

KYLÄKOULUNOPETTAJIEN AMMATILLINEN ITSETUNTO
JA KOKEMUKSIA TYÖYMPÄRISTÖSTÄÄN

Mikko Sairanen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

1 KOULUKENTTÄMME MONIOTTELIJAT	6
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA –PROSESSI	8
2.1 Kokeminen ja tunne tutkimuskohteina	8
2.2 Tutkimustehtävät	9
2.3 Valintoja ja vaikutteita tutkimusprosessin edetessä	9
3 IDENTITEETTI	13
3.1 Minä	13
3.2 Minäkäsitys ja minäkuva	13
3.3 Itsetunto	14
3.3.1 Milloin itsetunto on terve?	16
3.3.2 Ammatillinen itsetunto	17
3.4 Ammatillisen itsetunnon operationaalistaminen	18
4 MIKSI OPETTAJAN ITSETUNNON OLISI OLTAVA TERVE?	19
4.1 Opettajan merkitys oppilaan itsetunnolle	19
4.2 Oppilaan itsetunnon vahvistamisen tärkeys	19
4.3 Miten opettaja voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa?	20
4.4 Opettajan jaksaminen työssään	21
4.5 Uhkakuvia	21
5 KYLÄKOULU – OPPIMISKESKUS?	23
5.1 Pieni koulu harvaanasutussa maassa	23
5.2 Opettajan työn erityispiirteitä kyläkoulussa	23
5.3 Kyläkoulujen mahdollisuuksista	26

6 KOKEMISTA KARTOITTAMAAN, TUNNETTA TAVOITTAMAAN	29
6.1 Tutkimushenkilöt	29
6.2 Aineiston keruu	29
6.2.1 Teemaryhmähaastattelu	30
6.2.2 Kirjallinen vastausosio	31
6.2.3 Tarkistuttamiset	32
6.2.4 Internetkeskustelu	32
6.3 Aineiston analysointi	32
6.3.1 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote	33
6.3.2 Olennainen ja epäolennainen aineistossa	35
6.3.3 Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä	36
6.3.4 Tyypittelytulokseen johtanut analyysitapa	57
6.4 Ihmiskäsityksestä	58
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	60
7 YLEINEN MERKITYSVERKOSTO JA OPETTAJATYYPITTELY	62
7.1 Tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto	62
7.2 Kyläkoulunopettajien tyypittely	64
8 "...OMIEN UNELMIENSA JA TODELLISUUTENSA RAJALTA..."	74
LÄHTEET	79
LIITTEET	83

TIIVISTELMÄ

SAIRANEN, M.: Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään.

Tässä laadullisessa opettajatutkimuksessa on selvitetty ja tulkittu kyläkoulunopettajien antamia merkityksiä suhteessa työhönsä sekä sosiaaliseen ja fyysiseen työympäristöönsä. Näiden työnkokemusten ohella on tutkittu opettajien ammatillisen itsetunnon laatua.

Aineistonkeruun osalta tutkimus on monimenetelmäinen. Keruumenetelminä on käytetty teemaryhmähaastattelua, kirjallista osiota, tarkistuttamisia sekä internetkeskustelun seurantaa. Aineiston kerääminen ajoittui runsaan viiden kuukauden ajalle huhti – syyskuussa 2000.

Tutkimusprosessin edetessä on muodostettu viisi aineistoa jäsentävää sisältöaluetta: 1) Oppilaat, 2) Vanhemmat, 3) Kyläkoulun sosiaaliset, pedagogiset ja fyysiset erityispiirteet, 4) Kodin ja koulun ulkopuoliset yhteistyötahot sekä 5) Ammatillinen itsetunto. Tutkimushenkilöinä on seitsemän (7) kyläkoulunopettajaa.

Tutkimusote on hermeneuttis-fenomenologinen. Analyysissa on kuvailun ja lainaamisen lisäksi käytetty tulkintaa. 14 –kohtaisella fenomenologisen psykologian analyysimenetelmällä on saatu tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. Tulkinnan kautta hahmotettujen opettajapiirteiden myötä on päädytty neljään kyläkoulunopettajatyyppiin. Aineistoa ja siitä tehtyjä tulkintoja on peilattu aiempaan kirjallisuuteen sekä tutkijan omiin autenttisiin kokemuksiin kyläkoululla työskentelystä.

Tutkimus osoittaa samassa kyläkoulussa työskentelevien opettajien yhteisten tavoitteiden ja viestinnän sujumisen keskeisen merkityksen työssä viihtymiselle. Kodit koetaan läheisiksi. Kyläkouluissa nähdään kasvatuksellisia vahvuuksia. Kyläläisiä ja monipuolisia viestintäyhteyksiä otetaan mukaan koulun kehittämiseen vaihtelevasti. Yhteistoimintaa pienten koulujen kesken on harvakseltaan. Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto on hyvä.

Avainsanat: Opettajatutkimus, kokemustutkimus, opettajan työ, identiteetti, ammatillinen itsetunto, kyläkoulu, pieni koulu, hermeneutiikka, fenomenologia.

ESIPUHE

Opettajatutkimuksen myötä opettajan työ tulee näkyväksi. Kyläkoulunopettajat tekevät suurta työtä pienissä yksiköissä. Näiden opettajien työnkokemisesta tarvitsevat tietoa monet tahot; toiset opettajat, poliitikot, opetushallinnon ihmiset, vanhemmat sekä opettajaksi opiskelevat.

Kyläkoulunopettajien työympäristö on laajenemassa. Jotkut opettajat haluavat hyödyntää uusia mahdollisuuksia; soveltaa toisten ideoita omalle koululle, käyttää sähköisiä verkkoja tai liittyä kiinteämmin toiseen kouluun opettajavaihdon myötä. Vaikka opettaja ei aktiivisesti työskentelypiiriään laajentaisikaan, toimeliaat kyläläiset ottavat nykyisin avoimesti yhteyttä koululle. Silti opettajan oma muutosvalmius on ratkaisevinta uudistamisessa. Keinoja löydetään muun muassa täydennyskoulutuksella. Alkuponnistelujen jälkeen voi monesti huomata työtaakan – keventyneen. On todennäköistä, että alkaneella vuosisadalla yhä useammat opettajat syventävät ja laajentavat yhteistyötä. Toisinaan kyse on myös pienen koulun säilymisestä.

Lämmin kiitos opettajille, jotka antautuivat tutkittaviksi! Kiitän AKKU –kouluttajia ja Armi Selosta myötävaikuttamisesta tutkimuksen toteutumiseen. Ohjaajalleni Eira Korpiselle osoitan kunnioittavat kiitokseni arvokkaista sysäyksistä ja tutkimusväylien osoittamisesta. Koen saaneeni taitavaa ohjausta. Kiitän antaumuksellisesta palautteesta niitä projektiopintoryhmiä, joissa työtäni on käsitelty. Pirjo Pyykölle erityiskiitos oivaltavasta opponoinnista. Kotiryhmäopettajani Pekka Räihä ansaitsee kiitokset ajatustenvaihdosta ja asiantuntevista näkemyksistä. Timo Piilille kuuluu kiitos yhdessä tehdyn proseminarityön vuoksi; hyvän yhteistyömme tulos on siloittanut tietä tälle tutkielmalle identiteettikäsitteiden osalta ja esimerkiksi helpottanut kysymysten laadintaa.

Anne-vaimolleni suurkiitos kannustamisesta ja palautteesta. Pikkupojillemme Timolle ja Esalle kiitos siitä, että järjestitte isille hellyyttäviä taukoja tulemalla seurailemaan tekstinkäsittelyohjelmassa liikehtivän officeavustajan eli ”madon” temppuja!

Jyväskylän maalaiskunnassa Runebergin päivänä 2001

Mikko Sairanen

Ovatko kyläkoulunopettajat sellainen ryhmä, jota kannattaa erikseen tutkia? Tällä kysymyksellä muuan opiskelukaveri haastoi minut hahmotellessani alustavasti opinnäytetyön aihetta. Kysymys on hyvä. Onko pienten ja suurten koulujen opettajilla siis olennaisesti toisistaan poikkeava työnkuva? Olin tutustunut proseminaarisesitelmän työstämisen yhteydessä opettajatutkimuksiin, jotka koskivat tiettyä erillisryhmää, esimerkiksi yhden aineen opettajia. Mutta onko tutkimusta varten mielekästä erottaa kyläkoulunopettajia muista luokanopettajista?

Opettajaopintojen aikana olen voinut havaita, että kyläkoulut opettajineen on toki valittu tutkimisen aiheiksi myös aiemmin. Esimerkiksi Tutkiva opettaja –sarjassa on viime vuosina julkaistu muutama kyläkoulututkimus tai artikkelikokoelma. Opettajankoulutuslaitoksen projektiopintoseminaarissa alustava aiheenvalintani sai vahvistusta, kun ohjaaja rohkaisi, että opettajatutkimuksille on tilausta. Aiemmin, syksyllä 1998, luentosarja ”Yksilön ja ryhmän kohtaaminen” Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa antoi aineksia opettajaopiskelijoiden ja opettajien itsetunnon pohtimiseen. Tämä suuntasi sekä proseminaari- että opinnäytetyön aiheita itsetunnon osalta. Patrikainen (1997, 114) ottaa osuvasti kantaa kyläkoulututkimuksen puolesta. Hänen mielestään on kulttuurihistoriallisestikin tärkeää, että pienten koulujen opettajia ja oppilaita tutkitaan vielä silloin, kun ne ovat varsin huomattava osa koko Suomen opettaja- ja oppilasmäärästä.

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat olleet käytössä viitisen vuotta, siis jo sen aikaa, että niihin siirtyminen on ehtinyt alkaa vaikuttaa koulutyöhön. Koulujen toimintaa ei säädellä keskitetysti läheskään siinä määrin kuin ennen vuotta 1995. Tämä on yksi syy, joka lisää opettaja- ja koulututkimuksen merkitystä. Miten vapauteen on vastattu ja vastataan?

Osaltaan tutkimusaiheen valinnassa on vaikuttanut se, että olen tehnyt kyläkoulunopettajan työtä kaksi lukuvuotta ennen opettajaopintojani. Jo tuona aikana syntyi aito kiinnostus siihen, miten opettajat muilla pienillä kouluilla työtään tekivät ja sen kokivat. Yhteyksiä toisten kyläkoulujen opettajiin ei työn puitteissa ollut viljalti ja niinpä käsitykset toisten opettajien kokemuksista muodostuivat tai jäivät muodostumatta muutaman irrallisen keskustelulausahduksen varassa. Tutkielman kautta on ollut mahdollisuus muun

muassa selvittää, millaista yhteistoimintaa tutkittavilla opettajilla on toisten pienten koulujen kanssa. Opettajaopintojani edeltänyt kyläkoululla työskentelyn aika herätti siis kysymyksiä, mutta ennen muuta se sai ajattelemaan samoin kuin Korpinen (1998): ”Tuskin voi ajatella parempaa johdantokurssia opettajuuteen kuin toimiminen kyläkoulun opettajana ennen varsinaista opettajankoulutusta”. Koska opettajia on vähän, pienellä koululla saa laittaa likoon koko osaamisensa. Kyläkouluaihe on antanut mahdollisuuden omien autenttisten kokemusteni liittämiseen tutkielmaan, mitä olen paikoin toteuttanut. Ennen muuta tarkasteltavina ovat tietenkin tutkimushenkilöiden kokemukset ja tunteet. Joitakin yhteyksiä tai eroja tulosten ja autenttisten kokemusteni välillä olen esittänyt.

Kokeminen ja tunne tutkimuskohteina suuntasivat jo sinänsä menetelmien valintaa niin, että työ on laadullinen. Kokemista ja tunnetta voidaan laadullisilla menetelmillä tavoittaa syvemmin ja ilmeikkäämmin kuin määrällisillä. Tutkielman nelitahoisesta katsannosta edetään viiteen sisältöalueeseen; vanhemmat, oppilaat, kyläkoulun erityispiirteet, koulun ja kotien ulkopuoliset yhteistyötahot sekä ammatillinen itsetunto. Tutkittavana on se, millaisia merkityksiä ja ilmentymiä suhteessa näihin asioihin tutkimushenkilöt antavat. Aineistoa on paitsi kuvattu, myös tulkittu. Toisin sanoen on etsitty sellaisia piirteitä, jotka eivät ole luettavissa suoraan aineistosta.

Tutkielma liittyy opinnäytetyönä kyläkoulututkimusten edelleen jokseenkin harvaan joukkoon. Ennen muuta työ on opettajatutkimus; opettajan tulkittu tai suora kokemus työympäristöstään ja itsestään pääsee esiin. Kyläkoulunopettaja on suhteessa hyvin moniin tahoihin kyläläisistä koululautakuntaan. Tutkielma selvittää, ovatko nuo suhteet myönteisiä vai kielteisiä ja mikä on eri suhteiden merkittävyys opettajalle. Lisäksi tutkielma valottaa kyläkoulunopettajan ammatillista itsetuntoa.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA –PROSESSI

2.1 Kokeminen ja tunne tutkimuskohteina

Se, millaisia kokemuksia ihmisellä on, muovaa hänen minäkokemuksiaan ja kykyään järjestää hankkimaansa informaatiota. Tästä kirjoitetaan myös myöhemmin luvussa 3.1, jossa käsitellään minuutta. Kokemus- ja tunnetutkimuksessa ollaan tekemisissä ihmisen minän kanssa. Tutkittavana on tuon minän kokemussuhteessa johonkin sekä se, millaisen merkityksen minä liittyy kohteeseen. Kokemus voi olla myönteinen tai kielteinen eri sävyineen. Se saattaa olla myös kerrossaan mullistava, miltei yhdentekevä tai jotain tältä väliltä.

Kokeminen ja sen seurauksena tapahtuva merkityksenantaminen suhteessa ilmiöön tai asiaan ovat henkilökohtaisia. Näin silloinkin, kun henkilöitä on useita mutta ärsyke sama. Ei liene aivan epätosi väittämä, että jokainen voi ymmärtää täysin vain omia kokemuksiaan (tokko niitäkään?). Kun sitten joku yrittää ymmärtää toisen ihmisen kokemista, on avuksi kokijan kontekstiin; ympäristöön ja tilanteeseen sekä menneisyyteen tutustuminen.

Itsetunto on ensisijaisesti tunne. Tunteen mittaaminen edellyttää operationaalistamista. Mielekäs operationaalistaminen on vaativaa; on voitava osoittaa, että mittari tai kysymys mittaa juuri sitä asiaa mitä sen halutaan mittaavan. (ks. Keltikangas-Järvinen 1994, 71 –74.)

Niin kokeminen kuin tunnekin (mikä myös ammatillinen itsetunto on) ovat jotain, mitä emme voi ottaa kädelle ja katsoa, koskettaa tai mitata senttimetreinä ja grammoina. Kohdissa 6.2 – 6.3 on kuvattu, millaisin teemoin, kysymyksin ja menetelmin opettajien kokemisia ja tunteita on tässä tutkielmassa koetettu tavoittaa ja tulkita.

2.2 Tutkimustehtävät

Tällä tutkielmalla haetaan vastausta kysymyksiin:

1. Millaisena kyläkoulunopettajat kokevat työnsä?
2. Millaisia erityispiirteitä kyläkoulunopettajan työhön kuuluu?
3. Millainen on kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto?.

2.3 Valintoja ja vaikutteita prosessin edetessä

Miksi kuvailla tutkimusprosessin vaiheita? Mitä vaiheita tulisi kirjoittaa lukijan nähtäville, mitä ei?

Raportoinnissa on oleellista tunnistaa kaikki ne oman tutkimusprosessin vaiheet, joilla on merkitystä ja jotka siksi on kuvattava ja eriteltävä, ohjaa Mäki-Kulmala (1995) tutkielmantekijää. Käsittääkseni sanoilla ”joilla on merkitystä” on painoa. Raportin *ei tarvitse* olla kuvaus prosessista eikä se *voi* olla kuvaus prosessista sellaisena kuin se tapahtui. Kaikki prosessin vaiheet yksityiskohdissaan eivät kiinnosta lukijaa. Raportti ei voi olla kuvaus prosessista sen vuoksi, että tutkimustyö on luovaa, henkisyysistä työtä, jonka kaikkien ulottuvuuksien sanoiksi paperille kirjoittaminen ei ole kerta kaikkiaan mahdollista. (ks. Honkonen & Karila 1995.)

Mäki-Kulmala kuitenkin siis velvoittaa kuvaamaan ja erittelemään prosessin merkityksellisiä vaiheita. Tutkimusprosessin merkityksellisiksi katsottuja käännekohtia on hyvä kuvata, että lukijalla olisi aineksia arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja ratkaisujen soveltuvuutta sekä yleensäkin nähdä tutkimuksen kulkua. Tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin menetelmät on toki kuvattava tarkoin ja näin on tässä raportissa tehty jäljempänä. Tässä luvussa huomion kohteena ovat tutkimusprosessin käännekohdat (eivät aineistonkeruun ja analyysin menetelmät).

Tutkimuksen taustaa on jo esitely johdantoluvussa. Tässä kerrotaan lähinnä ajanjaksosta, joka alkaa tutkimussuunnitelman paperille saamisesta tammikuussa 2000 ja päättyy tämän raportin valmistumiseen helmikuussa 2001.

Tilanne tutkimussuunnitelman valmistuessa oli sellainen, että suunnitelma sisälsi muun muassa:

- Tutkimustehtävät
- Ajatuksen tutkimusjoukosta kooltaan kuudesta kymmeneen
- Aineistonkeruumenetelmiksi teemaryhmähaastattelun, kirjoitelman sekä keskustelut sähköpostitse, puhelimitse, kirjeitse ja kasvokkain.

Analyysin suhteen olin jo tässä vaiheessa mielessäni sitoutunut hermeneuttiseen, tulkitsevaan otteeseen. Analysoinnista kirjoitin tutkimussuunnitelmaan muun muassa: "Henkilökohtaisten sekä julkituotujen merkitysten myötä pyritään tavoittamaan syvämerkityksiä". Metodin täsmällisen valinnan jätin tutkimusprosessin aikana tapahtuvaksi, enkä koe tästä olleen haittaa.

Kirjoitin tutkimussuunnitelman pian sen valmistuttua internetiin kyläkouluverkko sivuille www.kylakoulu.peda.net. Tarkoituksena oli edesauttaa tutkimushenkilöiden löytämistä. Saatesanoissa ilmaisoin olevani vastaanottavainen menetelmällisille tai muille tutkielman kulkuun liittyville ehdotuksille. Avoimuutta tutkimuksellisille polunvalinnoille pidin yllä prosessin aikana, koska jääräpäinen tutkimustapojen ennakkoon lukkiuttaminen saattaa sulkea hyödyllisiä reittejä.

Aktiivisten kyläkoulujen uudet strategiat –koulutuksen kouluttaja Vesa Purokuru pyysi minut puheilleen ja esitti, että voisin käyttää AKKU –koulutuksessa aloitettavaa internetkeskustelua aineistoni osana. Ehdotus oli helppo hyväksyä, koska uskoin internetkeskustelun olevan pitkäkestoinen, monipuolinen ja teknisesti käytännöllinen verrattuna vaikkapa kirje- tai puhelinkeskusteluihin. Pystyisin myös valitsemaan, milloin tarkkailen taustalta ja milloin osallistun internetkeskusteluun. (Nämä oletukset kävivät myöhemmin toteen.) Näin tutkielmalle tuli aineistollinen lisä suunnitelmaan nähden. Kyse ei ole varsinaisesta muutoksesta, sillä keskustelujahan oli alunperinkin tarkoitus käyttää. Keskusteluille tuli kuitenkin uusi lisämuoto.

Teemaryhmähaastattelun ajoittuminen (vasta) loppukevääseen soi mahdollisuuden laatia haastattelurunko ja hankkia sitä koskevaa palautetta sekä

konsultaatiota kaikessa rauhassa huolellisuuteen pyrkien. Apua sain ohjaajan lisäksi jatko-opiskelijalta sekä kahdelta seminaariryhmältä (projektiopinnot 1:n ”oma ryhmä” sekä projektiopinnot 2:n ryhmä, jossa sain vieraila). Tunsin suunnitelmien saaman hyväksynnän, mielenkiinnon ja yksityiskohtaiset ehdotukset kantavina ja rohkaisevina. Haastattelua lähdin tekemään positiivisen ja luottavaisen perusvireen kera.

Teemaryhmähaastattelun päätin purkaa sana sanalta, koska näin voin olla varma, etten menetä aineistosta mitään oleellista purkuvaiheessa. Saatuaani purkamisen päätökseen ja luettuani tutkimuskirjallisuutta valitsin analyysin päämetodiksi Perttulan laajentaman Giorgin fenomenologisen psykologian menetelmän. Kiviranta (joka on käyttänyt menetelmää ilman Perttulan laajennuksia) arvioi menetelmää näin: Vaikka Giorgin menetelmä etenee varsin systemaattisesti, se sallii kuitenkin runsaasti tilaa tutkijan intuitiiviselle tulkinnaalle. Aineiston tarkka käsittely ja useaan kertaan tapahtuva läpiluku antavat ajatteluprosessille virikkeitä moneen suuntaan. (Kiviranta 1995.) Tutustuttuani Perttulan tutkimukseen aavistin sen, minkä Kiviranta (1995) sanoo seuraavasti: Giorgin menetelmä - - tarjoaa fenomenologisesti oikeansuuntaisen menetelmän tarkastella inhimillistä kokemustodellisuutta tavalla, joka ei esineellistä tai ohenna tutkimuskohdetta siten, että kohteeseen kuuluvat merkitysten kokonaisuudet tuhoutuisivat.

Opettajien tyypittely on yksi tutkielman tuloksista. Tyypittelytulokseen pyrkimistä ei voi johtaa tutkimussuunnitelmassa mainituista tutkimustehtävistä – se on tavallaan sivutuote. Siksi koin pientä epävarmuutta pohtiessani tyypittelytuloksen mukaan ottamista raporttiin. Tyypittelytuloksen hakemista sinänsä aloin pitää mahdollisena pian tutkimussuunnitelman valmistuttua jatko-opiskelijan kanssa käymäni keskustelun jälkeen sekä aiempia tutkimuksia lukiessani. Tyypittelytulos puoltaa paikkaansa kahdesta syystä: Ensiksi, lainauksineen se tuo haastateltujen elävistä kerrontaa esiin. Toiseksi, koen että saatu tyypittely kenties voisi abstraktiudessaan olla ilmeisen siirrettävä tulos tai jatkotutkimuksen pohja.

Analyysin edetessä ja raporttia luonnostellessani elokuussa 2000 punta-roin, miten pitää mukana sekä lukijaystävällistä kerrontaa että menetelmän ja tulosten tinkimätöntä kuvaamista. Laadullinen tutkimus on usein omiaan myös ensisimainitulle, siis lukijaystävälliselle kerronnalle. Tämän työn haastattelu-

aineisto on vallan vivahteikas ja paikoin viihteellinen – informatiivisuutensa lisäksi. Aineiston ohella lukijaystävällisyyteen vaikuttavat tutkijan kirjoitusote ja –taito. Kvale on pukeutunut hienoon vertauskuvalliseen asuun tutkimusraportin vaatimukset. Hän myös antaa selkeän mutta haastavan vastauksen puntaroinnilleni:

The dilemma of presenting captivating stories versus formal documentation of method and findings may be envisaged by two contrasting scenes for the report – the art gallery and the court room...

... An interview report should ideally be able to live up to artistic demands of expression as well as to the cross-examination of the court room.

Kiehtovien kertomusten sekä menetelmän ja löydösten muodollisen dokumentoinnin pulmaa voi raportin suhteen tarkastella kahden kontrastoivan näkymän valossa – taidegallerian ja lakituvan...

...Ihanne olisi, että haastatteluraportti pystyisi vastaamaan sekä taiteellisiin ilmaisuvaatimuksiin että oikeussalin ristikuulusteluun. (Kvale 1996, 258 – 259.)

Muuan ratkaisu koskee tutkijan persoonamuodon (minä) esillä pitämistä raportin kielessä. Aiempia tutkimuksia lukiessani olen mieltynyt käytäntöön, jossa persoona ei ole esillä, siis passiivimuotoon. Koen, ettei tutkijan ole tarpeen tuoda itseään esille kaikin kohdin. Kuitenkin tämä tutkimusprosessia koskeva luku, ihmiskäsitykseni kuvaus sekä eräät kohdat analyysinkuvauksessa ja pohdintaluvussa puolsivat minämuotoa, koska niissä on niin keskeisesti kyse omista ratkaisuistani ja kokemuksistani. Sanan ”minä” korvaaminen sanalla ”tutkija” ei tuntunut luontevalta. Päädyin käyttämään raportissa molempia – aktiivia ja passiivia – kuitenkin yleensä vain jompaakumpaa yhdessä luvussa.

Raportti noudattaa järjestykseltään perinteistä empiirisen tutkimuksen raportointitapaa. Olin kuitenkin tietoinen siitä, että laadullinen tutkimus raportoidaan usein tästä poikkeavasti. Olin avoin raportin rakenteen muuttamiselle, pohdittavana oli ennen muuta identiteettikäsitteiden sijoittelu joko alkupuolelle tai vasta toiminnankuvauksen (metodi) jälkeen. Myös tulosten esittämispaikasta keskusteltiin projektiopintojen yhteydessä. Loppujen lopuksi

ohjaajan kanssa keskusteltuani päädyin toteutettuun järjestykseen. Koen, että koska tutkielmassani on selkeä empiirinen osuus ja tulokset, oli tulosten esittäminen loppupuolella, juuri ennen pohdintalukua, paikallaan. Tämä käytäntö kuuluu perinteiseen raportointitapaan. Elämäkerta-, toiminta- sekä tapaustutkimuksissa tuloksia saatetaan esittää läpi koko raportin, mutta koska työni ei kuulu mihinkään edellä mainituista, en halunnut tehdä niin. Nyt tulokset ovat selkeästi omana lukunaan (luku 7).

3 IDENTITEETTI

3.1 Minä

Minä määritellään kognitiivisten teorioiden mukaan skeemojen järjestelmäksi, jolla tarkoitetaan tiedollisia yleistyksiä itsestä. Minäskeemat ovat syntyneet kokemusten myötä ja niiden tehtävänä on ohjata ja järjestää informaation koodausta ja tulkintaa. (Nironen & Keskinen 1992, 12.) Yhtäpitävä edellisen kanssa on Keltikangas-Järvisen (1994, 97) esittämä määritelmä, jonka mukaan minä on ihmisen oma kokemus persoonastaan. Se on myös ihmisen kykyä organisoida kokemuksia siten, että ne tulevat mielekkäiksi.

