

"Ensin määhäluisin vähän tutustua ja sitte vasta päättää"

– Monivuotinen opetus luokanopettajien, oppilaiden ja van-
hempien näkökulmasta

Anna-Emilia Hienonen ja Maija Mykkänen

Kasvatustiede

Pro gradu

Kevät 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hienonen A-E. & Mykkänen M. 2008. *”Ensin mä haluisin vähän tutustua ja sitte vasta päättää”* – Monivuotinen opetus luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma, 105 s.

Tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajien, oppilaiden sekä vanhempien käsityksiä ja kokemuksia monivuotisesta opetuksesta. Työn empiirisessä osassa monivuotinen opetus määritellään opetuksiksi, jossa opettaja opettaa samaa luokkaa koko alakoulun ajan. Tutkimusaineistona käytettiin luokanopettajilta (n = 7) kerättyjä kirjoitelmia, yhden kuudennen luokan opetusryhmän oppilaiden (n = 16) ja heidän vanhempiansa (n = 13) kyselylomakevastauksia, sekä saman opetusryhmän opettajan, kuuden oppilaan ja neljän vanhemman teemahaastatteluja. Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja aineistoja käsitellään aineistolähtöisesti pyrkien teemoittelun kautta tunnistamaan monivuotisen opetuksen keskeisiä piirteitä vastaajien kokemuksissa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien, oppilaiden sekä vanhempien vastauksia peilataan lähdekirjallisuuteen ja niistä etsitään mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroja ulkomaisiin tutkimustuloksiin.

Tutkimuksessa ilmeni pitkälti yhteneviä käsityksiä monivuotisesta opetuksesta aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen nähden. Monivuotisessa opetuksessa nähtiin niin myönteisiä kuin kielteisiäkin puolia, joihin vastaajien mukaan vaikuttavat monet eri tekijät. Tässä tutkimuksessa opettajien, oppilaiden ja vanhempien vastauksissa myönteisistä piirteistä painottui voimakkaimmin monivuotisen opetuksen mahdollistama oppilaantuntemus. Kielteisistä piirteistä opettajien ja vanhempien vastauksissa korostui huoli tilanteista, joissa opettajan ja oppilaan tai opettajan ja vanhempien väliset henkilökemiat eivät toimi. Tutkitussa tapausluokassa sekä opettaja, oppilaat että vanhemmat kokivat monivuotisen opetuksen pääasiallisesti onnistuneeksi. Vastauksissa korostui kuitenkin, että monivuotisen opetuksen onnistuminen on tilannesidonnaista ja näin ollen päätös sen toteuttamisesta tulisi tehdä eri osapuolten yhteistyössä.

Avainsanat: henkilökemia, *looping*, monivuotinen opetus, oppilaantuntemus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLLYS	3
1 JOHDATTELU MONIVUOTISEN OPETUKSEN KÄSITTEESEEN JA TUTKIMUKSEEN	4
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	9
2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät	10
2.2 Tutkimusmenetelmät.....	10
2.3 Tutkittavat ja mitat.....	12
2.4 Aineiston käsittely.....	14
2.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	16
3 TULOKSET JA TEORIA	19
3.1 Oppilaantuntemus osana ohjausvuorovaikutusta	19
3.2 Henkilökemia.....	35
3.3 Yhteistyö perheiden kanssa	49
3.4 Lisää aikaa opetukseen.....	56
4 POHDINTA	61
4.1 Tutkimustulosten tarkastelua.....	61
4.2 Tutkimuksen arviointia	68
4.3 Tulosten soveltaminen	70
LÄHTEET	72
LIITTEET	Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.
Liite 1: Kyselylomake oppilaille	
Liite 2: Kyselylomake vanhemmille	
Liite 3: Oppilaiden vastaukset kyselylomakkeen väittämiin	
Liite 4: Vanhempien vastaukset kyselylomakkeen väittämiin	
Liite 5: Kirjoitelmapyyntöön saatekirje	
Liite 6: Aineiston teemoittelu	
KUVIOT	
Kuvio 1: Aineistosta nousseet teemat	

1 JOHDATTELU MONIVUOTISEN OPETUKSEN KÄSITTEESEEN JA TUTKIMUKSEEN

Useita lukuvuosia kestävä opetus voi olla taivasta maan päällä tai helvetti, kuten yksi tutkimukseen vastanneista luokanopettajista kirjoitti. Ensimmäistä kokemustaan monivuotisesta opetuksesta opettaja kuvaili uransa parhaiksi vuosiksi, kun taas toisen hän koki raskaaksi ja kuormittavaksi. Monivuotisesta opetuksesta voi siis olla monenlaisia kokemuksia, jopa samassa luokassa tai samalla opettajalla. Vaikka aiempien pääosin yhdysvaltalaisen tutkimusten mukaan monivuotista opetusta kannattavat opettajat kokevatkin sen tarjoavan mahdollisuuden auttaa lapsia koulunkäynnissä menestymiseen, on myös arvioitu, että monivuotinen opetus ei sovi jokaiselle. (Hitz, Somers & Jenlink 2007, 84.)

Yhdysvaltalaisessa kirjallisuudessa monivuotista opetusta kuvataan ikään kuin silmukkana, jonka opettaja tekee saman luokan kanssa kahden tai useamman vuoden aikana (Elliot & Capp 2003, 34). Englanninkielessä monivuotisesta opetuksesta käytetäänkin termiä *“looping”*, joka viittaa silmukan tekemiseen. Tässä työssä käytämme englanninkielisen *“looping”* -termin tilalla käsitettä monivuotinen opetus. Koska monivuotisesta opetuksesta ei juuri löydy suomalaista lähdekirjallisuutta, käyttämämme monivuotiseen opetukseen liittyvä lähdekirjallisuus on ulkomaista ja viittaa kahden tai useamman vuoden opetukseen. Tässä tutkimuksessa pyrimme kuitenkin otoksemme kautta selvittämään suomalaisten luokanopettajien, oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ja kokemuksia koko alakoulun kestävästä opetuksesta. Tutkimuksemme empiirisessä osassa käsitteellä monivuotinen opetus viitataan siis nimenomaan kuusivuotiseen opetusrupeamaan.

Monivuotinen opetus ei ole koulumaailmassa uusi ilmiö. Entisajan amerikkalaisissa yhden luokkahuoneen kouluissa opettaja opetti samoja oppilaita useita vuosia.

Tuolloin syynä oli usein opettajapula. Kysymys monivuotisesta opetuksesta nostettiin esille myös Yhdysvaltojen opetusministeriön (Department of Education) muistiossa jo vuonna 1913, jolloin pohdittiin ”pitäisikö luokallisissa kaupunkikouluissa opettajien siirtyä luokalta toiselle oppilaidensa kanssa kahden, kolmen, neljän tai useamman luokka-asteen jaksoissa, jotta he oppisivat tuntemaan lapset, joita he opettavat, ja rakentamaan myöhempien vuosien työtä aiempien vuosien pohjalta...?” Muistiossa käsitellään monivuotisen opetuksen hyötyjä ja listataan joitain sellaisia etuja, joita myös nykyajan opettajat ovat huomanneet. (Grant, Johnson, Richardson & Fredenburg 1996, LAB at Brown University 1997, 4 mukaan.)

Euroopassa puolestaan itävaltalainen Rudolf Steiner kehitti Waldorf-koulumallin Saksassa vuonna 1919 (Hitz ym. 2007, 80). Malli poikkesi aiemmista koulujärjestelmistä muun muassa siinä, että ”kotiluokan” (homeroom) opettaja pysyi saman luokan kanssa ensimmäiseltä kahdeksannelle luokalle (Oppenheimer 1999, 13–15). Steiner uskoi, että pitkäaikainen suhde opettajaan on oppilaalle hyödyksi (LAB at Brown University 1997, 8). Nykyisin Saksassa on tavallista, että opettaja opettaa samoja oppilaita ensimmäiseltä neljännelle luokalle (Zahorik & Dichanz 1994, Hitz’n ym. 2007, 80 mukaan). Kiinassa opettaja pysyy alakoulussa saman luokan kanssa kaksi tai kolme vuotta (Liu 1997, 157). Monivuotinen opetus on yleistymässä myös Japanissa, Israelissa sekä Montessorikouluissa (LAB at Brown University 1997, 10).

Monivuotinen opetus on siis ollut esillä jo viime vuosisadan alusta alkaen. Se alkoi saada uudelleen huomiota ja tutkimuksellista kiinnostusta osakseen 1990-luvulla etenkin Yhdysvalloissa, jossa opettajat nykyään tavallisimmin opettavat samaa luokkaa ainoastaan yhden lukuvuoden verran. Monivuotista opetusta on alettu pitää Yhdysvalloissa yhtenä vaihtoehtona monien koulussa ilmenneiden ongelmien ratkaisemiseksi. (Elliot & Capp 2003, 34.) Muun muassa yhtä koulupiiriä tutkit-

taessa havaittiin parannusta läsnäolossa ja koetuloksissa monivuotista opetusta toteuttavilla luokilla. Myös työrauhaongelmat, luokalle jääminen sekä erityisluokkasiirrot vähentyivät monivuotisen opetuksen myötä. (Rappa 1997, Gaustadin 1998, 2 mukaan.)

Monivuotisesta opetuksesta ei vielä juurikaan ole kvantitatiivista tutkimusta, vaan sitä on tutkittu enemmän kvalitatiivisesti sekä päiväkotie- että kouluympäristöissä (LAB at Brown University 1997, 10). Yhdysvaltalaisista tutkimuksista muun muassa Hedge ja Cassidy (2004) haastattelivat tutkimuksessaan päiväkotikäisten lasten vanhempia ja opettajia monivuotisesta opetuksesta päiväkotikontekstissa. Chirichello ja Chirichello (2001) käyttivät sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusmenetelmää tutkiessaan yhden tapausluokan oppilaiden ja vanhempien käsityksiä monivuotisesta opetuksesta kyselylomakkeiden ja haastattelujen muodossa ennen monivuotisen opetuksen alkua, opetuksen puolivälissä sekä sen päätteenä. Kvalitatiivinen tutkimus tukee monivuotisen opetuksen prosessia ja tulosten mukaan sen käyttämisessä on useita etuja niin opettajan kuin oppilaidenkin näkökulmasta. (LAB at Brown University 1997, 10.)

Se, että monivuotista opetusta on ulkomailla tutkittu pääasiassa kvalitatiivisesti, antaisi syyn tutkia aihetta myös kvantitatiivisesti. Kattava määrällinen tutkimus monivuotisesta opetuksesta vaatisi kuitenkin useamman vuoden seuranta. Päädyimme sen vuoksi toteuttamaan myös oman tutkimuksemme kvalitatiivista lähestymistapaa käyttäen. Vaikka aiheesta löytyykin yhdysvaltalaista laadullista tutkimusta, monivuotista opetusta ei ole tiettävästi tutkittu Suomessa vielä lainkaan. Lisäksi yhdysvaltalaiset tutkimukset ovat koskeneet suomalaisen alakoulun kestoja eli kuutta vuotta lyhyempiä opetusjaksoja. Suomalainen ja yhdysvaltalainen kulttuuri sekä suomalainen ja yhdysvaltalainen koulujärjestelmä eroavat jonkin verran toisistaan, joten koemme myös sen vuoksi perustelluksi analysoida aihetta laadullisesti suomalaisesta näkökulmasta.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä opettaja-oppilassuhteen kesto vaihtelee. On luokanopettajia, jotka opettavat samaa luokkaa läpi alakoulun kuuden lukuvuoden ajan, mutta tyypillisempää on, että yhdellä luokalla on alakoulun aikana useampia opettajia. Opettaja-oppilassuhteiden keston, eli siihen, kuinka kauan opettaja luokkaa opettaa, vaikuttavat koulun hallinnolliset ja käytännölliset järjestelyt, mutta on myös kouluja ja tilanteita, joissa opettaja saa itse päättää, jatkaako saman luokan kanssa pidempään vai ei. Opettajan päätökseen vaikuttavat varmasti monenlaiset tekijät, joista osa voi olla yksilöön liittyviä, kuten persoonallisuuden piirteet, mieltymykset ja kokemus tiettyjen luokka-asteiden opettamisesta.

Kiinnostuksemme aihetta kohtaan heräsi käytyämme keskusteluita monivuotisesta opetuksesta eri opettajien kanssa. Keskusteluissa ilmeni hyvin erilaisia mielipiteitä: jotkut opettajat haluavat opettaa samaa luokkaa mahdollisimman pitkään, kun taas toiset kokevat, että sekä opettaja että oppilaat tarvitsevat ”lomaa” toisistaan. Tulevina luokanopettajina saatamme myös itse joutua valitsemaan, opettaako samaa luokkaa koko alakoulun ajan. Tutkimusta tehdessämme kiinnostusta aihetta kohtaan lisäsi edelleen se, että emme löytäneet siitä aiempaa suomalaista tutkimusta.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tutkimme luokanopettajien vapaamuotoisten kirjoitelmien pohjalta, millaisia kokemuksia ja käsityksiä opettajilla on monivuotisesta opetuksesta. Pohdimme aineiston pohjalta myös sitä, mikä vaikuttaa menestyksekkääseen monivuotiseen opetukseen ja mitä heikkouksia ja vahvuuksia monivuotisessa opetuksessa voi ilmetä. Tutkimuksen toisessa osassa kartoitettiin yhden opetusryhmän oppilaiden, opettajan sekä vanhempien kokemuksia ja käsityksiä monivuotisesta opetuksesta. Kyseinen opetusryhmä oli kuudennen luokan keväällä alakoulun päätösvaiheessa ja opettaja oli opettanut ryhmää ensimmäiseltä luokalta lähtien. Tästä tapaustutkimuksen kohteena olleesta opetusryhmästä kerittyneitä kokemuksia peilataan tutkimuksen ensimmäisessä osassa opettajien kirjoit-

telmista esiin nousseisiin teemoihin sekä aiheesta tehtyihin yhdysvaltalaisiin tutkimuksiin. Aineistolähtöisen analyysin pohjalta nousseita tarkasteltavia teemoja työssämme olivat oppilaantuntemus, henkilökemiat, kodin ja koulun yhteistyö sekä monivuotisen opetuksen tarjoama lisäajan merkitys.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka ensimmäinen vaihe koostui luokanopettajien vapaamuotoisista kirjoitelmista. Keräsimme luokanopettajien kirjoitelmat tammi-helmikuussa 2008. Tutkimuksen toisessa vaiheessa keräsimme kyselylomake- ja haastatteluaineistoa keväällä 2008 yhdestä alakoulun kuudennen luokan opetusryhmästä, joka oli tuolloin päättämässä kuuden vuoden opetusrupeamaansa saman opettajan opetuksessa. Tapausluokan oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kerättiin ensin tietoa kyselylomakkeiden avulla. Kyselylomakevastausten pohjalta haastateltaviksi valikoitui kuusi oppilasta ja neljä vanhempaa ja lisäksi haastattelimme kyseisen opetusryhmän luokanopettajaa.

Tutkimuksen ensimmäisen osan aineistonanalyysissä päädyimme muodostamaan aineistolähtöisesti neljä teemaluokkaa pohjautuen luokanopettajien kirjoitelmista voimakkaimmin esiin nousseisiin teemoihin. Muodostamamme teemaluokat olivat seuraavat: *oppilaantuntemus osana ohjausvuorovaikutusta, henkilökemia, yhteistyö perheiden kanssa sekä lisää aikaa opetukseen*. Näiden pääteemojen alle muodostimme myös muutamia alateemoja. Tutkimuksen toisessa osassa pyrimme selvittämään tutkimuksen kohteena olevan opetusryhmän jäsenten käsityksiä ja kokemuksia peilaten niitä luokanopettajien kirjoitelmissa esiin nousseisiin teemoihin. Halusimme myös kartoittaa ilmeneekö oppilaiden ja vanhempien vastauksissa sellaisia käsityksiä tai kokemuksia monivuotisesta opetuksesta, joita luokanopettajat eivät kirjoitelmissaan olleet maininneet.

Koska monivuotisesta opetuksesta ei tiettävästi ole vielä suomalaista tutkimustietoa, etenemme tutkimuksessamme aineistoista esiin nousseiden teemojen pohjalta. Aineistolähtöisen lähestymistavan mukaisesti tutkimuksemme lähtökohtana eivät ole aiemmat tutkimustulokset tai aiemmin tunnistetut piirteet, vaan olemme pei-

lanneet ulkomaisia tutkimustuloksia omasta aineistostamme nousseisiin teemoihin.

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tavoitteena oli selvittää alakoulun opettajien käsityksiä monivuotisesta opetuksesta sekä kartoittaa ja kuvailla, millaisia myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia opettajilla on monivuotisesta opetuksesta. Lisäksi pyrimme selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien valintoihin opettaa samaa luokkaa ensimmäisestä kuudenteen luokkaan asti.

Tutkimuksen toisessa osassa tarkasteltiin tapauksena olevan luokan opettajan, oppilaiden sekä oppilaiden vanhempien kokemuksia ja käsityksiä monivuotisesta opetuksesta. Tutkimuksen ensimmäisen ja toisen osan tuloksia peilattiin toisiinsa etsien aineistoista yhtäläisyyksiä ja eroja.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme on metodologialtaan pääosin kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimuksemme toisessa osassa on kuitenkin myös kvantitatiivinen eli määrällinen osuus, jossa puolistrukturoiduilla kyselylomakkeilla kartoitettiin kaikkien tapausluokan oppilaiden sekä heidän vanhempiensa kokemuksia ja käsityksiä monivuotisesta opetuksesta.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen eli tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 152). Olemme käyttäneet sekä tutkimuksen

ensimmäisessä että toisessa osassa kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä metodia tapaustutkimusta. Metsämuurosen (2006, 92) mukaan lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on luonteeltaan kuvailevaa tutkimusta, jossa pyritään myös löytämään ilmiölle selityksiä (Syrjälä 1996, 11). Syrjälän (1996, 11) mukaan tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimisessa. Tapaustutkimus ei kohdistu vain nykyisyyteen, sillä kohteen ymmärtäminen edellyttää usein menneen tarkastelua. Tapaustutkimukselle on tyypillistä osallistujien äänen kuuluvuus ja toiminnan näkyvyys muun muassa suorina lainauksina puheesta tai kuvina tapahtumista. (Syrjälä 1996, 12–13.) Ericksonin (1986, 121) mukaan tapaustutkimusta voidaan käyttää esimerkiksi silloin kun ”tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet kiinnostavat”. Tutkimassamme tapauksessa selvitetään opettajien, oppilaiden sekä vanhempien käsityksiä ja kokemuksia monivuotisesta opetuksesta.

Tutkimuksemme on luonteeltaan myös fenomenografista eli ilmiötä kuvailevaa. Ahosen (1996, 113) mukaan fenomenografisella tutkimuksella tarkoitetaan ”ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimista”. Fenomenografialle on tyypillistä tutkia sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1996, 113). Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten käsityksiä eri ilmiöistä sekä niiden keskinäisistä suhteista (Julkunen 1998, 65). Yksilöiden välisten käsitysten erot riippuvat heidän kokemustaustastaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusaineistosta tarkastellaan usein merkitysten tulkintaa. (Ahonen 1996, 113–122.) Larssonin (1986, 12) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa kohteena on usein arkiajattelu. Hän puhuu niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta eli siitä, miltä maailma ja ilmiöt näyttävät eri ihmisten perspektiivistä (Larsson 1986, 12–13). Fenomenografiseksi tutkimuksemme tekee monivuotisen opetuksen kuvailu ja käsittely tapauksena olevien henkilöiden ajatusten ja mielipiteiden kautta.

Aineiston keruu suoritettiin tammi- ja toukokuun välisenä aikana 2008. Aineisto kerättiin tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistuneilta luokanopettajilta vapaamuotoisten kirjoitelmien muodossa ja tutkimuksen toisessa osassa oppilailta sekä vanhemmilta kyselylomakkeiden ja haastattelujen avulla. Kyselylomakevastausten pohjalta suoritettiin kuuden oppilaan, neljän vanhemman sekä tapausluokan opettajan teemahaastattelut. Kunkin vastaajan kyselylomakevastauksia käytettiin haastatteluissa apuna.

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen yleisin aineistonkeruutapa (Eskola & Suoranta 2005, 85). Teemahaastattelussa haastatteliija varmistaa, että tietyt ennalta sovitut aihepiirit tulevat käsitellyiksi, mutta hänellä ei ole valmiita kysymyksiä. Näin ollen kysymysten järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 2005, 85.) Tutkimuksemme teemahaastattelujen teemat nousivat luokanopettajilta aiemmin kerätyistä kirjoitelmista sekä oppilaiden ja vanhempien kyselylomakevastauksista.

2.3 Tutkittavat ja mitat

Tutkimuksen ensimmäinen aineisto eli luokanopettajien vapaamuotoiset kirjoitelmat kerättiin tammi-helmikuussa 2008. Laitoimme kirjoitelmapyyntöilmoituksen Opettaja-lehteen, joka julkaistiin numerossa 2/08 (Liite 5). Lehden kautta vastauksia tuli neljältä opettajalta. Kolme muuta tutkimukseemme osallistunutta luokanopettajaa tavoitimme soittelemalla kouluille ja pyytämällä monivuotista opetusta tehneitä opettajia osallistumaan tutkimukseen. Tutkimukseen vastanneet seitsemän opettajaa olivat Jyväskylästä (2), Muhokselta, Mikkelistä, Helsingistä, Sipoosta ja Rovaniemeltä. Vastaaajista kuusi oli naisia ja yksi oli mies. Yksi vastaajista oli tehnyt monivuotista opetusta lähes koko työuransa ajan, lähes 30 vuotta. Muutamalla oli vain yksi kokemus kuuden vuoden opetusjaksosta. Lisäksi saim-

me yhden vastauksen opettajalta, jolla ei ollut henkilökohtaista kokemusta monivuotisesta opetuksesta, mutta selkeä mielipide asiasta. Otimme myös hänen vastauksensa huomioon analysoidessamme aineistoa. Numeroimme kyselyyn vastanneet opettajat satunnaisessa järjestyksessä. Käytämme heistä tulososiossa lyhenteitä O1-O7 (opettaja 1- opettaja 7).

Toinen aineistomme koostuu yhden tapausluokan (6. luokka) oppilaiden ja heidän vanhempiensa kyselylomake- ja haastatteluvastauksista sekä kyseisen luokan opettajan haastatteluvastauksista. Kyselylomakkeisiin vastasi kuusitoista oppilasta ja kolmetoista vanhempaa. Kaikki vastanneet vanhemmat olivat äitejä. Oppilaiden ja vanhempien täyttämät kyselylomakkeet kerättiin huhtikuussa 2008. Oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin yhden oppitunnin alussa. Korostimme ennen lomakkeiden jakamista, että tutkimuksessa oppilaiden vastauksia käsitellään nimettömästi ja että opettaja ei tule näkemään oppilaiden vastauksia. Vanhempien lomakkeet lähetettiin oppilaiden mukana koteihin ja palautettiin koululle suljetuissa kirjekuorissa.

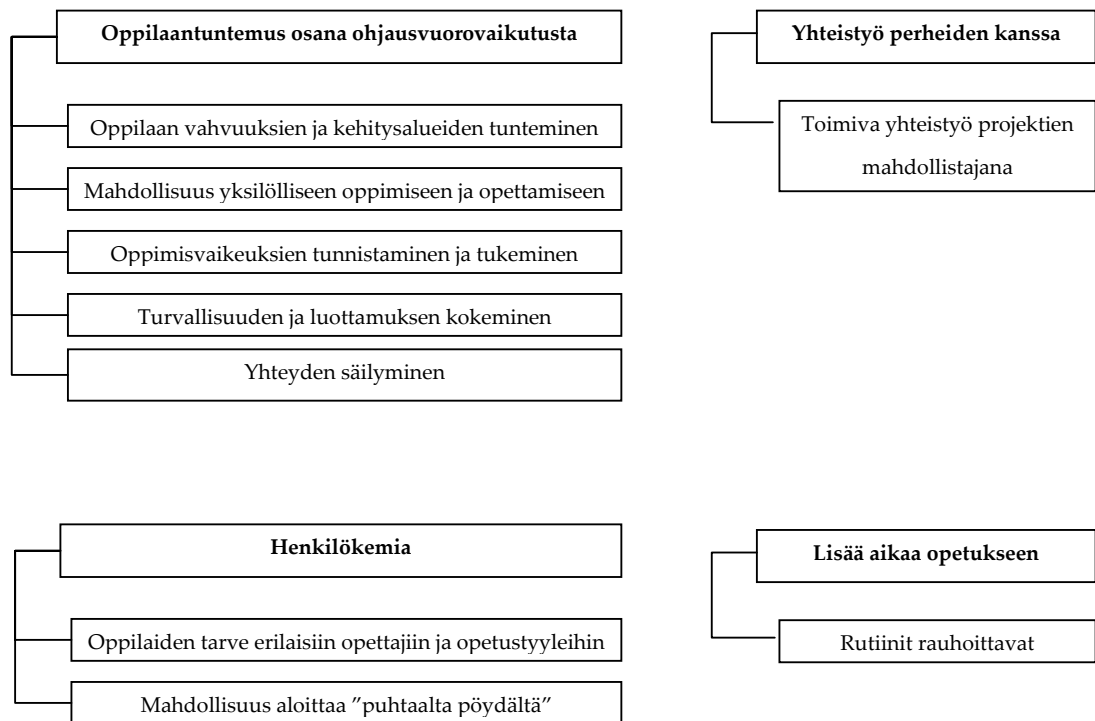
Oppilaiden kyselylomakkeessa (Liite 1) oli kahdeksan erilaista väittämää, joihin oli viisi eri vastausvaihtoehtoa: 1 = täysin samaa mieltä, 2 = samaa mieltä, 3= en samaa enkä eri mieltä, 4= eri mieltä ja 5= täysin eri mieltä. Lisäksi jokaisessa kohdassa oli tilaa avoimelle vastaukselle. Vanhemmille suunnatussa kyselylomakkeessa (Liite 2) oli 15 väittämää, joiden vastausvaihtoehdot olivat vastaavat kuin oppilaiden kyselylomakkeissa. Myös vanhempien kyselylomakkeissa oli jokaisen väittämän kohdalla tilaa avoimiin vastauksiin. Sekä oppilaiden että vanhempien kyselylomakkeiden väittämät pohjautuivat tutkimuksen ensimmäisessä osassa esiin nousseisiin teemoihin. Mallina käytettiin myös Chirichellon ja Chirichellon (2001) tutkimuksessaan käyttämiä kyselylomakeväittämiä. Vastausten jakautuminen kyselylomakkeiden väittämiin näkyy Liitteestä 3 (oppilaat) ja Liitteestä 4 (vanhemmat).

Kyselylomakevastausten pohjalta haastattelimme kuutta oppilasta (kolmea tyttöä ja kolme poikaa) sekä neljää vanhempaa toukokuussa 2008. Pyrimme valitsemaan haastateltaviksi mahdollisimman vastakkaisia mielipiteitä ilmaisseita vastaajia. Halusimme myös valita haastatteluun molempien sukupuolien edustajia. Vanhempien osalta tämä ei kuitenkaan toteutunut, sillä kyselylomakkeisiin oli vastannut ainoastaan äitejä. Haastatelluista oppilaista viisi oli ollut saman opettajan opetuksessa ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Yksi haastatelluista oppilaista oli suorittanut 2. luokan eri koulussa eli hän oli ollut kyseisessä luokassa viisi vuotta. Haastattelemaamme opettajalla oli tämän kuusivuotisen opetuskokemuksen lisäksi yksi aiempi kokemus koko alakoulun kestävästä opetusjaksosta. Tulososiossa olemme erotelleet oppilaiden vastaukset sukupuolen mukaan. Tyttöistä käytämme lyhenteitä T1-T9 (tyttö 1- tyttö 9) ja pojista P1-P7 (poika 1- poika 7). Vanhemmista käytämme lyhenteitä V1-V13 (vanhempi 1- vanhempi 13) ja luokan opettajasta lyhennettä O (opettaja). Anonymiteetin varmistamiseksi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden haastattelujen suorissa lainauksissa käytämme peitenimiä. Tapauksena olleen luokan opettajasta käytämme peitenimeä ”Liisa” lainauksissa, joissa haastateltu oppilas tai vanhempi on viitannut opettajaan hänen etunimellään.

2.4 Aineiston käsittely

Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoitus pyrkiä luomaan aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän asetteluun mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovit-
tuja. Aiemmillä teorioilla tai tiedoilla ei ole suoraa yhteyttä analyysin toteuttamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95–97.)

