

UUTEEN KOULUUN SOPEUTUMINEN

Oppilaiden ajatuksia oman koulun lakkauttamisesta ja uuteen kouluun siirtymisestä

Sirpa Koivula

Annaleena Rauma

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Kevät 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Koivula, S., Rauma, A. 2007. Uuteen kouluun sopeutuminen. Oppilaiden ajatuksia oman koulun lakkauttamisesta ja uuteen kouluun siirtymisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 77 sivua + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tässä työssä olemme tutkineet oppilaiden ja vanhempien ajatuksia koulun lakkauttamisesta ja uuteen kouluun siirtymisestä. Tutkimus toteutettiin kolmessa osassa. Ennen kyläkoulun lakkauttamista tehdyssä haastattelussa selvitimme oppilaiden ajatuksia ja odotuksia koulun lakkauttamiseen ja vaihtoon liittyen. Toinen haastattelu sekä vanhemmille suunnattu kysely toteutettiin noin puolen vuoden kuluttua ensimmäisestä haastattelusta. Tällöin selvitimme, kuinka koulunvaihdos ja sopeutuminen uuteen kouluympäristöön ovat sujuneet.

Etukäteen koulun lakkauttamista pidettiin ikävänä asiana, mutta oppilaat suhtautuivat kuitenkin tulevaisuuteen toiveikkaasti. Kyläkoulusta oppilaat kertoivat jäävänsä kaipaamaan erityisesti opettajia, oppilastovereita sekä tuttua ja turvallista ympäristöä koulurakennuksineen. Uudessa koulussa huolestutti eniten meluisuus ja levottomuus.

Koulunvaihdoksen jälkeen sopeutuminen uuteen kouluun näyttää sujuneen hyvin, vaikka pienen koulun rauhallisuutta kaivataan. Toisaalta uusiin samanikäisiin ystäviin tutustuminen on helpottanut kouluun sopeutumista. Ylempien luokkien oppilaat mainitsivat, että uudessa luokassa opettaja ehtii opettamaan enemmän verrattuna yhdysluokkaopetukseen.

Suurin osa vanhemmista ilmoitti lastensa sopeutuneen hyvin uuteen kouluun. Kuitenkin mm. lasten pääseminen kaveriporukan jäseneksi sekä koulun melu huolestuttivat. Vastauksista ilmeni myös koulun lakkauttamisen kielteiset vaikutukset kyläyhteisöön. Positiivinen asia oli, että koulunvaihdoksesta alettiin hyvissä ajoin puhua lapsille. Lisäksi tärkeää oli, että osalle oppilaista opettaja oli pysynyt samana. Vanhemmat olisivat toivoneet enemmän tiedottamista mm. koulukyydityksiin liittyen.

Avainsanat: Kyläkoulu, lakkauttaminen, koulunvaihto, sopeutuminen

Esipuhe

*Hän vetäytyi salamannopeasti ulos laatikosta,
epäröi hetken, mutta oli lopultakin enemmän utelias kuin peloissaan.*

Tove Jansson: Taikatalvi

Uudet asiat tuntuvat usein aluksi jännittäviltä, pelottaviltakin. Niin myös tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaista ajatteli ollessaan suuren muutoksen edessä. Oma pieni kyläkoulu lakkautetaan ja siirtyminen uuteen suurempaan kouluun on väistämättä edessä. Onneksi uudessa ja tuntemattomassa voi nähdä uhkien lisäksi myös mahdollisuuksia. Näitä mahdollisuuksia voivat avata oppilaiden eteen muun muassa vanhemmat ja opettajat. Tulevaisuus ei enää näytäkään niin pelottavalta.

Olemme kiitollisia, että olemme saaneet seurata erään pienen koulun oppilaiden elämää vaiheessa, jossa oma kyläkoulu päätettiin lakkauttaa ja siirtyminen uuteen suurempaan kouluun tuli ajankohtaiseksi.

Haluamme kiittää erityisesti tutkimuskoulumme johtajaa, opettajia, oppilaita ja oppilaiden vanhempia, ohjaajaamme professori Eira Korpista asiantuntevasta ohjauksesta sekä perheitämme saamastamme tärkeästä tuesta työn eri vaiheissa.

Vaikka kirjoitimme osia Pro gradu -työstämme itsenäisesti, olemme tarkistaneet sekä muokanneet työtä yhdessä ja siten päätimme ottaa työstämme yhteisen arvosanan.