Minän puuttuessa ihminen ei enää tunne itseään ja ajatuksiaan omikseen vaan kokee oman persoonansa vieraaksi ja ajatuksensa toisen ihmisen ajatuksiksi. Hänen erillisyydentunteensa saattaa hävitä, ja hän kokee sulautuvansa muihin ihmisiin. Suuressa järkytyksessä saattaa jokaiselle tulla hetkellisiä vieraudentunteita, kun ihminen on neuvoton ja jokin totuttu ei pidä paikkaansa. Jos vieraudentunteita esiintyy pysyvinä, ne viittaavat vakavaan psyykkiseen häiriöön. (Keltikangas-Järvinen 1994, 98.)

3.2 Minäkäsitys ja minäkuva

Minäkäsitys määrittelee mikä ja millainen henkilö ajattelee olevansa, mitä hän ajattelee voivansa tehdä sekä miksi ja millaiseksi hän ajattelee tulevansa.

Minäkäsityksen kehitykseen vaikuttavat ensisijaisesti yksilölle merkittävien henkilöiden hyväksyvä / hylkäävä käyttäytyminen, aikaisempi menestyminen, arvot ja tavoitteet sekä yksilön kyky reagoida oman arvonsa alentamiseen minimoimalla taikka torjumalla oma epäonnistuminen ja toisten alentava käyttäytyminen (Aho 1988, 5).

Minäkäsitys on minän alakäsite. Minäkäsityksen osia ovat minäkuva ja itsetunto. Seuraavaksi tarkastellaan, millaisia ”tehtäviä” minäkuvalla on.

Nironen & Keskinen (1992, 13) sisällyttävät Burnsiin (1982) viitaten minäkuvaan yleiset käsitykset, jotka ihmisellä ovat itsestä sekä itsen ja ympäröivän todellisuuden välisestä suhteesta. Tilanteet, motivoituneisuus ja tunteet vaikuttavat siihen, mitkä käsitykset ihmisen minästä ovat kulloinkin keskeisiä (Markus & Wurf 1987, Markus & Nurius 1986 Niroson & Keskinen 1992, 13 mukaan).

Keltikangas-Järvisen (1994, 30) mukaan minäkuva on tavallisesti vähemmän vaihteleva kuin itsetunto, joka on alttiimpi hetkittäisille mielialanvaihteluille. Korpinen (2000) summaa, että minäkäsitys järjestelee kaikkea sitä, mitä ajattelemme olevamme ja mitä ajattelemme voivamme tehdä. Itsetunto puolestaan sisältää sen, missä määrin olemme tyytyväisiä minäkäsitykseemme tai pidämme arvossa tuota käsitystä.

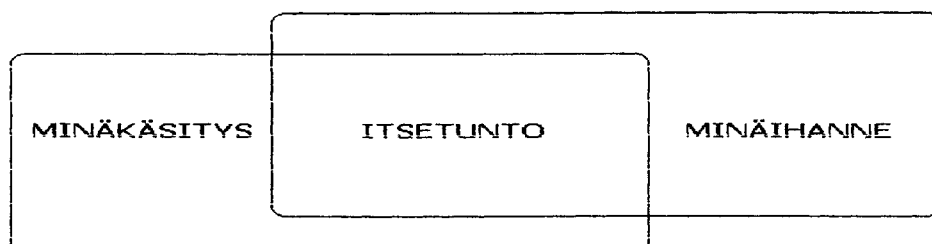
3.3 Itsetunto

Itsetunto kertoo jo oikeastaan sanana merkityksensä ytimen – kysymys on itsensä tuntemisesta. Useimmille itsetunnon määritelmille on ominaista, että itseen katsotaan sisältyväksi yksilöllinen, arvioiva ja emotionaalisesti painottunut itseen suuntautuva asenne, jonka oletetaan olevan suhteellisen pysyvä (Nironen & Keskinen 1992, 14). Itsetunto ei siis ole muuttumaton vakio. Se voi vaihdella elämänculun myötä. Niinpä saman henkilön itsetunto saattaa olla eritasoinen vaikkapa työiässä kuin vanhuudessa. Heikko itsetunto ei ole ylipääsemätön vamma. (Keltikangas-Järvinen 1994, 16.) Myös henkilön toimintojen seuraukset saavat itsetunnon ajoittain vaihtelevaan.

Jamesin (1890) klassiseksi muodostuneessa määritelmässä itsetunto nähdään onnistumisten ja vaatimusten suhteeksi (Burns 1982, 12).

Harter katsoo Nirosen & Keskisen (1992, 14) mukaan tämän määritelmän selittävän itsetunnon keskeistä tekijää, pätevyiden tunnetta.

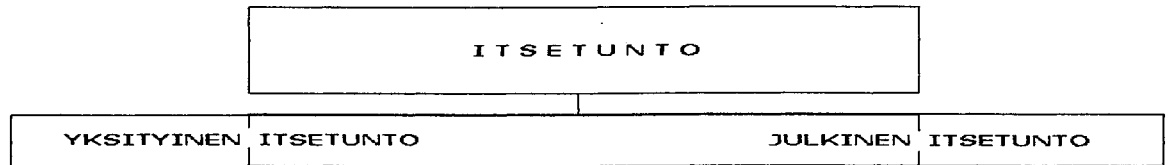
Minäkäsityksestä, minäihanteesta ja itsetunnosta voi laatia seuraavan kuvion (ks. Kalliopuska 1984, 10; Keltikangas-Järvinen 1994, 99).



Kuvio 1. Minäkäsitys, minäihanne ja itsetunto.

Minäkäsityksen ja minäihanteen välillä on tavallisesti eroa, toisin sanoen kuviot eivät yleensä ole täysin yhtenevät. Jos näin olisi, henkilö ei välttämättä kokisi kehittymisen tarvetta. Kyseessä saattaisi olla narsistinen persoonallisuuden häiriö, jossa ihminen olisi täysin tyytyväinen itseensä eikä tuntisi halua kehittää itseään.

Keltikangas-Järvinen jakaa itsetunnon yksityiseen ja julkiseen itsetuntoon. Näistä yksityistä hän pitää "varsinaisena" itsetuntona. Yksityinen itsetunto on se, mitä ihminen hiljaisessa mielessään itsestään ajattelee ja miten hyvä hän omasta mielestään on. Julkinen itsetunto taas on sitä, mitä ihminen viestii itsestään muille ja mitä hän käytöksellään ja usein myös psykologisissa testeissä ilmaisee. Se on kuva, jonka hän haluaa itsevarmuudestaan ja itseluottamuksestaan antaa. Edelleen Keltikangas-Järvinen mainitsee, etteivät yksityinen ja julkinen itsetunto ole koskaan aivan sama asia; ihminen ei usein kerro itsestään kaikkea mitä ajattelee. (Keltikangas-Järvinen 1994, 24.)



Kuvio 2. Yksityinen ja julkinen itsetunto.

3.3.1 Milloin itsetunto on terve?

Korpisen mukaan terve itsetunto on ihmisellä, joka tuntee itsensä; omat vahvat ja heikot puolensa. Hän osaa arvioida toimintaansa realistisesti ja tarkasti. Hän suoriutuu kykyjensä mukaan. Hän on myös luova, rohkea ja muiden ihmisten kanssa toimeen tuleva. Hän osaa iloita myös toisten onnistumisesta. (Korpinen 1996, 20.)

Korpisen tavoin Keltikangas-Järvinen toteaa heikkouksien tiedostamisen kuuluvan hyvään itsetuntoon. Puutteiden myöntäminen ei merkitse itseluottamuksen romuttumista silloin, kun itsetunto on hyvä. Keltikangas-Järvisen mielestä itsetunto on hyvä, kun ihmisen minäkäsityksessä ovat voitolla positiiviset ominaisuudet ja huono silloin kun negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin positiivisten. Hyvällä itsetunnolla varustettu henkilö kyllä pyrkii eroon huonoista piirteistään ja voi kohdata avoimesti puutteensa. Ne eivät vie hänen itsekunnioitustaan. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17.)

Tasapainoisella ihmisellä ei yksityisen ja julkisen itsetunnon välillä ole kovin suurta eroa. Muilla ihmisillä ei siksi ole hänen seurassaan sitä tunnetta, että hänen itseluottamuksensa on aivan muuta kuin hän itse luulee tai haluaa toisten luulevan. Henkilöllä on tällöin realistinen minäkäsitys.

Jos yksityisen ja julkisen itsetunnon välillä on kovin suuri kuilu, saattaa julkinen kuva piilottaa suuren osan yksityisestä itsetunnosta. (Keltikangas-

Järvinen 1994, 24 – 25.) Tällainen vääristymä liitetään yleisessä keskustelussa monesti esimerkiksi väkivaltaisesti käyttäytyviin nuoriin, koska on hyvin ilmeistä, että he saattavat olla yksityiseltä itsetunnon arkoja tai ahdistuneita.

3.3.2 Ammatillinen itsetunto

Ammatillinen itsetunto on yksilöllinen, arvioiva ja emotionaalisesti painottunut käsitys henkilön omasta pätevyydestä työssään. Itsetunto vaikuttaa siihen, suoriutuuko ihminen kykyjensä (taitojensa) mukaan (ks. Korpinen 1996, 20).

Onko ammatillisen itsetunnon ja ammattitaidon välillä yhteyttä? Ei voitane väittää, että pelkällä hyvällä ammatillisella itsetunnolla tullaan ammattitaitoiseksi, mutta varmasti se ajan mittaan auttaa kehityksessä. Kun ihmisellä on hyvä usko itseensä ja mahdolluuksiinsa työntekijänä, hän käyttää herkemmin erilaisia työtapoja, uskaltaa kokeilla uudenlaisia tyylejä ja uskaltaa luottaa ihmisiin. Opettajan työssä nämä piirteet ovat tärkeitä. Opetustyössä ei pidä pitäytyä ”vuosikymmeniä sitten hyväksitodetussa”. Opettajuuden kehittäminen on suorastaan eettinen velvollisuus, sillä opettajan työ liittyy oppilaiden minuuden ja mahdollisuuksien kehittämiseen.

Nironen ja Keskinen (1992, 49) kirjoittavat, että tulevaisuuteen suuntautuminen ja riskitilanteisiin suhtautuminen heijastavat yksilön itsetunnon tasoa. Kun yksilöllä on vahva ammatillinen itsetunto, hän on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja työssään, asettamaan itselleen vaativia haasteita ja hakeutumaan uusiin tilanteisiin. Riskien kautta saavutetut onnistumiset puolestaan vahvistavat ammatillista itsetuntoa – vaikutus on kaksisuuntainen. Ennakkoluuloton työskentely viestittää terveestä ammatillisesta itsetunnosta.

Kun opettajan ammatillinen itsetunto on hyvä, hän uskaltaa muuttaa toimintaansa tottumuksiinsa nähden uudenlaiseksi ilman pelkoa, että mahdollinen epäonnistuminen musertaa hänet. Järkevä muuttaminen auttaa kehittymään. Alituinen työskentelyn muuttaminen saattaa kuitenkin kertoa jäsentymättömästä hapuilusta. Ei siis muutosta muutoksen vuoksi – opettajan jos kenen tulee olla tietoinen toiminnastaan ja sen perusteista.

Kääriäinen (1988, 18) ei käytä termiä itsetunto, vaan katsoo sen sisältyvän minäkuvaan. Hän myös toteaa, että minäkäsitystä ja minäkuvaa käytetään joskus

toistensa synonyymeina. Itsetuntoa käsittelevää tieteellistä ja muuta kirjallisuutta lukiessa voi muutoinkin todeta, etteivät minäkäsitteet ole vakiintuneita. Niissä on päällekkäisyyttä ja runsaasti toisiaan lähellä olevaa sanastoa. Niiden käsitteiden, joita on edellä määritelty, lisäksi käytetään etenkin puhekielessä vielä monia termejä, kuten itsevarmuus, itseluottamus, itsearvostus, itsetietoisuus tai minätunne.

Tieteellisen tutkimuksen tai tutkielman raportointia ajatellen on olennaista, että esitetään, mikä käytettävissä käsitteissä on olennaista tutkimustyön kannalta. Lukijan tulee nähdä, miten käsitteet on jäsennetty, mitä teemoja niistä nousee ja kuinka käsitteet on muutettu operaatioiksi; millaisin kysymyksin tai mittauksin niitä on tutkimuskentällä selvitetty.

3.4 Ammatillisen itsetunnon operationaalistaminen

Ammatillista itsetuntoa on tässä tutkielmassa selvitetty muutosvalmiuden, kykyjen mukaan suoriutumisen sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemisen kannalta. Fokusryhmähaastattelun ja kirjallisen osion kysymysten (liitteet 1 ja 2) yhteydessä on otsikoin osoitettu, mitkä kysymyksistä liittyvät muutosvalmiuteen, mitkä kykyjen mukaan suoriutumiseen ja mitkä omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemiseen.

4 MIKSI OPETTAJAN ITSETUNNON OLISI OLTAVA TERVE?

4.1 Opettajan merkitys oppilaan itsetunnolle

Luokanopettaja on perheenjäsenten ohella ala-asteikäiselle oppilaalle hyvin merkityksellinen henkilö, myös samastumisen kohde. Opettajan ja oppilaan itsetunnoilla on yhteys, joka vaikuttanee enemmän juuri oppilaaseen päin. Juva & Veijola (1997,3) kirjoittavat, että turvallisuuden kokeminen ja hyväksytyksi tuleminen kokemukset ovat perustana tunne-elämälle, joka myös kouluiässä vahvasti muokkaa muun muassa itsetunnon kehittymistä.

Ala-asteikässä olevat lapset suorastaan imevät vaikutteita opettajastaan. Korpinen painottaa oppilaan itsetunnon jopa kohtalonomaista yhteyttä koko kouluyhteisössä toimivien ihmisten itsetuntoon, erityisesti opettajan itsetuntoon (Korpinen 1996, 20). Tuntuu myös selvältä, että esimerkiksi suhteet muuhun henkilökuntaan sekä opettajien väliset keskinäiset suhteet vaikuttavat osaltaan oppilaiden itsetuntoon. Kun opettajilla ja muulla kouluhenkilökunnalla on tasavertainen ja kunnioittava suhtautuminen toisiinsa, vaistoa sen ulkopuolinen yleensä jospian koululla käydessään. Myös oppilaat aistivat opettajien ja kouluhenkilökunnan väliset suhteet ja yleisen ilmapiirin. Kun opettajat ovat hyväksyviä ja antavat tukea toisilleen, käyttäytyvät he herkemmin samoin myös oppilaitaan kohtaan.

Myyrä (1996, 3) tiivistää toimittamansa teoksen alkusanoissa: Opettaja, joka uskaltaa epäonnistumisen uhallakin panna itsensä likoon, ottaa riskejä ja kokeilla uutta, osaa tukea oppilaitaan ja antaa heidänkin epäonnistua. Ilman vastaavia kykyjä eivät ihmiset muuttuneessa työelämässä selviydy.

4.2 Oppilaan itsetunnon vahvistamisen tärkeys

Koulukasvatuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista on alettu pitää lapsen itsetunnon vahvistamista (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12, 25). Lapset ja nuoret viettävät koulun vaikutuspiirissä yhtäjaksoisesti yhdeksästä kahteentoista vuotta, joten koululla on suuri merkitys lapsen persoonan kehittymiselle. Voidaan olettaa, että opettajan persoona heijastuu jossain määrin

oppilaaseen (Juva & Veijola 1997, 3). Lapsi on herkkä havainnoimaan sekä opettajan sanallisia että oheisviestejä.

Korpinen (1996, 20) pitää terveen itsetunnon saavuttamista koulun tärkeimpänä oppimistuloksena, kun koulun tuloksellisuutta lähdetään arvioimaan. Tämä tulos on mahdollista saavuttaa aivan jokaisen oppilaan kohdalla. Myös Aho pitää opettajan roolia ratkaisevana lapsen minäkäsityksen kehityksessä. Opettaja vaikuttaa lapsen itsetunnon kehitykseen oman käyttäytymisensä lisäksi kaikilla-opetusjärjestelyillään. On tärkeää, että opettaja on aktiivinen luokkansa kaitsija, joka puuttuu ajoissa luokan rakenteisiin ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Hän on ratkaisevassa roolissa koko koulun ja luokan ilmapiirin luonnissa. (Aho 1994.)

Wahlströmin (1991) mielestä kouluyhteisö, joka on pystynyt luomaan itsetuntoa vahvistavan ilmapiirin ja jossa jokainen kokee viihtyvänsä ja olevansa hyväksyty, on jo ratkaissut tärkeimmän tehtävänsä. Oppimista kannustaa ilo ja oppimisesta koettu nautinto. Itsetuntoa vahvistavan, viihtyisän ja hyväksyvän ilmapiirin luomisen keinoiksi Wahlström esittää muun muassa oppilaiden mukaan ottamista johtamiseen sekä rohkaisua ja kiittämistä

4.3 Miten opettaja voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa?

Itsetunnon vahvistamiseksi on tärkeää, että lapsille opetetaan itsearviointia, koko ajan kuitenkin korostaen, että jokaisessa ihmisessä on hyviä ominaisuuksia. Oppilaat tarvitsevat myös vastuuta tullakseen aktiivisiksi oppijoiksi. Nämä asiat vaikuttavat aktiivisesti lapsen itsetuntoon. (Aho 1994.) Opettaja voi vaikuttaa lapsen itsetuntoon työskentelyllään ja työskentelytavoillaan. Hänen tulisi korostaa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä kilpailun sijaan, onnistumisen odotusta alistumisen sijaan, koulun yhteistyötä vanhempien kanssa sekä siirtymistä oppikirjakeskeisyydestä kohti ongelmanratkaisutyypistä opetusta. (Korpinen 1996, 23 – 26.) Yhteenvetona voi sanoa, että kun opettaja toimii lapsikeskeisen ja aktiivista oppimista korostavan menettelytavan mukaan, hän myös vahvistaa lapsen itsetuntoa. Kun opettaja hyväksyy itsensä, hänen on helppo hyväksyä yksilöinä myös muut ja hän mielellään antaa vastuuta oppilailleen. Opettajat, joilla on alhainen itsetunto, käyttävät perinteisiä muodol-

lisiä opetustapoja ja heidän opetustyyliinsä on kaikin puolin joustamaton (Korpinen 1996, 29).

4.4 Opettajan jaksaminen työssään

Terve itsetunto auttaa opettajaa itseään olemaan tyytyväinen ja jaksamaan. Opettaja saa valitettavan harvoin julkista kiitosta työstään. Siksi on tarpeen arvostaa itse itseään, aikaansaannoksiaan ja ammattitaitoaan (Kääriäinen 1998, 47). Opettaja ei tee työtään sosiaalisessa tyhjiössä. Myös hänen itsetuntonsa tarvitsee myönteistä tukea, ja hänen tulee saada arvostusta työssään esimerkiksi esimiehiltään ja kunnan päättäjiltä. Avoin vuorovaikutus koulu yhteisön sisällä sekä koulun ja ympäristön välillä merkitsee sitä, että opettajan työ tulee näkyväksi. Jokaisen opettajan tulisi voida toteuttaa itseään työssään ja saada omat vahvat alueensa hyödynnettyä työssään. (Korpinen 1996, 32.)

Iso-Britanniassa suoritetussa tutkimusprojektissa havaittiin hajontaa koulujärjestelmän uudistusten keskellä elävien opettajien reaktioissa sen mukaan, millaisissa ympäristöissä ja olosuhteissa opettajat olivat. Koululautakunnan poliittisella värillä, sen varainkäytön arvojärjestyksellä ja koulutusmahdollisuuksilla oli todellisia seuraamuksia sekä opettajien työn materiaalisille puitteille että yksilöllisille tulevaisuusodotuksille. (MacLure 1993.)

Läheltä saatu tuki ja kannustus on opettajan itsetunnolle tärkeintä, koska juuri lapset ja heidän vanhempansa sekä kyläläiset tuntevat opettajan työn merkityksen. Kyläkoulunopettaja tarvitsee myös yhteyksiä paikkakunnan muihin opettajiin. Opettajiston tulisi kokea tekevänsä työtä yhdessä pyrkien yhteisiin tavoitteisiin. (Korpinen 1998a, 16, 17.)

4.5 Uhkakuvia

Kovin vahingollista saattaa olla, jos opettajassa toteutuu Kalliopuskan (1984, 61) kuvaama uhka; uusi outo ja kykyjä vaativa tilanne voi olla siinä määrin pelottava, että yksilö kokee minänsä olevan uhattu. Tästä seuraa ahdistus, jota huono itsetunto ei päästä pintaan, vaan torjuu sen. Vaikeus suljetaan pois, jolloin sopeutumiskyky typistyy. Pahimmassa tapauksessa henkilö käyttäytyy hyökkää-

västi ja tulee jälkipyykkiä. Normaalisti kehittynyt henkilö kykenee jossain määrin säätelemään tunteitaan ja sitä, miten tuo niitä julki (Pietarinen ym. 1994, 17). Opettaja ei saisi olla tunteiden kiikkulaudalla, koska hyökkävyys hämmentää lasta ja saattaa mitätöidä luottamuksen.

Opettajan ammatti on vaativa ja kuluttava ihmissuhdeammatti. Ammattiryhmänä opettajat ovat usein voimakkaan kritiikin ja ristiriitaisten rooli-odotusten kohteina. Erityisesti kyläkoulunopettaja on joutunut yhteiskunnallisen rakennemuutoksen myllerryksessä sellaiseen puristukseen, jossa hänen itsetuntonsa ja työmotivaationsa on saattanut olla uhattuna. (Korpinen 1998a, 16.)

Hyvällä itsetunnolla varustettu kyläkoulunopettaja pystyy toimimaan menestyksellisesti uusissa, oudoissa tilanteissa. Mutta miten on sellaisen opettajan laita, jolla on alhainen itsetunto? Hänenkin pitäisi puolustaa lasten oikeutta lähikouluun, uudistaa omaa opettajuuttaan ja monipuolistaa koulun toimintaa. Huono vaihtoehto on sellainen, ettei opettajien peruskoulutuksessa tulevaisuudessa(kaan) huomioida riittävästi opettajan työtä pienillä kouluilla eikä kyläkoulunopettajien täydennyskoulutusta järjestetä kattavasti.

5 KYLÄKOULU – OPPIMISKESKUS?

5.1 Pieni koulu harvaanasutussa maassa

Pienellä koululla eli kyläkoululla tarkoitetaan tässä tutkielmassa koulua, jossa on enintään kolme opettajaa. Tällaisia kouluja oli vuonna 1999 Suomessa noin 1600, joista yksiopettajaisia enää noin 40. (Tilastokeskus, tiedonanto 29.11.2000).

Alun toistasataa vuotta sitten, vuonna 1898, Suomen suuriruhtinaskunnassa annettiin piirijakoasetus. Sen mukaan kunta oli velvollinen jakamaan alueensa koulupiireihin. Nämä piirit tuli muodostaa siten, että lasten koulumatkat eivät saaneet harvaan asuttuja seutuja lukuunottamatta olla yli viiden kilometrin pituisia. Tämä viiden kilometrin ajatus pidettiin voimassa itsenäistymisen jälkeen, vuonna 1918, säädetyssä oppivelvollisuuslaissa, jonka mukaan koulunkäynti tuli myös pakolliseksi vuodesta 1921 alkaen. (Viljanen 1998.)

5.2 Opettajan työn erityispiirteitä kyläkoulussa

Kyläkoululle on leimallista yhdysluokkatyöskentely. Siinä opettaja toimii vähintään kahden vuosiluokan oppilaiden parissa samanaikaisesti. Tavallinen järjestyminen esimerkiksi kaksiopettajaisella koululla on, että toinen opettaja huolehtii luokkien 3 – 6 opetuksesta (neljä ikäluokkaa) ja toinen luokkien 0 – 2 (esikoululaiset sekä ensi- ja toisluokkalaiset) opettamisesta. Kuten luvussa 5.1 mainittiin, on myös kouluja, joissa opettaja on koulunsa ainoa opettaja. Nykyisin, kun lakisääteinen esiopetus on alkanut koko maassa vuoden 2000 syksyllä, ei voida pitää opettajan työmäärän kannalta mielekkäänä seitsemästä ikäluokasta huolehtimista yksin.

Yhdysluokkaopetus vaatii opettajalta erityisiä opetuksellisia järjestämistaitoja. On luonnollista, että opetuksen suunnittelu vie runsaasti aikaa. Suunniteltavia asioita ovat muun muassa keitä opettaja kulloinkin opettaa niin sanotusti aktiivisesti ja ketkä oppilaista opiskelevat samaan aikaan itsenäisesti.

Tähän liittyen koulun eri tilojen hyödyntäminen vaatii kekseliäisyyttä. Toimiessani kahden lukuvuoden ajan kyläkoulun opettajana tilapäisinä oppimistiloina palvelivat aika ajoin käytävä, varasto, eteinen ja keittiö – voimistelusalista ja kieliluokasta puhumattakaan. Samaan aikaan varsinaisissa luokkahuoneissa aherrettiin opettajien kanssa. Työpisteisiin hajauttamisella voi saavuttaa kiistattomia etuja; esimerkiksi pienryhmän neuvottelu luokan ulkopuolisella työpisteellä ei haittaa luokkahuoneessa opiskelevia. Kattava oppilaan valvonta kaikilla työpisteillä ei tosin ole mahdollinen, mutta onko se tarpeenkaan? Koskaan en kokenut hajauttamista pulmana, koska oppilaat tottuivat toimimaan annettujen ohjeiden mukaan ja suhtautuivat myönteisesti hajauttamiseen. Koin, että käytäntö mahdollisti mielekkäämpien tehtävien teon ja hyvän syventymisen tehtäviin.

Kyläkoulu on Suomessa ilmeisen poikkeuksetta lähellä luontoa. Paikasta riippuen koulun välittömässä läheisyydessä kutsuva metsä, järvi tai niitty houkuttavat hyödyntämään itseään. Muistan tunteneeni suorastaan syyllisyyden pilkahduksen aurinkoisena kevättalven päivänä 1996, kun sujakoimme suksemme oppilaiden kanssa Junttiselän jäällä. ”Voiko töissä olo olla näin hienoa?”, ajattelin. No, kahdella tyylillä hiihtämiseen saatiin sillä liikuntatunnilla oivaa harjoitusta ja ”lukuaineita” varten puhtia raikkaasta pakkasilmasta! Syksyisin metsiköt, niityt ja polut puolestaan tarjoilivat mainion maaston vivahteikkaille suunnistusreiteille. Useat kyläkoulut myös hankkivat marjasaaliilla retkirahoja.

