasvatuksen apulaisprofessori Mikko Ojala (HS 10.3.1992): "Meillä haittaavat kaksi erillistä järjestelmää, koulu ja päivähoito. Muualla Euroopassa esikoulu ja koulu ovat yleensä saman kouluhallinnon alla." Keskustelu kuusivuotiaista kohdistuu edelleen rakenteisiin, kiinnitetään huomiota vain lasten päivittäisen opetuksen rakenteeseen eikä puututa olennaiseen eli opetuksen sisältöihin.

Hytönen (1984, 35-41) korostaa, että lapsen kehityksessä ja kasvuprosessissa varhaiskasvatus ja alkuopetus eivät saa olla erillisiä vaiheita, vaikka ne hallinnollisesti ovatkin yhteiskunnan eri sektoreilla. Hän näkee esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden erilaisuuden ja nämä prosessi- ja produktitavoitteet ohjaavat erilaiseen toimintaan. Tavoitteiston ristiriitaisuudesta aiheutuu esteitä toimintojen yhtenäisyydelle hankaloittaen yhteistyötä. Esiopetuksessa erilaisuus ja yksilöllisyys sallitaan, mutta alkuopetuksessa pyritään eroja tasoittamaan.

Lyytisen (1994, 90) mukaan ristiriitaisuus on siinä, että koulutulokkaiden ominaisuudet ja koulun vaatimukset eivät ole yhteensopivia kaikilta osin. Kuusivuotiaat ovat taitavia ja idearikkaita, mutta usein heidän taidoilleen ei koulussa ole vastinetta koulumaisuuden vaatimusten rinnalla.

Jotta elinikäinen oppiminen olisi alusta alkaen kokonaisvaltainen ja jatkuva tietoja, taitoja ja mielipiteitä rakentava prosessi, tulee koulutuksen eri osien ja erilaisten kasvu- ja oppimisympäristöjen nivoutua yhteen ns. vertikaalisen integraation (Nagy 1989, 3-5) periaatteiden mukaisesti. Vertikaalisessa integraatiossa koulutus muodostaa jatkumon varhaiskasvatuksesta aikuisuuteen, jolloin perusvaiheet ovat mielekäs pohja seuraaville vaiheille ja oppimissisällöille.

Uusissa kehittämishankkeissa pyritään näkemään lapsen kehitys ja oppiminen jatkumona, jotta yhteneväisyys päivähoidosta kouluun toteutuisi. Toteutustavoiltaan kokeilut ovat omaleimaisia, mutta kaikille yhteistyöverkostossa oleville hankkeille on tunnusomaista tiivis ja vastavuoroinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä ja pyrkimys yli hallintorajojen menevään toimintaan. On herännyt tarve kehittää opetussuunnitelmaa, oppimista, opettamista ja toimintaa niin päiväkodissa kuin koulussa sekä lasten että aikuisten kannalta. Kehittämistyöllä pyritään poistamaan esteitä sosiaali- ja koulutoimen väliltä ja yhdistämään eri alojen ammattitaitoa. Keskeisenä tavoitteena on selvittää,

millainen koulu voisi lisätä oppilaan mahdollisuuksia edetä oman kehitystasonsa, tietojensa ja taitojensa mukaisesti. (Tiihonen 1994, 32-34.)

Merkittäviä ensiaskelia esi- ja alkuopetuksen integraation tiellä on saatu rohkean kokeilutoiminnan kautta. Eri alojen ammattitaitoa on hyödynnetty päiväkodeissa ja kouluissa esimerkiksi opettajavaihdon kautta, jolloin luokanopettaja opettaa joitakin aineita esikoululaisille ja lastentarhanopettaja opettaa alkuopetuksessa. Oulun normaalikoulun ala-asteella koulu ja päiväkodit tekevät systemaattista yhteistyötä lapsen kasvun tukemiseksi. Kouluuntulevien lasten koulukypsyyden ja puhevaikeuksien kartoitus ja näihin liittyvä ennaltaehkäisevä toiminta koetaan tärkeäksi. Ala-asteen erityisopettaja pitää yhden tunnin viikossa päiväkodissa ja koulun erityisopettaja ja koulupsykologi tutustuvat päiväkotikäynneillä lapsiin päivittäisten toimintojen yhteydessä. Sosiaali- ja koulutoimen ihmisten yhteistä suunnittelu- ja opetustoimintaa on kehitetty mm. koulun alkuvaiheessa samanaikaisopetuksen kautta. Lastentarhanopettajan toimiminen luokanopettajan parina ensimmäisen lukuvuoden ajan on koettu tärkeänä. (Tiihonen 1994, 34-35.)

Esi- ja alkuopetuksen yhtenäisiä tukipilareita on vahvistettava ja kokeilujen kautta on pyrittävä laajentamaan kulkuväyliä, jotta voitaisiin löytää parhaat mahdolliset toteuttamistavat. Yhteisen sillan rakentaminen on kuitenkin aloitettu ja yhtenäinen esi- ja alkuopetus etsii yhä opetussuunnitelman kautta pysyvää paikkaansa. Lummelahden (1995) mukaan luokaton koulu ratkaisisi kahden instituution ongelman. Lapsen ja koulutuksen jatkuvuuden kannalta tämä olisi edullinen koulutusmuoto. Jos esiopetuksessa päästään lapsikeskeiseen toteutukseen ja alkuopetus noudattaa myös lapsen kehitysvaiheeseen pohjautuvaa opetusta, on lapsella mahdollisuus jatkuvaan koulutukseen, vaikka laitokset kuuluisivat edelleen eri hallintoon. Esi- ja alkuopetuksen toimintaperiaate olisi sama ja koulun olisi helppo jatkaa siitä, mihin esiopetuksessa on päästy. (Lummelahti 1995, 30-34.)

Kouluopetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana on oltava oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen. Oppimisympäristön ilmapiirin tulee olla kiireetön eikä oppilaan tarvitse kohtuuttomasti mukauttaa työskentelyään toisten rytmiin. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 17.) Tämä periaate ei peruskoulussa kuitenkaan ole useinkaan käytännössä toteutunut, vaan kouluopetuksessa edetään yleensä keskitason mukaan. Tällöin hitaammat joutuvat kiirehtimään ja toimimaan kykyjensä äärirajoilla, kun taas nopeimmat joutuvat odottelemaan ja ilman opettajan perehtymistä eriyttämiseen toistamaan lisätehtäviä, jotka eivät välttämättä kehitä heitä eteenpäin.

Pienten lasten koulu

Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän loppuraportin (1994:11, 18) mukaan pienten lasten koululla tarkoitetaan esi- ja alkuopetuksen integrointia luokattomassa opetuksessa. Tämän mallin mukaan esiopetus alkaa 5-6 vuotiaana ja sen lisäksi tulee 9-vuotinen peruskoulu. Pienten lasten koulu sisältää esiopetuksen osuuden poiketen näin ollen opetusministeriön esityksestä joustavasta koulun aloittamisesta. (Sahlman 1994, 24). Ajatus pienten lasten koulun perustamisesta on lähtenyt nykyisen päivähoidon ja peruskoulun toimintojen ainakin jonkin tason integroinnista. Tarkoituksena on yhdistää

päivähoidon esiopetuksessa käytettäviä esiopetussuunnitelmien perusteita, siihen liittyviä toimintamuotoja ja periaatteita peruskoulun vastaaviin perusteisiin.

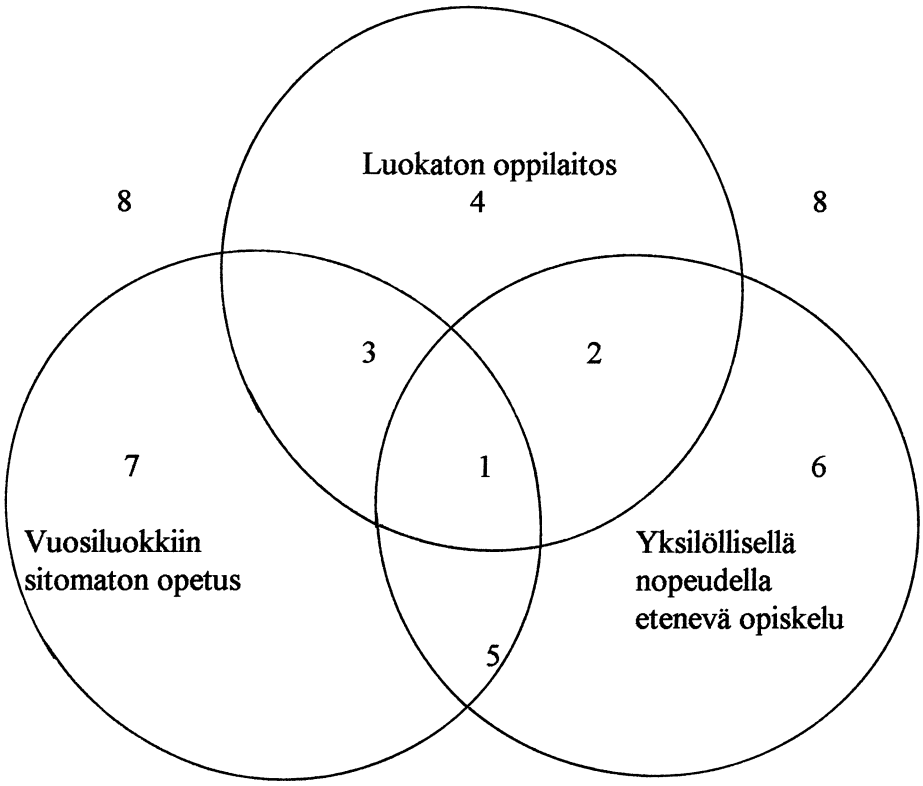
Lähtökohdiksi tälle kehityssuunnalle voidaan ottaa Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1993) ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994). Molemmissa perusteissa todetaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tärkeys, mutta niissä on toteamus molempien tahojen itsenäisestä esiopetuksen kehittämisestä. Tämä on ristiriidassa käytännön pyrkimysten kannalta, sillä järkevämpää olisi koko koulutusjärjestelmän uudelleenorganisointi ainakin esi- ja ala-asteen ensimmäisten luokkien osalta.

4. VUOSILUOKKIIN SITOMATON OPISKELU

Vuosiluokattomassa opiskelussa on kysymys opetusjärjestelyiden ja -suunnitelmien kehittämisestä sekä opetuksen didaktisesta uudistamisesta. Tällä hetkellä luokallisuus ja luokattomuus ovat kokeiluissa epämääräisiä. Yksiselitteistä määritelmää on vaikea löytää, sillä käsitteitä käytetään kirjallisuudessa hyvin väljästi. Luokattomuuteen liittyvät käsitteet ovat uusia ja yhtenäisen käytännön puuttuessa oppilaitostenkin opetusjärjestelyissä käytetään määritteitä omin tavoin. Luokallisessa oppilaitoksessa voi huomattava osa opetuksesta tapahtua eri vuosiluokkien opiskelijoista muodostuvissa sekaryhmissä ja luokattomassakin oppilaitoksessa voidaan työjärjestyksellä saada aikaan lähes täydellinen vuosiluokkiin sidottu opiskelu. Kokonaisuudessaan luokattomuutta toteuttavassa oppilaitoksessa ei jäädä luokalle, vaan eteenpäin mennään omaa tahtia eikä ikäkauteen sidottuna. Toisaalta myös luokallisesssa järjestelmässä voi olla vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tai opiskelua.

Akvaarioprojektin perustiedon (1996, 85) mukaan vuosiluokkiin sitomaton opiskelu peruskoulussa voi olla joustavaa esi-ja alkuopetusta, joustavia opetusjärjestelyjä ala-asteella, yläasteella ja yhtenäisessä peruskoulussa, jolloin painoalueena on yksilöllisen opiskelun ja sen edellytysten luominen.

Tässä tutkimuksessa tukeudun Apajalahden ja Kartovaaran (1995) määritelmiin, joissa vuosiluokkiin sitomaton opetus on jaettu kahdeksaan kategoriaan vallitsevien opetusjärjestelyiden mukaan. Erilaisia ulottuvuuksia opetukselle saadaan riippuen siitä sidotaanko opetus vuosiluokkaan vai aikaan. Kategoriat 1, 2 ja 3 ovat luokattomien lukioiden järjestelyjä ja kategoria 4 on ammatillisten oppilaitosten opetusmuoto. Oppilaitos, joka on luokallinen, mutta sallii erittäin joustavat opetusjärjestelyt, kuuluu kategoriaan 5. Kategorian 6 oppilaitos on perinteisen vuosiluokkasidonnainen, mutta kurssien itsenäinen suorittaminen mahdollistaa yksilölliset ratkaisut. Kategoria 7 on luokallinen, mutta mahdollistaa joustavien opetusjärjestelyiden avulla itsenäisen opiskelun, jolloin peruskouluun saadaan luokattomuuden tuntua. Kategoria 8 on täysin perinteistä tasatahtiin etenevää opetusta. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 19.)



KUVIO 2. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kategoriat (Apajalahti & Kartovaara 1995, 18)

Opetusministeriön kokeilupäätöksissä on linjaratkaisu, jonka mukaan luokattomuutta saa kokeilla, mutta luokallisessa järjestelmässä. Tutkimassani tapauskoulussa on muotona joustavat opetusjärjestelyt, joka on opetuksen organisointiin liittyvä järjestely, jolloin eri vuosiluokkiin kuuluvia oppilaita opiskelee ikäintegroiduissa ryhmissä. Rinnakkaisluokkien uudelleenryhmittelyssä on mukana kolmen eri alkuopetusluokan ja esikoulun oppilaita. Perinteiset vuosiluokat on edelleen olemassa, mutta ne eivät sido oppilasta tiettyyn ryhmään, vaan hän opiskelee oman yksilöllisen rytminsä mukaan toisten samantasoisten oppilaiden joukossa. Tutkimuksessani näen vuosiluokattomuuden ajoittaisena, sillä esi- ja alkuopetuksen oppilaat opiskelevat vuosiluokiltaan sekoitetuissa tasoryhmissä vain matematiikassa ja äidinkielessä. Tällöin lapsi voi edetä oman kehitystasonsa mukaan ja muutoin opiskelu tapahtuu omassa luokassa yhteisesti. Tutkimuksessani käytetään käsitteitä vuosiluokkiin sitomaton opetus ja luokattomuus rinnakkain tarkoittaen niillä osittaista joustavuutta suhteutettaessa opintoja aikaan ja yksilölliseen kehitysrytmiin oppilaan siirtyessä kuitenkin perinteisesti edelleen vuosiluokalta toiselle. Katajan ala-aste on näin vielä selvästi luokallinen oppilaitos, jossa osa opetuksesta tapahtuu vuosiluokkiin sitomattomasti. Apajalahden ja Kartovaaran (1995, 18-19) määrittelemien ryhmittelyiden mukaan Katajan ala-aste kuuluu yhdysluokkaopetuksineen kategoriaan 7.

Useissa kehittämiskokeiluissa puhutaan vuosiluokattomuudesta eli vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta tarkoittaen joko ajoittain tapahtuvaa joustavaa opetusjärjestelyä tai kokonaisvaltaisempaa koulun toimintafilosofiaa. Mehtäläisen (1994) mukaan vuosiluokkiin

vuosiluokkiin sitomaton opetus ilmenee ala-asteella lähinnä työpajatyöskentelyssä ja erilaisissa yhteisprojekteissa. Pienessä koulussa voidaan sekoittaa kaikki luokkatasot viikon mittaisiin projekteihin tai tempauksiin, jolloin esimerkiksi kuudesluokkalaiset voivat opettaa ykkösluokkalaisia. Tällöin osa töistä tehdään omalla luokalla ja osassa kaikki tekevät periaatteessa samaa asiaa ikäluokittain sekaryhmissä. Ei ole järkevää "toimia erillisissä kopeissa", kun vaihtelevien tehtävien ja luokkaryhmien sekoittamisen kautta saadaan kaikille oppilaille kasvattavia kokemuksia. (Mehtäläinen 1994, 91.)

Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa on päästy kokonaan iästä riippumattomaan etenemiseen vain kahdessa ala-asteen koulussa; Vaasan harjoittelukoulussa ja Kirkonmäen koulussa Kokkolassa. Esimerkki eri-ikäisten yhdistämisestä samaan luokkaan on Vaasan harjoittelukoulun ala-asteella alkanut Åliv-projekti, jossa ovat integroituna 5-9-vuotiaat lapset. Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus työskennellä omalla kehitystasollaan, sillä ikä ei määrää oppilaan ryhmää, vaan eri-ikäiset oppilaat työskentelevät pienryhmissä ja työpajoissa, suunnittelevat itse urakkansa ja toimintamuotonsa ja etenevät omaan tahtiinsa. Toiminnan pohjana on oma viikkosuunnitelma, jossa oppilaat suunnittelevat työnsä, työpaikkansa ja -aikansa ja tämän pohjalta joka viikko arvioivat omaa työtään. (Kronman & Malmström 1995, 15.)

Luokattomuutta toteuttavia ratkaisuja on monenlaisia, koska luokattomuus saa erilaisia merkityksiä riippuen opetuspaikasta. Oppilaitoksen käytännöstä riippuu miten tiukkaa vuosiluokkiin sitominen on; miten opiskelija sidotaan tietylle vuosiluokalle, opetus vuosiluokkiin ja opintojen eteneminen aikaan. Lukion ja peruskoulun luokattomuus-käsite on erilainen näkyen käytännön opiskelumahdollisuuksissa, sillä lukiossa mahdollistuu valinnanvapaus ja opetukseen osallistumattomuus. Peruskoulussa opiskelun eteneminen ja opetukseen osallistuminen ovat kuitenkin tiukasti sidoksissa toisiinsa ottaen huomioon oppilaiden ikä ja peruskoulun luonne oppivelvollisuuskouluna. Vaikka opiskelujärjestelyt eivät voi olla yhtä vapaita kuin esimerkiksi lukiossa, peruskoulussa voidaan käyttää erilaisia didaktisia keinoja lisäämään opiskelun yksilöllisyyttä ja ajallista joustavuutta. Eri koulu- ja oppilaitosten luokattomuuteen siirtymisessä ja kehittämisessä on kuitenkin monia yhteisiä asioita, joten peruskoulu, lukio ja ammatilliset oppilaitokset voivat ottaa oppia toisiltaan, keskustella ja kehittää asioita yhdessä. On tärkeää keskustella sisäisesti vuosiluokattomuuden mahdollisista hyödyistä ja haitoista, odotuksista ja peloista sekä miettiä miten pitkälle yksilöllisyyden painottamisessa on syytä mennä. Keskeistä on lähteä kunkin koulun tavoitteista ja pohtia yhdessä perusteita, missä mitassa ja miten opiskelua aletaan toteuttaa ja kehittää. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 16-17, 55-58.)

Vuosiluokkasidonnaisuutta tarkasteltaessa on erotettava opetusryhmät ja oppilaan opiskelu, sillä esim. peruskoulun ala-asteen yhdysluokissa annetaan opetusta eri luokilla oleville oppilaille samassa ryhmässä. Tällöin kuitenkin oppilaat opiskelevat oman vuosiluokkansa opetussuunnitelman mukaisesti, vaikka koko ryhmä käsittelisikin yhteistä aihetta. Apajalahden ja Kartovaaran (1995, 15-16) mukaan tässä ollaan kuitenkin aika lähellä vuosiluokkiin sitomatonta opetusta.

Yhdysluokkaopetuksesta tehtyjen tutkimusten valossa voidaan siinä nähdä useita positiivisia puolia, joita voidaan hyödyntää myös joustavissa opetusjärjestelyissä. Esimerkiksi Koskenniemen (1982) mukaan yhdysluokissa opettajien ja oppilaiden roolit monipuolistuvat. Yhdysluokkaopetuksella on kasvatuksellista arvoa, sillä niissä saadaan hyviä mahdollisuuksia sosiaaliseen kasvuun. Eräiden yhdys- ja erillisluokilla suoritettujen

tutkimusten mukaan yhdysluokan oppilaat ovat erillisluokkien oppilaita edellä mm. sosiaalisuudessa, itseluottamuksessa, turvallisuudentunteessa ja tasapainossa. Nuoremmat oppilaat oppivat sosiaalista käyttäytymistä vanhemmilta tovereiltaan ja nämä puolestaan oppivat auttamaan nuorempiaan.

Välijärvi (1990, 4) pitää olennaisena koulun tapaa sisäistää luokattomuus uutena mallina. Mikäli luokattomuuden avulla pyritään lisäämään opiskeluajan joustavuutta sitä haluaville, korostuvat hallinnolliset ja opetusjärjestelyihin liittyvät seikat, mutta kasvatuksellisia tavoitteita korostettaessa kiinnitetään huomio koulutyön pedagogiseen uudistamiseen. Tällöin luokattomuudella halutaan hyötyä laajemmin vaikuttavana välineenä esimerkiksi oppilaiden kasvattamisella suunnittelemaan ja tekemään päätöksiä omasta työstään.

Dean (1964, 200-215) kuvailee luokattoman järjestelmän pyrkimystä tasapainottaa koulun toiminnallista rakennetta ja kasvatustavoitteita. Luokattomuuden rinnalla luokkajakoisuus on keinotekoinen järjestelmä, jossa oppilaiden jako luokkiin pelkästään iän perusteella on vain hallintoa palveleva toimenpide.

Viitaten Välijärven (1990) ja Deanin (1964) pohdintoihin omassa tutkimuksessani on keskeistä nostaa esille juuri se, mikä on opetuskokeilun päämäärä, mitä tavoitellaan ja miten pyrkimykset toteutuvat.

Luokaton opetus vs. luokkajakoinen opetus

Luokattoman opetuksen ja luokkajakoisen koulun ominaisuuksia voidaan vertailla tiettyinä vastakohtapareina. Luokattomassa opetuksessa oppilaan ei tarvitse edetä standardien mukaan. Lapsen ei oleteta kehittyvän tasaisesti kouluvuosittain, vaan lapsen epätasainen kehitys huomioidaan. Luokallinen koulu puolestaan olettaa oppilaan kehittyvän kaikilla osa-alueilla keskiarvon tuntumassa ja lapsen edistymistä tai jälkeenjäämistä mitataan sen mukaan. Luokaton koulu antaa tilaa ja aikaa oppilaalle ja mahdollistaa joustavat oppilaiden siirto- ja ryhmittelyvalmiudet mitä mahdollisuutta ei puhtaasti vuosiluokallisessa järjestelmässä ole. Luokattoman koulun perusajatus on oppilaan jatkuva, keskeytymätön kehitysprosessi, jonka pohjalta koulu lähtee kehittämään opetussuunnitelmaansa. Se ei rajoita lapsen etenemistä luokkasidonnaisuudella ja antaa myös hitaammin kehittyvälle oppilaalle aikaa saavuttaa realistisesti asetetut tavoitteet. (Goodlad & Andersson 1963, 52-60.)

Mm. Nordlund ym. (1995, 25) on ihmetellyt että peruskoulussa monia oppilaita "kuljetetaan" ala-asteen kautta ilman, että he oppivat perusvalmiuksia. Tiettyjen heikkojen oppilaiden sallitaan vain jatkavan luokalta toiselle ilman, että heille annetaan aikaa oppia perusvalmiuksiaan perusteellisesti. Toisaalta monet lapset osaavat lukea, kirjoittaa ja laskea hyvin aloittaessaan koulun, jolloin ekaluokka on heille aivan liian helppo haasteiden puuttuessa. Luokaton eteneminen on mahdollisuus antaa näille oppilaille haasteita ja edellytyksiä suoriutua juuri heidän yksilöllisten tarpeiden mukaan. Luokattomuudessa on nähty mahdollisuutta, koska opetusryhmien sisäinen eriyttäminen on koettu yhä vaikeammaksi. Luokattomuuden toteuduttua oppilas voi tuntea olevansa hyvä, vaikka vain jossakin aineessa ja muissa hän voisi edetä hitaammin. Ottamalla huomioon yksilöllisyys

voidaan purkaa käsitys siitä, että peruskoulu on nopeasti oppiville liian helppo ja hitaammille liian vaikea. Mehtäläinen (1994, 92) korostaa, että "koulujärjestelmäjunassa yläaste on läpikulkuvaunu, jonne kaikkien ei tarvitse välttämättä tulla yhtäaikaa samasta ovesta eikä myöskään poistua samaan aikaan

Luokattomassa opetuksessa asetetut tavoitteet voi saavuttaa vaihtelevassa ajassa, jolloin opintojen etenemistä mitataan tavoitteiden saavuttamisella eikä edellytetä aikaan sidottua opetuksen seuraamista. Yhtenäisen peruskoulun kehittelykokeilussa on ala- ja yläasteen rajaa pyritty luontevasti madaltamaan kummassakin tapahtuvan tavoiteopiskelun avulla, jolloin oppilas voi jo ala-asteella suorittaa yläasteen opintoja tai siirtyä yläasteelle eri vaiheissa lukuvuotta. Esimerkiksi Kajaanin yhtenäiskoulukokeilussa rajan madaltamista on tehty koulujen välisellä yhteistyöllä. Se on yhteistä opetussuunnitelmatyötä ja yhteisten opettajien käyttöä. Aineenopettajat opettavat enemmän ala-asteella, luokanopettajat opettavat erikoistumisaineitaan yläasteella ja jatkavat työtään siellä esimerkiksi luokanvalvojana. Paikallisella tasolla lähellä toisiaan lähellä sijaitsevat koulut voivat näin toimia oppilaille lähes yhtenäisenä peruskouluna. Esimerkiksi Kajaanin keskuskoulussa on kokeiltu (lv. 1990-1993) yhtenäistä yhdeksänvuotista peruskoulua.

Oppilaiden ja opettajien ristiinkäyttö ala- ja yläasteen välillä on yksi mahdollisuus. Esimerkiksi matematiikassa 6. luokan "lahjakas" oppilas voisi mennä muutaman viikon jaksolle yläasteelle ja yläasteen heikompia oppilaita saisi tulla apuopettajiksi ja samalla itsekin kertaamaan perusasioita ala-asteelle. (Mehtäläinen 1994, 91.)

Opintojen eritahtisella suorittamismahdollisuudella ja sillä, että vuosiluokattomassa opiskelussa ei jäädä luokalle, on vaikutusta lapsen itsetunnon kehittymiseen. Tutkimusten mukaan luokallejättämisiä ei ole koettu hyvinä ratkaisuina, vaan aiheuttavan voimakkaita sosiaalis-affektiivisia paineita sekä oppilaille että vanhemmille. Tavoiteltavia kognitiivisia vaikutuksiakaan ei välttämättä saavuteta, sillä perinteisessä järjestelmässä luokallejätetyt oppilaat ovat jääneet entistä enemmän jälkeen muista ja ylemmille luokille päästetyt "kasvavat ulos" koulusta hyötymättä toivotulla tavalla opetuksesta. (Nagy 1989, 53.) Tarjoamalla oppilaalle sama oppiaines, samat kirjat ja kokeet uudelleen yritetään vahvistaa oletusta, että oppilas on joka tapauksessa sovitettavissa standardeihin.

Opettajat ovat sisäistäneet luokallejättämisen systeeminsisäisenä itsestäänselvyytenä pohtimatta uusia, yksilöllisiä pedagogisia ratkaisuja sen tilalle. Goodladin (1984, 297) mukaan päätös jättää luokalle on yksi luovuttamisen muoto yksilön oppimisen erilaisuuden ongelmassa. Se on ennemminkin peräytymistä kuin onnistunut strategia.

Yksilöllisen opiskelun mahdollistava koulu antaa lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden edetä nopeammin ja pidemmälle toisten edetessä hitaammin perusoppiaineksen kanssa. Mikäli opetuksessa pidetään tiukasti kiinni luokkarajoista, ei oppilas pääse tosiasiassa etenemään, vaan hän joutuu vain tekemään lisätehtäviä oman vuosikurssin puitteissa eikä tämä välttämättä syvennä oppimista. Lahjakkaiden lasten puolesta puhuva Malaty (1995) katsoo, että kyvykäs lapsi ei saa vastakaikua kyvyilleen, koska "koulussamme lisääntyy luokka luokalta vain opetuksen määrä, ei laatu".

Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa otetaan huomioon se, että opiskelijoiden osaamisen taso eri oppiaineissa vaihtelee. Opiskeluaikaa voidaan painottaa yksilöllisesti tarkoituksenmukaisella tavalla peruskoulun eri vaiheissa. Olennaista ei ole peruskoulun

suorittamiseen käytettävän kokonaisajan pidentäminen tai lyhentäminen. Opiskeluajan varioinnin ja painottamisen kautta ottaa huomioon oppilaiden väliset erot sekä saman oppilaan osaamisen vaihtelu eri oppiaineissa tai eri ikäkausina. Yksilöllisissä opiskelujärjestelyissä ovat keskeisiä eri oppiaineiden painotukset eikä opetuksen seuraamiseen käytettävät tunnit, jolloin oppilaan saavutettua opintokokonaisuuden tavoitteet, hän voi siirtyä opiskelemaan seuraava kokonaisuutta samassa ryhmässä eriytettynä tai toisessa opetusryhmässä. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 48-49.) Tässä on hyvin olennainen asia. Koulu ei usein vertaa tavoitteisiin, vaikka tavoitteet ovat pohjalla, sillä tietty aika opetellaan jotain asiaa ja se joko opitaan tai ei, mutta sitten siirrytään seuraavaan asiaan. Lapsen yksilöllinen tahti huomioimalla edetään kunkin henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen mukaan.

Joustavien opetusjärjestelyiden suoma mahdollisuus eritahtiseen etenemiseen on huomattava asia opinnoissa, sillä hyvin harvat ovat vahvoja kaikissa oppiaineissa. Vuosiluokittaisessa etenemisessä joudutaan usein jarruttamaan opiskelijan opintoja, mutta esimerkiksi matematiikassa hyvin menestyvät voisivat suorittaa matematiikan opinnot nopeammin ja saisivat käyttää enemmän aikaa vaikeammaksi kokemiinsa opintoihin. Yksilöllisyyden huomioimista on se, että oppilas voi suorittaa opintoja omia tarpeitaan vastaavasti. Opintojen mielekkyys edistää opiskelutavoitteiden toteutumista, kouluviihtyvyys kasvaa ja oppimisen taso paranee. Myös opettajan työ voi helpottua, sillä turhautuneessa ja heikosti motivoituneessa luokassa on opetus työläämpää. (Seppälä 1993; Tervo 1993; Apajalahti & Kartovaara 1995, 24.)

Perinteisten luokkien ja vuosiluokattomien ryhmien ero on juuri siinä käsityksessä, että oppilaiden edistyminen olisi sidottu joihinkin tiettyihin vuosiluokkiin. Luokattomissa opetusryhmissä oppilaiden ikävaihtelu voi olla 2-4 vuotta. Ikäintegroitu opetus luo lapsille toimintaympäristön, jossa on luonnollista työskennellä eri asioita ja eri tasoilla. (Årskurslös undervisning i lågstadiet 1995, 10-11.)

Luokkajakoisissa opetussuunnitelmissa oppisisällöt on pirstottu vuosiluokkakohtaisiksi, mutta luokattomassa opetuksessa oppisisällöt rakennetaan kokonaisuuksiksi vertikaalisesti. Mm. Goodlad (1984, 311) on kritisoinut koulunkäynnin luokka-asteellista rakennetta, joka johtaa horisontaaliseen tasojen organisointiin. Yhtenäinen peruskoulu olisi perusta oppilaan persoonalliselle hyvinvoinnille, sillä vertikaaliseen organisointiin perustuvassa koulussa saisi viettää koulu-uransa yhdessä talossa ja voisi opiskella ikään tai luokka-asteeseen katsomatta. Hitaammat saisivat lisää aikaa ja tukea saavuttaakseen hyvän oppimisen, sillä aikaa kun muut ikätoverit opiskelisivat pääasiassa vanhempien oppilaiden mukana.

Koulutusjärjestelmämme rakenteellinen jäykkyys on estänyt oppilasta etenemästä järkevällä tavalla vaikeuttaen opiskelua ja tuhlaten sekä yksilön että yhteiskunnan resursseja. Sekä Mehtäläinen (1995, 3) että Apajalahti ja Kartovaara (1995, 8) näkevät ratkaisujen perusteina motivationaalisia ja taloudellisia tekijöitä. Opiskeltavan kokonaisuuden ja oppimisprosessin jäsentäminen yksilön kannalta mielekkäiksi ja toimiviksi osiksi poistaa asioiden turhaa kertaamista ja päällekkäisyyksiä ja oppilaitokset voivat myös yhdistää resurssejaan.

Eri tyyppisten oppilaitosten opintoja voidaan soveltaa toisiinsa nykyistä joustavamman järjestelmän avulla ja välttyä päällekkäisiltä opinnoilta. Luokattomuuden kautta säästetään

sekä yksityisen opiskelijan varoja että julkisia resursseja. Jos esimerkiksi 5 % peruskoulun oppilaista suorittaa opintonsa vuotta lyhyemmässä ajassa, säästyy vuodessa noin 100 miljoonaa markkaa. (Lindström 1990, 24-35.) Taloudelliset näkökulmat on myös hyvä huomioida, vaikka luokattoman peruskoulun idea ei olekaan kustannussäästöissä, vaan oppilaan valinnanmahdollisuuksien lisäämisessä ja opetuksen yksilöittämisessä.

Suomesta ei juurikaan ole tutkimustietoa vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun vaikutuksista, vaan lähinnä kirjallisuus mitä on löydettävissä on pedagogista pohdintaa opetuksen mahdollisista myönteisistä ja kielteisistä vaikutuksista. Vuosiluokattomasta opetuksesta on kokeiluihin perustuvaa tietoa jo noin 30 vuoden ajalta lähinnä Yhdysvalloista ja Kanadasta. 60-70-luku oli Amerikassa kiivasta luokattoman koulun kehittämis- ja kokeiluaikaa. Tutkimuksia tehtiin paljon ja mm. Goodlad ja Anderson toivat teoksensa The Nongraded Elementary (1963) kautta tietoa luokattomuudesta ja käytännön toteuttamismalleja tällaisesta koulusta. Kokeilut ovat lähinnä kohdistuneet ala-asteisiin ja nyt 1990-luvulla vuosiluokattomuus on tullut uudelleen kiinnostuksen kohteeksi. Vähitellen on siirrytty luokattomuuteen kaikilla amerikkalaisen peruskoulun asteilla (Miller 1967, 3). USA:ssa kehitys on kulkenut juuri päinvastoin kuin meillä Suomessa, sillä Amerikassa kokeilut lähtivät lastentarhan ja koulun alkuopetuksen luokkien yhdistämisestä, kun taas meillä luokattomuutta alettiin kokeilla ensin lukioissa.

Amerikkalaiset tutkimukset eivät ole suoraan sovellettavissa Suomen kouluun, sillä Kanadassa ja Yhdysvalloissa koulujärjestelmä ja kulttuuri painottaa enemmän avoimuutta, kanssakäymistä ja keskustelua. Kokeilujen tulosten kautta saadaan kuitenkin viitteitä siitä, että vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun vaikutukset ovat myönteisiä, mikäli tavoite on selvä ja oppilaiden ryhmittelyjärjestelmästä ei tehdä liian monimutkaista. Vuosiluokattomuus ei ole vain yksi tapa eriyttää, vaan perusratkaisu, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti koulun toimintoihin, kulttuuriin ja henkeen. Painopiste on oppilaiden sosiaalisessa kasvussa, itsetunnossa, motivoitumisessa ja oppimisen laadussa.

Useat amerikkalaiset koulututkimukset ovat osoittaneet oppilaiden ikään perustuvan vuosiluokkiin jakamisen heikkoudet. Eri-ikäisten oppilaiden vertikaaliset luokkaryhmittelyt ovat hyödyttäneet oppilaita niin akateemisesti, emotionaalisesti kuin sosiaalisestikin (esim. Gutierrez & Slavin 1992; Katz, Evangelou & Hartman 1990; Miller 1990; Walsh 1989).

Pavan (1992) on tehnyt vertailevia tutkimustuloksia, jotka sijoittuvat vuosien 1968-1990 välille. Vertailuryhmiin nähden oppilaiden tiedollinen saavutustaso oli parempi 58%:ssa kokeiluja ja samaa tasoa 33%:ssa, vaikka kokeiluissa ei keskeisimpänä tavoitteena ollutkaan tiedollisen saavutustason kohottaminen vaan itsetunnon vahvistaminen. Asenteet koulua kohtaan olivat vuosiluokattomissa kouluissa myönteisemmät, itsetunto ja minäkuva parempia 52%:ssa kokeiluista ja samaa tasoa 43%:ssa. Kaikki tutkimustulokset osoittivat, että myönteinen kehitys tutkituilla alueilla lisääntyi mitä pidemmälle luokattomuutta oli kehitelty koulussa ja mitä useampia vuosia oppilaat ovat luokattomassa opetuksessa olleet, sitä suuremmaksi ovat erot kasvaneet vertailuryhmiin nähden.. Myös heikosti motivoituneet ja huonosti menestyvät pojat, alemmista sosioekonomista luokista tulleet ja alisuoriutujat hyötyivät eniten luokattomasta opetuksesta. (Pavan 1992.) Tämän mukaan luokattomuus ei ole pelkästään perinteisestä koulusta poikkeavia ryhmittelymalleja, vaan monipuolisten ja yksilöllisten oppimiskokemusten tarjoamista jokaiselle oppilaalle. Usein kun ajatellaan, että luokattomuudesta hyötyisivät vain lahjakkaat.

4.1 Joustava koulunaloitus ja luokaton alkuopetus

Tavoiteopiskelussa yksi toimiva ratkaisu on joustava koulunaloitus. Tämä voi muodostua yksilöllisyyden huomioon ottavasta etenemisestä alkuopetuksessa ja siihen yhdistetystä esiopetuksesta. Opetus perustuu pitkälle oppilaiden yksilöllisen edistymisen seurantaan ja ohjaukseen, ja siinä arvioidaan jatkuvasti opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista. Lapsi voisi tulla esiopetukseen huoltajan päätöksellä 5-8-vuotiaana ja saavuttaessaan riittävän kypsyyden ja opetussuunnitelmassa määritellyt taidot ja valmiudet, hän voisi siirtyä varsinaiselle ala-asteelle. "Mahdollisen esiopetuksen ja alkuopetuksen muodostama kokonaisuus voisi olla laajuudeltaan esimerkiksi kolmivuotinen, jolloin sen voisi suorittaa 1-4 vuodessa. Tämän jälkeen voisi tulla 7-vuotiseen oppimäärään perustuva yhtenäinen peruskoulu". (Apajalahti & Kartovaara 1995, 49.)

Koulutulokkaille tehdyt tutkimustulokset puoltavat joustavuuden huomioimista ala-asteen opetuksessa. Goodladin ja Anderssonin (1963, 20-28) mukaan koulutulokkaiden väliset oppimisvalmiudet liikkuvat 4-5 vuoden marginaalissa. Kehitys tapahtuu sykäyksittäin, jolloin edistyminen voi olla joskus nopeaa ja toisinaan voi esiintyä pitkiäkin viiveitä. Ala-asteen viimeisellä vuosiluokalla oppilaan oppimisvalmiuksien ja saavutusten vaihteluväli saattaa olla jopa 5-6 vuotta.

Tässä on varsin vankka perustelu sille, miksi koulun on tehtävä jotain opetuksensa eteen. Koska oppilaiden väliset erot ovat suuret eikä niitä voida muuttaa, on koulun rakennetta muutettava niin, että jokaisen oppilaan yksilöllisesti etenevää oppimisprosessia voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Jos pulpetti on lapselle liian korkealla tai tuoli liian matala on mietittävä kumpi on väärä: lapsi vai koulun rakenteet? Saman voisi ajatella pätevän koulun tavoitteiden ja toteutuksen sekä lapsen valmiuden välillä. Otetaanko huomioon lapsen lähtötaso vai edetäänkö koulun edellytysten mukaan?

Meillä Suomessa lapset yhä luokitellaan ikänsä eikä kehityksensä mukaan. Arveluttavaa kuitenkin on, voidaanko koulunaloitusta pitää ikäkysymyksenä. Peruskoulu ottaa vastaan koulukypsiksi luokittelemansa lapset ja koulukypsyysvaatimuksista johtuen oppilaita ei huomioida ja opeteta heidän oman kehitystasonsa mukaan, vaan vaaditaan kypsyyttä ja valmiuksia. Koulun olisi löydettävä keinot, joiden avulla jokaista voidaan opettaa niin, että lapsi oppii ja saa onnistumisen elämyksiä. Mikäli toiminta perustuu todelliselle lapsilähtöisyyden periaatteelle, olisi koulu valmis vastaanottamaan ilman erityisiä kypsyyskriteereitäkin.

Läheisempi yhteistyö ja integraatio opetus- ja sosiaalipuolen kesken antaa lapselle paremmat kehitysmahdollisuudet. Koulunaloitusiän vaihdellessa eri maissa käydään Pohjoismaissa nykyään vilkasta keskustelua esikouluopetuksesta ja mahdollisuudesta joustavaan koulunaloitukseen. Esimerkiksi Tanskassa on aloitettu 1980-luvulla koordinoitu kouluun perehdyttäminen. Tässä esikoulu ja kaksi ensimmäistä luokkaa muodostavat kokonaisuuden sisältäen luokattomuuden idean (Engberg 1990).

Unkarilainen kokeilu on suoritettu Nagyn johdolla 1980-luvulla. Tämä ns. joustava koulunaloitusikä -kokeilu puoltaa koulunaloittamisiän tekemistä joustavaksi, kehityserot

huomioivaksi vanhan syntymävuoden perusteella toteutetun järjestelmän sijasta. Sen pohjalta ehdotetaan mallia, jossa vanha kerran vuodessa tapahtuva koulunaloittamisajankohta muutettaisiin kahdeksi, jolloin eri tahtiin kypsyvät lapset pääsisivät aloittamaan koulunsa heille "oikeaan" aikaan. Tämä edellyttäisi "liukuvaa" organisaatiota koko koulun järjestelmässä.

Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa on tehty vuodesta 1993 tutkimusta joustavasta koulunaloituksesta. Esi- ja alkuopetuksen yhteisiä kehittämishankkeita on seurattu kyselyin ja tutustumiskäynnein. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään minkälainen lapsen kasvu- ja oppimisympäristön tulisi olla, jotta se vastaisi 5-8 -vuotiaiden lasten kehitystarpeita.

Vuosiluokaton opiskelu sopii alkuopetukseen, sillä siinä on ideana se, että lapsi saa kypsyä siellä niin kauan, että voi hyvin eväin jatkaa eteenpäin (Hellström 1996, 13). Itä-Hakkilan ala-asteen kokeilussa on vuosiluokkiin sitomatonta alkuopetusta, jonka kesto vaihtelee 1-3 vuoden välillä. Opetusryhmissä joustetaan oppilaiden taipumusten mukaan; opetus on joustavampaa, sillä se on kytketty tavoitteisiin eikä tuntimääriin ja ala-asteen tavoitteet voidaan saavuttaa 5-7 vuodessa. Joustavan alkuopetuksen lisäksi tunnnusomaista ovat tietoiset yhdysluokkaratkaisut, suurryhmäopetus ja oppilaiden toisistaan poikkeava opiskeluohjelma johtuen oppiainekohtaisesta tuntijaosta luopumisesta. (Apajalahti & Kartovaara 1995, 30.)

Alle kouluikäisten lukutaitoa koskevat tutkimustulokset (esim. Mason 1980) ja lukutaitoisten koulutulokkaiden määrä osoittavat, että lapsilla on halu ja kyky oppia varhemmin kuin suomalainen koulu olettaa. Tämä olisi myös koulun otettava huomioon käytännössä. Esimerkiksi Oulun normaalikoulun ala-asteella on toteutettu luokattoman alkuopetuksen kokeilua, jossa halutaan antaa kullekin koulunsa aloittavalle juuri hänelle sopivaa opetusta.

Koulutulokkaiden kronologinen ikäero voi olla yhden vuoden, mutta lasten yksilölliset kehitysikäerot voivat olla jopa useita vuosia. Ristiriidan aiheuttaa se, että kuitenkin peruskoulun kullekin vuosiluokalle asetetut tavoitteet ovat kaikille oppilaille samat. Luokattoman alkuopetuksen tavoitteena on, että oppilas voi ikään ja vuosiluokkaan perustuvan rytmin asemesta opiskella oman kehitysrytminsä mukaisesti. Tällöin 1- ja 2-luokan erot häipyvät ja oppilas opiskelee ryhmässä yksilöllisesti edeten. Oppilas voi näin käyttää ensimmäisen ja toisen luokan opiskeluun 1-3 vuotta edistymisensä mukaan. Kun oppimisnopeus huomioidaan yksilöllisesti ja lapsi saa työskennellä juuri hänelle sopivien tehtävien parissa, motivoituu oppilas paremmin työskentelyynsä ja turhautumisesta johtuvat käytöshäiriöt voidaan ehkäistä onnistuneemmin. (Korkeamäki 1990, 159-160.)

Toteutetun opetuksen tulokset vahvistivat sitä ennakkokäsitystä, että alkuopetuksen oppilaiden eriyttäminen oppimisajalla on tarpeellinen uudistus. Kokeilun avulla pystyttiin motivoimaan erään oppilaan koulutyöskentelyä hänen päästessään ryhmään, joka vastasi paremmin hänen kehitystasoaan ja ehkäisemään kyseisen oppilaan luokalle jääminen. Toista oppilasta autettiin etenemään edellytystensä mukaisesti kolmannelle luokalle ilman vuosiluokan aiheuttamia rajoituksia ja kolmannen oppilaan koulukypsyysongelman aiheuttamat oppimisen viivästymät voitiin hoitaa kokeiluluokan sisäisillä menettelyillä. Opetuksen myötä oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus on monipuolistunut, on opittu ottamaan vastuuta omasta työstä, antamaan apua toiselle, kunnioittamaan toisten työtä,

etsimään tietoa, valitsemaan omien tehtävien suoritusjärjestys, toimimaan luovasti jne. (Korkeamäki 1990, 160-165.)

Luokaton opetus on eriyttämistä, sillä oppilaan tavoitteet pidetään yksilöllisinä oppimisaikaan nähden, mutta kuitenkin laadullisesti yhtäläisinä kaikille. Kasvatuksessa keskeistä on oppilaan oppimisajan ja -nopeuden yhteensovittaminen eikä luokaton alkuopetus ei ole tasokurssiopetusta (Bloom 1988).

4.2 Lapsikeskeisyys, reformipedagogiikat ja luokattomuus

Kouluun on kohdistunut usein erilaista muutos- ja uudistamispainetta. Uudet filosofiset ja psykologiset aatteet ja kasvatuksen tutkimus vauhdittivat uudistamispyrkimyksiä 1900-luvulla. Ns. reformipedagogiikan tärkeimmät syntymaat USA ja Saksa toivat esille oppilaskeskeiset työtavat ja integroidun opetuksen. Arvostelun alle joutui opettajajohtoisuus ja oppilaan asettaminen passiiviseen tiedon vastaanottajan rooliin. Uudistajia ärsytti mm. se, että opetuksen tavoitteet olivat aina aikuisen asettamia. Herbartilaisuuden kritiikin pohjalta nousi nyt esille yksilöllisyyden ja lapsikeskeisyyden korostus. (Iisalo 1989, 200-206; Goodlad & Anderson 1963.)

Reformipedagogiikka tuo esille ihmisen yksilöllisyyden ja vapauden. Reformipedagogisissa suuntauksissa korostetaan oppilaan omaehtoista toimintaa, kokonaisvaltaista oppimista ja yhteyttä ympäröivään yhteiskuntaan. Lapsikeskeisesti itsensä työskentelevinä ajattelevien opettajien käsitykset ja toimintatavat eroavat kuitenkin toisistaan (Berlak & Berlak 1981, 135-175). Lapsikeskeisen pedagogiikan problematiikka tulee esille koulunkäynnin ristiriitakysymyksinä. Mikäli vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen sanotaan nojaavan lapsikeskeisyyden periaatteelle, on myös perehdyttävä siihen, miten lapsikeskeisyyttä kasvatuksessa toteutetaan. Eri aikoina ja eri kasvattajien näkemyksissä sitä on tulkittu eri tavoin. Ristiriitaisuutta näkemyksissä on paljonkin, sillä joku näkee lapsikeskeisyyden toteutuvan samantasoisten oppilaiden ryhmittelyissä, toinen taas uskoo yksilöllisesti erilaisten ihmisten kanssakäymiseen, yksi kasvattaja katsoo sen toteutuvan aikuisten asettamien tavoitteiden kautta, toinen taas lapsiryhmän vuorovaikutuksen ansiosta.

Kirjallisuuteen perehtymisen, ulkomaisten tutkimusaineistojen ja teoreettisen analyysin kautta saattoi huomata, että erilaisista reformipedagogiikoista nousi esiin luokattomuuden keskeisiä tunnuspiirteitä. Vaihtoehtopedagogiikoissa esiintyvä varsin selvä pyrkimys lapsen yksilölliselle huomioonottamiselle, korostuu myös vuosiluokkiin sitomattomissa opetusjärjestelyissä.

Yksilöllisyys

Lapsen kehityksen ja kasvatuksen asiantuntijat ovat jo vuosisatoja tarkastelleet lapsen yksilöllisyyttä. Jo 1600-luvulla tsekkiläinen Comenius oli sitä mieltä, että opetus on sovellettava lapsen kehitysvaiheen mukaan ja englantilainen Petty korosti, että kasvavia lapsia on kehitettävä heidän oman luonteensa mukaan. (Bruhn 1985.)

Ranskalaisen Rousseaun ajatuksia pidetään lähtökohtana lapsikeskeiselle kasvatusnäkemykselle. Hän vaati jo 1700-luvulla lapsen kehitysvaiheen huomioonottamista opetuksessa ja lapsen kunnioittamista yksilönä. Myös italialainen Montessori korosti lapsen yksilöllisyyttä ja jokaisen yksilön persoonallista tapaa havainnoida ympäristöä ja oppia. Hänen mielestään aikuinen ei saa määritellä, milloin ja mitä lapsi oppii, vaan lapsella on herkkyyskausia, jolloin oppiminen on luonnollista ja helppoa. Montessorin suunnitteleman välineistön parissa työskentelevä lapsi saa kehitysvaihettaan vastaavia tehtäviä oppien näin omien edellytystensä mukaisesti. Oppimisvälineistö mahdollistaa yksilöllisen oppimisen ja kun lapselle annetaan mahdollisuus edetä omalla vauhdillaan, voi hän kehittää todellisia taitojaan. (Björksten 1982.)

Vuosiluokkiin sitomaton opetuskin nousee kyseenalaistamaan lapsen kehityksen liiallista vaiheistamista oppimisen lähtökohtana. Aikuisen normittama lapsen oppimistapahtuma on kaavamainen ja aikuisen näkökulman sijasta olisi oppimiseen tuotava lapsen näkökulmaa, joka ei kehity ikävaiheittain vaan lapsen omaan tahtiin.

Kvalitatiivisen kehitysnäkemyksen mukaan kehityksellä on tietty järjestys, jonka mukaan kaikkien lasten kehitys etenee, mutta kehityksen nopeudessa on eroja yksilöiden välillä. Jos opetus järjestetään sellaista kehitysvaihetta vastaavasti, jota lapsi ei ole vielä saavuttanut tai jos hänellä on puutteita edeltävissä kehitysvaiheissa, lapsen oppiminen estyy ja seurauksena on oppimisvaikeuksia. Aikaisempien kehitysvaiheiden kehittymättömät toimintamallit estävät vaativampien rakenteiden muodostumista ja oppiminen estyy. (Kephart 1968.) Lapsen kehitysvaiheen tunteminen on välttämättömyys, jotta hänen oppimisympäristönsä voidaan rakentaa sitä vastaavaksi ja kehittymistä tukevaksi. Mikäli joustavissa opetusjärjestelyissä halutaan korostaa yksilöllisyyttä, on lapsikeskeisesti toimivan opettajan tärkein tehtävä havainnoida oppilasta tunnistaakseen lapsen tarpeet. Aikuisella tulee olla tietoa lapsen kehityksestä, jotta hän voi auttaa lasta löytämään omat voimavaransa ja kehittymään. Mikäli kaikille tarjotaan yhtä aikaa ja samanlaajuista opetusta, ei yksilöllisyys voi toteutua eikä oppilas hyödy siitä, koska hän ei ole kyseistä vaihetta vielä saavuttanut. Suuri haaste onkin kehittää yksilöllistä etenemistä tukevia keinoja selvittää lapsen kehitystaso.

Oppimisprosessiin liittyvänä hyväksytään se ajatus, että lapset oppivat ja kehittyvät hyvin eri tahtiin ja eri tyyleillä. Jokainen käy läpi samat vaiheet, mutta yksilöllisesti. Nämä montessorilaisuudesta tutut "herkkyyskaudet" tulisi ottaa opetuksesa huomioon ennemmin kuin määrätä oppilas seuraamaan opettajan tai opetussuunnitelman järjestystä.

Amerikassa alkunsa 1960-luvulla saanut avoin opetus -liike otti huomioon lapsen yksilöllisen kehityksen rytmin, sillä jäykän opetussuunnitelman ja standardoitujen opetusratkaisujen ei katsottu tavoittavan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Koulun toimintamallin tulee olla joustava, oppilaan tarpeista lähtevä eikä ulkoapäin asetettuista tavoitteista lähtevä.

Stephens (1974, 26) esittää avoimen opetuksen tunnuspiirteinä mm. seuraavaa: samanaikaisesti on käynnissä useita erilaisia toimintoja ja oppilailla on vapaus liikkua, keskustella, työskennellä yhdessä ja etsiä apua toisiltaan. Oppilailla on tilaisuuksia tehdä omaa työskentelyään koskevia päätöksiä ja harjoitella vastuun ottamista kasvatuksellisten tavoitteiden asettamisessa ja tavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa. Kiinnostuksen

kohteiden ja akateemisten tarpeiden varaan rakentuvien joustavien opiskeluryhmien muodostamisen organisoijina ovat sekä oppilaat että opettaja. Avoimen opetuksen ilmapiiri rakentuu luottamuksen, lasten hyväksymisen ja yksilöiden erilaisuuden kunnioituksen varaan.

Avoimessa opetuksessa on asioita, jotka voi yhdistää luokattoman opetuksen keskeisiin tunnuspiirteisiin. Opetus tapahtuu pienryhmissä tai yksilöllisesti eikä juurikaan koko ryhmän yhteisenä opetuksena, luokissa on heterogeeninen ikärakenne ja työskentely tapahtuu omaan tahtiin. Opetuksessa kunnioitetaan yksilöllisyyttä ja erilaisuutta, opiskeluryhmät ja toimintamenetelmät ovat joustavat, oppilas harjoittelee ottamaan vastuuta omista tavoitteistaan ja työskentelystään sekä pyrkii arvioimaan niitä. Opettaja ja oppilas käyvät yhteisiä keskusteluja opiskelusta ja edistymistä kontrolloidaan yksilöllisesti. (vrt. Lauriala 1988, 30-40.)

Deweyn "learning by doing" -ajatus korosti käytännönläheisyyden kehittämistä ja lasten omien tarpeiden ja mielenkiinnon tärkeyttä oppimisen lähtökohtana. Yhteys nykyisiin luokattomiin, joustaviin koulukokeiluihin on löydettävissä, sillä niissä pyritään siihen, että oppilas on mukana suunnittelemassa omaa opiskeluaan ja ottamassa näin vastuuta yhä enemmän omasta koulunkäynnistään. Opetuksen tavoitteet eivät saa olla opettajan, vaan oppilaan tavoitteita. (vrt. Hytönen 1992, 23.)

Dewey tuo esiin sen vaaran, että opettajan vaikutuksesta oppilaat voivat edetä kohden opettajan tavoitteita eivätkä kohden omia tavoitteitaan. Opettaja ei saa kuitenkaan vetäytyä pois vastuusta, vaan opettajan on pidettävä silmällä kahta näkökulmaa. Suunnittelu on opettajan ja oppilaiden yhteisyritys, jossa opettajan on oltava syvällisesti perehtynyt oppilaidensa kykyihin, tarpeisiin ja aikaisempiin kokemuksiin, mutta on jätettävä liikkumatilaa myös suunnitelmallisuudelle ja annettava alkuperäisen ehdotuksen muotoutua oppilasryhmän työn mukaan. (Dewey 1963.) Samoin vuosiluokkiin sitomaton opetus korostaa oppilaiden omien edellytysten huomioimista opetuksessa ja omakohtaista oppimista.

Englannin informaalisten koulujen synty voimistui 1960-luvulla. Galton ym. (1980) toteavat Hadowinkomitean raporttia tutkiessaan, että se päätyy esittämään ala-asteelta lähtien oppilaiden jakamista tasoryhmiin selityksenään differentiaalipsykologinen teoriapohja. Komitean käsityksen mukaan lapsikeskeisessä kasvatuksessa lähdetään liikkeelle kunkin lapsen edellytyksistä. Edellytysten huomioon ottaminen käy komitean mukaan parhaiten, kun lapset ovat kehitystasonsa mukaisissa ryhmissä.