Helmikuussa 2007

Sirpa Koivula

Annaleena Rauma

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEMME KUVAUS.....	7
2.1	TUTKIMUSONGELMAT	7
2.2	TUTKIMUKSEN KULKU.....	8
2.3	TYÖNJAKO TUTKIMUKSESSAMME.....	9
2.4	TUTKIMUSKOULUT	10
2.4.1	Kyläkoulu.....	10
2.4.2	Kirkonkylän koulu.....	10
3	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	11
3.1	LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS	11
3.2	PITKITTÄISTUTKIMUS	12
3.3	PUOLISTRUKTUROITU HAASTATTELU ELI TEEMAHAASTATTELU	13
3.4	KYSELYLOMAKETUTKIMUS	13
3.5	KOODAUS AINEISTON KÄSITTELYVÄLINEENÄ.....	15
3.6	TEEMOITTELU TYYPITTELYN TAUSTALLA.....	16
4	LAPSI TUTKIMUSKOHTENA	17
4.1	LAPSEN ÄÄNI KUULUVIIN	17
4.2	LASTEN HAASTATTELU TUTKIMUKSESSAMME.....	18
4.3	LAPSEN HAASTATTELU TUTKIMUKSEN ERITYISLUONTEISUUS	19
5	SOPEUTUMINEN.....	21
5.1	BRONFENBRENNERIN EKOLOGINEN TEORIA.....	21
5.2	KULTTUURISHOKKI	23
5.3	PERHE SOPEUTUMISEN TUKIPILARINA	24

6	KYLÄKOULUN ULOTTUVUUKSIA	28
6.1	KYLÄKOULUN MÄÄRITTELY	28
6.2	KYLÄKOULUJEN HISTORIAA	29
6.2.1	Pienten koulujen kehittyminen maaseudulle ja kyliin.....	29
6.2.2	Kyläkoulujen opettaja- ja oppilasmäärien muutossuunta.....	32
6.3	KYLÄKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	33
6.3.1	Fyysinen ympäristö	34
6.3.2	Psyykkiset tekijät.....	34
6.3.3	Sosiaaliset suhteet.....	35
6.3.4	Pienkoulupedagogiikka	36
6.4	KOULU KYLÄKULTTUURIN YLLÄPITÄJÄNÄ	36
6.4.1	Koulun kylää yhdistävä vaikutus	36
6.4.2	Koulurakennuksen merkitys kylän keskuksena	38
6.4.3	Kyläkoulun lakkauttamisen merkitys kyläyhteisölle	39
6.5	KYLÄKOULUN TULEVAISUUDENNÄKYMÄ	40
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	44
7.1	LASTEN AJATUKSET ENNEN KOULUNVAIHDOSTA	44
7.1.1	Mikä koulunvaihdoksessa on ikävää?	45
7.1.2	Mikä koulunvaihdoksessa on mukavaa?	46
7.1.3	Mitä vanhasta koulusta jäädään ikävoimään?	46
7.1.4	Miltä suurempaan kouluun siirtyminen tuntuu?.....	47
7.2	OPPILAIKEN AJATUKSIA UUTEEN KOULUUN SIIRTÄMISEN JÄLKEEN	48
7.2.1	Millaiset ovat uuden koulun ystävyysuhteet?	48
7.2.2	Miltä uusi koulumatka on tuntunut?.....	48
7.2.3	Mitkä asiat uudessa koulussa ovat ikäviä?	49
7.2.4	Millaista opiskelu on ollut uudessa koulussa?	49
7.2.5	Mitä vanhasta koulusta jäätin kaipaamaan?	50
7.3	VANHEMPIEN NÄKÖKULMIA KOULUNVAIHTOON	50
7.3.1	Mitkä asiat muutoksessa ovat sujuneet hyvin?.....	50
7.3.2	Mitkä asiat vanhemmat kokivat ikäviksi?	51
7.3.3	Miten kodin ja koulun yhteistyö on toiminut?	52
7.3.4	Miten koulukyyditys on järjestynyt?	52

