

TUTKIVA



OPETTAJA

JOURNAL OF TEACHER RESEARCHER

Tuula Hyyrö



**YTYÄ YHDYSLUOKASTA
ERI-IKÄISOPETUS ENNEN JA NYT**

1/2015

Tuula Hyyrö

**YTYÄ YHDYSLUOKASTA –
ERI-IKÄISOPETUS ENNEN JA NYT**

Tuula Hyyrö

**YTYÄ YHDYSLUOKASTA –
ERI-IKÄISOPETUS ENNEN JA NYT**

Julkaisija:
Tuope, Jyväskylä
Journal of Teacher Researcher 1/2015

Tämän teoksen kirjoittamista ovat edesauttaneet Opetushallituksen tuki
ja Suomen Tietokirjailijoiden myöntämä apuraha

Toimituskunta:
Eira Korpinen
Tuula Asunta
Marja-Leena Husso

URN:ISBN:978-951-39-8875-3

ISBN 978-951-39-8875-3 (PDF)

ISSN 1238-4631

ISBN 978-952-5066-77-7

Painopaikka: Yliopistopaino, Jyväskylä 2015

Kansikuva: Sääksjärven koulusta op. Niina Selinin luokka (Seppo Hyrö 2015)

ALKUSANAT

"Uusi ei synny vain uudesta, vaan myös vanhan näkemisestä uuden valossa" Kirkegaard on todennut. Siksi pä kosketusnäytön käyttöön opastajan on tarpeellista tuntea kirjoitustaidon ja lukemisen oppi aina rihvelitaulusta tähän päivään asti. Samoin vaikkapa "Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014" -teoksen lukijan on aiheellista tuntea koulun varhaisempia opetussuunnitelmia ja niiden mukaista opetuskäytäntöä. Me kun toimimme historian asiantuntijoiden mukaan siten, mitä menneestä tiedämme ja vieläpä siivilöimme kaiken tietomme tästä päivästä historiallisen ymmärryksemme linssien läpi.

Vaikka menneeseen emme voi takertua emmekä sitä elää uudelleen, siitä voi kyllä oppia. Menneisyys tarjoaa meille tietoa, ymmärrystä ja kokemusta, joita niin opettajina, kasvattajina kuin ohjaajina tarvitsemme. Tämä avaamasi kirja pyrkii osaltaan olemaan avuksi kasvatus- ja opetustyössä, olitpa opettaja, kouluttaja, opettajaksi opiskeleva, oppilaan äiti tai isä taikka luottamus- tai hallintoasioita hoitava henkilö.

Kirja kuljettaa lukijaansa aikamatkalle aina niistä ajoista alkaen, jolloin kouluopetusta ei vielä ollut organisoitu luokkiin, eikä saman ikävuoden lapsia erotettu omaksi opetusryhmäkseen, vaan kaikki koulun eri-ikäiset oppilaat toimivat yhdessä ja samassa luokkatilassa. Oppilasmäärien kasvettua lapsia alettiin taajamissa kytkeä länmukaisiin opetusryhmiin, jotka ovat tyyppillisiä edelleen 2000-luvun kouluissakin. Maaseudun pienissä kouluissa sen sijaan on erikäisiä oppilaita opetettu kautta aikain yhdessä ns. yhdysluokissa. Viime aikoina on herätelty paluuta ikäheterogeenisiin opetusryhmiin ja esitetty luopumista ikähomogeenisista opetusryhmistä jopa suurissa kouluissa, joista jotkut toimivatkin näin.

Vaikka kirja on suunnattu käsikirjaksi peruskoulun yhdysluokkien ja erikäisopetuksen kanssa toimiville henkilöille, sillä on käyttöä laajemminkin opettamisen ja oppimisen ydinkohtia puntaroitaessa. Teos jakaantuu kahteen osaan, joista ensimmäinen osa on kansalliseen ja kansainväliseen tutkimukseen pohjaavaa tietoa erikäisten yhdessä opettamisesta ennen ja nyt. Kirjan alussa selvitan erikäisopetuksen 250 vuoden taipaleen maassamme aina kiertokoulusta "Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014" -teoksen

ilmestymiseen asti. Luon historiallisen jalustan ja kehykset 2010-luvun koulun eri-ikäisopetukselle.

Olen selvittänyt lisäksi, mitkä kansainväliset kasvatukselliset ja pedagogiset suuntaukset piilevät eri-ikäisopetuksen taustalla ja kerron niistä kirjassa lyhyesti, minkä jälkeen käsittelen 2000-luvun eri-ikäisopetusta eri muodoissaan. Pyrin myös määrittelemään ja selkeyttämään käsitteitä, joista osaa käytetään arjessa varsin epämääräisesti.

Eri-ikäisopetus ei lokeroidu perinteisistä kyläkouluista tunnetuksi tulleeseen yhdysluokkaopetukseen, vaan sitä on mm. suurista kouluista tutuksi tullut VSOP-opetuskin. Eri-ikäisiä lapsia ja nuoria opiskelee yhdessä myös valmistavassa sekä klinikka- ja erityisopetuksessa sekä eräissä valinnaisaineissa samoin kuin ET- ja pienryhmäisten uskontojen opetuksessa.

Ensimmäisen osan lopulla luon katsauksen eri-ikäisopetukseen maailmalla, lähinnä naapurimaihin ja viimeiseen lukuun olen koonnut kansainvälistä tutkimustietoa eri-ikäisopetuksen valo- ja varjopuolista.

Toinen osa kirjasta on soveltava ja käytännönläheinen, joskin sekin on työstetty tutkimuspohjalta. Vuosikymmeniä didaktiikan lehtorina toimittuani olen laatinut toiseen osaan työelämässä kokemani pohjalta opetussuunnitelmallisia ja didaktisia vihjeitä sekä käytännön esimerkkejä lähinnä yhdysryhmä- ja yhdysluokkaopetusta varten, mutta niistä toivon olevan antia myös vuosiluokkaopetukseen, esim. pelillisyyteen, oppimisen ilon luomiseen ja eheyttävään opetukseen, joita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kannustetaan käyttävään kouluissa. Selvitän kirjassa myös suotuisia oppimisympäristöjä, joiden moninaisuutta ja merkitystä oppimiseen edellä mainittu OPS korostaa todeten, että oppivassa yhteisössä fyysinen aktiivisuus on läsnä ja koulussa irrottaudutaan istuvasta elämäntavasta.

Kipinä teoksen kirjoittamiseen syntyi Suomen Ortodoksisten Opettajien Liiton (SOOLi) koulutuspäivillä Kuopiossa syksyllä 2010. Opetushallitus myönsi minulle pienen starttirahan kirjoitustyöhön ja Suomen Tietokirjailijoilta sain 2000 euron apurahan luovaa kirjoittamista varten joulukuussa 2010. Kiitän näistä rahallisista tuista!

Kannustajinani kirjoitusvuosien aikana on ollut useita opetus- ja kasvatustalon henkilöitä, joista tässä yhteydessä kiitokseni kohdistan erityisesti Opetushallituksen opetusneuvoksille Pekka Iivoselle, Ritva Järviselle ja Arja-Sisko Holapalle. Myös SOOLin aktiivisille toimijoille parhaat kiitokseni kannustuksestanne! Kirjan Viroa koskevan osan on lukenut suomen kieltä taitava lehtori Elve Voltein Tartosta ja Ruotsin koulua käsittävän osion suomalaissyntyinen opettaja Eila Carlsson Eskilstunasta. Heille lämpimät kiitokseni kommentteista!

Kuvamateriaali on kotiarkistostani. Kirjaa varten kuvat on käsitellyt puolisoni Seppo Hyyrö, jota kiitän myös kuvioiden ja kaavioiden laadinnasta ja teknisestä avusta.

Kirja olisi tuskin koskaan ilmestynyt paperille painettuna, ellei professori Eira Korpinen Jyväskylästä olisi jaksanut minua alati innostaa ja lopulta etsiä käsikirjoitukselleni painatuskanavan Tutkiva opettaja -julkaisusarjaan. Hänelle ja Tutkiva opettaja -yhdistykselle (TUOPE) parhaat kiitokseni!

"Kirjaa et voi avata ilman, että samalla oppisit jotain". Näin Kungfutsen kerrotaan opastaneen lukijoita. Toivottavasti tämänkin kirjan avaaja oppii, ainakin jotain.

Lempäälässä laskiaisena 2015

Tuula Hyyrö

SISÄLLYS

ALKUSANAT.....	5
SISÄLLYS.....	9
OSA I ERI-ikäisOPETUS RAKENTUU MONINAISELLE KULTTUURIPERINNÖLLE.....	12
1 OPETTAJAN VALTTIKORTIT.....	13
1.1 Tieto henkisten solmujen avaaja.....	13
1.2 Ennakkokäsityksistä eroon.....	15
2 ERI-ikäisOPETUKSEN PITKÄ TAIVAL.....	21
2.1 Neljännesvuosituhat kiertokoulua.....	21
2.2 Kansakoulut alulle yksiopettajaisina.....	23
2.3 Huoli eri vuosiluokkien yhteisopetuksesta.....	25
2.4 Rinnakkaiskurssijärjestelmä.....	26
2.5 Vuorokurssit käyttöön.....	28
2.6 Kaksiosastoinen alakansakoulu.....	30
2.7 Yhdysluokkaopetus itsenäisen Suomen alkutaipaleella.....	32
2.8 Osastoista luokiksi.....	35
2.9 Peruskoulu ja yhdysluokat.....	38
2.9.1 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitealla synkkä kuva pienkouluista.....	38
2.9.2 Yhdysluokkapedagogiikan kehittäminen.....	41
2.9.3 Yhdysluokkaoppilaiden oppimistuloksista.....	46
2.10 Eri-ikäisopetustarjonta opettajankoulutuksessa.....	49
2.10.1 Seminaarikoulutuksesta hyvät eväät.....	49
2.10.2 Yliopistokoulutuksesta yhdysluokkaan heikoin varustein.....	51
2.11 Puolitoista vuosisataa eri-ikäisopetusta.....	54
3 KASVATUKSELLISIA JA PEDAGOGISIA SUUNTAUKSIA ERI-ikäisOPETUKSEN TAUSTALLA.....	55
3.1 Kansallinen kaapu kansainvälisten pedagogisten aatteiden yllä.....	55
3.2 Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä.....	57
3.3 Petersenin Jena-koulu.....	59

3.3.1	Oppipojat, kisällit ja mestarit koulutuvassa.....	59
3.3.2	Malli suomalaisille yhdysluokille.....	61
3.4	Montessoripedagogiset ja Dalton-koulut.....	62
3.4.1	Auta minua tekemään itse.....	62
3.4.2	Dalton – avoimen koulun malli.....	64
3.5	Freinetpedagogiikka.....	66
3.5.1	Yritystä ja kokeilua pienen yhteiskunnassa.....	66
3.5.2	Tutkivaa ja esittävää opetusta kurinalaisesti.....	67
3.6	Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	70
3.6.1	Ei kaikki mieli yhden ihmisen päässä.....	70
3.6.2	Ryhmässä jokainen on tarpeellinen.....	72
3.7	Vygotskyn lähikehitysvyöhyke-teoria.....	76
3.8	Freireläinen pedagogiikka.....	78
3.9	Lapsikeskeistä esiopetusta.....	79
3.9.1	Fröbeliläinen lastentarha.....	79
3.9.2	Steinerilaisuus.....	80
3.9.3	Reggiolaisuus.....	81
4	YHDYSLUOKKAOPETUS SUOMESSA 2000-LUVULLA.....	85
4.1	Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo koulutuksessa.....	85
4.2	Mikä on yhdysluokka ja mitä yhdysluokkaopetus?.....	88
4.2.1	Yhdysluokka.....	88
4.2.2	Yhdysluokkaopetus ja -pedagogiikka.....	91
4.2.3	Vuorokurssiopetus.....	95
4.2.3.1	Yli satavuotias vireä ”vanhus”.....	95
4.2.3.2	Kenen etu vuorokurssiopetus?.....	98
4.3	Pienkoulujen määrä huvennut 60 vuodessa kymmenekseen.....	102
4.4	Kalastusvene – tankkeri -metafora.....	106
4.5	VSOP ja muu eri-ikäisopetus.....	108
4.5.1	Vuosiluokattomuus pedagogisin perustein.....	108
4.5.2	Eri-ikäisten pienryhmät ja yhdysryhmäopetus.....	113
5	KOLMANNES MAAILMAN LAPSISTA YHDYSLUOKISSA.....	119
5.1	Moninaisuus arvossa Ruotsin kouluissa.....	119
5.1.1	Heterogeenisistä opetusryhmistä ikähomogeenisiin luokkiin.....	119
5.1.2	Nimikirjoja saman- ja eri-ikäisopetusryhmistä.....	121
5.1.3	Åldersblandad-luokat suosioon 1970-luvulta alkaen.....	123
5.1.4	Tutkimusta pedagogisin perustein muodostetuista eri-ikäisryhmistä.....	125
5.1.5	Åldersblandad-opetus vierailijan silmin.....	127
5.1.6	Pienet yhdysluokkakoulut kypsyttävät hyvää hedelmää.....	128
5.2	Norjassa kolmannes kouluista pieniä.....	129
5.2.1	Pienkouluissa oppilaat sosiaalistuvat, suurissa karsinoituvat.....	129
5.2.2	Tutkimukset tukevat pienten koulujen säilyttämistä.....	131
5.3	Viron liitklassid.....	132
5.3.1	Johannes Käisin perintö.....	132
5.3.2	Yhdysluokka maaseudun prioriteetti.....	135
5.3.3	Yhdysluokkaopetus Viron opettajankoulutuksessa.....	136
5.4	Eri-ikäisopetus muualla maailmassa.....	137

6	EDUT, ILOT JA VARJOPUOLET YHDYSLUOKKAOPETUKSESSA....	139
6.1	Yhdysluokka stimuloi lahjakkaita ja ravitsee riskioppilaita.....	139
6.2	Sosiaaliset taidot ja itsetunto kehittyvät.....	142
6.3	Lapsilähtöistä pedagogiikkaa.....	146
6.4	Viihtyykö opettaja yhdysluokassa?.....	149
6.5	Pedagogisin perustein muodostettujen yhdysluokkien etuja ja haittoja Ruotsista.....	152
6.6	Virolaisten tutkimana yhdysluokkien plussat ja miinukset.....	154
	OSA II IDEOITA OPETUKSEN TUEKSI.....	156
7	OPPIMISYMPÄRISTÖT.....	157
7.1	Tehdasmaisista kouluista käyttäjälähtöisiin, muunneltaviin ja joustaviin opetustiloihin.....	157
7.2	Luokahuonejärjestelyt yhdysluokkakouluissa.....	162
8	YHDYSLUOKKAOPETUKSEN KÄYTÄNTÖÄ.....	169
8.1	Opetuksen kuusi perustekijää.....	169
8.2	Oppijat 2010-luvun koulussa.....	170
8.2.1	D-sukupolvi ei kestä jaarittelua.....	170
8.2.2	Onnistuminen ja kannustus kannattelevat oppimista.....	173
8.2.3	Tultava tutuiksi.....	174
8.3	Suunnittelu hahmottaa ja luo ryhtiä opetukselle.....	178
8.3.1	Lukuvuoden ja jaksojen suunnittelu.....	178
8.3.2	Työpäivien ja oppituntien suunnittelu.....	185
8.4	Kaikki opetusmenetelmät mahdollisia.....	190
8.4.1	Luokkaopetus arvokasta.....	190
8.4.2	Ryhmämenetelmät käyttöön.....	193
8.4.3	Ryhmiin jako ja ryhmätöiden esittelyt.....	196
8.4.4	Viisi viitteellistä ryhmätyöesimerkkiä.....	199
8.4.5	Itsenäinen työskentely.....	204
8.5	Tieto- ja viestintäteknologia koulukäytössä.....	210
9	EHEYTTÄVIÄ ESIMERKKEJÄ YHDYSRYHMÄ- JA YHDYSLUOKKA-OPETUKSEEN.....	215
9.1	Storyline-metodi alkuopetuksessa.....	215
9.2	Keskiaikaisia ritareita 0-2-luokassa.....	218
9.3	Kalevalan Ihmetammi –runo 1-3-luokassa.....	218
9.4	Integroitu π -käsitteen opetuskokonaisuus 5-6-yhdysluokassa.....	219
9.5	Tuntisuunnitelma koko alakoulun sisältävälle uskontotunnille.....	222
9.6	Ortodoksisen uskonnon yhdysryhmätunnin suunnitelma.....	223
9.7	Satelliittikurjen matkassa: 3-6-luokan pitkäkestoinen monialainen oppimiskokonaisuus.....	224
	LÄHTEET.....	227

OSA I

ERI-IKÄISOPETUS RAKENTUU MONINAISELLE KULTTUURIPERINNÖLLE

1 OPETTAJAN VALTTIKORTIT

1.1 Tieto henkisten solmujen avaaja

Koulukasvatuksen perimmäisenä tavoitteena on saada oppilaat oppimaan sellaista, jota nämä eivät luonnostaan opi, ja opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista ja syvällistä ymmärtämistä rakentavaa. *Jokaisessa opetusryhmässä ja -luokassa on erilaisia ja eritasoisia oppijoita*, joista jokainen oppii omalla tyylillään ja tavallaan. Samassa ryhmässä saattaa olla erityislahjakkaita, alisuoriutujia, eri-ikäisiä, oppimishäiriöisiä sekä maahanmuuttajia, olipa sitten kysymyksessä ikähomogeeninen tai ikäheterogeeninen joukko. Opettajan tulisi pystyä opettamaan ja kasvattamaan näitä jokaista yksilöinä. Työsarkaa riittää, ja opettajan työpäivät saattavat tuntua välistä kaaosmaisilta. Helpottaakseen raskasta työtaakkaansa opettajat janoavat didaktisia neuvoja ja niksejä. Harmillista kyllä: ei ole olemassa ylivoimaisesti parasta opetustapaa tai -menetelmää, jonka opettaja nappaisi tarpeen tullen.

Suomalaisen *opettajan valtti on pedagoginen vapaus*, mikä merkitsee esimerkiksi oman harkintavallan käyttöä, kun hän valitsee opetusmenetelmiä. OECD-maiden Pisa-analyyseissa onkin todettu, että parhaat tulokset ovat juuri niissä maissa, joissa opettajilla on vapaus työssään, kouluilla mahdollisuus muotoilla opetussuunnitelmansa ja joissa ei kilpailla suorituksilla (Luukkainen 2010). Itselleen parhaiten sopivia menetelmiä käyttäen opettaja onnistuu parhaiten. Pisa-tutkimusten kansallinen koordinaattori professori Jouni Välijärvi on kiitellyt suomalaista pedagogiikkaa, jossa avainasemassa ovat hyvät opettajat, joilla on mahdollisuus toteuttaa omia ideoitaan sopivan pienissä opetusryhmissä ja välttää turhaa kilpailua (Opettaja 50/2010, 20). Keskeisin työväline opettajalla on kuitenkin oma persoonansa.

Opettaja tarvitsee paljon tietoa, ja tieto onkin se, joka auttaa opettajaa työssä selviytymisessä. Voidaan olettaa, että opettaja onnistuu tehtävässään sitä paremmin, mitä oikeampaa tietoa hänellä on käytössään. Toimissaan opettaja käyttää *praktista tietoa*, jonka kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat ”Mitä pitäisi tehdä?” ja ”Miten sen voin tehdä?”. Praktinen tieto on toisenlaista kuin teoreettinen tieto: se on tietoa, joka on helposti tavoitettavissa ja sovellettavissa todellisten elämäntilanteiden hallintaan ja se on suurelta osin peräisin opettajan

omasta opetuskokemuksesta. Praktinen tieto on osittain mielikuvallista ja osittain puhtaan toiminnallista. Merkittävää osaa opettajan työssä näyttölee myös *käsitteellinen tieto*, joskaan kasvattaja ei saa tieteestä vastausta kaikkiin tarvitsemiinsa kysymyksiin, koska kasvatuksen normatiivisuus asettaa rajoja tieteellisen tiedon riittävyydelle. (Moilanen 2001, 69–73.)

Stenbergin (2011, 29) mukaan *selkeys* on se, joka *auttaa opettajaa jaksamaan*, ja sitä tuo oma henkilökohtainen käyttöteoria, jota Stenberg nimittää jaksamisen voimaksi ja sammoksi. Kun opettajalla on selkeä kuva siitä, miksi hän toimii niin kuin toimii, se auttaa työssä jaksamista. Tietoinen henkilökohtainen käyttöteoria on jalusta, jolle opettaja voi nousta rauhallisesti yhteiskunnan muutosten ja yhä kasvavien haasteiden edessä. Tällöin opettaja pystyy perustelemaan niin itselleen kuin muille, mitä hän priorisoi opetuksessaan enemmän ja miksi hän tekee työnsä niin kuin tekee. (Stenberg 2011, 33–37.)

Tiedon ja uskomusten erottaminen toisistaan on moniulotteinen asia, mutta ne kuitenkin voidaan erottaa toisistaan. Uskomuksissa on pääsääntöisesti mukana tunteita, kun taas tieto voidaan erottaa käsitteellisesti tunteista ja arvostuksista. Uskomukset saattavat toimia uuden tiedon hankkimisen esteinä, koska ne antavat kantajalleen tietämisen illuusion. Osa uskomuksista tosin voi olla yhdenmukaisia totuudellisuuden vaatimusten kanssa, mutta osa ei. On eduksi, jos uskomuksemme ovat totuudenmukaisia, ainakin käytännöllisten hankkeiden kannalta. Tieteellinen tieto voi paljastaa mielekkäinä pitämämme uskomukset paikkansapitämättömiksi myyteiksi, vaikkapa myytin, että yhdysluokissa saadaan erillisloukkia huonompia tuloksia. Tieteellinen tieto voi ilmaista myös vanhan tietomme ontouden. Tieteellinen tutkimus ei siksi ole välttämättä miellyttävää opettajien kannalta katsoen, koska se voi viedä itsestäänselvyyksiin mukanaan tuoman varmuuden ja kyseenalaistaa ne toimintatavat, joihin on vuosien varrella totuttu. Sanotaan, että tieto ja ahdistus kuuluvat yhteen. (Moilanen 2001, 68–69.)

Uskomukset rakentavat kylläkin sosiaalista yhteisyyttä, olivatpa uskomukset sitten totuudenmukaisia tai eivät. Tärkeää on se, että uskomuksista ollaan yhtä mieltä. Yhteisöjen erilaiset myytit ovat tästä oivallisia osoituksia. Uskomukset antavat turvaa, eikä asioita tarvitse epäillä. Selkeät illuusioiden antavat meille vahvan uskon, että tiedämme, miten asiat ovat ja ne pitävät meidän maailmamme turvallisena. Uskomukset siis rakentavat turvalliset kulissit maailman kaoottisuuteen. (Moilanen 2001, 68.)

Tämä käsillä oleva teos ei pysty tarjoamaan opettajille sellaista ”reseptipakettia”, josta hän voisi noukkia ohjeita erilaisia opetustilanteita ja arkipäivän haasteita varten, sillä olot ja tilanteet vaihtelevat ajasta, paikasta ja luokkahuoneesta toiseen. Sen sijaan *kirja pyrkii antamaan opettajalle perspektiiviä ja luomaan selkeyttä oman käyttöteoriansa rakentamisessa*. Tarkoitus on kannustaa opettajia pohtimaan ja kehittämään omia ideoitaan sekä panemaan alulle omaan ainutlaatuiseseen ympäristöönsä sopivia suunnitelmia ja toimintoja. Praktista tietoaakin kirjassa tarjotaan ja tuodaan esiin kysymyksiä ja ehdotuksia sekä eri aikakausilta yhdysluokkaopettajien kehitelmiä esimerkkeinä. Edellä todettiin tiedon ja ahdistuksen kuuluvan yhteen, mutta tieto voi olla myös

vapauttavaa. Se voi avata vuosikausien henkiset solmut tai näyttää, mistä tähän asti ratkaisemattomilta näyttäneet ongelmat ovat aiheutuneet (Moilanen 2001, 69). Tällaista vapauttavaa oivallusta toivotaan tämän kirjan lukijoille. Joidenkin henkilöiden kohdalla uuteen oivallukseen päästään kylläkin vasta sitten, kun on ensin suostuttu kestävään vanhojen käsitysten kyseenalaistamisen tuottama tuska (Moilanen 2001, 69).

*Kirja on suunnattu eri-ikäisryhmiä opettaville ja opettajiksi opiskeleville. Eri-ikäisten opetusryhmiä on VSOP-opetusjärjestelyissä, niitä on luokkarajat ylittävissä projekteissa samoin kuin yhteenkytketyissä esi- ja alkuopetusluokissa. Eri-ikäisiä opiskelee yhdessä myös valmistavassa opetuksessa, ET:ssä ja pienryhmäisten uskontojen opetuksessa, joissakin valinnaisaineissa sekä klinikka- ja erityisopetuksessa. Suurimman eri-ikäisten yhteisopetusjoukon muodostavat perinteiset yhdysluokat, joita pääasiassa on ja on ollut kyläkouluissa. Kirjan painopiste on juuri viimeainituissa, mutta *teosta voivat käyttää kaikki eri-ikäisryhmiä opettavat samoin kuin erillisluokkienkin opettajat*. Yhteistoiminnallista oppimista käytäville opettajille kynnys yhdysluokan maailmaan on varsin matala, ja monin tavoin yhteistoiminnallisten ryhmien opetus muistuttaakin yhdysluokkien toimintaa. Samanaikaisopetuksessakin, joka 2010-luvulla on koko maan kattava pedagoginen haaste, on selkeästi sellaisia sovellusmalleja, joita yhdysluokkaopetuksessa on käytetty ja käytetään. Jokainen kaksi tai useamman oppilaan käsittävä opetusryhmäkin on jossakin mielessä yhdysluokka, ja monet tämän teoksen esimerkit samoin kuin teoriatausta ovat kaikkien opettajien käyttöön soveltuvia.*

Teoksen alussa oleva luokkarakenteiden *historia antaa jalustan ja vertailevan näkökulman* nykypäivän koulutyölle, sillä elämme menneen ja tulevan rajapinnalla. Jos emme tunne mennyttä, emme pysty ymmärtämään tätäkään päivää, saati suuntautumaan kohden tulevaa. Menneen ajan kokemuksista ja kokeiluista, niin onnistuneista kuin epäonnistuneista, voimme ottaa oppia opetusta organisoitaessa ja pedagogisissa kehittämissä. Historia ei siis ole pelkästään menneisyyttä, vaan se on kuin virta, joka ei lakkaa yht'äkkiä. Tässä ajassa eläessämme emme vain tiedä, miltä virran toisella puolella oleva ranta näyttää. Tulevaisuuskin on historiaa, johon olemme matkalla. Mikäli pystyisimme ennalta ajattelemaan edes palan tulevaa, silloinkin pystyisimme ajattelemaan sitä niitä taustoja vastaan, joita me olemme jo kokeneet ja joita me jo tunnemme. Käytännöllisessä koulupedagogiikassa on paljon uutena pitämäämme, joka onkin jo ennen meitä kehitettyä ja tunnettua.

1.2 Ennakkokäsityksistä eroon

Maailman kilpailukykyraportin 2010 mukaan Suomen koulutusjärjestelmä nousi kokonaisarvioltaan ykköseksi. Raportti korosti laadukkaana koulutusjärjestelmän merkitystä Suomen taloudelliselle kehitykselle. Tutkittuja alueita koulutuksen lisäksi oli yksitoista. (Opettaja 2010, 10.) Vuonna 2011 Newsweekin eri maita vertailevassa listauksessa suomalainen peruskoulu sai 102 pistettä, vaikka jaossa oli maksimissaan 100 pistettä (Nissilä 2012). Suomalaista pedagogiikkaa

viedäänkin ulkomaille, ja pedagogiikkamme elää *"huikeaa hypea"* (Hellström 2012).

Suomessa luotetaan opettajiin ja koulujärjestelmään, mikä kilpailua ja kontrollia koulutuksessa korostavassa Amerikassa on vaikea käsittää. Muuallakin ihmetellään, miten Suomessa voi pyörittää koulua ilman tarkastajia ja testejä. Helsingissä Educa-messuilla 2015 vierailnut USA:n NEA:n puheenjohtaja Lily Eskelsen García kertoi USA:ssa tavoiteltavan Suomen koululaisten oppimistuloksia lisäämällä oppilaiden testaamista, mikä kyllä näännyttää niin opettajat kuin oppilaatkin. USA:n kouluista onkin tullut testilaitoksia, joissa opettajat ovat tehdastyöläisiä. Pasi Sahlbergin vuonna 2011 ilmestynyt *Finnish Lessons* -teos sai aikaan melkoisen mediamylläkkän Amerikassa. *Peruskoulusta on tullut brändi, josta Suomi tunnetaan kansainvälisissä yhteyksissä.* (Hellström 2012; Nissilä 2012; Hellström 2014.)

Kansainvälisesti tunnustettua on myös se, että *suomalaiset opettajat ovat erittäin taitavia*, hyvin koulutettuja ja tuloksia aikaansaavia. Pisa-menestys on tuonut maahamme kouluväkeä maailman eri kolkilta. Joulun 2010 alla julkistettujen Pisa-tulosten jälkeen kävi Suomessa mm. Harvardin yliopistosta tutkijoita dekaaninsa kera. Näihin vieraisiin teki vaikutuksen erityisesti koulujemme joustava opetuksen ryhmittely, vahva oppilashuolto ja opettajien yhteistyö. Suomalaisopettajien didaktisella vapaudella toteuttaa opetusta on oletettavasti ollut merkitystä hyvään Pisa-menestykseen ja suomalaisesta koulusta saatuihin myönteisiin näkemyksiin. Suomen peruskoulun menestyksen taustalla on erityisesti se, että luokanopettajilta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, mikä on nostanut suomalaisen opettajuuden tasolle, joka on vienyt maamme kansainvälisten vertailujen huipulle (Nissilä 2012).

Vaikka PISA 2012 -tulokset pudottivat suomalaislasten oppimistulokset "maan pinnalle", olivat koululaisemme yhä kirkkaasti Pohjoismaiden parhaita (Liiten 2013). Ongelmanratkaisutehtävissä suomalaiset nuoret menestyivät erittäin hyvin PISA 2012 -tutkimuksessa, jossa he olivat OECD-maiden neljänneksi parhaita ja Euroopan maista ykkösiä. (Euroopan parhaat ongelmanratkaisijat 2014.)

Perinteisesti opettajiemme työhön on liitetty käsitteet työn yksinpuurtamisesta, praktisuudesta ja luokahuonekeskeisyydestä. On havaittu, että *kulttuuri on se, joka pitää kouluissa yllä menneisyydessä muotoutuneita ja yhteisön hyväksymiä arvoja*. Arvot siirtyvät koulussa aina uudelle opettajapolvelle, joten opettajan toiminta määräytyy pitkälti vallitsevan koulukulttuurin mukaiseksi. Voimakkaimmin vallalla oleva kulttuuri vaikuttaa juuri aloittelevaan opettajaan, joka ensimmäisten työvuosiensa aikana omaksuu koulussa vallitsevat tavat ja tottumukset osaksi omaa työtään ja käytänteitään. (Jauhiainen 1995, 6, 10.)

Opettajuus kehkeytyy alituisessa yksilön ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksessa, eikä se rakennu pelkästään opettajankoulutuslaitoksessa, vaan kaikissa niissä suhteissa, joissa opiskelija (opettaja) toimii erilaisilla sosiaalisilla kentillä. Opettajuus on paradoksinen ilmiö, sillä opettajalta vaaditaan tietystä määrin yksilöllisyyttä, mutta massasta liiaksi poikkeaminen johtaa yhteisöstä ulossul-

kemisen. (Kari & Heikkinen 2001, 50–51.) Työyhteisössä sooloilu mahdollistuu vain erittäin vahvoilla opettajapersoonallisuuksilla (Hellström 2008, 49).

Myös opettaja-oppilas -suhde syntyy helposti koulun perinteen mukaiseksi, esimerkiksi se, millainen auktoriteettiaste tai läheisyysaste koulussa vallitsee. Koulujen hyvä maine perustuu juuri tähän, koska vanhemmat tietävät koulun huolehtivan oppilaista. Koulu leimautuu huonoksi, jos sen koetaan suhtautuvan nuivasti esim. koulunkäyntiongelmaksi. *Koulukulttuurista omaksutut tavat jäävät opettajan tottumukseksi.* Näin sosiaalistumisprosessi muokkaa opettajan ammatti-identiteettiä. Tässä on osaselitys siihen, miksi koulukulttuuri muuttuu hitaasti: opettajalta kun vaaditaan erittäin vahvaa persoonallisuutta, jotta hän pystyisi kumoamaan työpaikkansa kulttuurin vaikutuksia itsessään. (Jauhiainen 1995, 10.)

Perinteisen koulukulttuurin säilyttämiseksi koulut ovat pyrkineet vaikuttamaan jo opettajiksi hakeutuvien ylioppilaiden valikointiin pääsykokeissa. Vuonna 2007 käynnistynyt VAKAVA-hanke kuitenkin katkaisi koulujen ja tulevien opettaja-opiskelijoiden välisen yhteyden. Pekka Rähän mukaan VAKAVA lopetti koulujen rehtoreiden ja opettajien opiskelijoihin kohdistaman epävirallisen kontrolli- ja sosiaalistamisjärjestelmän, joka pyrki pitämään koulun entisenlaisena, koska se kannusti kouluun sopivimmiksi katsomiaan nuoria hakeutumaan opettajiksi antaen juuri näille hoidettavaksi sijaisuuksia ja samalla antaen mallin omasta koulukulttuuristaan. Hakijat saivat sijaisuuksista lisäpisteitä opettajankoulutukseen hakiessaan, ja usein pääsivätkin sisään. VAKAVAssa näitä lisäpisteitä ei enää oteta lukuun. Opettajiksi suuntautuvat ylioppilaat ovat kaikonneet koulujen avustaja- ja harjoittelijatehtävistä VAKAVAn tultua. Myös opettajankoulutuslaitoksien on ollut vaikeaa irrottautua vanhoista valintakoeikäntänteistään. (Räihä 2010.) Tällaisiin tutkimuspäätelmiin on tullut Pekka Rähä, joka antoi väitöskirjälleen nimen ”Koskaan et muuttua saa!”.

Pirjo Jauhiainen (1995, 10) on Lortien tutkimuksiin pohjaten todennut, että opettajan ennen opettajankoulutusta saamat ennakkokäsitykset ammatista ovat määrävänä elementtinä opettajan sosiaalistumisessa ammatista. *Ennakkokäsitysten vaikutus on jopa paljon voimakkaampi kuin opettajankoulutuksen tai ammatissa toimimisen vaikutus.* Opettajat ovat siis sisäistäneet varsin tehokkaasti saamansa opettamisen mallit jo omina oppilasaikoinaan. On huomattu, että useimmiten on vaikeaa erottaa toisistaan opettajankoulutusaikana omaksuttua tieteellistä tietoa elämäkokemuksen myötä kertyneestä arkiympäristöstä, josta kokemukset ovat usein käyttökelpoisia, mutta toisinaan eivät. Arkiympäristössä koettu saattaa olla jopa ristiriidassa tieteellisen tiedon kanssa. Opettajankoulutuksessa olisikin otettava huomioon se, että opettajan toimintaa ohjaavat hänen uskomuksensa, jotka ovat luonteeltaan erilaisia kuin puhdas tieto. (Moilanen 2001, 65, 67.)

Vuosikymmeniä opettajankouluttajina toimineet henkilöt yhtyvät mielellään Lortien ”paljastukseen”. Tiedetään hyvin, että jokaisella opettajankoulutukseen tulevalle henkilöllä on vankka käsitys siitä, millainen on koulu, miten ja mitä siellä opetetaan. Saloviidan (2006, 157) laskujen mukaan *jokaisella opettaja-opiskelijalla on takanaan 2300 koulupäivää peruskoulusta ja lukiosta.* Opetta-

jankouluttajien näkemyksen mukaan vaikeimmin koulutettavia uudenaikaiseen ajatteluun ovat ne opettajiksi opiskelevat, joilla on koulu- ja työkokemusta hyvin perinteisesti toimivissa oppilaitoksissa. Myös tutkimuksen tietä on selvitetty opettajaksi pyrkivien ja opettajaksi opiskelevien opettajakokemusta: onko se pääomaa vai ei. Saadut tulokset ovat osittain ristiriitaisia. Jopa pääsykokeissa pyrkijä on saattanut tulla hylätyksi opettajakokemuksensa vuoksi. On katsottu, että hakija on liian rutinoitunut, eikä ole enää koulutettavissa. Opettajaoppiin päässeiden ja kouluissa aiemmin työskennelleiden opetusharjoittelussa on nähty työkokemuksen aiheuttamia haittoja, jos kyllä hyötyjäkin. (Räihä 2001.)

Erillisluokissa koulunsa käyneiden ja siellä työtätehneiden opettajaopiskelijoiden näyttäisikin usein olevan vaikea ryhtyä opettamaan luokassa, jossa on eri-ikäisiä oppilaita. Mikäli opiskelija on nähnyt ja kokenut vain taajaman koulujen vuosiluokittain etenevää koulutyötä, hänen on vaikea orientoitua ajatukseen, että yksi opettaja voisi samaan aikaan opettaa eri-ikäisiä oppilaita. Kammo eri-ikäisluokkia kohtaan vielä syvenee, jos ympäristö ja media ruokkivat käsitystä siitä, että yhdysluokkaan *joudutaan* ja yhden ikäluokan opetusryhmään *päästään*, kuten musiikkiluokalle tai englanninkieliseen opetusryhmään. Sanomalehdet revittelevät otsikoita, esimerkiksi *"Kyläkoulusta huonot eväät elämälle"* tai *"Jo 90. pikkukoulu suljetaan tänä vuonna"*. Tällaiset uutisoinnit järkyttävät entisestäänkin kammoa eri-ikäisopetusta kohtaan tuntevaa henkilöä.

Opettajankoulutuksellakin on nykyään varsin vähän keinoja muokata opiskelijoidensa valmiita negatiivisia uskomuksia yhdysluokkaopetusta kohtaan, koska opiskelijat voivat yleensä itse valita pakolliset kenttäharjoittelukoulunsa. Yhdysluokkaharjoittelupakkoa ei enää tunneta, eikä normaalikouluissakaan juuri ole yhdysluokkia. Lv. 2014–15 ainoastaan Oulun normaalikoulussa ja Vasa övningsskolassa on koko alakoulun kattavat yhdysluokat. Niinpä varsin vähäisellä osalla opettajiksi valmistuvista on näkemystä ja kokemusta eri-ikäisten yhdessä opettamisesta, ellei opettajaopiskelija ole omana kouluaikanaan itse sattunut saamaan oppiaan yhdysluokassa tai tehnyt harjoittelua taikka opinnäytetöitään eri-ikäisopetuksessa.

Moni valmistuikin opettajaksi omien yhdysluokkaopetukseen kohdistuvien negatiivisvoittoisten uskomustensa ja piintymystensä kera.

Ennakoasenteista voidaan kuitenkin päästä eroon, vaikkapa yhdysluokka- tai samanaikaisopetusta kohtaan tuntemasta kammosta. Esimerkiksi Helsingin pilottikouluissa on 2010-luvulla saatu varsin myönteisiä tuloksia samanaikaisopetuksesta, jossa usean luokan, jopa eri-ikäiset oppilaat toimivat yhdessä useamman aikuisen opastamina. Samanaikaisopetuksessa lasten sosiaaliset taidot ovat kehittyneet, työrauha on parantunut ja kollegiaalinen yhteistyö on ollut hedelmällistä. Osaamis pääoma on saatu yhteiseen käyttöön. On tapahtunut koulukulttuurin muutosta. (Samanaikaisopetus on mahdollisuus 2011.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (s. 35) muistuttaa myös koulun aikuisten yhteistyöstä, kuten samanaikaisopetuksesta, joka "mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille".

On oletettavissa, että samanaikaisopetus lisääntyy ja laajenee. Kollaboraation pelko on väistymässä. Samanlainen asennemuutos on mahdollista, kun eri-ikäisopetusta kammoava opettaja saa valaistusta eri-ikäisten yhdessäopettamisesta ja eritoten sitten, kun hän pääsee työyhteisöön, jossa on yhdessä tekemisen meininki ja yhteisenä missiona eri-ikäisryhmien opettaminen.

2 ERI-ikäisOPETUKSEN PITKÄ TAIVAL

Luokka on varsin uusi käsite tarkoittamassa opetusryhmää. Alkuaan koulussa oli ainoastaan yksi ainoa opetusryhmä, joten koulu merkitsi samalla luokkaa. Yksi opettaja opetti eri-ikäisiä oppilaita. Kun oppilasmäärät kasvoivat, tarvittiin useampia opettajia. Siellä, missä yhtä ikäluokkaa lapsia oli runsaasti, heidät jaettiin ikähomogeenisiin ryhmiin, mutta haja-asutusalueilla pienten oppilasmäärien vuoksi luokat ovat aina olleet oppilaiden iän suhteen heterogeenisiä. Miten yksi opettaja on selviytynyt eri-ikäisten yhdessäopettamisesta? Millaisia pedagogisia ratkaisuja on kehitelty eri aikoina turvaamaan oppilaiden opetussuunnitelman mukainen opetus myös eri-ikäisryhmissä? Onko opettajankoulutus valmistanut opettajaopiskelijat yhdysluokkia varten? Näihin kysymyksiin luku 2 antaa vastauksia.

2.1 Neljännesvuosituhat kiertokoulua

Koulu ei alkuaikoinaan käsittänyt luokkia: oli vain koulu ja siinä yksi opettaja kaikkia eri-ikäisiä ja eritasoisia oppilaita varten. Näin on toimittu satoja vuosia, ehkäpä kauemminkin, mutta ainakin siitä alkaen, kun uskonpuhdistuksen myötä alkoi kansanopetus. Yhdysluokan historia on siis sama kuin koulun historia. Suomessa 1600-luvun lopulta aina 1950-luvun alkuun toiminut kiertokoulujärjestelmä on oiva esimerkki yhden opettajan koulusta.

Kiertokouluista on tallennettu monenlaisia muistelmia, esim. Laihialta, jossa 20 vuotta kestäneen opettajatoimensa aloitti v. 1874 Kreetta Viik. Enimmäkseen hän piti koulua omassa mökissään, jonne lapset tulivat naapurikylästäkin. Oppilaat istuivat kahden pöydän ympärillä. Toisessa istuivat aapiskirjan lukijat, toisessa pitkän kirjan eli katekismuksen lukijat. Opettaja ohjasi molempia ryhmiä yhtä aikaa. Seppälä (1921) on kuvaillut opetustapahtumaa seuraavasti:

"Opettaja edelläveisaajan tavoin tavaten kiersi lakkaamatta ympäri pöytää pitäen tarkkaa huolta siitä, että jokaisen oppilaan ällätikkä oli aina osoittamassa oikeaa kirjainta ja tavua aapisen lehdellä. Jokaisen piti olla selvillä siitä missä kulloinkin menttiin. Heikoimpia oppilaita hän ohjasi siten, että tuon tuostakin pysähtyi heidän vierelleen ohjaamaan heitä tikun siirtämisessä." Myöhemmin

Viik käytti edistyneempiä oppilaita ällätikun siirrossa. Tavoitteena oli aapisen oppiminen ulkoa ja sisäluvun taidon saavuttaminen. Katekismuksen lukijoiden pöydässä luettiin aamupäivät katekismusta ja iltapäivät testamenttia. Välistä oppilaat laskettiin muutamiksi minuuteiksi ulos vilvoittelemaan. Kun tavuttain lukeminen alkoi sujua, ruvettiin lukemaan suoraan ja samalla oppimaan ulkoa aapisen rukouksia ja muita kappaleita. Kun tämä oli opittu, oppilas pääsi siirtymään toiseen pöytään. Siirtyminen olikin ainoita ilonhetkiä oppilaalle tässä koulussa. Mutta ilo saattoi jäädä lyhyeksi, jos edistyminen laantui. Rangaistukseksi rapsahti paluu katekismuksen lukijoista aapiskirjan lukijaksi. Myös pajunvesoista palmikoitu 8-säinen patukka heilahti laiskottelijoiden päähän tai selkään. Jos ei katsonut lakkaamatta kirjaansa, siitä seurasi tukkapölytys. Huoneen nurkassa seisoi laiskainpöytä, johon oppilaat huonojen tapojensakin vuoksi saattoivat joutua kärsimään rangaistusta. (Seppälä 1921, 74–75, 77.)

”Koulu-Kreetan” pietishenkisessä koulussa Laihialla kävi melkoinen pauhu, kun jokainen oppilas luki ääneen. *”Toiset lukivat kimakalla äänellä, toiset matalalla tai hiljaisella äänellä, toiset huutaen kurkun täydeltä, toiset harvakseen tankkailleen, toiset syytäen sanoja suustaan minkä ehtivät. Ja kaikkea tätä säästi aapisenlukijain tahdikas kuoroluku tai tavaus. Toiset koettivat saada äänensä yli muiden ja siksi huusivat usein äänensä käheiksi, toiset yrittivät lukea mahdollisimman sukkelaan, niin että hiki virtasi pitkin poskia ja tuuheatukkainen pää melkein kuumuuttaan höyrysi. Ne oppilaat, jotka lukiessaan pitivät suurinta ääntä ja kovimmin hikoilivat, saivat opettajalta osakseen suopeimpia katseita ja joskus julkisia kiitoksiakin – ahkeruudestaan.”* (Seppälä 1921, 76–77.)

Lukemisesta syntyi Viikin mökissä sellainen melu, että se kuului kauas ulkopuolelle asti. *”Mökkiä kohti kävellessä tuntui siltä kuin olisi lähestynyt jättiläismäistä ampiaispesää, jonka asukkaat oli juuri hälyytetty sotajalalle.”* Oppimisesta ei tällaisessa pauhussa tullut juuri mitään, mutta koneellinen lukutaito olikin riittävä ja *”sitä parempi oli, mitä sukkelammin sanat sinkosivat oppilaan suusta ilman minkäänlaista pysähdystä”.* (Seppälä 1921, 76–77.)

Lapissa kiertokouluja vastaavaa opetusta antoivat porokylissä kiertävät katekeetat (Kähkönen 1982, 207–214). Myös ortodokseilla oli omat kiertokoulunsa, esim. Ilomantsin ortodoksinen seurakunta jaettiin vuonna 1886 kolmeen kiertokoulupiiriin, joissa kussakin oli oma opettaja, joka viipyi opetuspaikassaan 5,5 viikkoa (Riihonen 2011, 47–48.)

Kiertokouluissa ja kodeissa tehtiin suomalaisista monien sukupolvien ajan lukutaitoista kansaa. Niinpä vuonna 1880, jolloin ensi kerran tilastoititiin kaikkien suomalaisten luku- ja kirjoitustaito, kymmenen vuotta täyttäneistä asukkaista jo 85 % osasi lukea ainakin välttävästi (Leino-Kaukiainen 2011, 348).



KUVA 1 Kiertokoulun pulpetti kuvattu Rengon Hämeen Härkätien museossa. Mikäli kiertokoulussa oli omia pulpetteja, ne olivat pitkiä pöytiä penkkeineen, joten niihin mahtui istumaan monta koululaista vieretysten. Oletettiin, että oppilas oppii keskittymään tällä tavoin hälinässä, kun opettaja ohjasi eri-ikäisiä oppilaita erilaisissa tehtävissä.

2.2 Kansakoulut alulle yksiopettajaisina

1800-luvun puolivälissä kansanopetuksen vireä herääminen synnytti lukuisia kouluja maaseudulle. Samoihin aikoihin alettiin nähdä myös tyttöjen tarvitsevan koulutusta. Syntyi kansakoululaitos. Kansanopetusta oli ennen 1860-lukua annettu mm. kylä- ja pitäjänkouluissa, rippikoulussa, lukkarin- ja sunnuntaikouluissa, yksityisissä kouluissa sekä 1680-luvulla alkunsa saaneissa kirkollisissa kiertokouluissa, joihin edellä kerrottu laihialainen koulukin lukeutui. (Syväoja 2004, 28–29; Hyvärinen 2006 a, 27–29.) Tampereen seudulla toimi Ahlmanin pitäjänkouluja, jollainen esim. Lempäälässä aloitti vuonna 1817 ja lopetti v. 1873, jolloin kuntaan saatiin kansakoulu (Kalske 1993, 6).

Kansakoulu ei syntynyt asetuksen antopäivänä 11.5.1866, vaan vähitellen, kuten osastopäällikkö Alfred Salmela (1966) on kirjoittanut: *"Kansakoululaitos ei synny yhdellä kertaa kuin ihminen, vaan kuin metsä meren jättämälle rannikko-maalle. Se syntyy jatkuvasti, se kehittyy."* 1860-luvulla syntynyt kansakoululaitos liittyi suoraan kunnallishallintoon, sillä vuotta ennen kansakouluasetuksen antoa kunnallisasetus oli erottanut kirkolliset seurakunnat ja kunnat toisistaan.

Kansakouluasetus velvoitti kaupunkikunnat perustamaan niin paljon kansakouluja, että kaikki 8–14-vuotiaat lapset, jotka eivät saaneet kotona tai muissa kouluissa vähintään kansakoulun tarjoaman sivistyksen tasoista oppia, saattoivat hankkia sen kansakoulussa. Asetuksen mukaan opetus tuli järjestää joko

niin, että koulu muodostettiin *"koko lapsen oppiajan kestäväksi useampiin luokkiin jaetuksi opetuslaitokseksi"* tai siten, että koulu jaettiin *"vähemmiksi kouluiksi, joissa 6–10 vuoden ikäisiä oppilaita varten toimi alhaisempi kansakoulu"* ja varttuneempia tyttö- ja poikaoppilaita varten omat *"ylhäisemmät kansakoulut"*. (As. 12/ 11.5.1866.) Käytännössä asetus merkitsi sitä, että kaupungit liittyivät kansakouluun kaksi valmistavaa luokkaa eli alakansakoulun, jolloin kaupunkien kansakouluista muodostui kuusiluokkaisia opinahjoja. Yläkansakoulujen perustaminen jäi kuntien oman harkinnan varaan. Tätä säädöskohtaa on myöhemmin aikoina kummasteltu ja pidetty jopa mielivaltaisena, sillä joutuivathan maaseudun lapset varsin eriarvoiseen asemaan kaupunkilapsiin nähden.

"Ehdotuksissaan" Uno Cygnaeus kohteli kyllä tasa-arvoisesti sekä kaupunki-että maaseutukuntia esittäessään maaseudulle kyläkouluja. Ne hän suunnitteli johtokunnan valvonnan alaisiksi ja niihin olisi hänen esityksensä mukaan kuuluneet lastentarhat ja -seimet. Tämä Cygnaeuksen ehdotuskohta sai paljon kritiikkiä, jopa pilkkaakin, ja niinpä kansakouluasetus jätti maaseudun lasten opetuksen, etenkin alkuopetuksen, *"hätävarakoulun varaan puujaloilla seisomaan"*, kuten asian on ilmaissut pikkukoulupedagogi Kaarle Werkko. (As. 12/ 11.5. 1866; Hyyrö 2006 a, 22–29.)

Kansakoulujen perustaminen lähti verkkaisesti käyntiin kaupungeissa, ja vasta senaatin vuoden 1871 määräyksen virkistäminä kaupungit saivat perustettua kansakouluverkostonsa pääosan. (Hakaste 1992, 155). Maaseutukunnissa ryhdyttiin vapaaehtoisesti perustamaan kansakouluja, ja vuonna 1870 niitä oli maaseuduilla jo 108 . Kymmenen vuotta myöhemmin kansakouluja oli kaikkiaan 609. Kun Uno Cygnaeuksen kuolinsanoma kiiri v. 1888 maan eri kolkkiin, voitiin tuolloin kiitollisuudella todeta, että Suomessa oli neljä opettajaseminaaria ja *"noin 900 kansakoulua, sijoitettuna Lapin lumisilta tuntureilta Hankoniemen kärkeen asti"*. (Lehmusto 1951, 237.)

Agraariyhteiskunnan muuttuminen kohden teollisuusyhteiskuntaa johti 1800-luvun lopulla yhteiskunnalliseen murrokseen ja vaikutti myös koululaitoksen rakenteeseen ja kehitykseen. Vuoden 1898 piirijakoasetus (As 20/1898) asetti tavoitteeksi koulun perustamisen joka kylään, mutta vasta vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki velvoitti kunnat järjestämään opetuksen kaikille oppivelvollisuusikäisille eli 7–13-vuotiaille lapsille niin maalla kuin kaupungeissa. Lapsille oppivelvollisuus astui voimaan sitä mukaa, kun kunnat saivat perustetuksi kyliinsä koulut. (Laki 101/1921).

Kansakoulu aloitti toimintansa varsin liberaalina, eikä sen edellytetty edes kehittyvän yhdenmukaiseksi. Koulut olivat aluksi enimmäkseen yksiolettajaisia, jolloin yhden opettajan hoidossa oli useita ikäluokkia yhtä aikaa. Opettajalla oli suuri vapaus toteuttaa opetustaan, koska kansakouluasetus sääti vain pakolliset oppiaineet. Ohjeena opettajalla oli seminaarin harjoituskoulun oppimäärät ja menetelmät sisältävä *"opetuskaava"*, mutta käytännössä se ei riittänyt. (Opettajain Lehti 1916, 19, 230; Nurmi 1974, 30; Syväoja 2004, 46, 76.) Koska opettajakuntakin oli varsin kirjavaa, kansakouluissa opetus oli alkuajoina hyvin

haparoivaa, ja useita vuosiluokkia käsittävässä luokassa kuulustelu oli ainoa työtapa toteuttaa lukuaineiden opetusta (Kalaoja 1982, 23).

2.3 Huoli eri vuosiluokkien yhteisopetuksesta

Jo ensimmäisessä kansakoulukokouksessa Jyväskylässä 1869 opettajat esittivät pohdittavaksi huolensa, miten järjestää opetus, kun yhdellä opettajalla on opetettavanaan eri kehitysasteilla olevia eri vuosiluokkien oppilaita. (Opettajain Lehti 1916, 19, 230; Nurmi 1974, 30; Syväoja 2004, 46, 76.)

Jyväskylän kokouksessa 1869 kuultiin tohtori Polenin selostus eri-ikäisten yhdessä opetuksesta Helsingin vuoro-opetuskoulussa, jossa koulun 200 oppilasta oli jaettu ruotsalaiseen ja suomalaiseen osastoon. Viime mainittu osasto taas jakautui viiteen lukukuntaan. Kahden ”yliostasnon” oppilaat eli monitöörit opastivat kolmea alinta lukukuntaa. Tästä järjestelmästä Jyväskylän kokouksen osanottajilla oli sekä myönteistä että kielteistä kerrottavaa. Kokousväelle Polen suositteli niissä kouluissa, joissa oli yli 50 eri-ikäistä ja -tasoista oppilasta, annettavaksi pienimmille käsitöitä ja kirjoitusta siksi ajaksi, kun opettaja opetti edistyneempiä. (Opettajain Lehti 1916, 19, 231; Kalaoja 1982, 22–23.)

Vuoro-opetuskoulun monitööriopetuksen lisäksi Jyväskylän kokouksessa esiteltiin sellainenkin osasto-opetusjärjestelmä, jossa toiset oppilaat saivat lukea läksynsä sillä aikaa kun jotakuta muuta osastoa kuulusteltiin. Laskentoa opettaessaan jotkut opettajat kertoivat pitäneensä kolmea osastoa, kun taas jotkut toiset olivat opettaneet laskentoa kaikille yhteisesti. Seminaarin kasvatusopin lehtori Wallin esitteli kokoustajille Sveitsissä näkemänsä mallin, josta hän oli jo vuonna 1864 kirjoittanut Koti ja Koulu -lehdessä. Siinä järjestelmässä sama oppiaine oli kaikilla osastoilla yhtä aikaa opetettavana, joskin jokaisella luokalla oli omat läksynsä ja tehtävänsä. Opettaja siirtyi luokka luokalta kuulustelemaan läksyjä ja antoi uuden tehtävän hiljaiseksi työksi oppilailleen siksi ajaksi, kun hän itse opetti toisia ryhmiä. Tämä järjestelmä vaati kyllä kahta ehtoa, joista ensimmäinen oli se, että luokassa oli hyvä kuri. Toinen ehto oli se, että kunkin luokan oppimäärät oli tarkoin määrätty. Cygnaeus kannatti Wallinin esittelemää järjestelmää ja toivoi, että vuoro-opetus syrjäytettäisiin kouluista. (Opettajain Lehti 1916, 19, 231; Kalaoja 1982, 23.)

Jyväskylän kokouksen päätökseksi 1869 tuli, ettei mitään yleisesti noudatettavaa kaavaa luku- ja työjärjestykseksi suunniteltaisi. Asia jäi jokaisen opettajan huoleksi. Toivottavaa kuitenkin oli, ettei ”*jo kuolemaan tuomittua vuoro-opetustapaa*¹ käytettäisi”. Sen sijaan Sveitsin kouluissa käytetty menettely katsottiin käyttökelpoiseksi. Näin sai hyväksymisen se menettely, jota lienee käytetty varsin paljon maamme kansakouluissa aina 1890-luvulle saakka ja jossa oppilaat työllistyivät koko oppitunnin ajaksi. Seminaarin mallikoulussa (harjoittelukoulussa) ei opiskelijoilla kuitenkaan ollut tilaisuutta tutustua osasto-

¹ Katso vuoro-opetuskoulusta kohdasta Bell-Lancaster -metodi luvusta 3.2

opetukseen, mikä todettiin seuraavassa 1878 pidetyssä kansakoulukokouksessa. (Opettajain Lehti 1916, 19, 231; Kalaoja 1982, 23.)

2.4 Rinnakkaiskurs sijärjestelmä

Kansakoulukurssin yleinen vakiinnuttaminen tuli Suomessa tarpeelliseksi mm. siitä syystä, että asevelvollisuuslain sovellutus edellytti kansakoulun määrittelyä. Joulukuussa 1878 annettu asevelvollisuuslaki nimittäin antoi palvelusajan lyhennystä niille, jotka olivat suorittaneet kansakoulun täydellisen nelivuotisen oppimäärän. Koulutoimen yllähallitus laatikin ylemmän kansakoulun oppisaavutuksia vastaavien oppiaineiden ja -kurssien ohjelman, josta käytettiin *mallikurs-sien* nimeä. Neliosastoissa luokissa kunkin oppiaineen sisällöt laajenivat ja syvenivät alemmalta osastolta ylemmälle siirryttäessä ja eri vuosiluokilla oli yhteinen teema. Tätä opetusmallia alettiin kutsua *rinnakkaiskurs sijärjestelmäksi*, joka virallistettiin vuonna 1881. Tällainen oppiainejärjestely oli ensimmäinen yhtenäinen kansakoulun opetussuunnitelma, ”mallikurssit”, josta on käytetty myös laajenevien kehien ja konsentrististen eli keskitsevien kurssien nimityksiä. Koulutoimen Yllähallituksen kiertokirje mallikursseista lähetettiin maalaiskoulujen ohjeeksi, mutta toiveena oli, että kaupungeissakin olisi noudatettu maaseudun kansakoulukurssien laajuutta. (Nurmi 1974, 30; Kalaoja 1982, 25–26; Syväoja 2004, 46, 76; Eläköön kyläkoulu 2010, 102–103.)

Maaliskuussa 1881 antamassaan kiertokirjeessä mallikurssien käytöstä Koulutoimen Yllähallitus katsoi, että täydellinen kansakoulukurssi edellytti nelivuotista koulua, joka oli jaettu kahteen kaksi vuosiosastoa käsittävään luokkaan. Alempi luokka eli vuosiosastot 1 ja 2 käsitti alhaisemman oppikurssin, jonka jatkoksi tuli ylempi eli vuosiosastot 3 ja 4 käsittävä osasto. Ylempi osasto laajensi aiemmin opittua, ja lisänä tuli uusia oppi- ja harjoitusaineita. Kertauksen katsottiin valaisevan jo aiemmin opittua. Kun useimmiten yksi ainoa opettaja hoiti samaan aikaan eri osastot, oppikurssit oli järjestetty siten, että kummankin luokan alempi osasto, siis 1. ja 3., olivat perustavia osastoja ja ylemmällä osastolla eli 2. ja 4. osastolla kerrattiin ja täydennettiin edellisellä osastolla opittua. Näin kummankin luokan molemmilla vuosiosastoilla voitiin haitatta harjoittaa opetusta rinnakkain ja yhtä aikaa. Niissä aineissa, joissa opetus oli yhteistä molemmilla luokilla, opetus tapahtui yhtä aikaa tai rinnakkain kaikille oppilaille. (Alamainen kertomus 1887, liite.) Rinnakkaiskurs sijärjestelmässä opetusta helpotti se, että eri osastoilla oli sama läksy, jota ylemmillä osastoilla käsiteltiin vain laajemmin (Kalaoja 1982, 26).

Vuoden 1884 yleisessä kansakoulukokouksessa rinnakkaiskurs sijärjestelmä sai melko yksimielisen hyväksynnän. Kokousväki toivoi lisäksi, että seminaarien mallikouluihin oli saatava opiskelijoiden nähtäväksi ja koettavaksi neliosastoista opetusta. Vielä kolme vuotta myöhemmin Tammisaaren kansakoulukokouksessa perättiin yhteisen opetuksen antamista kaikille vuosiosastoille. Kalaojan mukaan rinnakkaiskurs sijärjestelmän mukainen opetus mallikurssien suosimia ohjeita noudattaen oli käytännön työssä kovin epämääräistä. Ongelmana oli lisäksi oppikirjojen puute. Malli sai aikaan kiirettä opettajan työssä, varsinkin neliosastoissa luokassa. Mallikurssien julkaiseminen oli kuitenkin huomatta-

vimpia tapauksia kansakoulun historiassa, ja tulihan siinä määritellyksi lopulta-kin, mitä oppiaineita kansakouluun kuului, kuinka monta viikkotuntia niitä oli annettava eri osastoille sekä mitä kussakin oppiaineessa oli ennätettävää opiskella. (Opettajain Lehti 1916, 232; Kalaoja 1982, 27; Eläköön kyläkoulu! 2010, 103.)

Vuoden 1890 yleisessä kansakoulukokouksessa pohdittiin jälleen sitä ongelmaa, miten yksi opettaja selviytyy neljän vuosiosaston samanaikaisesta opettamisesta. Edelleen toivottiin seminaareihin neljä vuosiosastoa sisältävää mallikoulua. Kokouksessa kannatettiin yksiläksyisyyden periaatetta neliosastois-
sen luokan opetuksessa ja esitettiin uskonnon opetukseenkin yksiläksyisyyttä. Näin tuotiin julki vuorokurssiopetuksen itu. Sama ongelma otettiin esiin seuraavassakin kansakoulukokouksessa 1893, jolloin ehdotettiin, että neliosastois-
luokan uskonnon tunnin pitäisi olla yksiläksyinen uskonnollisen hengen aikaan-
saamiseksi oppitunnilla. Kokouksessa tuli esille rinnakkais- ja vuorokurssijärjes-
telmän yhdistäminen. (Kalaoja 1982, 27–29.)

Vuoden 1890 yleisessä kansakoulukokouksessa nostettiin esiin ehdotus siitä, ettei yhdenkään opettajan tarvitsisi opettaa neljää osastoa yhtä aikaa, mutta vielä 1900-luvulle tultaessa suurin osa Suomen kansakouluista työskenteli yhden opettajan johdolla. Vuoden 1881 mallikurssit olivat kuitenkin tarkoitettut kaksiohjelmaisille nelivuotisille kouluille. Ne oli suunniteltu siten, kuten jo edellä esiteltiin, että 1. ja 3. osaston oppimäärät muodostivat opetuksen keskeisen osuuden, kun taas 2. ja 4. osaston opetus oli edellisiä kursseja kertaava ja täydentävä. Perustana tälle mallille pidettiin sitä, etteivät kaikki oppilaat voineet käydä koulua neljää vuotta. Tällä tavoin edettiin opinnoissa hitaasti, ja osa oppiaineksestä oli päällekkäistä. Opetus näytti johtavan takaisin neliläksyisyy-
teen. Niinpä kouluväki pyrki jatkuvasti kehittämään yhdysluokkaopetusta ja turvautui osin rinnakkaiskursijärjestelmään, osin käytti jo virallistamatonta vuorokurssijärjestelmää. (Laukkanen ym. 1981, 112; Kalaoja 1982, 29.)



KUVA 2 Leppävirran Kurjalanranta sai v. 1885 komean koulutalon, jossa opiskeli heti noin sata lasta. Toinen opettajista oli K. W. Raunio, joka valmisti opettajatyönsä ohessa koulun tiloissa kiertokoulunopettajia. Mm. kirjailija Kauppi-Heikki valmistui joulukuussa 1888 Raunion kiertokouluopettajasemi-
naarista. (Kuva Elli Kosusen kotiarkistosta)

2.5 Vuorokurssit käyttöön

Koska yhdysluokkaopetus jäi opettajien mielestä yrityksistä huolimatta epämääräiselle pohjalle, niin Jyväskylän kansakoulukokouksessa 1893 lausuttiin toivomus, että hallitus asettaisi komitean tekemään yksi- ja moniosastoisia kouluja varten oppi- ja lukukirja -suunnitelmia. Komitea asetettiin seuraavana vuonna. Työnsä tueksi komitea lähetti puheenjohtajansa Yrjö-Koskisen kesällä 1895 tutkimusmatkalle Saksaan, Sveitsiin ja myöhemmin vielä Norjaan, Englantiin ja Ranskaan. Komitealla oli työnsä painopisteessä neliosastoinen yhden opettajan hoitaman luokan opetus. (Kalaoja 1982, 30.)

Oppikirjakomiteaksi kutsuttu vuoden 1894 komitea kritisoi sitä käytäntöä, jossa kullakin luokalla oli oma läksynsä samasta tai eri oppiaineesta. Mikael Soiniselta ja herbartilaisuudesta vaikutteita saanut komitea katsoi, että kukin vuosiluokka tarvitsi oman sille sopivan oppiaineksensa, koska oppilaiden harrastus herää parhaiten, jos kukin vuosiluokka saa omaa opetusta eikä sen tarvitse seurata ikäkauttaan nuoremmille tai vanhemmille tarkoitettua opetusta. Yhdysluokan uskonnon opetukseen komitea suositteli yhdistettyjä vuoro- ja rinnakkaiskursseja. Komitea pyrki kompromissiin käytännön ja teorian yhdistämiseksi, mutta kohdisti kuitenkin toiveensa vuorokurssijärjestelmään yhdysluokkaopetuksessa. (Kalaoja 1982, 31–32.) Mallikursseissa omaksuttua laajenevien kehien periaatetta komitea ei täysin hylännyt, vaan piti sitä soveltuvana eräisiin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan. (Komiteanmietintö 10:1899, 11; Laukkanen ym. 1981, 112.)

1890-luvulla vuorokurssiopetus tuli esiin eri yhteyksissä jo ennen Oppikirjakomitean työtä. Arveltiin, että sysäys vuorokursseihin olisi saatu Saksista tai Ruotsista, joskin on olemassa näyttöä siitä, että vuorokurssiopetusta olisi käytetty Suomessa jo 1870-luvun lopulta alkaen. Lönnbeck esitteli vuorolukujärjestelmän Kansakoulun Käsikirjassa 1899. Hän käytti siitä myös nimeä synteettinen eli yhdistelevä opetus. Tätä aiemmin samasta asiasta oli puhuttu vuorokurssiopetuksena, jossa kunkin luokan kurssi jaettiin kahteen sellaiseen osaan, että oli yhdentekevää, kumpaa aineen osaa ensin käsiteltiin. Toisena vuonna opiskeltiin molemmilla osastoilla toinen osa oppiaineesta ja toisena vuotena toinen osa. (Kalaoja 1982, 32–37.)

Oppikirjakomitea suositteli oppiaineiden jakamista *vuorokursseihin*, jotta neliosastoisisissa kouluissa ennätettäisiin käydä oppimäärät läpi ja opetus tapahtuisi kasvatusopillisesti tyydyttävällä tavalla. Vuorokurssien avulla oppitunnit sujuivat siten, että jompikumpi osastopari oli hiljaisessa harjoituksessa sillä aikaa, kun toisella osastolla oli jonkin oppiaineen kuulustelua tai valmistusta. Näin tulivat käyttöön ns. hiljaiset harjoitukset. Komitea itse ei kuitenkaan ollut täysin vakuuttunut vuorokurssijärjestelmän eduista, koska kaikkien oppiaineiden luonne ei sallinut vuorokurssijärjestelmän mukaista oppiaineksen järjestelyä. (Komiteanmietintö 10:1899, 11; Laukkanen ym. 1981, 112; Kalaoja 1982, 38–40.) Neliosastoisisessa luokassa läksykunnat kuitenkin vähenivät näin neljästä kahteen.

Kansakouluvävikään ei ollut täysin vakuuttunut vuorokurssijärjestelmän eduista, mutta Koulutoimen Ylihallitus päätti antaa 31.5.1904 kaikille maaseudun kansakouluille ja kansakoulujen tarkastajille kirjeen vuorokurssien käyttöönotosta. Ylihallitus korosti, että kaiken uuden opetuksen oli tapahduttava opettajan johdolla ja kunkin oppitunnin aikana tuli pyrkiä yksiläksyiseen järjestelmään, jossa oli kuulusteltava läksy ja toinen läksy valmisteltavana. Vuorokursseja käyttämällä tämän katsottiin onnistuvan. Rinnakkaisia kursseja suositettiin käyttämään kuitenkin alaluokilla laskennon, maantiedon ja kieliopin opetuksessa sekä yläluokilla terveysopin ja laskennon opetuksessa. Vuorokursseilla tavallaan kumottiin vuoden 1881 rinnakkaiskurssiperiaatteelle pohjautuneiden mallikurssien ohjeet. (Nurmi 1974, 31; Laukkanen ym. 1981, 112–113; Kalaoja 1982, 40–41.) Vuorokurssien käytön myötä opetuksesta tuli vuosiluokkamaista. Jos vuosiluokkia oli neljä, opetuksen järjestäminen vaikeutui, koska opettajan opetettavaksi tuli kaksi sisällöllisesti ja iältään erilaista läksykuntaa (Kalaoja 2010). Koskenniemen (1964, 236–237) mukaan vuorokurssijärjestelmään siirtymisessä oli pyrkimys vapautua rinnakkaiskursseista ja saada yhdysluokan oppilaatkin mahdollisimman tiiviisti opettajan johtoon.

Koululaitoksen laajentuessa 1800-luvun lopulla luokat järjestettiin mahdollisuuksien mukaan vuosiluokiksi, joissa ei tarvittu vuoro- eikä rinnakkaiskursseja. Kun oppilaat jaettiin syntymävuoden mukaan luokkiin, heidät saatiin varsin yksinkertaisella tavalla verraten tasaisiksi joukoiksi, joita opettaessa kunkin ikäkauden erityispiirteet voitiin ottaa huomioon. Samaan aikaan opetusmenetelmäksi vakiintui luokkaopetus, jossa opettajan työ on sitä helpompaa, mitä tasaisempaa on oppilasaines. Suomalaiseen kouluhallintoon vakiintuikin pyrkimys saada luokat niin homogeenisiksi kuin suinkin. Siellä, missä samanikäisiä oppilaita oli suuri määrä, luokat voitiin differentoida vielä pidemmällekin, jolloin muodostettiin lahjakkuustason mukaisia rinnakkaisluokkia. Näin syntyivät mm. hitaasti edistyvien ja hankalaksi osoittautuneiden erityisluokat. Tarkoituksena oli pyrkiä huolehtimaan oppilaiden yksilöllisyydestä ja luoda riittävät edellytykset luokkaopetuksen käyttämiseksi. (Koskenniemi 1964, 237–239.)



KUVA 3 Kansakoulun pulpetteja kuvattuina Sarka-museossa Loimaalla

1900-luvulla pääosa maamme kouluista oli yhdysluokkaisia pienkouluja, joissa vuosiluokkiin jakoa ei voitu toteuttaa. Käyttöön jäi vuorokurssiopetus, jota vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitea arvosteli kriittisesti. Omana ehdotuksenaan komitea toi vuorokurssien sijalle oppiaineksen jäsentämisen, jossa lähennyttiin jälleen mallikurssien sisältämää ajattelua laajenevista kehistä. Opetussuunnitelmakomitea laati vuorokurssiehdotuksensa siten, että kummassakin vuorokurssissa oli runsain määrin samoja aiheita. Kaikkia oppiaineita esitys ei koskenut samalla tavalla. Kertautumista komitea piti tärkeänä ja sen puutteen vuorokurssijärjestelmästä komitea näki pulana ja piti siksi vuorokurssiopiskelua pinnallisena. Vuorokurssien laajuus taas aiheutti sen, ettei oppilaille jäänyt aikaa omatoimiseen työskentelyyn. Komitean suositus oli, että rinnakkais- ja vuorokursseja olisi käytetty rinnakkain. (Komiteanmietintö 1925:14: Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö; Laukkanen 1981, 112–113.)

Kehittelyistä huolimatta *vuorokurssit* ovat jääneet käyttöön varsin yleisesti yhdysluokissa ja ne ovat vielä 2010-luvullakin eri-ikäisryhmien opetuksessa monin paikoin käytössä. Vuorokurssimenetelmästä on jäljempänä oma lukunsa 4.2.3.

2.6 Kaksiosastoinen alakansakoulu

Kansakouluasetus (As 12/11.5.1866) ei asettanut maaseutukunnille minkäänlaista velvoitetta lasten opettamiselle. Katalimmin asetus kohteli maaseudun lasten alkuopetusta, joka jäi tyystin vuosisataisen perinteen mukaisesti kotien tehtäväksi. Vain seurakunnille asetus antoi velvoitteen huolehtia niistä lapsista, jotka eivät kodeissaan saaneet tyydyttävää opetusta. Eriarvoisuus kaupunki- ja maaseutukuntia kohtaan synnytti koulutuspoliittista närää. Varsinkin maaseudun lasten alkuopetus oli retuperällä, minkä katsottiin vaikuttavan yläkansakouluun tulijoiden valmiuksiin. Kansakouluasetuksen mukaan yläkansakouluun otettavien lasten piti olla lukutaitoisia, mutta todellisuudessa kouluun tulleiden lasten lukutaito oli monesti varsin puutteellista. Vuosikymmenien ajan pyrittiin Suomeen saamaan oppivelvollisuuslaki ja sen myötä kaikki lapset opintielle. Helmikuussa 1906 Keisarillinen Senaatti asetti kaksi komiteaa: toisen komitean valmistelemaan ehdotusta maaseudun lasten alkuopetuksen järjestämiseksi ja toisen valmistelemaan oppivelvollisuutta. Edellinen komitea sai ripeästi valmiiksi mietintönsä ”Alkuopetuksen järjestämisestä Suomen maaseudulla” (Komiteanmietintö 1906: 9a).

Alkuopetuskomitea (1906: 9a) hahmotteli alakansakoulun oppiaineet varsin yksityiskohtaisesti, antoi niihin tavoitteet ja opettajalle ohjeita opetusmenetelmistäkin. Komitean esityksen mukaisesti alakansakoulun oppimäärä olisi ollut kaksivuotinen ja kumpikin lukuvuosi olisi kestänyt 32 viikkoa. Käytännössä opetusta olisi pääsääntöisesti antanut yksi opettaja molemmille luokille yhtä aikaa. 40 oppilaan luokkaa komitea piti suurena, mutta realistisena yhden opettajan ohjattavaksi. Vaikka komitea antoi oppiaineiden osalta seikkaperäiset ohjeet, se tyytyi antamaan kuitenkin vain kaksi kaaviota yhdysluokan opettajan ohjeeksi. Toinen kaavioista oli tuntikaava, jossa määritettiin oppiaineet ja niiden

tuntimäärät. Toisessa kaaviossa oli esimerkki viikon lukujärjestykseksi, jossa ”muovailtiin”, miten 20 minuutin pituiset oppitunnit voisi sijoittaa viikon eri päiville. Kun esim. I luokka piirusti, silloin II luokalla oli äidinkieltä ja päinvastoin. Aina 20 minuutin jälkeen olisi ollut lyhyt tauko ja sen jälkeen taas uusi oppitunti. Esimerkiksi, kun I luokalla oli uskontoa, niin samaan aikaan II luokka kirjoitti. Voimistelu, laulu, käsityöt ja kotiseutuoppi olivat aineita, joita molemmat luokat opiskelisivat samaan aikaan. Myös muutama äidinkielen ja laskennon tunti iltapäivisin oli molemmilla luokilla yhtä aikaa. Tämän enempää komitea ei katsonut osasto- eli yhdysluokan opettajan tarvitsevan ohjeistusta.

Alkuopetuskomitean mietintö ei saanut vastakaikua. Sen pohjalta ei päästy rakentamaan mitään uutta. Ehkä aikalaiset eivät vielä ymmärtäneet komitean moderneja ja korkeatasoisia ajatuksia. Sitten kun oppivelvollisuus 1921 säädettiin, sen toteuttamisen yhteydessä maaseutukylätkin saivat alakansakoulut, joissa yhden opettajan johdolla toimi kaksiosastoinen luokka. Jotain alkuopetuskomitean esityksestä lienee kuitenkin jäänyt itämään, sillä alakansakoulun oppiaineet olivat yhtäläiset komitean esityksen kanssa ja ovat yhtä vielä 2000-luvullakin, joskin eri termeinä ilmaistuna: piirustus on nykyisin kuvataide, laulu musiikki jne. Myös alakansakoulun yhdysluokkien lukujärjestykset muistuttivat aina peruskoulun tuloon saakka kyseisen komitean ”muotoilua”. Vuorokursiopiopetuskin oli alakansakouluissa käytössä uskonnon ja ympäristöopin opetuksessa. (Hyyrö 2011 a.)

Finlandia-palkitun kirjailija Antti Hyryn (1965, 91, 93) teoksessa ”Alakoulu” on eloisia kuvauksia yhdysluokan I–II kouluelämästä. Joululomalta kouluun paluusta Hyry kertoo seuraavasti:

”Kun olimme luokassa, opettaja järjesti meidät istumaan, ensiluokkalaiset uunin puolelle ja toisluokkalaiset ikkunoitten puolelle. Vilho ei enää joutunut Elsan kanssa vaan Aarren kanssa toiseen pulpettiin. Minä jouduin seuraavaan Hannun kanssa. Mäkelän Pauli joutui istumaan yhdenpulpettiin uuninkyljen ja seinän nurkkaukseen yläluokan ovenpielehen... Meillä oli lukemista ja toisluokkalaisilla kaunokirjoitusta. Kun Puuperän Hannu tavasi, hän pani ”ään yyy tee” ja kun olisi pitänyt sanoa nyt, Hannu sanoi aina ”nytty onno taalvi”. Kun tuli Mäkelän Paulin vuoro tavata, hän tavasi niin hitaasti että ei päässyt kuin neljä sanaa, ja opettaja sanoi melkein joka kirjaimen paitsi aan ja iin.”

Hyryn (1965, 180–181) kuvaamalla alakoululaisilla oli ympäristöopin opetus mitä ilmeisimmin vuorokursiopiopetusta, jota eriytettiin eri vuosiluokkien osalta. Seuraavassa kuvauksessa kertoja on juuri aloittanut toisen kouluvuoden:

”Meillä oli ympäristöoppia. Ensiluokkalaisille opettaja jakoi värillisiä askartelutikkuja, jotka olivat kuin tulitikkuja, mutta ilman materia. Jokaisen eteen hän pani kaksi punaista ja kolme vihreää. Sitten kaikki ensiluokkalaiset saivat muovailuvahapötköt. Me teimme leikepaperista lippuja ja ensiluokkalaiset panivat tikut seisomaan muovailuvahamättäille. Me kävimme liimaamassa liput tikkuihin ja saimme itsellemme kaksi ja jokaisen ensiluokkalaisen eteen jäi kolme. Minä otin Ruotsin ja Islannin liput. Katsoin taas opettajaa ja ajattelin, että kyllä hän on sievä. Mietin, kumpi olisi mukavampi, opettaja vai Helli, ja ajattelin sitten että opettaja on iso ihminen. Nyt panemme nämä pulpettiin ja sitten, kun pääsette

kotiin, saatte viedä mukana. Mutta varokaa, ettei muovailusavi pehmene, älkää pitkö kauan lämpimässä kädessä, opettaja sanoi.”

Tunnin tässä vaiheessa Hyryn kuvaamat ”*pikkutiitiset istua kyyhöttivät eivätkä oikein tienneet miten olisivat olleet*”, mutta toisluokkalainen uskoi, että ”*kyllä kai ne oppivat vähitellen*”. Opettaja nostatti silloin kaikki ylös, jonon kerrallaan, ja käski oppilaiden juosta koulurakennuksen ympäri kaksi kertaa. Toisluokkalaisten tuli näyttää mallia tässä tehtävässä. (Hyry 1965, 181.) Näinhän se yhdysluokan I–II koulupäivä on sujunut elävässä elämässäkin, ei vain romaanin sivuilla.

2.7 Yhdysluokkaopetus itsenäisen Suomen alkutaipaleella

Oppivelvollisuuslain (Laki 101/1921) mukaan kansakoulu toimi joko täydellisenä kuusi vuosiluokkaa käsittävänä tai yhdenopettajan johdolla toimivana supistetuna kansakouluna. Täydellisen kansakoulun kaksi alinta vuosiluokkaa muodostivat alakansakoulun, neljä ylempää yläkansakoulun. Minimissään kansakoulu edellytti pääsääntöisesti kahta opettajaa. Kaupungeissa, kuntakeskuksissa ja suurissa kylissä oli suuria kouluja, joissa toimi useita opettajia. Harvaanasutuilla seuduilla koulut olivat 1–3-opettajaisia. Alakansakoulu saattoi lähteä liikkeelle jopa puolivuotisena niin, että sama opettaja vuorotteli lukuvuoden aikana kahdella eri koululla. Tällainen puolivuotinen alkuopetus oli mahdollista aina vuoden 1945 lainmuutokseen saakka. Yksiopettajainen ns. supistettu koulukin käsitti kuusi vuosiluokkaa. Sellainen oli mahdollista perustaa koulupiiriin, jossa oppilasmäärä oli alle 50. (Nurmi 1974, 31; Syväoja 2004, 76.) Supistetuista kouluista kerrotaan tarkemmin jäljempänä luvussa 2.8 ”Osastoista luokiksi”.

Supistettuja kouluja syntyi harvaanasuttujen seutujen lisäksi myös asutuskeskusten liepeille. Lama-aikaan 1930-luvun alussa supistettuja kouluja oli myös taajamissa, esim. Forssan kauppalassa niitä oli kolme. Supistettujen koulujen määrä nousi ajoittain jopa neljännekseen kaikkien koulujen määrästä. Maailmansotien välivuosina supistettujen koulujen perustaminen ja ylläpitäminen oli suosittua julkisten menojen säästösyistä. Kannattajat väittivät supistettua koulua jopa kaikkein tehokkaimmaksi kansakoulumuodoksi. 1930-luvun pulavuosina muutettiin monia kaksiopettajaisia kouluja yksiopettajaisiksi. Toisaalta taas, kun oppilaiden lukumäärä paisui, osa supistetuista kouluista oli muutettava kaksiopettajaisiksi. (Syväoja 2004, 76–77.)

Lukuvuonna 1943–44 maaseudun 5841 alakansakoulusta oli yli 90 prosenttia yhden opettajan hoidossa ja 5830 yläkoulusta oli supistettuja tai muuten yhden opettajan hoitamia noin 80 prosenttia (Koskeniemi 1948, 12). Ala- ja yläkansakoululaitos yhdistettiin vuoden 1957 kansakoululaissa, jossa yhdenmukaistettiin periaatteessa kaupunkien ja maaseudun kansakouluopetus. Supistetut koulut, joissa kävi tuolloin 26 900 lasta, eivät uuden lain myötä kuitenkaan kadonneet, vaan niitä toimi edelleen. Vuonna 1960 supistetuissa kouluissa oli 17 000 oppilasta. (Rahikainen 2011, 372.) Vaikka supistetut koulut ovat jääneet historiaan, yhden opettajan johdolla toimivia kouluja on muutama vielä 2010-luvullakin.



KUVA 4 Vieremän Karankamäen koulu oli supistettu koko toimintansa ajan. Koulurakennus saatiin vasta sotien jälkeen, sitä ennen koulua pidettiin talojen pirteissä. Kuvassa opettaja Anna Piipponen ”tipolaistensa” eli 1.-2.-luokkaisten kanssa kuvattuna v. 1936 Lehtomäen talon seinustalla. (Kuva Rauni Kaikkosen kotiarkistosta)

Kansakouluntarkastaja Väinö Valovirta (1930) suunnitteli ohjekirjaansa yksiopettajaisen yhdysluokan työn etenemisjärjestyksen. Siinä on havaittavissa herbart-zilleriläisen tuntikaavan vaikutus. Taulukossa 1 on esitettyä Valovirran järjestys neljä vuosiluokkaa käsittävään yhdysluokkaan ja taulukossa 2 on opettaja Helmi Lehtosen järjestys, jonka Valovirta on ottanut kirjaansa esimerkiksi 2-luokkaisesta ryhmityksestä.

TAULUKKO 1 Työnjako 1-opettajaisessa luokassa, jossa oli 4 vuosiluokkaa (2-ryhmäinen työnjako ja 1-läksyiset tunnit)

III–IV vuosiluokka	V– VI vuosiluokka
Laskentoa: 2) Tehtävän määräys, välineet esiin ja työhön käynti heti	Luonnontietoa: 1) Työvihko odotusajaksi esiin! V 1. kirjoittaa läksyn otsakkeet VI 1. piirtää (nimetty kohta läksystä)
4) Hiljaista työtä	3) Kuulustelua ja syventävä käsittely (eri ilmaisukeinoja tarvittaessa)
6) Työn tarkastus. Ehkä lyhyt yhteisohje. Lisätyötä annetaan.	5) Uuden valtausta. Hiljaista työtä.
8) Hiljaista työtä	7) Uuden valtausta. Etsivä menettely, erilaisia ilmaisukeinoja
10) Kontrolli	9) Hiljaista työtä: Työvihko t. kojeet
11) Ilmoitetaan kotitehtävät III–IV	Ilmoitetaan kotitehtävät V–VI
12) Työt pois, ylös !	

Valovirta (1930, 56) on merkinnyt taulukkoonsa (1) numerot työjaksojen eteen. Ne osoittavat työn etenemisjärjestystä. Esimerkkituntinsa avulla laatija vakuutti, ettei näin toimittaessa mikään oppilasryhmä joutunut odottamaan, vaan kaikki oppilaat tekivät koko 45 minuutin mittaisen oppitunnin työtä. *"Kuulusteluun ja uuden valtauksen käytettävän ajan toimekas opettaja osaa järjestää"*, Valovirta opasti. Työnvaihto hiljaisesta äänekkääksi opetuksesi tapahtui tunnin puolivälin jälkeen vaihtokausittain eri työryhmissä, jos tarvetta vaihtoon oli. Näin Valovirta hehkutti.

TAULUKKO 2 2-luokkainen ryhmitys (1-läksyinen tunti)

Min.	I luokka kaunokirjoitus	II luokka historia
7	Tehtävän määräys. Opastus. Työvälineiden esille-otto. Työhön asettaminen.	Odotusaika
15	Hiljaisten harjoitusten suoritus	Läksyn kuulustelu
2	Tarkastus. Uuden tehtävän määrääminen	Lepo
20	Hiljaisten harjoitusten suoritus	Läksyn valmistus
1	Lopputarkastus. Työvälineiden poistaminen	

Lehtosen (taulukko 2) suunnitelmaa oli sovellettava siten, että kukin työryhmä työskenteli 45 minuuttia. Myös odotusaika, lepo ja lopputarkastus oli kiinteää työaikaa. Molempia suunnitelmia (taulukko 1 ja 2) oli toteutettava niin, että eri vuosiluokkajoon lisäksi tuli käyttää usein eri seikkojen *"pakottamana"* samankin vuosiluokan oppilaiden jakoa erikokoisiin työryhmiin, jolloin oppilaiden omatoimisuus pääsi oikeuksiinsa paremmin kuin luokkaopetuksessa. Myös auttavaisuus ja neuvottelu tehtävien ratkaisuihin pääsi näin kehittymään. Kaikkein koulutyöhön Valovirta toivoi *"iloa ja hilpeyttä"*, vaikkei hyväntuulisuus aina niin helppoa olisikaan. Koulussa hyväntuulisuus on kuitenkin samaa kuin happi hengittämiselle: *"Ilo ja hilpeys on kasvatuksen avain."* (Valovirta 1930, 58.)

(Oppimisen iloa, myönteisiä onnistumisen tunnekokemuksia, leikkiä ja pelillisyyttä suosittaan myös Perusopetuksen opelussuunnitelman perusteet 2014.)



KUVA 5 Iloa ja hilpeyttä syntyy eri-ikäisten oppilaiden yhteisleikeistä

Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo julkaisi vuonna 1935 laajan 253-sivuisen teoksen ”Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan”, jota suurin osa suomalaisista alakansakoulun opettajista piti vuosikymmeniä opetuksensa ohjenuorana. Teoksessa oli yli 200 sivua opetussuunnitelmataulukoita, jotka kaikki käsittivät alakansakoulun oppiaineet pikkutarkoin esimerkkiohjein. Vaikka taulukot on laadittu erikseen kaksi- ja useampiopettajaisille alakansakouluille sekä yksiopettajaisille kouluille, niistä on vaikea havaita yhdysluokkaopetuksen pedagogiikkaa muutoin kuin reaaliaineiden vuorokurssien oppisisältöinä. Yksiopettajaisten alakansakoulujen suunnitelmissa oli lukemisen, kirjoittamisen ja laskennon oppisisällöt eroteltu kunkin viikon osalta, mutta ei kerrottu esimerkkejä, miten opettaja ne jakaisi tai yhdistäisi opetustunneiksi. Muiden kuin lukemisen, kirjoittamisen ja laskennon oppisisällöt Salo esitti yhteisiksi ensimmäiselle ja toiselle luokalle. Käsitöihin hän saattoi esittää eri töitä ensimmäiselle ja toiselle luokalle joinakin viikkoina, kuten esim. viikolle 23 Salo suunnitteli tulitikkulaatikoista askartelua siten, että nuoremmat askaroisivat laatikoista lipaston ja varttuneemmat kirjoituspöydän. (Salo 1935; Hyyrö 2006 a, 312–318.)

2.8 Osastoista luokiksi

Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa yläkansakoululuokan enimmäisoppilasmäärä oli 40 ja alakansakoulussa oppilaiden maksimimäärä 34 riippumatta luokkamuodosta (Koskenniemi 1948, 26). Vuonna 1945 pudotettiin supistetun koulun yläluokan maksimioppilasmäärä 25:een, mutta supistettujen koulujen määrä ei silloin liiemmin laskenut, koska laajoista koulupiireistä saatiin lohkaista jokin osa yhden opettajan piiriksi. 1960-luvulla oppilasmäärien vähetessä ja koulukyydityksen lisääntyessä suljettiin yksiopettajaisia kouluja tiuhaan. (Syväoja 2004, 76–77.)

Supistetussa koulussa alkuopetuksen (1. ja 2. luokan) oppilaat kävivät koulua tavallisimmin kuusi viikkoa elo–syyskuussa ja saman verran keväällä huhti–toukokuussa. Sen lisäksi alakoululaiset saattoivat saada oppia koko talvikauden yhtenä päivänä viikossa, jolloin yläkoululaisilla oli vapaata. Alakoululaisten ollessa vapaalla opetusta nauttivat yläkoululaiset. Supistetuissa maalaiskouluisa vuotuinen koulutuntien määrä voikin jäädä lähes puoleen siitä, mitä kaupunkilapset saivat. Soraääniä eri alueiden lasten epätasa-arvoisesta opiskelusta ei juuri kuulunut. Supistetussa koulussa nähtiin jopa hyviä puolia. Mikäli oppilasmäärä oli pieni, ja opettaja innostunut ja pätevä, supistettu koulu tarjosi tilaisuuden yksilölliseen opiskeluun ja kasvatukseen. Oppimistuloksetkaan eivät yleensä olleet keskimääräistä heikompia. (Syväoja 2004, 76–77.) Koskenniemi (1948, 11) ei pitänyt moniosastoista luokkaa hättänä, mutta hän arveli kuitenkin, että luokat saattoivat olla vaikeasti hoidettavia.

Kouluhallitus järjesti vuosina 1946–1948 koulukokeilun, jonka tulokseksi tuli, että kansakoulun kolme ensimmäistä luokkaa hoituivat hyvin yhden opettajan johdolla. Sekä opettajan persoonallisen vaikutuksen että yhteisöön kasvamisen kannalta näytti tärkeältä, että alakoulun oli oltava kolmen eikä kahden vuoden

mittainen. Sen periaatteen vuoksi, että luokkayhteisössä tapahtuu kasvattavaa vaikutusta, oli yhteisön oltava mahdollisimman pysyvä. (Koskenniemi 1948, 42–43.) Alakansakoulusta tulikin kolmivuotinen.



KUVA 6 Sotavuosien jälkeinen maalaiskoulun luokkahuone Kylä-näyttelyssä Lapinlahden taidemuseossa v. 2013

Kouluihin liittyvä sana ”luokka”² vakiintui käyttöön 1940-luvulla. Sitä ennen oli puhuttu osastoista. Suurissa kouluissa kansakoululuokka käsitti yhden ikäryhmän yhden opettajan opetettavana. Kaksiopettajaisen kansakoulun alakansakoulunopettajalla oli hoidossaan kaksi luokkaa ja yläkansakoulunopettaja opetti neljää. Kun kansakoulu sai lain muutoksen tuloksena 1948 seitsemännen luokan, oli kaksiopettajaisessa koulussa luokat I–III ja IV–VII. Kolmiopettajaisessa koulussa luokat olivat I–II, III–IV ja V–VII. Vuoden 1957 kansakoululaki yhdisti ala- ja yläkansakoulun ”varsinaiseksi kansakouluksi” ja jatko-opetus³ tuli omaksi koulumuodokseen. Tällöin seitsemäs luokka siirtyi pois varsinaisesta kansakoulusta. (Syväoja 2004, 77.)

² Beckne (1981, 108) pitää sanaa ”luokka” kirjanpidollisena terminä ja opetustilanteessa jopa harhaanjohtavana. Sana ”luokka” tulisi hänen mielestään korvata käsitteillä ”työyksikkö”, ”opetusryhmä” ja ”perusryhmä”.