Plowdenin komitean jäsen Molly Brearley (1974) tuo esille olettamuksen informaalisen kasvatuksen taustalla olevan oppimisnäkemyksen periaatteista. Hänen mukaansa koulun tärkeimpiä tehtäviä on säilyttää lasten luottamus omiin oppimiskykyihinsa ja luoda perusta kykyjen edelleen kehittymiselle. Oppilaan itseluottamus ei säily mikäli työskennellään väkinäisesti koko luokan tai oppilasryhmän kanssa, koska tällöin ei kyetä ottamaan kaikkia oppilaita huomioon ainutkertaisina yksilöinä. On toimittava yksilöllisellä perustalla ja lähdettävä siitä mitä tietty oppilas osaa ja mitä hän on saavuttanut.

Sosiaalisuus

Lapsikeskeisyyttä kritisoitiin 60-70-luvulla ankarasti liiallisesta yksilökeskeisyydestä, individualismista. Romanttinen lapsikeskeinen teoria "pani virheellisesti yhtäläisyysmerkin lapsikeskeisen pedagogiikan ja individualismin välille": Lapsikeskeisyyden oletettiin merkitsevän oppimista yksilöllisenä tapahtumana. Morrisonin (1989) mukaan yksilön itsenäisyyden ja kilpailun ihannointi estää todellisen yhteisöllisyyden syntymisen. Jos lapsia palkitaan vain heidän omista suorituksistaan, he oppivat näkemään toisensa kilpailijoina eivätkä yhteistyökumppaneina. Yksilöllisyyden liiallista korostusta on valottanut mm. Dearden (1976, 51-52), joka toteaa, että Rousseaun pedagogiikassa lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella on toisarvoinen asema.

Olennaista on lähteä etsimään sitä, miten liittää yhteen perinteiden ja yhteisön moraaliset visiot sekä itsensä kehittämisen ja yksilöllisen kasvun moraaliset visiot. Ei ole tarpeen pohtia tuleeko lapsiin juurruttaa yhteisöllisiä hyveitä vai maksimoida yksilön vapautta, vaan on pohdittava miten yhdistää nämä hyveet ja vapaus. (Popkewitz 1988; Gutman 1990.)

Olennaiseksi Berlak ja Berlak (1981) nostavat kysymyksen siitä, onko oppiminen sosiaalinen vaiko yksilöllinen tapahtuma. Yksilöllistä oppimisnäkemystä kannattavat sellaiset kasvattajat, joille hiljaiset luokkahuoneet ovat tärkeitä. Kasvatusideologia korostaa yksilön riipumattomuutta, aloitekykyä ja itseluottamusta. Sosiaalinen oppimiskäsitys nousee merkitykseensä, kun ajatellaan tulevaisuutta, sillä työelämässä arvostetaan yhteistyötä.

Opetustapahtuman sosiaalista luonnetta ovat painottaneet mm. Pestalozzi, Dewey ja Petersen. Jenan koulukokeilu Saksassa korosti yhdessä tekemistä. Koulussa luovuttiin oppilaiden jakamisesta iän mukaan vuosiluokkiin. Eri-ikäiset ja eri kehitysasteilla olevat oppilaat muodostivat ryhmiä ja siirtyivät ryhmästä toiseen eri kehitysvaiheessaan. Opettaja arvioi oppilaan edellytyksiä kehittyä uudessa ryhmässä. Jokaiselle yksilöllä oli mahdollisuus kehittyä vapaasti ja omilla ehdoillaan kehittää yksilöllisiä ja sosiaalisia taipumuksiaan. Ajatuksena oli, että koulu muistuttaisi lasten koulun ulkopuolella tapahtuvaa sosiaalista toimintaa, missä lapset eivät myöskään toimi vuosiluokkiin jaettuna. Ryhmän jäsenet kasvattivat toisiaan; vanhemmat oppilaat auttoivat ja opastivat toisiaan. Pedagogisten ryhmien toiminnassa opettaja ei pakota samatahtiseen etenemiseen, vaan lapset työskentelevät vapaasti, omatoimisesti ja itsenäisesti. (Iisalo 1989, 227-229.)

Rothenberg (1989) korostaa sitä, että oppilaiden on koulussa opittava kuinka tullaan toimeen toisten kanssa ja miten työskennellään yhdessä. Avoimen opetuksen tavoitteena on kehittyä itsenäisiksi ja luoviksi itsensä kasvattajiksi, jotka myös kykenevät työskentelemään toisten ihmisten kanssa. Montessoripedagogiikka huomioi yksilöllisyyden lisäksi myös sosiaalisuuden. Monet montessorilaisuuden periatteet ovat täysin yhteneviä luokattoman koulun ydinaatteiden kanssa. yhteistä on se, että oppilaan kehitystä ei kiirehditä, vaan opetusta yksilöidään ajalla varioiden. Montessori-opetus on tuonut luokkaan myös mallin, jossa erilaiset ja eri-ikäiset oppilaat tekee erilaisia töitä yhdessä ja

erikseen. Luokat toimivat yhdysluokkina ja näissä ikäerojen ja eri kehitystasojen yhdistäminen on yksi kasvatuksen perusteista. Tietoja ja sosiaalisia kokemuksia hankitaan yhdessä, ja lapset saavat kehitysvirikkeitä toisiltaan opettaen toisiaan. (vrt. Salonen 1988, 97.)

Lapsikeskeinen pedagogiikka jäi suomalaisessa kasvatuskeskustelussa taka-alalle toisen maailmansodan jälkeen, mutta kiinnostus on taas alkanut viritä. Kun erilaiset pedagogiset vaihtoehdot ja reformiliikkeet ovat syntyneet juuri koulun muuttumattomuuden ongelmista, on niiden merkitystä tutkittava laadullisesti. Vaihtoehtopedagogiikkaa edustavat koulut eivät ole välttämättä puhtaina parhaita mahdollisia, vaan ihan "tavalliset" koulut voivat omaleimaistua ja etsiä niistä onnistuneita ja hyödynnettäviä puolia. Jokaisella opetusmuodolla on hyviä ja huonoja vaikutuksiaan ja ne on otettava huomioon. Ikäintegroidun opetuksenkaan ei voida odottaa ratkaisevan muuttuvia pedagogisia ongelmia. Jotkut opetusmuodot voivat ratkaista tiettyjä, mutta ehkä luoda toisia. Pedagogiset innovaatioliikkeet peruskoulussamme ovat kuitenkin toivottuja suunnantuojia ja opetuksen kehittäjiä, sillä vain kehittelyn kautta voidaan päästä yhä lähemmäksi haluttuja oppimistuloksia. Useat amerikkalaiset tutkimukset ovat saaneet tuloksiksi oppilaiden hyötymisen vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta, sillä opiskelu eri-ikäisten lasten ryhmissä on saanut opetuksen lähemmäksi lapsikeskeisyyttä ja kehityksellisesti sopivaa etenemistä (esim. Gutierrez & Slavin 1992; Katz, Evangelou & Hartman 1990).

5. TUTKIMUSPROSESSIN ETENEMINEN

-alkuvaiheista tutkimuksen suorittamiseen

5.1. Yleiset metodologiset lähtökohdat

Oman linjan löytäminen: tapaustutkimus

Tutkimuksen tekoni on ollut pitkä prosessi päädyttyäni siihen, että laadullinen tutkimus on ainoa luotettava keino tutkia tapauskouluani. Kauan hain hapuillen suuntaani ja etsin parhaiten soveltuvia menetelmiä matkalleni. Menetelmäkirjallisuuden kautta olen saanut metodologista pohjaa omalle tutkimukselleni peilaamalla omaa tutkimuksen asetteluani verraten sitä metodioppaiden ohjeisiin, etsimällä menetelmällisiä ideoita ja pohtimalla menetelmieni sopivuutta juuri kyseiseen tapaustutkimukseeni.

Tutkijana olen tehnyt omaa, persoonallista tutkimustani laadulliselle tutkimukselle ominaisten menetelmien sovellutuksin. Erityisesti Alasuutari (1994) sai minut ravisteltua hereille siinä mielessä, että minun tutkijana on oltava erityisen tarkka voidakseni poimia kentältä merkittäviä havaintoja tutkimuksenasetteluni kautta ja päätyäkseni niiden kautta mielenkiintoisiin tutkimustuloksiin. Kuten Alasuutari (1994, 68) sanoo: "kiinnostavasta aineistosta voidaan tehdä huonoa tutkimusta ja arkielämän irrelevantit seikat voivat johtaa tärkeisiin ja tieteellisesti kiinnostaviin tutkimustuloksiin". Kentällä halusin olla mahdollisimman paljon, sillä vain sitä kautta systemaattisen havainnoinnin, jatkuvan kirjaamisen ja pohtimisen kautta uskoin pystyväni tekemään merkityksellisiä tulkintoja. Koko kentällä oloaikani ja tutkimuksen työstäminen tietokoneen ääressä oli merkittävää aikaa, sillä prosessi synnytteli minussa jatkuvasti mietteitä ja herätteli minussa uusia

ideoita -jopa niin suurella seurauksella, että välissä oli vaarana kaiken leviäminen käsistä. Aineistoni runsauden takia jouduin kerta kerran jälkeen laittamaan tekstejä keskustelemaan toinen toistensa kanssa, jotta saisin olennaisen esiin.

Ennen tutkimukseni aloittamista ja itse prosessin aikana luin paljon erilaisia tapaustutkimuksia ja löysin monista tyypeistä yhteyksiä omaani. Tutkimuksessani on yhteyksiä erilaisiin tapaustutkimuksiin, sillä eri tyypit eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. Etnografisen tapaustutkimuksen tavoin tutkimukseni pyrkii kokeilussa olevien ihmisten toimintojen ymmärtämiseen. Evaluatiivisen tapaustutkimuksen tavoin tutkimuksessani pyritään hankkimaan syvätason tietoa, jonka avulla muut kasvattajat voivat arvioida opetuksessa käytettyjä menettelytapoja, luokatonta opetusta tai koko kyseessä olevaa koululaitosta. Lähtökohdat ovat myös käytännölliset, sillä tutkimuksen avulla voidaan kehittää myös käytäntöä ja soveltaa tuloksia sekä saadun palautteen kautta on mahdollista kehittää kyseessä olevaa kokeilua. Kuten kasvatuksellisessa tapaustutkimuksessa pyritään tässäkin ymmärtämään kasvatustoimintaa, avartamaan ajattelua ja herättämään keskustelua. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 23.)

Tapaustutkimus kohdistuu tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään tai instituutioon. Tapaustutkimukseni kohde on Katajan ala-aste ja tarkastelen kyseisen koulun ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia opetuskokeilusta, koulun toiminnoista ja ilmiöistä sekä näiden merkityksiä tilanteessa oleville osallistujille. On kyse yksittäisen tapauksen intensiivisestä kuvauksesta ja ymmärtämisestä. Tutkimuskohteenani on yksi koulu, toiminnassa oleva tapaus omassa ympäristössään. Tutkimuksessa keskitytään tutkimaan koulun opetus- ja oppimistapahtumaa sen omassa ympäristössä, josta ilmiö ei ole selvästi erotettavissa. Tutkimus tapahtuu todellisessa tilanteessa eikä missään keinotekoisesti järjestetyssä asetelmassa. Ympäristö kokonaisuudessaan on otettava huomioon, sillä ei voi tarkastella esimerkiksi oppilaiden oppimista käsittelemättä oppimisympäristöä. (ks. Syrjälä ja Numminen 1988, 5-8; Yin 1983, 23.)

Tutkimuksessani ihminen pyritään ymmärtämään itsenäisenä kokonaisuutena, joka puolestaan antaa perustelut tutkimuksen suorittamistavalleni. Lähtökohtani on, että jokainen ihminen on itse omien asioidensa paras asiantuntija ja niinpä halusin koota aineistoni tiedot kaikista tutkimuksen kohteena olevan kokeilun osapuolista. Tutkimuksessani pyritään ymmärtämään yksilöllisesti eivätkä näin ollen keskiarvot kiinnosta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 82, 120) mukaan tulkinnallinen lähestymistapa näkee ihmisen tietoisena toimijana ja silloin tutkimuksen kohteena oleva toiminta sisältää aina toiminnan merkityksen tekijälle sekä muille toimijoille.

Tutkimukseni on hermeneuttinen: kokeilun eri osapuolien merkitysrakenteet ovat kasvatusprosessin olennainen osa ja pyrin heidän näkökulmansa esiinsaamiseen ja ymmärtämiseen. Kiinnostukseni kohteena ovat kokeilussa olevien yksityisten toimijoiden merkitysstruktuurit, heidän kokemuksensa ja elämyksensä. Tarkastelutapani on kyseisestä tapauksesta käsin muotoutuva, ei niinkään etukäteen muodostetun teoreettisen tarkastelun pohjalta muodostuva.

Kokeilun koko prosessin kuvaaminen on mahdotonta pelkästään tilastollisin menetelmin. Kvalitatiivisen menetelmän kautta saadut tulokset voivat paremmin tuoda esiin ihmisen olemassaolon tarpeineen, toiveineen ja tunteineen.

Induktiivinen ote

Tutkimuksessa edetään yksityiskohdista yleistyksiin rakentaen teoriaa havaintojen pohjalta. Kvantitatiivinen tiedonkeruu puolestaan perustuu useimmiten ennakkokäsityksiin kyseisestä tutkittavasta alueesta, mutta induktiivisen logiikan mukaan edetään ns. ennalta strukturoimattomien tutkimusmenetelmien avulla. Empiiristä aineistoa käytän siis teorian muodostamiseen enkä teorioiden tai hypoteesien todentamiseen. (Ks. Grönfors 1985, 30.)

Tutkimuksessani minua tutkijana ei ohjaa mikään tarkka, etukäteen suunniteltu viitekehys, vaan pyrin teoreettisten käsitteiden ja näkökulmien kehittämiseen. Induktiivinen lähestymistapa on mielekäs juuri siksi, että tapaustutkimukseni tyyppisestä opetuksesta ei juurikaan ole tutkimuksia. Deduktiivinen tutkimus on puolestaan soveltuva silloin, kun tutkittavaa teemaa on jo paljon tutkittu, jolloin tutkija voi koetella teoreettista viitekehystä omaan aineistoonsa. Tutkimukselleni ei sovi deduktiivinen päättely, sillä se estää tutkittavien elämän ja kokemusten kuvaamisen heidän omasta näkökulmastaan. Minä tutkijana en etsi millekään valmiksi jäsentämilleni oletuksille tukea tuloksien kautta, vaan haluan nähdä mitä tapauskohteessani tapahtuu ja päätellä sen kautta. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 121-122.)

Tietysti minulla tutkijana on tietoa tutkittavasta teemasta kentälle mentäessä, mutta on oltava myös jatkuvasti avoin kentältä saadulle tiedolle. Tutkijana pyrin joustavuuteen ja vertaan jatkuvasti kentältä saamia tietoja aikaisempiin tietoihini ja esiymmärrykseeni.

5.2 Tutkimuksen tavoitteet ja ongelmanasettelu

Vastauksia lähdin hakemaan tutkimuskohteeni sisältä. Kentälle mennessäni syyskuussa -95 oli tapauskoulussani niin paljon uutta ja erilaista verrattuna perinteiseen peruskouluun, että olin aivan hämmentynyt. Ihmeissäni vain kuvailin havaintopäiväkirjaani kaikkea mitä oppitunneilla, välitunneilla, opettajanhuoneessa ja palavereissa kohtasin. Kävin lukemattomia keskusteluja eri ihmisten kanssa kokemuksistani -niin luokkakavereitteni kuin opettajienkin. Kentälle meno oli saanut minut ikäänkuin kaaokseen: "niin paljon kaikenlaista". Kunnes minua sitten myös vähän palauteltiin maan tasalle: "Lopeta ihastelu ja mene kentälle tutkijan silmin!"

Olin lähtenyt liikkeelle hyvin väljän tutkimustehtävän pohjalta. En asettanut mitään tarkasti rajattuja tutkimusongelmia, vaan tutkimustehtävälle annoin tilaa elää ja muotoutua tutkimuksen etenemisen myötä. Ongelmani alkuun olikin, että en tiennyt, mihin katseeni kiinnittäisin. Varsinaisen ongelmanasettelun ajattelin tapahtuvan vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkijana minulla oli mielessäni jo alkuvaiheessa kysymyksiä, joihin etsin vastausta. Kysymyksenasetteluni halusin kuitenkin pitää mahdollisimman avoimena kentältä saaduille vaikutteille ja ongelmat täsmentyivät kentällä omien havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Oman alkuihasteluni jälkeen aloin katsella asioita kriittisemmin: onko kaikki tosiaankaan niin hienoa ja ihmeellistä. Paljon antavaksi ongelmakseni muotosin sen, että selvittäisin hyvien asioiden lisäksi sen mikä on myös luokattomuuden

heikkoutta, mistä löytyy kehittämisen paikkaa. On mietittävä myös, mitä kyseessä olevan opetuksen kautta mahdollisesti näissä opetuksellisissa ratkaisuissa menetetään. (vrt. Grönfors 1985, 13; Syrjälä & Numminen 1988, 16.)

Marraskuussa -95 olin alkukasvatuksen seminaarissa Oulussa, jossa Juhani Hytönen kyseenalaisti luokattomuuden vaikutuksia oppilaan kannalta. Väljä tutkimustehtäväni alkoi täsmentyä; se oli elänyt ja muotoutunut kentällä oloni myötä, sillä alunperin en halunnut rajata mitään tiukkaa tutkimusongelmaa. Vuoden vaihtuessa heräsi kiinnostukseni; mitkä ovat kokeilun vahvuudet ja heikkoudet? Ja mitä ne käytännössä merkitsevät?

Tutkimushankkeeni keskeisenä pyrkimyksenä oli tavoittaa opetuksen arkipäivä ja tämän kautta arvioida kokeilua prosessina. Tutkimusvuoteni kautta pyrin selvittämään mikä on kokeiluhanke-koulun arkitodellisuus ja pääsemään mahdollisimman syvälliseen koulun arkitodellisuuden kuvaukseen ja analyysiin. Arkielämän kuvaaminen on olennaista, koska se on osallistujille näkymätöntä, mutta tutusta asiasta voi tulla myös outoa, kiinnostavaa ja ongelmallistakin (Syrjälä & Numminen 1988, 80).

Tutkimuksessani kuvailin kyseessä olevaa opetuskokeilua ja selvitin sen merkitystä mukanaoleville. Tapausta koskevaa teoriaa laadin induktiivisesti tutkimusaineistosta käsin. Kentällä toimiessani muotoilin ongelmiani teorian kehittelyä varten, sillä tutkimukseni muodostui monivaiheiseksi. Ensimmäisessä vaiheessani syksyllä -95 tutustuin kyseiseen kouluun kokonaisuudessaan pyrkien luomaan itselleni yleiskuvaa koulusta ja sen opetuksesta. Tein tuttavuutta oppilaisiin, opettajiin ja vanhempiin. Toisessa vaiheessani keväällä -96 tein yhä kenttätyötä havainnoiden opetusta ja koulun eri osapuolia tarkentaen myös tutkimustehtäviäni. Keväällä painottuivat aineistonkeräämisessäni haastattelut sekä kyselylomake-osio.

Tutkimusongelmani muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten opetuskokeilulle asetetut tavoitteet on saavutettu Katajan ala-asteella?

    1.1. Mitä merkityksellistä on joustavien opetusjärjestelyiden kautta saatu (edut)?
    1.2. Millaisia ongelmia/vaikeuksia kokeilu on tuonut mukanaan?

2. Mitkä ovat opetuksen onnistumisen edellytykset?
(käytännön toteutus)

3. Miten Katajan ala-asteen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta on kehitettävä?

Tulosten kautta luon teoriaa kokeilun pohjalle arvioiden ja etsien edellytyksiä tällaisen opetuksen onnistumiseksi. Arvioin tuloksia, joita kokeilun kautta on saatu; mitkä ovat kokeilun edut ja onnistumiset? Mitkä kokeiluun liittyvät vaikeudet ja ongelmat? Jatkoa kehitellen tavoitteena on myös löytää tulevaisuuden suuntaviivoja; mitkä ovat opetusmuodon mahdollisuudet laajemmalti ja miten opetusta tulee kehittää?

Tutkimusasetelmani kautta laitan osapuolet arvioimaan kokeilua. Heidät pysähdytetään ajattelemaan lähtötilannetta tavoitteidenasetteluineen, tätä päivää sekä tulevaa.

Ongelmanasettelu vastaa seuraavaa ajattelumallia:

KOKEILUN
TAVOITTEET (tutkimusongelma 1)
-niiden saavuttaminen
(edut ja ongelmat)

↓

KÄYTÄNNÖN
TOTEUTUS (tutkimusongelma 2)
-opetuksen onnistumisen
edellytykset

↓

TULEVAISUUS (tutkimusongelma 3)
-kehittämishaasteet

Tarkoituksenani on tutkia tapaustutkimuksen avulla juuri tämän yhden kehittämiskokeilun toteuttamista. Tapaustutkimus perehtyy Katajan koulun todellisuuteen kokonaisvaltaisesti. Kokeiluprosessia arvioin kolmen näkökulman kautta: selvitän lasten omia kokemuksia ja käsityksiä koulustaan ja opetusmuodostaan, tuon julki opetusympäristössä toimivien aikuisten (opettajien ja päivähoidon henkilöstön) kokemukset yhteistyömuodostaan ja selvitän lasten vanhempien mielipiteet toteutettavasta kokeilusta. Näiden kolmen osapuolen näkemysten pohjalta pyrin luomaan kokonaisnäkemyksen: mitä kyseinen opetuskokeilu on saavuttanut.

5.3 Tutkimuskohteen esittely

5.3.1 Tapauskoulun kuvaus

Peruskoulun ja päivähoidon yhteistoiminnan kehittämiskokeilu toimii Ylivieskassa Katajan ala-asteella. Koulun oppilasmäärä vaihtelee vuosittain 170-180 välillä, josta seuraa opettajien virkojen määrän laskennallinen vaihtelu lukuvuosittain. Yhteistoimintakokeilu edellyttää kuitenkin kyseessä olevilla oppilasmäärillä vähintään 8 luokanopettajan virkaa ja nyt kun esikoululaiset lasketaan koulun oppilasmäärään, koulun kaikki opettajan virat ovat säilyneet.

Katajan kokeilu liittyy vuonna 1994 käynnistyneeseen valtakunnalliseen akvaarioprojektiin, joka tukee opettajia, oppilaitoksia ja kuntia yhteistoimintaan ja oppimisen laadun kehittämiseen sekä uusien innovaatioiden leviämiseen. Kokeilua johtavat koulutoimenjohtaja ja kasvatustoiminnan ohjaaja ja käytännön opetustoiminnassa on mukana koulutoimen puolelta alkuopetuksen luokanopettajia ja sosiaalitoimesta lastentarhanopettaja. Lisäksi esikoulun puolella ja iltapäivähoidossa toimii perhepäivähoitaja.

Alkuopetusta Katajalla annetaan yhdysluokissa. Esikoululaiset ovat 1- ja 2-luokkalaisten mukana opetuksessa 1-2 tuntia päivässä. Tällöin 15 esikoululaisen ryhmä jakaantuu kolmen luokanopettajan yhdysluokkiin. Oppilasryhmän koko on näillä tunneilla noin 25. Tunneilla ovat mukana myös esikouluryhmän ohjaajat; lastentarhanopettaja, perhepäivähoitaja sekä työllisyysvaroin palkattu työntekijä. Esikoululaiset ovat mukana lähinnä musiikin, kuvaamataidon, musiikkiliikunnan, uskonnon ja ympäristöopin tunneilla. Muina aikoina esikoululaiset opiskelevat kouluvalmiuksia omana ryhmänään. Esikoulutilat on saatu Katajan koulun vanhaan koulurakennukseen, jossa on järjestetty myös iltapäivähoito sitä tarvitseville esikoululaisille ja alkuopetuksen oppilaille.

Äidinkielen ja matematiikan ns. tasotunnit ovat luokattomasti jaettuja ryhmiä, jolloin jokaisella oppilaalla on mahdollisuus työskennellä sen hetkisten taitojensa pohjalta. Ryhmää vaihdetaan, kun tilanne muuttuu. Tasotunteja on tiistaisin ja torstaisin, yhteensä 4 h/ viikko, jolloin myös esikoululainen voi olla tasotunnilla koulun puolella. Matematiikan opetukseen esikoululaiset osallistuvat kehitystasonsa mukaan ja myös äidinkielen opetukseen voi osallistua taitojensa mukaan. Alkuopetuksen keskusaiheena on ympäristöoppi, jonka ympärille muu opetus nivoutuu jokaisen oppiaineen tavoitteita kunnioittaen. Muiden oppiaineiden integroituminen ympäristöoppiin tapahtuu niin, että jokainen oppilas saavuttaa niissä omien kykyjensä mukaiset perustiedot ja -taidot. Ympäristöoppiaines on jaettu kolmivuotiseen kiertoon niin että esi- ja alkuopetuksen aikana käydään läpi koko oppimäärä.

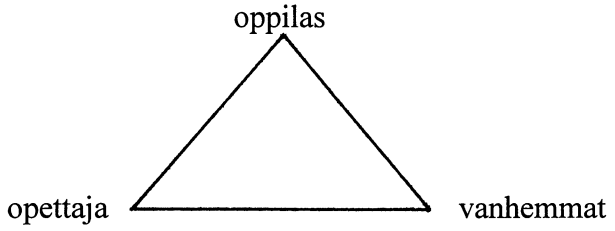
Kokeilu ja siihen liittyvä pyrkimys luokattomuuteen on luonnollinen jatko sille opetukselle mitä Katajan ala-asteella on jo vuosia käytetty. Kokeilunhaluinen johtaja on opettanut aikaisemmin kokonaisopetuksen periaatteiden mukaan ja tämä on nyt yksi uusi kehittely jatkoksi.

Kyseisen opetuskokeilun seurantaan osallistuvat sivistys- ja sosiaalilautakunta, kokeiluun osallistuvat opettajat ja oppilaiden vanhemmat. Seurantamenetelmänä käytetään havainnointia, keskusteluja vanhempien kanssa ja mielipidemittausta kyselytiedustelun perusteella. Akvaarioprojektin kautta annetaan informaatiota eri puolille Suomea käymällä kertomassa kokeilusta erilaisissa tilaisuuksissa. Ylivieskan alkuopetuskokeilusta on tehty videonauha, jossa kerrotaan tavallisen koulupäivän kulusta.

5.3.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen perusjoukkoa ovat alkuopetuksen opettajat (4), lastentarhanopettaja (1), alkuopetuksen oppilaita (20) sekä vanhempia (79). Kyseisellä koululla olen harjoitteluni myötä tutustellut vähitellen oppilaisiin, opettajiin ja vanhempiin. Alustavasti olen luonut suhteita vanhempiin mm. oppilaiden reissuvihkojen välityksellä sekä juttelemalla tutkimuksesta vanhempainillassa. Osittaisen tuntemisen katsonkin tutkimuksen teon eduksi, sillä kontakteja on jo jonkin verran koko talon väkeen. Tällainen talon ulkopuolinen tuttavuutemme voi olla myös tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä, sillä vastaukset annetaan näin rehellisemmin, kun en kuitenkaan ole talon työntekijä.

Tutkimukseen otin tuloksen luotettavuuden varmistamiseksi alkuopetuksen oppilaita sekä vanhemmat ja opettajat. Pyrin saamaan monipuolisen kuvan opetusprosessista ja niinpä pelkkä opettajien mielipiteiden selvittäminen ei mielestäni riitä kokonaisuuden ymmärtämiseksi. Luotettavan kokonaiskuvan saamiseksi pidän tärkeänä juuri sitä, että myös lapsilta itseltään kysytään miten he koulun kokevat.



Tutkimuksessa pyrin tavoittamaan eri osapuolten kokemukset, ajatukset ja tunteet yhden lukuvuoden ajalta. Tavoitteena on kokeilun eri osapuolien kokemusten kartoittaminen ja kuvaaminen sekä näiden mielipiteiden ja tutkimusvuoden havainnoinnin pohjalta tulkinnan rakentaminen.

Opetus- ja oppimisprosessin kuvailevan analyysin kautta selvitin tutkimukseni kautta mitä luokassa tapahtuu. Kartoitin ja kuvaan eri osapuolien kokemuksia, mutta pyrin myös rakentamaan tulkintaa näiden mielipiteiden ja tutkimusvuoden aikana suorittamani havainnoinnin pohjalta. Pyrkimyksenäni on luoda luokatonta alkuopetusta kuvaava malli sen toimintastruktuurista. Joustavat opetusjärjestelyt ja uokattomuus on uusi työmuoto alkuopetuksessa ja sen soveltuvuutta opetukseen on syytä kartoittaa ja selvittää sen vaikutusta oppilaisiin.

Tutkimuskohteen valintaan on vaikuttanut se, että kokeilu on Ylivieskassa ainutkertainen sekä siitä voi olla paljon hyödyntämistä ja oppimista myös muissa kouluissa.

5.4 Tutkimusmetodit

Tutkimusmenetelmäni ovat strukturoimattomia, sillä tutkijana olen kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkiessani merkitysrakenteita selvitän miten juuri nämä ihmiset hahmottavat kokeilua. Kokeilun osapuolet puhuvat asioista omin sanoin eikä niin, että he joutuisivat valitsemaan tutkijan jäsentämistä vastausvaihtoehdoista. Tapaustutkimukseni oli hyvin mukautuvaista, sillä toteutukseltaan ja tavoitteiltaan tutkimukseni muuttui aika paljon lähtöideastani. Omat resurssini ja todelliset tilanteet olosuhteineen huomioitiin. (vrt. Alasuutari 1994, 73; Syrjälä & Numminen 1988, 10.)

Ihmistä koskevien tutkimusten ongelmat ovat hyvin moninaisia ja monitahoisia ja niinpä useissa tutkimuksissa tarvitaankin joustavaa metodien käyttöä ja samassakin tutkimuksessa useamman eri menetelmän käyttöä. Ihmistä koskevien ongelmien tutkimuksessa tietoamme lisää enemmän monimetodinen lähestymistapa ja siksi en halunnut pitäytyä vain yhteen ainoaan menetelmään. Monipuolisen tiedonhankinnan kautta varmistin, ettei tutkimukseni aineisto koostu vain yhden metodin perusteella saadusta tiedosta. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisiksi hyvin monenlaiset tarkastelut. Kvalitatiivisen aineiston tulee olla moniulotteista kuin elämä itse, ja niinpä halusinkin pitää tutkimukseni kiinni elämässä ilman mitään keinotekoisia koetilanteita. Tutkittavasta kohteesta kokosin tietoa eri keinoin ja useiden havaintojen kautta pääsin menemään asioiden taakse, jolloin tuli parhaiten ilmi opetuksen rikkaus ja moniulotteisuus. Havaintoni olivat johtolankoja, joita tulkitsemalla saatoin päätellä mikä kyseessä olevassa kokeilussa on merkityksellistä; mitä merkitsevät toteutuksen edut ja ongelmat ja millaiset ovat kyseisen opetuksen mahdollisuudet. Käyttäessäni tutkimuksessani kyselyä, haastattelua ja osallistuvaa havainnointia sain myös tuntumaa näiden kolmen perustutkimusmenetelmän käytöstä. (Alasuutari 1994, 66-68; Syrjälä & Numminen 1988, 5, 78.)

Triangulaatio on tapaustutkimuksen metodologian keskeinen piirre. Se mahdollistaa ilmiön moniulotteisuuden ja eri osallistujien ilmiöön liittäminen erilaisten merkitysten kuvaamisen. Mikäli hyvin erilaisin menetelmin saadaan samat tulokset tutkittavasta ilmiöstä, lisää tämä tutkimuksen luotettavuutta. (Cohen & Manion 1980, 208-209.)

Tutkimukseni luonteeseen liittyen pidin erittäin tärkeänä sitä, että olin tutkimuskohteessani hyvin paljon. Näin saatoin antaa tulkinnalleni syvyyttä. Esimerkiksi yhden viikon havainnoinnilla tai muutaman teemahaastattelun kautta ei pääse vielä koulun kokonaisuutta kuvaavaan ja ymmärtävään tulkintaan.

5.4.1 Kysely

Oppilaiden vanhemmille laadin oman kyselylomakkeen. Kyselyä menetelmänä perustelen sillä, että saan kaikkien vanhempien mielipiteen selville ja nimettömänä vastaamisen katsoin myös olevan yhden luotettavuutta lisäävän tekijän. En ole postikyselyn kannalla, sillä se vaikuttaa usein palautusprosentin pienuuteen. Palautus tapahtui suljetussa kirjekuorossa kouluun lapsen avustuksella. Kyselylomakkeen vienti ja takaisin huolehtiminen oli lapsen kotitehtävä heidän toimiessaan minun tutkimusapulaisenani.

Kyselylomakkeita laitoin oppilaiden mukana heidän koteihinsa yhteensä 79 kappaletta. Keksimäni tapa saada palautusprosentti mahdollisimman suureksi katson onnistuneen. Oppilat ottivat saamansa tehtävän todella omakseen ja olivat vastullisessa tehtävässään kontrolloimassa vanhempiensakin "läksyjen" tekemistä. Kaksi lomaketta palautettiin tyhjänä suljetussa kirjekuoressa (kannanotto sekin) ja yksi poika tuli minulle kertomaan, ettei hänen vanhempansa täytä kyselyä, koska se ei ole pakollinen. Neljä kyselylomaketta jäi teille tietämättömille, joskin yksi vanhempi (opettaja) tuli minulle vielä vuoden kuluttua henkilökohtaisesti sanomaan, että hänellä on vielä vastaamatta. Muutoin vanhempien aktiivisuus näkyi, sillä takaisin tuli 72 lomaketta, joten palautusprosentti on 91%:ia.

Kyselyihin vastaaminen oli otettu tunnollisesti suoritettavaksi ja myös opettajat kannustivat vanhempia vastaamiseen. Vanhempainillassa (10/10 1995) esitellessäni tutkimustani eräässä luokassa, opettaja sanoi: "Vastatkaa rehellisesti, sillä teidän lapsiahan ne ovat...Kyllä tutkimuksesta on meillekin hyötyä, ei vain Maaritille...saadaan tietoa teidän käsityksistä."

Kaikkien metodieni halusin ollevan sopusoinnussa sen kanssa, että etsin eri osapuolten merkityksiä opetuksesta. En tehnyt mitään valmiiksi strukturoituja muotoja, vaan kyselylomakkeenikin sisälsi avoimia kysymyksiä.

5.4.2 Teemahaastattelu

Luokanopettajille ja lastentarhanopettajalle suorittamani teemahaastattelu selvitti mitä henkilöillä on mielesssään; heidän tavoitteitaan opetuksessa, aikaisempaa toimintaansa kasvatustilanteissa sekä heidän ajatuksiaan ja tunteitaan, joita en olisi voinut havainnoinnin kautta selvittää.

Olennaista on haastattelussa vuorovaikutuksen kautta tavoittaa haastateltavan toiminnalleen ja tapahtumille antamat merkitykset (Syrjälä & Numminen 1988, 99). Tutkimuksessani käytin varsinaisen teemahaastattelun lisäksi myös keskusteluhaastattelua osallistuvan havainnoinnin ohessa. Tällöin kysymykset ovat spontaani osa luonnollista vuorovaikutusta ja ne muotoillaan tilanteen mukaan. Tutkittava ei aina edes tiedä, että häntä haastatellaan. Tällaisen lähestymistavan kautta yksilölliset erot ja tilanteiden muutokset voidaan ottaa huomioon ja tavoittaa tilannekohtaista tietoa. (vrt. Patton 1980, 198-200.)

Pattonin (1980, 206) mukaan teemahaastattelussa varmistetaan, että kaikilta tutkittavilta saadaan kootuksi samat tiedot. Etukäteen suunnitellut teemat lisäävät aineiston yhtenäisyyttä. Käsiteltävät teemat olin spesifioinut etukäteen ja haastattelijana päätin järjestyksen ja muotoilin kysymyksiä tarkemmin haastattelun kuluessa. (ks. liite 2.)

Haastattelu edellyttää luottamusta ja kunnioitusta ja on helpommin toteutettavissa, jos haastattelija ja haastateltava tuntevat toisiaan ainakin sen verran, että ovat kiinnostuneita jakamaan aikaansa toistensa kanssa. Yleensäkin tapaustutkimuksen onnistuminen on yhteydessä tutkijaan henkilönä ja persoonallisuutena. Tutkijan on tunnettava itsensä ja harjaannutettava taitojaan ihmisten kohtaamisessa. Tutkijan luonteva ja luonnollinen käyttäytyminen, avoimuus, lämmin ja osaaottava kiinnostus ihmisiin ja heidän ongelmiinsa, suvaitsevaisuus ja kyky kuunnella ovat tärkeitä ominaisuuksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 110; Grönfors 1985, 15.)

Tilanteen on oltava sellainen, että haastateltava voi keskittyä tilanteeseen ilman häiriötekijöitä. Niinpä haastattelut tehtiin kahdenkeskisessä tilanteessa opettajanhuoneessa. Muutamissa haastatteluissa tuli kuitenkin ulkopuolisten aiheuttamia keskeytyksiä. Kaikki haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia, miellyttäviä ja lämminhenkisiä. Tutkittavat kertoivat avoimesti näkemyksiään ilmapiirin ollessa vapautunut ja luottamuksellinen.

5.4.3 Ryhmäkeskustelu

Kirjasin ylös myös tutkimukseni ongelmakohtia. Itselleni umpikujaksi ei kuitenkaan jäänyt ryhmäkeskustelun epäonnistuminen, sillä sen pohjalta parannetulla strategialla pääsin taas eteenpäin.

Kvalitatiivisen haastattelun yksi muoto on ns. ryhmähaastattelu, jossa tutkija pyrkii suuntaamaan tietyn ryhmän keskinäistä keskustelua tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Ryhmäkeskustelun on otollinen menetelmä, kun pyritään ymmärtämään ihmisten välisiä suhteita, keskinäistä vuorovaikutusta ja luokan sosiaalista ympäristöä. Ryhmäkeskustelu voi auttaa myös ryhmän jäseniä ymmärtämään ja oivaltamaan yhteistoiminnallisuuden merkitystä enemmän. (Syrjälä ja Numminen 1988, 104.)

Vaikeutena ryhmäkeskustelussa on kuitenkin se, ettei yksilöstä saa ryhmässä kovin syvällistä tietoa ja ryhmä voi myös rajoittaa osallistujien mielipiteitä. Tämän koin ongelmallisena tehdessäni muutamia ryhmäkeskusteluja. Tutkimusmenetelmä oli liian vaativa tämänikäisille oppilaille. Ongelmaksi nousi se, että oppilaat ovat niin lojaaleja toisiaan kohtaan, että yhden ehtiessä vastaamaan, olivat kaikki yleensä sen jälkeen aina samaa mieltä. Ajattelin saavani näin epäluotettavaa tietoa, sillä kannaksi tuli yleensä nopeimman tai rohkeimman mielipide. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 104-105.)

Ryhmän keskeiset keskustelunaiheet suunnittelin etukäteen, mutta keskustelussa pidettiin myös aiheen muovautuvuudet avoimina. Ilmapiiri pyrittiin luomaan avoimeksi ja vapaaksi. Pidettyäni 3 ryhmäkeskustelutilannetta, päädyin muutamien oppilaiden yksittäiseen teemahaastatteluun saadakseni luotettavampaa tietoa. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tämän ikäisillä niin suuri, että eri mieltä ei olla, vaan se joka ensimmäisenä ehti suunsa avaamaan sai muut puolelleen. Ryhmähaastattelutilanteet olivat todella hyviä mahdollisuuksia seurata oppilaiden sosiaalisia suhteita, vuorovaikutusta, esikoululaisten osallistumista ja toisten huomiomista. Yksilöhaastattelulla uskoin kuitenkin saavani löytämiini ongelmiin enemmän perusteluja ja mielipiteitä.

Yleensäkin tutkimusotteissani vaadittiin minulta tutkijana hyvin paljon. Taitojani punnittiin erityisesti, sillä olin jatkuvasti henkilökohtaisessa kosketuksessa tutkimukseni eri osapuoliin -niin aikuisiin kuin lapsiinkin. Tutkimustilanteet olivat hyvin hedelmällisiä tilanteita tutustua tarkemmin tutkittavien ajatusmaailmaan. Lapset eivät välttämättä ole mitään kaikista helpoimpia haastateltavia. Pyrkiessäni tekemään tilanteista läheisiä, luonnollisia ja leppoisia ajauduttiin välissä aiheesta sivuraiteille ja välissä heittäydyttiin aivan huumorimielellekin. Kuvatakseni tunnelmaa ja lasten kanssa vastaan tulevia tilanteita tässä ote oppilaiden ajatuksenlennosta ryhmähaastattelussa keskustellessamme esikoulun puolelta kouluun siirtymisestä.

"Mää pääsin siten niin nopiaan ekalle, koska mää kiipesin tikapuita ylöspäin, niin mää pääsin ekalle." (O 15)
"Ja mää hyppäsin tuolta nollaluokalta tänne kouluun." (O 16)
"Kato näin!" (pomppii lattialla tasajalkaa) (O 17)
"Mää otin jouset mun jalkojen alle, sitte mää panin purkkaa sinne... ja sitte kun mää en jaksanu enää hyppiä mun piti tikapuita kiivetä tokalle." (O 16)

5.4.4 Havainnointi

Kyselyn ja haastattelujen lisäksi havainnoin kokonaiskuvan muodostamisen vuoksi koulun jokapäiväistä elämää. En halunnut mennä taloon tarkkailijaksi, joka istuu nurkassa kirjaten ylös tapahtumia, vaan lähdin mukaan koulun kaikkiin touhuihin osallistuvan havainnoinnin menetelmää käyttäen. Silloin saatoin tehdä tutkimustani ilman suurempaa huomiota, jonka tutkijan roolini olisi voinut aiheuttaa.

Osallistuvana havainnoitsijana minun oli myös helppo olla roolissani, sillä luokassa käy usein opiskelijoita, oppilaat hyväksyvät sen eikä se häiritse tutkittavaa tilannetta. Ensi tapaaminen ja hyväksynnän saavuttaminen on olennaista ja tähän varasinkin paljon aikaa. "Alkukartoituksen" myötä sain tietoa osallistujista, heidän toiminnastaan sekä pääsin tutustumaan kohteen ulkoisiin ominaisuuksiin. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 88.)

Osallistuva havainnointi on soveltuva erityisesti toiminnan ja käyttäytymisen ymmärtävään tulkitsemiseen, jolloin täytyy säilyttää tuntuma kokonaisuuteen. Tapaustutkimuksessa observointi on juuri tavallinen, koska tarkoituksena on tutkittavan ilmiön entistä syvempi ymmärtäminen omassa ympäristössään. Käyttäytyminen nähdään sellaisena kuin se on. (Cohen & Manion 1989, 124-128.)

Havainnointiviikkoni koululla (yhteensä 27 koko päivää, 2 iltaa ja perjantaisin palaverit):

syksy 1995

-viikko 33 (5 päivää)
-viikko 34 (5 päivää)
-viikko 35 (5 päivää)
-9.9. (la) liikuntapäivä koululla
-10.10. (vanhempainillassa tutkimuksen esittelyä 4:ssä luokassa)
-viikko 41 (5 päivää)
-18.12. koko koulun joulujuhla

+ opettajien teemahaastattelut

kevät 1996

-5.1. (perjantaipalaveri)
-12.1. (perj.palav.)
-viikko 9 (5 päivää)
-15.3. (perjantaipalaveri)
-16.4.
-19.4. (perj.palav.)

+ keväällä ryhmäkeskustelut ja teemahaastattelut oppilaille erinäisinä päivinä

Lapset olivat hyvin tottuneita luokassa vieraileviin aikuisiin eivätkä he ihmetelleet tutkijan rooliani. Kerroin heille työstäni ja he jopa auttoivat tutkijaa loogiseen tutkijapäiväkirjan tekoon:

> "Olen sinisessä luokassa. Raapustan punaisella kynällä merkintöjä päiväkirjaani, kun yksi oppilaista tulee luokseni: "Sun kannattas kirjottaa muistiinpanoja meiän luokassa sinisellä kynällä ja tuola toisesa punasella!" ...Eipä tuotakaan tullut itse edes ajatelleeksi, vaikka luokat on jaettu värien mukaan. PK 27/2-96 "

Kenttäpäiväkirjaa pidin jatkuvasti, sillä silloin muistissa pysyivät kaikki prosessin aikana syntyneet ajatukset, alkuhypoteesit, huomiot ja ihmettelyn aiheet. Olen raportoinut kentällä tapahtuvia asioita sekä omia tuntemuksiani, kun olen juuri ollut jotain ymmärtämäisilläni, kun olen löytänyt asioiden välillä jotain yhteistä jne. Olin jatkuvassa dialogissa tutkimuskohteeni kanssa ja kävin jatkuvaa keskustelua muiden gradun-tekijöiden, opettajien ja ohjaajien kanssa. Piirsin kaavioita, kehittelin järjestelytapoja, tein käsitekarttoja ja prosessoin työtäni monin eri tavoin. Aika ajoin annoin myös aineistoni olla rauhassa ja otin välillä etäisyyttä tutkimuskohteeseen. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 124-126; Alasuutari 1994, 253-254.)

5.5 Tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta

Tutkimukseni tulokset muodostuvat eri metodein kerätyn tiedon suhteuttamisesta keskenään: haastatteluiden, havainnoinnin ja kirjallisten dokumenttien sisällönanalyysistä. Mukana on myös paljon autenttisia lainauksia, joita on käytetty elävöittämiseen sekä tyypillisten näkemysten ja kokemusten kuvaajina. Tutkimusraportistani halusin saada mahdollisimman puhuttelevan tuotoksen, joka antaa käytännönläheistä tietoa ja kriittiseen pohdintaan herättelevää aineistoa. Tarkoituksenahan oli juuri inhimillisen ymmärryksen lisääminen ja aito kuvaus todellisuudesta, jolloin aineistonäytteet voivat puhutella syvemmin kuin vakuuttaisivat tässä tapauksessa keskiarvot.

Raportti sisältää paljon omaa pohdintaa osoittaen näin, että olen itse tosiaankin työstänyt asiaa ja pohtinut eri näkökulmia. Tutkittava kohde on pyritty ottamaan haltuun ja nostamaan sieltä keskeiset teemat esiin yhdistäen aineistoa ja teoriaa, jolloin siitä voidaan toivottavasti hyötyä myös käytännön kentällä.

Tutkimukseni oli jatkuvaa aineiston analysointia ihan alkuvaiheista lähtien. Tutkin aineistoa uudelleen ja uudelleen ja pureuduin asiaan vaihe vaiheelta. Tutkimuspäiväkirjaani kirjasin tapahtumia ja tilanteita; mitä näin, mitä koin, mitkä olivat osallistujien mietteet, mitä itse ajattelin, miten tilannetta tulkitsin jne. Syrjälän ja Nummisen (1988, 124) mukaan aineiston analyysissä tulokset tehdään järkeviksi ja merkityksellisiksi, sillä ilman aineiston järjestelyä voisi jokainen lukija ymmärtää sen eri tavalla. Aineiston järjestelyn ja analysoinnin aloitinkin jo kentällä, jolloin saatoin välttää tarkoituksettoman tiedon keruuta, täydentää puuttuvia aukkoja ja laatia erilaisia malleja työn helpottamiseksi.

Induktiivisessa tieteenfilosofisessa päättelyssä kerätty materiaali järjestetään sellaiseen muotoon, että on mahdollista muodostaa merkityksellisiä luokitteluja, ominaisuuksia ja ulottuvuuksia aineiston pohjalta. Aineiston tarkastelun myötä pyritään löytämään yleinen malli tai yleinen piirre, joka liittää empiirisen aineiston osat toisiinsa tai edustaa mahdollisimman hyvin kerätyn aineiston avainpiirteitä. (Grönfors 1985, 31; Syrjälä ja Numminen 1988, 134). Työni oli suuri, sillä aineistoa kerääntyi paljon, mutta toisaalta sain luotettavampaa tietoa, kun pystyin vertaamaan eri menetelmin saatua tietoa. Mitä enemmän tutkittavasta kohteesta tietää, sitä luotettavampaa tulkinta on.

Kvalitatiivinen tutkimukseni tuotti runsaasti monipuolista ja konkreettista aineistoa ja sen järjestely oli aikaavievää ja haastavaa. Kvalitatiivisen aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole olemassa tarkkoja ohjeita niin kuin esimerkiksi tilastollisesta käsittelystä ja siksipä minulla tutkijana oli haastetta kerrakseen. Analysointimahdollisuudet ovat hyvin väljät ja rajana ovat periaatteessa vain tutkijan luovuuden ja mielikuvituksen loppuminen. Etsin uusia, omia aineiston järjestely- ja tulkintatapoja lukemalla keräämääni aineistoa yhä uudelleen. Itseäni helpotti aineiston järjestelyn kautta syntyneiden ideoiden havainnollistaminen, kuvaaminen ja kehittely kaavioiden ja käsitekarttojen muodostamisen avulla. Piirtely oli tärkeä ajattelun väline. Visuaaliset kartat ja kaaviot auttoivat hahmottamaan suurta kokonaisuutta ja sen osasia. Hahmotelmat selkiyttivät eri osien välisiä suhteita ja aineistosta alkoi nousta esille olennaisia piirteitä. (vrt. Alasuutari 1994, 71; Syrjälä & Numminen 1988, 118.)

Kvantitatiivisessä analyysissä pyritään muotoilemaan sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon, jolloin erilaisuudet ja "poikkeavat tapaukset" suhteutetaan kokonaisuuteen. Laadullisessa analyysissä kuitenkin yksikin poikkeus kumoaa säännön, osoittaa että asiaa pitää miettiä uudelleen. Niinpä viipymiseni tapauskoulullani kiinnitti huomiotani havaitsemaan asoita, joiden analysoiminen prosessini kuluessa nosti esille ristiriitaisuuksia. Jatkuva päiväkirjani lukeminen uudelleen sekä litteroitujen tekstieni kertaaminen sai minut syventymään näihin asioihin monesta näkökulmasta. Poikkeavat tapaukset ovat tärkeitä, sillä ne pakottavat muotoilemaan havaintolauseita uudelleen. (Alasuutari 1995, 33-43.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään menemään havaintojen taakse, jolloin asioita ei oteta sellaisina kuin ne näyttävät. Alasuutarin (1994, 60-70) mukaan se ei tarkoita sitä etteikö puheita uskottaisi, vaan on pyrittävä etsimään näiden haastattelussa tai havainnoinnissa saatujen havaintojen avulla varsinaisia tutkimuksen kannalta merkittäviä tuloksia. Analysoidessani minä pyrin juuri tähän vastausten taustalla olevien merkitysten esille tuomiseen. Tapauskoulussani nousi esille asioita, jotka ovat ristiriitaisia ja näitä teemoja halusin pohtia syvällisemmin Miksi?-kysymysten pohjalta.

Kun tätä tapauskouluni "arvoitusta" pyrin ratkaisemaan oli tarpeen se, että minulla oli käytettävissäni monin eri tavoin kerättyä tietoa tutkimuskohteestani. Mitä enemmän minulla on siitä vihjeitä, sitä paremmin voin luottaa siihen, että ratkaisu on mielekäs eikä vain yksi monista mahdollisista. Minulle kertyi käytettäväkseni paljon johtolankoja, joiden kautta saatoin löytää ratkaisuja. Joskin suuri aineistoni sai myös tutkijan aika ajoin näännyksiin. Tällainen tapaustutkimus ei mielestäni ole kuitenkaan edes mahdollinen mikäli ei ole valmis panostamaan tutkimukseen. En voi saada syvällistä tietoa kohteestani ellen tunne sitä tarpeeksi hyvin. Käyttäessäni eri informantteja sain näkemystä eri puolilta, sillä jokainen valotti tutkittavaa kokonaisuutta eri puolilta ja näin aineistosta tuli monipuolista. (vrt. Alasuutari 1994, 38-40.)

Sisällön hallinnan varmistamiseksi kävin aineistoa läpi pitkällä aikavälillä. Uusia näkökohtia ja ulottuvuuksia alkoi nousta ja eri menetelmien kautta saatujen havaintojen yhdistelyn kautta alkoivat teemat toistuvasti nousta esiin. Aineiston järjestely ja eri menetelmin kerätyn aineiston sisällönanalyysi oli työläs, mutta aineiston riittävyydestä ei tarvinut huolehtia. Aineiston kyllääntyminen oli nähtävissä, sillä kun palasin taas kentälle analysointini välissä, ei uutta tietoa enää löytynyt, vaan havainnot alkoivat toistaa itseään ja ne pystyi sijoittamaan esillä olevien teemojen alle. (vrt. Mäkelä 1990, 48-53; Syrjälä & Numminen 1988, 120-127.)

Luokittelua tein useaan otteeseen aineiston runsauden vuoksi, jolloin luokitukset tarkentuivat ja asettuivat kokonaisuuteen. Johtopäätösten tekeminen oli siinä mielessä helppoa, että tutkimusaineistosta nousivat tietyt seikat auttamattomasti esille enkä joutunut pakottamaan tapauksia tiettyihin lokeroihin väkisin.

Teemahaastatteluaineiston litteroin sanasta sanaan ja aineiston analysoinnissa poimin tapaushenkilön johtoajatukset teemoittain.. Aineiston kävin alustavasti läpi moneen kertaan pyrkien etsimään aineistoa kuvaavia keskeisiä käsitteitä. Käsittelin haastattelut, kyselylomakkeet ja havainnointiaineiston erikseen ja sitten pohdin miten käsitteet ovat suhteessa toisiinsa. Aloin etsiä niille yhteisiä teemoja. Vaikeutena olivat useat näkökulmat ja jouduin tutkimaan käsitteiden välisiä yhteyksiä useaan kertaan. Mitä laadullisia seikkoja teeman sisällä oli?

Kyselylomakkeita oli suuri määrä ja järjestelin aineiston analysointia varten kokeiluun suhtautumisen myötä omiin ryhmiinsä. Halusin löytää ääritapauksia (erittäin myönteinen/ negatiivinen suhtautuminen) syvempää analyysiä varten. Kaikki lomakkeita minun olisi ollut mahdotonta käydä syvällisesti läpi ja niinpä tarkoitukseksi tuli saada laadullisesti mahdollisimman erilaiset näkökulmat esiin. Luin kaikki lomakkeet läpi ja erottelin vastaukset asenteiden mukaan omiin luokkiinsa. Näistä valitsin sitten tietyt erilaiset lomakkeet tarkempaa analyysia varten.

Jotta kvalitatiivinen analyysi onnistuu, on aineistoon perehdyttävä hyvin. Tutkimuskohdettta on tarkasteltava useista eri näkökulmista ja pyrittävä yhdistämään tutkittavan näkökulma, oma näkökulma ja teoreettinen tieto aiheesta (Syrjälä & Numminen 1988, 131).Kun olin käynyt läpi kaikki aineistot erikseen, aloin yhdistelemään havaintoja ja etsimään yhteisiä piirteitä. Eri menetelmin saatu aineisto alkoi vähitellen aikaa vievän perehtymisen jälkeen asettua paikoilleen. Mitä kauemmin aineistoa tutki, sitä selvemmin alkoi löytyä esimerkkejä ja näytteitä samasta ilmiöstä. (vrt. Alasuutari 1994, 30-31.) Kun tulkitsin näitä johtolankoja , alkoi aluksi sirpaleiselta tuntuvasta aineistosta muodostua kokonaisuus. Enää ei noussut esiin uusia havaintoja, vaan eri lähteet valottivat vain ilmiön eri puolia.

Suurena apuna oli myös aineiston ja ulkomaisten tutkimustulosten ja teoriakirjallisuuden lukeminen rinnakkain, sillä tämä auttoi kiinnostavien merkitysten uloskirjoittamista, havaintojen pelkistämistä ja tulkintojen mahdollistamista.

Tutkimuksen raportointi

Tapaustutkimuksessa saatu tieto on praktista tietoa, joka on useimmiten sellaisenaan otettavissa käyttöön. Raportoinnissa hankaluudekseni tulikin se miten saan tulokseni esitetyiksi selkeästi sekä kiinnostavasti, jotta niitä voidaan hyödyntää. Tuloksia tuli, mutta miten sitten tutkijana voin ikäänkuin opettaa tilanteesta oppimani asiat ymmärrettävästi myös muille (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 171).

Tutkimuksen uskottavuuden pyrin osoittamaan kirjallisen raporttini tarkkuudella. Tutkijana kirjoitin raporttini koulusta kuvaten sen todellisuutta niin, että raportin lukija voi saada kokemuksia, joiden perusteella hän voi arvioida sitä, miten tutkimus vastaa kuvattua todellisuutta. Halusin rakentaa raportistani luettavan ja ymmärrettävän niin että lukija voi olla selvillä siitä, mihin tutkijana esittämäni asian perustan. Tarkoitus oli saada lukija vakuuttumaan kuvattujen tapahtumien totuudenmukaisuudesta. Aineistoa kertyi paljon ja sitä sisällytin myös lopulliseen raporttiin runsaasti. Raporttiini tuli sen vuoksi runsaasti autenttista materiaalia haastattelujen, kenttätapahtumien havainnoinnin, omaa ihmettelyäni tutkimuspäiväkirjani muistiinpanojen yms. muodossa. Halusin mahdollistaa sen, että lukija voi saada eläviä kokemuksia, joiden kautta hän voi laajentaa tietoisuuttaan tästä tutkimuskohteesta. Suorien sitaattien kautta voidaan kuvata alkuperäisiä tapahtumia niin, että myös lukija voi elää tutkijan kuvaamat tapahtumat ja muodostaa tämän pohjalta omat tulkintansa kuvauksen perusteella. Suorien haastattelulainauksien avulla lukija voi päätellä tulkintani perusteita. (vrt. Syrjäläinen 1990, 71.)