Aineistojen keruun ja litteroinnin jälkeen teimme aineistoista teemoittelun, joka Eskolan ja Suorannan (2005, 181) mukaan tarkoittaa tarinajoukon jäsentämistä. Tutkimuksessamme teemoittelu suoritettiin siten, että kumpikin tutkijoista luki kirjoitelmat läpi ja pyrki löytämään sieltä tutkimuksen kannalta oleelliset asiat. Molempien tutkijoiden mielestä esiin nousevat suorat lainaukset luokiteltiin omiin ryhmiinsä (Liite 6). Ryhmistä muodostettiin teemaluokkia, jotka nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä. (Taajamo 2007.) Lopullisia teemaluokkia muodostui neljä. Teemaluokkien alle muodostimme myös muutamia alateemoja, jotka on eritelty alla olevassa kuviossa (Kuvio 1). Joistain tutkijoiden mielenkiinnon herättäneistä aiheista oli maininnut vain muutama vastaaja, jolloin varsinaista teemaluokkaa ei voinut vastausten perusteella muodostaa. Näitä aiheita käsitellään tutkielman pohdintaosiossa.



KUVIO 1. Aineistosta nousseet teemat.

Aineistosta esiin nousseiden teemojen pohjalta peilasimme lähdekirjallisuutta tutkimustuloksiimme. Monivuotiseen opetukseen liittyvä lähdemateriaali perustuu täysin ulkomaiseen kirjallisuuteen, joten suhteutimme työssämme suomalaista aineistoamme ulkomaisiin tutkimustuloksiin.

2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamisessa on usein ongelmallista käyttää kvantitatiivisesta tutkimuksesta peräisin olevia reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, joiden tausta on mittaamisen luotettavuuden arvioinnissa. Esimerkiksi reliabiliteetin vaatimukset eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin siitä syystä, että laadullinen tutkimus on usein huonosti toistettavissa. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. (Ahonen 1996, 152; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma, 1994, 98.)

Laadullisen aineiston luotettavuutta voidaan arvioida muun muassa sen suhteen, miten hyvin aineiston luokittelussa muodostettujen kategorioiden merkitykset vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä (Ahonen 1996, 129–130). Tapaustutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, miten tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Usein validiteetti on jaettu erikseen sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimusraportti vastaa tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta tilanteesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettiä pyrittiin lisäämään käyttämällä raportoinnissa tutkittavien suoria lainauksia mahdollisimman monipuolisesti. Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimustulosten yleistettävyyteen (Metsämuuronen 2006, 48; Grönfors 1982, 174; Syrjälä & Numminen 1988, 136) ja mittauskohteen edustettavuuteen (Erätuuli ym. 1994, 99). Ul-

koisella validiteetilla ei kuitenkaan ole niin suurta merkitystä laadullisessa tutkimuksessa, jossa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä (Ahonen 1996, 152).

Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman tarkasti tuomaan esiin tutkittavien käsityksiä monivuotisesta opetuksesta käyttämällä tulosten käsittelyosuudessa vastaajien suoria lainauksia. Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tutkimusraportin on kuvattava todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella hän pystyy arvioimaan tutkimuksen vastaavuutta kuvatun todellisuuden kanssa. (Syrjälä & Numminen 1988, 137.) Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Tutkimuksemme perustuu myös ehdottomaan luottamukseen.

Triangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan samassa tutkimuksessa käytettyjä erilaisia menetelmiä, teorioita ja aineistoja. Useiden menetelmien ja aineistojen käyttö mahdollistaa kattavamman tutkimuksen. On myös esitetty, että kun yksi tutkimusmenetelmä kuvaa ilmiötä yhdestä näkökulmasta, on useammalla menetelmällä mahdollista korjata tätä luottamusvirhettä. Denzin (1978) on esittänyt (ks. Eskola & Suoranta 2005, 69) neljä eri tapaa triangulaatioon: teoriatriangulaatio, aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio. Teoriatriangulaatiolla viitataan aineiston tulkintaan erilaisten teorioiden avulla. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useammanlaisten aineistojen yhdistämistä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten analysoinnissa on yhdistetty opettajien kirjoitelma-aineisto, oppilaiden ja vanhempien kyselylomakeaineistot sekä oppilaiden, vanhempien ja opettajan haastatteluaineistot.

Tutkijatriangulaatiolla viitataan tilanteeseen, jossa useamman tutkijan tutkiessa samaa ilmiötä mahdollistuu tutkijoiden keskinäinen keskustelu heidän havainnoistaan ja näkemyksistään. (Eskola & Suoranta 2005, 39.) Tämän tutkimuksen jokaisessa kyselylomakkeiden keruu- ja haastattelutilanteessa ovat olleet läsnä mo-

lemmat tutkijat ja haastattelujen tallennuksessa olemme käyttäneet kahta nauhuriä. Lisäksi aineiston teemoittelu ja tyyppittely suoritettiin niin, että molemmat tutkijat lukivat aineistot ensin itsenäisesti ja poimivat omasta mielestään esiin nousevat kommentit. Tämän jälkeen tutkijat vertasivat, missä määrin kummankin itsenäisesti esiin nostamat asiat vastasivat toisiaan. Analyysin lopullisiksi teemoiksi valittiin ne, jotka molempien havainnoissa aineistosta korostuivat. Tutkimuksemme on siten ollut jatkuvaa yhteistyötä kahden tutkijan välillä, jolloin havainnointi on ollut kattavampaa ja ilmiöitä on käsitelty useaan otteeseen kahden tutkijan näkökulmasta.

Menetelmätriangulaatiossa tutkimuksen kohdetta tutkitaan useilla eri aineistohankinta- ja tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 2005, 39). Tässä tutkimuksessa aineistohankintamenetelminä käytettiin haastattelua, kyselylomaketta sekä kirjoitelmia. Triangulaation eri muodot toteutuvat tutkimuksemme kattavasti.

3 TULOKSET JA TEORIA

Seuraavissa alaluvuissa avaamme tutkimuksen ensimmäisessä osassa luokanopettajien kirjoitelmista esiinnousseita teemoja sekä tutkimuksen toisessa osassa ta-pausluokan oppilaiden, vanhempien ja opettajan tuoreen kokemuksen pohjalta muodostuneita käsityksiä monivuotisesta opetuksesta. Tarkastelemme tutkimuk-sen ensimmäisen ja toisen osan aineistoja suhteessa toisiinsa peilaten niitä samalla myös ulkomaisiin tutkimuksiin ja kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen. Tulokset ja teoria vuorottelevat tutkimuksessamme.

3.1 Oppilaantuntemus osana ohjausvuorovaikutusta

Amidon ja Hunter (1966, 1–2) sekä Klauer (1985, La Paron, Piantan & Stuhlmanin 2004, 412 mukaan) määrittelevät opetuksen vuorovaikutteiseksi ja ihmistenväli-seksi prosessiksi. La Paro ym. (2004, 412) esittävät tämän määrittelyn pohjalta, että lasten ja opettajien välinen vuorovaikutus, jota tässä työssä kutsumme ohjausvuo-rovaikutukseksi, on tärkein mekanismi, jonka kautta luokkahuoneen kokemukset vaikuttavat oppilaan kehitykseen. La Paro ym. (2004, 413) jatkavat Helmkeen ja Schraderiin (1988, 73–74) viitaten, että sensitiiviset opettajat, jotka luovat positiivi-sen ilmapiirin luokkaansa, ovat yleensä paremmin perillä yksittäisten oppilaiden akateemisista tarpeista. Tällaiset opettajat tunnistavat herkästi milloin heidän op-pilaansa eivät ymmärrä opetettavaa asiaa ja pystyvät muokkaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaiseksi (La Paro ym. 2004, 413). Voidakseen herkästi ha-vaita oppilaidensa tarpeita opettaja tarvitsee hyvää ihmistuntemusta. Ihmistunte-muksella tarkoitetaan kykyä tarkkailla ja ymmärtää ihmisten toimintaa, heidän välisiä suhteitaan sekä kykyä säädellä omaa toimintaa suhteessa muihin ihmisiin.

Ihmistuntemusta tarvitaan lähes aina vuorovaikutuksellisessa oppimisessa. (Repo-Kaarento 2007, 95.)

Jussila ja Toivonen (1979, 61–66) katsovat, että oppilaan kehityksen tukeminen edellyttää oppilaan mahdollisimman monipuolista tuntemista sekä opettamista ja kasvattamista sen pohjalta. Holma (2001, 49) pohtii, että oppilaantuntemusta on kaikki se tieto, jota opettajalla on käytettävissään oppilaan kasvun ja oppimisen tavoitteelliseksi edistämiseksi ja realistisen minäkäsityksen rakentamiseksi. Jussila ja Toivonen (1979) ovat sitä mieltä, että mitä parempi opettajan oppilaantuntemus on ja mitä paremmin opettaja osaa tätä tuntemusta käyttää hyväkseen kasvatus-työssä, sitä parempia ovat myös oppimistulokset (Jussila & Toivonen 1979, 61–66).

On luonnollista, että mitä kauemmin ihmiset ovat toistensa kanssa tekemisissä, sitä enemmän on mahdollisuuksia oppia tuntemaan toisensa paremmin. Monivuotisen opetuksen mahdollistama syvempi oppilaantuntemus oli teema, joka nousi tutkimuksen ensimmäisessä osassa selvästi esiin luokanopettajien vastauksista. Opettajat kokivat monivuotisen opetuksen syventävän oppilaantuntemusta, mikä puolestaan helpottaa opetusta: *”Pikkuhiljaa oppilaisiin tutustuu ja tuntuu, että kaikki sujuu paremmin”* (O4). Monivuotisella opettajalla on yleensä enemmän tietoa oppilaan taustoista ja elämäntilanteesta, minkä nähtiin osaltaan vaikuttavan oppilaantuntemukseen: *”Pitkäkestoisessa opetuksessa ehditään myös luoda luottamukselliset suhteet oppilaiden kotiväkeen ja sitä kautta syventää oppilaantuntemusta”* (O1). Myös tapausluokan opettaja koki, että monivuotisessa opetuksessa saavutettava oppilaantuntemus on työtä helpottava tekijä: *”Kyllä se mua helpottaa, että mää tunnen ne oppilaat niin hyvin ja tunnen vanhemmat ja perhetilanteet hyvin. Kaikella tavalla helpompaa”* (O).

Kymmenen kolmestatoista tutkimukseen vastanneesta vanhemmasta koki oppilaantuntemuksen lisääntyvän monivuotisessa opetuksessa. Yksi haastatelluista

vanhemmista ilmaisi asian seuraavasti: ” – – se opettaja oppii tavallaan kuitenkin tuntemaan sen lapsen ja ne lapsen tavoat” (V4). Toinen vanhempi kirjoitti samaan tapaan: ” – – (opettaja) tuntee lapsen hyvin, sitä oppii väkisinkin pitkässä ajassa” (V2). Haastattelussa sama äiti jatkoi: ” – – ainakin meidän Kaisan se tuntee tosi hyvin. Ja sitten tietää niitä, et ketkä on kenenkin kavereita ja sillein mun mielestä ehkä paremmin sitten perillä niitten välisistä näistä tämmösistä mitä siellä tapahtuu” (V2). Yksi haastatelluista äideistä vertasi tyttärensä kokemuksia monivuotisen opettajan opetuksessa vanhemman poikansa kokemuksiin opettajan vaihtumisesta useamman kerran alakoulun aikana. Äiti koki pojan opettajien vaihtumisen vaikuttavan oppilaantuntemukseen: ” – – ei ne kerkiä yhtään tutustua niihin oppilaisiin, eikä ne tiää, et mistä milloinkin tuulee, että onko se nyt aina tämmöinen vai minkälainen se on ja mitä se osaa, osaa-ko se yhtään mitään” (V7). Sama vastaaja jatkoi: ”Kai ne on aatellu, et ei mun tarvii olla ku tää puoli vuotta täällä. Ja sit taas sysää seuraavalle vastuun. Että ne ei kerkee tutustua niihin oppilaisiinsa tarpeeks hyvin. Mun mielestä vuodessa ei kyllä kauheesti vielä tutustuta. Varsinkin ku ne muuttuu koko ajan ne lapset” (V7).

Liun (1997, 156) mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde on ratkaisevan tärkeä oppilaan sekä psyykkisen että tiedollisen kehityksen kannalta. Liu toteaa, että mitä pidempään oppilaan ja opettajan välinen suhde kestää, sitä parempi mahdollisuus sillä on vaikuttaa oppilaisiin positiivisesti. Kyselylomakkeiden perusteella kolmetoista tapausluokan kuudestatoista oppilaasta koki, että opettaja tuntee heidät: ”On kivaa kun ope kuitenkin tuntee hyvin ja sille on sit helppo kertoa kaikkee jne” (T9). Kyselylomakkeen väitteeseen 5 ”Minusta tuntuu, että opettajani tuntee minut hyvin” vastattiin melko yksimielisesti: kolmetoista oppilaista vastasi olevansa samaa mieltä, kaksi oppilaista ei osannut sanoa, ja ainoastaan yksi vastasi olevansa eri mieltä väitteen kanssa. Kuitenkin kun väitteen kanssa eri mieltä olleelta pojalta kysyttiin haastattelussa hyviä puolia siitä, että sama opettaja on opettanut kuusi vuotta, hän vastasi: ”Se on oppinu tuntemaan ja sen on oppinut tuntemaan” (P3). Yksi luokan tyttöistä vastasi haastattelussa: ” – – jos joku on painanu niin se on heti huo-

mannu sen ja kysyny, et onks joku hätänä...” (T9). Eräs pojista pohti haastattelussa monivuotisen opetuksen myötä saavutetun oppilaantuntemuksen etuja: ”No, opettaja tuntee oppilaat hyvin, et mihin ne kannattaa laittaa ryhmiin...” (P1) Samaten yksi työstä perusteli haastattelussa monivuotisen opetuksen kannattavuutta juuri oppilaantuntemuksella: ”No kun se tuntee niin hyvin niin se aina tietää miten reagoida kaikkeen... No kun kaikilla on sillein erilainen luonne niin sit se tietää, että miten sanoo joku asia, vaikka että jos pitää olla hiljaa niin, että se tietää et miten saa luokan pysymään hiljaa. Niin, se on hyvä” (T9).

Hanson (1995, 43) kirjoittaa, että opettajien kokemusten mukaan lasten sosiaaliset taidot sekä yhteistyötaidot paranevat monivuotisessa opetuksessa. Myös Hedgen ja Cassidyn (2004, 134) tutkimuksessa amerikkalaiset vanhemmat kokivat monivuotisen opetuksen kehittävän lasten keskinäistä ryhmädynamiikkaa. Piantan ja Stuhlmanin (2004) tutkimuksen mukaan samaan tapaan kuin vanhempi-lapsi suhteilla, myös opettaja-oppilassuhteilla näyttäisi olevan vaikutusta lasten sosiaaliseen sekä emotionaaliseen kehitykseen ja näin ollen ne voivat vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti lasten kykyihin menestyä koulussa. Monivuotista opetusta harjoittavassa luokassa opettaja ja oppilaat kokevat Hitz'n ym. (2007, 82) mukaan yhteisöllisyyden tunnetta, jonka voisi myös päätellä vaikuttavan positiivisesti oppilaiden sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Yksi tutkimuksen ensimmäiseen osaan vastanneista opettajista kirjoittaakin, että *”Monivuotisessa opetuksessa – – . – – oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat hyvin tiedossa. Näin pystytään ennakoimaan uusia tilanteita ja ehkä välttämään turhia ristiriitoja. Luulen, että myös koulukiusaamista voidaan välttää ja jopa ennakoida tuttuuden avulla ” (O2). Tutkimuksessamme haastateltu vanhempi toteaa samaan tapaan: ” – – opettaja tuntee ne kaikki oppilaat ja sit se tietää jos siellä on ollu riitatilanteita, et se näkee melkein niitten naamasta miten ne käyttäytyy, niin sehän kuitenkin on paljon helpompi hoitaa niitä tilanteita pois alta, kun se, et jos on vähän vieraampi niin ei se opi tunteen lapsia niin hyvin” (V2). Kääriäisen (1989, 12)*

mukaan ryhmän tavoitteellinen ohjaaminen edellyttääkin sen jokaisen jäsenen tuntemista.

Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan opettajan tulisi selvittää oppilaiden käsitykset opetettavasta asiasta (ks. Puolimatka 2002). Kun opettaja tuntee oppilaan tiedolliset valmiudet, käsitykset ja rakenteet, hänen on helpompi tukea oppilaan omaehtoista tiedonhankintaa. Konstruktivistisessa lähestymistavassa uuden oppiminen perustuu uuden tiedon liittämiseen aiempiin tietorakenteisiin eli skeemoihin. Opettajan on tarpeellista ymmärtää oppilaan luomaa ajatusrakennelmaa, jotta hän osaa ohjata oppilasta oikein. Oppilaantuntemuksella on näin ollen myös tästä näkökulmasta suuri merkitys opetuksessa, sillä se mahdollistaa uuden opitun asian liittämisen aiemmin opittuihin tietorakenteisiin. (Puolimatka 2002, 239–242.) Tapausluokan opettaja muisteli iloisena haastattelussaan yhtenä monivuotisen opetuksen parhaana puolena yhteisiin kokemuksiin palaamista: *”Siis just tätä ”muistatko ope?”, niin näitä juttuja on tullu ihan hirveesti nyt vuosien varrella”* (O). Opettaja jatkoi: *” – – meillä on semmosia yhteisiä muistoja ja – – niihin on aina kiva palata, että mites se menikään ja mitä siitä ollaan opittu ja – – kiva muistella niitä entisiä aikojakin ja sit tavallaan ne tukee sitä uuden opiskelua ja uuden oppimista”* (O).

Neljä kyselylomakkeeseen vastanneista oppilaista nosti oppilaantuntemuksesta esille myös huomion, jota tutkimuksen ensimmäisessä osassa eikä myöskään yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa oltu mainittu. Neljän oppilaan kyselylomakevastusten mukaan opettaja tuntee oppilaat, kuten yksi luokan tytöistä asian ilmaisi: *”Välillä vähän liiankin hyvin”* (T5). Toinen tyttö vastasi kyselylomakkeeseensa samaan tapaan (väite 1): *”Hän tuntee liiankin hyvin kaikki luokan jutut”* (T4). Yksi luokan pojista kirjoitti: *”Paitsi joskus tuntuu että ope ei edes tunne minua ja joskus ope tuntee minut liiankin hyvin”* (P6). Pyydettyämme haastatteluissa oppilaita tarkentamaan, mitä he tarkoittivat liiallisella tuntemisella, yksi tytöistä selitti: *”Että, jos on jotain juttuja mitä, niin sitten se tietää melkein kaikki niistä. Välillä se niinku sanoo aina,*

et se on kuullu kaikkee, et mitä on puhuttu ja kaikkee. Ja ku ei oo huomannu missä välissä se on ehtiny kuulee tai sillein” (T4). Toinen tyttö havainnollisti nauraen: *”No tuntuu joskus, että se tietää niinku jokaisen liikkeen, että mitä seuraavaks tekee... Se joskus osaa sanoo ennaltaki, että älä tee niin tai jotain semmosta, niin ei se oo oikeen kivaa*” (T9). Oppilaiden vastauksista jäi siis hieman epäselväksi, kokevatko oppilaat oikeasti opettajan ”liiallisen” tuntemisen jollakin tapaa hankalana vai ärsyttääkö se vain ajoittain tilanteissa, joissa opettaja osaa ennakoida ja arvioida oppilaiden käytöstä paremmin kuin oppilaat toivoisivat, kuten yksi luokan tytöistä kirjoitti väitteen 7 alle: *”Häneltä ei voi piilotella esim. purkan syöntiä*” (T4). Opettajan ”liiallinen” tunteminen saattaa olla ristiriidassa varhaismurrosiässä olevien oppilaiden autonomian tarpeen kanssa.

Oppilaan vahvuuksien ja kehitysalueiden tunteminen. Luokanopettajien vastauksista ilmeni, että vahvemman oppilaantuntemuksen myötä opettajan on helpompi tunnistaa ja tukea oppilaiden vahvuuksia. Yksi vastanneista opettajista totesikin, että monivuotisessa opetuksessa oppilailla on *”opettaja, joka tietää jo heidän taidoistaan ja heikkouksistaan. Ei mene niin paljon aikaa sen selville saamiseen. Lukuvuoden alussa saattaa mennä pitkäänkin ennen kuin tällaisen asian huomaa ja näin oppilas ei saa kaikkea sitä apua, mistä hyötyisi*” (O6). Neljä vastanneista luokanopettajista mainitsi kirjoitelmassaan yhtenä monivuotisen opetuksen etuna sen, että monivuotisessa opetuksessa opetus voidaan pohjata aiempina vuosina opittuun. *”Opella on yleensä melko tarkka vainu siitä, mitä asiasta jo osataan. Näin tietoihin ei pitäisi jäädä aukkoja ja toisaalta vältytään turhalta päällekkäisyydeltä opetuksessa*” (O1). Monivuotisen opetuksen tarjoama oppilaantuntemus mahdollistaa myös opetuksen johdonmukaisen etenemisen: *”Tiettyjä hankalia asioita treenataan jo heti alusta asti erittäin johdonmukaisesti – –*” (O4). Myös tapausluokan opettaja koki hyvänä sen, että *”tuntee oppilaat ja niiden taipumukset ja vahvuudet ja vahvistamista tarvittavat osa-alueet, niin jotenkin se kokonaisuus on hirveen hyvää. – – Et jos jossain on vaikeeta niin sä tiedät vahvistaa oikeita asioita*” (O).

Elliott ja Capp (2003, 34–35) kirjoittavat, että monivuotisessa opetuksessa opettaja tietää tarkalleen, mitä oppilas on aiemmin oppinut, koska opettajalla itsellään on ollut merkittävä rooli oppimisprosessissa. Yhdysvalloissa, Sierran alakoulussa aloitettiin monivuotisen opetuksen kokeilu vuonna 2001 vaihtoehtona perinteiselle yhden vuoden opetukselle. Koulussa rehtorina työskennellyt Capp toteaa kokemuksiansa perusteella artikkelissaan, että monivuotisessa opetuksessa kesäloimalta palaavilla opettajilla oli jo syyslukukauden alussa tiedossa oppilaiden osaamisen taso kussakin oppiaineessa ilman erillistä arviointia. Opettajat pystyivät näin ollen valmistelemaan opetustaan paremmin jokaisen oppilaan taitoihin ja kokemuksiin pohjautuen: ei tarvinnut arvailla, mitä oli jo opittu tai jäänyt oppimatta. (Elliott & Capp 2003, 34–35.) Samaan asiaan viitaten yksi haastatelluista vanhemmista näki ehdottomasti positiivisena sen, että *”tulee jatkumo. Pystyy näkemään sen, että mistä on lähdetty liikkeelle ja missä ollaan nyt. Että pystyy kattomaan vuosia taaksepäin”* (V5). Myös toinen vanhempi näki hyvänä juuri sen, että opettaja *”pystyy seuraamaan ja arvioimaan kehitystä jokaisella luokka-asteella”* (V6). Kolmas vastanneista vanhemmista kirjoitti kyselylomakkeessa samaan tapaan: *”Lapsen eri puolet tulevat varmasti paremmin esille ja huomioiduksi monivuotisessa opetuksessa”* (V3). Neljäs äiti totesi: *”Pidemmällä juoksulla opettaja tuntee lapsen vahvuudet ja heikoudet paremmin”* (V2). Viides vastanneista vanhemmista uskoi monivuotisella opetuksella olleen vaikutusta hänen lapsensa oppimiseen ja oppimistuloksiin:

”Se (opettaja) huomaa tosi helposti kaikki lapsen semmoiset, että missä se on hyvä ja missä se on huono. Ihan varmaan on vaikuttanut kyllä positiivisesti siihen. Koska silloin opella on niin ku sellaisia aseita käytössä ja sitten kun se vielä käyttää niitä, ni se tekee kyllä lapselle ihan hyvää. Jokaisella on tietenkin ne omat opetusmetodinsa ja kaikki, mut kun ei ne (lyhytaikaiset opettajat) kerkiä yhtään tutustua niihin oppilaisiin, eikä ne tiiä, et mistä millonkin tulee, että onko se nyt aina tämmöinen vai minkälainen se on ja mitä se osaa, osaako se yhtään mitään” (V7).

Yksi vastanneista äideistä koki positiivisena myös sen, että opettaja pystyi kertomaan lapsen oppimistaipumuksista yläkouluun lähdetessä: *” – – kun mä kyselin häneltä, että mitä hän toivois, että mä voisin yläasteelle, että mikä opettajan näkökulma on*

siitä, ni siellä tuli juuri niitä viestejä, joka oli mun mielestä tosi kiva juttu, että Matin tapa oppia on todellakin kuulemalla, ääneen lukemalla ja että hän itse lukee ääneen ja että mekin vielä luetaan” (V5). Ala- ja yläasteen välisen siirtymän tukemiseen ei Pyhältön ja Soinin (ks. Johnson 2007, 147) mukaan juurikaan kiinnitetty huomiota kaksijakoisessa peruskoulussa. Näin ollen voisi päätellä, että ala- ja yläasteen opettajien välinen yhteistyö oppilaiden siirtyessä kuudennelta luokalta yläasteelle on ollut vähäistä. Pyhäntö ja Soini (ks. Johnson 2007, 126) muistuttavat kuitenkin, että nykyinen perusopetuslaki määrittää perusopetuksen yhtenäiseksi jatkumoksi, jonka tarkoituksena on rakentaa oppilaalle johdonmukainen ja ehyt oppimiskokemus. Laajimmillaan se kattaa vuosiluokat 0-10. Pyhältön ja Soinin (ks. Johnson 2007, 161) mukaan perusopetuksen muuttuminen yhteisölliseksi edellyttää kuitenkin pitkäjänteisyyttä sekä oppilaan että opettajan työskentelyyn. Nähtäväksi jää, vaikuttaako yhtenäinen perusopetus ala- ja yläkoulun opettajien yhteistyöhön. Mikäli opettajien välinen yhteistyö lisääntyy, on monivuotisella alakoulun opettajalla tarjota yläkoulun opettajille tietoa oppilaasta monen vuoden ajalta. Yhteistyön merkitys korostuu varmasti tilanteissa, joissa oppilaalla on ollut, tai ilmenee jonkinlaisia ongelmia.

Mahdollisuus yksilölliseen oppimiseen ja opettamiseen. Hitz'n ym. (2007, 82) mukaan yksi monivuotisen opetuksen positiivisimmista elementeistä on, että se mahdollistaa lapsen kasvun omaan tahtiin. Lapset eivät sovi aikuisten asettamiin ikä-luokka-aste -paketteihin (*age-grade package*), vaan jokainen lapsi on yksilö ja suoriutumiseltaan erilainen eri alueilla (Stone 1999, 265). Kääriäisen (1989, 12) mukaan ryhmää ohjattaessa tulisikin huomioida jokainen jäsen yksilönä niin, että hänen erityisaipeuksensa ja kehitysrytminsä otetaan huomioon. Myös Hytönen (1973, 134) on havainnut, että oppilaasta ja opiskelijasta lähtöisin oleva opetus on hedelmällisintä, sillä sen myötä voidaan tukeutua kunkin oppilaan parhaisiin puoliin. Jussila ja Toivonen (1979, 67) toteavat, että opettajan asenteilla ja odotuksilla sekä yksilön tarpeiden huomioimisella on erittäin tärkeä merkitys oppimises-

sa. Myös eräs tutkimukseemme haastatelluista vanhemmista totesi: ” – – *parasta on se, että jos opettaja näkee erilaiset oppijat ja voi hyödyntää sitä opetuksessaan.*” (V5).

Ulkomaisessa tutkimuskirjallisuudessa monivuotisen opetuksen mahdollistama yksilöllisempi opetus on yksi voimakkaimmin korostetuista monivuotisen opetuksen positiivisista puolista. Kuitenkin ainoastaan yksi tutkimukseemme vastanneista opettajista mainitsi kirjoitelmassaan monivuotisen opetuksen tuoman mahdollisuuden huomioida jokaisen oppilaan yksilöllinen eteneminen eri oppiaineissa. Opettaja kirjoitti: ” – – *oppimisen aikataulu on yksilöllinen, ja siksi pitkäkestoisessa opetuksessa on mahdollisuus joustaa erilaisten oppijoiden kanssa*” (O1). Elliott ja Capp (2003, 34) toteavat samaan tapaan, että monivuotisessa opetuksessa voidaan keskittyä oppilaan suorituksiin ja tasoon eikä niinkään esimerkiksi oppikirjaan, joka on käytävä läpi kouluvuoden loppuun mennessä. Opettajalla on monivuotisessa opetuksessa mahdollisuus katsoa kriittisesti koko opetussuunnitelmaa tiedostaen, että hänellä on useampia vuosia aikaa työskennellä kunkin oppilaan kanssa opitavien asioiden parissa. (Elliott & Capp 2003, 34.)