Huomenna menen minäkin oppilaiden kanssa puolukkaan, tuntuu rentouttavalta pelkkä ajatuskin siitä. (E, verkko)

Viljanen painottaa, että kyläkouluilla on monia oivallisia kehystekijöitä, jotka auttavat opettajaa ja edistävät oppilaiden kehitystä. Koulut sijaitsevat keskellä luontoa, jossa ympäristökasvatus, luonnonsuojelu ja luonnontuntemus pääsevät oikeuksiinsa. (Viljanen 1998.)

Kyläkoululla opettajan on tartuttava toimiin, jotka suuressa koulussa tekevät ilman muuta kiinteistöhuoltajat. Vähintään portaiden harjaus lumisina aamuina lankeaa opettajille. Jotkut tehtävät menevät työn rikastuttajina, toiset

ovat vähemmän mieluisia. Itse muistan, kuinka siivosin vanhimpien oppilaitten kanssa viiden sentin korkuista viemäriveresi(?)kerrosta käsityöluokan lattialta putken petettyä. Sentään varsinaisen korjaustyön tekivät ammattilaiset. Monipuolisiin tehtäviin sopeutuminen on joka tapauksessa välttämätöntä.

Ei joka vetimen tai muun irtoamiseen lähde hakemaan talonmiestä, joka saattaa olla naapurikoululla. (D)

Meillä ei oo talonmiestä olemassakaan. (F)

42,6 kilometriä on talonmiehen tykö matkaa, että ei missään tapauksessa jotain lampun vaihtoja, hanankorjauksia, tuommosia – ite ne pitää. Sehän käy niin kun luontevasti, eihän siinä auta. (C)

Lakkautusuhka rasittavuudessaan on läsnä joillakin pienillä kouluilla. Uhan ja sen aiheuttaman epävarmuuden aika saattaa olla lyhyt tai kestää kymmenen vuotta, ylikin.

Se on sillä lailla, että jos määrätynlainen lakkautusuhka on päällä, ni se on kyllä rasittavaa, koska silloin ei tavallaan pysty suunnittelemaan sitä työtään niin ku normaalisti. Se on varmaan pahimpia, mitä voi olla. (B)

Meidän koulua oltiin lakkauttamassa 10 vuotta ennen kun sitten lakkautettiin. (F)

Opettajat näyttävät kestävän mahdollisen lakkauttamisen kuitenkin jokseenkin hyvin. Asia näyttää olevan kyläläisille vielä merkittävämpi kuin opettajalle, joka kyllä tukee koulun ponnekkaimpia puolustajia – kyläläisiä. Tilanne on toinen silloin, jos kaikki osapuolet hyväksyvät lakkauttamisen.

... eihän sitä voi naulita itteään johonkin kouluun kiinni... Se vaan, että jos kyläyhteisö on takana rajusti, kyllä sen pitää sitte opettajan niin ku reagoija siihen. (B)

... se vaikutti kans siihen kyläyhteisöön sillä tavalla, että siellä oli heti kaks valtuutettua, kutsu koolle ja ruvettiin heti miettimään ett miten sitä kyläyhteisön tilaa voitaa niin ku parantaa; mistä saadaan töitä, mitä asialle voitaa tehdä... .. me lähettiin sellasella periaatteella liik-keelle, että tarttis tehdä jotakin ja tehdään jotakin. Että ei sitte olla sanomassa, että ku ois pitäny yrittää ja pitäny tehdäki. (G)

*Ja sitt se yks vuosi taisteltiin, ja se on nii ko ihan tosissaan semmo-
nen helpotus, että – huh, nyt tää on loppu, että päästään. (F)*

Me vaan eleltiin ja oltiin, eihän siinä ollu sen kummempaa. Sanottiin, että tämä loppuu tästä, tästä sitä mennään. (C)

Useilla kylillä kylän yhteisöt ovat kiinteästi tekemisissä koulun kanssa. Tällaisia yhteistyötahoja voivat olla esimerkiksi metsästys- ja kalastusseurat, kyläseurat, yrittäjät ja kylätoimikunta (ks. Purokuru 1997, 35). Muun muassa yhteistyöpoten-
tiaalin käytön eduista on kirjoitettu luvussa 5.3.

5.3 Kyläkoulujen mahdollisuuksista

Kyläkoulua saatetaan pitää takapajulana. Kuitenkin kylien pienet koulut voivat olla myös suorastaan kehityksen suunnan näyttäjiä, sillä niissä on esimerkiksi vuosikymmenten perinne vuosiluokkiin sitoutumattomasta opetuksesta. (Nykänen & Väkeväinen 1998a, 49 – 50.) Kun vuosiluokkasidonnaisista opetusjärjestelyistä vapaudutaan, opettajien erityisosaaminen tulee entistä useamman oppilaan hyödyksi. Tällaista järjestelyä on käytetty ainakin Kiteen Ruppovaarassa. Koulun kokonaisvaltaisella kehittämisellä on taatusti ollut osuutensa siihen, että Ruppovaaran koulun oppilasmäärä syksyllä 1998 oli 58 pari vuotta aiemmin ennustetun 26:n sijasta! (Kärnä 1998.)

Kyläkoulu voi isoa koulua nopeammin muuntua uudenlaisen koulukulttuurin toteuttajaksi ja oppivaksi organisaatioksi postmodernisuuden hengessä (ks. Purokuru 1997, 7). Pieni koulu on erityisen muuntumiskykyinen pienen henkilömäärän ansiosta. Muuntumisen edellytys kuitenkin on se, että opettajat vetävät samaan suuntaan – samantapaisilla keinoilla samaa tavoitetta kohti. Monivuotisessa toimintatutkimuksessaan Iso-Tryykäri (2000, 76) päätyy mielipiteeseen, etteivät pienten koulujen erinomaiset lähtökohdat oppilaskeskeiseen, virikkeelliseen sekä kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja opettamiseen vielä riitä takaamaan ideaalista opetusta. Avainasemassa ovat sekä Iso-Tryykärin mukaan että tämän tutkielman valossa opettajat; kehittämishalu ja yhteiset tavoitteet opettajien kesken. Näiden käyttö mahdollistuu puolestaan viestinnän sujumisen kautta. Iso-Tryykäri (2000, 74) kirjoittaa, että (pienellä) koululla toimivien aikuisten on oltava hyvin yhteistyökykyisiä ja sovittava yhteen, sillä heidän työnsä heijastuu koko koulun ilmapiiriin.

Viljanen katsoo, että pedagogisesti arvioiden suomalainen kyläkoulu on ihanteellinen kasvatusratkaisu. Tehokkaan sosiaalisen kasvatuksen lisäksi yksilöllinen oppiminen ja yksilölliset opetusmenetelmät ovat näissä kouluissa keskeisessä asemassa. Opettaja voi laatia jokaiselle oppilaalle yksilöllisen opinto-ohjelman ja huolehtia sen toteutumisesta. Keskuskoulujen suurissa luokissa tämä on paljon vaikeampaa. (Viljanen 1998.) Nykänen ja Väkeväinen (1998b) kiteyttävät saman asian niin, että pieni koulu on nykyisestä oppimis- ja tiedonkäsitksen näkökulmasta tarkasteltuna sopivan kokoinen koulu.

Pienelle koululle omien vahvuuksien löytäminen ja profiilin nosto ovat toisinaan koulun säilymisen edellytys. Iso-Tryykäri (2000, 78) kuvailee, että pieni koulu on joutunut kahden tien risteykseen. Toisessa tienviitassa lukee lakkauttaminen, toisessa kehittäminen.

Koulua, joka elää pirteässä yhteydessä erilaisten yhteisöjen ja kotien kanssa, on päättäjien vaikeampi lakkauttaa kuin "aneemista" pikkukoulua. Hietala ja Kämäräinen (1998) kirjoittavat, että on ensiarvoisen tärkeää, että koulun elinvoimaisuudesta tietävät muutkin kuin koulun opettajat, oppilaat ja heidän vanhempansa.

Koululait mahdollistavat nykyisin koulujen omaehtoisen kehittämisen. Kylillä on usein monia mahdollisuuksia, kun ne vain nähdään ja toteutetaan. Näitä saattavat tarjota vaikkapa luonto, yrittäjät tai kylällä vaalitut perinteet. Monet uhanalaiset kyläkoulut ovat painottaneet opetusta tietyillä alueilla (Hietala ja Kämäräinen 1998). On huomattava, että vaikka koululle valittaisiin painotusalue (esimerkiksi tapakasvatus, luonnontieto, kuvaamataito), ei tämän tarvitse merkitä luopumista niin sanotuista perustehtävistä, kuten lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan opettamisesta. Sen sijaan painotusalue voi merkitä uusien mahdollisuuksien tarjoamista oppilaalle sekä opettajien ja kyläläisten osaamisen aiempaa parempaa hyödyntämistä.

6 KOKEMISTA KARTOITTAMAAN, TUNNETTA TAVOITTAMAAN

6.1 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöinä on seitsemän (7) kaksi- tai kolmeopettajaisella koululla työskentelevää luokanopettajaa, jotka osallistuivat Aktiivisten kyläkoulujen uudet strategiat AKKU –koulutukseen huhti – lokakuussa 2000. Koulutukseen osallistui kaikkiaan 29 opettajaa. Koko 29:n opettajan ryhmä liittyy tutkielmaan sikäli, että koulutuksen alusta alkaen ryhmä alkoi käydä internetkeskustelua, joka on yksi tutkielman aineiston osa. Teemaryhmähaastatteluun oli mahdollisuus ilmoittautua vapaaehtoisena ja kaikki seitsemän ilmoittautunutta otettiin mukaan. Tästä ryhmästä muotoutui tutkimusryhmä.

Seitsenopettajaisen tutkimusjoukon ulkopuolisia opettajia ei ole huomioitu varsinaisina tutkimushenkilöinä, vaan he ovat tutkielmaa ajatellen vaikuttaneet lähinnä ruokkimalla internetkeskustelua. Tämä rajaus näyttäytyi tarpeellisena, jotta työ ei laajenisi pro gradu –tutkielmana valtavaksi. Liioin käytettyyn pääanalyysimenetelmään koko internetkeskustelua käyneen 29 opettajan keskustelu ei sovi; ainoastaan seitsemältä opettajalta on kaikkia sisältöalueita koskevaa aineistoa.

6.2 Aineiston keruu

Aineiston keruun osalta tutkielma on monimenetelmäinen. Keruutapoja oli neljä. Kirjallisella vastausosiossa pyrittiin saamaan ammatillista itsetuntoa koskevaa aineistoa sekä kontekstiaineistoa, taustatietoja. Muilla keruutavoilla tähdättiin sekä työkokemiseen että ammatilliseen itsetuntoon liittyvän aineiston hankkimiseen.

6.2.1 Teemaryhmähaastattelu

Teemaryhmähaastattelun (engl. focus group interview) käyttö humanististen tieteiden tutkimusmenetelmänä lisääntyi 1980 ja -90 -luvulla (Morgan 1997, 71). Alun perin teemaryhmähaastattelu on otettu käyttöön markkinointitutkimuksissa viitisenkymmentä vuotta sitten.

Teemaryhmähaastattelulla on kaksi leimallista piirrettä. Ensinnäkin tutkija antaa haastattelulle katsannon – fokuksen – valitsemalla haastattelun teemat (Morgan 1997, 13). Kyseessä ei ole keskustelu, ongelmanratkaisutuokio tai päätöksentekopalaveri – ryhmä ei siis hae yhteistä näkemystä (Patton 1990, 335). Haastattelu on puoliavoin; tutkija voi lisätä tai poistaa kysymyksiä haastattelurunkoon nähden ”paikan päällä”.

Haastattelurunko on kokonaisuudessaan liitteenä 1. Joitakin sen kysymyksistä täytyi jättää kysymättä kahdesta syystä. Ensiksi, varsin pian haastattelun kuluessa kävi selväksi, että aineistosta on tulossa runsas aiheiden tuttuuden sekä haastateltujen ilmaisutaidon ansiosta. Aikaa oli rajoitetusti käytettävissä. Valitsin kysymättä jätettäviä kysymyksiä mahdollisimman tasaisesti eri teema-alueista. Kysymysten tärkeyden arviointi vaati erityistä keskittymistä ja ”hereillä” olemista. Toiseksi, muutama kysymykseen vastaus oli tullut jo aiempien vastausten yhteydessä, minkä vuoksi jätin tällaiset kysymykset tekemättä. Koen saaneeni kaikkia teema-alueita koskevaa aineistoa riittävästi. Kysymysten karsiminen hyödytti, mutta ei vaarantanut tutkielman onnistumista.

Toinen leimallinen piirre on ryhmän vuorovaikutus – huomattakoon kuitenkin, että teemaryhmähaastattelussa tietoa haetaan kultakin yksittäiseltä henkilöltä. Ryhmän jäsenten vuorovaikutuksella päästään tuloksiin, joita ei saavutettaisi ilman sitä (Morgan 1997, 2, 20). Toisten osallistujien vastausten kuuleminen saattaa kirvoittaa henkilön vastaamaan myös sellaisesta aiheesta, josta tiedon saaminen yksilöhaastattelussa vaatisi melkoisia haastattelutaitoja. Jotkut katsovat, että teemaryhmähaastattelun ”synergiaedut” tekevät siitä ylivoimaisen yksilöhaastatteluun nähden, kirjoittaa Morgan (1997, 11 – 13) vertaillen teemaryhmähaastattelua ja yksilöhaastattelua. Ryhmien käytön ei tarvitse silti merkitä yksilöhaastattelun syrjäyttämistä tutkimusmenetelmänä; kummallakin on etunsa toisiinsa nähden.

Sopiva haastatteluryhmän koko riippuu kyseessä olevasta projektista. Jos aihe on vastaajille läheinen, on pieni ryhmä sopivampi kuin suuri. Liian suuri ryhmä tuottaa ylipäänsä ja siksi hankalasti käsiteltävän aineiston. Morgan pitää ryhmäkoon peukalosääntönä lukumäärää kuudesta kymmeneen, mutta hänen itsensä käyttämien ryhmien koko on vaihdellut kolmesta 20:een. (Morgan 1997, 6, 42 – 43.)

Jos joku haluaisi uusintaa tutkimuksen, pitäisin ryhmän ihannekokona viittä tai kuutta opettajaa. Tällöin lisäkysymyksille olisi todennäköisesti aikaa riittävästi ilman, että haastattelutilanteesta tulisi yli pitkä. Joka tapauksessa, kun opettaja käytetään teemaryhmähaastattelussa, voinee ihanteellista ryhmäkokoaa hakea mieluummin Morganin ohjeistuksen ala- kuin yläpäästä.

Tutkielman teemaryhmähaastattelu taltioitiin sekä videoinnilla että c-kasettiäänityksellä. Videointi osoittautui oivalliseksi; sen avulla saattoi nähdä, milloin vastaaja teki merkitsevän eleen tai viittasi toisen henkilön (ja kenen) puheeseen. Perusasian, kuka kulloinkin oli äänessä, erotti myös helposti videokuvasta.

Teemaryhmähaastattelu antaa sekä tutkijalle että haastateltaville laadukasta tietoa tehokkaasti; kerralla saadaan usean eri henkilön vastaukset (Patton 1990, 335; Morgan 1997, 14). Tämä toteutui myös tämän tutkielman teemaryhmähaastattelussa. Haastattelutilanne kesti yhden tunnin ja 35 minuuttia.

6.2.2 Kirjallinen vastausosio

Kirjallisella vastausosiossa (liite 2) selvitettiin kontekstia sekä ammatillista itsetuntoa, johon liittyviä kysymyksiä oli ollut jo teemaryhmähaastattelussa. Kirjalliseen vastausosioon oli sijoitettu ”uhkaavimmiksi” arvioidut ammatillista itsetuntoa mittaavat kysymykset. Näin niihin oli mahdollisuus vastata suljetusti.

Kirjalliseen vastausosioon vastattiin välittömästi suullisen teemaryhmähaastattelun jälkeen. Opettajat saivat siis vastata ”samoilla lämpimillä” kuin teemaryhmähaastatteluun. Näin myös tämän kirjallisen osion aineiston saanti kaikilta kohdehenkilöiltä oli varmaa. Tilanteiden hajottamiseen ei ollut mitään syytä mennä.

6.2.3 Tarkistuttamiset

Tulkitseva ote on ollut tavoitteena tutkielman analyysissä. Tästä kirjoitetaan tarkemmin luvussa 6.3. Tarkistuttamiset tarkoittavat tässä työssä sitä, että kullekin tutkimushenkilölle on lähetetty tarkistettavaksi hänen teemaryhmähaastattelussa antamiensa kommenttien tulkinnan kautta tehty piirrekartta. Kartat sisälsivät tutkimushenkilöön liitettyjä tulkittuja piirteitä. Piirrekartat ovat liitteinä 3 – 9.

6.2.4 Internetkeskustelu

Aktiivisten kyläkoulujen uudet strategiat AKKU –koulutuksen ensimmäiselle lähijaksolle huhtikuussa 2000 osallistuneet opettajat perustivat internetkeskustelutiimit. Näistä tiimien keskusteluista on poimittu tutkielman aineistoksi ne seitsemän kohdehenkilön kommentit, jotka on katsottu tutkielman katsannon kannalta olennaisiksi. Kukin keskustelija jätti etunimensä ja päivämääränsä kommentin yhteyteen, mikä mahdollisti kommenttien liittämisen oikeaan tutkimushenkilöön. Keskustelutiimeihin kuului yhteensä 29 kyläkoulunopettajaa. Muiden kuin seitsemän tutkimushenkilön kommentteja ei ole huomioitu tutkimusaineistona. Tämä rajaus ei ollut keskustelijoiden tiedossa, mutta heidän tiedossaan oli, että tiimien käymiä keskusteluja seurataan tutkimusmielessä.

Internetkeskustelua on tutkielmaa varten tarkkailtu ajalla 27. huhtikuuta – 29. syyskuuta 2000, siis runsaan viiden kuukauden ajan. Saman ajanjakson sisällä tapahtui kaikki tutkielman aineiston kerääminen.

6.3 Aineiston analysointi

Analyysissä on pyritty tulkitaan. Tulkinta on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä ja erityisesti tutkittaessa yksittäisten ihmisten kokemusmaailmaa tulkinta on menetelmä, joka parhaiten tunnistaa tutkimuskohteen laadun. (Varto 1996, 69.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston käsittely jää helposti kuvailuksi ja lainaamiseksi – pyrkimyksenä tulisi kuitenkin olla analysointi ja tulkinta. Pelkässä kuvailussa on uhkana vaikutelmanvaraisuus. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 33, 181.) Kuvailun ja analysoinnin välille ei voi laittaa yhtäläisyysmerkkiä. Analysoinnissa etsitään niitä kokemusten keskeisiä piirteitä, jotka ovat piileviä. (Lantz 1997, 72.)

6.3.1 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote

(engl. phenomenon = ilmiö)

Kun laadullisen tutkielman analyysissä tavoitellaan tulkitsevaa otetta, sisältää tutkielma hermeneuttisen tutkimusotteen ominaisuuksia. Hermeneutiikka pohjaa fenomenologiseen psykologiaan. Hermeneutiikka on tekstiä tulkitsevaa tutkimusta, missä tulkinnan tarkoitus on saavuttaa tekstin merkitysten pätevää ja yleistä ymmärrettävyyttä. (Kvale 1996, 46.)

Saksalaista Edmund Husserlia pidetään fenomenologian kehittäjänä. Hän tarkoitti fenomenologialla sekä tieteellistä menetelmää että menetelmän avulla saavutettua filosofista sisältöä. Husserlin oppilaalla Martin Heideggerilla on niin ikään keskeinen asema fenomenologian ja hermeneutiikan piirissä. (Lehtovaara 1995; ks. Kvale 1996, 52.) Heideggerin tavoitteena oli osoittaa, ettei ihmisen olemassaoloa voi käsittää ilman maailmaa, jonka osa ihminen on. Maailma ymmärretään nimeksi kaikille niille ilmiöille ja asiantiloille, joihin ihmiset yleensä voivat joutua suhteeseen. (Lehtovaara 1995.) Ihmisen merkityksillä on siis yhteys siihen ympäristöön ja tilanteeseen, joissa hän on. Maailma ja yksilö muodostavat merkitysyhteyden, jossa merkityssuhteet muodostuvat (Lehtovaara 1995).

Fenomenologia yksin on kiinnostunut ihmisen tajunnan ja maailman välisen mielellisen suhteen tuottamista koetuista merkityssuhteista. Hermeneutiikalle puolestaan nämä merkityssuhteet ovat väline merkitysten laajemman sosiaalisen kontekstin tulkintaan. (Perttula 1995, 54.) Tiiviisti ilmaisten fenomenologiaa käyttävä tutkija kuvailee kokemusta, mutta hermeneutiikkaa käyttävä tutkija tulkitsee sitä.

Fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusotetta ei välttämättä tarvitse pitää erillään. Tässä työssä, kuten todettu, tulkinta on tunnustetusti ja tavoitellusti mukana. Oikeastaan, vaikka pyrittäisiin puhtaaseen kokemuksen kuvailemiseen fenomenologian mukaisesti, liittyy toisen ihmisen kokemuksen kuvailuun aina myös tulkintaa, koska tutkija ei pysty täysin sulkemaan pois omia käsityksiään tutkittavasta aiheesta (Perttula 1995, 55, 56). Tässä tutkielmassa on pyritty käyttämään hermeneuttis-fenomenologista tutkimusotetta.

Merkityksen tulkintaa kuvataan usein hermeneuttisella kehällä (the Hermeneutical Circle). Tekstin ymmärtäminen voi tapahtua prosessissa, jossa tekstiaineiston *eri osien* ymmärtäminen ratkeaa *tekstikokonaisuuden* ennakoitun merkityksen kautta. Osien merkitysten ratkeaminen voi muuttaa ennakoitua kokonaisuuden merkitystä, mikä taas vaikuttaa osien merkityksiin, ja niin edelleen. (Kvale 1996, 47.) Kehä on näennäisen loppumaton, mutta päättyy käytännössä silloin, kun tutkija ei enää löydä uusia merkityksenratkaisuja.

Tutkielman päämenetelmäksi on otettu Perttulan laajentama Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä. Siihen liittyvästä käsitteistöä esiteltäköön tässä teema-alue sekä sisältöalue. Teema-alue on tutkijan etukäteen tutkimukselle valitsema katsanto, jäsentyneet aiheisto. Tämän tutkielman teema-alue sisälsi neljä aiheetta: 1) oppilaat, 2) kyläkoulun fyysiset ja sosiaaliset erityispiirteet, 3) yhteistyötahot ja 4) ammatillinen itsetunto.

Perttula on kokemustutkimuksen metodologiaa selvittäessään laajentanut Giorgin metodia (luku 5.7.3) siten, että hän nostaa tutkimusaineistosta niin sanottuja sisältöalueita. Ne ovat teema-alueiden tapaan aihealueita. Erona teema-alueisiin on sisältöalueiden näkeminen vasta kun aineisto on kerätty.

Sisältöalueiden käyttäminen on perusteltua, jos aineisto on hyvin laaja tai siitä nousee muita aiheita kuin teema-alueesta. (kts. Perttula 1995, 91.) Koska sisältöalueet nostetaan aineistosta, lienee niiden käyttäminen sopuisuudessa sen ajatuksen kanssa, että kokemuksen tutkimuksessa *aineisto* on ensisijainen, ei menetelmä – ja vielä vähemmän tutkijan omat ennakkokäsitykset.

6.3.2 Olennainen ja epäolennainen aineistossa

Kyläkoulunopettajien työkokemusten ja ammatillisen itsetunnon tavoittamiseen on aineistona käytetty tutkielman koko aineistoskaalaa; teemaryhmähaastattelun suullisen ja kirjallisen osuuden vastauksia, internetkeskustelun kommentteja sekä tarkistuttamisia. Internetkeskustelusta (myöhemmin verkkokeskustelu) on käytetty kommentteja, joiden on katsottu olevan olennaisia keskustelijoiden työkokemisen tai ammatillisen itsetunnon kannalta. Esimerkiksi kommentti *"Koulun ilmapiiri lämmin, kiireetön, kodinomainen, vaikka onkohan kodit nykyisin sellaisia?! Ehkä meilläkään koulu ei vielä ole ihan sellainen kuin sen haluaisin olevan, mutta siihen pyrimme"* (F) on katsottu sekä työkokemisen että ammatillisen itsetunnon kannalta olennaiseksi, koska se ilmaisee kokijan suhdetta koulunsa ilmapiiriin ja siihen myös sisältyy teema "muutosvalmius". Kommenttia *"Purkkikalatkin on suurin piirtein kasassa. Jakselkaa!!"* (B) ei puolestaan ole katsottu tarkastelumielessä olennaiseksi. Tämä olennaisten ja epäolennaisten kommenttien erottelu oli yksi herkkä vaihe analyysissä ja siksi siinä on yritetty noudattaa varovaisuutta, jotta olennaisia kommentteja ei jäisi huomiotta. Kommenttiin kätkeytyvää teemaa ei joskus ensilukemisella havaitse.

Valtaosa verkkokeskustelusta oli niin sanottua kahvipöytäkeskustelua, minkä arvoa sinänsä ei tarvitse väheksyä esimerkiksi tiimien ryhmäytymisen ja keskustelun ylläpitämisen sekä nettisivuilla viihtymisen kannalta. Kannattaa huomata, että AKKU –koulutuksen tiimien verkkokeskustelun varsinainen funktio oli muu kuin tutkielman aineistopankkina toimiminen, joksi se tosin myös soveltui. Tutkielman katsannon kannalta olennaisten kommenttien määrää koetettiin kasvattaa lähettämällä keskustelutiimeille internetiin keskustelupyyntö, joka koski koulun pienuuden koettuja hyviä puolia (liite 10).

Aineiston keruun muiden osioiden – teemaryhmähaastattelun, kirjallisen osuuden sekä tarkistuttamisten – annit sisälsivät luonnollisesti suhteellisesti enemmän tutkielman katsannon kannalta olennaista materiaalia kuin verkkokeskustelu, koska näihin tutkija toi alusta pitäen teema-alueita eli haluttua katsantoa mukaan enemmän kuin verkkokeskusteluun.