Tutkijana olen perehtynyt aikaisempiin (lähinnä amerikkalaisiin) tutkimuksiin ja tutustunut alan kirjallisuuteen on löytynyt omille havainnoille ja päätelmille vankkaa tutkimuksellista perustaa.

Tutkimusraporttini opetuksen onnistumisen edellytyksiä selvittävässä luvussa olen pyrkinyt menemään opetuskokeilun _sisälle_ teoretisoinnin kautta. Toiminnan perusteiden selvittämisen kautta on löytynyt asioita, joille opetus nojaa. Olennaista onkin löytää oppimisen syvemmät perusteet, kokeilun takana olevat rakenteet.

Jotta lukija voi ymmärtää mitä aineistoa kyseinen teksti on, olen käyttänyt raportissani seuraavia koodeja:

O =oppilas (ryhmä- ja teemahaastattelu)
K =vanhempi (kyselylomakke)
H =opettaja (haastattelu)
PK =tutkijan päiväkirja
KD =koulun oma dokumentti

Tutkimukseni on deskriptiivistä eli kuvailevaa ja tutkimusaineistoni on vain osiltaan numeeriseen muotoon muutettavissa. Raportti sisältää vain muutaman kuvion ja taulukon.

...ja muita tutkijan kömmähdyksiä...

Alasuutari (1994) on kehottanut kertomaan tutkimuksen kulussa esiintyneitä vaikeuksia ja harhapolkuja opiksi seuraaville tutkijoille. Sen lisäksi, että ryhmähaastattelu tutkimusmetodina ei ollut sopiva, koin lukuisia muitakin vaikeuksia tutkimuksen tekemiseni varrella. Tavoitteeni olivat hyvin kunnianhimoiset ja sainkin huomata resurssieni ja kokemattomuuteni rajallisuuden tehdä sellaista tutkimusta kuin alunperin haaveilin. Kynnykseni nousi ja sain perääntyäkin välissä. Tarkoitus oli saada raportoinnissa tutkimuksen prosessiluonne esiin, mutta se ei onnistunut. Tutkimuksen prosessimuotoinen eteneminen olisi ollut liian haastava aineistoni runsauden vuoksi ja jouduinkin palaamaan perinteiseen tulosten esittämiseen.

Aineiston käsittely oli varsin työläs tehtävä ja tulosten esiinsaaminen vei valtavasti aikaa. Aihe aiheutti minulle tutkijana kohtuuttomiltakin tuntuvia rajausongelmia. Analyysin kautta löydetyt teemat herättelivät vielä uusiin ajatuksiin ja huomioihin eikä tutkimuksesta ollut tulla loppua, koska luokattomuudessa on kysymyksessä varsin laaja pedagoginen ja rakenteellinen koulu-uudistus. Aihe oli kuitenkin kaikin puolin opettavainen eikä työtä siksi voi katua.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetti

Tutkimukseni aineisto koostuu laadullisesta aineistosta ja sen pätevyyden ja luotettavuuden varmistaminen on erilaista kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Yleistäminen kvantitatiivisen tutkimuksen ahtaan käsityksen mukaan on ongelmallista. Tarkoituksenani onkin tuoda esiin uusia näkökulmia ja niiden perusteluja, jotta voidaan yleisesti alkaa miettiä, kuinka painokkaasti ja miten olisi ryhdyttävä kouluun joustavan siirtymisen mahdollistamiseen sekä luokattoman opetuksen järjestämiseen. Aineksiksi ajatteluun ja suunnittelu- ja kehittämistyöhön tulevat tiedot siitä, mitkä asiaa vaikeuttavat ja helpottavat tekijät olisi huomioonotettava.

Sisäisesti validi tutkimus osoittaa sen, että tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Tutkimuksen kulun kuvauksen, käytettyjen menetelmien ja tulkinnan perusteiden avulla lukija pystyy seuraamaan ratkaisuja, joita tutkijana on tehnyt ja periaatteita, joille tutkimuksen eteneminen kussakin vaiheessa on perustunut. (Grönfors 1985 ; Syrjälä & Numminen 1988, 135-137.)

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti tarkoittaa tulosten yleistettävyyttä, mutta tutkimukseni kautta ei ole tarkoituskaan yleistää tuloksia koskemaan muita kouluja koskevaksi. Pikemminkin aineistoni kautta välittyy kuva yhden kokeilukoulun yksittäisten ihmisten subjektiivinen kokemusmaailma. Tulokset saattavat olla kuitenkin käyttökelpoisia, kun arvioidaan niiden siirrettävyyttä koskemaan jotain muuta koulua ja huomioitaessa sen kehittämisen mahdollisuuksia. Opetuksen onnistumisen edellytyksiä koskevassa luvussa otan esille teoreettisen analysoinnin kautta piirteitä, jotka ovat joustavien opetusjärjestelyiden taustalla. Näiden luokattoman opetuksen ominaispiirteiksi nousseiden asioiden teoretisoinnin kautta, voidaan löytää muihin opetuskäytäntöihin soveltuvia näkökulmia.

Yleistäminen on tutkimuksessa analyyttistä. Tällöin tutkittava tapaus ei ole otos jostain suuremmasta tapausten joukosta, johon se voitaisiin yleistää. Tutkittavan tapauksen perusteella on mahdollista tutkia teoreettisten oletusten paikkansapitävyyttä ja siten laajentaa ja yleistää teorioita. Tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan kokonaisvaltaisesti, jolloin lukijan on mahdollista yleistää tai soveltaa tuloksia omaan tilanteeseensa arvioimalla tilanteiden samankaltaisuutta kootun aineiston pohjalta. Sovellettavuus on mietittävä tapaus tapaukselta. Tilastollisen yleistämisen sijaan on huomattava tulosten mahdollinen käyttökelpoisuus muualla. (Syrjälä & Numminen 1988, 12-13.)

Lincoln ja Guba (1985, 296-298) puhuvat yleistettävyyden sijaan mieluummin siirrettävyydestä tutkitun ilmiön ja uusien ilmiöiden välillä. Tutkija voi tehdä päätelmiään vain tutkitusta kohteesta ja muut tutkimusta hyödyntävät voivat pohtia tutkitun ilmiön ja vertailtavana olevan ilmiön samanlaisuutta ja eroavaisuuksia. Tutkimusta lukevat voivat pohtia tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä suhteessa omaan kontekstiin ja sen tekijöihin. Tutkijana esitän omaan tapaukseeni liittyvät asiat ja ominaispiirteet mahdollisimman tarkasti. Tutkimukseni lukija voi miettiä mikä tutkimuksessa on sellaista, jota hän voi soveltaa omaan tilanteeseensa ja mitä ei.

Tapaustutkimuksen merkittävyys osoittautuu käytännön sovelluksessa. Tutkimus antaa tietoa kokeilusta ja voi toimia virikkeenä tämän tapauskoulun sekä muidenkin koulujen kehittämisessä. Nämä tulokset ovat vain juuri tämän koulun tuloksia, mutta samansuuntaisten tulosten löytyminen muista kokeiluista voi johtaa yleisempien johtopäätösten tekemiseen.

Haastattelujen validiteettia kuvaa se, että haastattelijana toimin vain minä yksin, sillä käytettäessä useita haastattelijoita, voisi heidän keskustelujensa erilainen johdattelu tuoda epäluotettavuuksia aineistoon. Validiteettia vahvistaa myös se, että nauhoitin haastattelut ja purin nauhat sanasta sanaan. Alkuperäisten lainausten runsas esiintuominen raportissani pyrkii välittämään kuvaa alkuperäisistä tilanteista ja perustelevat lukijalle tulkintojen alkuperän. Haastattelujen ja muiden aineiston taltiointien suorat lainaukset pyrkivät tuomaan esiin osallisien todelliset tunnot. Kenttämuistiinpanoja tein mahdollisimman paljon aide memoire tekniikalla osallistuvaa havainnointia suorittaessani. Pyrin mahdollisimman vähän vaikuttamaan tilanteisiin ja niinpä olinkin paljolti mukana toiminnassa ja tällaisen osallistuvan havainnoinnin avulla tein tutkimustani, en vain istunut nurkassa ulkopuolisen tutkijan tavoin kirjoitellen ylös asioita. Pelkkä tutkijan läsnäolokin voi muuttaa tilannetta ja tämän pyrin eliminoimaan olemalla mahdollisimman paljon havainnoimassa tilanteita. (vrt. Grönfors 1985, 130; Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Haastatteluaineisto on ulkoisesti validia, kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja kyseisistä asioista ja siksi vertailin haastattelutietoja muulla tavoin saatuihin tietoihin. Tarkensin haastattelujani keskusteluin, kyselylomakkeiden vastauksia tarkensin keskusteluin ja haastatteluin sekä osallistuvan havainnoinnin avulla täsmensin muulla tavoin saatuja tietoja. (vrt. Grönfors 1985, 174.)

Tulkintojen luotettavuuteen pyrin vaikuttamaan intensiivisellä tutkimusotteella, tutkimusaineiston monipuolisella keruulla ja viipymällä kentällä mahdollisimman paljon.

Tutkijana minun tulee osoittaa, että esitykseni vastaa tutkittavien konstruktioita. Näin ollen tutkimuksessa tehdyt uudelleentulkinnat ovat uskottavia suhteessa alkuperäisiin konstruktioihin nähden. Tämän vuoksi olen pyrkinyt olemaan kanssakäymisessä tutkittavieni kanssa hyvin paljon. Ajallisten resurssieni vähyyden vuoksi (täyspäiväistä opiskelua eikä juurikaan vapaapäiviä) en ole voinut päästä kovinkaan pitkäkestoiseen havainnointiin ja niinpä olen pyrkinyt useiden eri menetelmien avulla (triangulointi) saamaan selville luotettavaa tietoa tutkimuskohteestani. Tutkimuksessa on haluttu ottaa huomioon eri toimijapuolten näkökohdat opetuksesta. On käytetty useita eri metodeja aineistoa kerättäessä, kerätty aineistoa eri lähteistä ja tutkimuksen viiteryhmistä. (Grönfors 1985, 178; Lincoln & Guba 1985, 294-296, 301-316, 373-378; Syrjälä & Numminen 1988, 136-142; Cohen & Manion 1980, 208; Yin 1983, 23.)

Aineiston kattavuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin (Mäkelä 1990, 53). Luotettavuuden takaamiseksi kävin koululla riittävän usein ja aina en edes ilmoittanut tulostani opettajille.. Tämä vaikutti mielestäni luotettavuuteen, sillä näin opettajien vaikuttaminen etukäteen havainnointipäiviin ei mahdollistunut. Opettajat suhtautuivat hyvin luontevasti olemiseeni luokissa: vaikka minä tutkijana seurailin oppitunteja ei se näyttänyt vaikuttavan luokassa työskentelyyn. Kun opettaja katsoi, että "nyt on karjaistava" niin silloin ääntä korotettiin eikä suinkaan yritetty kaunistella tilanteita ulkopuolisen tarkkailijan takia. Tämä kaikinpuolin vapautunut käyttäytyminen oli osoitus siitä, että saatoin saada luotettavaa tietoa koulun käytännöistä tutkijan roolista huolimatta. Samoin oppitunnit pidettiin juuri sen kaavan mukaan minkä opettaja oli aikonutkin ennen tuloani eikä tunteja muuteltu sen mukaan olinko havainnoimassa vai en. Opettaja vain totesi: "Saitkohan sää nyt täältä yhtään mitään irti, kun me vaan..."

Reliabiliteetti

Kvalitatiivisen tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät. Tutkijan tietoisuuden kehittyminenhän on tutkimuksen keskeinen pyrkimys ja sillä on näin ollen vaikutusta aineistonkeruuseen. Näin tutkimusvälineeseen (tutkijaan) tai aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei tule nähdä puutteena, vaan tutkimusprosessiin kuuluvana elementtinä. Tutkimuksessa on vain osattava tiedostaa tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä ja tutkimuskohteessa tapahtuvat vaihtelut ja tuoda ne myös esille raportoinnissa. (Lincoln & Guba 1985, 299, 317-318.)

Tutkimuksen johdonmukaisuutta osoitettaessa on tutkimusprosessi raportoitava tarkasti eri vaiheineen ja menetelmineen niin, että lukija voi nähdä mihin tulokset perustuvat. Yksityiskohtainen raportointi lisää reliabiliteettia. Tutkijana haluan kuvata tapahtumat tarkasti, jotta lukija voi luottaa siihen, etteivät henkilökohtaiset mieltymykset ja intuitio hallitse ilmiötä ja sen tulkintaa. Kuvaan tutkimustani mahdollisimman tarkasti, jolloin raporttiini perehtymällä selviää, kuinka vastaava tutkimus olisi mahdollista toteuttaa uudelleen. Periaatteessa toistettavuus mahdollistuisi tämän kautta, mutta käytännössä kasvatustilanteet ovat niin ainutlaatuisia että toistettavuus on miltei mahdottomuus. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 143-145).

Hyvin keskeistä tapaustutkimuksessa on juuri tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus. Tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen muodostumiseen luottamukselliseksi ja avoimeksi olen pyrkinyt tulemalla tutuksi lukuisten vierailujen ja osallistumiseni kautta.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Luukkonen & Pekki (1996) ovat tutkineet luokattoman opetuksen erilaisia toteutusmalleja Suomessa. Tutkimuksessa todetaan, ettei luokattomasta koulusta voi esittää mitään konkreettista, yhtä ainoaa yleispätevää mallia, vaan sen keskeisillä periaatteilla toimiva malli on aina subjektiivinen esitys kohteesta. Mallin toteutus jää näin aina henkilökohtaisten arviointien ja ratkaisujen varaan. Goodlad ja Andersson (1963) toteavat myös, että jokainen kyseistä opetusmuotoa kehittelevä voi soveltaa erilaisia malleja omien tavoitteidensa ja resurssiensa mukaan.

Myös Katajan ala-asteen koulukokeilu on ainutlaatuinen eikä näin suoraan ja puhtaasti sovellettavissa toiseen tilanteeseen. Uudistushaluiset koulut ovat kuitenkin muodostaneet verkostoja toinen toistensa tueksi, sillä koulujen rakenteessa ja toimintaperiaatteissa tietynlainen yhtäläisyys on tarpeen. Katajan ala-asteen opettajat osallistuvat akvaariotapahtumiin ja kertovat kokeilustaan ulkopuolisille sekä tutustuttavat vierailijoita omaan kouluunsa. Puutteena voi kuitenkin mainita sen, ettei kyseisestä koulusta ja sen opetuksesta ole mitään kirjallista raporttia tai tutkimusta sen tuloksista. Tältä osalta pyrin nyt myös paikkaamaan tätä aukkoa, sillä kirjallisessa muodossa oleva tutkimusraportti voi osaltaan olla lisäämässä tietoa, vähentämässä virheellisiä käsityksiä, poistamassa tietämättömyydestä johtuvia ennakkoluuloja ja kiinnittämässä huomiota kehitettäviin puoliin. Myös vanhempien puolelta on noussut tarve saada lisää tietoa siitä, mitä koululla tapahtuu. Kiinnostusta uuteen on, mutta suhtautumista rajoittaa osaltaan tietty epätietoisuus.

6.1. "Mihin suuntaan menossa..."

6.1.1 Kokeilun alkuvaiheen hämmennys

Opetuskokeilun lähtötilanne ei ollut helppo, sillä vanhemmilla oli huolta oman lapsen oppimisesta erilaisessa systeemissä ja esiintyi jopa pelkoa uutta kohtaan. Keväällä 1993 vanhempia informoitiin tulevasta vuodesta ja vanhempainillassa tuli esille monenlaisia ennakkoluuloja kokeiluun liittyen.

> "No alottaminenhan oli sillä lailla vaikeeta, että me jou´uttiin yks luokka hajottaan kolmeen osaan, jotka oli ekaluokan olleet. Sillon vanhemmat tietysti, kun se oli uus asia, vastustivat sitä jollakin tavalla -tietenki- kun osa lapsista pantiinki aivan vieraalle opettajalle ja tämmöseen ryhmään missä oli ykkösiä ja sitte vielä sanottiin, että sinne tulee vielä nolliaki. Nää oli sitte niitä kakkosia ja niistä tuntu, että jos ne ei sitte saakaan sitä kakkosluokan opetusta." (H 1)

"...Olihan sielä vanhemmatki aluksi aika kiivaastikki vastaan...Esimerkiksi yks vanhempainilta oli hirveesti kyselty. Kyllä siinä aluksi oli semmosia pelkoja. Ja sen mää muistan ainaki, että sanottiin, että nää ykköset ei saa nyt ollenkaan olla niinkö pienimmäisiä. Että se oli jotenki niinkö paha asia, että eskarit vie ykkösten niinkö tämmösen etuoikeuden olla pieni. Että ne niinkö aatteli, että ykkösten pittää nopiampaa olla reippaita koululaisia." (H 3)

Katajalla ei kuitenkaan pelätty negatiivistakaan kritiikkiä, vaikka uusia uria etsivässä koulussa opettajat joutuvat helposti voimakkaan suurennuslasin alle. Osan vanhemmista kyseenalaistaessa menettelyä opettajat näkivät vaivaa perustellakseen toimintaansa ja aloittaakseen sen.

"Sitä perusteltiin ja esitettiin sitä heille, että meillä kuitenki on ryhmätunnit (4 ryhmätuntia), että ne lapset pääsee niilläkin tunneilla etenemään omissa tavoitteissaan ja sitte nää tasotunnit (tiistai, torstai), mitkä on ollu koko ajan meillä, niin silloin lapset pääsee tietyssä tasossaan myös menemään äidinkielen ja matikan taitoja. Se ehkä sitte vanhempiaki rauhoitti, että ne uskalsi suostua siihen, että ne jaetaan ryhmiin, että ei todellakaan kakkoset ruppee menemään nollatason mukkaan. Mutta se oli ainut millon siitä keskusteltiin ja oli semmosta pientä huolta, vanhemmatki kirjotti, kun me pyydettiin semmoseen kirjeeseen jotain ajatuksia ja oli vähä huolta..." (H 2)

Uusi asia tuntuu usein oudolta ja vastustusta ja epäluuloa ilmaantuu, kun ei ole vielä tarpeeksi tietoa siitä, mitä kyseinen opetus käytännössä tarkoittaa. Monien vanhempien asenne opetusta kohtaan on muuttunut kokeilun edetessä, tietämyksen ja kokemusten lisääntyessä. Ajan myötä useat asiat on alettu nähdä toisin: on sopeuduttu tilanteeseen ja osataan katsoa tilannetta eri näkökulmista. Toiminta voidaan nähdä positiivisemmin, kun aikaa on kulunut ja on päästy tutustumaan tilanteeseen paremmin. Alkuvaiheen kannanotot ovat saaneet uuden sävyn, mutta vaikeana koetut muutokset muistetaan myös hyvin ja niitä kokemuksia käydään läpi yhä tässä hetkessä. Vanhempien pohdinta asioiden eri puolista näkyy myös heidän kannanotoissaan, sillä he ovat tosissaan pohtineet mitä uusi opetusmuoto tuo tullessaan ja mitkä ovat sen vaikutukset lapsen koulunkäyntiin. Nyt voidaan puntaroida aikaisempia ajatuksia peilaten niitä tämän hetken mietteisiin tiedostaen myös omien kannanottojen muuttuminen.

"Aluksi se tuntui hiukan pahalta, että lapsi tavallaan "rankattiin paremmuusjärjestykseen", jonka mukaan lapsi sai opetusta. Tarkemmin ajateltuna, se oli hyvä, koska näin hitaammin oppivat saivat mennä omaa tahtiaan ja kokea sen, että edistyessään he voivat "nousta" ylöspäin. Lapsemme ei ole missään vaiheessa moittinut systeemiä." (K 1)

"Aluksi tuntui, että ekaluokkalaisen vanhempana ei ollut näistä systeemeistä oikein perillä, mutta pikkuhiljaa sitten alkoi sisäistämään tämän

tyylin. Varmaan ihan kehittävää niin opettajalle kuin oppilaillekin!!" (K 19)

Epätietoisuus uuden opetusmuodon alkaessa on koettu hyvin tyypilliseksi muissakin kehittämishankkeissa. Etukäteen pelätään lapsen selviämistä, mutta usein kokemusten karttuessa voidaan kuitenkin olla tyytyväisiä. (Esim. Nisonen 1995, 205.)

> "Pelkäsin koulun alkamista, mutta alku on ollut lapseni kohdalla lupaava, vastoinkäymisineenkin!" (K 39)

Omien lasten tyytyväisyyden kautta myös vanhemmat ovat osaltansa hyväksyneet opetuskokeilun. Kun lapsi viihtyy ja kokee opetuksen onnistuneeksi, myös vanhemmat osoittavat myönteisyytensä käytäntöä kohtaan.

> "Aluksi epäilin eskarilaisten aiheuttavan häiriötä ja siten haittaavan ekaluokkalaisten opiskelua. Epäilin myös riittääkö opettajalta huomiota myös pieniin ekaluokkalaisiin. Ekaluokkalainen on kertonut, että opetus on onnistunut hyvin eikä kuvittelemiani häiriöitä ole ilmennyt." (K 14)

> "Aluksi olin epäileväinen, koska halusin ekaluokkalaisten saavan opettajan täysipainoisen huomion. Ilmeisesti esikoululaiset eivät kuitenkaan ole haitanneet, koska oma ekaluokkalainen ei ole kokenut asiaa häiritsevänä." (K 38)

Kun koulun opetustyötä ryhdytään muuttamaan, on tärkeätä, että vanhemmat tulevat tietoisiksi työn muutoksen tarkoituksista. Vanhemmille tulee myös antaa mahdollisuuksia olla mukana suunnittelemassa käytäntöjä. Kun näistä menettelyistä tulee jatkuvia, vanhemmat oppivat tuntemaan oikeutensa vaikuttaa koulutyön sisältöön. Jo alkuvaiheessa Katajan koululla olisi ollut syytä huomioida enemmän vanhempien kannanottoja ja ottaa heidät mukaan suunnittelemaan toteutusta, jolloin osallistuminen ja vaikutusmahdollisuuden antaminen olisi voinut olla vaikuttamassa varsin perinteisiinkin näkökulmiin ja vastustuksen ilmenemiseen. Juuri epätietoisuus ja oman vaikutusvallan vähäisyys aiheuttaa usein vastustusta uutta kohtaan. (vrt. Syrjäläinen 1992, 54.) Uudistuksia on helpompi hyväksyä, kun niistä välitetään tarpeeksi tietoa ja ketään osapuolista ei syrjäytetä, vaan jokainen saa olla mukana yhteisessä kehittämistyössä.

Alun epätietoisuus näkyy yhä edelleen tuloksissa, sillä tämän kokeilun alkuvaiheen "hajoitetun luokan" vanhempien suhtautuminen kokeiluun on huomattavasti kielteisempää kuin muiden luokkien kokemukset. Alkuvaiheen vastustuksesta ja epätietoisuudesta ovat jääneet jäljet. Epävarmuus on asia, joka vaikeuttaa kehittämiskokeilun täysipainoista toteutumista. Myös henkilökunnan keskuudesta nousi alkuvaiheessa ennakkoluuloja ja epätietoisuutta.

> "Olihan siinä. No, että miten pienet niinkö pärjää tuola välitunneilla, että eikö se sotke kun sielä on pieniä, että varmaan pelekäsivät niinkö näitten pienten puolesta. Ja sitte jotain tämmöstä niinkö hämmennystä, että mitähän ne nyt tekkee ja mitä ne sotkee ja tulleeko siitä mittään... siis tämmöstä ihan niinkö mun mielestä tietämättömyyttä että niinkö henkilökunnan keskuuessa." (H 3)

Kokeiluissa on tärkeää panostaa tiedottamiseen yhä laajemmin, ettei tietämättömyyden takia synny negatiivisia asenteita. Yhä vieläkin kokeilun osalta on vanhemmissa selvää epätietoisuutta ja esiin nousee tarve saada enemmän tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu. Opettajien mielestä vanhemmat ovat nyt tyytyväisiä opiskeluun, kun ei ainakaan heidän korviinsa asti ole tullut negatiivista palautetta. Vanhempien hiljaisuus ei saa kuitenkaan olla syy vähentää tiedottamista tai olla pitämättä yhteisiä kehittämiskeskusteluja.

> "Minusta tuntuu, että se on nyt sillä lailla muuttunu, että se on tullu tutuksi tuo asia ja vanhempien on helpompi nyt siihen suhtautua. Minusta tuntuu, että ne vanhemmathan oli alussa huolissaan siitä, että saako ne nyt tasoistaan opetusta, vaikka nimenomaan *siihen pyrittiin,* että saadaan tasoistaan opetusta. Vaan aateltiin, että kun näin monta ikäluokkaa liitetään yhteen, että ne joutuu jonkun ryhmän,- että eskarit mahollisesti sais liian vaikeeta opetusta tai kakkosluokkalaiset liian helppoo. Mutta minä luulen, että vanhemmat on kokeneet tämän hyvin turvalliseksi ja ainakin ei oo mitään kuulunu sen jälkeen kun on tullut tutuksi mittään tämmösiä *soraääniä.*" (H 1)

Ensimmäisen kokeilutalven jälkeen vanhemmille tehtiin mielipidekysely, jossa kysyttiin vanhempien kokemuksia. Olennaista on se, että nyt 3 vuoden jälkeen yhä samoja asioita näyttää nousevan esiin. Kyselyn kommentit nousevat merkitykselliseksi peilatessa niitä tämän hetken kokemuksiin, sillä niistä on löydettävissä selkeä yhtenäisyys. Verratessa muutama vuosi sitten saatuja vastauksia tämän hetken kyselyni tuloksiin olisi syytä herätä miettimään kommenttien merkityksellisyyttä. Tulosten valossa olisi kiinnitettävä huomiota kohtiin, jotka näyttävät toistuvan vuodesta toiseen, ettei kävisi niin, että kokeilua jatketaan vain eteenpäin huomoimatta kyseisiä asioita. Kehittymistä oikeaan suuntaan ei tapahdu mikäli joidenkin kohtien painolasti seuraa perässä estäen edistymisen.

6.1.2 Opetuksen tavoitteet ja niiden saavuttaminen

Jokaisen koulun kehittämishankkeen taustalla täytyy olla unelma jostakin paremmasta; kuva siitä, mitä halutaan muuttaa ja miksi. Innostavat tulevaisuudennäkymät ovat edellytys omalle muutokselle ja työtovereiden hyväksymiselle. (Hämäläinen 1991, 21.) Katajan koulun kehittämisellä on perusteltu suunta ja siksi toiminta on alkanut suunnitelmallisesti ja järkevästi. Eri osapuolten näkemykset tukevat toisiaan eikä tavoitteiden asettelu eroa toisistaan. Tavoitteet ovat yhtenäiset, sillä niiden asettaminen on tapahtunut yhteistyössä päivähoidon ja koulun väen kesken.

Kuilu päivähoidon ja koulun välillä johtuu yleisesti siitä, että tavoitteet eivät ole yhtenäisiä eivätkä käytettävät termit vastaa toisiaan käytännössä. Kehittymisen ja oppimisen viitekehyksien erilaisuuden ja ajattelun erilaisten teoriataustojen ja näkemysten vuoksi lapsi siirtyy päivähoidosta koulun erilaiseen käsitejärjestelmään. Varhais- ja koulukasvatuksen kasvatusfilosofioiden ja käytäntöjen yhteensovittaminen on välttämätöntä, jotta kasvatusinstituutiosta toiseen siirtyminen saadaan sujuvaksi. Peruskouluun voidaan tuoda

perinteisen lastentarhapedagogiikan myönteiset, joustavat ja lapsen huomioivat menettely- ja työtavat, jolloin peruskoulun koulumaisuutta voidaan lieventää. Vastaavasti peruskoulun alkukasvatuksen pedagogiikalla on omat hyvät puolensa tarjottavanaan, jolloin saadaan myös päivähoitoon enemmän tavoitteellisuutta. (Lepistö 1985, 47.)

Ylivieskassa on lähtökohtana ollut yhteistoimintakokeilu kahden eri hallintokunnan välillä. Tämän kautta on onnistuneesti luotu päivähoitotoiminnan ja alkuopetuksen välille yhteistyömuoto, joka tukee lapsen kasvua joustavuudellaan ja yhteisillä linjoillaan. Katajalla on käytetty hyväksi kahden kasvatus- ja opetusmuodon onnistuneimpia ilmenemismuotoja. Näin molemmista on voitu yhdistää parhaimpia puolia ja moninkertaistaa asiantuntemus saattamalla yhteen kummankin tietämys.

Tutkimuskouluni työn kautta on tutustuttu sosiaali- ja koulupuolen henkilöstöön, työtapoihin yms. ja näin toisen työskentelyn tuntemattomuudesta johtuva etäisyys on pienentynyt. Katajan opetukseen tutustuneet kasvattajat eivät ainakaan enää ajattele koulun opetuksen tappavan luovuutta eikä koulun puolella uskota leikinomaisen toiminnan olevan käyttökelvotonta kun ryhdytään todella opiskelemaan. Päivähoitotoimen ja koulun alkuopetuksen yhteistyömenetelmien luomisen kautta on päästy eteenpäin alkukasvatuksen kehittämisessä toimivammaksi. (Vrt. Riihelä 1993, 9-11; 84-85.)

Toimintojen kehittämistyön alkuvaiheissa on koettu usein ongelmia toisen osapuolen kielteisyyden tai kiinnostuksen puutteen vuoksi. Ennakkoluuloja ja pelkoja voidaan parhaiten välttää rehellisellä tiedottamisella, keskustelulla ja suunnittelulla. Asenteiden muuttumiselle on annettava riittävästi aikaa eikä tuloksia pidä odottaa liian nopeasti. Yhteiset arvokeskustelut ovat välttämätön lähtökohta onnistuneen toiminnan aikaansaamiseksi. (Tiihonen 1994, 36.)

Ylivieskan tapauksessa sosiaali- ja koulupuolen ihmiset ovat olleet yhdessä suunnittelemassa käytännön toteutusta ja on tutustuttu toisten työhön ja näkemyksiin, jonka kautta on voitu saada aikaan yhtenäinen linja, jonka pohjalta toimitaan. Ennakkoluuloton eri mallien yhteensovittamisen mahdollisuuksien selvittäminen ja yhteistyöhalu ovat olleet tekijät, jotka ovat tehneet mahdolliseksi yhteisen toiminnan. Toimintaan ei ole myöskään ollut ylhäältä päin tulevaa pakkoa, vaan on alettu tehdä yhteistyötä omasta vapaasta tahdosta. Kokeiluun mukaan lähteneiden työntekijöiden tavoitteet sopivat yhteen, suunnittelua tehtiin yhdessä ja tätä kautta voitiin aloittaa käyttökelpoisten ratkaisumallien etsiminen yhtenäisen alkukasvatuksen toteuttamiseksi.

Riihelä (1993, 150-151) toteaa, ettei kasvatus- ja opetustyön muuttamiseksi riitä se, että ryhdytään käyttämään vain uusia menetelmiä, vaan tarvitaan uusia näkökulmia toimintatapojen muuttamiseksi. Katajan koulussa ollaan tutkijan näkemyksen mukaan lähdetty kokeiluun oikein päin. On ollut tarve muuttaa käytäntöjä, on kehitelty toimintaa pikku hiljaa. Kasvattajat ovat pohtineet lapsen ominaisuutta; löytäneet yksilöllisyyden ja hyväksyvät kunkin oppilaan oman etenemistahdin sallien tämän myös näkyä koulun käytännöissä. On löydetty päämäärä ja tavoitteeseen pääsemiseksi on alettu kehittää opetuskäytäntöjä.

Kokeilun taustalla olevista tavoitteista korostuvat lapsen yksilöllisyyden huomioiminen, opetuksen joustavuuden mahdollistaminen ja sosiaalisuuden kehittäminen.

> "Keskeisimmät tavoitteet oli just tämä eri-ikäisten toimiminen yhessä elikkä eskareista ihan 8-vuotiaisiin asti eli tämmönen sosiaalisuuden tavoite oli aika tärkeä ja kokeilla miten ne pystyy toimimaan yhessä käytännössä montako tuntia päivässä jne. Ja sitte tämmönen joustava, luokattomuutta ei saa käyttää, se on väärä termi ainakin Eero Nurmen mukaan, joka on opetushallituksesta, vaan pitäs olla tällanen joustavuus, että luokaton lukio on eri asia sitte kun taas tällanen meiän ala-aste, koska meillä sitte kuitenki hallinnollisesti aina tietyllä luokalla lapsi on ja se siirtyy tietylle luokalle. Tällanen byrokraattinen asia on vielä meiän koulutoimessa. Että jonkunlaista semmosta joustavuutta yritettiin heti alussa, että tietyn kypsyystason omaava lapsi vois toimia semmosessa porukassa ja ryhmässä mikä hänen tasoansa vastaa eikä tarvis rimpuilla rajojensa ylärajoilla vaan pystyi olemaan omassa tasossaan että ei ois liian vaikiaa. Ja sitte myöskään taas semmonen taitavampi lapsi ei joutuis sitte olemaan semmosen massan mukana, vaan se pääsis etenemään omassa tasossaan että silläkin olis motivaatio tehdä töitä..." (H 2)

Kouluopetuksen tavoitteellisuus ei ole vain lyhyen aikavälin päämääriin pyrkimistä. Katajan koulussa katsotaan kauemmas kuin vain sen hetken tilanteeseen, sillä opettajilla on halu kehittää opetusta laadullisesti antaen mahdollisimman hyvän pohjan oppilaille tulevaisuutta ajatellen. Voihan opetuksen tähtäimessä olla myös se, että saa kokeen läpi ja vieläpä hyvän arvosanan.

> "Eikä varmasti sitä, että oppimistulokset sillä lailla, että lapsista tulis älykkäämpiä tämmösen systeemin myötä, sillä semmosiahan ne on kun ovat, mutta jos ne sais eväitä tähän elämään vähä paremmin, että kun niillä on muutakin kun se pelkkä tietopuolinen opetus... ja oppisivat siinä niinku luontevasti tätä elämisen taitoa." (H 1)

Kokeilun edetessä ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Jonkinlaista "hienosäätöä" toimintaan on tehty, mutta päätavoitteet ovat pysyneet samoina.

> "Kyllä ainakin minusta tuntuu näin, että kyllä nää tavoitteet on ihan samoina on pysyny mitä ne koko ajan on ollukki, että ihan yhtä hyvin tää sosiaalinen, eri-ikäisten lasten keskinäinen toiminta on painottunu jatkuvasti, koska eskarit on ollu yhessä isompien kans ja on mietitty missä aineissa ne vois olla mukana ja niin edelleen. Että se on pysyny yhä edelleen tärkeänä ja samoin tää joustavuus, joka on ollu koko ajan, että lapset ei oo semmosena tiettynä massana vaan vähä on tietoaineiden matematiikan ja äidinkielen osalta mietitty semmosia vaiheita, missä lapsi on ja vaihdeltu niitä ryhmiä sitte aina kuukausien päästä, tarkisteltu niitä. Että

kyllä ne kumpikin on pysyny ihan tärkeänä tavoitteena ja samaten nää muut, että mun mielestä ei oo mikään noussu niinkö ylitse muiden tärkeämmäksi kun toiset, että ne on ihan siinä pysyny kelkassa." (H 2)

Vanhemmat eivät ole suunnitteluvaiheessa olleet asettamassa omia tavoitteitaan kehittämishankkeelle, mutta kyselyn mukaan heidän odotuksensa kouluopetukselle näyttävät vastaavan koulun asettamia tavoitteita. Vanhemmat arvostavat samoja asioita ja tuovat julki samanlaisia ihanteita kuin tavoitteisiin on määritelty koulun puolella. Suuri osa vanhemmista uskoo tavoitteiden toteutumiseen myös käytännön tasolla eikä vain papereissa, mutta myös ongelmia käytännön toteutuksessa tuodaan esille. Pyrkimykset ja tulokset eivät kuitenkaan kaikkien osalta vastaa aina toisiaan.

Tavoitteiden saavuttaminen

Suhtautuminen kokeiluun on myönteistä, sillä ainoastaan positiivisia puolia kokeilussa näkeviä on 37% kyselyyn vastanneista. Opetuskokeilua ei koeta täydellisenä, sillä aina löytyy myös kehittämisen varaa. Niinpä 49% vastaajista näkee opetuskokeilussa olevan sekä myönteisiä että edelleen kehitettäviä kohtia. Yksinomaan kielteisenä opetuksen kokee 11% (ks. liite 3, kuvio 1). Kun tarkastellaan vanhempien asenteita kokeilua kohtaan luokittain, tulee poikkeavan negatiivinen suhtautuminen esille luokassa numero 3, joka on ollut mukana kokeilun alussa (ks. liite 3, kuvio 2). Opetuskokeilun alkuvaiheen jäsentymättömyys ja epätietoisuus uudesta ovat osaltaan vaikuttaneet mielipiteiden kielteisyyksiin.

TAULUKKO 1. Kyselyssä mukana olleiden vanhempien suhtautuminen Katajan ala-asteen opetuskokeiluun

Luokka	kielteinen	kielt/ myönt	myönteinen
1	7%	50%	43%
2	6%	18%	76%
3 (tyhjiä 9%)	22%	55%	14%
4	5%	69%	26%
Kaikki (tyhjiä 3%)	11%	49%	37%

Luokattomuutta toteuttavissa opetuskokeiluissa mukana olleet vanhemmat, opettajat ja oppilaat ovat olleet yleensä hyvin tyytyväisiä kehittämishankkeisiin. Vanhemmat pitävät hyvänä yksilöllisyyttä, opettajat joustavuutta suunnittelussa ja mahdollisuutta soveltaa opetusta yksilöllisten tarpeiden mukaan. Oppilaat pitävät siitä, että heillä on vanhempia ja nuorempia oppilaita kavereinaan. Vaihtelu ja opetuksellisten ohjelmien valinnanvaramahdollisuudet ovat myös myönteinen asia oppilaiden kannalta. Eri-ikäisten luokkaryhmittelyt saavat vahvaa tukea osakseen, positiivisia tunteita ja hyväksyntää opetusta kohtaan. (esim. Tanner & Decotis 1995, 40; Byrnes, Shuster & Jones 1994, 18-20.)

Katajan tavoitteet katsotaan myös suurimmaksi osin saavutetuiksi, joskin myös kehittämisen paikkaa löytyy. Esille nousee muutamia teemoja, joiden kohdalla näkemykset erityisesti poikkeavat toisistaan. Ne otetaan mielenkiintoisuuden vuoksi tarkemman tarkastelun alle. Alunperin lähdin etsimään opetusmuodon etuja ja vaikeuksia, mutta törmäsinkin kolmeen ydinkategoriaan, jotka nousivat aineistosta esille osoittaen sekä myönteisiä että kielteisiä tuntemuksia.

Ristiriitaisuuksia tavoitteiden ja käytännön toteutuksen välillä esiintyy seuraavissa teemoissa:

Tasoryhmät

Yksi keskeisimmistä tavoitteista on ollut oppilaiden oman etenemisen mahdollistaminen. Aikuiset pitävät tärkeänä sitä, että kunkin yksilölliset edellytykset huomioidaan, mutta tapahtuuko tämä tasoihin jakamisen kautta on eri asia.

Sekä opettajat että vanhemmat kokevat tärkeänä tavoitteena lapsen yksilöllisen huomioimisen opetuksessa. Osa katsookin tämän saavutettaneen juuri mukautuvien tasoryhmien kautta. Joustavien ryhmittelyjen etu on se, että ne mahdollistavat ryhmäkokojen muuntelun oppimista tukevaksi. Joskus pienemmän ryhmän muodostaminen on todella tarpeellinen, jotta oppilas saa yksilöllisempää opetusta ja pääsee etenemään opiskelussaan paremmin.

> "Minusta tuntuu, että tuossa vaiheessa kun ne on ekaluokalla ja niistä osa lukee, osa ei, niin siinä on hirmusen hyvä sauma opettaa se lukutaito. Ett siinä vaiheessa musta se on tosi hienoo. Just esimerkiksi niille, jotka ei oo oppinu lukemaan vielä ja niitä saattaa olla hyvinkin pieni ryhmä, että niille voitais sitte rauhallisesti opettaa niin rauhallisesti, sillä lukutaito tulee sitte kun laps oppii lukemaan -sitä on tosi vaikee nuijia päähän." (H 1)

> "Ja pääsee tavallaan vähä pienempiin ryhmiinki. Että meillähän oli välillä Hannelella semmonen tosi pieni ryhmä, että mulla oli melkeen kaikki ykköset ja Marjalla oli kaikki kakkoset, joka oli tosi suuri ryhmä ja Hannelella ei ollu ko vain ne, jotka ei osannu esimerkiksi lukia. Että sehän on tosi hyvä olla tosi pienessä -että sielähän oli joku viiskö sielä oli aina aamusin kaks tuntia, että sehän on TOSI tehokasta opetusta ja sen jälkeen oppiki se mun yks lukemaan, jota mää pelkäsin, että saa nähä miten se?" (H 3)

Oppilaiden jakaminen tasoryhmiin jakaannuttaa vanhempien ja oppilaiden mielipiteet kahtia, sillä vaihdot osoittavat selvästi puolensa ja toisensa. Lapsi saattaa kokea paremmin onnistumista samantasoisten kavereittensa parissa työskennellessään. Ryhmän ollessa pieni, hän saa yksilöllisempää opetusta ja paremmin hänelle soveltuvia tehtäviä, kun opettaja voi keskittyä juuri tietyt asiat hallitsevaan, yhtenäisempään porukkaan.

> "Tasoryhmät olivat hyvät, vähemmän oppineet saivat tehokkaampaa opetusta..." (O 20)

> "Tasoryhmäjako on hyväksi, koska oppilas voi silloin edetä asioissa omalla nopeudellaan eikä turhaudu niin helposti. Pidän tärkeänä, että lapsi saa edetä omaa tahtiaan. Nopeille oppilaille olisi turhauttavaa, jos he joutuisivat etenemään hitaiden tahdissa. Hitaammat taas putoaisivat kärryiltä jo alussa, jos edettäisiin nopeiden mukaan." (K 12)

Omaan tahtiin eteneminen ei kuitenkaan edellytä välttämättä tasoryhmitystä, vaan yksilöllinen eteneminen on mahdollista myös heterogeenisissä ryhmissä. Oppilaat itse arvostavat sitä, että he saavat edetä omien kykyjensä mukaan, mutta jatkuvasti vaihtuvat ryhmät aiheuttavat kuitenkin paheksuntaa, epämiellyttävää oloa ja väsymistäkin. Kaikille oppilaille siirtyminen luokasta toiseen ei ole miellyttävää. Vaihtamiseen liittyy jokin vaikeus, mutta oppilaat eivät osaa tarkemmin selittää, mistä tämä epämiellyttävyys johtuu. On vain tunne sisällä, jota oppilas ei aina itsekään oikein ymmärrä.

> "Kun vaihetaan luokkaa, se on ainua huono puoli tässä koulussa...Siinä tullee semmonen vähä omituinen olo...vieraantunut olo...Ei sielä sen kummemmin opeteta...mutta kun sitä on ommaan luokkaan tottunu...Mää oon ruskeessa luokassa ja sittekö taas joutuu vaihtaan luokkaa, niin tuntuu ouolta, mää jou´uin yhesä välisä sinne harmaaseen luokkaan..." (O 2)

> "Vaihdot tuntuu pahalta. Mulle tulee aina paha olo..." (O 3)

> "Inhottaa, kun pitää mennä matikassa ja äidinkielessä aina sinne valkoseen luokkaan. No on se Veera silti mukava opettaja kyllä, mutta,... mikähän siinä ärsyttäis..." (O 1)

Alkuopetuksen oppilas kaipaa selkeyttä ja tuttua ympäristöä opettajineen ja samoine luokkakavereineen. Koulunsa aloittavalle jo koulu paikkana on uusi ja erilainen, joten turvallisuutta saadaan tietystä vakaudesta ja samana pysyvyydestä. Pieni koululainen kokee tasopäivinä toisen luokan työskentelytavan ja opettajan tyylin ristiriitaisena. Kehitysvaiheelleen tyypillisenä oppilas kokee erilaisuuden epämiellyttävänä ja tiettyyn opiskelutyyliin tottuneena paheksuu muutoksia. Alkuopetuksen oppilaat ovat yleensäkin hyvin tarkkoja, että toimitaan niin kuin on ennenkin tehty ja tutusta poikkeava tapa koetaan huonona.

> "Noko sielä ei heti aloteta sitä hommaa... Sielä riehuu kaikki. Niinkö mää tulin tuota kynnää hakkeen täältä viime vaihosa. Niin eikö alakanukki teillä tunti melekeen heti?... (varmistaa kysyen toisilta oppilailta)... No niin, sielä ei ollu vielä ees opettajaa." (O 4)

"Opettaa eri lailla, niin on se aika vaikeaa, kun ei oo ennen niin tehty. Siellä on erilainen opettaja. Kivempi olla omassa luokassa, kun on tottunu...En mää tiiä, jotenki se vaan tuntuu, että haluais olla omassa luokassa." (0 5)

Yksi tasoryhmien epämiellyttävyyttä selittävä tekijä on se, että oppilaat tiedostavat tehtävien vaihtelevuuden eri ryhmissä. Kun perinteisessä opetuksessa edetään keskitason mukaan, pystytään nyt antamaan oppilaille enemmän juuri heidän omaa tasoaan vastaavia tehtäviä. Tämän vuoksi osa oppilaista kokee tunnit haastavammaksi ja työläämmiksi.

"Sielä on eriä tasoa, meidän luokassa on helpompaa, ja sielä on sitte V-a -i--keempaa. Kun mää oon ollu ennen meiän luokassa ja sitte mut vaihettiin tuonne vaikiampaan. Mää oisin sitteki halunnu jäähä siihen helpompaan." (O 3)

Suhtautuminen muutoksiin on yhteydessä yksilön persoonaan ja kykyyn sopeutua erilaisiin tilanteisiin. Osalle oppilaista vaihtuvuus ei aiheuta niin suuria sopeutumisvaikeuksia, vaan ajan myötä vaihdot on hyväksytty.

"Kun olin toisella luokalla kun oltiin ryhmissä ja piti vaihtaa luokkaa, minä en tykänny vaihtaa luokkaa, mutta kyllä minä jotenkin totuin siihen..." (O 18)

Osa oppilaista kokee uusiin ihmisiin tutustumisen antoisana. Oppilaat, jotka eivät pääse vaihtamaan luokkaa, haluaisivat tasopäivinä siirtyä toiseen ryhmään.

"Silloin kuin olin eka- ja tokaluokalla tasoryhmissä oli aivan mukavaa. Koska silloin tottui muihin oppilaisiin ja opettajiin." (O 19)

"Ois kiva mennä vaihtoon, mutta kun ei pääse...Pittää jääjä omaan luokkaan..." (O 6)

Vanhemmat kaipaavat koulunkäyntiin rauhallisuutta ja toivovat lapsensa kokevan turvallisuutta ensimmäisinä kouluvuosinaan ja siksi tasojakoihin halutaan puuttua. Tällainen ryhmittely koetaan eriarvoistavaksi ja sen pelätään aiheuttavan myös kiusaamista kavereiden kesken. (vrt. Goodlad 1984, 142.)

"En pidä ajatuksesta, että lapset luokitellaan "parempiin ja huonompiin" heti ekaluokasta lähtien...Lapsi ei ole valittanut." (K 25)

"En pidä ajatuksesta. Uskon lapseni kokevan vaikeana tällaisen jaottelun." (K 31)

"Lapsi ei pidä vaihdoista -aiheuttaa vain hälinää, eikä ole kiva lähteä toiseen luokkaan jne." (K 53)

"Jatkuva ryhmien vaihtuminen voi tuoda rauhattomuutta ja sekavuutta koulutunteihin. Tasoryhmä- yms. jaot saattavat tuoda tunteen eriarvoisuudesta ja siten lisätä epäonnistumisen kokemuksia." (K 38)

Myös opettajat tiedostavat sen, että tasoryhmiin lähtemistä ei aina koeta miellyttävänä vaihtoehtona, mutta he eivät koe ryhmittelyä kuitenkaan haitallisena -päinvastoin joillekin oppilaille jopa hyödyllisenä ja kehittävänä.

"No kyllä se varmaan se oma kotiluokka kuitenki on kaikissa luokissa, mitä ollaan keskusteltu tässä opettajien kans, niin tuntuu aika tärkeeltä. Jokainen porukka kuitenkin siitä omasta kotiluokastaan tavallaan eniten tykkää, että joskus tulee että "voi ei", kun tarvii vaihtaa, mutta sitte taas toisinaan menevät ihan mielellään. Sitte jos ei tarvi vaihtaa, niin kyllä sieltä saattaa sitte joskus kuuluakki, että "No kivaa, Jee". Jotain tämmöstä. Mutta ei kuitenkaan mitenkään niin voimakkaasti oo sitä vastustusta, että tarvis lapsia houkutella, että nyt on vaihto tai muuta, vaan kyllä ne ihan reippaasti sitte menee, kun ryhmät sanotaan ja värit luetaan, että se on niillekki niinkö sisäistyny tää asia. Että en mää usko ja ei oo kenenkään lapsen kohalla tullu mitään kauheita ongelmia, ainakaan munkaan porukassa, että kyllä ne on ihan hyvin menny ne vaihdot." (H 2)

"Tuota niin, se vähä vaihtelee, että jotkut saattaa olla sitä mieltä, että "Ei..., vaihto". Ne on varmaan työläämpiä tunteja, että siinä on tasaväkisempi se porukka, niin sille on helepompi antaa töitä. Että mää oon sitä aatellu, että se on varmaan työläs tunti lähtee ja jotku ei tykkää vaihtaa luokkaa. Jotkut taas haluais vaihtaa luokkaa, että tännäänkihän Anu kysy, että millon mää pääsen vaihtoon, kun se on aina ollu mun ryhmässä, niin se ei oo koskaan päässy niinku matkustaan. Mää nyt Hennasta tiiän mitä se on kommentoinu, joka nyt on kakkosella, niin se ei tykkää vaihosta, koska se on tämmönen pikkutarkka, se haluais istua omalla paikalla ja näin. Mutta ei se mun mielestä sen tunne-elämää mitenkään häiritse, että paremminki päinvastoin. Sille on hyvä, että se joutuu sopeutuun, että mää istuinki nyt täsä ja tuosa istuu tuo ja tuo, että musta jolleki sen tyyppiselle on tosi hyvä, että joutuu." (H 3)

Opettajat itse eivät ole tietoisia siitä, miksi vaihdot koetaan epämiellyttäviksi. Tässä olisi oivallista selvittämisen paikkaa, jota voisi kahdenkeskisissä keskusteluissa tuoda esille. On tarpeen kuulla lasta asioissa, jotka vaikuttavat lapsen oppimisympäristössä ja voivat jopa vaikeuttaa oppimista. Oppilaan kokemus on erittäin tärkeä kehitettäessä luokattomuutta.

"Mutta yleensä ottaen näihin vaihtoihin, niin mää en tiiä onko ne sitte vain nää äänekkäimmät, jotka sanoo, että "Ei vaihtoa" tai ne ei tykkää. Että jos omassa luokassa on, että vaihdot jätetään tekemättä jostaki järjestelysyystä niin sielä kuuluu että "Jee!", mutta se on niin lyhyt hetki, että mää en ehdi niinkö tajuta, että onko sielä monta, jolla on naama niinkö myrtyny kun ei ookaan vaihtoa. Mutta semmonen yleiskuva on tullu, että ne ei tykkää. Ja mää oon sitä miettiny, että mikä se on. Siinä voi olla se oma turvallinen pulpetti, tämä on mun oma paikka ja tämä on

meiän luokka ja tää on tuttua tämä. Että se voi pienillä olla se, että se on mukavaa." (H 4)

Katajalla vaihdot luokkien välillä koetaan onnistuneempana opettajien kannalta, kun taas oppilaat kokevat siirtymiset vaikeampana. Tämä on täysin käänteinen tulos siihen, mitä Jarvis (1990) sai tulokseksi amerikkalaisissa koulukokeiluissa. Oppilaat viettivät noin 20 luokkatuntia viikossa omissa kotiluokissaan ja 5 tuntia muissa ryhmissä. Kokeilujen oppilaat eivät kokeneet vaikeaksi muuttamista luokasta toiseen, kun taas opettajat puolestaan kokivat. Tästä seurauksena osa opettajista lopetti kokonaan oppilaiden liikuttamiset luokkien välillä. Luokaton systeemi koettiin pääosin onnistuneena, sillä oppilaiden katsottiin hyötyneen ohjelmasta, mutta 82% näki myös joitakin ongelmia aiheutuneen ensimmäisen vuoden aikana. Useimmat ongelmat liittyivät juuri yhteistoiminnalliseen oppimiseen työskennellä eri opettajien kanssa ja/tai liikkumiseen luokkien välillä. (Jarvis 1990, 27-39.)

Katajalla ryhmät vaihtuvat usein ja tämä aiheuttaa ristiriitaisia kokemuksia. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että opettaja tarkistaa omien oppilaidensa paikkaa, jolloin he saavat tasoaan vastaavaa toimintaa ja heille soveltuvia tehtäviä. Joillekin oppilaille puolestaan nopeat vaihdot aiheuttavat epävarmuutta, kun ei välttämättä voi pysyä samassa ryhmässä pitempään.

"Esimerkiksi nytkinhän mää vaihoin, mää vaihan aina muutamaa omaa oppilasta. Mää ainaki pian lukua omista oppilaista sillai, että mää heti vaihan kun mää nään, että nyt... Oisko tää nyt kolmas vai nelos semmonen suurempi, että ollaan vaihetettu? Koska jos mää ykkösiä aattelen, niin ensin oli lukutaidon mukaan, tällä hetkellä on kirjotuksen mukkaan ja siinä välillä oli, sitä mukkaa kun ne oppi lukemaan niin niitä kyllä vaihatettiin aina yksitellen..." (H 3)

"Ne on vähä semmosia, että ne ei oo kauheen kivoja...Kaikkia semmosta, että kun lähtee sinne eri luokkaan, niin sielä on aivan erilaista ja sitte ei aina tiiä mitä pittää oikeen tehä...Nyt mää oon omassa luokassa, mutta viime viikolla mää olin matikan vaihossa ruskeessa luokassa ja jonku aikaa sitte -kaks viikkoa sitte mää olin valkosessa luokassa." (O 5)

Alkuopetuksen luokattomuutta suunniteltaessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että luokattomuus ei saa merkitä sitä, että lapsi on kokonaan ilman pysyvää luokkaa, joka voi aiheuttaa turvattomuutta. Yhdellä opettajalla on oltava vastuu ja lapsella tulee olla pysyvä kotiluokka. Tasoryhmiä voi olla muutaman tunnin viikossa, mutta muutoin kiinteä ryhmä on tarpeen. Katajan ala-asteella on omat kotiluokat, mutta lapsia vaihdetaan tasoryhmästä toiseen verrattain usein.

Monta opettajaa alkuopetuksessa

Tasoryhmäopetukseen liittyvä asia on se, että nyt lapsella on monta opettajaa. Yleinen näkemys on, että alkuopetuksen opettajalta toivotaan pysyvyyttä. Pieni oppilas kokee oman opettajan turvallisuutta tuovana ja totutteleminen toisen opettajan tyylin tuottaa vaikeuksia sopeutumisessa.

> "Ekalla ja tokalla minusta oli tylsiä ne vaihdot, kun ensin oli tottunut yhteen opettajaan niin heti piti vaihtaa luokkaa ja opettajaa ja sitten kun oli tottunut, niin taas omaan luokkaan..." (O 16)

> "Aina kun oppilaat vaihtuvat ja opettajat myös niin tuntuu vähän oudolta, josa vaikka on tottunut johonkin opettajaan ja sitten se yhtäkkiä vaihtuukin." (O 17)

Vanhempien suhtautuminen opettajan vaihtumiseen on kriittisempää kuin itse oppilaiden. Nykyajan vaihtuvien ihmissuhteiden vuoksi vanhemmat haluavat säilyttää lapsella edes koulussa yhden pysyvän opettajan, joka opettaa oppilasta.

> "On ollut erittäin paljon vaikeuksia. Se vaikuttaa oppimiseen ja tunnit ovat epämiellyttäviä. Kouluunlähtö aamulla ollut itkun kans, ku tietää että opettajia on useampia." (K 23)

> "Hän (lapsi) haluaisi vain yhden opettajan. Vaikuttaa sekavalta. Pystyvätkö opettajat tuntemaan lapsen yksilönä ja antamaan yksilöllistä opetusta? Tämän ikäisille yksi opettaja olisi turvallisuutta tuova...Tuntuu aika sekavalta. Lapsenikaan ei pidä, koska opettaja vaihtuu. Hän haluaisi olla omassa luokassa." (K 24)

Erityisesti alkuopetuksen aikana halutaan lapsen olevan saman opettajan opetuksessa. Vanhemmat ovat kokeneet opettajien vaihtumisen aiheuttavan epävarmuutta ja sekavuutta varsinkin ensimmäisellä luokalla.