Kolme tutkimuksessa haastatelluista vanhemmista oli sitä mieltä, että monivuotinen opetus mahdollistaa paremmin oppilaan yksilöllisen opettamisen. Yksi äideistä koki opettajan antaman yksilöllisen kannustamisen erittäin tärkeänä: ”*Opettaja – – osaa ottaa lapsen kaikki erityisjutut tosi hyvin. Kannustaa semmoisissa asioissa, missä huomaa, et se on hyvä ja sitten niin ku antaa vaikka itse henkilökohtaisesti tukiopetusta, jos huomaa, että tarvii*” (V7). Toinen vastanneista vanhemmista uskoi monivuotisuuden vahvistaneen hänen lapsensa itseluottamusta koulunkäyntiin liittyen: ” – – *tuttu opettaja tuntee lapsen ja näin ollen osaa oikealla tavalla kannustaa lasta opiskelemaan*” (V2). Myös kolmas äiti totesi monivuotisen opetuksen tarjoavan opettajalle mahdollisuuden yksilöllisempään opetukseen: ” – – *jos opettaja kykenee ja haluaa tehdä, niin näkee kyllä millä tavalla joku oppilas oppii, että voi hyödyntää enemmän sitä tapaa oppia*” (V5). Dunn’n ja Kontos’n (1997, 7) mukaan monivuotista opetusta suo-

sivat opettajat yleensä arvostavatkin käytänteitä, jotka tukevat yksilöllistä kehitystä, tunnekehitys mukaan lukien.

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen. Oppimisvaikeudet ovat yksi oleellisimmista lapsen kehityksen riskitekijöistä. Kouluikäisten lasten keskuudessa oppimisvaikeuksien esiintyvyys on Lyytisen, Ahosen, Korhosen, Korkmanin ja Riidan (2002, 10) mukaan näkökulmasta riippuen 5 ja 20 prosentin välillä. Rintala, Ahonen, Cantell ja Nissinen (2005, 10) esittävät oppimisvaikeuksien kirjon liikkuvan 10–15 prosentin välillä. Yhdysvalloissa Learning Disability (LD) eli oppimisvaikeus -käsitteen määrittelyssä on lähdetty siitä, että oppimisvaikeuksien primaari alkuperä on todennäköisesti keskushermoston toimintahäiriö (Hammill, Leigh, McNutt & Larsen 1981, Hyndin, Connorin & Nievesin 1988, 285 mukaan). Yhdysvaltalainen oppimisvaikeusjärjestön yhteistyökomitea on esittänyt, että oppimisvaikeuksien taustalla voi olla myös itsesäätelyn ongelma. (Hammill 1990, Lyytisen ym. 2002, 129 mukaan.) Lyonin (1995, 4) mukaan monet tutkijat ovat nykyään kuitenkin sitä mieltä, että oppimisvaikeus -käsite on liian laaja. Stanovich (1993, 273) esittää, että oppimisvaikeus -käsite ulottuu niin monille eri oppimisen alueille, että tieteellisissä asiayhteyksissä ilmiöstä ei voida käyttää yhtä yleistä käsitettä, vaan kunkin oppimisen osa-alueen erityisvaikeuksista tulisi puhua omilla termeillään.

Oppimisvaikeudet ovat erityisvaikeuksia, jotka voivat ilmetä merkittävinä vaikeuksina joko kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen, kirjoittamisen, päättelyn tai matematiikan taitojen hankkimisessa tai käytössä (Rintala ym. 2005, 9; Ahonen & Aro 2003, 14). Oppimisvaikeudet eivät johdu aistivammoista, emotionaalisista häiriöistä tai oppimistilaisuuksien puutteista, heikoista psykososiaalisista olosuhteista tai käyttäytymisen säätelyn tai -sosiaalisen hahmottamisen ja vuorovaikutuksen häiriöistä, vaikka ne voivatkin esiintyä yhdessä näiden kanssa. Oppimisvaikeus ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei lapsi tai nuori voisi oppia, vaan, että oppiminen ta-

pahtuu eri tavalla ja eri tahtiin kuin muilla. On tärkeää tunnistaa erilaisten oppimishäiriöiden taustatekijät, jotta voidaan ymmärtää oppimisvaikeuksien luonnetta ja tukea yksilön kehitystä ja kuntoutusta. (Rintala ym. 2005, 9.)

Tutkimuksen ensimmäiseen osaan vastanneista opettajista kolme mainitsi, että monivuotisesta opetuksesta on erityisesti hyötyä niille, joilla on oppimisvaikeuksia tai ongelmia käyttäytymisen kanssa. Vastaaajien mukaan tutun opettajan opetuksessa oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen on todennäköisempää. Eräs opettajista kirjoitti: *”Eniten tästä on mielestäni hyötyä niille, joilla on oppimisvaikeuksia tai ongelmia käyttäytymisen kanssa. Oppimisvaikeuksien toteaminen, tutkiminen ja niihin puuttuminen on todennäköisempää pitkäkestoisessa opetuksessa. Samoin on käyttäytymisen pulmien kanssa”* (O1). Toinen vastaajista totesi samaan asiaan viitaten: *”Jos oppilas on varustettu keskimääräistä heikommilla lahjoilla, heille on hyödyksi, että sama opettaja voisi opettaa heitä useamman vuoden. Opettaja, joka tietää jo heidän taitoisuutensa ja heikkouksistaan”* (O6). Myös yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Rappa 1997, Gaustadin 1998, 2 mukaan.), jossa tutkittiin Massachusettsissa, Attleboron koulupiirissä toteutettavaa monivuotista opetusta ensimmäisen ja kahdeksannen luokka-asteen välillä, raportoitiin parannusta läsnäolossa ja koetuloksissa. Myös työrauhaongelmat, luokalle jääminen sekä erityisluokkasiirrot vähentyivät koulussa monivuotisen opetuksen myötä. (Rappa 1997, Gaustadin 1998, 2 mukaan.)

Tapausluokan haastatelluista vanhemmista jokainen mainitsi haastattelussaan monivuotisen opetuksen vaikuttavan oppimisvaikeuksien huomioimiseen. Eräs äiti kertoi: *”Mun pojallani on hieman erityisongelmia, ei diagnosoitavaksi asti, mutta hieman tarkkaavaisuuden pulmaa ja siinä kyllä tukee se, että on sama opettaja, joka niin kuin tuntee lasta sitten ja osaa katkoa niitä kehittymisen puolia eri tavalla kuin sitten joka vuosi vaihtuva”* (V5). Sama äiti jatkoi, että monivuotisuudesta on hyötyä erityisongelmien tukemisen lisäksi oppimisvaikeuksien ennakoinnissa: *”Ja sitten, myös tosinpäin. Jos yhtäkkiä tulokset alkaa romahtaa, että se oppiminen, et siinä tapahtuu jotakin,*

ni pystyis kiinnittämään siihen huomiota myös opettaja ja alkaa tekemään sen asian kanssa jotakin. Joku syy sille asialle täytyy olla” (V5). Toinen äiti uskoi monivuotisen opetuksen vaikuttaneen positiivisesti hänen lapsensa koulumenestykseen: ”Opettaja on osannut ohjata oikeaan suuntaan, tarpeen vaatiessa tukiopetukseen yms.” (V7). Kolmas äiti totesi samaan tapaan: ” – – meilläkin kun on niitä matikkaongelmia tuolla, niin sit se on osannu kiskoo sitä ja vaatia, että jos ois ollut vieraampi opettaja, niin eihän se ois osannut sitä sillä tavalla potkia eteenpäin” (V2).

Yksi haastatelluista vanhemmista toi esille kuitenkin toisenlaisen näkökulman monivuotisen opetuksen vaikutuksista oppimisvaikeuksien kannalta. Kyseisen äidin vanhemman lapsen kohdalla oppimisvaikeudet oli huomattu vasta opettajan vaihtuessa:

”Sen mun vanhimman pojan kohdallahan oli sellainen tilanne, että se oli kaks vuotta Mäkisen Pekan luokalla. Ja hän ei ollut mikään hyvä koululainen. Lukeminen ei kiinnostanut pätkäkään. Hirveen hyvä muisti: muisti kaikki asiat kauhean hyvin, niin Pekka luuli, että poika osaa lukea. Ja kun se meni toisen opettajan luokalle kolmoselle, niin opettaja sano, että poika ei osaa lukea pätkäkään. Et siinä kohti kun se opettaja vaihtui, niin se huomasi, että eihän tästä opiskelusta tuu mitään kun hän ei osaa lukea” (V4).

Samainen äiti miettikin, että opettaja saattaa ”sokeutua” ongelmille, kun toimii samojen lasten kanssa vuodesta toiseen: *”Mut semmonen, mikä oli just musta hankala homma siinä, että ei se välttämättä se opettaja, joka on koko ajan sen lapsen kanssa, niin nääkään niitä asioita niin hyvin” (V4). Toinen haastatelluista äideistä vastasi kuitenkin asiasta kysyttäessä: ”Niin voi tietysti olla. Mut mä kyllä ajattelen... niin kyllähän se voi tietenkin niinkin olla. Joo. Mutta kyllä mä ajattelen, et se enemmän ois niin, että huomais. Toivon mukaan se ois niin” (V5). Tapausluokan opettaja pohti kuitenkin myös: ” – – itekin miettii joskus, nyt kun monta vuotta vie samaa oppilasta, niin joskus tavallaan aattelee, et sokeudunko mää ite tälle, että onks tää vaan mun mielipide tästä oppilaasta, että ajattelenko mää jotenkin liian subjektiivisesti tätä...” (O). Luokanopettajan onkin*

tärkeä ajoittain pysähtyä tarkastelemaan itseään ja omaa toimintaansa, jotta liian yksipuolinen katsantokanta ei vaikuttaisi negatiivisesti opetustyöhön.

Turvallisuuden ja luottamuksen kokeminen. Lasten sekä sosiaalinen että kognitiivinen pätevyys kasvaa heidän muodostaessaan turvallisia suhteita opettajiin ja muihin huolehtiviin aikuisiin (Kontos & Wilcox-Hrzog 1997, 11; Gallagher & Mayer 2006, 47–49). Launosen ja Pulkkisen (2004, 118) mukaan lapsen sosiaalinen pääoma syntyy hänen, hänen elinympäristönsä ja ympärillä olevien ihmisten vuorovaikutuksessa. Kaksi tutkimuksemme ensimmäiseen osaan vastanneista opettajista mainitsi monivuotisen opetuksen suoman oppilaantuntemuksen lisäksi sen, että oppilaat oppivat tuntemaan opettajansa ja hänelle ominaisen opetustyylin. Tutun opettajan myötä *”oppilaille on välittynyt turvallisuudentunne”* (O5), kun oppilaat osaavat ennakoida opettajan tekemisiä. Toinen opettaja kirjoitti: *”Oppilaat arvaavat tekemisiäni ja myös minä tiedän heidän ajatuksiaan. – –. Alakulot ja ilonaiheet on helpompi kertoa opelle, kun ollaan jo niin tuttuja! Ja niitä oppii huomaamaan sanomattakin!”* (O4). Sama opettaja jatkoi: *”Oppilaat uskaltavat ehdottaa kaikkea uutta, sillä tietävät, että olen valmis kokeilemaan, vaikka se ei omiin suunnitelmiin kuulunutkaan”* (O4). Toisaalta edellä mainitunlainen uskallus oppilaiden taholta saattaa kummuta ennemminkin opettajan persoonasta kuin siitä, kuinka kauan oppilaat ovat opettajan tunteneet. Yksi kirjoittajan mainitsemista monivuotisen opetuksen myönteisistä tekijöistä oli se, että *”kynnys nivelvaiheissa 2–3 ja 4–5 on pehmeämpi, kun ”oma” opettaja jatkaa”* (O4).

Hedge ja Cassidy (2004, 134) raportoivat monivuotista opetusta toteuttaneiden opettajien nostaneen tärkeimmäksi seikaksi pysyvyyden ja turvallisuuden tunteen lisääntymisen lapsen kannalta. Monivuotisessa opetuksessa opettajan ja lapsen välille kehittyy luottamuksellisempi ja turvallisempi side. Myös tutkimuksessamme tapauksena olleen luokan opettaja pohti monivuotisuuden lisänneen oppilaiden turvallisuudentunnetta ja luottamusta opettajaan:

”Toisaalta musta tuntuu, että ne vois kokee jollain tavalla turvalliseks tän kouluun tulon – –. Musta itestä ainakin tuntuu, että niitten on helppo tulla kouluun kun ne tietää mitenkä mä suhtaudun eri tilanteisiin ja mitä nyt on. Ja ne varmaan tietää minusta, mun ilmeistä ja eleistä, että millonka asiat nyt sitten on mitenkäkin. – – Mut jotenkin musta tuntuu, et ehkä se semmonen turvallisuus kuitenkin on se oikeestaan aika tärkeä asia, – – että koulu on ainakin semmonen paikka, missä on se yks ja sama opettaja ja sitten kun niillä on, mun mielestä ne on aika avoimesti kertonu niistä kaikista ongelmistaan – niin kyl ne tulee ensimmäisenä kertoo mulle, eikä ne mee terveydenhoitajalle tai kuraattorille, että mä sitten järjestän ne tapaamiset sinne suuntaan. Et sillä tavalla se semmonen luottamus on varmaan kasvanu tässä vuosien varrella” (O).

Kaksi tutkimukseemme vastanneista vanhemmista kirjoitti kyselylomakevastauksissaan opettajan tuttuuden lisänneen lapsen turvallisuudentunnetta koulussa: *”Tuttu ja turvallinen ope vuodesta toiseen, open tutut tavat toimia, mitä ope odottaa yms. varmasti lisännyt lapseni turvallisuudentunnetta” (V3), ”onhan se tietenkin semmonen turva, et kun se on aina se sama opettaja” (V4).* Myös Hedgen ja Cassidyn (2004, 134) tutkimuksessa amerikkalaiset vanhemmat kokivat monivuotisen opetuksen rakentavan vahvemman suhteen opettajan ja lapsen välille. Grantin ja Johnsonin (1995) mukaan nykyään monen lapsen elämässä opettaja on vakain ja ennakoitavin aikuinen (Hitz’n ym. 2007, 81 mukaan). Yhdessä pysyminen kahden tai useamman vuoden ajan mahdollistaa syvemmän siteen sekä luottamuksen syntymisen oppilaiden ja opettajan välille (Grant, Johnson & Richardson 1996, Hitz’n ym. 2007, 81 mukaan). Yksi haastatelluista äideistä kertoi hyvin kuvaavan esimerkin opettajan ja oppilaan välisestä monivuotisesta suhteesta. Hänen lapsensa oli mennyt kotona tapahtuneen asian takia ahdistuneena kouluun:

”Opettaja oli heti huomannut, että nyt ei oo Liinalla kaikki kohallaan ja vienyt sivuun sen. Ja hakenut sijaisen omaan luokkaansa ja istunut sen kanssa tuntitolkulla siellä ja käynyt asiaa läpi, että, ni mitä se muuta on ku turvallisuudentunnetta. Että kyllä se on tosi vanikka luottamus siihen. Vaikka se joskus onki kuulema ihan paskapää ja vaikka mitä, se opettaja. Mutta kuitenkin, että kyllä se on semmoinen turvallinen aikuinen” (V7).

Tutkimuksen kohteena olleen luokan oppilaista moni perusteli halunneensa saman opettajan pysyvän juuri opettajan tuttuuden vuoksi. Vastauksista päätellen oppilaat kokevat uusiin opettajiin tutustumisen mahdollisesti kuormittavana, kuten yksi luokan tytöistä asian ilmaisi: *”Se on hyvä juttu, että opettaja on pysynyt samana, koska ei ole tarvinnut aina ennen uutta lukuvuotta tutustua uuteen opettajaan”* (T7). Toinen tyttö kirjoitti monivuotisesta opetuksesta samaan tapaan: *”On se ihan kivaa, koska ei oo sitten tarttenu tutustuu uuteen opettajaan ja opetus”taktiikkaan”* (T8). Eräs oppilaista vastasi tuntevansa opettajan ja kirjoitti väitteen 7 alle: *”Kaikki raivokohtaukset ainakin välttyy ku tietää mistä ope suuttuu”* (T9). Vaikka yksi tytöistä koki, että ajoittain opettajan vaihtuminen olisi ollut hyvä asia, hän kuitenkin perusteli saman opettajan pysyvyyden hyvänä puolena juuri opettajan tuttuutta. Kysyttäessä olisiko hän halunnut opettajan vaihtuvan alakoulun aikana, oppilas vastasi: *”Välillä, mutta välillä en, sillä olisin joutunut tutustumaan opettajiin uudelleen ja uudelleen”* (T4). Eräs poikaoppilas kirjoitti samaan tapaan: *”On se tietenkin kiva, että on joku jonka tuntee aika hyvin, mutta ois se voinu vaihtuakin”* (P1). Sama oppilas kertoi kuitenkin haastattelussa, ettei pidä opettajan ”liiallisesta” tuntemisesta: *”Emmää ite tykkää et on sama opettaja kun tuntee niin hyvin sen opettajan ja... se on mun mielestä vähän tyhmää”* (P1). Tämän vastauksen pohjalta pohdimme, voiko osa oppilaista kokea kiusallisena liian tuttavallisen suhteen opettajan kanssa. Mietimmekin, voiko opettaja tulla monivuotisessa opetuksessa joidenkin oppilaiden mielestä ”liian lähelle”. Pääasiassa luokan oppilaiden vastauksista kuitenkin ilmeni, että opettajan tuttuus koettiin positiivisena asiana ja toisaalta uuteen opettajaan tutustuminen kenties ylimääräisenä vaivana ja omaa koulutyötä haittaavana tekijänä.

Yhtenä monivuotisen opetuksen hyötynä nähdään se, että oppilaat eivät jännitä seuraavaa kouluvuotta, koska he jo tuntevat opettajansa (Hanson 1995, 43; Laci-na-Gifford 2001, Hitz’n ym. 2007, 82 mukaan). Jännityksen ja levottomuuden vähentymisen lisäksi monivuotinen opetus lisää myös oppilaiden itsevarmuutta ja mahdollistaa parempien sosiaalisten taitojen kehittymisen (Gaustad 1998, 2). Tuttu

ympäristö ja opettaja saavat usein myös ujon oppilaan ”puhkeamaan kukkaan” (Hitz ym. 2007, 82). Myös Attleboron koulussa toteutetussa monivuotisen opetuksen kokeilussa opettajat kertoivat, että oppilaat jännittävät uutta lukuvuotta vähemmän, kun he tuntevat jo opettajan ja näin ollen tietävät oppilaisiin kohdistuvat odotukset. (Hanson 1995, 42.)

Hanson (1995, 43) näkee monivuotisesta opetuksesta olevan erityistä hyötyä lapsille, joilla on tapahtunut suuria muutoksia asuinpaikassa, perheen rakenteessa tai sosioekonomisessa asemassa. Tällaisissa tilanteissa olevat lapset näyttävät hyötävän siitä, kun monivuotinen opettaja toimii lapselle roolimallina, ohjaajana ja ystävänä. Monivuotisen opetuksen avulla lapselle voidaan luoda vahva tukirakenne. (Hanson 1995, 43.) Monivuotisuus mahdollistaa lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Lisäksi vanhemmat ovat kokeneet, että saman ohjaajan pysyvyys luo turvallisuudentunnetta lapselle. Opettaja pystyy myös pitämään johdonmukaisesti yllä samanlaisia kurinpidollisia keinoja, minkä vanhemmat näkevät lapsen kannalta hyväksi. (Hedge & Cassidy 2004, 135.)

Vanhemmista yksitoista koki, että luottamus opettajaan kasvaa monivuotisen opetuksen myötä: *”Kyllä on hyvä kun on sama opettaja useamman vuoden, lapsenkin helpompi lähestyä tuttua opettajaa. – – Tutulle opettajalle on helpompi kertoa huolista”* (V2). Myös eräs toinen vanhempi uskoo, että *”luottamusta on ollut enemmän kuin jos opettajia olisi ollut enemmän”* (V3). Hän koki tutun opettajan helpottavan lapsen koulutyötä, ja siten lisäävän myös koulumenestystä: *”Oppilaat ovat oppineet opettajan säännöt/ tavat/ tyylin, ja sitä myötä toimimaan oikein. – – Opettajan opettamistyyli on tullut tutuksi ja sitä myöten koulumenestys on lisääntynyt”* (V6).

Yhteyden säilyminen. Opettajien vastausten pohjalta näyttäisi, että monivuotisella opetuksella on vaikutusta opettajan ja oppilaiden suhteen säilymiseen myös myöhemmissä elämänvaiheissa. Opettajan ja oppilaiden välisen yhteyden säilymiseen

viitata lukemissamme amerikkalaisissa tutkimuksissa, mutta se nousi esiin viiden tutkimukseemme osallistuneen opettajan vastauksista. Koko alakoulun kestäneet opetusrupeamat ovat jättäneet syvemmän suhteen vastanneiden opettajien ja entisten oppilaiden välille. *”Monet käyvät tapaamassa koulussa ”vanhaa opea” vuosien jälkeen tyttö- tai poikaystävänsä kanssa. – –. Kaikkien kanssa on erottu aina hyvissä väleissä ja tavattu vuosien jälkeen ylppäreissä, kutsuilla, hautajaisissa...torikahvilla...baarissa...”* (O4). Toinen opettaja totesi vähän samaan tapaan: *”Sain kutsuja rippijuhliin ja sitten myöhemmin ylioppilasjuhliin. Yhteys tuntui säilyvän. Monet tuon luokan oppilaat tapavat edelleen toisiaan ja minäkin olen pari kertaa saanut kutsun luokkakokoukseen, jossa nämä nyt noin 29-vuotiaat nuoret aikuiset muistelevat kouluajojaan”* (O7). Näissä kyseisissä tapauksissa monivuotista opetusta on todennäköisesti toteutettu menestyksekkäästi, koska oppilaat ovat yhteydessä entiseen opettajaansa vielä vuosien jälkeenkin.

Myös tutkimuksen toisen osan luokanopettaja arveli yhteyden säilyvän: *”Kyllä mä uskon, että ne pitää yhteyttä”* (O). Yllätykseksemme kukaan luokan haastatelluista oppilaista tai vanhemmista ei kuitenkaan uskonut pitävänsä yhteyttä. Osa tosin totesi, ettei ollut tullut ajatelleeksi asiaa lainkaan. Syynä saattaa oppilaiden osalta olla mahdollisesti keväinen kesäloman ja yläkoulun alkamisen odotus, jolloin tuntuu, ettei enää haluta palata vanhaan kouluun vanhaa tuttua opettajaa tervehtimään. Saattaa kuitenkin olla, että ajan kuluessa entistä pitkäaikaista opettajaa tulee ikävä.

3.2 Henkilökemia

Brophy ja Good (1974) kirjoittavat opettaja–oppilassuhteista ja niihin liittyvistä tekijöistä. He tarkastelevat muun muassa miten opettajan ja oppilaan yksilölliset erot vaikuttavat opettaja–oppilassuhteeseen. Brophyn ja Goodin (1974, 17) mu-

kaan opettajat reagoivat eri tavalla erilaisiin oppilaisiin. Oppilaiden yksilölliset erot vaikuttavat siihen pitääkö opettaja oppilaasta ja kuinka paljon oppilas merkitsee opettajalle. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, miten opettaja oppilasta kohtelee. Koska ei ole olemassa kahta samanlaista opettajaa tai oppilasta, jokainen oppilas aiheuttaa erilaisia reaktioita eri opettajissa. On toki olemassa tiettyjä persoonallisuuspiirteitä, joiden vuoksi joistain oppilaista yleisesti ottaen pidetään tai ei pidetä. (Brophy & Good 1974, 17.) Monivuotisessa opetuksessa on vaarana, että oppilas saattaa joutua sellaisen opettajan luokalle kuudeksi vuodeksi, joka ei pidä hänestä tai josta oppilas ei itse pidä. Tässä tutkimuksessa sekä luokanopettajien että vanhempien vastauksista yhdeksi teemaksi nousi opettaja–oppilassuhteen ja opettaja–vanhempisuhteen toimivuus, josta vastaajat käyttivät termiä henkilökemia. Kemioiden kohtaamista korostettiin monivuotisen opetuksen edellytyksenä. Tästä teemasta kirjoitti viisi tutkimukseen vastanneista opettajista. Vastaajat korostivat opettajan ja oppilaiden sekä opettajan ja vanhempien välisten suhteiden merkitystä monivuotista opetusta suunniteltaessa. Eräs opettajista kirjoitti: *”Aina ei kemiat sovi yhteen ja silloin liian pitkä yhteinen taival ei ole kenenkään etu”* (O6). Toinen vastaaja totesi samaan tapaan: *”Jos open ja luokan kemiat eivät toimi hyvin, on hyövä, että ope vaihtuu välillä”* (O2).

Henkilökemia -termi tuntui aineistossa olevan niin opettajien kuin vanhempienkin käytössä pitkästä opettaja–oppilassuhteesta puhuttaessa. Se on, kuten Dunderfelt (1999, 11) toteaa, kansan suussa syntynyt ilmaisu, jolle ei löydy tieteellisesti tarkoin määriteltyä sisältöä. Yhteensopivat kemiat on ilmaus, jolla kuvataan keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Samanlaisista kemioista, samansuuntaisesta ajattelusta, toimeen tulemisesta ja toisen ymmärtämisestä puhutaan usein, kun halutaan ilmaista rajat, joiden puitteissa tiimityö onnistuu. Rajojen asettamisella ei välttämättä tarkoiteta sitä, etteikö yhteistyö onnistuisi lainkaan rajojen ulkopuolella, vaan ennen muuta sen tiedostamista, mikä on yhteistyössä hyvää ja tavoittelemisen arvoista. (Oulun yliopisto 2000.)

Dunderfelt (1998, 14) lähestyy henkilökemiaa persoonallisuuspsykologian näkökulmasta, koska hänen mukaansa siinä on kyse ihmisten erilaisten persoonallisuuksien vaikutuksesta yhteistyöhön. Persoonallisuuden eri tasoina Dunderfelt (1998, 19–21) nimeää temperamentin, joka on ihmisen tapa reagoida, fyysisen minän, johon kuuluu muun muassa hermojärjestelmä, hormonitoiminta ja aineenvaihdunta, sosiaalisen minän, joka koostuu koulutuksesta, kulttuurista ja ikäpolvesta, kasvatetun minän joka muodostuu opituista arvoista, säännöistä ja malleista sekä ydin minän, joka käsittää itseohjautuvuuden, oman tahdon, elämänkulun, ja syntymättömät voimavarat. Näillä persoonallisuuden eri tasoilla on kaikilla vaikutusta toisiinsa sekä henkilökemiaan, mutta Dunderfelt keskittyy käsittelemään vuorovaikutussuhteita pääasiassa eri temperamenttityylien kohtaamisena. Hänen mukaansa persoonallisuuden eri tasoista ennen muuta temperamentti luo pohjan henkilökemiallisille reaktioille, koska temperamentti on ihmisen luonteenomainen tapa reagoida yksilön ulkopuolelta tai hänen sisältään tuleviin ärsykkeisiin. Nämä luontevat ja spontaanisti syntyvät reaktiot näkyvät etenkin yllättävissä vuorovaikutustilanteissa, jolloin opitut tavat syrjäytyvät ja käytös muuttuu temperamentin kautta toimivaksi (Dunderfelt 1998, 19–21.)

Jauhiainen ja Eskola (1994, 129) kuvaavat ryhmäilmiötä ja siihen liittyvää tunnesuhdejärjestelmää, joka ilmaisee ryhmän jäsenten keskinäisiä tunteita, hyväksyntää ja torjuntaa sekä kiintymystä ja vastenmielisyyttä. Toisista ihmisistä saatujen kokemusten kautta pyritään liittymään niihin, joilta saadaan hyväksyntää, ja välttämään niitä, jotka koetaan torjuviksi tai vastenmielisiksi. (Jauhiainen & Eskola 1994, 129.) Erikestoisilla opettaja–oppilassuhteilla on tästä näkökulmasta omat hyvät ja huonot puolensa. Jos oppilas tai opettaja kokee keskinäisen vuorovaikutuksensa olevan epäonnistunutta, voi molempien kannalta olla parempi ratkaisu, että opettaja vaihtuu. Toisaalta, jos toimiva opettaja-oppilassuhde katkeaa vuoden tai kahden jälkeen, joutuu oppilas aloittamaan suhteen luomisen uuden opettajan

kanssa alusta. Tällaisissa tilanteissa on ehkä perusteltua, että sama opettaja toimisi useamman vuoden kerrallaan.