6.3.3 Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä

Useat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän tulee sisältää ainakin Amadeo Giorgin metodin viisi vaihetta (Perttula 1995, 69). Vaiheet ovat tiiviisti esitettyinä:

1. Avoin aineistoon tutustuminen; kokonaiskäsityksen luominen.
2. Merkityksen sisältämien yksikköjen erottaminen.
3. Kääntäminen tieteenalan kielelle.
4. Yksilöllisen merkitysverkoston laatiminen.
5. Yleisen merkitysverkoston laatiminen.

Perttula on lisensiaatintyönsä yhteydessä muokannut Giorgin metodologiaa laajentamalla ja tarkentamalla sitä. Perttula päätyi metodiin, jossa on kaksi päävaihetta. Kumpikin päävaihe sisältää seitsemän osavaihetta. Ensimmäinen (I) päävaihe koskee Giorgin metodin vaihteita 1 – 4 ja tähtää *yksilöllisen merkitysverkoston* laatimiseen. Toinen (II) päävaihe tähtää *yleisen merkitysverkoston* laatimiseen (Giorgin metodin vaihe 5). Tämä Perttulan laajentama metodi (Perttula 1995, 94 – 95) on tämän tutkielman analyysimenetelmän perusta työkokemusten sekä ammatillisen itsetunnon tutkimisen osalta.

Perttulan Giorgin metodiin tekemät neljä muunnosta näyttävät perustelluilta, koska ne on tehty auttamaan aineiston ja siitä löytyvien merkitysten jäsentämistä. Perttulan muunnokset on jäljempänä suluissa todettu laajennetun metodin vaiheiden esittelyssä niissä kohdissa, joita muutokset koskevat.

Sekä Perttulan aineisto että tämän työn aineiston pääosa on kerätty teemahaastattelulla, jollainen myös teemaryhmähaastattelu on. Tämän tutkielman aineisto on toki myös erilainen verrattuna Perttulan aineistoon. Tässä työssä aineisto on pienempi, mutta toisaalta koskee tutkimushenkilöiden suhdetta useampaan seikkaan kuin Perttulan lisensiaatintyössä. Tässä tutkielmassa on käytetty teemaryhmähaastattelua, kun Perttula haastatteli henkilöt yksitellen. Nämä eroavuudet eivät sinänsä vielä vaatisi soveltamista, mutta sitä vaatii

aineiston kerääminen usean kuukauden aikana. Analyysissä ei voinut edetä merkitysverkostoihin asti ennen kuin kaikki internetkeskustelun merkitykselliset kommentit olivat mukana.

Seuraavaksi kuvataan tämän tutkielman analyysin kulkua vaihe vaiheelta toiminnan kuvauksin ja aineistoesimerkein. Lainausmerkeissä olevat kohdat ovat lainausta Perttulalta (1995, 94 - 95). Tarkoitus on, että lukija voi hahmottaa analyysin konkreettista etenemistä.

Päävaihe I

I.1. ”Tutkija pyrkii vapautumaan luonnollisesta asenteestaan ja tutustumaan tutkimusaineistoon avoimin mielin.”

Aineistoon on tutustuttu sen sana sanalta tehdyn purkamisen jälkeen ja koetettu päästä irti omista ennakkokäsityksistä ja –asenteista. Pyrkimystä omista käsityksistä ja asenteista irrottautumiseen nimitetään sulkeistamiseksi (Perttula 1995, 69).

Olen koettanut tunnistaa keskeisiä käsityksiäni liittyen kyläkoulunopettajan työhön, sen erityispiirteisiin ja kyläkoulunopettajien ammatilliseen itsetuntoon. Sen jälkeen olen pyrkinyt tietoisesti jättämään käsitykseni syrjään analyysin ajaksi. Oikeastaan tähän pyrin myös jo haastattelukysymyksiä laatiessani sekä teemaryhmähaastattelutilanteessa ”omaan” suuntaan ohjaamisen karttamiseksi. Tunnistin esimerkiksi itsessäni käsityksen, että pienellä koululla voi joustavasti toteuttaa koko koulun yhteisiä oppimistilanteita. Yritin jättää tämän käsityksen sivuun ja olla tavallaan kuin en olisi kyläkoululla koskaan käynytkään.

I.2. ”Muodostetaan tutkimusaineistoa situaatiosta käsin jäsentävät sisältöalueet.” (Perttulan 1. muunnos Giorgin metodiin)

Sisältöalueet muodostuivat tässä vaiheessa samoiksi etukäteen laadittujen teema-alueiden kanssa, koska keskustelu pysyi lähellä annettua katsantoa. (Myöhemmin oppilaat ja vanhemmat erotettiin omiksi sisältöalueikseen selkeään jäsentelyn vuoksi.) Sisältöalueet ovat:

- Oppilaat ja vanhemmat
- Kyläkoulun sosiaaliset, pedagogiset ja fyysiset erityispiirteet
- Koulun ja kotien ulkopuoliset yhteistyötahot
- Ammatillinen itsetunto

I.3."Erotetaan tutkimusaineistosta merkityksen sisältäviä yksiköitä. Ne ovat sisällöllisiä kokonaisuuksia, jotka ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta relevantin merkityksen."

Kommentit, joilla on tutkielman sisältöalueiden kannalta merkitystä, on erotettu sisältöalueiden kannalta merkityksettömistä kommentteista. Jälkimmäisiä edustaa vaikkapa lausahdus: *Jaha, jaha.* (C).

Tässä vaiheessa tuli olla huolellinen sen suhteen, että näki, milloin haastateltava ilmaisi vain lyhyesti esimerkiksi olevansa samaa mieltä edellisen puhujan kanssa jostakin merkityksellisestä asiasta. Yksisanainen puheenvuoro saattoi olla merkityksellinen, koska se viittasi toisen puheenvuoron sisältöön ja kertoi näin henkilön kokemisesta. Käyttöön jäivät tämän osavaiheen jälkeen siis tutkimuksen kannalta olennaiset kommentit merkityksen sisältävinä yksikköinä.

I.4. "Merkityksen sisältävät yksiköt muunnetaan tutkijan kielelle. Tarkoitus on saada esille kunkin merkityksen sisältävän yksikön keskeiset merkitystihentymät tutkittavan ilmiön kannalta."

Tämän vaiheen esimerkkinä on ote teemaryhmähaastattelusta ja siitä tehty muunnos tutkijan kielelle:

HAASTATTELIJA: Ajatellaan kyläkoulua ja suurta koulukompleksia ja sitten oppilaan ihmissuhdetaitoja myöhempää elämää varten. Onko eroa?

HAASTATELTAVA: *Mun mielestä siihen ei välttämättä ryhmäkoko vaikuta, sosiaalisten taitojen oppimiseen, vaan sen ryhmän toimivuus, et miten se pannaan se pieni kyläkoulu toimimaan; miten omatoiminen se on. Ja miten se pannaan se yks luokka suuren koulun sisällä toimimaan. Että tuota, minusta se*

on semmonen toiminnallinen kysymys. Tietysti, jos me aatellaan, että me pannaan ne oppilaat sinne pulpettiin ja istutetaan ne sinne hirveen auktoriteetin alle ja käskytetään niitä, ni en minä tiiä onko se kauheen sosiaalista toimintaa. Kun et me pannaan vaikka, oli se iso tai pieni koulu, ni pannaan ne lapset tekemään ja touhuamaan yhdessä ja tekemään paljon erilaisia asioita, ni eiköhän se siinä se sosiaalisuus kasva sitte. (G)

MUUNNOS: Hänen mielestään sosiaalisten taitojen oppiminen ei riipu ryhmän tai koulun koosta vaan opettajan toiminnallisista järjestelyistä ja ryhmän toimivuudesta. Hän epäilee autoritäärisyyden ja käskyttämisen mielekkyyttä sosiaalisuuden kannalta. Sen sijaan hän kannattaa sitä, että lapsille annetaan, koulun koosta riippumatta, mahdollisuus tehdä asioita paljon yhdessä, minkä hän arvelee kasvattavan sosiaalisuutta.

I.5. "Jokainen tutkijan kuvaama merkitystihentymä sijoitetaan johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen." (Perttulan toinen muunnos Giorgin metodiin.)

Kunkin vastaajan kommentteista tehdyt tutkijankieliset muunnokset on koottu johonkin neljästä sisältöalueesta. Esimerkiksi sisältöalueeseen "oppilaat ja vanhemmat" tuli edellisessä kohdassa lainatun vastaajan kohdalle yhteensä seitsemän merkitystihentymää, joista eräs on siis kohdan 4. lopussa esitetty tutkijan muunnos.

Jotkin merkitystihentymät on sijoitettu useampaan sisältöalueeseen, koska ne sisälsivät useampaa kuin yhtä sisältöaluetta koskevaa informaatiota. Tästä ei Perttulan mukaan ole analyysin jatkon kannalta mitään haittaa; merkitystihentymä voidaan huomioida kunkin sisältöalueen osalta siten, kuin se sisältöalueen kokonaisuuden hahmottamisessa näyttäytyy tarpeellisena. (Perttula 1995, 135.)

Analyysin tässä kohdassa haastateltujen alkuperäiset sanamuodot jäävät pois; tästedes operoidaan "tutkijan tekstillä". Alkuperäisiin kommentteihin on kuitenkin mahdollista palata ja näin tulee myös tehdä. Tutkijan olisi oltava jatkuvasa dialogissa aineiston eri vaiheiden kanssa tarkistamisen ja mahdollisen uudelleen ymmärtämisen vuoksi.

I.6. ”Muodostetaan sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto. Se tapahtuu tiivistämällä sisältöalueittain tutkijan kuvaamat merkitystihentymät.”

Kunkin sisältöalueen merkitystihentymät eli tutkijankieliset muunnokset on liitetty toistensa yhteyteen. Näin on saatu yhtenäinen sisältöalueittain jäsentynyt kertomus, jossa yksi sisältöalue muodostaa yhden kappaleen. Perttula käyttää tiivistämisestä myös termiä ”integrointi”, jolla hän tarkoittaa mielessä tapahtuvaa prosessia, jossa tutkijankieliset muunnokset asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen pyrkien löytämään sekä toistuvia että ainutkertaisuudessaan merkittäviä merkitystihentymiä (ks Perttula 1995, 135).

Tämän vaiheen esimerkkinä on seuraavassa yhden tutkimushenkilön sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto. Tutkimushenkilö on sama, jonka vastausesimerkki ja siitä tehty tutkijankielinen muunnos on esitetty aiemmin kohdassa 4.

Oppilaat ja vanhemmat:

Hän iloitsee oppilaan omatoimisuudesta, innostuneisuudesta sekä yhdessä tekemisestä ja pettyy oppilaan epärehellisyteen ja löysäilyyn. Hän kokee, että koululla on kasvamassa hemmoteltu sukupolvi. Oppilaan onnistuminen ja nauttiminen tuottaa hänelle välittömän palautteen. Tärkeimmän myönteisen palautteen hän kokee saavansa kuitenkin vanhemmalta, koska pitää sitä uskottavampana eikä se ole yhtä itsestäänselvä. Palautteen muodot ovat keskustelu ja kukat. Hän kokee joutuvansa kosketukseen myös muiden asioiden kuin opettamisen ja kasvattamisen kanssa, minkä liittyy joidenkin perheiden ongelmiin; työtömyyteen, ryyppäämiseen ja ampumiseen – joidenkin pettymys tuntuu kielteisellä suhtautumisena kouluun. Hän kertoo vanhempien käyvän melko paljon koulullaan ja tuntee heidän tulevan joskus liiankin lähelle. (G)

Kyläkoulun fyysiset ja sosiaaliset erityispiirteet:

Hän kertoo, että keittäjä-siivooja on vuosia opettanut kantapään kutomisen sukkaan. Hän kokee, että erilaisia töitä on jaettu myös varsinkin projektien ja vierailijoiden aikana; opettajat ja oppilaat ovat siivonneet ja kokanneet. ”Kemioiden passaamisen” myötä avoin viestintä opettajakaverin kanssa mahdollistaa hänen kokemuksensa mukaan hankkeiden käynnistämisen helposti ja tehokkaasti (projektit, apurahanhaku, retket). Puutteena hän tuntee sen, ettei varsinaista työparia ole, koska ”ylä”- ja ”alaluokan” opettajien ammatilliset puheet koskevat eri asioita, minkä vuoksi hän haluaa virikettä ja sosiaalista elämää muualta. Hän toteaa, että kyläkoululla opettaja opettaa koko sisarusarjan, mikä ei välttämättä toteudu suurella koululla rinnakkaisluokkien vuoksi. Hän uskoo kyläläisten arvostavan koulua ja haluavan sen säilymistä. 1990-luvun alkupuolella lakkautusuhassa hän kokee opettajien tukeneen kyläläisiä; kyläläisten ja valtuutettujen kanssa palaveerattiin, mutta hän ei ole

varma vaikuttiko tämä. Nyt koulu ei ole virallisesti lakkautusuhassa, mutta hän arvelee oppilasennusteiden perusteella uhan koittavan kolmessa vuodessa. Hän pitää pientä koulua joustavana ja monipuolisen toiminnan mahdollistavana. Järjestelyillä voi tähdätä sosiaalisuuden kehittymiseen yhteisen tekemisen kautta. Hän toteaa kouluavustajan olevan monesti niiden oppilaiden kanssa, jotka työskentelevät eri tiloissa kuin hän itse. (G)

Koulun ulkopuoliset yhteistyötahot:

Kyläläisten aloitteesta perustetun kannatusyhdistyksen hän kokee opettajalle hyväksi väyläksi toimia aktiivisten ja innostuneiden jäsenten vuoksi: Hänen mielestään monta hyvää asiaa onkin tehty EU-rahoituksella. Hän kokee sivistystoimenjohtajan tukevan työtään. Koululautakunnalla hän ei tunne olevan vaikutusta työhönsä. Hän saa kaiken kaikkiaan riittävästi myönteistä palautetta työstään. Koulujen välistä yhteydenpitoa hän luonnehtii kalliiksi. (G)

Ammatillinen itsetunto:

Hän aikoo kehittää opettajuuttaan AKKU- sekä muulla koulutuksella. Hänestä on helppo lähestyä kyläläisiä omalla aloitteellaan. Ulkopuolelta tulevan aikuisen aloitteen hän ottaa vastaan, mutta pitää opettajan innostusta edellytyksenä sen ajamiselle. Hän potee joskus jaksamisen puutetta, mutta ei pitkien päivien vuoksi ehdi paljon pohtimaan riittämättömyyttä. Hän pitää vahvuuksinaan innostuneisuutta, innostavuutta, idearikkautta ja voimaa toteuttaa ideoitaan. Toisaalta ajoittaista liiallista innostuneisuutta hän pitää heikkoutenaan, koska katsoo sen aiheuttavan loppuunpalamisen vaaran. (G)

1.7 ”Muodostetaan sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto. Se tapahtuu tiivistämällä sisältöalueille yhteiset ja suhteessa kaikkiin sisältöalueisiin keskeiset merkitystihentymät.” (Perttulan kolmas muunnos Giorgin metodiin.)

Perttula on liseniaatintyössään jättänyt tämän osavaiheen tarpeettomana tekemättä, koska tutkimuksen sisältöalueet rajautuivat lopulta vain yhteen. Hän ehdottaa, ettei tätä vaihetta toteuteta, mikäli tutkittava ilmiö on niin täsmällinen, ettei sen kokonaisuuden tavoittamiseksi sisältöalueisiin tehtävää jäsenystä tarvita. (Perttula 1995, 137 – 138.) Omassa tutkielmassani tutkittava aihe käsittää opettajien suhteita niin moniin toisistaan poikkeaviin asioihin, että oli helppo päättää tehdä myös tämä osavaihe. Itse vaiheen toteuttamisen koin puolestaan haastavimmaksi tähänastisista, koska tuntui siltä, että mahdollisuus kadottaa aineiston olennaisia osia tai vääristää aineistoa oli aiempaa suurempi.

Edellisessä osavaiheessa muotoutuneisiin sisältöalueittain eteneviin yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin syvennyttyäni päädyin lähestymään muita sisältöalueita sisältöalueen ”ammattillinen itsetunto” (viimeinen kappale) kautta.

Ammatillinen itsetunto on minäkäsitys ja se on siis osa kohdehenkilön minuutta ja opettajuutta. Muut sisältöalueet koskevat vastaajan suhdetta johonkin muuhun kuin mitä hän itse on, siksi sisältöalueella ”ammattillinen itsetunto” on eräänlainen erityisasema. Käytännössä tein esimerkiksi niin, että jos vastaaja oli ammatillista itsetuntoa selvittävien kysymysten vastauksissa vaikkapa ilmoittanut olevansa valmis muutokseen, etsin muiden sisältöalueiden sisällöistä pedagogisiin tai muihin muutoshaluihin liittyviä merkityksiä ja pyrin liittämään muutosvalmiutta osoittavan merkityskohdan näiden yhteyteen varoen kuitenkin karkeita syy-seurauspäätelmiä. Toki liitin mahdollisia pelkkien muiden sisältöalueiden samansisältöisiä kohtia toisiinsa, mutta näitä löysin melko niukasti.

Osavaiheen onnistumista voi arvioida vertaamalla seuraavaa merkitysverkostoa edellisen osavaiheen sisältöalueittain etenevään merkitysverkostoon, sillä kumpikin koskee samaa tutkimushenkilöä. Seuraavan esimerkin kaltainen sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto on yksittäistä tutkimushenkilöä koskeva tiivistetyin tulos – tästedes yksilöllinen kokemus häivyttään menetelmän toisessa päävaiheessa.

Hän pitää vahvuutenaan innostuneisuutta, innostavuutta ja päämäärätietoista ideointia. Nämä yhdistyneenä ”kemioiden passaamiseen” ja avoimeen viestintään kollegan kanssa mahdollistavat hankkeiden käynnistämisen helposti ja tehokkaasti (projektit, apurahat, retket). Hänestä on helppo lähestyä aloitteellaan sekä kollegaa että kyläläisiä. Hän myös ottaa vastaan toisilta – kollegalta ja aikuisilta kyläläisiltä – tulevia aloitteita, mutta pitää kyläläisiltä tulevan aloitteen ajamiselle edellytyksenä opettajan innostusta. Kyläläisten aloitteesta perustetun kannatusyhdistyksen hän kokee opettajalle hyväksi toimintaväyläksi aktiivisten ja innostuneiden jäsenten vuoksi. Kannatusyhdistyksen avulla on tehty monta hyvää asiaa EU-rahoituksella. Kyläläisten hän uskoo arvostavan koulua ja haluavan sen säilymistä. 1990-luvun alkupuolella lakkautusuhassa hän kokee opettajien tukeneen kyläläisiä; kyläläisten ja valtuutettujen kanssa palaveerattiin, mutta hän ei ole varma vaikuttiko tämä. Nyt koulu ei ole lakkautusuhassa, mutta hän arvelee oppilasennusteiden perusteella uhan koittavan kolmessa vuodessa. Hän kokee sivistystoimenjohtajan tukevan työtään. Opettajuuttaan hän aikoo kehittää AKKU- sekä muulla koulutuksella. Ajoittaista liikaa innostuneisuutta hän pitää heikkoutenaan, koska katsoo sen aiheuttavan loppuunpalamisen vaaran. Joskus hän potee jaksamisen puutetta, mutta ei pitkien päivien vuoksi ehdi paljon pohtimaan riittämättömyyttä. Myönteistä palautetta hän saa riittävästi. Oppilaan onnistuminen ja nauttiminen tuottaa välittömän palautteen. Tärkeimmän palautteen hän kokee kuitenkin saavansa vanhemmalta keskustelun ja kukkien myötä, koska pitää vanhemman palautetta uskottavampana eikä yhtä itsestään-

selvänä. Hän iloitsee oppilaan omatoimisuudesta, innostuneisuudesta sekä yhdessä tekemisestä, minkä uskoo kasvattavan sosiaalisuutta. Pienellä koululla on hänen mielestään yhteiseen tekemiseen monipuoliset mahdollisuudet joustavuuden ansiosta: esimerkiksi keittäjä-siivooja opettaa kantapään kutomisen, opettajat ja oppilaat kokkaavat joskus. Kouluavustajan hän kertoo olevan monesti niiden oppilaiden kanssa, jotka työskentelevät eri tiloissa kuin hän itse. Hän toteaa, että kyläkoululla opettaja opettaa koko sisarusarjan, mikä ei välttämättä toteudu suurella koululla rinnakkaisluokkien vuoksi. Pettymystä hänelle tuottaa oppilaan epärehellisyys ja löysäily, mihin liittyy sen, että kouluilla on kasvamassa hemmoteltu sukupolvi. Hän kokee joutuvansa tekemisiin myös muiden asioiden kuin opettamisen ja kasvattamisen kanssa, minkä liittyy joidenkin perheiden ongelmiin; työttömyyteen, ryypäämiseen ja ampumiseen – joidenkin pettymys tuntuu kielteisenä suhtautumisena kouluun. Hän kertoo vanhempien käyvän melko paljon koululla ja tuntee heidän tulevan joskus liiankin lähelle. Hän kokee olevansa vailla varsinaista työparia, koska ”ylä”- ja ”alaluokan” opettajien ammatilliset puheet koskevat eri asioita. Tämän vuoksi hän haluaa virikettä ja sosiaalista elämää muualta. Koululautakunnalla hän ei tunne olevan vaikutusta työskentelyynsä. Koulujen välistä yhteydenpitoa hän luonnehtii kalliiksi. (G)

Perttulan neljäs ja viimeinen muunnos Giorgin metodiin ajoittuu ensimmäisen ja toisen päävaiheen väliin, jolloin kysymyksenasettelu siirtyy yksilölliseltä yleiselle tasolle. Tutkija mieltää tästä eteenpäin tutkimusaineistoksi edellä saavutetut yksilökohtaiset merkitysverkostot. Perttula on muotoillut yleisen merkitysverkoston saavuttamiseksi seitsemän kohtaa sisältävän päävaiheen.

PÄÄVAIHE II

II.1. ”Sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. Merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä. Merkityksiä ei mielletä enää pelkästään tietyn ihmisen koettuun maailmaan kuuluviksi, vaan esimerkiksi mahdollisista tutkittaville yhteisistä merkityksistä.”

Vaikka toisen päävaiheen avulla tähdätään yleisen eikä yksilöllisen merkitysverkoston hahmottamiseen, on tutkimushenkilötunnukset aiheellista merkitä, jotta tarkistaminen ja analyysin vaiheiden välinen reflektointi mahdollistuu. Samoin tulee merkitä, mistä aineiston osasta merkityksen sisältävä yksikkö on lähtöisin.

Seuraavassa on esitetty edellisen osavaiheen tuloksena saadusta merkitysverkostosta erotetut ja kieleltään tiivistetyt merkityksen sisältävät yksiköt. Lukijan on mahdollista arvioida, miten päävaiheesta yksi päävaiheeseen kaksi siirtyminen on onnistunut.

Innostuneisuuden, innostavuuden ja päämäärätietoisien ideoinnin pitäminen vahvuuksina, jotka yhdessä kemioiden passaamisen ja avoimen viestinnän kollegan kanssa mahdollistavat helpon ja tehokkaan hankkeiden käynnistämisen (projektit, apurahat, retket) –G.

Helppous lähestyä aloitteellaan sekä kyläläisiä että kollegaa –G.

Valmius ottaa vastaan aloitteita toisilta aikuisilta, mutta opettajan innostuksen edellyttäminen hankkeiden ajamiselle –G.

Kyläläisten aloitteesta perustetun kannatusyhdistyksen kokeminen hyväksi toimintaväyläksi opettajalla aktiivisten ja innostuneiden jäsenten vuoksi. Näkemys, että kannatusyhdistyksen avulla tehty monta hyvää asiaa EU – rahoituksella –G.

Usko, että kyläläiset arvostavat koulua ja toivovat sen säilymistä. Kokemus, että 1990 –luvun alkupuolen lakkautusuhassa opettajat tukivat kyläläisiä palavereilla kyläläisten ja valtuutettujen kanssa, epävarmuus oliko vaikutusta (koulu säilynyt) –G.

Arvaus oppilasennusteiden perusteella, että lakkautusuhka koittaa koululle kolmessa vuodessa –G.

Sivistystoimenjohtaja tukee työtä –G.

Ajoittaisen liian innostuneisuuden pitäminen heikkoutena, koska siitä aiheutuu loppuunpalamisen vaara –G.

Jaksamisen puute joskus, vaikka ei pitkien päivien vuoksi aikaa paljon pohtia riittämättömyyttä –G.

Riittävästi myönteistä palautetta –G.

Välitön palaute oppilaan onnistumisesta –G.

Tärkein myönteinen palaute vanhemmalta keskustelujen ja kukkien myötä, koska vanhemman palaute uskottavampi eikä yhtä itsestäänselvä kuin oppilaan –G.

Iloitseminen oppilaan omatoimisuudesta, innostuneisuudesta sekä yhdessä tekemisestä ja usko, että tämä kasvattaa sosiaalisuuteen. Käsitys, että pienellä koululla joustavuudessaan yhteiseen tekemiseen monipuoliset mahdollisuudet; esimerkiksi keittäjä-siivooja opettaa kantapään kutomisen, opettajat ja oppilaat kokkaavat joskus –G.

Kouluavustaja joskus eri tiloissa oppilaiden kanssa kuin opettaja –G.

Kyläkoululla opettaja opettaa koko sisarusarjan, mikä ei välttämättä toteudu isolla koululla rinnakkaisluokkien vuoksi –G.

Pettyminen oppilaan epärehellisyyteen ja löysäilyyn, minkä liittäminen hemmoteltuun sukupolveen. Opettaja joutuu tekemisiin myös muiden asioiden kuin opettamisen ja kasvattamisen kanssa joidenkin perheiden ongelmien vuoksi; työttömyys, ryypääminen ja ampuminen. Nämä johtavat kielteiseen suhtautumiseen koulua kohtaan –G.

Toteamus, että vanhemmat käyvät melko paljon koululla ja tunne, että he tulevat joskus liiankin lähelle –G.

Vailla varsinaista työparia oleminen, koska ala- ja yläluokkien opettajien ammatilliset puheet koskevat eri asioita. Tästä johtuen halu saada virikettä ja sosiaalista elämää muualta –G.

Koululautakunnalla ei vaikutusta työhön –G.

Koulujen välisen yhteistyön luonnehtiminen kalliiksi –G.