³ Kaupungeissa ja muissa taajaväkisissä asutuskeskuksissa oppivelvollisuuskoulu oli kahdeksanvuotinen, mutta maaseudulla kuusivuotisen kansakoulun jälkeinen kaksivuotinen jatko-opetus eli kouluvuodet VII ja VIII käsittivät vain 150-300-tuntisen oppijakson. Se ei vastannut läheskään kaksivuotista päiväjatkokoulua. Pukimäen kaksiopettajaisessa kokeilukansakoulussa oli vuosina 1937–38 ja 1941–43 kokeilussa kansakoulu, jossa oli kolmivuotisen alakoulun sisältävä seitsenvuotinen kansakoulu. Siellä todettiin, ettei opetusta lainkaan haitannut, vaikka samanaikaisesti opetettiin kolme ja neljää eri luokkaa. Positiivisena nähtiin, että hiljaisten töiden aikaan oppilaat oppivat keskittymään ja toimimaan itsenäisesti. Oppilaat menestyivät hyvin, ja varttuneemmat oppilaat kannustivat pienempiään itsenäiseen työhön. Kansakoulukomitea katsoikin, että maalaiskoulut voitiin muuttaa helposti seitsenvuotisiksi. Kouluhallitus aloitti kenttäkokeilun syksyllä 1946. (Koskenniemi 1948, 11, 16–17.)

Opettaja Kauko Honkaniemi on opettanut yhdysluokkia kymmenet vuodet ja todennut, että niin kauan kun kansakoulu oli 6-vuotinen, kävi neljän vuosiluokan yhdessä opettaminen hyvin, mutta kun seitsemäs luokka ympättiin joukkoon, aiheutti se kaksiopettajaisissa kouluissa jo *"joukon ennalta arvaamattomia vaikeuksia, joiden kanssa painiskeltiin loppuun saakka"*. Uusi yhdysluokka IV–VII osoittautui oppilaiden ikärakenteen puolesta entistä kokoonpanoa III–VI hankalammaksi, koska 7.-luokkalaiset alkoivat olla jo teini-iässä ja nuorimmat luokan oppilaista olivat vielä lapsia. Honkaniemi on kertonut, ettei hänen tarvinnut konstailla silloin huutoon tulleen ryhmäopetuksen kanssa, koska hänen luokassaan oli opetusryhmiä yllin kyllin omasta takaa. Opetustahti oli niin tiukka, ettei *"näpertelyihin"* tahtonut jäädä aikaa. Honkaniemen luokassa opiskeli yhtä aikaa jopa 53 lasta. (Honkaniemi 1980, 166–168.)

Kouluaitta valmisti opettajien käyttöön painetun suunnitelman, jota Honkaniemen mukaan noudatettiin soveltuvin osin 16 vuotta eli sinne saakka, kunnes seitsemäs luokka siirrettiin kansakoulusta kansalaiskouluun. Kouluaitan suunnitelmassa oli pulmia, etenkin maantiedon opetus oli sen mukaan ongelmallista, koska opettajia neuvottiin: *"Ylimmällä asteella rinnastetaan tai keskitetään maantiedon opetus yhteiskuntaopin opetukseen"*. Viides ja kuudes luokka opiskelivat maantietoa entiseen tapaan vuorokursseina, neljäs jatkoi kolmannen luokan kurssia Suomesta, mutta mitä teki seitsemäs luokka? Sen opetus vedettiin yhdessä neljännen luokan kanssa, ja oppikurssin otsikkona oli *"Suomen maantiedon vertaileva kertaus"*. Historia ja yhteiskuntaoppikin pitivät sisällään *"vain pelkkää historiaa"*. (Honkaniemi 1980, 168.)

Vuosikymmeniä käytössä olleet kaksijakoiset vuorokurssit siis sekosivat 1940-luvun lopulla, kun kansakouluun tuli seitsemäs luokka ja alakansakoulu muodostui luokista I–III. Honkaniemen (1980, 169–170) mielestä yhdysluokkien jakaantuminen kolmeen erikseen opettavaan ryhmään entisen kahden asemesta aiheutti haittaa kaikille oppilaille, mutta erityisesti seitsemännelle luokalle. Jonkinlaisena helpotuksena oli se, ettei jokaisessa yhdysluokassa joka vuosi ollut kaikilla vuosiluokilla oppilaita, eikä varsinkaan luokilla V–VII, koska oppikouluun siirtyneiden pulpetit jäivät tyhjiksi. Kolmannen luokan siirto alakouluun aiheutti työn lisäystä alakoulun opettajalle, mutta toisaalta helpotti yläkoulun opettajan työtä, koska hänen saamansa uudet oppilaat olivat aiempaa valmiimpia koululaisia käytyään yhden vuoden alakoulua pidempään kuin aiemmat oppilaat tullessaan yläkouluun. Yhdysluokan opettajan oli tuolloin, niin kuin aina senkin jälkeen, keksittävä monenlaisia keinoja saadakseen opetuksensa sujumaan luistavasti ja päästäkseen vertailukelpoisiin tuloksiin moniopettajais-ten koulujen oppilaiden tuloksien kanssa.

Kauko Honkaniemi (1980, 170-171) on kertonut valmistaneensa kuvatauluja ja muita opetusmateriaaleja ja -välineitä helpottaakseen opetusta ja säästääkseen oppikirjakustannuksia. Oppikirjoja hän ei antanut oppilailleen omaksi, vaan säästi ne yli kesän tuleville oppilaspolville. Uskonnon oppikirjan kanssa hän menetteli siten, että hankki sitä niin monta kappaletta kuin yhdysluokan suurimmassa vuosiluokassa oli oppilaita. Kirja sisälsi koko kouluajan oppimäärän, joten hän repi hankkimansa kirjat kappaleiksi ja liitti kappaleet nitojalla pahvi-

kansiin. Näin hän sai pikku kirjasen joka luokan jokaisen oppilaan käsiin. Säästyneillä oppikirjarahoilla opettaja hankki luokkakirjastoon lukemistoja, joita sitten oppilaat saivat käyttää hiljaisen työn aikana. Seitsemännen luokan poikia varten Honkaniemi tilasi ”Koneviestin”, joka takasi täystyöllisyyden yhdysluokassa, eikä joutohetkiä herahantanut.

Pitkän yhdysluokkakokemuksensa jälkeen Honkaniemi (1980, 172–173) on todennut, että työskentely yhdysluokan kanssa oli vaihtelevaa, eikä siinä päässyt urautumaan eikä kangistumaan kaavoihin, koska luokkakoostumus vaihtui joka vuosi ja opetuksen oli mukauduttava muutokseen. Kun yhdysluokan opettaja hoiti työnsä yksin, siinä opetuksessa syntyi luonnostaan integroitunutta opetusta, eikä tarvittu kehitellä ns. laajenevia piirejä, vaan niitä syntyi yhdysluokassa itsessään. Yhden vuoden Honkaniemi vietti tarkastajan pyynnöstä taajaman kansakoulussa opettaen yhtä vuosiluokkaa, mutta palasi takaisin yhdysluokan opettajaksi. Sellainen ”leikinteko” eikä suuren talon meininki häntä miellyttänyt.



KUVA 7 Kuhmon Kortevaaran 2-opettajaisen koulun alaluokka I–III talvella 1951. Jotkut kuvan lapsista olivat ensi kertaa elämässään valokuvassa. Opettaja Maija-Liisa Koskela rohkaisi lapsia ja kertoi, ettei valokuvaaminen satu.

2.9 Peruskoulu ja yhdysluokat

2.9.1 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitealla synkkä kuva pienkouluista

Peruskoulua luotaessa kiinnitettiin varsin vähän huomiota yhdysluokkiin. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean (1970) puheenjohtaja Urho Somerkivi (1983, 57) onkin pahoitellut, että komitea otti vain osin huomioon erikokoiset koulut. Näin jäi etenkin ala-asteen yhdysluokkaopetus erityistä tarkastelua

vaille. Laiminlyönnin hän sanoo johtuneen siitä, että komitean työlle oli asetettu määräaika, jonka kuluessa komitea ei ennättänyt paneutua riittävästi asiaan.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteanmietinnön eli POPS:n (1970, 221) syntymisen aikoihin Suomen maalaiskuntien ja kauppaloiden kansakouluista oli 61 prosenttia pienkouluja ja kaupunkienkin kouluista näitä oli 15 prosenttia. Pienkouluiksi luokiteltiin ala-asteen osalta 1–3-opettajaiset ja yläasteen osalta ne koulut, joissa oli vähemmän kuin kuusi perusopetusryhmää (Laukkanen ym. 1981, 9). Lähes kaikissa pienkouluissa opetus tapahtui yhdysluokissa. Ruotsinkielisillä alueilla pienkouluja oli paljon myös kaupunkikunnissa. Yhdysluokkien oppilaat edustivat tuolloin varsin suurta määrää peruskoulun oppilaista. POPS I:n sisällysluettelosta ei kuitenkaan löydy sanaa ”yhdysluokka”, mutta mietintö kyllä käsittelee kymmenisen sivun verran pienten koulujen erityiskysymyksiä, joihin kuului ”pienten koulujen opetuksellinen omalaatuisuus” eli yhdysluokat. POPS arveli, että tiedollisen kasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa pienillä kouluilla tulisi olemaan vaikeuksia. Pienet koulut, varsinkin yksi- ja kaksioptajaiset koulut, olisivat ratkaisevasti huonommassa asemassa kuin useampioptajaiset koulut. Myös yhdysluokkien oppikuntien oppilaiden suurista ikä- ja suoritustasoeroista POPS ennakoி aiheutuvan vaikeita ongelmia. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1, 1970, 221–223.)

POPS näki varsin synkkänä pienkoulujen selviytymisen peruskouluina. Sen mukaan yhdysluokissa hiljaiset oppikunnat ”*tietenkin häiriytyvät toistensa työskentelystä*”, eikä ryhmätyötäkään juuri voitaisi yhdysluokissa tehdä. Vuosittain tapahtuvat oppilasmäärien vaihtelut vaikuttaisivat ”*erikoislaatuisealla tavalla oppikuntien heterogeenisuuteen*”. Siksi kaksioptajaisessa koulussa ”*oppikuntien jako joudutaan joskus suorittamaan pedagogisesti epätarkoituksenmukaisella tavalla esim. siten, että vuosiluokat I–III ja IV–VI muodostavat yhdysluokat*”. Kielten opetuskin pienkouluissa nähtiin erityisenä ongelmana, samoin kerhotoiminta, koulukuljetukset ja opetustilat puutteellisina ja riittämättöminä. Ankeiden näkemysten loppuhuipennukseksi mietinnössä on kuitenkin eräitä kohennusehdotuksia, koska ”*pieniä kouluja tulee olemaan paljon vielä peruskoulumme toteutuessa, todennäköisesti kauan sen jälkeenkin*”. Yhdenvertaisuuden nimissä POPS esitti, että kuntien tuli järjestää pienten koulujen toiminta, lisäkustannuksista huolimatta, sillä tavalla, että pienkoulujen oppilaat eivät olisi toisenkokoisista kouluista tuleviin tovereihinsa verrattuina heikommassa kilpailuasemassa. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1, 1970, 222–230.)

Jotta yhdysluokkaopetuksesta voisi selviytyä, POPS I (1970, 226) esitti didaktisena keinona seuraavaa: opettajat valmistelisivat viikoittain kussakin oppiaineessa vain 1–2 esittävää oppituntia perusteellisesti ja keskittyisivät ohjaamaan oppilaiden ryhmätyötä ja yksilöllistä opetusta. Tällöin opettaja siirtyisi esittävästä opetuksesta oppilaiden työskentelyn ohjaamiseen, mikä olikin komitealta varsin moderni oivallus. Ryhmätöiden teosta POPS I antoi varsin seikkaperäisiä ja yksityiskohtaisia käytännön ohjeita.

Valtioneuvosto asettaessaan peruskoulun opetussuunnitelmakomiteaa määräsi siihen eri oppiaineita edustavia asiantuntijoita, joiden työn tuloksena valmistui

keväällä 1970 noin 440-sivuinen Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II (POPS II). Siinä eri oppiaineiden yhteydessä yhdysluokkien opetusta käsiteltiin kaiken kaikkiaan runsaan yhden sivun verran. Ainoastaan vieraan kielen opetuksen yhteydessä (s. 131–132) opettajille annettiin aivan konkreetteja ja esimerkkejä kahden eri oppikunnan opetusta varten, joskin murehdittiin sitä, että *”pienissä kouluissa joudutaan ala-asteella ensimmäisen kielen opetusta antamaan yhdysluokissa...”*, jolloin kahden eri oppikunnan opetuksessa on pakko järjestää osa tunnista hiljaiseksi työksi. Komitea näki hiljaisen työn järjestämisen mahdottomaksi silloin, kun kyseessä oli kielen opiskelua aloitteleva ryhmä.

Matematiikan yhdysluokkaopetusta koskeva kappale oli POPS II:ssa lyhyt: vain 17 riviä (s. 149–150). Nämä rivit oli otsikoitu *”Yhdysluokkien ongelma”*. Jo ensimmäinen lausekin muistutti ongelmasta: *”Jos samassa luokassa on 3:n vuosiluokan oppilaita, on opetuksen järjestämisessä jo oleellisia vaikeuksia.”* Asiantuntijoiden pessimistiset lausumat tuntuvat järjettömiltä, eikä yhtään kohenna asiaa se, että matematiikan yhdysluokkaopetuksesta painettiin tekstiin: *”Ei ole tarkoituksenmukaista käyttää vuorokurssijärjestelmää.”* Kukapa olisikaan ajatellut opettaa esim. ensiluokkalaisille kerto- ja jakolaskua ja vasta toisella luokalla opetella heidän kanssaan luvut ja numerot!

Äidinkielen ja matematiikan lisäksi POPS II (s. 228–230) otti kantaa yhdysluokkaopetukseen historian opetuksessa neuvoen käyttämään yhdysluokissa lukemistoja. Mikäli opettajat eivät käyttäneet vuorokursseja, opiskelu oli järjestettävä siten, että yhden vuosiluokan eli oppikunnan perehtyessä opettajan johdolla johonkin historian asiaan, toinen oppikunta suoritti tehtäviä jossakin muussa oppiaineessa yksilöllisesti tai ryhmissä. Muissa ns. reaaliaineissa POPS:iin oli merkitty tähdet erillisiä vuosiluokkia koskevan oppiaineen kohdalla. Tähdistä opettaja saattoi nähdä, mikä oli I ja mikä II vuorokurssin oppiainesta kunakin lukuvuonna. Kansalaistaidosta (s. 171) todettiin, että sitä voitiin opiskella vuorokursseina, mistä voi päätellä, että komitean ajatus oli, että kansalaistaitoa yhdysluokissakin olisi opetettu pääasiallisesti vuosikursseina. Liikunnan ja taideaineiden osalta komitea unohti, että niitäkin opiskellaan yhdysluokissa.

Koska Peruskoulunopetussuunnitelmakomitea suhtautui pienkouluihin ja yhdysluokkiin hyvin penseästi tai sivuutti ne tyystin, on ymmärrettävää se, miksi peruskoulussa yhdysluokkaopetukseen suhtauduttiin varauksellisesti, jopa kielteisesti. Pienkoulujen nopea kehittyminen omaleimaisiksi olikin vaikeaa. Professori Erkki Viljasen (1998) mielestä POPS:ssa eri vuosiluokkia varten ainojakoisiksi laadittu opetussuunnitelma oli se syy, joka aiheutti peruskoulusamme yhdysluokkien karttamisen. Hänen mielestään ainejakoinen opetussuunnitelma soveltuu varsin heikosti yhdysluokkiin, kun taas kokonaisopetuksen periaatteelle rakentuva suunnitelma on hyvä ratkaisu, koska tällaista opetussuunnitelmaa toteuttaessaan opettaja voi muodostaa koulupäivistä ja -viikoista mielekkäitä kokonaisuuksia. Onpa väitetty, että yhdysluokkaopetukselta on puuttunut niin pedagoginen kuin filosofinenkin perusta. Pienten koulujen opetusmuotojen on näet havaittu pohjaavan aivan liikaa isojen koulujen kaupunkimaisiin opetusmalleihin (Kalaoja 1991, 8–10.)

Opetussuunnitelmallisista puutteista huolimatta yhdysluokkaa koskevat kaikki samat tavoitteet kuin erillisloukkia. Koulumuodosta ja kotipaikasta huolimatta jokaisella oppilaalla on peruskoulussa oikeus saada yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen ja sen sisältöön.

Peruskoulu toi mukanaan sen muutoksen, että luokanopettajan opetukseen jäivät kokonaiset ikäluokat neljännekin luokan jälkeen, koska oppikouluun siirtymistä ei enää tapahtunut. Yhdysluokissa tilanne loi uusia haasteita opetusjärjestelyihin perusluokan sisällä. Kuusamon koulutoimenjohtaja Muhonen on todennut: *”Rinnakkaisten eri oppiainetta opiskelevien oppikuntien käyttö vaikeutui motivaatioasteen voimistuessa kansakouluun verrattuna luokkatasoilla 5–6”* (Vuosikurssiopetuskokeilun arviointia 1978, 12).

2.9.2 Yhdysluokkapedagogiikan kehittäminen

Vuonna 1970 ilmestyi peruskoulua varten uusi didaktiikan oppikirja ”Didaktiikka”, jossa eri-ikäisopetus nähtiin positiivisena ilmiönä. Kirjassa valistettiin lukijoita mm. seuraavin lausein: *”Yhdysluokka on harvoin häiriölle altis. Vuosiluokka, joka ei ole jakaantunut oppikuntiin, ei muodosta enää ryhmittymää, jonka jäseniä persoonalliset siteet yhdistäisivät toisiinsa, ja se reagoi toisinaan massan tavoin. Käyttäytyminen voi suuntautua opettajaa mutta myös jotakuta toveria vastaan. Tässä tilanteessa joukon älyllinen taso laskee ja sen jäsenten omakohtainen vastuuntunne heikkenee.”* (Koskenniemi & Hälinen 1970, 100.)

Kouluhallituskin tunnisti yhdysluokkiin kohdistuneen närän ja asetti ala-asteen tärkeimmäksi kehittämissuunnitelmaksi yhdysluokkien kehittämisen. Pienten yhdysluokkakoulujen olemassaolo tunnustettiin. Vuonna 1972 aloitettiin yhdysluokkaopetuksen kehittämissuunnitelmia, joilla pyrittiin etsimään vanhasta opetusperinteestä kumpuavia ajan vaatimukset täyttäviä kehittämissuunnitelmia. Ylitarkastaja Reijo Laukkanen johdolla alkoi 1970-luvun lopulla eri puolilla maata laaja yhdysluokkakokeilu, jonka pyrkimyksenä oli palata rinnakkaiskursisjärjestelmän mukaiseen *oppiainesjärjestelyyn* vuorokurssijärjestelmän sijasta. Oppiainesta pyrittiin saamaan aikaisempaa selkeämmin spiraalimaisesti eteneväksi ja ottamaan huomioon oppilaiden kehitysvaihe. (Laukkanen ym 1981.)

Peruskoulun opetuksen eriyttämistoimikunnan tavoitteena 1975 oli, että oppilaat olisivat voineet edetä kaikissa kouluissa rinnakkaisesti, mikä merkitsi sitä, että koulun luokkamudosta huolimatta oppilas olisi edennyt kaikissa oppiaineissa vuosikurssinsa mukaisesti. Tämä tarkoitti sitä, että opetussuunnitelmat olisi laadittu niin, että samanaiheisuuden vaatimus voitiin toteuttaa tasapuolisesti kaikissa luokkarakennetyypeissä opettajan työ määrää lisäämättä. Reaaliaineissa vuosikurssit laadittiin siten, että perussisältö oli aihepiireittäin yhteinen kaikilla luokka-asteilla. Tarkoituksena oli purkaa vallalla ollut vuorokurssijärjestelmä uuden vuosikurssijärjestelmän käyttöönoton myötä. (Laukkanen ym. 1981, 115–116.) Oppikirjoja uudistettiin kehittelyn mukaisesti, mutta opettajat kokivat spiraalimaisen opetuksen vuorokurssijärjestelmää työläämmäksi (Eläköön kyläkoulu! 2010, 103–104).

Lukuvuonna 1977–78 Kouluhallitus antoi kaikille kaksi- ja kolmiopettajaisille kouluille luvan poiketa tilapäisesti PKA 21. §:n edellyttämästä perus- ja vuosiluokkajaosta. Tavoitteena oli poistaa mm. kaksiopettajaisten koulujen yhdysluokan 3–6 opetuksen ongelmia, jolloin kehitettiin mm. nelivuorokurssikokeilu maantiedon opetukseen. Sen tuli vähentää oppilaiden hiljaista puurtamista ja helpottaa opettajaa kiireeltä. Kokeilussa koetettiin välttää siltä vuorokurssin aiheuttamalta ongelmalta, jossa oppilas joutui aloittamaan maantiedon opiskelunsa 3. luokalla elämänpiiriltään vieraalla Pohjoismaiden maantiedon oppisisällöllä. Oppilaan vaihtaessa yhdysluokasta erirakenteiseen kouluun tästä aiheutui haittaa. (Vuosikurssiopetuskokeilun arviointia 1978.)

Kouluhallituksen kokeilussa havaittiin pian, että vuorokursseihin perustava yhdysluokkien oma opetussuunnitelma oli vain osaratkaisu, ja niin aloitettiin opetussuunnitelman kehittäminen vuosikurssiopetuskokeiluna, joka pohjautui aihepiirien käyttöön. Eri vuosiluokkien oppiaines jäsenneltiin oppituntikohtaisiin ja jaksokohtaisiin aihepiireihin. Niiden tehtävänä oli rinnastaa eri vuosiluokkien oppiaines siten, että kunkin vuosiluokan kohdalla voitiin opiskelussa edetä niin, että kukin vuosiluokka saattoi opiskelussa edetä vuosikursseittain. Eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutusta tuli käyttää hyväksi. Kokeilussa oli mukana viisi kuntaa, joista yksi oli Kuusamo. Kokeilun tuloksena oli yksimielisyys, joskin vuosikurssiopetukseen havaittiin liittyvän selvittämättömiä asioita. Todettiin, että opetussuunnitelman jäsentelylle asetettujen vaatimusten toteuttaminen edellytti suuria muutoksia peruskoulun opetussuunnitelmassa. (Vuosikurssiopetuskokeilun arviointia 1978.)

Kouluhallitus järjesti opettajien avuksi ja yhdysluokkaopetuksen yhtenäistämiseksi täydennyskoulutusta ja julkaisi ”Yhdysluokkaopetuksen oppaan” (1981). Oppaan henki yhdysluokkia kohtaan oli aivan toinen kuin POPS:n henki oli kymmenen vuotta aiemmin. Jo ”Yhdysluokkaopetuksen oppaan” alussa lukija johdatettiin positiivisävyisesti yhdysluokkiin mm. seuraavin sanoin: *”Yhdysluokassa oppilailta on hyvät edellytykset kasvaa yhteistyökykyisiksi ja oppia ottamaan huomioon myös toisensa, mikä toteuttaa peruskoulun yleisiä tavoitteita parhaimmillaan.”* Kun POPS orientoitui oppilaiden opiskeluun tiedollisia oppisaavutuksia tuijottaen, ”Yhdysluokkaopetuksen opas” tähdensi peruskoulun yleisten tavoitteiden mukaisesti sosiaalisen kasvun näkökulmaa.

Lukuvuonna 1979–1980 maassamme toimi yksi- ja kaksiopettajaisia pienkouluja 43,6 prosenttia kaikkien koulujen lukumäärästä. Kun lukuun otetaan myös kolmiopettajaiset koulut, pienkoulujen lukumäärä kohosi 70 prosenttiin. Yksiopettajaiset koulut olivat tuolloin jo harvinaisia, sillä niitä oli enää 1,2 prosenttia ja ne sijaitsivat rannikon ja sisävesien saaristoissa tai muutoin vaikeakulkuisissa paikoissa. Tilastojen mukaan lähes 90 prosenttia kaikista yhdysluokista oli 1–3-opettajaisilla kouluilla. (Laukkanen ym. 1981, 26–27, 109.)

Kouluhallituksen vuosikurssiopetuskokeiluissa oli aktiivisesti mukana mm. Kuusamon kunta, jossa toimi myös yhdysluokkien lääninkouluttaja. Kuntaan tehtiin opintokäyntejä ja sieltä raportoitiin. Vuosikurssiopetuksesta esimerkkinä voisi toimia seuraava vierailijan kertomus yhdysluokan 3–6 erästä biologian

oppitunnista, jonka punaisena lankana toimi koulun lähellä kasvava tuuhea kuusipuu.

"Biologian tunnilla kolmasluokkalaisten opiskeltavana oli karhu, joka oli syksyn tullen löytänyt kuusen juurelta talvipesänsä. Neljäsluokkalaisten tutustumiskohdeena olivat linnut, jotka elivät tai vierailivat talven aikana kuusessa. Viidesluokkalaisten tehtävänä oli perehtyä kaarnan alla olevaan elämään. Kuudesluokkalaisilla oli opiskeltavanaan kuusen solukkoon liittyvää asiaa. Yhden opettajan johdolla tästä kaikesta yhdellä oppitunnilla selvittiin. Oppilaat olivat harjaantuneita yhdysluokkatyöskentelyyn. Vuosiluokittain he osasivat nostaa päätänsäkin omatoimisten tehtäviensä teosta yhtä aikaa, kun opettaja napautti tai hymähti merkin. Ne oppilaat, jotka eivät olleet vuorossa äänekkäässä opiskelussa, puursivat yksin tai parinsa kanssa. Yksi pienryhmä kävi ulkonakin havainnoinnassa kuusta. Noina aikoina oli suosittua ns. INO-tyyppiset eli itseohjautuvat oppimateriaalit, ja niissä riitti oppilaille tehtäviä aina iltapuhteiksi asti. Oppikirjakustantajakin oli kantanut kortensa vuosikurssiopetuskokeilun kekkoon, ja niin kuusamolaisten käytössä oli materiaalia, joka oli suunniteltu juuri tällaista spiraalimaista etenemistä varten."

Kuusamon koulutoimenjohtaja ja Oulun läänin yhdysluokkaopetuksen ohjaajana toiminut Kaisa Similä "julistivat yhdysluokkaopetuksen ilosanomaa" sekä vuosikurssiopetuksen suunnitelman järjellisyttä koulutustilaisuuksissa ympäri Suomea (Similä 2013).

Edellä Kuusamosta kerrottua minuuttiaikataulussa etenevää vuosikurssiopetusta on pilkallisesti nimitetty "kello-kalle" -mentaliteetiksi ja on laskettu, että 3–6 -luokassa tällainen oppitunti sisälsi 12 eri vaihetta, kun vuorokurssiopetus vaati vastaavalla oppitunnilla vain 8 vaihetta (Vuosikurssiopetuskokeilun arviointia 1978, 20). Tällä tavoin aherrettaessa oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle ei juuri jää tilaa, vallankaan yli luokkarajojen. Nimenomaan uskonossa on nähty tämä vuosikurssiopetuksen heikkous verrattuna nelivuorokurssiopetukseen. Korjaukseksi on ehdotettu, että vuosikurssiopetuksessa tietyt oppitunnit suunniteltaisiin aihepiirien mukaisesti eri vuosiluokkien yhteisen keskustelun pohjalle esimerkiksi niin, että joka neljäs tunti olisi yhteiseen keskusteluun pohjaava tunti ja välistä pidettäisiin koko luokan yhteisiä virsitunteja. Jos uskonnon opetus jäisi pelkän kirjallisen opetuksen varaan, opetuksesta putoaisi aivan olennaista pois. (Vuosikurssiopetuskokeilun arviointia 1978, 49.)

Pienkouluihin panostaminen poiki vuonna 1981 käsikirjan "Pieni koulu", jonka tekijöinä oli arvostettuja koulumiehiä ja -naisia, kuten kouluhallituksesta osastopäällikkö Paavo Ruuhijärvi, apulaisosastopäällikkö Esko Toivonen ja ylitarkastaja Reijo Laukkanen. Pienkoulupitäjästä Kuusamosta tekijäkaartissa oli mukana koulutoimenjohtaja ja erityisopettaja. Kirja oli kokonaisesitys erilaisten pienten koulujen toiminnasta ja se oli tarkoitettu opettajien käsikirjaksi ja opiskelijoille kurssikirjaksi. Teoksen pääpaino oli pienen ala-asteen koulun ja yhdysluokan toiminnan kuvauksessa. (Laukkanen ym. 1981.) Kirja ei ole saanut seuraajia, ja niinpä se on jäänyt vuosikymmeniksi ainoaksi kattavaksi teokseksi yhdysluokista ja pienkouluista.



KUVA 8 Nämä kainuulaisen kyläkoulun oppilaat siirtyivät ensimmäisten joukossa peruskoululaisiksi Suomessa.

Yhdysluokkiin panostaminen 1970- ja 1980-luvuilla toi opettajan käytännön työhön joitakin helpotuksia, esimerkkinä se, ettei lukujärjestyksiin tarvinnut enää merkittäviä hiljaisien tuntien osuutta eikä työjärjestyksiä enää lähettää koulutoimintatarkastajan hyväksyttäväksi. Käytäntö oli kansakoulussa ja vielä peruskoulun alkuajoinakin se, että koulun vuositarkiste oli alistettava valtion viranomaisen eli koulutoimintatarkastajan hyväksyttäväksi. Vuositarkisteeseen oli liitettävä mukaan myös luokkien lukujärjestykset. Niissä tuli näkyä, mitkä viikon oppitunneista olivat hiljaisia. Hiljaisuus osoitettiin alleviivauksin. Niinpä yhdysluokkien ja erityisesti alimpien luokkien puolikkaina etenevät oppitunnit tuli suunnitella pääpiirteittäin tunti tunnilta koko vuodeksi jo syyslukukauden alussa, koska jo silloin oli tiedettävä, mitkä tunneista olivat äänekkäitä, mitkä hiljaisia. Seuraavat kuvat (9 ja 10) selkeyttävät asiaa.

Kansakoulussa oli tapana jakaa alimpien luokkien oppitunnit puolikkaiksi. Yhdysluokan I-II yhdellä oppitunnilla opiskeltiin siten jopa neljää eri oppiainetta. Kuva 9 havainnollistaa asiaa

Vuosituokat Klo (Tunti, ja minuutti)	TYÖJÄRJESTYS											
	Maanantai		Tiistai		Keskiviikko		Torstai		Perjantai		Luantai	
	1. vlk.	2. vlk.	1. vlk.	2. vlk.	1. vlk.	2. vlk.	1. vlk.	2. vlk.	1. vlk.	2. vlk.	1. vlk.	2. vlk.
9.00 - 9.45	Ulkopöytä	Ulkopöytä	Ympä.	Ulkopöytä	Ulkopöytä	Ulkopöytä	Ulkopöytä	Ulkopöytä	Ympä.	Ulkopöytä	Ulkopöytä	Ulkopöytä
9.57 - 10.45	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.	Kuuj. luke.
11.12 - 12.00	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.	lue.
12.12 - 13.00	Pöytätyö	Ulkopöytä	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.	Käsihyg.
13.12 - 14.00	lue.											Kuuj. luke.

KUVA 9 Lempäälän Lastusten varsinaisen kansakoulun I-II luokan viikkotyöjärjestyksessä lv. 1969-1970 näkyvät alleviivattuina oppilaiden hiljaiset tunnit sekä tunnit, jotka on jaettu kahden tai useamman oppiaineen kesken.

Vuosi		TYÖJÄRJESTYS														lv. 19				
Kl.	Määrä	Maanantai			Tiistai			Keskiviikko			Torstai			Perjantai			Lauanai			
		11-12	1-13	14	15-16	17-18	19	20-21	22-23	24	25-26	27	28-29	30	31	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
8.55-																				
9.57-																				
11.15-																				
19.12-																				
12.12-																				
13.12-																				
14.12-																				
15.12-																				

Työpäivät		Tiistai		Lauanai		kuun		18 p. 1970		26 p. työpäivä	
9-10											
10-11											
11-12											
12-13											
13-14											
14-15											

KUVA 10 Lempään Lastusten varsinaisen kansakoulun III-VI luokkien vuositarkisteen mukainen työjärjestys lv. 1969–1970 sekä yksi työpäivä luokan päiväkirjan mukaan.

Vuosituhanen edettyä lopuilleen havaittiin, että pienkoulujen opetus oli voimakkaasti integroitunutta ympäristöönsä, joskin se vaikutti edelleen aivan liikaa kaupunkipainotteiselta. Tosin eri puolilla maailmaa oli suuriinkin kouluihin alettu kehittää vuosiluokittain ja oppilaan iän mukaan etenevän opetusmallin rinnalle vuosiluokatonta (VSOP) opetusmallia, joka kantautui Suomeenkin. Oppimiskäsitysten muuttuessa 1990-luvulla vuosiluokaton eri-ikäisopetus on saanut pedagogista suosiota myös isoissa kouluissa. (Kalaoja 1991, 8–10; Kalaoja 2010.) VSOP on yleisimmin tarkoituksenmukaisuuden sanelema tai pedagogisten perusteiden painottama joustava opetusjärjestely, jossa ”on tarkoituksena oppilaiden huomioon ottaminen yksilöinä ja yksilöllisten opintosuunnitelmien joko tilapäinen tai pysyvä rakentaminen kullekin kouluasteelle ja -tyypille ominaisella tavalla”. (Merimaa 1996, 7–8.) Kalaoja (2010) näkee vuosiluokattoman opetuksen sopivan erinomaisesti juuri yhdysluokkiin.

Uuden ulottuvuuden eri-ikäisryhmien opetukseen on tuonut vuosituhanen vaihteessa kunnille pakolliseksi tullut kuusivuotiaiden esiopetus, joka vuodesta 2015 alkaen on tullut pakolliseksi myös lapsille. Koululaitoksen piiriin kuuluvasta esiopetuksesta säädettiin ensi kertaa jo 1960-luvun lopulla. Tuolloin esiluokkakokeiluun ilmoittautui 11 kuntaa, joissa kokeilu alkoi 1971. Näistä muutamille kunnille myönnettiin lupa esiopetuksen toteutukseen peruskoululuokkien 1–2 yhteydessä, jolloin syntyivät ensimmäiset E-1-2- ja E-1-luokat. Peruskoululaki 1985 lopetti esiopetuskokeilut ja samalla se vahvisti esiopetuksen osaksi peruskoulujärjestelmää, mutta kuntien oli haettava Opetusministeriöstä esiopetu-

tuksen perustamisluvat, joita myönnettiin korkeintaan viideksi vuodeksi kerrallaan. Haja-asutusalueilla, jos esioppilaita oli alle seitsemän, esiopetus yhdistettiin alkuopetusluokkiin. Kuntien lupahakemukset yleistyivät, ja syksyllä 1997 esiopetusta toteutti jo 178 kuntaa. Suomenkielisistä kunnista 72 %:ssa esiopetus järjestettiin yhdysluokissa ja ruotsinkielisissä kunnissa esiopetus tapahtui kokonaan yhdysluokissa. Vuonna 2001 esiopetus tuli pakolliseksi kaikissa kunnissa, ja se on ollut alusta alkaen lapsille maksuton ja vuoteen 2014 asti vapaaehtoinen. Monin paikoin esiopetusryhmät on sijoitettu 2000-luvullakin koululuokkien yhteyteen. (Peltonen 2002, 83–86.) Taina Peltosella (1998) on pitkäaikainen kokemus kyläkoulun 0–1–2 -yhdysluokkien opettajana ja rehtorina. Hänen näkemyksensä ja tutkimuksensa osoittavat, että esioppilaat *"nauttivat elämästään yhdysluokissa"* ja "eskarit" ovat tuoneet koululuokkiin leikkeineen eloa ja iloa.



KUVA 11 Esioppilaat ovat kuuluneet jo 1980-luvun puolivälistä alkaen monen kyläkoulun perheenomaiseen yhteisöön. Kuvassa pirkanmaalaisen kyläkoulun noin 60 oppilasta opettajineen koulun viihtyisässä ruokalassa.

2.9.3 Yhdysluokkaoppilaiden oppimistuloksista

Eri yhteyksissä on esitetty väitteitä, että yhdysluokkien oppilaiden koulusaavutukset olisivat heikompia kuin erillisluokissa opiskelleiden. Koskeniemi (1964, 238) kuitenkin piti ilmeisenä, ettei opettaja saa luokan differentioinnista juuri apua niihin ongelmiin, jotka johtuvat erilaisten oppilaiden yhdessä luokassa opettamisen vaikeuksista. Suorituskyvyltään tasoitetussa luokissa koulusaavutusten hajonta pienenee varsin vähän, koska ryhmitysperusteena ollut suorituskyky ei ole ainoa oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Homogeenisissa ja hetero-

geenisissa luokissa opiskelevien oppilaiden koulusaavutuksia tutkittaessa ei ole saatu kumpaakaan järjestelmää tukevia tuloksia. (Koskenniemi 1964, 238.)

Yhdysluokkiin pessimistisesti suhtautuneet ovat painottaneet sitä, että oppilaiden perintö- ja ympäristötekijöillä on predestinoiva merkitys koulusaavutuksiin. Koska yhdysluokkien pääosa on ollut maaseudulla, on nähty, että juuri siksi yhdysluokissa menestyttäisiin heikommin kuin taajamien erillislukissa. Epäluuloja yhdysluokkia kohtaan on saattanut lisätä sekin, ettei yhdysluokkien osalta ollut vielä 1970-luvun loppupuolellakaan saatavissa luotettavaa tutkimustietoa. Oppimistuloksiin voivat vaikuttaa myös muut tekijät kuin luokkamuo. (Vuosi-kurssiopetuskokeilun arviointia 1978, 50.)

Yhdysluokkia kohtaan tunnettuja epäluuloja hälvensi Kouluhallituksen rahoittama KTL:n tutkimus, jossa selvitettiin yhdysluokkaoppilaiden koulusaavutukset verrattuna erillislukien oppilaiden koulusaavutuksiin. Selvityksessä tarkasteltiin vuosina 1973–75 järjestettyjä kouluhallituksen toimesta suoritettuja peruskoulun ala-asteen oppilaiden äidinkielen, englannin kielen ja matematiikan koetuloksia. Monissa kokeissa yhdysluokkakoulujen oppilaat saivat parempia tuloksia kuin erillislukien oppilaat, kun taas joissakin kokeissa tilanne oli päinvastainen. Vaikka tällaista "ristiriitaa" havaittiin, lopputulos oli se, että 1–2-opettajaisten koulujen oppilaiden pistemäärien keskiarvot olivat kaikilla osalualueilla tilastollisesti merkitsevästi parempia kuin suurempien koulujen oppilaiden keskiarvot. (Jokinen 1979.)

Toisessa peruskoulun seurantatutkimuksessa selvitettiin, oliko erillis- ja yhdysluokkien välillä eroja oppilaiden yläasteen koulumenestyksessä sekä peruskoulun jälkeisissä opinnoissa ja sijoittumisessa (Nieminen 1979). Kohdejoukkona oli kokeiluperuskouluissa vuosina 1967 ja 1968 aloittaneet oppilaat. Taustatekijöissä havaittiin, että yhdysluokkakoulua käyneiden oppilaiden sosiaalinen status oli alhaisempi kuin erillislukakouluja käyneiden. Voitiin kuitenkin yleisesti todeta, ettei yhdysluokassa ala-asteen opetuksensa saaneet oppilaat menestyneet erillislukissa oppinsa saaneita huonommin. Keskiarvoissakaan ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, joskin pienistä ala-asteen kouluista lähtöisin olleet pojat saivat hieman muita korkeampia keskiarvoja. Isoista kouluista tulleet 9. luokkien pojat olivat pikkukouluista tulleet poikia "suoritusorientoituneempia". Pikkukouluista tulleet tytöt taas olivat kaikkein "koulukilteimpiä" ja myös seurallisia. Pienistä kouluista tulleet pojat olivat kyllä muita sosiaalisempia, mutta myös pelokkaampia. 9.-luokkalaisia arvioidessaan opettajat pitivät yhdysluokkakouluista tulleet hellittämättömimpinä ja rauhallisimpina oppilaina. Kevään 1974 ylioppilaskirjoituksissa yleisarvosanan jakautumisen erot yhdysluokista ja erillislukista lähtöisin olleiden välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. (Nieminen 1979.)

1980-luvun lopulla Kalaojakin (1988 a, 103) selvitti yhdys- ja erillislukien oppilaiden koulusaavutuksia ja muistutti, ettei pienten ja isojen koulujen oppilaiden tuotoksia vertailevissa tutkimuksissa huomattu eroja eri koulumuotojen oppilaiden koulusaavutusten välillä. Joissakin tutkimuksissa maaseudun pienten koulujen oppilaat olivat kylläkin isojen koulujen oppilaita parempia koulusaavutuksiensa puolesta.

Alue- ja kuntakohtaisia pienimuotoisia selvityksiä yhdysluokkien oppilaiden koulusaavutuksista on tehty, mutta laajemmat selvitykset puuttuvat viime vuosituhannen lopulta ja uuden alusta. Lempäälän kunnassa selvitettiin kansainvälistä yhdysluokkaseminaaria varten 1990-luvun lopulla yhdysluokissa ala-asteensa käyneiden oppilaiden koulumenestystä yläasteella. Tutkimuskohteena maaseutupaikalla Lempäälä on sikäli oivallinen, koska oppilaiden kotikylät eivät ole juurikaan eroa toisistaan, vaikka osa oppilaista käy isoja taajaman alakouluja, osa taas pieniä kyläkouluja. Näin oppilaiden kotitausta eikä ympäristö liiemmin päässe vaikuttamaan lasten koulusaavutuksiin. (Hyyrö 1998.)

Keväällä 1997 sai päättötodistuksen Lempäälän ylä-asteelta 205 oppilasta. Näistä 205:stä oppilaasta oli Lempäälässä ala-asteen kuudennen luokan käyneitä 193, joista taas yhdysluokan käyneitä oli 35. Oppituloksia tarkasteltiin matematiikassa, äidinkiessä sekä vieraassa kielessä. Mukaan otettiin myös keskiarvo. Tilastolliset analyysit antoivat vastaukseksi, ettei yhdysluokkakouluissa ala-asteensa käyneiden oppilaiden arvosanat olleet tilastollisesti merkittävästi poikkeavia erillisluokissa ala-asteensa käyneiden oppilaiden saavutuksiin nähden. Ainoa löytö oli se, että pienistä yhdysluokkakouluista tulleiden oppilaiden englannin arvosanat paranivat ylä-asteelle siirryttäessä ja pienkoulujen oppilaat menestyivät keskitasoa paremmin englannin kielessä koko yläasteen ajan. Syyksi yhdysluokista tulleiden oppilaiden vieraan kielen hyvään taitoon arveltiin haastatteluissa sitä, että pikkukouluilla kävi sama kiertävä kielenopettaja, jota kunnassa pidettiin hyvänä ja vaativana opettajana. Tulokset on julkaistu Viron opetusministeriön työstämässä seminaariraportissa. (Hyyrö 1998.)

Taina Peltosen mukaan maaseudun pienkoulujen oppilaiden koulumenestys verrattuna kaupunkilasten koulusuorituksiin on osoittautunut paremmaksi riippumatta luokkien koosta, mutta oppitulosten erot eri koulumuotojen oppilaiden välillä ovat olleet vuosikymmenten ajan pieniä. Erot johtuvat oppilaista ja heidän taustoistaan, eivät kouluista. Oppimistulosten taustalla on runsaasti oppimistuloksiin yhteydessä olevia erilaisia tekijöitä⁴, joten erot eivät ole riippuvaisia koulun tai opetusryhmän koosta. Huipputuloksiin voidaan päästä koulusta riippumatta. Oppimistuloksia vertaamalla ei kuitenkaan pystytä mittaamaan kaikkea oppimista. *"Esimerkiksi rohkeus, kätevyys, yhteistyökyky, suunnittelutaito, empatia, peräänantamattomuus ja moraali jäävät mittaamatta"*. Ja tällaisethan ovat elämän taitoja. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 65, 67, 71–72.)

Oppilaiden koulumenestyksen arviointi on kaiken kaikkiaan haasteellista, ja arviointikäytänteet ohjeistuksesta huolimatta ovat osoittautuneet vaihteleviksi kuntien ja koulujen välillä. 2010-luvulla on herätetty keskustelua siitä, etteivät arvosanat kerro vain osaamisesta, vaan numeroihin vaikuttavat myös oppilaiden temperamentit. Professori Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan koulun odotusten suuntainen temperamentti hyödyttää eniten tyttöjä. Hän peräänkuuluttaa yhteismitallisia arviointikriteerejä. (Keltikangas ym. 2014) Nähtäväksi jää,

⁴ Oppimistuloksiin vaikuttavat esimerkiksi oppilaiden vanhempien työttömyys, perheiden sosiaalinen pahoinvointi ja vanhempien (etenkin äidin) koulutustaso. Oppimistuloksissa näkyy perheiden kulttuurinen pääoma ja asenteet koulua kohtaan. (Laakso 2012.)

miten OPS 2014:n ohjaava ja kannustava arviointi -ideologia ryhdittää oppilaiden tasa-arvoista arviointia.



KUVA 12 1.-2.-luokan oppilasryhmä arvioimassa talvella 1973 hiekkalaatikon ääressä omaa teematyötään "Kotikylämme ennen meitä". Itse- ja vertaisarvioinnin lisäksi opettaja antaa oman arviointinsa ryhmälle.

2.10 Eri-ikäisopetustarjonta opettajankoulutuksessa

2.10.1 Seminaarikoulutuksesta hyvät eväät

Opettajaseminaareissa ei niiden alkuvuosikymmeninä ollut opettajiksi valmistuvien mahdollista harjoitella yhdysluokissa. Tämä käy ilmi mm. Koti ja koulu -lehestä, jossa 1870-luvun alussa Jyväskylässä opiskellut opettaja "E. T." muisteli näin:

"Seminaarin opettajat, etenkin opetusopin opettaja, osasivat erinomaisen kauniisti kuvailla opetusta Sveitsin kuusiosastoisissa kansakouluissa. Kuulijoista tuntui siltä, että niissä luonnistaa opetus melkein mainiommin kuin missään muussa koulussa. Mutta seminaarissa ei milloinkaan näytetty oikein käytännössä, kuinka sellainen opetus, kuinka edes kahden osaston yht'aikaa opettaminen täällä kylmässä Suomessa luonnistaa, joten kaikki tästä asiasta aivan kokemattomiksi jääneet kokelaat tulivat siihen ajatukseen, että monen osaston yht'aikaa opettaminen on yksinomaan etelämainen kasvi, joka ei täällä Pohjantähden alla ota ollenkaan menestyäkseen." (E. T. 1892, 10.)

Vielä kaksi vuosikymmentä työskenneltäänkin opettaja "E.T." ihmetteli yhdysluokkaopetusta. Hän arveli, että Sveitsissä oppilaat olivat kenties kokonaan toisenlaisia kuin suomalaislapset ja niiden opettajat *"vallan verrattomia, joiden vertainen ei saata kukaan tavallinen kaksikätkäinen ihminen olla, vaan kenties*

ainoastaan Briaréushirviö, joka kreikkalaisen jumalaissadun mukaan oli satakätinen.” (E. T. 1892, 10.)

Seminaarien yhdysluokkaopetuspulaan kiinnitettiin huomiota vuoden 1878 kansakoulukokouksessa, ja parannusta saatiinkin aikaan: Jyväskylän seminaarin johtaja Yrjö-Koskinen osallistui 1870–1880-lukujen vaihteessa aktiivisesti vuorokurssiopetuksen kehittämistyöhön (Eläköön kyläkoulu! 2010, 272) ja syyslukukauden alussa 1892 avattiin kokeilumielessä Sortavalan seminaarin poikamallikoulussa⁵ samoin kuin Jyväskylän ja Tammisaaren seminaarien tyttömallikouluissa neliosastoiset yhden opettajan hoitamat luokat. Syyslukukauden alussa 1899 ne vakinaistettiin ja samaan aikaa avattiin samanlaiset yhdysluokat kaikkien muidenkin seminaarien tyttö- ja poikamallikoulujen yhteydessä. (Kalaja 1982, 32.)

1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa syntyneiden uusien opettajaseminaarien harjoituskouluihin järjestettiin heti alun alkaen erillisluokkien ohkeen vähintään yksi yhdysluokka, jossa opettajiksi opiskelevat saattoivat seurata ja harjoitella eri-ikäisten yhdessä opettamista. Rauman seminaarissa toimi yhdysluokan opettajana vuodesta 1901 Frans Junntila, joka syventyi pitkän työuransa aikana varsin perinpohjaisesti yhdysluokkaopetukseen ja julkaisi teoksen ”Opas neliosastoisien kansakoulun opettajille (Rauman seminaari 1896–1946. 1947, 21–22). Heinolan seminaarissa lehtori Lehtonen uurasti yhdysluokkaopetuksen kehittämistyössä ja laati kirjan ”Yksiopettajaisen kansakoulun hoidosta”. Heinolan seminaarin johtajakin, sittemmin professorina tunnettu Mikael Soininen, toimi aktiivisesti yhdysluokkien kehittämistyössä. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 272–273.) Kajaanin seminaarin harjoituskoulussa oli yksi yhdysluokka, ja sitä hoitivat miehet. Pitkän uran yhdysluokanopettajana Kajaanissa teki Lauri Heikkinen, joka aloitti työnsä 1921 ja oli vielä 1950-luvulla tehtävässään. (Kajaanin seminaari 1900–1950, 44.) Jyväskylän yhdysluokkapedagogeista on mainittava 1930-luvulta ennen muuta poikaharjoituskoulun opettaja Elimäki ja 1940- ja 1950-luvuilta Jena-koulusta vaikutteita saanut professori Matti Koskenniemi. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 272–273).

Kun seitsemäs luokka lisättiin kansakouluun, jouduttiin uusiin luokkamuodostelmiin myös harjoituskouluissa. Esimerkiksi Kajaanin seminaarissa syksyllä 1949 toimineet yhdysluokat I–III, IV–VII ja päiväkouluksi muuttunut jatkokoulu toimivat yhdistettynä luokkana VII–VIII. (Kajaanin Seminaari 1900–1950, 77–78.)

Kansakoulunopettajiksi opiskelevien opetusohjelmaan sisältyivät pitkät maaseutukouluissa suoritettut kenttäharjoittelujaksot, jotka kestivät puoli lukukautta. Harjoituskouluissa taitavat opettajat kehittivät omissa luokissaan yhdysluokkapedagogiikkaa, ja näin opetusharjoittelijat saivat käytännön oppia myös yhdysluokkatyöskentelyyn.

⁵ Sortavalan seminaarin poikamallikoulun neliosastoisien luokan ensimmäiseksi opettajaksi määrättiin kansakoulunopettaja K. V. Raunio lukuvuoden 1892–93 alusta toistaiseksi (Kansakoulun Lehti 20.5.1892, 16).

2.10.2 Yliopistokoulutuksesta yhdysluokkaan heikoin varustein

Opettajakorkeakouluissa samoin kuin -seminaareissa opiskelijat saivat teoriasa ja käytännön työssä riittävän valmistuksen yhdysluokkien opetukseen, joskin moni opettajaksi päästyään kertoo kuitenkin *"aloittaneensa alusta"*. Kun sitten 1970-luvulla luokanopettajien koulutus siirtyi seminaareista ja korkeakouluista yliopistoihin, väheni yhdysluokkaopetukseen perehdyttäminen koulutuksessa (Rautamaa 1980, 17). Kouluttajille itselleenkin yhdysluokkaopetus saattoi olla vierasta. Esimerkiksi Oulun opettajankoulutuslaitoksen useista kymmenistä kenttäharjoittelua ohjanneista opettajista vuosina 1986 ja 1987 peräti runsas kolmannes koki, etteivät he olleet saaneet koulutusta yhdysluokkaopetukseen. 41 % heistä ilmoitti kuitenkin saaneensa jonkin verran siihen koulutusta. (Peltonen 2002, 56.)

Luokanopettajakoulutuksen siirryttyä yliopistoihin 1974 opettajankouluttajille tarjoutui täydennyskoulutusmahdollisuus ns. sapattilukukausien muodossa. Moni harjoituskoulun yhdysluokan lehtori käytti lukukauden opiskeluvapaansa juuri yhdysluokkiin tutustumiseen ja sen pedagogiikan opiskeluun. Sapattiopinnoistaan opettajien oli kirjoitettava raportit, jotka julkaistiin opetusmonisteina. Yhdysluokista niitä tehtiin useita⁶.

Yksi yhdysluokkiin sapattilukukaudellaan perehtynyt oli äidinkielen lehtori Pekka Rautamaa (1980), joka tutki äidinkielenopetusta yhdysluokissa. Vuosikurssiopetuksen hän havaitsi olleen yleistä 2-vuosiluokkaisissa yhdysluokissa 3–4 ja 5–6. Matematiikan opetuksen tapaan myös yhdysluokissa 3–6 voitiin käyttää kielentuntemuksessa vuosikurssiopetusta, joskin vuorokurssiopetustakin käytettiin. Joka toinen vuosi vuorokursseista aiheutui 3. ja 5. luokalle kynnys, jonka madaltamiseen tarvittiin johdantokurssia. Rinnakkaiskurssiopetus oli yleisesti käytössä kansakoulun yhdysluokissa. Kurssit olivat kaksi-, kolme- tai nelivuotisia. Nelivuotisen rinnakkaiskurssin oppikuntarakenne vaihteli yhdysluokassa 3–6 äänekkään opetuksen aikana. Harjoitusten osalta luokissa toimi neljä oppikuntaa, eli harjoituksissa oli käytössä vuosikurssit. Oppiaines kertautui perusosaltaan ja laajeni vuosi vuodelta. Soveltuvaa ainesta oli kieliooppi pääosiltaan, kuten sanaluokat, verbien taivutus, virkkeen rakenne, lauseen pääjäsenet sekä eräät oikeinkirjoitus- ja välimerkkiasiat. Kertaus vahvisti perusaineksen omaksumista, mutta saattoi kyllä suppeuttaa oppisisältöjä, ellei opettaja käyttänyt rinnalla yksilöivää rinnakkaismateriaalia sitä tarvitseville. Pulana Rautamaa näki, ettei tuolloin ollut saatavissa kielentuntemukseen kuin yksi oppikirja, joka oli laadittu laajenevia rinnakkaiskursseja varten. Rautamaan loppupäätelmä oli, että yhdysluokkien kielentuntemuksen opetuksessa niin

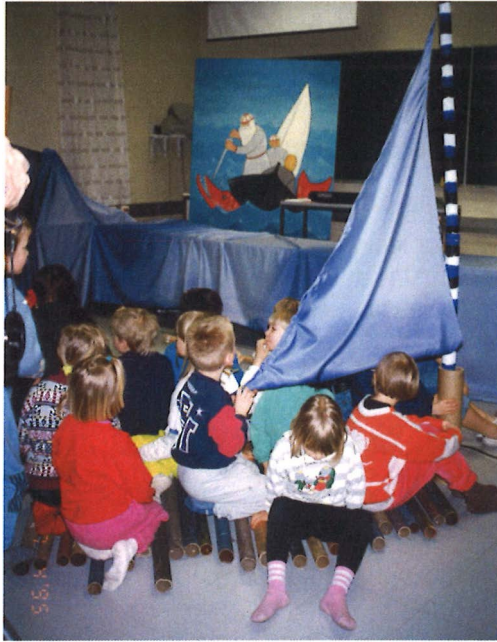
⁶ Opetusministeriö on julkaissut Teuvo Matikan raportin "Opetuksellista eriyttämistä yhdysluokilla matematiikalla ja maantiedolla painotettuna" (1983), Toivo Sivosen "Yhdysluokkatyö luokanopettajan-koulutuksessa" (1974), Hilikka Kataisen "Miten yhdysluokkatyö alkuasteen 1–2 luokalla saadaan joustavaksi, oppilaskeskeiseksi ja eriyttäväksi luokan sisäisten toimenpiteiden avulla (1975), Teuvo Pehkosen "Yhdysluokkatyöskentelystä" (1977), Britta Aaltosen "Yhdysluokista ja yhdysluokkaopettajan-koulutuksesta" (1977) ja Pirkko Salmisen "Luokanopettajakoulutuksen opiskelijain ohjaaminen toimimaan yhdysluokan opettajina" (1983). Pekka Rautamaan "Äidinkielen opetus yhdysluokassa" (1980) on Joensuun korkeakoulun julkaisema.

opettajan kuin oppilaan työn järjeistäminen puolsivat nimenomaan rinnakkaiskursseja.

Sapattityössään Rautamaa (1980) esitteli erilaisia yhdysluokkien rakennemalleja ja työjärjestysseikkoja sekä ongelmia. Yhteenvedoksi Rautamaa esitti, että eri yhdysluokkam muodot aiheuttivat ongelmia monin tavoin, mutta ne olivat pääasiassa opettajan työjohtopulmia, eivät oppilaan ongelmia. Toivottavana Rautamaa näki, että yhdysluokkakouluihin olisi saatu kunnan kirjastot ja erityismateriaaleja. Lisäksi hän toivoi sitä, että yhdysluokissa olisi lisätty painotusta puheilmaisuudessa. Viimemainittua siksi, että puheilmaisuus saattoi jäädä niukaksi yhdysluokissa, joissa yleensä hiljainen työskentely on painottunut.

Viimeisimpiä opettajankoulutuslain (844/71) 11 §:n mukaisia yhdysluokista tehtyjä raportteja on luokanlehtori Tuttu Lehtovirran (1989) työ ”Eri-ikäisten lasten opetusyhteisöt”. Raportti pohjasi useisiin opintokäynteihin Suomessa ja myös USA:n Floridan osavaltion Ocalan South Ocala elementary schoolissa. Raportissaan Lehtovirta käsitteli mm. Amerikasta alkunsa saaneen avoimen opetuksen pedagogiikkaa. Ocalan avoimesta koulusta Lehtovirta oli saanut sen käsityksen, että opettajat luottivat siellä lapsiin, kunnioittivat ja kannustivat heitä. Työtä koulussa tehtiin kello 9–15.45. Työskentely oli kiireetöntä ja pitkäjänteistä, ja oppilaat etenivät muutamissa oppiaineissa yksilöllisellä nopeudella. Katselijasta tuntui kuin joukko eri-ikäisiä lapsia olisi istunut saman pöydän ääressä opiskelemassa. Koska oppilaat tunsivat itsensä hyväksytyiksi, heidän oli helppo sitoutua tovereihinsa. He olivat sosiaalisia ja halusivat työskennellä paljon ryhmissä, auttaa ja kuunnella toisiaan.

Opettajankoulutuslaitoksissa, etenkin Kajaanissa ja Jyväskylässä, on tehty kyläkoulu- ja yhdysluokkatutkimusta. Kajaanissa pro gradu -tutkielmia kyläkouluista ja/tai yhdysluokkaopetuksesta on valmistunut noin 70, joiden ohjaajana useimmiten on ollut professori Esko Kalaoja. Jyväskylässä perusopiskelijoiden lisäksi yhdysluokka-asiaa ovat tutkineet monet jatko- ja täydennysopiskelijat. Siellä pääasiallisimpana kannustajana on ollut professori Eira Korpinen. Muuallakin, kuten Hämeenlinnan OKL:ssä on tehty joitakin kyläkoulua koskevia tutkimuksia. HOKL:n opiskelijat Elina Alander ja Päivi Inkinen lähettivät vuonna 2005 kyselylomakkeet maamme kaikkien OKL:ien opiskelijoille. Heidän tutkimusaiheensa oli se, miten luokanopettajakoulutus antaa opiskelijoille valmiudet kyläkoulun opettajiksi. Alanderin ja Inkisen tutkimustulosten mukaan opettajankoulutuslaitokset eivät pysty juurikaan vastaamaan kyläkoulussa opettamisen haasteisiin. Alanderin ja Inkisen tutkimuksen mukaan monissa OKL:issä ei kyseiseen aiheeseen perehdytetä koulutuksen aikana lainkaan. Vain neljännes vastaajista oli sitä mieltä, että heillä oli valmiudet toimia kyläkouluissa. Tutkimus osoitti, että opettajankoulutuslaitoksissa painopiste on ohjata opiskelijat taajamakoulujen erillisluokkien opettajiksi, mistä tutkijoiden mielestä johtui se, että kyläkoulujen yhdysluokkiin työhön hakeutuminen tuntui kyselyyn vastanneista opiskelijoista vieraalta. (Alander & Inkinen 2006.)



KUVA 13 Hämeenlinnan normaalikoulun 1.–2.-luokkalaiset valmistivat opetusharjoittelijoiden kanssa Kalevalan sankareiden seikkailuja talvella 1995. Pahvirullista tehty lautta lähdössä merelle.

Opetusharjoittelujaksoilla opettajaopiskelijoilla oli vielä 1990-luvullakin jonkinlaiset mahdollisuudet tutustua eri-ikäisopetukseen, koska heillä oli pakollinen kenttäharjoittelujakso yhdysluokissa. Muutamissa OKL:issä pakollista yhdysluokkaharjoittelua kentällä on jatkettu vielä uudella vuosituhanellakin. 2000-lukua kohden tultaessa normaalikoulujen omat yhdysluokat muutettiin erillisluokiksi joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Niinpä harva opettajaopiskelija enää 2000-luvulla tulee tutuksi opintojensa aikana yhdysluokan kanssa. Kasvatustieteellisissä opinnoissakin yhdysluokat saatetaan kuitata katsomalla videonpätkä jostakin eri-ikäisten opetustapahtumasta. Siksi kentältä kuulee tiuhaan huokauksia seuraavaan tapaan: *"Pestautuessani urani alussa yhdysluokan opettajaksi, olisi ollut suuri hyöty, kun olisi ollut laajempi tietämys yhdysluokan hoidosta. Kollegiaalista tukea sentään oli tarjolla."*

Toisin kuin 2000-luvulla oli peruskoulun alkuaikoina, jolloin opettajaopiskelijoilla ei ollut "pehmeää laskua" opetusharjoittelussa, vaan heti ensimmäisenä opiskeluvuotenaan he tekivät täyttä työtä harjoituskoulussa ja opettivat jopa yhdysluokissa 1–3 ja 4–6. Opetustaan varten he laativat materiaaliakin, varsinkin peruskouluun siirryttäessä, jolloin valmista oppimateriaalia oli niukasti tarjolla. Yhtä oppituntia varten opiskelija saattoi joutua valmistamaan peräti kuutta eri oppiainetta, jos hän harjoitteli yhdysluokassa 1–3. Tämä johtui puolikkaista oppitunneista, joita alkuopetusluokilla vielä silloin suosittiin. Esimerkiksi 1. luokalla saattoi olla tuolloin puoli tuntia lukemista ja toinen puolikas laskentaa, toisella luokalla samaan aikaan kirjoitusta ja lukemista ja 3. luokalla vaikkapa piirustusta ja luonnonhistoriaa. Tällaisilla tunneilla harjoittelua ohjan-

neet didaktiikan lehtorit vaihtuivat kesken oppitunnin, samoin monet muut kuuntelijat. Siinä sai opetusharjoittelija hyvät eväät työreppuunsa.

2.11 Puolitoista vuosisataa eri-ikäisopetusta

Kansakouluasetuksen (1866) antamisen jälkeen Suomessa eri-ikäisiä lapsia on opetettu yhdessä yli puolitoista vuosisataa. Jo ennen kansakoulun syntyä toimineissa kansanopetusta antaneissa kouluissakin eri-ikäiset lapset olivat yhden opettajan ohjauksessa. Seuraavalle aikajanelle kuvioon 1 on koottu huomattavimmat eri-ikäisopetuksen merkkipaalat yhteenvedoksi siitä, mitä edellä olevissa luvuissa 2.1–2.10 on kerrottu.

Yhdysluokkaopetuksen virstanpylväitä



KUVIO 1 Yhdysluokkaopetuksen virstanpylväitä

3 KASVATUKSELLISIA JA PEDAGOGISIA SUUNTAUKSIA ERI-ikäISOPETUKSEN TAUSTALLA

Lukuihin 3.1–3.7 on koottu niitä kansainvälisiä näkemyksiä ja pedagogisia suuntauksia, jotka ovat vaikuttaneet tai edelleenkin vaikuttavat erikäsopetuksen taustafilosofioina. Lähes kaikki jäljempänä esitellyt suunnat ovat yhtä hyvin myös samanikäisopetuksen taustalla.

3.1 Kansallinen kaapu kansainvälisten pedagogisten aatteiden yllä

Professori Erkki Lahdes (1987) on todennut, että *”koululaitos toimii aina tiettyjen traditioiden ohjaamana. Ne ovat samalla sekä voima että kehityksen este”*. Historialliset olot ovat antaneet suomalaiselle koululle kansallisen leiman, mutta kansainvälisiä vaikutteitakin on kouluamme suodattanut. 1980-luvulla tultiin uuteen tilanteeseen. Silloin yhteiskunnassa erilaiset vaihtoehtoliikkeet voimistuivat, mikä koulumaailmassa merkitsi rinnakkaisia vaihtoehtokouluja. Yhteiskunta vastasi ajan haasteisiin. Suomessa on osattu taitavasti hyödyntää muiden maiden pedagogisia innovaatioita, mutta omien innovaatioiden kehittäminen on ollut liian vähäistä, ainakin kansainvälisesti tarkasteltuna (Nissilä 2012).

Reformipedagogiikka on jo 1900-luvun alusta alkaen ollut Euroopassa koululaitoksen kehittämisessä merkittävä tekijä, eikä syrjäinen *Suomikaan ole reformipedagogisista aatteista jälkeen jäänyt*, sillä ne ovat kiirineet yllättävän nopeasti tänne. Ainakin reformipedagogiikan klassikot ovat tulleet tunnetuiksi nimeltä melko tuoreeltaan. (Lahdes 1987.) Ensimmäisinä uutuudet levisivät lastentarhoihin ja kansakouluihin, mutta niiden sujuttautuminen oppikouluun oli hitaampaa (Kansanen 2004, 13).

Joulukuussa 2009 tuli voimaan Lissabonin sopimus, ja silloin EU:n jäsenmaissa sai lainvoiman sopimus kansalaisten perusoikeuksista, joihin sisältyy koulutusta

koskeva 14. artikla. Sen mukaan lasten vanhemmilla on oikeus perustaa oppilaitoksia pedagogisten vakaumustensa mukaan. Kasvatuksen vapauden periaate tuli näin vahvistetuksi, joskin valtionavun saanti tällaisiin kouluihin vaatii Suomessa valtioneuvoston luvan. (Wilenius 2011, 52.) Opetushallituksen pääjohtaja Timo Lankinen kaipailikin syksyllä 2011 seuraavaan opetussuunnitelmaan suosituksina enemmän pedagogisia malleja (Hellström 2011).

Emeritusprofessori Reijo Wilenius (2011, 52) pitää suomalaisen koulun vahvuutta juuri reformistien ansiona. Reformipedagogiikkaan kuuluu opettajan ja koulun suhteellisen itsenäisen asema, joten opettaja on vapaan ammatin harjoittaja, ei pelkästään virkamies. *”Tämä suhteellinen vapaus – vaikkakaan ei ehdoton – edistää opettajan mahdollisuutta omapohjaiseen pedagogiseen kehittämiseen”*, Wilenius toteaa. Koulut eivät olekaan monoliitteja, sellaisia, jotka olisivat kaikkialla täysin samanlaisia (Paakkari 2011, 272). Suomessakin koulut ovat yksilöllisiä, onpa sitten kyse maaseudun pienistä tai kaupunkien suurista kouluista. Traditionaaliseen koulukasvatukseen on imetty vaikutteita reformatorisilta liikkeiltä, mutta omiakin koulun uudistajia on ollut niin opettajissa kuin hallinto- ja tiedemiehissä. Voidaan sanoa, että *”reformipedagogiset liikkeet ovat yleensä saaneet päälle suomalaiskansallisen kaavun”* (Lahdes 1987).

Reformipedagogi John Deweyn (1859–1952) ajatukset tunnettiin Suomessa jo varhain, joskin amerikkalainen vaikutus alkoi purra koululaitokseemme vasta toisen maailmansodan jälkeen (Lahdes 1987).

Deweyn kasvatustilofosofinen ajattelu kehittyi Amerikassa pragmatismien filosofian suuntauksen ja sen yhteiskunnallisen muutoksen kontekstissa. Dewey perusti Chicagon yliopiston yhteyteen laboratorikoulun (1896-1907), josta tuli oppilaiden itsenäisten havaintojen, kokeilujen ja tutkimustyön paja. Deweyn mielestä kouluopetus tuli liittää käytännön toimintaan. Oppilaat hyödynsivät jakapäiväisiä elämäkokemuksiaan koulussa, joka oli toiminnallisen yhdyskuntaelämän oleellinen muoto eikä erillinen läksyjen lukupaikka. Perustana tuli olla lapsen sosiaalinen elämä, ja koulun kaikkien toimintojen tuli olla oppilaan kehitysvaiheen mukaisia. Kaikki oppiaineet yhdistyivät keskenään. (Väkevä 2011, 72; Kimonen 2011, 83-99.)

”Koulun tärkein tehtävä on harjaannuttaa lapsia elämään yhteistoiminnassa ja toisiaan auttaen, kehittää heissä tietoisuutta keskinäisestä riippuvuudesta ja auttaa heitä käytännössä toimimaan niin, että tämä henki ilmenee tekoina” Tätä Dewey korosti ja jatkoi edelleen: *”Tiedon saavuttaminen edellyttää toimintaa. Kasvatus on sosiaalinen prosessi. Kasvatuksen tulee olla elämää eikä vain siihen valmistamista varten. Koulun tulee rakentua pienisyhteiskunnaksi.”* (Dewey 1957, 5, 10.)



KUVA 14 Lapset toimivat Suomessakin kuten Deweyn laboratoriokoulussa yli 100 v sitten: yhteistoiminnallisesti ja toinen toistaan auttaen.

Eri reformipedagogisilla suuntauksilla on monia yhteisiä ja keskeisiä aiheita. Sellaisia ovat mm. lapsikeskeisyys, kokonaisvaltainen kasvatus, kouluyhteisön itsehallinto ja yhteisökasvatus, koulun avaaminen ympäristöönsä, ainerajojen ylittävien oppimisasiheiden ja opetusprojektien valinta sekä oppimisryhmien muodostaminen muilla perusteilla kuin suoritus- ja ikätasoilla. Perinteisen koulun vuosiluokkajakoa on kritisoinut etenkin Bielefeldin kokeilukoulun perustaja Hartmut von Hentig seuraavin sanoin: *”Olemme niin tottuneet samanikäisten koululuokkiin, ettemme enää ota huomioon turvattomuutta ja pedagogista mielettömyyttä, mikä aiheutuu ankarasta iän homogeenisuudesta. Tämä tarkoittaa, ettei ole ketään yläpuolella eikä alapuolella ja pienistä eroista tulee kerralla suuria ja hallitsevia.”* (Skiera 1987.)

3.2 Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä

Eri-ikäisopetuksen pioneerina voitaneen Suomessa pitää kiertokoulun ohella brittiläistä Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmää, joka rantautui Suomen Turkuun vuonna 1820. Silloin se oli käytössä miltei koko Euroopassa. Suomeen järjestelmän toi apteekkari John Julin Englannin matkaltaan, ja järjestelmästä tuli hallituksen suosikki, joskin soraääniäkin kuului. Suomessa menetelmä kohtasi kirkollisen kiertokoulun, jolle resurssipulaisena järjestelmä sopi hyvin. Esimerkiksi Lapualla lukemisen opetus tapahtui Bell-Lancaster -metodilla, koska se oli tehokas suurten oppilasryhmien opetuksessa. (Hyötyniemi 1942, 120; Halila 1955 b; Karttunen 1972, 9–10.)

Bell-Lancaster -järjestelmä ei ollut Andrew Bellin eikä Joseph Lancasterinkaan (1778–1838) keksintö, vaan ikivanha tapa, joka yleistyi uskonpuhdistuksen levitessä protestanttisissa maissa. Belliin ja Lancasteriin nimi liittyy siten, että Bell ryhdyttyään Intiassa sotilaspoikien koulun johtajaksi kehitti vuoro-opetussysteemiä. Lancaster taas toimi Lontoon esikaupungissa samaan tapaan. Bell-Lancaster -järjestelmässä vanhemmat oppilaat eli monitöörit opettavat tasoryhmiin jaettuja nuorempia oppilaita kuulustellen näiltä läksyjä ja ohjaten lukemista kuvataulujen avulla. Tapa levisi nopeasti Suomen silloisiin kouluihin. Etelä-Pohjanmaan ensimmäinen kansakoulu Orisbergin kartanossa käynnistyi bell-lancasterilaisena v. 1831. (Hyötyniemi 1942, 120-122; Rantoja 1955, 54.)

Helsinkiin Kasarmintorin varrelle valmistui vuoro-opetuskoulu 1837. Ns. Ahlmanin kouluissa (1811–1886) Tampereen seudulla käytettiin vuoro-opetusjärjestelmää. Kouluissa oli hiekkapulpetit, tauluja ja monitöörisauvat. Ahlmanin koulujen opettajien tuli esittää näyte vuoro-opetustaidostaan, ja pätevyys hankittiin auskultoimalla Turussa. Julkaisipa Talousseuran sihteeri Böcker v. 1827 Ahlmanin koulujen uudelleen järjestämistä koskevan mietinnön, jossa hän hahmotteli monitöörien kouluttamistakin. Böcker ehdotti, että monitöörien valmistus olisi tapahtunut rippikoulussa ja harjoittelu kyläkunnissa. Lukkaritkin velvoitettiin ottamaan selkoa Bell-Lancaster -systeemistä. Pedagogiikan hätäkeinoksi alkuaan kehitetty järjestelmä levisi ja toimi vielä kansakouluksammekin, koska yhden opettajan kouluissa oli alaluokkien opetus välistä pakko antaa yläluokkalaisten käsiin. (Halila 1955 a ja b; Telemäki 1979, 5–6.)

Halila (1949) on kuvannut vuoro-opetuskoulun toimintaa seuraavasti:

"Vuoro-opetuskoulu oli kieltämättä sangen omalaatuinen uutuus oppilas-opettajineen, eri arvoluokkineen ja -nimityksineen, kaikenlaisine tauluineen, taulukkoineen ja aineluokkineen. Opettaja oli pitkine keppeineen "kuin suuri sotapäällikkö", apulaisinaan monitöörit, oppilas-opettajat. Aidon vuoro-opetuskoulun koko opetus kirjoituksen opetusta lukuunottamatta tapahtui oppilaiden seisoessa: arveltiin lasten varsin hyvin jaksavan seisoa kaksi tuntia yhteen menoon. Metodi kehitettiin yksityiskohdin sangen koneelliseksi, vielä koneellisemmaksi kuin useat entiset metodit. Oppilaat jaettiin tavan takaa pieniin osastoihin kussakin aineessa osoitetun edistymisen mukaan. Monitööreillä, lahjakkailla ja mallikelpoisilla oppilasopettajilla, oli tavallisesti rinnassaan kannettavat merkit, ja oppilaat olivat useasti numeroidut. Uusia oppilaita otettiin yleensä lakkaamatta lukukauden kuluessa, joten välistä tilanpuute saattoi tulla sietämättömäksi."

Bell-Lancaster-metodi saapui Ruotsiin samoihin aikoihin kuin Suomeen 1820-luvulla ja se ristittiin siellä "växelundervisning"-nimellä. Ruotsin vuoden 1842 kansakoululain mukaan opettajien tuli olla perillä tästä metodista, jossa oppilaat jaettiin läksyryhmiin, joita varttuneemmat monitöörit kuulustelivat. Metodia käytettiin Ruotsin kouluissa noin 40 vuotta. (Landquist-Hüsen 1969, 235.) Bell-Lancaster-metodi hiipui, ja siitä on jäänyt nykykouluun niin Ruotsissa, Suomessa kuin muuallakin vain historiallinen muisto

3.3 Petersenin Jena-koulu

3.3.1 Oppipojat, kisällit ja mestarit koulutuvassa

Verrattuna Saksan ja muun Euroopan uudistuspedagogisiin liikkeisiin ja kouluihin suomalainen uudistuspedagogiikka on ollut määrällisesti hyvin vähäistä (Kari 1991). 1940-luvulla professori Matti Koskenniemi teki Suomessa tunnetuksi Saksassa 1920–1930-luvuilla Peter Petersenin kehittämän Jena-koulun ja toi sen sosiaalipedagogiset virikkeet esiin didaktisissa kirjoissaan sekä vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa. 1940-luvulla Jyväskylässä toimi lyhyen ajan Koskenniemen perustama kokeilukoulu. Sen kautta Koskenniemen esittämät reformipedagogiset ajatuksen pääsivät leviämään. (Malinen 1991).

Jena-koulu kehittyi Petersenin (1884–1952) johdolla Jenan yliopiston kokeilukoulussa (Jenaer Universitätsschule). Siellä Petersen johti Hördtin pedagogisten vaatimusten mukaisesti vuosina 1923–1948 koulutyötä, jossa koulun elämään haettiin säännöt elävässä yhteisössä vallitsevista laeista. Petersenin Jena-koulu levisi ennen toista maailmansotaa eri puolille Saksaa. Matti Koskenniemi teki Jenaan tutkimusmatkan vuonna 1939 ja havaitsi, että Suomessa maalaiskoulut käytännöllisesti katsoen kaikki olivat sellaisia, että Jena-koulun ryhmäjärjestelmä olisi ilman mitään ulkonaisia muutoksia ollut mahdollista toteuttaa niissä. Koskenniemen mielestä suomalaisten olikin hyvä tietää Jena-koulun pedagogisista uudistuksista ja pohtia niitä, eikä vain pitää hajasutuksesta johtuvaa eri-ikäisten lasten yhdessä opettamista koulun kehittämisen esteenä. (Koskenniemi 1941a; Skiera 1987) Vielä 2010-luvullakin on paikallaan pysähtyä Petersenin kasvatuserityksiin. Jena-kouluja on eri maissa, erityisesti Hollannissa, jonne ne ovat levinneet vuodesta 1964 alkaen ja jossa niitä oli toiminnassa vuonna 2009 noin 220 (Jenaplan-onderwijs 2009).

Jena-suunnitelman tärkeimpiin tuntomerkkeihin kuuluvat ikäluokista riippumattomat opiskeluryhmät. Petersen piti tärkeänä sitä, että oppilasjoukossa on riittävän suuria kehityseroja. Siksi Jena-koulussa luovuttiin vuosiluokkajärjestelmästä ja tilalle otettiin Stammgruppe-jako eli ryhmitys, jossa kolme (joskus kaksi) oppilasikäluokkaa muodosti kasvatuksellisen ryhmän. Siten 8-luokkaisessa Jena-koulussa kouluvuodet 1–3 muodostivat alaryhmän (Untergruppe, lyh. UG), 4–6 keskiryhmän (Mittelgruppe, lyh. MG) ja 7–8 yläryhmän (Obergruppe, lyh. OG). Näitä edelsi lastentarha. Petersen oli sitä mieltä, että vain kokoamalla yhteen ja yhdessä työskentelemään eri kehitysasteilla olevia oppilaita saadaan luokkayhteisöön kylliksi kasvattavaa voimaa, jolla on suuri merkitys luonteenkasvatuksessa. Vain tällä tavoin saatetaan opetella luontevasti suhtautumaan ylemmällä ja alemmalla tasolla olevaan ihmiseen. Nämä taidot ovat yhteisössä välttämättömiä. (Koskenniemi 1941a.)

Jena-koulu pyrki olemaan koulutupa, ei luokkahuone. Tuvassa ryhmällä oli kaikki sosiaaliset edellytykset muodostua aidoksi kasvatusyhteisöksi, jossa, kuten hyvässä perheessä, on selvää, kuka määrää, kuka tottelee ja mikä on sopivaa, mikä ei. Opettajalla oli määrätietoinen auktoriteettiasema, ja vanhem-

pien osallistuminen koulun työhön oli saatu toteutetuksi. Sekä lahjakkaiden että lahjattomien tuli saada sijansa samassa yhteisössä. Ketään ei jätetty luokalleen, vaan jokainen, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta, siirtyi järjestelmän mukaisesti kolme tai kaksi vuotta ryhmässä työskenneltyään seuraavaan ryhmään. Oppilasta ei erotettu pois ikätovereistaan, joiden suojaa ja apua hän sai nauttia koko kouluajan, jos oli tarpeen. Sama toteutui toiseen suuntaan eli oppilas sai antaa apua ja turvaa tovereille. Vain ns. "kulttuuritekniikoiden", kuten kirjoituksen ja laskennon harjoituksissa oppilaat jakautuivat tasoaan vastaaviin oppiryhmiin, ja saivat näin "kykyjään vastaavaa henkisten työaseiden teroitusta". Näissä "niveuryhmissä" suoritettiin siirtoja jopa kolmen kouluvuoden yli. Esimerkiksi laskennon ryhmässä saattoi olla oppilaita 8:nnelta, 7:nneltä, 6:nnelta ja jopa 5:nneltä kouluvuodelta. Lukemisryhmää, jossa oli oppilaita 5:nnestä 8:nteen kouluvuoteen, voi opastaa pari 8:nnen vuoden lahjakasta oppilasta. (Koskenniemi 1941a ja b.)

Koulutuvassa jokaisessa ryhmässä oli "oppipoikia", "kisällejä" ja "mestareita". Tällaisen jakautumisen katsottiin olevan voimakas luonnetta kasvattava tekijä, varsinkin lahjakkaille oppilaille. Opittiin alistumisen taitoa, jota vuosiluokkana kulkiessa eivät johtajaroolissa olevat juuri opi. Kun vain yksi kolmasosa oppilaisista siirtyi vuosittain ylempään ryhmään, niin vastaanottavalla ryhmällä oli kylliksi kapasiteettia lahjakkaiden ja/tai johtamaan tottuneiden tulokkaiden koulumiseen. Erityisesti tämä 2/3:n kapasiteetti oli merkillepantava UG:ssä. Siirtyvän 1/3 ryhmän johdattaminen koulun elämään tapahtui 2/3 osan avulla elämänläheisesti, mihin yksittäinen opettaja ei koskaan voi päästä. Esimerkiksi UG-ryhmän 2. ja 3. vuosiluokan oppilaat hoitivat mallikelpoisesti koulutulokkaiden opastamisen koulun tapoihin ja työvälineiden käyttöön. (Koskenniemi 1941a.)

Varsinaisina luokkatyömuotoinen Jena-koulussa oli Gruppenarbeit (ryhmytyö), Kreis (piiri) ja Kurs (oppijaksotyöskentely) sekä Werk (hahmottava työ). Työpäivä aloitettiin tunninmittaisella jaksolla, jonka tarkoituksena oli antaa ne välttämättömät perustiedot ja -taidot, joita tarvittiin itsenäisen uuden aineksen omaksumiselle ja jatkumiselle. Tämä jakso, jossa annettiin opetusta edistymisen mukaisissa ryhmissä, muistutti eniten tavanomaista koulutyötä. Tässä yksilöllisessä työskentelyvaiheessa kuitenkin pantiin suuri paino arvostelukyvyyn kehittämiseksi, johon liittyi keskustelua työn ohessa. Yhteisiä keskusteluja (Kreis) varten oppilaat muodostivat puolipiirin, johon myös opettaja sijoittui. Viikon alussa sekä lopussa Kreis-keskusteluja pidettiin pari tuntia, jolloin suunniteltiin uutta työtä tai pohdittiin viikolla tehtyä. Piirissä keskusteltiin myös kodin, kotiseudun ja isänmaan tapahtumista, juhlien järjestämisestä tai uskonnon harjoittamista. Piirissä keskustelu oli luonnollista puheenvuorojen käyttöä, ja siinä puhuja näki kasvoista kasvoin ne, joille hän puhui. Puhujat ja kuulijat tunsivat vastuunsa. (Koskenniemi 1941 a.)

Ryhmittäin toteutettu työskentely oli Jena-koulun tärkein työmuoto. Oppilaat olivat jakaantuneita vapaavalintaisiin pöytäkuntiin. Ryhmillä oli yhteinen pääteema, johon ryhmien osatehtävät liittyivät mahdollisimman hyvin. Ryhmytyötä varten oli useiden päivien ohjelmaan varattu 1–2 sadan minuutin mittaista jaksoa. Jopa UG:ssä pikkuoppilaat laskivat, lukivat ja kirjoittivat yhtäjaksoisesti täydet sata minuuttia. Oppilaat tosin liikkuivat, kun kävivät vaihtamassa työväli-

neitä ja hakemassa opettajalta työnohjausta. Töiden vaihtaminen oli oppilaiden omassa harkinnassa, mutta vaati opettajan kanssa neuvottelua. MG- ja OG-ryhmissä oppilaat tekivät opettajan kanssa yhdessä työsuunnitelman ja saattoivat sitten kuukausikaupalla suorittaa omaa osuuttaan. Töiden valmistuttua tuotokset ja tulokset koottiin. Kukin ryhmä alusti omansa ja sitten pohdittiin yhdessä. Osat yhdistettiin kokonaisuudeksi, ja tietenkin omaksuttiin opittu. Tällöin kunkin ryhmän jäsenet olivat jo melkoisia asiantuntijoita alallaan. Ryhmien kokoonpano ja vastuunjako työn aikana olivat ratkaisevia tekijöitä, kun *"ryhmätyöskentelyn lopullista tilitasetta laadittiin"*. Myös oman ryhmän ja koko koulun juhlat oli otettu harkitusti kasvattaviksi tekijöiksi. (Koskenniemi 1941 a ja b.) Nykysanastoa käyttäen voisi sanoa, että itse- ja vertaisarviointi toteutui Jena-koulussa, jopa pienten UG-ryhmissä.

Jena-koululla on kotimaassaan ollut vaihteleva historia: nousua ja alasajoa, ja jälleen nousua. Ajan mittaan Jena-koulut eri maissa ovat kehittäneet ja konkretisoineet alkuperäisiä tuntomerkkejään. Koulun suunnitelmia pidetään omalatauisena yhdistelmänä kansainvälisen pedagogisen uudistusliikkeen erilaisista kehityslinjoista. (Skiera 1987.)

3.3.2 Malli suomalaisille yhdysluokille

Koskenniemi (1941 a ja b) luonnehti Jena-koulun ilmapiiriä vapautuneeksi, rauhalliseksi ja vaihteluiseksi. Vallitsi kodikas ahkerointi. Opettaja toimi taka-alalla. Puhuttua sanaa käytettiin säästeliäästi. Kouluelämään oli *"siroiteltu runsaasti sellaisia tapoja ja järjestelyjä, jotka ovat omiaan käytännössä tehostamaan sosiaalista kasvatus"*. Koskenniemi piti erikoisimpina näistä kummilapsijärjestelmää. Jena-koulun sosiaalinen työskentely liittyi luontevasti lasten luontaisiin käytöstapoihin ja lapsiryhmän sosiaalisiin lakeihin. Mielekkään ryhmätyön organisointi asetti opettajalle hyvin suuria vaatimuksia.

Koskenniemi (1941 b) totesi tutustuttuaan Saksan eri osissa niin maalais- kuin kaupunkikouluissa Jena-koulun mukaiseen koulupedagogiseen järjestelmään, että se olisi ollut meikäläisissä kansakouluissa erittäin varteenotettava ratkaisu. Jena-koulu pyrki tietoisesti sellaisiin koulun työskentelyn ulkonaisiin muotoihin, *"jotka meidän harvaan asutussa maassamme olosuhteitten pakosta olivat ainoita mahdollisia"*. Tällä Koskenniemi tarkoitti nimenomaan yhdysluokkia. Jena-koulu oli Koskenniemen mukaan ehdottomasti Saksassa ja Pohjoismaissa järjestelmällisimmän ja johdonmukaisimmän toteutettu kansakoulun uudistusliike, joka nojasi tieteelliseen tutkimukseen ja laajaan käytännön sovellukseen. Jena-koulu sai kuitenkin *"murhaavaa arvostelua"* osakseen.

1940-luvulla Suomen kansakouluissa toimi opettajia, jotka pitivät neliosastoista koulua oppilaiden tietopuolisiin saavutuksiin nähden parempana kuin vuosiluokkaopetusta antavia kouluja. Kun tietopuolisissa saavutuksissa ei näyttänyt olevan eroa yhdys- ja vuosiluokissa opiskelevien välillä, saattoi siitä vetää johtopäätöksen, että koulusaavutukset eivät ole suoraan verrannollisia siihen aikaan, jonka opettaja välittömästi voi käyttää oppilaiden ohjaamiseen. Koskenniemi katsoi, että jos Suomen neliosastoissa kouluissa olisi käytetty kehittä-

tyneempiä oppilaita apuohjaajina, olisi ollut todennäköistä, että yksiopettajaisen koulun tulokset olisivat olleet entistäkin parempia. Kasvatuksellisenä voittona Koskeniemi piti jo sitä, että sosiaalinen kasvatusta sai neliosastoisessa koulussa suuremman sijan kuin yksiosastoisessa. (Koskeniemi 1941 b.)

Jena-koulu kuuluu eurooppalaisiin reformipedagogisiin kouluihin, jotka antavat herättäviä esimerkkejä pedagogisia probleemoita ratkaistaessa. Jena-koulua erityisenä kiinnostuksensa kohteena pitävän saksalaisen professorin Ehrenhard Skieran (1991) mukaan reformipedagogiset käsitykset saattaisivat antaa turvaa myös maaseudun koulujen kehittämiseksi ja säilymiselle. Luokkatasot ylittävä opetus on osoittautunut pedagogiseksi voitoksi. Reformipedagogiset koulut tarjoavat Skieran mukaan onnistuneita ja kehityskelpoisia käytäntöjä, ja niissä oppilaat kokevat mielekästä ja rikkaasta yhteiselämästä ja yhteistyötä.

3.4 Montessoripedagogiset ja Dalton-koulut

3.4.1 Auta minua tekemään itse

Ensimmäiset Montessori-pedagogiikkaan perustuvat leikkikoulut avattiin Suomessa 1980-luvun alussa ja ensimmäiset Montessori-pedagogiset peruskoulukokeilut käynnistyivät Espoossa ja Oulussa 1984. Jo ennen näitä kyseinen pedagogiikka oli tunnettu maassamme vuosikymmenten ajan. (Lauriala 1987.) Ensimmäinen luento kyseisestä pedagogiikasta Suomessa kuultiin jo vuonna 1921 Ebeneser-lastentarhaopettajaopistossa (Höynälänmaa 2011, 175–176).

Montessori-pedagogiikka syntyi viime vuosisadan alussa Italiassa, jossa sosiaalisen kriisin aikana reformaattorina toimi Italian ensimmäinen naislääkäri Maria Montessori (1870–1952). Roomassa Montessori johti vuodesta 1907 lähtien Casa dei Bambini -lastentaloa, jonka hän loi lapsille pedagogisesti mielenkiintoiseksi teoriaansa pohjaten. Lapsipsykologisesti kehitetyt materiaalit olivat lasten vapaasti käytettävissä, ja talossa harjoitettiin käytännön elämän toimia. Lastentarhoja ja kouluja perustettiin Montessorin oppien mukaan ensin Italiassa, josta Montessorin vallankumouksellinen pedagogiikka kiiri ympäri maapalloa, kaikkiin maanosiin. Yksin USA:ssa laskettiin v. 1913 olleen jo noin 100 montessorilaista opintoyksikköä. Tunnuksena pedagogiikassa on ”Auta minua tekemään itse”. (Knoop & Schwalb 1981.)

Montessori-liike on levinnyt voimakkaimmin Saksassa ja Hollannissa (Skiera 1987) ja kaikkiaan Montessori-kouluja maailmassa arvioidaan olevan peräti 20 000. Useimmat niistä ovat 2,5/3–6-vuotiaille tarkoitettuja, mutta kouluja on myös 6–18-vuotiaille lapsille ja nuorille. Suomessa vuonna 2011 toimi yhdeksässä eri koulussa Montessori-luokkia, joissa opiskeli noin 500 oppilasta. Lisäksi maassamme on nelisenkymmentä alle kouluikäisille tarkoitettua leikkitai päiväkotia. Itsenäisiä Montessori-kouluja Suomessa ei ole. (WikiMontessori-education 2011; Höynälänmaa 2011, 175; Paalasmaa 2011 b, 25, 28.)

Montessori-koulussa, etenkin sen alimmilla luokilla, on tärkeää, että eri-ikäiset lapset työskentelevät samassa ryhmässä. Näin lapset oppivat toisiltaan luonnollisemmin kuin samanikäisten ryhmissä, joissa samanikäisillä on samanlaiset tarpeet ja sen vuoksi opettajan rooli muuttuu hänestä itsestään riippuvaksi. Eri-ikäisten lasten ryhmissä sitä vastoin vanhemmat lapset voivat auttaa nuorempiaan, jolloin molemmat sosiaalistuvat luonnollista tietä ja oppivat kunnioittamaan ryhmän muiden jäsenten tarpeita. Samalla lapset saavat toisiltaan kehitysvinkkejä. Nuoremmat lapset ihailevat vanhempia ja ottavat näistä mallia. Vastaavasti vanhemmat auttavat nuorempiaan. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 47; Lauriala 1986.) Myös lastentarhoissa (päiväkodeissa) lapset toimivat eri-ikäisryhminä, esim. 3–6-vuotiaat yhdessä (Meister 1994, 10).

Montessori jakoi lapsen elämän neljään noin kuusi vuotta kestävään periodiin. Ensimmäiseen eli kasvatuksen kannalta tärkeimpään ryhmään kuuluvat 0–6-vuotiaat, seuraavaan 6–12-vuotiaat ja kolmanteen 12–18-vuotiaat. Varsinaisten kouluvuosiryhmien jälkeen on vielä nuorisoryhmä 18–24-vuotiaat, jotka valmistautuvat aikuisuuteen ja kypsytyteen sosiaalisessa kontekstissa. (Suomen Montessori-yhdistys; Höynälänmaa 2011, 178.)