Tutkimuksen kohteena olleessa luokassa opettajan ja oppilaiden väliset henkilökemat olivat vastauksista päätellen pääasiallisesti toimineet hyvin. Luokan oppilaista kymmenen vastasi olevansa samaa mieltä väitteen 2 ”Tulin hyvin toimeen opettajani kanssa koko kuuden vuoden ajan” kanssa. Neljä luokan oppilaista ei osannut sanoa, ovatko he väitteen kanssa samaa vai eri mieltä ja ainoastaan kaksi vastasi olevansa eri mieltä. Väitteeseen on ollut varmasti melko vaikea vastata, koska kuusi vuotta kestäneeseen ihmissuhteeseen liittyy luonnollisesti niin hyviä kuin huonojakin hetkiä. Moni oppilaista kirjoittikin väitteen alle kokemuksen olleen vaihteleva: *”Ei ehkä ihan aina mutta suurimman osan ajasta”* (T1). *”Niin tai näi. Useimmite”* (T9). Yksi vastaajista kirjoitti rehellisesti: *”Välillä aina olen vihannut opea, mutta kyllä muuten on mennyt ihan hyvin”* (T7). Tytön vastaus kuvastaa mahdollisesti monivuotisen opettaja–oppilassuhteen luonnetta: opettaja on niin tuttu, että välillä häntä saattaa jopa vihata, vaikka muuten ”meneekin ihan hyvin”. Ainoastaan kaksi luokan oppilaista vastasi kyselylomakkeessa voimakkaammin: yksi luokan pojista oli väitteen kanssa täysin eri mieltä: *”En tod!”* (P3), kun taas yksi luokan tytöistä oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä ja kirjoitti: *”Ei ole ollu melkeimpä mitään ongelmia”* (T8).

Kun vanhemmille esitettiin sama väite kuin oppilaille, myös heistä suurin osa (10/13) ilmaisi tulleen hyvin toimeen luokanopettajan kanssa kuuden vuoden ajan: *”Kun kaksi tuttua ihmistä ovat samoilla linjoilla, niin tietenkin. Olemme keskustelleet usein ja olleet samaa mieltä lastani koskevissa asioissa”* (V2). Kolme vanhemmista ei osannut sanoa ovatko he samaa vai eri mieltä väitteen kanssa: *”Vaihtelevasti ylä- ja alamäkiä on ollut!!”* (V1). Toinen kirjoitti: *”Jos annan opettajan pitää oman näkemyksensä, niin asia toimii, mutta jos minun mielipide on eri, niin ei suju”* (V4). Näistä kahdesta kommentista päätellen kyseisillä vanhemmilla on ollut ainakin jossain vai-

heessa jonkin asteisia erimielisyyksiä tai näkemuseroja opettajan kanssa. Vanhempien ja opettajan väliseen henkilökemiaan vaikuttaa todennäköisesti temperamenttia enemmän osapuolten sosiaalinen minä, joka koostuu koulutuksesta, kulttuurista ja ikäpolvesta sekä kasvatettu minä, joka muodostuu opituista arvoista, säännöistä.

Siitä huolimatta, että tapauksena olleessa luokassa henkilökemiat olivat pääasiallisesti vastauksista päätellen toimineet, luokan oppilaat, vanhemmat sekä opettaja pohtivat, että aina ei välttämättä ole niin: *” – – on oppilaita ja vanhempia jotka ei vain tule toimeen jonkun kanssa ja asia voi olla tosi vaikea, jos se on sama ope ja hänen omat mielipiteet. – – jos sattuu niin, että lapsi ei tykkää yhtään siitä opettajasta ja niitten kemiat ei tosissaan synkkaa, niin silloin se on hankala tilanne molemmin puolin”* (V4). Yksi haastatelluista vanhemmista näkikin monivuotisen opetuksen heikkoutena tilanteen, jossa oppilas ei tule opettajan kanssa toimeen: *”Se mikä sen huono puoli on, on ilman muuta se vuorovaikutussuhde tai henkilökemiat. Jos ne lähtee alusta pitäen huonolla liikkeelle, niin se värityy se koko alakouluikä, niin ku et se koulu värityy semmoiseksi”* (V5). Myös vanhemmat, jotka kertoivat haastattelussa olleensa todella tyytyväisiä lapsensa opettajaan ja sen myötä myös monivuotiseen opetukseen, pohtivat: *” – – se on tietenkin henkilökemioistakin kiinni. Liinalle nyt on sattunut sellainen opettaja, joka on ihan loistava opettaja siis, että ansaitsis jonkun mitalin siitä. – – Jos olisi ollut huono opettaja tai ei olisi tullut sen kanssa toimeen, niin asia olisi ollut ihan eri, tietenkin”* (V7).

Kun haastattelussa kysyimme toiselta monivuotista opetusta kannattaneelta vanhemmalta, mitä olisi tapahtunut, jos hän ei olisikaan tullut toimeen lapsensa opettajan kanssa, hän vastasi: *”No sit ei varmaan ois pitäny yhteyttä. Kai se sillain on, et jos on joku semmonen, et kestä ei tykkäis tai ois kauheita ristiriitoja, niin eihän sitä mielellään oo semmosen kanssa tekemisissä”* (V2). Kun taas kysyimme yhdeltä monivuotista opetusta kannattaneelta oppilaalta hänen mielipidettään monivuotisesta opetuksesta jonkun muun opettajan opetuksessa, hän ei ensin osannut vastata, vaan

pohdiskeli asiaa monelta kannalta: *”Siis jos vaikka joku vierusluokan opettaja niin ei se ois kuitenkaan ollu niin sillei... tai no tietenkin jos ois tuntenu sen kuus vuotta niin ois se tietenkin sitte... nii. Mut sitte osaan opettajista ei voi taas sillei luottaa, että... niinku tohon omaan opettajaan, mutta kai sitä oppis luottaan jos ois kuus vuotta, no emmä tiää”* (T9). Kun tarkensimme kysymystämme ja kysyimme haluaisiko oppilas saman opettajan jatkavan kuusi vuotta, mikäli hän aloittaisi nyt ensimmäisellä luokalla eikä tuntisi opettajaa etukäteen, tyttö vastasi: *”No, kyllä määhän mieluummin haluisin, että vaihtuis välissä jos määhän en tuntis, tai ensin määhän haluisin vähän tutustua ja sitte vasta päättää”* (T9). Tytön vastaus heijastaa hyvin henkilökemioiden merkitystä monivuotista opetusta suunniteltaessa: kukaan ei voi sanoa etukäteen, että monivuotinen opetus tulee onnistumaan tai epäonnistumaan, vaan onnistuminen riippuu luokan ilmapiiristä ja kaikista sen jäsenistä. Kuten tyttö haastattelussa toteaa, opettajan, oppilaiden ja vanhempien pitäisi ensin tutustua ja vasta sitten tehdä päätös jatkamisesta. Tapausluokan opettaja oli samaa mieltä siitä, että henkilökemioiden tulee toimia monivuotista opetusta suunniteltaessa. Hän pohjasi mielipiteensä kokemuksiinsa sekä opettajana että vanhempana:

” – opettajia on niin monenlaisia, et sillon kun tulee hyvä opettaja, tai siis semmonen, jonka kanssa vanhemmat tulee toimeen, niin kyllä sillon toivos, että se ois vaikka koko sen alakoulun ajan. Mutta on mullakin, kun mulla on neljä lasta, niin on siellä ollu omienkin lasten kohdalle sattunu semmosia opettajia, joitten kans ei oo niinkään aina menny ajatukset yksiin ja oon aatellu, että onneks niillä vaihtuu opettaja. Että se on niin opettajan persoonakohtanen ja vanhemmat, millasia ne on luonteeltaan ja olemukseltaan, niin vähän ne kemiaat miten ne toimii. Se ei aina oo niin yks selitteistä. – – näähän on niin vanhempien henkilökohtaisia tuntemuksia, ja jos ei sitte opettajan kans suju joku asia, niin varmaan sitte toivoo sitä vaihtoo” (O).

Monivuotinen opetus ei siis tutkimukseemme vastanneiden opettajien ja vanhempien mielestä tule aina kysymykseen, vaan siihen pitäisi vaikuttaa muun muassa se, miten hyvin oppilaat, heidän vanhempansa ja luokan opettaja tulevat toimeen keskenään. Vastajat korostivatkin, että päätös monivuotisesta opetuksesta tulisi tehdä yhteisesti. Eräs opettaja kirjoitti: *”Kolmannella luokalla kysyin oppilailta ja van-*

hemmilta, mitä he olisivat tästä mieltä ja vastaukset olivat positiivisia. On tärkeää, että järjestelyyn suhtaudutaan myönteisesti kaikkien osapuolten taholta” (O2). Opettajan tulisi myös havainnoida luokan ilmapiiriä aktiivisesti, mikäli toivoo jatkavansa luokan kanssa pidempään. Sama vastaaja totesikin: ”Kemioiden seuranta onkin tärkeää, jos ope aikoo olla kuusi vuotta samalla luokalla” (O2).

Joissain tapauksissa vanhempien ja opettajan kasvatustilafilosofiat tai opettajan ja oppilaan persoonat eroavat niin jyrkästi toisistaan, että oppilaan on suositeltavaa vaihtaa luokkaa toisen opettajan opetukseen. Tällaisissa ääritapauksissa rehtorin rooli on hyvin tärkeä. Koulun rehtorin tulee myös varmistaa, että monivuotisella opettajalla on tarvittavat taidot ja työmoraali monivuotiseen opetukseen. (Hitz ym. 2007, 84.)

Kun Yhdysvalloissa, Sierran alakoulussa, opettajille ja oppilaiden vanhemmille esiteltiin monivuotisen opetuksen ajatusta, molemmat osapuolet näkivät sen hienona mahdollisuutena, mikäli opettaja-oppilas sekä opettaja-vanhempi -suhteet toimivat. Niinpä Sierran koulussa monivuotista opetusta tarjotaan mahdollisuutena eikä ”rangaistuksena”: mikäli ratkaisu ei sovi kaikille osapuolille, monivuotista opetusta ei enää jatketa seuraavana vuonna. (Elliott & Capp 2003, 35.) Näin olisi varmasti hyvä toimia myös Suomessa monivuotista opetusta suunniteltaessa tai toteutettaessa. Hämäläinen ja Sava (1989, 66) kirjoittavat, että negatiivisten tunnesuhteiden julkistaminen on aina rankka prosessi. Prosessiin tulee ryhtyä vain silloin, kun sitä pidetään yhteisen toiminnan jatkumisen kannalta välttämättömänä ja kun yhteisön jäsenet sitä haluavat. Tilanteissa, joissa henkilökemiat eivät toimi opettajan ja oppilaan tai vanhemman kanssa, on tärkeää tuoda asia esille ja pohtia siihen yhdessä ratkaisuja. Jos tilanne ei käsittelystä huolimatta parane, on parasta, ettei monivuotista opetusta jatketa.

Oppilaiden tarve erilaisiin opettajiin ja opetustyyliin. Viiden vastanneen opettajan kirjoitelmasta heijastui huoli liian yksipuolisesta opetuksesta, joka mahdollisesti seuraa, jos sama opettaja opettaa luokkaa koko alakoulun ajan. Gaustadin (1998, 4) tutkimuksessa yksi vanhempien ilmaisema huoli monivuotisen opetuksen vaikutuksesta olikin se, että heidän lapsensa saattaisi joutua useaksi vuodeksi ”tehottoman opettajan” (*ineffective teacher*) opetukseen. Myös muuten hyvällä opettajalla saattaa olla joitain tiettyjä heikkouksia tai kiinnostuksen kohteita, joiden seurauksena oppilas saa liian yksipuolista opetusta (Gaustad 1998, 4). Yksi tutkimukseemme vastanneista opettajista viittasi samaan asiaan, tosin positiivisesta näkökulmasta: *”Open omat mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja harrastuneisuus voivat vaikuttaa niin, että joku oppilas kokee hänen opetuksensa tosi mielenkiintoisena”* (O1). Sama vastaaja pohti kuitenkin myös, että *”voi olla hyväksikin oppilaille totutella jo alakoulussa erilaisiin opetustyyliin ja opettajien toimintatapoihin”* (O1). Myös toinen vastaaja totesi: *”Oppilaan etu on saada kokemuksia erilaisistakin opettajista ja heidän opetustyyleistään”* (O3). Edelleen kolmas kirjoitti: *”On kuitenkin hyövä, että tässä järjestelyssä oppilailla olisi joissakin aineissa muita opettajia, että he tottuvat useamman opettajaan”* (O2).

Samanlaisia ajatuksia heräsi amerikkalaisten vanhempien keskuudessa, kun heitä haastateltiin päiväkotikäisten lasten monivuotisesta opetuksesta. Vanhempien mielestä monivuotisen opetuksen johdosta lapset eivät välttämättä pääse kokemaan niin monipuolisesti eri asioita ja toiseksi he eivät saa kokemusta erilaisista hoitajista. Vanhemmat kokivat, että kokemukset erilaisista ohjaajista ovat lapselle tärkeitä. (Hedge & Cassidy 2004, 137.) Myös tutkimukseemme osallistuneista vanhemmista osa mainitsi, että lapselle on tärkeää saada kokemuksia erilaisista opettajista ja aikuisista. Eräs vastanneista äideistä sanoikin: *” – – et lapsi oppii, et on muunlaisiakin ihmisiä ja muunlaisiakin opettajia. Se on kuitenkin pienelle lapselle se opettaja vielä viisaampi kuin äiti ja isä, et se on niinku yli kaiken muun, että ope on sanonu näin, et ne huomais niinku, et on erilaisiakin ihmisiä”* (V4). Sama äiti kirjoitti kysely-

lomakkeeseen: *”Ei tullut uusia menetelmiä, koska on sama ope, sama tyyli”* (V4). Yksi tutkimukseemme vastanneista opettajista totesikin: *” – – huomioitavia seikkoja pitkäaikaisessa opettajuudessa on mm. se, että opettajan pitää muuttaa toimintatapojaan vuosien aikana. Ei voi opettaa samalla tavalla 1. ja 6. luokkaa”* (O2).

Kaksi äideistä ajatteli asiaa myös yläkouluun siirtymisen näkökulmasta: *”No niin sekin on huono puoli, et sit kun ne menee nyt yläasteelle niin niillähän vaihtuu koko ajan opettaja”* (V4). Myös toinen äiti huomioi saman asian ja koki, että alakoulun loppu-aikana saisi olla enemmän muita opettajia: *” – – ainakin 5-6 luokalla olisi ollut hyvä olla enemmän muita opettajia, yläasteelle siirtymisen takia”* (V1). Myös tapausluokan opettaja ajatteli yläkouluun siirtymistä: *”Ja siinä mielessä mää oon monesti aatelluki, että kyllähän se voisi olla hyvä, että niitä opettajia ois, et se vaihtuvuus ois vähän suurempaa... että ne saa vähän kokemusta muistakin, koska nyt kun ne menee yläkouluun, niin niillähän on joka oppiaineessa eri opettajat, et niitten ois hyvä totutella sitten toisenlaisiinkin opettamistyylihin”* (O). Suomalaisessa koulujärjestelmässä vanhempien ja opettajien mainitsema huoli tulee väkisin vastaan etenkin pienissä alakouluissa, joissa aineenopettajia ei ole. Mikäli lapsi pääsee jo alakoulussa useamman eri aineenopettajan opetukseen, hän saa kokemuksia useammanlaisista opetustyyleistä ja erilaisista opettajista, eikä muutos yläkouluun mentäessä tunnu tämän asian osalta niin suurelta. Jussila ja Toivonen (1979, 41) näkevät opettajien vaihtuvuudessa hyvänä puolena juuri sen, että opettajien vaihtuessa löytyy helpommin jokaiselle oppilaalle ”sopiva” opettaja ja opetustyyli.

Tutkimuksemme ensimmäiseen osaan osallistunut opettaja, jolla ei ole kokemusta monivuotisesta opetuksesta, kirjoitti: *” – – on jo opettajankin ammattitaitoa osata luovuttaa ja antaa oppilaillekin toisenlaisiakin oppimiskokemuksia. Mikä sopii toiselle, ei välttämättä sovi toiselle. Ja toinen opettaja saattaa onnistua löytämään jonkun oppilaan kohdalla juuri sen ”viisasten kiven” joka saa oppilaan opiskeluinnon puhkeamaan kukkaan”* (O3). Sama opettaja jatkoi myöhemmin: *”Koko opettajaurani (lähes 17 vuotta) olen sitä*

vastoin ollut sitä mieltä, etten haluaisi opettaa yhtä ja samaa opetusryhmää koko ala-asteen ajan. Näen tilanteen jo yksittäisen oppilaan oikeusturvan vaarantajana. – –. Lisäksi yksittäisen oppilaan kohdalla opettajan ja oppilaan temperamentit voivat jo erota toisistaan niin paljon, ettei yhteistyötä ole hyvä jatkaa loputtomiin” (O3). Uusikylä (2006, 57) kirjoittaa myös opettajan ja oppilaiden temperamenttieroista: ”On olemassa monenlaisia hyviä opettajia, erilaisille oppilastyypeille sopivat parhaiten erilaiset opettajapersoonallisuudet erilaisine temperamentteineen” (Uusikylä 2006, 57). Yksi tapausluokan tytöistä kirjoitti kyselylomakkeeseensa: ” – – olisi se ollut parempi, jos opetustyyli olisi vaihdellut – –” (T5).

Tutkimukseemme osallistuneet vanhemmat pohtivat myös koulussa tapahtuvaa arviointia, joka saattaa jäädä yhden opettajan opetuksessa liian subjektiiviseksi. Kaksi vanhemmista koki tapausluokan opettajan arvioinnin olleen tiukkaa: ” – – sillä on tosi tiukka arvostelu kaikista tehtävistä ja kokeista ja tämmösistä, että se numero, minkä Joonas on saanu ja sit kun miettii tätä mun nuorempaa poikaa, niin se on paljon korkeempi se Joonaksen numero kun sen nuoremman pojan numero – –. Että siinäkin vähän, et sit oppilaatkin sais erilaistakin arviointia ja arvostelua” (V4). Toinen mietiskeli luokanopettajan arviointia vertaamalla sitä aineenopettajien arviointiin: ” – – et kolmessa aineessa Matilla on eri opettaja. Niissä on kasi, ysi todistuksen numero ja saattaa olla, että jostakin aineesta sillä on kuutonenkin siellä oman opettajan tunnilla. Mut en mä tiedä ja se on myös tietenkkin niistä aineista kiinni, mutta että kyllä se mietityttää jonkun verran” (V5). Mikäli monivuotisen opettajan arviointi on poikkeuksellisen tiukkaa tai löyhää, voivat arvosanojen suuret muutokset yläkouluun siirryttäessä tulla yllätyksenä oppilaalle ja tämän perheelle.

Opettajan sukupuolen merkitykseen ei ottanut tutkimuksessamme kantaa kuin kaksi opettajaa ja kaksi vanhempaa: ”Joskus poikaoppilas on kaivannut miesopettajaa” (O4). Tällainen tilanne voikin tulla vastaan esimerkiksi yksinhuoltajaperheiden kohdalla, kuten eräs tutkimukseemme vastanneista äideistä kirjoitti: ”Olisi ollut

hyvä, että jokin vuosi olisi ollut miesopettaja. Olen yksinhuoltaja äiti, niin mieskuva olisi ollut tarpeen pojille” (V4). Eräs vastanneista opettajista näki hyvänä asiana sen, että hänen luokkaansa opetti eri oppineissa eri opettajia: ”Onneksi muutamaa ainetta opetti myös toiset opettajat (poikien liikunta, tekninen, englanti, musiikki)” (O5). Näin oppilaat saavat todennäköisesti olla myös molempien sukupuolten opetuksessa. Yksi vanhemmista pohdiskeli ensin, että opettajan sukupuolella ei ole niin suurta merkitystä: ”En mä osaa ajatella mies-naisakselilla. Mä ajattelen tyyppejä enemmänkin. Että ei se siitä sukupuolesta oo kiinni” (V5). Sama äiti kuitenkin jatkoi edelleen: ”No ois se varmaan siinä ku Matti on niin poikamainen tyyppi, että jos ois ollu semmoinen opettaja, kellä ois itsellä se kokemus. Et ois vähän niin ku sitä pojan maailmaa ymmärtäny ehkä paremmin tai voinut vähän siihen liittyä.” (V5).

Tutkimuksen kohteena olleen luokan opettaja kertoi myös joskus ehdottaneensa vanhemmille luokan vaihtamista, jotta oppilas pääsisi toisen opettajan opetukseen: *”Muutaman oppilaan kanssa onki tehty sitä, et me ollaan ihan sitten vanhemmille suoraan ehdotettu, että oisko mahdollista vaihtaa toiselle opettajalle, et jos tuntuu, että kun nyt mun kanssa nää asiat ei lähde sujumaan. Että voisko se johtua kenties ihan siitä, että pitäis olla eri opettaja, kenties vaikka miesopettaja. – – et ollaan mietitty niitäkin kokeiluja, mut sitte ei kuitenkaan vanhemmat oo halunnu sitä vaihtoa” (O). Vaikka opettaja vaihtuisikin, se ei kuitenkaan takaa uuden opettajan edustavan eri sukupuolta kuin ensimmäisen opettajan.*

Mahdollisuus aloittaa ”puhtaalta pöydältä”. Tutkimuksen ensimmäiseen osaan vastanneista opettajista kaksi mainitsi, että monivuotisessa opetuksessa opettajalla saattaa olla vaikeuksia nähdä oppilaissaan uusia puolia tai muutoksia. Toinen vastaajista pohti: *”Joskus oppilas voi kokea hyvänä mahdollisuuden aloittaa uuden open kanssa ikään kuin puhtaalta pöydältä” (O1). Toinen taas totesi, että yksi monivuotisen opetuksen negatiivisia puolia on ”kylästyminen samoihin naamoihin” (O5).*

Monivuotisessa opetuksessa opettajan ennakko-oletukset oppilaita kohtaan saattavat säilyä samana vuodesta toiseen. Tämän vuoksi oppilaalle voi olla hyväksi saada kokemuksia useampien opettajien opetuksesta, etenkin silloin kun oppilaaseen kohdistuu kielteisiä ennakko-oletuksia. Yksi tutkimukseen vastanneista vanhemmista kirjoittikin: *”Joskus olen toivonut, että opettaja vaihtuisi, jotta lapseni saisi toisen mahdollisuuden”* (V5).

Brophy ja Good'n (1974, 6–13) mukaan monet tekijät vaikuttavat opettajan käsityksiin oppilaasta. Opettajan suhtautumiseen voi vaikuttaa muun muassa oppilaan perheen sosioekonominen asema, oppilaan rotu sekä oppilaan sukupuoli. Brophy ja Good toteavat, että myös oppilaan yksilölliset erot, kuten koulumenestys, persoonallisuus tai ulkonäkö voivat vaikuttaa opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan. Käsitys oppilaasta vaikuttaa luonnollisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, koska opettajan suhtautuminen oppilaaseen vaikuttaa muun muassa siihen, millaisia odotuksia hän tähän kohdistaa. (Brophy & Good 1974, 6-20, 30–33) Woolfolkin (2007, 497) mukaan luokkahuoneessa voi ilmetä kahdenlaisia opettajan oppilaisiin kohdistamia odotuksia, jotka saattavat vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen. Opettajan oppilaaseen kohdistamista odotuksista, joilla voi olla vaikutusta oppilaaseen, ensimmäinen on niin sanottu *”Pygmalion efekti”*. Se tuli tunnetuksi Robert Rosenthalin ja Lenore Jacobsonin vuonna 1968 tekemän tutkimuksen myötä, joka aiheutti aikanaan Yhdysvalloissa suuren kohun. *”Pygmalion efektillä”* tarkoitetaan itsensä toteuttavaa ennustetta (*self-fulfilling prophecy*) eli ennustetta, joka suoraan tai välillisesti aiheuttaa toteutumista. Opettajan perusteeton ennakko-oletus oppilaasta voi vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen niin, että opettajan käytös saa lopulta ennakko-oletuksen toteutumaan. Rosenthalin ja Jacobsonin tutkimukseen valittiin satunnaisesti suuri määrä alakouluikäisiä oppilaita eri kouluista, joiden opettajille kerrottiin, että tutkimukseen valitut oppilaat tulisivat todennäköisesti tekemään merkittäviä älyllisiä saavutuksia vuoden sisällä. Tuloksissa ilmeni, että kyseiset oppilaat todella me-

nestyivät älyllisesti normaalia tasoaan paremmin. Tutkimustulosten pohjalta tutkijat esittivät, että niin sanottua ”Pygmalion efektiä” todella ilmenee luokkahuoneessa. Itsensä toteuttavassa ennustuksessa opettajan uskomukset oppilaan kyvyistä eivät perustu tosiasioihin, mutta oppilas alkaa toimia alun perin väärän odotuksen mukaisesti. (Rosenthal & Jacobson, 1968, 174–182.)

Toisenlainen ”odotuksiin perustuva vaikutus” (*expectation effect*) ilmenee silloin, kun opettaja on alussa tietoinen oppilaan taidoista ja vastaa niihin asianmukaisesti, mutta kun oppilas kehittyy taidoissaan, opettaja ei osaa huomioida muutosta ja muuttaa odotuksiaan oppilaan todellisten kykyjen mukaisiksi. Tätä kutsutaan ”yläpitäväksi odotuksiin perustuvaksi vaikutukseksi” (*sustaining expectation effect*), koska opettajan muuttumattomat odotukset pitävät oppilaan saavutukset opettajan muuttumattomien odotusten tasolla. (Woolfolk 2007, 497.) Yksi luokanopettajista huomioi kirjoitelmassaan edellä mainitun odotusvaikutuksen kaltaisen mahdollisuuden monivuotisessa opetuksessa, mitä ilmentää hyvin kirjoittajan seuraava kommentti: *”Katsantokantani oppilaisiin on saattanut jäädä liian suppeaksi – – eihän se viime vuonnakaan osannut tms.”* (O5). Samaa asiaa pohti myös tapausluokan opettaja: *”Itekin miettii joskus, nyt kun monta vuotta vie samaa oppilasta, niin joskus tavallaan aattelee, et sokeudunko mää ite tälle, että onks tää vaan mun mielipide tästä oppilaasta, että ajattelenko mä liian subjektiivisesti tätä”* (O). Myös yksi tutkimukseemme vastanneista vanhemmista kirjoitti kyselylomakevastauksessaan (väite 6) opettajien taipumuksesta ”leimata” oppilaitaan: *”Luulen, että alemmilla luokilla syntynyt mielikuva säilyy vuosien myötä, vaikka lapsi muuttuisikin iän myötä”* (V1). Eräs vanhempi pohti haastattelussaan toisen opettajan mukanaan tuomaa uutta mahdollisuutta: *”Mä ajattelisin, että jos ois tullut joku toinen opettaja jossakin vaiheessa, ni ois voinu tulla joku toinen näkökulma. Et sitten, jos tulee semmoinen jotenkin negatiivinen suhde jossakin, niin se voi vaikka kasvaa sitten vuosien varrella”* (V5). Erityisesti monivuotisessa opetuksessa opettajan tulisi ”kasvaa oppilaidensa tahdissa” kiinnittämällä huomiota omiin odotuksiinsa ja oppilaiden kehitystasoon.