> "Mielestäni monta opettajaa koulunsa aloittavalle on huono ratkaisu...Yksi asiansa osaava opettaja on lapsen kannalta parempi, ainakin 2-3 ensimmäistä kouluvuotta!" (K 35)

> "Tämä asia ei ole hyvä. Olisi tärkeä tänä aikana, jolloin ihmissuhteet muutenkin vaihtuvat, että ensimmäinen opettajasuhde olisi pysyvä ja turvallinen. Se on kauaskantoinen asia mielestäni." (K 37)

> "Aralle ja pelokkaalle lapselle voisi olla parempi, jos opettaja olisi aina sama, varsinkin koulun alkuaikoina." (K 38)

Oppilaat eivät pidä muita opettajia yhtään sen huonompina, mutta kuitenkin oma opettaja on kaikista sopivin. Pienelle alkuopetuksen oppilaalle oma opettaja on turvallisuuden tuoja ja hänen opetuksessaan halutaan olla. Oppilaat arvostavat eri opettajien vahvuuksia, mutta ristiriitaisuus eri opettajien opetuksessa aiheuttaa myös epätietoisuutta oppilaassa.

> "Mää haluaisin yhen opettajan vaan itelleni..Ois kaikissa aineissa sama opettaja, mutta lisäkurssissa mulla on Aija ja se on TOSI hyvä soittamaan, mutta sielä mää haluaisin sen. Ei tarvis koko ajan rampata ees taas ja sitte se tuntuu inhottavalta kun on koko ajan eri opettaja ja sitte mää en opi kato Hannelelta (oma opettaja) palijo mittään, kun eri opettaja opettaa vaikka äidinkieltä, että tuosta sivusta tehhään noin tavuttamia ja sitte meiän opettaja sanoo, että älä tavuta...ja mää meen sekasi sitte." (O 1)

> "Toinen opettaja ei välttämättä semmosesti ossaa opettaa... tai kyllä ne ossaa opettaa, mutta toiset on opetellu toisen kielen tai musiikin" (O 13)

> "On eri opettaja, yks opettaja alkaa höpöttää omiansa,.. niin se höpisee ensin jotain ihan omiansa, oma keksimiänsä kaikenlaisia, ottaa kirjasta samoja, vanhoja laskuja, jotka on jo aikoja sitten laskettu." (O 4)

> "Toisesa luokasa on vaikiampaa, kato ku mää en oo tottunu toisen luokan opettajiin..." (O 1)

Tasotuntien kokemisessa epämiellyttäviksi ja tyytymättömyydessä opettajan vaihtumiseen on yhteys, sillä siitä kuitenkin pidetään, että samassa luokassa on monta opettajaa. Opettajan ja päivähoidon henkilöstön oleminen yhtäaikaa omassa luokassa koetaan myönteisenä. Kun saa olla omassa luokassa ja oman ryhmän kanssa, ei useamman opettajan olemassaoloa koeta kielteisenä, vaan päinvastoin: se on suuri etu. Yksimielisinä oppilaat kokevat saavansa helpommin apua vaikeissa asioissa.

> "Aina kun tarttee apua, niin ei tarvi koko ajan oottaa." (O 3)

> "Se on ihan hyvä, että jos oma opettaja opettaa vaikka nyt ekaluokkalaisia, niin sitte on joku toinen joka opettaa tokaluokkalaisia." (O 6)

Uusiin tilanteisiin helposti sopeutuville, ulospäinsuuntautuville ja "reippaan rohkeille" oppilaille muutokset eivät tuota vaikeuksia. Nämä oppilaat kokevat opettajan ja ryhmän vaihtumisen myönteisenä vaihteluna. He myös uskovat, että tällainen systeemi on keksittykin siksi koska opettajat ovat halunneet tuottaa oppilailleen vaihtelua.

> "Vaihot on siksi, että ois vähä vaihtelua... On kiva vaihdella, ettei koko ajan omasa luokasa. On hauska tehä toisissaki luokisa välisä, ettei tarvi koko ajan olla omasa luokasa." (O 7)

> "Joskus on kiva vaihella, kun on omassa luokassa ollu pitkään, niin sitte vaihtaa luokkaa. Toisessa luokassa on kivoja tehtäviä." (O 20)

Oppilas saattaa kokea vaihdon erilaisuutta, jännittävyyttä ja vaihtelua tuovana, vaikka osa vanhemmista suhtautuu näihin varauksellisesti lapsensa puolesta.

> "Niin, olisiko se turvallisempaa, että on se yksi oma ope, johon turvautua ilossa, pelossa ja muissa kysymyksissä. Kysyessäni häneltä (lapselta) oli sitä mieltä, että on vähän jännää joutua toiseen luokkaan ja toiselle opettajalle." (K 40)

Muutama oppilas näkee opettajien erilaisuuden rikkautena, sillä toinen opettaja voi opettaa asian niin, että sen tajuaakin paremmin. Joskus asian oivaltaminen voi olla niin pienestäkin kiinni. Useamman opettajan läsnäolo tukee sosiaalisuuden tavoitetta, sillä näin totutaan työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa.

> "Ehkä se oli aluksi hämmentävää, kun oma ope ei pitänytkään kaikkia oppituokioita, mutta kaikkeen tottuu... Kuitenkin elämässä on opittava olemaan ja työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Siihen on hyvä oppia pienestä pitäen." (K 1)

> "Pidän hyvänä että lapsia opettaa useat opettajat, jolloin ne oppivat tuntemaan eri tavalla opettavia ja tulevaisuutta ajatellen, joka tapauksessa aina tulee uusia opettajia vastaan." (K 3)

> "Mielestäni on ihan hyvä asia, että on useampia opettajia. Opetus on vaihtelevampaa ja oppilas saa paremmin tuntumaa erilaisiin aikuisiin ihmisiin." (K 5)

Myös opettajat ajattelevat useamman opettajan olevan lapselle eduksi, jolloin hän tutustuu erilaisiin ihmisiin ja opetustyyleihin. Tulevaisuutta ajatellen on hyvä, että lapset eivät ole yhden opettajan varassa, vaan he tottuvat moneen opetustyyliin, oppivat kuuntelemaan erilaisia aikuisia, huomaavat ja hyväksyvät ihmisten persoonallisuuksien erot.

> "Ja lapsilta sitte niin, ehkä se lapsilta edellyttää sitä, että lapset joutuu useempiin opettajapersooniin tutustumaan. Me ollaan kyllä ainakin ajateltu- minä ainakin oon henkilökohtasesti ajatellu, että kuitenkin yläasteellekin mennessä lapsihan joutuu sitte todella aineopettajajärjestelmään. Nyt kun hällä on kuitenkin sellanen turvattu kotiluokka ja turvattu oma ope, jonka selvästi huomaa näistä oppilaista: ne on itelle tärkeitä ja ite on niille tärkeä, sen huomaa muista. En usko, että tässä turva häviää, vaikka jonkun verran kulkevatkin eri luokkiin. Toinen ihminen voi tietysti olla toista mieltä, mutta kyllä meillä ainakin kaikilla, jotka tätä työtä tehdään, on sellanen näkemys, että tässä sellanen turva säilyy ja toivottavasti lapsi saa kokemusta erilaisista persoonista ja ois sitte valmiimpi ehkä yläasteella siihen." (H 2)

Esikoululaisten mukanaolo tunneilla

Esikoululaiset on koettu kokeilun alkuaikoina hankaliksi ja nämä näkemykset tulivat edelleen esiin luokan numero 3 vanhempien mielipiteissä. Vaikka esikoululaisia ei enää tässä opetusryhmässä olekaan ovat kokemukset olleet niin vahvoja, että sävy pysyy edelleen negatiivisena. Esikoululaiset eivät olleet tottuneet koulutyöskentelyyn, vaan olivat tehneet työn rauhattomaksi muillekin. Esikoululaisissa on tietysti erilaisia yksilöitä niin kuin muissakin ja kokeilun alkuvaihe on ollut hämmentävää uutuudessaan kaikille -niin oppilaille kuin opettajillekin. Tutkimusvuoteni aikana eskariporukasta ei ollut mitään häiriötä luokissa.

> "Oppilaamme itse sanoo, että eskarilaiset ei ole tottunu vielä koulunkäyntiin ja meluavat niin kovasti, ettei haluaisi heidän olevan yhdessä oman luokan kanssa"
> "0-luokka erilleen päiväkotiin, 0-luokkalaisten kypsymättömyys saattaa häiritä kouluikäisten keskittymistä" (KD)

Vanhempien kielteinen suhtautuminen esikoululaisten oppitunneille tulemiseen johtuu siitä, että päivähoitoikäisten uskotaan aiheuttavan rauhattomuutta koulutunteihin. Pienempien oppilaiden opettajalta vaatiman ajan vuoksi vanhemmat epäilevät oman koululaisen mm. saavan vähemmän opettajan täysipainoista huomiota ja tulevan näin syrjäytetyksi, vaikka ekaluokkalaisten tulisi saada olla pienimpiä koululaisia.

> "Mielestäni häiritsevät isompien työrauhaa ja keskittymistä. Tarhan ja koulun raja on vedettävä johonkin." (K 22)

> "Lapsi ei saa yksilöllistä opetusta. Opettaja keskittyy enimmäkseen pienimpiin -eskareihin ja ekaluokkalaisiin, tokaset jäävät huomiotta, koska heitä pidetään "isona". (K 24)

> "Meidän oppilas olisi kuulemma halunnut käydä "rauhassa" eka- ja tokaluokan." (K 27)

Eri-ikäisten oleminen samassa luokassa koetaan osaltaan häiritsevänä ja opetusryhmän kokoa liian suureksi kasvattavana.

> "Oman lapseni kohdalla ekaluokan aloitus olisi sujunut ehkä paremmin entisellä systeemillä, hän koki häiritsevänä liian suuren oppilasmäärän samassa luokassa ja opettajan välillä ei syntynyt samanlaista turvallisuuden tunnetta kuin vanhemman lapseni aloittaessa ekaluokan vanhan tyylin mukaan. Mielestäni ekaluokkalainen tarvitsee pehmeän laskun koulumaailmaan, ei liian suurta ryhmäkokoa eikä eri ikäisiä samaan luokkaan." (K 40)

Perinteisen koulun opetus ei sellaisenaan sovellu esikouluikäisille, vaan opiskeluympäristön on muututtava. Kataja on muokannut työmuotojaan kehitellessään kokeilua. Ratkaisevaa on se, ettei enää ajatella sopiiko lapsi kouluun, vaan pohditaan sopiiko koulu lapsille. Asennemuutos on tarpeellinen, sillä lasta ei tarvitse muokata

koululle sopivaksi, vaan koulua on kehitettävä vastaamaan lapsen tarpeita. Kypsyysajattelu on kuitenkin juurtunut tiukkaan ja vanhemmilla on epäilys siitä, ettei peruskoulu vielä sellaisenaan sovellu esikouluikäisille.

> "Uskon, että ovat vielä liian lapsia ks. tunneille. Tietenkin voisivat sen verran käydä katsomassa mitä tulevaisuus tuo tullessaan." (K 28)

Erityisesti ne vanhemmat, joiden oma lapsi on käynyt esikoulun Katajan yhteydessä pitävät koulun puoleen tutustumista esikouluvuoden kautta merkittävänä. Esikoululaisten oleminen tunneilla koululaisten mukana koetaan molempia osapuolia hyödyttäväksi. Tämä poikkeaa esikoulukokeilua koskevista kyselyistä, sillä mm. Tiihosen (1980, 21) vanhemmat haluavat esiluokan sijoittamista omaan erilliseen rakennukseen tai peruskoulun yhteyteen omaksi luokaksi.

> "Esikoululaisten läsnäolo tunneilla on erittäin hyvä: lapset oppivat tulemaan toimeen keskenään, auttamaan ja tukemaan toinen toisiaan. Huomaamaan, että vaikka asioita opitaan eri lailla kaikki oppivat lukemaan, laskemaan jne." (K 33)

Kokeilun alkuvaiheessa koululaisten suhtautuminen eskareihin oli kriittistä ja tämä näkyy yhä joidenkin ylempiluokkalaisten suhtautumisessa. Tutkimusvuoteni aikana 3. luokalla olleet oppilaat pitävät itseänsä "isoina" kokien esikoululaiset ja alempien luokkien oppilaat helposti vastenmielisinä.

> "Minä en pitäny siittä, että kakkosten ja ykkösten piti olla samassa luokassa. Eskareista minä en pitäny, koska ne tuli aina meijän luokkaan ja pölisi kauhiasti. Sitte ne kerjäs kaikkia tavaroita. Minä en pitäny koko ykkös-kakkos-nolla luokasta. Sitte ko hyppi vaikka vistiä, ne tuli aina marnuamaan, että me otettas ne ja jos otti nii ko jäi niin ne rupes keksimään jottain että ne sais vielä hyppiä ja että ei joutus päähän. Nyt ne ei enää tuu meijän kaas hyppiin. On ne nyt ihan mukavia." (0 15)

> "Minä olen sitä mieltä, että nollaluokkalaisten pitäisi pysyä eskarin puolella jos niitä on ees koko koulussa." (0 16)

> "Toisella luokalla oli inhottavaa, kun oli niitä pikku ipanoita. Sitten oli helpotus kun pääsi kolmannelle luokalle." (O 21)

Nykyisten kolmosten ollessa alkuopetuksessa oli myös opettajilla linjan hakua systeemiin ja uuden toiminnan etsimistä, joten tällä oli myös vaikutusta opetuksen muotoutumiseen. Uutuudessaan opetus koettiin sekavana. Esikoululaisten ajateltiin aiheuttavan häiriötä varsinaiseen kouluopetukseen eivätkä kaikki halunneet heitä alkuvaiheessa oppitunneilla. Tässä on tapahtunut selvä muutos vuosien kuluessa, sillä tutkimustuloksieni mukaan nykyiset oppilaat haluaisivat eskareita tunneilleen jopa enemmän.

Vanhempien uskomukset ja oppilaiden kokemukset esikoululaisista eivät vastaa toisiaan. Nykyiset alkuopetuksen oppilaat itse kokevat eskarilaisten tunnillaolon yksinomaan myönteisenä asiana. Alkuopetuksen oppilaat eivät ole kokeneet heistä olleen mitään häiriötä, päinvastoin tunneilla on leikitty ja on ollut enemmän mielekästä toimintaa. Eskarit tuovat

mukanaan vaihtelua tunneille ja erilainen toiminta keventää koulutyötä. (vrt. Tiihonen 1991, 27-30.)

> "Me leikitään tunnilla, kun eskarit tulee" (O 10)
>
> "Sitte ei tehä niin vaikeita tehtäviä" (0 11)

Esikoululaiset ovat myös pystyneet opettamaan jotain koululaisille kertomalla omista toiminnoistaan.

> "On se hyvä, että neki tulee tunneille. Opitaan meki vähä niiltä siitä, kun mitä ne on tehny niistä me ei oo tehty, niin ne on niistä meille kertonu...No se oli semmonen niin ne oli tutkinu jotain vedestä ja hiekasta...Määki haluaisin tehä tutkimuksia...tokalla ne tekkee sitte." (O 7)
>
> "Me opitaan niiltä rauhallisuutta!" (O 8)
>
> "On eskareiden ja koululaisten yhteinen askartelutunti. Esikoululaiset ovat tottuneita askartelijoita. Koululaiset ihastelevat, miten taitavasti eskarien näppärät sormet kasaavat askartelutikuista pikkumökkejä. Joku eskari ennättää jopa auttamaan koululaiskaveriaankin saatuaan oman liimauksensa loppuun." (PK -96)

Yhteistoiminta tunneilla onnistuu hienosti ja tällä hetkellä alkuopetuksessa olevat oppilaat haluaisivat eskareiden olevan koulun puolella useammin.

*6.2 **"Tuulen mukana..."***

-Opetuskokeilun tuomat edut

6.2.1 Yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen

a) suhteessa oppilaisiin

Lapsikeskeinen kasvatusnäkemys pohjautuu yksilöllisyyden kunnioittamiseen ja yksilöiden välisen tasa-arvon ihanteeseen. Lapsi hyväksytään sellaisenaan eikä häntä pyritä sovittamaan mihinkään ennalta määrättyyn muottiin. Jokaisen yksilön ainutkertaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat tärkeitä ja samanarvoisia. (Hytönen 1992, 14.)

Koko luokattomuus-ajattelu lähtee siitä ajatuksesta, että ihmisen ei tarvitse (eikä voikaan) olla samanlainen -toimia samalla tavoin, oppia yhtä aikaa ja saman verran. Tämä periaate tulee varsin selvästi esille tutkimuskouluni toiminnassa, sillä opetus antaa lapselle mahdollisuuden työskennellä sen mukaan, mihin hän itse on kypsä. Tästä lähtötilanteesta edetään sitten valmiuksien mukaan.

"...jokainen oppilas, kun lapset tullee kouluun seittemänvuotiaina, niin on hyvin eri tasolla, toiset ossaa lukkee, toiset ei osaa kirjaimiakaan vielä ja sitte pystyttiin jakamaan tämmösiin erilaisiin ryhmiin -nimenomaan nää ekaluokkalaiset. Ja siitä sitte myös jatkoa tietysti, sitte myös toisluokkalaiset omien taitojensa mukaan, niin kaikki saa sitä oman tasoistaan opetusta." (H 1)

"Mielestäni näin huomioidaan oppilaat paremmin yksilöinä ja tuetaan jokaisen kohdalla oikealla tavalla oppimista. Kaikki eivät opi samaan tahtiin." (K 8)

Kun kaikki yksilöt ovat erilaisia, tarvitaan myös erilaista ohjausta, jotta voidaan maksimoida kunkin yksilön potentiaali (Anderson & Pavan 1993, 70). Katajan opetuksessa tämä huomioidaan tasoryhmityksessä annettavan erilaisen tehtävistön ja opetuksen kautta. Ikäintegroidussa ryhmässä voi osallistua opetukseen oman tasonsa mukaan. Tapauskoulussa ei tuijoteta ikään, vaan annetaan jokaiselle mahdollisuuksia opiskella edellytystensä mukaan. Toimintapuitteet on pyritty saamaan kuntoon niin, että kunkin opiskelu mahdollistuu oman tason mukaan.

Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa antaa oppilaalle mahdollisuuden edetä omista resursseistaan käsin. Realistisella tavoitteenasettelulla on olennainen merkitys oppilaan uskoon itsestään ja kykyyn toimia. Motivaatiotutkimuksesta tunnettu McClellan (1985) huomasi oppilaiden olevan motivoituneita kouluissa, joissa opettajien ja heidän omat olettamuksensa itsestään ovat tarpeeksi korkealla vaatien näin lasta parhaisiin ponnisteluihin. Tavoitteet eivät kuitenkaan saa olla niin korkealla, että tuloksena on ylenmääräinen turhautuminen ja lannistuminen. Kun opetuksen tavoitteet on asetettu kunkin oppilaan tasoa vastaavasti, myös motivaatio työskentelyyn kasvaa. Ei ole pelkoa tai jatkuvia epäonnistumisia, jotka johtaisivat tehtävien välttelyyn. Kun luokka-aste ei sido enää perinteiseen tapaan, voi edetä tehtävissään nopeammin tai hitaammin omien kykyjensä puitteissa.

"Hyvä! Hitaammat eivät turhaudu liian vaikeiden asioiden kanssa eikä nopeampien tarvitse odotella. Uskon, että on oppilaiden itsetunnon ja koulumotivaation kannalta hyvä asia." (K 13)

Omaan tahtiin etenemisen ansiosta toiset oppilaat eivät pääse turhautumaan haasteiden puutteeseen eivätkä toiset puolestaan liian suuriksi kokemiinsa haasteisiin. Näin voidaan kaikkien motivaatio- ja mielekkyyskokemuksia parantaa, kun kukin saa eniten tarvitsemaansa tukea, apua, ohjausta ja kiitosta. Tällöin yksilöllisyys ja omatoimisuus saa perustan jo varhaisessa vaiheessa. (Hirvi 1993, 15-16.)

Lukuisia tutkimustuloksia on löydettävissä onnistumisen, motivaation ja itsetunnon yhteydestä opetuksessa (esim. McClellan 1985). Katajan opetusmuodossa pidetään tärkeänä juuri sitä, että lapsen itsetunto vahvistuu. Kun tehtävät on mitoitettu yksilön voimavarojen ja kykyjen mukaan, kasvattaa onnistuminen itsetuntoa. Tämä puolestaan lisää halua työskennellä ja näin saavutustaso kasvaa edelleen.

"Tärkein: kehittää oppilaiden itsetuntoa paremmin kuin perinteinen." (K 13)

Useat tutkimustulokset luokattomasta opetuksesta tukevat tätä näkemystä. Luokattoman ohjelman oppilailla on yleensä parempi saavutustaso ja itsetuntemus kuin perinteisen ohjelman oppilailla (esim. Pratt 1983).

Kun oppilas saa edetä omassa tahdissa, lapsi oppii perustaidot kunnolla. Perinteisessä opetuksessa edetään keskitason mukaan ja heikompien pitää vain yrittää pysytellä perässä, vaikka ei asioiden selkiytyminen olisi vielä kehitysvaiheelle ominaista. Oppilaat itse pitävät yksilölliseen tahtiin etenevää opiskelua erittäin hyvänä, kun saa toimia omien rajojen ja kykyjen puitteissa rauhassa.

> "Se on ihan hyvä, kun ei tarvi koko ajan hättäillä." (O 3)

Bloom (1981) tuo keskeisenä esille sen, että oppilaalle on tärkeää erityisesti koulun alkuvuosina saada oppimistehtäviä, joissa hän kokee onnistuvansa. Lapsen yksilöllisyyden huomioiva vuosiluokkiin sitomaton opetus on juuri keino ehkäistä epäonnistumista ja yksilölle sille hetkellä sopimattomien vaatimusten takia tapahtuvaa turhautumista tai rajojen yläpuolella tapahtuvaa rimpuilemista.

Myös vanhempien puolelta ollaan tyytyväisiä siihen, että lapsen ei tarvitse olla tai yrittää olla mitään muuta kuin mikä hän on.

> "Katajalla lapsi saa ja uskaltaa olla oma itsensä. Kaikkein parasta minusta on Katajan lämmin ilmapiiri ja se, että lapsi voi oppia asioita omaan tahtiinsa." (K 11)

> "Tärkeänä pidän sitä, että opettaja huomioi lapsen myös yksilönä. Huomiota tulisi saada yhtälailla ujon ja hiljaisenkin. Kannustus on tärkää ja usko lapsen onnistumiseen. Katajan opetuksessa lapsen huomioiminen ja kannustaminen on kiitettäviä." (K 14)

Vanhemmat arvostavat koulun saavutuksista juuri yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa. Yksilöllisyyden on korostuttava myös koulussa ja erilaisuus on hyväksyttävä, sillä koulun ulkopuolisessakin elämässä tulee näkymään erilaisuuden kirjo.

> "Oppilaan omaan tahtiin eteneminen pitäisi olla käytäntönä itsestäänselvästi!" (K 7)

> "On hyvä, että jokaisella on mahdollisuus oppia asioita oman kyvyn ja resurssin mukaan...Minusta heillä on paremmat mahdollisuudet omaksua opittava asia, kun he saavat edetä omaan tahtiin." (K 10)

Lapsen erilaisuuden kunnioittaminen on osoitus Katajan koulun kyvystä lähestyä lapsia heidän yksilöllisistä valmiuksistaan lähtien. Eihän teennäistä ikävuosiin sidottua ryhmittelyä ole muussakaan koulun ulkopuolisessa toiminnassa. Ei kotona ryhmitellä lapsia leikkimään eri huoneisiin toteamalla "5-vuotiaat tähän huoneeseen, 7-vuotiaat menee leikkiin tänne jne.", eikä uimahallissa jaotella lapsia altaisiin iän mukaan "-89 syntyneet tänne altaaseen, -88 syntyneet pääsee tuonne..." jne.

"Luokattomuus on oikein, elämässäkin on harvoin "luokkia" (K 7)

Hyvin suuri etu mikä kokeilun myötä on saavutettu on se, että lasta ei enää tuijoteta ikävuosien mukaan. On päästy osiltaan luopumaan peruskoulua vaivanneesta sidonnaisuudesta ikäluokkiin ja nähdään lapsi yksilönä omine kehityspiirteineen, tarpeineen ja tavoitteiden asetteluineen.

Ikään perustuva luokkajärjestelmä yksinkertaistaa, sillä lapsiryhmää käsitellään vuosilukujen mukaan. Koulunkäynnin edistymistä seurataan luokalta toiselle siirtymisen kautta, mutta tämä ei osoita kuitenkaan välttämättä oppimista ja asioiden ymmärtämistä. Luokkajärjestelmä aiheuttaa sen, että oppilaan pyrkimykset kohdistuvat vain oman ikäryhmän mukana pysyttelyyn. Samanikäisten oppilaiden ollessa eri kehitysvaiheissa ja kiinnostuneita erilaisista asioista nostaa järjestelmä esiin ne oppilaat, jotka osuvat opetussuunnitelman "oikeaan vaiheeseen". Luokkajärjestelmä tukee näin niitä, jotka eivät paljon tukea tarvitsekaan ja saattaa vaikeuksiin ne, jotka eivät vielä ole valmiita omaksumaan opetettavia asioita. (Järvilehto 1995, 166-167.)

Tapauskoulun toiminnassa voidaan tehostetusti ottaa huomioon erityisesti niiden lasten taustat, jotka käyvät esikoulun koulun yhteydessä. Myös muiden lasten aikaisemmat kokemukset ja oppiminen pyritään huomioimaan opetuksessa, sillä lapsi ei tule kouluun "pystymetsästä". Esimerkiksi Järvilehto (1995, 163-167) korostaa lapsen osaamia asioita jo ennen kouluikää. Iän mukaan samanlaistaminen ei ole onnistunut ratkaisu, sillä oppiminen on yksilöllistä toimintaa ja sen tehokkuus riippuu olennaisesti yksilön kunkin hetkisestä kehitysvaiheesta ja elämäntilanteesta.

> "Oikea käytäntö. Lapsi saa opiskella sen mukaan, kun on kehittynyt...Ilman muuta näin pitää olla. Lapsellehan tulisi aika pitkäksi, jos pitäisi tehdä jotain aivan mahdottoman helppoja tehtäviä." (K 9)

Tasa-arvoisempi suhde aikuisen ja lapsen välillä tulee ilmi käytännön työssä. Katajalla on murrettu perinteisen päiväkoti- ja kouluopetuksen pedagogiikkaa, jossa aikuinen tietää ja opettaa ja lapsi vain vastaanottaa tietoa. Pyrkimyksenä ei ole se, että koko lapsiryhmä oppii saman asian samaan aikaan, sillä ihmiset tarvitsevat vapautta tehdä töitä ilman että kukaan mielivaltaisesti tahdittaa ja mitoittaa heidän työtään. Mm. Riihelä (1993, 89) on pohtinut juuri tasa-arvoisuuteen perustuvaa pedagogiikkaa.

Katajalla on päästy kohden oppilaskeskeisempää työskentelyä, sillä lapsen omalle kehittymiselle on annettu arvo. Tasa-arvo ei ole sitä, että kaikki opettelevat asioita samaan tahtiin. Tärkeänä ja tasa-arvoa tuovana pidetään

> "sitä, että jokaisella oppilaalla on samanlaiset mahdollisuudet oppia." (K 10)

Samojen asioiden suorittaminen ei luo tasa-arvoa koulutusjärjestelmään, vaan koulutuksellinen tasa-arvo voi syntyä vain jos kukin oppilas saa kehittää itseään siihen suuntaan, joka hänelle on ominaisin (Järvilehto 1995, 167).

Katajan opetuksen suuri saavutus on yksilöllisyyden huomioiminen yhä enenevässä määrin. Kun jokainen lapsi on erilainen, myös opetustilanteiden tulee olla ainutlaatuisia.

Kasvatustyö ei tapahdu saman kaavan mukaan. (Riihelä 1993, 86.) Juuri sekaikäiset ryhmittelyt antavat lapsille aikaa ja mahdollisuuden kehittyä omaa vauhtiaan (Lolli 1993).

Opettajan merkitys luokan ilmapiirille on hyvin olennainen, sillä hän vaikuttaa itse osoittamansa arvostamisen kautta myös muiden oppilaiden suhtautumiseen toisiinsa ja yksilöllisten piirteiden hyväksymiseen. Opettaja myötävaikuttaa omalla opetustyylillään, opetuksen sisällöllä ja muodolla ja kaikilla sanattomillakin viesteillään. Yhteistyöhenkinen opetustyyli luo oppimiselle myönteisemmän ilmapiirin ja synnyttää positiivisempia asenteita koulua kohtaan kuin mikään muu opetustyyli. (Ruohotie 1985, 36.)

Kyseisessä koulussa arvostetaan jokaista oppilasta ja pyritään löytämään hänestä vahvuuksia. Lapsen oma ainutkertaisuus hyväksytään ja häntä autetaan kehittämään omia yksilöllisiä taipumuksiaan.

> "Aamupiirissä Teemu kertoo muille hiihtokilpailustaan. Opettaja auttaa kertomista kysymyksin. Teemu näyttää lusikkaansa kavereille ja kokeillaan havainnon kautta miten paljon nopeampaa voittaja meni (lasketaan ääneen millainen aika 4 sekuntia on). Tunnelma tilanteessa on kaikkia arvostava. Ilmapiiri on kannustava ja opettajan asenne heijastuu lapsiin. Opettaja kertoo mm. siitä, että on monenlaisia kilpailuja, nyt oli kyseessä hiihtokilpailu. Joku on hyvä piirtämisessä, toinen laskemisessa jne. Tässä yhteydessä annetaan myös eskareille palautetta kuvaamataitokisan johdosta. Puheenvuoroja jaetaan vielä 4 kappaletta, sillä halukkuutta keskusteluun on niin paljon, että piirissä menisi vaikka koko päivä. Kun on mietitty sitä, että jokaisella on omia lahjakkuuden alueita ja että toinen on parempi toisella alueella, haluaa Karri vielä sanoa ääneen mieltänsä painavan asian: "Mää en oo hyvä missään." 1.luokan poika on surullinen, koska ei ole saanut palkintoa vielä missään. Yhdessä porukka miettii Karrin vahvuuksia. Karri saa todella aurinkoisen ilmeen kasvoilleen, kun tulee ilmi, että hän tietää sellaisia asioita, joita toiset samanikäiset ei vielä tiedä. Opettaja kertoo yleissivistys-sanasta. Karri on mm. hallinnut käsitteen possessiivisuffeksi, josta muut eivät ole vielä edes kuulleetkaan." (PK 1/3 -96)

Koulun ilmapiiri koetaan erilaisuutta hyväksyväksi ja tämän vuoksi vanhemmat laittavat lapsensa mielellään kyseiseen kouluun.

> "Yhteiset juhlat koko koululle. Kaikki oppilaat saavat osallistua, myös harjaantumisluokka ohjelman tekemiseen ja suorittamiseen omien voimiensa mukaan. Se lämmittää mieltä, enkä todellakaan ole ainoa!" (K 1)

> "Olen ollut suhteellisen tyytyväinen Katajan ala-asteen toimintaan. On hyvä, että koulutyötä kehitetään ja oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan opetuksessa." (K 38)

b) oppilaiden välisissä suhteissa

Vanhemmat asettavat koulun tärkeäksi tavoitteeksi sen, että opitaan hyväksymään erilaisia oppilaita.

> "Että lapsi oppii olemaan ryhmässä, hyväksyy erilaiset kaverinsa ja myös itsensä, että myös opettaja hyväksyy lapset yksilöinä..." (K 11)

Erilaisuuden hyväksyminen näkyy myös siinä, että myönteinen asenne koulun toisessa siivessä oleviin kehitysvammaisiin oppilaisiin leviää opettajista oppilaisiin. Harjaantumiskoulun oppilaat hyväksytään, he ovat mukana aamunavauksissa, järjestetään yhteisiä teemapäiviä, juhlia yms. Oppilaat mainitsevat erilaisia oppilasryhmiä kertoessaan oman koulunsa erikoisuudesta verrattuna muihin ala-asteisiin.

> "Katajan koululla on kiva opiskella. Katajan koululla on eskarit ja kehitysvammasten luokka..." (O 23)

Harjaantumisluokan oppilaan aamunavauksessa lukema runo oli yksi osoitus siitä, että erilaisuus on asia, johon tartutaan myönteisessä mielessä. Tätä oppilaan tekemää runoa analysoitiin myös myöhemmin joillakin oppitunneilla.

> "On onnesi tarhassa
> ruusuja monta
> oi sallitko mun
> joukossa olla.
> Vaikka mä orvokki oon,
> saanko saapua muistosi
> ruususton."
>
> -J. 11.11. 1995-

Ryhmätyöt eri ikäisistä muodostuvissa ryhmissä onnistuvat suuremmitta kitkoitta. Ryhmätöissä ryhmän jäsenet osaavat hyödyntää erilaisten oppilaiden taitoja ja tietämystä esimerkiksi niin, että 1.luokkalainen lukee, 2.luokkalainen kirjoittaa ja 0-luokkalainen piirtää aiheeseen liittyen.

> "Oppilaat hyväksyvät toistensa erilaisuuden ja käyttävät hyödykseen toisten osaamiset ja kunkin vahvuudet. Tutkijan ominaisuudessani olen seuraamassa ympäristöopin tuntia. Oppilaat jakautuvat ryhmiin niin, että jokaisessa 3 hengen porukassa on 0-, 1- ja 2-luokkalainen. Oppilaat alkavat selvittää kirjan tekstiä ja etsiä vastauksia annettuihin kysymyksiin. Menen tarkkailemaan ryhmien työskentelyä.
>
> Tutkija: "Tulin kattoon teidän ryhmää..."

1-luokan poika: "Meillä on tällanen hitaampi malli...Ei oo vielä mun vuoro."
2-luokan oppilas lukee hitaasti vaikeahkoa tekstiä. Muut yrittävät kuunnella, joskin kuuntelu näyttää aika ajoin herpaantuvan, kun heikohko tasoinen lukija kangertelee.
Tutkija: "Mikä tehtävä teillä on?"
0-luokkalainen: "En tiedä. Tuon pitäs tietää."
0- ja 1-luokkalainen osoittavat 2-luokkalaista."
(PK 26/2 -96)

Yhteistyötä opitaan pikku hiljaa, joskin myös vaarana on se, että tukeudutaan toimeliaan ja taitavamman ryhmäläisen varaan. Yhteisessä toiminnassa ja vastuunotossa kuitenkin kehitytään vain yhteisten kokemusten ja harjoittelun kautta.

Koululaiset hyväksyvät porukkoihinsa eri-ikäisiä oppilaita. Erilaisten lasten kirjo koetaan mukavana. Myös välitunneilla leikitään sekaporukoissa. Tutkijan havainnoima oppilaiden itse keksimä Buldoggi-koira -leikki oli mielenkiintoinen. 2.luokkalainen, suurempi kokoinen kaveri oli buldoggi (nimeltään Maasturi) ja 0- ja 1-luokkalaiset ulkoiluttivat koiraa narun nokassa. Porukka vaelsi ympäri pihaa, herätti huomiota ja kävi välissä esittäytymässä tutkijallekin.

KUVA 1. Perinteiset luokkarajat eivät sido oppilaita, vaan eri-ikäiset leikkivät keskenään luontevasti.

c) suhteessa opettajakavereihin

Katajan kokeilussa nousee pohdittavaksi perinteinen asetelma: Yksin työskentely vs. yhteistyö. Kyseisessä koulussa poiketaan siitä opettajan ammattikuvan tunnusomaisesta piirteestä, jossa kunkin opettajan odotetaan pysyvän omalla alueellaan, toisen työhön ei sekaannuta eikä toisten aikuisten työtä voi juurikaan mennä arvioimaan. Turvautuessaan omaan "yksinvaltiuteensa" ja tukeutuessaan vain omaan työn hallintaansa menetetään kuitenkin paljon. Opettajan takana sulkeutuva luokan ovi, sulkee myös samalla mahdollisuuden avoimeen keskusteluun, yhteistyöhön ja avunsaantiin. Yhteistyön avulla saadaan kunkin opettajan erityiskyvyt yhteiseen käyttöön ja voidaan suunnitella ja toteuttaa oppilaiden yksilöllistä opiskelua. (Kääriäinen ym. 1990, 31-32.)

> "... opettajat on ottanu toisia aikuisia sinne luokkaan ja se on varmasti semmosen perinteisen luokanopettajan rooliin aikamoinen muutos, sillä opettajahan on kautta aikojen pistäny oven kiinni ja voimakkaasti opettanu." (H 1)

Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen ei jää vain oppilaiden oppimiselle asetetuksi tavoitteeksi, vaan se tulee myös aikuisten työyhteisössä esiin. Toista ammattiryhmää kohtaan osoitetaan arvostusta ja tämä on työyhteisön ilmapiirin oppilaiden opetuksen kannalta huomattava asia.

> "...no esimerkiksi hallintokuntien lähestyminen kyllä sitä on niinkö ollu pakko, että on otettu lastentarhanopettaja tai perhepäivähoitaja tavallaan niinkö opettajaksi välillä. Semmosessa on mun mielestä pitäny olla niinkö joustava, että ei oo niinkö tuijotettu siihen, että tää on sen luokanopettajan luokka ja sinne ei muut niinkö pääse. Että kyllä mun mielestä semmoset on niinkö hirveesti korostunu." (H 3)

> " Ja musta se on hirveen hyvä, että Anna on lastentarhanopettaja, että lastentarhanopettajalla mun mielestä on hyvät valmiudet, ainaki paremmat valmiudet kun mulla, kun mää en oo erikoistunu alkuopetukseenkaan niin ihan noitten esikoululaisten kanssa. Että herkästi saattas mulla tulla liian koulumaista siitä sitte." (H 4)

Toisen ihmisen yksilöllisyyden arvostaminen tulee esille siinä, että vaikka yhdessä ollaan kehittämässä luokatonta opetusta, annetaan opettajakollegoille oma vapaus toimia tavallansa. Ketään ei pyritä puristamaan johonkin tiettyyn muottiin, vaan kukin saa toimia yksilöllisellä, persoonallisella tavallaan. Yhteiset linjat on sovittu, yhdessä suunnitellaan kyseisen viikon teemat, mutta toteutus on kullakin omassa luokassa se, mikä parhaiten itselle sopii. Jokaisessa luokassa on omat oppilaat ja erilaiset yksilöt eikä se menetelmä mikä sopii toisessa luokassa ole välttämättä paras mahdollinen toisessa.

> "Sillä lailla täähän on minun mielestä hirveen hyvä opettajallekin, kun me yhessä suunnitellaan, niin jokkainen opettaja saa kuitenkin tehä sen asian mikä on sovittu omalla tavallaan." (H 1)

Tiimityön kautta voidaan hyödyntää kunkin vahvuudet. Lastentarhanopettaja on saanut koulutuksensa kautta mitä parhaimmat valmiudet leikkeihin ja hänen vahvuuksiaan hyödynnetään esimerkiksi musiikkiliikunnan tunneilla laululeikkien yms. muodossa.

> "...Ja ainahan me ollaan näissä integraatioaineissa elikkä musiikki, kuvis ja liikunta, niin näisä on aina mitä mää oon tässä kymmenisen vuotta ollu, otettu aina jokaisen opettajan tämmöset toivealueet ja omat osaamisen alueet. Jokainen on saanut pitää sitä enemmän mitä muita aineita, jos toinen taas on halunnu luovuttaa. Että on niinkö vähä päikseen vaihettu niitä." (H 2)

d) työntekijöiden kesken

Katajan kouluyhteisössä ei eristetä eri ammattia harjoittavia työntekijöitä. Aikaisemmin esimerkiksi siivoojat ovat viettäneet kahvitaukonsa omassa pikku kopperossaan, mutta havainnointivuoteni aikana päätettiin puoli yhden välitunti järjestää yhteiseksi koko koulun kokoontumisajaksi. Silloin kahvitellaan koko koulun työntekijöiden kesken opettajanhuoneessa -niin opettajat, siivoojat kuin keittäjät. Katajalla työyhteisön jäsenet pystyvät kommunikoimaan keskenään työyhteisöä koskevissa asioissa varsin luontevasti eikä erilaisuutta persoonan, ammatin tai muun piirteen suhteen pidetä huonona. Kasvattajia ovat kaikki kouluyhteisön aikuiset.

Pienistä asioista kasvaa suvaitsevaisuus ja ymmärtymys koko kouluun ja tämä lämminhenkisyys ja hyväksyminen huokuu koko kouluympäristöstä. Sinne oli tutkijankin aina helppo ja miellyttävä mennä.

6.2.2 Joustavuus ja avoimuus

Olennainen saavutus mitä kokeilun kautta on tavoitettu on juuri se joustavuus, minkä opetus mahdollistaa. Yksilöllisyyden hyväksyminen ja erilaisuuden kunnioittaminen edellyttää työskentelyn joustavuutta. Esikoululaiset pääsevät osallistumaan koulun toimintaan edellytystensä, kehitystasonsa ja innokkuutensa mukaan. Joustava kouluuntulo mahdollistuu vähittäisen kouluun tutustumisen kautta, sillä opettaja, luokkakaverit, koulun tilat, tavat ja henkilökunta tulevat esikouluvuoden kautta tutuiksi. Silta päivähoidosta kouluun on saatu matalaksi eikä usein pelättyä kynnystä koulun puolelle ole. Koulupelko on poistunut mitä varmimmin vähittäisen tutustumisen ja aikuisten mahdollistaman yhteistyön kautta.

> "Ei jännittäny tulla kouluun, kun oli tuttuja opettajia!" (O 20)

> "Näillä esikoululaisilla, jotka menee tuohon luokkaan, ei kyllä ole koulupelkoo olemassakaan, että he tullee varmaan oikein luottavaisin mielin tänne syksyllä koulua alottamaan, ykköstä. Se on kyllä tepsiny, totta kai kun ollaan oltu tässä samassa piirissä." (H 5)

Katajalla on tapahtunut merkittävä muutos kouluun siirtymisessä, sillä esiopetuksesta kouluun siirtyminen on tehty joustavammaksi, avoimemmaksi ja leikinomaisemmaksi. Lapselle on mahdollistettu vuosi, jolloin hän saa olla sekä esiopetuksen että koulun toiminnan piirissä. Koulutyötä ei aloiteta varsinaisesti aikaisemmin, vaan lapselle annetaan joustava siirtymävuosi. (esim. Rithander 1991, 34)

> "Syksyllä sitte niin puhuin sen äidin kanssa, että se koulun aloittaminen on varmaan, että se VAAN MENEE kouluun. Kyllähän ne eskarit tulee paljo tutummiksi sitte vielä ens vuonna, mutta mää jo nyt tiedän niistä aika paljo ja ne tuntee minut. Se on mun mielestä aika tärkeä asia tässä." (H 4)

Esiopetus ja koulukasvatus muodostaa nyt lapsen kannalta yhtenäisen kokonaisuuden, joka helpottaa lapsen luontevaa siirtymistä koululaiseksi. Päivähoidon ja koulun opettajien jatkuva vuorovaikutus ja kasvatustavoitteiden kannalta yhdensuuntainen toiminta ovat mahdollistaneet oppimisen saumattoman jatkumisen esiopetuksesta alkuopetukseen. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 19-20.)

Merkittävää on se, että lapselle annetaan mahdollisuus tulla tunneille silloin, kun hän on innostunut oppimisesta.

> "Istumme opettajanhuoneessa, kun 1-luokan ja 0-luokan tyttö astuvat sisään. 1-luokkalainen tulee kysymään opettajaltaan:
> "Saako Nina tulla meille pikkuseksi kuunteluoppilaaksi?" Tilanne on huvittava "pikkusia" kun ovat molemmat kooltaan. Niin pääsee Nina siirtymään iltapäivähoidosta koulun puolelle innostuksensa mukaan."
> (PK 29/2 -96)

KUVA 2. Esikoululaiset harjoittelevat koulun puolella omien taitojensa mukaan.

Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välisen rajan tulisi olla mahdollisimman näkymätön. Katajan koulun malli on oivasti kehitelty organisatorinen ratkaisu toiminnallisen eheyden aikaansaamiseksi päivähoidon ja koulun välille. Koska lapsen oppimismotivaatio alkaa ennen nykyistä kouluuntuloikää ja lapsi on tiedonhaluinen ja utelias, on järjetöntä asettaa keinotekoisesti tehtyjä pidäkkeitä oppimisympäristöön. Millä oikeudella on syytä estää lasten oppimista?

> "... että eskareilla on tämmönen kouluun totuttelemisen tavoite, pikkuhiljaa niinkö siihen kouluympäristöön, aikuisiin ja sääntöihin, sopimuksiin ja kavereihin tottuminen ja ekana oikeana kouluvuonna on sitte tavoitteena se lukemaan oppiminen, mutta jos eskarissa sitte jo sattuu oppimaan lukemaan, niin sitä ei estetä, vaan päinvastoin vaan yritetään vaan eteenpäin pökkiä, jos jollakin on jo se kypsyysvaihe, että oppii lukemaan." (H 2)

Opetuksessa mahdollistettava joustavuus on erityisen tärkeää, kun ajatellaan, että kouluun saapuvien oppilaiden kehitys on hyvin eri vaiheissaan. Erot huomiokyvyssä, motivaatiossa ja kokemuksissa ovat ilmeisiä; joku tekee tehtävänsä nopeasti toisen tarvitessa enemmän aikaa suoriutuakseen siitä. Kouluun ei tule yhtään oppilasta, joilla olisi oppimisen kannalta identtiset valmiudet. Yksilölliset erot on tarpeen huomioida ja joustaa järjestelyissä erityisesti ajan suhteen. (Anderson & Pavan 1993, 33-36.) Katajalla huomioidaan eteneminen juuri alkuopetuksen joustavuudella.

> "Joustavuuus, ja tämmönen lapsen oman tason mukainen eteneminen, että mää ainaki uskon, että se on tosi iso etu semmoselle jotka osaa lukea kouluun tullessaan, että niitten ei tarvi sitte ruveta oleen tasopäivinä semmosissa porukoissa, missä harjotellaan vasta a, i, u, ai, ui, näitä liukumisasioita, että ne pääsee menemään, ne ei turhaudu ja motivoituu varmasti siihen lukemiseen paljo paremmin, mitä jos ne joutus olemaan yhdessä luokassa, missä osaa pientä porukkaa opetetaan liukumaan ja joutusivat itekseen, ihan yksinään tekemään siinä sitte. Uskosin, että näilleki oppilaille se on etu ja myöskin niille heikommille oppilaille on etua, että vähän pienempi ryhmä voijaan tehä sitte niistä tietyn värin mukainen ryhmä. Ne voi sitte ihan rauhassa omaa vauhtiaan edetä ettei sitte taas niitten tarvi kieli vyön alla niinkö mennä eteenpäin ja yrittää enemmän mitä pystyvät. Molemmissa ääripäissä ja varmasti keskiporukassaki se on hyvä tuo joustavuus..." (H 2)

Olennaista opetuksessa on joustavuus kaikessa suhteessa. Lasta kuullaan ja huomioidaan hänen tarpeitaan.

> "Kyllä mun mielestä sillä lailla, että siinä lahjakkaatki saa, koska ne pääsee sitä lahjakkuuttaan kehittämään ja heikotkin saa sillä lailla hyviä asioita, koska niitä pystytään opettaan pienemmässä ryhmässä, pienryhmässä ja yksilöllisemmin. Mutta sitte voi tietysti aatella, että tämmönen ujo ja vähemmän ujo, että miten siinä kun siinä ryhmässä toimitaan, että pääseekö siinä se joka tuo itseänsä esille, pääseekö se voimakkaammin esille ja tietysti niinku joka paikassa. Joku tämmönen ujo, sille vois olla turvallisempi, että se ois sen oman opettajan parissa ja joilleki saattas olla. Ja kyllä me ollaan huomioituki se jossakin vaiheessa, että kun on ollu tämmönen oikein, että on ollu vaikea lähteä, niin ei se oo sitte lähteny, se on jääny sitte sinne. Se mun mielestä pittää kyllä ottaa huomioon. Että sitä pittää just, että joustavahan on sitä, että kaikkea mahollista kuuntelee että mitä siinä luokassa tapahtuu ja toimii sen mukkaan, että ei saa olla pelkästään tämmöset oppiennätykset, vaan ne pittää olla myös nämä kaikki tämmöset asiat." (H 1)

Yhteistyö ja avoimuus koulun ja päivähoidon välillä sekä tätä kautta mahdollistunut joustavuus siirtymisessä on vienyt muutaman oppilaan kokonaan koulun puolelle jo vuoden vaihteissa.

> "on tosiaan pystyny lähettään matikan ja äidinkielen tunnille esikoululaisia, millä tasolla he on. Että jos on niin pitkällä, niin heiän ei tartte

aatella näitä alkeita mitä esikoulussa käydään läpi tämmösten leikkien ja muitten tasolla. Musta on ollu ihana, että lapset on saanu olla sillä tasolla millä he on...lapsi saa oppia asioita sillon ko hän on siihen kypsä." (H 5)

Keskusteltaessa koulunaloituksesta ei kiistelyn kohteeksi tarvitse nousta ikäkysymyksen. Katajan koulun kokemusten myötä ei ole olennaista enää kysyä MILLOIN koulun aloittaa, vaan MITEN sen aloittaa.

Suljettujen ovien pedagogiikan aika on Katajan osalta ohi. Koulun avoimuus on tyypillistä, sillä ulkopuoliset saavat tutustua kouluun; ovet ovat auki tulla ja mennä. Tietoa myös välitetään ja kerrotaan opetuksesta avoimesti. Luokkien ovet voivat olla auki eikä opetustapoja piilotella, mutta tiloja ei vielä käytetä kovinkaan vapaasti hyväksi. Opiskelu tapahtuu vielä pitkälti luokkahuoneessa opettajan valvovien silmien alla. Oppilaiden omaan valintaan perustuvaa työskentelytilan etsimistä ei käytetä.

Koulussa tapahtuva oppiminen on pitkälti mielletty luokkahuoneessa tapahtuvaksi opiskeluksi. Avointa pedagogiikkaa käyttävissä kouluissa on kehitelty koko koulun tiloihin erityyppisiä työpisteitä ja otettu jopa käytävätilat käyttöön. Usein opettajat ovat kuitenkin kokeneet avoimuuden jollakin tavalla ahdistavaksi. (Pässilä ym. 1994, 26-29.)

Katajan koulussa on vielä perinteiset vuosiluokat, mutta oppilas saa kuitenkin enemmän mahdollisuutta edetä joustavasti. Luokallisessa koulussa on vaikeutena koettu usein juuri jonkun vuosiluokan kertaaminen. Lukuisat tutkimukset kuitenkin osoittavat ettei luokallejättämisistä saada yleensä mitään hyötyä. Ylimääräisellä luokan kertaamisella ei ole parannettu saavutustasoa kuin muutamissa tapauksissa (Esim. Shepard & Smith 1989; 1990; Peterson, DeGracie & Ayabe 1987). Hyödyllisempää on kun oppiminen varioidaan ajalla; opettaja hyväksyy oppilaan luokkaansa ja suunnittelee opetuksen lapsen tarpeiden mukaan. Kasvattaja, joka jättää lapsen "kasvamaan" koulun ulkopuolelle, uskoo yhä siihen, että lapsi tulee psykologisesti "valmiiksi kouluun".

Kokeilukoulussa ei jätetä ketään hiekkalaatikon reunalle odottelemaan kouluun siirtymistä, vaan lapselle annetaan pikku hiljaa mahdollisuus totutella kouluun ja siirtyä opiskelemaan oman tahdin mukaan. Alkuopetuksen valmius ottaa vastaan esiopetuksesta tuleva lapsi on vahva. Ei odoteta, että koululykkäyslapsen kohdalla vuosi itsessään tekisi ihmeitä, vaan heitä autetaan pikkuhiljaa siirtymään kouluun. Useinhan voi olla asenteena myös se, että koululykkäyksen saanut pidetään vielä kaukana koulusta. Ylivieskassa tulisi kuitenkin enemmän panostaa oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn, sillä esimerkiksi tässä opetusmuodossa voitaisiin erinomaisesti hyödyntää erityisopetusta jo ennen varsinaista kouluikää. Joustavuuden puute erityisopetuskysymyksissä on este lapsen kehityksen edistämiselle.

"No rahan puute on tietysti vaikeus. Mää koin hyvin negatiivisena syksyllä sen, että meille tylysti ilmotettiin, että vaikka esikoululaisilla on muutamalla aika iso puhevika tai äännevika, niin kirjaimia on hukassa, niin meille sanottiin tylysti, ettei ole rahaa esikoululaisia käyttää erityisopettajalla, puheopettajalla. Että se oli musta todella kurja. Elikkä nyt heidän harjoittamisensa siirtyy vuodella eteenpäin ja ois voitu saada tuloksia nyttenkin, että se on niinkö kismittäny minua hirveesti tänä vuonna. " (H 5)

6.2.3 Sosiaalisuus

Yksilöllisyyden korostumisen lisäksi toiseksi merkittäväksi joustavien opetusjärjestelyiden saavutukseksi nousee sosiaalisuus. Yksilöllisyys ja sosiaalisuus eivät ole Katajan opetuksessa kilpailevia tavoitteita, vaan toisiansa tukevia näkökulmia, joita korostetaan rinnakkain ja jotka yhdessä muodostavat Katajan kehittämiskokeilun keskeisen opetusstruktuurin.

Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun vaikutuksista on oppilaiden sosiaalinen kasvu tuottanut eniten ristiriitaisia näkemyksiä, sillä oppilaan yksilöllinen eteneminen ei säilytä opiskeluryhmää samana. Opetus ei Katajalla kuitenkaan ole kaikille yhteisen opetuksen vuosiluokattomuutta, vaan selvät omat luokat ovat olemassa. Oppilaiden sosiaalisen kasvu ei jää koulun tavoitteistossa taka-alalle, vaan päinvastoin: sosiaalisuuden kehittyminen on asetettu jo alunperin tavoitteeksi. Käytöshäiriöt eivät ole lisääntyneet eikä kahnauksia eri-ikäisten oppilaiden välillä esiinny. (vrt. Apajalahti & Kartovaara 1995, 26.)

Kokeilulle asetetuista tavoitteista on sosiaalisuus painottunut, sillä pienten ja isompien oppilaiden kanssakäyminen on luontevasti lisääntynyt kokeiluopetuksen myötä. Lasten sosiaalisuuteen kasvaminen on hyötynyt kyseisestä opetusmuodosta, sillä kasvatuksellisena ajatuksena on ollut juuri sosiaalinen kasvu. Tässä on olennainen ero Berlakin ja Berlakin (1981, 154-155) näkemyksiin siitä, että suomalainen ala-aste korostaa alusta lähtien oppimista yksilöllisenä tehtävänä pitäen oppimista hyvin vähän sosiaalisena ilmiönä. Katajan opetuskokeilussa kuitenkin pyritään hyödyntämään oppiminen tehokkaasti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kautta. Yksilöllistyminen ei tarkoita erilaistumista suhteessa toisiin oppilaisiin, vaan kasvamista itsenäiseksi toimijaksi ja kypsymistä sosiaalisen kanssakäymisen taitoihin.

Opettajien ja vanhempien mielestä esiopetuksen tavoitealueista tärkeimmäksi nousee sosioemotionaalinen tavoitealue (Tiihonen 1978). Myös Katajan oppilaiden vanhemmat pitävät erittäin tärkeinä asioina tavoitteita koululle mainitessaan sosiaalisia taitoja ja toisten huomioimista. Katajan opetuksessa painotetaan ystävällistä käytöstä muita kohtaan. Lasten keskinäinen yhteistyö on lisääntynyt kokeilun myötä, kun 0-1-2 -luokkalaisten yhteisopetus luonnostaan harjaannuttaa toisten huomiomiseen ja pienempien auttamiseen enemmän kuin perinteinen opetus yhden vuosiluokan puitteissa.

> "...ja sitte tämä eri-ikäisten yhessäoleminen, niin musta se on todella tärkeä, mitä ei normaaliluokassa kyllä tulis muuten. Että ne joutuu tottumaan siihen, että on eri-ikäisiä...ja vanhemmilta on tullu jotain tämmöstäkin palautetta, että lapsi on kotona sitte paremmin huomioinu pikkusisaruksiaan, kun se on tottunu olemaan tässä verrattuna siihen entiseen ennenku alko tää kokeilu. Että jostaki perheestä on tämmöstä tullu, että ei oo ainakaan negatiivista tullu siinä suhteessa mittään..." (H 2)

Lasten sosiaalisen kehityksen tutkimuksissa on korostettu mm. sitä, että lapsen vuorovaikutus häntä itseään vanhempien tai nuorempien lasten kanssa on tärkeämpää kuin vuorovaikutus ikätovereiden kanssa (Lamb 1977). Mm. montessoripedagogiikassa on

painotettu sitä, että lapset ovat malleina ja "opettajina" pienimmilleen vähintään yhtä tärkeitä kuin aikuiset. Usein pienemmät oppivat suorituksen seuraamalla toisen lapsen työskentelyä ja ryhmän sisällä isommat saavat mahdollisuuden tärkeään sosiaaliseen vuorovaikutukseen voidessaan neuvoa pienempäänsä. (Parkkonen 1992, 24.)