Montessori-pedagogiikassa on oleellista riippumattomuuden laki eli oppimisen tulee olla itseohjautuvaa. Kaikki tarpeeton apu on este lapsen kehityksessä. Oppimisympäristön tulee sallia lapselle intellektuaalinen, fyysinen, sosiaalinen ja tunteiden ilmaisun vapaus. Montessori-luokassa onkin runsaasti erilaisia materiaaleja ja tehtäviä oppilaiden omatoimisesti käytettävissä. Opettajan tehtävä on pysytellä opiskelun taustalla, ohjata ja tarvittaessa tukea. Opettajan valppaus paljastuu hänen rauhallisuudessaan, kärsivällisyydessään, rakkautensa ja nöyryydessään. Sanat eivät ole opettajan perusominaisuuksia, vaan hyveet. Montessori-opettaja ei ole tiedonvälittäjä, vaan kunkin oppilaan yksilöllinen ohjaaja, oppimisympäristön suunnittelija sekä lapsen ja ympäristön yhdistäjä. Oppilailla on suuri vapaus, mutta opettaja havainnoi kaiken aikaa oppilaita ja arvioi kunkin lapsen kehitysvaihetta, harrastuneisuutta ja työskentelyä. Havaintojensa perusteella opettaja tarjoaa oppilaille virikkeitä ja on viime kädessä vastuullinen siitä, että kukin oppilas edistyy kehityksen kaikilla osa-alueilla sekä saavuttaa asetetut tavoitteet. (Lauriala 1987.)

Montessori-pedagogiikassa linkki opettajan ja oppilaiden välillä on heikompi kuin perinteisessä opetuksessa, mutta yhteys lapsen sekä ympäristön välillä, johon välineetkin kuuluvat, on vahva ilman opettajan vaikutusta. Opettajan tärkein tehtävä on observoida lasta, joka on löytöretkeilijä. Välineiden systematiikka ohjaa lasta tasonsa mukaisesti, eikä oppikirjoja tarvita. Oppilas ei ole koskaan toimeton. Hän rakastaa työtä. Montessori-pedagogiikassa lapsen toimet ovat työtä, vaikka aikuisista ne leikiltä vaikuttaisivatkin. Kun lapsi saa keskittyä omavalinteiseen tehtäväänsä tarvitsemansa ajan, hän työskentelee rauhassa, eikä kukaan saa häiritä eikä keskeyttää häntä millään tavalla. Keskittynyt hiljainen ilmapiiri on tunnusomaista jopa pienten oppilaiden suurissa ryhmissä. (Höynälänmaa 2011, 190–194.)

Montessori-luokassa yksilöityminen, sosiaalisuus, oppiminen ja viihtyminen voidaan saavuttaa samanaikaisesti. Oppiminen on luontaista, ja vapaassa

ympäristössä lapsille kehittyä sisäinen oppimismotivaatio, vastuu itsestä, toisista ja ympäristöstä. Professori Anneli Lauriala (1987) on sitä mieltä, että peruskoulumme kasvatus toteutuisi huomattavasti paremmin Montessori-pedagogiikan avulla kuin perinteisesti toimien. Erityisesti yhdysluokkaopetus voisi hyötyä Montessori-luokan toimintaperiaatteista.

Montessorin tavoin myös Dewey on korostanut vapauden ja toiminnan yhteenkuuluvuutta ja kokeilua tekemällä oppimisen lähtökohtana (Väkevä 2011, 79).

3.4.2 Dalton – avoimen koulun malli

Maria Montessorin kanssa toimi muutaman vuoden yhdessä pohjoisamerikkalainen opettaja Helen Parkhurst (1887–1973), joka sai Montessorilta virikkeitä omaan kokeilukouluunsa Daltonissa USA:ssa. Parkhurstin vuonna 1919 perustama koulu oli alkuaan nimeltään ”Children’s University School”, mutta se tunnetaan eri maanosiin levittyään nimellä ”The Dalton Plan”. Dalton-kouluja on USA:n lisäksi ainakin Alankomaissa, Australiassa, Englannissa, Koreassa, Tsekissä, Chilessä ja Japanissa, jonne ensimmäiset Dalton-koulut tulivat 1970-luvun alussa. On arvioitu, että maailmassa olisi kaikkiaan noin 200 Dalton-koulua 2010-luvun alussa. (Skiera 1987; Dalton.org 2011.)

Hollannissa Dalton-kouluja kutsuttiin 1920-luvulla nimellä ”Heikosti luokkarajaiset koulut”, koska näissä kouluissa ulkoisena tunnusmerkkinä on se, että luokkatasoista on luovuttu ja käytetään monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä. Yhdessä opetusryhmässä on eri-ikäisiä oppilaita, eikä pysyviä luokkia iän tai muun seikan vuoksi ole. Muihin uudistussuuntiin verrattuna Dalton-kouluilla on vähemmän silmiinpistävä profiili. (Skiera 1987.) Siksi on tarpeen tässä yhteydessä selvittää hieman tarkemmin Dalton-koulun periaatteita ja toimintaa.

Parkhurst johti perustamaansa koulua vuoteen 1942 ja kuvasi pääteoksessaan ”Education on the Dalton Plan” sen teoreettisia perusteita ja käytäntöä. Koululla on kolme seuraavaa periaatetta, joista koulutyö on muodostettava:

1. oppilaan vapaus siveellisen vastuuseen,
2. yhteistyön korostaminen sosiaalisen ja demokraattisen tietoisuuden muodostamiseksi ja
3. oppilaan itsenäiseen toimintaan liittyvät henkilökohtaiset kokemukset. (Skiera 1987.)

Vapaudella Parkhurst tarkoitti sitä, että lasten on sallittava jatkaa keskeytymättä työtään, kun he ovat siihen syventyneet, olipa aihe sitten mikä tahansa. Ellei lasten sallita hankkia tietoja omassa tahdissaan, silloin ei pystytä takaamaan, että he oppisivat perusteellisesti. Vapaus siis merkitsee siitä, että kullakin oppilaalla on aikaa niin paljon kuin hän tarvitsee. Kun lapsi saa aikaa, hänellä on mahdollisuus harkita, kuinka paljon hän sitä käyttää tehtävään, ja sitten hän käyttää ajan tehokkaasti. Periaatettaan Parkhurst kommentoi toteamalla, että kun lapset kohtaavat kiinnostavan haasteen, heidän täytyy saada keskittyä täysin tehtäväänsä. Näin lapset oppivat enemmän, ja myös oppiminen on

laadukkaampaa. Vapaus on ajan budjetointia, ja oppilaat oppivat näin ”tieteellisen liiketalouden systeemin”, jossa kukin työskentelijä saa olla oman itsensä tehokas insinööri. Tämä johtaa siihen, että oppilaat tutkivat jokaisen tekijän, joka vaikuttaa heidän produktiinsa ja siihen, että he hankkivat uusia työskentelytapoja pudottaen tehottomia pois. (Plexico; About of the Dalton School 2006.)

Parkhurstin yhteistyön periaate taas tarkoittaa sitä, ettei koulutuksen tarkoituksena ole ainoastaan muuttaa yksilö ryhmän jäseneksi, vaan myös mahdollistaa hänelle jatkuva vuorovaikutus muidenkin ryhmien kanssa ja auttaa häntä ymmärtämään, ettei yksi ryhmä voi elää eristyneenä muista ryhmistä. Yhden luokka-asteen opettajan ja yhden luokkahuoneen sijaan Dalton-koulussa on ainelaboratorioita spesialisteineen. Yhden luokkatason oppilaiden sijasta laboratorioissa työskentelee 4–5:n eri asteen oppilaita, jotka saavat siirtyä ainelaboratoriosta toiseen samoin kuin koulun puolella elävässä elämässä ja työssä tehdään. (Plexico; About of the Dalton School 2006.)

Dalton-koulun ohjelmaan kuuluu kolme osaa: ”House, Assignment and Lab”. Ohjelman kantava voima on ”The House Advisor”, joka on aina valmiina auttamaan ja on samankaltaisessa roolissa kuin ylimääräinen vanhempi. Kolmannelle luokalle saakka oppilailla on aineopettajia rajoitetusti, esim. taideaineissa ja luonnontieteessä. Neljänneltä luokalta alkaen kaikkia luokkia opettavat spesialistit. Koko kouluajan ”House Advisor” koordinoi ja tasapainottaa lasten suhteita kouluun, muihin opettajiin ja vanhempiin ja hän pitää yhteyttä vanhempien ja koulun välillä. (Plexico 2006.)

”Assignment” on tehtävien jakamista, sukua kotiläksyille. Koska liian suuri määrä kotiläksyjä voi suorastaan vähentää lapsen opinhalua, niin Dalton-koulun tarkoituksena on käyttää kotiläksyjä virittämään innostusta opiskeluun. Pienet määrät kotitehtäviä innostavat useimpia lapsia haluamaan lisää niitä, mikä taas kehittää heidän opinhaluaan. Kotitehtävien antamistapa muuttuu lapsen edetessä koulunkäynnissään. Aluksi tehtävät ovat päivittäin 15 minuutin mittaisia, myöhemmin tehtävät annetaan pidemmiksi jaksoiksi, lopulta 6–8 viikon kotityöt annetaan kerralla. Oppilaiden vanhempien tehtävänä on auttaa lapsiaan ajankäytössä, mutta he eivät saa näyttää lapsilleen, miten kotitehtävät tehdään. Lapset oppivat ymmärtämään, että kotitehtävät ovat osa heidän urakkasopimustaan opettajan kanssa ja samalla ymmärtävät oman velvollisuutensa. Näin heistä kehitty vastuullisuuden ja itsenäisyyden taju. Lasten on jätettävä kotitehtävänsä kouluun tiettyinä päivinä. (Plexico 2006.)

”Lab” tarkoittaa lasten ja opettajan välisiä keskusteluja oppiaineiden (esim. luonnontieteen ja matematiikan) sellaisista aiheista kuten, miten lähestytään kotiläksyjen tehtäviä. Painoa pannaan sille, että lapsille annetaan suurin mahdollinen liikkumatila valita omat lähestymistapansa tehtävään, jolloin opettaja antaa tarvittaessa neuvoja. Kasvatuksellisia etuja saavutetaan näin syvästä opettaja-oppilas-suhteesta, koska lapsi voi ilmaista ajatuksiaan enemmän ja ottaa enemmän vastuuta töistään. ”Lab”-periaate yhdessä kahden edellisen (House ja Assignment) kanssa koordinoi ja tasapainottaa taidokkaasti lasten suhteita kouluun, muihin opettajiin ja vanhempiin. (Plexico 2006.)

Skiera (1987) esittää, että Dalton Plan voisi miellyttää kaikkia pedagogeja, jotka etsivät kouluunsa avointa toimintamallia.

3.5 Freinetpedagogiikka

3.5.1 Yritystä ja kokeilua pienenä yhteiskunnassa

Suomessakin on hyvin tunnettua freinetpedagogiikka, jonka alkujuuret ovat kaksiohittajaisessa ranskalaisessa kyläkoulussa. Kun Célestin Freinet (1896–1966) palasi vaikeasti haavoittuneena ensimmäisestä maailmansodasta kotiseudulle Etelä-Ranskan Alpeille, hän aloitti opetustyön pienessä maalaiskoulussa 1920. Tässä tavanomaisessa kaksiohittajaisessa kyläkoulussa opiskeli 6–14-vuotiaita tyttöjä ja poikia. Koulumuotoa pidettiin vaivalloisena, joskin mielenkiintoisena. Freinet tarttui työhön tarmolla ja tutustui henkilökohtaisesti moniin tuon aikakauden johtaviin eurooppalaisiin pedagogeihin. Vaikutteita työilleen hän sai ns. progressiivipedagogeilta, mm. Deweyltä, Kilpatrickiltä, Montessorilta ja Decrolyltä. Vuonna 1926 Freinet sai työparikseen Elisen, vaimonsa. Pari vuotta myöhemmin pariskunta siirtyi Cannesin lähistölle Saint-Pauliin, ja 1934 Freinet osti maalaistalon kaupungin läheltä Vencestä. Sinne hän perusti koulun, joka toimi kuin suurperhe. Isänä oli Célestin, äitinä Elise. (Freinet 1987; Suominen & Korsström 1983; Puotiniemi 1986; Hytönen 1987.)

Vencessä Freinet kehitteli vapaasti ajatuksiaan ”kokeilevasta hapuilusta”, jossa lähtökohtana oli se, että lapset saivat oppia kokeilemalla ja yrittämällä itse. Myös lukemisessa ja matematiikassa kokeilevan hapuilun oppiminen tapahtui luonnonmenetelmällä. Freinetin yksi perusväittämistä kuuluikin. *”Luonnollinen tapa hankkia tietoa ei suinkaan perustu havainnointiin, selittämiseen ja todisteluun, vaan kokeilevaan hapuiluun. Se on luonnollinen ja kaikille ihmisille sopiva ominainen menettelytapa.”* (Herlin 2011, 231–232.)

Decrolyltä Freinet oli lainannut ajatuksen ”Elämään elämän kautta” ja tätä lainaamaansa ilmaisua hän käytti usein. Koulun osalta ilmaus tarkoitti sitä, että koulu toimi eräänlaisena pienenä yhteiskuntana, jossa kullakin oli vastuunsa. Freinet tiivistä pedagogiset ajatuksensa eräänlaiseksi lakikokoelmaksi, jossa oli 30 perusväittämää. (Suominen & Korsström 1983, 46–60.)

Yksi Freinetin väittämistä kuului *”Lapsi ei pidä työskentelystä laumassa, jossa yksilön on alistuttava. Hän haluaa työskennellä yksilöllisesti tai ryhmässä, joka toimii yhteistyössä”*. Freinet piti pedagogisesti vääränä ratkaisuna liian suuria luokkakokoja samoin kuin suuria kouluyksiköitä, jotka hänen mielestään johtivat vieraantumisen tunteeseen. (Suominen & Korsström 1983, 46–60.) Jos luokissa olisi enemmän kuin 25 lasta, silloin koulusta tulisi anonyymilaitos, joka koostuu ihmisistä, joilla ei ole mitään yhteistä. Sellainen on tuhoisaa yksilöiden persoonallisuudelle. Ihanteena Freinetillä oli maalaishäyrykylän kouluyhteisö. Alakoulut ja lastentarhat hän toivoi perustettavan metsän, puiston tai muun luonnonalueen laidalle, mikä mahdollisti ulkotyöskentelyn. (Herlin 2011, 227–228.)

3.5.2 Tutkivaa ja esittävää opetusta kurinalaisesti

Freinetpedagogiikan tekniikat tähtäävät lapsen oman ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen vahvistamiseen. Lapsi on oman oppimisensa rakentaja. Ihmettely, uteliaisuus ja tarve oppimiseen ovat lähtökohtina. Oppilaalla on oikeus erehtyä, palata palanmatkaa taaksepäin ja lähteä uudelle polulle. Oppilaan omat kokemukset ovat pohjana uusille. Freinet'n perusväittämiä olikin *"Lapsi ei kuuntele mielellään luentoa kateederilta"*. (Herlin 2011, 229–231.)

Freinet kirjoitti ohjeensa ajatellen pientä kyläkoulua ja piti mielessään "niukkuuden filosofiaa". Koulu ei saanut olla erillinen saareke tai linnake, vaan sen tuli olla avoin omaan ympäristöönsä ja koko yhteiskuntaan. Työ oli Freinet'n neljästä toisistaan tukevasta perusajatuksesta yksi. Ne kolme muuta olivat: koulun tulee toimia vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, koulun on oltava tasa-arvoinen sosiaalinen yhteisö ja käsiteltävillä asioilla on oltava merkitys lapsen elämässä. Kasvattajan keskeinen tehtävä oli järjestellä oppimisympäristö, jossa lapsi saa opiskella itselleen olennaisia asioita. Lapselle oli annettava aikaa, yrittää ja erehtyä. Aikuinen ei saa ehkäistä lapsen usein haparoivia alkujä väliaskelia. Lapsia ohjataan havaitsemaan oman työskentelynsä rytmi: pitämään tauko silloin, kun se on mielekästä eikä kellon soitosta. 45 minuutin oppitunteja ei tunneta. Tärkeää on, että lapsi saa kehittää taitojaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Hytönen 1987; Skiera 1987; Herlin 2011, 221–228).

Opettajalle Freinet antoi uuden roolin: hän ei ollut valvoja, vaan neuvonantaja, innostaja, rohkaisija ja tarvitseville auttaja. Opettajan tuli hillitä halunsa puuttua lasten työskentelyyn. Puhumista⁷ oli vältettävä. Freinet:n perusväittämiin kuului: *"Puhukaa niin vähän kuin mahdollista."* Töitä suunniteltaessa ja työt tehtyä kyllä keskusteltiin. Ympäristö tuli luoda sellaiseksi, että siinä oppiminen ja kehittyminen olivat suotuisia. Käytettävän materiaalin tuli olla innostavia ja niiden tuli johdattaa lapset tutkimaan. Materiaalin oli suotava lapsille työskentelyrauha. (Hytönen 1987; Herlin 2011, 233–234.)

Kun Freinet teki lopun kateederiopetuksesta, hän ensi töikseen siirsi opettajan pöydän sivuun ja sen tilalle hän hankki painokoneen, josta tuli freinetkoulun tavaramerkki. Perinteiset kädentyöt olivat tärkeitä lapsen kehitystä ajatellen, ja niinpä Freinet varusti koululuokan erilaisilla työnurkkauksilla (ateliers) eli työpajoilla, joissa lapset saivat toimia yksin, pareittain tai pienryhmissä. Usein päiväntyö aloitettiin yhteisellä, viihtyisällä hetkellä, jolloin lapset kertoivat omista kokemuksistaan ja elämästään, sillä kuulluksi tuleminen avaa väyliä uuden oppimiselle. Keskeisellä sijalla oppilaiden työskentelyssä olivat oppiaineksen valinta, oman työn suunnittelu ja arviointi. Opetusta eriytettiin, ja itsenäinen

⁷ Suomessa Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo neuvoi vuonna 1919 opettajia Freinet'n tapaan: "Ei puheen paljoudesta eikä äänen äijyydestä". Salo muistutti opettajia, että opettajan liika puhe suorastaan tylsyyttää, tympäisee ja väsyttää oppilaita. Oppilas on se, joka on saatava puhumaan ja toimimaan. Ohjeensa tueksi Salo esitti William Jamesin ja James. L. Hughasin kehotukset. Edelliseltä hän lainasi: "Älä saarnaa liikaa kasvatillesi, äläkä käytä kovin runsaasti koreita abstraktisia puheenparsia." Hughasin Salo kertoi lausuneen: "Paras opettaja on se, joka vähin sanoin voi kannustaa oppilaansa suurimpaan henkiseen toimintaan ja eloisempiin harrastuksiin heidän työssään." (Salo 1919, 39.)

työskentely oli keskeinen työmuoto. Periaatteessa kukin oppilas saattoi edetä omissa järjestyksessään ja omissa tahdissaan. Näin toteutui Freinet'n perusväittämistä myös seuraavat kaksi: *"Ei kukaan pidä tyhjäkäynnistä tai robottina olemisesta"* ja *"Lapsi ei väsy tekemään työtä, joka on kosketuksissa hänen omaan elämäänsä ja joka on hänestä mielekästä."* (Hytönen 1987; Herlin 2011, 226–227.)

Tekstien tuottaminen oli ja on edelleen freinetpedagogiikassa systemaattinen osallistumistapa. Nykypäivänä vain painokone on vaihtunut tietokoneeseen. Tekstien tuottamisella opitaan, miten olemassa olevat inhimilliset tietovarastot syntyvät ja miten ne saavutetaan. Tärkeää on oppia suhtautumaan kriittisesti painettuun sanaan. Vallankin nykyään verkosta löytyvän valtavan tietomäärän kriittinen käyttö on koulun suuria haasteita. Tekstin kirjoittaminen on lapsen tuottavaa työtä, ja tekstejä kirjoitetaan usein yhdessä. Vapaiden tekstien lähtökohtana ovat oppilaita kiinnostavat tapahtumat ja ilmiöt. Myös tarinat ja runot ovat tärkeitä. Kirjoitettuja tekstejä käsitellään yhdessä, niitä arvioidaan ja niistä keskustellaan. Punakynän käyttöä ei tunneta. Osa oppilaiden tuotoksista painetaan ja niitä lähetetään luettavaksi koteihin ja kirjeenvaihtoluokille. Kirjeenvaihto onkin kuin ikkuna maailmaan, joka on koko ajan auki. Tekstien ja kuvien avulla luokan elämää dokumentoidaan. Vapaista teksteistä voi edetä moneen suuntaan. Oppilaat metsästävät vastauksia. Jotkut oppilaat saattavat uppoutua niin tutkimukseensa, etteivät malttaisi kotiin lähteä. Uusia tutkielman aiheita syntyy, ja niitä oppilaat jatkavat seuraavina päivinä. (Hytönen 1987; Herlin 2011, 225.)

Freinetpedagogiikassa vältetään oppikirjakeskeisyyttä, vaikkei ainakaan pienellä kielialueella, kuten Suomessa, oppikirjoilta täysin voida välttyä. Käytössä ovat työkansiot, tehtäväkortistot sekä tieto- ja kuvakortistot. Itsenäiseen työskentelyyn sopivia materiaaleja on runsaasti ja niitä pidetään nykyään korkealuokkaisina. Luokahuoneessa on työkirjasto, hakuteosluettelo sekä työvälinelaatikosto. Työvälineet pidetään niin lähellä, että ne voidaan helposti saada käyttöön. Erillisiä tietokonealuokkia ei ole, vaan tietokoneiden tulee olla jatkuvasti oppilaiden käytettävissä. Yhteiskunnan palvelut, kuten kirjastot ja museot, hyödynnetään. Ensisijaisesti asiat pyritään opiskelemaan niiden todellisessa ympäristössä, mutta jos siihen ei ole mahdollisuutta, työskennellään laboratoriomaisesti. Myös lasten kokemukset ja kuvaukset hyödynnetään opiskelussa. Opetustilannetta voi kuvata sanoilla *"tutkiva ja esittävä"*. (Hytönen 1987; Herlin 2011, 228–229.)

Aikuiset luottavat lasten kykyihin ja haluun oppia asioita. Numeroarviointia ei freinetpedagogiikassa käytetä. Samoin lasten luokittelu katsotaan vääräksi. Freinetpedagogit näkevät numeroiden käytön rangaistus- ja kilpailuttamiskeinona. Taiteen, tieteen ja historian syvällisestä ymmärtämisestä ei voi antaa numeroa, mutta keskustelut, itse- ja vertaisarvioinnit ovat päivittäisiä. Arviointi on siis jatkuvaa. Opettaja pitää kirjaa oppimisesta. Käytössä ovat suorituskaaviot ja todistukset, jotka korvaavat arvosanat ja luokittelun. Rankaisemista Freinet piti virheenä, koska se nöyryyttää eikä johda koskaan toivottuun lopputulokseen. Rangaistuksen käyttö oli Freinet'llä ainoastaan hätäkeino. Sen sijaan Freinet'n perusväittämiin kuului: *"Järjestys ja kuri ovat luokassa tarpeen"*.

Luokka, jossa työskennellään samanaikaisesti eri asioiden parissa, tarvitsee enemmän kuria ja järjestystä kuin perinteisesti työskentelevä luokka. Sisäinen järjestys ja kuri taas toimivat ulkoisen sijaan. Mielekkään työskentelyn organisointi luo sisäisen järjestyksen kouluun. (Herlin 2011, 230, 234.)

”Kopittelu” eli ajatusten ja ideoiden vaihto ovat alusta alkaen kuuluneet freinetpedagogiikkaan. Omia ei pantata eikä patentoida, vaan ajatusten ja ideoiden vaihto kuuluvat asiaan. Nykyisin avoimen lähdekoodin sovellutukset verkossa ja vapaan sisällön tietosanakirja Wikipedia ovat ajatuksellisesti hyvin tuttuja freinetpedagogeille. Tietokone on merkittävä työväline, ei itseisarvo. Freinetpedagogiikasta voisi puhua yhtä hyvin ajattelun kuin työn pedagogiikkana. (Herlin 2011, 229–230.)

Freinetpedagogiikka ei ole aikaan eikä paikkaan sidottu. Yhtä hyvin sitä voi käyttää senegalilaisessa kyläkoulussa kuin saksalaisessa suurkaupungin mammuttikoulussa. Se on taustafilosofia, jossa edes oppilaiden ikä ei ole kovin merkittävä tekijä. Tanskalaisen psykologi Erik Håkonssonin kiteytys freinetpedagogiikasta on Pohjoismaissa käytetty ja se kuuluu: *”..mielekäs työ, kokeileva hapuilu, vapaa itseilmaisu ja yhteisöllisyys.”* (Herlin 2011, 220.)

Suomalaisprofessori Juhani Hytösen (1987) mielestä Freinet’n ajatukset sopivat tukemaan maamme peruskoulunopettajan kasvatustyötä ja ne ovat yksi keino tuoda progressiivipedagogista perinnettä peruskouluun. Freinetpedagogiikka ei edes vaadi muutoksia vallitsevaan ainejakoiseen peruskoulun opetussuunnitelmaan eikä edellytä erityistä oppimateriaalia. Sen soveltaminen luonnistuu modernin tietotekniikan avulla, jolloin voidaan toteuttaa samoja kasvatustavoitteita, joita Freinet liitti painokoneen käyttöön. Freinettekniikkoja käytetäänkin useissa peruskouluissa, ja myös Jena-kouluissa ne ovat kaikkialla käytössä (Skiera 1987).

Eräät suomalaiset freinetpedagogit ovat kirjoittaneet kirjaan *”Lapsesta käsin”*⁸ varsin valaisevia kuvauksia freinetpedagogiikasta ja sen käytöstä saamistaan kokemuksista. Noissa artikkeleissa Rauman freinetkoulun opettaja Kati Norman kertoo: *”Minusta on opettajana mukavaa, että ne, jotka osaavat ja ymmärtävät, saavat mennä omaa tahtiaan eivätkä turhaudu liian hitaasta vauhdista. Kun en seiso koko ajan luokan edessä puhumassa kaikille samaan aikaan, minulta vapautuu valtavasti aikaa auttaa niitä, jotka tarvitsevat apua. Voin ottaa muutaman oppilaan kerrallaan, mutta usein istun vain yhden oppilaan vieressä auttamassa häntä henkilökohtaisesti. Lapsen väsyttyä vaikka matematiikan tekemiseen, hän voi vaihtaa toiseen oppiaineeseen, ja taas oppimisen into ja ilo säilyvät.”* (Herlin ym. 2011, 241.) Freinetkoululaisia Suomessa oli vuonna 2011 noin 300 (Paalasmaa 2011 b, 25).

⁸ Paalasmaan (2011 b, 7) mukaan Suomessa ei ennen vuotta 2011 ole julkaistu kattavaa vaihtopedagogiikkoja käsittelevää käsikirjaa. *”Lapsesta käsin”* poisti tämän aukon.

3.6 Yhteistoiminnallinen oppiminen

PISA-arvioinnissa on v. 2015 mukana myös yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa mitataan, miten pienryhmäopiskelu kantaa yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. Tämä taito ei ole välttämättä helppoa suomalaisille, mutta sitä on syytä ryhtyä kohentamaan. (Tikkanen 2012.)

3.6.1 Ei kaikki mieli yhden ihmisen päässä

Yhteistoiminnallinen oppiminen on tehokasta etenkin heterogeenisissä luokissa, minkä kertoo otsikkoon lainattu sananlaskukin. Sen juuret voidaan jäljittää Johan Amos Comeniuksen kasvatusideoihin ja John Deweyn reformipedagogiikkaan, mutta käsitteenä se vakiintui opetukseen vasta 1970-luvun lopulla. Yhteistoiminnallinen oppiminen on yhteinen nimitys *”niille pedagogisille toimintatavoille, joilla on lähtökohtana tieteellisin perustein tehtävä suuren opetusryhmän organisoiminen pienemmiksi yksiköiksi”*. Kaikki yhteistoiminnallisen oppimisen opetusmenetelmät korostavat sitä, että *”onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi tarvitaan pienryhmien kaikkien jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja positiivista keskinäistä riippuvuutta toisistaan.”* Se on pedagoginen lähestymistapa, jossa yksittäisten oppilaiden opettamisen asemesta jaetaan suuri opetusryhmä useimmiten 2–4 hengen pienryhmiin. Pyrkimyksenä on vähentää tai eliminoida kokonaan pois kilpailu. (Sahlberg & Sharan 2002, 10–11, 80, 368.) Suomessa tunnetuin yhteistoiminnallisista menetelmistä lienee Aronsonin palapeli-menetelmä.



KUVA 15 Ryhmät luovat turvallisuutta. Neljän oppilaan tiimit ovat käytännöllisiä, koska niistä on helposti muodostettavissa kaksi kaksikkoa.

1600-luvulla vaikuttanut Johan Amos Comenius jo uskoi, että oppilaat hyötyisivät siitä, jos he voisivat opettaa toinen toistaan. Myös John Dewey (1859-1952)

oli vakuuttunut, että lapsi kykeni kehittämään taipumuksiaan vain sosiaalisessa ympäristössä, ja siksi koulun tulisi olla pienoiskoossa oleva yhteiskunta. Koulukasvatus tulikin hänen mielestään ymmärtää osana elämää, eikä vain valmistumisena elämiseen joskus tulevaisuudessa. Perinteisessä opetusmallissa lasten tarpeet ja koulun luokkatilan järjestys ovat olleet ristiriidassa, koska lapset luontaisesti haluavat puhua ja liikkua, mutta heitä on vaadittu istumaan pulpeteissa hiljaa. Yhteistoiminnallisen oppimisen (cooperative learning) malli vastaa lasten luonnollisia tarpeita. (Saloviita 2006, 20, 53–54, 149.)

Saloviita (2006, 22, 125) katsoo, että yhteistoiminnallisen oppimisen nykyvaihe alkoi vuonna 1966, jolloin David Johnson aloitti opettajien kouluttamisen yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiin Minnesotan yliopistossa. David ja Roger Johnsonin perusmallia on kutsuttu heidän oppikirjansa mukaisesti Learning Together -malliksi. Johnsonien opettaja Marton Deutsch oli jo aiemmin kehittänyt teorian ryhmien kolmesta todennäköisestä tavoiteriippuvuuden muodosta ja Deutschin oppi-isä Kurt Lewin oli ansioitunut ryhmädynamiikan alalla. 1900-luvun viimeiset vuosikymmenet toivat alalta paljon uusia yhteistoiminnallisia työtapoja ja uutta tutkimusta. 1990-luvulla alkoi ilmestyä Suomessa yhteistoiminnallista oppimista käsitteleviä kirjoja ja artikkeleja. Uuden vuosituhannen alussa vuonna 2002 israelilainen professori Shalomo Sharan ja kasvatustieteen tohtori Pasi Sahlberg toimittivat suomeksi ”Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirjan”, jossa lukuisa joukko kansainvälisiä yhteistoiminnallisen oppimisen kehittäjiä, tutkijoita ja suomalaisopettajia esittelee malleja ja käytäntöjä yhteistoiminnallisen oppimisen saralta.

Perinteisessä opetusmallissa luokassa tapahtuva vuorovaikutus kulkee opettajan kautta, ja oppilaat joutuvat pääasiassa kuuntelijan rooliin. On laskettu, että opettajan osuus oppitunnin puheesta on 60–80 %, jolloin 24 oppilaan luokassa yhden oppilaan on mahdollista käyttää ääntään keskimäärin 19 sekuntia yhden oppitunnin aikana. Tällaisessa opetuksessa helposti syntyy ikävystymistä. Aivan liian usein oppilas joutuu passiivisena kuuntelemaan joko liian tuttua tai sitten liian vaikeaa asiaa, ja passiivisuus johtaa helposti työrauhaongelmiin. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä asia korjaantuu, koska jo sen ensimmäinen tuntomerkki on kasvotusten työskentely. (Saloviita 2006, 45–46, 141.)

Yhteistoiminnallinen opiskelu ei ole sitä, että opettaja sijoittaa oppilaat ryhmiin ja käskee heitä työskentelemään yhdessä antamansa tehtävän parissa. Se ei johda yhteistoiminnallisuuteen, vaan koko työskentely voi mennä vikaan monin eri seurauksin: syntyy haitallista kilpailua, vain jotkut yksilöt tekevät ryhmän puolesta tehtävät, jutellaan niitä näitä, eikä oppimista todellisuudessa tapahdu. Toimiakseen yhdessä oppilaat tarvitsevat vuorovaikutustaitoja, jotka syntyvät harjoitellen ja ajan kanssa. *”Ryhmätyö on opetusmenetelmä, joka vaatii yhtä paljon ongelmanratkaisutaitoja, älyllistä joustavuutta ja luovuutta niin opettajalta kuin oppilailtakin”*. Opettajan tehtävänannonkin tulee olla yhteistoimintaan haastava. (Sahlberg & Sharan 2002, 108, 135, 151, 189.)

Yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien avulla on mahdollista saavuttaa useimmiten parempia oppimistuloksia kuin perinteisessä opetuksessa. Kun opettaja uhraa aikaa luokan yhteishengen luomiseen, oppilaiden pitkäkestoinen

tehokkuus ja oppiminen paranevat ja he alkavat pitää koulusta, luokasta ja koulun oppiaineista enemmän. Kun näin oppilasryhmän jäsenten kesken saadaan vallalle positiivinen ryhmäidentiteetti, toisista välitetään, heitä kunnioitetaan ja heihin luotetaan. Tällainen ilmapiiri on oppimiselle mahdollisimman suotuisa. Ryhmähengen luomiseen tarvitaan viiden tavoitteen toteutuminen. Ne ovat:

1. Tutustuminen toisiin
2. Ryhmän identiteetti
3. Keskinäinen tuki
4. Erojen arvostaminen
5. Synergian kehittäminen.

Kun luokkahenki on herätetty, se saa aikaan verkottumisen luokan kaikkien jäsenten kesken. Oppilaista kehittyy sosiaalisia, huolehtivia, auttavaisia ja ymmärtäväisiä. (Sahlberg & Sharan 2002, 13, 43, 47.)

Oppilaiden toimiessa yhteistyössä ryhmissä opettajan rooli muuttuu ratkaisevasti. Opettajan tehtäväksi tulee rohkaista ja innostaa vuorovaikutteiseen toimintaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen eräessä muodossa (kompleksiopeutusmenetelmässä) on osoitettu, että mitä enemmän oppilaat puhuvat ja työskentelevät yhdessä, sitä enemmän he oppivat. (Sahlberg & Sharan 2002, 147.) Yhteistoiminnallisesta oppimisesta hyötyvät kaikki, myös hyvät ja heikot oppilaat. On tutkittu, että yhteistoiminnallinen oppiminen on 63 %:ssa tapauksista tehokkaampi tapa oppia kuin verrokkiryhmässä, jossa opiskellaan perinteisin tavoin. 32 %:ssa ei eroja ole havaittu verrokkimenetelmän välillä ja vain 5 %:ssa tapauksista on havaittu verrokkimenetelmä tehokkaammaksi kuin yhteistoiminnallinen oppiminen. Kaikkein suurimmat myönteisimmät vaikutukset yhteistoiminnallisella oppimisella on todettu olevan siihen, että oppilaiden keskinäiset suhteet paranevat sekä etniset ja vammaiset oppilaat hyväksytään koulussa ja sen ulkopuolella. (Saloviita 2006, 135, 137–138.)

3.6.2 Ryhmässä jokainen on tarpeellinen

Yhteistoiminnallisessa opiskelussa opiskelu tapahtuu yleisimmin ryhmissä, joiden ideaalikoko on neljä. Kagan on jaotellut ryhmät neljällä eri tavalla. Ensimmäisen ryhmärakenteen muodostavat heterogeeniset oppimisryhmät, toisen satunnaiset ryhmät, kolmannen kiinnostuksen mukaan kootut oppimisryhmät ja neljännen heterogeeniset kieliryhmät. Jokaista näistä tarvitaan, joskin eri tarkoituksissa. Ryhmätoiminnan pyrkimyksenä on päästä mahdollisimman heterogeeniseen ryhmärakenteeseen. Kaganin mukaan koulumenestystasojen heterogeenisuus maksimoi positiivisen vertaisavun ja helpottaa järjestyksen ylläpitoa luokassa. On kuitenkin tilanteita ja oppimisalueita, jolloin myös homogeeniset ryhmät ovat tarpeellisia. Esimerkiksi jonkin matemaattisen ongelman ratkaisussa ”hyvät” pääsevät keskenään vuorovaikutukseen ja heikommin menestyvät saavat omassa ryhmässään olla vuorovaikutuksessa keskenään. (Sahlberg & Sharan 2002, 44.) Lukemaan opettelussa suositaan homogeenisiä ryhmiä, jolloin taitavat voivat päästä keskinäiseen luovaan vuorovaikutukseen, eri kieliryhmäläiset keskenään ja myös heikot voivat harjoitella aktiivisesti (Saloviita 2006, 37).

Ryhmässä jokainen jäsen on tarpeellinen, ja ryhmäläiset tarvitsevat toisiaan tehtävien suorittamisessa. Tehokkaan ryhmän jäsenillä on erilaisia vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita, kokemuksia, tietoja, taitoja, luonteenpiirteitä ja monenlaisia näkökulmia. Näiden avulla he pystyvät yhdessä saavuttamaan tavoitteita, jotka ylittävät ne, joihin kukin jäsen pystyisi yksin työtä tehden. Jokainen oppilas tuo mukanaan arvokasta ja erilaista osaamista tehtäväntekoon. "Kukaan ei osaa kaikkea, mitä kunkin tehtävän tekemiseen tarvitaan, mutta jokainen osaa jotain." Siksi opettaja kannustakoon: "Tehkää yhteistyötä, koska te tarvitsette toisianne." (Sahlberg & Sharan 2002, 83, 142.)

Johnson ja Johnson ovat jaotelleet hieman eri tavoin kuin Kagan yhteistoiminnallisessa oppimisessa tarvittavat ryhmät. Heillä ensimmäinen ryhmälaji on tilapäisryhmät, toinen varsinaiset ryhmät ja kolmas kotiryhmät. Varsinaiset ryhmät toimivat yli kuukauden, minkä jälkeen on vuorossa ryhmien vaihto. Kotiryhmän kesto on koko lukuvuosi, parhaassa tapauksessa pidempäänkin. Kotiryhmä tarjoaa jäsenilleen pysyvyyttä, apua koulutyössä ja sosiaalista tukea. Eri ryhmälajit voivat olla eri tehtävissä yhteenkietoutuneita. Ryhmien tavoitteena on olla mahdollisimman heterogeenisiä. Kaikissa ryhmätoiminnoissa on tärkeää, että jäsenten välillä on riittävän voimakas positiivinen keskinäisriippuvuus, ja jokaiselle oppilaalle on selvää, että kunkin jäsenen panosta tarvitaan. Yksilöllisen vastuun on oltava mukana. (Saloviita 2006, 30–31.)

Koskenniemi (1944) suositteli Kansakoulun opetusopissaan, että oppilaat itse muodostaisivat ryhmät, mitä tapaa Saloviita (2006, 35–36) ei kannata. Saloviidan mielestä vapaasti valittavat ryhmät vahvistavat luokassa olevia kuppikuntia ja lisäävät syrjimistä. Heikoimmat oppilaat saattaisivat jäädä tällaisessa ryhmäjaossa omiin ryhmiinsä, vaikka he tarvitsisivat taitavien oppilaiden tukea. Ryhmistä saattaa muodostua tällöin myös sukupuolihomogeenisiä: tyttöjen ryhmiä ja poikien ryhmiä. Miksi sitten oppilaat haluaisivat työskennellä juuri parhaiden kavereidensa kanssa? Saloviita (2006, 36) vastaa tähän kahdella perusteella. Toinen syy on viihtyminen ja toinen se, että oppilaat luottavat kavereiden antavan heille varmasti tarvittaessa apua. Jos yhteistyötä tehtäisiin vain kavereiden kanssa, silloin ryhmissä eivät uudet taidot harjaantuisi, koska kavereiden kesken toiminta muutenkin sujuu.

Ryhmätöissä oppilaiden on opittava paljon uusia taitoja ja rutiineja, mm. itsehallintaa, koska opettajan valvova silmä ei tiukasti tarkkaa jokaista ryhmää yhtä aikaa. Ryhmän toiminta kehittyy eri vaiheiden kautta omien lainalaisuuksiensa myötä. Tuckman on 1960-luvulla kehittänyt ryhmän kehittymisestä kuvauksen, jossa on viisi vaihetta. Ensimmäinen niistä on forming eli ryhmän muodostuminen, toinen storming eli kuohuntavaihe, kolmantena tulee norming eli ryhmän mukautuminen toimintaa ohjaaviin normeihin, neljäs eli performing on suoritusvaihe ja viidennen hyvästijättövaiheen Tuckman nimesi adjourning'ksi. Koko kehitymisjakso kestää 5–6 viikkoa. Eri vaiheiden opetteluun on luotu harjoitteita, mm. ryhmän yhteishengen ja kiinteyden kehittämiseen. Toiset asiantuntijat edustavat sitä lähestymistapaa, että sosiaalisten taitojen opettelu liitetään osaksi opetussuunnitelmaa ja toiset sitä, että opettaja suunnittelee ryhmille tehtäviä, jotka harjaannuttavat jo sinällään sosiaalisia taitoja. Kagan on

suositellut, että opettaja valitsisi harjoiteltavaksi vain yhden asian kerrallaan ja sen viikon taidon nimellä. (Saloviita 2006, 63–64, 81.)

Ryhmätyöhön opiskelu on syytä aloittaa parityöskentelyllä (kuva 16), jolloin harjoitellaan vuorovaikutustaitoja. Mitä pienempi on ryhmäkoko, sitä aktiivisempia ovat oppilaat. Ringelmannin efektiksi mainittu havainto kertoo saman: ”*Mitä enemmän väkeä on köyden päässä, sitä vähemmällä voimalla kukin yksittäinen henkilö osallistuu köydenvetoon.*” Kun parityö sujuu, on aika siirtyä 3–5 oppilaan ryhmiin. Nelikon etuna on se, että ryhmä voidaan jakaa kahdeksi pariksi. Mikäli oppilaat eivät jakaannu tasaisesti ryhmiin, Kagan suosittaa seuraavaa: jos yksi oppilas jää yli, silloin hänet sijoitetaan ryhmään, joka voi parhaiten auttaa häntä tai jossa hän itse voi parhaiten olla avuksi. Jos nelikkoihin jaossa jää kaksi oppilasta yli, muodostetaan kaksi kolmikkoa. Jos taas jää yli kolme oppilasta, tehdään näistä kolmen hengen ryhmä. (Saloviita 2006, 29, 35.)

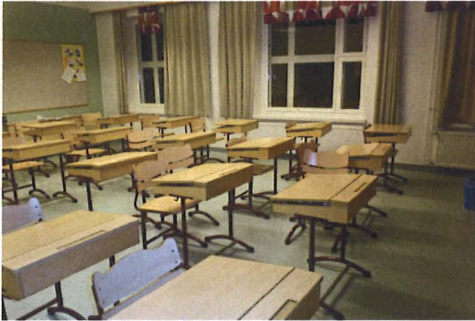


KUVA 16 Poikapari etsii yhteisvoimin vastauksia matematiikan tehtäviinsä.

Ryhmien järjestäytyminen ja istumajärjestys on tärkeää. Kunkin oppilaan tulee nähdä hyvin toisensa ja opettaja. Nelikossa istuttaessa on huolehdittava tasarvoisista asemista. Tavallista on, että ryhmän jäsenillä on tehtävärooleja. Johnsonin ja Johnsonin mielestä roolien käyttöön tulisi totutella vähitellen. Aivan aluksi ei tarvita rooleja lainkaan, mutta vähitellen otetaan käyttöön joitakin yksinkertaisia rooleja, vaikkapa lukijan, muistiinmerkitsijän tai vuorottajan roolit. Viime mainittu seuraa sitä, että jokainen jäsen saa suunvuoron eikä kukaan hallitse työskentelyä liikaa. (Saloviita 2006, 40–41, 68.) On tärkeää, että rooleja kierrätetään. Käyttämällä tarkistajan roolia ryhmä ottaa vastuun omasta käyttäy-

tymisestäään. Ellei tätä roolia ole, voi käydä niin, että ryhmä olisi koko ajan pyytämässä apua ja sovittelua opettajalta. (Salhberg & Sharan 2002, 146.)

Ryhmäprosessin ymmärtäminen ja pienryhmien ohjaaminen vaativat opettajalta yhtäläillä teoreettiskäytännöllistä perehtymistä asiaan kuin mitä vaatii yksilön kasvun ja oppimisen ymmärtäminenkin (Sahlberg & Sharan 2002, 367). Vuosituhannen vaihteessa on ilmestynyt useita tutkimuksia, oppaita ja käytännön harjoitustehtäviä yhteistoiminnallisesta oppimisesta opettajien käyttöön, myös suomeksi. Opettajien täydennyskoulutuskin on ottanut asian omakseen, sillä onhan opettajan ammatti ja siihen kohdistetut odotukset muuttuneet nopeasti 1990-luvulta alkaen. Kaikkialla maailmassa käytetään työpaikoilla heterogeenisiä tiimejä, joissa roolirajat ylitetään ja saadaan erilainen asiantuntemus tehokkaaseen käyttöön (Sahlberg & Sharan 2002, 83), joten on selvää, että koulunkin on muuttuneissa oloissa panostettava yhteistoiminnallisuuteen. Spencer Kaganin neuvo on oivallinen: *"Kääntäkää oppilaat ympäri katsomaan toisiaan sen sijaan, että he tuijottaisivat toistensa selkiä"* (Saloviita 2006, 13).



KUVA 17
Puristaako pulpetti, kahlitsevatko kalusteet? Suorissa jonoissa alituisesti istuen oppilaat tutustuvat toistensa selkiin



KUVA 18
Vuorovaikutteista opiskelua

OPS 2014 on vahvasti ottanut kantaa vuorovaikutteiseen opiskeluun ja toteaa mm. *"Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajan ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa."* (OPS 2014, 14.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteissa ja käytännöissä on varsin paljon yhtäläisyyttä siihen, miten yhdysluokissa on toimittu ja toimitaan. Yhdysluokassa oppilaat työskentelevät luonnostaan pienryhmissä. Kotiryhmän voisi ajatella muodostuvan yhden ikäluokan oppilaista. Jos heitä on enemmän kuin 3–4, heistä muodostuu silloin useampia kotiryhmiä, joissa oppilaat toimivat lukuvuoden tai -vuosia. Muita ryhmälajeja edustavat yli luokkarajojen muodostetut satunnais-, tilapäis- ja asiantuntijaryhmät. Erillisloukkia yhteistoiminnallisin menetelmin opettaneella opettajalla on matala kynnys siirtyä yhdysluokan opettajaksi.

3.7 Vygotskyn lähikehitysvyöhyke -teoria

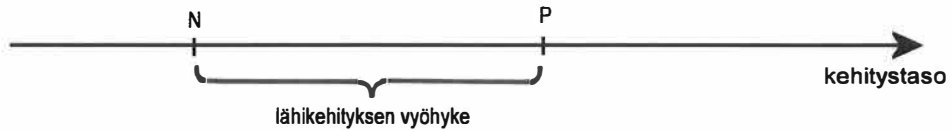
Eri-ikäisopetuksen perustuksena voi pitää myös kehityspsykologian uranuurtajan neuvostoliittolaisen L. S. Vygotskyn esittämiä näkökohtia. Hänen mukaansa yksilö oppii parhaiten ollessaan yhteistyössä itseään kokeneemman ja älyllistä tukea (scaffoldia) tarjoavan henkilön kanssa. Eri-ikäisten lasten leikkiessä yhdessä leikeistä muodostuu monimuotoisempia kuin silloin, jos lapset leikkivät samanikäisten kanssa. Tällaisissa ryhmissä oppilaat ohjaavat toisiaan noudattamaan koulunsa ja luokkansa sääntöjä ja uusien oppilaiden tullessa ryhmään sopeutuminen tapahtuu jäljittelemällä ryhmässä jo aiemmin toimineita. Tulokkaat oppivat säännöt ja normit seuratessaan vanhempien esimerkkiä. Kognitiivista konfliktia syntyy kavereiden kanssa usein, mutta se on välttämätöntä oppimisessa, koska se pakottaa ongelmien ratkaisuun ja omien näkökulmien tarkasteluun. (Mäkitalo 1990; Peltonen 2002, 54; Eläköön kyläkoulu! 2010, 109.)

Vygotskyn näkemyksiin kuuluu, että uusien näkökulmien sisäistäminen (cognitive restructuring) tapahtuu, kun käsitteet todella muuttuvat eivätkä ainoastaan tule kopioituiksi. Sisäistäminen onnistuu, kun lapset ovat vuorovaikutuksessa ns. *lähi- eli proksimaalisen kehityksen vyöhykkeessä*, jolla Vygotsky tarkoitti ”*etäisyyttä todellisen itsenäisen ongelmanratkaisun kehityksen tason ja potentiaalisen aikuisten tai kykenevämmän ikätoverin ohjauksessa tapahtuvan ongelmanratkaisun välillä*.” Lähikehityksen vyöhykkeellä oppija ei kykene toteuttamaan psyykkisiä toimintoja yksin, mutta muiden kanssa se onnistuu. Lähikehityksen vyöhykkeestä eteenpäin päästäkseen oppija tarvitsee aiheeseen perehtyneen ohjaajan tukea. Tällä tavoin Vygotsky kuvaili lapsen kykyä hyötyä yhteistyöstä aikuisen ja taitavamman toverin kanssa. Opetuksen kannalta lähikehityksen vyöhyke on olennainen asia, jolle opetus olisikin suunnattava ja samalla laajennettava sitä. Opetus kulkee näin kehityksen edellä ja vie sitä eteenpäin, toisin sanoen: ikään kuin kiivettäisiin niin korkealle kuin pystytään. (Evangelou 2000; Kyrö-Ämmälä 2007, 64–65.)

Lapsen kehitystasoa kuvaava tärkeä lähikehityksen vyöhyke voidaan Vygotsky'n pedagogisessa ajattelumaailmassa määrittää yksinkertaistettuna kahdella tavalla. Ensinnäkin se määrittyy alarajalla sen mukaan, mihin lapsi itsenäisesti kykenee ja toisaalta ylärajalla siinä, mihin lapsi pystyy aikuisen tai tiedollisesti kehittyneemmän henkilön avustuksella. Vygotskyn tunnettu sanonta kuuluukin: ”*Mitä oppija osaa tehdä yhteistyössä tänään, sitä hän osaa tehdä huomenna yksinään*.” (Karvonen 2006, 16.) Opettajan tehtävä on määritellä oppilaantuntemuksensa avulla kunkin oppilaan nykytaso ja opetuksensa alimmat ja ylimmät kynnykset, ja sitten suunnattava opetus näiden kynnysten väliin. Opetettavan aineksen jakaminen osatavoitteisiin auttaa oppijaa etenemään kohden lopullista tavoitetta. Opetustilanteessa vuorovaikutus on merkittävä tekijä, koska opetus etenee keskustellen, jolloin opettaja saa koko ajan tiedon siitä, miten lapsi ymmärtää opetettavan asian. (Kyrö-Ämmälä 2007, 65.)

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä voisi havainnollistaa lukusuoran avulla (kuvio 2). Siinä N tarkoittaa lapsen nykyhetken kehitystasoa, joka saadaan, kun lapsi suorittaa (koe)tehtävän itsenäisesti. P:llä merkitään potentiaalista kehitys-

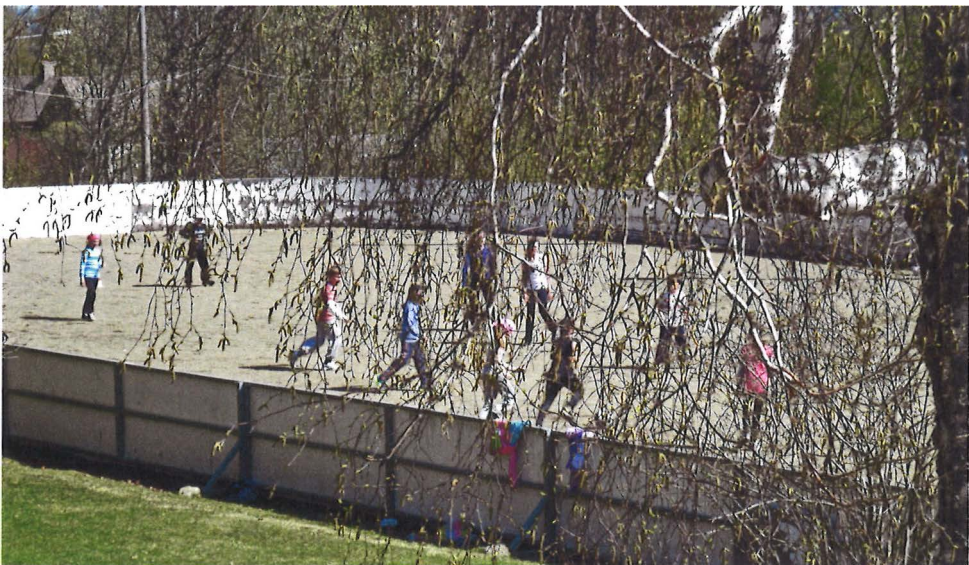
tasoa, joka saadaan, kun lapsi suorittaa (koe)tehtävän avustettuna. Tällöin $P > N$.



KUVIO 2 Lukusuora Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen havainnollistajana

Lukusuoralla lähikehityksen vyöhyke on pisteiden N ja P välinen lukusuoran osa. Lapsen kehitystaso on silloin lähikehityksen vyöhykkeellä, jos se on vähintään yhtä korkea kuin nykyinen kehitystaso, mutta enintään niin korkea kuin potentiaalinen kehitystaso. Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että tuettuna lapsi yltää jollekin tälle alueelle N–P.

Brunerin luoma scaffolding-käsite on syntynyt Vygotskyn lähikehitysvyöhyke-teorian pohjalta. Scaffoldingilla tarkoitetaan tukea, jonka ohjaaja järjestää oppijalle tämän tarpeiden mukaisesti. Tuki voi sisältää verbaalista apua, johdattelua, kysymyksiä ja/tai oppijan ajatusten suuntaamista. Tuen tarkoituksena on laajentaa oppijan proksimaalisen kasvun aluetta. Oppijasta saamansa tiedon perusteella ohjaaja pystyy määrittelemään tuen määrän. Riittävän ja oikean tuen ansiosta oppija kykenee ensin helppoihin tehtäviin, kunnes itseluottamuksen ja ymmärryksen lisääntyä hän kykenee siirtymään vaativampiin tehtäviin. Kun opettaja huomaa, että oppilas ymmärtää opetettavan asian, hänen on aika vetäytyä syrjään ja jatkossa annettava vain pieniä vihjeitä ja palautetta. (Kyrö-Ämmälä 2007, 66–67.)



KUVA 19 Eri-ikäisten lasten yhteisleikit ja -pelit ovat monimuotoisia ja niissä oppilaat saavat virikkeitä proksimaalisen kehityksen vyöhykkeelleen.

Kaganin mukaan tuen antajan ja saajan kehitystason ei tulisi poiketa suuresti toisistaan. Hänen mielestään opimme hyvin sellaiselta henkilöltä, joka eroaa vain jonkin verran omasta kehitystasostamme, mikä merkitsee henkilöä, ”*jolta saamme virikkeitä proksimaalisen kehityksen vyöhykkeellemme*”. (Sahlberg & Sharan 2002, 45.) Yhdysluokassa tällaiset kriteerit täyttäviä tovereita ohjaajiksi ja esikuviksi on tarjolla.

3.8 Freireläinen pedagogiikka

Paulo Freirestä (1921–1997) lähtöisin olevassa freireläisessä pedagogiikassa on paljon yhteistä freinetpedagogiikan kanssa. Molempia voidaan useissa kohdin pitää vain eri ihmisille suunnattuina sovellutuksina samasta ajatuksesta. Freiren pedagogiikka kohdistuu erityisesti aikuiskasvatukseen, mutta lasten kasvatuksessa freireläisyydellä vaihtoehtopedagogiikkana on sovellusalue erityispedagogiikassa. Freireläisyyttä ei tosin ole helppo sovittaa yhteen virallisen koulujärjestelmän kanssa, eikä ole edes olemassa yhtä freireläistä pedagogiikkaa. (Hannula 2011, 261; Paakkari 2011, 272.)

Freire nimitti perinteistä opettajajohtoista opetusta ”tallentavaksi kasvatukseksi” ja kritisoi sitä, koska se ohjaa oppilaita tiedon vastaanottajiksi ja säilyttäjiksi. Sitä vastoin todellinen tietäminen on mahdollista vasta sitten, kun oppilaat osallistuvat tiedon luomiseen opetustilanteessa. (Hannula 2011, 256.) Oppilaiden osallistuminen samoin kuin Paakkarin muotoilemat freireläiseen pedagogiikkaan kuuluvat seuraavat peruspilarit ovat kaikessa suomalaisen koulunkin toiminnassa keskeisiä, mutta erittäinkin yhdysluokissa. Paakkari (2011, 267–271) muistuttaa, ettei ole mitään yksittäistä tekoa eikä menetelmää, joka tekisi koulusta freireläisen, mutta seuraavat toiminnot ovat keskeisiä:

- Oppilaiden valinnan vapaus ja itsenäinen työskentely, jossa oppilas valitsee oman työskentelytapansa ja aikataulunsa
- Opettaja ei ole keskipiste, vaikka Freirellä oli varsinkin alkuaikoina taipumus korostaa opettajaa
- Oppilas on koulun subjekti, ei objekti
- Tilapäiset ”sissiyksiköt”, joita perustetaan jotain tiettyä oppilaista nousevaa projektia varten
- Työpajatoiminta ja opettajuuden jakaminen

Paakkarin (2011, 272) mukaan ei ole olemassa sellaista freireläistä pedagogiikkaa, jonka voisi siirtää suoraan minne tahansa, mutta freireläistä toimintaa on kylläkin kaikki, mikä vahvistaa oppilaiden autonomiaa.

Freireläistyyppisiä ajatuksia tarjoaa runsain määrin OPS 2014, jossa jopa oppimiskäsitys esitetään sille perustalle, että oppilas on aktiivinen toimija. Yksi OPS 2014:n seitsemästä laaja-alaisesta osaamiskokonaisuudestakin on nimetty ”*Osallistuminen vaikuttamaan ja kestävästä tulevaisuuden rakentaminen*”.

3.9 Lapsikeskeistä esiopetusta

3.9.1 Fröbeliläinen lastentarha

Alle oppivelvollisten lasten esiopetus vaihtelee määrältään ja laadultaan suuresti eri maissa. Lasten esiopetuksen alkukin vaihtelee ikävuosien 2–6 välillä. Esiopetusta on jo pitkään toteutettu lapsikeskeisesti, johon liittyy avoimen (informaalisen) esikoulun tai koulun merkityksen korostaminen. Tällöin koulu on lasta tyydyttävä, virikkeitä antava, yhteistoiminnallinen ja jännittävä. Pitkäaikaisista esikoulun vaikutuksista on saatu rohkaisevia tutkimustuloksia. Jo 3–4-vuotiaana aloitetulla esiopetuksella saattaa olla myönteisiä vaikutuksia lapsen älylliseen suoritukseen, koulumenestykseen, sosiaaliseen käyttäytymiseen ja jopa statuksen ja menestymisen muotoutumiseen aikuisena. (Ojala, M. 1993.)



KUVA 20 Esioppilaallakin on kiinnostus älyllisiin suorituksiin.

Seuraavissa kappaleissa esitellään lyhyesti suomalaisissa päiväkodeissa ja esiopetuksessa käytettyä lapsikeskeistä pedagogiikkaa, josta pisimpään on tunnettu Saksasta peräisin oleva fröbeliläinen lastentarhapedagogiikka.

Friedrich Fröbel (1782–1852) piti kirjapainotaidon 400-vuotisjuhlassa Blanderburgin raatihuoneella 28.6.1840 voimakkaan puheen pikkulasten kasvatuksen puolesta. Hän vetosi kuulijoihin saadakseen heidät rakentamaan kansan ja koko ihmiskunnan tulevaisuutta yhteistyössä uuden kasvatustoiminnan kanssa. Uuden kasvatustoimen hän risti ”Kindergarten”-nimiseksi (lastentarha). Nimellä hän halusi osoittaa, ettei uudella kasvatustoimella ollut tarkoitus laajentaa koulua koskemaan lasten varhaisvuosia, vaan hän oli luonut jotain uutta, joka

otti huomioon lapsen omat edellytykset. (Hänninen & Valli 1986, 36–37.) Päivästä tuli lastentarhojen perustamispäivä.

Fröbelin aatteet saivat myötä- ja vastatuulta. Fröbeliläinen lastentarha levisi kuitenkin eri puolille Eurooppaa ja sieltä Amerikkaan. Uusien kehityspsykologisten tutkimusten hyödyntäminä aate sytytti uutta paloa. Suomessa ensimmäisiä, joka kiinnitti huomion fröbeliläiseen lastentarhaan, oli Topelius. Uno Cygnaeus toteutti Fröbelin pedagogiikkaa ensimmäisenä Pohjoismaissa. Tosin Cygnaeus nimitti lastentarha-nimellä alkuopetusta antavat luokatkin. Cygnaeuksen suunnitelmassa lastentarhan ensimmäinen osasto oli 5–6-vuotiaille ja toinen osasto 7–9-vuotiaille. Kansakouluasetus 1866 mahdollisti Jyväskylän tyttöharjoituskoulun yhteyteen lastentarhan ja myös lastenseimen. (Hänninen & Valli 1986, 40, 52.)

Nykypäiviin jatkunut fröbeliläinen lastentarhatyö alkoi varsinaisesti Suomessa Hanna Rothamanin perustamasta Sörnäisten kansanlastentarhasta vuonna 1888. Lapset jaettiin siellä iän perusteella kolmeen eri osastoon. Kuten Föbelillä oli lastentarhoissaan esiluokka, niin myös Rothamanin tarhassakin oli ns. välitysluokka 6–7-vuotiaille lapsille. Fröbeliläisessä pedagogiikassa toiminta pyörii keskusaiheiden ympärillä ja työmuotoina ovat leikki, askartelu, liikunta, musiikki ja dramatisointi nukketattereineen. (Hänninen & Valli 1986, 59, 65, 170–173). Lasten päivähoidosta annettu laki muutti Suomessa lastentarhat päiväkodeiksi vuonna 1973.

Vaikka fröbeliläisissä lastentarhoissa ryhmät muodostettiin ikäkausien mukaan, eri-ikäisryhmätkin ovat olleet lastentarhoissa yleisesti käytettyjä. Sielläkin, missä lapset on jaettu ikävuosien mukaisiin ryhmiin, eri-ikäiset lapset toimivat paljon yhdessä. Eri-ikäisryhmillä varhaiskasvatuksessa onkin pitkä historia. Kotihoidossakin olevat lapset toimivat eri-ikäisten sisarusten ja tovereiden kanssa, jolloin lasten on mahdollisuus seurata eri-ikäisten toimia, matkia ja saada laaja-alaista kokemusta. On perusteltua, että eri-ikäisryhmissä lapset saavat mittavampaa osaamista kuin samanikäisten kanssa toimiessa. Tällöin kehitty monenlaisia ystävyyssuhteita, jotka vastaavat, täydentävät ja täydentävät toisiaan. Eri-ikäisryhmissä on monenlaista kypsyyttä ja osaamista, mikä tarjoaa riittävästi malleja. Koska lapset leikkiessään spontaanisti ryhmittyvät iän suhteen heterogeenisiin ryhmiin, varhaiskasvatuksessa lasten erottaminen toisistaan iän mukaisiin ryhmiin on kyseenalaista. (Evangelou 2000.)

3.9.2 Steinerilaisuus

Rudolf Steiner (1861–1925) perusti ensimmäisen Steiner-koulun 1919 Stuttgartin Waldorf-Astoria -tupakkatehtaan henkilöstön lapsille. Koulusta muodostui 12-luokkainen yhtenäiskoulu. Useissa maissa edelleen käytetään steinerpedagogiikasta waldorfpedagogiikka-nimeä. Ensimmäinen Steiner-koulu aloitti Suomessa 1955. Koulu oli Helsingin Rudolf Steiner -koulu. (Paalasmaa 2011 a, 113–116.)⁹ Steinerpedagogiikan ydintä on ikäkausipedagogiikka. Kouluun

⁹ Helsingin Rudolf Steiner-koulussa on noin 1000 oppilasta. Vuonna 2011 Suomessa toimi 25 Steiner-koulua, joissa opiskeli noin 5000 oppilasta (Paalasmaa 2011 b, 25).

tullessaan lapsi saa luokkayhteisön, jossa hän pysyy koko kouluaikinsa. Oppilailla on sama opettaja kahdeksan ensimmäistä kouluvuotta. Luokasta muodostuukin pienisyhteiskunta, jossa oppilas harjaantuu sosiaalisesti, mutta myös yksilöllisyys korostuu. Vaikka opetussuunnitelman sisältö on suunnattu koko ikäluokalle, opetustapa vastaa yksilöllisiin tarpeisiin. Lapset oppivat yhdessä ja toisiltaan. Steiner-pedagogiikassa nähdään, että oppiminen on mielekkäämpää, tuloksekasta ja palkitsevampaa, kun oppilaat voivat jakaa kokemuksiaan muiden suunnilleen samalla kehitystasolla olevien kanssa, kuin jos opiskelu tapahtuisi yksin. Niinpä suositaankin 20–30 oppilaan suuruisia opetusryhmiä, jotka muodostuvat eritasoisista oppilaista. Opiskelussa on rytmillä keskeinen ja moninainen merkitys. Steiner-kouluissa myös lukio on luokkamuotoinen (Rawson & Richter 2004; 17; Paalasmaa 2011 a, 149–159.)

Steiner-kouluissa kouluikäiset lapset ja nuoret opiskelevat vuosiluokissa, mutta toisin on esioppilaiden ja heitä nuorempien kasvatuksen ja opetuksen järjestämisen laita: alle oppivelvolliset lapset toimivat eri-ikäisryhmissä. Steiner-päiväkoteja oli Suomessa vuonna 2011 noin 40, joissa oli useita eri lapsiryhmiä. (Paalasmaa 2011 b, 25).

Ensimmäinen steinerpedagoginen lastentarha perustettiin Stuttgartissa vuonna 1926, ja sieltä lastentarhat ovat levinneet yli 60 maahan, joissa lastentarhoja oli vuonna 2010 kaikkiaan noin 2000. Steinerpäiväkodeissa esiopetus on osa varhaiskasvatusta, ja kuusivuotiaat esioppilaat ovat osa 3–6-vuotaiden ryhmää. Tätä pidetään välttämättömänä, koska kuusivuotias elää murrosvaihetta, jolloin lapselle on hyväksi tuttu ryhmä ja kasvuympäristö sekä kasvattajan pysyvyys. Ne luovat myös turvallisuutta. Lapsen itsetuntoa vahvistavat pienemmiltä lapsilta tuleva ihailu, ja on tärkeää myös saada kokemusta omasta osaamisesta ryhmän vanhimpina. Kouluaikaa edeltävä kehityskausi on steinerpedagogiikassa oma kokonaisuutensa. Ryhmässä, jossa on yhdistetty 3–6-vuotiaat lapset, leikki-ikäisten eri kehitysvaiheet tukevat ja tasapainottavat toisiaan. Joissakin steinerkouluissa toimii kylläkin erillisiä esiopetusluokkia. (Lautela 2011.)

3.9.3 Reggiolaisuus

Italialaisen Reggio Emilia -kaupungin 3–6-vuotiaiden lasten koulut ja lastenseitimet saivat alkunsa toisen maailmansodan jälkeen. Aktiiviset vanhemmat ryhtyivät silloin valtaamaan hylättyjä taloja ja rakentamaan kouluja. Ilmiö oli yllättävä Italiassa, jossa pienet lapset oli hoidettu perinteisesti kotona tai katolisen kirkon ylläpitämissä lastentarhoissa. Reggio Emiliassa vanhemmat halusivat lapsensa kunnallisiin kouluihin eli suomalaisittain nähtynä, päiväkoteihin. Syntyi reggiolainen pedagogiikka, jonka ”isäksi” antautui opettaja Loris Malaguzzi (1920–1994), joka on myöhemmin tunnettu palavasdyämisenä pikkulapsipedagogina ja professorina. (Heinimaa 2011, 277–278.)

Professori Mikko Ojalan (1993) mukaan reggiolaisuus edustaa lapsikeskeisen esiopetuspedagogiikan uusinta suuntausta. Reggiolaisuudessa kasvatusta nähdään rakenteena, jossa lapsi on itse päätekijä, subjekti. Keskeistä on kuvan käyttäminen tiedon prosessoinnin välineenä. Päämääränä on puhutun kielen,

ajattelun ja kuvan vuorovaikutus. Kaiken yhteensolmiminen on päämäärä. Kasvatuksellista lokeroitumista vältetään. Lapsilla tulee olla tilaa kehittää eri mahdollisuuksia, eri taitoja, eri ”kieliä”, joita viimeksi mainittuja Malaguzzin mukaan on ”sata”. Käsitteellä kieli reggiolaiset pedagogit korvaavat oppiaineet, tieteenalat ja taiteenlajit. Kieli tarkoittaa kaikkia mahdollisia inhimillisiä kommunikaation muotoja. Maailmaa tarkastellaan kokonaisuutena, ei siis viipaloida osiin, vaan eri tiedonalat ja taiteen lajit ovat hedelmällisessä vuorovaikutuksessa. Pedagogiikan tavoitteena on auttaa lasta löytämään mahdollisuutensa, ei rajaamaan niitä. (Tiitola-Meskanen 1993; Heinimaa 2011, 278–281.)

Reggiolainen pienten lasten koulu nähdään kasvatusyhteisönä, jossa kaikki ovat yhteydessä toisiinsa, ja koulu on kommunikaatiokeskus. Kouluissa on yleensä kolme luokkaa, joilla on omat tilat sekä yhteinen ateljee. Atelieristat vastaavat ateljeista. Heillä on taidealan koulutus. Pedagoginen miljöö on reggiolaisessa pedagogiikassa kolmas kasvattaja aikuisten ja lasten ohessa. Miljööseen panostetaan ja kouluympäristölle asetetaan monenlaisia vaatimuksia: sen tulisi muokkautua toiminnan kautta ja sisältää ”kulttuurikerroksia”, muistoja ja jälkiä koulun ja lasten tapahtumista. Myös historian tulisi olla läsnä. Pedagogisen miljööön toimivuus ja käytännöllisyys ovat tärkeitä. Tilassa tulee peilautua siinä toimivien ihmisten ideat, arvot ja asenteet. (Tiitola-Meskanen 1993). Reggiolainen pienten koulu muistuttaa monella tavoin ideaalista pientä kyläkouluumme, jossa myös esioppilaat ovat mukana.

Vaikka Reggio Emiliassa kullakin ikäryhmällä on omat luokahuoneensa, ne pyritään muodostamaan kaksiosaisiksi, jotta lapsilla olisi mahdollisuus valita ryhmän ja opettajan läheisyys, tai sitten yksinolo. Ateljee on koulun yhteinen studio ja laboratorio, jossa *”käsi ja mieli voivat tehdä tutkimuksia”*. (Tiitola-Meskanen 1993). Reggiolaisilla pedagogeilla on oiva työkalu lasten oppimisen ja oman työnsä kehittämiseen. Se on pedagoginen dokumentointi, joka auttaa pitämään luovaa muutosprosessia käynnissä. Opettaja ei perinteisellä tavalla opetakaan, vaan hän luo tilanteita ja järjestää toimintaa, jossa lapset voivat itse oppia ja oivaltaa. Opettaja on myös tutkija. Hänen kiinnostuksensa kohteina ovat lasten tapa ajatella, kommunikoida ja löytää ratkaisuja. (Heinimaa 2011, 279–280.)

Vuoden 1991 lopussa kansainvälinen aikakauslehti Newsweek valitsi maailman kymmenen parhaan koulun joukkoon yhden Reggio Emiliassa sijaitsevan koulun, Dianan (Strozzi & Vecchi 2007). Vallankin tämän valinnan jälkeen Reggio Emiliaan on virrannut vieraita maailman joka kulmalta. Suomeenkin reggiolaisuus on tuotu. Maassamme on useita päiväkotia, jotka toimivat reggiolaisen pedagogiikan aatteilla. Peruskoulujakin on jo pyritty perustamaan reggiolaisiksi, mutta aika ei näytä vielä 2010-luvulla olevan tälle aatteelle kypsä Suomessa.

Reggio Emiliassa on Kansainvälinen Loris Malaguzzi -keskus. Siellä järjestetään myös konferensseja, joihin osallistuu väkeä eri puolilta maailmaa. Kaupungista on tullut pedagogiikkaturismin kohde. Kuva (21) Loris Malaguzzi -keskuksesta.



KUVA 21 Centro internazionale Loris Malaguzzi Reggio Emilia -kaupungissa Italiassa

4 YHDYSLUOKKAOPETUS SUOMESSA 2000-LUVULLA

Edellisissä luvuissa on käytetty käsitettä ”yhdysluokka” ja ”yhdysluokkaopetus” ikään kuin ne olisivat lukijalle yhtä yksiselitteisiä kuin sana ”koulu”. Näitä käsitteitä ei ole siis määritelty, mutta tässä luvussa 4 on viimein pysähdyksen paikka. Ovatko ”yhdysluokka” ja ”yhdysluokkaopetus” sittenkään täysin selviä ja yksiselitteisiä? Entä mitä ovat yhdysluokka- ja kyläkoulupedagogiikka? Mitä muuta eri-ikäisopetusta on Suomessa kuin perinteinen kyläkoulujen yhdysluokkaopetus?

4.1 Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo koulutuksessa

Perusopetuslain 3. §:n mukaan Suomen kouluissa opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaan ja niin, että opetus edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Lisäksi on säädetty, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa ja opetukseen osallistuvilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (§ 29). (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden.. 2011, 6.). Edelleen perusopetuslain 2. §:n 3. momentin mukaan opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella, mihin on kylläkin kohdistettu kritiikkiä, koska lain pykälästä ei ilmene selvästi, mitä riittävä yhdenvertaisuus tarkoittaa ja kuka sitä valvoo (Lahtinen 2011, 20). Perusopetuslaki kakkospykäläineen koskee kritiikittömästi niin maaseudun kuin kaupunkien erillis- ja yhdysluokkia, siis kaikkea perusopetusta. Tasa-arvoa maassamme on edistänyt peruskoulun opetussuunnitelma, joka aina on ollut merkittävä ohjausväline suomalaisessa koulutuspolitiikassa (Kalaoja & Pietarinen 2009). OPS 2014 pohjaa koulun tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussanomansa Suomen perustuslakiin (731/1999) ja yhdenvertaisuuslakiin (21/2004).

Perusopetuslain edellyttämä koulutuksen yhdenvertaisuus ei ole jäänyt kuolleeksi kirjaimeksi paperille, vaan sen mukaan myös toimitaan ja saadaan hyvää satoa. Valtakunnalliset koulusaavutustestit ja PISA-vertailut sen osoittavat. Joulun alla 2010 julkistettujen PISA-tulosten mukaan Suomessa koulujen väliset erot olivat kaikista OECD:n maista pienimmät (Korkeakivi 2010). Kaksi vuotta aiemmin Opetushallituksen teettämässä 6.-luokkalaisten matematiikan oppimistuloksia mittaavassa valtakunnallisessa testissä tytöt ja pojat menestyivät lähes yhtä hyvin. Kyseisessä testissä parhaiten onnistuivat kaupunkimaisissa kunnissa asuvat oppilaat ja heikoiten maaseutumaisissa kunnissa asuvat. Tulos oli sikäli yllättävä, koska vuonna 2007 tehdyssä vastaavassa arvioinnissa parhaiten menestyivät maaseutumaisissa kunnissa asuvat oppilaat. Erot tuloksissa eivät kuitenkaan olleet käytännössä suuret. Korostuva ero löytyi kylläkin siinä, että suomenkielisten koulujen oppilaat menestyivät ruotsinkielisten koulujen oppilaita paremmin. Oppituloksia koskevan raportin laatijat totesivat, että oppilaiden oppimistulosten erot eivät ole suuria, ja voidaan sanoa, että koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu maassamme. (Niemi & Metsämuuronen 2010.) Tällaiset raportoidut oppimistulokset¹⁰ kertovat sen, että opetus niin erillisluokissa kuin yhdysluokissa, maaseudulla ja kaupungeissa kantaa yhtä hyvää hedelmää.

Vuonna 2010 julkaistussa PISA-arvioinnissa tytöt menestyivät poikia paremmin kaikissa tutkituissa maissa. Suomessa ero tyttöjen hyväksi oli OECD-maiden suurin. Varsinkin pohjoisimman Suomen maaseudun pojilla lukutaito ja yleensäkin koulumenestys osoittautuivat tilastollisesti odotusarvoa selvästi heikomiksi, mutta saman seudun tytöt menestyivät niin maaseudun kuin kaupunkien kouluissa hyvin. Pohjoismaissa tämänkaltainen poikien heikko koulumenestys tunnetaan nimellä Jokkmokk-efekti, johon syyksi arvellaan pikemminkin ympäröivää yhteisöä, asenteita ja sukupuolieroja kuin koulua. Asiaa on tutkittu Lapin yliopiston Pohjoisen pojat koulussa -kehittämisen- ja tutkimushankkeessa vuosina 2007–2011. Tutkijat arvioivat hankkeesta kertyneitä tuloksia, joiden perusteella koulutuksellinen tasa-arvo ei sittenkään näyttäisi toteutuvan Suomessa, koska alueellisia ja sukupuolen välisiä eroja on havaittavissa. (Nissilä 2010.) Tämänkään hankkeen tulos ei kuitenkaan viestitä sitä, että koulun rakenne-ero, ts. erillis- tai yhdysluokka, aiheuttaisi poikien heikohkot oppitulokset.

PISA 2012 -tuloksissa yllätti suomalaistytöjen poikia parempi menestys matematiikassa, joskin tulos pisteiden ero oli vähäinen (520-517). Heikoissa osaajissa oli enemmän poikia kuin tyttöjä. Oppilaiden sukupuolten väliset erot eri alueiden välisissä tarkasteluissa olivat vähäiset, mutta itäsuomalaisilla pojilla matematiikan osaamispisteet romahtivat peräti 48:lla edellisiin PISA-pisteisiin nähden. Myös pääkaupunkiseudun ja Pohjois-Suomen pojilla osaaminen oli heikentynyt. Lukutaidossa Pohjois- ja Itä-Suomen pojat olivat PISA 2012-tuloksissa lähes kaksi vuotta vastaavien alueiden tyttöjä jäljessä. (Liiten 2013.)

¹⁰ Vaikka Suomessa koulujen väliset tasoerot ovat kansainvälisesti katsoen pieniä, niin kotimaassa kannetaan huolta siitä, että koulut polarisoituvat aiempaa enemmän. Kun noin 20 vuotta sitten oppimistulosten vaihtelusta viisi prosenttia selittyi koulujen välisillä eroilla, niin 2010-luvulla ero on kasvanut kahdeksaan prosenttiin. Vieraskielisten oppilaiden määrän lisäystä pidetään osasyynä tähän muutokseen. (Laakso 2012.)

Opetushallitus järjestikin keväällä 2014 Pro pojat -seminaarin, jossa keskusteltiin suomalaisten murrosikäisten poikien kuohuntavaiheesta ja huonosta koulumotivaatiosta ja -viihtymisestä (Hautanen 2014).

M-P Vainikaisen väitöstutkimuksen mukaan oppilaiden kaveripiirin merkitys kasvaa kouluaikana etenkin pojilla. Vainikaisen tutkimat helsinkiläispojat suoriutuivat tyttöjä paremmin matemaattisessa ajattelussa 4. luokan alussa, mutta tytöt kuroivat eron umpeen 6. luokan loppuun mentäessä, jolloin tytöt suoriutuivat koulusta yleisestikin poikia paremmin. (Vanas 2015.)

Kouluviihtyvyydessä Suomen koululaiset eivät ole vahvoilla. PISA 2012-tuloksissa he olivat sijalla 60. Huonoimmin koulussa viihtyvät sellaiset nuoret, jotka ovat kovia pelaamaan ja käyttävät paljon datataitoja. Asiantuntijoiden mielestä ”himodataajat ovat tulevia ”billgatesejä ja stevejobseja”, ja koulun olisikin saatava nämä oppilaat viihtymään. Monet pojista saivat ajatuksensa paremmin julki, jos he saivat kirjoittaa tietokoneella tai ”läppärillä” tai älypuhelimilla. Ohjeeksi on annettu; ”enemmän twiittausta ja vähemmän viittausta”, jolloin ”opiskelijoiden silmät syttyisivät ja he olisivat valmiina lentoon, ”ready to go”. (Korkeakivi 2014.)

Myös Ruotsissa on havaittu Jokkmokk-efektiä. Härnsten ym. sekä Thelin ja Solstad ovat havainneet Pohjois-Ruotsissa 2000-luvun alussa tekemissään tutkimuksissa, että sukupuolien väliset oppituloserot, nimenomaan harvaanasutuissa kunnissa, olivat erityisen suuret. Tyttöjen tulokset ja testisaavutukset olivat poikia parempia. Tutkijoiden mukaan ero on osoitus voimakkaasti hierarkkisesta ja selvästi erottuvasta maskuliinisen kulttuurin yhteiskunnasta. Perinteiset rakenteet vallitsevat koulussakin, mikä merkitsee sitä, että tytöt suunnittelevat tulevaisuutta, kun taas pojat elävät elämäänsä tässä ja nyt. Tätä eivät vanhemmat eivätkä opettajat kyseenalaista. (Åberg-Bengtsson 2009.)

Jonkinlaista Jokkmokk-efektiä vastaavaa on havaittu nuorten kouluosaavutuksissa Pohjoismaiden ulkopuolellakin, kun tutkimuksissa on verrattu kaupungeista ja maaseutukunnista lähtöisin olleiden oppilaiden valintoja ja menestystä peruskoulutuksen jälkeen. USA:ssa tehdyt tutkimukset ovat viitanneet siihen, että kaupunkiympäristöstä lähtöisin olleet nuoret ovat saavuttaneet elämässään enemmän kuin maaseudulta lähtöisin olleet. Myös Hollannissa on havaittu samaa. Neljän Hollannin suurimman kaupungin oppilaiden on huomattu saaneen peruskoulussa korkeammalle tähtäävää opastusta kuin maaseudun koulujen oppilaiden silloin, kun nämä siirtyivät keskiasteen koulutukseen. Selitykseksi tällaisille kaupunki–maaseutu -tuloksille on annettu se, että paikalliset työmarkkinamahdollisuudet eroavat toisistaan kaupunki- ja maaseutualueilla, eikä maaseudulla ole tarjolla henkistä pääomaa siinä määrin kuin kaupungeissa. Maaseudun työmarkkinatkin ovat vähemmän henkiseen pääomaan orientoituneita. Tämänkaltaiset seikat ovat johtaneet maaseudun vanhempien ja opettajien alempiin odotuksiin oppilaisiinsa nähden, mikä taas on johtanut maaseudun lasten vähäisempiin ponnistuksiin ja vähemmän kunnianhimoisiin valintoihin. Tutkimukset ovat kuitenkin olleet hajanaisia ja vaativat lisätutkimusta. (Boone 2011.)

Eri puolilta maailmaa on saatu edellä kerrottuun nähden toisenlaisiakin tutkimustuloksia: pienten koulujen oppilaat menestyvät yleensä paremmin jatko-opinnoissa ja yliopistossa kuin suurten koulujen, ja tasa-arvo toteutuu paremmin pienissä kuin suurissa kouluissa. Onpa todettu, että pienten koulujen oppilaat opiskelevat yleensä useamman vuoden peruskoulun jälkeen kuin isojen koulujen oppilaat ja he saavat aikaan enemmän opintoviikkoja sekä parempia tulospisteitä standardikokeista. (Reeves 2008, 1, 5.) Norjan opettajajärjestön tekemän tutkimuksen mukaan pienessä ryhmässä saadut opiskelun hyvät oppimistulokset ovat nähtävissä mittaustavasta riippumatta, ja pienellä ryhmäkoolla on positiivinen merkitys erityisesti oppilaan koulunkäynnin alkuvaiheessa. (Lahtinen 2011, 97.)

Mikä osuus maaseudun pienkoulujen oppilaiden koulusaavutuksissa onkaan sillä kulttuuriefektillä, joka aiheuttaa poikien koulusaavutuksien heikohkoa tasoa, niin tutkimukset kuitenkin osoittavat kiistattomasti, ettei ero synny koulujen rakenteesta eikä koosta, vaan eri tutkimusten perusteella voidaan todeta, että opetuksen laadussa ei Suomen kouluissa juurikaan ole eroa. Erot oppimistuloksissa tulevat siitä, millaisia lapsia kukin koulu saa suojiinsa ja selittyvät sen mukaan, millaisella asuinalueella koulu sijaitsee (Helsingin Sanomat 2015).

4.2 Mikä on yhdysluokka ja mitä yhdysluokkaopetus?

4.2.1 Yhdysluokka

Kouluhallituksen vuonna 1981 julkaisema ”Yhdysluokkaopetuksen opas” ei määritellyt yhdysluokka-käsitettä. Oppaan alussa kerrottiin vain, että *”yhdysluokkia on kouluissa ollut ja on jatkuvasti runsaasti... Pieniä kouluja ja niin myös yhdysluokkia tulee aina olemaan”*. Oppaasta lukija saa aimo annoksen tietoa pienten koulujen rakennuksista, opetustiloista, ympäristöistä ja yhdysluokkien opetukseenkin liittyvistä seikoista. Opas oli tarkoitettu pääasiassa pienten koulujen, lähinnä kyläkoulujen opettajille. 1980-luvulla taajamien suurissa kouluissakin oli yhdysluokkia, jotka oli muodostettu useimmiten tilapäisluontoisesti isojen vuosiluokkien ylijäämäoppilaiden opetuksen järjestelyn vuoksi, mutta tällaisiin luokkarakenteisiin opas ei kiinnittänyt huomiotaan. Myös opettajankoulutuslaitosten kaikissa normaalikouluissa oli tuohon aikaan pysyviä yhdysluokkia. Erityiskoulujen yhdysluokatkin jäivät ”Yhdysluokkaopetuksen oppaassa” huomiota vaille. Niinpä taajamakoulujen isoissa yhdysluokissa työskenteleville Kouluhallituksen oppaalla oli varsin niukasti annettavaa.

”Yhdysluokkaopetuksen oppaan” kanssa samana vuonna 1981 ilmestyi ”Pieni koulu” -teos, joka kertoo lukijoilleen yhdysluokasta seuraavasti: *”Yhdysluokka on perusopetusryhmä, johon kuuluu oppiaita kahdelta tai useammalta vuosiluokalta. Yhdysluokkien muodostaminen liittyy koulun ja oppilasikäluokkien kokoon”*. Kirja antaa lukijoilleen yhdysluokka-käsitteestä lisävalaistukseksi sen, että *”pääsääntöisesti yhdysluokat ovat pienten koulujen perusopetusryhmiä”*.

Tällöin luokat muodostetaan jakaen koulun vuosiluokat ja oppilaat koulun opettajien kesken. Perusopetusryhmien muodostumisessa otetaan huomioon opetuksen suunnitteluun liittyviä näkökohtia. Näin on yhdistetty 1. ja 2. vuosiluokka, 3. ja 4. vuosiluokka ja 5. ja 6. vuosiluokka yhdysluokiksi. Tällainen yhdistäminen tapahtuu aina, kun siihen on mahdollisuus kolmiopettajaisessa koulussa. Kaksiopettajaisessa koulussa yhdistetään useimmiten vuosiluokat kolmannelta kuudenteen yhdeksi yhdysluokaksi.” (Laukkanen ym. 1981, 109–112.)



KUVA 22 Kainuulaisia 1980-luvun alun 1–2-luokkaisia ryhmittyneenä joulukalenterinsa kaunistaman luokan perälle.

”Pieni koulu” -teos antaa edellä kerrotun lisäksi esimerkkejä neliopettajaisen koulun yhdysluokista sekä 2- ja 3-opettajaisen koulujen yhdysluokkien muista kuin pääsääntöisistä rakenteista sekä yhdysluokkien sisäisestä oppikuntajaosta. Kirjassa muistutetaan, että koulun luokkarakenne voi vaihdella vuosittain, koska koulujen oppilasmäärät vaihtelevat ja joiltakin luokilta voi puuttua oppilaat kokonaan. Sellaiset pääsääntöisestä rakenteesta poikkeavat yhdysluokat, joissa oppilaita on esimerkiksi vuosiluokilta 2, 4 ja 5, kirja nimeää ”tilapäisiksi yhdysluokiksi”, jotka muodostetaan yleensä vain yhtä lukuvuotta varten. Ruotsin yhdysluokkaopetusta selvitellessä ”Pieni koulu” -kirja mainitsee ”hyvin mielenkiintoisen piirteen”, sellaisen poikkeuksen, että erään Tukholman seudun kunnan kouluissa oli 1980-luvun alussa yhdysluokkia siitä huolimatta, että oppilasmäärän perusteella opetus olisi voitu järjestää erillisluokissa. (Laukkanen ym. 1981, 90, 109–112.) Viime mainitusta kirjan tekijöiden havainnosta voi päätellä, ettei 1980-luvun alun Suomessa yhdysluokka-käsitettä ulotettu koskemaan muuta kuin oppilasmäärän pienuuden tai tilapäisen vaihtelun vuoksi muodostettuja eri-ikäisten luokkia.

2000-luvulla alle 30 oppilaan suomenruotsalaisista pikkukouluista väitöskirjansa tehnyt Gunilla Karlberg-Granlund (2009, 50) määrittelee yhdysluokat seuraavasti: ”Sammansatta klasser består av elever från flera årskurser. Vanliga gruppammansättningar är att årskurs 1–2 bildar en sammansatt klass och

årskurserna 3–6 en annan i en tvålärskola, alternativt årskurserna 1–3 och 4–6. I trelärsolor består elevgupperna av t.ex. årskurserna 1–2, 3–4 respektive 5–6. På landsbygden är det också vanligt att en förskolegrupp (F) integreras i klass 1–2, som då består av F–2.”

Karlberg-Granlundin määrittelyssä on oleellinen poikkeama 1980-luvun yhdysluokan määritelmiin nähden se, että siinä yhdysluokkarakenteeseen sisällytetään myös esioppilaat alkuopetusluokissa, jolloin syntyy yhdysluokkia 0–2 (tai E–2). Esioppilaiden mukaantulo johtuu lainsäädännöstä, joka velvoitti kunnat 1.8.2001 alkaen järjestämään kaikille kuusivuotiaille vapaaehtoisen esiopetuksen. Osa kunnista sijoitti esiopetuksen heti alusta alkaen koulutoimen piiriin. Karlberg-Granlundin määritelmässä ei enää puhuta yhdysluokkien kohdalla säännönmukaisuudesta eikä tilapäisyydestä, joten viime vuosisadan lopulla näyttää yhdysluokkien joustava muodostaminen päässeen käyntiin.

Suomen merkittävin ja pitkäaikaisin yhdysluokkaopetusta tutkinut henkilö on professori Esko Kalaoja, joka määritteli vuonna 2010 yhdysluokan seuraavasti: *”Yhdysluokilla opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaa eri-ikäisryhmää. Yleisintä opetus on kyläkouluissa, missä eri vuosiluokilla ei ole riittävästi oppilaita. Isommilla kouluilla yhdysluokkia on puolestaan perustettu liian suurten vuosiluokkien ylijäämäoppilaiden järjestelyissä. Yhdysluokkaopetus näyttäisi lisääntyvän pedagogisten ansioidensa vuoksi myös urbaanialueiden kouluissa. Maaseutumme pienissä yläkouluissa ja lukioissakin mainitunlainen opetusjärjestely on yleistymässä.”* (Eläköön kyläkoulu! 2010, 102.)

Edelle lainatussa Kalaojan määritelmässä yhdysluokka on sekä käytännön sanelemien pienkoulujen yhdysluokka että taajamien suurten koulujen pedagogisesti harkiten muodostettu eri-ikäisten opetusryhmä. Yhdysluokiksi Kalaoja ei määrittelyssään oleta ET-opetukseen eri vuosiluokilta koottuja eikä pienryhmäisten uskontojen opetusryhmiä. Kalaojasta poiketen Reetta Leppälä erottaa väitöskirjassaan yhdysluokan muista *”monenikäisten lasten ryhmittelyistä”* Lloydin mukaisesti sellaiseksi, jossa *”yhdeksi luokaksi on tavallisesti olosuhteiden pakosta jouduttu yhdistämään kaksi luokkaa-astetta tai enemmän”*. Veenmaan tavoin Leppälä katsoo eri-ikäisten lasten yhdessä työskentelyn pedagogisista syistä olevan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Tosin Leppälä toteaa, että olosuhteiden pakostakin yhdistetyissä luokissa opetus voi olla jopa täysin vuosiluokkiin sitomatonta. (Leppälä 2007, 42, 47.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (s. 38) näkee yhdysluokat laajemmin kuin aiemmat OPS:t. Siinä on jopa lähes sivunmittainen oma lukunsa yhdysluokkaopetukselle ja muissakin luvuissa on mainintoja yhdysluokkien olemassaolosta. OPS 2014 (s. 38) tarkoittaa yhdysluokilla *”opetusryhmää, jossa opiskelee eri vuosiluokilta olevia tai vuosiluokkiin sitomattomasti edettäessä eri-ikäisiä oppilaita. Yhdysluokka voidaan perustaa joko oppilasmäärän pienuuden vuoksi tai pedagogista syistä”*.

Yhdysluokka mielletään meillä pääsääntöisesti, ainakin koulumaailman ulkopuolella, edellä kerrotun Karlberg-Granlundin määritelmän tavoin. Usein yhdysluokka-käsitteeseen vielä lisätään, että siellä *”opiskellaan reaaliaineita*

jotenkin väärässä järjestyksessä”. ”Väärällä” määrittelijä tarkoittaa vuorokursi-
siopetusta, joka yleensä käsitetään yhdysluokan keskeiseksi opetusmetodiksi ja
tunnuspiirteeksi. Vuorokursseista enemmän jäljempänä luvussa 4.2.3.

Eri-ikäisten yhteisopetuksesta on käytetty myös termiä *sekaikäluokat*, joiden
perustamisen ”pohjimmaisena syynä on ilon pedagogiikan perusajatus lasten
oikeudesta yksilölliseen, kykyjensä mukaiseen etenemistähtiin, joita syntymä-
vuoteen sidottu luokkajako pahoin kahlitsee”. (Juurikkala 2008, 22.)

Naapurissamme Ruotsissa yhdysluokka on määritelty samaan tapaan kuin
Suomessa 2010-luvun alkupuolella asti. Vinterek (2003, 6) esittää yhdysluokan
ytimeksi ”... att det handlar om barn med olika födelseår sätts samman i
klasser, där en eller flera lärare ansvar för dessa elever under skoldagen”.