Tutkimuksen kohteena olleen luokan oppilaat nostivat myös esiin mielenkiintoisen näkökulman opettajan puolueellisuudesta, jota ei opettajien vastauksissa eikä yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa mainittu. Neljä tapausluokan oppilasta mainitsi opettajan puolueellisuudesta. Yksi luokan oppilaista ilmaisi asian väitteeseen 6 ”Olisin halunnut, että luokanopettaja olisi vaihtunut alakoulun aikana” liittyen: *”Inhottaa kun aina samat tyypit on suosiossa ja saa tehdä hauskat jutut”* (T5). Sama tyttö kirjoitti myös väitteen 4 ”Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut kielteisesti luokan ilmapiiriin” alle: *”En ole oikeen varma, sillä olisi se ollut parempi, jos opetustyyli olisi vaihdellut ja kun on sama ope, niin ”lellikit pysyy” samana”* (T5). Samaten yksi vanhemmista vastasi olevansa väitteen 10 ”Monivuotinen opetus vaikutti kielteisesti luokan ilmapiiriin” kanssa samaa mieltä ja kirjoitti väitteen alle: *”Opettajalla suosikkioppilaita”* (V13). Myös eräs poikaoppilas kirjoitti kyselylomakkeeseen: *”Se on puolueellinen. Joillekin oppilaille”* (P2). Kun haastatteluissa kysymystä tarkennettiin, muutama oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja suosii enemmän tyttöjä tai kilttejä oppilaita. *”No sellanen, ehkä vähän puolueellinen tyttöjä kohtaan, niin puolueellinen se on – –. No se antaa tyttöjen tehdä kaikkee – –. No sillein ketkä on periaatteessa kilttejä tunnilla, ni niitä kohtaan se on puolueellinen. – – et sit ku se valitsee jotkut oppilaat ni sit se niitä vaan tarkkailee.”* (P3). Kyseinen poika koki kuuluvansa opettajan ”silmätikkuihin”: *”Mä kuulun just niihin oppilaisiin, mitä se tarkkailee koko ajan ja sanoo aina kun mä puhun tai teen mitä tahansa. Ja muille oppilaille se ei välitä paljoo olenkaan, jos ne puhuu”* (P3). Kun kysyimme eräältä luokan tytöistä kokeeko hän, että opettaja kohtelee kaikkia oppilaita samalla tavalla, tämä vastasi: *”Ei. Ku joillekin se niin ku sillein jännästi. En mä osaa selittää. Että joillekin se on ankarampi kuin toisille”* (T4). Eräällä oppilaalla oli kuitenkin toisenlainen mielipide asiasta: *”Varmaan, jos ne käyttäytyis kunnolla. Kyllä se sitten kohtelee varmaan kunnolla – sillein samalla tavalla”* (P1). Oppilaiden kokemus on toki vain heidän opettajaansa ja kokemuksiinsa pohjautuva, mutta tämä on kuitenkin yksi näkökulma, joka tulisi huomioida monivuotista opetusta toteutettaessa. Monivuotisessa opetuksessa opettajan tu-

leekin aivan erityisesti tarkastella omia toimintatapojaan ja tarvittaessa muuttaa niitä.

3.3 Yhteistyö perheiden kanssa

Vuoteen 2004 saakka kodin ja koulun yhteistyötä toteutettiin Suomessa ilman opetussuunnitelmaan kirjattuja periaatteita tai toimintamalleja. Korpisen (2008) mukaan vanhempien asiantuntemusta onkin hyödynnetty liian vähän (Koiranen, Husso & Korpinen 2008, 97). Tällä hetkellä voimassa oleva peruskoulun opetussuunnitelman perusteet puolestaan peräänkuuluttaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä:

”Lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvään oppimisen tukemisessa. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. – –. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä.” (Opetushallitus 2004, 8–9.)

Opettajan ja oppilaan vanhempien välinen suhde on ensiarvoisen tärkeä, koska lapsen vanhemmat ovat lapsen elämän tärkeimmät ihmiset (Albrecht, Banks, Calhoun, Dziadul, Gwinn, Harrington, Kerr, Mizukami, Morris, Peterson & Summers 2000, Hitz’n ym. 2007, 83 mukaan). Monivuotinen opetus tarjoaa opettajalle aikaa tutustua jokaiseen lapseen ja lapsen perheeseen henkilökohtaisesti. Myös vanhemmat tutustuvat opettajan kasvatustalouteen ja siihen, miten se vaikuttaa heidän lapseensa. Tältä pohjalta opettajan ja perheiden välille syntyy vahvempi side kuin vain yhden lukuvuoden verran opettavan opettajan ja perheen välille. (Hedge & Casidy 2004, 134–135; Hitz 2007, 82–83.) Yksi tutkimukseemme vastanneista opettajista totesi: ” – – ope ymmärtää asioita kodin suuntaan ja koti ymmärtää opea, mik-

si juuri teen niin tai näin” (O4). Myös tutkimukseen osallistunut vanhempi kirjoitti kyselylomakkeeseensa (väite 11): ”Vuosien varrella oppii opettajan ”tyylin” (V6).

Kaikki tutkimukseen vastanneet luokanopettajat mainitsivat, että monivuotisen opetuksen myötä oppilaiden vanhempiin tutustuu paremmin. Yksi opettajista totesi: *”Monivuotisessa opetuksessa oppii tuntemaan – – kotijoukot todella hyvin” (O2).* Samaan tapaan toinen opettaja kirjoitti: *”Pääsee tuntemaan myös huoltajat paremmin ja kaikenlainen yhteistyö sujuu jouhevasti. Siltä ajalta jäi jopa ystävyysuhteita” (O6).* Kolmas opettajista kertoi: *” – – vanhempiin, muihin oppilaan sukulaisiin ja lemmikkeihin tutustuu hyvin!” (O4)* Opettajan ja vanhempien välisen tuttuuden koetaan tarjoavan mahdollisuuden monipuolisempaan ja syvempään yhteistyöhön. Vastanneista opettajista se, joka ei ole kokeillut monivuotista opetusta työurallaan, totesikin haikeana: *”Kuulun niihin opettajiin, joilla on tapana tavata oppilaiden vanhempia useamman kerran lukuvuoden aikana niin isommissa vanhempainilloissa kuin kahdenkeskisissä tapaamisissa. Miten paljon hedelmällisempää olisikaan jatkaa yhteistyötä seuraavana syksynä” (O3).*

Suurin osa kyselylomakkeisiin vastanneista vanhemmista koki, että monivuotinen opetus vahvisti vanhempien ja opettajan välistä suhdetta. Seitsemän vastanneista vanhemmista oli samaa mieltä väitteen 11 *”Monivuotinen opetus vahvisti minun ja opettajan keskinäistä suhdetta”* kanssa, kolme ei osannut sanoa ja kolme oli väitteen kanssa eri mieltä. Burken (1996, 3) mukaan oppilaiden vanhemmat hakevat ongelmatilanteissa herkemmin apua monivuotiselta opettajalta. Vanhemmista on myös helpompaa jakaa tutun opettajan kanssa haasteita, joihin he törmäävät lapsen kanssa kotona. Opettaja puolestaan arvostaa enemmän vanhempien osallistumista ja aktiivisuutta pitkän yhteistyön seurauksena. (Hitz 2007, 83.) Myös muutama tutkimukseemme vastanneista vanhemmista kirjoitti kyselylomakkeisiinsa kokevansa yhteydenpidon tuttuun opettajaan helpompana: *”Tuttuun ihmiseen on helppo ottaa yhteyttä, myös vaikeammassakin asioissa” (V7).* Toinen vanhempi kirjoitti

väitteeseen 11: *”Tuttuus” madalsi kynnyistä ottaa yhteyttä, luottamusta enemmän kuin jos olisi ollut useampia opettajia”* (V3). Sama vanhempi jatkoi väitteessä 13: *”On ollut helppo ottaa opeen yhteyttä asiassa kuin asiassa kun ope on pysynyt samana”* (V3).

Kolme neljästä haastatellusta äidistä piti opettajan ja kodin välisen yhteistyön helppoutta yhtenä monivuotisen opetuksen parhaista puolista. Yksi vastaajista selvitti: *”Jos on jotain asiaa, niin on paljon helpompi ottaa yhteyttä ja keskustella, kun jos siellä aina on vähän semmoinen oudompi opettaja. Koska et sää välttämättä sitä opettajaa nää kun sen ehkä kerta vuoteen jossain keskustelu-palautte -palaverissa.”* (V2). Kysyessämme samalta äidiltä, uskooko hän monivuotisen opettajan pitävän enemmän yhteyttä kotiin kuin lyhytkestoisen opettajan, vastasi hän: *”On, kun vertaa mitä sitten mulla on ne kaks muuta, niin ei niitten opettajat niin paljoo oo kuitenkaan, et kyllä ihan selvä ero on. – – jos on tosi vieras opettaja, niin et sää sen kanssa juuri oo missään tekemisissä, et saatat nähä joskus tosi pikaisesti. Ei oo semmosta niinku nyt on ollu ton Kaisan opettajan kanssa”* (V2). Toinen haastatelluista vertasi tyttärensä luokalla toteutettua monivuotista opetusta poikansa luokkaan, jossa opettaja oli vaihtunut useamman kerran:

” – – mikä pojankin kohalla on, että joka kerta ku mä soitan sille opettajalle, ni mä en oo ihan varma, et onkos tää nyt se sama ihminen, jolle mä viimeks soitin vai kukas tää nyt on. Ja aina sieltä tulee joku eri ja mä oon nyt tän aikaa sijainen, ja tän aikaa. Se on aika rasittavaa, koska et sitäkään tunne ja saat samat asiat taas selevittää uuestaan – – . Että Liisa tosiaan tuntee meidän Liinan ja tuntee minut ja meidän perheen ja tietää kaikki meidän asiat ja sillä tavalla paljon helpompi on toimia sen kanssa” (V7).

Myös kolmas haastatelluista äideistä koki hyvänä kodin ja koulun välisen yhteistyön monivuotista opetusta toteutettaessa:

”Opettaja tuntee sekä minut, tai siis koko meidän perheen, kun me ollaan aika aktiivisia ihmisiä, minä ja mieheni, ottamaan yhteyttä. Ja se on ollut aina se semmoinen hyvä puoli, että mä oon tienny, että mä tulen kohdatuksi, kun mä otan kouluun yhteyttä. Et sieltä tulee aina joku vastaus ja aina jotenkin ollut saumatonta se yhteistyö” (V5).

Kysyessämme vastaajalta uskooko hän, että saumaton yhteistyö on johtunut nimenomaan monivuotisesta opetuksesta eikä esimerkiksi kyseisen opettajan persoonasta, hän vastasi: *”On siinä se, että ne keskustelut voi liittää siihen, että okei, kolme vuotta sitten oli eri tilanne. Ja me molemmat tiedetään mistä me puhutaan”* (V5). Ainoastaan yksi haastatelluista vanhemmista oli sitä mieltä, että monivuotinen opetus ei vaikuta millään tavalla kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön: *” – – vaikka se ois vaihtunukin niin kyl se samalla lailla sitten ois varmaan ollu, et se yhteydenpito ois ollu yhtä hyvää kodin ja koulun välillä ja kasvatuksellinen puoli”* (V4). On siis todennäköistä, että joidenkin vanhempien kohdalla opettajan monivuotisuus ei vaikuta kodin ja koulun välisen yhteistyön määrään tai laatuun.

Nichols ja Nichols (2002) toteavat (Hitz’n ym. 2007, 83 mukaan), että vanhemmilla on taipumus luottaa opettajaan enemmän toisena opetusvuotena kuin ensimmäisenä. Rennon ja tuttavallisemman suhteen kehittymisen myötä vanhempien asenne opettajaa kohtaan on myönteisempi. (Nichols & Nichols 2002, Hitz’n ym. 2007, 83 mukaan.) Yksi luokanopettajista kirjoitti: *” – – pitkäkestoisessa opetuksessa ehdiään myös luoda luottamukselliset suhteet oppilaiden kotiväkeen – –”* (O1). Burken (1996, 3) mukaan monivuotisen opetuksen myötä vanhemmille syntyy opettajaa kohtaan suurempi luottamus. Myös tapausluokkaa opettanut opettaja koki, että monivuotinen opetus lisäsi luottamusta opettajan ja perheiden välillä:

”Vanhempien kanssa meillä on varmaan semmoset aika – – luottamukselliset välit. – – Ne ei oikeestaan enää nyt viimesinä vuosina hirveesti oo olleet edes minuun yhteydessä, kun me varmaan ollaan saavutettu joku semmonen yhteinen ajattelemisen taso, et ne tietää, että – – kyllä ne oppilaat täällä koulussa pärjää ja mää otan yhteyttä aina sillon kun on jotain tärkeätä asiaa” (O).

Tapausluokan opettaja kertoi myös, että oppilaan ja hänen perheensä tukeminen ja huomioiminen erilaisissa tilanteissa on pitkän tuntemisen ansiosta helpompaa ja luontevampaa: *” – – tuntee sen perheen, perhetaustan ja tietää mitä siellä on millonkakin meneillään. – – On ollu kaikenlaisia ikäviä tapahtumia; kuolemantapauksia ja avioeroja ja*

muita, et osaa tavallaan tukea sitä lasta ja sitä perhettä sitten tulevinakin vuosina, kun tietää, mitä siellä menneisyydessä on ollu” (O).

Opettaja kertoo monivuotisen opetuksen tuntuvan kuitenkin ajoittain myös ras-
kaalta, etenkin ongelmatilanteissa:

”Kun on hankalia tilanteita tullu jonkun oppilaan kohdalla, et on oppimisvaikeuksia tai sitten on näitä tarkkaavaisuuden häiriöitä ja muita semmosia psyykkisiä oireiluja, niin joitakin vanhempien kohdalla kestää pitkään, että ne hyväksyy, että omalla lapsella on sellanen ongelma ja niitten kanssa on saanu vähän vääntääkin, mutta ollaan me yleensä päästy yhteisymmärrykseen loppujen lopuks. Et kyllähän sitä totta kai opettajalla on välillä semmonen olo, että vieläkö mä voin tätä luokkaa tai siis tätä perhettä, että kun tuntuu, et vanhemmat on niin, tai ehkä saattaa olla perheestä, ehkä se joko isä tai äiti, saattaa olla hyvinkin tiukka, että ei ees suostu yhteistyöhön, et ei anna testata eikä anna kuraattorin keskustella lapsen kans, ei anna psykologin keskustella. Niin siinä oot aika voimaton, niin sillon tulee semmonen olo, että voi että, et mä vielä voin neljä vuotta tätä, että mitä me nyt tehtäs” (O).

Opettaja uskoi kuitenkin monivuotisen opetuksen helpottavan ongelmatilanteiden selvittelyä: *”Mun mielestä se niitten vanhempien tuntemus – – helpottaa huomattavasti näitten ongelma-asioitten käsittelyäkin ja sit oppilaantuntemus tietysti kanssa” (O).* Koska luottavainen suhde syntyy ajan myötä, perheet saattavat olla vastaanottavampia monivuotisen opettajan rakentavia ehdotuksia kohtaan (Hitz 2007, 83).

Toimiva yhteistyö projektien mahdollistajana. Lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen sisältää monia ulottuvuuksia, joista yksi on sosiaalisen verkoston, luottamuksen ja yhteisöllisen tuen synnyttäminen. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan tulisi olla aloitteellinen osapuoli kodin ja koulun yhteistyön käynnistämässä ja samalla luoda pohjaa myös vanhempien väliselle keskinäiselle vuorovaikutukselle. (Launonen & Pulkkinen, 2004, 95.)

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa kolme vastanneista luokanopettajista mainitsi kirjoitelmassaan erilaiset projektit, jotka mahdollistuvat monivuotisen opetuksen

myötä. *”Kun sama luokka on useamman vuoden, voi tehdä pitkäjänteisiä suunnitelmia, kuten leirikoulut”* (O6). Toinen vastaajista kertoi: *”Olen tehnyt jokaisen luokan kanssa leirikouluprojektin kutosella jonnekin kauemmas”* (O4). Opettaja, jolla on kokemus sekä hyvästä että huonosta kuusivuotisesta opetusrupeamasta, kertoi myönteisesti sujuneesta kokemuksestaan:

*”Perustin heti ekaluokalla luokkatoimikunnan, jossa oli 7-8 vanhempaa. Vanhemmat tuntuivat olevan tukenani. Muutamat heistä vierailivat luokassamme ja me heidän työpaikoillaan. Jo toisella luokalla aloimme erään isän aloitteesta puuhata leirikoulua – –. Olimme kuin suuri perhe. – –. Monet retket ja tapah-
tummat tutustuttivat perheitä toisiinsa. Yhteinen tekeminen yhdisti”* (O7).

Toisaalta opettajan ja vanhempien välien heikkous voi korostua entisestään, mikäli luokka jatkaa ongelmista huolimatta kuusi vuotta yhdessä. Opettaja, joka edellä kuvasi onnistunutta kuusivuotista kokemustaan, kirjoitti, että merkittävä osa epäonnistuneemman kuusivuotisen jakson ongelmista liittyi juuri vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön:

”Perustin taas luokkatoimikunnan ja aloin innokkaasti touhuta monenlaista tehdäkseni luokasta vanhempineen pienen kiinteän yhteisön. Nämä vanhemmat eivät kuitenkaan samalla tavalla ehkä elämäntilanteestaan johtuen pystyneet antamaan aikaa luokalle. Ajauduin melko pian ristiriitoihin joidenkin vanhempien kanssa – –. Ongelmat vanhempien kanssa pahenivat vuosien myötä. – –. Lopulta olin aika epätoivoinen ja riidassa muutaman kodin kanssa – –. Olin pulassa, enkä saanut vanhemmilta tukea muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Minulta puuttuivat keinot käsitellä vaikeita oppilaita ja heidän vanhempiaan. – –. Jos tuntuu, ettei kommunikaatio toimi suhteessa vanhempiin ja/ tai oppilaisiin, ei kannata jatkaa luokan kanssa, jos vaihtoehtoja on (siinä vain haavoittaa itseään ja oppilaitaan ja varmasti myös joitain vanhempia)” (O7).

Opettajan tunteikkaista kuvauksista ilmenee, että opettajan ja oppilaiden välisen toimivan yhteistyön lisäksi myös opettajan ja perheiden välisen yhteistyön on toimittava hyvin, jotta työskentely säilyy mielekkäänä. Yhteistyö vanhempien kanssa voi ihanteellisimmillaan toimia opettajan voimavarana pitkän opetusrupeaman aikana ja pahimmillaan viedä opettajan ”burn-outin partaalle”, kuten esimerkit kertovat opettaja (O7) kuvailee.

Tapausluokan oppilaiden, opettajan ja vanhempien vastauksista kävi ilmi, että kyseisessä luokassa yhteisiä projekteja ei monivuotisuudesta huolimatta ollut toteutettu sen enempää kuin koululuokissa yleensä: *”Ei, ei oo yhtään enempi – –. Samat joulumyyjäiset on joka luokalla – –. Et ei mun mielestä oo sen enempi tai mitään”* (V4). Kyseinen vanhempi koki, että projektien vähäisyys oli opettajasta kiinni: *”Mää ymmärrän ihan Liisaa varsin hyvin siinä, et sillä on omia lapsia ihan riittävästi, että ei sitä aikaa niinku oo ylimääräistä semmoseen”* (V4). Tapausluokan opettaja puolestaan vertasi tätä kuusivuotista kokemustaan edelliseen kuusivuotiseen ja mietti, että vanhempien aktiivisuus vaikuttaa siihen, miten paljon toimintaa järjestetään:

” – – vanhemmat oli enemmän mukana sillon siinä edellisessä porukassa, et siellä oli enemmän sellasia aktiivisia äitejä ja isiä, jotka järjesti kaikenlaista. Mutta nyt on ollu aika lailla vanhemmat oikeestaan loppujen lopuks hyvin tyytyväisiä, että koulun puolelta, tai että ei olla järjestetty kauheesti kaikkee semmosta koulun ulkopuolista touhua, että ne on jotenkin ollu hyvin luottavaisia, et mä hoidan tämän tontin täällä ja he hoitaa sitte siellä. – – et heillä ei oo oikeen ollu voimia tai, eikä haluakaan, ja mä ymmärrän ihan hyvin, niin välttämättä kaikenlaiseen semmoseen vertaistoimintaan, mitä joillakin muilla luokilla on” (O).

Näistä esimerkeistä voisi päätellä, että yhteisten projektien järjestäminen vaatii aktiivisuutta sekä opettajalta että vanhemmilta tai jonkun aktiivisen ”puuhamiehen”, joka innostaa muita toimintaan mukaan. Monivuotinen opetus ei siis itsessään takaa koulun ulkopuolisen toiminnan lisääntymistä, mutta mikäli luokan jäsenet ovat kiinnostuneita yhteistoiminnasta, on sitä varmasti antoisampaa toteuttaa pitkällä aikavälillä. Se, mikä koetaan aktiiviseksi yhteistyöksi, riippuu toki myös näkökulmasta. Vaikka suurin osa tapausluokan jäsenistä tuntui olevan sitä mieltä, ettei yhteistoimintaa ole luokassa erityisen paljon ollut, yksi luokan vanhemmista kuvaili:

”Mun mielestä meillä on aika tiivis porukka. – –. Ja tunnen kaikki vanhemmat ja lapset. Mun mielestä se on ollut tosi hyvä porukka. Ja sit opettaja on ollut sellainen, esimerkiks ku ollaan järjestetty kaikkee myyjäisiä ja retkiä ja tämmösiä, ni se on ollu sit se pääjehu ja sitten me ollaan oltu niin ku niitä pienempiä jehuja. Mun mielestä se on toiminu tosi hyvin” (V7).

Mikäli yhteistyö sujuu, monivuotisessa opetuksessa oppilaiden perheet tutustuvat myös toisiinsa yhteisen toiminnan myötä. Opettaja, joka kirjoitti myönteisestä ja kielteisestä kuusivuotisestaan, kuvaili onnistunutta kokemustaan: *”Oppilaat ja vanhemmat tutustuivat toisiinsa erilaisten tempausten yhteydessä. Olimme kuin suuri perhe”* (O7). Tapausluokan vanhemmat kokivat myös tuntevansa toisensa hyvin: *”Monet vanhemmat tuntevat toisensa erittäin hyvin joten yhteistyökin on luontevaa”* (V2).

Launonen ja Pulkkinen (2004) kirjoittavat, että kun vanhemmat tuntevat toisensa, se vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin. He puhuvat valtakunnallisen MUKAVA-hankkeen osaprojektissa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja ovat sitä mieltä, että luokkakohtainen yhteistyö on lapsen sosiaalisen alkupääoman kannalta koulun tärkein toiminnan kenttä. Luokkakohtaisessa yhteistyössä on tavoitteena, että jokainen huoltaja tuntee oman lapsensa luokkatovereiden huoltajat. Launosen ja Pulkkinen mukaan (2004) hyvän yhteistyön hedelmänä luottamus ja lasten sosiaalinen pääoma lisääntyvät ja koti ja koulu voidaan nähdä kasvatuskumppaneina. (Launonen & Pulkkinen 2004, 98–118).

3.4 Lisää aikaa opetukseen

Kääriäisen (1989, 12) mukaan lapselle on annettava aikaa kehittyä ja kasvaa omaa tahtiaan. Nyky-yhteiskunnassa, jossa virikkeitä on tarjolla jatkuvasti, on vaarana, että lapselle tarjotaan niitä liian paljon ennen kuin hän on niitä valmis vastaanottamaan. Kääriäinen (1989, 12) väittääkin, että lapsen kehitystä kiirehditään unoh-taen luonnon säätelemä aikataulu ja järjestys.

Yhtenä teemana luokanopettajien kirjoituksista nousi esiin monivuotisen opetuksen tarjoama lisäaika opetukseen. Vastaajista ainoa, joka ei ollut koskaan toteutta-

nut kuuden vuoden opetusrupeamaa urallaan, kuvaili yhden vuoden opettamista raskaana: *”Juuri kun olemme oikeastaan tutustuneet ja olen saanut kattavan käsityksen oppilaan kyvyistä ja tarpeista, on tullut eron hetki”* (O3). Kyseinen opettaja on olosuhteiden vuoksi kymmenenä vuotena peräkkäin joutunut aloittamaan uuden luokan kanssa ja koki sen henkisesti hyvin kuluttavaksi: *”Aloitin syksyllä kymmenennen kerran peräkkäin uuden lukuvuoden uuden luokan kanssa. Jälleen kerran olen rakentanut suhteen jokaiseen oppilaaseen ja heidän huoltajiinsa ”tyhjältä”* (O3). Opettajan tutustuminen oppilaisiin, heidän taitoihinsa ja tarpeisiinsa sekä oppilaiden vanhempiin vie luonnollisesti aikaa. Lisäksi, kun opettaja joutuu uuden luokan kanssa luomaan yhteiset rutiinit ja säännöt sekä suunnittelemaan opetustaan vielä tuntemattomien oppilaiden tarpeiden mukaisesti, on selvää, että se vie aikaa opetukselta.

Sahlberg (1998, 190) pohtii ajan merkitystä opetuksen kannalta. Hän otsikoi teoksessaan yhden alaluvun niinkin voimakkaalla otsikolla kuin *”Aika on opettajan vihollinen”*. Luvussa Sahlberg (1998, 190) toteaa, että jokainen koulussa työskennellyt tietää, kuinka aika tuntuu karkaavan käsistä ja sen vuoksi moni asia opetuksessa jää kesken tai tekemättä. Hänen mukaansa ajan vähäisyys on yleisin syy siihen, että opetuksessa ei oteta käyttöön uusia opetusmenetelmiä. Sahlberg (1998, 191) jatkaa ajan puutteen ilmenevän kahdella tavalla. Ensinnäkin opettajat kokevat, että opetussuunnitelmien edellyttämien asioiden läpikäyminen ei jätä aikaa uusien ideoiden kokeilemiseen, ja toiseksi, opettajalle entuudestaan tuntemattomien toimintatapojen käyttäminen vie moninkertaisesti aikaa tuttuihin toimintatapoihin verrattuna. Näin aika on tekijä, joka ohjailee opettajan työtä ja työhön liittyviä valintoja.

Yhdysvaltalaiset Chirichello ja Chirichello (2001, 2) pohtivat artikkelissaan samantapaisia ajankäyttöön liittyviä kysymyksiä opettajan työn kannalta. Akateemisten vaatimusten kasvaessa alaluokilla opettajat eivät voi olla mieltimättä, opetetaan koulussa liian paljon liian pian. Miten pitää tasapaino oppilaita kehittävän ope-

tuksen ja kasvavien vaatimusten välillä? Sekä Sahlberg (1998, 191–193) että Chirichello ja Chirichello (2001, 2) miettivät, voisiko ajankäytön ongelmia ratkaista pidentämällä koulupäivää, jotta oppimiseen jäisi enemmän aikaa. Sahlbergin (1998, 193) mukaan on itsestään selvää, että oppimiseen käytettävissä olevan ajan kasvattaminen vaikuttaa oppimistuloksiin myönteisesti. Hän (1998, 193) toteaa kuitenkin, että käytettävissä oleva aika on rajallinen voimavara. Chirichello ja Chirichello (2001, 2) pohtivat myös luokkakokojen pienentämistä ajankäytön ongelmien ratkaisuksi. Tällöin opettajalle jäisi enemmän aikaa yksittäisen oppilaan kanssa. (Chirichello & Chirichello 2001, 2.) Sahlbergin (1998, 191) mukaan luokkakokojen pienentäminen vaatisi kouluilta kuitenkin lisää resursseja. Joissakin suomalaisissa kouluissa puolestaan on jo muutaman vuoden ajan kehitelty kouluun sopivia luovan ongelmanratkaisun menetelmiä, joiden avulla on etsitty uusia ratkaisuja ajankäytön tehostamiseksi. Luovan ongelmanratkaisun käyttö edellyttää kuitenkin sekin aikaa, jota Sahlbergin (1998, 191) mukaan ei ole riittävästi koulun henkilöstön yhteistä ideointia varten.

Voisiko monivuotinen opetus olla yksi ratkaisu koulun aikaongelmiin? Elliottin ja Cappin (2003, 34–36) mukaan ”aika on lahja”, jonka monivuotinen opetus tarjoaa opettamisen näkökulmasta. Little ja Dacus (1999, 42) toteavat, että syksyllä uuden luokan kanssa aloitettaessa, opettajilla menee neljästä kuuteen viikkoon jokaisen oppilaan taitojen, kykyjen ja kiinnostusten määrittelemiseen. Monivuotisessa opetuksessa opettaja tuntee oppilaansa jo syksyllä, joten hän voi alkaa heti tukea heidän oppimistaan tarkoituksenmukaisella tavalla (Little & Dacus 1999, 42–43). Yksi tutkimukseemme vastanneista opettajista kirjoittikin, että monivuotisessa opetuksessa oppilailla on: *”Opettaja, joka tietää jo heidän taidoistaan ja heikkouksistaan - lukuvuoden alussa saattaa mennä pitkäänkin ennen kuin tällaisen asian huomaa”* (O6). Yksi haastatelluista äideistä kertoi hyvän esimerkin siitä, miten opettaja voi käyttää monivuotisuutta hyödyksi jo heti lukuvuoden alussa: *”Noillahan oli hyvä, viitosen syksyllä kun koulu alko niin niillä oli heti leirikoulu, et ehkä tämmöstäkään ei vois tehdä jos*

opettaja vaihtus. Ne meni heti Vesalaan leirikouluun viikoks. – et siinä hyvin päästiin, et kun nää on just murrosiässä ja tämmöstä hakemista ja sitä, niin ne pääs sillain semmoseen touhuun... tavallaan taas siihen yhteen rytmiin” (V4). Edellisen esimerkin kertonut äiti pohti myös: Opettaja tuntee oppilaat nimeltä ja tietää niitten tavat ja kaikki, niin nopeestihan ne pääsee siihen rytmiin” (V4). Tutkimuksen kohteena olleen luokan opettaja koki monivuotisuuden helpottaneen seuraavaan vuoteen siirtymistä: ”Ihan siis kaikissa oppiainesisällöissä, et me viime vuonna käsiteltiin noi ja nyt me voidaan tehdä nää ja muistatteko tehtiin... Siis just tätä ”muistatko ope?”, niin näitä juttuja on tullu ihan hirveesti nyt vuosien varrella” (O).