> "Hyvä asia, että lapset oppivat näkemään ja työskentelemään eri-ikäisten lasten kanssa. Avartaa lapsen sosiaalisia taitoja ja oppivat huomioimaan pienenpänsä, jos siihen ei kotona ole mahdollisuutta. Isommat antavat taas turvallista ja läheistä mallia eskarilaisille "oikeasta koulusta". (K 39)

Kun lapset opiskelevat ryhmissä, joissa on eri-ikäisiä oppilaita, nuoremmilla lapsilla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa ja oppia heiltä ja vanhemmilla oppilailla on mahdollisuus oppia auttamalla nuorempia. Perinteisessä, säännöllisessä luokkahuoneessa opiskelevia lapsia puolestaan rajoitetaan suhteessa aikaan ja toisten lasten vuorovaikutuksen puutteella. (Tanner & Decotis 1995, 137-138.)

Tapauskoulun lasten yhteistyötaito on kehittynyt heterogeenisissa ryhmissä, joissa voi kuunnella nuorempia ja vanhempia oppilaita samassa ryhmässä ja ottaa toisiaan huomioon käytännön tilanteissa. Suvaitsevaisuus toisia kohtaan kasvaa yhdessä olemisen ja toimimisen kautta.

> "Luokan oppilaat ovat hyvin auttavaisia toisiaan kohtaan. Saman tunnin aikana useampi oppilas pyytää toiselta apua ja tarjoaa omaa apuaan luokkakaverille. 1.luokkalainen poika pyytää kirjoitusapua 2. luokkalaiselta, kun käydään läpi ympäristöopissa syksyn sato-asiaa. Ekaluokan poika: "Kirjoittaisitko mulle..." (kääntyen 2. luokkalaisen puoleen.) Tunnin aikana toisessa tilanteessa 2. luokan tyttö tarjoaa apuaan, varmistaa ensin kuitenkin opettajan sallimisen: "Saanko mää kirjottaa Mikan paperiin?"
>
> (PK 9/10 -95)

> "Tunteja havainnoidessa voi oppilaissa havaita selvää kypsyyttä sosiaalisissa taidoissaan. Oppilaita on kannustettu eri-ikäisten luokkakavereiden huomioonottamiseen ja näin toisten auttamisessa on harjaannuttu. 2.luokan poika on tarkistanut oman monisteensa ja tuumaa: "Mää otan tämän tarkistuspaperiksi!" lähtien oman valmiin monisteen kanssa tarkistamaan eskareiden tehtäviä. Hieno oivallus pojalta, sillä näin hän voi omalta osaltaan auttaa töiden etenemistä. Mainitsen opettajalle havainnostani, sillä opettajalta saattavat helposti siinä vilinässä jäädä nämä oppilaiden omat, yksittäiset oivallukset huomaamatta. Myös opettaja iloitsee oppilaidensa kyvystä opastaa toisia. "Nää on näitä helmiä!" hymyilee opettaja minulle silmät sädehtien.
>
> (PK 29/2 -96)

Iältään sekoitetuissa ryhmissä vuorovaikutus saa lapsissa esiin sosiaalista käyttäytymistä ja itsenäisyyttä. Tämä ilmenee auttamisena, jakamisena, vuorotteluna ja johtajuusroolien hyväksymisenä. (Katz, Evangelou & Hartman 1990.) Tutkimuksissa on saatu tilastollisesti merkitseviä parannuksia oppilaiden sosiaalisissa taidoissa (esim. Jarvis 1991, 34).

Hytönen (1995, 27) korostaa ettei luokatonta järjestelmää saa sekoittaa yhdysluokkiin, joissa lapset muodostaa pysyvän ryhmän. Katajan kokeilussa kuitenkin yhdistyvät sekä yhdysluokkaopetus että vuosiluokkiin sitomaton opetus. Näillä näyttää tutkimukseni valossa olevan paljon yhteisiä piirteitä ja etuja. Eri-ikäiset oppilaat työskentelevät samassa luokkahuoneessa oppien toinen toisiltaan. Opitaan omatoimisuutta ja tullaan itseohjautuvammiksi, kun opettaja ei millään voi olla joka paikassa. Oppilaat tottuvat auttamaan luokassa, kysymään apua toisiltaan ja kehittyvät sosiaalisemmiksi joutuessaan huomioimaan ja hyväksymään erilaiset oppilaat. Yhteistoiminnallisuus lisääntyy mikäli tämä työmuotojen kautta mahdollistetaan, sillä luokattomassa järjestelmässähän voidaan ryhmätkin pitää kiinteinä kuten yhdysluokissa mikäli se nähdään tarpeellisena.

Katajan oppitunneilla tuli jatkuvasti esille tilanteita, jossa oppilaat tukeutuvat toistensa apuun ja usein asia selviää paremminkin toisen lapsen neuvomana heille tyypillisellä ja yhteisellä tavallaan. Oppilaat opastavat toisiaan toimien apuopettajina. Se on hyvin luontevaa luokan oppilaille eikä opettajan tarvitse näihin tehtäviin oppilaita edes pyytää, vaan oppilaat huomaavat varsin helposti, että nyt opettaja ei itse ehdi. Opastus pelaa...

> "1.luokan Mauri ei osaa matikan tehtäväänsä. Toinen oppilas, Jyri, tulee paikalle. Hän tietää, ettei toinen hyödy siitä, jos hän sanoo vastauksen ja niinpä tämä apuopettaja-poika alkaa lukea tehtävän ohjetta ääneen. Ensin Jyri lukee sitä yksinään, pian Mauri yhtyy siihen myös ja lopulta molemmat lukevat ohjetta yhteen ääneen. Maurille selviää nyt tämän ohjeen keskittyneen lukemisen kautta mitä laskussa pitää tehdä eikä muuta apua tarvitakaan. Huolellisen maltillinen lukeminen oli ratkaisu pulmaan. Hän suorittaa tehtävän, johon Jyri: "Nyt sitte tarkistaan...Kun oot tehny tämän sivun, sitte opettajan luo!" (opettaja on merkinnyt sivun alareunaan "Tule open luo, oman kuvansa ja merkinnän FK 4, johon kohti saavuttuaan oppilas suorittaa formatiivisen kokeen)"
>
> (PK 29/2 -96)

Koululaiset kokevat hyvin tärkeänä tehtävänä sen, että he voivat opastaa pienempiään. Äänessä on "ison" oppilaan sointi, kun kerrotaan

> "Me opetetaan niitä lukemisessa, kirjoittamisessa..." (0 16)
> Tässä kohden keskeyttää eräs eskari ja palauttaa koululaisia hieman takaisin maan pinnalle:
> "Ne on apuna, mutta ei ne opeta niin paljo kun opettaja" (0 17)
>
> "Jos ne ei osaa, me voidaan opettaa...vaikka perunan kuorimista..." (O 15)

Koululaiset toimivat esikoululaisten opastajina kouluelämään ja tämä kasvattaa lasten vastuuntunottoa ja sosiaalisuutta, minkä vanhemmat ovat huomanneet myös kotona. Myös kummitoimintaa ylempien luokkien kanssa hyödynnetään ja kummitoiminnan kautta ystävyyssuhteet laajenevat entisestään.

> "Ei häiritse isompia. Päinvastoin, isommista voi tuntua kivalta, kun he osaavat vähän enemmän ja saavat auttaa pienempiä. On hyvä oppia huolehtimaan pienemmistään." (K 51)

"Hellyttävä tilanne välitunnilla, kun pieni eskarilainen tulee viettämään välituntia takki auki repsottaen. Vetoketju on jumittunut eikä liiku suuntaan eikä toiseen. Hiekkakasan reunalta tulee 1.luokan poika, joka auttaa takin kiinni ja leikit jatkuvat yhdessä." (PK syksy-96)

Päinvastoin kun Addington ja Hinton (1993, 20) ovat tutkimuksessaan todenneet, eivät Katajan oppilaat pidä vastenmielisenä pienempien ohjausta.

"Ne on niin pieniä, niin nuoria...Niitä on kiva auttaa, ne on niin hiljaisia...ne on niin hiljaisia, niin että tuntuu niin kuin niitä ei oliskaan...ne ei häirihte tunteja." (O 15)

Joidenkin vanhempien kokeilun alussa esille tuoma pelko isompien oppilaiden joutumisesta vain apulaisiksi, on osoittautunut turhaksi. Sen lisäksi että oppilaat pitävät pienempien opastamisesta, he hyötyvät auttamisesta myös tiedollisesti, sillä joutuessaan selittämään asiaa oppilaskaverilleen syvenee omakin oppiminen. Päinvastoin kuin Walsh (1989) on todennut yhdessä työskentelyssä hyötyvät kaikki eivätkä vain nuorimmat oppilaat. (ks. myös Årskurslös undervisning i lågstadiet 1995, 11.)

Kun luokassa on oppilaita eri vuosiluokista, edistää se eri-ikäisten kanssakäymistä. Yhdessä toimiminen koetaan miellyttävänä eivätkä luokkarajat enää sido perinteiseen tapaan. Tämä ystävyyssuhteiden laajentuminen tulee esille niin opettajien, vanhempien kuin oppilaidenkin näkökannoissa.

"No se on justiinsa tämä, että nämä alkuopetuksen oppilaat saa olla eri-ikäisten kanssa. Luokat on kuitenkin aika pieniä ja kavereita ei välttämättä omalta luokalta löydy, niin se voi löytyä sitte nuoremmasta tai vanhemmasta. Tämä kaverin löytyminen on helepompaa. Ja just se että isompi saa huolehtia pienemmästä ja minusta siinä on hyvin monipuolisesti otettu huomioon lapsen tarpeet." (H 1)

"Kavereita on tullut runsaasti myös muilta luokilta, ei vain omalta ekalta. Lapsi mieltää kaveripiirin laajemmaksi, koska eri ryhmissä tulee uusia kavereita. " (K 38)

"Kaikilla luokilla on kavereita." (O 22)

Pienempien pihaleikit suovat myös isoille mahdollisuuden leikkimiseen. Eka- ja tokaluokkalaiset huolehtivat esikoululaisista ja esikoululaiset ovat saaneet isommistaan kavereita. Kun esikoululaiset ovat tuoneet mukanaan välitunnille hiekkaleluja, antavat leikit muillekin "oikeuden" leikkiä edelleen. Lapset huomaavat, ettei heidän tarvitse lopettaa leikkimistään, vaikka ovatkin jo koululaisia. Luokkatasot yleensä helposti lokeroivat oppilaita, mutta nyt lapset leikkivät enemmän yli ikäryhmien.

"Yllättävän hyvin ainaki saavutettiin se sosiaalisuus-juttu. Musta ainaki tuntuu, että me oltiin ihan ällikällä lyötyjä siitä, että esikoululaisia ei aliarvioitu enkä mää koskaan oo kuullu, niin että "mää en ota sua tähän mun ryhmään ko sää oot esikoululainen, sää oot nuin pieni", vaan päin-

vastoin. Niinkö niitä luokkajakoja ei mitenkään oo tullu ilmi siinä ryhmässä, kun tehään jotain yhteistyötä. Ainahan pieniä nahisteluja nyt on jokkaisen leikkivän lapsen kanssa ja eskareitten kans keskenään, mutta se on musta ollu hyvä tavote." (H 5)

Eri-ikäisten ryhmissä lasten on todettu oppivan toisiltaan todella paljon niin tiedollisella kuin sosiaalisellakin alueella. Olennaista on se, että eri-ikäisten oppilaiden yhteistoiminta tukee hyvän sosiaalisen ilmaston rakentumista. (Goodlad & Anderson 1987, 20-21; Pässilä ym. 1994, 21; Nagy 1989.) Yhteistoiminta yli ikärajojen on merkittävä suvaitsevaisuuden kasvattaja kouluyhteisössä työskenneltäessä.

"Ikäryhmien väliset "rajat" tasoittuvat. Pienempiä ei niinkään syrjitä, vaan yhdessäolo tuo enemmänkin yhteishenkeä." (K 52)

"...sosiaalisuus on mahtava, että ne joutuu huomaamaan toiset. Ja mää oon sitä niinku aatellu, että jos siitä ois jotain apua ISOMPANA, kun ne tuntee paremmin näitä pienempiä, että JOS ei ne sitte kiusais -mutta sitä mää en sitte tiiä, sitäpä ei vielä näy. Että onko niinkö perää, että kun ne on joutunu yhesä tekkeen töitä, niin jos sitä ei sitte kiusattas. Että vois luulla, että sitä kun tuntee sitte paremmin, vento vierasta on helppo kiusata." (H 3)

Hyvin olennaista sosiaalisuuteen kasvamisessa on opettajien oma asenne. Miten opettajat voivat saada oppilaat sitoutumaan yhteiseen toimintaan elleivät he itse osaa toimia yhdessä? Lapset kyllä aistivat aikuisten ilmapiirin.

6.2.4 Opettajien välinen yhteistyö

Koulukokeilu on johtanut opetuksen yhteisen suunnittelun ja toteutuksen tehostumiseen. Opetuskäytännön vahvuus on kasvattajien välinen yhteistyö, sillä joustavat opetusjärjestelyt ovat tuoneet mukanaan tarpeen tehdä työtä yhdessä. Päivähoitoikäisten lasten ja koululaisten yhteensaattaminen edellyttää yhteistyötä, samoin yksilöllisten oppimismahdollisuuksien tarjoaminen vaatii aikuisten määrän lisäämistä.

Yhteistyö on Katajalla noussut kasvua tukevaksi ja voimavaroja antavaksi menettelyksi. Yhteistyössä tehtävä työ auttaa tiedostamaan omia toimintatapoja, kun yksin työskennellessä voi turvautua liiaksi omiin näkemyksiin. Yksin ei tule niin helposti tarkasteltua ja muutettua totuttuja työtapoja. Lastentarhanopettajan ja luokanopettajien erilainen koulutus täydentää toisiaan ja lisääntyneet henkilökuntaresurssit antavat suuremmat mahdollisuudet tiimityöhön.

Kokeilu on tuonut mukanaan tarpeen keskenään miettiä omaa työtä. Yhteissuunnittelu ja -toiminta on rikastuttanut työtä.

"...Ja tämmönen opettajien yhteistoiminnallisuuskin oli yks alkutavoite, mikä sillon ihan alussa kirjattiin: yhteinen tekeminen, yhteinen

suunnittelu. Ja siinä on tavotteet saavuttanu siinä suhteessa päämäärän, että on tullu paljo enemmän tämmöstä yhteistekemistä ja muuta, että ei kukaan opettaja tee niin paljo yksin hommia kuin ennen, että voi jakaa kaikenlaista kasvatustietoa toistensa kesken ja pohtia asioita ja suunnitella yhdessä. Se niinkö helpottaa kaikkien työtä myöskin, kun pidetään se perjantain teemajuttu, että minusta se on ollu niinkö oikeen mukava asia...Kyllä se varmaan ihan näin opettajille itselleenkin on ihan hyvä meiän toimia ryhmässä ja kuunnella toisenki mielipitteitä ja omiansa ja suuntautua ja näin. Että ihan näin mielenkiintoista aikuistenkin kesken tehä tätä yhteistyötä." (H 2)

"Vaikka me tuolla kahvikupin ääressä puhumme asioista, niin itse luokkatyö on ollut jokaisella yksinäistä puuhaa. Tässä tulee mietittyä erilailla näitä ihmissuhteita ja oppilaiden asioita, kun neljän hengen kesken suunnitellaan koulun pitoa." (KD)

Lapsille on hyvin opettavaista nähdä, että opettajat tekevät yhteistyötä. Opettajien samanaikaisopetus antaa mallin yhteistyökyvystä, avoimuudesta ja joustavuudesta. Oppilaille on kasvattavaa huomata eri ihmisten keskinäistä työntekoa ja -jakoa: myös opettajat pystyvät tunnustamaan sen, että toinen hallitsee jonkin asian paremmin kuin itse. Erilaisuuden hyväksyntää on huomata käytännössä, että on erilaisia ihmisiä eikä yhtä ainoaa oikeaa!

Aikaisemmin (30 vuotta sitten) tiimiopetusta on pidetty jopa harhaoppisena erillisluokkahuoneiden uskollisten tukijoiden puolelta. Nyt ei enää tarvitse etsiä perusteita yhteistyön perustelemiselle, mutta yhteistoiminnan aloittaminen vaatii paljon etukäteisajattelua, suunnittelua ja sopivat tilat, jotta työskentely onnistuu. Suinpäin järjestelmään hyppääminen ei tuota onnistuneita tuloksia. (Anderson & Pavan 1993, 92-93.)

Tapauskoulun aikuisyhteistyön tehostumisella on ollut monia merkityksiä. Aikuisten kehittäessä yhteistyötään, on myös oppilaiden oppiminen tehostunut. Keskinäisessä yhteistyössä opettajat oppivat uusia opetusmenetelmiä ja kokeilun tuloksena on voitu yhdistää sekä lastentarhanopettajan että luokanopettajien erityisosaaminen lasten oppimisen hyödyksi. Kollegaalinen jakaminen, vierailut, palautteenanto ja keskinäinen työn pohdinta ovat koituneet tehokkaaksi opettajan ja hänen oman työnsä kehittämisen muodoksi. Yhteistyötä tehdessään opettaja joutuu syvällisemmin pohtimaan omaa opetustaan ja omia ajatuksiaan joutuessaan kertomaan niistä myös toisille. Muiden läsnäolo ja yhteistyö on myös työmotivaatiota lisäävä tekijä. (vrt. Sava 1991, 69-70; Holopainen ym. 1982, 58.)

6.2.5. Työmotivaatio, innostuneisuus

Vaikutus opettajien työmotivaatioon ja vireyteen

Työ opetuskokeilussa on mielekästä, vaihtelevaa ja estää taatusti urautumisen. Opettajat ovat kokeneet tiimityön positiivisena, sillä opettajan työ voi olla myös yksinäistä. Kokeilu on opettajillekin hyvin tärkeä yhteistyöhön oppimisen kannalta. Jakamalla yhteisiä asioita opettajan tavallisesti yksin kantama vastuu helpottuu. Samoin oppiaineita voidaan jakaa keskenään kunkin mieltymysten mukaan.

"Lisänny työmotivaatiota kaikella tavalla kyllä. Mää oon ennen tätä tai oikeestaan mää oon kasvanu tähän joustavuuteen kokonaisopetuksen kautta. Ja sitä me jo toistakymmentä vuotta sitten alotettiin tätä Yliviekassa. Sillonhan se tuli periaatteessa, että kokonaisopetushan on juuri tätä joustavaa opetusta. Sillon se vaan tehtiin yhellä luokalla, yhen luokan puitteissa ja sisällä. Sitte alettiin pikku hiljaa muuttamaan sitä; tehtiin näitä tasoryhmiä ja sitte päästiin tänne asti. Minusta on hirveen kiva keksiä kaikkea uutta ja tää yhdysluokka oli minusta mielenkiintoinen kokkeilla, että mitä se sitte tekkee." (H 1)

"Joo, olen erittäin tyytyväinen. Mieluummin mää teen näin, mitä että oisin omassa luokassa yksin...yksin pakertaisin." (H 3)

Tilanteiden vaihtelevuus tekee myös työskentelyn tällaisessa opetuksessa haasteellisemmaksi. Yhdysluokkaopetus ei lisää kaikessa mielessä työmotivaatiota, sillä se vaatii opettajalta enemmän. Esim. Addington & Hinton (1993, 20) ovat tutkimustensa perusteella löytäneet heikkoutena mm. opettajien korkean turhautumistason ja pettymyksen, koska opetus on vaikeampaa.

"Kyllähän tää vaativampaa on kun erillisluokan opettaminen. Kun joutuu ottamaan huomioon useammin sen, että on eri-ikäsiä lapsia siinä. Jotenki se ois selkeämpää opettajan työn kannalta, että ois erillisluokka. Ehkä mää nyt kaipaisinki nyt taas vaihteeksi... viime vuonna pääsin erillisluokan makuun. Se on semmonen selkeä vaihtoehto se." (H 4)

Yleisestikin opetus koetaan vaikeampana kuin perinteinen opetus. Tähän on vaikuttamassa tietysti se, että opetuksen kehittely on vasta meneillään, kerätään kokemuksia ja suunnataan opetusta kokemusten kautta. Hyvin paljon vaikuttaa myös se, miten opettajat ovat saaneet koulutusta asiaan ja kuinka he ovat saaneet tukea. Opettajan oma persoonallisuus, samoin asenne on merkittävä. Tutkimuksen mukaan 1/4 luokattoman opetuksen opettajista katsoi, etteivät he ole saaneet tarpeeksi apua pienryhmätyöskentelyn käyttämiseksi työvälineenä. Jotkut ilmaisivat, että he olivat riittämättömästi valmistuneita työskentelemiseen luokattomassa opetuksessa. (Addington & Hinton 1993, 12.)

Työnsä haasteellisuuden myönteisenä asiana ottava kasvattaja, saa kehittelytyön kautta uutta intoa työhönsä. Myös vanhemmat tiedostavat opetustyön haasteellisuuden ja toivovat hyvin alkanutta kehittämistyötä varten voimia.

"Toivon, että opettajat jaksaisivat olla tulevina vuosinakin yhtä innostuneita ja ymmärtäväisiä koululaisia kohtaan." (K 14)

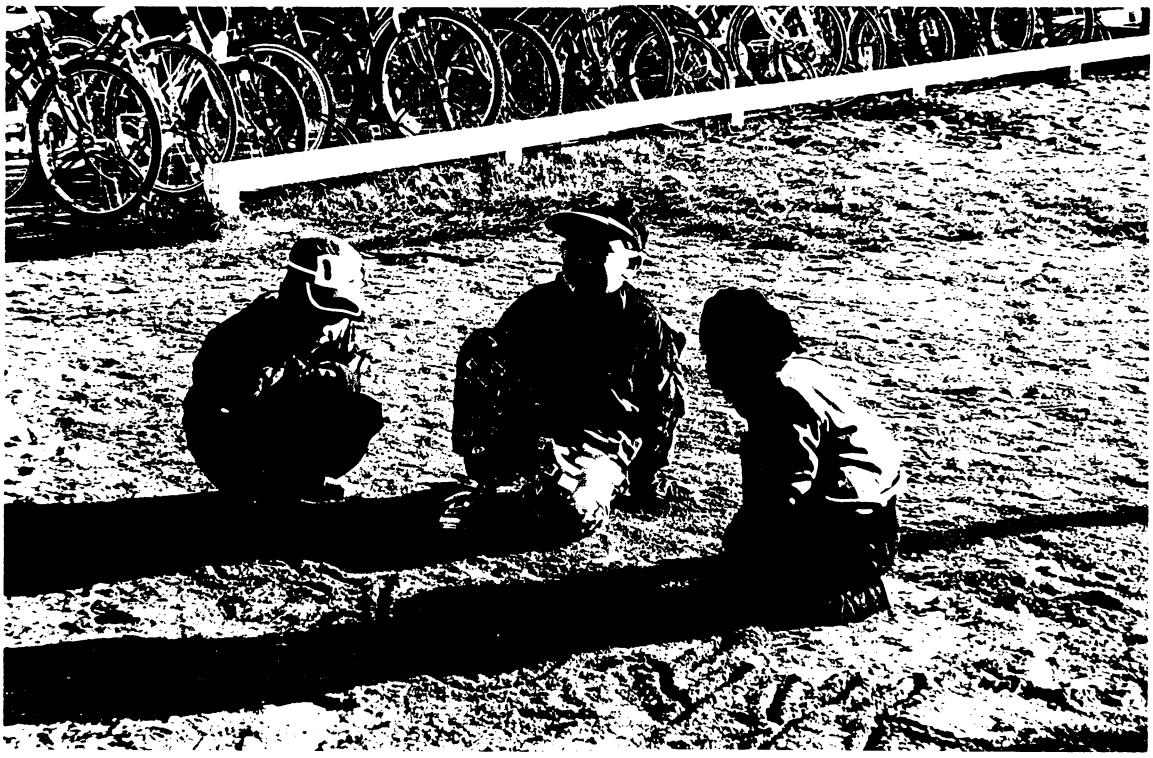
Oppilaiden innostuneisuus

Paino luokattomia systeemejä esiteltäessä on asetettu paljolti akateemiselle saavutustasolle ja sosiaaliselle kehitykselle. Vähemmän on kiinnitetty huomiota tuloksiin, jotka tuovat esiin asennetta kouluun ja oppimiseen. Luokattomat ryhmät korottivat kuitenkin suuresti oppilaan itsekäsitystä ja asennetta koulua kohtaan. (Tanner & Decotis 1995, 136-141.) Myös Katajalla nousee esille oppilaiden myönteinen asenne kouluansa kohtaan sekä innostus opiskeluun, jossa saa edetä omaa vauhtiaan.

> "Opetuskokeilu antaa myönteisen suhtautumisen koulunkäyntiin, koska ottaa paremmin huomioon yksilönä ja yksilön kehitystason missä mennään." (K 3)

Halu oppia on valtava, joten miksi estää lasta oppimista kun on siihen innostus. Tämän opetuskokeilun kautta annetaan oppilaalle mahdollisuus oppimiseen.

> "Esikoululaiset tulevat koulun puolelta tunnin jälkeen pihalle. He piirtävät hiekkaan uusia kirjaimia ja numeroita. Innostunutta lasta on turha pyrkiä jarruttelemaan saati sitten pysäyttelemään." (PK)



KUVA 3. Koulutehtäviä harjoitellaan myös ulkona omatoimisesti.

Toisten lasten toiminta ja lapsen kykyjen huomioiminen motivoivat oppimiseen. Keinotekoisia rajoitteita on saatu poistettu ja näin opiskelu mahdollistuu silloin kun aika on siihen kypsä.

> "Oppilaiden väliset tasoerot on voitu paremmin ottaa huomioon. Oppilas ei ole turhautunut tunneilla vaan on saanut opetella asioita, jotka häntä jo motivoivat oppimaan lisää." (K 51)

> "Musta tuntuu, että lapsilla on erilainen motivaatio, kun niillä on nuita ykkösiä ja kakkosia tavallaan esikuvina, että niillä on vähä erilaisempi motivaatio opetella niitä asioita - jo eskarissa. Kun ollaan tämmösessä systeemissä, näin läheisessä yhteydessä koulun kans." (H 5)

Vanhemmat arvostavat sitä, että lapsi saa edetä omaan tahtiinsa, jolloin motivaatio työn tekemiseen kasvaa. Eräs 1. luokan oppilas osasi mm. ratkaista ensimmäisen asteen yhtälöitä, joten eka luokan kirja olisi ollut hänelle liian lapsellinen. Kiinnostus ei olisi riittänyt koko kirjan tekemiseen, joten hänelle annettiin tasoaan vastaavaa tehtävistöä.

> "Joillekin esim. matikka on helppoa. Ei tule pitkästymistä, kun saa edetä omaan tahtiin. Lisää innostusta tehtävien tekoon kotona." (K 18)

Addington ja Hinton (1993, 6) ovat todenneet, että luokaton opetus on tehokas strategia lapsia ajatellen. Se sallii ja ottaa huomioon oppilaiden erot oppimistyyleissä, poistaa ikävystymistä ja lisää mahdollisuuksia saada kokemus menestymisestä koulussa. Omien edellytysten mukaan tapahtuva opiskelu vahvistaa itseluottamusta, sillä jokainen lapsi iästään huolimatta saa mahdollisuuden työskennellä oman kehitystasonsa ja omien kiinnostuksenkohteidensa tahdissa (Korkeamäki 1990, 162-163).

Kaikilla tavoin koulussa toimivien ihmisten innokkuus huokuu ulkopuolisenkin aistittavaksi. Kannustava ja iloinen ilmapiiri heijastuu sekä koulun aikuisissa että lapsissa.

> "Koulun yhteishenki hyvä ja se näkyy oppilaiden tasapainoisuutena ja ilona." (K 30)

Jo ensimmäisen lukukauden jälkeen oli suuri osa vanhemmista ottanut kokeiluasian omakseen. Kokeilu sai ilmapiirinsä vaikutuksen vuoksi suuressa määrin vahvaa kannustusta, vanhempien tyytyväisyyttä ja hyväksyntää kehittämiselle. Sitä pidettiin "erittäin hyvänä juttuna". Vanhemmat ovat havainneet kokeilun lisänneen lastensa viihtymistä koulussa.

> "Lapseni lähtee mielellään kouluun ja palaa iloisena..."
> "Viihtynyt paremmin nykyisessä luokassa. Kokenut eri-ikäisten oppilaiden mukanaolemisen myönteisenä." (KD)

Kouluyhteisön ilmapiirin rakentavat yhdessä ne ihmiset, jotka siellä ovat. Katajan alaasteen oppilaiden vanhemmat antavat varsin selkeästi tunnekokemuksensa jaettavaksi.

> "Opettajien suhtautuminen lapsiin muuttunut hurjasti omista ajoista. Tuntuu kuin opet ovat äitejä ja/ tai tosi hyviä ystäviä lapsille. Koulussa

hyvin lämminen ja läheinen suhtautuminen. Jaksetaan kannustaa ja iloita onnistumisista. Lapset ei ainakaan vielä koskaan moittineet koulua." (K 3)

Amerikkalaistutkimusten tulokset vastaavat Katajan oppilaiden innostuneisuuden kokemuksia. Esim. Byrnes et. al (1994, 18-21) on todennut suurimman osan oppilaista kokevan opetusmuodon hyvänä eikä haluaisi palata luokkajakoiseen järjestelmään. Oppilaista 8-13% pitää opetusta huonompana.

6.3. "Tuulta vastaan..."
-Opetuksen ongelmat ja kokeilun vaikeudet

Suhtautuminen kokeiluun on yleisesti myönteistä. Vaikeuksiakin tiedostetaan, mutta ne eivät ole nousseet mittasuhteissa niin suuriksi, että olisi katsottu tarvetta lopettaa kokeilu. Myös vanhempien kyselylomakkeissa antama kannustus on huomattavaa. Kehittämisenpaikkoja esitetään, mutta sävy on suurimmaksi osaksi tyytyväinen ja vaikeudet kehittämisenpaikkoina ottava.

> "Vaikeudethan on tarkoitettu haasteiksi ja haasteet vastaanotettaviksi ja ratkaistaviksi!...En näe sen tuovan sinänsä kokeiluna vaikeuksia." (K 33)

> "No tietysti enemmän nyt pitää ottaa vastuuta siitä isommasta luokkaporukasta, kun ennen oli vaan se oma luokkaporukka. Ja joskus tulee tietysti näitä virhearvioita, että pannaanki joku oppilas vähä väärään ryhmään ja sitte huomataan jonku testien jälkeen, että ehkä se ei ookkaan tässä hyvä, että pannaanpa tuohon toiseen. Että tämmöstä...joustavampaa toimintaa. Mutta eihän se nyt varmaankaan vaarallista oo, että sitä yhtä hyvin omassa luokassa tulee tämmösiä... että semmosta hakemista on. Ja sitte ajankäytön kanssa on hyvät ja huonot puolet näillä tasoilla, mutta huonona puolena on tietysti se aikatauluun hiukan tarkemmin sitoutuminen. Kun tulee tasovaihto ja jos edelliseltä tunneilta työt vähä kesken, niin joskus tuntuu lapsista ja useimmiten ainakin opettajasta niin, että ei aivan vielä ois ollu valmis vaihtamaan: Että ois vielä halunnu tään tehä vähä eteenpäin, mutta kun kello on se ja vaihto suoritetaan niin, tämmönen omaluokan toiminta... Niin kyllä me ollaan siitä joskus puhuttuki, että siinä on niinkö hyvät ja huonot puolet puntarissa, että nää on niitä huonoja puolia, mitkä ei oo kuitenkaan noussu niin isoon kuppiin, että ois poistettu tää vaihto. Mutta että ei ne oo niin vakavia, että ainahan sitä on joka asiassa hyviä ja huonoja puolia." (H 2)

6.3.1 Oppilaiden ryhmittely

Perinteisessä koulujärjestelmässä erilaisuus koetaan helposti rasitteena ja uudistusten kautta on pyritty poistamaan erilaisesta oppilaasta aiheutuvat pedagogiset ongelmat. Luokattomassa opetuksessa erilaista yksilöä korostetaan haasteena ja rikkautena. Katajalla sallitaan ja hyväksytään lapsen yksilöllisyys ja erilaisuus. Erilaisuutta ei kuitenkaan hyödynnetä oppitunneilla, vaan samantasoiset oppilaat pyritään ryhmittelemään matematiikassa ja äidinkielessä vertaistensa kanssa samoihin opetusryhmiin. Tasoryhmiin jakaminen tapahtuu taitojen mukaan ja näin samassa ryhmässä olevat etenevät kykyjensä mukaan. Tämä helpottaa opettajan työtä, sillä samassa vaiheessa olevaa ryhmää on helpompi opettaa ja ohjata eteenpäin. Opettajan on helpompi antaa samantasoiselle ryhmälle tehtäviä ja voidaan keskittyä tiettyihin kohtiin yhteisesti, kun opiskelussa ollaan suurin piirtein samassa kohdin etenemässä. Useat vanhemmat kokevatkin tasoryhmityksen eduksi juuri opettajan kannalta, sillä se helpottaa opettajan työtä.

Kun oppilaat ryhmitellään tason mukaan ryhmiin, voi opettaja keskittyä paremmin tiettyyn ryhmään. Esimerkiksi Korkeamäki (1990, 164) koki homogeenisten pienryhmien helpottavan itse opetustapahtumaa. Opettajan kannalta tasoryhmäopetus on vaihtelua muutoin yhdysluokkaopetuksena tapahtuvalle opetukselle.

> "Määhän tykkään näistä tasoista, mää tykkään kaikesta huolimatta, vaikka siinä mun mielestä vieläki meillä on ongelmia. Että tämmönen niinku oppilaantuntemus on vieläki vähä hakoteillä, että se pitäs jotenki panna vähä jämäkämmäksi. Kun ois aikaa, mutta että mää tykkään siitä, että mää saan heikommat ykköset niinkö nyt tännäänki laittaa ---Hannelelle." (H 3)

> "...Ja onhan se tietysti eri lailla kun aattelee, ett se ryhmä on tasasempi, joku tasoryhmä esimerkiksi, niin sen voi tehä erilailla kun ei tarvihe ottaa huomioon niinku semmosia jotka ei ossaa lukia ja jotka ossaa lukkee, voi niinku niille lukijoillekin esimerkiksi kehittää *vaikka mitä*. Päinvastoin sitte näille lukemattomille ottaa sitä opetusta hyvin yksinkertaisesti ja selkeesti. Eikä siinä kyllästy kukkaan." (H 1)

Oppilaiden ryhmittely kolmella ensimmäisellä luokalla tasoihin lukemisen ja matematiikan taitojen mukaan on opettajien vastaus selvitä oppilaiden vaihtelevista valmiuksista oppia. Lasten ryhmittely kyvyn ja saavutustason mukaan auttaa opettajia mukautumaan ja sovittamaan vaikeita pedagogisia ongelmia. Monet opettajat uskovat tämän luokkahuone organisoinnin muodon olevan oikeutetun yksilöllistääkseen ohjeistusta ja oppimista, mutta käytäntö kuitenkin rajoittaa oppilaiden mahdollisuuksia. (Goodlad 1984, 164-166; 295-298.)

Akateemiset perusteet eivät ole yksinään tarkoituksenmukaisia tai onnistuneen ryhmittelyn takeita. Yhtä tärkeä on oppilaan sosiaalinen ja henkinen hyvinvointi. Oppilaiden joustava ryhmittely myös muiden kuin kielellisten ja matemaattisten valmiuksien mukaan on todettu edistävän yksilön kokonaisvaltaista ja täyspainoista kehittymistä. Tällöin opitaan luontevaa

suhtautumista eri-ikäisiin luokkakavereihin, auttamista ja toisilta oppimista. (Goodlad & Andersson 1963, 20-21.)

Sosiaalisen kasvun kannalta on hyvä se, että oppilaat tottuvat jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa työskentelemään yhdessä erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Tulevaisuuden kannalta tämä on yksi keskeinen osa elämisen hallinnan taitoja. Sosiaalisen kasvun kannalta on keskeistä muilta oppiminen ja sosiaalisissa verkostoissa liikkuminen on myös osa itsearviointia. Olisi kuitenkin tutkittava tarkemmin aremmille oppilaille aiheutuvien ongelmien laajuutta johtuen jatkuvasti vaihtuvista ryhmistä. (vrt Apajalahti & Kartovaara 1995, 25).

Vaihtuvat ryhmät aiheuttavat osalle oppilaista turvattomuutta eikä tällaisista vaihdoista pidetä. Nyt olisi punnittava se kumpi on olennaisempaa: opettajan helpompi ryhmän hallinta vaiko oppilaan hyvänolon tunne omassa tutussa ja pysyvässä ryhmässä. Oppilashan voisi edetä omaan tahtiinsa myös olemalla tietyssä, samassa ryhmässä, mutta tämä vaatii opettajalta enemmän valmiutta kontrolloida kunkin oppilaan etenemistä.

Oppilaille on merkityksellistä yhdessä työskentely ja sosiaalinen yhteisö. On tärkeää kuulua johonkin ryhmään ja kokea se omaksi. Luukkosen ja Pekin (1995, 90) tutkimassa koulussa oppilaille annettiin mahdollisuus siirtyä ryhmästä toiseen, mutta hyvin harva oppilas lähti pois omasta luokasta.

Joillekin oppilaille ryhmän vaihtaminen aiheuttaa ailahtelevia tunteita. Luokasta toiseen siirtyminen ei aina onnistu kaikilta helposti ja vapautuneella mielellä.

> "Aluks on tietysti varmaan jännää, jännittävää ja pelottaaki ehkä. Osa lähtee ihan reippaasti. Hyvin huonosti ne ymmärtää, että miksi ne vaihtaa ryhmää. Saattaa olla sellastaki, että ei lähettäis, että sais olla siinä omassa rauhassaan. Se on tietysti jonkunlainen riesaki, mutta kun ne sen oppii, niin se ei aikaa vie, vaan se sujuvasti mennee. Semmonen etu siinä sitte on, että kun ne tutustuu usseempaan opettajaan, niin jos joku opettaja joutuu olemaan pois niin se on hirveen helppo niille sitte. No me mennään Veeran luokse sitte ja sillä siisti. Se on tuttu ihminen ja ne luottaa siihen. Mutta kyllä niille jossakin vaiheessa on sitä väsymystäkin on ollu ryhmänvaihdossa ja se voi olla just sitä, että kun nykyajan lapset on vähän tämmöstä levotonta sakkia kaiken kaikkiaan, että se elämä saattaa olla hyvinkin vauhdikasta: mennään vaikka minne ja harrastetaan kaikkia asioita ja semmosta. Se lepo, sellanen levollinen olo siinä kärsii ehkä, mutta kuitenkin ne saa sitä toisenlaista opetusta kuitenkin, että en mää usko, että sekkään on pahasta. Siinä on varmasti aina molemmat puolet näissä asioissa kaiken kaikkiaan, että tuskin sellasta ihannetilannetta saahaan. Semmonen ois varmaan hyvä kun ois niinku oli Riihimäellä oli. Sielä oli iso aula, josta luokat lähti siitä aulasta eri suuntiin, niinku auringonsäteet oli ne luokan ovet. Siitä vois niinku itse etsiä sen paikan mikä ois hyvä sillai luontevasti. Mennä johonkin luokkaan ja olla sielä." (H 1)

Hytönen (1995, 24-27) viittaa juuri pohdinnoissaan luokattomasta opetuksesta siihen, että luokattomassa opetuksessa jo heti kouluuntulevat oppilaat aloittavat läsnäolonsa koulussa

olematta minkään pysyvän opiskelijaryhmän jäsen turvallisessa ympäristössä. Katajan koululla on kuitenkin omat pysyvät kotiluokat, vaikkakin äidinkielen ja matematiikan osalta ryhmät vaihtuvat.

Koulua arvostellaan oppilaiden samanlaistamisesta ja sen vuoksi oppimisen haasteellisuutta voitaisiinkin lisätä kiinnittämällä huomiota eri tavoin ja eri tahdissa oppivien keskinäiseen vuorovaikutukseen ja hyödyntämällä sitä pedagogisesti opetustilanteissa. Tutkimuksissa on todettu, että nopeasti oppivat oppilaat motivoituvat oppimiseen ja kaipaavat henkisiä palkintoja tehtävien haasteellisuudesta, mutta hitaammin oppivat kaipaavat konkreettista huomiota ja erilaista ulkoista tukea. Sellaisilla pedagogisilla järjestelyillä, joissa oppimisyhteisön sisäistä dynamiikkaa hyödynnetään eri tavalla oppivien yksilölliseksi ja oppimisyhteisön yhteiseksi hyväksi, saattaisi olla huomattava merkitys oppilaiden kokemuksiin oppimisesta ja koulusta. (Hirvi 1993, 15-16.)

Homogeeniset ryhmät aiheuttavat nyt Katajalla taas ryhmien "tasapäistämistä", jonka ei suinkaan uskoisi olevan tavoite.

> "Olen sitä mieltä, että näinkin pieniä oppilaita ei kovin kannata jakaa eri tasoihin. Ryhmässä ei kaikkien tarvitse olla samanlaisia ja samantasoisia." (K 5)

> "Ovatko lapset tasoryhmissä liian tasaväkisiä? ...Toivottavasti se ei vaikuta lasten "häviämisen" taitoon, taitoon ettei aina ole hyvä tai tasvertainenkaan. Terve kilpailu ja häviämisen myöntäminen ja siihen oppiminen kasvattaa. Nimenomaan terve kilpailu." (K 39)

Sekatasoiset ryhmät edistäisivät oppimista, sillä tällöin sijoitetaan oppilaat pieniin ryhmiin, jossa joustavat ikärajat antavat lapsille mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa, joilla on eri taustat, persoonallisuudet, kyvyt ja mielenkiinnon kohteet. Opettajat valmistavat ympäristön, työskentelevät toistensa kanssa ja suunnittelevat oppikurssit niin, että voivat laittaa lapset ryhmiin sillä tavoin, että lapset voivat oppia toisiltaan. Tällöin ei samantasoisia laiteta samaan ryhmään, vaan juuri heterogeenisuus mahdollistaa toisilta oppimisen. (Multilevel grouping 1991, 1-8.)

Oppilaiden ryhmittely vaihtuviin tasoryhmiin osaltaan myös "syö" yksilöllisen etenemisen mahdollistamisen tavoitetta, sillä vaihtopäivät tuovat tietyn pakkotahtisuuden vaatimuksen. Kirjassa on edettävä suunnilleen samaa tahtia, ettei sitten toinen luokka ole aivan eri paikassa menossa oppilaiden siirtyessä toiselle opettajalle. Miksi sitten hidastetaan/ kiirehditään toisten matkaan, jos halutaan säilyttää yksilöllinen tahti.

> Eräässä perjantaipalaverissa:
> "Apua, en mää oo ehtiny ottaa vielä Uudenvuodenyö-kappaletta!
> Ootteko te jo menny sen?" (PK 12/1 -95)

6.3.2 Siirtyminen 3.luokalle

Kokeilussa on ollut haave kehittää opetusta niin, että kolmas luokka tulisi mukaan joustavaan opetukseen. Matematiikan ja äidinkielen tasotunnit oli tarkoitus saada toimimaan yhtäaikaa 0-2-luokan kanssa, jolloin kolmannella luokalla olisi jakotunti ja näihin projekteihin olisivat tällöin päässeet myös pienemmät mukaan. Tämä ei ole kuitenkaan onnistunut, sillä liian suuri oppilasmäärä tekee sen hankalaksi ja oppilaiden liikuttelun vaikeaksi.

Ongelmallista kokeilussa on se, että joustavuus pysähtyy nyt alkuopetukseen. Kolmannesta luokasta eteenpäin viedään kukin luokka sitten omana porukkanaan. Jatkon kehittäminen on haaste tulevaisuudelle, jotta joustavuus jatkuisi ylemmillekin luokille.

> "Niin meidän piti... ongelmistako puhua?. Minusta on tämä kolmannen luokan raja. Nyt minä läksin sieltä alkuopetuksesta, tunsin ne oppilaat ja läksin niitten kanssa kolmanteen luokkaan. Ja niillä on jonkin verran vaikeuksia sopeutua tuohon issoon ryhmään, varsinkin kun siinä on miekkosia hyvin paljon ja ne hakee sitä johtajaa, ei ne oo sitä vielä löytäny. Ens vuonna on nyt sitte mietitty se niin, että kun siihen tulee kuudennelta luokalta opettaja, että kuitenkin nää alkuopetuksen opettajat ottas siitä ne käsityöt ja tyttöjen liikunnat, kuvaamataidot, että siihen tulis jatkuvuutta kuitenkin sieltä alkuopetuksesta käsin ettei tulis sitä raja-aitaa siihen niin voimallisesti...Se on semmonen kasvamisen paikka varmasti -niinku koko koululla. Että siihenhän pitäs tuota saaha koko opettajakunta tietenki mukaan, ettei se sais olla pelkästään tää alkuopetus. Nythän se on niinku alkuopetuskokeilu virallisesti. Kolmoselle tulevan opettajan on otettava selvää mitä niille on tapahtunu alkuopetuksen aikana, miten niitä on opetettu, tutustua eteenpäin, tietää sen pohjan. Alkuopetuksen opettajia on rajallinen määrä eikä kaikki sinne halua ja kaikki ei halua ylös. Että sitä vaihtuvuutta aina tulee. Mutta se on se tutuksi tekeminen opettajalle...Ja se mikä on tosiaan niinku tällä hetkellä minun mielestä sitte hyvin mietittävä asia, että ei sitte kasva se, nyt kun on tätä päiväkodin ja kouluuun tulemisen raja-aitaa madalletettu, ettei me kasvateta sitä aitaa tuohon kakkosen ja kolmosen väliin." (H 1)

Ongelmana alkuopetuksen jälkeen on se, että kun on totuttu pienimpiin ja homogeenisesti tasaisempiin ryhmiin, niin 3. luokan suuri ryhmä aiheuttaa sitten sopeutumisvaikeuksia yhä useammille.

> "... Vois sitte kakkosella ruveta valmistamaan siihen issoon ryhmään. Mää oon just tämän vuoden aikana huomannu, että ne on ollu pienissä sievissä ryhmissä, joissa ne on tasasesti huomioitu, ne on just tason mukkaan pystytty huomioimaan ja aina antamaan sopivia tehtäviä, niin nyt kun ne menee kolmannelle luokalle, kun ne on kaikki sielä. Ne ei oo

niinku valmistautunu ollenkaan, me on jou'uttu se asia opetteleen kokonaan. Ois niinku senkin puolesta vielä joustavaa, ettei se ois vaan niinku sillai hirveen hyvin huollettu porukka, joka sitte tulee kolmoselle eikä niitä sitte tarvi enää huoltaa...oikeen huomaa sen, että tasot sais jatkua. Että niillä on nyt oikeestaan tässä kolmannella luokalla pikkusen ongelmia olla sitte tämmösessä hyvin heterogeenisessä ryhmässä että siitä ei ole sillä lailla mahollisuutta laittaa..- pitää sitte niinku tehtävillä sitte eriyttää. Varsinkin sitte kun niitä tuli vielä niin paljo noita kolmasluokkalaisia..." (H 1)

Suuret oppilasryhmät ovat yleensäkin koettu luokattoman opetuksen vaikeuksiksi. Yksi opettaja ei voi antaa riittävästi palautetta, vahvistusta ja ohjausta 24 oppilaalle luokassa, jossa on iältään 5-8 -vuotiaita. Luokkakokoja on pienennettävä tai opettajan on saatava avustajia luokkaansa. (Addington & Hinton 1993, 13.)

"Vaikeutena näen se, että ryhmät kasvavat liian suuriksi ja tästä seuraa se, ettei opettajalla riitäkään eväitä huomioida oppilasta... Luokkakokoja ei saa yhtään kasvattaa pikemminkin päinvastoin..." (K 35)

6.3.3 Oppimisen seuraaminen

Suuri oppilasmäärä aiheuttaa hankaluutensa oppilaantuntemukseen. Eräs opettajista kokikin aluksi vaikeimpana nimien opettelemisen, koska kaikki opettajat ovat tekemisissä lähes kaikkien oppilaiden kanssa (esi- ja alkuopetuksesssa oppilaita 78). Vaihdot vaikuttavat myös oman opettajan tietämykseen oppilaistaan.

"Kun matikkaa on vaan 3 tuntia viikossa ja 2 siitä on vaihtotunteja, että mää nyt ehotan, että ens vuonna tehtäs niin, että ois vaan yks matikan vaihto. Oma opettaja on niinkö hirveen vähän opettaa matikkaa. Mulla ei oo kakkosia tänä vuonna ollu ollenkaan niinkö näillä vaihtotunneilla. Niin musta tuntuu, että kakkosten matikka niin, en mää oo hirveen perillä, että mitä ne nyt osaa ja mitä ei. Tietenki mää nään niistä kokeista ja näin, mutta ihan sitä työskentelyä. Paremmin pääsis perille missä ne on, missä niillä on vaikeuksia. Kyllähän Aija sanoo aina mulle, että nyt se ei ymmärtäny sitä ja se ei ymmärtäny sitä, mutta ne on Aijalla kuitenki 2 tuntia ja mulla vaan yhen matikassa." (H 4)

Vanhemmat ovat huolestuneita opettajan mahdollisuudesta kontrolloida yksittäisen oppilaan etenemistä. Oppilaantuntemus heikentyy opettajalla, kun oppilaita on paljon ja oppilaat ovat vaihtuvissa ryhmissä. (vrt. Addington & Hinton 1993, 12-13.)

"Tasoryhmät on hyvä vaihtoehto, mutta välillä tuntuu, että oma opettaja ei tiedä, mitä lapsi osaa...Enempi minusta pitäis kuitenkin oman opettajan olla selvillä mitä lapsi osaa ja mitä ei." (K 29)

"Ei seurata onko oppilaat ymmärtäneet tehtävänsä oikein. Voivat pitkän aikaa edetä aivan väärään suuntaan." (K 32)

"Vaatii opettajalta hyvää suunnittelua, jotta kaikilla säilyy työskentelyrauha eikä tunneista tule levottomia...Riittääkö opettajan aika kaikkien eritasoisten lasten opettamiseen omaan tahtiinsa?" (K 36)

Opettajille tilanteen seuraaminen on todella suuri haaste. (Addington & Hinton 1993, 1.) Opettajien on tarkkailtava lasten etenemistä. Kirjallisten muistiinpanojen tekeminen on olennaista jatkuvuuden takaamiseksi, sillä muistin varaan jäävät tiedot eivät takaa systemaattista seurantaa ja jatkon suunnittelua. Tavoitteiden ja niiden saavuttamisen arviointi on tarpeen, jotta voidaan tukea kehittymistä oppimisen suhteen. Oppilaiden ja aikuisten määrään luokassa on kiinnitettävä huomiota, sillä liian suuri oppilasmäärä ehkäisee pienryhmäohjausta ja aikuisten vähyys vie pohjaa koko systeemiltä.

"Ainut mikä mua tässä vaivaa, niinkö se heikkous, on se oppilaantuntemus, että kun tulee niin monelta luokalta ja kun näitä ois vähä vähemmän -mitä näitä on yhteensä 70 vai mitä? No joka tapauksessa niin, se että mun pitäs tuntia ne kaikki TOSI hyvin, mun pitäs tietää se minkä takia se on just mun ryhmässä se oppilas joka tulee vieraalta luokalta. Kyllähän ne vähitellen niinkö oppiiki tuntemaan, mutta sitä ei sillä lailla kuitenkaan mitä omat oppilaat tuntee." (H 3)

Kontrollin vaikeus on huomattava haaste, johon etsitään ratkaisua. Joku opettajista ratkaisisi tämän oppilaiden opiskelua rajoittamalla, toinen peräänkuuluttaa opettajan valppautta havainnoinnissa.

"No matikassa se omaan tahtiin eteneminen niin, se on nopeille ja niille jotka on hyviä laskijoita, että ne saa edetä omaan tahtiin. Opettajalta se vaatii sen, että pitäs niinku tarkkaan...tai niinkö opettajan pitäs seurata kuitenki, että missä on menossa ja osaako se sitä, mitä se tekee. Semmonen negatiivinen puoli siinä on kun mennään omaan tahtiin, että jollakin on hirvee tarve päästä nopeesti eteenpäin, mutta ei osaakaan. Että nyt mää äsken justiinsa tarkistin yhen kirjaa, että se ei osaa. Mää on pannu väärin merkin ilmeisesti kotona korjanneet ja ne on tullu kyllä oikein, mutta se ei kuitenkaan sitä asiaa ymmärrä. Täytyy nyt ottaa ja pysähtyä ihan sen kanssa siihen asiaan. Sitte semmonen, että siinä mun pittää ens vuonna olla terävämpi ite, että sitte niitten hitaampien kanssa täytyy kuitenki joku minimivaatimus olla, että johonki asti pitää päästä tällä viikolla esimerkiksi. Että ei jää niinkö sinne hirveen jälkeen. Niin semmostahan mää siinä jossakin vaiheessa ehotin, että jos tehtäs niin, että joku tietty jakso, vaikka joku geometrian jakso, että sitä tehdään ja siinä saa edetä omaan tahtiin ja sitte kun pääsee sen loppuun niin sitte otetaan näitä dime-palikoita tai tietokonejuttuja tai jotakin semmosta lisätehtävää joka ei niinkö kertaa sitä, toista sitä samaa tehtävätyyppiä, vaan laajentaa ja syventää...Jos se ois vaan niinkö mun luokka, niin sillon mää varmaan tekisin näin, mutta kun on 3 opettajaa täytyy niinkö sovitella, että passaa niinkö kaikille työtavat, niin mää en tiiä onnistuuko se...Niin että ois kaikki samassa aiheessa. Niinkö nyt esimerkiksi ekaluokan matikassa sielä joku laskee 10-20:n välillä, kymmenylityksiä ja näitä, joku laskee isommilla 53+4 ja joku laskee 62+20. Että on niin

erilaisia. Että siinä vois niinkö sillä lailla -niinkö tänäänki mää opetin sen yhen asian sitte ja kaikki teki vähän siitä sitte tehtäviä. Mutta mää ainaki oon semmonen selkeyden kannattaja. Ja siksi musta ois kivempi, että mentäs tämmönen pätkä kerrallaan. Mutta ei kuitenkaan se, että kuitenkaan aukeama kerrallaan, että tunti ja aukeama. Ei siihen haluais." (H 4)

"Kaikki opettajat ei siedä ees ajatusta, että esim. matikkaa voi tehä noin vapaasti. Jopa täsä meiänki porukassa, niin Hannelekihan on sitä mieltä, että ens vuonna hän haluaa, että johonkin tiettyyn asti saa laskia. Siinä on varmasti se, että opettaja pyssyy mukana. Kyllä mää sillai ymmärrän, että siinä välillä voi tulla semmonen onneton olo, että koska sielä on semmosia suhareita, jotka ei tajua asiasta, ne vaan paahtaa ja laskee eikä ne muista ees kunnolla tarkastaa, just niinku ekaluokkalaisissa, että sielä VOI olla tämmösiä, mutta se on justiin se opettajan vastuu mun mielestä, että se ottaa semmoset kiinni ja palauttaa semmoset niinku. Että mulla oli taas syksyllä yks, joka teki ja teki ja ei ollu mitään käsitystä. Se oli suurilla luvuilla jo laskemassa eikä se osannu kymmenylitystä. Mutta sen ku huomas ja sai kiinni, niin kyllä se nyt on sieltä... ja eka kokeen ku se teki, niin 23 väärin ja nyt ku se teki saman kokkeen niin oli 8, että minusta se on hyvä, että on se oppinu jo nyt noin paljo." (H 3)

Osa tutkituista opettajista esimerkiksi Kentuckyn koulussa koki vastaavanlaisia vaikeuksia opettaessaan luokattomassa ohjelmassa. Samoissa ryhmissä oli oppilaita 0-3 -luokalta. Opettaminen erikykyisten ja eri-ikäisten lasten ryhmissä koettiin vaikeampana kuin opetus perinteisessä luokkahuoneessa. Pääosa opettajista koki, että oppilaiden suuri lukumäärä oli olennainen vaikeus, sillä liian suuri luokkakoko on este menestyksellisen työskentelyn toteuttamiselle. (Addington & Hinton 1993, 1-3; 11.)

Omaan tahtiin eteneminen ja vaihtuvat opiskeluryhmät asettavat suuren haasteen opettajan pysymiselle tilanteen tasalla. Mikäli koko ala-asteen käynti mahdollistuisi luokattomasti, asettaisi se vielä suuremman tarpeen kehittää seurantaa. Edistyminen luokattomassa opetuksessa raportoidaan suoritettuina tehtävinä ja oppilaan oppimisprosessin kuvailuna eikä numeroina tai luokittelemalla. Vanhempien osallistuminen on tällöin olennaisen merkittävää, samoin oppilaiden mukaan ottaminen. Oppilaan jatkuva, yksilöllinen kehitys heijastuu tietojen, taitojen ja ymmärtämisen kasvussa, joka ei ole sidottu ennalta opetussuunnitelmassa määrättyyn järjestykseen ja tahtiin. (Pavan 1992.)