Yhdysluokilla on muualla maailmassa useita eri nimiä. Esimerkiksi Englannissa
on kaksi käsitettä: multi-age ja multi-grade class. Multi-age -luokat muodoste-
taan harkitusti kasvatuksellisen ja pedagogisen hyödyn takia, jolloin oppilaat
sekoitetaan siten, että samassa ryhmässä on eri-ikäisiä ja eri luokka-asteilta
olevia oppilaita, jolloin pyritään irtautumaan ikä- ja vuosiluokkajaosta. Multi-age
-ryhmitys on ensi askel luokattomuuteen. Siinä oppilaat kuitenkin säilyttävät
luokka-astenimikkeensä ja opetus tapahtuu luokkasysteemin viitekehyksessä.
Multi age -opetusta pidetään koko koulun organisaation läpäisevänä kasvatusfi-
losofiana. Tavallisimmin oppilas opiskelee kolme vuotta samassa luokassa.
(Peltonen 2002, 53.) Suomessakin on eri-ikäisopetuksen tarjoamien positiivis-
ten kokemusten vuoksi kehitelty multi-age -opetusmallia jopa suurissa kouluis-
sa. Multi-grade -luokat taas vastaavat suomalaisten kyläkoulujen perinteistä
yhdysluokkaopetusta, jossa oppilaita opetetaan iän ja vuosiluokan mukaan.
Multi-grade -yhdysluokat on useimmiten muodostettu hallinnollisten ja taloudel-
listen perusteiden mukaan. (Kalaoja & Pietarinen 2009.)

4.2.2 Yhdysluokkaopetus ja -pedagogiikka

Suomessa on eri-ikäisten lasten yhdessä opettamisesta käytetty yleensä vain
yhtä termiä, ja se on *yhdysluokkaopetus* (Peltonen 2002, 53), olipa sitten kyse
pienkoulujen yhdysluokista, suurten koulujen isosta eri-ikäisoppilasjoukosta tai
pienryhmäisten uskontojen muutaman oppilaan käsittävästä eri-
ikäisopetusryhmästä. Meillä ei siis tehdä juurikaan eroa siinä, millä perusteilla
yhdysluokka on muodostettu, millaista opetustapaa tai oppilaiden ryhmitystä
käytetään, kunhan vain samassa opetusryhmässä on eri vuonna koulunsa
aloittaneita oppilaita, niin silloin opetus mielletään yhdysluokkaopetukseksi.

Professori Eira Korpisen sanoin yhdysluokkaopetus-käsitteen voisi tiivistää
näin: ”*Kun opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaakin vuosiluok-
kaa, tätä kutsutaan yhdysluokkaopetukseksi*” (Eläköön kyläkoulu! 2010, 19.)



KUVA 23 Yhdysluokassa on myös vertaisoppimista. Varttuneempi oppilas voi opastaa nuorempaansa vaikkapa järjestäjän tehtävissä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (s. 13) tunnisti yhdysluokkaopetuksen olemassaolon, mutta jätti yhdysluokkaopetuksen epämääräiseen hämäryyteen kertomalla sen teknisestä toteutuksesta seuraavasti: *"Mikäli yhdysluokkaopetuksessa yhdysluokan eri vuosiluokilla on joissakin oppiaineissa erilaiset viikkotuntimäärät, oppiaineiden vuosiviikkotunnit voidaan myös jakaa osiin ja siten tasata oppiaineiden opetustunnit. Yhdysluokan oppimäärä voidaan opetussuunnitelmassa määritellä myös opintokokonaisuuksiksi jakamatta sitä vuosiluokkiin. Tällöin noudatetaan perusopetuksen 11 §:n 3 momentin säännöksiä."* Lisäksi työtapojen yhteydessä (s. 17) OPS:ssa oli seuraava maininta: *"Toteutettaessa opetusta yhdysluokissa tai yhdessä esiopetusryhmän kanssa on otettava huomioon myös eri vuosiluokkien tavoitteet ja omaleimaisuus"*. Nämä OPS 2004:n tekstit näyttivät toistuvan kuntien omissa opetussuunnitelmissa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman antama opastus yhdysluokkaopetuksesta oli sikäli positiivinen, ettei se sitonut kunnan eikä opettajan toimia joustavan ja kulloinkin mielekkään opetuksen järjestämisessä. Parikymmentä vuotta aiemmin laaditussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985, 43–44) oli kokonainen oma lukunsa yhdysluokkaopetuksesta. Siinä muistutettiin, että *"peruskoululain ja -asetuksen säännökset sallivat yhdysluokkien muodostamisen sekä peruskoulun ala-asteella että yläasteella."* Pääsääntöisesti yhdysluokan opetus tuli järjestää eri *"oppiaineissa noudattaen samaa etenemisjärjestystä, jota käytettiin yhden vuosiluokan oppilaista muodostetuissa opetusryhmissä"*. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa suositeltiin eräitä oppiaineita ja niiden osa-alueita, joissa voitiin käyttää vuosiluokan mukaista opetusta ja torjuttii samalla vuorokurssien käyttö tietyissä oppiaineissa. Reaaliaineissa katsottiin voitavan käyttää vuorokursseja. Yhdysluokan yhteisopetukseksi nähtiin ns. taito- ja taideaineet. Eriyttämistä ja oppiaineiden rinnastamista suositeltiin.

Nämä Perusopetussuunnitelma 1985:n ohjeet lienevät käyttökelpoisia edelleen, ainakin aloittelevan yhdysluokkaopettajan työn suunnittelussa.

Yhdysluokkaopetus näyttäisi olevan nousemassa jälleen arvoonsa OPS 2014:ssä (s. 38, 45), jossa muistutetaan opetussuunnitelmien laatijoita siitä, että suunnitelman on sovellettava yhdysluokkaopetukseen ja myös pienille kouluille. OPS 2014:n mukaan *”opetus yhdysluokissa voidaan toteuttaa kokonaan oppilaiden vuosiluokkien mukaisesti tai osittain vuorokurssiperiaatetta noudattaen. Mikäli yhdysluokan eri vuosiluokilla on joissakin aineissa erilaiset viikkotuntimäärät, oppiaineiden vuosiviikkotunnit voidaan myös jakaa osiin ja siten tasata oppiaineiden opetustunnit. Oppiaineiden opetustunteja tasattaessa tulee aina turvata oppilaan oikeus opetussuunnitelmassa määriteltyyn kokonaistuntimäärään.”*

Jos opetus yhdysluokassa toteutetaan vuosiluokkiin sitomattomana, tällöin oppimäärä määritellään opetussuunnitelmassa opintokokonaisuuksina jakamatta sitä vuosiluokkiin (OPS 2014, 38).

”Etäyhteyksiä hyödyntävällä opetuksella voidaan tukea erityisesti harvemmin opiskeltujen kielten ja uskontojen sekä valinnaisten aineiden opetusta. Etäyhteyksiä hyödyntävällä opetuksella edistetään oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia monipuoliseen ja laadukkaaseen perusopetukseen koulun koosta ja sijainnista riippumatta.” (OPS 2014, 38-39.) Etäyhteyksiä hyödyntävä opetus monipuolistaa erittäin paljon pienkoulujen yhdysluokkien opetusta.

Englannin koulujen eri-ikäisopetuksesta on käytössä yleisnimitys mixed-age teaching, jolla tarkoitetaan opetusta, jossa saman opetusryhmän eri-ikäiset oppilaat ovat kyvyiltään erilaisia (Teachernet 2004). Kansainvälisessä keskustelussa käytetään lisäksi multi-age-, multi-grade-, combination-, family-, vertical-age-, cross-age -, split-grade class-, double grade class-, dual-age- tai vertically-grouped class -termejä (Kalaoja & Pietarinen 2009; Eläköön kyläkoulu! 2010, 19, 106–107). Ruotsissakin on useita eri nimityksiä käytössä niin yhdysluokista kuin yhdysluokkaopetuksesta. Vinterek (2003, 6) on löytänyt niitä seuraavat neljä: årskursblandad klass/undervisning, årskurslös klass/undervisning, åldersblandad klass/undervisning, åldersintegrerade klass/undervisning. Lisänä näihin voi mainita vielä yhdysluokkia sisältävät kyläkoulut, joita kutsutaan B- tai Bb-kouluiksi.

Yhdysluokkaopetukseen liittyy myös käsite *yhdysluokkapedagogiikka*. *Pedagogiikalla* tarkoitetaan nykyään sekä oppia että tiedettä. Alun perin se on merkinnyt oppia pääasiassa lasten kasvatuksesta. Englannin kielessä termillä ei ole kunnollista vastinetta, niin kuin ei ole didaktiikka-käsitteelläkään¹¹, joskin kansainvälisissä keskusteluissa pedagogiikka ymmärretään paremmin kuin kreikan kielestä latinan kautta saksaan juurtunut didaktiikka. (Kansanen 2004,

¹¹ Kansanen (2004, 87) katsoo, että pedagogiikalla on avarampi tulkinta kuin didaktiikalla. Siksi kansainvälisissä keskusteluissa esim. pedagoginen ajattelu -termi on käyttökelpoisempi kuin didaktinen ajattelu.

8–11.) Viljanen (1973, 8) pitää pedagogiikkaa tosiasia- ja arvotieteenä, jonka kohteena on koko kasvatustodellisuus.

Pedagogiikka-käsite on problemaattinen, koska se on monen muun kasvatustiedettä ja opetusta koskevan käsitteen tavoin paljon käytetty, mutta epämääräisesti. Niinpä näyttää, että kun käytetään käsitettä *yhdysluokkapedagogiikka*, sillä voidaan tarkoittaa miltei kaikkea, mitä yhdysluokassa kasvatuksen ja opetuksen sarkaan sisällytetään. Käsitettä tosin on käytetty vähän, eikä sillä näytä olevan tarkoin määriteltyä sisältöä. Eira Korpinen pitää yhdysluokkapedagogiikkaa *”haasteena opettajille toteuttaa ongelmakeskeistä, eheyttävää opetusta, joka hyödyntää ympäristön asiantuntemusta ja elinkeinoelämää”* (Eläköön kyläkoulu! 2010, 24).

Risto Kilpeläinen on tutkinut väitöstyössään maaseudun pieniä kouluja oppimis- ja kasvuympäristöinä. Hän toteaa kirjassa Eläköön kyläkoulu! (2010, 81) yhdysluokkapedagogiikasta seuraavaa: *”Opettajat käyttävät yhdysluokkapedagogiikassaan opetusjärjestelyinä vuoro- ja vuosikurssijärjestelmää sekä eriyttämistä. He hyödyntävät järjestelyissään myös oppilaiden eri-ikäisyyttä sekä kummi- ja apuopettajatoimintaa.”* Tähän Kilpeläisen lauseeseen näyttävät sisältyvän yhdysluokan painopisteessä olevat seikat, mutta paljon muutakin siihen sisällytetään, mm. opetusmenetelmät, joista Kilpeläinenkin kertoo tutkimuksessaan. Kaiken kaikkiaan yhdysluokkapedagogiikka on edistyksestä, sillä se antaa oppilaille mahdollisuudet kehittyä omassa tahdissaan ikätasostaan riippumatta.

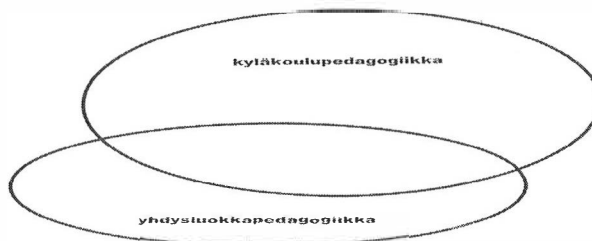
Kilpeläinen tuo esiin toisenkin yhdysluokkaopetukseen liittyvän käsitteen, joka on *kyläkoulupedagogiikka*. Hän toteaa, että *”tarkoituksenmukaiset opetusjärjestelyt sekä yhteistoiminnalliset ja oppilaskeskeiset opetusmuodot kuvastavat kyläkoulujen pedagogisia vahvuuksia: modernia, innovatiivista kyläkoulupedagogiikkaa”*. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 81.) Väitöstutkimuksensa tuloksissa Kilpeläinen (2010) osoittaa sen, että kyläkoulujen fyysisen kontekstin vahvuuksina painottuu koulun lähiluonto sekä ympäristön turvallisuus ja lapsiystävällisyys. Näitä hän toteaa hyödynnetyn runsaasti opetuksessa. Kyläkoulupedagogiikassa Kilpeläinen näkee edellä kerrottujen opetusmuotojen lisäksi toteutuvan paikallisuuteen integroitua projekti-, teema- ja ryhmätöitä. Myös Kalaoja ja Pietarinen (2009) pitävät maaseudun pienten koulujen ja niiden ympäristön välistä vuorovaikutusta tärkeänä sosiaalisena voimavarana. Lisäksi he pitävät selvänä sitä, että koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja pedagogisten tavoitteiden vuoksi pienet maalaiskoulut ovat aina olleet yhteiskuntaorientoituneita.

Gunilla Karlberg-Granlund (2009) on väitöstyössään tutkinut kyläkoulujen merkitystä. Hän näkee kyläkoulun laadunmyyksenä, mikä merkitsee kasvatuksellista ja opetuksellista laatua oppilaille sekä elämänlaatua kyläyhteisölle. Kyläkoululla tutkija katsoo olevan kaksinaisen tehtävän: toisaalta pedagogisen, toisaalta kulttuurisen. Muutkin tutkijat ovat nähneet sen, että kyläkoulua ympäröivä miljöö luo sellaisia mahdollisuuksia, jotka ovat kulttuurisesti ankkuroituneita opetukseen ja jotka suovat koulun ympäristöön liittyvät tehtävät (Hernborg Axelson 2009). Ruotsinkielisenä Karlberg-Granlund (2009, 32) käyttää *”peda-*

gogiken”-termiä puhuessaan pienten kyläkoulujen toimista ja toteaa mm. sen, että pikkukouluilla on aivan oma erityinen koulukulttuurinsa.

Professori Rune Kvalsund (2004) kansainvälisiin tutkimuksiinsa nojaten katsoo, että pienillä kouluilla on potentiaalia tietoa opettaa sellaista tietoa, joka ankkuroituu kansaan, toimintaan ja paikallisiin aktiviteetteihin. Pikkukoulut ottavatkin suuria kouluja helpommin käyttöön luonnon ja paikallisen elinkeinoelämän, yleensä sen, mikä ilmenee paikallisympäristössä. Näin oppilaat oppivat, miten tietoja käytetään ja miksi pitää oppia. Ratkaisevan tärkeää on kokea koulussa käsitelty tieto mielekkäänä. Tällöin koulu tulee tärkeäksi nuorten elämässä siinä, että he voivat tarkastella, millaisia heistä itsestä on tulossa aikuisina.

Edellä tarkasteltujen tutkimusten valossa vaikuttaa siltä, että yhdysluokkapedagogiikka saa kyläkouluissa oman paikallisen ja kulttuurisen lisänsä, ja näin syntyy kyläkoulupedagogiikka. Yhdysluokkaopetusta ja -pedagogiikkaa voisi havainnollistaa ja verrata niitä kyläkoulupedagogiikkaan seuraavan kuvion (kuvio 3) avulla.



KUVIO 3 Yhdysluokka- ja kyläkoulupedagogiikka ovat osaksi yhtä

4.2.3 Vuorokurssiopetus

4.2.3.1 Yli satavuotias vireä ”vanhus”

Luvuissa 2.4 ja 2.5 selvitettiin, miten 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa pyrittiin ratkaisemaan ongelma, joka koski yhden opettajan selviytymistä yksin jopa neljän vuosiluokan samanaikaisesta opettamisesta. Monien kokeilujen jälkeen päädyttiin vuorokurssiopetukseen, josta vuorokursseja suositellut Oppikirjakomitea itsekään ei ollut täysin vakuuttunut. Vuorokurssit kuitenkin juurtuivat yhdysluokkien opetusjärjestelyksi niin, että vielä 2000-luvullakin vuorokurssien katsotaan kuuluvan yhdysluokkapedagogiikkaamme, vaikka jo vuosikymmenten ajan opetussuunnitelmat ovat esittäneet, että opetus yhdysluokissa järjestetään vuosiluokkien mukaisesti, mutta voidaan järjestää myös osittain vuorokurssiopetusta noudattaen.

Käytännössä *vuorokurssijärjestelmäopetuksessa jaetaan kahden vuoden oppiaines yhdessä tai useammassa ns. tietoaaineessa kahteen vuorovuosiin*

opetettavaan osaan, jolloin oppikunnan eri vuosiluokilla on pääsääntöisesti samat tehtävät. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että esimerkiksi lukuvuonna 2015–2016 yhdysluokassa 3–4 kaikki oppilaat opiskelevat tietoaaineissa neljännestä vuosikurssin opetussuunnitelman mukaan ja seuraavana lukuvuonna kolmannen luokan oppilaiden siirryttyä neljäsluokkalaisiksi he ja heidän uudet luokkatoverinsa 3. luokalta opiskelevat kolmannen luokan oppisuunnitelman mukaan nämä oppiaineet. Näin kahdessa lukuvuodessa kukin oppilas saa haltuunsa sekä 3. että 4. vuosikurssin mukaiset oppisisällöt.

Vuorokurssien käyttö antaa opettajalle mahdollisuuden opettaa luokkaansa vuorokurssiaineissa yhtenä oppikuntana, jolloin opetus muistuttaa vuosikurssiopetusta. Vuorokurssikierto koskee kahdesta perättäisestä vuosiluokasta muodostettuja yhdysluokkia 1–2, 3–4 ja 5–6. Mikäli yhdessä opetettavia oppilaita on neljältä eri vuosiluokalta (3–6), tällöin yhdysluokassa on kaksi oppikuntaa. Vuorokurssikierto tapahtuu tällöin oppikuntien sisällä. Ns. tilapäisten yhdysluokkien opetukseen vuorokurssijärjestelmä ei sovi. (Laukkanen 1981, 74; Laukkanen ym 1981, 112–114.)

Peruskoulussa vuorokursseja on käytetty pääasiassa ns. tietoaaineissa: uskonossa, elämäntiedossa, historiassa, ympäristö- ja luonnontiedossa, biologiassa ja maantiedossa, kansalaistaidossa sekä fysiikassa ja kemiassa. Myös joitakin äidinkielen osa-alueita on saatettu ottaa vuorokurssikiertoon mukaan. Muut oppiaineet opetetaan vuorokursseja käyttävissä yhdysluokissa joko kunkin vuosiluokan oman oppisuunnitelman mukaisesti tai sitten kaikille yhteisesti, kuten taito- ja taideaineissa yleisesti tehdään.

Koska oppiaineiden oppisisällöt on hyväksytty kutakin vuosiluokkaa varten, vuorokurssiopetuksen käytöstä aiheutuu oppilaille ongelmia. Yritystä on kyllä ollut kehittää vuorokursseja sellaisiksi, että molempien vuosiluokkien oppilaat voisivat haitatta opiskella. Iässä ei kuitenkaan ole riittävän hyvin onnistuttu, koska kurseista on tullut joko toiselle osapuolelle liian helppoja tai toiselle liian rankkoja. Jossakin määrin tilannetta on onnistuttu helpottamaan sillä, että vuorokurssien alkuun on laadittu johdantokursseja. Opetettiin oppilaita vuorotai vuosikurssien mukaisesti, aina on muistettava, että lapset ovat yksilöitä, ja siksi eriyttämistä tarvitaan. Yhdysluokissa eriyttäminen tapahtuu niin vuosiluokkien välillä kuin niiden sisälläkin, vaikka opetus tapahtuisikin vuorokursseina. (Laukkanen ym. 1981, 112–114, 134–135.)

Kouluhallitus antoi 1970-luvun alussa suosituksen vuorokurssien käytöstä. Sen mukaan ensimmäistä vuorokurssia suositettiin noudatettavaksi parillisella vuosiluvulla alkavana lukuvuonna (esim. 2014–2015) ja parittomalla vuosiluvulla alkavana lukuvuonna (esim. 2015–2016) vuorossa oli toinen vuorokurssi. Ensimmäisen vuorokurssin muodostavat 1., 3. ja 5. vuosiluokan oppimäärät ja toisen loput eli 2., 4. ja 6. vuosiluokan oppimäärät. (Laukkanen 1981, 17–18.) Kouluhallituksen suosittama yhtenäinen käytäntö vuorokursseista helpotti niitä oppilaita, jotka muuttivat vuorokurssia käyttävästä koulusta toiseen vastaavaan. Myös oppimateriaalituotannolle, kuten kouluradio- ja -TV-ohjelmille yhtäläisyydestä oli hyötyä.

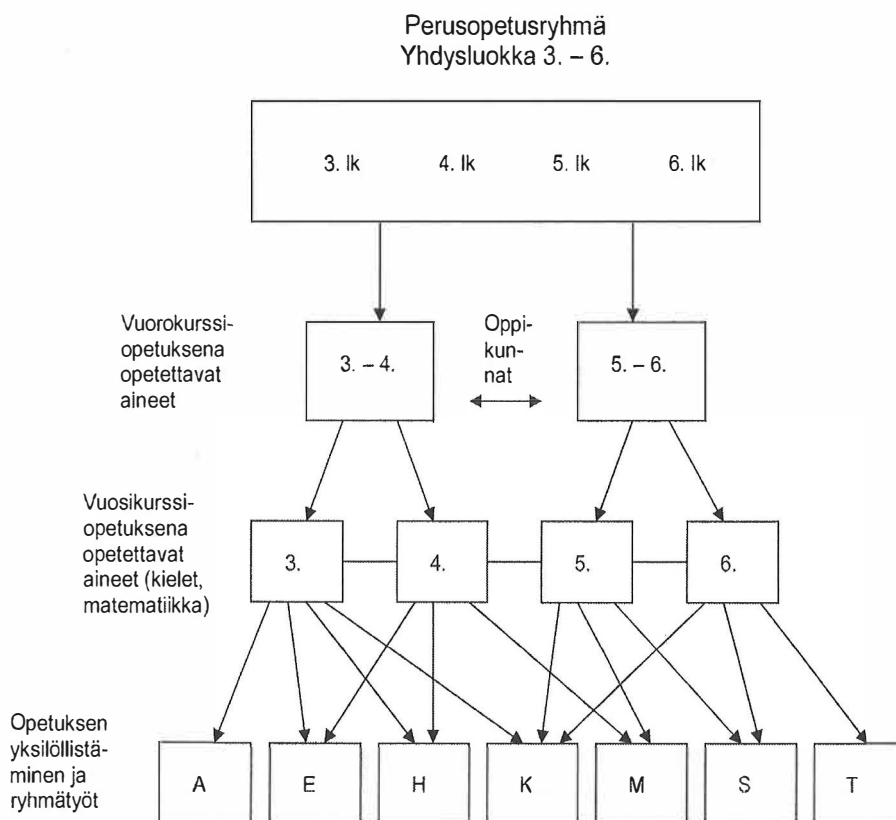
Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät ottaneet kantaa vuorokurssiopetukseen, joten jokainen opetuksen järjestäjä omassa opetussuunnitelmassaan on ratkaissut, miten yhdysluokkien opetuksen toteuttaa. Kuten edellä on jo mainittu luvussa 4.2.2, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 13) vain lyhyesti totesi, että *”yhdysluokan oppimäärä voidaan opetussuunnitelmassa määritellä myös opintokokonaisuuksiksi jakamalla sitä vuosiluokkiin”*. Tämän vihjeen mukaisesti toimittaessa ei ole edes tarpeellista pohtia yhdysluokkien vuorokurssiopetusta.

Kuten jo edellä luvussa 4.2.2 todettiin, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014:ään (s. 38) sisältyy kokonainen luku yhdysluokkaopetuksesta. POPS:ssa mainitaan yhdysluokkaopetuksen yhtenä mahdollisena toteuttamistapana *osittainen vuorokurssikurssiopetus*. *Jos sitä toteutetaan, silloin on huolehdittava opiskeltavien sisältöjen jatkuvuudesta ja johdonmukaisesta etenemisestä. Erityisesti on huolehdittava oppilaiden opiskelutaitojen kehittämisestä.”* OPS 2014 muistuttaa siitä, että *jos oppilas siirtyy vuorokurssiperiaatteen mukaisesti edenneestä opiskelusta vuosiluokittain etenevään opetukseen, niin silloin oppilaan opetus on järjestettävä yksilöllisesti mahdollisen puuttuvan oppimäärän tai sen osan suorittamiseksi*.

Seuraava kuvio 4 havainnollistaa vuorokurssiopetusta käyttävän yhdysluokan 3–6 opetuksen rakennemallia. Kuvioista ilmenee oppilaiden erilaiset ryhmittymät eri oppiaineiden opiskelussa. Ylin lokero kuvaa luokkayhteisöä ja samalla oppitilannetta, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä, esimerkiksi musiikkia tai liikuntaa. Alemmat lokerot selventävät kahteen oppikuntaan jakautunutta opiskelua vuorokurssiaineissa. Kolmannen rivin lokerot havainnollistavat tilannetta, jolloin jokainen vuosiluokka toimii oman vuosikurssinsa oppimäärän parissa, esim. matematiikan tunneilla. Yksilöllisiä ja ryhmätehtäviä suorittaessaan oppilaat voivat minkä oppiaineen tunnilla tahansa ryhmittyä varsin monella eri tavalla. Kuvion alin rivi esittää kaavamaisesti erään mahdollisuuden. Lokeroiden kirjaimet symbolisoivat oppilaiden tehtäviä. Yhtä hyvin kirjaimet voisivat olla eri ryhmien symboleja. Tehtävät ja oppilaiden ryhmitys ylittävät vuosiluokkarajat. Yhdysluokissa on luontevaa eriyttäminen. Esimerkiksi kolmasluokkalainen etevä matemaatikko voi ajoittain toimia vuosiluokkaansa ylempien oppilaiden tehtävien parissa ja vastaavasti hitaasti lukemisessa edennyt oppilas edistyy alempiluokkalaisten parissa. Luokkarajat hälvenevät silloinkin, jos vartuneemat oppilaat toimivat ryhmien tai yksilöiden apuopettajina. Kuvioista 4 käy ilmi, että tehtävän K-kimpussa ahertaa ryhmä, jossa on oppilaita 3., 5. ja 6. luokilta.

Kuviota 4 voi tarkastella myös yhdysluokkien 3–4 tai 5–6 opetuksen kannalta. Tarkastelija vain peittää silloin puolet kuvioista: oikean puolen, jos tutkii 3–4-luokkaa ja vasemman puolen, jos on kiinnostunut 5–6-luokasta. Vuorokurssiopetuksen toteuttaminen on ongelmallisempaa silloin, jos kaksiopettajaisen koulun oppilaat on jaettu luokiksi 1–3 ja 4–6. Mikäli vuorokurssia halutaan tällaisessakin luokkaryhmityksessä käyttää, oppilaat voidaan joustavasti ryhmittää vuorokurssiopetusaineiden tunneiksi toisin: joko 3.-luokkalaiset siirtyvät 4.-luokkalaisten kanssa yhteen ylempien luokkien opettajan kanssa tai 4.-luokkalaiset siirtyvät alempien luokkien opettajan ohjattavaksi. Ilman vuoro-

kurssejakin yhdysluokkakoulun opetusjärjestelyt ja -ryhmitykset ovat joustavasti hoidettavissa.



KUVIO 4 Vuorokurssiopetusta käyttävän yhdysluokan 3–6 päivittäisiä opetus-rakenteita

Niissä isohkoissa kouluissa, joissa käytetään eri-ikäisopetusta ja joissa on useita eri-ikäisluokkia, voidaan opetuksessa käyttää ns. *palkkisysteemiä*, jolloin samassa vaiheessa olevat oppilaat ryhmitellään valmiuksien mukaan samantasoisiiin ryhmiin eli palkkeihin jotain tiettyä taitoa harjoiteltaessa. Palkkiopetuk-sessa opetus saadaan yksilölliseksi ja tehokkaaksi. (Juurikkala 2008, 23.)

4.2.3.2 Kenen etu vuorokurssiopetus?

Kun yli sata vuotta sitten siirryttiin yhdysluokissa vuorokurssiopetukseen, päätavoitteena oli silloin opettajan työn helpottaminen. Ajan kuluessa vuoro-kurssiopetusta käytettäessä on kuitenkin havaittu, että oppilaille vuorokurs-siopetuksesta koituu enemmän hallaa kuin hyötyä. Esimerkiksi Juha Juurikkala (2008, 22-23) on osuvasti osoittanut, miten vuorokurssisjärjestelmä on eri-

ikäisten sekaikäluokissa oppilaan kannalta keinotekoinen, jopa järjetön. Opetuksen muuntaminen vuorokurssiopetukseksi sysää opettajan opettamaan yhtä suurta joukkoa yhtä aikaa, kun eri-ikäisyys tulisi päinvastoin valjastaa opetuksen voimavaraksi. Taulukkoon 3 on koottu vuorokurssien käytön plussia ja miinuksia.

TAULUKKO 3 Vuorokurssiopetuksen edut ja haitat

EDUT	HAITAT
<ul style="list-style-type: none"> + Opettajan työn suunnittelu yksinkertaistuu + Opettajalla on opetettavanaan vain 1 oppikunta (3–6-luokissa 2) + Oppikuntien lukumäärän vähetessä opettajan on helpompi järjestää oppilaille yhteistoiminnallisia työtapoja, mistä oppilaat hyötyvät, kun yksinpuurtaminen vähenee + Oppilaille on mahdollisuus saada opettajalta paremmin ohjausta ja palautetta + Kiireen tuntu kaikkooa oppikuntien määrän vähetessä 	<ul style="list-style-type: none"> – Joka toinen vuosi aloittava oppilasjoukko joutuu vuorokurssiaineissa opiskelemaan ikätasoaan vastaamattomia oppisisältöjä ja saattaa joutua käyttämään ikätasolleen epätarkoituksenmukaisia oppimateriaaleja. -- Oppilaan koulun vaihto samoin kuin koulun sisäisen luokkarakenteen muutokset voivat aiheuttaa sen, että joltakulta oppilaalta jää joittenkin luokka-asteiden tietoaineiden oppimäärät opiskelematta ja vastaavasti oppilas joutuu opiskelemaan samat oppimäärät kahteen kertaan -- Joka toinen vuosi aloittavan ryhmän oppilaille oppiaineen rakenne on epäjohdonmukainen, mikä aiheuttaa aineen käsitteistön hierarkian häiriintymisen -- Ikäluokkien voimakkaat vaihtelut aiheuttavat kouluissa oppilasmäärien muutoksia, jolloin syntyy poikkeuksellisia yhdysluokkia, joissa vuorokurssiopetus ei ole mahdollista -- Ensimmäisen vuorokurssin aikana ylemmän vuosiluokan oppilaat helposti turhautuvat, jos opetus nojaa pelkästään alemman luokan oppimäärään -- Vuorokurssiopetusta varten ei ole soveltuvia oppimateriaaleja -- Oppilasarviointi tulee opettajalle haasteelliseksi -- Oppilas voi tulla arvioiduksi luokkatasoaan ylemmän tai alemman kriteeristön mukaisesti

Vuorokursseja käytetään myös alkuopetuksen 1–2-yhdysluokissa ympäristö- ja luonnontiedon sekä uskonnon opetuksessa. Näiden oppiaineiden useimmat sisällöt sopivat opetettaviksi vuorovuosiin niin, ettei kummallekaan vuosiluokalle koidu liiemmin hallaa, kunhan opettaja muistaa ottaa huomioon ensiluokkalaisten työskentelytaidot sekä lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Ensiluokkalaisten on välttämätöntä opettaa erikseen oppiaineiden käsitteistön alkeet, olipa sitten menossa ensimmäinen tai toinen vuorokurssi. Ensimmäistä vuorokurssia toteutettaessa on huolehdittava toisen luokan oppilaista erityisesti siitä syystä, ettei opetus olisi heille pelkkää kertausta. Toisluokkalaisten on saatava tietoaineissakin uusia valmiuksia, tietoja ja taitoja. Siinä on opettajalle haastetta, koska toisen luokan oppilaat on valmistettava kolmannen luokan oppimäärien aloittajiksi, vaikka nämä toisella luokalla kävisivätkin ensiluokkalaisten kanssa ensimmäistä vuorokurssia läpi. Lisäksi joka toisen vuoden toisluokkalaisten joutuvat kolmannelle siirryttyään aloittamaan tietoaineiden opintonsa neljännen luokan oppimäärän mukaan, mikä on jo alkuopetuksessa tarpeen ottaa huomioon.

Seuraavassa taulukossa 4 on havainnollistettu vuorokurssien käyttöä oppilaan kannalta. Siinä on esimerkkinä kuvitteellisen Pekka-pojan koulupolku. Oletetaan, että Pekan koulussa vuorokurssit etenevät Kouluhallituksen vuosikymme-

niä sitten antaman suosituksen mukaisesti eli siten, että parillisena vuonna syntyneet lapset etenevät vuorokursseissa epäloogisesti, ts. aloittavat tietoinneet toisen luokan vuosikurssin mukaan. Pekka on syntynyt vuonna 2004, joten hän aloittaa koulutulokkaana toisen vuorokurssin mukaisesti tietoinneiden opinnot. Taulukossa kuvataan kirjainfontin suurenemisella Pekan kehitystä ja kasvua.

TAULUKKO 4 Toisen vuosikurssin mukaan etenevän pojan opintie alakoulun vuorokurssiaineissa.

Lv. 2011-12	Lv. 2012-13	Lv. 2013-14	Lv. 2014-15	Lv. 2015-16	Lv.2016-17
II vuorokurssi	I vuorokurssi	II vuorokurssi	I vuorokurssi	II vuorokurssi	I vuorokurssi
Pekka, lukutaidoton aloittaa koulun 2. luokan oppimäärän mukaan ja saa 2. luokan oppimateriaalin	Pekka, 2.-luokkalainen opiskelee 1. luokan oppimäärän ja saa 1. luokan oppimateriaalin!	Pekka, 3.-luokkalainen opiskelee 4. luokan oppimäärän ja saa 4. luokan materiaalin!	Pekka, 4.-luokkalainen opiskelee 3. luokan oppimäärän ja saa 3. luokan materiaalin	PEKKA, 5.-luokkalainen opiskelee 6. luokan oppimäärän ja saa 6. lk:n materiaalin	PEKKA, 6.-luokkalainen siirtyy yläkouluun opiskeltuaan juuri 5. lk:n oppimäärän

Huomaa erityisesti Pekan siirtymä 2. luokalta 3. luokalle!

Esimerkkinne Pekan koulussa oppimateriaalit hankitaan vuorokurssin mukaisesti jokaiselle oppikunnan jäsenelle. Koska yhdysluokkamateriaalia ei juuri ole saatavissa, Pekka saa aina käyttöönsä vuosiluokkatasoan vastaamattoman oppimateriaalin. Pekalla on kuitenkin opettaja, joka ei jaa ensiluokkalaisille oppi- eikä harjoituskirjoja, vaan niitä vain katsellaan ja niistä keskustellaan. Toisella luokalla Pekkaa rasittavat ensimmäisen luokan oppikirjan tavuviivat, sillä osaanhan hän jo toisella luokalla lukea ilman niitä. Kolmannelle luokalle siirryttyään Pekan oppimateriaalilla valkeutuu rajusti, sillä hän saa ensimmäisen luokan kirjojen perään heti kesäloman jälkeen neljännen luokan materiaalin, jossa kieli ja käsitteet ovat vieraita. Näin jatkuu Pekan oppi- ja harjoituskirjojen epäloogisuus tietoinneissa koko hänen alakoulunsa ajan. 6. luokalta Pekka siirtyy opiskeltuaan juuri 5. luokan materiaalin suoraan yläkoulun 7. luokan materiaalin pariin.

Kun 11-vuotias Pekka on 5. luokan alussa, hän joutuu hankalimmassa tapauksessa opiskelemaan 6. luokkaa varten laadituista oppimateriaaleista yhdessä 6. luokan oppilaiden kanssa. Pekka pänttää tuolloin läksyinsä mm. "hapanta happoa ja emäksistä emästä", "spektroliittia ja geologiaa", "tuulivoimalan rakennetta", "kristittyjen kiirastulta keskiajalla", "kirkon jakautumista kahtia", "marttyyrien verta kirkon siemenenä" tai hän tutkii kirjoistaan "uskonnollista riittä johtavia pappeja ja guruja". Perustiedot häneltä puuttuvat kaikesta, koska 5. luokan oppimäärä opiskellaan Pekan koulussa vasta 6. luokalla, eikä hänen luokalleen ole järjestetty mitään propedeuttista kurssiakaan uusissa oppiaineissa. Toteutuuko Pekan ja hänen luokkatovereidensa kohdalla perusopetuslain 3. §, joka edellyttää, että opetuksen on oltava ikäkauden ja edellytysten mukaista? Tuoko tällainen opetus lapselle oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia?

Pekan esimerkki kertoo sen räikeän epäkohdan, joka poikii siitä, ettei yhdysluokkia varten tuoteta oppimateriaaleja. Jos opettajat perustavat opetuksensa oppikirjoihin¹², "väärässä vuosikurssissa" etenevät oppilaat saattavat joutua hankaluuksiin. Tästä ongelmasta lienevät peräisin ne syytökset, että yhdysluokissa opiskellaan epäjohdonmukaisesti.

Esimerkimme Pekan yhtä vuotta nuorempaa veljeä Paavoja edellä kerrottu vaikeus ei kohtaa, koska Paavo aloittaa koulunsa ensimmäisestä vuorokurssista. Paavo etenee opinnoissaan loogisesti koko alakoulun ajan samalla tavoin kuin erillisluokkienkin oppilaat. Opettajille toisesta vuorokurssista aloittavien ongelmakenttä on tuttu, ja sitä pyritään monin tavoin hälventämään, mm. aloittavalle ryhmälle järjestetään johdantokursseja ja varttuneemmille annetaan syventäviä lisämateriaaleja tai sitten oppiainesta jaksotetaan eri vuosikurssien välillä. Jotkut opettajat ovat luopuneet oppi- ja harjoituskirjoista, ainakin osittain, jolloin oppilaat työskentelevät runsaan lähdemateriaalin avulla tehden vihko- tai muuta vastaavaa työtä.

Yhdysluokan opettajalle saattaa pienen viiteryhmän vuoksi koitua oppilaidensa arvioinnista ongelma. Etenkin vuorokurssiopetuksessa opettajan on paneuduttava oppilaiden arviointiin erityisellä huolella, koska samaan oppikuntaan kuuluu oppilaita eri vuosiluokilta. Perusopetuksen arvioinnin tehtävä kaikkia peruskoululaisia koskien on *"ohjata ja kannustaa opiskelua ja kuvata miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet"*. Lisäksi arvioinnin tulee *"auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallista kasvua."* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 260.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan, ettei arviointi saa kohdistua oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. On käytettävä monipuolisia arviointitapoja ja otettava huomioon oppilaiden ikäkaudet ja edellytykset, mikä etenkin yhdysluokkaopetuksen niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinneissakin on muistettava, käytettiin sitten vuorokursseja tai ei.

Vuorokurssiopetuksessa opettajan on muistettava jakaa palautetta ja arviointeja niin, että eri vuosiluokkatasoilla olevat oppilaat arvioidaan erikseen. Oppikunnan ylempään vuosiluokan oppilaiden edellytykset ovat yleensä paremmat kuin alemman luokan oppilaiden, ja siksi palautteet, kokeet ja arvioinnit on eriytettävä. Perusopetuksen nivelkohdissa hyvän osaamisen tasot eri oppiaineissa on otettava huomioon oppilaan luokkatason mukaisesti. Arviointiin liittyvät luonnollisesti oppilaiden ja oppilasryhmien itsearviointit. Yhdysluokissa opettajan apuna voivat arvioinneissakin toimia varttuneemmat oppilaat. Tukea arvioinneilleen opettaja saa verkostoiduttuaan muiden koulujen kollegoiden kanssa.

¹² Oppikirja ei ole kylläkään opetussuunnitelma, eikä se ole koskaan kansa- eikä peruskoulussa sitä ollut.

4.3 Pienkoulujen määrä huvennut 60 vuodessa kymmenekseen

Sotien jälkeen 1940-luvulla kyläkouluja oli Suomessa noin 6000, mutta 1960-luvun lopulla enää noin puolet siitä, koska 1960-luvulla alkoi purra pikkukoulujen sulkemisaalto. Suuret ikäluokat oli tuolloin koulutettu, ja syntyvyys alkoi pienentyä. Samaan aikaan kylätkin tyhjenivät, kun valikoiva muuttoliike vauhdittui maassamme. Lukuvuonna 1979–1980 maamme peruskouluista oli pieniä 1–3-opettajaisia kouluja kuitenkin vielä 70 %. Niissä opiskeli tuolloin noin 78 800 oppilasta eli viidennes ala-asteen koululaisista. (Laukkanen 1981, 26–27.)



KUVA 24 Kuhmossa 1950-luvulla oli 44 kyläkoulua, joista lv. 2014–15 oli jäljellä enää 3. Yksi kunnan kymmenistä lakkautetuista kouluista oli Saunajärven 2-opettajainen koulu, joka ennätti kylvää opinsientä vain kaksi vuosikymmentä.

Vuosituhanne lopulla ja uuden alussa on kyläkouluverkostoamme hanakasti harvennettu. Pikkukoulujen sulkemisen aikana on kaupunkikoulujen määrä kolminkertaistunut. Lukumääräisesti eniten kouluja on lakkautettu vuosina 1993, 1999 ja 2006, ja pienten yhdysluokkaisten koulujen määrä on rajusti romahtanut. Vuonna 2009 alle 50 oppilaan kouluja oli maassamme enää noin 740, mikä oli vajaat 30 % ala-asteen koulujemme määrästä. Suljetut pienkoulut sijaitsevat pääasiallisesti harvaanasutulla maaseudulla. (Peltonen 2002, 38; Autti & Hyry-Beihammer 2009; Kalaoja & Pietarinen 2009.)

Vuosina 2006–2009 kunnat ja kaupungit sulkivat noin 300 pikkukoulua, joissa oli 1–4 opettajaa ja oppilaita 20–70. Itä- ja Pohjois-Suomen pienkoulut ovat olleet suurimman lakkautusaallon alla. Talousetujen tavoittelun lisäksi koulujen sulkemiseen on vaikuttanut yhteiskunnan rakennemuutos eli väestön väheneminen sivukyliltä. Esimerkiksi Kuhmon kaupungin kotisivujen mukaan jäljelle jääneissä kolmessa kyläkoulussa oli lv. 2014-15 enää kaikkiaan vajaa 70 oppilasta. Väki on keskittynyt taajamiin, ja keskittämistä koulutuksellakin tavoitellaan. Sivistystoimenjohtaja Taina Peltonen pitää tätä yritysmaailmasta lähtöisin olevaa keskittämistrendiä aivan liian voimakkaana sivistystoimen

päätöksenteossa ja esittää, että koulujen lakkautusvimmassa pitäisi olla muitakin arvoja kuin eurot. Vuodesta 1995 vuoteen 2010 koulujen lakkauttaminen on ollut huomattavasti mittavampaa kuin oppilasmäärän vähentyminen olisi edellyttänyt. Maaseudun koulutus yksikertaisesti haluttaneen keskittää keskukseen. Pidetään itsestäänselvytenä, että koulun lakkauttaminen tuo kunnalle säästöä. Kouluverkoston supistamiseen on vaikuttanut myös se, että eduskunta poisti vuonna 2006 pienten koulujen valtionosuuskertoimen, mikä toimenpide oli kunnille sytyke pienkoulujen sulkemiseen. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 42; Lommi 2010.)

STV:n tilastojen mukaan peruskouluja on suljettu vuosina 2010 ja 2011 noin sadan koulun vuosivauhtia, ja vuoden 2011 lopussa peruskouluja oli toiminnassa kaikkiaan 2870, vuoden 2012 lopussa 2644. Valtaosa näistäkin 2010-luvulla lakkautetuista kouluista on ollut kyläkouluja. Autin ja Hyry-Beihammerin (2010) mukaan kahdessa vuosikymmenessä on Suomen pienistä alakouluista poistunut 65 %.

Aluehallintovirastot tekivät selvityksen v. 2012 pienten koulujen ja yhdysluokkien määrästä Manner-Suomessa. Kyselyn vastausprosentti oli 86. Vastanneiden kuntien perusopetusryhmistä oli tuolloin 16,4 % yhdysluokkia, joista yleisimpiä olivat vuosiluokkien 1-2, 3-4 ja 5-6 muodostamat yhdysluokat. Kutakin oli noin 600 perusopetusryhmää. Vuosiluokat 3-6 ja 4-6 sisältäviä yhdysluokkia oli lähes 300. Esiopetusta annettiin alkuopetusluokkien yhteydessä 223 yhdysluokassa. Näistä eikä muistakaan koulujen oppilasmääriä koskevista tiedoista voi kuitenkaan luotettavasti päätellä sitä, kuinka paljon kouluissa on 2010-luvulla perusopetusryhmiä ja vielä vähemmän sitä, kuinka paljon kouluissa on yhdysluokkia. (Laitila & Wilen 2014.)

Kun v. 2006 valtio lopetti ns. pienkoululisän kunnille, valtionavun muutos laukaisi koulujen lakkautusaallon. Lakkautusten syynä silloinkin, kun oppilaita on pulpetit täynnään, perustellaan säästösyillä. OECD:n vertailussa on kuitenkin todettu, että Suomen peruskoulutus on kustannustehokasta pienistä kouluista huolimatta (Hautanen 2015). Kunnat kamppailevat säästöbudjettiensa kanssa, ja myös koulutuksesta leikataan. Ylitarkastaja Kari Lehtola kuitenkin väittää, että kaksi kolmasosaa koulujen sulkemisista on vain lisännyt kuntien kustannuksia, vaikka sulkemisella olisikin tavoiteltu säästöjä. Hänen mielestään säästöt koulujen lakkauttamisessa ovat kamreerimaisia ja kapea-alaisia. Säästämisestä saattaakin koitua kunnille mittavia menoja, jos vaikkapa vain yksi lähikoulusta kauas siirretty oppilas syrjäytyy. Lähikoulu kun edistää oppimista ja tervettä kasvua. (Pöntinen 2015.) Päätäjillä on käytössään yllättävän vähän pieniä kouluja ja yhdysluokkia koskevaa määrällistä tietoa, vaikka koulut ovat olleet merkittävien muutosten pyörteessä (Laitila & Wilen 2014).

Maassamme ei ole tehty laajaa selvitystä eikä seurantaa koululakkautusten sosiaalisista eikä taloudellisistakaan vaikutuksista, vaikka vuosittain noin 3000 maaseutulapsen kouluoloja on lakkautuksilla heikennetty merkittävästi (Pöntinen 2015). Lakkauttamisprosessit on koettu yleisesti arkaluonteisiksi, ja lakkautukset ovat muodostaneet kuilun asukkaiden ja päätöksentekijöiden

välille. Tutkimusta kaivattaisiin. (Tantarimäki 2011). Kyläkoulujen¹³ todetaan kyllä olevan kyliensä sydämiä ja ”*kylien vireyys riippuu koulun vireydestä ja päinvastoin*” (Kalaoja 1988, 134).

Pikku koulujen lakkautuksia on saatettu perustella jopa koulujen käyttämällä yhdysluokkaopetuksella. Kyläkouluista väitöskirjansa tehneet tohtorit kummeksuvat tätä perustetta. Esimerkiksi KT Taina Peltonen ihmettelee suomalaista arvomaailmaa, jossa kyläkoulujen tunnusomaista yhdysluokkakäytäntöä ei arvosteta, vaan pikemminkin se nähdään epäkohtana. KT Risto Kilpeläinen tutkimukseensa perustuen pitää pieniä kouluja jopa niin esimerkillisinä, että niiden malli pitäisi hänen mielestään pystyä Suomessa siirtämään isompienkin koulujen toimintaan. Näin on tehty Islannissa, jossa melko laajasti on hyödynnetty ihmiskeskeisten kyläkoulujen toimintamallia. (Lommi 2010.). Professori Erkki Viljanen (1998) onkin painottanut, ettei ”*pedagogisilla syillä voi perustella yksi- ja kaksiolettajisten koulujen lakkauttamista*”.

Rovves'n (2008, 5) noin 166:sta kansainvälisestä tutkimusraportista koostuvan julkaisun mukaan avaintekijä oppilaiden menestykseen on koulun koko, ei luokkaryhmien koko¹⁴. Oppilaat menestyvät paremmin sellaisissa kouluissa, joissa rehtori ja opettajat tuntevat oppilaansa. Lisäarvoa antaa pieni koulu + erikäisluokat -yhdistelmä. Tällä yhdistelmällä on todettu olevan enemmän vaikutusta oppilaiden koulumenestykseen kuin jommallakummalla erikseen.

Kyläkouluja löytyy edelleen maamme kartoilta, kuten edellä on kerrottu. Pienkouluja, jotka pääosin toimivat yhdysluokkaisina, arvioidaan 2010-luvun puolivälissä olevan lähes neljännes kaikista perusopetusta antavista kouluista. Muutama uusi kyläkoulurakennuskin on valmistunut 2010-luvulla. Lappeenrannan lähistöllä oleva Kasukkalan neliopettajainen kyläkoulu sai upouuden rakennuksen entisen puretun tilalle. Kansanliike oli onnistunut pelastamaan kyläkoulun, jossa ”*vokaaleja treenataan älytaululla ja myös pihassa pysähtyvällä kirjastoautolla on paljon ahkeria käyttäjiä*”. Uusissa tiloissa opetusta tukevat kannettavat tietokoneet, älytaulut ja lukunurkkaukset säkkituoleineen. Oppilaat kirjoittavat tietokoneilla kirjoja. Liikuntasali moninaisine välineineen sekä pihan palloseinä ovat oppilaiden mieleen. Liikuntasalia käyttää iltaisin koko kylän väki. Kirkonrot-

¹³Kouluverkoston rakenne on aina heijastellut yhteiskunnan muutoksia. Pienten koulujen dramaattinen lakkautus on ollut kiihtyvä prosessi. Pidetään ilmeisenä, että Suomen koulutusjärjestelmässä tulee jatkossakin olemaan paineita kouluverkon radikaaliseen leikkaamiseen ja kouluyksikköjen koon kasvattamiseen. Kalaoja ja Pietarinen ovat tätä yhteiskunnan muutos- ja keskittämispöytäkirjaa osuvasti kuvanneet Sheri'ltä lainaamallaan vertauksella ”*Niin kuin kylätiet on rutiininomaisesti jätetty pois valtakunnan kartoista, niin myös maaseutukoulu on rutiininomaisesti jätetty pois valtakunnallisilta koulutuksen asialistoilta.*” (Kalaoja & Pietarinen 2009.)

¹⁴Jaakko Ojala (2010) on Pisa-aineistoon perustuen tutkinut 9.-luokkalaisten lukutaitoa. Jos luokkako-ko oli 15–25 oppilasta, ei luokan koolla ollut vaikutusta oppimistuloksiin, mutta opettajan laatu vaikutti eniten oppilaiden tuloksiin. Kansainvälisissä tutkimuksissa ryhmäkoko saatetaan määrittellä eri perusteiden suuren tai pieneksi. Pieniksi luokiksi saatetaan nimetä 15–17 oppilaan luokat ja suuriksi 22–27 oppilaan luokat. Yhteistä on se, että luokan koon ja koulun koon vaikutukset on havaittu samanlaisiksi, ts. suuri luokka suuressa koulussa tarkoittaa riskien moninkertaistumista. (Lahtinen 2011, 98). Suomessa vuonna 2010 keskimääräinen opetusryhmien koko oli alakoulussa 20,24 oppilasta ja yläkoulussa sitä pienempiä. ”Keskimääräinen” on kuitenkin harhaanjohtava tieto, sillä esim. neljäsluokkalaisista 18,71 % opiskeli luokissa, joissa oli 25–29 lasta ja kuudesluokkalaisista noin neljännes opiskeli luokissa, joissa oli oppilaita 25–29. Yli 30 oppilaan luokissa oppia sai 3 % koululaisista. (Lahtinen 2011, 96.)

taa ja muita pelejä pääsevät välitunnilla leikkimään kaikki iästä riippumatta, ja tilaa on niin sisällä kuin ulkona. Opettajat tuntevat jokaisen koulun 80 oppilaasta. Ainoastaan koulukuljetusten aikataulut tuottavat koululle hieman hankaluuksia. (Torikka 2011.)



KUVA 25 Jämsän Länkipohjan koulu on yksi 2010-luvulla vireästi toimivista kyläkouluistamme, jossa noin 50 oppilasta on jaettu kolmelle opettajalle luokkiin 1–2, 3–4 ja 5–6. Neljäs opettaja ohjaa esioppilaita. Rakennuksen suojissa on tilat myös lasten päivähoitoryhmälle.

Myös Oulaisten Piipsjärvellä iloittiin syksyllä 2014, kun kyläaktivistit olivat onnistuneet taistelemaan kylälle uuden koulurakennuksen. Entinen oli homeongelman vuoksi purettu 9 vuotta aiemmin, eikä noina yhdeksänä vuotena kylässä ollut koulua. (Niitymaa 2014.)

Kyläkoulujen säilymisen eteen niin koulut itse kuin vanhempainyhdistykset ovat tehneet lujasti töitä. Pienkoulut ovat verkottuneet alueellisesti ja kansainvälisestikin. Jo 1990-luvun alussa Pirkanmaalla Lempäälän seitsemän kyläkoulua verkottui ”terraariokouluiksi” yhdysluokkaguru Hannu Turkkisen johdolla. Yhteistyö alkoi kuntakohtaisen opetussuunnitelman rustaamisesta ja laajeni pian koulujen yhteisiin kulttuuritapahtumiin ja retkiin jopa ulkomaille saakka. (Pietilä 1997.) Terraariokoulujen alkutaipaleella mukana ollut eräs miesopettaja muisteli myöhemmin terraariokouluverkossa mukana olleiden opettajien kesken vallinnutta hyvää henkeä ja kollegiaalista tukea. Niitä hän piti niin merkittävänä omalla virkaurallaan, ettei vaihtanut kyläkoulua taajaman suureen kouluun, vaikka häntä taajamaan houkuteltiin.

Monet kyläkouluista ovat myös profiloituneet, mistä esimerkkinä kontiolahtelainen kaksiohjaajainen Selkien koulu. Se vaalii perinteitä ja on verkottunut

hankkeissaan mm. monen 62. leveyspiirin koulun kanssa. Kyläyhteisön puheenjohtajan kansainvälisiä verkkoja on hyödynnetty. Oppilaat vaihtavat tiuhaan kuvia, piirroksia ja viestejä sekä ovat skypeyhteyksissä mm. Alaskaan ja Udmurtiaan ystävyyskoululaisten kanssa. Selkiellä on käynyt vieraita ympäri maapalloa. Omaa perinnettä koulun väki vaalii käyden talviverkoilla ja -nuotalla, takoo pajassa rautaa ja opettelee perinnekäsitöitä. Kylän perinnettä on kerätty monin eri tavoin ja tallennettu löydökset. (Ronkainen 2011.) Selkiellä pidetyn valtakunnallisen kyläkouluseminaarin julistus on kirjattu osoitteeseen www.selkie.fi.

”Kyläkoulun muuttuvasta roolista kuntakentässä” -tutkimuksensa loppuraportin pohjalta Sami Tantarimäki, Sirkka Komulainen, Manu Rantanen ja Elli Heikkilä (2014) julkaisivat kirjan ”Vastavirtaan ja valtavirtaan -avauksia kyläkoulukeskusteluun”. Kirjassa he valottavat mm. sitä, miten koulutuspalvelut tulisi nähdä investointeina tulevaisuuten, samoin kuin koulurakennukset avarakatseisemmin investointeina palveluverkkoon ja aluekehitykseen.

4.4 Kalastusvene – tankkeri -metafora

Yhdysluokkia on kyläkoulujen lisäksi asutuskeskustenkin kouluissa. Suurissa taajama- ja kaupunkikouluissa yhdysluokkia perustetaan useimmiten oppilasmäärien vuosittaisen epätasaisen jakautumisen vuoksi tilapäisluonteisesti, mutta pysyviäkin yhdysluokkia isoissa kouluissa on toiminnassa. Yhdysluokkien opetus on varsin erilaista silloin, kun luokat muodostetaan eri periaatteilla, syinä oppilasmäärän pienuus tai kasvatusfilosofiset syyt. Opettajan työtehtävien poikkeavat oleellisesti toisistaan eri perustein muodostetuissa luokkamuo-doissa. Taajamissa koulut ja niissä toimivat yhdysluokat ovat usein suuria, mutta maaseudulla koulujen ja luokkien oppilasmäärät ovat enimmäkseen kohtuullisia, jopa pieniä. Pikku kouluissa on mahdollista joustavuuteen ja vapauteen, mutta isoissa kouluissa on edettävä pääsääntöisesti virran mukana.

Mikäli ison koulun yhdysluokka on tilapäisluonteinen, siitä aiheutuu niin oppilaille kuin opettajallekin opettelua, jolloin luokkamuo-to voidaan nähdä hankalana. Jos yhdysluokkatoiminta on isossa koulussa pysyvää, silloin siitä koituu ajan myötä positiivista antia koko koululle, mm. yksilöllisten ja yhteistoiminnallisten opetusmuotojen uranaukaisijana. Tästä on näyttöä kouluissa, joissa toimii eri-ikäisistä oppilaista muodostettuja Montessori-luokkia. Kyläkoulun ja taajamien isojen koulujen yhdysluokkia ei tulisi käsitellä yhtenä kokonaisuutena tutkimuksia tehtäessä. Jos halutaan verrata eri-ikäisopetuksen vaikutuksia, silloin kohderyhmien pitäisi opiskella ympäristöltään samankaltaisissa oloissa.

Kyläkoulujen tavoin joissakin taajamien isoissa kouluissa osa oppilaista saate-taan jakaa eri-ikäisten luokkiin, mutta samalla säilytetään osa luokista erillis-luokkina. Tällainen jako on ollut tyypillistä ainakin normaalikouluissa ja kouluissa, joissa on Montessori-luokkia. Oppilaiden jako kahteen erilaiseen luokkarakenteeseen samassa koulussa saattaa ihmetyttää vanhempia, elleivät nämä itse satu olemaan yhdysluokan kasvattaja. Jos oppilaiden luokkiin jakoa ei tehdä tällaisissa kouluissa arvalla, vaan esimerkiksi vanhempien toiveiden

mukaan, voi käydä niin, että yhdysluokkien oppilaiden taustat poikkeavat koulun erillisluokissa opiskelevien oppilaiden taustoista huomattavastikin.

Norjalainen professori Rune Kvalsund on verrannut pieniä kouluja kalastusveneeseen ja isoja supertankkeriin, jolla on suuri lastikapasiteetti ja paljon sisältöä, mutta jota on vaikea kääntää. Suurella koululla¹⁵, kuten tankkerilla, on sellainen suunnittelujärjestelmä, joka ei tee suunnitelmien tekemistä ja muutoksia helpoksi. Kalastusvenettä sen sijaan on helpompi käsitellä, ja niinpä vertauskohde eli pieni koulukin voi muuttaa omia aikataulujaan ja viikko-ohjelmiaan, jos jotakin erityistä tapahtuu, vaikkapa vain sään muutos jonkin suunnitellun tapahtuman koittaessa. (Folkvord 2007.)

Metaforaa voisi vielä jatkaa. Tankkeri kulkee valmista merimerkkien viitoittamaa väylää, mikä on turvallista, mutta näkymät ja kokemukset saattavat jäädä kulkijoilta vähiin. Kalastusvene taas puikkelehtii saaristossa omia reittejään, jolloin kulkija kokee, näkee ja haistaa paljon muutakin kuin merituulta. Erehdyksiäkin voi sattua, mutta on helppoa etsiä uusi suunta.



KUVA 26 Isoa koulua voisi verrata merkityllä reitillä kulkevaan tankkeriin ja pikkukoulua saaristossa puikkelehtivaan kalastusveneeseen

Educa-messuilla 2015 OAJ palkitsi kaksi Vuoden koulutusvaikuttajaa. Toinen palkituista oli Itä-Suomen aluehallintoviraston ylitarkastaja Kari Lehtola, joka eduskunnan Hyvä koulu -työryhmän järjestämässä seminaarissa syksyllä 2014 tähdensi: *"Paras koulu on lähialueen lapsille tehty ja alueen erityispiirteet huomioonottava, tarkoituksenmukaisen kokoinen ja laadukas koulu"* (Hautanen 2015). Siinä ohjetta koululaitoksen kehittäjille ja päättäjille.

¹⁵ Suuria ryhmäkokoja kohtaan esitetyssä tutkimuskritiikissä on havaittu, että jos aikuisten määrää lisätään suuressa oppilasjoukossa, se ei auta oppimista, vaan tuo lisää haittoja (Lahtinen 2011, 98).

4.5 VSOP ja muu eri-ikäisopetus

4.5.1 Vuosiluokattomuus pedagogisin perustein

Isoissa kouluissa eri-ikäisopetusta voidaan toteuttaa monella eri tavalla: vuosiluokkaopetuksena, yhdysluokkaopetuksena vuosikurssi- tai vuorokursi- opetuksena, vuosiluokkiin sitomattomana opetuksena tai soveltaen näitä koulun omien tarpeiden mukaisesti.

Oppivelvollisuuskouluissamme opetus on kautta aikojen tapahtunut pääasiallisesti niin, että oppilaat ovat edenneet opinnoissaan vuosiluokkiin jaetun oppimäärän mukaisesti. Kouluissa on kuitenkin mahdollisuus joustavampiin järjestelyihin kuin mitä vuosiluokittainen järjestelmä suo. Joustoa tarjoaa perusopetusasetuksen 11. §:n 3. momentin säännös, jonka mukaan oppilas voi vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijaan edetä opinnoissa yksilöllisesti oman ohjelmansa mukaisesti. Edellytyksenä kuitenkin on, että tällaisesta joustosta on päätetty koulun opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kohdassa 5.4 (s. 37-45) on asiasta tarkemmat ohjeet. Tuntijako, tavoitteet ja sisällöt määritellään opintokokonaisuuksina. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu voi koskea kaikkia koulun oppilaita, tiettyä erillis- tai yhdysluokkaa tai yksittäistä oppilasta. Opetushallitus (2011) on ohjeistanut vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun arviointia.

Vuosiluokattomuus on tapana määrittellä kahdella eri tavalla: joko niin, että VSOP on opetuksessa ajoittainen toimenpide tai niin, että se on koulun kokonaisvaltainen toimintafilosofia. Ensimmäisessä tapauksessa vuosiluokattomuus on yksi monista mahdollisista joustavista opetusjärjestelyistä, toisessa tapauksessa vuosiluokattomuus on koulussa keskeisin opetusjärjestely. Vuosiluokattomia opetusjärjestelyjä käytetään kouluyksiköissä siten, miten kulloinkin katsotaan tarpeelliseksi, ja usein niillä on *pedagogiset perusteet*. VSOP:a pidetään yhtenä kehitysvaiheena kohden perusopetuksen luokattomuutta. (Merimaa 1996, 7.) Kyläkoulut ovat olleet VSOP:ssa edelläkävijöitä (Eläkön kyläkoulu! 2010, 24).

Vuosiluokattoman toiminnan alkuperäisenä tarkoituksena on ollut ottaa oppilaat yksilöinä huomioon ja yksilöllisten opintosuunnitelmien joko tilapäinen tai pysyvä rakentaminen. Vuosiluokattomuudelle on esitetty valtava määrä peruste- luja, joita niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin on kirjava joukko, mutta ensisijaisesti niissä kaikissa kuitenkin on pedagoginen perusvire. Lukuisimmin perusteena on käytetty oppilaiden perusvalmiuksia ja -taitoja. VSOP-opetusta käyttävissä luokissa 1–6 toimitaan usein niin, että *opettajatiimi vastaa* esimerkiksi luokkatasoista 1–2, 3–4 ja 5–6. Tiimi voi vastata pysyvästi luokkatasostaan tai sitten käytetään liukuvaa tapaa. Vuosiluokattomia opetusjärjestelyjä on toteutettu aina esiopetuksesta alkaen kytkemällä esiopetus alkuopetukseen. Kun lapset totutetaan koulunkäynnin alusta lähtien vuosiluokattomaan opiske- luun, tulee siitä heille normaali tapa käydä koulua. (Merimaa 1996, 12–18.)

Vuosiluokatonta opetusta on kokeiltu Suomessa jo 1970-luvulla. 1980-luvulla muutamat lukiot päätyivät luokattomuuteen, kunnes vuodesta 1994 alkaen lukion opetussuunnitelmat on uudistettu luokattomiksi. Peruskoulu on seurannut perässä, joskaan ei lukion tapaan luokattomana. Ala-asteilla alettiin kokeilla vuosiluokkiin sitomatonta opetusta 1990-luvulla, jolloin mm. Roihuvuoren ala-aste Helsingissä lähti kokeiluun mukaan 1994. Koulusta poistettiin vuosiluokkatunnukset ja työpäivän rytmitys uudistettiin. Jokaisella oppilaalla oli oma kotiryhmä ja oma vastuupettaja. Kotiluokille annettiin uhanalaisten eläinten nimet luokkatunnuksiksi. Kotiryhmissä toimi kolmen ikävuoden oppilaita, 2–3–4, 3–4–5, 4–5–6 ja lopuksi 5–6–1, minkä jälkeen sykli alkoi uudestaan. Opettajat muodostivat tiimejä, jotka huolehtivat 2–3 kotiryhmän opetuksesta. Kaikille oppilaille laadittiin 136 viikkotunnin perusohjelma, johon oppilaat voivat valita lisätunteja ja -kursseja. (Pollari 1997; Merimaa 1996, 56–64.)

Roihuvuoren koulussa oppilaan kypsyystason mukainen joustava eteneminen oli mahdollista. Ryhmät olivat pysyviä, koska kukaan ei jäänyt luokalleen. Jokainen oppilas eteni omaa vauhtiaan suoriutuen joissakin oppiaineissa ikätasoaan nopeammin, joissakin hän kulki omaa tai ikätasoaan alempana. Matematiikassa ja äidinkiessä oppilaan eteneminen oli järjestetty väritasoiksi, joista viisi ensimmäistä kattoivat alakoulun yhteisen sisällön ja kuudes oli syventävää lisäainesta. Koulun tullessaan oppilas aloitti omaa tasoaan vastaavasta väristä. Väriyhmät olivat lyhytaikaisia, koska oppilas vaihtoi väriä etenemisensä mukaan. Kuusivuotisen alakoulun suorittaminen otti oppilaalta 5–7 vuotta. Rehtori Satu Honkalan mukaan ensimmäiset lukuvuodet jo osoittivat, että ”pääosin juttu tuntui onnistuneelta, opettajat olivat innostuneita ja jaksaneet kiinnostua jokaisesta. Eri-ikäisten oppilaiden yhdessäolo oli avartavaa ja opettavaa, eikä esiintynyt karsinoitua.” (Merimaa 1996, 56–67.)



KUVA 27 Äidinkielen värisuoralla edennyt ekaluokkalainen esittelee ilakoiden omaa lukujärjestystään siestataululle kiirehtiessään.

Monet alakoulut (1–6 lk) ovat soveltaneet VSOP-opetusta omien käyttötarpeidensa mukaisesti. Esimerkiksi helsinkiläinen yli 300 oppilaan *Poikkilaakson korttelikoulu* on perustamisestaan vuodesta 2001 lähtien käyttänyt joustavasti eri-ikäis- ja VSOP-opetusta. Opetus on vuosiluokatonta, ei oppilaan ikään sidottua. Oppilaan eteneminen määritellään oppilaan kehitystason, motivaation ja taitotason mukaan. Oppilasryhmät muodostuvat saman- ja eri-ikäisistä oppilaista eli kyseessä ovat ”ikäsekoitteiset luokat”, joiksi koulu luokkiaa kutsuu. Käytännössä oppilasryhmät (luokat) koostuvat kuitenkin kahdesta ikäluokasta, jotka useimmiten ovat peräkkäisiä, esim. 2.- ja 3.-luokkalaisista tai 4.- ja 5.-luokkalaisista muodostettuja. Opetusryhmien muodostamiseen vaikuttavat kunkin ikäryhmän, etenkin koulutulokkaiden, oppilasmäärät. On ollut sellainenkin opetusryhmä, jossa yhdessä suurryhmässä opiskeli 1.- ja 6.-luokkalaisia, ja tällaistaikin eri-ikäisryhmää opettajat ovat pitäneet varsin onnistuneena. Lv. 2011–2012 kaikki kuudesluokkalaiset opiskelivat kahden opettajansa johdolla suurryhmänä ”Hobitinkolossaan”. Saumatonta yhteistyötä on tehty myös koulun ensiluokkalaisten ja samassa rakennuksessa toimivien esioppilaiden kesken. (Ruusu 2007, 41, 53–57; Rautaparta 2012.)



KUVA 28 Poikkilaakson korttelikoulussa on sen perustamisesta alkaen sovellettu VSOP-opetusta.

Jo koulun tilojen suunnittelussa on otettu huomioon koulun painottamat opetusjärjestelyt. Oppimisympäristöt ovat koko talossa avoimia. Koulu sisältää kolme solua, jotka ovat Rivendell, Rohan ja Kontu. Kukin solu muodostuu neljästä luokahuoneesta, luokkien väliin jäävästä yhteisestä hiljaisesta tilasta sekä luokkien keskelle sijoitetusta laajasta työskentelytilasta, jota koulussa kutsutaan ”piazzaksi”. Luokanopettajat toimivat 2–4 opettajan tiimeinä. Kyseessä on samanaikaisopetus. Tiimi suunnittelee ja toteuttaa yhdessä opetuksen, arvioi oppilaat ja vastaa huoltajayhteistyöstä. Kun kaksi opettajaa muodostaa tiimin, silloin heillä on kaksi luokallista oppilaita yhdessä tai oppilaat ryhmitellään kulloinkin tarkoituksenmukaisella tavalla. (Ruusu 2007, 56–57; Rautaparta 2012.)

Poikkilaakson koulun opetussuunnitelma edustaa kokonaisvaltaista vuosiluokattomuuden toteuttamista. Koko koulun toiminta ilmentää humanistis-konstruktivistisen pedagogiikan mukaista ajattelua. (Ruusu 2007, 87–88.) Opetussuunnitelma on jaettu kahteen opintokokonaisuuteen: A ja B. Kahden alimman luokan oppisisällöt ovat osiossa A ja 3.–6. luokkien oppisisällöt osiossa B. Oppilas siirtyy A:sta B:hen silloin, kun on siihen valmis, ei siis välttämättä ikävuotensa mukaisesti. Oppilaan on mahdollista opiskella opintokokonaisuuksien lisäksi myös syventävää oppiainesta oman kiinnostuksensa ja taitojensa mukaisesti joko oppitunneilla tai koulun kerhoissa. Keskeisten asioiden opiskelu tapahtuu yhteisesti. Viikon alussa annetaan oppilaille päivä- ja viikkokohtaiset urakat, jotka tehdään koulussa ja kotona. Urakoissa tavoitteena on itseohjautuvuus sekä vastuunkantaminen omasta opiskelusta. Luokissa on useita eriytyviä tehtävähdistelmiä. (Ruusu 2007, 54–55; Rautaparta 2012.)

Koulun kasvatustyön ydintä on se, että eri-ikäisiä ja eri kehitysvaiheessa olevia oppilaita ohjataan työskentelemään yhdessä. Näin oppilaat alusta alkaen oppivat toisten arvostamista, auttamista, erilaisuuden hyväksymistä, vuorovaikutustaitoja sekä joustavuutta toimiessaan erilaisissa vaihtelevissa tilanteissa eri ryhmissä. Myös erilaisten aikuisten kanssa toimiminen tulee tutuksi. Lasten kesken turha kilpailu ja vertailu vähenevät. (Ruusu 2007, 55.)

Oppilasryhmillä ei ole luokkanumeroita (1, 2, 3...), vaan kaikkien oppilasryhmien nimet ovat peräisin Taru sormusten herrasta -kirjasta. Niinpä oppilas saattaa kuulua Jättijänkiin, Peikkokorpeen tai vaikkapa Raurosin putoukseen. Koulussa on hinku kehittää ja kehittyä yhdessä. Hassuttelut ja heittäytyminen ovat henkilöstön huoneen eli Olkkarin arkea. (Tikkanen 2013, 28.) Opi ja kasva -sivuilta <http://yhdessä.edu.hel/> voi seurata Poikkilaakson koulun arkea, jossa toiminta-ajatteluna on ”Yksilöllisesti yhteisössä yhteistyöllä”.

Poikkilaakson koulutilat ja opiskelu siellä muistuttavat sitä koulua, jota nykyoppilaat pitävät Piikkiön yhtenäiskoulun rehtori Marko Kuuskorven väitöstutkimuksen mukaan ihanteenaan: on vaihtoehtoja työpisteissä, ryhmätyöpöytiä, sohvaryhmiä, muunneltavuutta ja joustavuutta. Opetustiloissa voi työskennellä yksin, pareittain tai ryhmissä monella eri tavalla ja siellä voi liikkua sekä vaihtaa työpisteitä opiskelun tahdissa eri kokoonpanoissa. Opetusmenetelmät ovat tilannekohtaisia, ja teknologia sulautuu sekä tilaan että yksilö- ja ryhmätyöhön. Oppilaat haluavat tehdä työtä sosiaalisesti, erikokoisissa ryhmissä. Ikiäkäinen ”pulpettiarmeija” on 2000-luvun lasten opiskelutilaksi jälkeenyäännyttä aikaa. (Aalto 2011.)

Kalaojan (2010) mielestä vuosiluokaton opetus soveltuu varsin hyvin perinteisiin maaseudun yhdysluokkiinkin, joissa onkin ollut innokkuutta vuosiluokattomaan opetukseen. Vuosituhannen vaihteessa lapinlahtelaisessa Nerkoon neliopeuttajaisessa koulussa siirryttiin ”Leipääntymisen ehkäisemisprojektiin”, jonka myötä luovuttiin perinteisestä vuosiluokittain etenevästä opetuksesta. Oppiaineet jaettiin kymmeneen jaksoon. Oppilaat pääsivät etenemään omassa tahdissaan opettajien laatimien oppimissektoreiden sisällä. Kahden opettajan ohjauksessa työskenteli 1., 2. ja 3. luokan kotiryhmä. Loput kaksi opettajaa ohjasivat kotiryhmää, joka koostui 4.–6.-luokkalaisista. Luokissa, käytävillä ja koulun joka

sopukassa oli yhtä aikaa meneillään monenlaista toimintaa. Haastetta riitti jokaiselle, niin oppilaille kuin opettajille, mutta aika pian uuteen toimintatapaan totuttiin. Opettajille yhdessä työskentely oli voimavara, joka ehkäisi työhön leipääntymistä. (Haakana 2001.) Myös Kiteen Ruppovaaran kyläkoulussa on toimittu innokkaasti VSOP-hengessä, mutta koulun valot ja into sammuiivat koulun lakkautukseen 2010.



KUVA 29 Poikkilaakson koulun soluissa opetustilojen ovet ovat avoimia oppilaiden ja opettajien käydä. Rautapiha on osa Rohan-solua, jossa toimivat 4.–5.-luokkalaiset.

Yhdistettyä esi- ja alkuopetusta on toteutettu Suomessa jo pitkään. Monissa tällaista opetusta toteuttaneissa kouluissa on käytetty vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Ensimmäisen väitöskirjan vuosiluokkiin sitomattomasta esi- ja alkuopetuksesta laati ylivieskalainen opettaja Reetta Leppälä (2007), jonka kehittämistutkimuksessa oli mukana 75 lasta ja 6 aikuista. Tulokset olivat rohkaisevia. Kuntien opetussuunnitelmia tarkasteltaessa näyttääkin siltä, että varsin monessa Suomen kunnassa suositaan 2010-luvun alussa esi- ja alkuopetuksen yhdistämistä ja opetusta niissä VSOP-hengessä.

Vuosituhanen alussa perustettu Espoon Meriusvan koulu (vuodesta 2012 alkaen Saunalahden yhteiskoulu) on yksi tunnetuimmista esi- ja alkuopetuksen yhdistäjistä. Koulussa toimii yhdistettyjä esi- ja alkuopetusluokkia, joihin sisältyy inklusiivinen ja valmistava opetus. Oppilaat on jaettu ikäintegroituineisiin ryhmiin. Alkuopetukseen käytettävä aika oppilaille on yksilöllinen. Oppiaineet ja niiden sisällöt on järjestetty loogisesti eteneviin taito- tai sisältöportaisiin, joiden perusteella opetettavat kokonaisuudet muodostuvat. Koulussa toteutetaan siis vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Koulun kaikki opetustilat on varustettu

erilaisin interaktiivisin opetusvälinein, jotka auttavat opettajia niin suunnittelussa kuin opetuksen toteutuksessa. Myös oppilaat ovat tottuneet hyödyntämään omatoimisesti uutta teknologiaa, kuten interaktiivista taulua. (Tolonen 2012.)

Samanaikaisopetus, jossa kaksi tai useampia opettajia työskentelee yhdessä heterogeenisen oppilasjoukon kanssa, on 2010-luvulla laajentunut koko maan kattavaksi pedagogiseksi haasteeksi ja saanut koulukohtaisia soveltamismalleja (Samanaikaisopetus on mahdollisuus 2011, 11–12, 17,45.) Sitä on käytetty mm. Kiimingissä, jossa opettaja Sirpa Tikkala (2012) sai eräältä pikkuoppilaaltaan palautteen: ”*Kun oli kaksi opettajaa, oppii ihan liikaa yhden päivän aikana*”. Näinkin tuloksekasta kouluopetus voi olla.

John Dewey korosti aikanaan oppilaan yksilöllisiä kykyjä opetuksen todellisenä aineistona. Kun oppilaat eivät ole rajoittavan valvonnan alla, he pystyvät parhaiten olemaan työssä täysillä ja ottamaan muut ihmiset huomioon. (Paalasmaa 2011a, 74–75.) Tällaiset havainnot lapsesta puoltavat vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua, jota käytetään myös *valmistavassa opetuksessa* sekä *yleistä, erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa*.

On sanottu, että ideaalikoulussa opimme elämää varten, joka on pitkälti sosiaalisten suhteittemme välittämää (Paalasmaa 2011 a, 74). VSOP:n *vastustajat kritisoivat*, että juuri sosiaalisen kasvun mahdollisuudet ovat vuosiluokattomassa opetuksessa heikommat kuin pysyvissä luokkaryhmityksissä. VSOP:a kannattavat kuitenkin muistuttavat, että sosiaalisuus ja yksilöllisyys ovat sidoksissa toisiinsa: ei ole sosiaalisuutta ilman yksilöllisyyttä, ne eivät siis ole toistensa vastakohtia. VSOP korostaa molempia. (Leppälä 2007, 26; Ruusu 2007, 44–45, 85.) Turvallisuuskään ei kriitikoiden mielestä ole VSOP:ssa samaa tasoa kuin luokallisessa opetuksessa, koska oppilaat eivät tiedä asemaansa suhteessa toisiin siinä määrin kuin luokallisessa opetuksessa. Oppilaantuntemustakin epäillään VSOP:ssa samoin sitä, että oppilaat ovat vielä kypsymättömiä tekemään valintoja. Kriitikoiden mielestä ”luokattomuuden hurmahengessä” tuodaan alakouluunkin tasoryhmät eikä muisteta, että tavanomaisessa luokkaopetuksessa oppilaat oppivat toisiltaan, mitä VSOP-opetus ei kriitikoiden mielestä tarjoa. Todellisuudessa VSOP-järjestelyissä oppilaat ovat loppujen lopuksi aika pitkään samoissa ryhmissä tai sitten heillä on kotiryhmät. Jouko Mehtäläisen mukaan koulujen vuosiluokaton toiminta hyvin perusteltuna ja suunniteltuna *ei voi olla ainakaan huonompaa kuin perinteinen luokkaopetus*, olivatpa arviointikriteerit sitten mitkä tahansa. (Merimaa 1996, 12–18; Pollari 1997; Ruusu 2007, 44-45.)

4.5.2 Eri-ikäisten pienryhmät ja yhdysryhmäopetus

Monikulttuuristumisen myötä on koulujemme oppilaiden uskontokirjo kasvanut, ja samalla uskonnon opetusryhmien määrä lisääntynyt. Pienryhmäisten uskontojen opetuksessa oppilaat ovat useimmiten eri-ikäisiä. Heterogeenisiä opetusryhmiä muodostetaan myös ET-opetuksessa ja joidenkin kielten opetuksessa. Näissä kaikissa ryhmissä oppilaiden ikähaitari saattaa olla varsin laaja, jopa alaja yläkoululaiset opiskelevat samassa ryhmässä. Lisäkirjoa ryhmille antavat

lukuisat maahanmuuttajataustaiset oppilaat, joita juuri uskonto-, ET- ja kieliryhmissä opiskelee paljon. Virheellisesti on kuviteltu, että opettajan työ eri-ikäisten pienryhmissä olisi helppoa siksi, koska oppilaita on lukumääräisesti vähän.

Elokuun alussa 2003 tuli voimaan uusittu uskonnonvapauslaki, mikä aiheutti muutoksia myös perusopetuslakiin. Kouluissa annettava uskonnon opetus muuttui oman uskonnon opetuksiksi, jonka opiskelijoita ovat evankelisluterilaisen kirkon ja ortodoksisen kirkon jäsenet. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomat oppilaat saavat elämäntiedon opetusta, johon myös harvinaisten uskontojen edustajat voivat halutessaan osallistua. Muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvat oppilaat voivat pyytää oman uskonnon opetusta, ja koulun ylläpitäjän on tarjottava sitä, mikäli ryhmään tulee vähintään kolme oppilasta. Näistä pienryhmäisten uskontojen opetusryhmistä ja ET-ryhmistä muodostuu pääosa koulujemme *yhdysryhmistä*.



KUVA 30 Pienryhmä pohtimassa sanoille selityksiä kuvien ja tekstiliuskojen avulla pian lukuvuoden alussa. Opiskella voi luokkahuoneen seinien ulkopuolellakin.

Pienryhmien oppilaiden yhteisö *poikkeaa yhdysluokista* siinä, että niiden oppilaat ja opettaja tapaavat toisensa vain kerran tai kaksi viikossa, joten varsinaisesta koululuokasta ei voida puhua. Näille oppilaille ja opettajallekin koulurakennus, sen tilat ja tavatkin saattavat olla vieraita, koska monet oppilasta saapuvat tunneille eri kouluyksiköistä, ja opettaja saattaa kiertää päivän aikana useissa kouluissa, jopa eri kunnissa. Ryhmän jäsenet ovat lukuvuoden alussa usein toisilleen vieraita, ainakin esioppilaat ja ensiluokkalaiset, joten tutustuminen ja totuttelu eri-ikäisten yhdessä opiskeluun ottaa yleensä aikaa. Monet, jopa kaikki oppilaat, tulevat yhdysryhmään luokista, joiden oppilaat ovat samanikäisiä, joten eri-ikäisopiskelu voi olla vuosiluokkaopiskeluun totuneille oppilaille vierasta.

Opettajalle yhdysryhmän muodostaminen ja sen opetus ovat haasteellisia. Hänen on pystyttävä organisoimaan ryhmän työ niin, että näilläkin peruskoulu-
laisilla on mahdollisuus saada opetusta ja kasvatusta ikä- ja kehitystasonsa

mukaisesti eikä oppitunneilla syntyisi joutokäyntiä. Monestikaan pienryhmissä ei ole kuin 1–2 samanikäistä oppilasta eikä kaikkien ikävuosien edustajia ole ryhmissä lainkaan, vaikka opetusryhmän ikähaitari olisikin varsin laaja. Niinpä opetuksessa ei juuri ole järkevää eikä mahdollistakaan käyttää vuorokurssiope- tusta. Tällöin oppitunneilla käytännöksi muodostuu helposti oppilaiden yksin- puurtaminen oppimateriaalin parissa sen sijaan, että opetuksen tulisi olla toiminnallista ja yhteisöllistä. Tarvitaan joustavia opetusjärjestelyjä, joina OPS 2014 (s. 38) esittää mm. opetuksen eheyttämistä ja oppimiskokonaisuuksia.

Opetushallitus on antanut *ET-yhdysryhmien* muodostamisesta ja niiden opetuk- sesta suosituksia, joiden mukaan on pedagogisesti perusteltua, että esi- ja ensiluokkalaiset muodostaisivat oman ryhmänsä, joskin tuntikehyksen ja oppilaiden pienen määrän vuoksi sellainen ryhmitystapa saattaakin osoittautua mahdottomaksi. ET-ryhmien kokoa ei tulisi paisuttaa, vaan toivottavaa olisi, ettei yhdysryhmän maksimioppilasmäärä ylittäisi kahtatoista eikä ryhmään kuuluisi ainakaan useammalta kuin 3–4 eri vuosiluokalta oppilaita. Varhemmin ET-opetuksessa on käytetty vuorokurssiope- tusta, mutta siinä on todettu olevan omat hankaluutensa. Lisäongelmia tuovat hyvän osaamisen kuvaukset. (EDU.fi.)

Opetushallituksen ohjeissa neuvotaan lähestymään ET-aiheita leikin, toiminnan (esim. draaman) ja keskustelujen kautta. Oppilaiden taitojen kasvettua suositel- laan käytettäväksi edellisten lisäksi määrittelyharjoituksia ja tutkimusotteista perehtymistä asioihin. Työtapojen tulee olla vaihtelevia ja sisältöjen painotuk- sissa on joustettava oppilasryhmän iän, koon ja omien valintojen mukaan. Teematyöskentely on suositeltavaa, ja sitä varten on kehitetty teemoittain eteneviä oppimateriaaleja. Niissä teemat pohjaavat opetussuunnitelman sisältöalueisiin, mikä helpottaa yhdysryhmän opetuksen suunnittelua ja työskent- telyä. Opetus on kuitenkin suunniteltava sellaiseksi, että oppilaat saavat käytetyistä kursseista ja oppimispaketeista kouluvuosiensa aikana johdonmu- kaisesti etenevän kokonaisuuden. On myös muistettava, että 9.-luokkalaisilla on oikeus päättöarviointiin valmistavaan opetukseen. Oppilaiden kanssa yhdessä suunnittelu on välttämätöntä kaikessa opetuksessa, niin myös yhdysryhmätyös- sä. (EDU.fi.)

Lehtitietojen mukaan v. 2014 peruskoulujen oppilaista 93 % osallistui evankelis- luterilaisen uskonnon opetukseen ja 2,9 % elämäkatsomustiedon opetukseen. Ortodoksisen uskonnon ja islamin opiskelijoita molempia oli 1,2-1,3 %. Muita uskontoja opiskeli 0,1 % oppilaista. Opetukseen osallistumattomia oli 0,7 %.

Ortodoksisella kirkkokunnalla on Suomessa evankelisluterilaisen kirkon tavoin lainsäädännöllä vahvistettu julkisoikeudellinen erikoisasema, mikä takaa ortodoksisille oppilaille oman uskonnon opetuksen, jos heitä on vähintään kolme koulutuksen tarjoajan piirissä. Useimmiten *ortodoksisen uskonnon* opiskelijoita on niin vähän, että heistä muodostetaan eri-ikäisten pienryhmiä, jotka eivät aina ole kooltaan aivan pieniä. Yhdessä ryhmässä voi opiskella esioppilaita sekä oppilaita perusopetuksen luokilta 1–9, ja näistä osa voi olla lähtöisin eri maista. Suositusten vastainen oppilasryhmien koostumus on usein pedagogisesti epätarkoituksenmukainen.

Ortodoksisen uskonnon oppisisällöt limittyvät toisiinsa. Opetuksessa sovelletaan integroivaa periaatetta spiraalimaisesti niin, että esimerkiksi kirkkovuoteen liittyvät aiheet toistuvat syventäen vuosittain. (Lyhykainen 2007, 20.) Opetus on holistista, omaleimaista ja siinä liturginen aines on keskeistä (Sakaranaho 2007, 20). Opetusta voidaan järjestää myös vuorokursseina, mikäli se ryhmän kannalta osoittautuu tarkoituksenmukaiseksi. Vaikka vuorokurskien käyttö olisi mahdollista, opettaja saattaa joutua tilanteeseen, jolloin ryhmässä on jopa kolme eri oppikuntaa samalla tunnilla, mikä on opettajalle valtava pedagoginen ja organisatorinen haaste. Aikonen (2010) antaakin näille ”sankariopettajille pelivihkan” eli avaimet pedagogiseksi ratkaisuksi. Ne ovat: ”eriyttäminen, yhtenäistäminen ja periodistaminen sekä pitkäjänteinen suunnittelu ja näiden didaktinen vuorottelu”.

Yhdysryhmän kuten yhdysluokankin työn pitkäjänteinen suunnittelu on välttämätöntä, mikä antaa tukevan perustan kaikelle opetukselle. Opettajalta vaaditaan erittäin hyvää opetussuunnitelman ja oppisisältöjen tuntemusta, jotta hän voi luoda itselleen kuvan koko vuoden opetuksesta ja sen jaksottamisesta, eheyttämisestä ja yhtenäistämisestä. Eriyttämistäkään ei sovi unohtaa. Menetelmälliset seikat on tarkoin harkittava. Oppilaiden yksinpuurtamisen osuus tulisi minimoida, varsinkin nuorimpien oppilaiden kohdalla. Vaativiakin aiheita voidaan käsitellä oppilaslähtöisesti ja kokemuksellisesti. Nimenomaan uskonnon opetuksessa oppilaiden kokemukset ja elämykset tulisi saada runsain määrin keskusteluun mukaan. Vaikka nämä kaikki ovat yleisiä koulun pedagogisia periaatteita, uskonnon opetuksessa oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on varsin keskeinen asema. Käyttääpä Aikonen (2010) tällaisesta käsitettä ”oman uskonnon pedagogiikka”.

Yhdysryhmäopetuksessa on tärkeää, että aika ajoon koko ryhmällä on yhteinen teema (Sakaranaho 2007, 20). Tämän kirjan II osassa on joitakin esimerkkejä yhdysryhmän toteutettavaksi suunnitelluista teemoista¹⁶.

Vaikka ortodoksisen uskonnon opetuksen oppikirjat on uudistettu, opettajien tehtäväksi jää edelleen oppimateriaalin laadintaa ja sen hankinta. Internet ja sidosryhmät antavat tässä heille apua. Pahimmassa oppimateriaalipulassa ovat kuitenkin ns. *pienryhmäisten uskontojen* opettajat, joiden käytössä on varsin niukasti materiaaleja. Perusopetukseen oli vuonna 2010 vahvistettu 13 uskonnon valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Liiten 2010), joten oppimateriaalien tarve on moninainen. Koska pienryhmäisten uskontojen päteviä opettajia ei juurikaan ole maassamme¹⁷, näiden uskontojen opettajat nimenomaan kaipaavat pedagogista ohjausta ja oppimateriaaleja. Uskonnon kaltaisessa oppiaineessa kielellä on suuri merkitys (Sakaranaho 2007, 12). Koska oppilaissa kuten opettajissakin on vieraskielisiä, tarvitaan oman uskonnon opetuksessa

¹⁶ Muutama teemaesimerkki löytyy myös lehdistä Ortodoksinen Opettaja 2/2010 ja Logos 6/2010 (Hyyrö 2010 a ja b)

¹⁷ Suomessa arveltiin olleen v. 2013 päteviä islamin opettajia toistakymmentä. Helsingin yliopistosta oli tuolloin valmistunut vasta vain yksi islaminopettaja. Opintoihin pääsyä vaikeuttaa suomen kielen osaamisen vaatimus. (Mattson 2013.) Oppilaiden oman äidinkielen opettajienkin koulutus on Suomessa vasta alkutekijöissä (Opettaja 2014, 10, 16-19).

myös näiden henkilöiden omakielistä materiaalia. Opettajille lankeaa usein myös kotouttajan ja eheyttäjän rooli, sillä monet lapset ja nuoret ovat tulleet eri puolilta maailmaa, osa hyvin traumaattisistakin oloista. Jotkut opettajista ovatkin kokeneet, että opetustyö vaatii heiltä taikurin taitoja. (Sakaranaho 2007, 13.)

Taikuruutta on vaadittu esim. Tampereen seudulla islaminopettajana toimineelta Ali Abdallalta, joka on kiertänyt seitsemässä tamperelaiskoulussa ja antanut sen lisäksi internetin välityksellä etäopetusta naapurikuntien muslimioppilaille. Islamin uskonnon valitsevien oppilaiden määrä maassamme kasvaa, mutta opetusryhmät ovat kuitenkin niin pieniä, että samassa ryhmässä opiskele 1.-6.-luokkien oppilaita tai 7.-9.-luokkalaista. Opettajan työtä tällaisessa yhdysryhmässä helpottaa se, että vartuneemmat oppilaat auttavat pienempiään ja sisarukset toisiaan. Oppilaiden taustat ovat kirjavat: samassa ryhmässä voi opiskella sunneja ja shioja, kurdeja, afgaaneja ja arabeja. Opettaja Abdallan mielestä on tärkeää oppilaiden identiteetin vahvistamiseksi, että maahanmuuttajaoppilaiden opettajalla on oppilaidensa kanssa samanlainen tausta. Opettajan esikuva kannustaa. (Mattsson 2013.)

Katsomusaineiden opetuksen lisäksi eräät kielenopetusryhmät koostuvat eriklaisista oppilaista. Tyypillisimpiä ovat oman äidinkielen opetusryhmät, joissa oppilaiden ikäkirjo on usein hyvin laaja. Opetus omassa äidinkielessä voidaan antaa seudullisestikin, kuten Pirkanmaalla, jossa arabian kielen opetusta tarjotaan maahanmuuttajille virtuaalisena tietokoneen välityksellä. Oppilaat opiskelevat eri kohteissa valvojen henkilön johdolla (Lehtinen ym. 2011). Lukujärjestysongelmat voivat tällaisissa opetusjärjestelyissä olla oppilaalle, niin kuin opettajillekin, hyvin hankalia. Samanlaisia ongelmia koetaan myös ortodoksien uskonnon ja pienryhmäisten uskontojen opetuksessa, varsinkin, jos opettaja on kiertävä.