Myös Hanson (1995, 42) on havainnut, että yksi monivuotisen opetuksen tuomista eduista opettajan työn kannalta, on ylimääräinen kuukausi, jonka opettaja voi käyttää uuden lukuvuoden alkaessa oppilaisiin tutustumisen sijaan itse opetukseen. Jäimme pohtimaan onko kuukausi edes riittävä aika uusiin oppilaisiin tutustuttaessa. Tutkimukseemme vastanneista opettajista se, joka ei ollut urallaan koskaan toteuttanut koko alakoulun kestävää opetusta, koki tutustumisen vievän enemmän aikaa: *”Lukuvuoden ollessa puolivälissä alan vähitellen tuntea oppilaani – jotenkuten” (O3).*

Monivuotisuus antaa opettajalle myös ylimääräistä aikaa harkita suuria päätöksiä, kuten luokka-asteen kertaamista tai erityisluokkasiirtoja joidenkin oppilaiden kohdalla. (Liu 1997; Jacobson 1997 Hitz’n ym. 2007, 83 mukaan; Bracey 1999 Hitz’n ym. 2007, 83 mukaan). Opettajat, jotka opettavat samaa luokkaa useamman lukuvuoden ajan, voivat lisäksi antaa oppilailleen kesäksi oppimispaketteja tai tehtäviä, jotka auttavat rakentamaan siltaa edelliseltä luokka-asteelta seuraavalle. Koska oppilaat palaavat samalle opettajalle kesän jälkeen, on helppo suunnitella ja kehittää tehtäviä, jotka ikään kuin johdattavat uuteen kouluvuoteen kesän aikana. Opettaja voi käyttää suunnittelussa hyödykseen myös edellisen vuoden kokemuksia. Lapset yleensä jakavat toistensa kanssa innoissaan kesällä pidettyjä päiväkirjo-

ja, tarinoita, joita he ovat kirjoittaneet tai kirjoja, joita he ovat lukeneet. (Hanson 1995, 42–43; Hitz 2007, 83.)

Rutiinit rauhoittavat. Hitz (2007, 82) toteaa Burkeen (1996) viitaten, että monivuotinen opettaja voi aloittaa tehokkaan opettamisen jo syksyn ensimmäisenä päivänä lyhyen sääntöjen ja toimintatapojen kertaamisen jälkeen. Kahden vastanneen luokanopettajan kirjoituksista nousikin esiin, että aikaa säästyy myös siinä, kun luokalle muodostuu omat tutut rutiinit ja toimintatavat. Opettaja ja oppilaat alkavat ymmärtää toisiaan entistä paremmin ilman sanallista viestintää eikä oppilaille ole enää tarvetta kokeilla omia tai opettajan rajoja, kun suurimmat valtataistelut on jo käyty. Tutun opettajan kanssa ” – – *asiat menevät perille rauhallisesti puhuen!* – –. *järjestysongelmia ei ole juurikaan, koska oppilaat eivät ”kokeile” enää*” (O4). Vastaaaja jatkoi: ”*Turhat ”narinat” jäävät pois puolin ja toisin*” (O4). Samaan tapaan totesi myös toinen opettaja: ”*Turhat jupinat ovat jääneet pois, koska oppilaat eivät ole viitsineet ruveta hankaliksi*” (O5). Ensimmäinen opettaja kirjoitti, että sekä oppilaat että vanhemmat ymmärtävät, miksi tuttu opettaja toimii niin kuin toimii: ”*Opettaja ymmärtää asioita kodin suuntaan ja koti ymmärtää opea, miksi juuri teen niin tai näin!*” (O4) Näin ei varmastikaan tule turhia väärinkäsityksiä ja säästyään monilta konflikteilta.

Yksi vastanneista vanhemmista kirjoitti rutiineihin liittyen: ”*Oppilaat ovat oppineet opettajan säännöt/ tavat/ tyylin, ja sitä myötä toimimaan oikein*” (V6). Toinen vanhempi puolestaan kirjoitti: ” – – *tutun opettajan ja oppilaiden edessä ei tarvitse esittää mitään*” (V2). Tapausluokan opettaja uskoi myös, että tuttu opettaja ja tutut käytännöt vaikuttavat työrauhaan luokassa: ” – – *mun ei välttämättä tarte sanoa niille paljon mitään, että ne uskoo, et mun ei tarte siellä luokassa käyttää kauheen semmosta ronskia kieltä tai ei tarvii hirveesti huutaa, vaan ne tietää, et mä vaaadin aika paljon tietynlaista kuria ja semmosia käyttäytymisjuttuja*” (O).

4 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia ja käsityksiä luokanopettajilla, oppilailla ja vanhemmillä on monivuotisesta opetuksesta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa luokanopettajat kirjoittivat kokemuksistaan ja käsityksistään monivuotisesta opetuksesta, sen positiivisista ja negatiivisista piirteistä sekä tekijöistä, jotka vaikuttavat monivuotisen opetuksen onnistumiseen. Tutkimuksen toisessa osassa halusimme perehtyä aiheeseen myös oppilaiden ja heidän vanhempiensa näkökulmasta. Kolmen eri osapuolen mukaan ottamisella pyrimme lisäämään tutkimukseemme syvyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa opettajien kirjoitelmista nousi analyysimme perusteella neljä teemaa: oppilaantuntemus osana ohjausvuorovaikutusta, henkilökemia, yhteistyö perheiden kanssa sekä lisää aikaa opetukseen. Tutkimuksen toisessa osassa nämä teemat saivat vahvistusta tapausluokan opettajan, oppilaiden ja vanhempien kyselylomake- sekä haastatteluvastausten myötä.

4.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Luonnollisesti jokainen tutkimukseemme osallistunut kohderyhmä tarkasteli monivuotista opetusta erilaisesta perspektiivistä. Tulososiossa käsittelemme aineistoista esiin nousseita aiheita teemoittain. Vaikka tutkimuksessa esiintyneet teemat nousivatkin kohderyhmästä riippumatta esille useiden koehenkilöiden vastauksissa, korostivat opettajat, oppilaat ja vanhemmat kuitenkin hieman eri asioita ja eri näkökulmasta. Seuraavaksi esitämme yhteenvedon teemoista, jotka erityisesti korostuivat kussakin kohderyhmässä.

Opettajat. Luokanopettajista seitsemän kahdeksasta kertoi oppilaantuntemuksen lisääntyvän monivuotisessa opetuksessa. Vaikka yksi vastaajista ei maininnutkaan oppilaantuntemusta kirjoitelmassaan, se tuntui kuitenkin painottuvan teemoista voimakkaimmin. Näkemys oppilaantuntemuksen lisääntymisestä monivuotisessa opetuksessa oli odotettavissa, koska oppilaantuntemus lisääntyy luonnollisesti sen myötä, mitä kauemmin opettaja ja oppilaat ovat tekemisissä toistensa kanssa. Vastanneiden opettajien mukaan oppilaantuntemuksen avulla on mahdollista muun muassa antaa yksilöllisempää opetusta sekä ennakoida oppimisvaikeuksia. Oppilaantuntemus auttaa opettajaa havaitsemaan paremmin oppilaan tiedollisen ja taidollisen osaamisen. Pohdimmekin, että monivuotinen opettaja pystyy todennäköisesti eriyttämään opetusta oppilaiden kykyjen mukaan tehokkaammin. Pidempikestoisessa opetuksessa myös oppilaat oppivat tuntemaan opettajansa hyvin, mikä vähentää esimerkiksi koulujännitystä (Hanson 1995, 43; Lacina-Gifford 2001, Hitz'n ym. 2007, 82 mukaan). Kolme opettajista mainitsikin, että monivuotisessa opetuksessa tutun opettajan myötä *"oppilaille on välittynyt turvallisuudentunne"* (O5). Hitz'n ym. (2007, 82) mukaan oppilaantuntemuksella on vaikutusta myös opettajan itsevarmuuteen, mikä edesauttaa opettajan kehittymistä työssään.

Jokainen tutkimukseemme osallistuneista opettajista mainitsi perheiden kanssa tehtävän yhteistyön helpottumisen ja merkityksen monivuotisessa opetuksessa. Opettajat kokivat, että monivuotisuuden myötä luottamus perheiden ja opettajan välillä kasvaa ja sen seurauksena yhteistyö on hedelmällisempää. Monivuotisen opetuksen mahdollistama tuntemus ja luottamukselliset välit koko perheen kanssa auttavat opettajaa myös ymmärtämään sekä tukemaan oppilasta uusissa tilanteissa. Kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttaa toki opettajan ja vanhempien halukkuus toimia yhdessä. On vanhempia, jotka eivät koe koulun ja kodin aktiivista yhteistyötä tarpeelliseksi ja opettajia, jotka ovat yhteydessä koteihin vain välttämättömissä asioissa. Mikäli opettaja tai vanhemmat eivät koe yhteistyötä merkitykselliseksi, monivuotinen opetus sitä tuskin lisää.

Kuusi kahdeksasta opettajasta korosti henkilökemioiden merkitystä monivuotisessa opetuksessa. Henkilökemioiden toimimattomuus koettiin vastausten perusteella selkeästi monivuotisen opetuksen negatiivisimpana piirteenä. Opettajat olivat sitä mieltä, että monivuotinen opetus ei palvele tarkoitustaan, mikäli opettajan ja oppilaan tai opettajan ja vanhempien väliset henkilökemiat eivät kohtaa. Osa vastaajista kirjoitti, että on järkevämpää luovuttaa, mikäli yhteiset kemiat eivät toimi. Pohdimme, että pelko henkilökemioiden toimimattomuudesta on mahdollisesti yksi syy, miksi monivuotista opetusta toteutetaan Suomessa melko vähän. Näkemyserot, luottamuspula tai yhteistyötä vaikeuttavat jännitteet ovatkin varmasti yksi suuri ongelma monivuotisessa opetuksessa, mikäli päätös koko kuuden vuoden opetuksesta on tehty jo alimmilla luokilla. Moni tutkimukseemme vastanneista opettajista korostikin, että päätös monivuotisesta opetuksesta tulisi tehdä yhteistyössä.

Luokanopettajista kolme oli sitä mieltä, että kuusivuotinen opetusjakso on opettavainen kokemus. Kaksi vastanneista pohti lisäksi, että jokaisen opettajan kannattaisi työuransa aikana ainakin kerran kokeilla kuusi vuotta kestävästä opetuksesta, jolloin *”näkee koko alakoulun kokonaisuuden”* (O2). Osalle vastanneista kuuden vuoden opetuskokemus antoi tietoa omasta soveltuvuudesta tietyille luokka-asteille: *”Olen kerran urani aikana halunnut ja saanut viedä samaa luokkaa läpi koko ala-asteen. Toista kertaa en halunnut. Tuona aikana minulle selvisi, että olen alkuopettaja. Se oli arvokas kokemus ja tieto itselleni”* (O6).

Oppilaat. Kuten opettajien, myös oppilaiden vastauksista nousi selkeimmin esiin oppilaantuntemuksen teema. Kolmetoista kuudestatoista oppilaasta ilmaisi kyselylomakevastauksissaan opettajan tuntevan heidät hyvin. Neljä oppilasta nosti vastauksessaan oppilaantuntemukseen liittyen esiin sen, että opettaja tuntee heidät mahdollisesti liiankin hyvin. Puolet luokan oppilaista koki, että opettajalle on voinut kertoa omista huolistaan. Toisaalta eräs oppilas kirjoitti kyselyn väitteeseen

”Kun minulla on ollut huolia tai ongelmia, olen voinut kertoa niistä opettajalleni” seuraavasti: *”En ehkä luota häneen ja en edes uskaltaisi mennä ja luulen, että parempaakin apua voisi saada”* (T4). Vaikka tutkimuksessamme olleet oppilaat eivät käyttäneetkään henkilökemia-termiä, voi vastauksista päätellä, että myös tässä luokassa joidenkin oppilaiden ja opettajan väliset henkilökemiat ovat kohdanneet paremmin kuin toisten.

Mielenkiintoisena seikkana oppilaiden vastauksista nousi esiin myös opettajan puolueellisuus. Tätä näkökulmaa ei mainittu opettajien vastauksissa eikä ulkomaisissa tutkimuksissa, mutta neljä oppilasta ja yksi vanhempi oli kiinnittänyt siihen huomiota. Puolueellisuus tapausluokassamme ilmeni oppilaiden ja yhden vanhemman vastausten perusteella erityisesti tiettyjen oppilaiden suosimisena. Kuten kaikissa ihmissuhteissa, myös opettajan suhteessa oppilaisiin on aste-eroja kiintymyksen suhteen. Opettajan mieltymykset saattavat heijastua hänen käyttökseen, jolloin oppilaat huomaavat, ketkä ovat opettajan ”suosikkioppilaita”. Monivuotisessa opetuksessa samat oppilaat pysyvät suosiossa ja toisaalta myös epäsuosiossa vuodesta toiseen.

Suurin osa (10/16) tapausluokan oppilaista koki tulleen hyvin toimeen opettajan kanssa koko kuuden vuoden ajan. Väitteeseen ”Olisin halunnut, että luokanopettaja olisi vaihtunut alakoulun aikana” vastattiin kuitenkin huomattavasti vaihtelevammin. Ainoastaan neljä vastasi, ettei olisi halunnut opettajan vaihtuvan: *”Parempi että on koko ajan sama ope”* (T6). Kaksi oppilaista pohti, ettei opettajan vaihtumiseen ole mitään erityistä syytä: *”Tarpeetonta (?)”* (T8). *”Se vaihtuminen vaikuttaa toisaalta aika turhalta. Opettaja kai itse valitsee haluaako vaihtaa luokkaa”* (T2). Kommentista käy ilmi, että vastaaja kokee päätöksen kuuluvan opettajalle eikä koskevan niinkään oppilaita. Viisi luokan oppilaista olisi halunnut opettajan vaihtuvan alakoulun aikana. Vastaajat eivät kuitenkaan perustelleet vastaustaan: *”Juu ois se voinu vaihtua mutta en tiedä miksi”* (P3). Oppilaat kokivat mahdollisesti, että opetta-

jan vaihtuminen olisi tuonut vaihtelua koulutyöhön. Seitsemän ei osannut sanoa olisivatko he halunneet opettajan vaihtuvan vai ei. Se, että suurin osa luokan oppilaista ei osannut sanoa haluavatko he opettajan vaihtuvan, kuvastaa varmasti sitä, että kuuden vuoden aikana on ehtinyt olemaan monenlaisia ajatuksia ja kokemuksia: *”Välillä näiden vuosien aikana olen halunnut, että opettaja vaihtuisi, mutta välillä en”* (T7). Kaikki haastatellut oppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, että opettajan olisi hyvä olla samalla luokalla vähintään aina kaksi vuotta kerrallaan.

Vanhemmat. Vanhemmat olivat yhtä lukuun ottamatta yksimielisiä siitä, että opettaja tunsivat heidän lapsensa käyttäytymisen vahvuudet ja heikkoudet paremmin monivuotisen opetuksen ansiosta. Yksitoista vanhemmista vastasi myöntävästi myös väitteeseen *”Monivuotinen opetus vahvisti opettajan ja lapseni keskinäistä suhdetta”*. Näin ollen oppilaantuntemus nousee voimakkaimmin esille opettajien ja oppilaiden lisäksi myös vanhempien vastauksista. Yksi vanhemmista totesikin haastattelussa tyytyväisenä: *”Liisa tosiaan tuntee meidän Liinan”* (V7). Vastausten perusteella monivuotisen opetuksen mahdollistama oppilaantuntemus toi selvästi ainakin osalle vanhemmista turvallisen olon siitä, että opettaja tuntee heidän lapsensa ja tunnistaa hänen tarpeensa.

Yksitoista vanhemmista vastasi myöntävästi väitteeseen *”Monivuotinen opetus lisäsi minun ja opettajan välistä luottamusta lapseni kasvun tukemisessa”* kanssa. Vanhempien vastauksista päätellen opettajan tuttuus madaltaa kynnystä ottaa opettajaan yhteyttä ja keskustella opettajan kanssa lapseen sekä omaan perheeseen liittyvistä asioista. Opettajan tunteminen koettiin myös helpottavana tekijänä opettajan ja vanhempien välisissä keskusteluissa: *”Kyllä tutun opettajan kanssa on ollut helppo käydä läpi lapsen asioita. Ei ole joutunut aloittaa alusta niinkun olisi jos opettaja olisi vaihtunut”* (V2). Pitkäaikainen yhteistyö saman opettajan kanssa tukee Hitz'n (2007, 82–84) mukaan erityisesti maahanmuuttajalapsien perheitä. Opettajan pysyvyys ja sen kautta tunteminen auttaa maahanmuuttajalapsen perhettä rakenta-

maan itseluottamusta. Tutun opettajan kanssa vanhemmat voivat keskustella lapsensa etenemisestä pitkällä aikavälillä. (Hitz 2007, 82–84.)

Jokainen neljästä haastatellusta vanhemmasta korosti henkilökemioiden merkitystä monivuotisen opetuksen toteuttamisessa. Yksi äideistä, joka koki monivuotisen opetuksen erittäin positiivisena, myönsi kuitenkin hetken pohdittuaan: *”No siinäkin on hyvät ja huonot puolensa tietenkin, ja se on justiin siitä henkilökemiasta kii. Et jos se nyt sattuu olemaan joku jonka kanssa ei tuu toimeen, ni onhan sitä aika tuskallista olla kuus vuotta sen kanssa”* (V7). Vanhempien vastauksista välittyi erityisesti huoli tilanteista, joissa heidän lapsensa joutuisi olemaan kuusi vuotta opettajan luokalla, jonka kanssa lapsi ei tule hyvin toimeen. Yksi äideistä (V5) pohtikin, että sellaisessa tilanteessa oppilaan koko koulu-aika ja kouluun suhtautuminen saattaa värittyä kielteiseksi.

Tapausluokan vanhemmat olivat pääasiallisesti tyytyväisiä monivuotiseen opetukseen oman lapsensa kohdalla. Väitteen *”Mielestäni monivuotinen opetus on ollut lapselleni paras ratkaisu”* kanssa täysin samaa mieltä oli seitsemän vanhemmista, yksi oli samaa mieltä, kolme ei osannut sanoa ja kaksi oli väitteen kanssa eri mieltä. Väitteen vastaukset antavat viitteitä siitä, että monivuotinen opetus on ollut vanhempien mielestä onnistunutta tässä kyseisessä luokassa. Väite koskee kuitenkin vain nimenomaan tätä tapausluokkaa: vanhemmat eivät väitteeseen vastatessaan ottaneet kantaa monivuotisen opetuksen kannattavuuteen yleisellä tasolla. On myös muistettava, että tässäkin luokassa on kaksi vanhempaa, jotka eivät olleet väitteen kanssa samaa mieltä ja kolme vanhempaa, jotka eivät osanneet sanoa, ovatko he samaa vai eri mieltä. Epäselväksi jää, onko näihin muutamiin kielteisiin käsityksiin vaikuttanut mahdollisesti henkilökemia opettajan ja vanhemman välillä vai olivatko vastaajat sitä mieltä, ettei monivuotinen opetus ylipäätään ole hyvä ratkaisu.

Yhteenveto. Sekä yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa että meidän tutkimukseemme vastanneiden opettajien, oppilaiden ja vanhempien vastauksissa korostui ajatus siitä, että kaksi tai useampia vuosia kestävä monivuotinen opetus on parempi vaihtoehto kuin yhden vuoden opetus. Koko suomalaisen alakoulun kestävässä opetuksessa sama opettaja opettaa luokkaa kuitenkin kuusi vuotta, jolloin päätös opetuksen toteutuksesta tulisi tutkimukseemme vastanneiden opettajien sekä vanhempien mukaan tehdä tarkkaan harkiten. Vastausten perusteella voidaan todeta, että monivuotinen opetus tarjoaa monia etuja, mutta siihen liittyy myös kielteisiä tekijöitä, jotka tulee ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa.

Nykyajan nopeasti muuttuvassa maailmassa monien lasten elämä on täynnä muutoksia, joita voi esiintyä esimerkiksi asuinpaikassa, perheen rakenteissa tai sosioekonomisessa asemassa. Moni lapsi tulee yksinhuoltajaperheestä tai perheestä, jossa molemmat vanhemmat työskentelevät pitkiä päiviä. Etenkin näissä tilanteissa olevat lapset hyötyvät monivuotisen opetuksen tasaisuudesta ja opettajasuhteen jatkuvuudesta. (Nichols & Nichols 2002, Hitz'n ym. 2007, 81 mukaan.) Tutkimamme tapausluokan opettaja mainitsi haastattelussaan, että luokassa on paljon yksinhuoltajavanhempien lapsia. Tämä voi olla yksi syy, miksi suurin osa luokan jäsenistä koki monivuotisen opetuksen positiivisena. Hitz (2007, 82–84) näkee monivuotisen opetuksen tukevan erityisesti myös maahanmuuttajalapsia, koska monivuotisesta opettajasta tulee usein turvallinen aikuinen lapsen elämään. Kun maahanmuuttajalapsi totuttelee uuteen kouluun ja ympäristöön, opettajaan tutustuminen lisää oppilaan itsevarmuutta uuden kielen oppimisessa.

Henkilökemioiden toimimattomuuden tai luottamuspuolan lisäksi monivuotisen opetuksen kielteisenä puolena nähtiin se, että oppilaat eivät saa kokemusta erilaisista opettajista ja opetustyyleistä. Yksi luokanopettajista sekä yhden oppilaan yksinhuoltajaäiti toi esille myös miesopettajan tarpeellisuuden. Miesopettajien vähäi-

syiden vuoksi oppilas ei kuitenkaan välttämättä saa opettajakseen miestä, vaikka opettaja alakoulun aikana vaihtuisikin.

Vastaajien kokemukset ja pohdinnat monivuotisesta opetuksesta kuvaavat hyvin monivuotisen opetuksen tilannesidonaisuutta. Ei voida sanoa, että monivuotinen opetus on yksiselitteisesti joko hyvä tai huono asia, vaan siihen vaikuttavat monet tekijät, kuten opettajan ja oppilaiden sekä opettajan ja vanhempien väliset suhteet. Monivuotinen opetus voi siis olla parhaassa tapauksessa ”*taivasta maan päällä*” tai pahimmassa tapauksessa ”*helvetti*”. Päätöstä tehtäessä onkin tärkeää seurata ja havainnoida luokan yhteistoimintaa ja pyrkiä parhaaseen mahdolliseen ratkaisuun sekä opettajan että oppilaiden ja heidän vanhempiensa kannalta. Tutkimuksemme pohjalta voi todeta, että monivuotisen opetuksen toteuttamisesta päätettäessä tulisi kuulla opettajan lisäksi myös vanhempia, oppilaita sekä rehtoria. Päätöstä ei myöskään tulisi tehdä ennen kuin opettaja ja oppilaat sekä vanhemmat ovat työskennelleet jonkin aikaa yhdessä ja tutustuneet toisiinsa.

4.2 Tutkimuksen arviointia

Kiinnostus tutkittavaa ilmiötä kohtaan nousi opettajien puheissa havaitsemistamme erilaisista mielipiteistä monivuotista opetuskäytäntöä kohtaan. Tutkimusta tehdessämme meillä ei itsellämme ollut vahvoja käsityksiä tai ennako-oletuksia monivuotisesta opetuksesta. Tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa korostui kuitenkin voimakkaammin monivuotisen opetuksen positiiviset kuin negatiiviset piirteet. On mahdollista, että kysyessämme opettajilta, oppilailta ja vanhemmilta käsityksiä ja kokemuksia monivuotisesta opetuksesta, he olettivat meidän ”kannattavan” monivuotista opetusta ja toivat sen vuoksi esille enemmän myönteisiä kuin kielteisiä piirteitä. On myös mahdollista, että tutkimukseemme halusi osallistua opettajia, joilla oli pääasiassa positiivisia kokemuksia monivuotisesta opetuk-

sesta. Oli sattumaa, että tutkimukseemme osallistuneessa tapausluokassa monivuotista opetusta oli vastauksista päätellen toteutettu menestyksekkäästi, jolloin osallistujien vastaukset olivat pääasiassa positiivisia. Joku toinen tapausluokka olisi voinut antaa hyvinkin erilaisia vastauksia.

Molempia aineistoja kerätessä painotimme, että tutkimukseemme osallistuneiden vastaukset käsitellään nimettöminä. Tutkimuksen toisessa osassa korostimme lisäksi, että tapausluokan opettaja ei tule näkemään kyselylomakevastauksia tai kuulemaan haastatteluja. Etenkin tutkimuksen toisessa osassa luotettavuuteen on kuitenkin saattanut vaikuttaa pelko tapausluokan opettajan mielen pahoittamisesta, jolloin vastaajat eivät ole vastatessaan uskaltaneet tai halunneet olla täysin rehellisiä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kolmea erilaista aineistonhankintatapaa, vapaamuotoisia kirjoitelmia, kyselylomaketta ja haastatteluja selvittämään opettajien, oppilaiden sekä vanhempien kokemuksia ja käsityksiä monivuotisesta opetuksesta. Aineistonkeruun monipuoliset menetelmät sekä aineiston kattavuus lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Etenkin opettajien vapaamuotoiset kirjoitelmat ja haastattelut tukivat hyvin tutkimusta. Kyselylomakkeiden vastausprosentti oppilaiden osalta oli 100 (n=16) ja oppilaiden vanhempien osalta 81,25 prosenttia (n=13). Kyselylomakkeissa väittämien alla oli avointa tilaa vastausten perusteluille. Avoimia kohtia oli jätetty melko paljon tyhjiksi, etenkin vanhempien kyselylomakkeissa, jolloin jäimme osittain ilman perusteluja.

Tutkijoita oli jokaisessa aineistonkeruuvaiheessa kaksi, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2005, 39). Käytimme jokaisessa haastattelussa myös varmuuden vuoksi kahta nauhuria, jotta pystyimme varmistamaan haastattelujen onnistumisen. Mielestämme tutkimuksen kannalta oli oleellista ottaa tutkimuskohteeksi opettajien lisäksi myös oppilaiden sekä heidän vanhempiensa ko-

kemukset. Koska tapauksena ollut luokka oli kuudennen luokan lopussa, oli heillä ehtinyt karttua pitkä kokemus monivuotisesta opetuksesta. Tutkimus suoritettiin monivuotisen opetusrupeaman päätteeksi, joten osallistujat pystyivät arvioimaan monivuotista opetusta koko kuuden vuoden ajalta. Kokemus oli vastaajilla myös tuoreessa muistissa. Pohdimme kuitenkin vaikuttiko ajankohta oppilaiden vastauksiin – ovatko oppilaiden ajatukset mahdollisesti myöhemmin toisenlaiset kuin kesäloman kynnyksellä ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa?

Monivuotiseen opetukseen liittyvä lähteistö koostui ulkomaisista tutkimustuloksista. Suomalaista tutkimustietoa monivuotisesta opetuksesta emme löytäneet lainkaan. Olemme pyrkineet mahdollisimman kattavasti peilaamaan omia tuloksiamme ulkomaisiin tutkimustuloksiin, mutta kaikkia teoriaviitteitä emme ole saaneet käsiimme alkuperäisinä lähteinä. Tämä voi potentiaalisesti heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Toisen käden lähteiden käyttö jäi kuitenkin melko vähäiseksi.

4.3 Tulosten soveltaminen

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia ja käsityksiä monivuotisesta opetuksesta suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koska aihetta ei ole Suomessa aiemmin tutkittu ja ulkomaillakin tutkimus on kohdistunut lyhyempien jaksojen tutkimukseen, oli tutkimusaiheemme mielestämme tarpeellinen ja merkittävä. Tutkimus antaa tietoa etenkin opettajille, jotka pohtivat vaihtoehtoa lyhyemmän ja pidemmän opetusrupeaman välillä.