Jatkuva seuranta on luokattoman järjestelmän toimivuuden ehdoton edellytys. Arvioinnin opiskelijan edistymisestä on oltava jatkuvaa. Samoin jokaisen lapsen aikaisempi eteneminen on otettava huomioon. (Multilevel grouping 1991, 1.)

Erityisesti vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen myötä on tärkeää kiinnittää huomiota arviointiin. Yhteiset arviointikeskustelut vanhempien, oppilaiden ja opettajien kesken ovat keskeisiä. Niissä voidaan keskustella oppilaan opiskelustrategiasta, selvittää etenemistä ja verrata tavoitteiden saavuttamiseen. Mikäli käytetään suunnittelukansioita, voi viikkotyön päätteeksi antaa kommenttinsa opettaja, oppilas itse sekä vielä vanhemmmat kotona. Tällaisen seurannan kautta pysytään mukana siinä kehityksessä missä kukin oppilas on

menossa. Olennaista on, että arviointia tapahtuu jatkuvasti. (Nordlund et al 1995, 33-34; Salonen 1988, 54.)

Opetussuunnitelman vertikaalisuus edellyttää sitä, että opettaja joutuu ajattelemaan opetuksen sisältöä ja oppilastaan pidemmällä tähtäimellä kuin perinteisen opetuksen opettaja, joka järjestelee oppisisällöt luokka-astekohtaisesti. Yksittäisen oppilaan oppimisprosessia on tarkkailtava tarkoin ja katsottava tulevaisuuteen, kun ei edetä vuosi vuoden perään sille kuuluvien tavoitteiden mukaan.

Luokattomassa opetuksessa mahdollistuu se, että opettaja voi seurata oppilaansa koko oppimisprosessia pitkään, mikäli hän vie luokkaansa eteenpäin useamman vuoden. Tämä olisikin mielestäni ihanteellisinta, sillä saman opettajan seuranta kunkin oppilaan edetessä omaan tahtiinsa on tarpeen. Esimerkiksi Montessori-luokan opettaja opettaa samaa luokkaa koko ala-asteen ajan. Katajalla alkuopetuksen opettaja opettaa oppilaitaan vain 1-2 -luokan ajan ja kompastuskiveksi tulee siksi 3.luokalle siirtyminen, jolloin kaikki kolmen rinnakkaisluokan oppilaat yhdistetään yhdeksi vuosiluokaksi. Tulee taas uusi opetusryhmä (suuri luokka) ja uusi opettaja. Tällöin olisikin syytä olla kustakin oppilaasta ihan kirjallinen seurantavihko liitettynä lapsen itsensä tekemään portfolioon, jolloin uusi opettaja pääsee selville kunkin oppilaan etenemisestä -suu sanallinen viestintä ei välttämättä riitä kertomaan kaikkea kyseisen lapsen opiskelusta.

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu vaatii yksilöllistä oppilaanohjausta ja oppilaiden etenemisen tehokasta seuraamista. Mikäli sama opettaja voi viedä omaan tahtiin etenevää oppilasryhmäänsä 4-6 vuotta poistuvat monet vaikeudet. Oppilaantuntemus lisääntyy ja oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja opiskelun eteneminen voidaan hyödyntää. Lapsen taustat ja kokemukset tulevat tutuiksi ja opettajan on myös helpompi hyväksyä ja sallia kunkin yksilöllinen kehitysrytmi luonnollisena, kun ei tarvitse koko ajan pitää huolta, että juuri tietty asia pitää tulla nyt tällä vuosikurssilla käytyä läpi, kun seuraava opettaja sitten jatkaa tästä. Mm. Addington ja Hinton (1993, 12) ovat korostaneet sitä että, oppilaiden pitäminen samalla opettajalla vuosien ajan antaa jatkuvuutta, pysyvyyttä ja vakautta.

Kajaanin koulukokeilu yhtenäisestä peruskoulusta on juuri saanut ratkaisua näihin pulmallisiin kohtiin menemällä jopa niin pitkälle, että siellä sama opettaja kulkee yli ala- ja yläasterajojen ja voi opettaa omaa luokkaansa pitkällä aikavälillä. Oppilaantuntemus lisääntyy ja monia teennäisiä rajoja on saatu rikottua.

6.3.4 Kilpailu

Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta kritisoidaan siitä, että se johtaa yksilöiden väliseen kilpailuun. Tämä on kuitenkin asia, johon voidaan vaikuttaa kasvattamisella. Opettajan oma asenne, suhtautuminen ja oppilaiden kanssa asiasta keskusteleminen ovat vaikuttamassa siihen, miten opiskelujen etenemiseen suhtaudutaan.

> "No se on sillä lailla, että siitähän ne puhhuu ne lapset, että mää oon sielä ja sielä sivulla ja toinen sanoo, että mää on täälä ja täälä sivulla, mutta se on mun mielestä semmonen juttu, jonka voi opettaa ja se myös kehittää tätä tajua omasta itsestään ja omasta tilanteesta, että tietää ite

mitä ossaa ja missä on menossa ja oppis kunnioittamaan sitä ihtiänsä ja kehittäs itseänsä eikä kilpailis toisen kanssa. Mutta näyttää just olevan, että vanhemmiltakin on tullu sitä viestiä, että ne sannoo, mun pittää laskea niin ja niin paljo, kun ne on sielä ja sielä... Se pitäs jollain tappaa saaha hävitettyä eli kirjat pitäs saaha hävitettyä, keksiä jottain muita systeemejä." (H 1)

"Tänä vuonnahan ei oo annettu koulun puolelle tulevalle eskarille kirjoja. Viime vuonnahan annettiin ja viime vuonna määki kuulin, että oli pientä kilpailua tullu. Niin nyt ei oo sitä sitte tehty. Että ne oli jotenki niinku tieten ruvennu kilpaileen näitten kirjojen takia, että lapsella on kuitenki se, että kuka on kauimpana menossa, niin se on niinku paras, vaikka sitä KUIN sanotaan, että se ei oo paras." (H 3)

Kilpailu on vaikeus, jonka eliminoimiseksi opettajat tekevät sinnikkäästi työtä. Oppikirjat ovat yksi "paha peikko", joka mahdollistaa vertailun. Mikäli oppimateriaali olisi yksilöllistä, poistuisi sekä vertailu että muutaman oppilaan kohdalle syntyneet paineet tarpeesta pysyä samalla sivulla kuin luokkakaverit.

"On niilläki, mutta sitä on aina vaan sanottu, että... aika vasta keltasessa oli se tilanne, että piti selittää ja mää kans sanon ainaski aina... ja kyllä musta nyt alakaa jo näyttää, että ne vähä ymmärtää. Se on lapsen vaikea käsittää... nehän aina pannee arvojärjestykseen taitojen mukkaan. Se on lasten luontainen kilpailu." (H 3)

Lapselle kilpailu on hyvin luonteenomaista. Oppilaat tiedostavat sen, että kilpailu toisen kanssa ei ole sallittua, mutta käytännössä kuitenkin selaillaan luokkakaverien kanssa kirjoja, missä ollaan menossa. Tutkijan kysymykseen kilpailusta luokassa, vastataan yhteen ääneen.

"Ei...se on aivan väärin... se on väää...rin (kuorona).
"Ja mulla on aivan eri kirja kuin muilla." (O 5)
"Ei kilpailla, mutta joskus verrataan: "joskus mää sanon, että: Ai ootko sää vasta noin lyhyellä?" (O 6)
Tutkija: "Entäs jos ite on jälessä, miltäs se tuntuu?"
"Ei miltään..."
"Ei mustakaan... jännittää vaan, että minkälaisia tehtäviä sitte tullee"

Oppilaat vertailevat luontojaan välillä sitä, missä ollaan menossa, mutta he eivät koe kilpailemista huonona. Vanhemmat sen sijaan pitävät lasten välistä kilpailua kovempana kuin itse oppilaat ja heidän opettajansa.

"Välillä tuntuu, että tuleeko siinä kilpailu keskenään, jos toinen on paljon pitemmällä. Ja varsinkin huonommat sitten kärsivät jos ovat paljon jäljessä." (K 19)

"Ei ole hyvä asia. Lapsi tarvitsee ohjausta. Oma tahti luo kilpailua ja turhaa "hosumista". Jos lapsi ei etene, tulee liikaa kotitehtäviä, joiden tekeminen on joskus epätoivoista. Lapseni puhuu jopa "urakasta". (K 24)

Kilpailu ei ole motivaatiota lisäävä tekijä, kuten aikaisemmin on luultu ja siksi siihen on puututtava aina, kun sitä kouluympäristössä esiintyy ja se meinaa lannistaa oppilaan. Arvioinnissa on myös huomioitava ettei se tue kilpailua. (Andersson & Pavan 1993, 153.)

> "Meillä ei ole ollut vaikeuksia muussa kuin matematiikan opiskelun kilpailussa oppilaiden kesken oli vähällä lannistaa ekaluokkalaisen!" (K 39)

> "Joskus lapsi on "tippa silmässä" tehnyt laskuja, kun "se-ja-se on matematiikassa niin-ja-niin monta sivua edellä." Syyskaudella piti joskus tehdä sivukaupalla laskuja, että saisi muut kiinni." (K 25)

Kyseisen opetuksen kritisoijat näkevät luokattoman opetuksen heikkoutena juuri yksilöllisten tehtävien korostumisen, jolloin koulu korostaa kilpailua eikä tue oppimista sosiaalisena ilmiönä. Olennaista luokattoman opetuksen toteutuksessa näyttää kuitenkin olevan se asenne, jolta opetusmuotoon on lähdetty. Lähtökohtana opettajilla ei ole ollut kannustaa yksilöitä itsekkääseen kilpajuoksuun, nopeuteen ja opintojen kiirehtimiseen yksilöinä. Perustana on ollut antaa jokaiselle mahdollisuus edetä omien kykyjensä mukaisesti. Tässä on se valtava ero, kun ajatellaan mihin pyritään ja minkä takia. Hytönen (1995, 28-31) näkee luokattoman systeemin lähtökohta-ajatuksena olevan sen, että opiskelija on hyvä yksilöllinen oppija. Luokassa on tällöin annettu etusija autonomian ja kykyjen yksilöllisille päämäärille. Tällöin ei sosiaalinen vastuu, altruismi, kollektiivinen osallistuminen eivätkä moraaliset hyveet auta yksilöä edistymään nopeammin opinnoissaan.

Katajan koulussa on kuitenkin hyvin selvästi nostettu esille sosiaalisuuden tavoite, joten itsekäs puurtaminen omia etuja tavoitellen ei korostu. Katajan opetuksessa näyttää toteutuvan se ajatus, että oppilas kokee oppimisen sekä sosiaalisena että yksilöllisenä tehtävänä. Toisia oppijoita kunnioitetaan, heitä opastetaan ja heiltä saadaan apua, yhteistoiminnallisuus onnistuu ja myös yksilöllisesti edetään huolimatta siitä mitä toiset tekevät. Oppiminen on yksilöllistä etenemistä yhteistoiminnassa muiden kanssa ilman, että toisia aliarvioitaisiin hitaamman tahdin takia. (vrt. Hytönen 1995, 30.)

> "Ei haittaa vaikka toinen menee eri tahtia, eri kohdassa... Saa mennä sitä vauhtia mitä mennee." (O 5)

6.4. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen onnistumisen edellytykset

Lähestymistapanani on ollut varsin aineistokeskeinen tutkimusote. Tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen ja abstrahoiminen tapahtuu opetuksen kulmakiviä tarkastellen. (ks. Strauss 1987). Pohdin kyseisen opetuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä, joiden pohjalta voidaan muodostaa kyseisen kokeilukoulun toimintastruktuuria. Tutkitun tapauksen teoretisointi tapahtuu opetuksessa "pinnan alla" vaikuttavien tekijöiden esiinnostamisen kautta, jolloin tutkimustulosten saavutuksia reflektoidaan näiden edellytysten kautta. Tutkijana etsin analysoinnin kautta kohteen toimintaan vaikuttavia merkityksiä. Tutkimukseni kautta nousi varsin selvästi esille, että luokattomuus ei ole mikään irrallinen ilmiö, vaan se liittyy pedagogiseen ajattelumuutokseen.

Luokattomuuden ei tule olla vain opetusmetodinen ratkaisu, vaan sen teoreettisia perusteita on pohdittava edelleen ja luotava reflektoitu pohja, jolle se nojaa ja jota arvioiden opetusta kehitellään yhä laadukkaammaksi.

6.4.1. Uusi oppimis- ja tiedonkäsitys

Opetuskokeilussa ovat keskeisiä aikuisten käsitykset tiedosta ja oppijasta. Tällaista opetusta kehittelevien opettajien toiminnan perustana on perinteisen opettamisen kyseenalaistamiseen herännyt näkemys. Opetuksen kehittämistä aloitettaessa on aluksi "tuuletettu" vanhoja käsityksiä, sillä opettajalta edellytetään uutta oppimiskäsitystä, jotta systeemi toimii. Perinteinen opettaja ei voi sallia lapsen yksilöllistä etenemistä, sillä aiemminhan vallitseva käsitys on ollut, että kaikkien on opittava yhtä aikaa opettajan itse opettaessa. Karlssonin ja Riihelän (1991) vertailemaa staattista ja dynaamista tiedonkäsitystä on kokeilun myötä reflektoitu. Oppiminen ei ole syvällistä ja yksilöä koskettavaa, mikäli ei oteta huomioon oppilaan elämäntilannetta. Dynaaminen tieto on yhteydessä ympäristöön edellyttäen aktiivista vastaanottajaa, joka omalla ajattelullaan paneutuu asiaan. Tälle dynaamiselle oppimiskäsitykselle lapsilähtöinen pedagogiikka juuri perustuu. (Karlsson & Riihelä 1991, 39-42.)

Suomessa 1980-luvulla käynnistynyt vilkas keskustelu uudesta tieto- ja oppimiskäsityksestä (esim. Voutilainen ym. 1989; Lehtinen ym. 1989) on vaikuttanut oppilaaseen suhtautumiseen koulumaailmassa. Oppilasta arvostetaan nyt ainutkertaisena ja aktiivisena oppijana.

Tapauskoulussa on ravisteltu staattiseen tiedonkäsitykseen kuuluvaa ajatusta tiedon muuttumattomuudesta. Oppiminen ei ole tiedon siirtymistä opettajasta oppilaaseen eikä oppilas ole vain passiivinen tiedon vastaanottaja. Tämä perinteinen tiedonkäsitys ei ole mahdollinen, kun halutaan painottaa lapsen yksilöllistä etenemistä opinnoissaan, sillä se ei ota huomioon oppijan elämäntilannetta ja yksilö saa vain niukasti mahdollisuuksia soveltaa uutta tietoa omaan elämäänsä. Kyseisen kokeilukoulun joustavat opetusjärjestelyt ottavat huomioon sen, että lapsella on takanaan jo 7 vuoden kokemushistoria. Lapsi ei lähde koulussa kehittymään ikään kuin 0-tilasta, vaan pedagogisen ajattelun kannalta oppimisen ja opetuksen lähtökohdaksi otetaan lapsen taustat ja kokemukset, jolloin lapsi voi laajentaa ja kehittää jo hallussaan olevaa tietoa koulun luomien tilaisuuksien pohjalta.

Katajan kehittämiskokeilun vahva pohja nojaa sille asennemuutokselle minkä kautta opetusta on alettu kehittää. Lapsikäsitys on kasvattajan keskeisimpiä työvälineitä, sillä se millaiseksi lapsi ajatellaan, vaikuttaa siihen, miten heidän kanssaan toimitaan. Tulevaisuuden koulun suunnittelu edellyttää juuri perustavanlaatuista muutosta lasta koskevissa käsityksissämme. Oppilaaseen luotetaan, uskotaan oppilaan kykyihin ja haluun oppia sekä kunnioitetaan oppilaan omia pyrkimyksiä ja ideoita. Oppilasta ei voida pakottaa oppimiseen, sillä oppimisessa korostuu ymmärtäminen ja asioiden sisäistäminen. (vrt. Kolb 1984; Järvilehto 1995, 193-194.)

Opetustaan kehittelevät opettajat ovat suuressa mielessä riskin ottajia uskaltaessaan uudistaa perinteisiä työtapoja. Lapsilähtöisyydessä uskotaan lasten kykyihin ja potentiaaliin ja tällä lähtökohta-ajatuksella on merkittävä vaikutus oppimismenetelmien kehittämiseen. (Freese 1992,5.) Jäykkä kehitysvaihenäkemys aiheuttaa vähättelevää suhtautumista lapsen

kykyyn ajatella ja suuntautua toimissaan, kun taas Katajan opettajien oppimiskäsitys nojaa luottamukseen ja uskoon kaikkien lasten kyvystä oppia. Lukemistaito tulee kun on tullakseen.

> "...että hyväksyy sen, että ne ei välttämättä opi kaikki yhtä aikaa... eikä tarvi sillä lailla oppia ja että luottaa siihen, että KYLLÄ... -esim. Marja on siinä tosi hyvä. Se kyllä LUOTTAA, se sannoo että "Kyllä se sieltä vielä tullee!", että ei niinkö hätäile, että Apua!" (H 3)

Dynaaminen tiedonkäsitys uskoo tiedon muuttumiseen ja kehittymiseen ja tämän käsityksen omaava opettaja antaa lapselle mahdollisuuden etsiä tietoa itse. Dynaaminen tieto on yhteydessä ympäristöön edellyttäen aktiivista vastaanottajaa, joka omalla ajattelullaan paneutuu asiaan (Voutilainen ym. 1989.) Tapauskoulun kehittämisessä on suunta kohden sellaisia työmuotoja, joissa lapsi voi työstää asioita itse, oppia omien resurssiensa pohjalta. Koulun toiminnassa tulee esiin lapsilähtöinen pedagogiikka, sillä opetus huomioi lapsen yksilöllisen oppimistapahtuman perustuen uudelle konstruktivistiselle käsitykselle oppimisesta.

Lapsilähtöinen varhaiskasvatus tarkastelee kasvua lapsen kautta: oppilaan halutaan olevan aktiivinen, itse tietoa etsivä, hänen mielenkiinnon kohteensa ja aikaisemmat kokemuksensa asiasta huomioidaan. Lapsen todellisen oppiminen ja oivaltaminen tapahtuu lapsen saadessa tutkia ja kokeilla itse, jolloin myös hänen oppimismotivaationsa kasvaa. (Huttunen 1989, 45.)

Mm. Goodlad (1984, 164-166) on painottanut, että kaikki lapset oppivat, kun annetaan sopivaa tukea, oikeanlaista palautetta ja aikaa. Sopivissa oppimisolosuhteissa jokainen lapsi voidaan saada menestymään. Juuri tähän näkemykseen nojaa Katajan opetus, sillä yksilöllisyyden huomioiminen ja joustavuus opetusjärjestelyissä ovat opetuksen perusajatuksia.

Opetuskäytäntöjen kehittelyn myötä Katajalla on onnistuttu murtamaan tiedonjakaja - tiedon vastaanottaja alisteisia suhteita. Opettaja on myös oppija eikä opettaja ja oppilas suhde ole enää niin mustavalkoinen. Dynaamisen tiedonkäsityksen myötä tieto nähdään valtarakenteeltaan vastavuoroisena. On mahdotonta ajatella, että tiedon staattisena käsittävä opettaja voisi ottaa huomioon oppilaan mahdollisuutta etsiä ja työstää tietoa itse, sillä opettajahan on itse tiedon antaja. Perinteinen käsitys opettamisesta "tiedon jakamisena" on alkanut väistyä ja tilaa on saanut uudenlainen kasvatuksellinen ajattelu. Uudessa oppimiskäsityksessä huomioidaan oppilaan omat tarpeet ja hyödynnetään niitä. Tärkeää on se, että oppiminen lähtee oppijan omista tarpeista, jolloin oppiminen koetaan myös mielekkääksi. (vrt. Karlsson & Riihelä 1991, 39-42; Aho 1994, 81-86.)

6.4.2. Opettajan rooli

Luokaton systeemi ei ole vain luokallisen koulujärjestelmän uudelleenorganisointi, vaan se on totaalinen kasvatusfilosofia (Anderson & Pavan 1993, 66). Uuden oppimiskäsityksen näkemykset heijastuvat käytännön työhön muuttaen aikuisen roolia opetuksessa. Opettajan työn taustalla oleva oppimis- ja tiedonkäsitys vaikuttaa opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Uusi tiedonkäsitys johtaa vanhan toiminta-asetelman murtumiseen. Perinteinen,

stereotypinen opettajan rooli ei uudistuvan oppimis- ja opetuskäsityksen mukaan ole käyttökelpoinen, sillä opettaja ei voi olla enää auktoriteetti, joka sanoo miten pitää toimia. Itse luokkatyöskentely muuttuu enemmän ohjaajan ja seuraajan tehtäväksi. Perinteisen opetuksen sijaan opettaja luo tilanteita missä oppilaat saavat työskennellä. Hän on organisoija, oppimisen mahdollistaja, edellytyksien luoja ja ohjaaja. Aikuisen rooli ei kuitenkaan ole helppo, sillä on pyrittävä olemaan sopivasti poissa tieltä, osattava olla selittämättä, kun lapset prosessoivat keskenään. (esim. Wallin 1990; Anderson & Pavan 1993, 70; Prawat 1991, 8.)

> "Ja kyllä se vaatii jonkinlaista stressin sietokykyä (naurua) sillai, että se ei oo niin jämäkkää, kun se ei oo semmosta autoritääristä yhtä ryhmää johtaa. Semmosta jännää sietokykyä, että hyväksyy sen, että ne ei välttämättä opi kaikki yhtä aikaa... (H 3)

Opettajan ajatusmaailmassa vallitseva uusi tiedonkäsitys ei voi olla vaikuttamatta hänen työskentelyynsä, opettajan rooliin. Opetuskokeilun vaikutukset opettajan perinteisen roolin muuttumisessa voidaan nähdä selvästi.

> "Kyllä se on muuttunu ihan ehottomasti. Ja on enemmän tullu meille luokanopettajille varmasti tämmöstä leikin osuutta, leikkiä enemmän tunneille ja enemmän varhaiskasvatukseen suuntautuvaa varmaanki mitä me enemmän osattiin. Että meiän pitää enemmän nyt ottaa huomioon aina kun nää pienet on sitte meillä, että ne jaksaa sitte todella olla meiän luokissa. Ykkös- kakkosluokkalaisilleki se on ihan hyvää vaihtelua ja opettajalle itelle, se on joutunu työssään kehittymään ja vähä tarkistamaan omia katsantojaan opetukseen ja ihan sillä lailla että ei oikein kerkeä urautumaan, että on koko ajan sellasta uutta miettimistä ja työtapoja sitte; parityöskentely on varmaanki lisääntyny aika, aika paljo ja sitte tämmöset ryhmätyöt ja muut. Kyllä se on ihan niinkö menetelmissä, ainaki omasta kohastani niin, sillä lailla tuntuu, että ihan hyvää tekee. Ja vaikka siitä ei nyt niin kovin kauaa oo kun on valmistunu ja tietää nää uudet metodit ja menetelmät, niin niitä joutuu nyt kuitenki enemmän pohtimaan, koska on eri-ikäsiä. Enemmän niinkö miettimään, että miten ne niinkö ottas, kun on 5-vuotias ja 8-vuotias samassa." (H 2)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeiden myötä ovat leikki ja leikinomainen oppiminen entisestään vahvistuneet myös alkuopetuksessa. Leikinomainen oppiminen on jo perustana esi- ja alkuopetuksen suunnitelmissakin. Kehittämistoiminnassa olevien lapsiryhmien kautta leikin osuus on lisääntynyt muillakin luokilla. Leikin mukanaolon myötä moni luokanopettaja on kokenut oppilaantuntemuksen korostuvan työssä uudella tavalla, sillä tärkeäksi on tullut lapsen tunteminen kokonaisuutena eikä vain koulutaitojen osalta. (Tiihonen 1994, 41-43.)

Uudistunut työnkuva opettajalla on aiheuttanut työmäärän painottumisen eri tavalla. Suunnittelutyö vaatii aikaa ja etukäteistyön määrä kasvaa, mikäli halutaan ottaa oppilaat huomioon yksilöinä. Enää ei voi vetäistä samaa oppitunnin runkoa vuodesta toiseen, sillä ryhmän oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon ja he etenevät omista lähtökohdistaan ja edellytyksistään käsin. Opettaja ei vedä kokonaista ryhmää perässään oppitunnista toiseen. Tuntitilanteessa opettaja ei enää olekaan itse puhumassa ja esillä, vaan tilaa annetaan oppi-

laalle opettajan siirtyessä taka-alalle ohjaajaksi. Työ on enemmänkin toimintojen kehittelyä kuin tunnilla jatkuvasti äänessä olemista.

> "Mää luulen, että nyt kun tähän suunnitteluun on oppinu jo, niin sitä ossaa sijottaa sen työn tekemisen tai muuttaa sen, että varmaan ens alkuun se teetti työtä, kun piti jokkainen asia miettiä, mutta nyt sitte tuota ehkä se on muuttunu sillä lailla, että vaikka opettaja on sielä tunnilla paikalla, niin se kuitenki se tuntityö on vähentyny, mutta suunnittelutyötä voi olla jonku verran enemmmän: mutta sillai että se on jollakin tavalla mielekkäämmäksi tullu." (H 1)

Opettajan osuus painottuu erityisesti seurantaan, oppilaiden jatkuvaan kontrolliin, sillä opettajan on pysyttävä ajan tasalla siinä, missä oppilaat etenevät.

> "On se sillai erilainen, että ei oo niinku sitä vaan -VAAN, että tunnin alussa opetetaan ja sitte tehhään työkirjaa, vaan pittää niinkö mun mielestä paljo tarkemmin pittää olla näissä yhen oppilaan tekemisissä. Että just sillai yksilöllisesti nähä, että mää en esimerkiksi yhtään ainutta koetta piä sillai yhtäaikaa, no sanelut pian tietysti yhtäaikaa ykkösille, mutta esim. matikan kokeet mää pian siinä vaiheessa, ne on merkitty kirjaan että, FK 2 ja siinä on Veeran kuva, ne on piirtäny, niin ne tietää, että nyt opettajan tykö. Mutta että mun pittää ne pittää hirveen tarkasti, kun mää tarkistan ne kokeet, että kaikki tulee tehtyä, että mää pysyn selvillä mitä ne ossaa ja tarkkailen tavallaan tunnillaki, että miten se tekkee, että mää pystyn laittaan sen oikiaan tasoryhmään, etten vaan niinkö arvaa, että tähän nyt. Ja sitte kuitenki se, että vaikka ne menee esimerkiksi matikassa ihan eri paikassa, niin mun pitää ne perusasiat kuitenki muistaa opettaa, että mää otan sen opetustuokion: alekkainlaskun, kertolasku tulee nyt kohta. Niin me ruvetaan aina, jos vaikka kakkoset on näin iltapäivällä omana ryhmänä, niin mää sielä otan sitte aina jotain ja tasossa tiettyjä asioita otetaan, että opetetaan se hetki ja vaikka ne kaikki ei ois siinä, osa on vasta tulossa siihen ja semmonenki joka on hitaampi, niin sillähän on tosi hyvä, kun se opetetaan jo aikasemmin, että se jää niinkö muhimaan ja sitte vasta myöhemmin se tarvii sitä, ja se voijaan opettaa jo kolomatta kertaa, että se on vähä etu näille. Ennalta annettu tukiopetus on meleko tehokasta - parempaa ainaki mitä se, että jälkikäteen annetaan." (H 3)

6.4.3. Opettajan innostuneisuus, oma halu ja yhteistyökyvykkyys

Opettajien oma muutoksen tarve on edellytys koulun voimakkaalle kehittymiselle. Luokattomaan opetukseen lähteminen edellyttää opettajalta rohkeutta lähteä etsimään uusia mahdollisuuksia vanhojen, perinteisten toimintamallien tilalle. Uudistumishalukkuus ei tarkoita sitä, että kaikki vanha olisi huonoa ja tarkoitettu pois heitettäväksi, vaan sitä, että opettaja uskaltaa kyseenalaistaa opetusmenetelmiään ja toimintatapojaan, jotka eivät toimi.

> "Hyvä, että henkilökunnalla on rohkeutta uudistua eikä ole jäänyt hiihtelemään vanhoja, varmoja latuja." (K 20)

Koulukokeilun onnistumisen kannalta tulee kouluyhteisöä määrätietoisesti huoltaa ja kehittää. Katajan koululla on hyvät lähtökohdat kehittämishankkeelle, sillä opettajayhteisön toiminta perustuu yhteistyölle, avoimuudelle, vankalle johtamiselle ja yhteisön asiantuntijuuden tiedostamiselle ja hyödyntämiselle. Aikuisyhteisön ilmapiiri on hyväksyvä ja toisia arvostava ja sen merkitys näkyy käytännössä. (vrt. Syrjäläinen 1993, 131.)

> "Olemme äärettömän tyytyväisiä, että lastemme koulu on juuri Katajan ala-aste!!!! Teillä on "yhteinen iso hiili" -jatkakaa siihen puhaltamista, yhdessä!" (K 11)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintakokeiluja ovat juuri ehkäisseet voimakkaat asenteet toista ammattiryhmää kohtaan (esim. Aro & Järvinen 1994). Katajan kokemukset ovat kuitenkin osoittaneet, että innostus, ennakkoluulottomuus ja yhteistyöhalu voidaan saattaa kaikkien hyödyksi.

Tämän tyyppiseen opetukseen ryhtyminen edellyttää opettajalta innokkuutta. On oltava halu ottaa vastaan uusia rooleja, vastuuta ja intoa kuunnella toisia. Oma innostus on olennainen, sillä vastentahtoaan työskentely ei tule onnistumaan. (Jarvis 1990, 39-41.)

> "Se vaatii...Halun. Kyllä musta tuntuu, että esimerkiks tämä porukka mikä tässä on, niin kyllä me ollaan persooniltamme hyvin erilaisia, mutta kaikilla on ollu halu tulla tähän mukkaan. Just se, että siinä jokkainen saa sen oman persoonansa mukkaan toimia. Mutta jonkunnäkönen usko siihen, että se on hyvä täytyy tietysti olla, koska siinä tapahtuu muutos siitä normaalista, turvallisesta, ikuisesta, entisaikasesta... siis siitä jo totutusta asiasta. ...Täytyyhän siinä vähä hullu tietysti olla." (H 1)

Opettajan oman kehittymisen kannalta on olennaista, että itseltä löytyy kiinnostusta tutkia omaa työtä. Työn tutkiminen jatkuvana prosessina syventää oman työn ymmärtämistä, lisää sen tiedostamista ja antaa mahdollisuuksia sen tietoiseen kehittämiseen. Ajatteleva opettaja tiedostaa oman toimintansa perusteita ja kykenee tältä pohjalta kehittämään omaa työtään. (Kari 1988, 52.)

Kehittämistyön ensimmäinen välttämätön askel on rohkeus arvioida omaa työtään. Omaa toimintaansa ja opetuskäytäntöjensä tarkoituksenmukaisuutta arvioiva opettaja on opetuskokeilun onnistumisen ehto. Katajan koulun opettajien vahvuus on juuri se, että ei ole haluttu jäädä seisomaan paikalleen, vaan on tarve pyrkiä yhä mielekkäämpään toimintaan. Opettajien ammatillinen herääminen on johtanut opettajan työnkuvan muuttumiseen ja koko koulun kehittämiseen. Opettajan reflektointihalu ja -taito on tarpeen, sillä pohtiminen auttaa opettajaa hahmottamaan työnsä kokonaisuutta ja sen kasvatusfilosofista perustaa ja tämän varassa hän voi suorittaa pedagogisia valintoja työssään sekä tarkastella miten johdonmukaisia tietyt valinnat ovat ja millaisiin seuraamuksiin ne pitkällä aikavälillä johtavat.

Yhteistyöhalukkuus ja halu kehittää omia työkäytäntöjään näkyy Katajan koulun esi- ja alkuopettajissa, sillä ei ole välttämättä helppoa asettaa omaa työtään toisen arvioitavaksi - monesta se voisi tuntua jopa niin kiusalliselta, ettei tutkijaa haluttaisi päästää

havainnoimaan omia tunteja. Niin sanottujen pitkän linjan perinteisten opettajien saattaa olla vaikeaa kyseenalaistaa omia käsityksiään ja toimintansa perusteita, kunniiden varaan on omaa työtään rakentanut. Vaatii paljon rohkeutta, itsensä likoon laittamista, työtä, aikaa, vaivaa ja jopa pettymyksiäkin siirtyä vanhoista työtavoistaan uusiin.

Opettajan oman työn kriittisen arvioinnin ja tiedostamisprosessin lisääntymisen lisäksi vaaditaan yhteissuunnittelua, jotta opetusta voidaan kehittää. Näin suuren projektin alkaminen ei ole mahdollista yksin, vaan tukea prosessiin ja sen jatkuvaan kehittelyyn tarvitaan toisilta. Myös Toiviainen (1995, 116) on todennut, ettei "yhden hengen luokattomuudella" päästä tavoiteltuihin etuihin. Opetusmuoto edellyttää opettajalta taitoa tehdä työtä tiimissä.

> "Kyllä tää edellyttää varmasti ennen kaikkea sitä omaa innostusta siihen asiaan, että on itse innokas lähtemään eikä joudu pakolla vääntäytymään tämmöseen mukaan. Se vaikuttaa hyvin paljon, että pitää olla se oma halu tehä tämmöstä työtä, kokea ittensä tärkeäksi, muuten siinä varmaan ei jaksaisi. Meilläkin nyt on sitte, me kaikki neljä ollaan tekemään työtä, ja ollaan saman ikäsiä, että sekin varmasti helpottaa sitä työtä. Oma halu tehdä työtä ja yhteistyötä. Siinä ei varmaan sitte sujuskaan se, jos joku ehdottomasti haluais tehä ihan yksin työtä eikä haluais vaihtoja, niin ei se onnistuskaan...Kyllä mää uskon, että jokainen joka ite vaan innostuu asiaan, niin varmasti on kykenevä siihen. Ei tarvi olla erikoisempi kenenkään, jos vaan on ite innokas, niin kyllä se varmasti löytyy se työ yhessä." (H 2)

Katajan koulun opettajilta on valmiutta yhteistyöhön. Opettajatiimi pystyy kommunikoimaan keskenään työtä ja työyhteisöä koskevissa asioissa. Arkipäivän työssä näkyy luottamus toisiin ja halukkuus auttaa työkavereita. Ideoita ei pihtailla, vaan niitä esitellään opettajanhuoneessa ja laitetaan näin uudet ideat kiertoon. Opettajat oppivat toisiltaan ja toinen toistaan tukien vievät asioita eteenpäin. (vrt. Ruohotie 1985, 6, 59-66; Hämäläinen 1991, 24.)

Opettajien innostus asiaan kulkeutuu lasten mukana myös kotiin ja vanhempien tietoon.

> "Lapset tykkää opettajista, henkilökunta tuntuu motivoituneelta ja ottaa kokeilun tosissaan ja on siten saanut myös lapset hyvin mukaan." (K 3)

> "Ilahduttaa 0-1-2 opettajien aktiivisuus auttaa oppilaitaan opintiellä!" (K 20)

> "Tuntuu hyvältä, kun jaksatte olla niin innostuneita työssänne. Se on varmasti asia, joka vaikuttaa lapsiimme" (K 37)

Luokattoman ohjelman täytäntöönpano ja sen toteuttaminen vaatii suuren määrän ponnistelua ja aikaa. (esim. Addington & Hinton 1993, 3.) Oppilaiden vanhemmat arvostavat opettajien työpanosta, sillä uuden kehittely vie aina enemmän aikaa. He antavat opettajille kiitosta suuresta työpanoksesta ja innostuksesta. Kokeilua ei pidetä helppona, vaan suurta suunnittelua vaativana prosessina.

"Vaatii valtavasti opettajilta aloitekykyä, innostusta, motivaatiota työhönsä, tuntien suunnitteluun ja eritasoisten lasten opettamiseen." (K 6)

"Kiinnostuksen ylläpitäminen opittavaan aineeseen on oppimisen kannalta tärkeää. Tämä tietysti oppilaiden tasojen määrästä riippuen asettaa opettajalle vaatimuksia, kaikkia tulee opastaa samalla arvostuksella...Opettajalla on oltava ohjat käsissä ja jokaiselle ryhmälle on tasonsa mukaisia tehtäviä. Tämä asettaa opettajalle suuren vastuun siitä, ettei pilata oppilaalta oppimishalua joko liian vaikeilla tai liian helpoilla tehtävillä." (K 35)

"Opettajalta vaaditaan paneutumista jokaisen oppilaan työskentelyyn ja kehittymiseen..." (K 38)

Hajonta lasten kehitystasossa on suuri, kun opetusryhmä koostuu useammasta vuosikurssista ja siksi se asettaa suuria vaatimuksia opettajan opetuksen suunnittelulle. Ikäintegroitu opetus vaatii enemmän suunnittelua ja struktuuria kuin opetus tavallisessa luokassa. (Årskurslös undervisning i lågstadiet 1995, 11.) Opettajalta vaaditaan lisäksi myös kehityspsykologista tietoa, jotta hän tietää mikä on ominaista eri ikäkausille. (Stolpe 1995, 6.) Katajan etu onkin se, että siellä voidaan hyödyntää myös lastentarhanopettajan tietämystä lapsen kehityksestä.

Kasvatustyössä tiedostetusta vastuullisuudesta ja työntekijän kypsyydestä on osoituksena se, että on suostuttu oman työn analysointiin ja opettajat ovat altistaneet työtapansa ja itsensa arviointiin.

6.4.4. Koulun johtaminen

Keskeinen koulujen aktiivisuuden eroja selittävä tekijä on rehtorin taito synnyttää ja tukea kehitykselle myönteistä ilmapiiriä ja halua sinnikkäästi etsiä uusia ratkaisuja opetuksen ja koulun ongelmiin (Kari 1988, 11). Johtaja on avainhenkilö monessa suhteessa. Nykyinen keskusjohtoisuuden purku, opetussuunnitelmien koulukohtainen laatiminen sekä päätösvallan siirtyminen kunnille korostavat yhä enemmän johtajan asemaa. Hän voi olla keskeinen innovaation edesauttaja tai kariuttaja. (Lonkila & Mikkola 1990; Hämäläinen 1986; Hart 1991, 451.)

Koulun johtajalla on pääasiallinen vastuu kehittämisprosessien aloituksesta ja ylläpitämisestä sekä hänen on kyettävä vastaamaan työyhteisön taholta tuleviin odotuksiin. Johtaja on muutosagentti ja tällöin koulun muutos on erittäin vaikeaa, ellei johtaja ole muutoshakuinen (Syrjäläinen 1992, 17).

Kehittyvän koulun johtaminen on koulun luovan kehittämiskapasiteetin aktivointia ja suuntaamista koulun sisäisen kehittämisen käyttövoimaksi (Lyytinen 1986, 353).

Kun nykyään on mahdollista jakaa johtajan tehtävät koulussa, Ylivieskan sivistyslautakunta lähti kokeilemaan "johtajatiimiä" Katajan koululla. Molemmat Katajan

koulun kahdesta johtajasta ovat alusta asti olleet mukana luokattoman alkuopetuksen kokeilussa ja niinpä heidän linjansa on vakaalla pohjalla. Tällaisen uuden opetusmuodon kehittämisen olennaisena edellytyksenä on juuri kehittämishaluinen organisaattori. Katajan ala-asteen johtajat seuraavat aikaansa ja rohkaisevat toisia työntekijöitä käyttämään ideoitaan rohkeasti.

Tutkimuskoulun johtajat sitoutuvat voimakkaasti projektiin haluten myös kuulostella muun henkilökunnan kokemuksia. Useissa koulukokeiluissa korostetaan juuri johtajan asemaa, sillä johtaja voi omalta paneutumiseltaan olla kykenemätön näkemään opettajiensa mielipiteitä. Hänen ajatusmaailmansa voi tulla liian etäiseksi opettajille ja johtaja itse voi puolestaan hyvin voimakkaasti koulun kehittämiselle omistautuneena toimia innovaattorina kohtaamatta opettajia. Ymmärtämättömyys johtajan ja opettajien suhteessa vaikeuttaa prosessia ja ristiriitaiset käsitykset voivat johtaa jopa keskinäisen kommunikaation vähenemiseen. (esim. Syrjäläinen 1992, 61-63.)

Katajan kehittämiskokeilun onnistumisen edellytyksenä on ollut vahvasti juuri se taito, millä koulua johdetaan. Se ei ole yksinäistä auktoriteettiaseman pönkittämistä ja toisten alistamista kokeiluun, vaan se on vastavuoroista kaikkien mielipiteiden, näkemysten ja kokemusten kuuntelemista ja näiden pohjalta tapahtuvaa opetuksen kehittelyä. Koulua kehitetään yhdessä ja kouluun on onnistuttu luomaan positiivinen ilmapiiri, jossa informointi toimii ja kommunikointitaidot pelaavat. (vrt. Anderson & Pavan 1993, 180-181; Jarvis 1990, 17.)

Nykyään ilmastotutkimukset liittyvät johtajuustutkimuksiin, sillä suotuisen ilmaston on todettu olevan oleellinen asia pyrittäessä koulun muutokseen. Sitoutuminen muutokseen lisää koulun henkilökunnan mahdollisuutta onnistua muutoksessa. Muutosmyönteiseen ilmastoon kuuluu opettajien ja muun henkilökunnan turvallisuuden tunne, yhteisön avoimuus ja yhteistyökykyisyys. (Bossert ym. 1987, 147.) Katajan johtajat hyväksyvät erilaisuuden, antavat alaisilleen vapautta, luottavat ja arvostavat heitä eivätkä korota itseään roolissaan.

Katajan ala-asteella oli kaikin puolin otollinen tilanne opetuskokeilun onnistumiselle, sillä koulun opettajat ovat innokkaita työnsä kehittäjiä. Useiden kouluetnografioiden tuloksissa tuodaan esille projekteissa kohdattujen opetuskäytäntöjen kehittämisen vaikeuksia pohjautuen muutosteoreettiseen tietoon. Opettajan arkipäivän tutkiminen kouluinnovaatiossa ja johtajan roolin selvittäminen koulun muuttamisessa ja kehittämisessä on olennaista. Tutkimustulosten mukaan opettajilla on selvää muutosvastarintaa. Tämä muutoshaluttomuus johtuu väsymisestä jatkuviin muutoksiin, opettajien mielipiteiden huomiotta jättämisellä ja opettajakulttuurilla, sillä opettajat näkevät koulureformit eri perustein kuin muutosten suunnittelijat. Opettajien epätietoisuus projektista aiheuttaa vierastamista ja projektin huono menestys selitetään huonolla suunnittelulla, liiallisella kiirehtimisellä, puutteellisella tuella ja opettajien ja johtajan keskinäisen vuorovaikutuksen vähäisyydellä. (esim. Syrjäläinen 1992, 30-50.)

Katajan kehittämiskokeilu ei kulje näiden tyypillisten virheiden kautta, sillä opettajat ovat itse kokeilussa vahvasti mukana eikä opetuksen kehittäminen ole lähtenyt sanelupolitiikasta ylhäältä päin. Opetuksen kehittämistä helpottaa suuresti se, että ajatus ja halu on itsestä lähtöisin -on huomattu tarve kehittyä. Koulun opettajien ja hallintotason näkemykset kohtasivat toisensa alkujaan eikä uudistuksia tuotu opettajille ja oppilaille vain

ulkopuolelta. Toimivuuteen on vaikuttanut se, että kehittämistyö nähtiin tarpeellisena ja käytännön työntekijöihin uskottiin. (vrt. Syrjäläinen 1992, 64.)

> "...ja meille annettiin vapaat kädet tehdä työtä ja suunnitella. Meihin luotettiin, että me saadaan niinkö järkevä kokonaisuus ja kyllä me paljon siihen aikaa uhrattiin, monta iltaa mietettiin ja suunniteltiin näitä värejä ja tunnuksia ja tätä ideaa. Että miten se sitte oikeen onnistuis..." (H 2)

Katajan malli lähti opettajien innostuksesta ja niinpä sen onnistuminen oli jo alkujaankin helpommin uskottavissa.

6.4.5 Vaatimukset vanhemmille ja oppilaan mukautumiskyky

Opettajien näkemysten mukaan tällainen opetusmuoto ei vaadi mitään erityistä vanhemmilta tai oppilailta. Opettajien oman ammattitaidon katsotaan olevan suurimmalla koetuksella ja siihen on vain vanhempien luotettava.

> "En mää oo ainakaan kokenu sitä, että se vaatis vanhemmilta. Hirveen kivahan se on, jos vanhemmat tarkistaa oppilaitten kotitehtäviä. Kyllä se helpottaa hirveesti mun työtä, kun sielä on kotona tarkistettu ja ei sitte mennä niinku ihan päättömästi eteenpäin, että on vaan tehny eikä oo tarkistanu. Mutta se on ihan tietenki vanhempien vapaaehtosuuden varassa, että haluaako ne tehä niin." (H 4)

> "No vanhemmilta se vaatii sen varmaan, että niin uskoo ja luottaa opettajien ammattitaitoon, että niin ne vie sen homman läpi... että luottamusta, sillä eihän ne muuten voi varsinaisesti tähän opetukseen sillä lailla vaikuttaa. Mukanaolo on tietysti hyväksi aina mutta ilmankin pärjää tietenki, jos joku ei halua hirviästi eikä joua olemaan mukana opetuksessa. Ja lapsilta se ei mun mielestä vaadi, nehän tulee siihen mukkaan: kaikenlaiset lapset." (H 1)

Paras hyöty opetusmuodosta saataisiin mikäli kaikki voisivat antaa oman panoksensa suunnitteluun ja toteutukseen. Halukkuutta löytyy myös vanhemmilta mikäli heille annetaan tilaa.

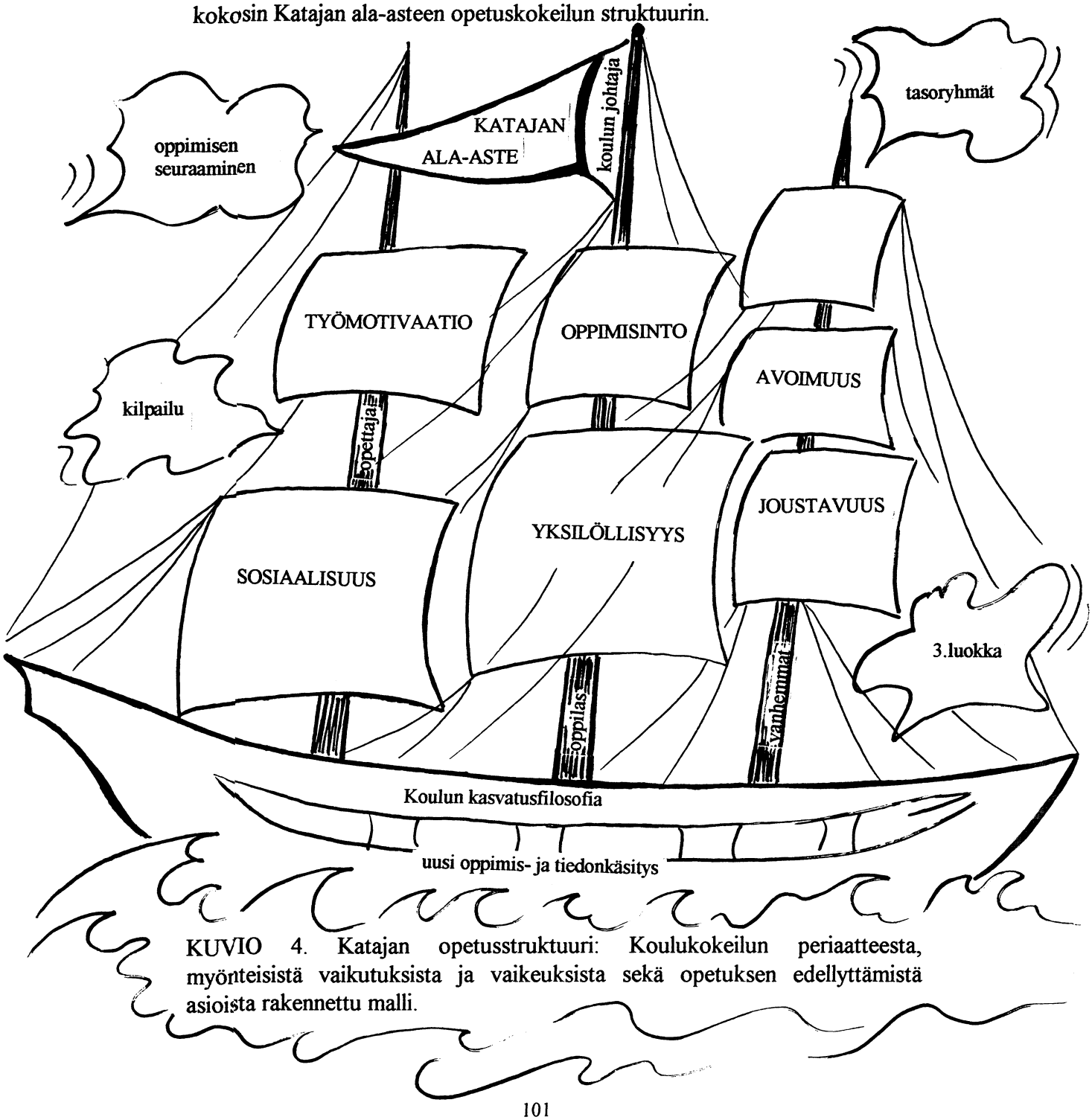
Oppilailta työmuoto vaatii tutkijan havainnoinnin mukaan varsin paljon sopeutumista ja mukautumista, sillä tilanteet vaihtelevat; on uusia opetusryhmiä, useita opettajia, eri-ikäisiä oppilaita jne. Yksi opettajista on pohtinut myös oppilaan asemaa kyseisessä opetuksessa.

> "oppilaalta vaatii keskittymiskykyä, mukautumiskykyä, tuota...se ei oo niin semmosta säntillistä ehkäpä... ja justiin nuo vaihdot, niin kyllä seki vaatii oppilaalta mukautumiskykyä. Tottuu tai osaa olla eri ryhmässä. Toisaalta se kyllä antaaki niille paljo, on useampia kontakteja." (H 4)

6.4.6 Katajan opetusstruktuuri

Tapaustutkimukseni koulu on purjehtimassa kohti jotain uutta. Tutkimuksessani selvitin mitä merkityksellistä ja erilaista juuri tässä opetuksessa on ("mihin suuntaan ollaan menossa"). Tutkin kokeilun kautta saavutettuja etuja, mutta myös vaikeuksia ja ongelmia, joita on kohdattu ("joskus tuulen mukana ja joskus sitä vastaan").

Tärkeintä vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa on koulun oma tapa sisäistää uusi järjestelmä. Perehtyessäni teoreettisen analyysin kautta lukuisiin kokeiluihin ja ulkomaiden malleihin sain huomata, että joustavista opetusjärjestelyistä ei voi antaa mitään valmista mallia, vaan toteutusmallit ovat omaperäisiä. Jokainen opettaja ja jokainen koulu luo oman struktuurinsa luokattomuuden keskeisiä periaatteita soveltaen. Tutkimukseni tuloksista kokosin Katajan ala-asteen opetuskokeilun struktuurin.



KUVIO 4. Katajan opetusstruktuuri: Koulukokeilun periaatteesta, myönteisistä vaikutuksista ja vaikeuksista sekä opetuksen edellyttämistä asioista rakennettu malli.

Joustavien opetusjärjestelyiden opetusta koossa pitävät rakenteet (mastot) ovat opettaja, koulun johtaja, vanhemmat ja oppilas. Koko "koululaivan" perusta on kasvatusfilosofia, taustalla oleva oppimis- ja tiedonkäsitys, jolle koko opetus pohjaa.

"Koululaivan" edut (purjeet) vievät opetusta eteenpäin. Opetuskokeilussa korostuu lapsen yksilöllisyys. Yksilöllisyys tulee ilmi joustavana koulunaloituksena ja edelleen lapsen tarpeet ja edellytykset huomioivana kiireettömänä opiskeluna. Jokainen kouluuntuleva oppilas saa aloittaa opiskelunsa omalta tasoltaan ja edetä omassa tahdissaan, jolloin perustaidot opitaan kunnolla. Oppilaiden innostuneisuus ja motivaatio koulutyöskentelyä kohtaan kasvaa, kun heidän annetaan opiskella omien edellytystensä mukaan. Eri-ikäiset oppilaat työskentelevät yhdessä oppien toisiltaan ja kehittyvät hyväksymään erilaisuuden. Oppilaiden sosiaalisuuden kehittymisen myötä myös opettajat hyötyvät tiimityöstä. Yhteistyön tekeminen lisää työmotivaatiota ja kukin voi käyttää työskentelyssä omia vahvuuksiaan.

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ei voi odottaa ratkaisevan muuttuvia pedagogisia ongelmia, sillä kuten muutkin opetusmuodot se voi poistaa tiettyjä, mutta myös luoda toisia. Kyseisen tapauskoulun vaikeuksiksi (koululaivaa kohtaavat myrskyt) ovat nousseet oppilaiden tasoryhmiin sijoittelun tuomat kielteiset kokemukset, siirtyminen 3.luokalle, yksittäisen oppilaan oppimisen seuraaminen ja yksilöiden välinen kilpailu. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu vaatii yksilöllistä oppilaanohjausta ja oppilaiden etenemisen nykyistä tehokkaampaa seuraamista.

6.5. Opetuksen kehittämishaasteet Katajan ala-asteella

"...mutta purjehdittava meidän on,
ei ajelehdittava
eikä seisottava ankkurissa."

Koulun on nähtävä tulevaisuuteen ja siksi opetusta ja kasvatusta on suunniteltava ja kohdennettava. Työmenetelmiä on muokattava ja opetusta kehitettävä tarpeen mukaan. Jatkuva arviointi on tarpeen, ettei jäädä alussa ajateltuihin ratkaisuihin, elleivät ne näytä toimivilta. Katajan opetuskokeilussa tavoitteisto eri osapuolten näkökulmista katsottuna näyttää yhtenäiseltä, mutta olennainen kysymys on, miten siihen päästään. Hyvien tavoitteiden löytymisen jälkeen käytännön toteutus ei saa ontua.

Kohosen ja Leppilammen (1992) mukaan koulun kehittäminen on kokonaisuus, johon johtaa kolme väylää: Opetussuunnitelman sisällön ja työmuotojen kehittäminen, koulu yhteistoiminnallisena yhteisönä ja yhteydet sidosryhmiin. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen ohella on tarpeen kehittää myös pedagogisia prosesseja, joka johtaa koko koulun kulttuurin kehittämiseen. Opettajien yhteistoiminnallinen työ ja kotien ja kouluhallinnon tuki ovat myös tärkeitä, sillä minkä tahansa osatekijän poisjättäminen kehittämistyöstä hidastaa toimintaa ja jopa tyrehdyttää sen kokonaan. Katajalla on

tavoitteena toiminnan kehittäminen yhteistyönä ja yhteydet pidetään avoimina. Kohosen ja Leppilammen kaikki osatekijät on huomioitu ja näin omataan hyvät mahdollisuudet koulun kehittämiseen.

Katajan kokeilu ei ole umpimähkäistä heittäytymistä johonkin uuteen, vaan asiansa tuntevien ihmisten kehittelyhanketta. Se on toisten kokemuksiin perehtymistä, kirjallisuuteen tutustumista, omaehtoista opiskelua, omaa kehittelyä ja suunnitelmallisuutta. Kokemusta ja tietämystä jaetaan ja ideoita vaihdetaan. Esimerkiksi joku on perehtynyt enemmän portfolio-asioihin, kertoo asiasta eteenpäin muille ja yhdessä kehitellään asiaa edelleen.

Kehittelytyö ei saa kuitenkaan jäädä tähän, vaan yhä on pohdittava mikä on parasta, niin että siitä parhaiten hyötyvät sekä oppilaat että muun koulun väki. Avoin keskustelu on tarpeen, niin että voidaan rehellisesti ja rohkeasti puuttua epäkohtiin, jotka eivät näytä toimivan tai eivät ole tavoitteita vastaavia. Koulun uudistusprosessi ei saa olla liian haavoittuva, sillä monet kokeilut vievät opetusta eteenpäin kun myös kritiikkiä uskalletaan ottaa vastaan ja sen kautta pohditaan omaa toimintaa, syitä ja seurauksia.

Kyseinen opetusmuoto vaatii resurssien antamista opettajille. Opettajien suunnittelutyölle olisi varattava riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia, sillä suunnittelu- ja arviointiprosessin jatkuvuus on työn tuloksellisuuden kannalta erityisen keskeistä.