Yhdysryhmissä voitaisiin varsin luonnekkaasti opettaa myös vieraita kieliä, joihin ei yhdestä ikäluokasta löydy riittävän kokoista ryhmää. Opetetaanhan kyläkouluissakin kahdelle eri ikäryhmälle yhtä aikaa vierasta kieltä, eivätkä oppitulokset ole sen heikompia kuin erillisluokissa saavutetut tulokset, joten samalla tavoin voitaisiin opettaa ”harvinaisempiakin” kieliä. Näin kunnan ja koulujen kielitarjontaa voitaisiin laajentaa nykyisestään, mitä joissakin kunnissa on ainakin harkittu, ellei jo toteutettukin.

Yhdysryhmien työskentelyn helpottamiseksi opetuksen järjestäjän olisi hyvä varata näille ryhmille pysyvä opetustila, joka olisi tarkoitukseen hyvin sopiva ja kodikas. Koulun ulkopuolelta tulevalle opettajalle ei ole aikaa eikä mahdollisuutta välituntisin järjestellä opetustilaa seuraavaa tuntia varten, joten sen tulisi olla hyvin toimiva esimerkiksi pulpettien ryhmityksen puolesta. Luokassa pitäisi olla riittävästi tilaa toiminnalliseen työskentelyyn sekä parhaat mahdolliset interaktiiviset opetusvälineet. Näin kiertävä opettaja voisi vähentää oppivälineistön rahtaamista opetuskohteesta toiseen, käynnistää oppituntinsa nopeasti ja mahdollistaa oppilaiden monipuolisen työskentelyn niin yksin kuin pienryhmissäkin.

5 KOLMANNES MAAILMAN LAPSISTA YHDYSLUOKISSA

Luvut 5.1–5.3 valottavat naapurimaidemme Ruotsin, Norjan ja Viron koulujen eri-ikäisopetusta. Aluksi esitellään kunkin maan kansanopetuksen historiaa, minkä jälkeen selvitetään nykypäivän yhdysluokkaopetuksen tilannetta. Luku 5.4 luo silmäyksen muun maailman yhdysluokkaopetukseen.

5.1 Moninaisuus arvossa Ruotsin kouluissa

5.1.1 Heterogeenisista opetusryhmistä ikähomogeenisiin luokkiin

Samoin kuin Suomessa, niin myös Ruotsissa kansakoulun alkuaikoina eri-ikäiset lapset opiskelivat kaikki yhdessä. Ruotsin vuoden 1842 kansakoululaissa ei määrätty oppilaiden kouluvuosien lukumäärää eikä luokkiin jakoa. Yksi ainoa opettaja opetti yhdessä ainoassa koulusalissa kaikkia koulunsa oppilaita, joita saattoi olla satoja. Apuna opettajalla oli varttuneempia oppilaita: käytettiin siis vuoro-opetus- eli Bell-Lancaster-metodia, joka oli kustannuksiltaan edullinen. Metodi levisi laajalti Ruotsin kansakouluihin vuosikymmeniksi, ja sitä pidettiin pedagogisesti oivallisena. Torsten Rudenschöld oli se mies, joka näki vuoro-opetusmetodin tuhoisana ja ryhtyi sitä vastustamaan 1850-luvulla. Hänen aloitteestaan alkoi vuosiluokkaopetus. (Landquist-Húsen 1969, 235–238; Vinterek 2003, 12–13.)

Monika Vinterek (2003, 12–13) on pohtinut, miksi Ruotsin kouluissa alkoi 1850-luvulla kehitys, joka johti heterogeenisista opetusryhmistä ikähomogeenisiin luokkiin. Hän asetti kysymyksiä: *"Miksi opetus organisoitiin luokkiin? Missä on koulujen luokkakäsitteen alkuperä?"* Vinterekille ei vastaukseksi riittänyt se, että *"1900-luvulla vuosikursseihin jakaminen on ollut vallitsevaa"* eikä se, että *"useimmat lapset aloittavat koulun suunnilleen samanikäisinä ja tämä on johtanut kyt kenttään iän ja luokan välillä"*.

Vinterek näkee Ruotsin kansakoulun alkuajan vuoro-opetusmetodin pikemminkin taloudellisten kuin pedagogisten syiden seurauksena. Kun yhden opettajan kouluissa oli ahtautta ja eri-ikäisillä oppilaille erilaiset esitiedot, syntyi työrauhongelmia. Sen seurauksena alettiin jakaa oppilaat ryhmiin. Näin pystyttiin pienentämään sitä vaihtelun kirjoa, joka vallitsi koulussa oppiaineksen, metodin ja opetusmateriaalin suhteen. Koulutulokkaille suunnatun opetuksen tarve ajoi pian pikkukoulujen (småskolan) perustamiseen varsinaisen kansakoulun rinnalle. Vuonna 1858 otettiin ensi askel kohti eri asteita ja vuosikursseja (årskurser), joskaan näitä termejä ei silloin vielä käytetty. Sana ”luokka” ei alun perinkään tullut vastineeksi sanalle ”koulu”, vaan luokka-termillä määritettiin koulun sisäistä jakoa. (Vinterek 2003, 13–15.)

Vinterek (2003, 20–26) on hakenut vastausta lasten ikää ja vuosiluokitusta koskeviin kysymyksiinsä varhaisemmista pedagogista ideoista. Hän tuo esille mm. Campanellan näkemyksen siitä, että samanikäiset lapset muistuttavat yleensä toisiaan olemukseltaan, kyvyiltään ja tavoiltaan, minkä Vinterek tulkitsee niin, että tietty opetus sisältö sopii paremmin yhteen tietyn iän kanssa, joten tiettyä kurssia opiskelevien ryhmien pitäisi muodostua lapsista, jotka ovat suunnilleen samanikäisiä. Pestalozzin ajatuksen siitä, että opetus tulisi sopeuttaa luonnon kulun mukaan, Vinterek arvelee edistäneen Ruotsissa sellaisten luokkien synnyn, joissa oppilaiden ikäerot ovat pieniä. Näin on voitu ottaa lähtökohdaksi opetuksen sisältö. Ruotsin koulujärjestelmään vahvasti vaikuttaneelta Comeniukseltakin Vinterek löytää ajatuksia siitä, miksi ikähomogeenisia luokkia on pidettävä parempina kuin ikäheterogeenisia. Comeniuksen kanta oli, että jokaisella kouluvuodella piti olla määrätty sisältö ja selvät tavoitteet, joita kohden oli työskenneltävä. Lasten tuli seurata toisiaan läpi kouluvuosien ja työskennellä yhteisen sisällön parissa. Mahdollisuuksien mukaan kullakin luokalla tuli olla omat tilat, jotteivät oppilaat häiritsisi toisiaan. Tärkeää oli lisäksi se, että kaikkia oppilaita tuli viedä yhteisiä tavoitteita kohden yhteiseen tahtiin. Painoarvoa oli silläkin, että tietty oppiminen oli sallittua suhteessa lapsen ikään ja lahjakkuuteen, mitä oli jopa vaadittava. Se, että opettaja pysyi lapsella vuodesta toiseen samana, edisti sellaisen harmonian syntymistä, jota suotuisa opetustilanne vaatii.

Vinterek (2003) arvelee, että edellä kerrotut periaatteet saattoivat olla taustalla siihen, että 1800-luvun lopulla yhä useampi Ruotsin koulu alkoi muodostaa opetusryhmiä, joissa opiskeli samanikäisiä oppilaita. Edellisten perustelujen lisäksi Vinterek (2003, 25–26) ottaa esiin koulun ikähomogeenista luokkajakoa perustellessaan myös Waldorf-koulut (luvussa 3.9.2), joissa tavoitteena on, että oppilaat pidetään yhdessä saman opettajan johdolla ensimmäiset kahdeksan vuotta. Waldorf-koulut perustuvat Rudolf Steinerin kehittämään antroposofiaan, jonka mukaan oppilaiden pitää aina seurata ikätovereitaan läpi koko kouluajan seitsemästä ikävuodesta alkaen.

5.1.2 Nimikirjoa saman- ja eri-ikäisopetusryhmistä

Toisin kuin Suomessa, Ruotsissa on melkoinen joukko termejä, jotka kertovat ikähomogeenisista ja -ikäheterogeenista oppilasryhmistä ja niiden opetusmuodoista.

Kun Ruotsissa 3–6-luokat käsittävä kansakoulu sai rinnalleen 1. ja 2. luokan sisältävän pikkukoulun, koulu jakaantui kahtia ja oppilasryhmät tulivat iältään enemmän yhtäläisiksi. Tosin senkin jälkeen kansakoulussa saattoi olla vain yksi opettaja kaikkia kansakoululuokkia varten. *Mindre skolor* -nimisissä kouluissa tällainen opetus oli vallitseva. Yksiopettajaiset koulut olivat Ruotsissa aina ensimmäiseen maailmansotaan asti yleisiä, ja vielä niin myöhään kuin 1940-luvun alussa lähes jokaisessa pienessä maalaiskylässä oli yksiopettajainen koulu. 1940-luvulla yleistyivät Ruotsissa ”puhtaasti” ikähomogeeniset luokat. Tosin aina 2000-luvulle asti maaseudulla ja alueilla, joissa oppilasmäärä on pieni, on toiminut ja toimii edelleen samassa luokassa eri vuosiluokkien oppilaita. Tällaista pienen oppilaspuheen pakottamaa koulumuotoa kutsutaan Ruotsissa *B-* tai *Bb-muodoksi*. (Vinterek 2003, 16, 27; Åberg-Bengtsson 2009, 101.)

B-kouluissa voi olla sama pedagoginen perusajatus kuin ikäintegroiduissa luokissa tai sitten ei. Jos opettaja käy asioita läpi yhden vuosikurssin kanssa sillä aikaa kun toisten vuosikurssien oppilaat työskentelevät itsenäisesti, niin opetusta harjoitetaan silloin *Bb-muodossa*. Tässä tapauksessa opettaja pyrkii luomaan opetusryhmiä, jotka ovat niin homogeenisia kuin mahdollista. Jos opettaja työskentelee tavalla, jossa oppilasryhmän erilaisuuksien moninaisuutta käytetään hyväksi ja jossa opettaja näkee mahdollisuuden oppilaiden väliseen yhteistyöhön, niin työtä tehdään silloin ikäintegroidusti, mikä ei ole vastakohta vuosiluokattomalle opetukselle, vaan viittaa lasten väliseen yhteistyöhön iästä riippumatta. (Svensson & Zackrisson 2008, 7–8.)

Aa-lyhennettä käytetään luokista, jotka muodostuvat saman ikäryhmän oppilaita. *Aa*-luokissa voi kuitenkin olla muihin ikäryhmiin kuuluvia yksittäisiä oppilaita, jotka eri syistä, esim. luokallejäännin vuoksi, ovat muihin verrattuna eri-ikäisiä. *Aa*-muoto on ollut normi aina 1860-luvulta alkaen Ruotsissa. Kun oppilaita yhdistetään iän ja vuosiluokan mukaan, ryhmät yhdenmukaistuvat (*åldersrelaterade klasser*). (Svensson & Zackrisson 2008, 7–8.)

Ruotsin Kouluylihallitus on pyrkinyt selittämään ala- ja keskiasteen opetuksessa käytettäviä termejä. Näissä selityksissä *åldersblandad*-ilmaisu olisi organisaatiota tarkoittava termi, kuten luokka tai ryhmä, mutta se ei vielä kerro enempää kuin sen, että eri-ikäisiä lapsia on koottu samaan ryhmään. Sen sijaan *åldersintegrerad undervisning* viittaisi sanaan integrointi ja tarkoittaisi, että ryhmässä on yhteistyötä eri-ikäisten lasten välillä. (Vinterek 2003, 29–30.)

Vinterek (2003, 30–32) kiittää kouluylihallitusta termien selkeyttämisyrityksestä, mutta näkee selvityksessä puutteena sen, ettei kouluylihallitus erottele käsitteitä ikäintegroidun (*åldersintegrerad*) luokan ja ikäintegroidun opetuksen välillä. Tällä erolla Vinterek tarkoittaa sitä, että luokka voi olla *åldersblandad* tai

åldersintegrerad ilman, että opetus olisi ikäintegroitunutta tai ikäsekoitunutta (*åldersblandad*). Vinterekin mukaan kouluylihallituksen selityksessä annettiin ikään kuin sama sisältö käsitteille *åldersblandad undervisning* ja *åldersintegrerad undervisning*. Selityksessä esitettiin, että kumpikin näistä käsitteistä painotaisi oppilaita ja että nämä käsitteet olisi kehitetty sisältämään enemmän kuin organisatorisia piirteitä.

Monica Vinterek on väitellyt vuonna 2001 Umeån yliopistossa aiheenaan "Åldersblandade klasser: elevers erfarenheter" ja julkaissut kaksi vuotta myöhemmin kirjan "Åldersblandade klasser". Omissa tutkimuksissaan hän käyttää, kuten julkaisujen nimetkin osoittavat, *åldersblandad klass* -termiä. Syyksi valinnalleen hän ilmoittaa sen, että hänellä on yritys vältellä termejä, jotka lupaavat enemmän kuin vain sen, että on kyse luokista, joissa on erikäisiä oppilaita (Vinterek 2003, 32).

Vinterek (2003, 6, 28–30) kritisoi myös käsitettä vuosikurssiton (*årskurslös*), koska hänen mielestään termi voi olla harhaanjohtava, jos sillä tarkoitetaan sitä, ettei nykypäivän koulussa tarvitsisi ottaa huomioon erilaisia kurssivaatimuksia suhteessa vuosikursseihin. Samoin muutkaan käsitteet eivät ole hänen mielestään yksiselitteisiä. Keskeistä edellä kerrotuissa käsitteissä on kuitenkin se, että oppilaat on jaettu iän suhteen joko heterogeenisiin tai homogeenisiin luokkaorganisaatioihin. On ollut vaikeaa selvittää, mitkä motiivit ovat olleet eri organisaatiomuotojen perusteina. Homogenisointi yhdellä alueella voi tuoda mukanaan heterogenisoivia vaikutuksia toisaalla. Jos opetus homogenisoidaan esimerkiksi oppilaiden opiskeluedellytysten mukaan, niin silloin saattaa lisääntyä hajaantuneisuutta ryhmän ikäkoostumuksessa. Jos sen sijaan annetaan iän ratkaista ryhmäjaottelua, niin luultavasti silloin ryhmään syntyy suurehkoakin eroavaisuutta opiskeluinnoissa ja -edellytyksissä.

Ruotsissa on kouluja, jotka kertovat ottaneensa erikäisopetuksen (*åldersblandning*) siksi, että he näin tavoittelevat heterogeenisyyden lisäystä luokissa, mutta jotka samanaikaisesti muodostavat taso- ja kiinnostusryhmiä luokan sisällä, mikä käytännössä merkitsee homogeenisempia opetusryhmiä. Vinterek muistuttaakin, että on tärkeää tehdä selväksi ne argumentit, joiden perusteella tehdään valintoja erityyppisistä luokkaorganisaatioista. (Vinterek 2003, 28–29.)

Kun seuraavassa tarkastellaan Ruotsin peruskoulun luokkia ja opetusta, käytetään taulukkoon 5 koottuja lyhenteitä eri luokkamuodoista ja opetuksesta. Kaikki tutkijat eivät tosin ole yhtä mieltä eri käsitteistä ja niiden painopisteistä (Leppälä 2007, 48).

TAULUKKO 5 Luokkien ja niiden opetusmuotojen nimitykset Ruotsissa

Lyhenne	Nimi ruotsiksi	Luokka- ja/tai opetusmuoto suomeksi
Aa	åldersrelaterade klasser åldershomogena klasser åldersindelade klasser ålderssammanhållna grupper åldersindelat	vuosikurssiopetus oppilaat lähes kaikki samanikäisiä opiskelevat yhteisen vuosikurssin mukaisesti
B ja Bb	elever i olika åldrar undervisats i samma klassrum	eri-ikäisten yhdessä opetus (fyysisen integroinnin vuoksi muodostetut yhdysluo- kat), yhdysluokkakoulut ja -opetus, Suomessa käytössä myös ”pieni koulu” tai ”kyläkoulu”
Åi 1)	åldersintegrerad	eri-ikäisistä oppilaista pedagogisen integroinnin perusteella muodostettu opetusryhmä
Åb 1)	åldersblandad årskursblandad ÅBU	pedagogisista syistä eri-ikäisistä koottu opetusryhmä, usein synonyymi edelliselle käytetään myös termiä ikäsekoiteinen opetus
	1) lyhennettä käytetään vähem- män kuin Aa- ja Bb-lyhenteitä	

5.1.3 Åldersblandad-luokat suosioon 1970-luvulta alkaen

Kun Ruotsissa siirryttiin peruskouluun vuonna 1962, tavoitteena oli vähentää kansalaisten eroja. Koulussa tämä näkyi erilaisuuden rikkautena. Opetuksen tavoitteena oli mm. yksilöllinen opetus: oppilas opetuksen keskiössä. Tällöin otettiin käyttöön termi vuosikurssi (*årskurs*) ja sillä sanalla painotettiin eriytymätömiä luokkia (sammanhållna klasser). Vuosikurssi ja oppilaan ikä olivat tästä alkaen suunnilleen toisiaan vastaavia. Poikkeuksena oli kuitenkin se, että luokissa saattoi olla eri-ikäisiä lapsia siitä syystä, että joku oli jäänyt luokalle tai joku hypännyt luokan yli. (Svensson & Zackrisson 2008, 8–9.) Vuosiluokkakäsitteellä oli vastaavuutensa aiemmin käytetyssä ikäluokka-käsitteessä (åldersklass). 2000-luvun opetussuunnitelmassa ei årskurs-käsitettä enää ole, vaan siellä puhutaan kouluvuodesta (skolår) (Vinterek 2003, 28.)

Tukholmassa perustettiin 1970-luvulla yksi ala-aste, jonka luokissa oppilaat olivat eri-ikäisiä. Tästä alkoi Ruotsissa 1970-luvun lopulla eri-ikäisluokkien (åldersblandad) nopea leviäminen. Kouluylivaltio näki tälle koulumuodolle kaksi motiivia, joista toinen oli perinteinen haja-asutus ja resurssimotiivi ja toinen pedagoginen motiivi. (Svensson & Zackrisson 2008, 10.) 1990-luku oli

intsensiivistä muutoksen aikaa Ruotsin koulujärjestelmässä. Vuonna 1991 kunnille siirtyi paljon koulutusvastuuta valtiolta. Uudet säädökset sallivat silloisille Ruotsin 290 kunnalle suurempia vapauksia koulutuksen käytännöllisen järjestelyn osalta. Heinäkuusta 1992 alkaen on ollut mahdollista perustaa uudentyypisiä vapaakouluja (friskola), ja vuonna 1998 tulivat kouluihin uutena esikoululuokat kuusivuotiaille. (Åberg-Bengtsson 2009, 102.)

Uudet koulusäädökset lisäsivät Åb-luokkien (åldersblandad) leviämistä Ruotsissa 1990-luvulla. Tavallisinta on ollut, että Åb-luokka koostuu kolmen ensimmäisen luokan oppilaista, jolloin joka vuosi vaihtuu yksi kolmasosa luokan oppilaisista. Åb-luokkien lisääntyä niitä on jo esikoulusta yhdeksänteen kouluvuoteen asti. Alkuaan pedagogeista lähtöisin ollut Åb-luokkamuoto on yhä useammassa tapauksessa syntynyt poliitikkojen aloitteesta. (Vinterek 2003, 6.) Taulukkaan 6 on koottu Ruotsin Åb-luokkien määrä kahden vuosikymmenen ajalta.

TAULUKKO 6 Eri-ikäisten Åb-opetusryhmät Ruotsissa 1980–2000

Lukuvuosi	Mukana kuntia:	Mukana olleet luokka-asteet	Lisähuomautuksia
1982-83	70 (25 %)	1–3 yleisin	kaikissa lääneissä
1992-93	238 (83%)	13 % ala- ja keskiasteista	33 kuntaa suunnitteli
2000		1-3 (30%), 4-5 (25%)	7.-9.-luokkalaisista 3-1 %
2010			suosio hiipunut

(Vinterek 2003, 32–35; Johansson & Lindahl 2008,4)

Taulukosta 6 on nähtävissä, miten nopeasti eri-ikäisluokat ovat levinneet koko Ruotsin kattavasti. Kyseisten luokkien pedagogisia etuja on hehkutettu, mutta tutkijoiden mielestä tieteellinen tuki niille on ollut melko heikkoa, ja tutkimustakin niistä on niukasti. Niinpä tieteellisissä julkaisuissa esiintyy Åb-luokkia kohtaan kritiikkiä, kun taas populaarilehdistö suosii niitä. Kouluylhallitus on nähnyt Åb-luokkien etuna sen, että niissä oppilaan kognitiivinen kehitys voisi helpottua, koska eri-ikäiset lapset oppivat toisiltaan. Toisena positiivisena piirteenä kouluylhallitus pitää yksilöllisen opetuksen korostumista Åb-luokissa. Ei ole kuitenkaan löydetty täyttä yksimielisyyttä siitä, mitä Åb/Åi-opetuksella tarkoitetaan ja miten se toimii. (Johansson & Lindahl 2008, 5–6,16.)

Tutkijat Ann-Charlotte Edlund ja Knut Sundell (1994) ovat kritisoineet sitä ÅBU:n ympärillä käytyä toimintaa, jossa kouluja uusittiin, jotta kymmenettuhannet Aa-luokkien (erillisluokkien) oppilaat voitiin siirtää Åb-luokkiin. Tutkijapari arvostelee sitäkin, ettei keskushallinto piitannut käydystä kriittisestä keskustelusta, vaan jatkoi uuden organisoinnin läpivientiä. Heidän mielestään koululaitoksen yleinen huono maine ja talouskriisi johtivat siihen, että ÅBU (pedagogisista syistä toteutettava yhdysluokkaopetus) voitiin viedä läpi monien myötäillessä uudistukselle. Puuttuipa kritisoijien mielestä useilta uudistajilta riittävät pedagogiset tiedotkin ÅBU:sta.

5.1.4 Tutkimusta pedagogisin perustein muodostetuista eri-ikäisryhmistä

IFAU:n tutkijat Elly-Ann Johansson ja Erica Lindahl (2008) halusivat selvittää Åi-luokkien kokonaisvaikutusta erityisesti 4.–6.-luokkalaisten kohdalla. Heillä oli metodologisena ongelmana löytää vertailukelpoiset oppilaat ja opettajat, koska varsin monet seikat aiheuttavat oppilaiden valikoitumisen erilaisiin luokkamuu-toihin. Ensinnäkin perheet voivat tehdä aktiivisen kouluvalinnan, ja tämä aktiivinen koulunvalinta voi tapahtua niin, että vanhemmat valitsevat omalta koulualueeltaan lapselleen koulun ja ellei sellaista löydy, perhe muuttaa pois koulualueelta sinne, missä on toivottuja luokkia. Toiseksi koulun johto ja opettajat tekevät aktiivisia valintoja, esim. sijoittaen parempia tai vaihtoehtoisesti huonompia opettajia Åi-luokille tai sitten tiettytyyppiset opettajat hakeutuvat Aa-luokille (erillisluokille) ja tiettytyyppiset Åi- eli ikäsekoitteisille luokille. Kolmanneksi on mahdollista, että harvaanasuttujen seutujen yhdysluokkakoulut (B-koulut), jotka on muodostettu riittämättömän oppilaspuhjan vuoksi ikäinte-groituneiksi, saattavat erota niistä Åb-luokista, jotka on muodostettu pedagogi-sen idean vuoksi. Neljänneksi esimerkiksi tunnustuksellisilla tai kansainvälisesti profiloituneilla erikoiskouluilla voi pienen oppilasmäärän vuoksi olla välttämät-tömyys perustaa Åi-luokkia. Tutkimuksessa pitäisi pystyä käsittelemään näitä kaikkia valikoitumisongelmia, jotta Åi-luokkien vaikutusta voitaisiin mitata luotettavasti. Johansson ja Lindahl ottivat tutkimukseensa oppilaat sekä pedagogisesti muodostetuista ÅB-luokista että B-kouluista, eivätkä erotelleet näitä, vaan käsitelivät kaikkia yhtenä kokonaisuutena, joten tuloksista ei voi erotella eri koulumuotojen oppilaiden tuloksia.

IFAU:n tutkimustulokset herättivät huomiota. Skolporten otsikoi Johanssonin ja Lindahlin haastattelun ”Åldersintegrerat ger sämre kunskaper”. Tutkijoita haastateltiin. Johansson ihmetteli, miten vähän tutkimusta onkaan tehty Åi-luokista ja niiden vaikutuksesta. Päätuloksena hän piti sitä, että Åi-opetus vaikuttaisi olevan oppilaan, niin tytön kuin pojan, kognitiivista kehitystä ajatellen negatiivista lyhyellä tähtäimellä tarkasteltuna. (Edling 2011.) 8500 tutkitun vuonna 1982 syntyneen oppilaan tuloksista kävi kuitenkin ilmi, ettei luokkamuo-to vaikuttanut lasten kognitiivisiin tuloksiin enää peruskoulun lopussa eli 9. luokalla. Tutkimusmateriaali analysoitiin Göteborgin yliopistossa ja mittauksessa käytettiin pienimmän neliösumman menetelmää. (Johansson & Lindahl 2008, 3–14.)

Åi-luokkien 6. vuoden oppilaiden negatiivisia oppituloksia analysoidessaan Johansson ja Lindahl (2008, 8) pohtivat tutkimustulostensa johtuvan kahdesta eri seikasta. Ensimmäiseksi he esittävät sen, että Åi-luokat olisivat negatiivisia lasten kognitiiviselle kehitykselle ja toiseksi sen, että oli mahdollista, että tutkimusjoukkoon osui Åi-luokkia, joissa oli heikosti menestyviä oppilaita. Koe- ja kontrolliryhmät valikoitiin kylläkin lasten ja heidän vanhempiansa suhteen yhtäläiseksi, mutta tuloksia analysoidessa selvisi kuitenkin kaksi poikkeusta. Ensimmäinen niistä oli se, että Åi-luokkien kolmasluokkalaisten äideillä oli vähemmän korkeakoulutustaustoja kuin Aa-luokkien oppilailla ja Åi-luokkien kolmasluokkalaisten saivat useammin kotikielenopetusta kuin Aa-luokkien eli erillisluokkien oppilaat. Opettajien ja koulujen ominaisuuksia tarkasteltaessa ilmeni, että Åi-luokat olivat usein Aa-luokkia pienempiä, ja Åi-luokkien opettajilla

oli Aa-luokkien opettajia lyhyempi työkokemus ja he toimivat lyhyitä aikoja kussakin työpaikassaan. Äi-opettajilla oli myös useammin virkavapauksia kuin Aa-luokkien opettajilla.

Äi-luokkien ilmapiiriä verratessaan erillisuokkien (Aa) ilmapiiriin tutkijat Johansson ja Lindalh (2008, 8, 14–16) löysivät eroja, mm. sen, että Äi-luokkien opettajat eivät painottaneet niin paljoa läksyjen tekoa kuin Aa-luokkien opettajat eivätkä perustietoihin ja formaalikokeisiin. Äi-opettajille oli tärkeämpää oppilaiden saamat vaikutteet toisiltaan. Tutkijat myöntävät metodiset vaikeudet tutkimuksensa teossa. Vähäoppilaisissa luokissa yhdenkin oppilaan poisto saattaisi vaikuttaa tuloksiin huomattavasti. Loppupäätelmänä Johansson ja Lindahl toteavat, että tutkimus ei antanut tukea hypoteesille, että Äi-luokat vaikuttaisivat positiivisesti oppilaiden opintotuloksiin, mutta myöntävät kyllä, että Äi-luokissa opiskelun vaikutus oppilaisiin saattaa hyvinkin vaihdella siitä syystä, koska Äi-luokat on perustettu eri syistä.

Monika Vinterek (2003) selvitti tutkimuksessaan, miten oppilaat itse kokevat Äb-luokkaopetuksen. Hänen haastattelemansa oppilaat olivat käyneet sekä Äb-että Aa-luokissa koulua. Vinterekin tutkimustulokset voi tiivistäen sanoa, että vain yksi ainoa oppilas halusi opiskella Äb-luokassa, jos oppilaat itse olisivat saaneet valita luokkamuodon. Tutkitut oppilaat viihtyivät paremmin Aa-luokissa kuin Äb-luokissa. Miksi näin? Oppilaiden vastauksista ilmeni, että pysyvät toverisuhteet olivat heille tärkeitä ja koska erillislukissa (Aa) kaikki oppilaat ovat samanikäisiä, niin siksi oppilaiden on helpompi löytää kavereita niissä kuin eri-ikäisistä koostuvissa Äb-luokissa.

Vinterekin (2003) tutkimuksen julkistaminen oli käännteentekevä koulukeskusteluissa. Äb-luokkia kohtaan onkin esitetty kritiikkiä ja niistä on pikku hiljaa luovuttu. On kysytty, miksi perinteiset kylien B-koulut ovat onnistuneet paljon paremmin kuin Äb-luokat näyttäisivät onnistuneen. Vastaukseksi on annettu, että B-koulut ja -luokat (kyläkoulut) ovat oppilasmäärältään pieniä, ja niissä toverisuhteet ovat jo lapsen kouluun tullessa olemassa ja suhteet säilyvät lapsen kouluaikana kiinteitä. Vinterek (2003, 157) esittääkin, että oppilaille olisi koulussa annettava mahdollisuus kiinteisiin toverisuhteisiin kouluja ja opetusluokkia muodostettaessa. Hänen mielestään koulun pitää luoda ympäristö, jossa oppilaille annetaan mahdollisuus löytää, kehittää ja säilyttää suhteet muihin oppilaisiin.

Knut Sundell ja Ann-Charlotte Edlund (1994) vertailivat 1111 toisen luokan oppilasta, jotka oli valittu 17 Äi-luokasta ja 46 Aa-luokasta, ja kirjoittivat tutkimuksensa pohjalta kirjan "Åldersintegreret eller åldersindelat?" Heidän saamiensa tulosten pohjalta tulokset Aa-luokissa olivat matematiikassa ja lukemisessa parempia kuin Äb-luokissa. Päinvastoin kuin yleisesti oletetaan tutkimus osoitti, ettei ollut näyttöä siitä, että nuoremmat saivat tukea vanhemmilta oppilailta ja että Äb-luokkalaisilla olisi ollut enemmän sosiaalisia kontakteja. Oppilaat pitivät parempana seurustella samanikäisten luokkatovereidensa kanssa. Sundellin ja Edlundin päätelmä oli, että Äi-luokkia pidetään vain siksi, että opettajat niin haluavat ja rahoja säästetään. Pedagogisia perusteita eivät nämä tutkijat löytäneet eri-ikäisopetukselle.

Erityisopettaja Una Ericssonin (2005) lukemista koskevan tutkimuksen tulokset¹⁸ antavat edellisistä tutkimuksista poiketen varsin positiivisen kuvan Åb-luokista. Tutkimus on tehty keskiskoolonlaisesta koulusta. Raporttinsa aluksi Ericsson kertoo siitä, miksi tutkitussa koulussa siirryttiin Åb-opetukseen:

"Kun meillä saattoi olla yhtenä vuonna 14 oppilaan luokkaa ja toisena vuonna 27 oppilaan luokkaa, alkoivat keskustelut lasten organisoinnista muulla tavoin kuin jaettuina perinteisiin ikäluokkaryhmiin. Me rupesimme keskustelemaan Åb-ryhmistä ajateltavana vaihtoehtona. Etuna oli ennen mutta se, että opettajien työtaakka tuli tasaisemmaksi, koska ryhmistä tuli yhtä suuria. Toinen etu on, että ykkösten kouluun totuttaminen helpottuu, kun ei tarvitse ottaa vastaan niin monta aloittajaa yhdellä kertaa, vaan voi ohjata sisään pienemmän määrän jo ennestään toimivaan ryhmään. Jos opetusryhmä on Åb, on opettajalle helpompaa nähdä yksilölliset erot. Aa-ryhmässä on suurempi riski, että opettajalla jäävät huomaamatta yksilölliset tarpeet ja hän katsoo enemmän ryhmän tarpeita. Lasten pitää kehittyä myös sosiaalisesti. Tämä helpottuu eri-ikäisiä lapsia käsittävissä Åb-ryhmissä, joita on myös perheryhmiksi kutsuttu."

Lukemistutkimuksessaan Ericsson (2005) ei havainnut oleellista eroa Åb- ja Aa-luokkien oppilaiden tuloksissa. Tytöt olivat poikia parempia kaikissa opetusmuodoissa. Pieni ero tyttöjen paremmuudessa oli Åb-luokissa. Ericssonilla on hyvin myönteinen kuva Åb-luokkaopetuksesta ja hän toteaa, että niissä oppilailta on mahdollisuus saada yksilöllistä tukea. *"Ja jos jokainen lapsi saisi riittävästi aikaa, niin ei tarvittaisi erityisopetusta eikä erityisopettajia."*

5.1.5 Äldersblandad-opetus vierailijan silmin

Opettaja-lehti julkaisi suomalaisopettajan syksyllä 1988 kirjoittaman artikkelin tämän vierailusta Hudiksvallin Åb-luokissa. Opettaja kertoi kokemuksistaan ja *"maaraukkaa koettelevasta koulu-uudistuksesta"* seuraavasti:

"Sisarusryhmäopetukseen ryhtyneet opettajat ovat muodostaneet Ugglanosaston, jossa yhteistyö on kitkatonta. Luokilla on eri pöllöjen nimet. Luokkia ja oppilaiden asuja kaunistavat pöllöjen kuvat. Kaikissa ala-asteen luokissa istuu työpöydän ääressä ensi-, tois- ja kolmasluokkalaista. Helmi-pöllön luokassa on neljä työpöytä, kussakin 6 oppilasta (2+2+2). Vastaavasti muodostuvat keskiasteen luokat 4–6. Pääideana on, että nähtäisiin oppilaiden mahdollisuudet sen sijaan että nähtäisiin hänen vaikeutensa. ... Lapsen rooli ryhmässä vaihtuu joka vuosi. Näin lapsista tulee joustavia, ja roolimutokset antavat jatkuvaa sosiaalista harjoitusta. ... Lapsen omaa tiedonhankintaa pidetään tärkeänä. Yhdistämällä opetus toimintaan ja arkipäivän elämään niin usein kuin se on mahdollista saavat lapset kokea tuoreeltaan iloa ja hyötyä hankkimistaan tiedoista."

¹⁸ ÅBU:n ympärillä pyörivät ruotsalaistutkimukset jättävät lukijalle kuvan, että niissä on tarkoitushakuisesti lähdetty etsimään tutkimuksen tietä vahvistusta omille käsityksille. Tämä on kylläkin vain oletus, koska lukija ei ole päässyt tarkastelemaan tutkimusmetodeja lähemmin eikä perehtymään tutkimuksen kulkuun.

...Suunnittelu alkaa teemojen suunnittelulla. Oä-aineissa teemat kiertävät samaan tapaan kuin meillä oppisisällöt vuorokurssiaineissa. Äidinkielessä ja matematiikassa kukin lapsi etenee omassa tahdissaan. Vieraassa kielessä koulun oppilaat jaetaan vuosikurssiryhmiin. Opettajien tarkoituksenmukaista sijoittelua käytetään joustavasti... Perjantaina oppilaiden poistuttua opettajat kirjoittavat jokaisen oppilaan suunnitteluvihkoon oppiaineittain tulevan viikon tavoitteet ja myös läksyt. Sitten uuden viikon tullen oppilaat koppaavat vihkonsa ja aloittavat työskentelyn senkummemmista motivoinneista. Työn tehtyään he saavat opettajalta merkinnän tavoitteiden saavuttamisesta. ... Sisarusryhmätyöskentely vaikutti hyvin rauhalliselta. Opettajan rooli oli ohjaava. Luokassa työskennellään kuin maisemakonttorissa, jossa jokaisella on omista tehtävistään tieto ja vastuu. Katederioletusta ei ollut juuri nimeksikään. Opettajan pöytä kyllä löytyi tavarapinojen keskeltä nurkasta. Materiaaleja tarvittiin runsaasti. .. Opettajien innostus ja lasten työskentelyn tahti olivat ugglaneilla kaikkialla nähtävissä. Ensimmäiset vuodet sisarusryhmäopetuksessa on kyllä koettu raskaiksi, mutta seuraavien vuosien odotetaan palkitsevan uurastus. Erään opettajan miellauseena olikin: "Att våga är att förlora förästet ett tag. Att inte våga är att förlora sig själv." (Raatikainen 1988.)

Åb-opetus eli 1980- ja 1990-lukujen taiteessa nousukauttaan Ruotsissa. 2000-luvulla innostus on hiipunut taajamakoulujen pedagogista eri-ikäisopetusta kohtaan. Monissa kaupungeissa niistä on luovuttu kokonaan, esim. Eskilstunassa oli lv. 2011–12 toiminnassa 27 peruskoulua, mutta kaupungissa opiskeltiin eri-ikäisryhmissä (Åb) enää vain Montessori-pedagogiikkaa toteuttavissa luokissa. On kysytty, epäonnistuttiinko Åb-opetuksessa. Kristianstadissa lapsija koulutyöstä vastaava johtaja Anne Krantz (2006) on todennut, ettei Åb-luokista palaaminen Aa-luokkiin (erillisluokkiin) tarkoita epäonnistumista, vaan kysymys on siitä, että tarvitaan erilaisia vaihtoehtoja: moninaisuus on hyvää.

Åb-opetuksesta luopumista on vauhdittanut Ruotsissa 2010-luvulla se, että Åb-ryhmät ovat tuottaneet opettajille lisätyötä, eivätkä oppilaatkaan ole hyötäneet Åb-ryhmistä siinä määrin kuin niitä perustettaessa oletettiin. Maaseudun yhdysluokkakoulut ovat sen sijaan oma asiansa, ja ne (B-koulut) toimivat entiseen tapaan.

5.1.6 Pienet yhdysluokkakoulut kypsyttävät hyvää hedelmää

Ruotsissa pidettiin pitkän aikaa perinteisten yhdysluokkia käsittävien maalaiskoulujen opetusta epätydyttävänä, mitä käytettiin perusteena koulujen lakkauttamisessa. Viimeisinä kahtena vuosikymmenenä tämä argumentti on kylläkin menettänyt tehonsa, koska eri-ikäisryhmiä (Åb) on perustettu lukuisiin kouluihin taajamissa, kuten edellä on kerrottu. Maalaiskoulujen lakkautusaalto on kyllä Ruotsissakin meneillään, mutta sen aiheuttavat kustannusten säästöohjelmat, eivät Aa-luokkia huonommat oppisaavutukset. Maaseudun pikkukoulut ovat täyttäneet velvollisuutensa ainakin yhtä hyvin kuin suuremmatkin, joidenkin tutkimusten mukaan jopa paremmin. (Åberg-Bengtsson 2009, 102.)

Lisbeth Åberg-Bengtsson (2009) on laatinut *International Journal of Education Research* -lehteen perusteellisen artikkelin ”The smaller the better?”. Artikkelissa hän on koonnut pikkukouluista tehtyjä ruotsalaistutkimuksia. Pikkukoulu tarkoittaa näissä tutkimuksissa pääasiallisesti maaseudun yhdysluokkakouluja. Kaikki Åberg-Bengtssonin artikkelissa esitellyt tutkimukset osoittavat sen, että maaseutukouluissa (B-kouluissa) oppilaat saavat yhtä hyviä tuloksia kuin muissakin peruskouluissa, elleivät parempiakin. Seuraavissa kappaleissa on poimintoja näistä tutkimustuloksista.

1980-luvulla Marklund todisti, että Åb-ryhmien oppilaat menestyivät paremmin kuin Aa-ryhmien (erillisluokkien) oppilaat. Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet Thelin ja Solstad v. 2005. Se, missä pikkukoulut olivat suuria kouluja heikompia, olivat oppilaskohtaiset kustannukset. Marklundin tutkimuksen jälkeen 1990-luvun puolivälissä Ruotsin Skolverket käynnisti sarjan tutkimuksia ”tasa-arvoisuus ja jaettu vastuu” -projektina. Sen raporteista ei löydy näyttöä sille, että yksin koulun koko olisi koulutuksellisesti parempi kuin toinen. Maalaiskouluissa työskenteli kyllä enemmän epäpäteviä opettajia kuin suurissa kouluissa, varsinkin erityisopetuksessa, ja oppilailla oli pienempi valikoima vapaavalintaisiin aineisiin. Edellä kerrottuja puutteita oli maaseutukouluissa kompensoitu eri tavoin, mm. pienehkällä oppilasmäärällä. Kouluilla havaittiin olevan mittava osuus kylän identiteetissä ja kylän eloonjäämisessä. Opetussuunnitelmissa ei ollut eroja pienten ja suurten koulujen välillä. Oppitulokset pienissä kouluissa olivat teoreettisissa aineissa paremmat kuin suuremmissa. Maaseutukouluissa tietotekniikan taso oli usein parempi kuin suurissa kouluissa. Tässäkin tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota pienten koulujen korkeisiin kustannuksiin, mutta vastapainoksi todettiin, että kouluilla on suuri arvo maaseudulla. (Åberg-Bengtsson 2009.)

Myös Råbergin tutkimuksissa pienten koulujen oppilaat selvisivät standardeissa testeissä suurempien koulujen oppilaita paremmin. Yläasteelle tultuaan pienten koulujen (B) oppilaat olivat muiden koulujen oppilaisiin nähden vähemmän kilpailuhenkisiä ja vähemmän itsevarmoja, mutta yhdysluokkaopetus heidän yhdysluokkakouluissaan oli ollut hedelmällistä tulosta kantavaa. Andræ on tutkinut 7.–9.-luokkalaisten yhdysluokkaopetusta (Åb) harvaanasutuisissa kunnissa ja osoittanut, että Åb-opetus voisi olla vaihtoehto oppilaiden koulukuljetuksille ja oppilaiden viikoittaisille kotoa poissaoloille. Åb-ryhmäläiset nuoret menestyivät yhtä hyvin kuin erillisluokkaopetusta (Aa) saaneet oppilaat, mutta he olivat koulua, tovereita ja kotia kohtaan positiivisempia kuin Aa-ryhmäläiset. (Åberg-Bengtsson 2009.)

5.2 Norjassa kolmannes kouluista pieniä

5.2.1 Pienkouluissa oppilaat sosiaalistuvat, suurissa karsinoituvat

Norja on tuntureiden, vuonojen ja saarien maa. Perheet ja kylät elävät monin paikoin eristyksissä ja vaikeitten kulkuyhteyksien takana. Niinpä siellä onkin paljon pieniä kyläkouluja. Lukuvuonna 2006–2007 laskettiin Norjassa olleen alle

sadan oppilaan kouluja kaikista peruskouluista yli kolmannes (34,3%), mutta näiden koulujen oppilasmäärä peruskoululaisista oli vain 8,4 % (Folkvord 2007). Koulujen lukumäärä muuttuu jatkuvasti. Kymmenessä vuodessa (1987–1997) lakkautettiin Norjan kouluista 50 %. 1990-lopussa kouluista oli pieniä 43 %. 2000-luvulla pienten maaseutukoulujen sulkeminen on jatkunut kiihtyvässä tahdissa. Koulujen lakkautukset ovat keskittyneet rannikkokuntiin länsi- ja pohjois-Norjassa. Viimeisten kahden vuosikymmenen aikana Norjasta on kadonnut 800 lähikoulua, ja kuntatalouksien rajoitetut resurssit aiheuttavat edelleen lakkautuksia. (Kvalsund 2009.) Väki vähenee Norjan maaseudulta niin kuin Suomessa ja Ruotsissakin. Solstadin (2013) mukaan Norjan, Ruotsin ja Suomen 20-miljoonainen väki asuu pääosin noin 40 kaupunkikunnassa.

Norjan pienissä kouluissa, joissa useimmiten on oppilaita 12–55, opetus on järjestetty siten, että oppilaat on jaettu kahteen ikäryhmään. Ensimmäiseen ikäryhmään ovat perinteisesti kuuluneet 7–9-vuotiaat lapset, mutta vuodesta 1998 alkaen tähän ryhmään on lisätty myös 6-vuotiaat. Toinen opetusryhmä käsittää 10–12-vuotiaat oppilaat. Jonkin verran on myös kouluja, joissa on kolme ryhmää. Nämä koulut ovat noin 55–90 oppilaan kouluja. (Kvalsund 2009.) Suomalaisittain voi todeta, että Norjan pikkukoulut ovat 2- tai 3-opettajaisia yhdysluokkakouluja.

Voldan yliopiston professori Rune Kvalsund (2004) on tehnyt niin kansallista kuin kansainvälistäkin tutkimusta pikkukouluista. Hän on analysoinut ja verrannut oppimisympäristöjä pienissä ja suurissa kouluissa kiinnittäen huomiota sekä muodolliseen että epämuodolliseen oppimiseen. Kvalsund on ollut mukana mittavassa kansainvälisessä tutkimusprojektissa Cambridgen yliopistossa. Hän on mm. analysoinut varsin monipuolisin metodein niitä epämuodollisia sosiaalisuusprosesseja, joita tapahtuu oppilaiden välisissä suhteissa välitunneilla niin pienissä kuin suurissa kouluissa. Hänen analyysinsä osoittavat, että näillä kahdella eri koulutyypillä on täysin erilaiset vaikutukset lasten väliseen spontaaniin interaktiivisuuteen, ja siksi isot ja pienet koulut tarjoavat dramaattisesti erilaiset edellytykset oppilaiden sosiaaliselle oppimiselle. *Suurissa kouluissa oppilaat karsinoituvat, kun taas pienkouluissa oppilaat sosiaalisesti yhtenäistyvät.* Erilaista näissä erikokoisissa kouluissa on myös itsensä ymmärtäminen ja identiteetin kehittyminen. Leikki, oppitunnit ja koulun jälkeinen vapaa-aika ovat avainasemassa. Myös jatkotutkimukset ovat osoittaneet, että pienten maaseutukoulujen oppilaiden sosiaalinen pätevyys on kehittyneempää verrattuna suurempien koulujen oppilaiden rajoittuneempaan sosiaaliseen pätevyYTEEN. (Sætherstuen 2007; Kvalsund 2009.)

Kvalsund on tutkimuksissaan havainnut myös, että oppilaiden välisissä suhteissa on oleellisia eroja lasten leikeissä pienten ja suurten koulujen välillä: pienissä kouluissa oppilaat ovat paljon enemmän vuorovaikutuksessa keskenään sekä sukupuolirajojen yli että ikärajojen yli. Tytöt ovat mukana ”poikien leikeissä” ja pojat ”tyttöjen leikeissä”, eivätkä suinkaan pelkästään pojat päätä, mitä aktiviteetteja leikeissä harjoitetaan. Oletusten vastaisesti kaikkein kiinteimmät oppilaiden ryhmittymät Kvalsund löysi isoista kouluista, joissa ryhmät olivat sidoksissa ikään ja sukupuoleen. Pienet koulut näyttävät tässäkin suhteessa

antavan oppilailleen suuriin kouluihin nähden laajemmat valmiudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Folkvord 2007.)

Merkittäviä havaintoja pienkoulujen oppilaista ovat tehneet 2000-luvulla Kvalsundin lisäksi muutkin tutkijat. Solstad ym. ovat huomanneet, että pienkoulujen opettajat ovat valmiimpia kuin suurten koulujen opettajat järjestämään oppilaan identiteetin kehityksen kannalta tärkeää paikallisen opetusmateriaalin käyttöä ja pitävät paikallistiedon käyttöä tärkeänä näkökohtana merkittävästi useammin kuin kaupunkikoulujen opettajat. Sjølie on osoittanut, että koulukuljetukset kylistä keskuksiin heikentävät oppilaiden elämänlaatua. Vaikka kuljetuksista koituu säästöjä paikalliselle yhteisölle, ne kuitenkin lopulta voivat varsin helposti vähentää kunnallista kustannustehokkuutta. (Kvalsund 2009, 94–95.)



KUVA 31 Ph. D Karl Jan Solstad luennoi valtakunnallisessa pienkouluseminaarissa Hämeenlinnassa 8.10.13 globalisaation vaikutuksesta Euroopan pienkuntiin ja -kouluihin

5.2.2 Tutkimukset tukevat pienten koulujen säilyttämistä

Hedmarkin korkeakoulun professori Thomas Nordahl suoritti vuonna 2007 tutkimuksen oppimisympäristöistä neljässä pienessä ja muutamassa suuressa koulussa eräässä norjalaisessa kunnassa, jonka nimeä hän ei ole julkistanut. Kunnassa oli 9600 peruskoululaista. Kunnan rehtorin epäily, että pienistä kouluista tulevat oppilaat selviytyvät huonommin yläasteella kuin suurista kouluista tulleet, sai Nordahlin tutkimustuloksista tukea. Tutkimusta ja sen tulosta kritisoitiin Norjassa. Kaksi vuotta myöhemmin Nordahl luennoi John Hattien laajaan tutkimusmateriaaliin pohjaavan tutkimuksen pohjalta ja totesi: *”Koulutasoon ja organisaatioon liittyvillä näkökohdilla on annettu liioiteltu paino: koulun suuruus, koulurakennukset ja talous merkitsevät sellaisenaan hyvin vähän oppilaiden oppimistuloksiin”*. (Oddmund 2009.)

Koulujen lakkautuksen katsotaan olevan laadun ja politiikan risteyskohdassa. Paljon onkin tutkittu pikku kouluja juuri lakkautusaallon vuoksi. GUD-projektin tutkimustulokset ovat olleet varsin positiivisia pienkoulujen säilyttämisen kannalta, ja niitä on esitelty valtakunnallisissa foorumeissa. Projektin lopputulos oli, että maaseudun pikkukoulut yhdysluokkineen ovat keskimäärin yhtä hyviä, jopa parempia, oppimisympäristöjä lapsille kuin taajamien suuret koulut. (Grønfgjellgal! 2010.)

GUD-projektissa saatuja tuloksia vahvistaa Norjan opettajajärjestön teemajulkaisu, johon järjestö kokosi kansainvälisistä eri raporteista tuloksia siitä, mitä ryhmäkoot vaikuttavat oppimiseen. Julkaisun mukaan pienissä ryhmissä opiskelleet oppilaat edistyivät paremmin kuin isoissa ryhmissä opiskelleet. Varsinkin heikkojen ja vähemmistöryhmistä lähtöisin olevien oppilaiden oppimiseen pienryhmä vaikutti positiivisesti, samoin kuin alimpien luokkien oppilaisiin. Poikien oppimiselle ryhmän pienellä koolla todettiin olevan merkittävämpi vaikutus kuin tyttöjen. Mitä pidempään oppilas saa olla pienryhmässä, sitä mittavampi hyöty siitä on hänelle, ja näin saatu etu säilyy oppilaalla hänen myöhemminä kouluvuosinaan aina nuorisosteelle ja jatko-opintoihin saakka. Ne oppilaat, jotka opintojensa heti alussa opiskelivat pienryhmissä, säilyttivät etumatkansa ylimmille luokille asti, mutta etuja ei ollut havaittavissa, jos pienryhmään siirtyminen tapahtui vasta nuorisosteella. (Lahtinen 2011, 97.)

Yhteenvedoksi pienkouluista tehdyistä tutkimuksista Kvalsund toteaa seuraavaa: *”Kansan arjesta ja elämän arvoista lähtevä tutkimus haastaa sen vähitellen muodostuneen pieniä maalaiskouluja koskevan läpituken väärinkäsityksen, että nämä koulut on katsottava lähinnä puutteellisiksi painoiksi standardisoiduista kaupunkikouluista. Tutkimustulokset viittaavat siihen suuntaan, että pienet kyläkoulut ovat vähintään yhtä hyviä tai parempia kuin standardisoidut kaupunkikoulut – ei vähiten silloin, jos mittapuut ankkuroidaan laajempaan kulttuurisuuntautuneeseen elämän arvojen näkökulmaan.”* (Oddmund 2009.)

Norjassa Nesna Regional College kouluttaa maaseudun kouluille opettajia (Eläköön kyläkoulu! 2010, 272). Huolta kyläkoulujen opettajien kouluttamisesta kuitenkin kannetaan. Pedagogisen Utvalg LUFSt:n johtaja Randi Sætherstuen (2007) esittää opettajankoulutuslaitoksille, että ne ottaisivat yhdysluokat vakavasti huomioon koulutuksessaan. Hän sanoo: *”Opettajiksi koulutettavat pitää kouluttaa opettajiksi siihen yhteisöön, jollaisen asukkaat haluavat. Maamme on sellainen kuin se on luonnon olosuhteiltaan, monet koulut jäävät pieniksi, koska yhteisö haluaa lähikouluja. Keskustelkaamme siitä, miten voimme lisätä oppilaiden oppimisprosessin laatua riippumatta koulun suuruudesta ja sijainnista maassamme.”*

5.3 Viron liitklassid

5.3.1 Johannes Käisin perintö

Viron merkittävimpiin pedagogeihin kuuluvan Johannes Käisin mukaan Viron termi ”liitklass” (yhdysluokka) tuli käyttöön vasta Viron Tasavallan alkuvuosina, ja sillä tarkoitetaan moniosastoista luokkayhdistelmää, joka sisältää 2–3 oppivuotta. Vaikka termi *liitklass* on melko tuore, yhdysluokkia Viron maaseudulla on ollut koko sen kouluhistorian ajan (Kivi 1998). Johannes Käis toimi Võrun opettajaseminaarin johtajana 1920-luvulla ja kehitteli siellä omien teorioidensa pohjalta mm. yhdysluokkien opetusta. Seminaarissa oli keskeinen sija yhdysluokkametodiikalla. Käisin pedagogiset kehittelyt ovat ravinneet

opettajapolvia ennen ja jälkeen toisen maailmansodan Virossa. (Jakobson 2000, 1, 51.)

Käis (1931) jakoi koulun (algkool) kuusi luokkaa kolmeksi asteeksi ja yhdisti aina peräkkäiset luokat. Näin tulivat luokat 1–2, 3–4 ja 5–6. Käisin mielestä yhdysluokka tuli muodostaa vain kahdesta lähimmästä vuosiluokasta, jotta yhdysluokan oppilaat olisivat kehitykseltään mahdollisimman lähellä toisiaan. Perusteeksi näille luokkamuodostelmille Käis selitti sen, että jos lasten iät samassa luokkayhteisössä eroaisivat paljon toisistaan, luokka ei pedagogisesti olisi toivottava, joskin kuitenkin mahdollista. Käytännössä yhdysluokka saattoi käsittää Virossa 2–4 oppivuotta, ts. kyläkouluissa oli myös yhdysluokkia 1–3 ja 4–6. Käis (1931) kirjoitti yhdysluokkaopetusta varten kirjan, jossa hän esitteli yhdysluokille mm. pedagogisia periaatteita noudattavan opetussuunnitelman ja työjärjestyksen. Hän antoi opettajille opetuksen suunnittelutyössä ratkaistavaksi neljä seuraavaa ongelmaa:

1. Miten järjestää yhdysluokan opetus kaikkien oppilaiden kanssa yhteiseksi ja miten erikseen eri vuosiluokkien kanssa?
2. Millaisia työtapoja tulee käyttää opettajajohtoisessa opetuksessa ja millaisia tehtäviä oppilaiden itsenäisessä työssä?
3. Miten käyttää tehokkaita työtapoja, erityisesti omatoimisesti työskentelevien kanssa?
4. Miten jakaa aika joustavan työjärjestyksen vallitessa yhdysluokassa?

Saatuaan vastaukset edellisiin neljään ongelmaan opettajan ensimmäinen tehtävä sen jälkeen oli suunnitella tarkoituksenmukainen jako koko luokan yhteisistä tunteista ja vuosiluokkien omista erillistunneista. Luokan yhteistä opetusta Käis suosi kasvatuksellisiin tavoitteisiin johtavissa aineissa ja toimissa. Hän karttoi opetussuunnitelman järjestämisellä muodostettua yhteistä oppitun-
tia, sellaista, jossa joka toinen vuosi kiertäisi opiskeltava aihe¹⁹. Käisin mielestä oli parempi työskennellä kummankin vuosiluokan kanssa pääasiallisesti erikseen, joskin osa oppitunneista saattoi olla yhteisiä. Sellaisia oppiaineita olivat kotiseutuoppi, uskonto- ja siveysoppi, laulu, voimistelu yms.

Millaisia teemoja tuli sitten käsitellä eri vuosiluokkien kanssa yhdessä? Tähän Käis (1931) vastasi, että kertomukset, keskustelut, esitykset, laulut ja leikit eli kaikki se, mikä loi tunnelmaa, tuli olla yhteistä koko luokalle. Sen sijaan taitojen harjoittaminen, kuten lukeminen, kirjoittaminen, piirtäminen ja käsityö tuli tapahtua kullakin luokalla erikseen ja silloinkin mieluiten yksilöllisesti. Myös opintoretket ja havaintoesitykset olivat koko luokan yhteisiä. Käis myönsi, että opettajalle tällaisesta järjestelystä koitui lisätyötä, koska yhteistä opetusta oli vähän. Kaksiosastaisen yhdysluokan Käis näki voivan työskennellä varsin hyvin kahden vuosikurssin mukaisesti, eivätkä oppituloksetkaan olleet poikkeavia erillisluokkien oppilaiden tuloksista. Käis etsi siis opetukselle sellaista tasapainoa, jossa oli kohtuullisesti luokan erillis- ja yhteistunteja eri vuosikurssien kesken.

¹⁹ Suomessa käytettyä vuorokurssiopetusta Käis ei siis suosinut, eikä sitä tunnettu Neuvostoliiton kouluissaakaan.

Käis suositteli omatoimisia työtapoja, kuten oppilaan itsenäistä työtä ja myös ryhmätyötä. Käisin mielestä yhdysluokkatyöskentelyssä oli kasvatuksellisia etuja, nimenomaan sosiaalisen kasvun kannalta. Vanhemman ikäluokan oppilaat olivat esikuvia ja kavereita leikeissä nuoremmille ja avustivat näitä töissä. (Jakobson 1999.)

Neuvostoajan viisi vuosikymmentä toivat Viron koululaitokseen muutoksia. Yhdysluokkien osalta käyttöön tuli toisen maailmansodan jälkeen aina viime vuosituhatlasken loppupuolelle saakka toteutettu yhdysluokkien rakennemalli, jota Neuvostoliitossa käytettiin (Kalaoja 1982, 139). Tuli tavaksi rakentaa Virossakin yhdysluokat siten, että yksi vuosiluokka jäi aina väliin, jolloin luokan muodostivat I ja III, II ja IV. Tämä siksi, että ”*nuoremmilla lapsilla ei vielä ole paljon omatoimisen työn taitoja, joita yhdysluokan hiljaisessa työssä tarvittaisiin.*” (Jakobson & Jakobson 1998). Käytännössä yhdysluokkaopetusta saatettiin toteuttaa niinkin, että yhdysluokan ylemmän tai alemman luokan oppilaat tulivat aamuisin kouluun, ja toinen puolisko luokkaa iltapäiväksi. Yhtä aikaa luokan kaikki oppilaat olivat koulussa tunnin tai kaksi keskipäivän aikoihin.

Kaikissa eri tavoin rakennetuissa Viron yhdysluokissa on tavoitteena käyttää maksimaalisesti hyväksi niitä etuja, joita eri-ikäisten lasten keskinäisestä toiminnasta, yhteistyöstä ja toistensa auttamisesta koituu. Opetuksessa käytetään erilaisia työtapoja, ja oppilaita rohkaistaan jakamaan tietoaan ja osaamistaan muiden oppilaiden kanssa. Opitaan myös johtamista, suvaitsevaisuutta, toisen kuuntelemista ja ongelmien ratkaisua” (Jakobson & Jakobson 1998; Jakobson 1999; Jakobson 2000; Jakobson 2013.)

Yhdysluokkiin on Virossa suhtauduttu ajoittain torjuvasti, ja niitä on pidetty epäonnistuneina. Ne on haluttu jopa ”*polkea polun alle ja kadottaa ne koko koulujärjestelmästä*” (Kivi 1998). 1990-luvun loppupuolella elettiin kuitenkin yhdysluokkien nousukautta ja opastettiin, että missä tahansa luokassa voidaan toimia samoin kuin yhdysluokissa. Arveltiin, että Viron kouluissa (alkukool ja pöhikool) yhdysluokat pikemminkin lisääntyisivät kuin vähenisivät. Opettajille järjestettiin yhdysluokkatematiikasta täydennyskoulutusta, mm Viron opetusministeriö järjesti virolaisille opettajille ja opettajankouluttajille yhdysluokkakonferenssin yhdessä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanssa Lempäälän kunnassa. (Liitklass 1998, 3–4.)

Lempäälän yhdysluokkakonferenssin jälkeen Tarton opettajaseminaarista tuli opetusharjoittelijoita Lempäälän kunnan yhdysluokkiin. Virolaiset kävivät tutustumassa muidenkin maiden kuin Suomen yhdysluokkaopetukseen ja solmivat vilkkaasti eri maiden koulujen kanssa kontakteja. Perinteikkään Unipihan kaksiopettajaisen koulun johtajaopettaja Eha Jakobson on ollut erittäin toimelias kansainvälisessä yhdysluokkatyössä. Hän on laatinut useita artikkeleja sekä teki yhdysluokkaopetuksesta opinnäytetyön Tarton yliopistoon (Jakobson 2000). Omassa koulussaan Unipihan koulun opettajat ovat tehneet edistyksestä pioneerityötä kansainvälisestikin katsoen. He ovatkin todenneet, että ”*koulumme lasten luotain on lentänyt avaraan maailmaan*” (Jakobson & Jakobson 1998).

Maaseudun pienet koulut ovat läpi vuosisatojen säilyttäneet virolaisen kansallisentiteetin ja pelastaneet sen vaikeina aikoina (Jakobson 2013).



KUVA 32 Tartumaalla toimiva Eha Jakobsonin luotsaama 2-opettajainen Unipihan koulu on tullut tutuksi myös suomalaisille opettajille ja opettajaopiskelijoille

5.3.2 Yhdysluokka maaseudun prioriteetti

2010-luvun alussa Viron noin 250 yhdysluokkakoulua ovat pääasiallisesti maaseudun pikkukouluja, joiden olemassa olosta taistellaan. Myytinä kulkee, etteivät lapset saisi yhdysluokissa kunnan opetusta. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet toisin. Valtakunnallisissa koulusaavutuskokeissa 2009 maaseudun pienten koulujen oppilaat menestyivät siinä kuin taajamien suurten koulujen oppilaatkin. Opettajat viihtyvät pikkukouluissa, jotka mahdollistavat luovan työn. Työtä tosin on paljon, enemmänkin kuin yhden vuosiluokan opettajilla, vaikka oppilaita maksimissaan Viron yhdysluokissa voi olla 20. Pätevien opettajien löytäminen pikkukouluihin ei aina onnistu. Pienten kyläkoulujen lakkauttamisproblematiikassa kierretään yhdysluokkaopetuksen ja maaseutualueiden selviytyminen kehää. Kyläkoulujen puolustajat näkevät kyläkoulut yhdysluokkiin maaseudun prioriteettina. (Jakobson & Jakobson 1998; Koit 2009.)

Viron eri-ikäisopetuksessa nähdään varsin samanlaisia positiivisia seikkoja kuin muissakin maissa on havaittu. Vastustajat löytävät samankaltaisia haittoja yhdysluokista kuin muuallakin maailmassa. Luvussa 6 taulukkoon 8 on koottu virolaistutkimuksista yhdysluokkien plussia ja miinuksia.

Pikkukoulujen puolustajat muistuttavat, että Viron pienten kyläkoulujen oppilaat ovat tottuneet lapsiystävälliseen ja huolehtivaan ympäristöön, jossa jokainen lapsi on hyväksytty omana yksilönään. Jos oppilaat siirretään tästä turvallisesta ympäristöstä suureen kouluun, siirto voi aiheuttaa lapselle stressiä suuressa oppilasjoukossa. Lapsi voi muuttua hermostuneeksi ja sulkeutuneeksi. Pienet koulut elävät Virossa sulkemisen pelossa, mutta omalla profiilillaan ne tekevät

työtä tyynesti. *”Jos jonain päivänä päätetään, ettei ole enää taloudellisesti hyödyllistä pitää kylässä koulua, niin sen jälkeen kyläkään ei ole tärkeä. Huomataan, että ohdakepellot voivatkin kaunistaa entisten viljapeltojen sijaan luontoa.”* (Jakobson & Jakobson 1998.)

Virossa on vironkielisten koulujen lisäksi myös venäjänkielisiä kouluja, joista osa on lopetettu. Esimerkiksi Võrun kaupungissa suljettiin venäjänkielinen koulu vuoden 2008 lopussa. Sieltä siirrettiin oppilaat vironkieliseen peruskouluun. Venäjänkielisistä 7.–9.-luokkalaisista muodostettiin tällöin yksi yhdysluokka. Eri syistä perustettuja yhdysluokkia löytyy Viron muistakin kaupungeista. Mm. Tartossa on koko peruskoulun kattava Tarton suomalainen koulu, jossa kaikki oppilaat (noin 10) opiskelevat yhdessä. Myös Tallinnan suomalaisessa koulussa on yhdysluokkia, jopa yläkoulun puolella. Joissakin muissakin Viron yksityiskouluissa, joissa oppilasmäärät ovat pieniä, toimitaan yhdysluokissa. Tarton kansainvälisessä koulussa luokat muodostetaan lasten ikää, englannin kielen ja oppilaan kehitystaitoa tarkastellen. Oppilaan luokkasijoitus on hyvin yksilöllinen. Koska oppilaita on vähän, koulussa toimii yhdysluokkia, mutta myös erillisluokkia. Musiikkia opetetaan monelle luokalle yhteisesti.

Joissakin paikoin Viroa toimii edelleen yhden opettajan kouluja, joissa käyvät kaikki pöihikoolin (1–9) oppilaat. Esimerkiksi Pranglin saaren peruskoulussa on yksi päätoiminen opettaja, ja oppilaita lv. 2014-15 enää viisi. Koulu saa lisävoimia mantereelta, josta viikoittain käy saarella aineopettajia. Pääopettajalla on toinen ammatti, ”välškäri” (velskrina), ja hän hoitaa saarella myös terveys- ja sairauspalvelut. (Vapper 2011). Virossa yhdysluokat ovat tavallisia myös erityiskouluissa, joissa opetus on varsin oppilaskohtaista.

5.3.3 Yhdysluokkaopetus Viron opettajankoulutuksessa

Varhemmin Viron opettajainstituuteissa ja -seminaareissa alkukoolien opettajiksi valmistuvat saivat perusteellisen koulutuksen myös maaseudun yhdysluokkien opettajiksi. 1920-luvulla etenkin Võrun seminaari oli tässä suhteessa tunnettu ja tunnustettu. Aina 1980-luvun alkuun Tarton Pedagoogiline Kool (sittemmin Tarton opettajaseminaari) antoi hyvän pohjakoulutuksen opiskelijoilleen yhdysluokkaopetuksessa. Kun sen harjoituskoulu lopetettiin vuonna 1980, yhdysluokkien opetus jäi teoreettisten kurssien ja kenttäharjoittelun varaan. 2010-luvulla Tarton opettajaseminaari kuuluu Tarton yliopistoon, eikä sen opetusohjelmassa ole enää edes valinnaisena aineena yhdysluokkapedagogiikkaa. Eräs tarttolainen opettajankouluttaja pahoitellen kertoi syksyllä 2011, *”ettei Virossa nähdä läli nykyä yhdysluokkien perustamiseen mitään muuta perustetta kull plenen koulun suora tarve oppilasmäärän pienuuden tähden – ja sitä vastaanhan auttaa pikkukoulujen yhdistäminen yhdeksi suureksi.”*

Opettajien täydennyskoulutuksessa on pyritty jossain määrin paikkaamaan opettajien perusopetuksen jättämää yhdysluokkaopetuspuutetta. Mm. aktiivisesti toimiva ”Johannes Käisi Selts” järjestää tiuhaan luentoja, julkaisee materiaaleja ja järjestää kesäkouluja ja seminaareja opettajilla. Niissä keskeistä on juuri käisiläinen pedagogiikka nykykoulun hengessä, johon sisältyy olennaisena

myös eri-ikäisten (eri-ealiste klass) opetus muutoinkin kuin pikkukoulujen yhdysluokissa. Virossa tunnetaan liitklass-termin ohella ”eri-ealiste öpperühm”/”eri-ealiste klass”, ja näitä kahta pidetään yleensä synonyymeinä, joskin eri-ealiste öpperühm/eri-ealiste klass on vähän käytetty opetusmuoto Virossa.

Eha Jakobson muistuttaa, etteivät käsitteet ”eri-ealiste klass” ja ”liitklass” ole suinkaan yksi yhteen, vaan niiden periaatteellinen ero on siinä, että ”liitklass”-opetuksessa pyritään pitämään eri vuosiluokat erillään ja tekemään koko luokan kanssa yhteistyötä vähemmän. Myös näiden käsitteiden tarkoitusperä erottaa ne toisistaan. Yhdysluokkien (liitklass) perustana ovat taloudelliset seikat, kun taas eri-ikäisluokissa (eri-ealiste klass) tavoitellaan oppimis- ja kommunikatiokeskeisten luokkien luomista. Eri-ikäisopetuksessa (eri-ealiste klass) ei vuosiluokkaan kuulumisella ole eroa, vaan oppilaat saavat oman kehitystasonsa mukaista opetusta. Muualla maailmassa tätä kutsutaan mixed-ages- tai multiage-opetuksiksi. Niin yhdysluokkaopetuksessa kuin eri-ikäisopetuksessa on paljon yhtymäkohtia. *”Kun on tiedossa nämä tarkoitusperät ja metodit, on yhdysluokassa mahdollisuus suunnata huomionsa ja oman työnsä analysointi nykypäivän oppimiskäsityksiin, ennen muuta arvostamaan oppimaan oppimista ja ihmisenä olemista.”* (Jakobson 2008.)

5.4 Eri-ikäisopetus muualla maailmassa

Kalaojan (2010) mukaan *maailman oppilaista 30 % opiskelee yhdysluokissa*, ja monet suuret koulut eri puolilla maailma ovat siirtyneet vapaaehtoisesti eri-ikäisopetukseen pedagogisista syistä. Esimerkiksi *Kaliforniassa* on perustettu uusia yhdysluokkakouluja ja vedottu niihin etuihin, joita eri-ikäisopetus tuo tullessaan. *Kanadassa* yhdysluokkia on enemmän taajamissa kuin maaseudulla. Harvaan asutuilla alueilla yhdysluokkapedagogiikka on elinehto. *Australiassa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa* on viimeisten vuosikymmenten aikaan ollut erityisen huomion kohteena juuri harvaan asutun maaseudun koulutuksen kehittäminen.

Yhdysvalloissa koulurakenne vaihtelee hyvin paljon osavaltioittain, alueittain ja jopa kouluittain, ja hallinnollisesti koulut jaetaan kahtia: yleiset ja yksityiset. Maaseudun pienten koulujen kehittäminen on ollut keskeistä 1960-luvulta lähtien. Suuret koulut saattavat tuntua turvattomilta. (Kimonen 2011, 75-80.)

Intiassa on valtion ja kunnan ylläpitämiä kouluja 80 %, valtion avustamia 10 % ja yksityisiä 10 %. Etenkin maaseudulla valtion ja kunnan koulut ovat erittäin huonosti varustettuja, epätydyttävästi johdettuja eikä niissä juurikaan ole päteviä opettajia. Maaseudun alkeiskoulut kuuluvat kyläneuvoston hallintoalueeseen. Viidesosa Intian kylistä ei tarjoa minkäänlaista perusasteen opetusta. Vuonna 2007 Intiassa toimi ilman opettajaa 27 000 koulua, joissa oppilaat vastasivat opetuksesta. (Kimonen 2011, 148-150.)

Kehitysmaissa yhdysluokat ovat hallinnollisten ja taloudellisten seikkojen vuoksi tuiki välttämättömiä. Yhdysluokka on tärkeä organisatorinen muoto esikaupunkialueilla ja maaseudulla ympäri maailman. Muuallakin kuin Suomessa ongel-

maa on aiheuttanut opettajien heikko koulutus yhdysluokkaopetusta varten. Vuosiluokkaopetuksen ja oppilaan iän mukaan etenevän yhdysluokkaopetuksen rinnalla on eri puolilla maailmaa kehitelty vuosiluokatonta opetusta, minkä katsotaan sopivan eri-ikäisopetukseen erittäin hyvin. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 102, 104, 107, 271, 277.)

Hollannissa on varsin monenlaisia niin ideologisia kuin uskonnollisiakin ratkaisuja ja oppilailta valinnan mahdollisuuksia koulukasvatuksessa. Niinpä eri-ikäisopetus tunnetaan Hollannissa hyvin, erityisesti reformipedagogissa kouluissa (Jenaplan-onderwijs). *Skotlannissa* alakouluista on alle 50 oppilaan pienkouluja 20 %, ja sielläkin pikku kouluja pyyhkii lakkautusaalto (Kalaoja 2008). *Tsekin Tasavallassa* on historiallisesti ollut kylissä pieniä yhdysluokkakouluja. 1990-luvulla väestömuutosten vuoksi ja syntyvyyden laskiessa on sekä kaupungeissa että maaseudulla ollut pakko sulkea kouluja. Kun syntyvyys näyttäisi olevan nousussa, elätellään toiveita, että peruskoulujen lakkautukset laantuisivat. (Trnková 2008).

Yleinen suuntaus Euroopassa on sama kuin Pohjoismaissa: pieniä kouluja uhkaa sulkeminen (Solstad 2013). Eri puolilla maailmaa toimivista eri-ikäiskouluista internet tarjoaa tutkimus- ja käytännön tietoa mm. osoitteessa <http://multiage-education.com/multiage.links/>

6 EDUT, ILOT JA VARJOPUOLET YHDYSLUOKKA-OPETUKSESSA

Yhdysluokkaopetuksen puolestapuhujia on ollut kautta aikain, samoin vastustajia. Yhdysluokkia ja yhdysluokkaopetusta koskevat tutkimukset ovat pääosin kohdistuneet kyläkoulujen yhdysluokkiin. Tutkimukset muuntyyppisistä yhdysluokista ja eri-ikäisopetuksesta ovat varsin vähäisiä Suomessa. Niinpä on vaikeaa eritellä, mitkä yhdysluokkien eduista ja haitoista koskevat juuri yhdysluokkia ja mikä osuus tutkimustuloksista johtuu koulujen koosta tai koulua ympäröivästä yhteisöstä. Yhdysluokkapedagogiikkaan sisältyy kyläkoulupedagogiikka, kuten luvussa 4.2 on esitetty, mutta se on lisäksi paljon muutakin. Ruotsissa on tehty jonkin verran tutkimusta niistä yhdysluokista, jotka on rakennettu pedagogisin perustein, ei siis oppilaiden vähyyden vuoksi. Kansainvälisten yhdysluokkatutkimusten tulokset ovat varsin samansuuntaisia kuin kotimaiset. Tämän teoksen eri luvuissa on viitattu yhdysluokkien etuihin ja hankaluuksiin. Tähän lukuun 6 on koottu tutkimustuloksia, joilla pyritään valottamaan yhdysluokkaopetuksen etuja ja haittoja. Luvut 6.1–6.4 ovat poimintoja lähinnä suomalaistutkimuksista ja loppuluvut 6.5 ja 6.6 ovat kansainvälisistä tutkimuksista koostettuja taulukoita.

6.1 Yhdysluokka stimuloi lahjakkaita ja ravitsee riskioppilaita

Usein kysytään, sopiiko eri-ikäisopetus vain tietynlaisille oppilaille. Kysyjien huolena on se, miten esimerkiksi lahjakkaat tai heikosti menestyvät oppilaat pystyvät opiskelemaan luokassa, jossa on eri-ikäisiä oppilaita. Tutkimusten mukaan huoli on aiheeton, sillä eri-ikäisten yhteisopetus soveltuu lähes jokaiselle oppilaille siinä kuin erillisluokkaopetuskin.



KUVA 33 Myös eri-ikäisten opetusryhmässä oppilaat voivat harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa oppimisympäristöissä

Lahjakkaille lapsille yhdysluokkaopetuksen on katsottu olevan jopa eduksi, koska yhdysluokan stimuloiva ympäristö sopii heille, varsinkin, jos oppilas saa työskennellä itseään kehittyneempien kanssa. Eri projektit ja itsenäinen työ, joita yhdysluokissa käytetään paljon, on lahjakkaan oppilaan mieleen. Näissä lahjakas oppii käyttämään kompetenssiaan. Yhdysluokissa on jo alun alkaen lasten välillä erilaisia tasoja, ja joka vuosi tulee uusia oppilaita. Tällaisessa luokassa oppilaat voivat avustaa toisiaan, mikä on paras tapa syventää omaa ymmärrystä. Lahjakas tarvitsee pinnistelyä. Jos oppilas ei joudu milloinkaan ponnistelemaan saadakseen valmista aikaa ja ajallaan, saa hän epärealistisen kuvan itsestään ja kyvyistään. *Opettajan on hyvä muistaa käsitellä jokaista lasta siten kuin jokainen olisi erityislahjakkuus.* Näin opettaja tulee näkemään, millaiset tulokset hän saakaan aikaan. Lapsilta on vaadittava paljon, mutta ei liikaa – lahjakkailtakaan, jotka hekin ovat ”erityisavun” tarpeessa. (Wahlström 1995, 23, 42–45.)

Lahjakuustutkijat ovat havainneet, että lahjakkaan lapsen on vaikea löytää henkisiä ikätovereita, ja niinpä nämä leikkivät usein mieluiten yksin tai kuviteltujen leikkitoverien kanssa. Luokan johtajienkin kanssa lahjakkaiden on vaikea tulla toimeen, mikäli johtajat ovat kateellisia ”pikkuneroille” tai ovat väkivaltaisia. Lahjakkaiden lasten johtajien on oltava älykkäämpiä kuin johdettavansa, ei kuitenkaan liikaa. Mielellään lahjakkaat lapset etsiytyvätkin vanhempien lasten seuraan. Mutta sen, että nämä lapset sijoitettaisiin heitä itseään 3–4 vuotta vanhempien oppilaiden luokkaan, on todettu aiheuttavan ongelmia sijoitetuille. Ongelmia tuottaa lahjakkaille nimittäin se, että heillä emotionaalinen ja älyllinen kehitys ovat usein eritahtisia. Myös muiden oppilaiden ”typeryyden” sietäminen on taito, joka lahjakkaiden olisi opittava. Rutiinityöskentelyyn sopeutuminen on lahjakkaan lapsen pulmia, joskin sitäkin aika ajoin on tehtävä. Väittelyt sen

sijaan ovat heille mielekkäitä, ja he tarvitsisivatkin väittelytaidon²⁰ opastusta. (Uusikylä 1993, 26–31.) Eri-ikäisryhmä, jossa on riittävästi henkistä ja sosiaalista variaatiota, antaa lahjakkaalle lapselle oivallisen opiskeluympäristön ja tasoittaa lahjakkuuden aiheuttamia ongelmia.

Myös lahjakkuustutkija Joan Freeman (1985) on suosittanut lahjakkaille lapsille, etenkin opintensä alussa oleville, kyläkoulujen tapaista oppimisympäristöä, jossa ei lapsia jaeta iän perusteella luokkiin. Freemanin mielestä tällaisissa luokissa kilpailu vähenee ja lapset voivat *työskennellä omaan tahtiinsa* joko hitaasti tai nopeammin. Koska lahjakkailta jo esikouluun ja ensimmäiselle luokalle tullessaan on valtava tiedonhalu, heidän on saatava runsaasti mahdollisuuksia omalle suoritustasolleen, jotteivät he menettäisi koulumotivaatiotaan (Thomas & Crescimbeni 1970, 29). Yhdysluokassa lahjakkaat koulutulokkaat voidaan helposti ohjata varttuneempien oppilaiden tehtäviin tai sitten muutoin eriyttää heidät kykyjensä mukaisesti. Lahjakkaat pystyvätkin työskentelemään varsin itsenäisesti, ja itsenäistä työtä yhdysluokat tarjoavat runsain määrin. Juuri itsenäisen tiedonhankinnan kyky erottaa lahjakkaan lapsen muista oppilaista. Opettajan tulee muistaa ohjata, kannustaa ja rohkaista itsenäisessä opiskelussa myös lahjakkaita oppilaita, joita ei pidä jättää odottamaan, kunnes hitaammat toverit ovat saaneet tehtävänsä tehdyiksi. (Thomas & Crescimbeni 1970, 31–32.)

Suomalainen kieltenopettaja Arja Kujansivu on havainnut opettaessaan yhteistoiminnallisin oppimismenetelmin oppilaitaan, että kun lahjakkaat oppilaat neuvovat toisia, he joutuvat pohtimaan eri tapoja oikean ratkaisun löytymiseksi, jolloin heidän omat taitonsa syvenevät (Sahlberg & Sharan 2002, 220). Näin lahjakkaiden oppilaiden sosiaalisetkin taidot kohenevat tiedollisten taitojen ohessa.

Cynthia Reeves'n (2008) julkaisu on kooste 166:sta eri puolilla maailmaa tehdystä tutkimusraportista, ja sen mukaan *pienien koulujen²¹ positiiviset vaikutuksen näkyvät parhaiten riskioppilaiden kohdalla*. Pienten koulujen on todettu vähentävän sitä vaikutusta, jota köyhyys tuo oppilaiden oppimistuloksiin. Pienkoulujen huono-osaiset oppilaat ovat menestyneet huomattavasti paremmin vakiokokeissa kuin suurten koulujen vastaavat oppilaat. Yleensäkin koulun pieni koko ja eri-ikäisopetus yhdessä vaikuttavat oppilaiden koulumenestykseen positiivisesti. Oppilaan näkökulmasta katsoen tutkijat pitävät pienkouluja yhdysluokkineen isoja kouluja parempina (Kalaoja 1988 a, 103).

Myös Evangelou (2000) on useisiin tutkimuksiin perustuen todennut, että eri-ikäisryhmittely voi tarjota *kuntoutusta edistäviä vaikutuksia riskiryhmän lapsille*. On näet todettu, että lapset todennäköisemmin osoittavat prososiaalista käyttäytymistä²² ja tarjoavat opastusta nuoremmille tovereilleen kuin samanikäi-

²⁰ Väittelyä pidetään aivan alkuoppilaista alkaen varsin ihanteellisena työtapana siitäänkin syystä, että siinä oppilas koettelee käytännössä vuorovaikutus- ja ajattelutaitojaan (Sahlberg & Sharon 2002, 258).

²¹ Pienet koulut eri maissa määritellään eri tavoin, mutta oletettavasti näissä tutkimuksissa on runsaasti kouluja, joissa oppilaat opiskelevat yhdysluokissa.

²² Prososiaalisuus tarkoittaa käyttäytymistä, jolla on myönteisiä seurauksia. Se parantaa psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Prososiaalisuutta ovat auttavaisuus, toisen tukeminen, jaloluonteisuus ja myönte-

sille. Lapset luovat todennäköisemmin myös ystävyysuhteita ikätovereidensa kanssa ja osoittavat näille aggressioita ja ilmaisevat riippuvaisuuttaan vanhempien lasten kanssa. Nuorempien ja sen vuoksi vähemmän uhkaavien tovereiden saatavillaolo eri-ikäisryhmissä tarjoaa mahdollisuuden kuntouttaviin vaikutuksiin lapsille, joiden sosiaalinen kehitys on vaarassa.

Pienten koulujen etu on juuri siinä, että niissä erityisen tuen ja oppilashuollon tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon kuin isoissa kouluissa ja samoin erityisen tuen tarpeet voidaan tunnistaa suurempia kouluja paremmin (Korkeakoski 2013).

Suomessa Kati Mäkitalo (1999) on havainnut tutkiessaan toverisuhteita luokkatomassa esi- ja alkuopetuksessa, että oppilaat ovat hyötynet eri-ikäisten oppilaiden läsnäolosta ja mahdollisuudesta omien taitojensa mukaiseen etenemiseen. Mäkitalon havaintojen mukaan eri-ikäisopetuksessa kukin teki itsenäisesti omia tehtäviään, eikä erityisoppilaiden hidasta etenemistä arvosteltu eikä kyseenalaistettu. Kilpailutilanteista vältyttiin. Heterogeenisessä luokassa oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta jo ryhmän luonteenkin puolesta.

6.2 Sosiaaliset taidot ja itsetunto kehittyvät

Runsas sata vuotta sitten luokkaopetus oli koulun lähes ainoa opetusmenetelmä, ja opettajaohjoisuus vallitsevaa, joskin yhdysluokissa työskenneltiin itsenäisesti. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa alettiin jo pyrkiä yksilöllisiin työtapoihin muutenkin kuin heterogeenisten yhdysluokkien työskentelyn aiheuttaman välttämättömyyden pakosta. Yksilöllisiin menetelmiin ryhtyminen oli seurausta yhteiskunnassa ilmenneestä vapausliikkeestä, ja koulua uudistettaessa alettiin kehittää menetelmiä, joissa opettajan ohjaava toiminta ei kärsinyt siitä, että oppilaat olivat kosketuksissa toistensa kanssa. Silloin havaittiin, että oppilaiden sosiaalinen kypsyminen edellyttää sosiaalista elämää koulussa. Jos luokassa käytettäisiin vain luokkaopetusta, oppilaille tulisi varsin vähän mahdollisuuksia olla yhdessä koulupäivän aikana, eikä tällöin opiskelusta tulisi heitä yhdistävää tekijää. Jos taas kilpailua käytetään alinomaa työtä kiihottamassa, niin oppilaista tulee itsetietoisia ja omahyväisiä. Yhteistyössäkin on tosin vaaransa, jos sitä käytetään liikaa. Tällöin oppilaat eivät kehity itsenäisiksi eivätkä omavastuullisiksi. (Koskenniemi 1944, 193–195, 210; Koskenniemi 1964, 236–237.)

Kokemuksista on havaittu, että oppilaiden sosiaalinen elämä eri-ikäisten yhteisluokissa kehittyi persoonallisemmaksi kuin erillisluokissa. Jena-koulun samoin kuin kotimaan maaseutukoulujen yhdysluokat ovat osoittaneet sen, että *eri-ikäisluokka on edullisempi kasvuympäristö sosiaaliselle kasvatukselle* kuin samanikäisten luokka. (Koskenniemi 1964, 212.) Pieni koulu -teoksen tekijät ovatkin tähdentäneet, että yhdysluokkien kaikkein myönteisimpänä piirteenä voidaan pitää sitä, *että ne antavat erittäin hyvät mahdollisuudet sosiaalisen*

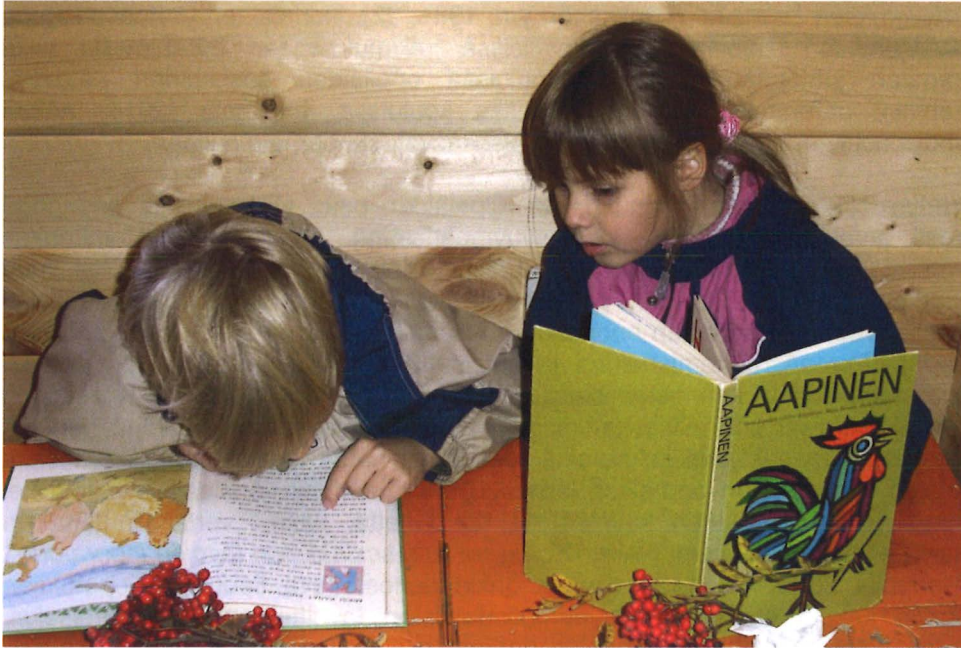
syys. Rehellisyyttäkin pidetään prososiaalisena sikäli, että se tähtää omaan ja toisten hyvinvointiin ja toisten oikeuksien kunnioittamiseen. Sen vastakohta on antisosiaalinen käyttäytyminen, joka on aggressiivista ja tähtää toisten vahingoittamiseen. (Evangelou 2000.)

kasvatuksen kannalta” (Laukkanen ym. 1981, 92). Norjalainen professori Rune Kvalsund on laajoissa kansainvälisissä tutkimuksissaan 2000-luvulla tullut samaan johtopäätökseen: pienkouluissa oppilaiden sosiaalinen pätevyys kehittyi paremmin kuin suuremmissa kouluissa. Laaksola (2014) näkee yhdysluokkaopetuksen olevankin yhteisökasvatusta parhaimmillaan.

Yhdysluokkaopetusta tutkinut Risto Kilpeläinen pitää yhdysluokkia pedagogisesti arvokkaina oppimis- ja kasvuympäristöinä, joissa vallitsee voimakas yhteisöllisyys ja laadukas ilmapiiri. Lähikouluina pienkouluilla on lisäksi suuri merkitys niin lapsille kuin perheille ja koko kyläyhteisölle. Yhdysluokissa oppilaat oppivat ottamaan huomioon eri-ikäiset toverit, mikä ilmenee kohteliaana käytöksenä, auttamishaluna ja erilaisuuden hyväksymisenä sekä toisten arvostamisena ja kannustamisena. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 79; Kilpeläinen 2010.) Tällaiset sosiaaliset taidot ovat muodostumassa nykypäivänä henkilökohtaisiksi menestystekijöiksi, eikä niitä opita muuta kuin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kun perheissä lapsiluku on vähentynyt, sosiaalisia taitoja ei opita luontaisesti kuten kävelemistä tai puhetta, vaan vertaistilanteita on harjoiteltava kodin ulkopuolella. *”Koulu on kuin sosiaalisten taitojen laboratorio”*. (Kauppila 2005, 13, 142.) Koulun onkin panostettava tiedollisen opetuksen ohella entistä enemmän sosioemotionaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi, mikä vaatii opettajilta aiempaakin enemmän vuorovaikutusosaamista (Launonen & Pulkkinen 2004, 58, 176).

Luokan ensimmäisten yhdessäoloviikkojen on nähty antavan sen sosiaaliselle elämälle ratkaisevan suunnan. Sen jälkeen sosiaalinen kenttä pysyy melko stabiilina. *Luokkien koostumus* ei kuitenkaan alakouluaikana pysy monestikaan enempää kuin 2–3 vuotta samana opettaja- ja luokkavaihtojen vuoksi. Yhdysluokissa koostumus vaihtuu joka vuosi. Jokaisen lukuvuoden alussa yhdysluokissa on tulokkaita, ja luokan rakenne järkkyy, koska edellisen lukuvuoden vanhimmat joutuvat vaihtamaan luokkaa ja heidän tilansa täyttävät tulokkaat. Nämä uudet oppilaat kokevat uusien tovereiden pariin kotiutuessaan sopeutusprosessin. Jos luokalla on yhteistä menneisyyttä ja tulokkaita vain muutama, on näiden sopeutuminen hidasta, ja aikaa siihen kuluu jopa kuukausia. Ylemmillä luokilla sopeutuminen kestää vähintään lukukauden. Jollekin viidesluokkalaiselle ja sitä varttuneemmalle oppilaalle saattaa käydä niin, etteivät he lainkaan sopeudu uuteen luokkaansa. Yleensä kuitenkin luokan koostumuksen muuttuessa sen sosiaalinen kenttä hahmottuu verrattain pian uudelleen. (Koskenniemi 1964, 90–93, 181, 208.)

Tutkimusten mukaan koulutulokkaat saavat luokassaan seuraa ensisijaisesti yksinäisimmistä oppilaista. Kun sitten tulokkaat havaitaan ”mitat täyttäviksi”, myös luokan aktiiviset oppilaat ottavat heidät joukkoonsa. Toisilleen vieraat tulokkaat tutustuvat usein nopeammin toisiinsa kuin muihin luokan oppilaisiin. Ensiluokkalaisten tilanne on hiukan toinen, koska yhdysluokissa nämä pyrkivät turvautumaan varttuneisiin luokkatovereihinsa paremminkin kuin toisiinsa, ja toisluokkalaiset mielellään hoivaavatkin heitä ja sulauttavat koulutulokkaat nopeasti luokkayhteisöön. Niinpä yhdysluokka verraten nopeasti koostuu ehjäksi yhteisöksi. (Koskenniemi 1964, 90–93, 208).



KUVA 34 Koulutulokkaan sopeutumista auttaa oman sisaruksen läsnäolo. Vuoden, parin välein syntyneet sisarukset pääsevät yhdysluokissa opiskelemaan yhdessä.

Koskenniemi (1964, 181, 183) pitää suotuisempina oppimisyhteisöinä kolme- ja neljäjakoisia luokkia kuin kaksijakoisia, joissa oppilasmuutokset vuosittain ovat kaikkein raskaimpia. Vaihtuuhan kaksijakoisissa luokissa joka vuosi noin puolet oppilaista. Kolmi- ja nelijakoisissa luokissa luokan oppilaista vaihtuu vain neljännes tai kolmannes. Kaikissa luokkakoostumuksen muutoksissa on havaittavissa, ettei sosiaalisesti tyypillisen aseman kehittyminen riipu vain asianomaisen oppilaan tarpeista ja pyrkimyksistä, vaan suuresti luokan tarpeista ja koostumuksesta.

Oppilaiden sopeutuminen toisiinsa ja *tulokkaiden kotiutuminen* riippuvat varsin paljon opettajan toimenpiteistä. Hänen tulisi alusta alkaen ottaa selkoa tulokkaiden edellytyksistä ja järjestää senmukaisesti toimintaa. Näin tulokkaat saisivat tuntea itsensä tarpeellisiksi ja samalla osoittaa, mihin he pystyvät. ”*Korostetun dominatiivisesti menettelytapoja noudattava opettaja saa sosiaaliseen kenttään syntymään yleistä epävarmuutta*”. Myös ulkoisilla tekijöillä on vaikutusta. Esimerkiksi jos 1.–2.-yhdyksluokan opetustilat ovat erillään ylempien luokkien luokkatiloista, silloin ensiluokkalaiset pääsevät kotiutumaan nopeammin kuin silloin, jos nämä luokkatilat ovat lähekkäin. Tämä johtuu siitä, että toisluokkalaisten vanha toveruus säilyy kolmasluokkalaisiin, eivätkä koulutulokkaat pääse helposti toisluokkalaisten tovereiksi. (Koskenniemi 1964, 90–93, 208.)