Suomea järkyttäneet kouluammuskelutragediat ovat entistä enemmän herättäneet ajattelemaan nykyajan lasten ja nuorten ongelmia. Käynnissä oleva yleinen keskustelu yhteisöllisyyden tarpeellisuudesta sai meidät pohtimaan monivuotista

opetusta myös yhteisöllisyyden näkökulmasta. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisussa (2007) yhteisöllisyyden tarve on nuorisotutkijoiden mielestä ilmeinen. Nuoruuden ympäristö on muuttunut niin, että luontevat yhteisöt ovat haurastuneet tai kadonneet. Tämän vuoksi koulua voitaisiin käyttää tietoisemmin sosiaalisen pääoman ja yhteisöllisyyden edistämisen kanavana. (Koski 2007, 20.) Yhteisön kannattelu edellyttää ihmissuhteiden vakautta. Koska elämä on nykyään usein sirpaleista ja tempoilevaa, lapset oppivat, että heidän on pärjättävä omillaan eikä muiden kannatteluun voi luottaa. (Näre 2007, 35.) Nuorisotutkijoiden peräänkuuluttaessa pysyvyyttä lasten sosiaalisiin verkostoihin, pohdimme, voisiko monivuotinen opetus olla yksi tapa lisätä yhteisöllisyyttä lapsen elämässä? Kuusivuotinen suhde samaan opettajaan mahdollistaa ainakin sen, että lapsella on koulun puolella vakaa ihmissuhde aikuisen kanssa, vaikka kotioloissa tapahtuisikin paljon muutoksia.

Toivomme, että tämän tutkimuksen luettuaan opettajat tulevat tietoiseksi monivuotisen opetuksen vahvuuksista, mutta muistavat myös sen toteuttamiseen liittyvät mahdolliset riskit. Omaa tulevaa työtämme ajatellen tutkimus on rohkaissut ja innoittanut kokeilemaan kuusivuotista opetusjaksoa. Monivuotisen opetuksen tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi pitkäkestoisella seurantatutkimuksella. Olisi mielenkiintoista myös tutkia monivuotisen opetuksen mahdollistamaa lisäaikaa vertailemalla monivuotisen ja uuden opettajan opetuksessa aloittavan luokan toimintaa ja ajankäyttöä syyslukukaudella.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–3. painos. Rauma: West Point, 113–160.
- Ahonen, T. & Aro, T. (toim.). 2003. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. 3. painos. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Albrecht, K., Banks, M., Calhoun, G., Dziadul, L., Gwinn, C., Harrington, B., Kerr, B., Mizukami, M., Morris, A., Peterson C. & Summers, R.R. 2000. The good, the bad and the wonderful! Keeping children and teachers together. *Child Care Information Exchange* (136), 24–28. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers*.
- Amidon, E. & Hunter, E. 1966. *Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bracey, G. W. 1999. Going loopy for looping. *Phi Delta Kappan* 81 (2), 169–170.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. 1974. *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Burke, D.L. 1997. Looping: Adding time, strengthening relationships. *ERIC Digest* ED414098 (12), 1–6.
- Burke, D. L. 1996. Multi-year teacher/ student relationships are a long-overdue arrangement. *Phi Delta Kappan* 77 (5), 360–361. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers*.
- Chirichello, M. & Chirichello, C. 2001. A Standing Ovation for Looping. *The Critics Respond. Childhood Education. Infancy Through Early Adolescence* 78 (1), 2–9.
- Denzin, N. 1978. *The research act*. Chicago: Aldine. Teoksessa Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Juva: WSOY.
- Dunn, L. & Kontos, S. 1997. What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children* 52 (5), 4–13.
- Elliot, D. C. & Capp, R. 2003. The gift of time. *Leadership* 33 (2), 34–36.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa Wittrock, M. C. (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: Macmillan, 119–160.
- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gallagher, K. C. & Mayer, K. 2006. Teacher-child relationships at the forefront of effective practice. *Young Children* 61 (6), 44–49.
- Gaustad, J. 1998. Implementing Looping. *ERIC Digest* 123 (12), 1–6.
- Grant, J. & Johnson, B. 1995. A common sense guide to multiage practices, primary level. Columbus, OH: Teachers' Publishing Group. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers*.
- Grant, J., Johnson, B. & Richardson, I. 1996. Our best advice: The multiage problem solving handbook. Petersborough, NH: Crystal Springs Books. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers*.
- Grant, J., Johnson, B., Richardson, I. & Fredenburg, A. (toim.) 1996. *The Looping Handbook*. Peterborough, NH: Crystal Springs Books. Julkaisussa LAB at Brown University. 1997. *Themes in Education: Looping: Supporting Student Learning Through Long-Term Relationships*.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

- Hammill, D. 1990. On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74–85. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. 2002. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Hammill, D.D., Leigh, J. E., McNutt, G. & Larsen, S. C. 1981. A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* (4), 336–342. Artikkelissa Hynd, G. W., Connor, R.T, & Nieves, N. 1988. Learning disabilities subtypes. *Perspectives and methodological issues in clinical assessment*. 281–312.
- Hanson, B.J. 1995. Getting to Know you – Multiyear Teaching. *Educational Leadership* 53 (3), 42–43.
- Hedge, A. V. & Cassidy, D.J. 2004. Working with families: Teacher and parent perspectives on looping. *Early Childhood Education Journal* 32 (2), 133–138.
- Helmke, A. & Schrader, F. W. 1988. Successful student practice during seatwork: Efficient management and active supervision not enough. *Journal of Educational Research*, 82 (2), 70–75.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 12. painos. Helsinki: Tammi.
- Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers. *Young Children* 62 (2), 80–84.
- Hoikkala, T. & Suurpää, L. (toim.) 2007. Jokela-ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 17. [Viitattu 9.12.2008] <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>
- Holma, P. 2001. Mistä apua arviointiin? Monipuolinen oppilaantuntemus laadullisen arvioinnin tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Hynd, G. W., Connor, R.T, & Nieves, N. 1988. Learning disabilities subtypes. *Perspectives and methodological issues in clinical assessment*. Teoksessa Trammontana, M. G. & Hooper, S. R. 1988. *Assessment issues in child neuropsychology*. New York And London: Plenum Press.
- Hytönen, J. 1973. Opettajakokelaiden opetusharjoittelukäyttäytymisen arvioimisesta. *Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja* 14. Helsingin yliopisto.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Jacobson, L. 1997. 'Looping' catches on as a way to build strong ties. *Education Week* 17 (7), 1–3. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers.*
- Johnson, P. 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: WSOY.
- Julkunen, M-L. 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Jussila, M. & Toivanen, R. 1979. Oppilaantuntemuksesta opetukseen. Pori: Satokunnan Kirjateollisuus Oy:n kirjapaino.
- Klauer, K. J. 1985. Framework for a theory of teaching. *Teaching and teacher education*, 1, 5–17. Artikkelissa La Paro, K., M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. *The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year.*
- Koiranen, T., Husso, M-L., Korpinen, E. (toim.) 2008/2. Tutkiva opettaja. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot.
- Kontos, S. & Willcoxon-Herzog, A. 1997. Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children* 52 (2), 4–12.
- Koski, P. 2007. Nuoret tarvitsevat yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä. Julkaisussa Hoikka, T. & Suurpää, L. (toim.) 2007. *Jokela-ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja* 17.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- LAB at Brown University. 1997. *Themes in Education: Looping: Supporting Student Learning Through Long-Term Relationships.* Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University. [Viitattu 11.2.2008] <http://www.alliance.brown.edu/pubs/ic/looping/looping.pdf>.

- Lacina-Gifford, L. J. 2001. The squeaky wheel gets the oil, but what about the shy student? *Education* 122 (2), 320–321. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers*.
- La Paro, K., M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal* 104 (5), 409–424.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liu, J. 1997. The emotional bond between teachers and students: Multi-year relationships. *Phi Delta Kappan* 79 (2), 156–157.
- Little, T. S. & Dacus, N. B. 1999. Looping: Moving up with the class. *Educational Leadership* 57 (1): 42–45.
- Lyon, G. R. 1995. Towards a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 45, 3–27.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. 2002. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Nichols, J. D. & Nichols, G. W. 2002. The impact of looping classroom environments on parental attitudes. *Preventing School Failure* 47 (1), 18–25. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers*.
- Näre, S. 2007. *Performatiivinen väkivalta minuuden näyttämönä*. Julkaisussa Hoikkala, T. & Suurpää, L. (toim.) 2007. *Jokela-ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 17.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

- Oppenheimer, T. 1999. Schooling the Imagination. *The Atlantic Monthly*. Digital edition. [Viitattu 5.11.2008]
<http://www.theatlantic.com/issues/99sep/9909waldorf.htm>.
- Oulun yliopisto. 2000. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat: Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. [Viitattu 13.3.2008.]
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514264053/html/x1417.html>.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. 2004. Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review* 33 (3), 444–458.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Rappa, J. B. Esitelmä National Education Commissionille, aiheena Time and Learning. Cambridge, Massachusetts, 24.9.1993. 3 sivua. Julkaisussa Gaustad, J. 12/1998. Implementing Looping.
- Rasmussen, K. 1998. Looping: Discovering the benefits of multiyear teaching. *Education Update* 40 (2) 41–44. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L. 2007. The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.
- Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) 2005. Liiku ja Opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Juva: WSOY.
- Stanovich, K.E. 1993. The construct validity of discrepancy definitions of reading disability. Teoksessa Lyon, G. R., Gray, D.B., Kavanagh, J. F. & Krasnegor, N. A. (toim.) *Better understanding learning disabilities. New views from research and their implications for education and public policies*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 273–310.
- Stone, S. J. 1999. A conversation with John Goodlad. *Childhood Education* 75 (5), 264–268.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. 1.-3. painos. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 51/1988.
- Syrjälä, L. 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. 1.-3. painos. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point, 9–66.
- Taajamo, M. Tutkimusmetodiikka ja viestintä. Syksy 2007. Luentomateriaali.
- Tramontana, M. G. & Hooper, S. R. 1988. Assessment issues in child neuropsychology. New York And London: Plenum Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 1.–2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. 1. painos. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Zahorik, J. A. & Dichanz, H. 1994. Teaching for understanding in German schools. *Educational Leadership* 51 (5), 75–77. Artikkelissa Hitz, M. M., Somers, M. C. & Jenlink, C. L.. *The Looping Classroom - Benefits for Children, Families, and Teachers.*
- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. 10. painos. Boston: Allyn and Bacon.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake oppilaille

Nimi _____

MONIVUOTINEN OPETUS: kysely oppilaille

Luokassasi on toteutettu monivuotista opetusta eli luokanopettaja *****:n on opettanut luokkaasi koko alakoulun ajan ensimmäisestä vuodesta kuudenteen. Tässä kyselyssä on väittämiä monivuotiseen opetukseen liittyen. **Ympyröi vaihtoehto (1-5)**, joka parhaiten kuvaa omaa mielipidettäsi tai kokemustasi koulunkäyntiin liittyen kuluneiden kuuden vuoden ajalta. Voit kirjoittaa vastaukseesi liittyviä **perusteluja tai kommentteja** tyhjille riveille.

Jokaisessa kohdassa vastausvaihtoehdot ovat seuraavat:

1. Täysin samaa mieltä
2. Samaa mieltä
3. En samaa enkä eri mieltä
4. Eri mieltä
5. Täysin eri mieltä

1. Minusta on mukavaa, että sama opettaja on opettanut minua koko alakoulun ajan.

1 2 3 4 5

2. Tulin hyvin toimeen opettajani kanssa koko kuuden vuoden ajan.

1 2 3 4 5

3. Kun minulla on ollut huolia tai ongelmia, olen voinut kertoa niistä opettajalleni.

1 2 3 4 5

4. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut kielteisesti luokan ilmapiiriin.

1 2 3 4 5

5. Minusta tuntuu, että opettajani tuntee minut hyvin.

1 2 3 4 5

6. Olisin halunnut, että luokanopettaja olisi vaihtunut alakoulun aikana.

1 2 3 4 5

7. Minusta tuntuu, että minä tunnen opettajani hyvin.

1 2 3 4 5

8. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut myönteisesti luokan ilmapiiriin.

1 2 3 4 5

Liite 2. Kyselylomake vanhemmille

Nimi _____

18.4.2008

e-mail _____

puh.nro _____

MONIVUOTINEN OPETUS: kysely vanhemmille

Olemme Jyväskylän yliopiston opiskelijat Emilia Hienonen ja Maija Mykkänen. Lähestyimme teitä aiemmin kirjeitse monivuotista opetusta koskevaa pro - tutkielmaamme koskien.

Tässä kyselyssä monivuotisella opetuksella tarkoitetaan opettajan työskentelyä saman luokan kanssa koko alakoulun ajan eli ensimmäiseltä luokalta kuudenteen. Lapsenne sekä teidät huoltajina on valittu tutkimuksemme kohteeksi, koska lapsenne luokka on ollut *****:n opetuksessa koko alakoulun ajan.

Seuraavat väitteet koskevat monivuotista opetusta teidän ja lapsenne näkökulmasta. Ympyröi vaihtoehto (1-5), joka parhaiten kuvaa mielipidettäsi tai kokemustasi lapsesi koulunkäyntiin liittyen kuluneiden kuuden vuoden ajalta. Voit kirjoittaa vastaukseesi liittyviä perusteluja tai kommentteja tyhjille riveille. Mieti vastauksissasi nimenomaan monivuotisen opetuksen merkitystä kunkin kysymyksen kohdalla. Voit vastatessasi kuvitella vertailukohteenä tilannetta, jossa lapsellasi olisi ollut useampi opettaja alakoulun aikana. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita vastauksia, vaan olemme kiinnostuneita juuri teidän mielipiteistänne.

Kyselylomakkeet käsitellään luottamuksellisesti. Pyydämme teitä kirjoittamaan yhteystietonne lomakkeen yläosaan, jotta voimme ottaa teihin yhteyttä myöhemmin, mikäli kutsumme teidät haastateltaviksi. Haastattelut tulemme toteuttamaan toukokuun 2008 loppupuolella teille sopivina aikoina. Kyselyyn vastaaminen ei edellytä haastatteluun osallistumista. **Palauta kysely suljetussa kirjekuoressa lapsenne mukana koululle perjantaihin 25.4.2008 mennessä.** Mikäli teillä tulee tutkimuksesta jotain kysyttävää, voitte ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse osoitteisiin emilia.hienonen@jyu.fi tai maelmykk@cc.jyu.fi.

Jokaisessa kohdassa vastausvaihtoehdot ovat seuraavat:

1. Täysin samaa mieltä
2. Samaa mieltä
3. Ei samaa eikä eri mieltä
4. Eri mieltä
5. Täysin eri mieltä

1. Monivuotinen opetus vahvisti opettajan ja lapseni keskinäistä suhdetta.

1 2 3 4 5

2. Monivuotinen opetus vahvisti lapseni itseluottamusta koulunkäyntiin liittyen.

1 2 3 4 5

3. Monivuotinen opetus lisäsi lapseni turvallisuuden tunnetta koulussa.

1 2 3 4 5

4. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut lapseni koulumenestykseen positiivisesti.

1 2 3 4 5

5. Opettaja tunsi lapseni tiedolliset ja taidolliset vahvuudet ja heikkoudet paremmin monivuotisen opetuksen ansiosta.

1 2 3 4 5

6. Opettaja tunsi lapseni käyttäytymisen vahvuudet ja heikkoudet paremmin monivuotisen opetuksen ansiosta.

1 2 3 4 5

7. Mielestäni monivuotinen opetus vaikutti myönteisesti luokan ilmapiiriin.

1 2 3 4 5

8. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut lapseni koulumenestykseen negatiivisesti.

1 2 3 4 5

9. Olen tullut hyvin toimeen luokan opettajan kanssa.

1 2 3 4 5

10. Monivuotinen opetus vaikutti kielteisesti luokan ilmapiiriin.

1 2 3 4 5

11. Monivuotinen opetus vahvisti minun ja opettajan keskinäistä suhdetta.

1 2 3 4 5

12. Monivuotinen opetus lisäsi osallistumistani lapseni luokan tapahtumiin.

1 2 3 4 5

13. Monivuotinen opetus lisäsi minun ja opettajan välistä luottamusta lapseni kasvun tukemisessa.

1 2 3 4 5

14. Uskon, että monivuotinen opetus on lisännyt oppilaiden huoltajien välistä yhteistyötä.

1 2 3 4 5

15. Mielestäni monivuotinen opetus on ollut lapselleni paras ratkaisu.

1 2 3 4 5

Kiitos osallistumisestasi!

Liite 3. Oppilaiden vastaukset kyselylomakkeen väittämiin

Väittämät:

1. Minusta on mukavaa, että sama opettaja on opettanut minua koko alakoulun ajan.
2. Tulen hyvin toimeen opettajani kanssa koko kuuden vuoden ajan.
3. Kun minulla on ollut huolia tai ongelmia, olen voinut kertoa niistä opettajalleni.
4. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut kielteisesti luokan ilmapiiriin.
5. Minusta tuntuu, että opettajani tuntee minut hyvin.
6. Olisin halunnut, että luokanopettaja olisi vaihtunut alakoulun aikana.
7. Minusta tuntuu, että minä tunnen opettajani hyvin.
8. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut myönteisesti luokan ilmapiiriin.

Jokaisessa kohdassa vastausvaihtoehdot ovat seuraavat:

1. Täysin samaa mieltä
2. Samaa mieltä
3. Ei samaa eikä eri mieltä
4. Eri mieltä
5. Täysin eri mieltä

VÄITE	VASTAUSVAIHTOEHDOT					
	1	2	3	4	5	
1.	2	5	6	3	-	yht. 16 vastausta
2.	1	9	4	1	1	yht. 16 vastausta
3.	1	7	6	1	1	yht. 16 vastausta
4.	-	3	7	6	-	yht. 16 vastausta
5.	2	11	2	1	-	yht. 16 vastausta
6.	2	3	7	3	1	yht. 16 vastausta
7.	1	6	7	2	-	yht. 16 vastausta
8.	1	6	8	1	-	yht. 16 vastausta

Liite 4. Vanhempien vastaukset kyselylomakkeen väittämiin

Väittämät:

1. Monivuotinen opetus vahvisti opettajan ja lapseni keskinäistä suhdetta.
2. Monivuotinen opetus vahvisti lapseni itsetuottamusta koulunkäyntiin liittyen.
3. Monivuotinen opetus lisäsi lapseni turvallisuuden tunnetta koulussa.
4. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut lapseni koulumenestykseen positiivisesti.
5. Opettaja tunsi lapseni tiedolliset ja taidolliset vahvuudet ja heikkoudet paremmin monivuotisen opetuksen ansiosta.
6. Opettaja tunsi lapseni käyttäytymisen vahvuudet ja heikkoudet paremmin monivuotisen opetuksen ansiosta.
7. Mielestäni monivuotinen opetus vaikutti myönteisesti luokan ilmapiiriin.
8. Uskon, että monivuotinen opetus on vaikuttanut lapseni koulumenestykseen negatiivisesti.
9. Olen tullut hyvin toimeen luokan opettajan kanssa.
10. Monivuotinen opetus vaikutti kielteisesti luokan ilmapiiriin.
11. Monivuotinen opetus vahvisti minun ja opettajan keskinäistä suhdetta.
12. Monivuotinen opetus lisäsi osallistumistani lapseni luokan tapahtumiin.
13. Monivuotinen opetus lisäsi minun ja opettajan välistä luottamusta lapseni kasvun tukemisessa.
14. Uskon, että monivuotinen opetus on lisännyt oppilaiden huoltajien välistä yhteistyötä.
15. Mielestäni monivuotinen opetus on ollut lapselleni paras ratkaisu.

Jokaisessa kohdassa vastausvaihtoehdot ovat seuraavat:

1. Täysin samaa mieltä
2. Samaa mieltä
3. Ei samaa eikä eri mieltä
4. Eri mieltä
5. Täysin eri mieltä

VÄITE	VASTAUSVAIHTOEHDOT					
	1	2	3	4	5	
1.	4	7	2			yht. 13 vastausta
2.	3	3	5	2		yht. 13 vastausta
3.	4	5	4			yht. 13 vastausta
4.	4	4	4	1		yht. 13 vastausta
5.	7	3	2	1		yht. 13 vastausta
6.	6	6	1			yht. 13 vastausta
7.	4	5	2	2		yht. 13 vastausta
8.		4	1	1	7	yht. 13 vastausta
9.	6	4	3			yht. 13 vastausta
10.		4	1	2	6	yht. 13 vastausta
11.	4	4	3	2		yht. 13 vastausta
12.	3	3	4	3		yht. 13 vastausta
13.	4	7	2			yht. 13 vastausta
14.	4	3	3	3		yht. 13 vastausta
15.	7	1	3	2		yht. 13 vastausta

Liite 5. Kirjoitelmapyyntöön saatekirje

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja teemme tutkimusta opettaja-oppilassuhteen kestosta. Kaipaamme kokemuksianne joko pitkäaikaisesta luokkaopetuksesta (5-6 vuotta saman luokan kanssa), lyhempi kestoisesta luokkaopetuksesta (1-2 vuotta saman luokan kanssa) tai molemmista.

Alla on muutamia esimerkkikysymyksiä, joiden pohjalta voitte vapaasti kirjoittaa mietteitänne.

Millaisia myönteisiä/ kielteisiä kokemuksia sinulla on saman luokan opettamisesta joko 5-6 -lukuvuoden ajalta tai 1-2 -lukuvuoden ajalta? Oletko esimerkiksi ollut tilanteessa, jossa haluaisit jatkaa saman luokan kanssa pidempään, tai vastaavasti "joutunut" jatkamaan saman luokan kanssa, vaikka mielestäsi toisenlainen ratkaisu olisi ollut viisaampi? Opetatko samaa luokkaa mieluummin 5-6 vuotta vai 1-2 vuotta? Minkä vuoksi?

Toivomme, että vastaatte ajatuksella ja perustellen. Vastauksissanne meitä kiinnostavat erityisesti perustelut. Kirjoitelma voi olla pituudeltaan noin yhden A4- sivun mittainen, mutta toki otamme vastaan myös pidempiä vastauksia. Käsittelemme vastauksenne luottamuksellisesti. Vastauksenne ovat työmme kannalta hyvin tärkeitä. Toivomme teidän vastaavan kyselyymme helmikuun alkuun mennessä.

Kiitos vastauksistanne!

Liite 6. Aineiston teemoittelu

(Esimerkkikatkelmia aineistosta)

1. OPPILAANTUNTEMUS OSANA OHJAUSVUOROVAIKUTUSTA

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- syventää oppilaantuntemusta (O1)
- Lukuvuoden ollessa puolivälissä alan vähitellen tuntee oppilaani – jotenkuten. (O3)
- oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat hyvin tiedossa (O2)
- pystytään ennakoimaan uusia tilanteita ja ehkä välttämään turhia ristiriitoja. (O2)
- Luulen, että myös koulukiusaamista voidaan välttää ja jopa ennakoida tuttuuden avulla. (O2)

Oppilaiden kyselylomakeaineisto

- on kivaa kun ope kuitenkin tuntee hyvin ja sille on sit helppo kertoa kaikkee jne. T9 (Väite 1)
- vähän liiankin hyvin. T4 (Väite 5)
- Voihan se olla en vaan ole hyvin huomannut. P5 (Väite 5)
- varmaankin on oppinut tuntemaan hyvin kuuden vuoden aikana. T8 (Väite 5)
- Häneltä ei voi piilotella esim. purkan syöntiä. T4 (Väite 5)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- Kyllä koska tuttu opettaja tuntee lapsen ja näin ollen osaa oikealla tavalla kannustaa lasta opiskelemaan. V2 (Väite 3)
- Kyllä se on hyvä asia koska pidemmällä juoksulla tuntee lapsen vahvuudet/heikkoudet paremmin V2 (Väite 5)

Haastatteluaineisto

Millaisia hyviä puolia sun mielestä siinä on, että sama ope on opettanut kuus vuotta?

- no jotain. Se on oppinu tuntemaan sillein ja sen on oppinut tuntemaan. P3

Miks se on sun mielestä hyvä juttu, et ois sama opettaja?

- No kun se tuntee niin hyvin niin se aina tietää miten reagoida kaikkeen, että, tai... No kun kaikilla oli sillein erilainen luonne niin sit ne kuitenkin tietää, että miten sanoo joku asia, vaikka että jos pitää olla hiljaa niin, että se tietää et miten saa luokan pysymään hiljaa. Niin se on hyvä. T9

Tuntuuko siltä, et se opettaja tuntee myös oppilaat paremmin?

- Joo, ainakin meidän Kaisan se tuntee tosi hyvin. Ja sitten tietää niitä, et ketkä on kenenkin kavereita ja sillein mun mielestä ehkä paremmin sitten perillä sitten niitten välisistä näistä mitä siellä tapahtuu. V2

Tässä oli tästä, että "on lisännyt lapseni turvallisuuden tunnetta koulussa". Millä lailla sää ajattelet, että se on lisänny, et on ollu sama opettaja?

- No just sillä, kun se tuntee noi, kun noillahan on noilla tytöillä varsinkin on semmosia riitatilanteita ... Tässä kerrankin oli sillein, et vapaa-aikana oli josain puistossa jotain tyttöä kiusattu, niin sit se laitto toi opettaja heti sähköpostia siitä, et keskustella kotona ja et se pystyy aika paljon puuttumaan sitten siihenkin, mitä vapaa-aikana on tapahtunu, koska sit se vaikuttaa tuolla koulussa. Että kyllä sitten ratkee ne tämmöset tilanteet kuitenkin mun mielestä paljon nopeempaa. V2

Kun vertaat sitten noihin, sanoit, että sulla on ainakin poika, jolla on vaihtunut opettaja monta kertaa. Onko sieltä opettajat esimerkiksi yhteydessä teihin päin? Onko eri tyyppistä?

- musta tuntuu, et ne ei kerkii tutustuu niihin oppilaisiin ollenkaan. V7
- Kai ne on aatellu, et ei mun tarvii olla ku tää puoli vuotta täällä. Ja sit taas syysää seuraavalle vastuun. Että ne ei kerkee tutustua niihin oppilaisiinsa tarpeeks hyvin. Mun mielestä vuodessa ei kyllä kauheesti vielä tutustuta. Varsinkin ku ne muuttuu koko ajan ne lapset. V7

Monivuotinen opetus lisäsi lapseni turvallisuuden tunnetta?

- Liinalla on semmoinen opettaja, et sille voi kertoa kaiken, omat huolensa, tai jos on minun kanssa ollut huolia, taikka milloin mitäkin. Ni se on kyllä aina pystynyt open kanssa puhumaan niistä. Ja opella on aina ollut aikaa sille, että se on jopa ollut kerran semmoinen tilanne, että tota Liina meni itkien kouluun, koska mut vietiin tosta kotoo ambulanssilla sairaalaan pillit päällä ja kukaan ei kerinnyt Liinalle selittää, et mistä on kysymys, eikä ollu mikään hengen hätä, mutta kuitenkin ni meni kouluun ja oli istunut siellä, ni opettaja oli heti huomannut, että nyt ei oo Liinalla kaikki kohallaan ja vienyt sivuun sen. Ja hake-

nut sijaisen omaan luokkaansa ja istunut sen kanssa tuntitolkulla siellä ja käynyt asiaa läpi, että, ni mitä se muuta on ku turvallisuudentunnetta. Että kyllä se on tosi vankka luottamus siihen. Vaikka se joskus onki kuulemma ihan pas-kapää ja vaikka mitä, se opettaja. Mutta kuitenkin, että kyllä se on semmoinen turvallinen aikuinen. V7

Mitä hyviä ja huonoja puolia monivuotisessa opetuksessa on?

- Kyllä se mua helpottaa, että mää tunnen ne oppilaat niin hyvin ja tunnen vanhemmat ja perhetilanteet hyvin. Kaikella tavalla helpompaa. O

OPPILAAN VAHVUUKSIEN JA KEHITYSALUEIDEN TUNTEMINEN

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- oppilaiden vahvuudet voidaan saada paremmin esille (O1)
- olen tiennyt oppilaan tason ja hänen elämänsä monen vuoden ajalta (O5)
- Jos oppilas on varustettu keskimääräistä heikoimmilla lahjoilla, heille on hyödyksi, että sama opettaja voisi opettaa heitä useamman vuoden. Opettaja, joka tietää jo heidän taidoistaan ja heikkouksistaan. Ei mene niin paljon aikaa sen selville saamiseen. Lukuvuoden alussa saattaa mennä pitkäänkin ennen kuin tällaisen asian huomaa ja näin oppilas ei saa kaikkea sitä apua, mistä hän hyötyisi. (O6)
- voidaan pohjata opetus edellä opittuun (edellisvuotiseen) (O1)
- Opella on yleensä melko tarkka vainu siitä, mitä asiasta jo osataan. Näin tietoihin ei pitäisi jäädä aukkoja ja toisaalta vältytään turhalta päällekkäisyydeltä opetuksessa. (O1)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- Ja pystyi seuraamaan ja arvioimaan kehitystä jokaisella luokka-asteella. V6 (Väite 5)

Haastatteluaaineisto

Onko sillä ollu vaikutusta sun lapsen oppimiseen tai koulunkäyntiin yleensäkin...?