II.2. ”Muodostetaan yleiselle kielelle muunnettujen merkityksen sisältävien yksiköiden avoimen lukemisen perusteella niitä jäsentävät sisältöalueet.”

Sisältöalueiksi on valittu:

- Oppilaat
- Vanhemmat
- Kyläkoulun sosiaaliset, pedagogiset ja fyysiset erityispiirteet
- Koulun ja kotien ulkopuoliset yhteistyötahot
- Ammatillinen itsetunto.

II.3. ”Yleiselle kielelle muunnetut merkityksen sisältävät yksiköt sijoitetaan niitä jäsentäviin sisältöalueisiin”.

Osavaiheessa II.1 saadut merkityksen sisältävät yksiköt on sijoitettu johonkin edellisessä osavaiheessa laadituista sisältöalueista. Jotkin yksiköt on niiden sisältämän informaation vuoksi sijoitettu useampaan kuin yhteen sisältöalueeseen. (Vastaavasti on menetelty myös aiemmin yksilökohtaisten merkityksyksiköiden kanssa osavaiheessa I.4.)

Tämän osavaiheen esimerkkinä on seuraavassa sisältöalueeseen ”Koulun ulkopuoliset yhteistyötahot” sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt kaikilta tutkimushenkilöiltä. Yksikön perässä oleva kirjain on tutkimushenkilön tunnus. Merkintä (verkko) ilmaisee, että yksikön alkuperä on internetkeskustelu. Merkintä (sähköposti) kertoo yksikön alkuperäksi sähköpostiviestin sekä merkintä (fokus + verkko), että yksikön alkuperä on sekä fokusryhmähaastattelu että internetkeskustelu, joiden pohjalta tutkija on muuntanut yksikön. Ilman sulkumerkintää olevien yksikköjen alkuperä on fokusryhmähaastattelu.

KOULUN JA KOTIEN ULKOPUOLISET YHTEISTYÖTAHOT

Havainto koululla vierailevista ihmisistä, joilla ei sukulaisiakaan kylällä, mutta ovat silti hengessä mukana –A.

Kyläläisten kokeminen tueksi työlle sekä havainto maamies- ja urheiluseuran hyvästä mukanaolosta projektissa ja uusien kehittämishankkeiden versomisesta kyläläisissä –B (fokus + verkko).

Asioiden hoituminen hyvin kyläläisten kanssa, esimerkkinä pelivarusteiden hankinta kyläyhdistyksen kanssa –C.

Kyläläisten ja vanhempien kokeminen aloitteellisiksi jopa opettajia enemmän –E. Halu pitää kyläläiset ja vanhemmat mukana kehittämisessä ja vanhempien aktivoimisen näkeminen visiona kansainvälisiin yhteyksiin liittyen –E (sähköposti).

Tukea työlle kyläläisiltä –F.

Kyläläisten aloitteesta perustetun kannatusyhdistyksen kokeminen hyväksi toimintaväyläksi opettajalle aktiivisten ja innostuneiden jäsenten vuoksi.

Näkemyks, että kannatusyhdistyksen avulla tehty monta hyvää asiaa EU – rahoituksella –G.

Usko, että kyläläiset arvostavat koulua ja toivovat sen säilymistä. Kokemus, että 1990 –luvun alkupuolen lakkautusuhassa opettajat tukivat kyläläisiä palaverilla kyläläisten ja valtuutettujen kanssa, epävarmuus oliko vaikutusta (koulu säilynyt) –G.

Metsästysseuralaisten antaman metsien virkistyskäyttöopetuksen hyvänä pitäminen –D (verkko).

Suhteet kyläläisiin normaalit –D.

Eläkeläiset kertoneet ja vastailleet oppilaille –D.

Havainto eläkeläisten kiinnostuksesta koulukahvilaa kohtaan –D (verkko).

Leipomo lahjoittaa pullat koulukahvilaan koko vuodeksi –D (verkko).

Neutraali suhde sivistystoimenjohtajaan, ehdotusten läpisaaminen, vaikka käsitys ettei sivistystoimenjohtaja ymmärrä pieniä kouluja –A.

Sivistystoimenjohtajan pitäminen huomaamattomana, tarvittaessa tukijana ja vapauksia antavana –B.

Kunnassa ei sivistystoimenjohtajaa. Kaupunginjohtajan ja lautakunnan kokeminen etäisinä; kaikilla omat hommat –C.

Sivistystoimenjohtaja tukee virtuaalikouluhanketta ja mahdollistaa koulutuksiin pääsyn –D.

Sivistystoimenjohtaja tukee työtä –E. –F. –G.

Koululautakunnan kasvottomana ja kouluelämästä vieraantuneena pitäminen sekä käsitys, että ltk vaikuttaa työhön lähinnä tuntikehyksen kautta –A.

Koululautakunnan kokeminen neutraalina ja hyödyllisenä, mihin liittyy vaikuttamismahdollisuus yhteydenpidon kautta –B.

Yhteydet koululautakunnan puheenjohtajaan lakkautettavilta kouluilta vastaanotettavien oppilaiden tiimoilta –D.

Koululautakunnalla ei vaikutusta työhön –D. –G.

Huomio, että koululautakunnan näkyvyys kunnassa lisääntynyt lakkautuskiistojen vuoksi –D.

Suhteen puuttuminen koululautakuntaan ja käsitys, ettei se vaikuta työhön –E.

Vaikuttamismahdollisuus koululautakuntaan kylän jäsenen kautta, muutoin lautakunnan kokeminen etäisenä –F.

Koulutoimiston lakkauttamisen kokeminen kielteisenä, koska siitä on aiheutunut koulunjohtajille paljon juoksemista –C.

Urheilukilpailut ja leirikoulut yhteyksiä toisiin pieniin kouluihin –A.

Vähä yhteydenpito muihin pieniin kouluihin (koulutukset, retket, teemapäivät ja opettajavaihto) –B.

Yhteydenpidon lisäämiskeinojen pohtiminen ja havainto, että aina ollaan vain samoissa asemissa –B.

Vuodessa viitenä päivänä yhteistyötä toisten koulujen kanssa –C.

Muihin pieniin kouluihin yhteyttä urheilutilaisuuksien kautta, yhteistyötä vähän, mihin syynä se, ettei mahduta samaan bussiin –D.

ATK-tietouden vienti muille kouluille –D.

Koulujen välisen yhteistyön luonnehtiminen kalliiksi –G.

Yhteyksiä toisille pienille kouluille vähän; urheilukilpailut ja sähköposti kotisivujen kautta –E.

Yhteyksiä muihin pieniin kouluihin vain hiihtokilpailujen merkeissä, joissa nyttemmin ollut kaikilta kouluilta opettajat, aiemmin vain luokka-avustajat –F.

II.4. ”Jokainen sisältöalue jaetaan sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin. Kukin yleiselle kielelle muunnettu merkityksen sisältävä yksikkö sijoitetaan johonkin spesifiin sisältöalueeseen.”

Sisältöalueet pilkotaan täsmällisempiin, yksityiskohtaisempiin osiin. Tarkoituksena on saada esiin aiempaa eriytyneempiä merkityksiä. Tämän vaiheen jälkeen tutkijalla on eräänlaiset täsmäkehikot, joihin on sijoitettu merkityksen sisältäviä yksiköjä. Kehikko sisältää joitakin vaihtoehtopareja, kuten myönteinen – kielteinen, mutta myös luokkiin jakamattomia otsikkoja.

Spesifejä sisältöalueita on tässä tutkielmassa muodostettu 32 kappaletta (vaihtoehdot a ja b laskettu eri spesifeiksi sisältöalueiksi).

Spesifien sisältöalueiden jälkeen on esimerkki tähän osavaiheeseen kuuluvasta merkityksen sisältävien yksikköjen sijoittamisesta (koulun ja kotien ulkopuoliset yhteistyötahot; 1 – 5).

OPPILAAT

1. Oppilaan toiminnan merkitys
 - a) myönteinen
 - b) kielteinen
2. Oppilassuhteen läheisyys
3. Palaute oppilaalta
4. Oppilaiden keskinäiset suhteet

VANHEMMAT

- 7 Vanhempisuhteen läheisyys
 - a) hyvin läheinen
 - b) läheinen
- 8 Kodin yhteys oppilaan mahdollisuuksiin
- 9 Kodin ongelmien heijastuminen opettajan työhön
- 10 Palaute vanhemmilta

KYLÄKOULUN SOSIAALISET, PEDAGOGISET JA FYYSISET ERITYISPIIRTEET

1. Perheiden tunteminen
2. Työkavereiden merkitys
 - a) myönteinen
 - b) kielteinen
3. Palaute työkavereilta
4. Vaihtelunhalu ja virkistyminen
5. Koulun pienuuden tai sijainnin merkitys pedagogisesti
 - a) myönteinen
 - b) kielteinen
6. Opetukselliset erityisjärjestelyt
7. Lakkautusuhan merkitys työlle
 - a) merkittävä
 - b) merkityksetön
8. Koulutukseen kuulumattomien töiden merkitys
 - a) myönteinen
 - b) kielteinen

KOULUN JA KOTIEN ULKOPUOLISET YHTEISTYÖTAHOT

1. Kyläläisten merkitys
2. Sivistysjohtajan merkitys
3. Suhde koululautakuntaan
 - a) neutraali
 - b) etäinen
4. Toisten pienten koulujen merkitys
5. Muut yhteistyötahot

AMMATILLINEN ITSETUNTO

1. Suhtautuminen muutokseen
 - a) valmius
 - b) maltillisuus

2. Kykyjen mukaan suoriutuminen
3. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen
 - a) täsmällinen
 - b) epätäsmällinen.

Esimerkki merkityksen sisältävien yksiköiden sijoittamisesta:

KOULUN JA KOTIEN ULKOPUOLISET YHTEISTYÖTAHOT

1. Kyläläisten merkitys

Havainto koululla vierailevista ihmisistä, joilla ei sukulaisiakaan kylällä, mutta ovat silti hengessä mukana –A.

Kyläläisten kokeminen tueksi työlle sekä havainto maamies- ja urheiluseuran hyvästä mukanaolosta projektissa ja uusien kehittämishankkeiden versomisesta kyläläisissä –B (fokus + verkko).

Asioiden hoituminen hyvin kyläläisten kanssa, esimerkkinä pelivarusteiden hankinta kyläyhdistyksen kanssa –C.

Kyläläisten ja vanhempien kokeminen aloitteellisiksi jopa opettajia enemmän –E. Halu pitää kyläläiset ja vanhemmat mukana kehittämisessä ja vanhempien aktivoimisen näkeminen visiona kansainvälisiin yhteyksiin liittyen –E (sähköposti).

Tukea työlle kyläläisiltä –F.

Kyläläisten aloitteesta perustetun kannatusyhdistyksen kokeminen hyväksi toimintaväyläksi opettajalle aktiivisten ja innostuneiden jäsenten vuoksi. Näkemys, että kannatusyhdistyksen avulla tehty monta hyvää asiaa EU – rahoituksella –G.

Usko, että kyläläiset arvostavat koulua ja toivovat sen säilymistä. Kokemus, että 1990 –luvun alkupuolen lakkautusuhassa opettajat tukivat kyläläisiä palaverilla kyläläisten ja valtuutettujen kanssa, epävarmuus oliko vaikutusta (koulu säilynyt) –G.

Metsästysseuralaisten antaman metsien virkistyskäyttöopetuksen hyvänä pitäminen –D (verkko).

Suhteet kyläläisiin normaalit –D.

Eläkeläiset kertoneet ja vastailleet oppilaille –D.

Havainto eläkeläisten kiinnostuksesta koulukahvilaa kohtaan –D (verkko).

2. Sivistysjohtajan merkitys

Neutraali suhde sivistysjohtajaan, ehdotusten läpisaaminen, vaikka käsitys ettei sivistysjohtaja ymmärrä pieniä kouluja –A.

Sivistysjohtajan pitäminen huomaamattomana, tarvittaessa tukijana ja vapauksia antavana –B.

Kunnassa ei sivistystoimenjohtajaa. Kaupunginjohtajan ja lautakunnan kokeminen etäisinä; kaikilla omat hommat –C.

Sivistysjohtaja tukee virtuaalikouluhanketta ja mahdollistaa koulutuksiin pääsyn –D.

Sivistysjohtaja tukee työtä –E. –F. –G.

3. Suhde koululautakuntaan

a) neutraali

Koululautakunnan kokeminen neutraalina ja hyödyllisenä, mihin liittyy vaikuttamismahdollisuus yhteydenpidon kautta –B.

Yhteydet koululautakunnan pj:aan lakkautettavilta kouluilta vastaanotettavien oppilaiden tiimoilta –D.

Koululautakunnalla ei vaikutusta työhön –D.

Huomio, että koululautakunnan näkyvyys kunnassa lisääntynyt lakkautuskiistojen vuoksi –D.

Vaikuttamismahdollisuus koululautakuntaan kylän jäsenen kautta, muutoin lautakunnan kokeminen etäisenä –F.

b) etäinen

Koululautakunnan kasvottomana ja kouluelämästä vieraantuneena pitäminen sekä käsitys, että ltk vaikuttaa työhön lähinnä tuntikehyksen kautta –A.

Koululautakunnalla ei vaikutusta työhön –G.

Suhteen puuttuminen koululautakuntaan ja käsitys, ettei se vaikuta työhön –E.

4. Toisten pienten koulujen merkitys

Urheilukilpailut ja leirikoulut yhteyksiä toisiin pieniin kouluihin –A.

Vähä yhteydenpito muihin pieniin kouluihin (koulutukset, retket, teemapäivät ja opettajavaihto) –B.

Yhteydenpidon lisäämiskeinojen pohtiminen ja havainto, että aina ollaan vain samoissa asemissa –B.

Vuodessa viitenä päivänä yhteistyötä toisten koulujen kanssa –C.

Muihin pieniin kouluihin yhteyttä urheilutilaisuuksien kautta, yhteistyötä vähän, mihin syynä se, ettei mahduta samaan bussiin –D.

ATK-tietouden vienti muille kouluille –D.

Koulujen välisen yhteistyön luonnehtiminen kalliiksi –G.

Yhteyksiä toisille pienille kouluille vähän; urheilukilpailut ja sähköposti kotisivujen kautta E.

Yhteyksiä muihin pieniin kouluihin vain hiihtokilpailujen merkeissä, joissa nyttemmin ollut kaikilta kouluilta opettajat, aiemmin vain luokka-avustajat –F.

5. Muut yhteistyötahot

Leipomo lahjoittaa pullat koulukahvilaan koko vuodeksi –D (verkko).

II.5.”Jokaiseen spesifiin sisältöalueeseen sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi refleктоimalla yksiköiden välisiä sisällöllisiä yhteyksiä.”

Perttula nimittää tämän vaiheen tulosta spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi. Edellisessä kohdassa luotu eräänlainen täsmäkehikko, johon tässä tutkielmassa kuuluu 32 spesifiä sisältöaluetta, on edelleen hahmotettavissa, numerointi ja kirjaimet viittaavat siihen. Vaiheen tuloksena saatu teksti on teknisesti nyt kertomuksenomaista – ensimmäisen kerran toisen päävaiheen aikana.

OPPILAAT

1.a) Oppilaan toiminnan myönteisinä koettuihin merkityksiin liittyy erittäin yleisesti oppilaan yritteliäisyys ja joskus ensisijaisena luonteva oppilaan ja opettajan kohtaaminen.

1.b) Kotien kytkeminen oppilaan kielteiseksi koettuun toimintaan. Oppilaan veltoilu, epärehellisyys sekä helpon tai kielteisen tulevaisuuden odotus nähdään joko hemmottelusta tai kodin kielteisistä näköaloista ja ongelmista (työttömyys, ryypääminen, ampuminen) johtuviksi.

2. Oppilassuhde läheinen. Oppilaan avoin puhuminen (joskus opettajan nimittely) osoittaa läheisyyttä. Opettaja tuntee usein myös oppilaan sisarukset, mikä joissakin tapauksissa voi aiheuttaa opettajalle ennakoasenteita perheen nuorimpia lapsia kohtaan.

3. Oppilaalta saatu palaute melko yleisesti merkittävin myönteinen palaute. Oppilaalta palaute tulee nopeana koulussa. Takautuva palaute entisiltä oppilailta joko välittömänä tapaamisissa tai välillisesti ammattiin sijoittumisen myötä. Jälkimmäiseen liittyy käsitys, ettei opettaja ole tehnyt tuhoa ala-asteella.

4. Oppilaiden keskinäiset suhteet kaksitahoisia: Oppilaiden yhteiselle tekemiselle on kyläkoululla hyvät mahdollisuudet, mutta mahdollinen yksinäisyys korostuu. Esiintyy kokemuksia, että erityisesti tytöillä on vaikeita sosiaalisia ”kiemuroita” keskenään.

VANHEMMAT

1.a) Yksittäinen kokemus, että vanhemmat tulevat liian lähelle koululla käydessään.

1.b) Perheiden hyvä tunteminen erittäin yleistä. Tuttuus on sekä etu että eriateinen rasite. Eristystapauksessa arviointikeskustelujen alkamiseen liittyvä vahva myönteinen merkitys, koska keskustelut ovat lisänneet avoimuutta ja monipuolista palautetta vanhemmilta.

2. Yksittäiset toteamukset, että ihmissuhdetaidot ja oppilaan mahdollisuudet riippuvaisia enemmän kodista kuin koulusta.

3. Kodeissa tapahtuvan hemmottelun näkeminen oppilaan eriateisen veltoilun aiheuttajana yleistä. Edellisen kanssa lähes yhtä yleinen kokemus, että oppilaan kielteinen suhtautuminen koulua kohtaan johtuu kotien erilaisista ongelmista.

4. Vanhemmilta palautetta silloin tällöin. Tavallisin palautteen muoto keskustelut. Välillisestä palautteesta yksittäinen esimerkki työrauha. Esimerkiksi kukkina, konjakkina tai temimaitona saatu palaute harvinaista, mutta mieleenjäävää. Joillekin vanhempien palaute on merkittävin myönteinen palaute, erityistapauksessa sen arvoa korostaa palautteen lisääntyminen ja monipuolistuminen arviointikeskustelujen alkamisen myötä. Muita vanhempien palautteen merkittävyyteen liitettyjä seikkoja uskottavuus ja ei-arvattavuus.

KYLÄKOULUN SOSIAALISET, PEDAGOGISET JA FYYSISET ERITYISPIIRTEET

1. Perheiden hyvä tunteminen. Käsitös, että pienellä koululla opettaja on lähempänä perheitä kuin isolla, mihin keskeisinä syinä oppilaiden avoin viestintä sekä sisarusten aiempi opettaminen. Yksittäisessä tapauksessa arviointikeskustelujen alkaminen on helpottanut kanssakäymistä entisestään, minkä vuoksi sekä opettaja että vanhemmat kannattavat arviointikeskusteluja. Perheiden tuttuuteen liittyy melko usein jonkinasteista varautuneisuutta.

2.a) Työkavereihin liittyviin myönteisiin merkityksiin sisältyy usein avoin keskinäinen viestintä sekä samansuuntaiset tavoitteet. Yksittäisinä myönteisiin merkityksiin liittyy lohduttaminen tai miellyttävien työkavereiden vaihtuvuus.

2.b) Kielteisiä työkavereihin liittyviä merkityksiä aiheuttavat ilmapiiriä koskevat vaikeudet. Näihin syynä tyypillisesti erisuuntaiset toimintahalut tai tavoitteet. Yksittäistapauksessa fyysinen läheisyys työkaverin kanssa aiheuttanut ongelmia. Pahat ongelmat johtavat ainakin tilapäisen koululta lähtemisen harkitsemiseen, lievemmät purkautuvat tehokkaana työskentelynä tai virkistäytymisellä. Jos ongelmia on, niiden uskotaan korostuvan pienessä työyhteisössä.

3. Riittävästi myönteistä palautetta työstä, tosin yksittäinen toteamus runsaamman vastakaipun kaipuusta kollegalta. Keskenään vastakkaisia yksittäisiä kokemuksia kollegoilta saadun palautteen määrästä verrattaessa iso ja pientä koulua.

4. Työkavereiden vähydestä aiheutuva ajoittainen vaihtelunhalu tavallista. Hoitokeinoja kiertävien ja muiden koulujen opettajien kanssa keskusteleminen sekä harrastukset tai sivutyöt. Poikkeustapauksena vaihtelunhalun liittäminen pelkästään työtapojen urautumiseen. Yksinolon arvostaminen vapaa-aikana (ja mahdollisuuksien mukaan toteuttaminen) hyvin yleistä.

5.a) Pientä koulua pidetään yleisesti kodinomaisena, turvallisena, kiireettömänä ja joustavana. Kyläkoulu koetaan otolliseksi oppilaan sosiaaliselle kehitykselle yhdessä tekemisen kautta. Oppilaita koskevan tiedon koetaan siirtyvän helposti opettajalta toiselle. Muina myönteisinä merkityksinä yksittäisesti esiintyy "valtakunnassa" oleminen, tehtävien vaihto muun henkilökunnan kanssa sekä puolukkaretken rentouttavuus.

5.b) Yksittäisiä koulun pienuuteen liittyviä pedagogiselta kannalta kielteisiä merkityksiä ovat joukkuepelien hankala järjestettävyyys, yhdysluokkatyöskentelyn sekavuus, yhdysopetuksesta aiheutuva riittämättömyydentunne tai urautuminen.

6. Hyvin yleisesti kokemusta oppilaiden työskentelyttämisestä eri huoneessa opettajan kanssa. Tällaisen hajauttamisen käyttöihteys vaihtelee välillä toisinaan – puolet ajasta; hajauttamisen käyttö ylempillä luokka-asteilla runsaampaa kuin alkuopetuksessa, johon liittyy oppilaan avuntarve. Yksittäinen toteamus, että pienen koulun erityismahdollisuutena on perinteinen työkasvatus. Yksittäinen

havainto, että oppilaiden tasoerot lisäävät yhdysopetuksen haastavuutta. Tähän vastattu antamalla edetä matematiikassa omaa tahtia. Poikkeuksellisena työtapana oppikirjojen läpikäyminen lukuvuoden aikana, tähän liittyvä tyytyväisyys.

7.a) Lakkautusuhan merkittävyyteen liittyy sen työn suunnittelua haittaava vaikutus, ponnistelu koulun tarpeellisuuden osoittamiseksi ja koulun säilymistä ajavien kyläläisten tukemiseksi tai helpotus lakkautusuhan päättymisestä. Joissakin tapauksissa koululla kävijöiden lakkauttamiseen liittyvät kommentit pannaan merkille ja mahdollista lakkautusuhkaa ennakoidaan kauas tulevaisuuteen.

7.b) Neutraaliin suhtautumiseen koulun lakkauttamista kohtaan liittyy tilanteen hyväksyminen.

8.a) Myönteisyys koulutukseen liittymättömiin töihin edellyttää vapaaehtoisuutta ja osaamista.

8.b) Kielteisyyttä koulutukseen liittymättömiin töihin aiheuttaa se, jos niitä odotetaan ”ylhäältä päin” sekä vapaa-ajan hukkaaminen. Yksittäinen koulutoimiston lakkauttaminen on aiheuttanut paljon ylimääräistä liikkumista.

KOULUN JA KOTIEN ULKOPUOLISET YHTEISTYÖTAHOT

1. Kyläläiset koetaan erittäin yleisesti koulusta kiinnostuneiksi ja aktiivisiksi työn tukijoiksi, joita helppo lähestyä. Erikoistapauksena metsästysseuralaisten ja eläkeläisten käyttö opetustehtävissä ja tähän liittyvä vahva myönteinen merkitys.

2. Sivistysjohtaja koetaan vapauksia antavana ja työtä tukevana. Merkitys lähes yksinomaan etäisen myönteinen, silloinkin neutraali, kun sivistysjohtaja ei ymmärrä pienien koulujen tarpeita (silti opettaja saa ehdotuksiaan läpi).

3.a) Melko yleinen koululautakunnan neutraali merkitys syntyy yhteydenpidosta edes johonkin lautakunnan jäseneen.

3.b) Koululautakunta koetaan etäiseksi suhteen puuttumisen takia. Etäisyyteen liittyy myös lautakunnan kasvottomana ja kouluelämästä vieraantuneena pitäminen.

4. Toisiin pieniin kouluihin yhteyksiä vain muutamana päivänä lukuvuodesta. Yhteydenpitotavat vaihtelevia; urheilukilpailut, leirikoulut, koulutukset, opettajavaihto, sähköposti, ATK-tietouden vienti. Yksittäinen pohdinta yhteyksien lisäämisestä, mutta havainto, että ollaan aina samoissa asemissa.

5. Erikoistapauksena ja ilonaiheena, että leipomo lahjoittaa pullat koulukahvilaan koko vuodeksi.

AMMATILLINEN ITSETUNTO

1.a) Opettajuuden kehittämissaikoissa keskeistä täydennyskoulutus. Muita kehittämissaikoja opettajavaihto, opetusmenetelmien monipuolistaminen ja reflektointi. Omalla aloitteella helppo lähestyä toisia. Toisen tekemän muutosehdotuksen vastaanottaminen eriaikaisen varauksellista (periaatteellinen myönteisyys); edellytys toteutukselle yleensä oma innostuminen tai ainakin jonkun opettajan innostuminen.

Opettajavaihtoon liittyviä myönteisiä merkityksiä jossakin määrin. Poikkeusilmiöinä moniulotteista uusien toimintamuotojen etsimistä koululle; näihin kytkettyisi yhteistoimintaa vanhempien tai muiden yhteistyötahojen kanssa (virtuaaliskoulu, kansainväliset yhteydet, metsäprojekti, koulukahvila).

1.b) Vähemmistönä innostumattomuutta toisen tekemästä muutosehdotuksesta sekä koulun perustehtävän ja opettajajohtoisuuden korostamista. Täsmentymättömyyttä opettajuuden kehittämisaikomusten kuvaamisessa.

2. Alisuoriutumisen kokeminen vähintään "kerran kuussa" yleisempää kuin "ei juuri koskaan". Alisuoriutumisen syyt yksilöllisiä; töiden kasaaminen, oppilaat, yhdysopetus.

3.a) Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen erittelevää. Vahvuuksissa yleistä toisten ihmisten kohtaamiseen tai tulkitsemiseen kytkeytyvät vahvuudet. Heikkoudet melko yleisesti töiden järjestämiseen tai ajankäyttöön liittyviä. Joissakin tapauksissa heikkous hyväksytään tai arvellaan myös mahdolliseksi vahvuudeksi.