Stenbergin mukaan lapsi tullessaan ryhmän jäseneksi tuskin ensimmäisenä ajattelee, mitä hän oppii, vaan lapsi pohtii, tuleeko hän hyväksytyksi ryhmässä. Opettajalta tämä edellyttää taitavuutta luoda pohja työskentelylle. Pohjatyötä on

ryhmän rakentaminen ja sen jäsenten hyvinvointi. Ryhmän työnjaon tulisi olla onnistunut, ja johtajuuden oltava toimiva. Jäsenten keskinäinen vuorovaikutus olisi oltava luontevaa ja mutkatonta. Kunnioitus ja luottamus tulee vallita keskustelijoiden välillä. Ristiriitoja on siedettävä ja toisiin on suhtauduttava empaattisesti. Jos ryhmän työtavoite jää epäselväksi tai kaukaiseksi, oppilaat turhautuvat ja työn epäonnistuminen on edessä. Opettajan perustehtäviä onkin ryhmän toimivuudesta ja turvallisuudesta huolehtiminen. Opettaja joutuu reflektomaan työtään myös ryhmänohjaajan näkökulmasta. (Stenberg 2011, 59–61.)

Joidenkin opettajien mielestä koulutulokkaat on kasvatettava koululaisiksi siten, että nämä istuvat ja työskentelevät yksin, ainakin ensimmäiset kuukaudet. Jo viisi vuosikymmentä sitten oltiin asiasta toista mieltä, vaikka todettiin, että ensiluokkalaiset ovat aluksi ryhmätyöhön tottumattomia. Elsa Kaarelan (1954, 148–149) mukaan viimeistään kevätlukukaudella ensiluokkalaisetkin ovat sulautuneet luokkayhteisöön ja ryhmiin niin luontevasti, ettei silloin yhdysluokassa luokkajakoa edes huomaa. Tällöin luokassa toimii vain eritasoisia oppikuntia, joissa oppilaiden kyky ja lahjakkuus määräävät oppikunnat, ei heidän ikänsä ja virallinen vuosiluokkansa. Vuosituhannen vaihteen tienoilla yhteistoiminnallista opetusta kehittäneet opettajat ovat päässeet vieläkin nopeampaan ryhmäyttämisen aikatauluun, koska he jo parin kouluviikon jälkeen saattavat jakaa koulutulokkaansa pysyviin kotiryhmiin, jotka ovat mahdollisimman heterogeenisiä (Sahlberg & Sharan 2002, 249).

Kyläkoulun yhdysluokka on *kuin suurperhe*, jossa lapset saavat eri-ikäisistä oppilastovereista itselleen ikään kuin sisaruksia. Tällä on varsin suuri merkitys varsinkin niille lapsille, joiden omassa perheessä on yksi tai kaksi lasta. Koulun piirissä saadut sosiaaliset kokemukset ovat tällöin hyvin tärkeitä. Sosiaalisessa yhteisössä tarjoutuu oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön runsaasti mahdollisuuksia, ja yksilön minäkäsitys pääsee kuin itsestään kehittymään muiden yhteisön jäsenten kanssa toimiessa. Sosiaalisella kontekstilla on valtava merkitys *itsetunnon* kehittymisen kannalta. Koko peruskoulun ydintehtäväksi voidaankin katsoa oppilaan terveen itsetunnon kehittäminen. Eri-ikäisten ihmisten kesken tapahtuva vuorovaikutus laajentaa yksilön minäkäsitystä niin menneisyyden kuin tulevaisuuden suuntaan, koska eri-ikäisryhmässä oppilas voi ohjata nuorempaansa ja nuorempi vanhempansa. Jos koulu suosii oppilaiden välistä yhteistyötä, se johtaa oppilaiden myönteisen minäkäsityksen kehitykseen. (Korpinen 1998, 5–18.)

Kun oppilas siirtyy pienestä kyläkoulusta suureen kouluun, oppimisympäristön muutos on suuri. Sen vuoksi on tähdennetty sitä, että on erittäin tärkeää tukea maaseutukoulusta tulevia oppilaita siirtymässä (Kalaoja & Pietarinen 2009). Vaihtaessaan turvallisen pienen koulun ilmapiiriin isoon kouluun oppilaat saattavat pelätä kiusatuksi tulemistä ja uuden koulun sääntöjen ja tapojen opettelu voi aiheuttaa epävarmuutta ja turvattomuutta koulua vaihtaneissa oppilaissa (Autti & Hyry-Beihammer 2009).

Pieni yhteisö antaa turvallisuutta, mutta se on myös helposti haavoittuva. Lapsilla sen paremmin kuin aikuisillakaan ei ole pienkoulussa juuri valinnan

varaa tovereiden ja yhteistyökumppaneiden suhteen. (Eläköön kyläkoulu! 201, 54.) Samanikäisten luokkatoverien puute aiheuttaa sen, ettei synny kilpailua, mitä jotkut pitävät pienkoulujen *puutteena* ja katsovat pulan jopa heikentävän oppilaiden koulumenestystä. Kannattajat²³ taas väittävät koulun perhemäisen luonteen kompensoivan tällaisen puutteen ja näkevät pienkoulujen oppilaiden runsaan yhteistyön oppilaille opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti edullisemmaksi kuin kilpailun. (Kalaoja 1988 a, 102–103.) Ahokin (1990) näkee varsin myönteisenä sen, että oppilailla on eri-ikäisryhmissä yksilöllisemmät mahdollisuudet löytää kehityskaudelleen sopivia tovereita kuin ikähomogeenisissa luokissa. Positiivisena hän pitää sitäkin, että heterogeenisissä ryhmissä lapset oppivat tulemaan toimeen eri-ikäisten kanssa, koska toverit vaihtuvat tilanteiden ja toiminnan mukaan.

6.3 Lapsilähtöistä pedagogiikkaa

Yhdysluokkaopetuksen opetussuunnitelmia on kehitetty ainakin Pohjoismaissa melko runsaasti, mitä on tässäkin teoksessa pyritty osoittamaan luvussa 2 sekä naapurimaita koskeissa katsauksissa luvussa 5. Kuitenkin väitetään, että yhdysluokkaopetuksesta puuttuu sekä pedagoginen että filosofinen perusta. Pienten koulujen *opetusmuotojen koetaan pohjaavan liikaa kaupunkikoulujen opetusmalleihin*. (Kalaoja 1991, 8, 10).

Yhdysluokkia varten ei ole laadittu joitakin kokeiluja lukuun ottamatta omia opetussuunnitelmia, vaan kutakin vuosiluokkaa varten erikseen laadittuja opetussuunnitelmia on sovellettu yhdysluokkiin. Professori Erkki Viljasen (1998, 13) mielestä eri vuosiluokkia varten laadittu ainejakoinen opetussuunnitelma ei oikein sovellu yhdysluokkiin, joille hän on suosittanut kokonaisopetuksen periaatteelle rakentuvaa opetussuunnitelmaa. Tällöin opettaja voisi muodostaa koulupäivistä ja -viikoista mielekkäitä kokonaisuuksia. Näin tapahtuukin monissa kouluissa, ja myös OPS 2014 kehottaa ”luomaan mahdollisuuksia projektimaiseen työskentelyyn ja kokonaisuuksien opiskeluun”.

Yhdysluokissa eri-ikäiset oppilaat voivat useissa kouluaineissa keskittyä yhteisiin teemoihin oman kehitystasonsa mukaisesti, mikä tietenkin vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. Oppilaansa hyvin tunteva opettaja antaa näille vastuuta ja vapautta, mikä saa aikaan oppilaissa voimaantumisen kokemuksen. Hyvä oppilaantuntemus ja yhteistoiminnalliset opetusmuodot luovat yhdessä sellaisen oppimisilmaston, joka edistää opiskelua ja kasvua sekä vähentää koulukiusaamista. (Eläköön kyläkoulu! 2010. 20, 55, 57, 80.)

Gunilla Karlberg-Granlund näkee *eriyttämisen* toimivan eri-ikäisryhmissä ja -luokissa luontevasti. Koska erilaisuus on luonnollista ja hyväksyttävää, ei oppilaiden tarvitse kilpailla toistensa kanssa tullakseen hyväksytyiksi. Jokainen saa kehittyä omassa tahdissa. Välituntileikit, juhlat ja retket ovat yhteisiä, ja niissä yhteenkuuluvaisuudentunne kasvaa ja oppilaiden itsetunto kohenee.

²³ Kyläkouluja tutkinut Risto Kilpeläinen (2010) suosittaa ihmisläheisiä kyläkouluja tulevaisuuden koulusuunnitteluun, koska suuret kouluyksiköt eivät ole hänen mukaansa parhaita mahdollisia lasten ja nuorten oppimis- ja kasvupaikkoja koko yhteiskunnan tulevaisuutta ajatellen.

Hyväksytyksi tuleminen kantaa tulevaisuuteen. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 53.) Professori Timo Ahosen mukaan onkin tärkeää, että lapsi tuntee kuuluvansa joukkoon ja saa siinä kannustusta ja ihailua. Nämä sekä tunne siitä, että ”tämän minä osaan ja tätä haluan tehdä, innostavat oppilasta yrittämään ja oppimaan lisää. Mielihyvän kokemukset lisäävät oppimisen nälkää. (Kokkonen 2006.)



KUVA 35 Yhdysluokissa eri-ikäiset voivat keskittyä yhteisiin teemoihin, jolloin luokkaerot häviävät. Saatuaan vastuuta ja vapautta tehtäviensä tekoon oppilaat voimaantuvat ja innostuvat oppimaan aina lisää ja lisää.

Elsa Kaarela (1954, 148–149) on kirjassaan ”Oppikunnat ja ryhmätyö” rohkaisut kokemuksiinsa pohjaten, että *ryhmätyö ja oppikuntatyöskentely* sopivat erityisen hyvin nimenomaan yhdysluokkiin, joskin onnistumisessa opettajan osuus on ratkaiseva (Koskenniemi 1964, 21). Miksi ryhmätyö soveltuu erinomaisesti yhdysluokkiin? Kaarela (1954, 149) näkee siihen kaksi syytä, joista ensimmäinen on se, että yhdysluokissa oppilasmäärä yhden vuosiluokan kohdalla on yleensä sopiva ryhmän muodostamista varten. Toisena syynä hän näkee sen, että opettajalla on erinomainen tilaisuus toteuttaa opetustapaansa, antaa luokkaerojen hävitä ja samalla vapauttaa yksilöt työskentelemään kykyjensä mukaan. Näin esimerkiksi alemman luokan hyvä laskija voi siirtyä ylemmän luokan laskijoiden ryhmään.

1990-luvun puolivälissä Suomessa pieniä kouluja arvioinut kansainvälinen ryhmä näki eräiden puutteiden ohella pienten koulujemme toiminnassa positiivista: opettajat olivat mielikuvitusrikkaita ja käyttivät hyväkseen pienen koulun etuja kehittäen luovia, tarpeita vastaavia ja *oppilaskeskeisiä opetussuunnitelmia* (Korpinen 1996). Tämän on professori Eira Korpinenkin (1998) havainnut kyläkoulujen kehittämistyössä, josta hän on löytänyt esimerkkejä koulujen halusta edistää oppilaan minäkäsityksen kehittymistä organisoimalla koulun opetussuunnitelma jokapäiväisessä elämässä esiintulevien ongelmien ratkai-

semiseen ja oppilaiden tarpeiden pohjalta. Eikä lapsi väsy työhön, joka koskettaa hänen omaa elämäänsä (Paalasmaa 2011 a, 226).

Korpisen (1998) mukaan kyläkoulu on nimenomaan se opinahjo, jossa voidaan erityisen hyvin toteuttaa *ongelmakeskeistä ja projektityyppistä opetusta* perinteisen oppikirjakeskeisyyden ja tiedollisten tavoitteiden yksipuolisen painottamisen sijasta. Kyläkoulu toimii kokonaisvaltaisesti, ja se on oppilaskeskeinen yhteisö. Jokainen oppilas voi saada tukea opettajalta ja myös eri-ikäisiltä koulutovereilta. Koulun ilmapiiri on humaani, vapautta korostava ja yksilöt persoonina hyväksyvä. Oppilaat voidaan ryhmitellä monipuolisin perustein tilanteen ja tarpeen mukaan. Joustava ja oppilaan omista tarpeista lähtevä ryhmittely ei leimaa oppilasta. Koulussa oppilas kokee onnistumisen tunteina niin yksin kuin yhdessä toimien. Onnistuminen puolestaan vahvistaa itseluottamusta, mistä taas seuraa innostuminen uusiin oppimistavoitteisiin.



KUVA 36 "Monipuoliset työtavat tuovat oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia" (OPS 2014, 28)

Vaikka yhdysluokassa opetusta ja opiskelua saatetaan pitää ongelmallisena, yhdysluokissa oppilaat kehittyvät luonnollisella tavalla itsenäisemmiksi yksilöiksi ja siellä he saavat *paremmat oppimisen valmiudet* ja syventymämahdollisuudet kuin erillisluokissa. Opettajan liialliselle selittelylle ei jää aikaa, ja sen vuoksi oppilaille itselleen avautuu enemmän aikaa itsenäisesti omaksua asiaita riittävän harjoituksen ja omakohtaisen tiedonhankinnan avulla. On kuitenkin pidettävä huolta siitä, ettei lahjakkaiden oppilaiden kohdalla opiskelu pääse latistumaan. Nämä tarvitsevat syventävää ohjausta ja he voivat osallistua ylempien luokkien opetukseen. Heikoimpien oppilaiden ohjaukseen on myös kiinnitettävä huomiota ja heille on varattava riittävästi aikaa. (Matematiikka.1976, 71–72.)

Ilomantsilaisen Hatun kyläkoulun opettajat ovat edellä kerrotun ilmaisseet nasevasti: *”Työrauhaongelmia ei ole. Kun kaikkien kanssa ei käydä samaa, lapsi oppii keskittymään itsenäisemmin omaan urakkaansa ja vuoron odottamisen jalon taidon. Sisäinen itsekuri pääsee kehittymään. Lapset oppivat ottamaan vastuuta kun otetaan hetkestä kiinni eikä juosta kellon perässä. Päiväohjelmaa voidaan muuttaa vaikkapa sään mukaan.”* (Spåre 2012.)

Vanhempainliiton vuonna 2011 tekemän kyselyn perusteella oppilaiden vanhemmat ovat tyytyväisiä pienten, siis yhdysluokkakoulujen opetukseen. Kyselyn mukaan mitä pienemmässä koulussa lapsi opiskeli, sitä viihtyisämpänä ja turvallisempänä vanhemmat pitivät koulua. (Aamulehti 11.8.2011.)

Opettaja-lehden pääkirjoituksessa Hannu Laakso (2014) valotti pienten koulujen ja yhdysluokkien sekä suurten kouluyksiköiden vaikutusta lapsiin ja ympäristöön. Hänen mukaansa keskittäminen suuriin yksiköihin lisää pahoinvoinnin kasvua, kun taas kyläkoulut luovat turvallisuuden tunnetta. Hän esittääkin yhdysluokkaopetusta nostettavaksi arvoiseensa asemaan ja vaatii pohtimaan jopa yhdysluokkaopetuksen laajentamista. Laakson mielestä näin voitaisiin estää koulutuksellisten autioiden syntyä maahamme.

Eira Korpisen mukaan kyläkoulujen lapsilähtöinen pedagogiikka *”turvaa hyvät oppimistulokset ja siellä oppilaat saavat kasvulleen vahvat juuret sekä siivet, jotka kantavat heitä tulevaisuuteen”* (Eläköön kyläkoulu! 2010, 280). Tätä toteamusta vahvistavat nekin muistot, joita yhdysluokissa koulunsa käyneet henkilöt ovat kertovat kouluajoistaan. Monen mielestä koulu kasvatti heistä sekä taitavia *tiimityöläisiä* että hyviä *keskittyjiä maisemakonttorityöhön*.

6.4 Viihtyykö opettaja yhdysluokassa?

Brittitutkijat arvioidessaan pieniä koulujamme 1990-luvun puolivälissä kiinnittivät huomionsa mm. siihen, että pikku kouluissamme tunnettiin *ammattillista eristyneisyyttä*. Näissä kouluissa henkilöstön vaihtuvuus on ollut pientä, joten uusia ajatuksia ei kantaudu opettajakunnan keskuuteen runsain määrin. Nämä ulkopuoliset brittiarvioitsijat pitivät tärkeänä sitä, että eristyneet opettajat saisivat pitää yhteyttä toisiin alansa ammattilaisiin sekä jakaa näkemyksiään ja kokemuksiaan näiden kanssa. (Korpinen 1996). Opettajien eristyneisyys saattaa olla 2000-luvulla osin jo historiaa, koska koulut ovat verkottuneita ja yhteydenpito koti- ja ulkomaille on kehittyneiden tietoverkkojen avulla arkipäiväistynyt (Eläköön kyläkoulu! 2010, 25). Jyväskylässä vuonna 1994 perustettu professori Eira Korpisen luotsaamana toiminut TUTKIVA OPETTAJA -verkosto on ollut yksi esimerkki opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja oman työnsä tutkimuspohjaisesta kehittämisestä (Korpinen 1996).

Kyläkoulujen opettajien tapaamismahdollisuudet kollegojen kanssa saattavat olla pitkien etäisyyksien ja vaivalloisten kulkuyhteyksien vuoksi edelleenkin hankalia. Kyläkouluja tutkinut Risto Kilpeläinen on vahvistanut, että ammattillisen vertaistuen puute, samoin kuin yksinäisyyden kokeminen sekä kokonaisvastuu

yhdysluokkatyöskentelystä ehkäisevät opettajan viihtyvyyttä kyläkouluissa. Toisaalta Kilpeläisen tutkimus paljastaa, että *opettajat kokevat kyläkoulut viihtyisiksi työympäristöiksi*. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 78, 81.) Kyläkoulujen luontaisetuihin kuuluu yleensä läheiset ihmissuhteet, ja jokainen yhteisön jäsen tuntee toisensa. Pienyhteisössä kukaan ei voi paeta vastuuta eikä piiloutua toisen selän taa, eivätkä lapset eivätkä aikuiset. Sosiaalinen kontrolli toimii, ja koulukiusaaminenkin on harvinaista. (Korpinen 1998.)

Sosiaalinen media toimii myös kyläyhteisöissä siinä kuin suurissa asutuskeskuksissa. Kyläkoulun opettajat saattavatkin joutua esimerkiksi kyläkunnan ihmisten facebook-keskusteluissa taajamien kollegoitaan herkemmin pyöriytyseen, niin hyvässä kuin pahassa.

Gunilla Karlberg-Granlundin tutkimusten mukaan pienuudella on voimansa²⁴, mutta myös haavoittuvuutensa kyläkouluissa. Opettajat kokevat suurta eettistä vastuuta työstään, työkyvystään ja pätevyydestään. (Eläköön kyläkoulu! 2010, 53–54.) Opettajan persoonallakin on todettu olevan varsin merkittävä osa erityisesti maaseudun kyläkoulujen imagon muovaajina. Opettajan sopeutuvaisuus kouluun ja yhteisöön on kyläyhteisössä opettajan keskeisiä piirteitä. ”Kylän kynttilän” tulee olla myös monipuolinen ekspertti eri oppiaineiden opetuksessa, siis spesialisti ja yleismies/-nainen. (Kalaoja 1988 b, 33–34.) Moninaisuuden vuoksi yhdysluokkien opettajan työtä pidetään raskaampana kuin erillisluokkien kollegoiden työtä. Yhdysluokkatyöskentely, johon olennaisesti kuuluu oppilaiden itsenäinen työskentely, voi todella tuntua opettajasta raskaalta. Samoin opetuksen suunnittelua ja yhdysluokille oppituntien valmistamista saatetaan kammoksu olettaen, että nämä työt ottavat kohtuuttomasti aikaa. Siksi yhdysluokan opettajaksi ryhtymistä jotkut voivat karsastaa ja jotkut yhdysluokassa opettavat saattavat kokea viihtymättömyyttä työssään. (Kalaoja 1988 b, 45.)

Perusopetuslain mukaan (3. §) opetus koulussa on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, mikä tuo yhdysluokan opettajalle tasapainottelua. Yhdysluokan opetusjärjestelyt vaativatkin opettajalta varsin hyvää organisointikykyä ja etukäteissuunnittelua (I aaksola 2014). Jos opetusryhmään kuuluu lisäksi esioppilaita, työn suunnittelu ja toteutus vaativat vieläkin enemmän panostusta kuin perusopetusryhmän opetus, koska on otettava huomioon oppilaiden iät, kehitysvaiheet sekä eri vuosiluokkien tavoitteet ja omaleimaisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden.. 2010, 9). Yhdysluokkaopetuksen ongelmia pidetäänkin paremmin opettajan kuin oppilaan ongelmina (Matematiikka. 1976, 72).

Opettajan kokema rasittavuus yhdysluokassa voi johtua oman koulutuksen riittämättömyydestä, joskin yhtä hyvin oppimateriaalipulasta kuin opetustyön suunnittelusta. Erikoisen ongelmalliseksi koetaan matematiikan opetus yhdysluokissa, koska matematiikassa ei voi käyttää vuorokurssijärjestelmää eikä oppimateriaali ota huomioon yhdysluokkaopetuksen kaipaamia pedagogisia ratkaisuja. (Matematiikka. 1976, 70.) Opetukseen liittyvät epäkohdat voivat olla

²⁴ Pienuudessa on voimansa siinäkin, että pienessä koulussa oppituntien pito sujuu vähäisin ohjeistuksin eikä kurinpitokeinoja juuri tarvita, kun taas suurissa luokissa on laskettu opettajan työajasta riittävän vain 20 % opetukseen ja loppu aika menee sitten muuhun (Lahtinen 2011, 98).

seurausta lukusuunnitelmastakin, joka soveltuu huonosti eri-ikäisopetukseen. Lukusuunnitelma saattaa olla eri-ikäisille opetettavaan oppiainekseen nähden epäyhtenäinen eikä aikatekijöitä ja eriyttämistä huomioida riittävästi. Opettajan tarvitsema apukin voi puuttua. (Kalaoja & Pietarinen 2009, 111.)

Pienkoulujen epäkohdista huolimatta niistä on löydettävissä paljon positiivista opettajan työhön. Kalaojan ja Pietarisen (2009, 111–115) mukaan on perusteltua väittää pienen maalaiskoulun tarjoavan ainutlaatuisen ja moninaisen oppimis- ja opettamisfoorumin, joka on vielä monitahoisempi ja haastavampi kuin suuremmat koulut. Pienissä maaseudun kouluissa oppilaat ovat tottuneet opiskelemaan paikallisia asioita alkuperäisessä kontekstissa, olemaan vuorovaikutuksessa eri-ikäisryhmissä ja tehostamaan oppimistaan luonnollisella tavalla sosiaalisesti ja kyvyiltään erilaisten oppijoiden kanssa. Tutkimus tosin tästä on vielä vähäistä, ja siksi Kalaoja ja Pietarinen neuvovat tunnistamaan ne avaintekijät, joiden perusteella kyläkoulut muodostavat pedagogisesti kelpuutetun oppimisympäristön niin opettajille, oppilaille kuin kylän asukkaille. He esittävätkin, että olisi kehitettävä tutkimusta, joka suuntaa huomion sentralisointiprosessin seurausten tunnistamiseen.



KUVA 37 Rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, hyvät sosiaaliset suhteet sekä ympäristön viihtyvyys edistävät niin oppilaiden kuin opettajan hyvinvointia

Eri tutkimusten perusteella voi pienkoulujen ja yhdysluokkien opettajien työviihtymisestä tehdä sellaisen yhteenvedon, että näillä on keskimäärin positiivisempi asenne työedellytyksiinsä kuin taajamien isojen koulujen opettajilla. He ovat useimmiten työhönsä tyytyväisiä, vaikka heiltä puuttuisikin tuki itsensä kehittämiseen. Etuina ovat pienet luokkakoot, mahdollisuus antaa oppilaille henkilökohtaista opetusta, oppilaiden itsenäisen työskentelyn taito, kotoisa ja turvallinen ilmapiiri, kurinpito-ongelmien harvinaisuus, joustavan opetuksen mahdollisuudet sekä innovatiivisten muutosten helppous. Pienkoulut ovat siis joustavia työskentely-ympäristöjä, ja ne ovat jopa aloitteleville opettajille sopivia paikkoja työuraa käynnistettäessä. (Kalaoja & Pietarinen 2009, 111–113.)

6.5 Pedagogisin perustein muodostettujen yhdysluokkien etuja ja haittoja Ruotsista

Seuraavaan taulukkoon (7) on koottu tutkijoiden ja kouluasiantuntijoiden näkemyksiä ruotsalaisista åldersblandade/åldersintegrerade-luokista. Taulukossa åb-lyhenne tarkoittaa åldersblandade- eli ikäsekoitteisia luokkia, jotka on muodostettu pedagogisin perustein. Aa-lyhenne vastaa ikähomogeenisia eli erillisluokkia.

TAULUKKO 7 Argumentteja pedagogisten åldersblandad-luokkien puolesta ja niitä vastaan

TEEMA	+ PUOLESTA	- VASTAAN
Luokkayhteisössä viipymisai- ka	Åb-luokassa oppilas pysyy opetusryhmässään, koska joka vuosi on luokkakavereita, jotka jäävät luokkaan. Niiden, jotka käyvät poikkeavan määrän kouluvuotia, ei tarvitse joutua kokonaan uuteen luokkaan	Ikäistensä luokassa (Aa) oppilas voi seurata aina ryhmää, jossa hän tuntee olonsa turvalliseksi; åb-ryhmän vaihtuvuus vuosittain saa aikaan levottomuutta ja ristiriitoja, työrauha niissä heikempi kuin Aa:ssa; Vanhin kohortti korvataan joka syksy nuoremilla.
Koulun aloitus ja siirtymiset	Koulun aloitus ja siirtymiset luokalta toiselle tulevat Åb-luokassa helpommiksi, koska oppilaat vaihtuvat askelittain. Uusia oppilaita tulee syksyisin vähemmän ja vähemmän on poistujia keväisin →vähemmän hämmennystä koulun alussa ja paremmat mahdollisuudet kohdata uudet tulokkaat positiivisella ja tukeavalla tavalla	Toimiva työskentely on vaikea saada aikaan eri-ikäisryhmässä kypsyyserojen vuoksi. Kun tulee joka vuosi uusia oppilaita, opastaminen ottaa aikaa muulta koulutyöltä. Siirtyminen åb-ryhmästä toiseen on erityisen vaikeaa ryhmän uusille ja nuorimmille jäsenille. Ongelma kärjistyy, jos oppilas juuri ennen luokan vaihtoa on ollut ryhmässä yhdessä nuorimpien kanssa ja sitten uudessa ryhmässä tuleekin häntä vanhempia oppilaita. Vastaalkajan uutta ryhmää dominoivat todennäköisesti vanhemmat oppilaat. Askel luokasta toiseen voi tuntua valtavan suurelta. Kuusivuotiaat åb-luokissa laitostetaan koululaisiksi.
Säännöt ja normijärjestelmä	Ne muodostuvat åb-luokassa helpommin, jos luokka uudistuu asteittain. Jo aiemmin luokassa olleilla oppilailla on vakiintuneet säännöt, jotka luokan uudet oppilaat omaksuvat heiltä.	Ryhmään sisääntulo tapahtuu usein åb-luokassa vanhempien oppilaiden ehdoilla. Uusista oppilaista voi tuntua vaikealta sujuttautua vanhempien oppilaiden kokemuksiin perustuviin normeihin.
Suvaitsevaisuus	Åb-luokassa suvaitsevaisuus kasvaa, koska oppilaat ovat selvästi erilaisia	On helpompaa olla suvaitsevainen Aa-luokassa, jossa oppilaiden tietojen hajonta voi olla hyvin suuri, mutta oppilaat voivat tuntea samanikäisyyden ja olla samoista asioista kiinnostuneita. Harvat ajattelevat Aa-luokassa, että joku toinen voi olla lapsellinen, ja olemassa olevat erilaisuudet ovat helpommin käsiteltävissä.

Kilpailu ja ristiriidat	Vähenevät siksi äb-luokassa, koska työskennellään erilaisten asioiden parissa ja eri tasoilla. Tulee yksinkertaisesti vaikeammaksi verrata itseään muihin äb-luokassa, jonka oppilaiden vuosittaisen vaihtumisen vuoksi kenenkään ei tarvitse juuttua rooliin (esim. typerys) tai olla heikoin. Äb-luokassa oppilas ei voi elää harhassa, että hän olisi pystyvämpi kuin alempiluokkalaiset.	Vuorovaikutus kärsii äb-luokassa, kun niissä työskennellään paljon erilaisten asioiden parissa. Yhteisten pohdintojen ja keskustelujen määrä kärsii. Omat ajatukset eivät saa kohdata muita, ja siitä oppilaan kehitys kärsii. Luovia tehtäviä on vaikea tarjota jokaiselle, haasteitakin jää puuttumaan, koska on vaikeaa käsitellä monia erilaisia oppilastöitä monilla eri tasoilla. Aa-luokissa ryhmitunne vahvistaa odotuksia ja innostaa yksilöitä positiivisella tavalla.
Turvallisuus	Äb-luokassa lisääntyy, koska nuorempien oppilaiden pelko vanhempia oppilaita kohtaan vähenee ja päivittäin tarjoutuu mahdollisuuksia olla yhdessä ikärajat ylittäen. Koulussa viihdytään paremmin kuin Aa-luokissa.	Turvallisuus kasvaa Aa-ryhmissä, koska sosiaalista rakennetta ei lyödä vuosittain rikki. Oppilaat eivät joudu joka vuosi etsimään rooliaan ja asemaansa uudessa ryhmässä. Oppilaat ovat kilttejä toisiaan kohtaan äb-luokissa, mutta Aa-luokissa samanikäisten kesken syntyy enemmän leikkejä. Aa-luokissa on suurempi valikoima tovereita ja riski vähenee, ettei löytäisi ketään, jonka kanssa olla kanssakäymisessä. Aa-luokissa on enemmän iloa ja ne ovat turvallisempia, mitkä saavat aikaan oppimisen helpommaksi.
Ryhmätunne	Äb-luokassa kasvaa, koska yhteistoiminta ja keskinäinen apu tulevat luonnolliseksi ja siten suurempi samaistuminen tovereiden kanssa tulee mahdolliseksi; yleensäkin sosiaaliset seikat, kuten lapset huolehtivat toisistaan ja isommat ottavat vastuuta pienemmistä → moderni yhteiskunta vaatii informaation etsimistä, johon äb-luokat opastavat ja jota ne painottavat.	Ryhmitunne jää äb-luokassa heikoksi, koska puolet tai kolmannes luokasta vaihtuu joka vuosi. Keskustelua ja kuuntelua on Äb-luokissa vähemmän, koska oppilaat työskentelevät enemmän yksilöllisesti kuin Aa-luokissa. Ylempiluokkalaiset jäävät äb-luokassa iltapäivällä yksin, kun alempiluokkalaiset lähtevät kotiin. Tällainen toiminta ehkäisee ryhmitunneen kehittymistä.
Itseluottamus ja itsetunto, kiusaaminen	Itseluottamus ja -tunto vahvistuvat äb-luokassa, koska yksikään oppilas ei ole aina viimeinen luokassa. Odotetaan aikaa, jolloin kukin voi saada mahdollisuuden auttaa taidoillaan, sillä tuleehan joka vuosi ryhmään nuorempia; Äb-ryhmä vaikuttaa myönteisesti oppilaan minäkuvaan, koska henkilökohtaisia edistysaskeleita korostetaan ja kilpailuasetelmia on häivytetty.	Oppilaat tuskastuvat äb-luokassa, kun nuoremmat menevät ohi tiedoillaan. Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti itseluottamukseen. Kiusaaminen äb:ssä ja Aa:ssa on yhtä tavallista. Äb-luokassa heikoilla oppilailla heikompi itseluottamus kuin Aa-luokassa.
Vastuu ja itsenäisyys	Äb-luokassa työskentelyn yksilöllistäminen ja omassa tahdissa tekeminen edistävät kykyä omaan vastuuseen ja itsenäisyyteen. Yksilöllistäminen on suora seuraus siitä, että äb-luokassa kaikkien ei ole mahdollis-	Itsenäisyys ei sovi kaikille. Heikommin motivoituneet ovat usein niitä, jotka eniten tarvitsevat jäsentelyä, turvallisuutta ja selkeitä ulkoisia rajoja. Vanhemmat oppilaat eivät voi korvata sitä, mitä kyvykäs opettaja osaa. Oppilaiden aktiivisuuteen perustuva

	ta tehdä samalla tavalla.	yksilöllinen työtapana on käytännössä yksinkertaisempaa toteuttaa Aa-luokassa kuin äb-luokassa. Pitkälle viety individualisointi vähentää opettajan mahdollisuuksia ehtiä auttamaan oppilaita. Äb-luokassa vanhemmat oppilaat kärsivät ja joutuvat odottamaan, kun opettajan aika menee nuorempien auttamiseen.
Heikosti suoriutuvat oppilaat	Yksilöllistäminen tekee helpomaksi odottaa kypsymistä perustiedoissa. Äb suosii heikosti suoriutuvia oppilaita. Ryhmään tulee aina nuorempia, jotka osaavat vähemmän, jolloin ei käy selvästi ilmi, että joku oppilas ei osaisi niin paljon kuin ikätoverit. Äb-luokassa on luonnollista suuret erot tiedoissa, mikä suo helpotusta heikoimmille oppilaille.	Heikosti suoriutuvat menestyvät huonommin äb- kuin Aa-luokissa. Äb:ssä on tarjolla vähemmän apua tietojensa jäsentämiseen, ja vain jäsennelty opetus katsotaan erityisen tärkeäksi monille heikoille oppilaille.
Muita näkökohtia	Sosiaalisen ja persoonallisen kehityksen kannalta on äb-luokassa suurempia mahdollisuuksia samaistumiseen tovereiden kanssa ja on mahdollisuus kehittyä autettavasta auttajaksi. Äb-luokassa oppii toimimaan eri-ikäisten kanssa ja arvostamaan heitä. Koulutietojen oppimista edistää äb-ryhmä ja siinä syntyvät työtavat (yksilöllistäminen ja kertaus). Luokkaryhmitys ei ainakaan heikennä oppimistuloksia. Äb-luokat ovat stimuloivampia atmosfääriinsä vuoksi kuin Aa-luokat.	Opettaja voi olla pakotettu äb-luokassa alentamaan vaatimuksia. Luovia tuokioita tulee vähemmän. Tarvitaan ryhmää kohden enemmän aikuisia, jotta opetuksen tulosten laatu voitaisiin säilyttää. Resurssipulassa opetus on itseohjautuvaa, ja opettajan ohjaama opetus käy liki mahdottomaksi. Kun äb-luokassa on suuret kypsyys- ja osaamiserot, niin opetus vaikeutuu. Keskustelut ja pohdinnat jäävät vähäisiksi, jolloin kielen kehitys kärsii, eivätkä ylimmän vuosiluokan oppilaat saa äb-luokassa mahdollisuutta kehittää taitojaan siinä määrin kuin Aa-luokassa. Opettajalta äb-luokka vaatii enemmän kuin Aa-luokka työtä ja parempaa organisaatiokykyä.

(Lähteet: Vinterek (2003, 39–43); Edlund & Sundell 1994; Ericsson 2005; Krantz (2006); Johansson & Lindahl 2008.)

6.6 Virolaisten tutkimana yhdysluokkien plussat ja miinukset

Taulukkoon 8 on koottu virolaisten tutkijoiden tekemää tutkimusta yhdysluokista. Virossa yhdysluokat ovat pääasiassa kyläkouluissa, joihin taulukossa esitellyt tutkimustulokset enimmiltään kohdistuvat.

TAULUKKO 8 Yhdysluokan edut ja haitat Viron kouluissa

	Plussat ++ (kannattajilta)	Miinukset – (vastustajilta)
Oppitulokset	Tulokset ainakin yhtä hyviä kuin erillisluokissa. Lapsi oppii parhaiten, kun hän kommunikoii eri-ikäisten lasten kanssa.	Väitetään, että oppitulokset heikompia kuin erillisluokissa

	Nuoremmat oppivat asioita jo etukäteen ja vanhemmat saavat kertausta. Oppiaine omaksumaan perusteellisesti.	
Työskentely	Ei muodostu jyrkkää rajaa vuosiluokkien välille. Itsenäisen työn taidot kehittyvät. Lapset oppivat hyvät keskittymis- ja työskentelytaidot. Ryhmätöissä ei tarvitse seurata luokkarajoja. Yhteistyötaidot kehittyvät.	Oppilaille suullisen esityksen mahdollisuuksia vähän. Äänekkäästi työskentelevät häiritsevät hiljaista työtä tekeviä. Oppilaiden ikäero suo vain minimaalisen määrän pari- ja ryhmätyötä. Keskittymis- ja sopeutumisvaikeuksia. Oppilaat joutuvat työskentelemään liian intensiivisesti.
Sosiaaliset taidot	Toisten auttaminen on luonnollista. Lapset voivat valita paremmin oman kehitystasonsa mukaisia tovereita työpareiksi. Sosiaaliset taidot kehittyvät. Itsekeskeisyys hälvenee. Rooliskaala on laaja.	Luokan yhtenäisyys kärsii, kun oppilaat kootaan eri-ikäisistä. Toisen auttaminen on yksisuuntaista: vanhemmat oppilaat auttavat nuorempia, mikä on näille rasite ja kyllästyttävää. Konflikteja.
Yksilöllisyys	Lapsi saa omantasoisia tehtäviä opettajalta ja saa valita itsekin niitä. Heikkokin lapsi saa enemmän huomiota kuin suuressa vuosiluokassa.	Oppilas saa opettajalta liian vähän huomiota. Vähän luokkatovereita, joihin verrata itseään.
Opetussuunnitelma	Yhteisiä teemoja löytyy, ja suunnittelu helpottuu	Ei ennätetä viedä opetussuunnitelmaa läpi. Yhdysluokassa tarvitaan 2–3 opetussuunnitelmaa (jokaiselle vuosiluokalle omansa). Vaikeutta saada oppimateriaalia.
Oppimisympäristö	Oppimisympäristö ystävällinen ja rikas oppimateriaaleineen. Siellä keskitytään yhteisiin teemoihin. Luokissa oppilasmäärä pieni.	
Opettaja	Opettaja saa olla tukija, opastaja eikä määräysten antaja. Opettajat käyttävät monipuolisempia työtapoja ja tekniikoita yhdysluokissa kuin erillisluokissa. Opettajat monipuolisia, luovia, kekseliäitä	Opettajalla aikaa vain puolet tai kolmannes yhdelle luokalle siitä mitä hänellä on erillisluokissa. Opettajalle lisärasitusta hiljaisten töiden laatisemisesta ja tarkistamisesta. Opettajalla oltava hyvä terveys, jottei vaikeasti saatavia sijaisia tarvittaisi.

(Jakobson 1999 ja 2000; Jakobson & Jakobson 1998; Jakobson 2013.)

OSA II

IDEOITA OPETUKSEN TUEKSI

7 OPPIMISYMPÄRISTÖT

Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön oppimista ja vuorovaikutusta (OPS 2014, 27). Koulun toimintakulttuurin uudistaminen edellyttää myös oppimisympäristöjen modernisointia. Oppimisympäristö käsitteenä sisältää tilat, paikat sekä yhteisöt ja toimintakäytänteet, joissa opiskelu tapahtuu. Näiden lisäksi oppimisympäristöön kuuluvat opiskelussa käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit. (OPS 2014, 27.) Tässä luvussa tarkastellaan suomalaiskoulujen fyysistä oppimisympäristöä, joka ei sadan viimeisen vuoden aikana ole opetustilojensa koon, muodon eikä peruskalustuksen puolesta liioin uudistunut, joskin asiaan on kiinnitetty niin tutkimuksessa kuin käytännössäkin huomiota. ”Bulkkiluokista” ollaan koulujen saneerauksien ja uudisrakentamisen yhteydessä siirtymässä avoimiin opetuskokonaisuuksiin, joissa opetustilojen yhteyteen sijoitetaan jopa dynaamisia hybridiopetustiloja. Tämänkaltaiset modernit ratkaisut palvelevat kaikkea opetustyötä, mutta erikäis- ja samanaikaisopetukselle niillä on aivan erityinen merkitys.

7.1 Tehdasmaisista kouluista käyttäjälähtöisiin, muunneltaviin ja joustaviin opetustiloihin

Suomalaisen perusopetuksen fyysinen ympäristö on pysynyt pitkään muuttumattomana kokonaisuutena. Suuri osa suomalaiskoululaisista työskentelee edelleen tiloissa, joiden perusteet ovat muotoutuneet Englannissa noin 150 vuotta sitten (Aalto 2011). Opetustilat eivät ole Suomessa viimeisen sadan vuoden aikana juurikaan muuttuneet tai kehittyneet. Useimmiten luokkahuoneen koko on 54–60 neliometriä. Nykyinen staattinen luokkatila on perintöä 1800-luvun koulu- ja opetusideologiasta samoin kuin maamme sotien jälkeisestä oppilaitosrakentamisesta. Tutkimusten mukaan vain 10 %:lla suomalaiskouluista on mahdollisuus muunnella opetustilojaan niin, että opetus poikkeaisi perinteisestä luokkaopetuksesta. (Kuuskorpi 2012, 26–27, 151, 163.)

Teolliseen yhteiskuntaan valmistaneet tehdasmaiset, tiiliset, suuret keskikäytäväkoulut toimivat omana aikanaan hyvin, kun ne ohjasivat oppilaat jonoissa sisään käytäviä pitkin. Paikallaan istuminen, hiljaa oleminen ja vain luvan perästä puhuminen olivat teolliseen yhteiskuntaan valmentavia avuja. Kouluissa istuttiin suorissa jonoissa rintamasuunta kohden luokan etuosaa, jossa opettaja opetti. Luokkahuone korosti vertikaalista viestintää ja johti opettajajohtoiseen pedagogiikkaan. Luokista puuttuivat erilaiset toimintapisteet, joten oppilaiden toiminta rajoittui oman pulpetin ääreen. Oppilaiden rooli olikin passiivinen vastaanottajan rooli. (Happonen 1997.) Tällaisissa ”tehdaskoulutiloissa” nykykoulun edellyttämän pedagogiikan toteuttaminen on haasteellista, jopa mahdotontakin. Jos opetusta joudutaan antamaan perinteisen mallin mukaan siten, että luokka on ryhmä yksilöitä, joista kukin on erikseen yhteydessä viestintätilannetta hallitsevaan johtajaan eli opettajaan, oppilaiden väliset keskustelut tunnin aikana jäävät vähiin ja viestintä on ensisijaisesti yksisuuntaista (Sahlberg & Sharan 2002, 322, 331.)

Pyrkimys yhteisöllisyyteen, sulautuvaan opetukseen ja opiskeluun sekä niihin liittyvät opetus- ja oppimiskäsitykset ovat osaltaan laajentaneet oppimisympäristöjen kehittämistä koskevaa ajattelua (Kuuskorpi 2012, 66). Niinpä nykypäivän fyysiseen oppimisympäristöön katsotaankin kuuluvan koulurakennukset ja muu rakennettu ympäristö sekä ympäröivä luonto, lisänä opetusvälineet ja oppimateriaalit. *Oppimisympäristön*, niin fyysisen, sosiaalisen kuin psyykkisenkin, *tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista* ja sen on oltava *turvallinen* ja *tuettava oppilaan terveyttä*. Opetussuunnitelman perusteissa annetaan tämän lisäksi yksityiskohtaisempia ohjeita nykykoulun oppimisympäristöstä ja sen varustelusta. Huomiota on kiinnitettävä myös siihen, että oppimisympäristön tulee olla esteettinen ja sen tulee edistää oppilaiden välistä vuorovaikutusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16.)

Kiistattomasti on todistettu, että fyysisen oppimisympäristön merkitys oppimisprosessissa on huomattava. Tutkijoiden mukaan hyvää oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun opiskeluympäristö tukee opetuksen tavoitteita ja sisältöä. Ymmärretään myös, että fyysisellä oppimisympäristöllä on suuri merkitys koulun kulttuuria ja työympäristöjä kehitettäessä. Oppimisympäristöjen onkin oltava sulautuvia ja niiden on herätettävä kiinnostus oppimiseen. (Aalto 2011; Kuuskorpi 2012, 23.) Ulkoisen ympäristön lisäksi tarvitaan riittävä positiivinen ryhmäidentiteetti, jotta oppimiselle syntyisi mahdollisimman suotuisa ympäristö (Sahlberg & Sharan 2002, 43).

Maailma on 150 vuodessa muuttunut, mutta ikiaikainen pulpettiarmeija seisoo edelleen 2000-luvun lasten ja nuorten opiskelutiloissa (Aalto 2012). Tutkimusten mukaan 70 % opetusajasta kuluu istumatyöhön. Oletetaan, ettei oppilaiden tarvitse olla toisiinsa yhteydessä. Koko luokan suora opettaminen on pysynyt yleisimpänä yksittäisenä opetusmuotona, varsinkin koulun ylimmillä luokilla. Luokkien kaluston fyysinen sijoittelukin kuvastaa alhaisen osallistumisasteen byrokratian periaatteita. (Sahlberg & Sharan 2002, 322, 329.) Lasten monipuoliset leikki-tilat saattavat puuttua joistakin kouluista ja jopa päiväkodeistakin. Leikkiä kuitenkin tarvitsevat niin esi- kuin peruskoulun alaluokkalaiset. Lindqvist onkin vaatinut, että koulut ja päiväkodit tulisi ymmärtää tilaksi, jossa ”sekä

opettajat että oppilaat kohtaavat toisensa sosiaalisella näyttämöllä, ja sosiaalinen tila olisi estetisoitava". (Kyrö-Ämmälä 2007, 188).



KUVA 38 Lapinlahden Alapitkän kyläkoulu tervehtii iloisesti 5-tien ohikulkijoita.

OPS 2014 (s. 25) vastaa edellä kerrottuun haasteeseen ja kannustaa ymmärtämään fyysisen aktiivisuuden merkityksen koulussa. OPS vaatii irrottautumista istuvasta elämäntavasta ja käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä sekä menemään ulos luokahuoneesta.

Rehtori Marko Kuuskorpi on väitöstutkimuksessaan selvittänyt kuuden Euroopan maan peruskoulun opetustiloja ja niiden kaluste- ja laiteratkaisuja. Yleisiä opetustilojen laatustandardeja ei ole, joskin muutostarve on havaittu ja kehitystä on tapahtunut. Kun 1990-luvulla Suomessa purettiin koulurakennuksia koskeva normisto, maahamme on alkanut syntyä yksilöllisempiä tilaratkaisuja. Nykykoulujen opetustiloilta vaaditaan muunneltavuutta, joustavuutta, toimintaa varten liikkumistiloja, turvallisuutta sekä ergonomisten ja pedagogisten tekijöiden huomioon ottamista. Nykyoppilaat haluavat työskennellä aiempaa sosiaalisemmin, erikokoisissa ryhmissä ja käyttää tietokonetta työvälineenään. Päätelaitteiden tulisikin olla sijoitettuja niin, että niitä voitaisiin sujuvasti käyttää. Suomen koulujen opetustilat ja varustelut ovat kyllä muuttumassa tähän ideaaliin suuntaan, mutta hitaasti. (Aalto 2012; Kuuskorpi 2012, 136–141.) 60 neliömetrin opettajajohtoisista ”bulkkiluokista” pyritään eroon, joskin niitä rakennetaan yhä edelleen uusiin koulurakennuksiin (Liiten 2012).



KUVA 39 Vanhoihin koulurakennuksiin on saatu hyvän suunnittelun ja mielikuvituksen avulla välijä ja viihtyisiä tiloja. Myös leikille on sijansa.

Piikkiössä on rakennettu tuiki tavalliseen peruskouluun huippumoderni 80 neliömetrin opetustila, jossa tuolit ovat ylös-alas-liikkuvia viisijalkaisia ja pöydät 110 senttimetrin korkuisia. Näin samoja tuoleja voivat käyttää ”pitkät ja pätkät”. Pöytien ääreen mahtuu kahdeksan oppilasta. Tekniikan avulla on opetustilassa saatu kaiku ja heijastukset olemattomiin. Värytys on mahdollisimman stressitöntä. Iso tila mahdollistaa samanaikaisopetuksen, jossa kaksi opettajaa toimii parina. Opettajan pulpetti on sijoitettu keskelle tilaa. Näin opettajan selän takana voivat vaikkapa nopeasti etenevät mennä omaa tahtiaan ja opettajan katsesuunnassa taas puurtaa hitaammin etenevät. Sijoittamalla opettajan työpiste opetustilan keskelle samalla mahdollistuu useiden eri tehtäviä tekevien oppilasryhmien tukeminen. Erilaisia tauluja Piikkiön opetustilassa on useita: on kosketusnäyttöisiä aktiivitauluja ja perinteisiä liitutauluja. Oppilaat ratkovat tehtäviään tablettien avulla. Koulun visiona on malli, jossa oppilas lataisi omalle päätelaitteelleen myös oppisisällöt, jolloin kirjoja ei juuri tarvittaisi. (Kuuskorpi 2012; Liiten 2012.)

Espoossa Kirkkojärven koulu on yksi uusista kouluista, jonne on suunniteltu ja saatu toimivat ja esteettiset tilat. Koulurakennuksen bumerangimuoto rajaa neljä piha-aluetta, ja eri-ikäisillä oppilailta on oma sisäänkäyntiäulansa, jonka ympärille luokkahuoneet on sijoitettu. Jokaisella kotialueella on oma tunnusvärinsä, ja se toistuu rappukäytävissä, naulakoissa sekä verhoiluissa. (Ahola 2011.)

2010-luvun koulussa oppimisympäristöt ovat jo monissa kouluissa monimediallisia ja vuorovaikutteisia. Niihin kuuluvat tietokoneet, dokumenttikamerat, dataprojektorit, interaktiiviset taulut sekä sähköiset opetusaineistot. Syksyllä 2010 valmistunut Oulun Ritaharjun koulu on hyvä esimerkki modernista koulusta. Siellä ei ole pitkiä käytäviä, vaan rakennus on W-kirjaimen muotoinen. Koulussa ei ole tarkoitus pysytellä luokkahuoneen seinien sisällä, vaan oppitun-

nit voivat levittäytyä koulun eri sopukoihin ja aulaan. Ritaharjussa hyödynnetään uutta opetustekniikkaa. Niin opettajilla kuin alkuopetuksen sivuuttaneilla oppilaillakin on kullakin kannettava, henkilökohtainen tietokoneensa. Opetuksessa tietokone on korvannut työkirjat, ja tunneilla tietoa haetaan aktiivisesti netistä. Tekniikka ei ole kuitenkaan opetuksessa isäntä, vaan renki. (Koivu 2011.)

Educa-messuilla 2015 Hämeenlinnan Yhtenäiskoulun rehtori selvitti oman koulunsa uusittavia tiloja, jotka valmistuvat v. 2016. Koulu on silloin yhtä avaraa tilaa ja kalusteet ovat liikuteltavia. Samalla muuttuu koulun koko opetustapa, mm. oppiaineita yhdistetään kokonaisuuksiksi ja opettajat toimivat tiimeissä. Tilat merkitään värikoodein. Jo ennen uusien tilojen valmistumista koulussa on siirrytty liikkuviksi, mm. koulun pulpetit on vaihdettu jumppapalloihin.

Ritaharjun ja Hämeenlinnan Yhtenäiskoulun kaltaisissa avoimissa oppimisympäristöissä oppilailla on mahdollisuus kokeilla, yrittää ja erehtyäkin. SITRAN Mikko Kosonen on tähdentänyt, että valmius ja kyky tehdä virheitä ovat tärkeä osa uusien keksintöjen ja ratkaisujen kehittämisessä. Suomessa vain ei hevin ole virheitä opittu tekemään. Kouluihin pitäisikin Kososen mukaan luoda sellainen oppimisympäristö, jossa lapsia kannustetaan kokeilemaan ja etsimään oikeita vastauksia ja uskaltamaan tehdä myös virheitä. Näin lapsen itsetunto kasvaa. Hyvällä itsetunnolla varustettu kansalainen ottaa asioista vastuuta paremmin kuin huonon itsetunnon omaava ihminen. (Aamulehti 5.2.12.)

Vaihtoehtopedagogiikoissa on niiden syntyajoista alkaen kiinnitetty erityistä huomiota oppimisympäristöihin. Maria Montessori tähdensi huolellisesti suunnitellun välineistön ja materiaalin merkitystä oppimiselle. Ympäristöjen tuli mahdollistaa lasten eri aistien harjoitukset. Montessori-pedagogiikan peruseriaatteita onkin ympäristön suunnittelu siten, että se houkuttelee lapsen kyvyt toimimaan ja saa lapsen tuntemaan itsensä vapaaksi. Steinerpedagogiikassa taas ympäristö vaihtuu oppilaan kehityksen mukaisesti, esim. 2000-luvulla on alkuopetusikäisten luokista poistettu perinteiset pulpetit ja korvattu ne ikäkautteen paremmin soveltuvien penkein ja tyynein. Lasten kehityskaudet näkyvät myös luokkahuoneiden väreissä. Näissä molemmissa vaihtoehtopedagogiikoissa oppimisympäristöt on valmistettu ikäkausipedagogisin perustein (Paalasmaa 2011 b, 42).

Reggio Emilia -pedagogiikassa miljööllä katsotaan olevan aivan keskeinen tehtävä. Pedagogiikan luoja Loris Malaguzzin mukaan lapsilla on kolmenlaisia kasvattajia: aikuiset, toiset lapset ja miljöö. Miljööseen kiinnitetäänkin erityisen paljon huomiota, koska reggiolaisten mielestä *"ympäristö, jossa vietämme lapsuutemme, jää sieluumme maisemaksi ja se tulee vastaamme muistumina ja ailahduksina yhä uudestaan. Se on osa perusvirettämme, aurinko ja pilvi"*. Reggio-päiväkodissa "seinätkin puhuvat" ja piazza on kaiken keskus. (Tiitola-Meskanen 1993; Wallin 1996, 62–65; Strozzi & Vecchi 2007.)



KUVA 40 Poikkilaakson koulun suunnittelussa jo vuosituhannen vaihteessa on otettu nykypedagogiikka huomioon. Tilat ovat avaria ja monikäyttöisiä, kuten koulun sisääntuloaula ja piazzat. Aula toimii teatterikatsomona ja ruokasalina.

7.2 Luokahuonejärjestelyt yhdysluokkakouluissa

2000-luvulla koulujen opetusryhmiä ei määrätä säädöksillä. Tavanomaista kuitenkin on ollut, että kolmiopettajaisissa kouluissa luokkajako on sellainen, että 1.–2. luokan oppilaat ovat yhden, 3.–4. luokan oppilaat toisen ja 5.–6. luokan oppilaat kolmannen opettajan hoidossa. Näiden kolmen luokan kesken voidaan tehdä erilaisia siirtoja, esimerkiksi toisen luokan oppilaat siirtyvät ympäristö-luonnontietotunniksi 5.–6.-luokkalaisten joukkoon tai vaikkapa kolmasluokkalaiset opiskelevat biologiaa 1.–2.-luokkalaisten kanssa yhdessä. Varsin erilaisia niin pysyviä kuin tilapäisiäkin ryhmityksiä käytetään opettajien vahvuuksien sekä oppilaiden vaateiden ja määrän mukaan.

Joissakin kouluissa opettajat seuraavat oppilaitaan, ja niin syntyy esim. luokkia 2.–3., 4.–5. sekä 1. ja 6. Tällaisissa luokissa vuorokurssiopetus ei juuri toimi. Jos koulussa on peruskoululaisten lisäksi esioppilaita, luokkamuodostelmat voivat olla varsin moninaisia, esim. 0–1, 2–4 ja 5–6 tai 0–2, 3–4 ja 5–6. Kaksiopettajaisissa kouluissa oppilaat on usein jaettu siten, että toisella opettajalla ovat vuosiluokat 1.–2. ja toisella 3.–6. tai niin, että toinen opettaja hoitaa luokat 1.–3. ja toinen luokat 4.–6., mutta muitakin ryhmityksiä on käytössä riippuen mm. siitä, minkä verran kunkin vuosiluokan oppilasparvessa on lapsia ja mitkä ovat opettajien erikoisalueet.

Ideaalina pidetään, että vuosiluokkaa kohden olisi 6–8 oppilasta, mutta käytännössä näin harvoin on, saattaapa joltakin pikkukoulun vuosiluokalta puuttua oppilaat kokonaan. Pienissä kouluissa lasten sukupuolikin saattaa olla epätasapainossa: tyttöjä kun voi olla huomattavasti poikia enemmän tai päinvastoin.

Pääosa yhdysluokista toimii pienissä kyläkouluissa, joissa oppimisympäristöt ovat usein ihanteellisia. Oppilasmäärien pienentyttyä luokkahuoneissa on hyvin tilaa. Kun monissa kouluissa entiset opettajien asunnot on saneerattu opetus-
käyttöön, on näin saatu kouluille erityistiloja. Ympäröivä luontokin antaa koulutyölle eloa ja iloa. Sen sijaan kalusteissa, niiden sijoittelussa ja opetusvälineissä saattaa olla tällaisissakin kouluissa parantamisen varaa. Varsinkin uusien opettajien, jotka ennen yhdysluokkatyöhön ryhtymistään ovat työskennelleet erillislukissa, on hyvä pysähtyä miettimään, miten yhdysluokkansa kalustaisivat ja miten koulun yhteiset välineet sijoittaisivat tarkoitustaan vastaamaan.



KUVA 41 Yli puolivuosisataa vanhaan kyläkouluun on saneerattu tilat kekseliäästi ja oppilaslähtöisesti: koulun sisältä löytyy tilaa draaman ja liikunnallisten loikkien harjoittamiseen.

Se, miten kukin opettaja järjestää opetustilat²⁵, riippuu ennen kaikkea opettajan omista mieltymyksistä, perusluokan rakenteesta ja oppilasmäärästä. Ovatpa jotkut kyläkoulun opettajat järjestäneet koko koulun kalusteet ja välineet niin, ettei tavanomaisia kotiluokkia oppilailla ole, vaan kukin huonetila on kalustettu jotakin tiettyä toimintatarvetta varten. Tällöin koulussa voi olla esim. ateljeetila, kateederiopetustila, suur- ja pienryhmähuoneet, draamatila tms. Tällaisissa koulutilaratkaisuissa opettajat suunnittelevat yhdessä, mitä tilaa kukin pien- tai suurryhmä kulloinkin käyttää. Jokaisella oppilaalla on oma lokerikkonsa. Koska

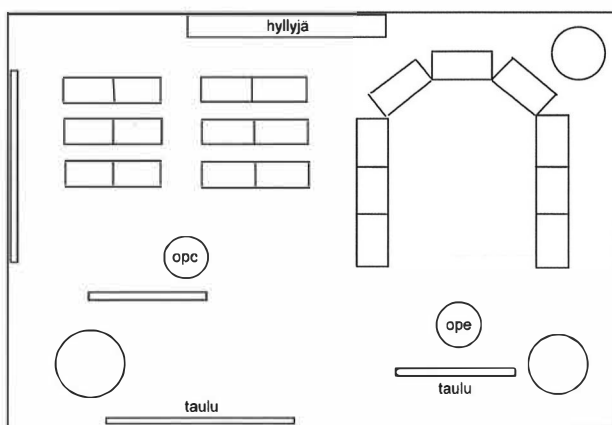
²⁵ Suomalaista opetustilaa koskevassa määrittelyssä on korostettu luokkahuone-termistä siirryttäväksi käyttämään opetustila-termiä (Kuuskorpi 2012, 150), mutta tässä teoksessa käytetään vielä luokkahuone-termiä opetustila-termin ohessa.

oppilaat ovat eri-ikäisiä ja -kokoisia, tarvitaan säädeltäviä pöytiä ja istuimia, jotka ovat ergonomialtaan sopivia niin pikkuoppilaille kuin varttuneemmillekin.

Olivatpa luokkahuoneiden tuolit ja pöydät järjestetty miten vain, on huolehdittava siitä, että luokassa on erikokoisia oppilaita varten kullekin sopivat kalusteet. Nimenomaan yhdysluokissa tarvitaan joko "kasvavia" tuoleja ja pöytiä tai erikokoisia työpöytiä tuoleineen. Monikäyttöisiä ovat palapelin tapaan koottavat pöydät, joista saa helposti muodostettua erikokoisia ryhmiä varten työpöydät ja jotka voi näppärästi siirtää eri paikkoihin. Yhdysluokissa tarvitaan vieläkin enemmän seinä- ja taulupintaa kuin erillisluokissa. Tauluja tulisi olla eri suunnissa, ja siirrettäviäkin tauluja tarvitaan. Liitutaululla voi työskennellä aktiivisesti useampi oppilas yhtä aikaa, kun taas älytaululla vain yksi kerrallaan. Liitu- ja älytaulut ovat erilaisia opetusvälineitä, joita molempia tarvitaan. Luokissa eri oppimispinnat eri suunnilla vahvistavat oppimista (Heino & Pelli-Kouvo 2011).

Luokkakaluston tulisi yleensäkin olla helposti liikuteltavaa ja yhdisteltävää. Hyllyköiden, liukukiskoihin kiinnitettyjen verhojen ja sermien avulla voidaan erottaa työskentelysoppia. Myös opettajanpöydän tulisi olla kevyt ja siirrettävä, samoin opettajan istuin olisi varustettava pyörillä, jotta sitä voisi liikuttaa paikasta toiseen opettajan mukana. Pyöriä tarvitaan laatikostojenkin alle, jotta tavaroita ja välineitä voidaan kuljettaa paikasta toiseen.

Seuraavassa kahdessa kaaviossa (1 ja 2) on viitteellisiä esimerkkejä yhdysluokkien muunneltavista kalustusjärjestelyistä. Kaaviossa 1 oletetaan olevan luokka 3–4, jossa oppilailta on perinteiset työpöydät tuoleineen. Nämä on järjestetty sellaista oppitilannetta varten, jossa 4.-luokkalaisilla on alkutunnista opettajan esitystä, minkä jälkeen he aloittavat itsenäisesti parityön. Opettajan pääasiallinen paikka oppitunnin alussa on merkitty paripöydissä istuvien neljäsluokkalaisten eteen ympyrällä, jossa lukee "ope". Siinä kohden opettajalla on tuolinsa, jonka hän siirtää hevosenkenkäpiirissä istuvien 3.-luokkalaisten eteen ryhtyessään opettamaan näitä.



KAAVIO 1 Viitteellinen kaksi vuosiluokkaa käsittävä opetustila

Tunnin alkupuolella 3.-luokkalaisilla on lyhyt yksilöllinen tehtävä, joka tarkistetaan yhdessä sitten, kun opettaja siirtyy 4.-luokkalaisten puolelta alempiluokkalaisten pariin. Sen jälkeen kolmasluokkalaisilla on opetuskeskustelu, jossa opettaja tai joku oppilaista on puheenjohtajana. Puheenjohtajan paikka on merkitty ympyrällä ja sanalla "ope" kolmasluokkalaisten edessä. Mikäli oppilas on keskustelun puheenjohtajana, opettaja siirtyy silloin kyseisen oppilaan paikalle. Opettajalla on kuitenkin oltava suora näköyhteys²⁶ neljäsluokkalaisiin, jotta hän voi tarvittaessa auttaa näitä. Neljäsluokkalaisten vieressä olevassa taulussa on valmiina ohjeet, mitä nämä oppilaat tekevät ja missä järjestyksessä toimivat, joten opettajaa ei juuri tarvita työskentelyn ohjaajana. Tauluun voidaan piirtää myös jokin rata, johon kukin oppilas merkitsee sovittuun tehtävään jälkeen oman etenemisensä. Rataa silmäillen opettaja voi seurata kolmannen luokan puolelta neljäsluokkalaisten suoriutumista ja käydä ohjaamassa, jos sellaiseen näyttää olevan tarvetta. Luokan kaikki oppilaat ovat näin opettajan huomioinnin alla.

Luokkatilassa kirjat ja muut materiaalit sekä välineet on sijoitettu siten, että oppilaat voivat itse noutaa ja vaihtaa niitä. Mikäli tarkistuspisteitä käytetään, niille on luokkatilassa omat pöytänsä. Myös yksilöllistä työtä varten, esimerkiksi tietojen etsimistä varten, on luokkaan sijoitettu pieniä pöytiä. Kun luokassa työskennellään itsenäisesti, opettaja siirtää tuolinsa kunkin ohjattavan oppilaan tai oppilasryhmän luo. Opettajan oma työpöytäkin on siirrettävissä. Useimmiten tämän viitteellisen luokan opettaja sijoittaa sen niin, ettei pöytä ota juuri tilaa.

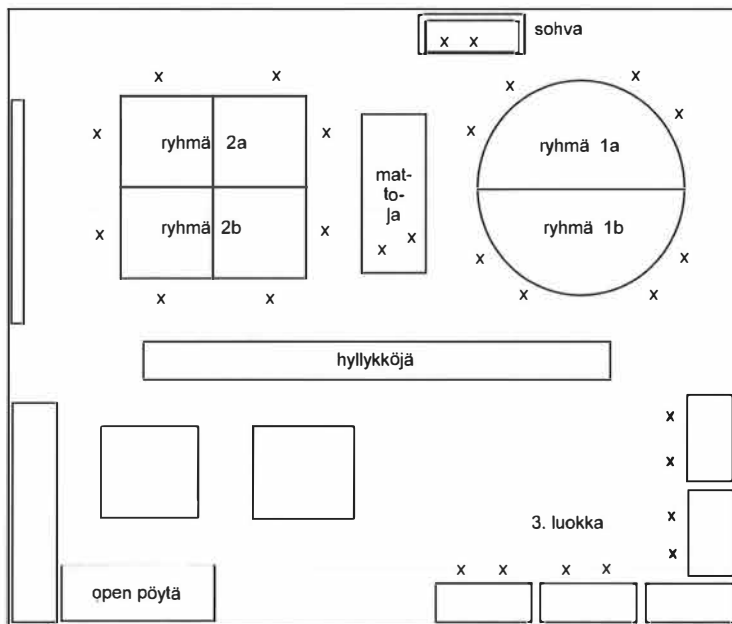


KUVA 42 Esi–1–2-luokan käsittävän opetustilan kalustus edistää lasten työtä ja leikkiä.

²⁶ Yhdysluokan opetustilassa työpisteet sijoittuvat samankaltaisesti kuin moderneissa samanaikaisopetuksen hybridiopetustiloissa. Kuuskorpi (2012, 153) muistuttaa, että jos oppilaiden työpisteet ovat eri suuntiin, niin ne on kuitenkin sijoitettava niin, että valvonta ja oppilaan kokemus turvallisuus eivät ole uhattuna.

Silloin kun kaikki luokan 3–4 oppilaat toimivat yhdessä, pulpetit on helposti ryhmitettävissä esim. vastakkain istuttaviksi pitkiksi pöydiksi tai perinteiseen tapaan pulpettijoikoiksi niin, että oppilaat näkevät vain toistensa selät. Kaaviossa 1 olevista pulpettiryhmittelyistä saa helposti järjestettyä myös 4–6 hengen pöytäryhmiä. On syytä havaita, ettei luokkahuoneessa ole ennalta määritettyä etu- ja takaosaa, vaan luokkatila muotoillaan kulloistakin käyttöä varten.

Kaavioon 2 on piirretty opetustila kolmea eri vuosiluokkaa varten, jotka voisivat olla 1., 2. ja 3. luokka. Ensiluokkalaisten varsinainen "kotitila" on pyöreä "pala-pelipöytä" tuoleineen. Sen ympärillä on tilaa liikkua. Sohva ja matot ovat kaikkien oppilaiden vapaassa käytössä. Toisen luokan "kotikolo" muodostuu työpöytäryhmästä, josta voidaan erottaa pari-, ryhmä- ja yksilötyöskentelyä varten pienempiä yksiköitä. Kolmasluokkalaisten nurkkaus on rauhallinen soppi, jossa oppilaat kääntyvät itsenäisen työn ajaksi seinään päin. Näin säästyy luokassa lattiatilaa, ja oppilaille on työrauha. Siirrettävä hyllykkö jakaa luokkatilan, ja siinä on jokaisen oppilaan tavaroita varten lokerot. Työvälineiden säilytystä, yksilöllisiä tehtäviä ja pienimuotoisia laboratoriotöitä varten luokassa on irrallisia pöytiä ja työtasoja. Koko luokan yhteisopetuksen ajaksi oppilaat siirtävät tuolinsa opettajan ja toistensa läheisyyteen. Opettajalla on tässäkin luokkatilassa pyörillä liikkuva tuoli, jonka hän siirtää aina sinne, missä kulloinkin on opettamassa ja ohjaamassa oppilaita.



KAAVIO 2 1–3-yhdysluokan viitteellinen opetustila

Kuvassa 43 on toimiva yhdysluokan opetustila, jossa kalusteet, materiaalit ja välineet on sijoitettu niin, että oppilaat voivat toimia itsenäisesti ja vastuullisesti.



KUVA 43 Yhdysluokkatyöskentely muistuttaa maisemakonttorityötä

8 YHDYSLUOKKAOPETUKSEN KÄYTÄNTÖÄ

8.1 Opetuksen kuusi perustekijää

Hyvän opetuksen ongelma on askarruttanut tutkijoita vuosikymmeniä, ehkäpä jo vuosisatoja. Uskotaan, että mikäli opettaja on hyvä, silloin myös opetus on hyvää, ja hyvän opetuksen uskotaan johtavan oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Todellisuudessa opettamisen ja oppimisen välillä ei kuitenkaan ole suoraa kausaalisuhdetta. (Kansanen 2004, 19, 82.)

Usein opetusta kuvataan kuuden peruskäsitteen avulla, jotka voidaan esittää Kansanen (2004, 25) mukaan myös seuraavina kysymyksinä: *kuka, miksi, mitä, miten, missä ja kenelle*. Kuka-kysymys koskettaa oppijoita, joita ovat lapset, nuoret ja aikuiset. Elinikäisessä opiskelussa oppijoita on kehdestä hautaan. Oppija/opiskelija/koululainen on koko kasvatus- ja opetustoiminnan keskus, ja niinpä kaikki toiminta järjestetään lasten kasvattamiseksi ja opettamiseksi tulevaan yhteiskuntaan. Kuka-kysymykseen liittyy myös opettaja, se opetustapahtuman toinen osapuoli. Lapsi tarvitsee opiskeluunsa tukea, jota asiantunteva opettaja voi hänelle antaa. (Kansanen 2004, 25–32.)

Jos oppilaiden oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmenee tuentarvetta, siihen vastataan eriyttämällä, opettajien yhteistyöllä ja opetusryhmiä joustavasti muuntelemalla. Näiden järjestelyjen merkitys korostuu erityisesti yhdysluokissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ... 2011, 13.)

Opetustapahtumassa kaikki perustekijät toimivat alinomaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, joten opetustapahtuma on kokonaisuus, josta ei voi irrottaa yksityiskohtia pohdittavaksi toisistaan erilleen. Opettajan on hallittava opetustapahtuman kokonaisuus ja otettava kaikki opetustapahtuman tekijät huomioon yhtä aikaa. (Kansanen 2004, 25–32.)

Miksi-kysymykseen liittyy opetussuunnitelma, jossa esitetään opetuksen tarkoitus. Tarkoitus määritellään osana yhteiskunnan koulutusjärjestelmää, jossa opetuksesta vastaavat erilaiset instituutiot. Institutionaalisen koulutuksen

tunnuspiirteitä ovat suunnitelmallisuus ja sen myötä opetussuunnitelma. Yhteiskunta valvoo institutionaalista opetusta. *Mitä*-kysymys kohdentuu sisältöihin, jotka perinteisesti esitetään oppiaineina. Oppiaineiden lisäksi kouluopetuksen sisältöön kuuluu paljon muutakin yleistavoitteisiin liittyvää ainesta. *Miten*-kysymys liittyy opetusmetodiin, jolla tarkoitetaan tapaa, jolla opettajan ja oppilaiden välinen interaktio on järjestetty. Laajasti ajatellen kaikki kasvatus on lielynlainen melodi yhteiskunnan kehittämisessä. Suppeasti ajateltuna metodit ovat opetustekniikoita. Myös ne keinot ja mediat, joita käytetään oppisisällön välittämiseen, kuuluvat metodin piiriin. ”*Tavallisesti metodilla kuitenkin tarkoitetaan sitä konkreettista tapaa, opetusmuotoa tai työtapaa, jonka mukaan opiskellaan.*” (Kansanen 2004, 25–32.)

Opetuksen peruskäsitteisiin liittyvä *Missä*-kysymys sijoittuu kontekstiin, koska opetustapahtuma liittyy aina johonkin laajempaan kontekstiin. Keskeisin instituutio yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä on koulu. Koululaitoksen tarkoituksena on saada aikaan kansalaisilleen riittävä yleissivistys. Tätä tarkoitusta varten tarvitaan tiettyjä rakennuksia, tiloja ja välineitä. (Kansanen 2004, 32–34.)

Yhdysluokkaopetusta ja -oppilaita koskevat kaikki peruskoulusta annetut säännökset, määräykset ja ohjeet, joten ne ovat aivan samoja niin yhdys- kuin erillislukiossakin. On myös huomattava, että yhdysluokkiin soveltuvat opetusmetodit ja -tekniikat sopivat hyvin myös erillislukkiin ja kaikkiin yhteistoiminnallisesti toimiviin opetusryhmiin ja -tilanteisiin. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan edellä kerrottuja opetuksen perustekijöitä. Joihinkin peruskysymyksiin pureudutaan perusteellisemmin, toisia vain sivutaan.

8.2 Oppijat 2010-luvun koulussa

8.2.1 D-sukupolvi ei kestä jaarittelua

Opetuksen kuuden perustekijän tarkastelussa lähdetään liikkeelle *kuka*- ja *kenelle*-kysymyksistä. Samalla tulee esiin yleisluonteisesti myös *miten*-kysymys.

2010-luvulla suomalaiskoulujen kaikki oppilaat ovat syntyneet vuosituhaten taitteessa tai sen jälkeen, ja tätä sukupolvea tutkijat kutsuvat diginatiiveiksi tai D-sukupolveksi, jolla ei ole muistoja siitä ajasta, jolloin elettiin ilman internetiä, mobiililaitteita, sosiaalista mediaa ja Googlea. Brittitutkija Chirs Sandersonin mukaan D-sukupolvelle on tyypillistä, etteivät he odota, vaan kaiken tulisi tapahtua heti. He elävät tee-se-itse-maailmassa, ja heidän kanssaan toimittaessa keskeistä on, ettei asioita kerrota ylhäältä päin yksisuuntaisesti. D-sukupolvelle on tyypillistä myös voimakas usko tulevaisuuteen. (Lievonon 2011.) Tämä ikäpolvi on monella tavalla erilainen kuin aiemmat sukupolvet. D-polven lapset ja nuoret tekevät asioita monikanavaisesti ja samaan aikaan. He pelaavat verkossa sosiaalisia tietokonepelejä, liikkuvat yhteisöissä ja sosiaalisessa mediassa. He lataavat musiikkia ja elokuvia netistä sekä juttelevat

keskenään chatissa ja Skypeä. Tietotekniset taitonsa he ovat hankkineet pääasiassa vapaa-ajallaan. (Luoma-aho 2012.)

D-polven lapsilla ja nuorilla on into oppia elämyksellisesti, joten koulun työtapojen on oltava aktiivisia. Puhutaankin sulautuvasta oppimisesta, jossa ihmisen kohtaaminen ja uudet teknologiat sulautuvat yhteen.

Koulussa vuosirytmä on toistuva, mikä saattaa puuduttaa, vallankin, jos opettaja tuudittuu toistamaan vanhaa, tuttua kaavaa. "Sammaloitumisen" välttämiseksi opettaja tarvitsee niin tietojensa kuin taitojensakin jatkuvaa päivytystä. Tämä ei tarkoita, että hyväksi havaitut tehtävät ja toiminnot olisi unohtettava, vaan sitä, että niitä kehitetään ja ajanmukaistetaan. Liitutaalua ja piirtoheitintäkään ei tarvitse poistaa kun white board saadaan käyttöön, sillä vanhaa ja uutta voidaan käyttää sulassa sovussa. Mutta: *"Sosiaalisen mediankin avulla voidaan opiskella, tehdä ryhmätöitä, kuunnella musiikkia, jakaa reaaliajassa tietoja omasta juoksulenkestä sekä tallentaa ja etsiä tietoja, kuvia ja videoita"* (Multisilta & Haaparanta 2012).



KUVA 44 Liitu- ja kuvatauluillekin on uuden opetusteknologian ohella käyttöä

Nykykoulussa opiskelun tulisi olla varsin monipuolista, olipa sitten kyseessä erillis- tai yhdysluokka. Kaikkialla ei vielä kuitenkaan ole päästy entisistä uomista, ja niinpä suomalaiskouluissa istuu sitkeässä Adolf Ehrnroth -pedagogiikka, jolla nimellä professori Hannu Simola on metaforisesti kutsunut luokkahuonekäytäntöjä, joissa oppilaita johdetaan edestä (Simola 2004).

Tamperelainen opettaja-kolumnisti Tiina Keskinen (2012) on löytänyt oppilaiden koulussa viihtymättömyydelle syitä koulusta itsestään ja hän vaatii muutosta, *"koska nopeatempoiseen elämään tottunut nykynuori ei alistu istumaan seitsemää tuntia hiljaa paikoillaan. Oppilas ei suostu siihen, että luokan edessä tönöttävä opettaja jaarittelee ja yrittää kaataa valmiiksi pureskeltua tietoa hänen päähänsä. Oppimisen on oltava toiminnallista ja osa oppitunneista on suunnat-*

tava koulun ulkopuolelle. Oppilaiden pitää saada liikkua, tarkistaa tietoja lähteistä ja keskustella keskenään."

2010-luvulla on herätetty vilkasta keskustelua ja julkaistu runsain määrin kirjallisuutta, joka ravistelee kouluja muutokseen. Educa-messuilla 2015 "Innostava koulun muutos" -kirjan kirjoittaja Juho Norrena esitti hävitettäväksi opettajien ja oppilaiden yksintekemisen kulttuuri. Tilalle hän antaisi aikaa kouluille, joissa pitäisi ihmetellä, keskustella, kuunnella, ideoida ja kasvaa yhdessä.

"Hauska oppimisen vallankumous" -kirjan tekijä filosofi Lauri Järvilehto manasi Educa-messuilla 2015 sitä, että koulu on mestari tappamaan flown, ja siksipä oppilaat tylsistyvät koulussa. Hänen mielestään oppimisen tulee olla hauskaa ja innostavaa, itseohjautuvaa, jolloin oppilas tarttuu kiinnostuneena monimutkaisiin tehtäviin kielistä kvanttifysiikkaan. Hauskuus ei tarkoita hauskuttamista, vaan oppilaille tarjotaan oppiminen hauskaasti.

Educa-messuilla 2015 luennoi myös opettaja Maarit Korhonen, joka on kirjoittanut kirjan "Herää koulu!". Korhonen herätteli messuvieraita paukauttamalla, että koulussa olisi muututtava kaikki: oppimisympäristö, oppisisällöt ja opetustavat. Koulu on Korhosen mielestä muinaisjäännös ja se olisi päivitettävä. Moninaisten luentojen lisäksi Educa-messuilla 2015 havainnollistettiin opetusta myös erilaisten digitaalisten pelien ja "häpäkkeiden" avulla. Tietämättömiksi eivät opettajat jääneet "uusinta uutta" olevista työtavoista ja välineistäkään. Kysyttiin siellä, pysyvätkö opettajat kärryillä medioiden tulvivassa maailmassa. Ovatko selfiet, snapchat ja #ftv hallussa?

Yhdysluokissa opettaja tuskin ehtii "jaaritella", ja oppilaat saavat niissä yllin kyllin omatoimisesti etsiä ja tarkistaa tietojaan, joten edellä kerrotut muutosvaatimukset kohdistunevat paremminkin muuhun kuin yhdysluokkaopetukseen.

Huoli kouluopetuksen laahaamisesta menneissä ajoissa kalvaa myös hallintoa²⁷. Opettaja-lehden haastattelussa Opetushallituksen pääjohtaja totesikin, että "*opettajien kuoriutumisen valmiin tiedon sanelijasta oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi ei tapahdu hetkessä*". Opetushallituksen linjausten mukaan kouluissa pitäisikin hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa entistä enemmän. (Tikkanen 2012.) Helsingin yliopiston tutkimusten mukaan noin 70 % lapsista ja nuorista käytti joka päivä vuonna 2012 Facebook- ja You-Tube -palveluja, pääasiassa vapaa-ajallaan omilla kännyköillään ja läppäreillään. Näiden välineiden käyttö on kuitenkin ollut kiellettyä monissa kouluissa tai pääsy langattomiin verkkoihin on saatettu estää. Uudet opiskelumahdollisuudet torjutaan vetoamalla tietoturvaan. Kielletyt ja torjunta eivät kuitenkaan kasvata vastuullisiksi verkon käyttäjiä, vaan huomiota tulisi kiinnittää siihen, miten verkossa toimitaan ja mikä on

²⁷ Erityisesti vuoden 1996 jälkeen havahduttiin, kun suomalaiskouluissa vierailleiden brittitutkijoiden raportista selvisi, että tutkijat eivät saaneet paljoakaan näyttöä oppilaskeskeisistä tai itsenäisestä opiskelusta. Opetus oli kouluissamme oppiainekeskeistä. Tutkijoista näytti, että suomalaisissa kouluissa opettaja opetti edestä koko joukkoa. Myöhemmin tällaista luokkahuonekäytäntöä on luonnehdittu Adolf Ehrnrooth -pedagogiikaksi. (Simola 2004.)

todellista tietoturvaa. (Multisilta & Haaparanta 2012.) Sosiaalisen median mahdollisuuksia onkin kouluissa ryhdytty raottelemaan (Tikkanen 2012).

Yhdysluokkien ja -ryhmien oppilaat saattavat olla ikänsä ja kehitystasonsa suhteen melko kirjava joukko. Samassa opetusryhmässä voi opiskella alkuoppilaita ja jopa murrosikää lähestyviä nuoria. Koska jokaisella oppilaalla on peruskoulussa oikeus oman ikänsä ja kehitystasonsa mukaiseen opiskeluun, opetustyö muodostuu haasteelliseksi, mutta samalla se on antoisaa. Eri-ikäisopetusryhmässä oppilaille on hyvät edellytykset kasvaa yhteistyökykyisiksi ja oppia ottamaan huomioon myös erilaiset lapset. *"Eri-ikäisten oppilaiden yhteistyö edistää koulun ja luokan tapojen siirtymistä koulunkäyntiään aloitteleville ja luokan uusille oppilaille"*, joten yhdysluokan työskentelyssä on tiettyä jatkuvuutta. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5). Käyttökelpoiset, jos kelvottomatkin, työtavat siirtyvät mallintamisen avulla varttuneemmilta oppilailta nuoremmille.

8.2.2 Onnistuminen ja kannustus kannattelevat oppimista

Nurmi, Aunola ja Onatsu-Arviolommi (2001) ovat tutkineet, miten oppilaiden työskentelytavat kehittyvät ja mikä merkitys niillä on esimerkiksi oppimisvaikeuksien syntyyn. Heidän tutkimustulostensa mukaan jo lapsen koulunkäynnin alkuvaiheessa voi päätellä tulevaa kehitystä hänen työskentelytavoistaan. Jos lapsi on innostunut, aktiivinen ja sitkeä tehtäviensä teossa, on todennäköistä, että hän kehittyy muita nopeammin lukemisessa ja kirjoittamisessa. Ne lapset taas, jotka ovat ahdistuneita, vetäytyviä, häliseviä ja sitkeyttä osoittamattomia, kehittyvät muita hitaammin lukemis- ja kirjoittamistaidoissa. Tutkimustulokset ovat antaneet viitteitä siitä, että lasten työskentelytavat kehittyisivät sen palautteen pohjalta, jota he saavat koulunkäyntinsä alussa. Työskentelytavat ovat varsin pysyviä, ja niiden kehittymishistoria ulottuu jo lapsen varhaisempaan kehityskauteen.

Vanhempien luottamus lastensa kykyyn menestyä koulussa näyttäisi lisäävän lasten tehtäviin keskittymistä sekä aktiivista ja sitkeää työskentelytapaa koulunkäynnin alussa. Vastaavasti on havaittu, että vanhempien epävarmuus lapsen koulumenestyksestä lisää tehtävään välttävää -työskentelytapaa. Työskentelytapojen ja oppimisvaikeuksien kasaantumista koskevat tutkimukset osoittavat, että oppimisvaikeuksiin pitäisi puuttua mahdollisimman varhain ja lasten vanhempien mukaanotto oppimisvaikeuksien hoidossa on merkittävää. (Nurmi, Aunola ja Onatsu-Arviolommi 2001.)

Mitä enemmän lapsi kokee myönteistä onnistumista, sitä varmempaa oppiminen tulevaisuudessa on ja päinvastoin. Kun lasta kannustetaan ja ihaillaan siitä, että tämä on osannut tehdä tietyn asian, hänelle syntyy lisätekemisen tarve. Hän innostuu yrittämään ja oppimaan lisää. (Kokkonen 2006.) Niinpä *"on tärkeää huolehtia oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä sekä tukea oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä."* (Perusopetuksen opetussuunnitelman... 2011, 14.)

Jos lapselle haasteet ovat liian suuret, hän epäonnistuu ja ahdistuu. Pelko siitä, ettei hän osaa, vähentää oppimisen intoa. (Kokkonen 2006.)

Jokaiselle peruskoulun oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma, jonka tavoitteet ja mahdolliset tukitoimet hyödyttävät oppilaan oppimista ja kasvua. Oppimissuunnitelman avulla voidaan myös syventää ja laajentaa oppilaan opiskelua. Oppimissuunnitelma on hyväksyttyyn opetussuunnitelmaan perustuva kirjallinen ja pedagoginen asiakirja, jota voidaan tarvittaessa käyttää osana yleistä tukea. Tehostetun tuen aikana sitä on käytettävä. Vuosiluokkien 7–9 joustavan perusopetuksen toimintaan otetuille oppilaille oppimissuunnitelma laaditaan aina. Oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, laaditaan oppimissuunnitelman asemesta henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Perusopetuksen opetussuunnitelman... 2011, 18–21.)

Peruskoulussa koulun toimintatapoja ja -kulttuuria on kehitettävä niin, että *”yhteistyötä ja yhdessä tapahtuvaa oppimista voidaan hyödyntää ja oppilaiden erilaisuus voidaan kohdata mahdollisimman hyvin. Välittäminen, huolenpito ja myönteinen ilmapiiri kouluyhteisössä edistävät oppilaan kehitystä ja tukevat hyvää oppimista.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman... 2011, 12.)

Morenolaisen rooliteoriamallin mukaan on tunnettua, että yksilö on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja ryhmään, jossa hän kulloinkin elää.

Yhdysluokassa opettajan keskeisiä tehtäviä on kouluita oppilaistaan itseensä luottavia, omatoimisia ja vastuullisia työskentelijöitä aivan ensiluokkalaisista alkaen. Tässä häntä auttavat malleina ja tutoreina varttuneemmat oppilaat ja muu kouluyhteisö.

8.2.3 Tultava tutuiksi

”Opettajan tehtävänä on ohjata ryhmää toimimaan niin, että sen sisäinen vuorovaikutus edistää oppimista” (Perusopetuksen opetussuunnitelman... 2011, 12), mikä tehtävä edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja oppilailta taas toistensa tuntemusta. Sahlberg ja Sharan (2002, 43) ovat muistuttaneet, että jos opettajat uhraavat aikaa luokan yhteishengen luomiseksi, niin oppilaiden pitkäkestoinen tehokkuus samoin kuin oppiminen paranevat. Oppilaat alkavat myös pitää enemmän luokastaan ja koulunkäynnistään. Kaganin tutkimusten mukaan lasten yhteistoiminnallisuus ei ole pysyvä luonteenpiirre, vaan se on tilanteen rakennetekijöiden ominaisuus. Ihmiset voivat olla joko erittäin yhteistoiminnallisia tai varsin kilpailevia, mikä riippuu siitä, minkä tyyppiseen tilanteeseen heidät kulloinkin asetetaan. Luokassa lapsia voidaan auttaa kehittämään erilaisia toimintamalleja, kuten keskinäistä avunantoa. (Saloviita 2006, 73.; Saloviita 2013.)

Eri-ikäisryhmiin tulee joka vuosi uusia oppilaita, jotka on saatava mahdollisimman nopeasti ”ryhmäytettyä” joukkoon. Tietenkin luokan aiempienkin oppilaiden on päästävä pian tutuksi tulokkaiden kanssa. Saloviitan (2006, 81) mukaan oppilaat tarvitsevat tietyt sosiaaliset vähimmäistaidot, mieli ryhmätyö sujui. Ryhmän jäsenten täytyy tuntea myös yhteenkuuluvuutta, jota nimitetään

ryhmän kiinteydeksi. Koska yhdysluokissa käytetään runsain määrin yhteistoinnallisia ja oppilaskeskeisiä työtapoja, kaikkien luokan jäsenten keskinäinen toistensa tuntemus on siksikin välttämätöntä mahdollisimman nopeasti lukuvuoden alettua. Siksi aina, kun ryhmään tulee uusia oppilaita, on "uhrattava" aikaa ja tutustuttava oppilaat toisiinsa. Syyslukukauden alkaessa on oppilaille järjestettävä tutustumisharjoituksia, jotka eivät kylläkään yksin riitä, vaan tutustumisen tulee jatkua jokapäiväisissä yhteisiksi suunnitelluissa tehtävissä. Vaikka harjoitukset ottavat aikaa, ne maksavat itsensä takaisin, koska oppilaat niiden myötä oppivat luottamaan toisiinsa ja auttamaan toisiaan (Saloviita 2006, 81).



KUVA 45 Eri-ikäisryhmän tutustumisleikissä muodostunut keskustelupiiri

Seuraavat *esimerkit* valaisevat leikin avulla toteutettavaa ryhmäytymistä.

Esimerkki 1 Nimien opettelua varten luokka jaetaan kahdeksi piiriksi, joihin lapset asettuvat kasvot vastatusten. Opettaja tai parittomaksi jäänyt oppilas toimii komentajana, joka käsklee esim. "Sisäpiiri neljä askelta myötäpäivään!" Tällöin sisäpiiriläiset ottavat neljä askelta, ja askel tarkoittaa sitä, että oppilaat siirtyvät myötäpäivään neljän oppilaan verran. Näin piirissä ovat vastakkain uudet oppilasparit. Sisäpiiriläinen tervehtii ensin ja kertoo nimensä, esim. "Minä olen Matti". Siihen ulkopiiriläinen vastaa tervehdittyään pariaan: "Sinä olet Matti, minä olen Liisa." Sisäpiiriläinen toistaa nimet. Tämän jälkeen komentaja taas käsklee liikkumaan: "Ulkopiiri ottaa vastapäivään 3 askelta!" Ja jälleen tervehdykset ja esittelyt uusien pariin kesken. Komentajaa voidaan vaihtaa ja aina askelten ajaksi laittaa musiikki soimaan. Muutaman harjoituskerran jälkeen kaikki oppilaat tuntevat toisensa nimeltä.

Esimerkki 2 "Syyshillon keitto". Tauluun piirretään suuri pata ja jokainen oppilas saa kaksi kappaletta pahvisia erivärisiä omenoita. Oppilaat kirjoittavat

itse tai kirjoitustaitoisen toverin avustuksella kumpaankin lappuun itsestään: toiseen oman nimensä ja toiseen jotain itseään kuvaavaa. Esim. toiseen *JESSE* ja toiseen *JÄÄKIEKKOILIJÄ TMP:ssa*.

Kun omenat ovat valmiit, ryhdytään hillon keittoon oppilaiden nimistä eli kukin käy kiinnittämässä pataan oman nimensä. Sen jälkeen pataan kiinnitetään vuoronperään oman nimen yhteyteen toinen itsestä kertova omena. Kun kukin on käynyt kaksi kertaa taululla, sen jälkeen kutakin "omenaa" tarkastellaan yhdessä. Nähdään, miten moninainen oppilasjoukko luokassa opiskelee. Värit vielä korostavat hillon eri "marjoja". Pata jätetään oppilaiden nähtäväksi, ja "hillo" saa porista.

Varttuneempien oppilaiden kanssa omenahilloin asemesta voidaan keittää luusoppa, jolloin jokaiselle oppilaalle annetaan kaksi luunmuotoista paperilappua, joita käytetään samoin kuin edellä omenia.

Esimerkki 3 Tässä harjoitustehtävässä kullakin oppilasryhmällä on edessään iso ruudutettu paperi, johon yksi kirjoitustaitoinen oppilas kirjaa oppilaiden vastaukset. Tehtävä voidaan suorittaa myös taulun ääressä, jonne on piirretty valmiiksi esim. seuraavankaltainen ruudutus, johon on jo lisätty oppilaiden kertomat tiedot itsestään.

NIMI	Montako sisarusta	Mieluisin harrastus	Miten pitkä koulumatka	Mieluisin ruoka	Ikä
<i>Juha</i>	2	uinti	2 km	lihapullat	9
<i>Mari</i>	1	baletti	1 km	nakkikeitto	7
<i>Lassi</i>	5	jalkapallo	15 km	lihakeitto	10
<i>Eeva</i>	3	musiikki	0,5 km	makaronilaatikko	9
<i>Tiina</i>	0	lukeminen	2,5 km	spagetti	8
<i>Topi</i>	2	jalkapallo	1 km	lihapullat	10

Kun taulukkoon on saatu kaikki sarakkeet täyteen, tarkastellaan yhdessä:

- keillä ryhmän jäsenillä on sama harrastus
- mitä muita harrastuksia oppilailla on
- kenellä on pisin koulumatka, kenellä lyhin ja miten oppilaat matkansa kulkevat
- mieliruokia ja ruoka-allergioita, joista syntynee vilkasta keskustelua
- kuka on ryhmän vanhin, nuorin (voidaan asettua jonoksi ikäjärjestyksessä)
- perheistä voidaan keskustella, mikäli oppilaat haluavat niistä kertoa

Tähän tapaan voidaan tulla ensituttaviksi. Oppilasryhmän ja tilanteen mukaan kysymykset vaihtuvat ja niitä voi olla huomattavasti enemmänkin.