- On, koska meilläkin kun on niitä matikkaongelmia tuolla, niin sit se on osannu kiskoo sitä ja vaatia, että jos ois ollut vieraampi opettaja, niin eihän se ois osannut sitä sillä tavalla potkia eteenpäin. V2

Niin, eli et sillä ois vaikutusta jopa siihen oppimistuloksiin?

- No mä uskon kyllä että on. Koska silloin opella on niin ku sellaisia aseita käytössä ja sitten kun se vielä käyttää niitä, ni se tekee kyllä lapselle ihan hyvää. Jokaisella on tietenkin on ne omat opetusmetodinsa ja kaikki, mut kun tota ei ne kerkiä yhtään tutustua niihin oppilaisiin, eikä ne tiiä, et mistä millonkin tuulee, että onko se nyt aina tämmöinen vai minkälainen se on ja mitä se osaa, osaako se yhtään mitään. V7
- Mutta emmää usko, et sen koulu nyt sen huonommin tai paremmin ois mennä oisko siellä kuka opettaja hyvänsä, että... V4
- Mä nään ehdottomasti sen, että tulee on se jatkumo. Pystyy näkemään sen, että mistä on lähdetty liikkeelle ja missä ollaan nyt. Että pystyy kattomaan vuosia taaksepäin. V5
- Niin, että parasta on se, että jos opettaja näkee erilaiset oppijat ja voi hyödyntää sitä sitten siinä opetuksessaan. Ja sitten, myös toisinpäin. Jos yhtäkkiä tulokset alkaa romahtaa, että se oppiminen, et siinä tapahtuu jotakin, ni pystyis kiinnittämään siihen huomiota myös opettaja ja alkaa tekemään sen asian kanssa jotakin. Joku syy sille asialle täytyy olla. V5

MAHDOLLISUUS YKSILÖLLISEEN OPPIMISEEN JA OPETTAMISEEN

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- Oppimisen aikataulu on yksilöllinen. (O1)
- Mahdollisuus joustaa erilaisten oppijoiden kanssa. (O1)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- opettaja on osannut ohjata oikeaan suuntaan, tarpeen vaatiessa tukiopetukseen yms. V7 (Väite 4)

Haastatteluaineisto

- Niin, että parasta on se, että jos opettaja näkee erilaiset oppijat ja voi hyödyntää sitä sitten siinä opetuksessaan. Ja sitten, myös toisinpäin. Jos yhtäkkiä tulokset alkaa romahtaa, että se oppiminen, et siinä tapahtuu jotakin, ni pystyis

kiinnittämään siihen huomiota myös opettaja ja alkaa tekemään sen asian kanssa jotakin. Joku syy sille asialle täytyy olla. V5

- Ja sitten myös, että, jos opettaja tota kykenee ja haluaa tehdä, niin näkee kyllä millä tavalla joku oppilas oppii, että voi hyödyntää enemmän sitä tapaa oppia. V5

OPPIMISVAIKEUKSIEN TUNNISTAMINEN JA TUKEMINEN

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- Eniten tästä on mielestäni hyötyä niille oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia tai ongelmia käyttäytymisen kanssa. (O1)
- Myös oppimisvaikeuksien ennakoinnissa tuttuus auttaa. (O2)
- Jos oppilas on varustettu keskimääräistä heikoimmilla lahjoilla, heille on hyödyksi, että sama opettaja voisi opettaa heitä useamman vuoden. (O6)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- opettaja on osannut ohjata oikeaan suuntaan, tarpeen vaatiessa tukiopetukseen yms. V7 (Väite 4)
-

Haastatteluaineisto

- Mut semmonen, mikä oli just musta hankala homma siinä, että ei se välttämättä se opettaja, joka on koko ajan sen lapsen kanssa, niin nääkään niitä asioita niin hyvin. V4
- mun pojallani on hieman erityisongelmia, ei diagnosoitavaksi, mutta hieman tarkkaavaisuuden pulmaa ja siinä tukee kyllä se, että on sama opettaja, joka niin kuin tuntee lasta sitten ja osaa katkoa niitä tota kehittymisen puolia eri tavalla ehkä ku sitten joka vuosi vaihtuva. V5

TURVALLISUUDEN JA LUOTTAMUKSEN KOKEMINEN

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- oppilaat arvaavat tekemisiäni ja minä tiedän heidän ajatuksiaan. (O4)
- Oppilaat uskaltavat ehdottaa kaikkea uutta, sillä tietävät, että olen valmis kokeilemaan, vaikka se ei omiin suunnitelmiin kuulunutkaan. (O4)
- oppilaat oppineet tuntemaan myös minut ja opetustyylini (O5)
- Kynnys nivelvaiheissa 2-3 ja 4-5 on pehmeämpi, kun ”oma” ope jatkaa. (O4)
- oppilaille on välittynyt turvallisuuden tunne (O5)

Oppilaiden kyselylomakeaineisto

- Se on hyvä juttu, että opettaja on pysynyt samana, koska ei ole tarvinnut aina ennen uutta lukuvuotta tutustua uuteen opettajaan. T7 (väite 1)
- on se ihan kivaa koska ei oo sitten tarttenut tutustuu uuteen opettajaan ja opetus ”taktiikkaan” T8 (Väite 1)
- Välillä, mutta välillä en sillä olisin joutunut tutustumaan opettajiin uudelleen ja uudelleen. T4 (Väite 6)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- Uskon, että luottamusta on ollut enemmän kuin jos opettajia olisi ollut enemmän. V3 (Väite 1)
- Tuttu ja turvallinen ope vuodesta toiseen, open tutut tavat toimia, mitä ope odottaa yms. varmasti on lisännyt lapseni turvall. tunnetta. V3 (Väite 3)
- Oppilaat ovat oppineet opettajan säännöt/ tavat/ tyylin, ja sitä myötä toimimaan oikein. V6 (Väite 7)

Haastatteluaineisto

Tuntuuko susta siltä et sä tunnet teidän open hyvin?

- No juu. P2

Tuleeko sulle mieleen jotain hyviä juttuja tai hyviä kokemuksia, että miksi on hyvä, että sama ope on ollut koko ajan?

- No ettei tarvii sillein uuteen opeen tutustua ja sillein. T4

Millaisia hyviä puolia sun mielestä siinä on, että sama ope on opettanut kuus vuotta?

- no jotain. Se on oppinu tuntemaan sillein ja sen on oppinut tuntemaan. P3

Mitäs huonoo siitä on ollu? Niin mitä huonoja puolia siinä on?

- Emmää tiiä, emmää ite tykkää et on sama opettaja kun tuntee niin hyvin sen opettajan ja... se on mun mielestä vähän tyhmää. P1
- – – niinku jostain, esimerkiks on tullu joku uus oppilas, se ei oo tienny, että minkälainen niinku on, niin sitte yleensä niille on ensin heti ensimmäisenä rai-vottu niin, elikkä varmaan on tullu heti selväks. T9

Miten sää luulet, että oppilaat on kokenu tän kuuden vuoden..?

- No, toisaalta musta tuntuu, että voisin ajatella, että ne vois kokee, että jollain tavalla turvalliseks tän kouluun tulon ja semmosen ainakin. Musta itestä aina-kin tuntuu, että niitten on helppo tulla kouluun kun ne tietää mitenkä mä suhtaudun eri tilanteisiin ja mitä nyt on. Ja sitte ne varmaan tietää minusta, mun ilmeistä ja eleistä, että millonka asiat nyt sitten on mitenkäkin, että mun ei välttämättä tartte sanoo niille paljon mitään, että ne uskoo, et mun ei tartte siel-lä luokassa käyttää kauheen semmosta ronskia kieltä tai ei tarvii hirveesti huu-taa, vaan ne tietää, et mä vaadin aika paljon tietynlaista kuria ja semmosia käyttäytymisjuttuja. O

YHTEYDEN SÄILYMINEN

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- Entiset oppilaat tervehtivät iloisesti, ja pari tyttöä on tulossa ensi viikolla TET-harjoitteluun entiseen luokkaani. Nämä ovat mukavia kiitoksia menneistä vuosista! (O2)
- Monet käyvät tapaamassa koulussa "vanhaa opea" vuosien jälkeen tyttö- tai poikaystävänsä kanssa. (O4)
- Kaikkien kanssa on erottu aina hyvissä väleissä ja tavattu vuosien jälkeen ylp-päreissä, kutsuilla, hautajaisissa...torikahvilla...baarissa.... (O4)
- on ollut todella ihana nähdä lasten kasvavan ja he tulevat näyttämään lapsi-aan... (O4)
- jäi jopa ystävyysuhteita. (O6)

Haastatteluaineisto

Aiotko pitää opeen yhteyttä myöhemmin?

- en varmaan. P3
- Ei varmaan yhtään. P1
- En... kuitenkin. T9

Mitä luulet, tuutteko pitämään, tai tuleeko joku oppilas pitämään, yhteyttä?

- Kyllä musta tuntuu, ne on usein ollu sillain, et kun niillä on niitä tet-jaksoja silloin, niillä on seiskalla jo heti yks päivä, niin kyllä täällä aina on käyny niitä oppilaita kyselemässä, että pääsiskös luokkaan avustajaks tai jokskuks tekemään sitä tettiä, et kyllä ne... O
- Mut kyllä mä uskon, että ne pitää yhteyttä... O

2. HENKILÖKEMIA

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- Jos open ja luokan kemiat ei toimi hyvin, on hyvä, että ope vaihtuu välillä. (O2)
- opettajan ja oppilaan temperamentit voivat jo erota toisistaan niin paljon, ettei yhteistyötä ole hyvä jatkaa loputtomiin. (O3)
- Aina ei kemiat sovi yhteen ja silloin liian pitkä yhteinen taival ei ole kenenkään etu. (O6)
- Kemioiden seuranta onkin tärkeää, jos ope aikoo olla kuusi vuotta samalla luokalla. (O2)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- on oppilaita ja vanhempia jotka ei vain tule toimeen jonkun kanssa ja asia voi olla tosi vaikea jos se on sama ope ja hänen omat mielipiteet V4 (Väite 8)
- Vaihtelevasti ylä- ja alamäkiä on ollut!! V1 (Väite 9)
- Jos annan opettajan pitää oman näkemyksensä niin asia toimii mutta jos minun mielipide on eri niin ei suju V4 (Väite 9)

Haastatteluaineisto

Et jos se oiskin ollu joku ihan toisentyypinen opettaja teiän kans kuus vuotta, ni onks se aina hyvä asia, et se on pitkään?

- Mut sitte osaan opettajista ei voi taas sillei luottaa, että... niinku tohon omaan opettajaan, mutta kai sitä oppis luottaa jos ois kuus vuotta, no emmä tiiä. T9

Moni oppilaista nosti sen esiin, että ne haluis, et se vaihtuu? Mikäs siinä vois olla?

- No oma ope on aina tyhmä. Niin sen kuuluu ollakin, niin ku ihan. No siinäkin on hyvät ja huonot puolensa tietenkin, ja se on justiin siitä henkilökemiasta kii. Et jos se nyt sattuu olemaan joku jonka kanssa ei tuu toimeen, ni onhan sitä aika tuskallista olla kuus vuotta sen kanssa. V7
- että jos sattuu niin, että laps ei tykkää yhtään siitä opettajasta ja niitten kemiat ei tosissaan synkkaa niin sillen se on hankala tilanne molemmin puolin. V4
- se mikä sen huono puoli on, on ilman muuta se vuorovaikutussuhde tai henkilökemiat. Jos ne niin ku lähtee alusta pitäen huonolla liikkeelle, niin se värityy se koko ala, kouluikä, niin ku et se koulu värityy semmoiseksi. V5
- En tiiä, oman lapsen kohdalla musta tuntu, no, siis kun opettajia on niin monenlaisia, et sillen kun tulee hyvä opettaja, tai siis semmonen, jonka kanssa vanhemmat tulee toimeen, niin kyllä sillen toivos, että se ois vaikka koko sen alakoulun ajan. Mutta on mullakin, kun mulla on neljä lasta, niin on siellä ollu omienkin lasten kohdalle sattunu semmosia opettajia, joitten kans ei oo niinkään aina menny ajatukset yksiiin ja oon
- aatellu, että onneks niillä vaihtuu opettaja. (nauraa) Että se on niin opettajan persoonakohtanen ja vanhemmat, millasia ne on luonteeltaan ja olemukseltaan, niin vähän ne kemiat miten ne toimii. Se ei aina oo niin yks selitteistä. O

OPPILAIKEN TARVE ERILAIISIIN OPETTAJIIN JA OPETUSTYYLEIHIN

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- oppilaan etu on saada kokemuksia erilaisistakin opettajista ja ja heidän opetustyyleistään. (O3)

- Joskus poikaoppilas on kaivannut miesopettajaa. (O4)
- Mikä sopii toiselle, ei välttämättä sovi toiselle. (O3)
- toinen opettaja saattaa onnistua löytämään jonkun oppilaan kohdalla juuri sen "viisastenkiven", joka saa oppilaan opiskeluinnon puhkeamaan kukkaan. Tai saa oivalluksen lampun syttymään. (O3)
- on jo opettajankin ammattitaitoa osata luovuttaa ja antaa oppilaillekin toisenlaisiakin oppimiskokemuksia. (O3)

Oppilaiden kyselylomakeaineisto

- En ole oikeen varma, sillä olisi se ollut parempi jos opetustyyli olisi vaihdellut ja kun on sama ope niin "lellikit pysyy" samana. T5 (Väite 4)
- mulla vaihtui peräti 5 kertaa vaihteluahan se oli mutta yksikin olisi riittänyt. P5 (Väite 6)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- eri ihmiskontaktit olisivat hyvästä. V4 (Väite 2)
- ei tullut uusia menetelmiä koska sama ope sama tyyli. V4 (Väite 10)
- ainakin 5-6 luokalla olisi ollut hyvä olla enemmän muita opettajia, yläasteelle siirtymisen takia. V1 (Väite 15)
- olisi ollut hyvä, että jokin vuosi olisi ollut mies opettaja olen yksinhuoltaja äiti niin mies kuva olisi ollut tarpeen pojille. V4 (Väite 15)

Haastatteluaineisto

Onks jotain muita juttuja miks sä oisit halunnu et se ois vaihtunu?

- öö, no ois se ollu sillein vähän niin ku vaihtelua tai sillein. P2
- No ku ei sitä jaksa sillein aina samaa opea. T4

No, onks siinä jotain huonoo? Siinä, että se sama opettaja on monta vuotta.

- No on siinä oikestaan se, että... kun menee tonne yläasteelle niin sitte tota, kun ei tiä sitte niinku, tai kun aina ollu se sama niinku opettaja, niin sitte niinku sillei... Ei oo tavallaan niinku tutustunu niinku muihin opettajiin niin sitte ajattelee, et kaikki muut opettajat on niinku samanlaisia kun oma ope niin sit kun ne onkin ihan erilaisia niin se tuntuu ihan oudolta sillei. T9

Niin tavallaan ne samat tavat koko ajan pyörii...?

- Niin ja samalla tyylillä niinku mennään, että siinä ei tuu niitä uusia, uusia tapoja. V4
- Että siinäkin vähän, et sit oppilaatkin sais erilaistakin arviointia ja arvostelua, että... V4
- Mutta muutaman oppilaan kanssa onki tehty sitä, et me ollaan ihan sitte vanhemmille suoraan ehdotettu, että oisko mahdollista vaihtaa, että toiselle opettajalle, et jos tuntuu, että kun nyt kun mun kanssa nää asiat ei lähde sujumaan, että voisko se johtua kenties ihan siitä, että meillä pitäis olla eri opettaja, kenties vaikka miesopettaja. Että kun meillä on nyt rinnakkaisluokilla on miesopettaja, että ollaan mietitty niitäkin kokeiluja, mut sitte ei kuitenkaan vanhemmat oo halunnu sitä vaihtoa. O
- itekin miettii joskus, nyt kun monta vuotta vie samaa oppilasta, niin joskus tavallaan aattelee, et sokeudunko määhän ite tälle, että onks tää vaan mun mielipide tästä oppilaasta, että ajattelenko määhän jotenkin liian subjektiivisesti tätä ja... O

MAHDOLLISUUS ALOITTAÄ "PUHTAALTA PÖYDÄLTÄ"

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- katsantokantani oppilaisiin saattanut jäädä liian suppeaksi – – eihän se viime vuonnakaan osannut tms. (O5)
- kyllästyminen samoihin naamoihin (O5)
- Joskus oppilas voi kokea hyvänä mahdollisuuden aloittaa uuden open kanssa ikään kuin puhtaalta pöydältä. (O1)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- Luulen, että alemmilla luokilla syntynyt mielikuva säilyy vuosien myötä vaikka lapsi muuttuisikin iän myötä. V1 (Väite 6)
- Joskus olen toivonut, että opettaja vaihtuisi, jotta lapseni saisi toisen mahdollisuuden. V5 (Väite 15)

Haastatteluaaineisto

- Mä ajattelin, että jos ois tullut joku toinen opettaja jossakin vaiheessa, ni ois voinu tulla joku toinen näkökulma. Et sitten jos tulee semmoinen jotenkin ne-

gatiivinen suhde jossakin, niin se voi vaikka. se voi kasvaa sitten vuosien varrella. V5

3. YHTEISTYÖ PERHEIDEN KANSSA

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- luottamukselliset suhteet oppilaiden kotiväkeen (O1)
- – – yhteistyö vanhempien kanssa pääsee hyvin vauhtiin, kun ope opettaa samaa luokkaa useamman vuoden. (O1)
- – – oppii tuntemaan – –kotijoukot todella hyvin. (O4)
- On tärkeää, että järjestelyyn suhtaudutaan myönteisesti kaikkien osapuolten taholta. (O2)

Vanhempien kyselylomakeaineisto

- ”Tuttuus” madalsi kynnystä ottaa yhteyttä, luottamusta enemmän kuin jos olisi ollut useampia opettajia. V3 (Väite 11)
- Kyllä tutun opettajan kanssa on ollut helppo käydä läpi lapsen asioita ei ole joutunut aloittaa alusta niinkun olisi jos opettaja olisi vaihtunut. V2 (Väite 11)
- Ei lisää sillä mitään uutta ei tule. Mennään vanhan kaavan mukaan. V4 (Väite 12)
- Olisin osallistunut aktiivisesti, vaikka ei olisi ollutkaan monivuotista opetusta. V5 (Väite 12)
- tuttuun ihmiseen on helppo ottaa yhteyttä, myös vaikeammassakin asioissa. V7 (Väite 14)

Haastatteluaineisto

Onks se opettaja teihin päin enemmän yhteydessä sen takia, että se on ollut pitkään?

- On, kun vertaa mitä sitten mulla on ne kaks muuta, mitkä on ollut kans tai sillein, niin ei niitten opettajat niin paljoo oo kuitenkaan, et kyllä ihan selvä ero on. V2
- vaikka se ois vaihtunukin niin kyl se samalla lailla sitten ois varmaan ollut se, et se yhteydenpito ois ollut yhtä hyvää kodin ja koulun välillä ja kasvatuksellinen puoli. V4

Onko luottamus opettajaan lisääntynyt sen myötä, että mitä kauemmin on tuntenut?

- No emmää ainakaan siinäkään mitään eroa, kyllä mä luotan samalla lailla... niihin muihin opettajiinkin mitä siellä on... V4
- Tai mä ajattelen, että hänen problematiikkansa on sellainen, et se vaatii tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. ja se on ollut aina se semmoinen hyvä puoli, että mä oon tienny, että mä tulen kohdatuksi, kun mä otan kouluun yhteyttä. Et sieltä tulee aina joku vastaus ja aina jotenkin niin ku se on ollut saumatonta se yhteistyö. V5

Luuletko, että se on ollut tästä opettajasta, että hän on ollut sellainen ihminen ja samoin te. Onko sillä monivuotisuudella sun mielestä tekemistä asian kanssa?

- On siinä se, että ne keskustelut voi liittää siihen, että okei, kolme vuotta sitten oli eri tilanne. Ja me molemmat tiedetään mistä me puhutaan. Totta kai siinä on se keskustelu, V5
- Ja ehkä vanhemmat oli enemmän mukana silloin siinä edellisessä porukassa, et siellä oli enemmän sellasia aktiivisia äitejä ja isiä, jotka järjesti kaikenlaista. Mutta nyt on ollu aika lailla vanhemmat oikeestaan loppujen lopuks hyvin tyytyväisiä, että koulun puolelta, tai että ei olla järjestetty kauheesti kaikkee semmosta koulun ulkopuolista touhua, että ne niinku on jotenkin ollu hyvin luottavaisia, et mä hoidan tämän tontin täällä ja he hoitaa sitte siellä. Hoitaa jos hoitaa, mut että, et heillä ei oo oikeen ollu voimia sitte tai, eikä haluakaan, ja mä ymmärrän ihan hyvin, niin välttämättä kaikenlaisiin semmisiin vertais-toimintaan, mitä joillakin muilla luokilla on. O
- Ja sitte se, että tuntee sen perheen, perhetaustan ja tietää mitä siellä on millonkakin meneillään. En tietenkään kauheen tarkkaan, mut aina tiedän, on näitä, on ollu kaikenlaisia ikäviä tapahtumia; kuolemantapauksia ja avioeroja ja muita, et osaa tavallaan tukee sitä lastakin ja sitä perhettä sitten tulevinakin vuosina, että kun tietää, mitä siellä menneisyydessä on ollu ja... O
- Vanhempien kanssa meillä on varmaan semmoset aika, mä kokisin, et meillä on semmoset luottamukselliset välit, että vanhempienkaan ei... Ne ei oikeestaan enää nyt viimesinä vuosina hirveesti oo olleet edes minuun yhteydessä, kun me varmaan ollaan niinku saavutettu joku semmonen yhteinen ajattelemisen taso ... O

Onko vaikeista asioista keskustelut ollu sun mielestä helpompia kun on se monen vuoden tuntemus?

- Oon, on, koska pystyy tavallaan ku on nähny sen lapsen niin pienestä ja tuntee ne vanhemmat mistä narusta vähän vetääkin, että tota O
- Mun mielestä se niitten vanhempien tuntemus on kyllä niin kun, se helpottaa huomattavasti näitten ongelma-asioitten käsittelyäkin ja sit oppilaantuntemus tietysti kanssa. O

Tässä luokassa ei oo ollu niin suurta se yhteistyö vanhempien kanssa kun aiemmin?

- Yks syy mun mielestä ehkä voi olla se, et siinä on nyt vaan sattunu niin paljon niitä yksinhuoltajavanhempia, joilla on kuitenkin muitakin lapsia ja sit se elämäntilanne on tietysti semmonen tiukka, että täytyy töissä käydä ja pystyä elättään se koko perhe, et ei siinä hirveesti jää aikaa tähän. O
- et ne on oikeestaan jättäny aika lailla, niinku sitte turvautunu siihen, että koulussa menee, että mää hoidan tän koulun homman ja he pyrkii huolehtiin siellä kotona sitte asioista. O

TOIMIVA YHTEISTYÖ PROJEKTIEN MAHDOLLISTAJANA

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- monet retket ja tapahtumat (O7)
- Kun sama luokka on useamman vuoden, voi tehdä pitkäjänteisiä suunnitelmia, kuten leirikoulut. (O6)

Oppilaiden kyselylomakeaineisto

Ootteko tehny luokan yhteisiä projekteja mihin oisitte keränny rahaa monta vuotta?

- no mentiin me, oltiin me leirikoulussa tän vuoden alussa. P3

Mitäs sä ajattelet et jos teillä ois vaihtunut opettaja niin oisko se onnistunut?

- ois varmaan. P3

Haastatteluaineisto

Onko ollu enemmän vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä, jotain projekteja tai esimerkiks jotain tapahtumia, verrattuna sitten siihen jos opettaja ois vaihtunu?

- Ei, ei oo yhtään enempi, emmää ainakaan sit ajattele. V4

Minkälaista perheiden kanssa tehtyä yhteistyötä on ollut? Onko siinä ollu eroja verrattuna siihen, että opettaja vaihtuu koko ajan?

- Mun mielestä meillä on aika tiivis porukka. Ku tuo luokka on ollut eskarista asti sama luokka. Ja tunnen kaikki vanhemmat ja lapset. Mun mielestä se on ollut tosi hyvä porukka. Ja sit opettaja on ollut sellainen, esimerkiks ku ollaan järjestetty kaikkee myyjäisiä ja retkiä ja tämmösiä, ni se on ollu sit se pääjehu ja sitten me ollaan oltu niin ku niitä pienempiä jehuja. Mun mielestä se on toiminu tosi hyvin. V7
- No kyl se oikeestaan varmaan sitte kolmannen jälkeen oli selvä, että mää vien tän kuudenteen, koska sitte kolmannella ruettiin suunnittelemaan... Vähän mietittiin kaikenlaisia tämmösiä leirikoulujuttuja ja muita, et jos sellaisia projekteja ryhtyy tekemään vanhempien kanssa, niin sillonhan se on ihan selvä, että on ja saakin viedä kuudenteen, että kyllä se oikeestaan sen kolmannen jälkeen oli selvää, että mää jatkan sitte. O

4. LISÄÄ AIKAA OPETUKSEEN

Luokanopettajien kirjoitelma-aineisto

- Lukuvuoden alussa saattaa mennä pitkäänkin ennen kuin huomaa oppilaiden vaikeudet/ heikkoudet. Ja näin oppilas ei saa kaikkea sitä apua, mistä hän hyötyisi. (O6)
- Juuri kun – – olen saanut kattavan käsityksen jokaisen oppilaan kyvyistä ja tarpeista, on tullut eron hetki. (lyhytkestoinen) (O3)

Haastatteluaineisto

- Mä nään ehdottomasti sen, että tulee on se jatkumo. Pystyy näkemään sen, että mistä on lähdetty liikkeelle ja missä ollaan nyt. Että pystyy kattomaan vuosia taaksepäin. V5

Ootteko huomannu, et esimerkiks niinku varsinainen koulutyö käynnistys jotenkin nopeemmin syksyllä, kun että jos siellä tulee sitä opettajan vaihtumista?

- Noillahan oli hyvä, ne järjesti viitosen sillon syksyllä kun koulu alko niin niillä oli heti leirikoulu, et ehkä tämmöstäkään ei vois tehdä jos opettaja vaihtus. Ne meni heti Vesalaan leirikouluun viikoks. Sitten Liisakin sano, et siinä hyvin päästiin, et kun nää on just murrosiässä ja tämmöstä hakemista ja sitä, niin ne pääs sillain semmosen touhun tavallaan niinku taas siihen yhteen rytmiiin, et se oli ihan... hyvä juttu. V4

Ootko kokenu, et se helpottaa sinne seuraavaan vuoteen siirtymistä muissakin seikoissa, kun siinä oppilaantuntemuksessa?

- No kyllä, ehdottomasti, ihan siis kaikissa oppiainesisällöissä, et me viime vuonna käsiteltiin noi ja nyt me voidaan tehdä nää ja muistatke tehtiin... Siis just tätä "muistatko ope?", niin näitä juttuja on tullu ihan hirveesti nyt vuosien varrella, ne vielä kuukillakin muistaa, jotkut muistaa sen, että "hei, ope sillon kun me oltiin epulla, niin sulla oli toi sama paita päällä" et tällasia. Tai sitten ne muistaa, että "sää muuten kerroit epulla ton asian eri tavalla, ei se noin menny", kun sitten kun mä sanon, et mä oon varmaan kertonu teille tän jutun, niin "ei se muuten noin menny, sää kerroit sen vähän eri tavalla" ja sitten mä sanon, et te ootte nyt viis vuotta vanhempia, mä vähän lisää tähän. O
- Että sillain, meillä on semmosia yhteisiä muistoja ja ne tavallaan niitä sitten
- tässä niinku, niihin on aina kiva palata, että mites se menikään ja mitä siitä ollaan opittu ja ihan sellasta, musta se on semmosta niinku, me ollaan vähän niinku sellasta isoo yhtä perhettä, että tota, kiva muistella niitä entisiä aikoja-kin ja sit tavallaan ne tukee sitä uuden opiskelua ja uuden oppimista. O

RUTIINIT RAUHOITTAVAT

- Turhat "narinat" jäävät pois puolin ja toisin... (O4)
- liikumme paljon ympäristössä. järjestysongelmia ei ole juurikaan, koska oppilaat eivät "kokeile" enää,, (O4)

- asiat menevät perille rauhallisesti puhuen! (O4)
- turhat jupinat ovat jääneet pois, koska oppilaat eivät ole viitsineet ruveta hankaliksi (O5)