6.5.1. Opettajako vain suunnittelee?

Katajan kehittämiskokeilussa korostuu suunnitelmallisuus ("ei ajelehdita"), muutos ja kehittyminen ("eikä seisota ankkurissa"). Eteenpäin mennään, vaikka vähänkin, mutta purjehditaan koko ajan. Katajan koulun jatkuvaa suunnittelua tehdään opettajien parissa yhteisvoimin.

Kehittämiskokeilussa on tarpeellista keskustella kunkin opettajan käsityksestä oppimisesta ja tämän pohjalta pyrittävä löytämään yhteinen linja ja toimintaperiaatteet. Muutos ja jatkuva kehittäminen ovat avainsanat ja nämä edellyttävät reflektointia ja käytöntöjen kyseenalaistamista. Koulun sisäinen, yhteinen pohdinta opetuksen heikkouksista, vahvuuksista ja mahdollisuuksista on välttämätöntä. Jotta voi tapahtua ammatillista kehittymistä, on oltava halu pyrkiä syventämään omaa tietoutta käytännöstä ja tuotava omia ajatuksia esille. (Mehtäläinen 1994, 122-123.)

Opetussuunnitelma tulee nähdä joustavana ja muuttuvana eikä opetuksen tarkkana suunnitelmana, sillä koulun kehittymisen edellytys on elävä opetussuunnitelma. Suunnitelman on oltava riittävän väljä, sillä liian paksu ja hengetön paperinippu ei ohjaa koulun toimintoja. Tietty ylöskirjoittaminen on kuitenkin tarpeen, sillä vain systemaattisen pohdinnan kautta työtä voidaan kehittää. Suunnitelmalla tulee olla kosketuspintaa todellisuuteen, sillä se ei saa olla taivaita hipova suunnitelma, vaan toteutettavissa oleva kehitelmä, joka ohjaa koulun toimintoja. (Mehtäläinen 1994, 127; Malinen 1992, 28.)

Katajan koulun kehittämissuunnitelmaa ei ole tehty liian yksityiskohtaiseksi ja jäykäksi, sillä silloin olisi menetetty yksi luokattoman koulun tärkeimmistä ominaisuuksista eli joustavuus. Koululla on lähdetty uuden kehittelyyn sopivalla vauhdilla eikä pyritäkään heti

radikaaliin muutokseen, vaan vauhti pidetään sopivana, niin ettei kukaan näänny tai putoa kelkasta. Koulua pyritään kehittämään pikku hiljaa ja suuntaamaan kokeilua tärkeäksi koetuille alueille. Liian suuret odotukset ja uudistushalut tuovat mukanaan myös pettymyksiä ja takaiskuja, joskaan epäonnistumisetkaan eivät ole pahaksi mikäli koulun toimintaa arvioidaan koko ajan. Ns. harhapolulta päästään taas yhteisen suunnittelun ja kehittelyn kautta eteenpäin ja ollaan yhtä kokemusta rikkaampia.

Oppilaan opetusta kehiteltäessä ovat vanhemmat merkittävä voimavara, sillä heillä on tärkeää tietoa lapsesta. Heidät olisi otettava mukaan suunnitteluun, sillä tähän asti suunnittelu on ollut lähinnä opettajien tekemää ja vanhemmille on vain kerrottu miten edetään.

> "Ollaan vanhemmille esitetty vanhempainilloissa tää alkukasvatus, että se on 5-vuotiaasta 8 -vuotiaaseen asti. Esiopetus ja alkuopetus tekkee tämmösen kokonaisuuden. Mun mielestä vanhemmat on sen ihan hyvin hyväksyny eikä sillä tavalla mitään erikoistavoitteita oo heiän puolelta ainakaan tullu minun tietoon. He on luottaneet siihen, että eskarissa on tietyt tavoitteet ja heille on sillon esitelty vanhempainillassa sen..." (H 2)

Myös oppilaan mukaanotto suunnitteluun on kehittämistarve. Oppilasta on kuultava eikä vain luultava, että jokin asia on tietyllä tavalla, sillä oppilaiden näkemysten selvittäminen on tärkeä osa opetussuunnitelman toteutumisen arviointia ja kehittämistyötä. Tyypillinen vika meillä aikuisilla on se, että me oletamme ymmärtävämme miltä lapsesta jokin asia tuntuu kysymättä ja tarkistamatta kuitenkaan olettamustamme itse lapselta. Yksi tyypillinen havainto päiväkirjassani kertoo sen, miten opettajan ja oppilaan kokemus eroaa toisistaan. Tutkijana ihmettelen ääneen kuinka istumajärjestys on aina muuttunut kun tulen seuraavan kerran. Opettaja pitää oppilaita niin vaihtelunhaluisina, oppilaat itse selittävät ryhmäpulpettien muuttumisen paripulpeteiksi rauhallisuuden ja tutun kaverin tuoman mielekkyyden hakemiseksi.

> Jarkko: "Kahestaan on mukavampi istua, kun toiset ei häirihte."
> Mika: "Tuli puheltua ryhmässä. Nyt tehhään töitä."
> Mari: "Mulle tuli hiki, kun molemmilla puolilla oli poikia." (PK)

Voisiko vastaava tilanne olla myös tasoryhmien kokemisessa epämiellyttävänä: oma luokka koetaan parempana, turvallisempana ja rauhallisempana vaihtoehtona? Aikuisen ja lapsen ajatus ei aina kohtaa ja siksi suunnittelussa olisikin tähän painotettava yhä enemmän.

Oppija oman toimintansa aktiivisena rakentajana edellyttää sitä, että oppijalla on riittävät mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimiseensa. Nyt uudistuvan opetuksen kautta tulee antaa myös lapselle mahdollisuutta itse vastata omasta oppimisestaan, olla mukana oppimis-opettamisprosessissa. Järvilehdon (1995, 164-166) mukaan oppimiselle asetetut tavoitteet eivät yleensä vastaa yksilön todellisia tavoitteita. Tällöin "oppimishaluttomuus" ei merkitse sitä, että ihminen voisi olla oppimatta, vaan sitä, että ihminen ei opi sitä, mitä muut haluaisivat hänen oppivan.

Kokeilukoulussa oppilaita tulisi ottaa yhä enemmän mukaan suunnitteluun. Lisääntyvän osallistumisen myötä oppilas harjaantuu asettamaan päämääriä opiskelulleen, tekemään niiden edellyttämiä valintoja ja ottamaan vastuuta omien ratkaisujensa toteutumisesta.

Opetuksen keinoin voidaan tukea lapsen harjaantumista tiedostamaan tarpeitaan ja näkemään keinoja niiden toteuttamiseksi. Vain kokemuksen kautta yksilö kykenee määrittelemään tavoitteitaan, tunnistamaan itsessään vahvuuksiaan ja kehittymistarpeitaan.

Yksilöllisyys on Katajan joustavien opetusjärjestelyiden merkittävä saavutus, mutta omatahtinen, yksilöllinen eteneminen opettajan suunnittelun mukaan ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista. Ahosen (1991, 129) mukaan "Että oppilas saa tehdä työtä omassa tahdissaan" on kriteerinä hyvä, mutta se ei riitä tekemään prosessia yksilölliseksi tai itsenäiseksi. Liukuhihnatyön sijaan näin koulutetaan hyviä urakkatyöntekijöitä, mutta ei vielä itsenäisiä oman työn suunnittelijoita.

Olennaista on se, kuka päättää yksilöllistämisestä. Opettajan suorittamasta tavoitteiden yksilöllistämisestä tulisi päästä kohden oppilaan omien valintojen kautta tapahtuvaa opiskelua. Koulutyön lähtökohtina korostuvat aiempaa enemmän yksilöiden erilaisuus, erilaiset pyrkimykset ja edellytykset. Keskeiseksi nousee kysymys tiedon yksilöllisistä merkityksistä oppijalle. Koulunsa päättävältä yksilöltä odotetaan oma-aloitteisuutta, vastuullisuutta ja valmiutta oman elämänsä hallintaan. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 10-11.) Mikäli opetus on suunniteltu opettajan tavoitteenasettelun pohjalta ja itse opetus on opettajakeskeistä tapahtuen kaikille saman kaavan mukaan, voidaanko näitä tavoitteita saavuttaa?

Oppilaiden vastuunottoa omasta opiskelustaan vaikeuttaa se, että tasoryhmiä "piilotellaan". (vrt. Nordlund ym. 1995, 25-34).Opettajat järjestelevät ryhmät ja oppilaiden ajatellaan sopeutuvan tilanteeseen ymmärtämättä miksi he jossakin ryhmässä ovat. Pohdittavaksi nousee: eikö oppilaan pitäisi olla selvillä oman opiskelunsa etenemisestä, sillä vain oman tiedostamisen ja sen myötä onnistuvan oman suunnittelun kautta voidaan kehittyä vastuulliseksi omasta koulunkäynnistä. Vahva minäkuva pääsee kehittymään sen tietoisuuden kautta, kun ihminen voi tuntea ja hyväksyä omat vahvat ja heikotkin puolensa.

> "Meillähän on hyvin opettajajohtoisesti jaettu nämä ryhmät, että opettajat sanoo kuka menee minneki ja pohtivat täälä niinku palaverissa, että se menee tänne ryhmään ja otappa sinä nyt tuo, kun minusta tuntuu, että se ei ossaa sitä, että siinä ei ole lapsilla itellänsä tämmöstä vaikutusvaltaa. Mutta siihenhän pitäs olla tilat: mahtavat tilat." (H 1)

> "Mää väitän, että ne ei ymmärrä näitä tasoja, että kuka on missäki. Nyt ehkä.., sen mää aattelin, että nyt oli aika jännä, kun mun luokassa Mira teki monistetta, -joka on niinkö koe, mää vaan puhun aina monisteesta- niin se teki sen ja sillä oli paljo väärin. Ja mää nyt vaihoin sen matikan tasoryhmän, niin mää aattelin, että se varmaan nyt saatto hoksata, että minkä takia tai sitte se aatteli, että mää halusin vaan omaan ryhmään... en tiejä. ...että Hillaki haluais kovasti punaseen, vaikka sehän nyt on heikompi tasoryhmä. Mutta kyllähän niinkö esim. Pauli, joka on todella hyvä laskija ja se on kakkosten kans, että kyllähän sen niinkö täytyy tajuta." (H 3)

Koulussa on tärkeää oppia suunnittelemaan omaa työtä ja asettamaan tavoitteita (Järvilehto 1995, 163). Ulkoisesta kontrollista siirtyminen yksilön itsekontrollin korostamiseen on vaikuttamassa oppilaan tunteeseen siitä, että hän voi hallita omaa elämäänsä. Yksilölle

annettavien vaikutusmahdollisuuksien kautta, hän voi osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja oppii toimimaan itsenäisesti ja vastuullisesti. (Korpinen 1996, 22-24.) Olennaista Katajan opiskelussa on se, että lapsi voi jo pienessä määrin itse osallistua opintojen etenemiseen suunnittelemalla läksyjensä määrää suhteessa omiin voimavaroihinsa.

> "Myönteinen kokemus siitä, että voi itse vaikuttaa; joskus jaksaa enemmän, joskus vähemmän, ei ole pakkoa oppia tietyssä tahdissa." (K 2)

> "Hyvä! Lapset joutuu ottamaan ite vastuun että homma etenee. Ainakin meillä joskus innostutaan ja tehdään paljon tehtäviä, joskus taas vähemmän..." (K 3)

Myös Toiviainen (1995, 60) havaitsi luokatonta matematiikan opetusta tutkiessaan, että läksyjen itse ottaminen on merkittävä. Tämä mahdollisuus tukee kehitystä ja kasvattaa vastuuseen omista tehtävistään.

Olennaista omista tehtävistä vastaamiseen kasvattamista on se, että tehtävät ovat oppilaan omia eikä niitä tehdä opettajaa varten. Näin työskentelyä koulussa ei haluta opettaa vain opettajan vahtimisesta kiinni olevaan tekemiseen, vaan oppilaan omaa vastuullisuutta korostetaan.

> "Oikeastaan tasopäivinä läksyjä annetaan aika paljo niin, että sen tason opettaja antaa läksyt, mutta sitte sen tarkistaminenhan on ihan olematonta. Sehän on sitte täysin. Mutta mun mielestä se on semmonen, että tuota me yritetään kasvattaaki vähä siihen, että niillä on itellä se - Että ei se oo semmosta että sää teet läksyt opettajalle ja opettaja tarkistaa, vaan että jos sulle annetaan läksyt, sää teet sen, jos et sää tee sitä, se on sitte sulta iteltä pois." (H 3)

Vastuun antamista oppilaalle on myös se, että Katajalla oppilaat tarkistavat tehtävänsä itse, kun aukeama on tehty. Oman työn suunnittelu vaatii opettelua. Valinnanmahdollisuuksien kautta oppilas pääsee etenemään suunnittelussaan kohden yhä suurempaa vapautta. On edettävä vähitellen ottaen huomioon oppilaan taidot ja vastuunottokyky. Lähdetään yksinkertaisista oman työn ratkaisuista oman työn viikottaiseen suunnitteluun ja lopulta opintojaksojen suunnitteluun. Lukiossa opiskelijoiden on pystyttävä hahmottamaan jo pitempiä jaksoja ja tehtävä omia suunnitelmia opiskelunsa edistymisestä. Jos tähän harjoitellaan systemaattisesti jo peruskoulussa, ei myöhemmin tuota enää vaikeuksia vapauden ja vastuun lisääntyminen. Oppilas ei kuitenkaan voi oppia yht'äkkiä suunnittelemaan ellei hän ole saanut erityyppistä suunnittelun ja oman toiminnan ohjauksen kokemusta jo ennemmin. (Pässilä, Niinikuru ym. 1994, 23-25.)

Tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että oppilas oppii suunnittelemaan ja arvioimaan omaa työtään. Mikäli hänelle annetaan tilaisuuksia harjoitella oman työnsä tekemistä, kehittyy tämä taito. Kun lapsi saa esimerkiksi vapautta valita tehtävien suoritusjärjestyksen, saa hän jo harjoitusta vastuun ottamiseen omasta työstään. Oman työskentelyn rytmittäminen harjaannuttaa omien mahdollisuuksien tiedostamiseen.

Kyseinen lapsen yksilöllisyyden huomioiva opetus mahdollistaa vastuun antamisen oppilaalle yhä enemmän. Tämä vastuun antaminen ja luottaminen oppilaan kykyyn suunnitella ja tehdä tehtäviään saa kuitenkin ristiriitaisuuksia mielipiteisiin. Vastuun antamista lapselle myös pelätään.

> "Mielestäni luokaton ala-aste ei sovi vielä niin pienille lapsille kuin ala-asteella olevat ovat. He eivät osaa itse asettaa tavoitteitaan...tuskin he osaavat hahmottaa sitä ja olla tarpeeksi määrätietoisia opinnoissaan..." (K 4)

> "Asia on hyväkin, mutta toivottavasti homma pysyy "hanskassa" eikä jää lasten vastuulle liikaa" (K 39)

Tosiasia kuitenkin on, että vastuuta omasta toiminnasta ei opita, ellei sitä saa harjoitella pikku hiljaa. Osallistumistilaisuuksien tarjoamisen myötä oppii lapsi tekemään mielekkäitä valintoja omien edellytystensä puitteissa. Ihmisen elämä tulevaisuuden yhteiskunnassa on yhä enemmän jatkuvia valintoja, päätöksen tekemistä, tavoitteille ja toiminnoille rakentamista. Opettajan seuranta on tietysti itsestäänselvä asia, sillä ilman kontrollia toiminta ei pelaa. Opettajan tehtävä on pitää huolta kunkin oppilaan etenemisen kohtuullisuudesta, jotta vähitellen kehittyy realistinen tietämys omasta kyvystä työskennellä.

Häggblomin (1995, 14) mukaan oppilas voi esimerkiksi suunnitella viikon alussa toimintaansa ja viikko päätetään sitten yhteiseen arviointiin ja viikon tuotosten läpikäyntiin.

Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (HOPS)

Katajalla on halu opettaa oppilasta eikä vain aapista tai matematiikkaa. Oppilaan lähtötason selivttäminen on tärkeää, jotta hänen edellytyksensä voitaisiin ottaa huomioon ja aloittaa tavoitteiden asettaminen opetuksen etenemiseksi. Mikäli oppilas etenee opinnoissaan oman kehitysrytminsä mukaan edellyttää se henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimista. Mikäli tämä suunnitelma kulkisi koko ala-asteen lapsen mukana ja sitä aina yhdessä pysähdyttäisiin miettimään ja tarkistamaan aika ajoin, olisi opiskelu tavoitteellisempaa ja henkilökohtaisempaa.

Karin (1988, 15) mukaan positiivisten oppimiskokemusten lisääminen koulussa edellyttää oppimistilanteiden järjestämistä entistä enemmän oppilaiden yksilöllisten valmiuksien ja tavoitteiden pohjalta. Yksilöllisen opetussuunnitelman taustalla olisivat oppilaan taipumukset, harrastukset ja kehitystaso. Oppilaan tulisi voida edetä omaan tahtiinsa ilman pakkoa kilpailla toisten kanssa. Nyt Katajalla ei kuitenkaan vielä tehdä varsinaisia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia.

Henkilökohtaisten suunnitelmien tekeminen on hyvin perusteltua, kun otetaan pohjaksi Järvilehdon (1995, 181-182) määrittelemä opettajan tehtävä: tukea uudenlaisten toiminnallisen organisaation muotojen syntymistä oppilaan omista lähtökohdista. Opettamisen lähtökohtana ei ole oppilaan tietämättömyys, vaan sen osoittaminen, mitä oppilas jo tietää ja miten hän voi kehittää ymmärrystään ja käsityksiään. Kun ajatellaan

kunkin oppilaan jo osaamia asioita, ei voida mitenkään lähteä etenemään yhteisen, kaikille sopivan suunnitelman mukaan.

Mm. Toiviainen (1995) esittää tutkimuksensa tulosten perusteella yksilöllisyyden lisäämiseksi vastaavanlaisia periaatteita ja kehitystehtäviä, joita nousi myös tapauskoulussani esille. Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta kehiteltäessä tavoitteet on asetettava oppilaskohtaisemmin ja henkilökohtaisemmin. Opetuksen kehittämiseksi jatkossa on myös tavoitteiden saavuttamisen kriteereihin kiinnitettävä enemmän huomiota.

6.5.2 Koulun opetusmenetelmät tavoitteita tukeviksi

Tapauskoulussani tiedetään mitä halutaan: tavoite on selvä. Lapsen oma kehitystaso halutaan ottaa huomioon ja mahdollistaa yksilöllinen oppiminen. Myös sosiaalisuuden kehittäminen on vahvasti esillä. Olennaista on kuitenkin miettiä miten näihin parhaiten päästään. Erilaisten vaihtoehtojen menetelmällinen pohdinta on keskeistä ja kyseisessä opetuskokeilussakin on verrattava tavoitteiden ja toteutuksen vastaavuutta. Mitkä ovat ne menetelmät millä voidaan parhaiten lähestyä asetettuja tavoitteita?

Koulun opettajilla on pedagogista ammattitaitoa ja suhtautuminen lapseen on oppimiselle otollista. Kuitenkin kun puhutaan oppilaan omatoimisen edistymisen mahdollistamisesta, on perehdyttävä enemmän uusiin lapsen itseohjautuvuutta tukeviin oppimistapoihin. Mikäli halutaan hyödyntää oppilaiden erilaisuutta, tulee se mahdolliseksi esim. yhteistoiminnallisten ryhmien kautta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa sallitaan jokaisen edetä omien taipumustensa ja kykyjen mukaan, jolloin ryhmä hyödyntää kunkin osaamista. Ryhmät ovat kuitenkin pysyvät ja näin lapsi voi kokea oppimista ja onnistumista tutussa porukassa. Yhteistoiminnallinen oppiminen vähentäisi myös mahdollista yksilöiden välistä kilpailua. (vrt. Sahlberg & Leppilampi 1994; Johnson & Johnson 1987; Slavin 1987.)

Katajan ala-asteella on yhteistoiminnallista oppimista kokeiltu havainnointini aikana muutamalla oppitunnilla, mutta tätä menetelmää ei pidetä missään niin olennaisena keinona ja mahdollisuutena, että se olisi vallitseva muoto ja ryhmät pysyisivät kiinteinä. Vaihtoehtopareina onkin nyt mietittävänä: pysyvät pienryhmät vaiko vaihtuvat tasoryhmät?

Pysyvät pienryhmät ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Katajan opiskelun pohjana on lapsen yksilöllisyyden salliminen, jolloin oppilaan hyväksytään etenevän omaan tahtiinsa. Tämä arvoperusta kunkin yksilön kehityksen kunnioittamisesta, on hyvin tärkeä lähtökohta opetuksessa. Kun tämä pohja ja perusta työlle on löydetty, olisi tarkemmin miettävä mikä on se keino, jonka kautta päästään toteuttamaan omia arvoihanteita ja päämääriä. Menetelmänä oppilaiden ryhmittely mahdollisimman homogeenisiin ryhmiin ei välttämättä toimi, vaan erilaisuuden hyväksikäyttäminen tulisi huomioida myös toimintatavoissa. Menetelmänä yhteistoiminnallinen oppiminen pysyvine pienryhmineen vastaisi kehittymistä kohden asetettua tavoitetta. Tavoite ja menetelmä ei saisi olla ristiriidassa ja olisikin pohdittava sitä kenen hyöty on se, että oppilaat ryhmitellään saman tasoisiin ryhmiin.

Mm. Riihelä (1993, 150) on projektissaan toistuvasti huomannut, että oma toiminta ja taustalla oleva teoria eivät aina vastaa toisiaan. Usein käytännössä sovelletaan teorioita, joiden mukaan lapsen kehitys on ennalta määrätty. Koska jokainen lapsi on kuitenkin erilainen, pitäisi myös oppimistilanteiden olla yksilöllisiä ja ainutlaatuisia. Lapsiryhmien olisi saatava olla erilaisia ja tämän tulisi myös näkyä kasvatustyössä.

Mastery- oppiminen tasoryhmittelyn vaihtoehtona korostaa suurryhmä-ohjeistuksen ja pienryhmä-tutoroinnin yhdistelmää. Luokka etenee yhdessä auttaen toisia pääsemään saavutuksissa eteenpäin. Mieluummin kuin jakamalla luokka ryhmiin työskennelläkseen eri tasoissa, opettajat pyrkivät pitämään luokan yhdessä. Opiskeluryhmät ovat heterogeenisia perheryhmiä, jossa eri-ikäisillä on vaihtelevat lukemistaidot. Paras lukija saa vastuuta opettaa toisia ja näin "laillistetaan" ja vahvistetaan toisen auttaminen ja sallitaan yhteistoiminnallinen työskentely. Eniten osaavien edistymistä ei estetä viivyttämällä tai hidastaen, vaan toisten opettaminen on yksi tehokkaimmista tavoista saavuttaa hyvä osaaminen. (Goodlad 1984, 295-298.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa iso opiskelijajoukko on jaettu pysyviin tutkimusryhmiin, jolloin pienen ryhmän edut tulevat esille. Tutussa pienryhmässä on helpompi olla tuntiessaan omat ryhmäläisensä. Jäsenten on helpompi huolehtia toisistaan, kehittyy vastuu toisista ja hiljaisemmat ja aremmatkin uskaltautuvat osallistumaan. Parhaiten oppiminen ja yhteistoiminnallisuus on kehittynyt niissä ryhmissä, joissa on mukana eri sukupuolia ja jäsenet ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan heterogeenisiä. (esim. Riihelä 1993, 89-90.)

Perheryhmäpedagogiikka sosiaalisten taitojen opettelussa ja opetusmenetelmänä on koettu onnistuneeksi. Joustavan alkuopetuksen pysyvissä työryhmissä oppilaiden työskentely tapahtuu onnistuneimmin ja yhteistyö hioutuu, sillä ajan myötä ryhmälle kehittyvät tietyt yhteistyökäytännöt ja rutiiniasiat sujuvat miettimättä. Luokassa, jossa on kiinteät perheryhmät, syntyy voimakas me-henki, mutta vaihtuvissa ryhmissä ryhmääntymisprosessi jää puuttelliseksi. (Goldinger 1979, 12-30; Karlsson & Riihelä 1991, 75.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostetaan juuri sitä, että ryhmien tulee olla heterogeenisiä. On hyvä, että oppilailla on erilaiset tiedolliset, taidolliset, sosiaaliset ja kielelliset valmiudet. (Koppinen & Pollari 1993, 30; Sahlberg & Leppilampi 1994, 68). Pysyvät pienryhmät tukisivat yhteistoiminnallisuutta ja niissä voitaisiin hyödyntää oppilaiden erilaisuus myös Katajalla.

Toimintatavoissa ja työskentelymenetelmissä opettajan ei tule enää yrittää pitää kuumeisesti ohjakset käsissä niin, että kaikki 28 oppilasta etenevät samaan tahtiin. Tyypillinen tilanne kun peruskoulussamme on, että oppilaat kyselevät: "Saako mennä seuraavalle sivulle?" opettajan vastatessa: "Ei vielä!" Opettaja pyrkii jarruttelemaan niitäkin, jotka selvisivät paljon vaativammistakin tehtävistä ja samalla hoputtaa hitaammin eteneviä pysymään tahdissa. Tämä siksi, että opettaja saisi itse tilanteen pidettyä hallinnassa. Toiminta on epäoikeudenmukaista ja luonnottoman teennäistä.

Yksilöllisten kykyjen huomioon ottaminen opetuksessa vaatii opettajalta paljon, kun luokassa on oppilaita kolmelta eri vuosiluokalta. Työskentelymenetelmissä olisi tarkemmin huomioitava myös esikoululaisten valmiudet. Heidän tasoaan vastaavan tehtävistön ja

toiminnan suunnittelu vaatii opettajilta paneutumista ja tässä suurena apuna voidaan käyttää päivähoitohenkilöstön tietämystä ja asiantuntemusta. Ilman aikuisten välistä yhteistyötä ei toiminta onnistuisi ollenkaan, mutta yhteistä suunnittelua ja toteutusta tehostamalla voidaan edistää opetustilanteita vielä entisestään.

> "Piirtoheittimellä olevat sanat ovat pitkiä ja vaativat 1.luokkalaisilta aika paljon, eskareilta sanoisinpa liikaa. Eskareita ei tällä tunnilla ainakaan ole huomioitu mitenkään erityisesti, sillä he kopsaavat aivan samoja sanoja ymmärtämättä niistä sen enempää. Ohjeeksi annettiin vain, että 2. luokkalaiset kirjoittavat nimet tyyppikirjaimin, 1. ja 0.luokkalaiset tikkukirjaimin. Loppujen luoksi eskareiden avustaja kirjoittaa kaikkien papereihin sanat, kun pikkuopiskelijoiden käsi väsyy ja selkä on mutkalla. Eskareiden on todella vaikea pysyä mukana, lisäksi he joutuvat istumaan selin piirtoheitinkangasta kohden ja kurkistelemaan nähdäkseen kalvolle. Eskareilla on kiireen tuntua kopioidessaan sanoja kalvolta. Herää kysymys: jäävätkö eskarit pakostakin vähemmälle huomiolle ja miksi he eivät saaneet tällä tunnilla tasoaan vastaavia tehtäviä? Pelkkä värityskin olisi heille riittänyt ja kasvien tunnistaminen suullisesti. Yksi eskareista uskaltautuu viittaamaan ja nousee paikaltaan opettajan aikoessa lähteä tarkistamaan kukinnon väriä kasvikirjasta. Minna: "Ope, mää tiiän minkä värisiä herneen kukat on. Ne on valkosia!" (PK 9/10 -95)

Työtapojen ja toimintamuotojen kehittely

Perinteinen pulpettiin sidottu opetusmalli ei ole onnistunut ratkaisu oppilaan yksilöllistä etenemistä mahdollistamaan pyrkivälle koululle. Oppimisympäristöä Katajalla onkin pyritty muuttamaan opiskelua motivoivammaksi ja oppimiselle edullisemmaksi. Selkeä muutos työskentelyyn on se, että esikoululaisten mukaantulo tunneille on tehnyt toiminnasta leikinomaisempaa.

> "Siinä aika monipuolisesti joutuu miettimään sitä opetustaan sen takia, että ne ryhmät vaihtelee ja ne on erilaisia. Se mikä minun mielestä siinä on ollu etuna, että vaikka hirveen huolellisesti suunnitellaan, niin voi sitte ite suunnitella ja ajatella. Sitte kun siinä on vielä noita pienempiä, noita ihan nollaluokkalaisia, niin se tuo, sitte niille eskaritunneille tai niille tunneille missä eskarit on mukana, enemmän sitä leikkiä. Helposti luokanopettaja opettaa lukemaan ja laskemaan ja kirjoittamaan ja unohtaa sitte sen, että nehän on pieniä." (H 1)

Oppimateriaalikysymyksiin on varattava aikaa, sillä perinteisesti kirjan mukaan sivu sivulta tapahtuva eteneminen ei mahdollista yksilöllistä etenemistä kovinkaan onnistuneesti. Mm. Anderson ja Pavan (1993, 80-88) korostavat materiaalin vaihtelevuuden ja monipuolisuuden tärkeyttä. Oman oppimateriaalin kehitteleminen vaatii kuitenkin paljon aikaa ja panostusta. Katajan ala-asteen oppilaiden vanhemmat ihmettelevät, miten materiaalin kanssa olisi syytä edetä.

"Pitemmälle edenneelle oppilaalle ei välttämättä aina oppimateriaali riitä." (K 52)

Luokattomien ohjelmien aidoiksi on noussut mm. saatavilla olevan materiaalin riittämättömyys (Addington & Hinton 1993, 4). Se on haaste opetuksen kehittelijöille, sillä materiaalin kehittely vie myös paljon aikaa.

Tunneilla sitoudutaan vieläkin aika paljolti oppikirjaan. Mm. Toiviainen (1995) on luokatonta koulun aloitusta tutkiessaan todennut oppikirjasidonnaisuuden vähentävän joidenkin lasten mahdollisuuksia kokea itsenäisyyttä ja omatoimisuutta opiskelussa. Kirja aiheuttaa yksipuolisen didaktisen rakenteen ja sen orjallisesta käytöstä seuraa yksipuolisuutta työtapoihin.

Samansuuntaisia havaintoja tein myös tutkiessani Katajan kokeilua. Opetuksessa käytetään valmiita oppikirjoja, sillä omaa materiaalia ei ole vielä käytössä. Uusi oppimistapa edellyttää materiaalin kehittelyä. Oppikirjan asemaa luokattoman koulun opetuksesa on pohdittava kriittisesti ja työtapoja monipuolistettava, sillä yksilöllisyyden toteutuminen on huomioitava työmenetelmissä. On pohdittava tukevatko työskentelytavat oppilaan edistymistä? Mekaanisten tehtävien karsiminen ja uuden materiaalin kehittely on tarpeen. Kyseisellä koululla on kuitenkin jo herännyt halu päästä irti tietyn kirjan aiheuttamasta kahleesta.

"Koulun ongelmahan on aina ollu se, että meillä on kirjat, mutta nää eskarithan on tietysti tuonu meille leluja ja pelejä ja kaikkea muuta. Ja sellanen käyttämätön paikka meillä on päiväkodin lelu- ja pelilainaamo, siellähän olis valtavat määrät oppimispelejä. On meillä jonkun verran ihan kouluun tarkoitettuja tämmösiä eriyttäviä pelejä ja kehittäviä systeemejä, mutta kyllä niitä sais olla paljo enemmän, ihan kaikenlaisissa luokissa eikä vaan missään kokeilussa. Että vois sen laskemisen, puurtamisen sen kirjallisen tekemisen välillä opetella muullakin tavalla opetella niitä asioita." (H 1)

Myös oppilaat kaipaavat jotain muutakin tekemistä kuin kirjan täyttämistä. Tilausta löytyisi tutkivalle oppimiselle, tekemisen kautta oppimiselle jne.

"Joskus vaihot on ollu inhottavia...No matikan tunneilla kun tehhään vaan papereista." (O 3)

Ryhmätöiden tekemistä eri-ikäisten oppilaiden ryhmissä käytetään hyväksi jonkin verran.

"Nyt mää oon niinkö ympäristöopissaki ottanu sillä tavalla, viime aikoina, nää sekaryhmät on ollu ihan että...kyllähän siinä sille vanhimmalle tulee eniten tekemistä varmaankin, mutta siinä ne kaikki eri-ikäset on siinä samassa. Ehkä siinä on niin, että siinä ryhmässä kaikki tekee sen homman niinku omien edellytystensä mukaan. Joka on vähä pätevämpi tai enemmän osaa niin tekee... Oon mää sen niinkö sanonukki, että vastuu kuuluu kakkoselle. Ryhmätyötaitoja tässä on hirveen helppo opettaa." (H 4)

Havainnoidessa tunteja sai kokea, että erilaisia työskentelymuotoja käytettiin, mutta ne olivat lähinnä satunnaisia kokeiluja. Mitään toimintaa ei kehitelty systemaattisesti. Eri-ikäiset tekivät tehtäviä yhdessä, mutta kokeilut kärsivät vielä valitettavasti työtapojen jäsentymättömyydestä.

Oppilaat nauttivat siitä, että työmuodot ovat vaihtelevia ja monipuolisuutta työtapoihin toivottiin yhä edelleen. Oppilaat ovat tottuneet tekemään tunneilla erilaisia tehtäviä eikä kukaan häiriinny siitä, että luokassa tapahtuu samaan aikaan monenlaista.

> "On keskiviikon ensimmäinen tunti ja Kalevalan päivä. Tutkimusryhmä saa tehtäväkseen lähteä asialle selvittämään kirjoista mikä Kalevalan päivä on. Osa luokasta laulaa toivevirttä, jonka kukin vuorollaan saa valita. Kaksi tyttöä mittaa virkkaamaansa hiirenhäntää pitkin lattiaa. Tutkijaa ihastuttaa se toiminnan määrä mikä luokassa tapahtuu. Kaikki työn touhussa, ei mitään häiriötä, vaikka tehtävät ovat erilaisia."
> (PK 28/2-96)

Vanhemmat ovat huolissaan siirtymisestä 3. luokalle ja yhä suuremmista oppilasmääristä. Mikäli opetus halutaan pitää laadukkaana ja oppilasta hyödyttävänä on syytä kiinnittää huomiota luokkakokoihin. Yksilöllisen etenemisen mahdollistava opetus ei toimi samoilla oppilasmäärillä kuin ns. perinteinen opetus, jossa koko porukkaa viedään samalla vauhdilla eteenpäin ja kontrolli on näin helpompaa.

> "Miten sitten tasoryhmien jatko ylemmillä luokilla, varsinkin kun näyttää, että luokista tulee niin suuria?...eikä ole kuin yksi opettaja?" (K 6)

> "Tämän yhteiskunnallisen säästövimman nimissä on opetusryhmien koko liian suuri yleensä, mutta juuri tämän tyyppisissä opetusryhmissä suuren koon takia voi olla ongelmia." (K 21)

Kun halutaan mahdollistaa lapsen oman eteneminen on tiedostettava myös vaara, ettei toiminnasta tule liian "yksilöllistettyä", hiljaista ja yksinäistä työtä. Katajan kokeilussa tämä riski on eliminoitu heti alkujaan, kun tavoitteeksi on asetettu sosiaalisuus. Yksilöllinen ja yhteisöllinen työ on saatu hyvin tasapainotettua, sillä yhteistoimintaa ryhmissä ei vähennetä yksilöllisyyden kustannuksella.

6.5.3 Arvioinnin kehittäminen

Opetuksen on syytä elää ja muotoutua jatkuvasti. Toimintaa on arvioitava kriittisesti koko ajan ja huomioitava jokaisen opetusryhmän erilaisuus. Varmasti jatkuvasti tullaan törmäämään erilaisten asenteiden ja mielipiteiden ristikkäisyyteen ratkaisujen paremmuudesta ja oikeellisuudesta, sillä kaikkia ei millään voi miellyttää. Kuitenkin olisi varsin tosissaan kuunneltava erilaisia näkemyksiä asioiden eri puolista, sillä eri näkökohtien miettiminen ja huomioon ottaminen voi viedä opetusta yhä laadukkaammaksi. Kehittyvä koulu ei saa

sulkea silmiään ja korviaan kritiikiltäkään, sillä se voi olla osaltaan kasvattamassa työtä paremmaksi ja enemmän kaikkia hyödyttäväksi.

Katajalla on pohdittu sitä, miten saada opetus mielekkäämmäksi. On haluttu kokeilla uusia mahdollisuuksia ottamalla uusi toteutustapa käyttöön. Käytännön toteutus ei kuitenkaan mielestäni saa olla vain sitä, että kokeillaan ja kehitetään uutta, mutta ei sitten systemaattisesti tarkastella ja arvioida sitä mitä on tapahtunut. Kokeilua ei saisi vain olla kokeilun itsensä vuoksi.

> "että nyt on virinny vaan semmonen asia, että meiän pitäs miettiä tähän joku muu kokeilujuttu, kun tää luokattomuus ja tämä, että tähän tulis vielä joku muu juju ja sitä me ollaan yritetty keksiä että mitä se olis." (H 5)

Jatkuva arviointi osoittaa, että toiminta ei ole vain puuhailua, vaan sillä on tietty tavoite, selkeä päämäärä mihin pyritään. Katajan koulun kehittämissuuntauksen perustaksi tulisi selvästi nousta juuri itsearvioiva ote. Opettajien tulee olla selvillä mitä kokeilun kautta saavutetaan ja mitkä ovat sen vaikeudet. Ei tule vain kehitellä ja muutella opetuskäytäntöjä erilaisiin suuntiin, vaan on myös tarkistettava mitä erilaiset vaihtoehdot merkitsevät. Kokeilukoulun opettajan on jatkuvasti arvioitava omaa työtään ja ohjattava myös oppilaita itsearviontiin. Myöskään oppilaan ääntä ei saa unohtaa, niin että vain luulee oppilaan kokevan asian tietyllä tavalla, vaan on todella otettava selvää siitä mitä erilaisista asioista seuraa oppilaalle.

Oma yksilöllinen eteneminen oppilaan kohdalla edellyttää häneltä itseltäänkin oman suunnittelun, etenemisen ja tuotosten arviointia. Vain tätä kautta voi oppimisesta tulla tuloksellista ja omakohtaista eikä vain opettajan ennalta asettelemaa. Osallistuminen, suunnittelu ja arviointi tekee oppimisesta vasta todella yksilöllistä ja itselle läheistä. Oman edistymisen seuranta näyttää sen suunnan ja antaa ajattelemisen aihetta oman työn kehittämiseen.

Itsearviointi auttaa lasta kehittymään vastuuntunnossaan oman oppimisensa suhteen. Se rohkaisee oppilasta pohtimaan omaa kasvuaan ja oppimistaan ja auttaa tiedostamaan missä hän on nyt ja mihin tulisi tavoitella. Itsearviointi on vaativaa ja sitä on harjoiteltava vähitellen ala-asteen alkuluokista lähtien. Vanhempien ja opettajien väliset keskustelut ovat tärkeitä, mutta myös oppilaiden mukaanotto keskustelutilanteisiin on olennainen tekijä. Yleensä opettajat ovat kokeneet mielekkäämpinä neuvottelut vanhempien kuin oppilaiden kanssa. (Goodlad & Anderson 1987, 123; Anderson & Pavan 1993, 159-163.) Katajalla yhteisiä keskusteluja jo käydään jonkin verran, joskin niiden kehittely vaatii vielä voimavaroja ja aikaa.

Yhteinen keskustelu oppilaan, opettajan ja vanhempien kanssa tuo arviointiin syvyyttä ja erilaisia näkökulmia (Anderson & Pavan 1993, 159-163). Oppilas saattaa tuoda myös esille omia havaintojaan ja kokemuksiaan, mistä aikuiset eivät ehkä ole ollenkaan tietoisia. Vanhemmat puolestaan tuovat arviointikeskusteluun kodin näkökulmaa.

> "Kokeilu on jäänyt jotenkin vieraaksi -kuulee aina vain, että olemme mukana. Ei kyllä kukaan konkreettisesti ole mukaan pyytänyt. Meissä vanhemmissakin on alan asiantuntijoita ja eikö kokeilullekin olisi hyvä,

> jos siinä olisi suunnittelemassa, toteuttamassa (?) ja arvioimassa myös lapsia (?) ja vanhempia." (K 33)

Arviointiin pitää päästä mukaan kaikkien asianosaisten eikä se saa olla vain ulkopuolisten tekemää. Oppimisen tutkimus viittaa siihen, että oppimiseen sitoutuminen on sitä vankempaa, mitä enemmän itse saa vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen. Ihan samoin opettajat ja oppilaat sitoutuvat laadukkaaseen arviointiin sitä paremmin, mitä enemmän he kokevat voivansa vaikuttaa sen sisältöön, muotoon ja käyttötapoihin. Koska oppiminen ja toiminta ovat sosiaalisia, arvioinninkin pitäisi ottaa tämä huomioon ja kehittää uusia ratkaisuja, jotka sopivassa määrin sallivat erimuotoisen ja -asteisen yhteistoiminnan.

Katajan opettajien keskuudessa on alettu kokea ongelmalliseksi perinteinen arviointi. Koululla on herännyt kiinnostus portfolio-arviointia kohtaan. Yksi opettajista on suunnittelemassa tällaista salkkuarviointia oppilailleen. Kyseinen arviointimuoto on varmasti hyvä arvioinnin ja yhteisten keskustelujen pohja. Se on suuri askel pois perinteisestä kouluopetuksesta, jossa vain opettaja arvioi (arvostelee) oppilaan suoritusta. Kootessaan omia tekemisiään ja pohtiessaan niiden vahvuuksia ja kehittämisen paikkoja, saa lapsi arvokasta tietoa itsestään. Itsearvioinnin pohjalta tehdään suunnitelmia tulevaisuutta varten ja motivoidutaan paremmin myös opiskeluun.

Linnakylä (1994, 30-32) painottaa sitä, että konstruktivistinen oppimisnäkemys painottaa oppilaan omaa, aktiivista ja vastuullista toimintaa ja opettajan roolin muuttumista ohjaajaksi ja kannustajaksi. Tällöin arviointikaan ei voi perustua ulkoapäin annettujen normien varaan. Opetussuunnitelman korostaessa joustavia, yksilöllisyyttä vahvistavia oppimisympäristöjä ja sosiaalisuutta, eivät voi myöskään korostua yksilösuoritukset kokeissa ja yksilöiden välinen kilpailu, joita arvostellaan ulkopuolisen asettamin kriiterein.

Arvioinnin ei tule olla määrällistä ja kilpailua tukevaa, vaan laadullista, kannustavaa, jatkuvaa ja yhteistyössä tapahtuvaa. (Anderson & Pavan 1993, 84-89). Perinteisen arvioinnin herättämä ristiriita aiheuttaa pohdintaa Katajan opettajienkin keskuudessa.

> "Yleensähän kun todistus annetaan, niin se annetaan siitä että mitenkä on oppinu. Esimerkiks kuus, joka tarkottaa paljolti sitä, että etpä oo paljo mittään oppinu. Minä oon niinku sitä mieltä, että täällä koulussa ollaan sitä varten, että asioita opitaan, niin että minä aattelin sitä kaavaketta, että siihen merkitään aina se asia, jonka on oppinu, toisin sanoen että se on opittu asia, sitä ei oo opittu kuutosen eestä tai seiskan eestä... vaan se on opittu, sen ymmärtää sen asian ja sitte mennään etteenpäin. Periaatteessa ois hirveen hyvästi oppineita oppilaita sitte kun ne lähtee täältä. Tää joustavuus on just sitä, että kun sehän on ollu näin, että kun joku asia on opetettu, esim. matematiikassa joku asia opetetaan, sitä lasketaan ne kirjan sivut ja sitte pietään kokkeet ja katotaan; jotkut on oppinu ja jotkut ei, mutta sitte ei voi mittään; sää et oo oppinu... jatketaan etteenpäin. Nyt ne voi sitte laskea niin kauan, että ne oppii ja sitte panevat rastin ruutuun." (H 1)

Oppilaat pääsevät jo pienimuotoisesti osallistumaan tavoitteiden asetteluunsa ja niiden arviointiin. Vaikka Katajan oppilaat eivät ole vielä asettamassa itselleen tavoitteita eivätkä suunnittelemassa systemaattisesti omaa etenemistään, pääsevät he osallistumaan yhteisiin

arviointikeskusteluihin, joissa katsotaan mitä tavoitteita on saavutettu. Arviointilomake, jonka pohjalta käydään vanhempien, opettajan ja oppilaan välinen keskustelu on tukemassa oppilaan itsearvioinnin kehittymistä. Tavoiteruudun saa värittää mikäli osaa ja hallitsee kyseisen toiminnan.

> "Sillon esimerkiksi kun meiän äitiki kävi juttelemassa mun koulunkäynnistä...Siinä kysyttiin siinä paperisa kaikkia että osaan syödä haarukalla ja veitsellä, piti värittää eri värillä ja sittekö siinä kysyttiin että olenko hyvä matikassa, niin mää väritin vaan puoli ruutua, ko mää oon aika hyvä...mutta mää en oo vielä kertolaskuissa." (O 1)

Arviointi ei kuitenkaan saa olla vain pelkkien tavoiteruutujen värittelyä, vaan sitä olisi kehiteltävä, niin että oppilas kokee sen mielekkääksi ja omakohtaiseksi. Vain ihan muutama haastattelemistani oppilaista muisti edes koko tavoitelapun olemassaolon.

Vanhempia on otettu mukaan keskusteluihin. Vanhemmat ovat kokeneet ne suuressa määrin miellyttävinä. Yhteisessä keskustelussa eräät vanhemmat kokivat hyvin kivana sen, kun opettaja ensin haastatteli oppilasta "Missä olet hyvä? Missä tarvitset apua?" jne. Vanhemmat olivat mukana ja he kokivat kiinnostavana ja valaisevana kuulla, kun lapsi kertoi itsestään.

> "Vanhempien pitää tietää mitä tehdään. Tää arviointi on semmonen, mitä mää haluaisin nyt kehittää seuraavaksi, niin niin siinä vanhempien pitäs paljo enemmän ottaa vastuuta ja huomata, että ei se oo sitä, että minä sanon minkälainen heiän lapsi on ja ne nöyränä kuuntelee, vaan se on niinkö meiän porukan tehtävä niinkö nostaa sitä lasta ja näyttää missä se on hyvä. Musta siinä vanhemmat on kyllä avainasemassa." (H 3)

Amerikkalaistutkimusten mukaan luokattomassa opetuksessa olleiden lasten itsetunto on parempi kuin perinteisessä luokkajakoisessa opetuksessa olleiden lasten. Tämä johtuu muun muassa arvioinnin laadusta, sillä luokkajakoisessa opetuksessa vertaillaan oppilaita ns. standardeihin ja tämä aiheuttaa kilpailua oppilaiden kesken. Luokattoman opetuksen arviointi puolestaan auttaa lasta kilpailemaan itsensä ja omien saavutustensa kanssa, sillä arviointia suoritetaan yksilön tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Siinä verrataan oppilaan suorituksia hänen omiin kykyihinsä ja tavoitteisiinsa eikä luokkakavereiden suorituksiin tai koulun tavoitteisiin (Goodlad & Andersson 1963, 50-60). Tämän ajatuksen ovat myös Katajan oppilaat sisäistäneet, sillä he korostivat oman etenemisen tärkeyttä, vaikka myönsivätkin, että joskus tulee vertailtua kuka on pisimmällä.

> "Tämmönen tavoitepohjainen arviointi on myöskin tämän kokeilun myötä jonkun verran lisääntyny, että ainakin pyritään kattoon sen oppilaan tavoitteista lähtien, että mitä. Mitä pitäs tänä vuonna saavuttaa ja kuinka hyvin on niitä saavuttanu ja yritettään niitä niinkö arvioida. Mutta kyllä siinä varmasti jokaisella opettajalla tulee jonkunlaista vaakasuoraa vertailua toisiin ja tasoihin, vaikka pitäs lähtä lapsen ittestä vaan. Itsearvioinnin lisäämiseen ja oppilasporukan itsearviointiin; miten työskentely eteni niin siinä on ihan tämmöstä kehittämistä. Ja opettaja itsessään työtä tehessään ja sen jälkeen ja sen aikana niin paljo arvioi että miten mää sain tämän näin menemään ja oisko pitäny tehä eri lailla,

vaikka sitä ei niin välttämättä kirjaa ylös, mutta sitä päässään näitä pohtii näitä asioita." (H 2)

Kun muutoin otetaan huomioon yksilöiden erilaisuus, ei arviointikaan voi perustua tiukkoihin yhtenäisiin tuloskriteereihin, jolloin vaadittaisiin samanlaisia tuloksia samanlaisin mittarein (Linnakylä 1994, 32). Kun opetuskokeilussa korostetaan yksilöllistä opiskeluprosessia, on hyväksyttävä myös se, että tulokset ovat laadullisesti erilaisia.

Mitä pidemmälle luokattomuutta on kehitelty, sitä vaikeammaksi opettajat ovat kokeneet perinteisen numeroarvioinnin käytön. Useissa luokattomuutta toteuttavissa kokeilukouluissa arviointiin osallistuvat opettajat, oppilaat ja vanhemmat, jolloin arvioidaan yhdessä oppilaan omaa työskentelyä, koko koulun työskentelyä, tavoitteiden saavuttamista ja myös opettajan työtä. Numeroarviointi annetaan vain keskeisistä välineaineista eli äidinkielestä ja matematiikasta. "Numerotodistukset" olivat muuttuneet kaikissa luokattomissa kehittelyhankkeissa itsearviointilomakkeiksi, opintokirjoiksi, joihin myös vanhemmat osallistuvat merkitsemällä havaintojaan. Kun perinteinen kouluarviointi on korostanut vain tiedollisia suorituksia, tulee nyt arvioitaviksi alueiksi myös sosiaalisuutta, omia työskentelytaitoja ja -asenteita sekä omaa oppimista koskevia alueita. Ns. salkkuarviointi auttaa yksittäistä opettajaa ja antaa luotettavaa tietoa lapsen edistymisestä ja kehityksestä myös koulun ulkopuolelle mikäli lapsi vaihtaa koulua. (Luukkonen & Pekki 1996, 112-113.)

Yleisesti vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen arvioinnin tehtävänä on kannustaminen, tukeminen ja oman tulevaisuuden suunnittelu oman etenemisen pohjalta. Myös Katajan oppilaiden vanhemmat odottavat arvioinnin kehittymistä paremmin oppilasta tukevaksi ja kannustavaksi.

> "Arviointiinkin voisi tuoda positiivisen sävyn -katselimme opettajan kanssa lapseni matematiikan koetta. Siinä oli n. 20 laskua (ehkä enemmän) -ainut kommentti paperissa oli 6 virhettä, miksei siinä lukenut sen sijaan 14 oikein, jolloin sävy olisi aivan toinen. Virheet oli tietysti punaisella merkattu!" (K 33)

Koko kouluopetuksen kehittämiseksi on opettajan oman työn kriittinen arviointi ja yhteissuunnittelu on tarpeen. Kokeiluun liittyvän arvioinnin kehittämisessä opetushallitus korostaa asenteiden ja ajattelutavan muutosta. Arviointi on nähtävä jatkuvana, monivaiheisena ja vuorovaikutteisena prosessina, jolloin siitä muovautuu koulun kehittämisen väline. Koulun uudistaminen on jatkuva prosessi, ei mikään yksittäinen projekti. (Syrjäläinen 1993, 5.)

Kokeilukoululla pidettävät viikottaiset suunnittelukokoukset ovat osoittaneet tarvetta kehittymiseen. Niihin olisi saatava opetuskokeilun arviointia ja opetuksen analysointia, jotta opetus voisi kehittyä yhteisten pohdintojen kautta.

> "Joskus ne on hyviä...Sillon ne on hyviä, kun...- Mää en tiiä, mää sitä joskus kysynki aina, että oonko mää liian kriittinen, että mää jotenki semmosta tsemppiä kaipaan. Tietenki se on minusta itestäki kiinni, että voinhan mää itekki tsempata tässä. Mutta sillonku kun meillä niinku johonki ongelmaan pureudutaan tai jotenkin saahaan eteenpäin tätä

asiaa. Kun me ollaan asiassa, että joskus on vähä väljähtänyt tunnelma - tai ei tunnelma oo oikia sana, ihan mukavaahan sielä on olla, mutta siis että tiukemmin ollaan asiassa, niin sillon se mun mielestä ajaa asiansa. Mun mielestä sielä pitäs käsitellä tuota... oikeestaan en mää oo niin hirveen tarkkaan ees miettiny että mitä se on. Mutta kerran me otettiin silläki tavalla, että kaikki sano mikä menee hyvin, mikä menee huonosti. Mutta se oli vaan se yks, se oli liian lyhyt aika. Meillä ois ehkä niistä aiheista mikä menee huonosti - tietysti mikä menee hyvinki, mutta jos nyt kehittymistarpeista. Niistä vois yhestä olla aina yks palaveri, niin niistä ois koko talveksi riittäny. Ja tietenki täytyyhän meiän niinkö nää käytännöt tehä, että mikä on ens viikon pääaihe ja onko vaihot ja näin, mutta siinä menee 5-10 minuuttia kun se sovitaan." (H 4)

"Se on semmonen asia jota mää oon miettiny ihan oikiasti sitä, että mikä sen palaverin sisältö pitäs olla. Mun mielestä sillon alkuun meillä oli hyvin paljon tietysti, kun tämä asia oli uus, niin kehiteltiin tätä systeemiä...siis tätä kokonaisuutta ja miten se toimii. Mun mielestä sen palaverin pitäs olla sitä. Jus kun mää aattelen ketä tahansa opettajaa joka suunnittelee työnsä, niinku meiänkin koulussa on viidennen luokan opettajia niin ne pitää *hirviän* pitkiä palavereja. Niin jollakin tavalla koen vääräksi sen, ehkä että me istutaan palaverissa, määkin oon siinä mukana vaikka siinä hyvin vähän on kolmosluokkalaisille on asiaa- meille maksetaan siitä. Erikseen. Ja kuitenkin se on sitä, että suunnitellaan että meetkö sää pitämään musiikkiliikuntatunnin ja otetaanko me mikä aihe. Mun mielestä sen ei pitäs olla sitä suunnittelua, vaan sen pitäs olla tämän kokeilun kehittämistä... Sen suunnittelunhan joutuu jokainen opettaja tekemään oli ne ryhmässä tai ei. Ja nämä sopimuksethan pitää tehdä jossakin vaiheessa ja sille pitää olla aika, mutta kyllä se palaveri on muuta varten." (H 1)

6.5.4 Yhteistyö ja tiedotus

Yhteistyön määrä on koulumaailman ikuisuuskysymys. Kun koulu kehittelee lapsen yksilöllisen etenemisen mahdollisuutta opiskelussa, korostuu entisestään kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Yhteistyössä on aina kehittämisen paikkaa, mutta erityisesti eri ammattitahojen toiminta sekä yhteistyö kotien kanssa, tiedotus ja vanhempien ajan tasalla pitäminen nousee merkittäväksi, kun kyseessä on uuden opetusmuodon kehittely. Eri tahoilta saatu palaute ja tätä kautta jatkuva muutosvalmiudessa oleminen mahdollistaa sen, ettei jäädä sellaisiin opetuksen muotoihin, jotka eivät ole tavoitteiden kannalta järkeviä.

"Minusta opettajat pitävät liian vähän yhteyttä kotiin -lapseni antoi tässä päivänä eräänä ison nipun kohtalaisen kehnosti menneitä kokeita käteeni. Olisin ollut iloisempi, jos opettaja olisi ollut yhteydessä kotiin aikaisemmin, että olisimme kotona havahtuneet tukemaan lasta enemmän koulunkäynnissä. Jos lapsi ei kerro ja koulusta ei oteta yhteyttä me vanhemmat kuvittelemme kaiken olevan hyvin!!" (K 33)

Lapsen kannalta on todella tärkeää, että koti ja koulu pitävät yhteyttä, sillä tällöin lapsi tietää, että hänelle merkittävät ihmiset toimivat yhteistyössä. Toimiva yhteistyö perustuu kauttaltaan tietoon: koulu tietää mihin kotikasvatuksella pyritään ja koti tietää mitä koulussa tehdään. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 21).

> "Vanhemmilta me ei oo niinkö... ei muistaakseni oo kysytty ainakaan kirjallisesti näitä...mutta en mää ihan varma siittä ensimmäisestä vuodesta oo kyllä. Mutta mitä vanhemmilta tulee palautetta, niin ei ainakaan niinku oo lisää toivomuksia tullu." (H 4)

Vanhempien mielipiteitä olisi tärkeää kysyä. Hiljaa oleminen ei ole aina merkki siitä, että kaikkeen ollaan tyytyväisiä ja hyväksytään asiat. Vanhempia olisi rohkaistava ottamaan kantaa opetukseen ja sanomaan ääneen omia mietteitään, sillä heiltä on mahdollista saada palautetta, mitä ei itse opettajana tule ehkä ajatelleeksikaan. Olisi huomioitava se, että vanhemmilla on myös paljon sanottavaa, ihmeteltävää ja kysyttävää, sillä joku saattaa vain sopeutua tilanteeseen, toinen ei halua vaivata opettajaa, kolmas odottaa opettajan välittämää tietoa ajatellen opettajan tietävän mikä on lapselle parasta ja neljäs ei usko voivansa vaikuttaa opetukseen.