3.b) Yksittäistapauksena täsmentymätön vahvuuden nimeäminen.

II.6. "Jokaisesta tutkimusaineistoa jäsentävästä sisältöalueesta muodostetaan sisältöalueen yleinen merkitysverkosto. Tämä tapahtuu asettamalla kutakin spesifiä sisältöaluetta jäsentävät spesifit yleiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen."

Sisältöalueiden pilkkomisen (vaihe II 4.) jälkeen palataan nyt "ehjiin" sisältöalueisiin. Aletaan olla lähellä lopullista tulosta. Seuraavassa on esitetty sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot.

OPPILAAT

Keskeiset oppilaan toimintaan liittyvät merkitykset myönteisiä tai kielteisiä sen mukaan, onko oppilas yritteliäs vai ei. Joskus ensisijainen oppilaaseen liitetty myönteinen merkitys luonteva oppilaan ja opettajan kohtaaminen. Oppilaan

kielteisen toiminnan nähdään aiheutuvan hemmottelusta tai kielteisistä näköaloista kotona. Oppilassuhde läheinen, mitä osoittaa oppilaan avoin puhuminen. Sisarusten tunteminen voi joissakin tapauksissa aiheuttaa opettajalle ennakoasenteita perheen nuorimpia lapsia kohtaan. Oppilaalta saatu palaute melko yleisesti merkittävin myönteinen palaute. Palautetta koulussa sekä takautuvana entisten oppilaiden tapaamisissa tai ammattiin sijoittumisessa, minkä katsotaan osoittavan, ettei opettaja ole tehnyt tuhoa alasteella. Oppilaiden keskinäiset suhteet kaksitahoisia; yhteiselle tekemiselle kyläkoululla hyvät mahdollisuudet, mutta mahdollinen yksinäisyys korostuu. Kokemuksia erityisesti tyttöjen keskinäisistä sosiaalisista vaikeuksista.

VANHEMMAT

Perheiden hyvä tunteminen erittäin yleistä. Yksittäinen kokemus vanhempien tulosta liian lähelle sekä yleisempi tuttuuden kokeminen sekä etuna että jonkinasteisena rasitteena. Erityistapauksessa arviointikeskustelut lisänneet avoimuutta, mihin liittyy vahva myönteinen merkitys. Hemmottelun ja kotien ongelmien koetaan melko yleisesti aiheuttavan veltoilua ja kielteistä suhtautumista oppilaassa. Yksittäisemmin sosiaaliset taidot ja muut mahdolli-

suudet nähdään riippuvaisiksi kodista. Vanhempien palaute joillekin merkittävin myönteinen palaute, mitä yksilöllisesti perustellaan palautteen uskottavuudella, ei-arvattavuudella ja lisääntymisellä. Palautetta vanhemmilta silloin tällöin. Tavallisin palautteen muoto keskustelut. Muut palautteen muodot yksilöllisiä ja hyvin harvinaisia, vaikka merkittäviä.

KYLÄKOULUN SOSIAALISET, PEDAGOGISET JA FYYSISET ERITYISPIIRTEET

Käsitys, että pienellä koululla opettaja on lähempänä perheitä kuin isolla, mihin keskeisinä syinä oppilaiden avoin viestintä sekä sisarusten aiempi opettaminen. Perheiden tuttuuteen liittyy melko usein jonkinasteista varautuneisuutta. Tavoitteiden saman- tai erisuuntaisuus määrittää työkavereihin liitettäviä merkityksiä keskeisimmin. Tälle alisteisena mutta tärkeänä keskinäisen viestinnän sujuminen. Yksittäisempiä merkityksiä liittyy lohduttamiseen, työkavereiden vaihtuvuuteen ja fyysiseen läheisyyteen. Pahat ongelmat korostuvat pienessä työyhteisössä ja voivat johtaa koululta lähtemisen harkitsemiseen. Keskenään vastakkaisia kokemuksia kollegoilta saadun palautteen määrästä verrattaessa isoa ja pientä koulua. Runsaamman työkaverin palautteen kaipuuta joskus. Esimerkiksi edelliseen liittyvä työkavereiden vähydestä aiheutuva vaihtelunhalu tavallista. Hoitokeinoina yhteydet muihin opettajiin, harrastukset, sivutyöt tai yksinolo, jota arvostetaan hyvin yleisesti. Kaiken kaikkiaan palautetta työstä riittävästi.

Työtavan, jossa oppilaat ovat eri huoneessa kuin opettaja, käyttöihteys vaihtelee välillä toisinaan – puolet ajasta; hajauttamisen käyttö ylempillä luokka-asteilla runsaampaa kuin alkuopetuksessa, johon liittyy oppilaan suuri avuntarve. Yhdysluokkatyöskentelyyn liittyy yksilöllisiä merkityksiä; myönteisinä esimerkkeinä työtapakasvatus ja yksilöllinen eteneminen matematiikassa, kielteisinä joukkuepelien hankala järjestettävyyden, yhdysopetuksen sekavuus, riittämättömyys ja urautuminen. Poikkeuksellisenä työtapanaan oppikirjojen läpikäyminen vuoden aikana. Yleisesti pientä koulua pidetään kodinomaisena, turvallisena, kiireettömänä, joustavana sekä otollisena sosiaaliselle kehitykselle. Tieto opettajalta toiselle siirtyy helposti. Esimerkkejä muista myönteisiksi koetuista seikoista ”valtakunnassa” olemisen ja puolukkaretki.

Lakkautusuhan merkittävyys liittyy työn suunnittelun vaikeutumiseen, ponnisteluun kyläläisten rinnalla tai helpotukseen lakkautusuhan päättymisestä. Neutraaliin suhtautumiseen lakkauttamista kohtaan liittyy tilanteen hyväksyminen.

Sopeutuminen koulutuksen ulkopuolisiin töihin ehdollista sen mukaan, ovat työt vapaaehtoisia vai edellytettyjä, taitojen rajoissa sekä työajan puitteissa tehtävissä.

KOULUN JA KOTIEN ULKOPUOLISET YHTEISTYÖTAHOT

Sivistysjohtaja koetaan yleisesti etäisen myönteiseksi vapauksien antajaksi ja työn tukijaksi. Koululautakuntaa pidetään neutraalina tai etäisenä sen mukaan, onko yhteyksiä edes johonkin jäseneen. Kielteiseen merkitykseen liittyy kielteinen arvio lautakunnan kouluelämän tuntemisesta. Kyläläiset koetaan erittäin yleisesti aktiivisiksi koulun suhteen. Heitä on helppo lähestyä. Toisiin pieniin kouluihin yhteyksiä vain muutamana päivänä vuodessa. Yhteydenpito-

tavat vaihtelevia; urheilukilpailut, leirit, opettajavaihto, sähköposti, ATK-tietouden vienti.

AMMATILLINEN ITSETUNTO

Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen hyvin yleisesti täsmällistä; täsmentymätön vahvuuden nimeäminen harvinaista. Kokonaisuuden kannalta keskeisinä vahvuuksissa toisten kohtaamiseen ja ymmärtämiseen kytkeytyvät taidot. Omalla aloitteella helppo lähestyä toisia. Toisen tekemän muutosehdotuksen vastaanottaminen eriateisen varauksellista mutta usein periaatteessa myönteisesti harkitsevaa; edellytyksenä sitoutumiselle yleensä opettajan innostuminen. Vähemmistönä innostumattomuutta toisen tekemästä muutosehdotuksesta. Jossakin määrin esiintyy pyrkimystä opettajavaihdon lisäämiseen. Poikkeusilmiöinä koululle etsitään moniulotteisesti uusia yhteyksiä lisääviä toimintamuotoja. Opettajuuden kehittämissaikoissa melko yleistä täydennyskoulutus, täsmentymätöntä kehittämissaikomusten kuvaamista esiintyy vähemmistönä. Nimetyt omat heikkoudet tavallisimmin töiden ja ajankäytön järjestämiseen liittyviä, mistä aiheutuu alisuoriutumista, jota melko yleisesti koetaan vähintään kerran kuussa.

II.7. ”Asetetaan sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen ja muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. Se sisältää kaikkien tutkittavien kohdalla ilmenevät tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset merkitykset.”

Tutkittavaa ilmiötä pyritään hahmottamaan riippumatta sitä jäsentävistä sisältöalueista. Tämän vaiheen jälkeen on saatu tutkielman tiivistetyin empiirinen tulos, joka on kuvattu luvussa 7.1.

6.3.4 Tyypittelytulokseen johtanut analyysitapa

Neljään kyläkoulunopettajatyyppeihin on päästy tulkitsemalla alkuperäistä haastattelu- sekä verkkokeskusteluaineistoa piilo- ja syvämerkityksiä etsien. Tämä on vaatinut useita lukukertoja, reflektointia ja omien ennakkokäsitysten

mahdollisimman hyvää poissulkemista. Myös tämä tutkimustapa liittyy aiemmin mainittuun hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen.

Voiko perustellusti sanoa analyysin sisältävän tulkintaa? Miten tulkinta tarkemmin ottaen on tapahtunut? Aineiston tulkinnan perusteella yhteen tutkittavaan opettajaan kerrallaan on liitetty joukko piirteitä, jotka eivät esiinny sellaisinaan tekstissä vaan ovat piileviä; esimerkiksi sanat ”ammattimainen riippumattomuus” eivät ole kertaakaan luettavissa kenenkään kohdehenkilön kommenteista suoraan. Se on tutkijan esiin tuoma piirre, johon on päädytty tulkinnan avulla.

...minä en tiijä, miten ihmiset (opettajat) on yleensä kokenu sen (koulun) lakkauttamisen. Että ehkä osa ottaa sen liian henkilökohtaisesti, että ei se niin ku opettaja – samahan se missä se tekkee sitä työtään. En minä ainakaan sitä... (B)

Tulkittu piirre: Ammattimainen riippumattomuus

Huomio on ollut aluksi yhden kohdehenkilön kommenteissa kerrallaan. Keskeisiksi katsotut piirteet on lähetetty sähköpostitse kohdehenkilöille kommentoitaviksi. Kaikki kohdehenkilöt hyväksyivät tulkinnat tai tunnistivat ne itsessään. Joku jopa arvioitti piirteitä työkavereillaan ennen hyväksynnän lähettämistä, minkä ei voi katsoa ainakaan vähentävän tulkinnan luotettavuutta.

Tulkinnan kautta saadut piirteet sekä suoraan aineistosta saadut (esimerkiksi haastateltava ilmoitti saavansa tärkeimmän myönteisen palautteen työstään oppilaalta) keskeisiksi katsotut piirteet koottiin. Näin saatuja ”henkilökarttoja” verrattiin toisiinsa, jotta nähtiin, keillä on yhteisiä piirteitä.

Pelkkää aineiston lainaamista ja kuvailemista on kartettu. Sen sijaan tässäkin analyysissä on pyritty pitämään yllä koko työn johtoajatusta, eli tulkitsevaa otetta. Mäki-Kulmala toteaa yksiselitteisesti, että aineistosta ei nouse itsestään esiin mitään. Tutkijalla sen sijaan on parhaimmillaan herkkyyttä ja kykyä tunnistaa sitä, mistä aineistossa on kysymys ja nostaa se esiin. (Mäki-Kulmala 1995).

Tyypittelytuloksen muodostamisessa on grounded theoryn henkeä. Grounded theoryksi kutsutaan laadullista tutkimustapaa, jossa tutkimuskohteesta rakennetaan teoriaa käyttäen laadullisia menetelmiä (ks. Mäki-Kulmala 1995; Honkonen & Karila 1995).

Mäki-Kulmala vaatii, että tutkijalla on ennen tutkimuskentälle lähtemistä oltava aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät tiedossa. Tämän tutkielman osalta aineistonkeruumenetelmät oli valittu kentälle lähdeettäessä. Hermeneuttis-fenomenologiseen tulkitsevaan otteeseen oli jo tuolloin sitouduttu.

Luultavasti tyypittelytuloksen raportoinnin osalta on saavutettu jossain määrin Mäki-Kulmalan peräänkuuluttamaa elävää liikettä teorian ja empirian välillä. En tiedä missä määrin raportoinnin voi sanoa osoittavan ”innovatiivista ja luovaa uusien ajatusten, käsitteiden ja teorioiden luomista”. Kuitenkin ”tutkimuksellisen sekasotkun” alho lienee silti vältetty. (ks Mäki-Kulmala 1995.)

6.4 Ihmiskäsityksestä

Kun ihminen tutkii ihmistä, on tutkijan aiheellista tuoda esiin oma käsityksensä tutkimuskohteen eli ihmisen perusolemuksesta. Näin selkiintymätön ihmiskäsitys ei pääse ohjaamaan tutkimusta tavalla, joka saattaisi jäädä tutkijalta huomaamatta. Lukijan ei myöskään tarvitse arvailla, millainen käsitys tutkijalla on ihmisestä.

Fenomenologiassa katsotaan, että tutkija aina ja välttämättä tekee ontologisen ratkaisun. Ihmiskäsitys näkyy piilevänä joka tapauksessa, mutta on sekä tutkijan että lukijan kannalta parempi tuoda se esiin. (ks. Lehtovaara 1995, 83; Perttula 1995, 14.) Tätä tutkielmaa koskien ihmiskäsityksen esittäminen antaa mielestäni lukijalle mahdollisuuden halutessaan arvioida esimerkiksi, miten ihmiskäsitykseni on vaikuttanut tutkielman tuloksia koskevaan kieleen.

Ihmiskäsitykseni on kristillinen. Hirsjärvi (1985, 141) esittää Harvaan (1973) viitaten, että kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohtana erotetaan kolme suhdetta:

1. Ihmisen suhde Jumalaan.
2. Ihmisen suhde lähimmäisiinsä.
3. Ihmisen suhde luomakuntaan.

Ensimmäinen suhde ilmaisee, että on kyse uskonnollisesta ihmiskäsityksestä. Minulle tämä merkitsee käsitystä siitä, että on olemassa ihmiseltä salattu voima, joka vaikuttaa ihmiseen riippumatta siitä, myöntääkö ihminen voiman olemassaolon vai ei. Ihminen on siis väistämättä tekemisissä Jumalan kanssa. Jumala lähestyy, kutsuu, ihmistä mutta ihminen ei voi tulla Jumalan vertaiseksi vaan on aina epätäydellinen. (Ks Hirsjärvi 1985, 141.)

Ihminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen. Kristillinen näkemys ihmisestä on varsin individualistinen. Yksityinen ihminen on itse vastuussa elämästään ja suhteestaan Jumalaan. Samalla ihminen on kuitenkin myös yhteisön jäsen ja sidoksissa yhteiskuntaan. (Hirsjärvi 1985, 148.) Suhteesta lähimmäiseen seuraa vastuu toisista. Kristillisyyden ohjaa pitämään ihmisiä saman arvoisina. Käsitykseni mukaan jokainen on yksilöllinen ja ihmisillä tulee olla toisistaan poikkeavia taipumuksia, taitoja ja ominaisuuksia. Kukin myös saavuttaa taitoja ja menestystä eri tavalla. Näistä huolimatta jokaisen yksilön perimmäinen arvo ihmisenä on tismalleen sama.

Luomakunnassa ihmisellä on erityisasema. Erityiseksi ihminen on mielestäni saattanut muotoutua pitkän kehityksen tuloksena.

Käsittääkseni ihminen luonnostaan etsii tarkoitusta ja mielekkyyttä olemiselleen ja toiminnolleen. Etsinnässä omatunto on mukana.

Kristillisyyteen liittyy käsittääkseni maltillinen kasvatusoptimismi. Ihmiseen voi ja tuleekin vaikuttaa, vaikka täydellisyyteen ei voi päästä – ei kasvattaja eikä kasvatettava. Mielestäni tämän myöntäminen johtaa realismiin. Kasvatettava on aktiivinen toimija, jota tulee kunnioittaa – sanonnan mukaan ”jokainen ihminen on kehityksensä täydellisessä vaiheessa”. Toivo ja rakkaus kantavat, niiden vastakohtat aiheuttavat tuhoa.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullinen tutkimus kertoo "paljon vähästä", kun puolestaan määrällinen tutkimus kertoo "vähän paljosta". Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa kannattaa kysyä vastaavuuden perään: Miten tutkimusaineisto ja –raportti vastaavat toisiaan? Vastaavuutta on tässä työssä koitettu aineiston keruun ja analysoinnin yhteydessä nostaa tarkistuksilla kohdehenkilöiden avulla. Keskustelut ja muu vuorovaikutus tutkittavien ja tutkijan kesken palvelevat pyrkimystä vastaavuuteen. Voi ajatella, että raportissa olevat suorat lainaukset lisäävät sitä, varsinkin silloin kun lainaukset ja niistä tehdyt päätelmät ovat kohdehenkilöiden tarkistamia.

Tutkimukseen on haettu syvyyttä käyttämällä useita erilaisia aineistonkeruumenetelmiä yhden sijasta. Aineistonkeruu on myös ajoittunut usean kuukauden ajalle, mikä luo syvyyttä; tutkittavat opettajat ovat kommentoineet tulkintoja. Morgan (1997, 23) toteaa, että fokusryhmässä olleille myöhemmin tehtävillä yksilöhaastatteluilla saadaan kokemuksia syvemmin ja yksityiskohtaisemmin esiin kuin ilman yksilöhaastatteluja. Tämäntyyppistä hyötyä on haettu tässä tutkielmassa tarkistuttamisilla (luku 6.2.3; liitteet 3 – 9) sekä vertailemalla internetkeskustelun kommentteja fokusryhmähaastattelussa lausuttuihin kommentteihin.

Vastaavuuden ja syvyyden ohella siirrettävyys on soveltuva tavoite kvalitatiiviselle tutkielmalle. Raportin tulisi antaa lukijalleen mahdollisuudet arvioida, voivatko tutkielmassa havaitut ilmiöt esiintyä muualla, esimerkiksi joissakin suomalaisissa kunnissa. Tutkimushenkilöiden kontekstien kuvaaminen antaa lukijalle aineksia arvioida vastaavuutta ja siirrettävyyttä. Sen sijaan laaja yleistettävyyys ei ole korostettava eikä edes mielekäs tavoite laadulliselle tutkimukselle.

Tutkijan ennakkoluulot ja –odotukset pääsevät laadullisessa tutkimuksessa vääristämään tutkimusta helpommin kuin määrällisessä. Tutkija voi tahtomattaan vaikuttaa myös niin, että haastateltavat vastaavat siten, kuin he olettavat että heidän halutaan vastaavan. Kaiken kaikkiaan tutkijan vaikutus on pulma, joka koskettaa lähes kaikkea laadullista tutkimusta (Borg & Gall 1989, 404; Morgan 1997, 14).

Luotettavuuteen vaikuttaa keskeisimmin tutkija (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211), toiseksi eniten tutkimushenkilöt. Tutkijan tulee pyrkiä valitsemaan soveltuvat menetelmät sekä keräämään, analysoimaan ja raportoimaan rehellisesti ja osuvasti.

Tutkimus on kuitenkin aina vain osaprojektio kohteestaan; se ei näytä koskaan kaikkea. Tutkijalta jää aina jotain huomaamatta (tai ymmärtämättä). Perttula (1995, 105) ilmaisee asian näin: "Fenomenologisesta näkökulmasta elämismaailma, maailma, jossa ihminen arkipäivässään elää, on täydempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä. Tutkimus on yksi merkittävä, mutta rajallinen tapa hahmottaa ihmisen elämismaailmaa".

Yhtä suurempi tutkijoiden määrä ei automaattisesti merkitsisi laadukkaampaa tutkimusta, vain jos se lisäisi analysoinnin ankaruutta. Todettakoon silti, että yksin tehty tutkimus ei pääse tutkijoiden ristivalotukseen kuten esimerkiksi kahden opiskelijan yhdessä tekemä pro gradu –työ.

7 YLEINEN MERKITYSVERKOSTO JA OPETTAJATYYPITTELY

7.1 Tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto

Tulos on Perttulan laajentaman Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän 14:n osavaiheen kautta saatu tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. Se osoittaa seitsemän (7) kyläkoulunopettajan työhön ja työympäristöön liittyviä kokemuksia sekä ammatillista itsetuntoa.

Tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto:

Ihmisten keskinäiseen viestintään ja tavoitteenasetteluun liittyvät taidot jäsentävät keskeisinä kyläkoulunopettajien työhön ja työympäristöön kytkeytyviä merkityksiä.

Perheiden ja oppilaiden hyvä tunteminen erittäin yleistä, mihin keskeisinä syinä oppilaiden avoin puhuminen ja sisarusten aiempi opettaminen. Perheiden tuttuuteen liittyy melko yleisesti eriasteista varautuneisuutta (rasittavuus, liian lähelle tuleminen, ennakoasenteet nuorimpia lapsia kohtaan) myönteisten merkitysten ohella. Erityistapauksena arviointikeskustelujen alkamiseen liittyvä vahva myönteinen merkitys, koska avoimuus ja palaute vanhemmilta lisääntynyt. Oppilaan toimintaan liittyvät merkitykset myönteisiä tai kielteisiä keskeisimmin sen mukaan, onko oppilas yritteliäs vai ei. Oppilaan veltoilun ja kielteisen suhtautumisen nähdään melko yleisesti johtuvan hemmottelusta tai ongelmista kotona. Yksittäisiä toteamuksia, että oppilaan mahdollisuudet riippuvaisia kodista. Oppilaiden keskinäiset suhteet kaksitahoisia; yhteiselle tekemiselle kyläkoululla hyvät mahdollisuudet, mutta mahdollinen yksinäisyys korostuu. Oppilaiden keskinäisten sosiaalisten vaikeuksien yhteydessä mainitaan joskus erikseen tytöt.

Riittävä myönteinen palaute työstä. Oppilaalta saatu myönteinen palaute melko yleisesti merkittävin, hieman harvemmin vanhemmilta saatu palaute merkittävin. Välitön palaute oppilaalta koulussa. Takautuva palaute koskettava; oppilaalta ja vanhemmilta tavallisimmin keskusteluissa, harvoin lahjoina (kukat, konjakki, ternimaito). Välillisen palautteen muodot yksilöllisiä (työrauha koulussa, oppilaan työhön sijoittuminen).

Tavoitteiden saman- tai erisuuntaisuus määrittää työkavereihin liittyviä merkityksiä keskeisimmin. Tälle alistaiseena, mutta tärkeänä koetaan keskinäisen viestinnän sujuminen. Pahat työkaverien keskinäiset ongelmat korostuvat pienessä työyhteisössä ja voivat johtaa koululta lähtemiseen tai sen harkitsemiseen. Keskenään vastakkaisia kokemuksia kollegoilta saadun palautteen määrästä verrattaessa isoa ja pientä koulua. Runsaamman työkaverin palautteen kaipuuta joskus. Esimerkiksi edelliseen liittyvä työkaverei-

den vähyydestä aiheutuva vaihtelunhalu tavallista. Hoitokeinoina yhteydet muihin opettajiin, harrastukset, sivutyöt tai yksinolo, jota arvostetaan hyvin yleisesti.

Pienen koulun pitäminen turvallisena, kiireettömänä, joustavana ja otollisena sosiaaliselle kehitykselle. Tieto opettajalta toiselle siirtyy helposti. Yksittäisiä myönteiseksi koettuja seikkoja "valtakunnassa" oleminen ja puolukkaretki. Yhdysluokkatyöskentelyyn liittyy yksilöllisiä merkityksiä; myönteisistä esimerkkeinä työtapakasvatus ja yksilöllinen eteneminen matematiikassa, kielteisistä joukkuepelien hankala järjestettävyyys, yhdysopetuksen sekavuus, riittämättömyys ja urautuminen. Työtavan, jossa oppilaat ovat eri huoneessa kuin opettaja, käyttötiheys vaihtelee välillä toisinaan – puolet ajasta. Hajauttamisen käyttö ylemmillä luokka-asteilla runsaampaa kuin alkuopetuksessa, johon liittyy oppilaan suuri avuntarve. Lakkautusuhan merkittäväksi kokeminen liittyy työn suunnittelun vaikeutumiseen, ponnisteluun kyläläisten rinnalla tai helpotukseen lakkautusuhan päättymisestä. Neutraaliin suhtautumiseen lakkauttamista kohtaan liittyy tilanteen hyväksyminen. Sopeutuminen koulutukseen kuulumattomiin töihin ehdollista sen mukaan, ovatko työt vapaaehtoisia vai edellytettyjä sekä taitojen ja työajan puitteissa tehtävissä.

Sivistysjohtaja koetaan yleisesti etäisen myönteiseksi vapauksien antajaksi ja työn tukijaksi. Koululautakuntaa pidetään neutraalina tai etäisenä sen mukaan, onko yhteyksiä edes johonkin jäseneen. Yksittäisenä epäilyä lautakunnan kouluelämän tuntemuksesta. Kyläläiset koetaan erittäin yleisesti aktiivisiksi koulun suhteen, mihin liittyy myönteinen merkitys. Toisiin pieniin kouluihin yhteyksiä vain muutamana päivänä vuodessa.

Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen hyvin yleisesti täsmällistä; täsmentymätön vahvuuden nimeäminen harvinaista. Kokonaisuuden kannalta keskeisinä vahvuuksissa toisten kohtaamiseen kytkeytyvät taidot. Omalla aloitteella helppo lähestyä toisia. Toisen tekemän muutosehdotuksen vastaanottaminen eriasteisen varauksellista, mutta usein myönteisesti harkitsevaa; sitoutuminen omaehtoista. Vähemmistönä kielteisistä suhtautumista toisen tekemään muutosehdotukseen. Poikkeusilmiöinä hyvin moniulotteista koulun toimintamuotojen kehittämishalua. Opettajuuden kehittämissaikoissa melko yleistä täydennyskoulutus yksilöllisten aikeiden ohella. Vähemmistönä täsmentymätöntä kehittämissaikomusten kuvaamista. Nimetyt omat heikkoudet liittyvät tavallisimmin töiden ja ajankäytön järjestämiseen. Melko yleisesti alisuoriutumisen kokemista vähintään kerran kuussa.

"Pyrkimys yleisen merkitysverkoston tavoittamiseen ei merkitse koettujen maailmojen samanlaisuutta. Yleinen merkitysverkosto on aina eräänlainen tutkijan muotoilema käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista. (Perttula 1995, 89.)"