Esimerkki 4 soveltuu luku- ja kirjoitustaitoisille, esimerkiksi 3–4-luokkalaisille. Kukin oppilas saa seuraavanlaisen listan, johon hän metsästää esim. 15 minuutin ajan oppilastovereidensa nimiä. Saman oppilaan nimi saa esiintyä listassa korkeintaan kaksi kertaa. Tehtävät (1–12) on laadittava lasten ikäkautteen, ajankohtaan ja paikkakuntaan sopiviksi.

Metsästyslista

Etsi luokasta oppilas, jolla on sama ominaisuus tai tavara kuin sinulla	Saman oppilaan nimi saa olla tässä vain 1-2 kertaa, joten haastattele mahdollisimman monta toveria ja kirjoita heidän nimensä
1. Pesee hampaat samanmerkkisellä tahnalla kuin sinä	
2. On sama lempiruoka kuin sinulla	
3. Katsoo samaa TV-sarjaohjelmaa kuin sinä	
4. On sama harrastus kuin sinulla	
5. On yksi sama nimi kuin sinulla	
6. On sama kengännumero kuin sinulla	
7. On yhtä monta veljeä tai siskoa kuin sinulla	
8. On syntymäpäivä samassa kuussa kuin sinulla	
9. Lukee lempikirjailijasi teoksia	
10. Asuu samassa kaupunginosassa/kylässä	
11. On samanlainen kännykkä kuin sinulla	
12. On tietokonekäyttöaikaa päivittäin kotona saman verran kuin Sinulla	

Metsästyslistan tehtäviä voi muuntaa niin, etteivät ne paljasta kyselijän kanssa samoja ominaisuuksia, esineitä ja harrastuksia olevia oppilaita. Listan avulla voitaisiin kartoittaa aivan erilaisiakin asioita kuin kysyjän omia. Esimerkiksi kysymyksinä voisi olla: Kuka ratsastaa, Kuka osaa vieraita kieliä, Kuka on käynyt ulkomailla, Kuka on nähnyt presidentin, Kuka on jo eno/setä/täti jne.

Esimerkki 5 Harjoituksessa tarvitaan pieni matkalaukku tai laatikosta muotoiltu "matkalaukku" sekä jokaiselle oppilaalle 2 tyhjää paperilappua. Kuvitellaan, että ollaan lähdössä lomamatkalle tai retkelle. Kukin oppilas kirjoittaa tai piirtää lapuilleen jonkin itselleen tärkeän tavaran, jonka hän aikoo ottaa matkalle mukaan. Kaikki laput suljetaan matkalaukkuun, josta oppilaat vuoronperään sitten nostavat lapun kerrallaan. Kustakin lapusta keskustellaan ja pyritään arvaamaan, kenen matkatavarasta on kysymys. Lopuksi tavaran omistaja itse kertoo, miksi hän ottaisi juuri kyseinen tavaran mukaansa.

Esimerkki 6 Sitten, kun oppilaat tuntevat toisensa nimeltä, onnistuu tämä koulutiepiirrostehtävä. Kukin oppilas piirtää lapulle oman koulutiensä viivoilla. Jollakin reitti voi olla kulmikas, jos hän joutuu koulutiellään kääntyilemään kadulta toiselle. Jollakulla reitti on mutkainen ja pitkä, jos hän kulkee koulukyydytyksessä. Joku pääsee suoraan viivaa eli yhtä katua pitkin koulun portilta kotiin. Kun reitit on piirretty, laput kiinnitetään tauluun ja ne numeroidaan. Sen jälkeen arvotaan lappujen tarkastelujärjestys. Jos ensimmäisenä nousee esim. numero 5, aloitetaan tarkastelu lapusta, jossa on taulussakin numero 5. Yritetään arvata, kenen koulureitti on kyseessä. Kun on arvattu reitin kulkija, tämä vielä kertoo, miten hän koulumatkansa tekee ja mitä hän matkan varrella näkee. Näin käydään kaikki reitit läpi. Liikuntasalissa tai ulkona reittilaput voidaan vielä ottaa esiin ja kulkea koko luokan kanssa kunkin koulutie, jonka ohjaajana vuorollaan on oppilas, jonka koulutietä kuljetaan.

Esimerkki 7 Cocktail-kutsut. Pienissä kannellisissa muovipulloissa on erituoksuisia aineita, esim. etikkaa, kahvia, kuminaa, sitruunaraastetta jne. Kutakin lajia on vain 4 purkkia. Kaikki purkit ovat samanlaisia, esim. jugurttijuomapurkkeja tai vanhoja filmirullien säilytysrasioita. Purkit ovat tarjottimella ja oppilaat ottavat luokkaan astuessaan yhden tuoksupurkin ikään kuin cocktail-maljan. Sen jälkeen he lähtevät ”kutsuille” ja etsivät tuoksun perusteella saman tuoksun saaneet kumppanit. Kukaan ei kerro, mikä tuoksu itsellä on, vaan liikutaan tuokсутellen toisten oppilaiden purkkien sisältöjä. Kun löytyy saman tuoksun kantaja, jäädyään yhteen. Sitten, kun koko ryhmä eli neljä oppilasta on löytynyt toisensa, he jäävät seurustelemaan keskenään. Tarkoituksena on tutustua toisiinsa niin, että noin 10 minuutin kuluttua kukin tuoksuryhmä esittelee jäsenensä koko luokalle. Ryhmät sopivat, kuka esittelee kenetkin.

Edellä olevat harjoitukset on esitetty lukijalle viitteellisiksi. Tutustumisleikeistä ja -harjoituksista sekä ryhmätöistä on runsaasti kirjoja²⁸, joista opettaja voi valita omille oppilailleen soveltuvat harjoitukset. Kekseliäät opettajat kehittävät niillä toki itsekin.

8.3 Suunnittelu hahmottaa ja luo ryhtiä opetukselle

8.3.1 Lukuvuoden ja jaksojen suunnittelu

Kaikki opetus vaatii suunnittelua, sekä organisatorista että pedagogista. Myös opettajan ammatillinen kasvu edellyttää, että hän kirjoittaisi ammatillisen kasvunsa tueksi oman suunnitelmansa, vaikkei sellaista Suomessa monen muun maan tapaan opettajalta edellytetäkään.

Koulun opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä eri tasoilla (Kyröläinen 1994, 91) ja se säätelee institutionaalisessa opetuksessa opetuksen rajoja (Kansanen 2004, 101–104). Etenkin yhdysluokkaopetuksessa ennakkosuunnittelun merkitys korostuu. Koska yhdysluokissa ja -ryhmissä oppilaat ovat eri vuosiluokilta ja taidoiltaan vielä kukin yksilöitä, opettajan hyvä oppilaantuntemus auttaa suunnittelutyössä. Vaikkakaan ei ole olemassa yhtä ja parasta suunnittelutapaa (Kyröläinen 1994, 91), seuraavassa esitellään joitakin varteenotettavia keinoja opettajan oman suunnittelun avuksi. Ensimmäinen niistä on taulukko 9, johon on koottu keskeisiä seikkoja koko lukuvuoden työn suunnittelun pohjaksi.

²⁸ esim. Kerola-Kujanpää-Kallio. 2013. Ihmiseltä ihmiselle –sosiaaliset taidot. Opetushallitus; Haapaniemi-Raina. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen käyttäytymisen käsikirja. PS-Kustannus.

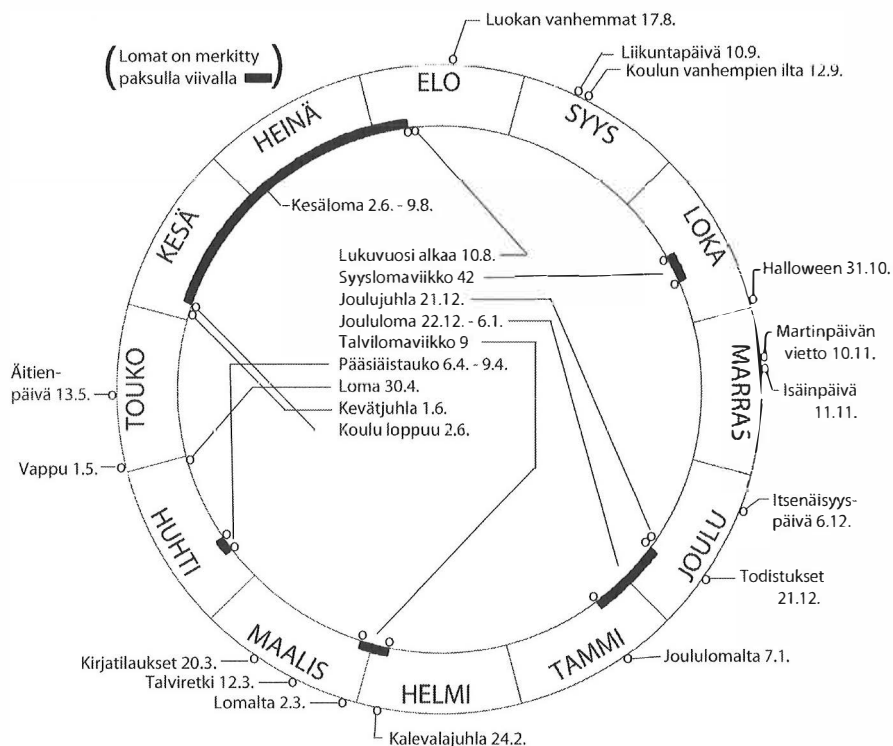
TAULUKKO 9 Lukuvuoden työn suunnittelun lähtökohtia

- Koulun opetussuunnitelmaan perehtyminen
- käytetäänkö vuosiluokittain etenemistä kaikissa oppiaineissa vai edetäänkö joissakin aineissa vuorokursseissa ja miten. Kumpiko vuorokurssi?
- Vuorokurssiaineiden johdantokurssit, tarvitaanko niitä?
- Paikallisuus ja ajankohtaisuus
- Vuosiluokkien tavoitteet, oppiaineet sisältöineen ja työjärjestys
- Opetuksen mahdollinen jaksotus
- Opetuskokonaisuudet, teemat, teemapäivät ja -viikot, koulun juhlat ja tapahtumat ja työpajat
- Opettajien keskinäinen työnjako ja joustot
- Opetusryhmien joustavan käytön mahdollisuus
- Perusluokan rakenne: mistä vuosiluokista yhdysluokka koostuu
- Onko yhdysluokka pysyvä; vuodesta toiseen jatkuva vai tilapäisesti järjestetty
- Oppilaiden lukumäärä vuosiluokittain
- Oppilaiden koulukuljetukset ja niiden aikataulut
- Opetustilat ja niiden jousto sekä kalustus
- Koulun lähiympäristön tarjoamat mahdollisuudet opetukselle, esim. kirjastoauto
- Sidosryhmät
- Mitä oppikirjoja ja muuta opetusmateriaalia on käytettävissä ja mitä niistä hyödyntää
- Opetusvälineet ja niiden sijoittelu
- Verkostot
- Arviointi

Tarkasteluaan tulevaan lukuvuoteen liittyvät seikat opettaja laatii niistä muistiinpanonsa. Kullakin opettajalla on omat tapansa, miten hän nämä kirjaa ylös. Jotkut tekevät suunnittelupäiväkirjaansa merkinnät, toiset tallentavat ne kännykkäänsä tai tietokoneelle, jotkut kirjoittavat ne ruutupaperille taulukon muotoon, joku voi tekstata ne seinäalmanakan tyhjille kääntösivuille jne. Opettajaa auttaa, jos hän suunnitellessaan voi hahmottaa koko vuoden tapahtumat ja muistettavat asiat samanaikaisesti. Seuraavan vuosikiekon tapainen apuväline (kaavio 3) saattaisi helpottaa opettajaa hänen tarkastellessaan tulevan lukuvuotensa kokonaisuutta.

Kiekon voisi piirtää niin laajaksi, että siihen voi tehdä muistiinpanoja lukuvuoden varrellakin. Mahdollisesti muuttuvat tapahtumat tms. pyyhitään kiekosta ja ne korjataan. Kiekkoon voisi merkitä valmiiksi tiedossa olevat opetukseen liittyvät jaksot ja muut koulutyöhön vaikuttavat seikat. Mikäli kiekkoa halutaan pitää näkyvissä, voisi siihen haaranastalla kiinnittää viisarin, jota siirretään päivien edessä. Näin kiekosta tulisi ”kello”.

VUOSISUUNNITELMAN AIKAKIEKKO



KAAVIO 3 VuosikiekkO opettajan suunnittelun apuvälineenä

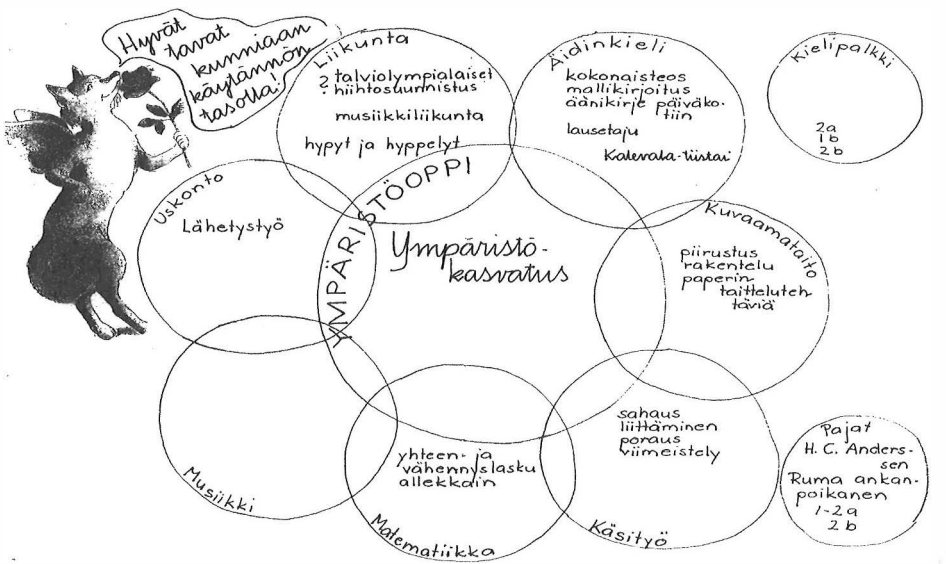
Oppiaineita on mahdollista jaksottaa vuorotellen eteneviksi opetuskokonaisuuksiksi. Näin opetus keskittyy ja oppiminen varmistuu erityisesti niissä oppiaineissa, joissa on pieni tuntimäärä. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 18.) Vuoden työ voidaan jaksotella myös eripituisiin rupeamiin, jolloin eri oppiaineista työstetään kokonaisuuksia, projekteja ja niitä teemoitetaan. Yhdysluokissa opetuksen eheyttäminen siten, että eri vuosiluokilla on yhteisiä aihekokonaisuuksia ja projekteja, on hyvin suositeltavaa, joskin se vaatii opetussuunnitelman avaamista ja eri vuosiluokkien oppisisältöjen niveltämistä. Opetustyötä vuosia tehneelle opettajalle tällainen nivellys on luontevaa, mutta tuoreen opettajan on ehkä syytä pitäytyä kunkin vuosiluokan oppisisällöissä ja laatia aluksi vain muutama lyhyt yhteinen teema koko luokan työstettäväksi vuoden varrella. Muutama tällainen esimerkki on jäljempänä kirjan luvussa 9.

2000-luvullakin on paikallaan jo vuosikymmeniä sitten opettajille suositeltu neuvo: *”Opettajan pitää kyetä kaikessa toiminnassaan näkemään kokonaisuus ja lapsesta lähtevät tarpeet. Jo työn suunnittelussa pitää muistaa kokonaisnäkemys lapsesta. Lapsen sosiaalista, emotionaalista ja motorista kehitystä ei*

eroteta tiedollisesta kehittämisestä. Kaikkien puolien kehittämiseen ja harjaanuttamiseen on paneuduttava samanaikaisesti. Kokonaisvaltainen kehittämissyrkimys tulee näkyä myös työtavoissa.” (Laukkanen ym. 1981, 116.)

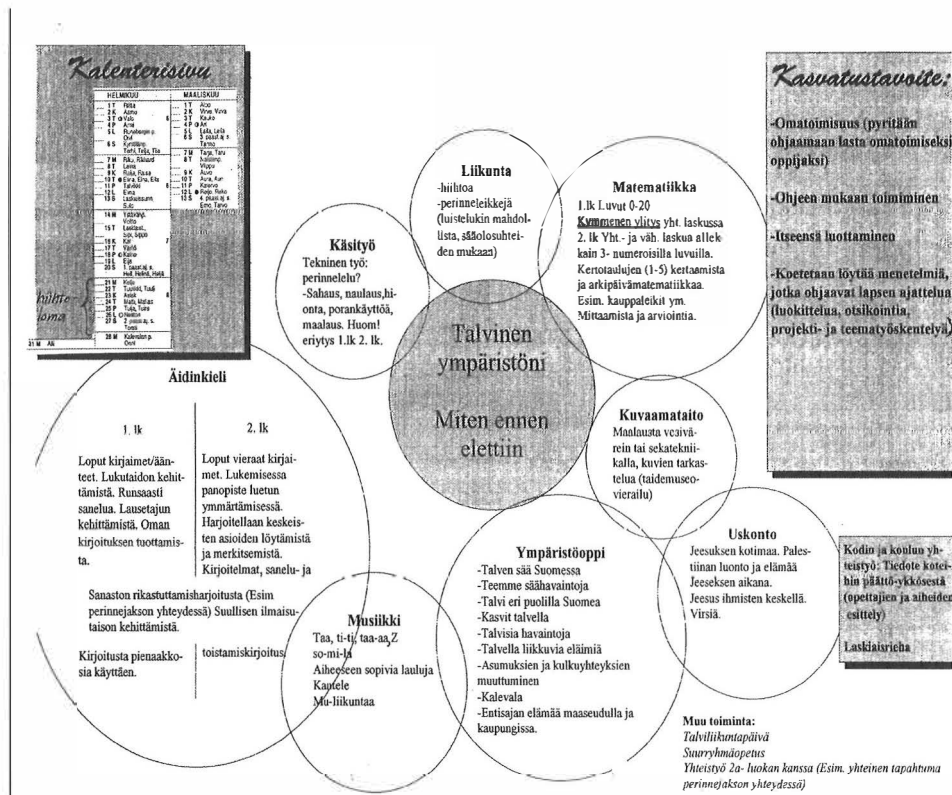
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 pitää eheyttämistä jopa välttämättömänä. OPS 2014 (s. 8) toteaa, että ”opetus voi olla pääosin ainejakoista tai se voidaan toteuttaa eheyttynä”. Jos eheytettyä opetusta käytetään, silloin myös OPS voidaan laatia vuosiluokkakokonaisuuksien osalta eheyttynä.

Seuraavassa (kuva 46) esitellään erään alkuopettajan hahmottelema ympäristökasvatus-jakso luokalle, jossa musiikkia on opettanut aineenopettaja. Sen vuoksi opettaja on jättänyt musiikin ilman merkintöjä.



KUVA 46 Erään ympäristökasvatusteeman alkuhahmotelma

Sitten, kun opettaja lukuvuoden alussa on saanut suunnittelupuitteet ja jaksotkin valmiiksi, alkaa opetuksen yksityiskohtaisempi suunnittelu, johon myös oppilaat on otettava mukaan. Vartuneemmat oppilaat ovat osallisina jo jaksojenkin suunnittelussa. Myös pienet esioppilaat ja koulutulokkaat on opastettava suunnittelijoiksi, joskin pienin askelin. Seuraava suunnitelma (kuva 47) on erään 1–2 -luokan talvijakso, jossa opettajan apuna ovat olleet luokan oppilaat.



KUVA 47 Talviteeman runko 1–2-luokalle

Yhdysluokan työjärjestyksen laatiminen vaatii ensikertalaiselta puntarointia, joten kokeneemmilta opettajilta kannattaa pyytää siihen vinkkejä. Luokan lukujärjestys on tarpeen tehdä sellaiseksi, että lukuvuoden varrella poikkeamat siitä sujuvat sutjakasti ja yhteistyö naapuriluokkien kanssa onnistuu helposti. Opettajien yhteistyö lukujärjestystenkin laadinnassa on siis tarpeen. Pienillä kouluilla lukujärjestystyötä helpottavat yhteisön pienuus ja tiiviys sekä joustavat tilajärjestelyt. Oppilaiden koulukuljetukset antavat suunnitteluun oman lisänsä samoin kuin se, että vuosiluokkia toimii monta yhdessä. Koulun työskentelyä, jopa luokkien rakennettakin, voidaan joutua vaihtamaan kesken kaiken, esimerkiksi opettajan sairastuttua viikkokausiksi, jolloin alkuperäisiä suunnitelmia voi joutua muuntamaan rajustikin.

Myös eri vuosiluokkien oppituntien sijoittelu työjärjestykseen vaatii harkintaa. Onko mielekkäintä sijoittaa esim. kaikki matematiikan tunnit eri vuosiluokille yhtä aikaa vai hajottaa niitä niin, että osa matematiikan tunneista on koko luokalla yhtä aikaa, osa eri aikoina? Jos nämä tunnit ovat eri aikoina, silloin toisella osaa luokkaa on esim. kuvataidetta tai jotain muuta opiskelua. Mitään yleispätevää ohjetta eikä ratkaisua lukujärjestyksen laadintaan ole, eikä olisi-kaan järkevää sellaista yrittää laatia, koska jokaisessa työyhteisössä on monia erilaisia seikkoja, jotka ratkaisevat oppituntien sijoittelun kunkin päivän työhön.

Tällaisia ovat mm. oppilaiden ikä- ja luokkarakenne ja opettajien ja oppilaiden vaihtotunnit.

3.–6.-luokissa käyttökelpoiseksi on lukujärjestyksessä nähty se, että koko luokalla on joitakin samanaikaisia äidinkielen tunteja, kun taas matematiikan oppitunnit ovat yhtä aikaa 3. ja 4. luokalla, jolloin ylemmillä luokilla on muita oppiaineita. Samoin, kun 5. ja 6. luokilla on matematiikkaa, alemmilla luokilla voi olla jotain muuta opiskeltavaa. On saatu hyviä kokemuksia 3.–6.-luokilla siitäkin, että samanaikaisesti eri vuosiluokilla on matematiikkaa, koska matematiikassa voidaan oppiaines järjestää sellaiseksi, että samalla tunnilla eri vuosiluokkien oppilaat käsittelevät joko samoja tai toisiaan lähellä olevia oppiainesisältöjä. Tämän mahdollistaa se, että matematiikassa esiintyy kertautumista ja matematiikan osaoperaatiot opitaan uudelleenlaisissa ja yhä laajenevissa yhteyksissä. Aikaisemmin opittu luo pohjaa myöhemmin opittavalle. (Laukkanen ym. 1981, 132.)

Yhdysluokan työjärjestys voi muodostua varsin samankaltaiseksi kuin VSOP-opetusta toteutettaessa, varsinkin, jos oppilailla on yksilöllisiä etenemispolkuja. Kuvassa 48 on VSOP-opetusta soveltavan 4.–5.-luokan lukujärjestys, jossa on eri värein korostettu kunkin pienryhmän ja oppilaan työpäivän kulkua.

Itäpoutoksen kaikkien oppilaiden loppukari

	ma		ti				ke				to				pe							
	4		5		4		5		4		5		4		5							
	en	es	sa	en	es	en	es	sa	en	es	en	es	sa	en	es	en	es	sa	en	es		
8.30-9.15	x		x				x				tn	x	tn	x	en	x	x	x	x	x		
9.15-10.00	x		en	x	x	en	x	x				x	tn	x	tn	x	x					
10.00-10.30																						
10.30-11.15	li		x	x	sa	x	en	tn	x	x	tn	x	x	es	x	en	x	x	en	en	x	x
11.45-12.30	li		x	en	en	x	es	tn	x	x	tn	x	x	x	sa	x	en	x				
12.30-13.00																						
13.00-13.45	mu		ue				x				x	x	x	es	tn				x	x	tn	
13.45-14.30	x		es	u e												tn				tn		

KUVA 48 VSOP-opetusryhmälle laadittu lukujärjestys saattaa vaikuttaa ulkopuolisesta konstikkaalta eri väreineen ja monine pienruutuineen, mutta koodeihin perehdyttyä se kyllä aukeaa katsojalle.

Oppimateriaaleista on vähän tutkimusperusteista systemaattista tietoa (LAA-TUA! 2015). Yhdysluokka ja -ryhmäopetus asettavat omat haasteensa oppima-

teriaaleille. Silloinkin, kun koululuokassa istuu samanikäisiä oppilaita, nämä ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan sekä sosiaalisilta valmiuksiltaan heterogeenisia, joten oppilaan syntymävuosi on vain viitteellinen kehitystason määrittäjä materiaalien laadinnalle ja käytölle (LAATUA! 2015). Oppikirjat on enimmäkseen laadittu vuosikurssiopetusta varten.

Opetussuunnitelma konkretisoituu oppimateriaaleissa, joista sähköinen tai paperille painettu oppikirja on runko, oppilaan työväline. Oppilaille on oikeus oppimateriaaleihin, sähköisesti tai paperille kirjattuihin perusasioihin. (LAATUA! 2015, 42-43.) Digiajan oppimateriaali on elastista, mutta sen on oltava oikeaa ja merkityksellistä. Kustantajat, Clipped classroom -oppimateriaalit, internetissä toimivat oppimateriaalisivustot ja EduCloud ym. tarjoavat runsain määrin digitaalisia oppimateriaaleja. (LAATUA! 2015, 27.) Valittavaa siis on.

Eryteisesti yhdysluokkien materiaalilta vaadittaisiin, että se

- on laadittu niin, että oppilas voi perehtyä siihen itsenäisesti
- edistää itsenäisen työskentelyn ohjautuvuutta
- on tehtäviltään ja esitystavaltaan vaihtelevaa
- sisältää sekä yksilölliseen että ryhmätyöhön soveltuvaa ainesta
- sisältää oppilaiden ajattelukykyä lisääviä harjoituksia
- painottaa induktiivisen, omista havainnoista päätelmiin etenevän opiskelun osuutta
- totuttaa oppilaat oman työnsä tarkkailuun ja kontrollointiin
- ottaa huomioon taidoiltaan erilaiset oppijat. (Laukkanen ym. 1981, 153–154.)

Lisäykseksi edelliseen voisi mainita, että materiaalien tulisi herättää kysymyksiä, eikä vain antaa valmiita toteamuksia ja asialuetteloja. Infoähkyssä toimissaan oppilaiden on osattava etsiä ja valita, mihin oppimateriaalin tulisi tukea oppilaita. Oppimateriaalin tulee olla myös monilukutaitoa kehittävää sekä oppilaiden ikäkauteen soveltuvaa (OPS 2014).

Jos opetusta annetaan yhdysluokassa vuorokurssiopetuksena, oppimateriaalia hankittaessa tulee muistaa oppilaiden kehitys- ja oppimistaso, myös oppilaiden harrastuneisuus. Oppimateriaalin on täytettävä niin sisältönsä kuin tekstinsäkin puolesta kunkin ikätason vaateet. Ensiluokkalaistenkin taidot on tunnettava tarkoin, jottei heille anneta tekstiltään ja käsitteiltään liian vaikeaa oppimateriaalia. Jos taas toiselle luokalle jaetaan vuorokurssikirjoina ensimmäisen luokan materiaali, joka on yleensä liian helppotasoisista heille, niin se ei kehitä oppilaita selviytymään seuraavan vuosiluokan haasteista. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän jo oppi- ja harjoituskirjoja valitessaan voi ottaa näiden taidot huomioon. Kaikkia materiaaleja eivät tarvitse kaikki, vaan harjoitus- ja lisätehtäväkirjoja voisi hankkia oppilaiden tarpeiden mukaan, ei heidän lukumääränsä ja luokkasteensa perusteella. Oppikirjoja käytettäessä on muistettava, ettei oppikirja ole koskaan ollut suomalaisessa oppivelvollisuuskoulussa opetussuunnitelma, eivätkä oppikirjat ole sitä uudella vuosituhannellakaan! Oppikirja on hyvä renki, mutta huono isäntä.

Jotkut opettajat muokkaavat opetettavien luokkiensa eri oppiaineiden sisällöt useita viikkoja kestäviksi työprojekteiksi. Kutakin projektia varten he työstävät

työkortit joko paperille tai sähköiseen muotoon. Oppilaat jaetaan 4–6 henkilöä käsittäviin ryhmiin, ja kukin ryhmä saa alkavasta projektista oman alueensa opiskeltavaksi. Työkorteissa on työohjeet ja koodit materiaaleista ja välineistä, joita projektissa tarvitaan. Oppilaat noutavat itse tarvittavat tavarat, jotka on sijoitettu nimikoituihin laatikoihin varastohyllyihin. Kutakin välinettä ja kirjaa tarvitaan vain se määrä kuin yhdessä ryhmässä on oppilaita, koska vain yksi ryhmä kerrallaan tarvitsee tiettyä materiaalia ja välinettä. Kun ryhmä on saanut yhden työkortin tehtävät valmiiksi, se analysoi työnsä tulokset, kirjaa ne ja esittelee opettajalle, joka antaa oman palautteensa ja hyväksyy työn tai antaa täydennettävää. Sitten kun ryhmän työ on hyväksytty, ryhmä saa seuraavan työkortin. Ainakin yhdysluokassa 5–6 tällainen työskentelytapa toimii jo varsin hyvin, kun alemmilla luokilla työtappaa on jo harjoitettu jonkin kokonaisteeman yhteydessä.

Olipa opettajan työskentelytapa mikä vain, oppikurssit ja opetuskokonaisuudet on suunniteltava aina sellaisiksi, että oppilaat saavat kouluaikaanaan johdonmukaisesti etenevät kokonaisuudet kustakin oppiaineesta. On myös muistettava nivelvaiheet. *”Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista”* (OPS 2014, 14).

8.3.2 Työpäivien ja oppituntien suunnittelu

Viikon työjärjestyksestä voidaan tarkoituksellisesti poiketa, kunhan vain pidetään huolta siitä, että kukin oppilas saa lukuvuoden aikana opiskella opetussuunnitelman mukaisesti kutakin oppiainetta sille säädetyn määrän. Aloittelevan yhdysluokan opettajan on hyvä suunnitella paperille tai sähköisesti kunkin päivän työt, etenivätpä ne lukujärjestyksen mukaisesti tai siitä poiketen. Välistä kokeneempikin opettaja joutuu miettimään koulupäivän ja oppituntien kulkua kynä kädessä tai näppäillen mobiiliaan. Oman työn reflektointi vaatii sitä.

Oppitunti on määritelty peräkkäisten toimintojen sarjaksi oppimistavoitteiden saavuttamista varten. Sen rakennusosia ovat toiminnot. Tapana on järjestää oppituntiin sisältyvät toiminnot jonkin tuntisuunnitelman mukaisesti, jossa osa-alueet ovat tuntisuunnitelman osatavoitteita. Useat osatavoitteet yhdessä muodostavat tuntisuunnitelman. Osa-alueista koostuvat tuntisuunnitelmat toimivat puitteina oppitunnin aikana tapahtuville toiminnoille. Kukin osa-alue eli -tavoite on mahdollista toteuttaa varsin monin eri tavoin. (Sahlberg & Sharan 2002, 34–35, 38.)

Kun yhdysluokanopettaja suunnittelee luokkansa oppitunnit paperille tai ruudulle, niin siinä suunnittellessaan hän yhdellä silmäyksellä näkee kunkin ryhmän ja jopa kunkin oppilaan toiminnot, välttyy tuntikaaokselta ja varmistaa, että kullakin ryhmällä ja jokaisella oppilaalla on töitä sinäkin aikana, jolloin opettaja antaa muille oppilaille ohjeita ja opetusta. Esimerkiksi seuraavanlaisen tuntisuunnitelmalomakkeen (lomake 1) täyttö auttaa yhdysluokan opettajaa tunnin tai useammankin oppitunnin kestäväen opetustapahtuman suunnittelussa

silloin, kun kahdella yhdessä opetettavalla luokalla on kummallakin oma aiheensa.

OPPITUNTISUUNNITELMA

Opettaja(t)		Opetusryhmä(t)
Pvm ja klo		Opetustila(t)
Integrointi/teema/projekti		
Aine ja aihe 3. lk		Aine ja aihe 4. lk
Päätavoitteet, joihin pyritään		
3. lk		4. lk
Opetuksen eteneminen/tunnin kulku		
Ajoi- tus- suun- ni- tel- ma		
Keskeiset käsitteet ja sisällöt 3. lk		Keskeiset käsitteet ja sisällöt 4. lk
Eriyttämistehtävät 3. lk		Eriyttämistehtävät 4. lk
Oppimisen arviointi 3. lk : itsearviointi ja opettajan palaute		Oppimisen arviointi 4. lk: itsearviointi ja opettajan palaute
Kotitehtävät 3. lk (eriytyvät)		Kotitehtävät 4.lk (eriytyvät)
Opetusvälineet ja materiaalit		

LOMAKE 1 Kahden vuosiluokan samanaikaisen oppitunnin suunnittelulomake

Seuraavalle lomakkeelle (lomake 2) on laadittu viitteellinen yhdysluokkatunnin tuntisuunnitelma luokalle 1–2 ja oppiaineeksi valittu matematiikka.

MATEMATIIKAN TUNTISUUNNITELMA 1–2 lk

Opettaja(t) oma ope + avustaja ½ tuntia		Opetusryhmä(t) 1a ja b sekä 2 lk
Pvm ja klo 11.11. klo 10.05-10.50		Opetustila(t) oma luokka ja eteinen
Integrointi/teema/projekti -		
Aine ja aihe 1. lk Ma: vähennyslaskua 1–10		Aine ja aihe 2. lk Matematiikka:lainaaminen vähennyslaskussa
Päätavoitteet, joihin pyritään		
1. lk Jo opitun sovellusta		2. lk Mikä keinoksi, jos ei ole taskulaskinta eikä päässälaskien vähennyslaskut ratkea




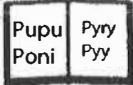



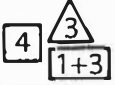










		(alekkainlasku ja lainaaminen)
Opetuksen eteneminen/tunnin kulku		
Ajoi- tus- suun- ni- telma	Oppitunnin aloitus yhdessä 2. lk:n kanssa op:n johdolla Päässä-laskutehtäviä vuorotellen →	Oppitunnin aloitus yhdessä 1. lk:n kanssa op:n johdolla ← Päässä-laskutehtäviä vuorotellen
5 min		
5 min	-Kotitehtävien tarkistus op:n johdolla. -Opettaja jakaa oppilaat 2 työryhmäksi, joilla on eritasoiset toiminnalliset ryhmätehtävät ratkottavanaan. Toinen ryhmistä siirtyy käytävätilaan. Toinen ryhmä jää luokkaan. Oppilaat toimivat ryhmissään	2. luokka tarkistaa annetun tauluohjeen mukaisesti kotitehtävät keskenään. Väitekortit apuna. Opettaja siirtyy ratkaisemaan 2. lk:n oppilaiden kanssa tunnin ongelmaa (löydetään ratkaisuksi allekkainlasku ja siinä tarvittaessa lainaaminen) Op. ohjaa oppilaat itsenäiseen työhön oppimateriaalin pariin ja antaa kotitehtävän
20 min		Oppilaat työskentelevät itsenäisesti taululle etukäteen kirjoitettujen tavoitteiden mukaisesti. Avustaja auttaa tukea kaipaavia
15 min	Molemmat 1. lk:n ryhmät palaavat paikoilleen luokkaan ja opettaja keskusteleo oppilaiden kanssa saaduista tuloksista; tapahtuu kielentämistä. Kotitehtävien antaminen	
	Keskeiset käsitteet ja sisällöt 1. lk ei uusia käsitteitä	Keskeiset käsitteet ja sisällöt 2. lk lainaaminen vähennyslaskussa
	Eriyttämistehtävät 1 lk ryhmätehtävät on laadittu eriyttäväiksi	Eriyttämistehtävät 2 lk harjoituskirjan tehtäviä lisätehtäväiksi
	Oppimisen arviointi 1 lk Tehtävissä oppilaiden itsearviointi. Keskustelussa opettajan kanssa oppilaat ja opettaja saavat palautteen	Oppimisen arviointi 2 lk Oppilaat tarkistavat tarkistuspisteessä. Opettaja saa palautteen seuraavan matematiikan tunnin alussa
	Kotitehtävät .1 lk yksilökohtaisia harjoitustehtäviä	Kotitehtävät 2 .lk Oppikirjan perus- ja lisätehtäviä yksilöiden taitojen mukaan
	Opetusvälineet ja materiaalit Molemmilla luokilla matematiikan työkirjat, 1. luokalle laaditut toiminnalliset tehtävät. Väitekortit 2. lk. Luokan perusvälineistö	

LOMAKE 2 Matematiikan tunnin suunnitelma 1–2-luokalle

Opettaja voisi suunnitella vuosikurssiaineiden opetuksen, kuten matematiikan siten, ettei samalle oppitunnille osuisi uuden asian opetusta molemmille vuosiluokille. Näin opetus ja opiskelu tapahtuisivat rauhassa, eikä syntyisi kiirettä ja hälinää, koska opettajan ei tarvitse ehtiä samalla tunnilla molemmille

ryhmille uutta opettamaan. Kuten lomakkeelle 2 laaditussa suunnitelmassakin näkyy, opettaja on pohtinut matematiikan oppisisällöt molemmille vuosiluokille ensin erikseen ja sitten yhdistänyt ne. Lopuksi hän on jaotellut opetettavan aineksen niin, että kyseisellä tunnilla vain toisella puolella luokkaa eli 2. luokalla on uuden asian opetusta. Matematiikassa on helppo löytää hiljaiseen yksilötyöskentelyyn tai ryhmätöyöhön jääville oppilaille tarkoituksenmukaisia harjoituksia soveltamistehtäviä siksi ajaksi, kun opettaja itse on sidoksissa uuden asian opetukseen luokan toiselle puoliskolle.

Päivän työjärjestys 0 – 1 - luokka

	Eskarit	Ykköset
1.	 Kirjojen tutkimista kirjahyllyn ääressä itsenäisesti	 Äidinkieltä
2.	 Opetusta	 Itsenäistä lukemista
3.	 Välitunti	 Välitunti
4.	 Oppimispelien pelaamista pelinurkassa	 Matematiikkaa
5.	 Musiikkia ja leikkiä	 Musiikkia ja musiikki-liikuntaa
6.	 Välitunti	 Välitunti
7.	 Vapaasti valittavia tehtäviä eri toiminta-alueilta	 Opetusta
8.		
9.	 Kotiin	 Kotiin

KAAVIO 4 0–1-luokan työpäivän rakennesuunnitelma

Lukutaidottomille esi- ja ensiluokkalaisille päivän työn suunnittelussa voi käyttää havainnollistavia kuvia. Niiden avulla opettaja aluksi ohjaa oppilaidensa työpäivää, mutta varsin pian oppilaat yhdessä opettajan kanssa voivat pohtia koulu-

päivän etenemistä järjestelemällä oppiaineita ja aihekokonaisuuksia symbolisoivat kuvat itsekin mielekkääseen järjestykseen. Kaavio 4 havainnollistaa yhtä 0–1-luokan viitteellistä työpäivää, jonka opettaja on suunnitellut siten, että hänelle jää sopivasti aikaa kummallekin opetettavalle ryhmälle. Tässä viitteellisessä luokkatilassa on eri toiminta-alueilta, joilla lapset saavat tietyn rajoituksen työskennellä. On esimerkiksi sovittu, kuinka monta oppilasta samalle alueelle mahtuu kerrallaan. Kuvasyboleilla on merkitty sekkin, että ennen kotiinlähtöä on koko luokan yhteinen palautetuokio kuluneesta päivästä. Myös aamulla työpäivän alussa näilläkin oppilailla on yhteinen päivänaloitus, vaikkei se tästä suunnitelmasta selvästi käy ilmi.

Oppilaiden ja opettajien yhteissuunnittelua ovat myös viikon työurakat, joista kuva 49 kertoo. Urakat ovat oppilaskohtaisia, ja niitä oppilaat tekevät viikon aikana sekä kotona että koulussa. Urakka-työskentely kehittää oppilaan lähtötilanteesta käsin hänen tietojaan ja taitojaan optimaalisesti. Viikon päätteeksi urakat tarkistetaan. Aina ei voi aina onnistua tavoitteissaan, jolloin opettaja ja oppilas ratkaisevat yhdessä, miten tekemättä jääneet urakat hoidetaan ja mitkä ovat seuraavan viikon urakat.

Urakat	Viikko
	<input type="text"/>
Äidinkieli	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
Matematiikka	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
YL	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
Muuta	

KUVA 49 Erään ekaluokkalaisen urakkasopimuksen lomake. Vanhemmille varataan mahdollisuus nähdä ja hyväksyä sopimus.

Nähty

Urakatöitä vastaavaa suunnittelua tapahtuu monella muullakin eri tavalla kuin lomakkeilla. Kuvassa 50 on erään ruotsinkielisen koulun oppilaan suunnitteluvihko, jossa on kannessa lisäläppä, joka käännetään kulloinkin meneillään olevan viikon kohdalle. Opettaja suunnittelee perjantaisin koulupäivän jälkeen

kullekin oppilaalle seuraavan viikon keskeiset tehtävät äidinkiesssä, matematiikassa ja välistä muissakin oppiaineissa. Maanantaiaamuisin yhteisessä istunnossa opettaja ja oppilaat tarkastelevat vihkojen merkintöjä, minkä jälkeen oppilaat sitten pohtivat, milloin ja missä järjestyksessä he viikon aikana työnsä tekevät. Viikon varrella suunnitteluvihkoon lisätään tai siitä poistetaan tehtäviä opettajan kanssa yhdessä neuvotellen. Oppilaiden ei tarvitse koskaan luokkaan lulluaan olla toimettomia, sillä heillä on aina suunnitteluvihkossaan tiedossa, mihin on ryhdyttävä, jos opettaja ei ole heti paikalla tai ei ennätä oppilaan luo välittömästi. Yhdysluokissa tällainen vihko on mitä parhain työskentelyn ohjaaja ja motivoija, eikä oppilaille liikene luppoaikoja. Ja mikä parhainta: opiskelu on yksilöllistä. Digitaaliaikana vihko voi muuttua sähköiseksi.

	Svenska	matte	oa	Övrigt vxi
måndag	inlämning: Rättan nr 10 nr 107. 2tt om pås. läroboken sid 61-65 121	hana 3		
tisdag	Läst läran	24		läst lära till onsdag gymnasiet K6 K6-6
onsdag	Skrivskil	5 25, 26, 27 lära 28 -0!		Talräkna till torsdag
torsdag		28-29 häva		läst lära till fredag
fredag				Bad Stöjd
	Gnåblått sid 125 127, 128	5.27-29		
	Skrivskil: 2 under i Lilla Boken			

KUVA 50 Oppilaan yksilöllisen viikkosuunnitelman runko.

8.4 Kaikki opetusmetodit mahdollisia

8.4.1 Luokkaopetus arvokasta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tuo monissa kohdin esiin sen, että koulun tulee tuottaa oppilaille iloa ja onnistumisen edellytyksiä.²⁹ Ilon

²⁹ Oppimisen ja opettamisen ilosta on kirjoitettu kirjoja, esim. Pruuki; ” Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja (2008) sekä J. Juurikkala ”Ilon pedagogiikka” (2008)

pedagogiikaksi kutsutaan vuorovaikutukseen perustuvaa konstruktivistista käyttöteoriaa, joka on kehitetty pienryhmien käyttöön. Se sopii yhtä hyvin suurempienkin opetusryhmien käyttöteoriaksi. (Juurikkala 2008, 6.) Leikinomaiset harjoitukset tuovat iloa. Leikkien ja dramatisoiden aratkin oppilaat lähtevät toimintaan mukaan. Olemmehan leikkiviä ihmisiä (homo ludens), joten koskaan emme ole liian vanhoja leikkimieliseen toimintaan. Varsinkin, jos joukossa on pikkuoppilaita, jopa murrosikäiset avoimesti nauttivat leikkimielisyydestä. Vaihtelevat toimintatavat tuovat kaikille viihtyvyyttä ja iloa. Suomessa kouluviihtyvyyteen onkin panostettava, koska se on todettu meillä huonoksi. Oppiminen onnistuu, jos mieli on virkeä.

Koululuokissa on perinteisesti ollut vallitsevina rakenteina kuulustelu ja yksilöllinen harjoitus, mutta yhteistoiminnalliset rakenteet ovat tuoneet mukanaan uudenlaisia sisältöjä. (Saloviita 2006, 77). Näin on myös yhdysluokissa, joskin yhdysluokkien opetus vaatii tekijöiltään erillisluokkia enemmän kekseliäisyyttä ja joustavuutta. Kaikki yhdysluokkien opetusmenetelmät ovat kyllä aivan samoja kuin erillisluokissa, mutta menetelmien käytön määrä ja painopiste useimmiten poikkeavat erillisluokista. Opettajajohtoista opetusta oppilasta kohden on yhdysluokissa yleensä vähemmän kuin erillisluokissa, kun taas yksilöllisiä menetelmiä käytetään yhdysluokissa enemmän kuin erillisluokissa. Pari- ja ryhmätyön käytön määrä on opettaja- ja koulukohtaista, olipa sitten kyse yhdys- tai erillisluokasta.

Luokkaopetus ei ole koskaan yhdysluokissa tärkein menetelmä, mutta se on arvokasta monestakin syystä, etenkin luokan solidaarisuutta silmällä pitäen (Sigsworth & Solstad 2001, 26). Yhdysluokissa viikon ja päivän työt tulisikin aloittaa aina niin, että kaikki luokan oppilaat voivat olla mukana. Päivänavauksen jälkeen yhdessä suunnataan katse viikon ja alkavan päivän toimiin. Näin kaikilla on tieto siitä, mitä mikin ryhmä tai vuosiluokka on tekemässä. Myös mahdollisen avun tarjonta ja saanti selvitetään. Keskustelusta on syytä kirjata yhteenveto luokan informaatiotauluun, olipa se sitten liitu-, fläppi- tai sähköinen taulu. Tällaisessa yhteistilanteessa oppilaille annetaan muukin koulutyöhön liittyvä informaatio ja kotiin vietävät monisteet ja lehtiset. Nuorimpien oppilaiden luokissa näissä aamupäivän yhteishetkissä lapset kertovat myös omat kuulumisensa. Yhteinen "aamupalaveri" ottaa aikaa, mutta sen korvaa päivän ja viikon työn ripeä edistyminen. Jo lukujärjestyksen laadinnassa opettaja ottaa huomioon, mitkä oppiaineet hän sijoittaa aamutunteihin.

Yhdysluokissa samalla oppitunnilla voi olla yhteistä sekä vuosiluokkakohtaista opiskelua ja opetusta. Tunti voi alkaa kaikille yhteisesti, minkä jälkeen kukin vuosiluokka opiskelee oman opetussuunnitelmansa mukaisesti. Tunnin jossakin vaiheessa taas koko luokka opiskelee yhdessä. Tämä vaatii opettajalta eri vuosiluokkien tehtävien niveltämistä yhteen. Seuraavissa kappaleissa selostetaan erään yhdysluokan 1.-2. kaksi oppituntia kestävä oppitilanne.

Tunti alkaa ovelta. Opettaja antaa kullekin oppilaalle luokan kartan, johon hän on piirtänyt rasteja. Lukutaidottomille ensiluokkalaisille on omat rastinsa, lukutaitoisille oppilaille omansa. Oppilaat kiiruhtavat omille rasteilleen. Palattuaan rasteilta jokaisella oppilaalla on jokin kirja. Lukutaitoisilla ensiluokkalaisilla

ja toisen luokan oppilailla kirjat ovat kullakin omansa ja ne ovat vihkomaisia, joten ne lukee 15–20 minuutissa. Lukutaidottomat ensiluokkalaiset saavat kaikki saman pienen kirjan, jota he ryhtyvät lukemaan yhdessä opettajan kanssa luokan lukunurkassa. Lukutaitoiset lukevat omassa rauhassa kirjojaan, joissa takakannen sisällä on tehtäviä nopeita lukijoita varten.

Kun kaikki lukutaitoiset ovat saaneet kirjansa luettua, koko luokka kokoontuu yhteen ja sitten alkaa luettujen kirjojen esittely. Jokainen lukija saa vuoron esitellä toisille lukemansa. Jotta lukutaidottomatkin pääsisivät aktiivisiksi tässä vaiheessa, heille opettaja antaa kylttejä (kuva 48), joissa on prosessikysymyksiä. Niiden avulla viedään ajatteluprosessia eteenpäin ja keskitytään kuuntelemaan. Kun joku oppilas on esitellyt oman kirjansa, opettaja ilmoittaa esimerkiksi numeron 5. Silloin ensiluokkalainen, jolla on numero 5, nostaa kylttinsä ja kirjan esittelijä luettuaan ensiluokkalaisten nostaman kysymyksen vastaa siihen lukemansa kirjan perusteella.

Varsin nopeasti oppilaat oppivat tekemään prosessikysymyksiä oma-aloitteisestikin ja ilman kylttien nostoa. Kyltit kylläkin tekevät kysymisen toiminnallisemmaksi, ja kuuntelijoista tulee aktiivinen osa opetustapahtumaa.



KUVA 51 Prosessikysymykset auttavat oppijoita kehittämään omia ajatteluprosessejaan

Vaikka yhdysluokissa olisi enemmänkin kuin kahden eri vuosiluokan oppilaita, näillä on yhteisiä teemoja, joista eri ryhmät vastaavat omalta osaltaan ja joista nivoutuu kokonaisuus. Tällaisten projektien aloitus, välitarkastelu ja loppuyhteenveto vaativat ehdottomasti koko luokan yhdessä toimimista. Näin jokaisella projektia työstävällä oppilaalla on tiedossaan, mihin pyritään, missä kulloinkin ollaan menossa ja mikä on oma osuus kokonaisuudesta.

Opetussuunnitelman mukaisesti on myös sellaisia oppiaineita, joita koko yhdysluokka opiskelee yhdessä, esim. musiikkia ja liikuntaa. Draaman työstäminen, monet demonstraatiot, satujen ja tarinoiden kuuntelu, katselu ja esittäminen sekä retket, työpajat sekä vierailut ja vierailijat ovat koko luokan ja jopa

koko koulun koettava yhdessä. Opettajan tulee rakentaa näistä luokan yhdessä tehtävistä asioista 2–4 vuoden varasto, jotteivät ne toistuisi oppilaalle vuodesta toiseen, vaan hän kokisi joka vuosi uutta luokan toimiessa yhdessäkin. Jos luokassa on vain kahta eri vuosiluokkaa, jotka käyttävät vuorokursseja ns. reaaliaineissa, koko luokan yhteisopetusta on silloin melko runsaasti.

Yhteistunteen kehittämiseksi yhdysluokkiin voisi suunnitella nykyisinkin opetussuunnitelman mukaisia ”luokan yhteisiä tunteja”, vaikkei sellaisia enää nimeltä tunneta, kuten 1950-luvulla (Lahdes 1965, 61), jolloin ne oli merkitty luokan lukujärjestykseen.



KUVA 52 Koko luokan yhteiset toiminnot kiinteyttävät yhteisöä. Kauppaleikissä mukana eri vuosiluokkien oppilaita.

8.4.2 Ryhmämenetelmät käyttöön

Yhteiskunnan asettamia uusia haasteita kouluelämään ovat yhteistyötaitojen kehittäminen ja yhdessä oppiminen. OPS 2014 tähdentää työtapojen vaihtelua, mikä tukee ja ohjaa oppimista. Jos koulu haluaa vastata näihin vaateisiin, sen tulisi irtautua perinteisestä luokkatyöskentelyn mallista, jossa oppilaat tuijottavat toistensa selkiä. Ryhmätyö on työmuoto, jonka on todettu olevan tehokkaampi työtapana kuin koko luokan opettaminen yhtenä ryhmänä. Tavallista ryhmätyötä vielä tehokkaampi työmuoto on yhteistoiminnallinen ryhmätyö. Ryhmämenetelmät ovat käyttökelpoisia kaikilla ikätasoilla ja ne sopivat kaikkiin oppiaineisiin. (Saloviita 2006, 20, 28–29, 77, 165.) ”Oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen” (OPS 2014, 25).

Yhteistoiminnallinen oppiminen tempaa tehokkaasti kaikki oppilaat aktiiviseen toimintaan mukaan. Perinteinen koko luokan opetus ei edesauta kaikkien

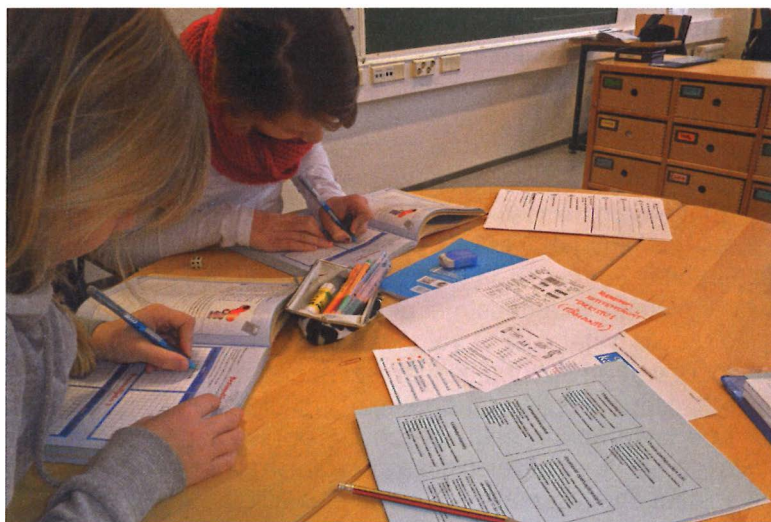
oppilaiden mukaan ottamista ja oppimista, ja edellytyksiltään parhaat ja heikoimmat saattavat tulla tässä opetustavassa laiminlyödyiksi, kun taas yhteistoiminnallisesta työskentelystä nämäkin oppilaat hyötyvät. (Jolliffe 2007, 17.)

Vallalla olevat oppimiskäsitykset (sosiokonstruktivismi ja kollaboratiivinen) ohjaavat ryhmätyömuotojen käyttöä koululuokissa. Ryhmätyömuodot toimivat hyvin erityisesti annetun tiedon sisäistämisessä, asioiden monitahoisissa pohdinnoissa ja erilaisten näkökulmien esiintuomisessa. Sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta katsottuna ryhmissä toimimisen anti voi olla korvaamaton. Ryhmissä osanottajat oppivat toisiltaan. Ryhmätyömenetelmiin kuuluu lukuisa joukko työtapoja ja sovelluksia, joita ovat mm. ryhmätyö, työkuntatyöskentely, pienryhmätyö, porinaryhmä, aivoriihi jne. Kuhunkin opetustilanteeseen on syytä etsiä parhaiten soveltuva ryhmätyömuoto. (Kauppila 2005, 90, 108–114.) Toiminnan ja strategioiden tarkoituksenmukainen valinta tukevat tehokasta yhteistoiminnallista oppimista (Jolliffe 2007, 16).

Kuten kirjan 3.6-luvussa yhteistoiminnallisen oppimisen jaksossa selvitettiin, oppilaiden ryhmissä toimiminen on vallannut sijaa kouluopetuksessa viime vuosikymmeninä ja ryhmätyöhön opettelu on selkeintä aloittaa oppilasnelikosta, jossa toimii kaksi paria. Pareille voidaan antaa tehtäväksi vaikkapa juuri opittu asia sen sijaan, että kukin oppilas ryhtyisi sitä yksin harjoittelemaan. Pariharjoittelussa oppilaat voivat auttaa toistaan ja tehdä vuorotellen tehtäviä niin, että toinen vastaa ja toinen tarkistaa. Mikäli luokka sietää sorinaa, vastaaja selostaa parilleen ääneen suoritustaan, ja tarkistaja seuraa ja korjaa tarvittaessa sekä antaa kannustavaa palautetta. Jos parin jäsenet ovat eri mieltä tehtävän suorittamisesta tai vastauksesta tai he eivät yhdessä pysty tehtävää ratkaisemaan, he kääntyvät nelikkonsa toisen parin puoleen. Mikäli toisellekin parille tehtävä on ongelmallinen, nelikosta joku näyttää luokan rutiineihin kuuluvaa merkkiä, jolloin opettaja tietää tulla nelikon avuksi.

Kun työpareille annetut tehtävät on saatu valmiiksi, nelikon parit tarkistavat ne keskenään. Jos jossakin tehtävässä havaitaan eroja, joita nelikon jäsenet eivät keskenään pysty selvittämään, silloin tarvitaan opettajan apua. Sitten, kun kaikki tehtävät ovat valmiina, nelikon jäsenet voivat jääkiekkoilijoiden tapaan tehdä "tiimituuletuksen" eli läpsäyttää kämmenet tai peukalot yhteen. Näin lyödään yhteiselle onnistumiselle sinetti.

Ryhmäopetukseen vähemmän perehtyneet opettajat saattavat olettaa, että luokkaa on helpompi hallita, kun se toimii yhtenä kokonaisuutena. Kokemukset ryhmiin jaetuista luokista osoittavat kuitenkin toista. Luokan toimiessa ryhminä, opettaja hahmottaa oppilaat ryhmissä paremmin kuin jos nämä toimisivat yksin ja hän pystyy helpommin ohjaamaan oppilaidensa opiskelua ryhmissä kuin koko luokkana. Työskentelyn seuraaminenkin on selkeämpää silloin, kun opettajalla on seurattavanaan vaikkapa 32 oppilaan sijasta 8 pöytäkuntaa. Opettajat ovat myös huomanneet, että heidän järjestyksenpito-ongelmansa ovat vähentyneet, kun he ovat siirtyneet käyttämään yhteistoiminnallisia menetelmiä. (Sahlberg & Sharan 2002, 46, 260.)



KUVA 53 Oppilasparista toinen ratkaisee tehtäviä, toinen tarkistaa. Vuorot vaihtuvat.

Yhteistoiminnallisessa luokassa tarvitaan joitakin erilaisia *järjestyksenpitotaitoja* kuin perinteisen luokan järjestyksenpidossa, koska yhteistoiminnallisessa luokassa rohkaistaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Seuraavat seikat on otettava huomioon silloin, kun luokka jaetaan oppimisryhmiiksi: istumajärjestys, melutaso, ohjeiden antaminen, ryhmän aineiston jakaminen ja säilytys sekä ryhmien käyttäytymistä muokkaavat menetelmät. Opettajan on lisäksi arvioitava, miten paljon pienryhmät tarvitsevat tilaa, jotta ne toimisivat tehokkaasti, mutta eivät olisi liian kaukana toisistaan eivätkä toisalta liian lähelläkään. Tarvitaan myös joitakin merkkejä, selviä yhdessä sovittuja pelisääntöjä ja toimintamalleja. (Sahlberg & Sharan 2002, 46, 334; Saloviita 2006, 55-60.)

Kullakin opettajalla on omia pelimerkkejään, esimerkiksi hiljaisuuden ylläpitoon. Jollakulla opettajalla saattaa olla tapana kiinnittää tauluun jokaiselle ryhmälle oma liikennemerkinsä. Jos opettaja huomaa, että jonkun ryhmän melutaso ylittää sallitun, hän käy vetäisemässä meluavan ryhmän liikennemerkin punaiseksi. Kun tämä ryhmä rauhoittuu, opettaja siirtää liikennemerkin näyttämään vihreää. Varoitus taas annetaan keltaisella valolla. Pienimpien oppilaiden ryhmiä voisi ohjata liikennevalojen tapaan hymy- ja mutrunaamakorteilla. Kullakin ryhmällä olisi tällöin oma korttinsa, jonka toiselle puolelle on piirretty hymyilevä naama, toiselle mutruilme. Opettaja kääntää kortin kunkin ryhmän kohdalta aluksi iloiselle ilmeelle, mutta tarpeen tullen vaihtaa jonkun tai joidenkin ryhmien kortit mutrunaamalle. Iloinen naamapuoli palautuu, kun tilanne sen sallii. Positiivinen vahvistus vie aina voittoon.

Värikorteilla voi toimia aivan samoin kuin naamakorttien ilmeillä. Oppilasryhmät itsekkin voisivat nostaa sovittuja värikortteja, jos kokevat, ettei luokassa ole työrauhaa. Jos jokin ryhmä nostaa vihreän kortin melutason hillitsemiseksi, saman värin nostaa toinen ryhmä heti nähtyään ensimmäisen ryhmän kortin

jne. Lopulta kaikilla ryhmillä on vihreä kortti ja luokassa täydellinen hiljaisuus. Opettajan sen paremminkin kuin oppilaidenkaan ääneenhuutama ”hiljaisuus” ei pidä työrauhaa kurissa, päinvastoin. *”Hymyllä ihmiset valloittavat toisiaan”* (Kauppila 2005, 35).

Luokan hiljaisuusmerkit kuuluvat luokan rutiineihin, jotka ovat välttämättömiä esimerkiksi tuntien aloituksessa ja päättämisesä, jotteivät oppituntien aloitukset viivästyisi, eivätkä päättämiset venyisi. Rutiineihin kuuluvat myös merkit siitä, milloin oppilas tai ryhmä on työstään valmis ja milloin hän kaipaa lisätehtäviä tai apua. Oppilaan kädennosto ei aina näy ja se varastaa oppilaan työskentelystä aikaa, koska viitattaessa ei voi tehdä työtä. Jos oppilaalle annetaan pieni varrellinen lippu, verkon kohomerkin tapainen, hän nostaa sen työpöydälleen tai viereensä. Kun kummioppilas tai opettaja – miten on kulloinkin sovittu – huomaa lipun, hän tulee apuun heti, kun ehtii. Odotusaikana oppilas pystyy jatkamaan muita tehtäviä. Yhdysluokissa luokan rutiinit opitaan helposti vartuneemmilta, jotka toimivat malleina uusille oppilaille.

Sigsworthin ja Solstadin (2001, 27) mukaan luokan rutiinit ja toimintojen säännöllisyys saavat lapset tuntemaan itsensä turvallisiksi tietäessään, mitä pitää tehdä, milloin, missä ja miten. Kun rutiinit on sisäistetty ja ne ovat vakiintuneet, satunnaiset poikkeamat niistä ovat tervetulleita, koska oppilaat pitävät yllätyksistä ja poikkeamista.

8.4.3 Ryhmiin jako ja ryhmätöiden esittelyt

Ryhmiin jakoperusteita on monia. Niitä on selvitetty kirjan yhteistoiminnallista oppimista käsittelevässä luvussa 3.6. Yhteistoiminnallista oppimista koskevat oppaat ja käsikirjat antavat oppilaiden ryhmiin jaoista vielä seikkaperäisempiä kuvauksia ja neuvoja. Yleisimmin suositellaan heterogeenisiä ryhmiä, joita yhdysluokissa muodostuu sekä vuosiluokkien että koko luokan sisällä. Koti- ja asiantuntijaryhmät ovat monissa ryhmätekniikoissa paljon käytettyjä. Kun samat oppilaat toistuvasti toimivat yhdessä, jäsenet alkavat etsiä omaa paikkaansa ryhmässä, ja niin alkaa kehittyä tarkoituksenmukaisia rooleja. Ryhmäytyminen edistyy joutuisammin, jos ryhmällä on valmiiksi johtaja tai ohjaaja. Kauppilan (2005, 97–98) mukaan ryhmäytymisessä on seuraavat viisi vaihetta: 1. Muotoutumisvaihe, 2. Kuuhunta- eli konfliktivaihe, 3. Yhteistoiminnan syntymisen vaihe, 4. Kypsyn toiminnan vaihe ja 5. Ryhmän hajoaminen. Viimeinen vaihe on se, kun ryhmätehtävä on loppuunsaoritettu ja oppilaat erkanevat. Usein siihen liittyy haikeutta, saattaapa joitakin oppilaita siteen katkeaminen ahdistaa. Tähänkin on varauduttava.

Joissakin tehtävissä satunnaisryhmät ovat paikallaan. Usein ne muodostetaan niin, että opettaja sanelee oppilaat nimi nimeltä eri ryhmiin. Tämä vie aikaa ja usein käytettynä tapa on puisevaa. Monia muitakin tapoja on käytettävissä, kuten arpominen, jos ei ole väliä, keitä missäkin ryhmässä toimii. Opettaja voi myös johdatella oppilaat ryhmiin mielenkiintoisin ja työtä edistävin tavoin. Seuraavat kolme esimerkkiä havainnollistavat tämänkaltaista jakoa:

Esimerkki 1 Opettaja leikkaa ryhmätyössä käytettävät kuvat ryhmän jäsenten lukumäärän mukaisesti palasiin. Oletetaan, että ryhmiä olisi neljä ja jokaisella ryhmällä tehtävänä yhden vuodenajan tutkiminen. Oppilaita luokassa olisi vaikkapa 18. Silloin opettaja leikkaisi kevät- ja talvikuvat neljään osaan, kesäkuvan viiteen, samoin syksykuvan. Oppilaiden astuessa luokkaan, opettaja jakaa joko sattumanvaraisesti tai harkiten vuodenaikakuvista palasen kullekin. Oppilaat lähtevät etsimään luokassa kuvansa palaan lisäosia toisilta oppilailta. Kun kunkin kuvan palapeli on valmis, oppilaat siirtyvät ryhmän työpöytien ääreen. Työpöydille on valmiiksi asetettu vuodenajan nimi tai symboli sekä työtehtävät.

Jos vuodenaikoihin halutaan perehtyä koko luokan kanssa yhdessä heti työskentelyn aluksi, silloin voitaisiin tehdä niin, että oppilaat saatuaan kuvapalat asettuvat piiriksi ja kukin vuorollaan kertoo kuvapalastaan. Toiset seuraavat kertomista omista kuvapaloistaan, sosisiko kuvailu oman kuvan jatkoksi. Samasta kuvasta palasen saaneet oppilaat siirtyvät vierekkäin. Näin saadaan jo heti opiskelun aluksi tunnusomaisia piirteitä eri vuodenaajoista ja oppilaat tarkkaavaisesti tutkimaan kuvia ja kuuntelemaan toisten kerrontaa. Kun kaikki kuvat on saatu kootuiksi, muodostuneet ryhmät ryhtyvät työskentelemään tehtäväksiannon mukaisesti. Tällainen ryhmäjako vie aikaa, mutta palvelee erinomaisesti varsin monia eri tavoitteita.

Esimerkki 2 Satunnaisryhmiä voisi muodostaa erilaisten leikkienkin avulla, vaikkapa oppilaiden syntymäkuukauden perusteella ryhmitetään oppilaat. Vaarana tosin on silloin, että joihinkin ryhmiin tulisi paljon, toisiin vähän oppilaita, jolloin jouduttaisiin hajottamaan ja yhdistämään aluksi syntyneet ryhmät. Luokanopettajat kuitenkin tietävät oppilaidensa syntymäkuukaudet, joten he pystyvät tietonsa pohjalta etukäteen laskemaan, mitkä kuukaudet he yhdistävät, jotta ryhmissä olisi suunnilleen sama määrä oppilaita. Ryhmitys voisi tapahtua esimerkiksi näin:

- ”1. Se, ken on syntynyt tammi- tai helmikuussa, menkään kaapin eteen
 2. Se, ken on syntynyt maaliskuu-, huhti-, tai toukokuussa, menkään oven pieleen,
 3. Se, ken on syntynyt kesä-, heinä- tai elokuussa, menkään taulun ääreen
 4. Se, ken on syntynyt syyskuussa, menkään pianon taa
 5. Se, ken on syntynyt loppuvuodesta loka-, marras- tai joulukuussa, menkään takaseinän viereen.”
- Viisi ryhmää olisi näin valmiina ja heille kullekin syntymäkuukauteen tai syntymään sopivaan vuodenaikaan liittyvät tehtävät odottaisivat ryhmäpöydillä. Näin jo ryhmiinjako palvelisi opiskeltavaa asiaa.

Esimerkki 3 Hattuun pudotetaan erivärisiä liuskoja, joita kutakin väriä on niin monta kuin ryhmiin halutaan jäseniä. Oppilaat nostavat luokkaan astuessaan hatusta itselleen väriliuskan näkemättä, minkä värin saavat. Nostamansa väriliuskan perusteella he suunnistavat ryhmätyöpöytien ääreen ja etsivät pöydän, jossa on odottamassa samanvärinen paperi kuin oma väriliuska on sekä ryhmätehtävät. Ryhmät saadaan näin aikaan kitkattomasti ja nopeasti.

Ryhmätehtävätkin voidaan antaa kiinnostavin tavoin. Usein ne on kuitenkin kirjoitettu käsin tai printattu A4-paperille, joka taitetaan seisovaan asentoon niin, että tehtävä(t) näkyvät kahteen eri suuntaan. Näin paperia ei tarvitse väänellä

eikä käännellä, vaan ryhmän kaikki jäsenet pystyvät lukemaan ne vaikka yhtä aikaa. Tehtävien anto voidaan nivoa myös tunnin aiheeseen. Esim. pääsiäisaikaan tauluun on piirretty suurikokoinen muna (kuva 54), joka on jaettu liituvivalla oppilasryhmien määrän mukaisiin lohkoihin kuin palapeliksi. Lohkot on numeroitu ja niihin kuhunkin on kirjoitettu tehtävä. Lohkojen päälle asetetaan kunkin lohkon kokoiset värilliset pahvit, joihin kirjoitetaan alle jäävien lohkojen numerot. Ulospäin näkyvät vain peilot, jotka muodostavat munan. Oppilaat istuvat kotiryhmissään, joita on esimerkiksi viisi. Kullekin ryhmälle arvotaan jokin numero 1–5. Ryhmän valitsema jäsen käy avaamassa munasta sen lohkon, jossa on sama numero kuin arpa on ryhmälle antanut. Tehtävä luetaan koko luokalle ja siitä keskustellaan. Kun kaikki lohkot on avattu, luokan kaikilla oppilailla on tieto siitä kokonaisuudesta, johon kunkin ryhmän tehtävät johtavat.



KUVA 54 Ensi- ja toisluokkalainen tyttö noutamassa omien ryhmänsä tehtäviä. Munan litsauksella selviää, kumpi tytöistä saa avata ensimmäisenä taulussa olevan tehtäväluokkansa.

Ryhmätyössä on olennaista, että oppilaalle kehittyy siinä sosiaalisia taitoja, jotka luovat pohjan myöhempään onnistumiseen sosiaalisissa suhteissa (Kauppila 2005, 134, 143). Ryhmätöitten valmistuttua oppilailla tulisi olla tilaisuus pohtia koko ryhmän ja sen kunkin jäsenen osalta ryhmätyöskentelyä eli oppilailla tulee olla mahdollisuus itsearviointiin. Vartuneemmat oppilaat voivat kirjata arviointinsa lomakkeelle, johon jokaiselle jäsenelle varataan oma sarakkeensa esim. seuraavissa Kauppilan (2005, 145) esittämässä seikoissa:

- toimii hyvin yhteistyössä
- suorittaa tehtävänsä loppuun
- tarjoaa apua toisille
- osallistuu aktiivisesti ryhmäkeskusteluun
- kuuntelee opettajan ohjeita
- toteuttaa opettajan ohjeita

Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä, etenkin vertaisten seurassa (Kauppila 2005, 135), joten kaikessa palautteessa tulee olla rohkaisevia kannanottoja.

Useimmiten ryhmätehtävät esitellään kaikille ryhmätehtäviin osallistuneille oppilaille. Ennen tehtävien esittelyä kaikki lopettavat työnteon. Jos käsissä on vielä paperiarkkeja tai muuta työskentelyyn liittyvää materiaalia, se on syytä kääntää nurin tai siirtää eri työpöydille, jottei oma työ olisi toisten töitä seuratesa häiriönä. Ennen ryhmätöiden esityksiä on laadittava yhdessä opettajan kanssa arviointikriteerit, jotka varttuneemmat oppilaat voivat kirjata lomakkeeksi. Ryhmätöiden esittelyn aikana nämä kriteerit auttavat oppilaita pohtimaan toisten ryhmien esitysten selkeyttä, kiinnostavuutta ja asiallisuutta. Seuraava Sahlbergin ja Sharanin (2002, 168) laatima arviointikysymysten lista on hyvä apu palautteen antajille:

- ymmärsinkö esityksen pääasian?
- oliko ryhmän jokainen jäsen mukana?
- käyttikö ryhmä mielestäni aineistonsa hyvin hyödyksi?
- mistä pidin eniten tässä esityksessä?

Kuuntelijoiden aktivoimiseksi ja varmistukseksi oman esityksensä ymmärrettävyyden ryhmäesityksen pitäjät esittävät kuulijoilleen kysymyksiä heti sen jälkeen, kun he ovat pitäneet oman esityksensä. Näin esittäjät saavat välittömän palautteen kuulijoilta opetuksestaan. Jos kuulijat eivät ole saaneet esityksestä selvää käsitystä, ryhmä joutuu uusimaan tai täydentämään esitystään, jotta sanoma menisi perille. Kysymysten teko toiseenkin suuntaan on tarpeellista. Kuulijoille tulee varata tilaisuus tehdä esitystä koskevia lisä- ja tarkennuskysymyksiä esittelijöille.

Arvosanojen antamista henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta kehittämisestä eivät Sahlberg ja Sharan (2002, 99) pidä tarkoituksenmukaisena, koska sellainen arviointi voisi opettaa itsekeskeistä juonittelua ja lisäksi kilpailua luokan sisällä. Eivätkä numerot pysty antamaan oppilaalle täsmällistä tietoa kehityksestä, eivätkä ne ohjaa ja kannusta. Sen sijaan rakentavat huomiot ja keskustelut ohjaavat oppilaita ymmärtämään kehitystään ja kasvuaan sekä antavat heille saavutettavissa olevista tavoitteista tietoa, joka on tarpeen tulevissa ryhmätöissä. Numeroiden sijaan portfolioit ja itsearviointit ovat käyttökelpoisia arviointitapoja.

8.4.4 Viisi viitteellistä ryhmätyöesimerkkiä

Yhdysluokissa pari- ja ryhmätyötä on mahdollista tehdä varsin monissa kokoonpanoissa. Kotiryhminä yleisimmin ovat samaa vuosiluokkaa olevat oppilaat, mutta muitakin ryhmitysperusteita käytetään. Saman aihepiiriin käsittelyyn voidaan kytkeä yhdysluokan kaikki vuosiluokat ja ryhmittää oppilaat silloin vuosiluokittain tai oppilaiden taitojen mukaan.

Esimerkissä 1 yhdysluokan 3.–6. oppilaat on ryhmitetty oppilaiden taitojen mukaan. Työpisteessä A toimii kolme kolmasluokkalaista ja yksi neljäsluokkalainen, työpisteessä B kolme neljäsluokkalaista ja yksi viidesluokkalainen,

työpisteessä C kaikki neljä oppilasta ovat viidesluokkalaisia ja työpisteessä D kolme oppilasta on kuudesluokkalaisia ja yksi viidesluokkalainen. Luokan viikkoteemana on Kalevala, josta seuraava viitteellinen työpistetyöskentely on osa.

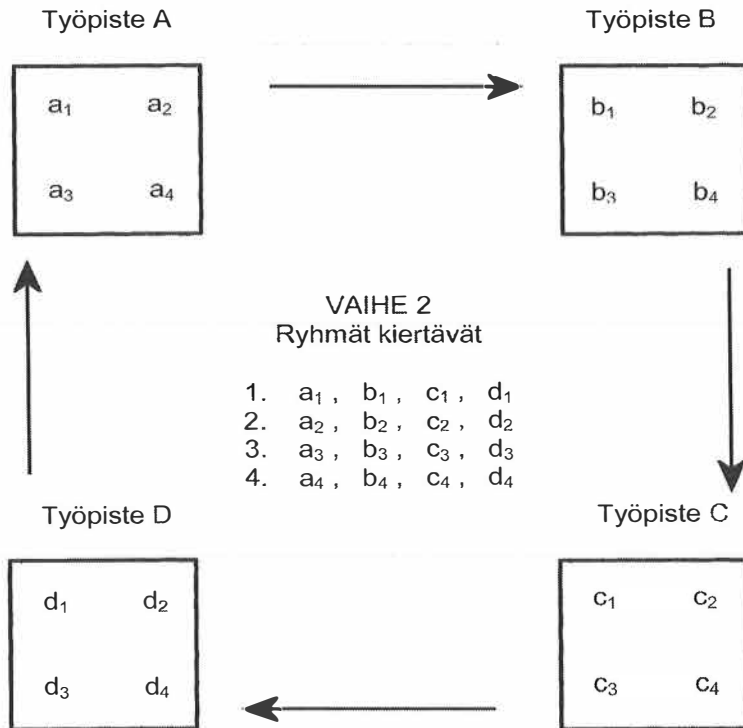
Jokaiselle ryhmälle on työpisteessä valmiina ryhmän tehtävä ja tarvittavat perusmateriaalit, joita ryhmäläiset itse täydentävät työnsä kuluessa. Tietokone(et) on vapaasti käytettävissä ja kirjastoon on mahdollisuus mennä. Jokaisen ryhmän tavoitteena on tuottaa posterit tai jokin muu tuotos.

A-ryhmän tehtävänä on tutustua Elias Lönnrotiin. ”*Hän oli oppinut kuin yliopisto ja vaatimaton kuin maalaiskirkko.*” Miksi Eino Leino on sanonut näin Lönnrotista?

B-ryhmän selvittää, miksi Elias Lönnrotista on sanottu: ”*Kalevala, Kanteletar, Virsikirja, Sanakirja kilvan kiittävät sinua, Turunmaa ja Pohjan puoli, Karjala ja kaikki Suomi muistavat aina sinua.*” (August Ahlqvist-Oksanen). B-ryhmän tehtävänä on siis selvittää Lönnrotin monipuolista toimintaa.

C-ryhmä ottaa selvää Lönnrotin runonkeruumatkoista ja matkojen tuloksista
D-ryhmä tutkii Kalevalan merkitystä kieleen, taiteeseen ja nimistöön.

Työpistetyöskentely ja näyttelykävely



KAAVIO 5 Yhdysluokan 3.–6. yhteisen teematyön kaksivaiheinen toteutuskaavio

Oppilaat työskentelevät ryhmissään tehtävien parissa useana päivänä. Kun ryhmät ovat saaneet tehtävänsä esittelykuntoon, luokan kaikki oppilaat jaetaan uudestaan ryhmiin. Kaavion 5 keskellä on esitetty uusi ryhmäjako kohdassa "VAIHE 2". Siitä huomaa, että joka ryhmässä on yksi oppilas kustakin alkupe- räisestä ryhmästä. Kun lähdetään näyttelykierrokselle tutustumaan kuhunkin työpisteeseen, silloin jokaiseen pisteeseen saavuttaessa kiertävässä ryhmässä on aina yksi asiantuntija, joka opastaa ryhmäänsä. Kierro aloitetaan niin, että ryhmä 1 aloittaa A-pisteestä, ryhmä 2 B-pisteestä, ryhmä 3 C-pisteestä ja ryhmä 4 D-pisteestä. Työpisteiden tehtävät tulevat jokaiselle ryhmälle eri järjestyksessä, mutta tehtävät on laadittu tavallaan erillisiksi, jotta töitä voidaan tutkia eri järjestyksessä.

Esimerkki 2 Mittaamisesta 1.–2.-luokassa.

Oppilaiden tullessa luokkaan oven eteen on pingotettu naru sille korkeudelle, että toiset joutuvat kyyristymään, toiset pääsevät juuri narun alta suorina kävellen sisään. Ovelta oppilaat astuvat suoraan kalusteista ja pahlilaatikoista kyhättyyn laivaan, jonka peräsimestä on kapteeni (kouluvuostaja). Ne, jotka kyyristyivät laivaan tullessaan, kapteeni ohjaa kahteen eri "hyttiin" ja kyyristymättä sisääntulleet oppilaat kahteen muuhun "hyttiin". Kapteeni lukee satamapäällikön määräyksen siitä, ettei laiva saa lähtölupaa, ennen kuin on saatu selville, minkäkokoinen laiva on. Pulmana on se, ettei laivassa eikä näköpiirissä ole mitään mittavälinettä, vaan oppilaiden on tutkittava laivan suuruus ilman niitä ja ilmoitettava laivan koko satamapäällikölle (opettajalle), joka odottaa omassa kopissaan rannalla tietoa antaakseen laivalle lähtöluvan.

Kunkin hytin oppilasryhmä saa tehtäväkseen lähteä ratkaisemaan ongelmaa laivan suuruudesta. Mittavälineitä ei ole käytössä, joten jokaisen ryhmän on pyrittävä kehittämään erilaisia konsteja, millä mitata ja määritellä laivan koko.

Sitten, kun ryhmä on saanut laadittua tarkat tiedot laivasta, sen on lähetettävä viestinviejä kapteenille. Ja kapteeni päättää, pääseekö laiva lähtöön vai ei. Aikaa tälle ryhmätehtävälle pitää varata riittämiin. Jos laiva ei pääse ensimmäisenä päivänä liikkeelle, tehtävää ratkotaan seuraavanakin päivänä. Luokkati- laan on syytä tuoda huomaamattomiin paikkoihin esim. matonkudekeriä, paperiarkkeja ja -rullia sekä kepinpätkiä. Ennen pitkää oppilaat huomaavat käyttää näitä hyväkseen, samoin oppilaissa itsessään olevia mittoja (syltä, jalkaa, vaaksaa, oppilaan koko pituutta). Kun laiva on saanut luvan lähteä purjehdukselle, alkaa luokassa tuttujen mittojen (mm, cm, m, km) opiskelu kummankin vuosiluokan oman opetussuunnitelman mukaisesti.

Esimerkki 3 Kuvapalapelin kokoaminen

Yhdysluokan tuntiaiheena voisi olla esimerkiksi "Maalla isomummun aikaan". Ennen tunnin alkua opettaja leikkaa jonkin aihetta esittävän kuvan niin moneen osaan kuin alimmalla vuosiluokalla on oppilaita (esim. 4:ään kuten kuvassa 52). Kukin oppilas saa luokkaan saapuessaan yhden palan kuvasta "salaisuutena". Oppitilanteen käynnistyttyä oppilaat ottavat kuvapalansa esiin ja värittävät sen sillä aikaa, kun opettaja jakaa töitä muille oppikunnille. Väritetyistä kuvan paloista oppilaat keskustelelevat keskenään ja kokoavat täydellisen kuvan

liimaten palansa pahville. Tässä vaiheessa opettaja siirtyy kuvan koonneen oppilasryhmän luo ja yhdessä he pohtivat, mistä villaa saadaan, miten sitä käsitellään ja mitä villasta valmistetaan. Tunnilla voisi olla nähtävänä rukki ja karstat tai ainakin kuvamateriaalia niistä. Mikäli kehruutaitoinen henkilö on tiedossa, hänet pyydetään luokan vieraaksi.



KUVA 55 Karstaaja-kehrääjä-mummon kuva on leikattu ryhmän oppilaiden lukumäärän mukaisesti paloiksi.

Esimerkki 4 Palsta tarkkailtavana

Osalle yhdysluokan oppilaista kouluympäristö on hyvinkin tuttu, mutta tulokkaille se on monesti vieras. Aina löytyy tutustakin uutta tarkasteltavaa. Oppilaat jaetaan ryhmiin niin, että joka ryhmässä on tulokkaita ja vartuneempia oppilaita. Kukin ryhmä saa koulun ympäristöstä pienen alueen tarkkailtavakseen 2–3 päivän ajaksi. Tarkkailukohte voi olla puu, rakennus tai maa-alue. Ryhmät käyvät tarkkailukohteessa useita kertoja ja tekevät havaintoja ja muistiinpanoja. Kaikkia aisteja käytetään hyväksi. Kun tarkkailut ja muistiinpanot on tehty, ryhmät laativat tauluun tai suurelle paperiarkille luonnoksen tarkkailukohteestaan. Kukin ryhmä esittelee kohteensa toisille kertoen näkemänsä, kuulemansa ja haistamansakin. Piirroksot tallennetaan esim. kuvina tietokoneelle. Sen jälkeen oppilaat työstävät hiekkalaatikkoon havaintokohteensa.

Vuodenaikojen vaihduttua ryhmät palaavat tarkkailemaan aiempaa kohdettaan. Piirretään jälleen kuvat ja verrataan niitä aiempiin. Näin tehdään joka vuodenaikana. Myös hiekkalaatikkoon voidaan askarrella kaikki vuodenaikat koulun ympäristöstä. Ryhmissään oppilaat jakavat työnsä taitojensa mukaisesti, esim. kirjoitustaitoiset laativat kylttejä ja nuorimmat oppilaat muotoilevat maastoa jne.



KUVA 56 Yhdysluokan 1–2 ryhmätyötuotos ”Tunturin joulu” hiekkalaatikossa

Esimerkki 5 Pulmatehtävien ratkomista

Alkuopetusluokka jaetaan heterogeenisiin ryhmiin, joissa on oppilaita eri vuosiluokilta. Kukin ryhmä saa ratkottavakseen pulmatehtäviä, joista jäljempänä on esimerkkinä kolme tehtävää.

Ryhmä 1. Koskelan Eetu oli kiinnostunut autojen rekisterilaatoista. Kun hän oppi yhteenlaskua, hän alkoi harjoitella sitä rekisterilaatoista. Jos hän näki rekisterilaatassa esimerkiksi luvun 214, niin hän laski yhteen numeroarvot 2, 1 ja 4 ($2+1+4$). Kerran kun Eetu meni kaverinsa kanssa kioskille, sieltä lähti kovaa vauhtia pois jokin sininen auto. Pian kioskille kiiti poliisiauto. Oli tapahtunut ryöstö. Poliisit kyselivät auton tunnusmerkkejä kaikilta auton nähneiltä. Eetu oli tapansa mukaan ennättänyt laskea yhteen poiskiitäneen auton laatassa olleet numeroarvot ja saanut summaksi 25. Sen hän ilmoitti poliisille.

Mikä kolminumeroinen luku oli poiskiitäneessä autossa? Vastauksia on useita ja kaikista on apua poliisille. Auttakaa poliisia ja etsikää kaikki vastaukset!

Ryhmä 2. Asemalla seisoivat kolme junaa. Jokaisessa junassa oli veturin perässä ainakin yksi vaunu. Kolmessa junassa oli yhteensä 13 vaunua. Mitkä olivat näiden kolmen junan vaunujen lukumäärät? Vastauksia on useita. *Etsikää mahdollisimman monta vastausta!*

Ryhmä 3. Maija ja Matti poimivat omenia. Maija poimi 9 omenaa enemmän kuin Matti. Kumpikin poimi enemmän kuin 10, mutta vähemmän kuin 100 omenaa. Kun lapset kirjoittivat poimimiensa omenoiden määrän lapulle, he huomasivat, että näissä kahdessa luvussa olivat samat numerot, mutta vain eri järjestyksessä.

Kuinka monta omenaa Maija poimi ja kuinka monta Matti? Vastausmahdollisuuksia on 8.

Yrittäkää löytää näistä mahdollisimman monta ratkaisua!

8.4.5 Itsenäinen työskentely

Yhdysluokissa oppilaat ovat perinteisesti puurtaneet varsin paljon yksin ns. hiljaisessa työssä, joka on edelleen tärkeä työtapa eri-ikäisten opetusryhmissä. Monissa tehtävissä itsenäinen työskentely on jopa korvaamaton työtapa. Itsenäistä työtä yhdysluokassa tehdään paljon samaan aikaan, kun jokin ryhmä opiskelee äänekkäästi, mutta yhdysluokissakin koulupäivään on sisällytettävä sellaisia hetkiä, jolloin luokassa vallitsee täysi hiljaisuus – ei edes opettajan ääni kuulu. Näin oppilailla on mahdollisuus keskittyä ajattelemaan, ratkomaan tehtäviä, lukemaan ja kirjoittamaan omassa tahdissa ja rauhassa. Mikäli tilajärjestelyt suovat, luokkahuoneissa tulisi olla soppia, joihin oppilaat voivat vetäytyä yksilölliseen rauhaan.



KUVA 57 Hyllyköt rajaavat luokkatilaa yksilöllisiä hiljaisia toimia varten

Mikäli oppilailla on omat oppimissuunnitelmansa tai luokassa käytetään VSOP-opetusta, silloin yksilöllistä työskentelyä sisältyy koulupäivään runsaasti. Yhdysluokissa oppilaat harjaantuvat heti ensiluokkalaisista alkaen itsenäiseen työhön, koska opettaja ei ole aina saatavissa apuun ja varttuneemmat oppilaat antavat nuoremmilleen hyvän mallin. Yksilöllisen työn mittava määrä yhdysluokissa asettaa oppimateriaaleillekin omat vaateensa. Tarvittaisiin vaikeutuvia tehtävistöjä, joita käyttäen oppilaat voisivat omassa tahdissaan edetä. Tehtävien lisäksi on tarvetta kannustavista palautejärjestelmistä.



KUVA 58 Hyvän lisän ja avun yhdysluokkaopetukseen ovat tuoneet uudet sähköiset oppimateriaalit ja välineet

Scaffolding-tekniikkaa voidaan käyttää apuna niin perinteisissä kuin sähköisissäkin oppimateriaaleissa. Yksilöllisessä työssä 3- tai 4-osaiset tehtäväkortit ohjaavat ja tukevat oppijaa. Tehtävien on oltava haastavia, mutta ei ylivoimaisia. Korttien tehtävät vaikeutuvat oppijan taitojen kasvaessa ja samalla opastukset (vihjeet) niukenevät. Tällaiset kortistot ovat varsin luontevaa ohjausta oppimisprosessissa. Seuraavaan taulukkoon 10 on laadittu lukutaitoisia alkuopilaita varten neljä tehtäväkorttia opastus- ja vastauskortteineen. Opastuskortteja voi olla 1-3 yhtä tehtävää kohden. Saatuaan tehtäväkortin oppilas yrittää ratkaista tehtävän, mutta ellei hän onnistu siinä, hän käy lukemassa opastuskortin tekstin. Ellei tehtävä ratkea sittenkään, hän käy lukemassa jatko-opastuksen. Todennäköisesti tehtävä tämän jälkeen onnistuu, ja oppilas voi käydä tarkistamassa tehtävän vastauskortilta. Ilman opastuskortteja tehtävän ratkaisseet oppilaat tarkistavat ratkaisujensa tulokset suoraan vastauskorsteista.

TAULUKKO 10 Esimerkkejä matematiikan itseohjautuvista tehtäväkorsteista opastus- ja vastauskorsteineen

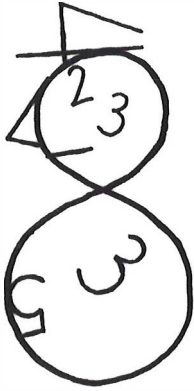
Tehtäväkortti →	Opastuskortti 1	Opastuskortti 2	Vastauskortti
Aseta väleihin + ja - merkkejä niin, että laskun tulos on suurempi kuin 1 mutta pienempi kuin 5! 9 3 5 2 (Tehtävä 1)	$9+3-5-2=5$ ei ole pienempi kuin 5. Koeta muutella merkkejä (Tehtävä 1)	Tarvitset kaksi miinus-merkkiä ja yhden plusmerkin (Tehtävä 1)	$9-3-5+2=3$ <i>Onnistuit!</i> <i>Jatka tehtävästä 3!</i> (Tehtävä 1)

<p>Mitkä numerot voit asettaa tyhjiin kohtiin niin, että yhtälö on oikea ja summat ovat pienempiä kuin 10. Vastauksia on kolme. Löydätkö ne? $4 + = 7 +$ (Tehtävä 2)</p>	<p>Yksi mahdollisuus on $4+3=7+0$ Etsi kaksi muuta! (Tehtävä 2)</p>	<p>Toinen mahdollisuus on $4+4=7+1$. Etsi kolmas! (Tehtävä 2)</p>	<p>$4+3=7+0$ $4+4=7+1$ $4+5=7+2$ <i>Hyvin löydetty, siirry tehtävään 3!</i> (Tehtävä 2)</p>
<p>Tiina ja Kati keräsivät kukkia. Tiinalla oli 3 kukkaa enemmän kuin Katilla. Sitten Tiina antoi Katille 2 kukkaa. Kummalla oli nyt enemmän kukkia ja kuinka paljon enemmän? (Tehtävä 3)</p>	<p>Huomasitko, ettei tehtävässä mainittu, kuinka monta kukkaa tytöillä oli aluksi. Yritä ratkaista tehtävä ja keksi itse, kuinka monta kukkaa oli Tiinalla, kuinka monta Katilla, kun Tiinalla oli 3 kukkaa enemmän kuin Katilla (Tehtävä 3)</p>	<p>Oleta, että Tiinalla oli 7 kukkaa ja Katilla on silloin 4. Ratkaise nyt ongelma. (Tehtävä 3)</p>	<p>Katilla oli 1 enemmän kuin Tiinalla. <i>Kukka sinulle!</i> <i>Siirry tehtävään 4!</i> (Tehtävä 3)</p>
<p>Kalle ja Antti olivat Miron luona kylässä. Miron äiti toi heille 11 omenaa. Kalle söi kaksi omenaa, Antti yhden ja Miro söi niin paljon kuin Kalle ja Antti yhteensä. Kuinka monta omenaa jäi jäljelle? (Tehtävä 4)</p>	<p>Laske ensin, kuinka monta omenaa pojat söivät yhteensä! (Tehtävä 4)</p>	<p>Pojat söivät yhteensä $2+1+3$ omenaa eli 6 omenaa. Omenoita oli 11. Vähennä 11:stä poikien syömät! (Tehtävä 4)</p>	<p>5 omenaa jäi jäljelle $11-6=5$ <i>Siirry tehtävään 5!</i> (Tehtävä 4)</p>

Usein yhdysluokassa yksi vuosiluokka opiskelee opettajan välittömässä ohjauksessa, ja muut tekevät itsenäistä, pari- tai ryhmätöitä. Tunnin kuluessa opettaja jättää jossakin vaiheessa opettamansa ryhmän itsenäiseen työhön ja siirtyy toisen ryhmän pariin. Silloin, kun jokin tai jotkut vuosiluokat ovat itsenäisessä työssä, on tärkeää, että heillä on sopivantasoisia tehtäviä ja niitä on riittävästi. Opettajan kannalta on haastavaa, miten hän työllistää itsenäisessä työssä ahertavat oppilaansa siksi ajaksi, kun hän itse opettaa jotakuta muuta ryhmää. Oppilaille ei saisi jäädä luppoaikaa, koska heillä on oikeus koko oppitunnin ajan opiskella opetussuunnitelman mukaisesti. Joutohetkestä koituu helposti myös työrauhahäiriöitä. Tarvittaessa voidaan varttuneempia ja edistyneempiä oppilaita käyttää alempien luokkien oppilaiden opastamiseen.