> "Kun opetusjärjestely on näinkin uusi olisi syytä pitää vanhempainiltoja useammin esim. jonkun tietyn luokan kakkosten vanhemmat eli pienimuotoisempia vanhempainiltoja." (K 6)

> "Tietoa (tai ymmärrystä?) aika vähän. Olisikohan jokin kirjallinen selostus helpompi tajuta, tai ehkä vanhempien ei kannata kaikkea tietääkään etukäteen, lapsille asiat tuntuvat selviltä." (K 2)

> "Enempi olisi saanut tulla kotiin tietoa. En koe helpoksi soitella opettajalle kotiin saadakseni tietoa koulusta." (K 25)

> "Enemmän vanhempainiltoja tai pieniä juttutuokioita opettajan kanssa. Ei vain tahdo viitsiä häiritä opettajia, kun tietää, että oppilaita on paljon ja aika on rajallista!" (K 21)

Osa vanhemmista kokee mahdollisuutensa vaikuttaa koulun opetukseen minimaalisina. Tämä on asia, johon olisi tarpeen kiinnittää huomiota, sillä onhan yhteistyö hyvin olennainen osa koulutyötä.

> "Omilla mielipiteillä ei mielestäni ole mitään merkitystä kokeiluun. Kokeilu tuli vanhemmille yllätyksenä ja aiheutti paljon kysymyksiä sekä hämmennystä. Tietoa kokeilusta vanhemmat saivat kohtalaisesti, mutta vasta sitten kun se oli jo alkanut..." (K 36)

Yleensäkin uutta kehiteltäessä tulee vastaan mietityttäviä asioita. Ratkaistakseen ongelmallisia kohtia opettajien tulee kohdata toisia opettajia, vanhempia ja hallintomiehiä. Vaikeuksista selviämiseksi tulee olla halua työskennellä yhdessä tiiminä oppilaiden hyväksi. Lisäksi tarvitaan paljon tutkimusta analysoimaan luokatonta ala-astetta. Tunnistaakseen ongelma-alueet ja vahvuudet opettajat tarvitsevat tietoa ja yhteistyötä. (Addington & Hinton 1993, 14.)

Vanhemmilla on tietoa, kokemusta ja vaihtoehtoja pohdittavaksi yhteiseksi hyväksi. Heidän äänensä on vain otettava todesta ja saatettava kuuluville. Jotkut vanhemmista jopa vaativat heidän kuulemistaan.

> "Vanhempien asiantuntemusta vielä lisää käyttöön" (K 21)

Yhteistyön ja tiedottamisen liian vähäiseksi kokevien vanhempien ohella löytyy myös kotiväkeä, joiden mielestä kouluasioista välittyy riittävästi tietoa. Kun tutkimuslomakkeessani annoin vanhemmille mahdollisuuden tuoda esille vielä omia kannanottojaan koulumaailmasta, olivat ne yksinomaan positiivisia ja opetukseen rohkaisevia. Vanhempien koulun väelle antamassa erityispalautteessa huokuu päällimmäisenä tyytyväisyys ja koulun kehittämistä kannustetaan jatkamaan.

> "Tahtoisin kiittää heitä (opettajia) heidän jaksamisestaan. Opettajan työ on raskasta ja oppilaita paljon ja ah, niin kovin monenlaista. Sekä kiitos myös muulle hankilökunnalle, jotka jaksavat siivota, laittaa ruokaa ja huolehtia paikkojen kunnosta." (K 1)

> "Katajan koulu on paikka, johon voi turvallisin mielin laittaa lapsensa." (K 22)

> "Katajalla on mukavat opettajat ja muu henkilökunta -ei kai sinne muuten lapsi niin mielellään lähtisi." (K 15)

> "Päällimmäisenä tunne, että Katajalla on hyvä henki ja lapsensa voi turvallisin mielin lähettää kouluun." (K 52)

Opettajat saavat osakseen kannustusta kokeilua kohtaan. Kokeilua kehotetaan jatkamaan.

> "Olen iloinen, että kokeilu toteutuu täällä meillä! Jaksamista opettajille! Koulu on oikealla tiellä opetuksessa ja innostaa vanhempiakin mukaan. Pitäkää sama linja ja säilyttäkää inhimillisyytenne ja turvallisuutenne." (K 39)

> "Toivottavasti opettajien aktiivisuus ja innokkuus opetuksen kehittämiseen ei lopu." (K 6)

6.5.5 Koko koulu luokattomaksi?

Miettinen (1990, 11, 199-200) on todennut, että pedagogisten käytäntöjen muuttaminen on vaikeaa, sillä perinteinen luokkahuoneopetuksen malli on syvälle juurtunut toimintatapa eikä opettajakeskeisyys-asenne häviä hetkessä. Vallitseva käytäntö ja siihen liittyvä kouluoppiminen on tulosta kouluinstituution eristymisestä yhteiskunnan muusta toiminnasta ja työstä. Nyt onkin koulun muututtava muun yhteisön mukana.

Katajan koulun opettajat ovat innokkaasti kehittämässä kouluaan kohden yhä suurempaa joustavuutta. On lähdetty sellaiselle kehittämisen polulle, josta ei haluta palata "tien mutkaisuudesta ja mäkisyydestäkään" huolimatta. (ks. Syrjäläinen 1994, 100.)

> "No ihan sillä lailla, että ehottomasti haluais ainakin sitä, että tämä jatkuis tämä asia ja sitte että päästäis tästä kakkosluokasta etteenpäin. Se ois kaikista ihanin asia ku saatas koko koulu jollakin tavalla mukkaan siihen se hyväksymään se, saatas sellanen systeemi joka tuntus kaikista hyvältä. Ja ehkä nyt tämä tämmönen kokeilu, kun se on jo kolmatta vuotta, niin se pitäs niinku hirviän perusteellisen keskustelun kansa keskustella että onko tämä nyt sitä ja onko tää kehittyny. Ei vaan sais jääjä nyt taas siihen, että nyt tehään taas tätä 20 vuotta ja sitte ruvetaan miettimään, että sitte humpsautetaan taas johonkin, vaan että se niinkö sujuvasti kehittyis." (H 1)

> "...Mulla ainakin ois sellanen halu, että tää ei pysähtys tähän. Kun on näin hyvät tilat ja materiaalia saatu ja tämmöstä, että ... ja ennen kaikkea lapset on saanu enemmän ihmisiä työhönsä avuksi, kun on ollu näitä puolen vuoden ja 10 kuukauden harjoittelijoita ja opiskelijoita sosiaalialan oppilaitoksesta ja teitä kaikkia opiskelijoita on ollu apuna. Mulla on ainakin sellanen tunne, että toivottavasti lapset saa enemmän tältä opetukselta, toivottavasti, jos mää oisin yksin opettamassa ja auttamassa. Uskosin, että lapset siihen tottuu ja hyötyvät." (H 2)

Tulevaisuuden visio olisi opetus, jossa yhä enemmän voidaan ottaa huomioon oppilaan yksilöllisyys opiskelussa. Jotta jyrkät luokkaerot saataisiin hälvenemään olisi haavena saada koko opettajakunta mukaan tiimityöhön sekä luotava hyvä organisaation ilmapiiri innostamalla edelleen muutkin kehittämään koulua. Tämän myötä saadaan paljon myös itselle. Ei ole halua palata enää entiseen, vaan halutaan aktiivisesti kehittää koko koulua samaan suuntaan.

> "Nyt on tää alkuopetus tällä hetkellä... ja toivottavasti joustavuus jatkuis kolmoselle ja eteenpäin ja myös isompien oppilaiden kohdalle tulis näitä tasojuttuja ja muita ja ilman muuta mahtava juttu tää ois, kun läpi koulun menis tää." (H 2)

> "... mutta tuota tää on ikuisuuskysymys. Että en mää usko, että koko koulua tullaan koskaan saamaan, en kyllä usko -tai ehkä vähitellen opettajien uudistuessa. Mutta ei minusta... saahan ne eritasosia olla, voi olla ihan hyvin luokat näin isommilla miten onki, ei sekkään välttämättä haittaa, mutta antas tämän viuhkan kuitenki kasvaa, sillä ei niitä kuitenkaan montaa oo jotka on semmosia poikkeuksia, mutta että ne sais vaikka ens vuonna tehä niin, että mää joskus saisin Viljamin kolmosen tunnille. Ois sillai vapaampi, niin kyllä se musta ois niinkö tavoitteena. Mutta ei tarvi mitään suuria mullistuksia, ei tarvi laittaa täysin, että luokat otetaan pois ja näin, eihän se niinkö, että vaikka oiski kolmannella luokalla, niin eihän se rajota mittään. Mutta se on semmonen kyllä, joka

tulee olemaan pitkällinen työ, että kaikki opettajat ei siedä ees ajatusta, että esim. matikkaa vois tehä noin vapaasti..." (H 3)

Verrattuna mielipidekyselyyn, joka on suoritettu 1990 Jyväskylässä, poikkeaa Katajan vanhempien mielipiteet myönteisesti luokattomaan opetukseen suhtautumisessaan. Jyväskylän kyselyn 181 henkilöstä ajatusta 6-8 -vuotiaiden luokattomasta opetuksesta pidettiin outona vaihtoehtona, vain 29% vastaajista oli sen kannalla. (Pulkkinen 1991.)

Katajan oppilaiden vanhempien mielipide koko ala-asteen siirtymisestä jossain vaiheessa luokattomaksi jakautuu täysin kahtia. Vanhemmista 37,5 % on ehdottomasti luokattoman koulun kannalla, 37,5% kannattaa perinteistä luokallista koulua ja loput esittävät molemmansuuntaisia pohdintoja eivätkä näin ollen ole vielä varmoja kannastaan.

"Tavoite johon tulisi kaikkialla pyrkiä. Esim. suomalainen aikuiskoulutus on muotoutunut niin, että luokattomuus jo ala-asteelta olisi hyvä. Ylä- ja ala-asteet on saatava mukaan, lukiot ovat jo vauhdissa. Ammatillinen koulutus niin nuoriso- kuin aikuiskoulutuksessa lähtee yhä enemmän noista lähtökohdista..."(K 21)

"Kiitoksia. Tavoitelkaa koko ala-asteen opetus tähän. Kehittäkää niin, että nämä kokeilussa mukana olleet voivat säilyttää mielenkiinnon, luottamuksen ja ovat motivoituneet omaksumaan sen tiedon ja taidon mikä on ala-asteiden opetuksen tavoitteissa."
(K 21)

Eräs vanhempi on jopa ihastunut opetukseen niin täysin, että haluaisi itsekin palata takaisin koulun penkille.

"Yrittäkää saada nykyinen kokeilu vakinaiseksi käytännöksi ja kehittäkää sitä edelleen...Koulu on muuttunut niin erilaiseksi kuin 60-luvulla, että haluaisi itsekin käydä sen uudelleen."
(K 12)

Ajatus luokattomasta ala-asteen opetuksesta herättää vanhemmat hyvin syvällisiin pohdintoihin. Asia on selvästi kiinnostava ja eri näkökulmia mietitään.

"Tällainen ajatus (luokaton) pitää sisällään suuria mahdollisuuksia ja myös suuria vaaroja. Lapsen pitää kyllä saada olla lapsi. Vaarana saattaa olla, että lasta piiskataan opintiellä eteenpäin liian kovalla vauhdilla ja se ei ole hyväksi, niitä haasteita tulee kyllä vastaan aikanaan. Jos eteneminen tapahtuu lapsen ehdoilla niin mikä ettei." (K 35)

Koko koulun luokattomuudessa vanhemmat näkevät myös vaikeuksia, joihin on vaikutettava. Vanhempien reaktiot ovat yleensäkin hyvin hedelmällisiä. Kritiikki ei ole asenteellista perusvastustusta, vaan he pohtivat erilaisia vaihtoehtoja.

"Hyvä idea -kunhan oppilaan ohjaukseen kiinnitetään tarpeeksi huomiota ja opetusryhmät pidetään riittävän pieninä." (K 33)

"Voisi olla hyväkin idea, mutta tuo tullessaan varmasti myös ongelmia. Lahjakkaille lapsille koulunkäynti tulisi haasteellisemmaksi, mutta vaarana on liiankin nopea eteneminen, jolloin lapsi ei sosiaalisilta ominaisuuksiltaan ole välttämättä riittävän kehittynyt siirtyäkseen ylemmälle kouluasteelle (ts. liian nuori yläasteelle, lukioon jne.) Lisäksi vanhemmat voivat painostaa lapsen kilpailuun siitä kuka on nuorimpana läpäissyt ala-asteen." (K 12)

Perinteisen opetuksen parhaaksi kokevat ottavat myös hyvin selvästi kantaa luokattomaan opetukseen.

"Ei ihmeessä!!!" (K 19)

"Olen tyytymätön siihen, että edetään omaa tahtia. Tulee liikaa kotitehtäviä. Kannatan perinteistä opetusta, omaa luokkaa, tuttua ja turvallista, yhtä ja ainutta omaa opettajaa, samanikäisiä samassa luokassa." (K 24)

On erittäin hyvä, että vanhemmat pysyvät myös kriittisinä eivätkä ota kaikkea vastaan pohtimatta niiden merkitystä. Yhdessä käytävän keskustelun kautta voidaan kehittää opetusta aina vain laadukkaammaksi eikä sopeuduta kaikkeen sokeana. Vanhempien valveutunutta asennetta osoittaa mm. kommentti kokonaan luokattomasta ala-asteesta "Ajatusta en purematta niele." Kyselyn kannanotoissa tuleekin hyvin vankasti esille se, että vanhemmat pohtivat mielessään opetuksen vaikutuksia.

"Sitä olen miettinyt miten oman kiinteän lapsiryhmän puuttuminen ja opettajien vaihtuminen vaikuttaa lapsiin?!!!" (K 33)

Katajan vanhemmista suurin osa haluaa kokeilun jatkuvan ja sen toivotaan vakiintuvan ainakin pysyväksi alkuopetuksen muodoksi, vaikka koko ala-asteen käymiseen joustavassa tahdissa suhtaudutaan varauksellisesti.

Tutkimukset, jotka on julkaistu Amerikassa vuosien 1968-1990 välillä pitävät useimmiten parempana luokatonta opetusta kun ajatellaan akateemista saavutustasoa ja henkistä terveyttä. Luokattoman opetuksen saaneista 58% on tiedolliselta oppimiskyvyltään parempi, 33%:illa suorituskyky on sama ja 9%:illa huonompi kuin perinteisen luokallisen opetuksen oppilailla. Henkisen terveyden ja kouluasenteiden mukaan tutkittuna vastaavat luvut ovat 52%, 43% ja 5%. Mitä kauemmin oppilaat ovat luokattomassa opetuksessa olleet, sitä enemmän heidän saavutustasonsa on noussut. Kyseisestä opetuksesta hyötyivät kaikki, sillä myös poikien, mustien, alisuoriutujien ja alemman sosiaaliekonomisen tason omaavien oppilaiden suorituskyky parani ja he tunsivat enemmän positiivisia asenteita itseään ja kouluaan kohtaan. (Anderson & Pavan 1993, 43-53.)

Ketä ovat sitten nämä 5-9%:iin lukeutuvat oppilaat, joiden suorituskyky on huonompi, henkinen terveys heikompi sekä asenteet koulua kohtaan huonommat kuin luokkajakoisen opetuksen oppilailla? Sitä ei tutkimus tuo julki. Päättelyn varaan jää, löytyykö yhteyksiä siihen ryhmään, joka löytyi oman tutkimukseni kohderyhmästä. Nämä "herkemmät" oppilaat, jotka kokevat muuttuvat tilanteet ja vaihtuvat ihmiset epävakautta, turvattomuutta ja outoa olotilaa tuovina. Onhan varmasti totta, että mikäli lapsi kokee olonsa epämukavaksi, ei hän myöskään pysty ottamaan vastaan ja etsimään informaatiota tiedollisella puolella.

Näiden epämiellyttäviä tuntemuksia tasoryhmittelystä saavien oppilaiden kokemukset on otettava todesta. Affektiivinen puoli on otettava huomioon, sillä kun lapsella on hyvä olo, myös oppiminen helpottuu. Seurantatutkimus muutaman erilaisen oppilaan etenemisestä ja opiskelusta yksilölliseen tahtiin olisi mielenkiintoinen tutkimus. Oppilaiden syvähaastattelut toisivat tärkeää tietoa opetuksen kehittämiseksi.

7 POHDINTA

Katajan ala-asteella on opetusta pyritty kehittämään oppilaan vuosiluokkiin sitomattoman järjestelmän suuntaan. Ratkaisu ei ole ainut mahdollinen, mutta ainakin kyseisellä koululla osin toimivaksi osoittautunut. Kehittämiskokeilu on tämän yksittäisen koulun kehittämistä organisaationa ja ammatillisen osaamisen parantamista oppilaiden ja koko yhteisön hyödyksi useiden henkilöiden ja osapuolien yhteistyöhankeena.

Tutkimukseni kautta on selvitetty kokeiluun osallistuvien arkipäivää kyseisessä opetusmuodossa. Kokeilulle asetetut tavoitteet ovat suurelta osin toteutuneet ja kokeilukäytännöllä näyttäisi olevan tulevaisuutta. Tutkimus on antanut tietoa siitä, mitkä ovat opetuskokeilun vahvuudet ja kehittämispaikat. Tapaustutkimuksen kautta on myös etsitty mahdollisia vaihtoehtoja kokeilun eteenpäin viemiseksi.

Tärkeimmiksi tutkimustuloksiksi nousivat koululaisten yhteistoiminnan lisääntyminen yli luokkarajojen, oppilaan yksilöllisen etenemisen mahdollistaminen muutamissa alkuopetuksen oppiaineissa, päivähoidon ja koulun rajan madaltuminen sekä opettajien välisen yhteistyön lisääntyminen. Oppilaiden kannalta merkittävintä on se, että kukin saa oman kehitysvaiheensa mukaista opetusta. Oppilaan omien edellytysten mukainen eteneminen on tehty mahdolliseksi säilyttämällä opetuksen joustavuus. Kokeilun aikuisille opetus on tuonut mukanaan eri ammattiryhmien ammatillisten tietojen ja taitojen hyödyntämisen sekä tiimityön edut.

Koulun opetuksessa korostuu lapsen yksilöllisyyden hyväksyminen, sosiaalisten taitojen kehittäminen, opiskelun joustavuus, aikuisten ja lasten innostuneisuus sekä työmotivaation kohoaminen. Leikin varjolla ja koulun vähittäisen tutuksi tulemisen kautta on tasoitettu lapsen siirtymistä koulumaailmaan. Siirtyminen kasvatusinstituutiosta toiseen ei ole enää raju hyppäys, vaan normaali, sujuva siirtyminen. Esi-ja alkuopetuksen yhdistymisen kautta on poistunut ongelma, josta on käyty keskustelua lähivuosina. Enää ei tarvitse kiistellä koulun aloittamisesta ikäkysymyksenä, sillä lapsi pääsee siirtymään päivähoidosta jousta-

vasti koulun puolelle. Samoin opetuksen päällekkäisyydet voidaan poistaa, kun näiden kahden eri hallintokunnan välillä tehdään yhteistyötä. Alkuopetuksessa on pystytty vähentämään kiireen tuntua, sillä lapselle annetaan rauhaa kehittyä ja aikaa oppia.

Tutkimukseni paljasti kokeilussa myös ei-toivottuja asioita. Nämä piirteet, joita ei tavoiteltu, ovat kuitenkin myös arvokasta palautetta opetuksen kehittämiseksi edelleen. Ristiriitoja herättävinä kokeilussa koetaan oppilaiden jakaminen tasoryhmiin, usean opettajan opettaminen alkuopetuksessa sekä esikoululaisten osallistuminen oppitunneille. Kyseisen opetusmuodon vaikeuksiksi nousi yksittäisen oppilaan oppimisen seuraaminen, kun opettamassa on monta opettajaa. Ongelmallisiksi koettiin myös jatkuvasti vaihtuvat ryhmät sekä suuri oppilasmäärä, joka heikentää oppilaantuntemusta. Osa oppilaista kokee vaihtuvat ryhmät ja useat opettajat epämiellyttävänä tuttua ja turvallista opiskelua kaivaten.

Miettimisen arvoisena asiana nousi esille: Miksi ryhmitellä oppilaita taas uudelleen keinotekoisesti ryhmiin? Kun nyt ollaan pääsemässä irti iän mukaan luokittelusta alkuopetuksessa, onko syytä ryhmitellä sitten oppimistason mukaan? Eikö olisi merkittävämpää sallia lasten yksilöllisyys ja ottaa oppilaiden erilaisuus käyttöön heterogeenisissa ryhmissä?

Kysymykseen olisiko lapselle turvallisempaa pysyvä pienryhmä, antaisi työskentelymenetelmien pohtiminen oman vaihtoehtonsa. Yhteistoiminnallinen oppiminen omissa pysyvissä kotiryhmissä olisi varteenotettava mahdollisuus, joka toisi oppilaille myös pysyvyyttä ja turvallisuutta hyödyntäen kuitenkin sen sosiaalisuuden kehittämistavoitteen mikä kokeilukoulussa on nostettu esille. Kun eri-ikäisiä lapsia on haluttu tuoda yhteen, olisi tämä hyödynnettävä myös oppimisessa, ettei se olisi vain fyysistä integraatiota ja satunnaista sosiaalista integraatiota. Opetusmenetelmien kautta integroinnista voitaisiin tehdä järjestelmällisempää ja suunnitelmallisempaa. Luokattomaan opetukseen soveltuvia oppimismenetelmiä yhteistoiminnallisen oppimisen lisäksi ovat mm. urakkatyöskentely, tutkiva oppiminen ja teematyöskentely.

Kyseiseen opetukseen soveltuvien menetelmien käyttämisen lisäksi olisi pyrittävä tehostamaan oppimisvaikeuksien ennakointia ja ehkäisyä sekä antamaan jo varhaisessa vaiheessa apua lastentarhanopettajan ja erityisopettajan kautta. Tässä vaiheessa ei ole syytä säästellä, sillä varhaisessa vaiheessa tuloksiin päästäisiin paremmin. Jo nyt koululykkäystä saaneiden lasten tarpeet voidaan huomioida esi- ja alkuopetuksessa, kun lasta ei enää jätetä vain hiekkalaatikon reunalle odottelemaan, vaan pikkuhiljaa totutellaan kouluun ja tutustutaan opetukseen.

Oppilaan oman suunnittelun lisääminen ja arviointimahdollisuuksien antaminen ovat asioita, joille koulun tulisi jatkossa antaa tilaa yhä enemmän. Alkuopetuksessa voidaan pikku hiljaa totutella omien tavoitteiden asettamiseen ja vähittäisen vastuun ottamiseen omasta opiskelustaan, mutta tämän ei olisi syytä pysähtyä sitten tähän. Kun alulle on päästy, tulisi tätä hyödyntää myös ylemmillä luokilla, jolloin tavoite pääsisi todella toteutumaan. Tämä edellyttää tietysti myös muiden kokeilukoulun opettajien sitoutumista ja halua tulla kehittämiskokeiluun mukaan, jolloin voitaisiin nähdä tuloksia pitemmällä aikavälillä.

Kyseisen koulun opetuksen onnistumisen edellytyksiä on opettajien oman työn reflektiivinen arviointi ja sitä kautta tapahtuva oman toiminnan kehittäminen. Taustalla on

dynaaminen oppimiskäsitys ja ajatus opettajan roolin muuttumisesta. Opettajien oma innostuneisuus ja kehittymishalu ovat ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä, sillä ilman yhteistyötä kokeilu ei onnistuisi. Koulun johtajan rooli on erittäin merkittävä koulun muuttamisessa ja kehittämisessä. Oppilaalta puolestaan kokeilu edellyttää mukautumiskykyä ja sopeutumistaitoa vaihtuviin tilanteisiin. Vanhempien panos kokeilun kehittämisessä voisi olla suurempi, sillä innokkuutta asiaan on runsaasti havaittavissa myös kotien puolelta.

Vanhemmat näkevät kokeilussa myönteisiä saavutuksia, mutta myös kehittämisen paikkaa on havaittavissa. Yksinomaan positiivisia asioita tuovana kokeilun kokee 37% kaikista kyselyyn vastanneista. Kyseisestä opetuskokeilusta löytää 49 %:ia sekä myönteistä että kehittämisen paikkaa. Ainoastaan negatiivista palautetta antaa 11% vastanneista vanhemmista. Luokaton peruskoulu tuntuu mielekkäälle kehittämissuunnalle, sillä kielteisimmän palautteen antaneet vanhemmat ovat juuri kokeilun aloitusvaiheen kokeneista perheistä. Kokeilua kehitettäessä eteenpäin myös vanhempien mielipiteet opetusta kohtaan ovat muuttuneet myönteisimmiksi. Vanhempien reaktiot kokonaan luokatonta ala-astetta kohtaan jakaantuivat tasaisesti kahtia; 37,5%:ia vastaajista puolsi luokatonta ala-astetta, 37,5%:ia oli sitä vastaan epäillen sen soveltuvuutta näin pienille oppilaille, mutta esittämällä sen mahdollista onnistumista yläasteella ja lukiossa. Loput vanhemmista esittivät molemman suuntaisia pohdintoja eivätkä olleet vielä varmoja kannastaan.

Kataja osoittaa toiminnallaan olevansa lapsikypsä eikä lapsen tarvitse näin olla "koulukypsä." Lapsi otetaan kouluun sellaisena kuin hän on ja opetus järjestetään oppilaan valmiuksista lähtien. Koulu mukautuu yhä enemmän lapsen edellytyksiin ja tätä edesauttaa se, että alkuopetuksessa tiedetään esikouluvuoden myötä myös lapsen kehityksestä ennen varsinaista koulun aloitusta. Ylivieskan kaupungin esi- ja alkuopetus on mennyt Katajan osalta suuren harppauksen eteenpäin. Kuilua päivähoidon ja koulun väliltä on saatu kavennettua ja näitä yhteistyömahdollisuuksia olisi pyrittävä parantamaan myös muualla. Katajan ala-asteen kautta on saatu uusia tuulia alkukasvatukseen.

Jatkossa tulee pohtia esiopetuksen ja ala-asteen opetuksen integrointimahdollisuuksia laadullisesta näkökulmasta. Tämä olisi yhä enemmän huomioitava myös opettajankoulutuksessa, sillä näiden kahden eri tason hyödyntäminen ja huomioonottaminen on todella vähäistä. Olisi tutkittava erilaisia vaihtoehtoja ja vertailtava niiden mahdollisuuksia. Katajan kokeilu on nyt tarjonnut yhden mallin, jota voidaan kehittää yhä tuloksellisemmaksi. Koulun ja päivähoidon yhteistyö on saatu käynnistettyä onnistuneesti yhdessä toimipisteessä. Tämän pohjalta kunta voi nyt miettiä onko tämä se yhteistyötapa, jolla voitaisiin laajemminkin organisoida esi- ja alkuopetusta ottaen huomioon vallitsevat olosuhteet. Ylivieskassa on tähän mahdollisuuksia, sillä esimerkiksi Toivolan päiväkoti ja Päivärinnan koulu sijaitsevat lähekkäin ja Rahkolan koulu sekä Virtalan ja Toivolan päiväkodit ovat toistensa välittömässä läheisyydessä. Tutkimus on ainakin antanut ideoita ja lähtökohtia opetuksen kehittämiseen. On kuitenkin huomioitava se, että toimiva malli jossain voi osoittautua kelvottomaksi jossain toisessa paikassa ja näin ollen paikalliset olosuhteet, resurssit ja muut asiaan vaikuttavat tekijät on otettava huomioon.

Tulevaisuudessa on vielä paljon tekemistä siinä, että asenteet saadaan muuttumaan yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen puolelle. Paikallisesti; kunta- ja koulukohtaisesti näyttää kehitys kuitenkin olevan ainakin tutkimassani tapauksessa ennakkoluulotonta ja raja-aitoja

ylittävää. On hienoa, että on löytynyt innokkuutta selvittää millainen koulu voisi lisätä oppilaan mahdollisuutta edetä oman kehitystasonsa mukaisesti.

Katajan koulukokeilu valottaa oman toimintansa kautta hyvin merkittävästi näkökulmaa siihen, mihin kouluopetuksella on perinteisesti pyritty ja millä keinoin. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat kirjattuna ylös, mutta niihin pääseminen käytännön koulutyössä on ollut usein "hakuammuntaa". Peruskoulun tavoitteissa mainitaan mm. että oppilaan tulee kasvaa ja kehittyä yhteistyökykyiseksi, vastuuntuntoiseksi, luovaksi, itsenäiseksi ja hyvän itsetunnon omaavaksi yksilöksi. Nämä ovat usein olleet vain sanahelinää, sillä opetus ei useinkaan ole ollut sellaista, että näihin tavoitteisiin olisi ollut mahdollista päästä. Opettaja on asettanut tavoitteet, opettanut asian, kertonut miten toimitaan (esittänyt työskentelymenetelmät) ja lopuksi vielä arvostellut itse. Luokattomalla opetuksella on realistisemmat mahdollisuudet päästä näihin tavoitteisiin, sillä taustalla on yksilöllisyyden ajatus. Tähän lähtökohtaan on vain sovellettava siihen sopivat menetelmät. Joustavan opetuksen kautta oppilaalle annetaan pikku hiljaa yhä enemmän vapautta, jota seuraa myös vastuu. Oppilas voi asettaa itselleen tavoitteita, suunnitella miten pääsee etenemään, miten toteuttaa tehtävät ja myös arvioida omaa onnistumistaan. Tämän kautta kasvaa vastuuntunto, samoin itsetuntemus kehittyy oman suunnittelun ja arvioinnin kautta. Pysyvissä ryhmissä voidaan tehdä tehtäviä ryhmissä, tutkia asioita ja oppia yhteistyökykyiseksi, kun ei puurreta vain yksin kuten aikaisemmin. Luokattoman opetuksen kautta on mahdollisuus saavuttaa juuri näitä tavoitteita, jotka ovat aikaisemmin jääneet usein vain opetussuunnitelman sivuille.

Yksilöllistyminen on noussut keskeiseksi koulutuspolitiikkaa ohjaavaksi arvoksi. Myöhemminkin elämässä tarvitaan huomattavaa kypsyyttä tehdä omia ratkaisuja ja kantaa niiden edellyttämä vastuu. Koulutusjärjestelmän organisoinnissa tämä on huomioitava, sillä perinteisen jäykät ja ylhäältä ohjatut rakenteet tulee pystyä korvaamaan oppimisympäristöillä, joissa yksilö voi harjaantua ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. Katajan alkuopetuksen joustavuus on askel, jota kehittämällä luodaan yksilölle mahdollisuuksia toteuttaa omia suunnitelmia. Katajalla ollaan luomassa ympäristöä, jossa voi vähitellen harjoitella päätöksenteon taitoja, kasvaa yksilöllisiin valintoihin ja vastuullisuuteen.

Tutkimukseni poiki valtavasti jatkotutkimusaiheita. Merkittävää olisi mielestäni panostaa kokeiluun toimintatutkimuksen kautta. Ensiarvoisen tärkeää olisi tutkia pitkittäistutkimuksena muutamien erilaisten oppilaiden etenemistä luokattomasti yksilöllisen rytminsä mukaisesti. Seurantatutkimuksena se onnistuisi parhaiten työn ohessa, jolloin opettaja voisi systemaattisesti seurata oppilaan kehittymistä kyseisessä opetuksessa. Pitemmällä aikavälillä tapahtuva ääripää-oppilaiden (lahjakas, heikkotasoinen) kehityksen seuraaminen antaisi erityisen tarpeellista tietoa juuri erilaisten oppilaiden hyötymisestä luokattomasta opetuksesta. Samoin olisi erittäin mielenkiintoista analysoida alkuopetuksen oppikirjoja ja muuta materiaalia sitä kautta miten ne huomioivat lapsen yksilöllisyyden ja erilaisen kehitystason. Mahdollistaako käytettävissä oleva materiaali lapsen yksilöllisen etenemisen? Opettajan työn hahmottamisen kannalta olisi kiinnostavaa perehtyä opettajan roolikuvaan ja opettajana olemisen problematiikkaan luokattomassa opetuksessa. Mikäli tutkisi syveällisemmin jonkun kokeilussa olevan opettajan työtä, edellyttäisi se kyseisen opettajan olevan innostunut työnsä analyysistä ja hänen olisi koettava se merkitykselliseksi. Hyvä tutkimuksen aihe olisi myös luokkayhteisön ja sen ilmapiirin sekä kiinteyden tutkiminen, kun luokka ei ole pysyvä, vaan ryhmät vaihtuvat usein.

Oma tietämykseni lisääntyi valtavasti tutkimuksen myötä -ja eihän sitä tiedä vaikka joskus itsekin tulisi toimimaan luokattoman opetuksen opettajana. Kokonaisuutena tutkimusprosessini oli hyvin opettava juuri kasvussani opettajaksi. Tärkeänä koin sen, että sain prosessini myötä hahmottaa koulun toiminnan kokonaisuutena. Oma opetuskin selkiintyi -mitä haluan, miten haluan toimia ja miksi? Tutkimusprosessini johti oman tiedostamisen tason nousuun, joten kokemus oli minulle ammatillisestikin tärkeä. Koko prosessi oli hyvää valmennusta tulevaisuuden työhön ja sen tuomien haasteiden vastaanottamiseen.

Jos tämä tutkimus on saanut edes yhden ihmisen heräteltyä pohtimaan omaa kasvattajan työtään, on tämä tutkimus tehtävänsä täyttänyt. Ainakin tämä tutkimusprosessi on itse tutkijan ajatukset saanut liikkelle ja melkoisen "myllyn pyörimään". Pohdinnat jatkuvat mielessä tämän raportin loppuunsaattamisen jälkeenkin -eli: tutkimus on tavoitteensa saavuttanut!

Tutkimusprosessini myötä olen saanut paljon aineksia omalle ajattelulleni ja kasvulleni. Walker (1980) onkin todennut, ettei tapaustutkimus lopu koskaan ja tähän voin yhtyä. Minussa on tapahtunut tämän gradun teossa sellaista kehittymistä, joka tulee aina näkymään itsessäni. Se on synnyttänyt uutta, joka varmasti näkyy tulevassa opettajan työssäni.

LÄHTEET

Addington, B. & Hinton, S. 1993. Developmentally appropriate practices in the primary program: A survey of primary school teachers. New Orleans: Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. ED 368494.

Ahonen, 1991. Oppilaan itsenäinen työ prosessina. Teoksessa Sava, I. & Linnansaari, H. (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2, 129-141.

Alasuutari, P.1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Anderson, R. & Pavan, B. 1993. Nongradedness. Helping it to happen. Lancaster: Technomic Publishing Company.

Andersson, B-E., Malmros, Å. & Zillen, E. (toim.) 1983. Årskurslösundervisning i praktiken. Malmö: Liber Förlag.

Apajalahti, M. & Kartovaara, E. (toim.) 1995. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu - Lähtökohtia ja kehitysnäkymiä. Kehittyvä koulutus. Opetushallitus 4. Helsinki: Hakapaino.

Aro, A. & Järvinen, P. 1994. Miksi (ei) tehdä yhteistyötä -Esi- ja alkuopettajien yhteistyö praktisen tiedon näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Berlak, A. & Berlak, H. 1981. Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change. London and New York: Methuen.

Björksten, C. 1982. Montessori-menetelmä 1980-luvulla. Espoo: Weilin & Göös.

Bloom, B.S. 1988. Helping all Children Learn Well in Elementary School and Beyond. Principal 67, 12-17.

Byrnes, D., Shuster, T. & Jones, M. 1994. Parent and student views of multiage classrooms. Journal of research in childhood education 9 (1), 15-22.

CERI 1973. Decentralozation and school Improvement. OECD. Paris.

Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research methods in education. London: Routledge.

Corrie & Zaclukiewicz. 1984/1988. Qualitative research and case-study approaches. Teoksessa : Hegarty, S. & Evans, P. (toim.) Research and evaluation methods in special education. Windsor: Infer-Nelson, 135.

Dalin, P. 1978. Limits to educatinal change. London: The Macmillan Press Ltd in association with The International Movement towards Educational Change.

Dearden, R. F. 1976. Problems in Primary Education. London: Routledge & Kegan Paul.

Dewey, J. 1963. Experience and Education. New York and London: Collier Macmillan.

Eneroth, B. 1984. Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod. Göteborg: Tryckt hos Graphic Systems.

Engberg, A. 1990. Koulun aloitus pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Pohjoismaiden kouluoloista 2/1990.

Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991. Esiopetuksen kehittäminen. Kouluhallitus ja sosiaalihallitus.

Esiopetustyöryhmän raportti 1985. Pohjois-Karjalan lääninhallitus. Kouluosasto. Sosiaali- ja terveysosasto. Joensuu.

Freese, H-L. 1992. Lapset ovat filosofeja. Ajatusmatkoja kasvaville kasvattajille. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä.

Fullan, M. 1990. Changing School Culture Through Staff Development. Association for Supervison and Curriculum Development. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 85-118.

Galton, M., Simon, B. & Croll, P. 1980. Inside the Primary Classroom. London: Routledge & Kegan Paul.

Goodlad, J. 1984. A place called school. Prospects for teh future. McGraw-Hill Book Company.

Goodlad, J. & Anderson, R. 1963. The nongraded elementary school. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Goodlad, J., & Anderson, R. 1987. The nongraded elementary school revised edition. New York: Teachers College Press.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. 2.painos. Juva: WSOY.

Gutierrez, R., & Slavin, R.E. 1992. Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. Review of Educational Research, 62, 333-376.

Helmer, G. 1991. Åldersintegrering i tiden - för framtiden. Universitetet i Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Holopainen, P., Laukkanen, R., Lepistö, V. & Pyykkönen, M-L. 1982. Kohti itseuudistuvaa koulua. Vantaa: Kunnallispaino.

Hunter, M. 1992. How to change to a nongraded school. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Husso, M-L. 1989. Kohti eheytyvää ja syvenevää oppimista. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, teoriaa ja käytäntöä 34, 57-70.

Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.

Häggblom, H. 1995. Åldersblandad undervisning -Mål och principer. Teoksessa Årskurslös undervisning i lågstadiet. Österbottens högskola. Fortbildningscentralen och utbildningsstyrelsen. Vasa, 13-15.

Hämäläinen, K. 1991. Ajatuksia koulun kehittämisestä. Teoksessa Lonkila, T. & Mikkola, A. (toim.) Tavoitteena hyvin toimiva koulu. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 1:1990, 21-26.

Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Jarvis, C. 1990. Project SAIL: The first two years, 1987-88 and 1988-89. New York: New York City Board of Education. Office of Research, Evaluation and Assessment. ED 337252.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1987. Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning. New Jersey: Prentice Hall.

Johnson, D. & Johnson, R. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Järvilehto, T. 1995. Mikä ihmistä määrää? Oulu: Pohjoinen.

Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kari, J. 1988. Opetus ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä.

Lahti, P. & Keinonen, M. 1989. Minne koulu on menossa? Helsinki: Painokaari.

Lampinen, O., Savola, M. & Välke-Salmi, R. 1982. Koulutus käännekohdassa. Jyväskylä: Gummerus.

Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Laukkanen, R., Salmio, K. & Svedlin, R. 1992. Koulun itsearviointi. Opetus ja Kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lauriala, A. 1988. Avoimen opetuksen keskeisiä periaatteita. Teoksessa Lauriala, A. & Karonen, R. (toim.) 1988. Kokeileva koulu - kohti eheää kasvua. Rauma: Kirjayhtymä, 41-45.

Lautela, R. 1994. Kysymys vuodesta- vuosien kysymys. Teoksessa Sevåg Vestly & Pajukangas, J. (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulma koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus.

Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. Kouluhallituksen julkaisuja nro 18. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lepistö, V. 1990. Kuusivuotiaiden vaihtoehtoisia koulutusjärjestelyjä koskevien ongelmien kartoitus lukuvuonna 1978-79. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta. 4.

Lindström, A. 1993. "Näköaloja opetuksen kehittämisestä." Lahti-Uotila, K-L: (toim.) Koulutuksen tutkimus ja kehittämistyö. Opetushallituksen julkaisusarjat. Opetussuunnitelmasarja 15. Helsinki: Painatuskeskus.

Lincoln, Y.S & Guba, E.G. 1986. But is it rigorous? Trusthworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. New Directions for Program Evaluation (30), 73-84.

Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R; Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.). Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 29-41.

Lolli, E. 1993. Creating multiage classrooms: A moral necessity. Soviety for Developmental Education News 3 (2), 1-4.

Lonkila, T. & Mikkola, A. (toim.) 1990. Tavoitteena hyvin toimiva koulu. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 1, 27-31.

Lummelahti, L. 1993. Esiopetus -yksilöllistä esioppimista. Teoksessa Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päivähoito, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut. Jyväskylä: Gummerus, 97-102.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Luukkonen, A. & Pekki, S. 1996. Luokaton opetus ala-asteella -erilaisten toteutusmallien arviointia ja kokemuksia suomalaisista kokeiluista. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajakoulutuslaitos.

Lyytinen, H. 1986. Koulun sisäinen kehittäminen - avain itseuudistuvaan kouluun. Kasvatus 17 (5), 349-354.

Lyytinen, H., Jokinen, H. & Rask, S. 1989. Koulun työkäytäntöjen arviointi. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Malmros, Å. & Norlen, C. 1984. Åldersintegrerade klasser. Förekomst och spridning. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport 6.

Mason, J.M. 1980. When do children begin to read: An exploration of four year old childrens letter and word reading comprehension. Reading Reserch Quaterly 15, 203-227.

McClellan, D 1985. Human motivation. Palo Alto, CA: Scott Foresman.

Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 88.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Moilanen, P. 1991. Tulkintojen luominen ja todentaminen hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 123-135.

Morrison, K. 1989. Bringing progressivism into a critical theory of education. British Journal of Sociology of Education 10, 1, 3-18.

Multilevel grouping, Grades preschool 1-5 small and rural schools 1991. Outstanding Teaching Practices Series, Volume 4. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement. ED 343735.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Nagy, J. 1989. Articulation of Pre-School with Primary School in Hungary: An alternative Entry Model. UIE Case Studies 9. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Hamburg: Institute for Education. ED 320 659.

Nason, R.B. 1991. Retaining children: Is it the right decision? Childhood Education 5, 300-305.

Nordman, A. 1995. Åldersblandad matematikundervisning vide Centralskolan i Hangö. Teoksessa Årskurslös undervisning i lågstadiet. Österbottens högskola. Fortbildningscentralen och utbildningsstyrelsen. Vasa, 17-21.

Nordlund, G., Hartman, M., Bystedt, H. & Sourander, Å. 1995. Årskurslös undervisning vid Kyrkbackens skola i Karleby. Teoksessa Årskurslös undervisning i lågstadiet. Österbottens högskola. Fortbildningscentralen och utbildningsstyrelsen. Vasa, 22-38.

Ojala, M. (toim.) 1993. Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Ojala, M. 1993. Esiopetuksen pedagogiset haasteet. Miksi esiopetus on tärkeää? Teoksessa Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päivähoito, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut. Jyväskylä: Gummerus, 92-96.

Opetushallitus. 1992. Muistio 12.8.1992. Opetussuunnitelma- ja arviointiyhteistyö akvaariokokeilukuntien kanssa.

Opetushallitus. 1992. Opetushallituksen ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi. Helsinki.

Opetusministeriön työryhmän muistioita. 1992:9. Tuntijakotyöryhmän muistio. Helsinki.

Patton, M.Q. 1980. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: SAGE.

Pavan, B.N. 1992. The benefits of nongraded schools. Educational Leadership, 50, 22-25.

Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peterson, S., DeGracie J., & Ayabe, C. 1987. "A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement". American Educational Research Journal, 14, 107-118.

Piippo, T. 1974. Koulutuksen uudistamisen ongelmista ja strategioista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 30.

Pohjoismaiden kouluoloista 2/1990. Koulun alku - milloin, miksi, miten? Pohjoismaiden Ministerineuvoston sihteeristö.

Popkewitz, T.S. 1988. Educational reform: rhetoric, ritual and social interest. Educational theory 38,1, 77-93.

Pramling, I. 1988. Att lära barn lära. Acta Universitatis Gothobourgensis. Goteborg studies in educational sciences 70.

Pratt, D. 1983. Age segregation in schools. Montreal: American Educational Research Association.

Pässilä, T., Niinikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. Uuden koulun menetelmät. Visionääri Oy. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. STAKES Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 117. Jyväskylä: Gummerus.

Rinne, R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. Kasvatus 17 (5), 361-371.

Rothenberg, J. 1989. The open classroom reconsidered. The Elementary School Journal 90,1, 69-86.

Rousseau, J.J. 1933. Emile eli kasvatuksesta. Porvoo: WSOY

Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 2.

Saari, H. & Linnakylä, P. (toim.) 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. 2.painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Salonen, A. (toim.) 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Sava, I. 1991. TOMU-kehittämismallin perusteiden kuvaus ja pohdinta. Teoksessa Gröhn, T. & Sava, I. (toim.) Kouluyhteisön kehittäminen - menetelmällisiä ja praktisia pohdintoja. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 3, 57-75.

Sevåg Vestly, M. 1994. Onko varhainen koulunaloitus hyväksi lapselle? Teoksessa Sevåg Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus.

Shepard, L. & Smith, M. 1989. Flunking grades: Research and Policies on Retention. London: Falmer Press.

Siniharju, M. 1993. Joustava koulunaloitus. Teoksessa Kasvun paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päivähoito, esi- ja alkuopetus, yhteistyö. Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 103-108.

Slavin, R. 1987. "Cooperative learning and the cooperative school". Educational Leadership 45:3, 7-13.

Somerkivi, U. 1983. Peruskoulu: synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.

Stephens, L.S. 1974. The Teacher´s Guide to Open Education. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stolpe, L. 1995. Förskoleundervisning i ett utvecklingsperspektiv. Raportissa Årskurslös undervisning i lågstadiet. Österbottens högskola. Fortbildningscentralen och utbildningsstyrelsen. Vasa, 1-9.

Sundell, K. 1993. Åldersindelat eller åldersblandat? Forskning om ålderssammansättningens betydelse i förskola och grundskola. Lund: Studentlitteratur.

Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. Hämeenlinna: Educons.

Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 112-125.

Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4.vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.

Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 32-45.

Syrjäläinen, E. 1993. Helsinkiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteutumisesta koulujen arkitodellisuudessa. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A4: 1993.

Tanner, C. & Decotis, J. 1995. The effects of continuous-progress nongraded primary school programs on student performance and attitudes toward learning. Journal of Research and Development in Education 28 (3), 135-143.

Tiihonen, E. 1975. Esiluokkien yhteistyö kotien ja alkuopetuksen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 54.

Tiihonen, E. 1978. Yhteenveto kuusivuotiaiden opetuksen tavoitteiden, opetussisältöjen sekä työ- ja toimintatapojen kehittelypyrkimyksistä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 113.

Tiihonen, E. 1980. Kuusivuotiaiden vaihtoehtoisia koulutusjärjestelyjä koskevien ongelmien kartoitus lukuvuonna 1978-79. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tiedonantoja koulukokeilusta 4.

Tiihonen, E. 1986. Kuusivuotiaatko peruskouluun? Teoksessa Hämäläinen, S. (toim.) Kehittyykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja B1.

Tiihonen, E. 1991. Kuusivuotiaiden opetus: Puolesta ja vastaan. Teoksessa: Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.) 1991. Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 25-33.

Toiviainen, M. 1995. Luokatonta koulun aloitusta. Tapaustutkimus luokattomasta matematiikan opiskelusta. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Valencia, S. 1990. A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats and hows. The Reading Teacher 43, 338-339.

Viljanen, E. & Asikainen, E. 1981. Luokanopettajan erikoistumisopinnot 1. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 4. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 10.

Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Opetus ja Kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Vähämäki-Sundman, S. 1995. (toim.) Årskurslös undervisning i lågstadiet. Österbottens högskola. Fortbildningscentralen och utbildningsstyrelsen. Vasa.

Välijärvi, J. 1991. Uudistavan opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtia. Teoksessa Kangasniemi, E. & Saari, H. (toim.) Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisujasarja B. Teoriaa ja käytäntöä 69.

Wallin, K. 1990. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. Pieksämäki: Weilin & Göös.

Walsh, J. M. 1989. Attitudes of students, parents and teachers toward multigrading (Doctoral dissertation, University of Connecticut). Dissertation Abstracts International, 50, 2778.

Wilson, P. 1974. Plowden aims. Education 3-13 2, 1, 52-55.

Yin, R.K. 1983. Case study research. Desing and methods. Applied Social Research Methods series vol 5. London: Sage.

Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) 1990. Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.) 1991. Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Årskurslös undervisning i lågstadiet. 1995. Österbottens högskola. Fortbildningscentralen och utbildningsstyrelsen. Vasa.

Östmar, J-E. 1981. Årskursintegrerade klasser på lågstadiet. Skola i utveckling. Stockholm: Liber.

Hyvä huoltaja! Tässä nyt vihdoin ja viimein tulevat nämä lomakkeet, joista oli jo syksyllä puhetta vanhempainillassa. Olen kiinnostunut Katajan koulukokeilusta ja niinpä ajatuksenne ja kokemuksenne ovat minulle tärkeitä, kuten tutkimukseni kautta myös koulun opettajille, kun opetusta pyritään kehittämään. Pyydän, että vastaatte rehellisesti seuraaviin lastanne ja hänen koulunkäyntiään koskeviin kysymyksiin ja palautatte kyselylomakkeen lapsenne mukana kouluun tämän viikon aikana. Vastata voitte nimettömänä ja palauttaa vastauksen kirjekuoressa, jolloin antamanne tiedot tulevat vain minun luettavakseni sekä käyttööni. Vastauksissanne toivon olevan **myös perustelut** mielipiteillenne, jolloin saan syvällisemmän käsityksen näkemyksistänne.

Kiitokset jo etukäteen osallistumisesta tutkimukseeni sekä aurinkoista kevättä!
toivoo,

Maarit Viitanen

PS. Mikäli tarvitsette lisätietoja, voi minuun ottaa yhteyttä p. 420 552

1. Mikä mielestäsi on tärkeintä kouluopetuksessa? (3 keskeisintä tavoitetta)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Mitä juuri Katajan alkuopetuksen kautta saavutetaan? Mitkä tavoitteet korostuvat?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Mikäli lapsesi on käynyt esikoulun Katajan koulun yhteydessä, vastaa kysymykseen 3.
Ellei lapsesi ole ollut eskarissa voit siirtyä kysymykseen 4.

3. Miten ajattelet esikoulun käymisen vaikuttaneen lapsesi kouluun siirtymiseen?

4. Mitä mieltä olet esikoululaisten olemisesta alkuopetuksen tunneilla? Perustele näkemyksesi.

5. Mitä ajattelet oppilaiden jakamisesta tasoryhmiin? Miten lapsesi suhtautuu näihin vaihtoihin?

6. Miten koet lapseesi vaikuttavan sen, että lapsellasi on monta opettajaa alkuopetuksessa?

7. Mitä mieltä olet siitä, että oppilaat etenevät omaan tahtiinsa matematiikassa ja äidinkielessä?

8. Tulisiko "luokaton" eteneminen mahdollistua muissakin oppiaineissa kuin äidinkielessä ja matematiikassa? Miksi/ miksi ei?

9. Mitä etuja koet saavutettaneen tämän opetuskokeilun kautta? Entä juuri sinun lapsellesi?

10. Mitä vaikeuksia tämän tyyppinen opetus tuo tullessaan?

11. Näkyykö koulun merkitys lapsenne käytöksessä vapaa–aikana? Jos näkyy niin millä tavoin koulunkäynnin vaikutus tulee esille koulun ulkopuolisessa toiminnassa?

12. Oletko ollut tyytymätön johonkin opetusjärjestelyyn tms. Katajan koululla? Miksi? Minkälaisia kehittämisehdotuksia sinulla olisi annettavana koululle ja sen opetukselle?

13. Kuinka hyvin koet saaneesi tietoa Katajan koulukokeilusta? Millaista yhteistyötä kaipaisit?

14. Oletko osallistunut yhteisiin arviointikeskusteluihin? Mitä mieltä olet siitä, että keskusteluissa on mukana opettaja, vanhempi ja oppilas?

15. Miten suhtaudut siihen, että koko ala–aste olisi joskus luokaton ja oppilas voisi edetä omaa tahtiaan vuosiluokastaan riippumatta?

16. Mitä juuri sinä lapsesi vanhempana haluaisit sanoa koulun henkilökunnalle tutkimukseni kautta?

17. Kerro tärkein tunnekokemuksesi, joka liittyy koulunkäyntiin/ opetukseen Katajalla. Se voi olla asia, joka sinua erityisesti ihastuttaa, vihastuttaa, ihmetyttää tai herättää muita tuntemuksia.

Sydämellinen kiitos vaivannäöstäsi!!!

LIITE 2

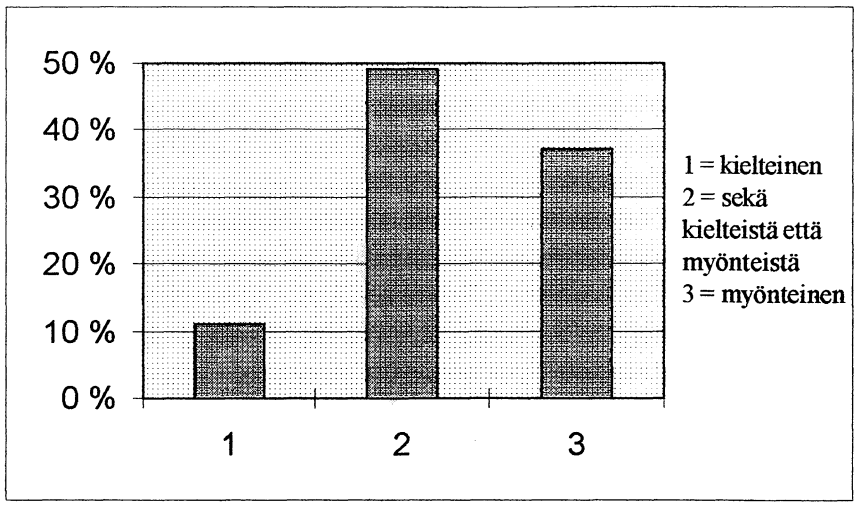
TEEMAHAASTATTELU-RUNKO

1. KOKEILUN TAVOITTEET
-syyt luokattomaan opetukseen lähtemiseen
-ennakkoluulot/asenteet
-lähtövaiheen tavoitteet/ tämä päivä
-tavoitteiden muuttuminen
-keskeisimmät päämäärät
-tavoitteiden toteutuminen

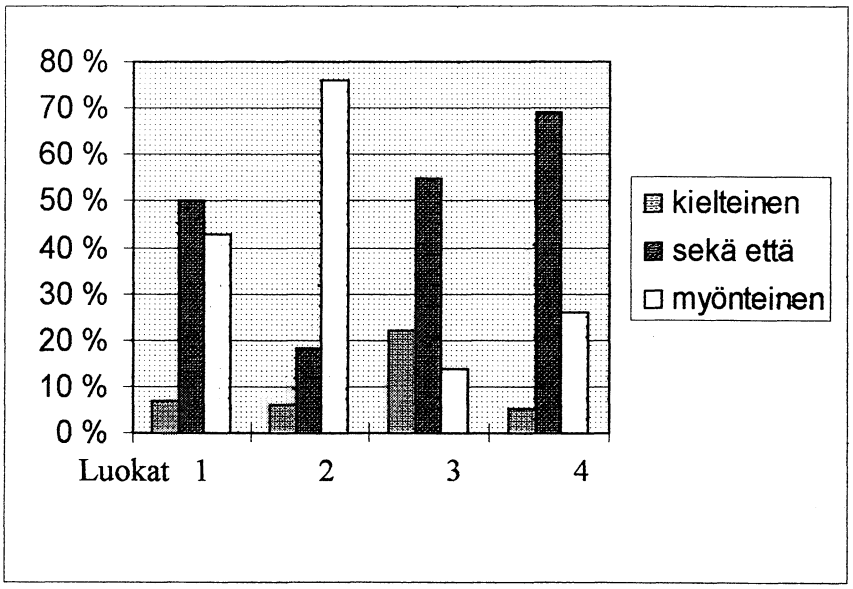
2. KOKEILUN TULOSTEN ARVIOINTI
-saavutetut edut
-mitä hyvää, miksi?
-millä keinoin päästy
-kyseisen opetusmuodon vahvuudet

3. KOKEILUSSA KOHDATUT VAIKEUDET
-vastaan tulleet ongelmat
-niiden ratkaiseminen
-opetuksen heikkoudet
-mitä opetusmuoto vaatii opettajalta, entä vanhemmilta, oppilaalta
-suunnittelutyö/ oppimateriaalin saatavuus

4. TULEVAISUUS
-miten kehittää jatkossa
-kehitysnäkymät
-työmuodot
-opetusmuodon yleistyminen?
-edellytykset kokeiluun ryhtyvälle



KUVIO 1. Kyselyssä mukana olleiden vanhempien suhtautuminen opetuskokeiluun.



KUVIO 2. Kyselyssä mukana olleiden vanhempien suhtautuminen opetuskokeiluun luokittain.