7.2 Kyläkoulunopettajien tyypittely

Tutkielman tutkimushenkilöinä oli seitsemän (n=7) kyläkoulunopettajaa. Näiden opettajien vastausten ja kommenttien tulkinnan perusteella on hahmotettu neljä kyläkoulunopettajatyyppeä. Tämä opettajatyypittely on tutkielman toinen tulos.

Neljä abstraktia opettajatyyppeä ovat:

- a. Visioiva kehittäjäopettaja
- b. Vakaa valtiasopettaja
- c. Lämminhenkinen fiilisopettaja
- d. Maltillinen taitajaopettaja

Seuraavassa esitetään neljä kyläkoulunopettajatyyppeä kuvauksineen ja lainauksineen. Kaikki lainaukset ovat fokusryhmähaastattelusta.

Visioiva kehittäjäopettaja (kaksi tapausta, n = 7) uudistaa opettajuuttaan sekä kouluun määrätietoisesti. Hänessä asuu sisäistyneenä ajatus elinikäisestä oppimisesta – mahdollisesti hämmöttävä eläkeikäkään ei johda jäähdyttelyyn, vaan konkreettisia ja radikaalejakin kehittämisenäkymiä pohditaan.

Mutta mulla on semmonen suunnitelma vielä, ennen kun jään eläkkeelle neljän vuoden kuluttua, että minä otan yhden vitos-kutosen, yhden vuoden, ettei yhtään oppikirjaa tarvita: Koko vuosi opiskellaan tämmösellä tutkivalla menetelmällä, koska nyt jo suurin piirtein puolet vuodesta vitos-kutonen opiskelee. Kokeetkin ovat tutkimustehtäviä. (D)

Visioiva kehittäjä vieroksuu jämähtäneisyyttä niin, että hakeutuu mahdollisuuksien mukaan mieluummin toiseen kouluun töihin kuin kärsii.

Siirryin sitten vapaaseen paikkaan kolmanneksi opettajaksi. Ja siellä oli vanhat opettajat, jotka olivat –50 –luvulla tulleet ja pitivät koulua edelleen

täsmälleen samalla tavalla kun oli pidetty sitä... .. -50 –luvulla. Ja, ja-ja, minä nyt en tietystikään siihen sopeutunut ja, semmoseen systeemiin... ..niinpä minä sitten vaihdoin kirkonkylän koululle ja oli siellä viisi ja puoli vuotta, niin että nämä –50 –luvun opettajat jäivät eläkkeelle... ..Sen jälkeen sitten... ..minä palasin kotikylään... (D)

Samanhenkisen kehittäjän kanssa yhdessä työskennellessään visioiva kehittäjä nauttii asioiden sujumisesta.

...Meillä on kyllä menny aivan hienosti. ...me olemme molemmat hyvin aktiivisia esimerkiksi: Olemme kouluttaneet itseämme jatkuvasti, tietotekniikka meillä on molemmilla erittäin runsaassa käytössä. ...kehitämme sitä koulua ihan samojen periaatteiden – ettei toinen vedä toiseen suuntaan. (D)

Monesti pienellä koululla, ni siellähän on hirveän helppo sillai – kun ne kemiaat passaa – ni kysyä toiselta, että innostutko tällasesta asiasta, tehdäänkö tämmönen projekti ja haetaanko tämmösiä apurahoja. (G)

Visioivalla kehittäjällä on paitsi muutosten edellyttämää rohkeutta, myös korkea kriittikinsietokyky. Koska ammatillinen itsetunto on hyvä, hän arvostaa toistenkin aloitteita.

...me perustettiin koululla – kyläläisten aloitteesta – perustettiin koululle tämmönen (koulun nimi) kannatusyhdistys. ...Se on oikeen hyvä. (G)

Kehittäminen on palkitsevaa, mutta se tuntuu myös työn paljoutena. Visioiva kehittäjäopettaja toimii laaja-alaisesti myös vapaa-ajallaan, joko harrastamalla tai erilaisissa tehtävissä. Riittämättömyysajatuksat ja väsymys silloin tällöin ovat luonnollisia, mutta jaksamiselle on keinonsa.

...mulla on semmoset täysin toisenlaiset harrastukset sitte, jotka eivät sinänsä viittaa kouluun. (D)

Toisaalta tähän ikään mennessä on tullu sen verran järkeä, että ei kaikkea tarvitse ehtiä. (D)

Siinä missä visioiva kehittäjä uudistaa opettajuuttaan ja kouluaan, **vakaa valtiasopettaja** (yksi tapaus) ei lähde hevillä mukaan muutoksiin. Hänen työtapansa ovat vakiintuneita. Vakaa valtiasopettaja on periaatteellinen ja kenties joustamaton sekä asiat selkeään arvojärjestykseen asettava.

... Kyllä oikeen pijän positiivisena sitä, että porukka vaihtuu. Mutta taas pijän positiivisena sitä, että minä oon pystynä olemaan, niin kun tuota siinä sitten; sitä kun rakentaa sen oman valtakuntansa, nin tuota, sen pystyy sitten junailemaan oikein. (C)

Mutta eihän siin oo; viepi tuon laukun sinne (luokkahuoneeseen) ja aukasee ja lähtöö siitä...

Meillä opetussuunnitelma on hyvin lyhyt; siinä lukkee, että kirjat loppuun. Kevvääseen mennessä luetaan kaikki kirjat loppuun, ja siinä se on se. Se männöö meleko lailla mukavasti. Sen kun vettää sen homman niin ku asia on, ja kaikki sujuu oikein hyvin. Minä oon tykänny kyllä työstä. (C)

Omalla tavallaan vakaa valtiasopettaja on opetustyön raudanluja ammattilainen. Hän kuulostelee sekä itseään että oppilasta. Suhde oppilaaseen on ehkä hieman paradoksaalinen; toisaalta valtiasopettaja arvostaa lasta ja oppilaan myönteistä palautetta, toisaalta hän pitää hyvänä tiettyä etäisyyttä oppilaaseen.

Otan lapset vakavasti. (C)

...ehkä on hyväkin sillä tavalla isossa koulussa että ihan läheisiä suhteita ei edes synny; että opettaja on opettaja, oppilas on oppilas. (C)

Vakaa valtiasopettaja saavuttaa konstailemattomuudellaan arvostusta.

...ne (entisiä oppilaita) on tuonu julki, että et sinä nyt ihan mahottoman huono opettaja kyllä ollukaan sitte nyt kun jälkeen päin aattelee...

... koululta lähin ajamaan kottiin tuota ja, hyppäsin autoon ja selän takana ni, konjakkipullo oli ilmestyny sinne istuimelle, nin tuota, kyllä minä tään ihan positiivisena palautteena... (C)

Lämminhenkinen fiilisopettaja (yksi tapaus) kokee asioita ilmeisen syvästi. Tunteet, ilmapiiri ja vuorovaikutuksen laatu ovat hänelle korostuneen tärkeitä, mikä näkyy tunnetiloihin liittyvien ilmaisujen paljoutena lämminhenkisen fiilisopettajan viestinnässä. Lämminhenkinen fiilisopettaja iloitsee raikkaasti ja saattaa väsyä kovin vaikeuksista, etenkin, kun ne liittyvät ilmapiiriin.

Sitte mie oon oikeen tyytyväinen, mull on niin tämmönen ongelmatapaus tänä vuonna ollu, niin mie oon kyllä onnellinen kun se laps ei sano, sinä aamuna kun se ei sano että "en tee", ni silloin oon onnellinen jos minä nään että se innoissaan alkaa tehdä. (F)

Eihän se tarvi näkyä, senhän – ainaki mie – tuntee. (F)

Eräänlaista opetustyön perusammattilaisuutta edustaa **maltillinen taitajaopettaja** (kolme tapaus). Hän tuntee kylänsä. Tälle omalle paikalleen maltillinen taitajaopettaja on sopeutunut ja työskentelee siinä rationaalisesti – toki "tuulettuu" muualla säännöllisesti. Hän on myös omaksunut viileän ammattimaisen riippumattomuuden; ei haikaile riippuvaisena vaikkapa lakkautetun koulun perään. Hän näyttää hyväksyvän itsensä opettajana.

*...minä meen kyllä rinta kaarella kohti uusia nöyryytyksiä...
En kyllä pyytele anteeksi keltään. (A)*

Maltillisuutta osoittaa, että maltillinen taitajaopettaja ei visioi ja uudista aivan yhtä kauaskatseisesti kuin visioiva kehittäjäopettaja. Maltillinen taitajaopettaja seurai-

lee laajalti ympärillä esiintyviä ilmiöitä ja saattaa lähteä ponnekkaasti kehittämiseen mukaan ja harkittuaan myös tehdä radikaaleja aloitteita.

Meillä on innokkaita vanhempia, ett joskus tuntuu, ett me opettajat ollaan enemmän kyllä jarruja, et vanhemmat lähtis enemmänkin (kehittämään koulua)... (E)

Mä oon esittäny (paikkakunnan nimi), että pantas semmonen jonkunlainen, viijen vuojen välein, jonkunlainen (opettaja)kiertosysteemi, että kuukausi vähintään... (B)

Joitakin pulmia maltillinen taitajaopettaja saattaa kieltää tai sopeutuvuutensa ja ratkaisukykyensä vuoksi hän ei koe niitä ongelmina. Jaksamisessa maltillinen taitajaopettaja osoittaa taitavuutta; hän huolehtii itsestään pitämällä kiinni vapaa-ajastaan ja antamalla tehtäviä toistenkin vastuulle. Myös huumori ja harrastukset auttavat. Neljästä kyläkoulunopettajatyypistä maltillinen taitajaopettaja onkin ehkä vähiten altis uupumiselle.

Mutta jos tenavat alkaa niin ku kysellä, että minkä takia kenttä ei oo auki, sitte minä sanon, että tuolla on kola, että ruvetkaapa puskemaan. (B)

Seuraava taulukko esittää neljän kyläkoulunopettajatyypin eräitä työn kokemisen ja työskentelyn vallitsevia piirteitä. Vallitsevuudella tarkoitetaan tässä sitä, että piirre on aineiston tulkinnan perusteella vallitsevampi kuin vastakohtansa (ei merkitty taulukkoon; esimerkiksi muutosvalmiuden vastakohta olisi muutosvastaisuus). Tosin kahden alimman rivin ”oppilaalle” ja ”opettajalle” ei ole olemassa vastakohtaa, vaan kaksi alinta väittämää ovat vaihtoehdottomia. Taulukon yläriville on merkitty neljän abstraktin kyläkoulunopettajatyypin lyhenteet:

- VK = Visioiva kehittäjäopettaja
 VV = Vakaa valtiasopettaja
 LF = Lämminhenkinen fiilisopettaja
 MT = Maltillinen taitajaopettaja.

Rasti kertoo, että kyseisen rivin vasemman reunan solussa mainittu piirre on opettajatyypille vallitseva fokusryhmähaastattelun vastauksista tehdyn tulkinnan perusteella.

TAULUKKO 1. Neljän kyläkoulunopettajatyypin piirteitä.

	VK	VV	LF	MT
Aktiivinen koulun kehittäminen	X			
Ammattimainen riippumattomuus	X	X		X
Muutosvalmius	X		X	X
Kykyjen mukaan suoriutuminen	X			X
Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen	X	X	X	X
Korkea stressinsieto	X			X
Merkittävin myönteinen palaute oppilaalta		X		X
Merkittävin myönteinen palaute vanhemmalta	X		X	

Kuvatun neljän kyläkoulunopettajatyypin tarkastelun ei tarvitse johtaa kaavoittuneeseen tai poissulkevaan ajatteluun. Havaitut piirteet vaikuttavat (vain) kunkin opettajatyypin painottuvilta piirteiltä. Esimerkiksi opettajuuden kehittämiseen varmasti pystyvät kaikkien tyyppien opettajat, muutkin kuin visioivat kehittäjäopettajat; tästä osoituksena esimerkiksi AKKU –koulutukseen osallistuminen. Niin ikään työyhteisön ilmapiirillä ja tavoitteilla on tärkeä merkitys kaikille opettajille – ei yksinomaan lämminhenkiselle fiilisopettajalle. Tavoitteiden ja viestinnän keskeisyydestä kyläkouluilla yleensä kertoo myös aiemmin tutkielman ensimmäinen tulos, tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto luvussa 6.1.

Vaikka tämän tutkielman katsannossa ei ole painotettu opettajien ammattiajattelua tai toimintaa (vaan on tutkittu opettajien antamia merkityksiä suhteessa johonkin), tuli ammattiajattelua valottavaa aineistoa mukaan. Jos näin ei olisi, ei edellä esitetty tyypittelytulos olisi mahdollinen.

Patrikainen (1997, 96 – 97) esittää Keinyyn (1994, 159) viitaten kärjistetyn kahden opettajaroolin piirteiden kuvauksen. Roolit ovat *suorittaja* ja *kehittäjä*. Patrikainen arvaa, ettei tällainen vastakkainasettelu toteutune käytännössä, niin kuin ei luultavasti toteudukaan.

Kehittäjä sisältää sellaisia piirteitä, joiden voi katsoa vastaavan kognitivistis-konstruktivistista oppimiskäsitystä. *Kehittäjä*sarakkeen piirteet ovat näin ollen opettajan ammattiajattelun kannalta tavoiteltavia. Ne jättävät myös tilaa omaleimaiselle opettajuudelle ja opettajan persoonallisuudelle.

Neljästä kyläkoulunopettajatyypistä visioiva kehittäjäopettaja sijoittuu mielestäni kaikilta piirteiltään Keinyyn taulukon *kehittäjä* -puolelle. Esimerkiksi laajat tutkimustehtävät opiskelumenetelmänä kertovat sellaisesta opettajan toiminnan taustalla olevasta ajattelusta, jossa *tehtävän haltijaksi* nähdään *oppija* tai *opettajan velvollisuudeksi oppijan oppimisprosessin edistäminen luomalla mahdollisuuksia suoraan vuorovaikutukseen*. Muiden kolmen opettajatyypin osalta todettakoon, että niiden sijoittuminen taulukkoon olisi häilyvämpää ja vaatisi ammattiajattelun tarkkaa tutkimista. Mitä todennäköisimmin moni opettaja liikkuisi kummankin roolin välillä eri ulottuvuuksien (vasen sarake) ja jopa saman ulottuvuuden puitteissa. Todennäköisesti myöskään *visioiva kehittäjäopettaja* ei täysin sulje pois esimerkiksi ajoittaista *tiedonsiirtoa* opettajalta oppilaalle, minkä poissulkeminen ei olisi järkevääkään.

TAULUKKO 2. Kaksi käsitystä opettajan roolista (Patrikainen 1997, 97 Keinyyn 1994 viitaten).

	SUORITTAJA	KEHITTÄJÄ
Yleinen orientaatio	Tekninen rationaalisuus	Toiminnan reflektiivisyys
Epistemologinen näkökulma	Objektivismi - ulkokohtainen tieto	Konstruktivismi - subjektiivinen tietämys
Tehtävän haltija	Opettaja	Oppija
Käsitys oppilaasta	Passiivinen, kontrolloitava, ulkoinen motivaatio	Aktiivinen, oma-aloitteinen, sisäinen motivaatio
Opettajan velvollisuus	Opettaminen, tiedonsiirto	Oppijan oppimisprosessin edistäminen luomalla mahdollisuuksia suoraan vuorovaikutukseen
Oppimisen tavoitteet	Oppimisen tuotos saavutuksena	Oppiminen prosessina

Patrikainen esittää teoksessaan myös neljä abstraktia opettajuutta. Hän on ensin hahmottanut opettajan pedagogisen ajattelun käsitejärjestelmän ja sitten sijoittanut tutkimansa opettajat siihen. Patrikaisen neljä opettajuutta ovat:

1. Opetuksen suorittaja
2. Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija
3. Oppimaan ja kasvamaan saattaja
4. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. (Patrikainen 1997, 218.)

Patrikaisen väitöstutkimus selvittää opettajan pedagogista ajattelua, kun taas tämän tutkielman katsanto ei ole pedagogiapainotteinen. Näin ollen opettajuuksien suora vertaaminen ei ole mahdollista, vaikka se kiinnostavaa olisikin. Eräitä vertaavia havaintoja on kuitenkin mahdollista tehdä.

Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –opettajuuteen liittyvää oppimiskäsitystä kuvaillessaan Patrikainen sisällyttää siihen oppimisen prosessiluonteen. Se ilmenee laajojen, integroitujen oppimiskokonaisuuksien painottamisena. Tällöin oppimisen edellytyksenä pidetään (oppilaan) omaa, it-

seohjautuvaa tai yhteistoiminnallista tiedonhankintaa ja –prosessointia, joka tapahtuu kontekstuaalisena ajatteluna ja tekemisenä. Edelleen tämän opettajuuden oppimiskäsityksessä korostuu Patrikaisen mukaan oppijaa aktivoiva ja vuorovaikutteinen sekä fyysinen että pedagoginen oppimisympäristö, jossa on monipuoliset mahdollisuudet hankkia ja prosessoida tietoa. (Patrikainen 1997, 237 – 239.)

Hahmottamistani neljästä kyläkoulunopettajatyypistä voin varmimmin sijoittaa visioivan kehittäjäopettajan humanistis-konstruktivistiselle puolelle Patrikaisen laatimassa opettajan pedagogisen ajattelun dimensionaalisessa käsitejärjestelmässä (taulukko 3). Varsinkin taulukon oppimiskäsitysosan (G, H, I, J) suhteen visioiva kehittäjäopettaja –tyypissä korostui taulukon oikean puolen käsitteitä vastaava ajattelu. Lapset esimerkiksi halutaan saada keskustelemaan keskenään opiskeltavista aiheista, käyttämään uusia viestintäyhteyksiä ja oppimaan tutkimalla. Tällainen pedagoginen ajattelu voi taulukon vaihtoehtoista nojata ainoastaan tiedonkäsityskohdan (D, E, F) oikean puolen käsitteisiin (tiedonkäsityksestä ei aineistossani ole suoria viitteitä). Ihmiskäsityksen (A, B, C) suhteen aineistoni osoitti suoraan oikean puolen ajattelua visioiva kehittäjä –tyypin osalta. Voin todeta, että *visioiva kehittäjäopettaja on myös kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.*

Lämminhenkinen fiilisopettaja -tyypin voi varmuudella sijoittaa ihmiskäsityksen suhteen humanistis-konstruktivistiselle puolelle. Aineisto osoittaa yksiselitteisesti lähellä olemista suhteissa oppilaisiin, vanhempiin ja kollegoihin. Kollegiaalinen reflektio toimii, kun kollega suo siihen mahdollisuuden. Vaikka vaikeuksia olisi, kollegiaaliseen reflektioon pyritään.

TAULUKKO 3. Opettajan pedagogisen ajattelun dimensionaalinen käsitejärjestelmä (Patrikainen 1997, 219).

SUORITUSPAINOTTEINEN PEDAGOGIIKKA	DI- MEN-	SIO- NAA-	LI- SUUS	HUMANISTIS-KONSTRUKTI- VISTINEN PEDAGOGIIKKA
IHMISKÄSITYS				IHMISKÄSITYS
A. ETÄINEN EETTINEN ULOTTUVUUS B. KOLLEGIAALINEN REFLEKTIO EI TOIMI C. TEKNOKRAATTINEN IHMISKÄSITYS				A. LÄHEINEN EETTINEN ULOTTUVUUS B. KOLLEGIAALINEN REFLEKTIO TOIMI C. HUMANISTINEN IHMISKÄSITYS
TIEDONKÄSITYS				TIEDONKÄSITYS
D. TIEDON KÄYTTÖ PASSIVISTA, PINNALLISTA, KRITIKITÖNTÄ E. TIEDON LUONNE STAAATTINEN, PINNALLINEN F. TIEDON MERKITYS TIETOJEN OPETTELU				D. TIEDON PROSESSOINTI AKTIVISTA, LAAJA-ALAISTA, KRITISTÄ E. TIEDON LUONNE DYNAAMINEN F. TIEDON MERKITYS HOLISTINEN, TIETÄMYKSEN RAKENTAMINEN
OPPIMISKÄSITYS				OPPIMISKÄSITYS
G. OPPIMINEN ON SUORITTAMISTA H. OPETTAMINEN ON TIEDONSIIRTOA JA KONTROLLOINTIA I. ULKOINEN MOTIVAATIO J. OPETTAJAKESKEINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ				G. OPPIMINEN ON PROSESSI H. OPETTAJA OPPIMISPROSESSIN OHJAAJA JA TUKIJA I. SISÄINEN MOTIVAATIO JA SITOUTUNEISUUS J. AKTIIVOIVA VUOROVAIKUTTEINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Muilta kuin mainituilta osin kyläkoulunopettajatyypien sijoittaminen taulukkoon edellyttäisi haastatteluja, joissa kasantona olisivat erityisesti ihmis- tiedon- ja oppimiskäsitykset. Toinen keino (haastattelujen vaihtoehtona tai lisänä) selvittää kyläkoulunopettajatyypien sijoittumista opettajan pedagogisen ajattelun dimensionaaliseen käsitejärjestelmään olisivat tapaustutkimukset, joissa keskityttäisiin havainnoimaan nimenomaan opettajien ihmis- tiedon- ja oppimiskäsityksiä.

8 ”...OMIEN UNELMIENSA JA TODELLISUUTENSA RAJALTA...”

Tutkielman tulosten mukaan kyläkoulujen opettajan tuntevat hyvin sekä itsensä että koulunsa. Ammatillinen itsetunto on hyvä. Muissa opettajatutkimuksissa on saatu niin ikään tuloksia hyvästä ammatillisesta itsetunnosta tai minäkäsityksestä (ks. Nironen & Keskinen 1992; Ruismäki 1991; Räisänen 1996).

Yhteiset tavoitteet työkavereiden kesken ovat työssä viihtymisen kannalta aivan keskeisiä. Melkein yhtä tärkeäksi osoittautuu sujuva viestintä hyvässä ilmapiirissä. Vaikeat ristiriidat työkavereiden kanssa tavoitteiden ja kanssakäymisen suhteen ovat pienellä koululla opettajalle erittäin turhauttavia.

Omalta työskentelyajaltani muistan erittäin nautittavina ne projektit, joihin kollegan ja kouluavustajan kanssa sitouduimme yhdessä, asetimme tavoitteet yhdessä ja teimme yhdessä. Esimerkki olkoon kahden tunnin tapakasvatuksen pysäkkityö 0 – 6 –luokkalaisille, jossa kaikki oppilaat kiersivät oppimispysäkeillä.

Hieman odottamaton tulos tässä tutkielmassa oli, että kyläkoulunopettajat saavat riittävästi myönteistä palautetta työstään. Kyseessä saattaa osittain olla niin sanottu sosiaalisesti suotuisa vastaus. Toki esimerkiksi vanhempien kanssakäyminen opettajien kanssa on aivan ilmeisesti tullut avoimemmaksi viime vuosikymmenien aikana ja palautteen määrä kasvanut. Avoimuuden edelleen lisäämiseen ja vakiinnuttamiseen tutkittavan ilmiön yleisestä merkitysverkostosta voi poimia tehokkaan tavan; arviointikeskustelut. Ne puoltavat paikkaansa myös oppilaan itsetunnon tukemiseksi, kun oppilas on mukana ja hänen annetaan arvioida sekä omaa että mahdollisesti opettajan toimintaa.

Opettajat näkevät kyläkoulun intiiminä sosiaalisena ympäristönä sekä opettajien että oppilaiden kannalta. Kasvatuksellisesti tästä uskotaan olevan hyötyä, mutta esiintyy oletuksia, että oppilaan on vaikeampi kotiutua isoon kouluun pienen jälkeen. Meriläinen (1996, 61) kuvaa kouluaikaisia kokemuksiaan näin: ”Pienen kyläkoulun sosiaalinen ympäristö oli tiivis ja raaka. Lapsia oli vähän, joten leikkikavereitakin oli vain muutama oppilas. - - Sosiaalisen kasvamisen edellytykset olivat kuitenkin olosuhteiden pakosta hyvin vähäiset.”

Vaikka Meriläinen on kriittinen kyläkouluun sosiaalisen kasvun paikkana, hän silti kuvaa isolle ala-asteelle sekä myöhemmin yläasteelle siirtymistä touhuamisen, ystäväystymisen ja harrastamisen ajaksi (ks. Meriläinen 1996, 62 – 63). En pidäkään tutkittujen opettajien ja Meriläisen näkemyksiä vastakkaisina; vedän ne yhteen niin, että kyläkoulu on ”tiivis” (hyvässä ja pahassa), mutta yhtä hyvä aikuisiän elämänhallintaa ajatellen kuin suuri koulu. Uskon myös itse näin pienellä koululla työskennellyäni (oman ala-asteeni kävin monen sadan oppilaan koululla). Onneton olisikin kansamme, jos noin puolet sen lapsista saisi ratkaisevasti kehnompaa yhteisöllistävää koulutusta kuin toinen puoli! Heikkilä (1999, 56) löytää opettajankoulutukseen hakeutumisensa syytä lapsuuskokemuksistaan: ”Pienen kyläkoulun kiistämättömät edut muokkasivat asenteitani ja mielipiteitäni. Sain kokea pienten opetusryhmien mukavuuden ja turvallisen kyläyhteisön tuen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ja yhteisten tapahtumien järjestämisessä.”

Kyläkoulu saattaa olla oppilaalle mahdollisuuksien paikka taitavaksi oppijaksi kasvamiseen. Opettajajohtoinen, opettajan suoraan vaikuttamiseen käyttämä opetusaika on pois oppilaiden mahdollisesta keskinäisestä keskustelusta, neuvottelusta, väittelystä ja arvioinnista, jotka muodostavat oppimisen - - perustan (Sahlberg 1998, 63). Yhdysluokkaopetuksessa ollaan kenties oltu kymmeniä vuosia – enemmän tai vähemmän tietoisesti – ainakin lähellä eri ikäisten oppilaiden monipuolista keskinäistä työskentelyä.

Suhde vanhempiin, kyläläisiin ja oppilaisiin on kyläkoulunopettajalla läheinen. Tutkielman tulos muistuttaa osittain Kalaojan (1988, 111) tulosta, jonka mukaan maalaisyhteisö on opettajalle – paradoksaalisesti – sekä suurin tyytyväisyyden että viihtymättömyyden aiheuttaja. Tämän tutkielman tulos tosin näyttää kielteisessä mielessä lievemältä; kyläyhteisö todettiin ennen kaikkea tueksi, mutta vanhempien läheisyys koettiin melko usein eriasteiseksi rasitteeksi.