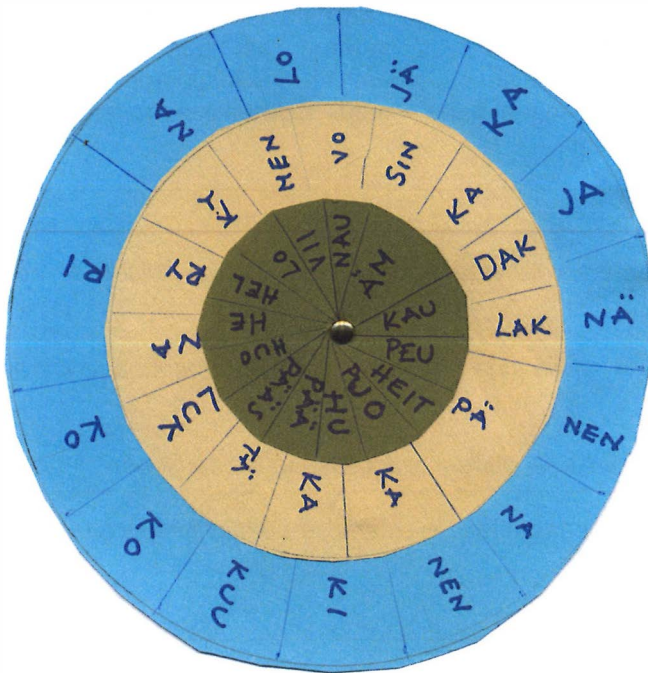
Jos opettajalla on kaksi vuosiluokkaa, joilla on eri ohjelmat oppitunnilla, hän aloittaa yhteisen tuokion jälkeen toisen ryhmän kanssa opetuksensa. Mutta miten antaa hiljaiseen työhön jääville työskentelyohjeet, jotta toinen puolisko luokasta ei jäisi työttömäksi? Kukin opettaja on kehittänyt näihin hetkiin omia konstejaan: on pulpettivistä, pulpettikirjoja, taulutehtäviä jne. Joskus tällaiset rupeamat ovat niin lyhyitä, ettei niinä aikoina oppilaat ennätä muuta kuin ottaa tavaransa esiin ja aloittaa työt, jotka jäävät heti alkuunsa kesken. Työn keskenjäämiset ovat harmittavia ja usein toistuvina opiskelua lamaannuttavia. Ihmisellä on loppuunsaattamisen tarve. Tällaisesta välttyy, jos lyhyiksi odotushetkiksi antaa oppilaille kertaluonteisen tehtävän, joka ei jää kesken. Sellainen voi olla pikkuoppilaille esimerkiksi se, että piirretään kirjaimista "ukko", josta oppilaat

opettajaa odotellessaan yrittävät muodostaa mahdollisimman monta sanaa tai numeroista tehdä laskutehtäviä. Yhtä hyvin tauluun voidaan numeroista piirtää jokin hahmo, kuten kaaviossa 6 on lumiukko. Sen ikä selviää päivinä, kun kaikki siihen piilotetut numerot lasketaan yhteen.



KAAVIO 6 Odottelutehtävä: Mikä on taululle numeroilla piirretyn lumiukon ikä vuorokausina?³⁰

Kirjain-, tavu- ja sanakiekot (kuva 59) ovat oiva apu sellaisiin hetkiin, jolloin oppilas joutuu odottelemaan vain lyhyen ajan opettajaa. Samaan tarkoitukseen ovat käyttökelpoisia sanaruudukot. Esimerkki sellaisesta on kuvassa 60.



KUVA 59 Tavukiekosta löytyy mielekästä työtä odotteluhetkinä

³⁰ $8+4+7+2+3+1+3+5=33$. Lumiukolla on ikää 33 vuorokautta

K	A	A	K	K	I	E	R	K	A	P	S
A	S	E	G	R	U	B	M	E	X	U	L
K	Y	P	R	O	S	U	O	M	E	O	O
S	Y	S	O	R	P	Y	K	S	A	L	V
N	R	U	G	R	A	I	P	A	T	A	E
A	I	O	I	S	T	A	N	K	L	O	N
R	L	M	A	R	N	U	R	S	A	I	I
M	A	I	N	J	A	N	G	A	M	T	A
E	T	A	A	M	O	K	N	A	L	A	S
K	V	N	A	R	V	A	N	I	L	L	A
K	I	R	I	I	S	T	O	U	R	I	A
A	A	V	B	U	L	G	A	R	I	A	L

KUVA 60 Ruudukko on oppilaille hyvää aivojumppaa odotellessa toimintaohjeita Tehtävänä on löytää vaakaa-, pysty- tai vinoriveistä EU-maita, joita esimerkkiruudukkoon on kätkeyty 18.³¹

Etenkin silloin, kun oppilaat työskentelevät itsenäisesti opettajan ohjatessa muita ryhmiä, oppilaita auttaa se, että ongelmat ja oppiaine on pilkottu osiin, jolloin oppilas etenee osatavoitteiden kautta päätavoitteeseen. Tätä opetustilannetta jotkut tutkijat ovat nimittäneet ”kognitiiviseksi opissaoloksi” ja myös scaffolding-käsitettä on tällaisesta käytetty (Kyrö-Ämmälä 2007, 67). Osatavoitteiden kautta kulkien hitaammatkin oppilaat motivoituvat, ja onnistumisen tunteet ovat helpommin saatavissa. On paljon erilaisia tapoja, miten oppilaat motivoitetaan ja työllistetään itsenäistä työtä varten. Yksi tapa on kirjoittaa etukäteen tauluun tai oppilaiden käytössä oleviin sähköisiin opetusvälineisiin, mitä heillä on tehtävänä ja miten tulee edetä. Esimerkiksi matematiikan tehtävissä voidaan kirjoittaa näin:

2. lk MA-kirjat: tehtävät s. 12–13

- Tehtäväryhmät 1 – 2 → *tarkista sivupöydällä, korjaa pulpetilla, vie merkkisi radalle*
- ↓
- Tehtäväryhmät 3 – 4 → *vie kirja opettajan pöydälle avoimena ja siirrä radalla merkkisi*
- ↓
- Lisätehtävät lokerosta Aa → *pudota ratkaisusi pulmalaatikoon*
- ↓
- Valitse lokerosta Ab pulmatehtäviä → *merkitse pulmavihkoon muistiin, mitkä tehtävät teit*

³¹ Maat ovat: Bulgaria, Saksa, Viro, Kreikka, Espanja, Ranska, Italia, Kypros, Latvia, Luxemburg, Unkari, Malta, Alankomaat, Puola, Portugali, Slovenia, Suomi ja Ruotsi.

Selkeät toimintaohjeet luovat luokkaan työrauhan ja antavat oppilaille turvallisuuden tunteen. Kun oppilaat lisäksi tietävät, miten toimia, jos pulmia ohjeista huolimatta ilmenee, työ yhdysluokassa sujuu kitkattomasti. Silloinkin, kun oppilaat ahkerovat työtehtäviensä parissa, on tarpeen, että heillä on lupa liikkumiseen. Jo ohjeissa voidaan osoittaa, missä vaiheessa kukin oppilas nousee paikaltaan, esim. tarkistaakseen tehtäviään, saadakseen palautetta ja näyttääkseen opettajalle, missä kulloinkin etenee. Niinpä tauluun voidaan piirtää ratoja, joihin oppilaat käyvät viemänsä oman pelimerkinsä tai kirjoittavat sinne etenemiskohtansa. Yhtä hyvin ratana voi olla piirretyt tikkaat, lentoreitti tms. Näistä itsenäistä työtä tekevien oppilaiden merkeistä opettaja näkee silmäyksellä muita oppilaita opettaessaan, miten kukin oppilas on itsenäisessä työssään edennyt. Jos joku ei näyttäisi pääsevän liikkeelle kohtuullisessa ajassa, opettaja heti huomaa tämän ja käy käynnistämässä juuttuneen oppilaan työt. Samassa oppiaineessa ei kuitenkaan ole syytä käyttää usein sellaista rataa, jossa selkeästi näkyy, kuka oppilas on nopea, kuka verkkainen. Ratojen luonnetta on vaihdettava, ettei leimaantumista hyväksi/nopeaksi tai huonoksi/hitaaksi pääse syntymään.



KUVA 61 Oppilas itsenäisessä työssä

Jos oppilailla on sellaiset merkkiliput, joista ryhmäopetuksen kohdalla mainittiin luvussa 8.4.2, itsenäistä työtä tekevä oppilas voi luokan rutiineihin liittyen nostaa lippunsa esiin, kun hänelle apu on tarpeen. Lippuja voisi olla usean värisiäkin, joten oppilas voisi käyttää lippujaan eri tarkoituksiin. Opettajan havainnointia helpottaisivat myös pikku oppilaiden käytössä olevat isot (lego)palikat. Kun oppilas on saanut osatavoitteensa valmiiksi, hän asettaa yhden palikan pulpetilleen ja sen päälle toisen, kolmannen, neljännen, sitä mukaa kun hän etenee tehtäväosien teossa. Palikoiden lukumäärästä tai väristä opettaja

voi seurata, miten työt hiljaisen ryhmän oppilailla luonnistuvat, vaikka hän itse olisi toisella puolen luokkahuonetta.

Uudet sähköiset välineet ja materiaalit antavat yksilölliselle työllekin paljon uutta. Esimerkiksi, jos oppilailla on vastauspäätteet, opettaja saa välittömästi tiedon, miten oppijat ovat oppineet ja kuka tarvitsee lisäharjoitusta. Vastausjärjestelmien avulla taas on mahdollista varmistaa, että kaikki ovat aktiivisesti mukana. Opettaja voi tarkkailla taululta, ovatko kaikki vastanneet. Kieltenopetuksesta vuosikymmenten ajan tutuiksi tulleet ääninauhat ja kuulokkeetkin ovat oiva apu yhdysluokkatyössä. Oppilaat voivat kuunnella niiden avulla oppimateriaaleja, etteivätkä luokkatoverit häiriinny. Kuulokkeet voivat olla myös suojana muiden ääniltä, kun oppilas keskittyy omaan työhönsä (kuva 62).



KUVA 62 Kuulokkeiden avulla oppilas voi kuunnella yksilöllistä tehtäväänsä tai sulkeutua omaan rauhaan muilta ääniltä.

8.5 Tieto- ja viestintäteknologia koulukäytössä

Nykykoulussa opetus- ja oppimisprosessiin on helppo saada kuvaa, ääntä, animaatiota ja videoita, mikäli koulun opetusvälineistö on ajantasaisista. Nykyaikaisilla av- ja informaatioteknologian välineillä tuetaan eri tavoin oppivia lapsia, olipa heillä sitten auditiivinen, kinesteettinen tai visuaalinen kanava vahvin tie opin vastaanotossa. Opettajien kokemusten mukaan oppilaat oppivat varsin nopeasti uusien välineiden käytön. Internetistä ja sähköisistä oppimateriaaleista löytyy paljon käyttökelpoista, niillä saa lisäarvoa opetukseen ja sen valmisteluun, ne motivoivat, havainnollistavat ja ovat tukena eriyttämisessä.

Mayerin mukaan oppijälähtöisillä tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävillä opetusmenetelmillä on vaikutusta oppimisen syvyyteen ja opitun siirtovaikutukseen (Kuuskorpi 2012, 164). Suomalaiskoululaiset ovat kylläkin varsin eriarvoisessa asemassa sen suhteen, kuinka paljon heidän kouluissaan hyödynnetään tietotekniikkaa, koska koulut eroavat asenteiltaan ja resursseiltaan toisistaan. Useimpien koulujen tietotekniikan työvälineetkään eivät ole ajanmukaisia. Kataisen hallituksen ohjelmaan oli kirjattu se, että tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämistä vahvistetaan koulutuksessa. (Luoma-aho 2012.)

Vaikka uuden opetusteknologian käyttöönotto on ollut hitaanlaista, siitä kuitenkin on varsin monilla kouluilla jo kokemuksia muillekin jaettavaksi. Esimerkiksi Kilpisjärvellä on osoitettu, että videoneuvottelujen avulla voidaan etäisimmässäkin Suomen kolkassa opiskella tuloksia saavuttaen. Vuosina 1994–97 Kilpisjärvellä opetettiin kieliä yläkoululaisille etäopetuksena yhdessä Helsingin II normaalikoulun oppilaiden kanssa, ja projektista saatuja kokemuksia on sen jälkeen hyödynnetty ja kehitetty. Pieni Kilpisjärven koulu (Gilbbesjärveri skuvla) sisältää esiopetuksen ja koko peruskoulun. Koulussa annetaan opetusta sekä suomen- että saamenkielellä. Luokka-asteista ei pidetä tiukasti kiinni, vaan opetussuunnitelmia on muokattu ja oppiaineista luotu erilaisia yhdistelmiä. Opettajat ovat ohjaajia ja tiedonlähteille johdattajia. Opetusryhmissä on erikäisiä oppilaita, jotka opiskelevat henkilökohtaisten tavoitteidensa suunnassa. Koulun oppitulokset ylittävät valtakunnan keskitason. (Tuominen 2008; Stevens 1997, 5.)

Niin Kilpisjärven koululle kuin muillekin syrjäseudulla toimiville kouluille sähköisen viestintätekniiikan käyttö on varsin tärkeää sekä opetuksessa että myös verkostoitumisessa toisten koulujen kanssa. Aiemmin opetuksessa käytettiin hyväksi radio- ja TV-ohjelmia, kasetti- ja videonauhoja, mutta teleopetus on tietokoneiden myötä levinnyt yhä laajemmalle. Suomessa pienten koulujen opettajat ovat olleet Uuden-Seelannin ja Kanadan kollegoidensa kanssa raivaamassa tietä uusille opetusmenetelmille. Kun koulut on liitetty virtuaalisesti yhteen, oppilailla on valittavana aiempaa enemmän oppiaineita, jolloin voidaan perustaa virtuaaliluokkia. Näin voidaan opettaa erikoisaineita, vaikkapa japanin kieltä. Yksi opettaja pystyy virtuaaliluokassa opettamaan varsin kaukana toisistaan sijaitsevia oppilaita. (Stevens 1997, 6–7.)

Erityisesti yhdysluokille on-line-opetus antaa uusia mahdollisuuksia. Kun yksi ryhmä opiskelee virtuaaliluokassa, silloin opettaja vapautuu toisen tai toisten opetusryhmiensä luokkaopetukseen. Virtuaaliluokan opetusvuorossa olevan opettajan on kylläkin järjestettävä niille oppilailleen, jotka eivät osallistu on-line-opetukseen, omatoimista työskentelyä siksi ajaksi muiden asioiden parissa. Virtuaaliopetuksessa koulujen välinen yhteistyö tiivistyy lukujärjestyksiä koor-dinoitaessa, mikä on yhteinen etu ja eristyneisyydestä ulospääsyn keino.



KUVA 63 Luokkahuoneeseen sijoitetuilla tietokoneilla oppilaat voivat luontevasti harjoitella tietoyhteiskuntataitoja

"Keskellä ei mitään" sijaitseva ylöjärveläinen Topintupa-koulu on oiva esimerkki eristyneisyyden purusta, koska sieltä ovat erinomaiset yhteydet ulkomaailmaan älypuhelimien avulla. Koulun kaikilla oppilailla ja koko henkilökunnalla älypuhelimet ovat olleet koekäytössä. Puhelimilla on etsitty tietoa oppiaineessa kuin aineessa. Oppilaat ovat kuvanneet niillä myös vapaa-aikoinaan ja työstäneet videoita koulun omaan blogiin. Puhelimien avulla oppilaat voivat keskustella opettajan antamasta aiheesta tsättämällä, ja opettajan yllätykseksi keskusteluun ovat osallistuneet myös hiljaiset oppilaat, jotka eivät suulliseen keskusteluun juuri ole aiemmin osallistuneet. (Rämö 2012.) Tällainen työkalu toisi yhdysluokkiinkin monenlaisia uusia työskentelymuotoja, jos ne yleistyisivät. Oppilaat voisivat neuvotella äänettömästi työtehtävistään ja saada keskusteluun mukaan luokan hiljaisetkin oppilastoverit. Yhdysluokissa vallalla ollut yksinpuurtaminen vähenisi, kun keskustelua saisi näin aikaan, eivätkä äänekkäissä opiskelussa samaan aikaan olevat oppilastoverit häiriintyisi.

Kaarina oli yksi Suomen kunnista, jossa kaikilla yläkoululaisilla oli v. 2014 käytössään henkilökohtainen iPad. Digitalisoituminen on kallista, ja niinpä lehtitietojen mukaan lv. 2014-15 tabletteja käytti vasta noin puolet Suomen kouluista, älypuhelimia 33 %. Älypuhelimet olivat useimmiten oppilaiden omia. Yhtä tablettia käytti keskimäärin 15 ja yhtä tietokonetta keskimäärin 10 oppilasta. Jos jokaiselle noin 54 000 peruskoululaiselle olisi v. 2014 hankittu henkilökohtainen tabletti tai tietokone, hankinta olisi maksanut 160 miljoonaa euroa. Valtaosalla kouluista oli v. 2014 jo langaton verkkoyhteys, mutta 40 % niistä oli oppilailta suljettu.

Jotkut koulut tallentavat oppituntejaan verkkoon. Fyysisesti etäällä oleva oppilas voi tällöin seurata opetusta tietokoneen avulla. Lukioissa ja aikuisopiskelussa

tällainen on jo tuttua, mutta myös peruskouluissa voitaisiin näin toimia. Esimerkiksi syrjäseuduilla lapsilla saattaa olla hankalia koulumatkoja, etenkin kelirikko-kautena, jolloin kouluunpääsy on joskus jopa mahdotonta. Myös toipilaana ollessa koululaisen opiskelu kotona olisi mahdollista tallennettuja tunteja seuraamalla, eikä hän jäisi muista tovereistaan koulutyössä jälkeen. Oppituntien seuraaminen omalta kotikoneelta tai koulun tarjoamalta läppäriä olisi tällaisissa tilanteissa käytännöllistä. Tekijänoikeusasiat ovat kuitenkin olleet pulmana koulujen tallennettavilla oppitunneilla, joskin asiaa on korjattu. (Haapiainen-Makkonen 2011.)

Globalisoituminen on koulujenkin arkipäivää. Koulusta ei tarvitse matkustaa ulos, vaikka oltaisiin säännöllisessä yhteydessä muiden maiden oppilaisiin. Erilaiset yhteiset projektit ovat lisänneet kansanvälisiä yhteyksiä. EU-hankkeista mm. eTwinning on saanut hyvän vastaanoton suomalaisopettajien keskuudessa. Vuonna 2011 heitä oli eTwinning-alustalla mukana noin 140 000. Mäntsäläläinen Ohkolan alakoulu on ollut yksi aktiivisimmista. Siellä jo alkuopetusikäiset lapset, ilman kielio-pintoja, ovat olleet mukana jopa seitsemän eri maan yhteistyöluokassa, jossa on laulettu lastenlauluja ja esitetty verkossa ne toisille. Myös Skype-yhteydet ja kirjeenvaihto ovat toimineet oppilaiden välillä. Varttuneemmat oppilaat ovat pelanneet joukkuepelejä, joissa puolet joukkueesta on vieraasta maasta, puolet suomalaisia. Joukkueet ovat olleet pelejä ratkoessaan Skype-yhteydessä ja keskustelleet tehtävistä. Näin on syntynyt oppilaiden kesken todellista yhteistyötä. (Kauppinen 2011.)

Suomi on kaukana tietokoneiden ykkösmaasta Etelä-Koreasta, jossa jo 2010-luvun alusta asti on siirretty koulua luokka luokalta verkkoon. Etelä-Korean mallia on testattu suomalaisessa kouluympäristössä. (Kuokkanen 2014.)

Lontooseen kokoontui tammikuussa 2015 sadasta eri maasta noin 35 000 ammattilaista opetusteknologian messuille. 500 näytteilleasettajan joukossa oli vain kaksi suomalaisyritystä, joten suomalainen koulutusosaaminen oli messuilla näkymätöntä ja mykkää. Microsoftin oppimistoimialajohtaja Salcito kertoi messuvieraille, että tekniikka takaa sen, että heikoimmatkin oppilaat voivat ottaa koneista irti sen ajan, jota opettajalta ei irtoa ja tulevaisuudessa kaikki oppilaat saavat vain kympejä todistukseensa. Idea kun on, että tekniikka auttaa jokaista lasta ponnistelemaan kykyjensä mukaan, eikä opettaja ole enää tiedon lähde ja vartija. Salcito kehotti oppilaita olemaan kriittisiä ja kysymään opettajilta, miksi asioita pitää oppia, vaikkeivät kaikki opettajat siitä kysymyksestä pitäisikään. Microsoft on tehnyt sovellutuksia kouluille jo 1990-luvulta lähtien ja sillä on Suomessakin yhteistyöhanke. (Sipilä 2015.) Vaikkeivät Salciton visiot toteutuisikaan, niin opetusteknologia takaa kyllä sen, että oppia voi muuallakin kuin kököttämällä luokkahuoneissa pulpettien puristuksessa kynä ja kirja kädessä.

9 EHEYTTÄVIÄ ESIMERKKEJÄ YHDYSRYHMÄ- JA YHDYSLUOKKA-OPETUKSEEN

”Opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakultuuria”. Eheyttäessä oppiaineiden rajat ylittäen tarkastellaan ilmiöitä ja teemoja kokonaisuuksina. Eheyttäminen toteutetaan rinnastamalla, jaksottamalla, teemapäivinä, leirikoulussa, integroituina oppikokonaisuuksina tai suunnitellaan monialaisia oppikokonaisuuksia, joihin liittyy useita oppiaineita. Koulujen tulee toteuttaa vähintäänkin yksi monialainen oppikokonaisuus lukuvuoden aikana. (OPS 2014, 29-32.)

Tähän kirjan viimeiseen osaan on laadittu muutamia yhdysluokan ja -ryhmän 1–2 opitunnin tai pidemmän jakson kestäviä eheyttäviä opetussuunnitelmia, joista neljä ensimmäistä on koulutyössä toteutettukin. Esimerkeistä ensimmäistä on syytä hiukan valottaa, koska siinä käytetty storyline-metodi on suomenkielisissä kouluissa huonosti tunnettu.

9.1 Storyline-metodi alkuopetuksessa

Sysäys storyline-metodin syntyyn lähti vuonna 1965 Skotlannista, jossa tuolloin opetussuunnitelmaan tuli uusi integroitu oppiaine ”environmental education”. Silloin ryhdyttiin vuosia kestäneeseen kehittelytyöhön, jonka tuloksena syntyi storyline. Alkuaan siihen sisällytettiin maantieto, historia, luonnontieto ja terveystieto, mutta nykyään sitä käytetään myös matematiikassa, kuvataiteessa, musiikki-, kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatuksessa sekä kieli- ja kulttuuriopinnoissa. Alkuaan primary schooliin suunnattu metodi levisi kymmeeniin maihin maailmassa. Kaikissa Pohjoismaissakin metodi on saanut innokkaan vastaanoton ja laajentanut reviiirään yläkoulun puolelle ja esikouluun. Koulujen saatua toimivat internetyhteydet storyline-työskentely on tullut entistä vankemmin opetukseen mukaan. (Falkenberg & Håkonsson 2004; Hyyrö b 2006.)

Storylineen liittyy oleellisesti tarina, satu tai kertomus. Storyline-opetusjakson suunnittelu rakentuu kertomusskeeman elementeille, joita ovat paikka ja aika (setting, plats, tid), henkilöt/hahmot (characters, karaktärer) ja tapahtumat

(events, händelser). Elementit ovat ikään kuin portteja, joiden kautta juonessa edetään. Storyline-työskentelyssä oppilaat maalaavat, rakentavat tai jollakin muulla tavalla työstävät tapahtumapaikasta friisin opettajan valitseman tarinan pohjalta. Seuraavaksi tapahtumapaikalle valmistetaan henkilöt, eläimet ja muut hahmot, joille oppilaat miettivät aikaan ja paikkaan sopivat nimet, luonteenpiirteet, tehtävät ja ammatit. Tässä vaiheessa käytetään usein draamaa oppilaiden esitellessä valmistamiaan figuureja. Tarina/kertomus jatkuu. Koko teeman käsittely kestää muutamasta päivästä viikkoihin. Tarinassa voi olla useita episodeja. (Falkenberg & Håkonsson 2004; Hyyrö 2006 b.)

Storyline-metodi on yksi oivallinen työtapo tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden väliset suhteet ja keskinäinen riippuvuus missä oppiaineissa tahansa. Metodi sopii kaikille luokka-asteille ja luokkamuodoille.

Taulukossa 11 oleva storyline-suunnitelma on toteutettu yhdysluokassa 1–2. Siihen tarina on saatu paikallisesta sanomalehdestä, joka kertoi eksyneestä kissanpennusta ja uudemman kerran vielä pennun onnellisesta kotiinpaluusta. Taulukossa oleva suunnitelma on ensimmäinen kolmesta episodista. Episodien 2 ja 3 toteutus on selostettu teoksessa ”Tutkimusta, toimintaa ja tulevaisuuden näkymiä koulutyössä” (Aalto & Tammi 2006, 17–34).

TAULUKKO 11 Storyline-suunnitelma 1–2-luokalle: Pallero-kissanpennun seikkailut: episodi 1

Ydinkohdat	Avainkysymyksiä	Toiminnot	Organisointi	Materiaali	Tuotos, palaute
1. Tapahtuman aika ja paikka: Elokuu Lempiälän r-as. parkki-paikka	Miltä tapahtumapaikka näyttää?	Opettaja kertoo tekstin 1. Oppilaat kuuntelevat opettajan kerrontaa ja jokainen lapsi kuvittelee paikkaa ja tapahtumaa kuunnellessaan.	Koko luokka	Aamulehden sivu 22.8.05	
		Jokainen oppilasryhmä luonnostelee suurelle arkille tapahtuman kylämaiseman Opettaja kertoo/lukee tarinan uudelleen, oppilaat keskustelevat ja korjaavat luonnoksiaan	4 heterogeenistä ryhmää	Tyhjiä fläppilehtiä 4, värejä, värillisiä leikkelypapereita, liimaa, sakset	4 Luonnosta Keskustelua
	Mistä työstä näkyy, että on kirkonkylä? Elokuu? Päiväaika? Selviääkö matkan pituus kaupunkiin?	Ryhmät asettavat maisematyönsä näytteille Kaikki yhdessä tarkastelevat ja vertaavat kutakin työtä erikseen opettajan johdolla. Valitaan/äänestetään yksi työ edustamaan oppilaiden näkemystä paikkakunnasta. Kiinnitetään valittu työ taululle.	Kaikki luokan oppilaat yhdessä töitten ääressä	Kiinnitystarraa	Keskustelua, Demokraattinen valintapäätös Ensimmäinen friisi valmis
2. Henkilöt	Mitä henkilöitä ja eläimiä? Miltä luulette heidän näyttävän? Kuinka vanhoja? Nimet?	Kussakin ryhmässä oppilaat valmistavat henkilöt (löytäjät Sarin ja Ilpon sekä nimettömän kissanpennun, kadulla kulkijoita, eläinlääkärin ja mahdoll. lasten keksimiä muita). Lapset antavat nimet nimettömille, iät ja ulkonäön	Yksilölliset tehtävät kotiryhmissä (ryhmä jakaa jäsenilleen tehtävät)	Pahveja, paperia, sakset, liimaa, nitoja, narua hiuksia varten, kankaan palasia,	Tapahtuman henkilöt ja kissa keppiinukkeina (kollaasi) asetetaan taululle ryhmittäin

				lyhyitä keppejä (jäätelötikkuja tms.), villalankaa, pumpulia tms. kissan tekoa varten	Palauteharjoitusta (onko kissa pentu, nälkäinen, ovatko löytäjät työkäisiä, näyttävätkö iloisilta/vihaisilta/hätäisiltä? Miksi)
		Kukin ryhmä esittelee vuorotellen henkilönsä: nimi, ikä ja ilme (miksi). Kysymyksiä ja keskustelua. Sen jälkeen ryhmät vuoron perään esittävät friisin edessä kissan löytymisen keppihenkilöidensä kera. Valitaan kaikkien ryhmien töistä yksi kissa, löytäjät ja eläinlääkäri edustamaan kaikkien tekemiä hahmoja. Annetaan yhdessä löytökissalle nimi. (Opettaja kirjaa ehdotukset näkyville)	Ryhmäesitykset, vapaana olevat ryhmät seuraavat esityksiä ja kyselevät	Valmiit keppihenkilöt ja –kissa Friisitalu taustana Kissan nimiä löytyy esim. osoitteesta www.kissagalleria.com/index.php?page=Cats	Dramatisointiharjoitus Kuunteluharjoitus Kysely- ja palautteen antoharjoitus. (onko kissa pentu, nälkäinen, ovatko löytäjät työkäisiä, iloisia, vihaisia, hätäisiä jne. Miksi?) Demokratittinen valintapäätös
Mitä tehdä löytökissalle? Poliisilleko? Eläinlääkärille? Löytöeläintarhaan? Mistä osoitteet, puhelinnumerot? Mitä löytöilmoituksessa pitää olla, jotta kissa pääsisi omistajalle?	Ryhmät ovat saaneet vinkin ohikulkijalta, ettei kylässä ole poliisia eikä eläimille löytötarhaa. Siis eläinlääkärille. Ryhmät etsivät häntä? Miten? Kukin ryhmä ratkaisee tavan ja esittää eläinlääkäriä käynnin. Siellä eläinlääkäriin kanssa päätetään, mitä kissalle tehdään. Kukin ryhmä päättää sen ja tekee ilmoituksen (lehteen, nettiin, sähköpylväseen???)	4 ryhmää, joissa yksilöllisiä tehtäviä Eläinlääkäriä käyntien esityksissä toiset kuulijoina, yksi ryhmä kerrallaan esittää	Kyniä, paperia, tietokone auki, puhelinluettelo saatavilla, leikkipuhelin, Eläinlääkäriin vastaanottohuone, Valmistetut keppinuket	Dramatisointiharjoitus Tiedonhankinnan harjoitusta Kuunteluharjoitus Palautteen antamisen harjoittelua (olttiinko esityksissä kohteliaita, liian hätäisiä, unohtuiko jotain tärkeää, oliko löytöilmoitus riittävä jne.)	
Miten luulette kissan pennun päässeeseen auton konepellin alle?	Lapset esittävät arvelujaan suullisesti, piirtäen ja/tai havainnollista näkemyksiään	Koko lapsijoukko	Taulu ja liidut käytössä, leikkiautoja (Huom! kissa pujotteli renkaiden välistä itsensä konepellin alle!)	Ulkona opettajan johdolla tarkastellaan oikean auton konepellin alta pujottelu-reittiä	

9.2 Keskiaikaisia ritareita 0–2-luokassa

Kyläkoulu oli toiminut eräänä kesänä kesäteatterin kulisseina Pyhä Birgittinäytelmässä, joten koulun alettua elokuussa koulurakennus väikkyi lasten mielissä vielä linnana. Niinpä kouluvuoden työtä suunniteltaessa päädyttiin ritariteemaan leikin, draaman ja taiteen keinoin.

Ensimmäisenä tutkittiin kuvakirjoja, mm. Ritva Mäkelän kirjaa ”Pirkitta ja mustakaapuinen munkki”, joka kertoo paikkakunnan elämästä keskiajalla. Kirja antoi paljon keskustelun aihetta mm. vanhoihin sanoihin, vuodenvaihtoon ja omavaraisuuteen. Myös munkki-käsité ja luostari herättivät kysymyksiä. Keskustelun virittämänä oppilaat ja opettaja yhdessä päätyivät seuraavaan suunnitelmaan, jonka sitten toteuttivatkin.

- perustetaan oma ritarikunta, joka edistää hyviä asioita
- suunnitellaan omat vaakunat, joista yksi valitaan yhteiseksi oman ritarikunnan tunnukseksi
- opetellaan Urpon ja Turpon lauluja, tansseja ja leikkejä
- paikkakunnalla toimivan Ryhtiritari Ruupertin opit (hyvät käytös- ja ruokatavat) otetaan käyttöön
- tehdään puumiekat, kypärä ja kilpi vanhoista solumuovitetuista (opettaja ompelee yksinkertaiset haarniskat)
- tutustutaan kirjojen ja Internetin avulla Turun linnaan ja rakennetaan omat linnat ryhmittäin (ritarihahmoille ne toimivat leikkiympäristönä)
- huippuna retkipäivä Turun linnaan lasten ritarikierrokselle, jossa oppilaat lyödään ritareiksi juhlallisen ritarilupauksen jälkeen.
- Turussa käydään myös Åboa Ventus -museossa, jossa kuullaan keski-ajan Matti-pojan tarina sekä ohjaajan johdolla tehdään lasimaalaus
- Vierailu Turun tuomiokirkkoon
- Koko kylän väelle koululla kuvaesitys ritari-teeman parissa työskentelystä ja Turun retkestä sekä laulu- ja tanssiesityksiä

Intoa toteutuksessa riitti, aikaa vieri, mutta opettaja Silja Tihisen mukaan kaikki kannatti: ”*Oli sen arvoista.*”

9.3 Kalevalan Ihmetammi -runo 1–3-luokassa

Ihmetammi-runon käsittely oli suunniteltu vievän aikaa kaksi tuntia. Runo oli osa 1–3-luokan Kalevala-teemaa. Yhdysluokan työskentely eteni seuraavan suunnitelman mukaisesti:

	1 lk	2 lk	3 lk
30 min	Edellisen päivän työryhmät esittävät töittensä keskeiset tulokset Lönnrotista ja Kalevalasta Kuunnellaan tai katsotaan nauhalta Kalevalan Ihmetammi -runo (tehtävänä on seurata elävästä lausunnasta runon juoni) Varttuneemmat oppilaat kertovat kuuntelun jälkeen suorasanaisesti vuorotellen, mitä		

	runossa tapahtui. Nuoremmat kyselevät heiltä. Sitten runo kuunnellaan uudelleen. Jaetaan runossa esiintyneet henkilöroolit 3.-luokkalaisten ja muut tehtävät 1.- ja 2.-luokkalaisten		
15 min	Ensiluokkalaisten opettajan johdolla valmistavat sinisestä kertakäyttölakanasta meren ja vihreästä lakanasta tammen sekä ryhtyvät keksimään ääniefektit esitykselle	Toisluokkalaisten valmistavat kuu- ja aurinkokeppinukkeja ym. tarpeistoa	Kolmasluokkalaisten harjoittelevat roolejaan: Pellervo, Väinämöinen, pikkumies, jättiläinen ja tammi Lukevat runon itsekseen
10 min	ensiluokkalaisten jatkavat opettajan kanssa aloittamia tehtäviään omatoimisesti	Opettaja auttaa ja tarkentaa 2.-luokkalaisten työtä	
5 min	ensiluokkalaisten harjoittelevat soittimiaan (helistimet, triangelit, lautaset ym.)	Lukevat runon itsekseen hiljaa	Opettaja viimeistelee 3.-luokkalaisten kanssa näiden työtä
20	Koko luokan yhteinen esitys "Kalevalan ihmetammi". Ensiluokkalaisten pitelevät lakanoiden nurkista pöytäryhmän yläpuolella "merta", jonka reiästä pulpettiryhmän kolosta vaskimies nousee. Tammi kasvaa tuolin alta, kuu ja aurinko seisovat taivaalla. Soitinryhmä pitää tunnelmaa yllä. Ikkunaverhot sulkeutuvat tammen kasvettua, valot sammuvat ja ne avataan, kun tammi saadaan kaadetuksi. Esitys videoidaan ja katsotaan yhdessä. (Esitystä hiotaan seuraavana päivänä ja kutsutaan muu koulunväki runon esitystä katsomaan)		
10 min	Ensiluokkalaisten piirtävät tarinasta osan tai sarjakuvan	Toinen luokka aloittaa askartelunsa ryhmänä hopeakartongista tms. ja työstää vaskiuoksen ja muut hahmot hiekkalaatikkoon	Esitettyyn runoon lähemmin tutustuminen Kalevalasta opettajan johdolla
T A U K O			

9.4 Integroitu π -käsitteen opetuskokonaisuus 5-6-yhdyaluokassa

Tämä esimerkki kertoo π :n opetuksen eräässä 5. ja 6. luokan käsittävissä yhdysluokassa, jonka oppilaat oli jaettu oppilaspareiksi. Toinen pareista oli viides- ja toinen kuudesluokkalaisten. Viidesluokkalaisten π oli opiskeltava uusi asia, kuudesluokkalaisten kertausta.

*Alkuvalmistelut*³²: Ennen oppilaitten luokkaan tuloa opettaja oli sonnustautunut Egyptistä tuotuun arabialaiseen asuun ja ryhmittänyt pulpetit parityöskentelyä varten. Pulpetit oli peitetty egyptiläisillä hieroglyfikoristeisilla liinoilla. Luokassa oli parhaillaan menossa Egypti-teema. Oppilaitten tullessa luokkatilaan taululla pyöri egyptiläisten papyrukselle kirjoittamaa hieroglyfikirjoitusta. Tunnelma päivän opetukselle oli viritetty.

Oli helppo kuvitella opettajan kertoessa, että siirryttiin ajassa noin 5000 vuotta taaksepäin muinaiseen Egyptiin, jolloin Menes yhdisti Egyptin yhdeksi valtakunnaksi ja elämää rytmittivät vuosittaiset Niilin tulvat. Tulvien ajoittaminen kehitti ajanlaskua ja tähtitiedettä. Jo vuoden 4200 e.Kr. tienoilla egyptiläisillä oli auringon vuosikiertoon perustuva kalenteri, joskaan heillä ei ollut karkausvuotta. Egyptissä tarvittiin geometrikoita eli köydenpingottajia, kun alettiin rakentaa pyramideja ja rajata peltoja. Meidän tuntemamme insinööritekniikkaa ei vielä ollut. Yhteenlaskun symboleina olivat saapuvat jalat ja vähennyslaskun symbolina poistuvat jalat. Laskutoimitukset suoritettiin lisäämällä ja poistamalla symboleja. Oppilaitten kanssa merkittiin muutamia laskuja muinaisegyptiläiseen tapaan.

Ongelma 1: Eräs muinainen egyptiläinen mies oli tapansa mukaan yöpynyt autiomaassa ja katsellut täyttä kuuta. Häntä viehätti kuun täydellinen pyöreys. Aamun sarastaessa mies halusi piirtää kuunmallisen kuvion. Silloin ei ollut kansallista standardisoiomisliittoa eikä kalibroituja mittoja, ei harppia, ei kynää, ei edes paperia. *Miten hän piirroksen teki?*

Ongelmaa ratkaisemaan oppilaat ja opettaja siirtyivät ulos pihaan, kuvainnollisesti Niilin rannalle kosteaan hiekkaan. Mukaan otettiin hiiltä ja ohutta köyttä. Keppejä lojui tarjolla pihapiirissä. Oppilaitten tehtävänä oli ratkaista pareittain egyptiläisen miehen ongelma. Monta yritystä siinä tehtiin, ennen kuin 5.-luokkalainen Tomi hoksasi työntää kepin hiekkaan ja solmia siihen pätkän narua, jonka toisen pään hän sitoi teräväkärkiseen keppiin. Kun narua piti tiukalla ja kepillä piirsi, hiekkaan syntyi ympyrä.

Opettaja pyysi Tomin työparia vetämään keskellä olevan kepin pois. Hiekkaan jäi kolo. Otettiin edellistä pidempi naru ja se asetettiin Tomin piirtämän ympyrän kehälle (pisteeseen A). Sitten vedettiin naru tästä pisteestä kolon kautta ympyrän kehälle toiselle puolen, kunnes se leikkasi ympyrän kehän (pisteessä B). Janan AB pituus merkittiin köyteen hiilellä. Se oli ympyrän halkaisijan pituus, jota käytettiin sitten yksikköpituutena.

Ongelma 2: *Miten saada köyden AB avulla selville, kuinka suuri on piirretyn ympyrän kehä?* Oppilaat ryhtyivät töihin ja asetettiin köysi hiekkaan pitkin ympyrän kaarta siten, että lähtöpiste oli A. Hiilellä tehty merkki osui kehän pisteeseen (C), joten halkaisija oli asetettu kerran ympyrän kehälle. Tehtiin sama toisen kerran pisteestä C uuteen pisteeseen (D). Halkaisijan havaittiin

³² π -aiheisia havainnollistamistehtäviä löytyy opettajille eri ohjekirjoista, joita tämän opetuskokonaisuuden pitänyt opettaja on hyödyntänyt opetustaan rakentaessa.

sopivan kehälle kolme kertaa ja pieni pätkä köyttä jäi vielä tähteeksi. Todettiin, että kehään tarvittaisiin köyttä kolme kertaa halkaisija ja vielä ”risat” lisää.

Tutkijajoukko *siirtyi sisälle*, jossa oppilaita odotti sama tehtävä paperilla: oppilasparien oli leikattava paperille painetulle ympyrälle halkaisijan pituinen naru ja mitattava, olisiko tämänkin ympyrän kehän pituus noin kolme halkaisijaa. Kun oppilaat olivat mitanneet ja todenneet näin olevan, opettaja antoi uuden ongelman:

Ongelma 3: Kuinka mones osa halkaisijaa on ylimääräinen naru? (Nykyaikaisia mittavälineitä ei saanut käyttää tehtävää ratkaistaessa).

Oppilasparien ratkaisut olivat yllättäviä: $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{8}$ ja $\frac{1}{6} \dots \frac{1}{7}$. (Näitä vastaavat piille saadut likiarvot ovat: $3\frac{1}{8}$, $3\frac{1}{6}$, $3\frac{1}{8}$ ja $3\frac{1}{6} \dots 3\frac{1}{7}$).

Ennen vuotta 2000 e.Kr. babylonialaiset olivat päätyneet piin arvoon $3\frac{1}{8}$, egyptiläiset arvoon $3\frac{13}{81}$ ja kreikkalainen maineikas astronomi Ptolemaios (139 – 161 j.Kr.) antoi kyseiselle luvulle arvon $3\frac{17}{120}$. Opettaja kertoi oppilaille tämän.

Sen jälkeen oppilasparit mittasivat erikokoisia pyöreitä rasioita, kukkaruukkuja ja lasten marjaämpäreitä. Pellavanaru osoittautui paremmaksi mitaksi kuin mittanauha. Halkaisija sisältyi joka mittauksessa aina yli kolmen halkaisijan verran kehään.

Matematiikan *kirjat* otettiin esille. Viidesluokkalaisten kirjoista löytyi ympyrän kehä -tehtäviä. Kuudesluokkalaisten kertoivat unohtaneensa, miten ympyrän kehä lasketaan, mutta ihmettelivät demonstraatioiden jälkeen, miten helppoa kehän lasku tämän jälkeen onkaan muistaa. Oppikirjassa oli määritelmä: ”*ympyrän kehän pituus on noin 3 halkaisijan pituutta.*” Opettaja ilmoitti, että kehän suhde halkaisijaan on aina tietty luku (vakio), jolle on 1700-luvulla annettu oma nimi. Tomi jo tiesi kertoa, että se nimi on ”pii”. Seuraavaksi sekaluvut ($3\frac{1}{8}$ ja $3\frac{1}{7}$) muutettiin desimaaliluvuiksi, jotka opettajan informoinnin mukaan ovat matematiikan historiassa varsin nuori keksintö. (Vasta noin 400 vuotta sitten desimaaliluvut otettiin käyttöön). Katsottiin taskulaskimesta, mikä piin arvo on meidän päivinämmme. Oppilaita ihmetytti se, miten paljon ”piissä” on desimaaleja, ja enemmänkin niitä olisi.

Ulkoilutaun jälkeen oppilaat katsoivat Raamatusta VT:n I kuningasten kirjan 7. luvun kappaletta 23 ja Toisesta aikakirjasta 4. luvun kappaletta 2 ja hämmästelivät, miten ihmiset noin aikoina eivät osanneet kovin tarkasti laskea. (Raamatullinen likiarvo luvulle ”pii” on kolme.)

Ruokatauon jälkeen *pelattiin* ”Egyptin prinssi” -kirjassa olevia hieroglyfiseinäpelejä ja Seikkailu palatsissa -peliä. Sen jälkeen harjoiteltiin tauluun π -merkkiä.

Tietokoneellakin oppilaat piirsivät π -merkkiä, printtasivat ja suurensivat ne ja valmistivat niistä insinööritaidon luomuksia.
Egypti-teema jatkui seuraavanakin päivänä.

9.5 Tuntisuunnitelma koko alakoulun sisältävälle uskontotunnille

Eri vuosiluokkien oppikursseista voi löytyä samojen aihepiirien sisältöjä, jolloin näistä kaikille koostettu teema tarjoaa eri-ikäisille kiintoisaa yhdessä tehtävää. Työtapoja valittaessa tulisi hyödyntää heterogeenisen ryhmän yksilölliset taidot. Yhdysluokka- ja -ryhmäopetuksessa on tärkeää, että aika ajoin koko ryhmällä on yhteinen teema. Seuraavassa esimerkissä on koottu eri vuosiluokkien oppisisältöjä "myrskyn" ympärille. Näin opetus eheytyy ja ryhmän yhteisöllisyys kasvaa.

Aika	Oppiryhmä 1–2 aihe: Jeesus tyynnyttää myrskyn	Oppiryhmä 3–4 aihe: Pietari aalloilla	Oppiryhmä 5–6 aihe: Paavali haaksirik- koutuu Maltaan edustalla
klo 13.15-	Yhteinen aloitushetki: kuva, teksti, leikki, musiikkia tms johdattaa teemaan OPETTAJA ohjaa		
klo 13.20	Oppilaat siirtyvät matolle, OPETTAJA kertoo käsinukkien tai tarrakuvataulun avulla Jeesus tyynnyttää myrskyn	Lukevat itsenäisesti Pietari aalloilla + tehtäviä	Lukevat tekstin ja jakavat ryhmän kesken tehtävät. Valmistuvat esittämään tapahtuman
klo 13.35	Värittävät tauluun myrskyä	OPETTAJA keskustele e oppilaiden kanssa luetusta ja antaa kotitehtävän	
klo 13.43	Kertovat taulun ääressä käsinukkien kera op:n kertoman 3-4. lk:n oppilaille, jotka esittävät kysymyksiä kertojille	← Siirtyvät taulun luo kuuntelemaan 1- ryhmän kertomusta	OPETTAJAN johdolla viimeistelevät esityksen, op. antaa kotitehtävän
klo 13.48	↓ Kaikki siirtyvät taulun "myrskyn" ääreen ja 1. lk saa sinisen kertakäyttölakanan, joka laajentaa merellistä maisemaa. 1. lk ottaa lakanan nurkista kiinni ja heiluttaa sitä. 6. lk esittää nuoremmilleen Paavalin haaksirikoutumisen "meren" ääressä joko pukeutuneina tai käsi-, sormi- tai keppinukkien avulla 1.lk:n "myrskytessä".		
klo 13.58	Palaute ja kiitos Kotiinlähtö (Seuraavalla uskontotunnilla kotitehtävän tarkistusvaiheessa on 3.-4 lk:n vuoro esittää Pietari aalloilla)		
klo 14.00	KOTIIN		

Alkuvalmistelut: Opettaja on ennen oppilaiden sisääntuloa järjestänyt luokan sosiaalimuodon ja kirjoittanut tauluun 3-4- ja 5-6- luokkien tehtävät. Ellei aikaa ole kirjoittaa tauluun, opettaja antaa kirjallisena tehtävät näille ryhmille

Yhteisessä aloituksessa voisi lukea ja katsoa ajankohtaisia lehti uutisia, kuten maassamme mylvineistä myrskyistä kertovia uutisia. Myös lasten omat myrskykokemukset ja tunnelmat niistä tulee ottaa esille. Malta katsotaan kartalta, ehkä joku joukosta on siellä käynytkin. Sen jälkeen kukin vuosiluokka siirtyy työskentelemään seuraavan esimerkkisuunnitelman mukaisesti.

9.6 Ortodoksisen uskonnon yhdysryhmätunnin suunnitelma³³

Yhdysryhmissä oppilaat tapaavat toisiaan harvoin, tuskin enempää kuin kerran viikossa. Ryhmän kiinteyttämiseksi tarvitaan joka tunti kaikkien oppilaiden yhteistä toimintaa. Opetusaiheiden eheyttäminen auttaa tässä. Seuraavassa suunnitelmassa oletetaan, että ryhmässä olisi oppilaita 4:nnettä, 5:nnettä ja 7:nnettä luokalta.

	4 lk Ortod. uskonnon saapuminen Suomeen	5 lk Ort. uskonnon perinne	7 lk Ortodoksiset paikalliskirkot nykyisin
klo 8.00	Yhteinen päivänavaus: pitäjinä 5.-luokkalaiset, musiikkia Tarkastellaan yhdessä tauluun piirrettyä aikajanaa, jossa Kristuksen syntymän lisäksi vuositolpat 300, 500, 1000, 1500, 1800, 1900, 1950, 2000 ja kuluva vuosi. Pohditaan niitä.		
klo 8.15	Op. johdattaa oppilaat oppikirjan kappaleeseen "Ortodoksisen uskonnon saapuminen Suomeen" Kotitehtävän anto	Piirtävät dokumenttikameran avulla tauluun tunnilla tarvittavan kartan	Lukevat oppikirjastaan tekstin "Maailman ortodoksiset paikalliskirkot" Tutkivat karttaa
klo 8.20	Lukevat kirjan tekstin	Opettaja antaa palautteen piirretystä kartasta. Kartan ääressä tarkastetaan kotitehtävä ja op. antaa luettavaksi kirjan kappaleen "Ortodoksinen perinne maailmassa", joka myös kotitehtäväksi	
klo 8.26	Käyvät merkitsemässä nuolin 5.-luokkalaisten karttaan oppimaansa: mistä ja milloin ortod. uskonto saapui Suomeen	Lukevat kirjan tekstin	Opettajan kanssa keskustelevat kotitehtävästä ja juuri lukemastaan
klo 8.33	Op. jakaa 4. ja 5. lk:n oppilaille numeroidut 18 liuskaa, joissa on 1 ortod. paikalliskirkko nimetty keskuksineen. 7.-luokkalaiset saavat sellaisen kartan, jossa ovat ne maat, joissa on näitä kirkkoja. Kartassa on kunkin paikalliskirkon keskus merkitty numerolla (1-18). Nuoremmat oppilaat kysyvät saamansa liuskan numeron perusteella vuorotellen paikalliskirkkoja (esim. Romanian patriarkaatti). Silloin 7.-luokkalainen etsii kartalta Bukarestin. Jos vastaaja osoittaa samaa numeroa kartalta kuin kysyjällä on, silloin vastaus on oikea. Yhdessä katsotaan vielä 5. lk:n oppilaiden piirtämältä taulukartalta, missä kysytty paikka sijaitsee. Näin jatketaan paikalliskirkkojen ja niiden keskusten		

³³ Lisää eriaiheisia ortodoksisen uskonnon opetukseen liittyviä suunnitelmia SOOLin Ortodoksinen opettaja 2/2010- ja 1/2011- lehdissä sekä Logos-lehdessä 6/2010 (Hyyrö 2010 a ja 2010 b; Hyyrö 2011 b.)

	etsintää niin pitkään kuin tuntia riittää. Hiljentyminen		
klo 8.44	Vievät välineet paikoilleen	Pyyhkivät taulun	Op. antaa kotitehtävän
klo 8.45	Välitunnille	Välitunnille	Välitunnille

9.7 Satelliittikurjen matkassa: 3–6-luokan pitkäkestoinen monialainen oppimiskokonaisuus

Sanomalehdet ja internet tarjoavat ehtymättömän lähdemateriaalin opetukseen. Niistä löytyy tuoretta, ajankohtaista ja paikallista opetusmateriaalia joka päivä. Kuten edellä esimerkissä 3 kimmoke oli saatu runsaan viikon kestäneeseen storyline-projektiin paikallislehdestä, samoin monia muita metodeja käyttäen voidaan sanomalehtiä hyödyntää kaikissa oppiaineissa.

Sanomalehtiutuisista voi työstää myös pitkiä eri oppiainesisältöjä kattavia projekteja. Esimerkiksi syksyin ja kevään lehdissä julkaistavat lintuhavainnot ovat varsin kiinnostavia ja otollisia pitkiksikin projektitoiksi. Kotipaikkakunnalla voi olla jokin rengastettu lintu, jonka muuttomatkoja seurataan internetistä tai/ja lehdistä ja linnun ”matkakokemukset” nivotaan luokan omaan opetussuunnitelmaan: maantietoon, biologiaan, fysiikkaan, kemiaan, taito- ja taideaineisiin, kieliin, uskontoon, elämänkatsomustietoon, historiaan, yhteiskuntaoppiin ja/tai matematiikkaan. Kaikista oppiaineista ja eri luokka-asteilta löytyy oppiainesta, joka luontevasti nivoutuu satelliittilinnun matkareitin seuraamiseen. Esimerkki-projekti on suunniteltu Ainoksi ristityn kurjen talvehtimismatkasta.

Taustaksi:

Aino, kuten valtaosa Suomen kurjista, lentää etelään talvehtimaan Unkari-reittiä. Sallasta Aino lähti (v. 2008) etelää kohden elokuun lopulla, lensi Itämeren itäpuolta Balkanille, josta se jatkoi Adrianmeren poikki Italiaan ja Tunisiaan. Sitten se koukkasi länteen ja talvehti ensin kaksi kuukautta Algerian ja Marokon rajalla. Sieltä se pistäytyi Espanjaan, jossa se oleili kaksi kuukautta. Maaliskuussa Aino suuntasi pohjolaan kohden. Ensimmäinen se lensi Lounais-Ranskaan ja sieltä Koillis-Ranskan kautta Saksaan. Jotkut lajitoverit lensivät lyhintä reittiä Tanskan kautta Ruotsiin, mutta Aino valitsi itäisen reitin ja saapui aprillipäivänä Puolaan, josta se lähti edelleen Latviaan. Matkamittarissa oli tuolloin jo kilometrejä 9000. Viron Saarenmaalla Aino kohtasi Sallan ystäviään, jotka olivat lentäneet eri reittejä. Joku niistä oli talvehtinut Tunisiassa, toinen taas Libyassa. Kevään muuttomatkaa joku oli tehnyt Saksan ja Ranskan kautta, pysähtynyt Puolassa tai Kalingradissa. Saarenmaalta Aino ystävineen lensi aurassa Suomen Sallaan.

Seuraavana on kooste eri oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä, joita tai joista voitaisiin käsitellä lukuvuoden varrella Satelliittikurki-teemassa 3–6-luokalla. Kuvitteellisesti Aino-kurki voisi lähettää talvehtimisseuduiltaan viestejä. Näin kurki olisi koko lukuvuoden ajan punaisena lankana koulutyössä.

Oppiaineet: 3–6lk	Mahdollisia oppisisältöjä ja tavoitteita Satelliittikurki-projektiin
Maantieto ja Biologia	Elinympäristöjä, vuodenaikojen vaihtelut, eliölajeja, ruoka-aineiden lähtökohteita, kartta, Suomi ja Pohjoismaat, maapallo ihmisen elinpaikkana, ilma ja vesi, Eurooppa osana maailmaa, elinympäristöjen monimuotoisuus maapallolla, ilmasto- ja kasvillisuusvyöhykkeitä, ihmisten elämää erilaisissa ympäristöissä, vieraiden kulttuurien piirteitä
Uskonto	Toisen ihmisen ja luonnon kunnioittaminen, tutustuminen eri kirkkoihin, kirkkotaiteeseen ja Raamatun kertomusten paikkoihin, kalenterivuoden juhliin liittyviä tapoja eri maissa, hengellistä musiikkia, juutalaisuuden, islamin ja kristinuskon yhteisiä ja erilaisia piirteitä ja niiden levinneisyys
Historia Yhteiskuntaoppi	Esihistoriallinen ja historiallinen aika sekä korkeakulttuurit, eurooppalaisen sivilisaation synty, suomalaisen kulttuurin muotoutuminen, liikumis- ja kuljetusvälineiden kehitys, perheet, erityyppiset yhteisöt, vähemmistö- ja osakulttuurit, kansalaisen turvallisuus, työnteko ja yrittäjyys,
Elämäkatsomustieto	Rikkaus ja köyhyys maailmassa, ajattelun vapaus, suvaitsevuus, syrjintä, vastuu ja vapaus elämässä, monikulttuurisuus, maailman kulttuuriperintö, tasa-arvo ja rauha, demokratia, eloton ja elävä, syntymä, elämä ja kuolema luonnossa, katsomusten historiaa
Kielet	viestintää ja kulttuuritapoja, eri maiden kirjailijoiden teoksia
Taito- ja Taideaineet	Musiikki: suomalaista ja muiden maiden ja kulttuurien musiikkia, eri musiikin lajeja eri kausilta ja eri kulttuureista Kuvataide: taidekuvien tarkastelua, rakennusperintöön tutustumista ja kuvaamista, media- ja kuvaviestintäaiheita, kuvataiteen tyylejä. Hyödynnetään kuvaverkon palveluja. Käsityö: suhtautuminen myönteisesti omaan ja muiden kansojen kulttuuriperintöön ja perehtyminen suomalaiseen ja osin myös muiden kansojen muotoilu-, käsityö- ja teknologiakulttuuriin Liikunta: eri maiden tansseja, liikuntalajeja ja -pelejä
Matematiikka	Mittaamista eri mittausvälinein, taulukoita, sanallisia tehtäviä
Fysiikka ja kemia	Maan vetovoima, Maan ja Kuun liikkeet ja näistä aiheutuvia ilmiöitä, tähtitaivas, ilmakehä, ilman ja veden vastus, luonnontieteellistä tietoa liikkumisesta, ilmakehä elämän ylläpitäjänä



KUVA 64 Koulutyössä hyödynnetään suunnitelmallisesti eri työtapoja ja oppimisympäristöjä (OPS 2014, 25). Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota (OPS 2014, 28)

LÄHTEET

A. Asetukset, lait ja komiteoiden mietinnöt (ilmestymisjärjestyksessä)

As 6.2.1865 Kunnallisasetus. Kunnallishallituksesta maalla.

As 12/ 11.5.1866. Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulutoimen järjestämisestä Suomen Suuriruhtinaskunnassa.

As 20/ 24.5.1898 Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus ylempien kansakoulujen perustamisen edistämisestä Suomen maalaiskunnissa. (ns. Piirijakoasetus)

Komiteanmietintö 10:1899. Oppikirjakomitean mietintö.

Komiteanmietintö 1906: 9a. Alkuopetuskomitea. Mietintö alkuopetuksen järjestämisestä maaseudulla.

Komiteanmietintö 1907:12 a. Komitean mietintö oppivelvollisuudesta.

Laki 101/15.4.1921. Laki oppivelvollisuudesta.

As 183/1.7.1921. Asetus oppivelvollisuuden täytäntöönpanosta.

Komiteanmietintö 1925:14. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö.

Laki koulujärjestelmän perusteista. 467/1968.

As. 443/1970. Peruskouluasetus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5.

Opettajankoulutuslaki 844/1971.

Perusopetuslaki N:o 628/21.8.1998.

Perusopetusasetus N:o 852/20.11.1998.

B. Muu lähdeaineisto

Aalto, M. 2011. Luokkahuone huutaa apua. *Opettaja* 38/2011, 26–28.

Aalto, A.-L. & Tammi, T. (toim.) 2006. Tutkimusta, toimintaa ja tulevaisuuden näkymiä koulutyössä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 9.

Aamulehti. 2011. Vanhemmat tyytyväisiä pieniin kouluihin. 11.8.2011.

Aamulehti. 2012. Uskalla tehdä virheitä. 5.2.2012.

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 143.

Ahola, M. 2011. Katseen kestävä koulu. *Opettaja* 46, 22–27.

Aikonen, R. 2010. Pienryhmäisen uskonnonopetuksen pedagogiikka. http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto_ja_elamankatsomustieto/uskontonetti/opetuksen_toteuttaminen/eriyttaminen_ja_yhdysluokat/pienryhmaisen_uskonnonopetuksen_pedagogiikka luettu 31.1.2012.

Alamainen kertomus Suomen kansakoulutoimen kehittymisestä lukuvuosina 1865–1886. 1887. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran kirjapaino, Liite I Ylihallituksen kiertokirje 3.3.1881.

Alander, E. & Inkinen, P. 2006. Luokanopettajakoulutus ja kyläkoulut. Millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen? Pro gradu -tutkielma Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus ja Aika* 3 (4) 2009, 49–63. www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=18&page_id=318 luettu 8.11.11.

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. 2010. Kyläkoulujen lopettaminen on lyhytnäköistä. *Helsingin Sanomat*. Vieraskynä 21.3.2010.

Beckne, R. 1981. Koulun työympäristö. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja n:o 32.

Boone, S. 2011. Educational decision-making in urban and rural settings European Educational Research Association. <http://www.eera.de/ecer-programmes/conference/ecer-2011/contrib...> luettu 24.10.2011.

Concept of the Dalton Plan. 2006.
http://montessori.org/imc/index.php?option=com_content&view=article&id=222:concept-of-the-dalton-plan&catid=40:imc-members-library-secondary-education&Itemid=75 luettu 15.11.2011

Dalton.org. <http://www.dalton.org/information/about> luettu 14.11.2011.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Edling, M. 2011. Åldersintegrerat ger sämre kunskaper. Skolporten Forskning & Utveckling. www.skolporten.com/art.aspx?id=AXJlx luettu 28.9.2011.

Edlund, A.-C. & Sundell, K. 1999. Åldersintegrerat eller åldersindelat? FoU-rapport 1999:9.

EDU.fi. 2012.
www.edu.fi/yhdysluokkaopetus_vuosiluokkiin_sitomaton_opetus_ja_oppiaineeks_en_kurssittaminen luettu 1.2.2012.

Educa 2015. Opetusalan suurin valtakunnallinen koulutustapahtuma. Helsinki: Messukeskus 23.-24.1.2015.

Eläköön kyläkoulu! 2010. Eira Korpinen (toim.). Juva: Bookwell Oy.

Ericsson, U. 2005. Läsutveckling i åldersblandade och åldershomogena klasser. Malmö Högskola Lärarutbildningen.

E. T. 1892. Muutosehdotus kansakoulujärjestelmään. Koti ja koulu no 1, 10–11.

Euroopan parhaat ongelmanratkaisijat. 2014. Opettaja 14,14.4.2014.

Evangelou, D. 2000. Mixed-Age Groups in Early Childhood Education. ERIC Digest. <http://adksvod.library.nenu.cn/upload/soft/009/9027.doc> luettu 15.11.2011.

Falkenberg, C. & Håkonsson, E. 2004. Storyline boken. Handbok för lärare. Malmö: Runa Förlag.

Folkvord, M. 2007. Klassekampen. Det er her dei vil vere. Venstres. 24.3.2007 <http://www.klassekampen.no/44693/article/item/null/> luettu 5.11.2011.

Freeman, J. 1985. Lahjakas lapsi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Helsinki: Elämän koulu.

Grønfejllgal! <http://www.lokalavisa.no/artikkel.php?aid=49877> luettu 24.10.2011.

Haakana, K. 2001. "Leipääntymisen ehkäsemisprojekti". Tapaustutkimus Nerkoon koulun vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10306/kirhaaka.pdf?sequence=1> luettu 25.1.2012

Haapiainen-Makkonen, J. 2011. Digilupa helpottaa koulun arkea. Opettaja 40, 28.

Hakaste, S. 1992. Yhteiskasvatuksen kehitys 1800-luvun Suomessa sekä vastaavia kehityslinjoja naapurimaissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 133.

Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia I. Helsinki: WSOY.

Halila, A. 1955 a. Miten Helsingistä tuli Suomen johtava koulukaupunki. Koulu ja menneisyys IX. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1951–1955, 39–50.

Halila, A. 1955 b. Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa. Koulu ja menneisyys IX. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1951–1955, 79–82.

Hannula, A. 2011. Paulo Freire: yhteiskunnallista pedagogiikkaa. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. J. Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 251–263.

Happonen, H. 1997. Fyysisten erityisopetustilojen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 40.

Hautanen, R. 2014. Voi suomalaisia poikia! Luokanopettaja 3, 28.

Hautanen, R. 2015. Yhteisöllisyyttä, kokonaisuuksia, vastuuta, annetaan hyvä esimerkki. Luokanopettaja 1, 16-17.

Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Helsinki: Otava.

Heinimaa, E. 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit -pedagoginen suunnannäyttävä maailmalla. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. J. Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 277–282.

Heino, E. & Pelli-Kouvo, P. 2011. Taistelevat taulunpaikat. Luokanopettaja 4, 20–21.

- Hellström, M. 1996. Luokattomuudessa on otettava säädökset huomioon. *Luokanopettaja* 2, 13.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hellström, M. 2011. Terveisiä opetushallituksen pääjohtajalta. *Luokanopettaja* 4, 15.
- Hellström, M. 2012. Suomalaista pedagogiikkaa viedään maailmalle. *Luokanopettaja* 1, 4–5.
- Hellström, M. 2014: Enemmän luottamusta, vähemmän kontrollia – vähemmän työtä? *Luokanopettaja* 4, 17.
- Helsingin Sanomat. 2015. Pääkirjoitus. 28.1.2015.
- Herlin, T. 2011. Lapsi ja oppiminen – freinetpedagogiikkaa hahmottamassa. Teoksessa *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. J. Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 219–236.
- Herlin, T. Kasurinen, K., Lange, K. & Nordman, K. 2011. Freinetpedagogiikkaa käytännössä. Teoksessa *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. J. Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 237–248.
- Hernborg Axelson, A. 2009. Byskolan – en nyckel till de stora frågorna. Skolportens 13.2.2009. <http://www.skolporten.com/art.aspx?id=3uGpx> luettu 9.11.2011.
- Honkaniemi, K. 1980. Yhdysluokka IV–VII. Teoksessa *Koulun kello soi. Opettajat muistelevat*. Jyväskylä: Gummerus, 166–173.
- Hyry, A. 1965. Alakoulu. Helsinki: Otava.
- Hytönen, J. 1987. Freinet'n lapsikeskeinen pedagogiikka. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 18, 1, 34–39.
- Hyyrö, T. 1998. Liitklass kui hüppelaud. Teoksessa *Öppekava. Liitklass: Öppekorralduslikke ja metoodilisi lahendus*. Ene Kulderknup (koostanut). Tallinn: Haridusministeerium, 23–29.
- Hyyrö, T. 2006 a. Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939. *Acta Universitatis Tamperensis* 1147. Tampere University Press.
- Hyyrö, T. 2006 b. Storyline – skottilainen metodi oppia ja opettaa. Teoksessa *Tutkimusta, toimintaa ja tulevaisuuden näkymiä koulutyössä*. A-L. Aalto & T. Tammi (toim.) Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 9, 17–34.

- Hyyrö, T. 2010 a. Nostetta yhdysluokka- ja -ryhmäopetukselle. *Ortodoksinen Opettaja* 2, 8–12.
- Hyyrö, T. 2010 b. Eri-ikäisryhmien opetus varjosta valoon! *Logos* 6, 6–11.
- Hyyrö, T. 2011 a. Alkuopetus kiertokoulusta alakansakouluun. Teoksessa *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Toim. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 327–351.
- Hyyrö, T. 2011 b. Esimerkki kolmen oppiryhmän tunnista. *Ortodoksinen opettaja* 1, 8–9.
- Hyötyniemi, J. G. 1942. Suomen kansanopetuksen historia ennen nykyistä kansakoulua. Helsinki: Valistus.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhityön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Höynälänmaa, K. 2011. Maria Montessori ja montessoripedagogiikan synty. Teoksessa *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. J. Paasasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 171–201.
- Jakobson, E. 1998. Liitklassiõpetaja kaks tööstii. Teoksessa *Õppekava. Liitklass: Õppekorralduslikke ja metoodilisi lahendus*. Ene Kulderknup koostanut). Tallinn: Haridusministeerium, 5–15.
- Jakobson, E. 1999. Lapsepõlv peaks olema teekond, mitte võidusõit. *Haridus* 1, 18–21.
- Jakobson, E. 2000. Liitklassid ja erialiste laste koosõpetamine. *Magistritöö*. Tartu Ülikool. Filosoofia Teaduskond Pedagoogika osakond.
- Jakobson, E. 2008. Liitklass. <http://toimivkool.pbworks.com/w/page/22327523/Liitklass> luettu 30.10.11.
- Jakobson, E. 2013. Liitklass on kooli suur plus. *Õpetaja Leht* 27.9.13.
- Jakobson, E. & Jakobson, L. 1998. Väike maakool – kas vesikivi Eesti hariduse kaelas? *Haridus* 5, 40–44.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos* 154.
- Jenaplan-onderwijs.inwiki.pabo-inholland.nl/jenaplan-onderwijs. luettu 11.11.2011.

Johansson, E.-A. & Lindahl, E. 2008. Åldersintegrerade klasser – bra eller dåligt för elevernas studieresultat? IFAU – Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering Rapport 2008:20. [www-ifan.se/2008/r08-20.pdf](http://www.ifan.se/2008/r08-20.pdf) luettu 28.9.11.

Jokinen, J. 1979. Yhdysluokkakoulujen oppilaiden koulusaavutuksista II. Kouluhallituksen yhteisiin kokeisiin perustuva selvitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 126/1979.

Jolliffe, W. 2007. Cooperative Learning in the Classroom: putting it into practice. London: Paul Chapman.

Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Konstruktiivinen peruskoulun käyttöteoria. Tutkiva Opettaja. Journal of Teacher Research 1.

Kaarela, E. 1954. Oppikunnat ja ryhmät opetuksessa. Jyväskylä: Gummerus.

Kajaanin Seminaari 1900–1950. 1950. Muistojulkaisu. Fr. Kääriäinen, K. Aulis, P. Sonny & V. Björn (toim.). 1950. Helsinki: Valistus.

Kalaoja, E. 1982. Yhdysluokkaopetusjärjestelmän arviointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 6.

Kalaoja, E. 1988 a. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa I. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.

Kalaoja, E. 1988 b. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.

Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa V. Opetuksen integroinnista ympäröivään yhteisöön. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.

Kalaoja, E. 1991. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa VI. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.

Kalaoja, E. 2008. Kyläkoulu kunnallisena ilmiönä. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmä 11.3.2008. www.maaseutupolitiikka.fi/files/432/Kalaoja.doc luettu 15.11.2011.

Kalaoja, E. 2010. Yhdysluokkaopetus meillä ja muualla. Korvesta ja valtatieltä 2/2010. Harvaan asutun maaseudun teemaryhmä. Kesäkuu 2010.

Kalaoja, E. 2013. Luento Yhdysluokka- ja yhteisöpedagogiikka. Valtakunnallisen pienkoulukouluseminaari II. Hämeenlinna 8.-9.10.13.

- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2009. Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Education Research* 48, 109–116. www.elsevier.com/locate/ijedures. luettu 11.11.11.
- Kalske, M. 1993. Lempäälän koululaitos 1873–1993. Viiala: S-paino.
- Kalske, M. & Turkkinen, H. 1995. Mattilan koulu 1945–1995. Painamaton moniste. Lempäälän kunta.
- Kansakoulun Lehti. 1892. Määrätyt. 20.5.1892, 6–8, 16.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: Ws Bookwell Oy.
- Kari, J. 1991. Suomi ja suomalainen uudistuspedagogiikka keskieuropalais-ten silmin. Teoksessa *Reformipedagogiikka tämänpäivän Euroopassa* professori Ehrenhard Skieran tutkimusten valossa. Jouko Kari & Paavo Malinen (toim.). Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 25, 27–32.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa *Opettajan taipaleelta*. Jouko Kari, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karlberg-Granlund, G. 2009. Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och stuktur. (diss.) Åbo Akademi förlag. <http://bibbild.abo.fi/ediss/2009/KarlbergGunilla.pdf> luettu 10.11.2011.
- Karttunen, M. O. 1972. Lapuan satavuotias kansakoulu. Seinäjoki: Ilkan kirjapaino.
- Karvonen, A. 2006. Yhdysluokkaopetus kyläkoulussa. Kuopion kesäyliopisto. Kasvatustieteen aineopinnot. Kasvatustieteen teemaseminaari.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kauppinen, K. 2011. Piippolan vaaria vaikka flaamiksi. *Opettaja* 40, 21–22.
- Keltinkangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu. WSOY.
- Keskinen, I. 2012. Näin minä päivittäisin suomalaista koulua. *Aamulehti* 18.3.12 B 18.
- Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Kimonen, E. 2011. Kasvatus ja yhteiskunta yhteiskunnallisesti erilaisissa maissa 1900-luvulla. Vertaileva tutkimus koulun ulkopuolelle orientuvasta työ- ja toimintakasvatuksesta Yhdysvalloissa ja Intiassa. Tampere: Mediapinta.

Kivi, L. 1998. Liitklassid on Eestis alati olnud. Teoksessa Õppekava. Liitklass: Õppekorralduslikke ja metoodilisi lahendusi. Ene Kulderknup (koostanut). Tallinn: Haridusministeerium, 31.

Knoop, K. & Schwalb, M. 1981. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. Heidelberg: Quelle & Mayer.

Koit, R. 2009. Riigieksamite tulemused näitasid maakoolide head taset. luettu 4.2.2011.

Koivu, P. 2011. Tulevaisuuden koulussa. Opettaja 7, 30–34.

Kokkonen, K. 2006. Onnistuminen innostaa oppimaan. Lapsemme 3/2006.

Korkeakivi, R. 2010. Shanghain etunoja yllätti. Opettaja 49, 19–20.

Korkeakivi, R. 2014. Nörttien vallankumous. Opettaja 8-9, 16-20.

Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja kyläkoulu. Journal of Teacher Research. Kyläkoulu NYT. 1996, 2, 4–8.

Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa Kyläkoulun monet kasvot. Eira Korpinen. (toim.) Tutkiva opettaja/ Journal of Teacher Research 1, 5–20.

Koskenniemi, M. 1941 a. Matkahavaintoja Jena=koulusta. Kasvatus ja koulu. K. Oksala (toim.). Jyväskylän yliopistoyhdistyksen kasvatusopillinen aikakauskirja 1. vihko/1941, 1–9.

Koskenniemi, M. 1941 b. Jenan=koulun arkipäivänä. Kasvatus ja Koulu. K. Oksala (toim.). Jyväskylän yliopistoyhdistyksen kasvatusopillinen aikakauskirja 3. vihko/1941, 116–124.

Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. 1948. Seitsenvuotisen, kaksiopeettajaisen maalaiskansakoulun järjestelykysymyksiä. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisusarja IV.

Koskenniemi, M. 1964. Sosiaalinen kasvatus koulussa. II painos. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka. Helsinki: Otava.

- Krantz, A. 2011. Inget misslyckande. Kristianstadsbladet 28.9.2011. www.kristianstadsbladet.se/kristianstad/article1086308/Ann... luettu 28.9.2011.
- Kuokkanen, K. 2014. Verkkokoulu eriarvoistaa. Helsingin Sanomat 8.5.2014.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4956-4> luettu 8.5.2012.
- Kvalsund, R. 2004. Schools as Enviroments for Social Learning-Shaping Mechanims? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2004-16995-001> luettu 24.10.2011
- Kvalsund, R. 2009. Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of never Norwegian research on schools and their communities. A review of research on small rural schools in Sweden. International Journal of Education Research 48, 89–99. www.elsevier.com/locate/ijedures. luettu 1.9.11.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 113.
- Kyröläinen, K. 1994 . Eheyttävä opetus ja eräät alkuopetuksen sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 169.
- Kähkönen, E. 1982. Kansanopetus Suomen Lapissa ennen kansakoulua. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisu A 1.
- Käis, J. 1931. Uusi teid algõpetuses. Metodiline käsiraamat liitklassidele. Esimene jagu. Eesti Õpetajate Liit.
- Laakso, H. 2012. Koulueroissa näkyvät asenteet. Opettaja 1–2, 5.
- Laaksola, H. 2014. Yhdysluokka tukee yhteisökasvatusta. Opettaja 7, 3.
- LAATUA! 2015. Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.). Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Lahdes, E. 1965. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (1925) nykyisen didaktiikan tienraivaajana. Koulu ja menneisyys. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1965, 32–67.
- Lahdes, E. 1987. Reformipedagogiset liikkeet ja koulumme uudistaminen 1900-luvulla. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 18, 1, 5–13.

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: Bookwell Oy.

Laitila, T. & Wilen, L. 2014. Kasvatus-lehti (Pienkoulunumero). Pieniä kouluja ja yhdysluokkia koskevan päätöksenteon ja kehittämisen tietopohja. <https://peda.net/.../pienkoulu.../Pieniä%20kouluja20%yhdysluokk>. luettu 25.1.15.

Landquist, J. & Husen, T. 1969. Pedagogikens historia. Lund: Gleerup.

Lange, K. 2011. Pedagogiikkaa vai politiikkaa. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jarno Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 210–218.

Laukkanen, R. (toim.) 1981. Yhdysluokkaopetuksen opas. Kouluhallitus: Valtion painatuskeskus.

Laukkanen, R. 1989. Yhdysluokkien suosiossa. Teoksessa Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. Helsinki: Opetusministeriö, 101–124.

Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P. Similä, K. & Toivonen, E. 1981. Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Juva: WS Bookwell Oy.

Lauriala, A. 1986. Johdatusta Montessori-pedagogiikkaan. Teoksessa Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Anneli Lauriala & Raija Karonen (toim.). Helsinki: Kirjayhtymä, 41–45.

Lauriala, A. 1987. Montessori-pedagogiikan anti suomalaiselle koululle. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 18, 1, 24–33.

Lautela, R. 2011. Steinerpäiväkoti ja varhaiskasvatus. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. J. Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 135–148.

Lehmusto, H. 1951. Kasvatusopin historia. Porvoo-Helsinki: WSOY

Lehtinen, N. & Selkilä, J. & Oikarinen, S. 2011. Vastaus maahanmuuttajalle. Lempäälän-Vesilahden Sanomat 17.10.11

Lehtovirta, T. 1989. Eri-ikäisten lasten opetusyhteisöt. Opettajankoulutuslain (844/71) 11 §:n perusteella kevätlukukaudella 1989 suoritettuun jatko-opiskeluun liittyvä tutkielma. Lapin korkeakoulun harjoittelukoulu. Painamaton moniste.

Leino-Kaukiainen, P. 2011. ”Kaikki oppis lukemhan ja kriivaroimhan”. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-

luvulle. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 347–350.

Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Ouluensis: Scientiae rerum socialium E* 86.

Lievonen, H. 2011. Oppijana sukupolvi D. *Opettaja* 37, 32–33.

Liitklass: Öppekorralduslikke ja metoodilisi lahendus. 1998. Ene Kulderknup (koostanud). Tallinn: Eesti Haridusministeerium.

Liiten, M. 2010. Pienet uskonnot paheksuvat ryhmäkokojen nostoa. *Helsingin Sanomat* 30.9.2010.

Liiten, M. 2012. Eron bulkkiluokista. *Helsingin Sanomat* 7.5.2012 A.

Liiten, 2013. PISA-Suomi putosi maan pinnalle. *Helsingin Sanomat* 4.12.2013, Kotimaa.

Lommi, I. 2010. Tohtoreilta näkökulmaa kouluverkostokeskusteluun. *Kyläkoulut arvokkaita oppimis- ja kasvuympäristöjä. Kunnallisalan kehittämissäätiö* 1.9.10. www.kaksi.fi/node/1829. luettu 20.10.2010.

Luoma-aho, V. 2012. Maikka, miten mä meilaan liitetiedoston? *Helsingin Sanomat* 22.4.2012 D.

Luukkainen, O. 2010. Puheenjohtajalta. *Opettaja* 50, 7.

Lyhykainen, K. 2007. Vähemmistön uskonnon opetusta profiloimassa. Teoksessa *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkimon uudistuksen virittämää keskustelua*. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.). Helsingin yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitos*, 17–23.

Malinen, P. 1991. Reformipedagogisten ajatusten toteutuminen Suomessa. Teoksessa *Reformipedagogiikka tämänpäivän Euroopassa* professori Ehrenhard Skieran tutkimusten valossa. Jouko Kari & Paavo Malinen (toim.). Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos. *Katsauksia* 25, 21–26.

Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008. *Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2010:2*.

Matematiikka. 1976. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineeksi peruskoulussa. 6 a. Helsinki: Kouluhallitus.

Mattson, J. 2013. Islaminopettajalta ei työ lopu. *Aamulehti* 1.9.2013, 6-7.

Meister. I. 1994. *Avastagem laps. Montessori pedagogika*. Kirjastus "Valgus".

- Merimaa, E. (toim.) 1996. Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa. Opetushallitus: kehittyvä koulutus 2/1996.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Opettajan taipaleelta. Jouko Kari, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Multsilta, J. & Haaparanta, H. 2012. Tietoturva rajoittaa verkkopalvelujen hyödyntämistä koulussa. Helsingin Sanomat. 21.3.12 C 4.
- Mäkitalo, K. 1999. Toverisuhteet vuosiluokattomassa esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kasvun ja oppimisen polkuja. M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tiihonen (toim.). Jyväskylän koulutuksen tutkimuslaitos.
- Niemi, E. K. & Metsämuuronen, J. (toim.) 2010. Miten matematiikan taidot kehittyvät? Helsinki: Opetushallitus.
- Nieminen, R. 1979. Yhdysluokkakoulujen oppilaiden koulusaavutuksista I. Peruskoulun seurantatutkimuksen aineistoon pohjautuva selvitys menestymisestä yläasteella, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita. 123/1979.
- Niittymaa, L. 2014. Oulaisissa avataan uusi 17 oppilaan kyläkoulu. Maaseudun tulevaisuus 11.8.2014.
- Nissilä, M.-L. 2010. Ponnistusvoimaa pohjoisen pojille. Opettaja 50, 25–30.
- Nissilä, M.-L. 2012. Maailmanluokan brändi. Opettaja 8, 8–11.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Onatsu-Arvilommi, K. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. Psykologi 1–2, 68–73.
- Nurmi, V. 1974. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään ja huomenna. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Oddmund, L. H. 2009. Kvalitet – små og store skular. Krundalsbloggen. <http://www.krundalen.no/blogg?p=568> luettu 28.10.2011.
- Ojala, J. 2010. Luokkakoon vaikutusta oppimistuloksiin liioitellaan. Helsingin Sanomat 20.12.2010, C 8.
- Ojala, M. 1993. Esiopetuksen pedagogiset haasteet. Teoksessa Kasvun paikka. Elina Saksala (toim.). Oy Yleisradio Ab, 92–96.
- Opettaja. 2010. Alkuopetus kilpailukyvyn valtti. 40/2010.
- Opettaja 2014. Monikulttuurisuuden täkyjä yliopistosta. No 10, 19.

Opettajain Lehti. 1916. Piirteitä kansakoulun opetustoimen kehityksestä. 19, 230–233.

Opetushallitus. 2011. Joustoa oppilaan arviointiin vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun avulla.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjest luettu 26.1.2012.

Opi ja kasva. <http://yhdedssa.edu.hel.fi/> luettu 8.2.2012.

Paakkari, A. 2011. Koulusta maailmaan: mitä freireläisyys koulussa tarkoittaa? Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jarno Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 264–274.

Paalasmaa, J. 2011 a. Rudolf Steiner ja steinerpedagogiikka. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jarno Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 113–134.

Paalasmaa, J. 2011 b. Lapsilähtöisyys ja vapaus. Miten lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteet ymmärretään Steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikassa? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Luokanopettajakoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

P. Johannes. 1996. Peter Petersen 1884–1952. Luokanopettaja no 4, 118.

Peltonen, T. 1998. Esioppilaat nauttivat elämästään kyläkoulussa. Opettaja 43, 16–18.

Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus: Valtion painatuskeskus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Määräys 1, 2, 3/011/2004.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus Määräykset ja ohjeet 2011:20.

Petersen, P. 1951. JENA-PLAN. Der kleine Jena-Plan. Berlin-Hamburg-Kiel: Georg Westermann Verlag.

Pietilä, A. 1997. Lempäälän terraariokoulut osaavat yhteistyön. Opettaja no 49–50/1997.

Plexico, M. B. 2006. About of the Dalton School. <http://www.dalton-school.ed.jp/english/about/plan/index.html> luettu 14.11.11.

Pollari, R. 1997. Luokattomuus valtaa koulun. Kotiliesi 16, 10–13.

Potts, B. Multi-age and Multi-Grade School. Family Education. <http://school.familyeducation.com/experimental-education/school-readiness/42461.html> luettu 10.11.2011.

Puotiniemi, R. 1986. Freinet-pedagogiikka. Teoksessa Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Anneli Lauriala & Raija Karonen (toim.). Helsinki: Kirjayhtymä, 108–126.

Pöntinen, P. 2015. Karu tilasto: Suomi on lakkauttanut 75 koulua joka vuosi. Suomen Kuvalehti 4, 23.1.15.

Raatikainen, T. 1988. Innostavia kokemuksia vuosikurssittomasta opetuksesta Ruotsissa. Opettaja 29–30, 20–21, 26.

Rahikainen, M. 2011. Kansakoulun vuosisata 1866–1966 tilastojen valossa. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960 luvulle. Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 370–379.

Rantoja, W. 1955. Isonkyrön kansanopetuksen alkuvaiheet. Koulu ja menneisyys IX. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1951–1955, 51–58.

Rauman Seminaari 1896–1946.1947. O. Kurvinen & S. Liikanen (toim.). Helsinki: Valistus.

Rautamaa, P. 1980. Äidinkielen opetus yhdysluokassa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita 17.

Rautaparta, M. 2012. Rehtorin tervetulo- ja vierailijaluento Poikkilaakson vierailijoille 7.2.2012. Helsinki.

Rawson, M. & Richter, T. 2004. Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Reeves, C. 2008. Pieni on parempi. Pienten koulujen laatu tutkimusten valossa. Suomen Kylätoiminta ry:n julkaisu 1/2008. www.vskylat.fi/pdf/pienkouluraportti_suomeksi.pdf luettu 20.10.2010.

Riikonen, J. 2011. Kiertoa ja pysyvyyttä – kirkollisen koululaitoksen alkuvaiheita Iloimantsin pöytäkirjoilla. Teoksessa Tarhurit 2011. Marianne Kantonen (toim.). Suomen Ortodoksisten Opettajien Liitto r.y:n 60-vuotisjuhlakirja. Hämeenlinna: Kopijyvä Oy.

Ronkainen, M. 2011. Selkeästi tarpeellinen koulu. *Opettaja* 15/2011, 27.

Ruusku, K.-M. 2007. Vuosiluokkiin sitomattomaan opiskeluun ja opetukseen liittyvä opettajan pedagoginen ajattelu teoriassa ja Poikkilaakson ala-asteen koulussa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Räihä, P. 2001. Pääsykoe – pelin, myytin olettamusten taistelutanner. Teoksessa *Opettajan taipaleelta*. Jouko Kari, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11–40.

Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559. Tampere University Press.

Rämö, M. 2012. Syrjäkoulun väki sai älypuhelimet lainaan. *Tamperelainen* 21.1.2012.

Sætherstuen, R. 2007. Elever fra små grenskoler, på linje med andre elever. <http://www.lufts.no/?artID=208>. luettu 28.10.2011.

Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Sakaranaho, T. 2007. Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnon uudistuksen virittämää keskustelua*. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.). Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 17–23.

Salmela, A. 1966. Kansakoulun tähtihetkiä. Teoksessa *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 28–33.

Salo, A. 1919. Ensimmäisen ja toisen kouluvuoden lukemisen opetus. Alkeiden opetus. Helsinki: Otava.

Salo, A. 1935. Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustiete. Juva: WS Bookwell Oy.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvassa opetuksessa. 2011. Raisa Ahtiainen, Maria Beirad, Jarkko Hautamäki, Touko Hilasvuori & Helena Thuneberg (toim.). Helsingin kaupunki: Opetusviraston julkaisuja A 1: 2011.

Seppälä, S. 1921. Kansanopetus Laihialla. Tutkimus sen vaiheista ja kehityksestä. Helsinki: Edistysseurojen kustannus.

Sigsworth, A. & Solstad, K. J. 2001. Making small Schools Work. Handbook for Teachers in small rural Schools. Unesco International Institute for Capacity Building in Africa. Addis Ababa. Ethiopia.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDet>. luettu 11.11.2011.

Similä, K. 2013. Lääninkouluttajan muistoja peruskoulun alkutaipaleelta. Teoksessa Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2013, 214–226.

Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme. Koulutussosiologia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. Kasvatus 35 (1), 91–98.

Sipilä, A.-M. 2015. Opetusohjelmien osaaja lupaa kaikille kymppenä. Helsingin Sanomat 22.1.2015 A 28.

Skiera, E. 1987. Reformipedagogiikka Keski-Euroopan kouluissa – kehitys, didaktisia piirteitä ja näköaloja. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 18, 1, 14–23.

Skiera, E. 1991. Reformipedagogiikka ja koulu Euroopassa. Kehitystä, tarkastelua, näköaloja. Teoksessa Reformipedagogiikka tämänpäivän Euroopassa professori Ehrenhard Skieran tutkimusten valossa. Jouko Kari & Paavo Malinen (toim.). Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 25, 7–20.

Solstæd, K. J. 2013. Luento The Impact of Globalisation on Small Communities and Small Schools in Europe. Valtakunnallinen pienkouluseminaari II. Hämeenlinna 8.-9.10.13.

Somerkivi, U. 1983. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino Oy.

Spåre, P. 2012. Ilo itää kyläkoulussa. Opettaja 3, 22–26.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: Bookwell Oy.

Stevens, K. 1997. Virtuaaliluokkien laajennettu opetussuunnitelma. Pienten koulujen osuus teleopetuksen kehittämisessä Uuden-Seelannin, Suomen ja Kanadan maaseutualueilla. Pohjoismaiden kouluoloista 2, 4–7.

Strozzi, P. & Vecchi, V. 2007. Advisories from an idea proposed by Loris Malaguzzi. Reggio Children S.r.l.

Suomen Montessori-yhdistys. Maria Montessori (1870–1952).
<http://www.montessori.fi/maria.html> luettu 14.11.2011.

Suominen, T. & Korsström, T. 1983. Kohti uutta koulua. Juva: WSOY.

Svensson, A. & Zackrisson, C. 2008. Erfarenhets från åldershomogena och åldersblandade organisationer i skolan F–5. Göteborgs universitet.

Syvöja, H. 2004. Kansakoulu – Suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Juva: WS Bookwell Oy.

Tantarimäki, S. 2011. Challenges of municipal school network planning. European Educational Research Association. 13.9.2011.
<http://www.eera.de/ecer-programmes/conference/ecer-2011/contrib> luettu 24.10.2011.

Tantarimäki, S., Komulainen, S., Rantanen, M. & Heikkilä, E. 2014. Vastavirtaan ja valtavirtaan – avauksia kyläkoulukeskusteluun. Siirtolaisinstituutti.

Teachernet. 2004. Mix it. The National Archives 16.1.2002.
<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/library/mixedage/> luettu 20.10.10

Telemäki, M. 1979. Tampereen kansakoulun historia 1872–1976. Tampereen kaupunki.

Thomas, G. I. & Crescimbeni, J. 1970. Lahjakkaan lapsen ohjaaminen. Keuruu: Otava.

Tiitola-Meskanen, T. 1993. Reggio Emilian kasvatustilasta. Teoksessa Kasvun paikka. E. Saksala (toim.). Oy Yleisradio Ab. 69–75.

Tikkala, S. 2012. Vuoden 2010 luokanopettajalta. Luokanopettaja 1, 13.

Tikkanen, T. 2012. Humanistista hallintomieheksi. Opettaja 6, 9–11.

Tikkanen, T. 2013. Yhteisessä Olkkarissa. Opettaja 11, 28.

Tolonen, A. Teknologiaa täydet tehot irti opetuksessa.
http://www.kouluon.fi/fin/index.php?page_id=205 luettu 26.1.2012.

Torikka, T. 2011. Alle vuoden vanha kyläkoulu kasvattaa äidinkielen taitureita. Maaseudun tulevaisuus 25.11.11, 15.

Trnková, K. 2008. Rural Schools. Wrinkles for Mayors? 1st Moravian Conference of Rural Research Eurorural'08. www.trnkova-eurorural.doc luettu 24.10.11.

Tuominen, T. 2008. Kestäviä ratkaisuja kouluun – Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Teoksessa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja – pikkukoulun arkinen olemus. PS-Kustannus, 309–320.

Uusikylä, K. 1993. Lahjakkaiden kasvatus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Valovirta, V. 1930. Kansakoulunhoidon ohjeita opettajakokelaita ja opettajia varten. Helsinki: Valistus.

Vanas, A. 2015. Peruskoulu eksyksissä. Opettaja 2, 7.

Vapper, T. 2011. Prangli kool – väike ja kodune. Õpetajate Leht 4.10.2011.

Viljanen, E. 1973. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa Kehittyvä kyläkoulu. Eira Korpinen (toim.). Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research 6, 7–16.

Vinterek, M. 2003. Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter. Lund: Studenlitteratur.

Vuosikurssiopetuskokeilun arviointia. Raportti Heinolan kurssikeskuksessa 30.11.–2.12.1977 pidetystä yhdysluokkaseminaarista. 1978. Kouluhallitus: Kokeilu- ja tutkimustoimisto.

Väkevä, L. 2011. John Dewey'n pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jarno Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell, 70–81.

Wahlström, G. O. 1995. Begåvade barn i skolan. Duglighetens dilemma? Stockholm: Liber Utbildning Ab.

Wallin, K. 1996. Reggio Emilia och de hundra språken. Stockholm: Liber Utbildning.

Wiki Montessori education. <http://en.wikipedia.org/wiki/Montessori-education> luettu 14.11.2011.

Wilenius, R. 2011. Kasvatuksen vapauden eurooppalainen foorumi. Teoksessa Lapsesta käsin. kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. J. Paalasmaa (toim.). Juva: Bookwell Oy, 51–52.

Yhdysluokkaopetuksen opas. 1981. Kouluhallitus: Valtion painatuskeskus.

Åberg-Bengtsson, L. 2009. The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. International Journal of Education Research 48, 100–108.