Vanhempien ja muiden kyläläisten ottaminen mukaan opetustehtäviin on vielä sangen vähäistä. Ne harvat viitteet, joita aineistossa tästä asiasta oli, osoittivat ylenpalttista tyytyväisyyttä.

Sen vain huomasin, että erityisesti eläkeläiset olivat aika kiinnostuneita, kun ruvettiin pitämään koululla päiväkahvilaa, niin

eläkeläisethän siellä olivat suurimpana... .. Tietysti käytin niitä hyväkseni – eläkeläisten hyvää muistia – ja kuljetin heitä luokkaan aina ja lapset kyselivät ja kertoivat omia koulukokemuksiaan. (D)

... metsäprojektiin liittyen myös meidän metsästysseura lupautui pitämään oppilaille oppitunteja metsien virkistyskäytöstä, eli metsästyksestä. Miksi en ole ennen käyttänyt näitä mahdollisuuksia hyväksi? (D, verkko)

Tuloksista ilmenee, että pienten koulujen yhteistyötä on kovin vähän. Tämä käy yhteen Nykäsen ja Väkeväisen (1998, 76) havainnon kanssa. Yhteydenpitomuodot ovat enimmäkseen perinteisiä, kuten urheilu- tai muihin tilaisuuksiin matkustamista. Ehkä yhteistyölle ei ole aikaa – omassa koulussa riittää työsarkaa kylliksi? Mahdollisesti samaan viiteryhmään kuuluvien koulujen yhteistoiminta tullaan tulevaisuudessa näkemään entistä mielekkäämmäksi tavoitteeksi. Viestintävälineet suovat osaltaan mahdollisuuksia, mutta ratkaisevinta on opettajien halu ja valmius hyväksyä toisten ideoita. Tämä koskee sekä yhteistoimintaa toisten koulujen kanssa että muutoksia oman koulun sisällä. Seuratusta internetkeskustelussa esimerkiksi sai jakamattoman suosion koulukahvila-ajatus, ja sadat henkilöt ovatkin tänä vuonna ensimmäistä kertaa päässeet rupattelemaan kylän ja maailman asioista oppilaiden tarjoileman kahvin äärellä.

Kalaoja (1990, 95, 97) on listannut pienen koulun todettuja etuja ja haittoja, jotka ovat samansuuntaisia sekä hänen omissa tutkimuksissaan että ulkomaisissa tutkimuksissa. Tämän tutkielman yleinen merkitysverkosto on sopusoinnussa useiden Kalaojan listaamien tulosten kanssa. Vaikeutta tuo muun muassa yhdysluokkaopetus yleensä. Etuina pidetään esimerkiksi opetuksen joustavuutta ja innovatiivisten muutosten helppoutta. Aika on kuitenkin eri kuin Kalaojan tutkimuksen aikoihin. 1990-luvulla valtaa on siirretty kouluille. Sähköiset yhteydet ja etäopetus ovat tulleet. Yhteistyömahdollisuudet ovat monipuolistuneet. Oppilaissa on nyt enemmän velttoutta ja rauhattomuutta kuin toistakymmentä vuotta sitten, jolloin Kalaojan listalla oli työrauhaongelmien vähäisyys.

Tilojen ja muiden puitteiden suhteen opettajat tiedostavat koulujensa hyvät ja huonot puolet; nauttivat hyvistä seikoista ja sopeutuvat puutteisiin. Vastaavaa sopeutumista esimerkiksi tilaongelmiin ovat Nykänen ja Väkeväinen (1998, 56) havainneet omassa tutkimuksessaan. Suhtautumisesta opettamisen ja kasvattamisen ulkopuolisiin töihin, kuten pieniin kiinteistönhoitotehtäviin, tämä tutkielma antaa tarkentunutta tietoa verrattuna Nykäsen ja Väkeväisen (1998, 47) löytöihin. Vapaaehtoisuus osoittautuu ratkaisevaksi.

Mahdollisella jatkotutkimuksella voisi selvittää kyläkoulunopettajien kokemuksia keskittymällä johonkin viidestä sisältöalueesta. Ainakin suhde kodin ja koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin tarjonnee tulevaisuudessa herkullista antia tutkijalle, koska yhteistoiminnan muodot ja määrä ilmeisesti ovat lisääntymässä. Seurantatutkimus jollakin koululla etenevästä kehittämishankkeesta olisi myös kiinnostava. Lisätutkimuksen aiheeksi sopisi niin ikään esimerkiksi se, millainen tiedonkäsitys kytkeytyy läheisimmin mihinkin neljästä kyläkoulunopettajatyypistä.

Muutama vuosikymmen sitten oli vallalla ajatus, etteivät opettajat ”valmistuttuaan” kaipaa koulutusta. Opettajankoulutuksesta puhuttiinkin opettajanvalmistuksena. Vasta viime aikoina on alkanut yleistyä ajatus opettajasta jatkuvasti kehittyvänä ja uusiutuvana ammattilaisena. (Sahlberg 1998, 46, 51.) Esimerkiksi AKKU –koulutus saa opettajan miettimään sitä, millainen hän on ihmisenä. Huomio kiinnittyy muun muassa henkilökohtaiseen kasvuun, joka ilmenee esimerkiksi rohkeuden lisääntymisenä. (Huotari & Kaartinen 1999, 60.)

Patrikainen (1997, 263) painottaa, että uuden opettajuuden ja uuden koulukulttuurin menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään. Tämä on eittämättä totta, mutta ensin täytyy päästä uuteen koulukulttuuriin. Se käy päinsä vain vaikuttamalla kokonaisuuteen, ei pelkästään opettajiin. Kun koulua halutaan uudistaa, ei pitäisi vaikuttaa vain organismin yksittäisiin osiin kuten yksilöihin tai opetusmenetelmiin. Todellinen muutos tapahtuu sosiaalisten järjestelmien ja valtasuhteiden – koulukulttuurin – muuttumisen kautta. (ks. Sahlberg 1998, 52.)

Opettaja ei välttämättä aina jaksaa ottaa työtä ja sen muutosmahdollisuuksia innostavana haasteena, vaan hän voi uupua. Kolhiutunut itsetunto on osatekijä niin sanotussa burn outissa, työuupumuksessa. Siihen liittyvät uupumusasteinen väsymys, kynnistyneisyys sekä heikentynyt ammatillinen itsetunto. Asioita on seurattava laajasti, poimittava oleellinen ja tarjottava laadukasta, uudistuvaa opetusta. (Lindqvist 1999.)

Hyvinvoinnistaan välittävän ihmisen ja koulun on todennäköisesti rohkaistuttava muutokseen omasta halustaan, omien unelmiensa ja todellisuutensa rajalta, ei ulkoisesta muutostarpeesta. Kestävä muutos on ihmisen itsensä vapaaehtoisesti tekemä. Koulun haaste on löytää ihmisissä kytevät muutostarpeet ja avata niille tila organisaation todellisuuteen. (Lindeman 1996.) Tutkielman tulos tukee tätä Lindemanin ajatusta. Opettajat ovat muutosten suhteen omaehtoisia; itse ideoituun kehittämiseen jaksetaan sitoutua. Siihen, miten opettajien muutoshaluille aukeaa tilaa, vaikuttaa ratkaisevimmin koulunjohtaja. Lindeman (1996) jatkaa, että rehtorit ovat avainasemassa kokonaisvaltaisen oppimisympäristön mahdollistajina. Itsenäisen ja itsensä tuntevan johtajan haasteena on kannustaa opettajapersoonallisuuksia luottamaan itseensä ja jakamaan kokemuksensa kollegoiden kanssa.

Rehtorin kannattaa käyttää avainasemaansa avoimuuden, yhteisen visioinnin ja osallistumismahdollisuuksien puolesta. Wahlström (1991) kehottaa, että johtajan tulee olla valmis vastaanottamaan toivomuksia, kritiikkiä ja näkökulmia, joita muut opettajat esittävät. Tiedonkulkuun ja kiittämiseen kannattaa myös hänen mielestään panostaa.

Aika on otollinen kyläkoulujen itselliselle kehittämiselle siinä mielessä, että valtiovalta ei käytä sellaista käskyvaltaa, mikä kamppaisi nurin opettajien ja kyläläisten omiin vahvuuksiin tukeutuvan kyläkoulun kehittämisen. Kyläläisiltä saadaan tutkielman tulosten mukaan runsaasti apua hankkeille. Opettajilla on tilaa tehdä kehittämissiirtoja yhdessä ja yksin, jos he sitä toisilleen antavat. Toivottavasti kyläkoulujemme opettajat saavat elää todeksi sellaista kehittämistä, joka ei uuvuta, vaan kantaa heitä itseään, oppilaita, yhteistyötahoja ja pieniä kouluja.

LÄHTEET

- Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa. *Kasvatus* 25, 469 – 471.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Education Research: An Introduction*. New York: Longman.
- Burns, R. 1982. *Self-concept Development and Education*. Lontoo: Holt, Rinehard and Winston.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkilä, J. 1999. *Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajaprofiilia*. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
- Heikkilä, J. & Aho S. (toim.) 1995. *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B 48.
- Hietala, J. & Kämäräinen, M. 1998. *Kyläkoulujen eloonjäämistäistelu*. Teoksessa E. Korpinen (toim. 1998b), 17 – 37.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. *Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa*. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 135 – 152.
- Huotari, K. & Kaartinen, M. 1999. *Kyläkoulun kasvunpaikka. Aktiiviset kyläkoulut –koulutuksen sisällön vaikutuksia kyläkoulun opettajan työhön ja toimintaan*. Joensuun yliopisto. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Iso-Tryckäri, S. 2000. *Minun kyläkouluni. Matkalla pienen koulun opettajaksi*. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 4.
- Juva, S. & Veijola, E. 1997. *Terveen itsetunnon ja elämäntilanteen edistäminen peruskoulussa*. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 29.

- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 56.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus III. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 63.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 91 – 106.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallissalan kehittämissäätö. Polemia-sarja 8.
- Korpinen, E. (toim.) 1998a. Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
- Korpinen, E. (toim.) 1998b. Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 6.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulut ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Korpinen (toim. 1998b), 127 – 134.
- Korpinen, E. 2000. Finnish and Estonian Adolescents` Self-concept and Self-esteem at the End of Comprehensive Schooling. Scandinavian Journal of Educational Research 44, no 1, 27 – 47.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Newbury Park: Sage.
- Kärnä, H. 1998. Koulunpidosta kouluelämään. Kolmannen vuosituhatosen iloinen koulu. Teoksessa E. Korpinen (toim. 1998b), 53 – 67.
- Kääriäinen, H. 1998. Minäkuvan kehitys. Helsinki: Finn Lectura.
- Lantz, A. 1997. Intervjumetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 71 – 90.

- Lindeman, A. 1996. Unelmien ja todellisuuden kohtaamispaikka.
Teoksessa H. Myyrä (toim.), 22 – 42.
- Lindqvist, K. 1999. Työuupumus ei ole muoti vaan vakava stressitila.
Opettaja 1 – 2, 20 – 22.
- MacLure, M. 1993. Arguing for Your Self: Identity as an Organising Principle in Teachers` Jobs and Lives. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
www.epnet.com/ehost/finland/login.html
- Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3.
- Morgan, D. L. 1997. Focus Groups as Qualitative Research.
Newbury Park: Sage.
- Myyrä, H. (toim.) 1996. Koulun puolesta. Helsinki: WSOY.
- Mäki-Kulmala, A. 1995. Grounded theory nuorisotutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.), 153 – 166.
- Nieminen, J. (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa.
Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13.
- Nironen, P. & Keskinen, S. 1992. Mieslastentarhanopettajien yleinen ja ammatillinen itsetunto sekä käsitykset työstään. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Psykologian tutkimuksia 93.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998a. Kyläkoulut – mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2 – 3 –opettajaisella koululla. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 7.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998b. ”Lapset palkitsevat vaivannäön”.
Teoksessa E. Korpinen (toim. 1998a), 49 – 66.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods.
Newbury Park: Sage.
- Peltonen, H. (toim.) 1991. Kehittyvä koulu yhteisö. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki:
Opetushallitus.
- Pietarinen, J., Launis V., Räikkä J., Lagerspetz E., Rauhala M. &
Oksanen M. 1994. Oikeus itsemäärämiseen. Helsinki:
Painatuskeskus.
- Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun Selviytymisstrategioita. Helsinki: Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmä.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 37.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Wahlström, R. 1991. Koulu itsetunnon vahvistajana. Teoksessa H. Peltonen (toim.), 48 – 57.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki:
Kirjayhtymä.
- Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim. 1998b), 7 – 16.

LIITE 1

FOKUSRYHMÄHAASTATTELUN KYSYMYSRUNKO

Otsikot esittävät etukäteen laadittuja teema-alueita.

Sana EI kysymyksen edessä tarkoittaa, ettei kyseistä kysymystä esitetty haastattelutilanteessa.

Kirjain S kysymyksen edessä tarkoittaa, että kysymys on esitetty myöhemmin keskustelutalutuksenä internetissä.

OPPILAAT

Millaiset asiat oppilaissa tuottavat Sinulle iloa?

Millaiset asiat oppilaissa tuottavat Sinulle pettymystä?

Keneltä koet saavasi merkittävimmän myönteisen palautteen työstäsi?

Pohdi oman koulusi ja suuren ala-astekompleksin eroa oppilas –opettaja –suhteen kannalta.

Pohdi oman koulusi ja suuren ala-astekompleksin eroa oppilaan kannalta ihmishuhdetaitojen suhteen.

KYLÄKOULUN SOSIAALISET, PEDAGOGISET JA FYYSISET ERITYISPIIRTEET

EI, S Kerro koulusi pienuuden hyvistä puolista.

Sinulla on vähän työkavereita omalla koulullasi. Kerro siitä.

Miten yritätte lievittää yksinäisyyttä?

EI Millaisissa tilanteissa tulee mieleen, että isossa koulussa olisi mieluisampaa työskennellä?

Yhdysluokkaopetus ja työn järjestelyt. Kerro tästä.

Millaisen koet sen, että teet muuta työtä kuin mihin Sinulla on koulutus, kuten lumen luonti tai valaisimen korjaus?

EI Nautitko tällaisesta monitaiturin roolista?

Onko koulusi tai onko se Sinun aikanasi ollut lakkautusuhassa?

Miten lakkautusuhan tuoman paineen alla olo on työhösi vaikuttanut?

Ei Entä henkiseen vireyteesi?

YHTEISTYÖTAHOT

Miten vanhempien arvostus opettajantyötäsi kohtaan näkyy?

Ovatko muut kyläläiset kuin vanhemmat enemmän tuki vai rasite työllesi?

Ei Miten?

Millaisena koet sivistystoimenjohtajan vaikutuksen työhösi?

Millaisena koet koululautakunnan vaikutuksen työhösi?

Ei Entä miten kylätoimikunta tai kylän seurat ja yhdistykset vaikuttavat työhösi?

Kerro oman koulusi ja toisten kyläkoulujen yhteydenpidosta.

Ei Keneltä muilta kuin oppilailta ja oman koulun kollegoilta saat myönteistä palautetta?

Saatko riittävästi myönteistä palautetta työstäsi?

AMMATILLINEN ITSETUNTO

Muutosvalmius:

Kuvitellaan, että Sinulla on mainio kehittämisidea, johon tarvitaan mukaan kyläläisiä. Millaista olisi lähestyä kyläläisiä asian kanssa?

Ei Millaisena näet työskentelysi ja koulusi profiilin suhteen tulevaisuudessa?

Ei Miten haluat muuttaa koulusi profiilia?

Joku ehdottaa, että koulusi ottaa painotusalueeksi aineen, johon tiedät löytyvän osaamista koulusi opettajilta. Miten suhtaudut?

Kykyjen mukaan suoriutuminen:

Kuinka usein soimaat itseäsi siitä, että "olisin minä pystynyt tänään parempaan", toisin sanoen et saa itsestäsi irti parasta mahdollista?

Miten voit työssä toteuttaa itseäsi ja omia vahvuuksiasi?

Ei Mikä on koulutuksen ja jatkokoulutuksen merkitys opettajuutesi kannalta?

LIITE 2

KIRJALLISEN OSION KYSYMYKSET

Kysymykset annettiin yksi kerrallaan suullisesti ja ilman tähän merkittyjä otsikoita.

TAUSTATIETOJA

1. Merkitse numerolla, moniko-opettajaisella koululla työskentelet. Voit myös luonnehtia lyhyesti kouluasi.

AMMATILLINEN ITSETUNTO

Muutosvalmius:

- 2.a) Mitä toimia pidät todennäköisinä opettajuutesi kehittämiseksi seuraavan vuoden aikana?

Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen:

- 2.b) Millaisia vahvuuksia Sinulla on opettajana (muutama tärkein)?
- 2.c) Millaisia heikkouksia Sinulla on opettajana (muutama tärkein)?

YLEISTÄ

3. Miten olet kokenut haastattelun? Voit myös vastata lisää mihin tahansa käsiteltyyn kysymykseen nyt kirjallisesti.

LIITE 3

TARKISTUTTAMINEN
SÄHKÖPOSTIViesti TUTKIMUSHENKILÖLLE

Hei !

Toivottavasti kesä on ollut leppoisaa!

Voisitko katsoa näitä?

Sinussa on:

- sopeutuvuutta
- perustaitojen opettamisen korostamista
- huumorintajua
- omaehtoisuutta (esim. et ole vietävissä, muutosten edellytys oma halu ja innokkuus)
- ammattimaisuutta.
- ajoittain epäilet itseäsi urautuneeksi tai liian vähän keskittyväksi

Jos nämä on OK, kuittaisitko vaikka lyhyesti, että OK.

Jos haluat lisätä, kysyä tai kommentoida, tee niin.

VASTAUKSELLA EI OLE KIIRE (ehkä et saa tätäkään ennen työn alkupäiviä),
MUTTA OOTTELEN SITÄ ELOKUUN LOPPUUN MENNESSÄ.

Yst. terv. Mikko Sairanen

fam.sai@pp.inet.fi

LIITE 4

TARKISTUTTAMINEN
SÄHKÖPOSTIVIEСТИ TUTKIMUSHENKILÖLLE

Hei !

Toivottavasti kesäpäivät on olleet leppoisia !

Voitko tarkistaa nämä:

Sinuun liittyä

-ajatus elinikäisestä oppimisesta

-visiointi

-muutosvalmius

-opettajuutesi ja koulusi aktiivinen kehittäminen

-kritiikinsieto

-stressinhallinta (kuoronjohtotyö, sovittaminen, tammukat, yksinolo, et vaadi itseltäsi kaikkeen ehtimistä)

Jos nämä on OK, laitako viestiin vaikka vain lyhyesti, että OK.

Jos haluat pohtia, kysyä tai kommentoida, tee niin.

VASTAUKSELLA EI OLE KIIRE (ehkä et saa tätäkään ennen työn alkupäiviä),
MUTTA OOTTELEN SITÄ ELOKUUN LOPPUUN MENNESSÄ.

Kiitos!

Yst. terv. Mikko Sairanen

fam.sai@pp.inet.fi

LIITE 5

TARKISTUTTAMINEN
SÄHKÖPOSTIVIEСТИ TUTKIMUSHENKILÖLLE

Hei !

Toivottavasti kesäpäivät on olleet leppoisia !

Mulla on analysointi mukavasti menossa.

Voitko tarkistaa nämä:

Sinuun liittyy

-toisten arvostaminen (esim. valmius kuunnella ja ajaa vanhempien aloitteita)

-vuorovaikutuksen merkityksen tunnustaminen

-usko toiminnan vaikuttavuuteen

-muutosvalmius

-pitkäjänteisyys

-kritiikinsieto

-ajoittainen väsyminen

Jos nämä on OK, kuittaaatko viestissä lyhyesti, vaikka että OK.

Jos haluat pohtia, kysyä tai kommentoida, tee niin.

VASTAUKSELLA EI OLE KIIRE (ehkä et saa tätäkään ennen työn alkupäiviä),
MUTTA OOTTELEN SITÄ ELOKUUN LOPPUUN MENNESSÄ.

Kiitos!

Yst. terv. Mikko Sairanen

fam.sai@pp.inet.fi

LIITE 6

TARKISTUTTAMINEN
SÄHKÖPOSTIViesti TUTKIMUSHENKILÖLLE

Hei !

Toivottavasti kesäpäivät on olleet mukavia!

Voitko tarkistaa nämä:

Sinuun liitty

- lapsen arvostaminen ja vakavasti ottaminen. Samalla selkeä johtajuus: ope on ope, oppilas oppilas
- ammattimainen riippumattomuus (et esim. kiinny tai haikaile liikaa lakkautettavaan kouluun)
- perustaitojen opettamisen korostaminen
- vakiintuneet työtavat
- stressinhallinta (esim. nokoset, yksinolo, riittämättömyyden näkeminen myös oppilaista eikä aina opettajasta aiheutuvana)

Jos nämä on OK, laittaisitko viestiin vaikka lyhyesti, että OK.

Jos haluat pohtia, kysyä tai kommentoida, tee niin.

VASTAUKSELLA EI OLE KIIRE (ehkä et saa tätäkään ennen työn alkupäiviä),
MUTTA OOTTELEN SITÄ ELOKUUN LOPPUUN MENNESSÄ.

Kiitos!

Yst. terv. Mikko Sairanen

fam.sai@pp.inet.fi

LIITE 7

TARKISTUTTAMINEN
SÄHKÖPOSTIViesti TUTKIMUSHENKILÖLLE

Hei !

Toivottavasti kesäpäivät on olleet leppoisia !

1. Laittaisitko mulle vastauksen seuraavaan kysymykseen. En ryhmähaastattelussa huomannut sitä pyytää ja tuli silloin mentyä eteen päin ennen kuin olit ennättänyt vastata, sori.

"Joku ehdottaa, että koulusi ottaa painotusalueeksi aineen tai aiheen, johon tiedät löytyvän osaamista koulusi opettajilta. Miten suhtaudut?"

2. Sitten vielä: Tarkistaisitko nämä!

Olen ymmärtänyt, että Sinulla on
-muutosvalmiutta

-aloitekykyä

-ammattimaista riippumattomuutta (esim. et haikaile liikaa lakkautetun koulun perään / pystyt luontevasti työskentelemään välillä myös muulla kuin omalla koululla jne.)

-hyvä stressinhallinta (Ihmisverkosto. Et ota liikaa hommia itsellesi, esim. kentän auraus oppilaiden homma)

Jos nämä tulkinnat on OK, kiittäisitko ne viestissäsi vaikka lyhyesti ja yksinkertaisesti: OK. Jos tuntuu siltä, että haluat lisätä tai kommentoida, tee niin!

Kiitos paljon! Nämä lisävastaukset ovat omassa kohdassaan nyt hyvin tärkeitä ja ratkaisevia!

HUOM. VASTAUKSELLASI EI OLE KIIRE, (ehkä et saakaan tätä ennen työn alkupäiviä) MUTTA OOTTELISIN SITÄ ELOKUUN LOPPUUN MENNESSÄ.

Yst. terv: Mikko Sairanen

fam.sai@pp.inet.fi

LIITE 8

TARKISTUTTAMINEN
SÄHKÖPOSTIViesti TUTKIMUSHENKILÖLLE

Hei ! Toivottavasti kesäpäivät on olleet leppoisia !

1. Voitko tarkistaa nämä:

Sinuun liitty:

- sopeutumiskyky
- vanhempien kohtaamisen luontevuus
- sosiaalisen piirin laajentaminen; sen merkityksen tunnustaminen; esim. edunvalvontatyö.
- muutosvalmius
- opetustyylien tietoinen vaihtelevuus / monipuolisuus
- riittämättömyyden tunteet
- omaehtoisuus (esim. muutoksille edellytys opettajan halu ja innokkuus)

Jos nämä on OK, laittaisitko viestiin vaikka lyhyesti, että OK.

2. Minua kiinnostaisi tällä hetkellä tämmöinen: Koulunne (nimi) on ilmeisesti tullut kylän keskuksiksi ja olette aktiivisia kehittäjiä. Kumpaa lähemmäs sijoittaisit itsesi opettajakunnassa: Kehittämisen vetäminen - kehittämisessä mukana oleminen. Asteikko 1 - 5, kehittämisen vetämisen keulassa = 1, mukana seuraaminen = 5.

Voit myös laittaa jonkin ajatuksen liittyen koulusi mahdollisiin kehittämisvisioihin (ei välttämätöntä).

Laitatko nämä vastaukset. Jos haluat pohtia, kysyä tai kommentoida, tee niin. **VASTAUKSELLA EI OLE KIIRE** (ehkä et saa tätäkään ennen työn alkupäiviä), **MUTTA OOTTELEN SITÄ ELOKUUN LOPPUUN MENNESSÄ.**

Kiitos!

Yst. terv. Mikko Sairanen

fam.sai@pp.inet.fi

LIITE 9

TARKISTUTTAMINEN
SÄHKÖPOSTIViesti TUTKIMUSHENKILÖLLE

Hei !

Toivottavasti kesäpäivät on olleet leppoisia !

Mulla on analysointi mukavasti menossa.

Voitko tarkistaa nämä:

Sinuun liittyy

-lämmihenkiisyys

-huumorintaju

-kehittämishalu

-muutosvalmius

-ilmapiirin merkityksen korostuminen

-opettajien samaan suuntaan vetämisen merkityksen tunnustaminen

Jos nämä on OK, kiittaatko viestissäsi vaikka lyhyesti, että OK.

Jos haluat pohtia, kysyä tai kommentoida, tee niin.

VASTAUKSELLA EI OLE KIIRE (ehkä et saa tätäkään ennen työn alkupäiviä),
MUTTA OOTTELEN SITÄ ELOKUUN LOPPUUN MENNESSÄ.

Kiitos!

Yst. terv. Mikko Sairanen

fam.sai@pp.inet.fi

LIITE 10

KESKUSTELUSYYSÄYS INTERNETIIN OPETTAJATIIMEILLE

Koulutuspäivät oli ilmeisesti antoisat ja toivottavasti syksy kouluissannekin on alkanut hyvin!

Olen teistä edelleen hyvin, hyvin kiinnostunut.

Pyydän, että keskustellette tässä tiimisivulla lähiaikoina seuraavasta:

KERRO KOULUSI PIENUUDEN HYVISTÄ PUOLISTA.

Toivottavasti jokainen laittaa ainakin yhden kommentin. Laita vaikka 1 – 3 keskeistä seikkaa, älä tee pitkää luetteloa. Voisit myös lisätä, miksi koet seikat hyväksi.

Kiitos jo nyt!

Terv. Mikko-opiskelija