8	AINEISTON KÄSITTELY.....	54
8.1	TEEMA 1: OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN ENNEN MUUTOSTA	54
8.2	TEEMA 2: OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN MUUTOKSEN JÄLKEEN	55
8.3	TEEMA 3: OPPILAIDEN IÄN JA LUOKKATASON MERKITYS ASEENTEISIIN JA KOKEMUKSIIN.....	56
8.4	TEEMA 4: TYTTÖJEN JA POIKIEN SUHTAUTUMINEN MUUTOKSEEN	57
8.5	OPPILASTYYPIT	59
8.5.1	”Markus ja Milla Myönteinen”	59
8.5.2	”Kalle ja Krista Kielteinen”	59
8.5.3	”Perttu ja Pilvi Pettynyt”	60
8.5.4	”Eetu ja Emmi Epävarma”	60
8.5.5	”Ilari ja Iida Ilahtunut”	61
8.6	PERHETYYPIT	62
8.6.1	Toiveikkaat ja eteenpäin suuntaavat perheet.....	63
8.6.2	Myönteisesti ajattelevat, mutta mennyttä ikävöivät perheet	64
8.6.3	Ongelmia kohdanneet perheet.....	64
9	POHDINTA JA JATKOKYSYMYKSET	66
9.1	MITÄ TAPAHTUI ENNAKKO-OLETTAMUSILLEMME?	66
9.2	TUTKIMUSTULOKSEMME SUHTEESSA AIEMMIN KIRJOITETTUUN TEORIAAN .	67
9.3	LUOTETTAVA TUTKIMUS	67
9.3.1	Triangulaatio tutkimuksessamme.....	69
9.3.2	Tutkimuksen kokonaisuuden arviointia	70
9.4	KATSE TULEVAISUUTEEN	72
	LÄHTEET	74
	LIITTEET.....	78
	Lupa-anomus ja lupa koulun johtajalta (Liite 1)	
	Lakkautettavan kyläkoulun oppilaille tehdyn haastattelun pohja (Liite 2)	
	Haastattelukysymykset oppilaille uuteen kouluun siirtymisen jälkeen (Liite 3)	
	Kysymykset oppilaiden vanhemmille (Liite 4)	

1 JOHDANTO

Kyläkoulujen lakkauttamisista voi lukea lehdistä lähes päivittäin. Pienten koulujen sulkeminen onkin nykyään monelle kunnalle ajankohtainen asia oppilasmäärien vähenemisen takia. Taloudelliset kysymykset tulevat monilla kunnilla vastaan koulujen säilyttämistä koskevissa päätöksissä. Suhteellisen suuriakin kyläkouluja lakkautetaan yhä herkemmin, jotta kunta säästäisi koulukuluissa. Tiedotusvälineissä on käyty aika-ajoin kiivastakin keskustelua kyläkoulujen säilyttämisen ja lakkauttamisen puolesta. Päätäjillä on edessään vaikea valinta, pitäisikö pieniä kouluja pyrkiä kehittämään ja säilyttämään osana suomalaista koulukulttuuria vai pitäisikö suosia suurempia opetusyksiköitä.

Opettajakoulutuksessa kyläkoulut ja yhdysluokkaopetus nähdään haasteellisena, ehkä myös negatiivissävytteisenä vaihtoehtona. Yhdysluokkaopetusta käsitellään koulutuksessamme harmittavan vähän ottaen huomioon, että huomattava osa kouluistamme on yhä pieniä kouluja, joissa on yhdysluokkia. Opetusharjoittelu yhdysluokissa ei ole mahdollista harjoituskouluissa, joten monille opettajaksi opiskeleville yhdysluokkaopetus voi jäädä käytännössä varsin vieraaksi. Yhdysluokkaopetukseen liittyy haasteiden lisäksi monia mahdollisuuksia, joita koulutuksessa pitäisi tuoda paremmin esille.

Kyläkoulu työympäristönä on meille molemmille mieluisalta tuntuva vaihtoehto. Halusimme tutustua tarkemmin kyläkouluihin ja kipinän aiheeseemme saimmekin tuttujen kyläkoulujen lakkauttamisuutisten vuoksi. Halusimme tutkimuksessamme tuoda esille oppilaiden ajatuksia oman kyläkoulun lakkauttamisesta ja siirtymisestä uuteen suurempaan kouluun. Oppilaat ovat kuitenkin se ryhmä, joita koulun lakkauttaminen koskettaa lähimmin, emmekä löytäneet juurikaan oppilaiden ajatuksia kartoittavia tutkimuksia kyläkoulun lakkauttamisesta. Oppilaiden päivärutiinit muuttuvat suuresti uusien opettajien, kouluympäristön, mahdollisesti pidentyneen koulumatkan sekä koulutovereiden myötä.

Halusimme ottaa työhöme myös mukaan oppilaiden vanhempien näkökulman lakkautusprosessista. Näin ollen saimme tärkeää tietoa mm. oppilaiden ja heidän vanhempiensa ajatusten eroista ja yhtäläisyyksistä.

Lisäksi vanhempien vastausten avulla saimme arvokasta tietoa kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä muutoksen keskellä sekä kyläkoulun lakkauttamisen tuomista vaikutuksista kyläyhteisöön. Pääpaino työssämme on kuitenkin oppilaissa ja heidän kokemuksissaan. Oppilaidenkin mielipiteet olisi tärkeä saada kuuluviin heitä koskevia suuria päätöksiä tehtäessä.

2 TUTKIMUKSEMME KUVAUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme lähtökohdat. Selvitämme aluksi tutkimuksemme tarkoituksen eli ne tutkimusongelmat, joihin pyrimme tutkimuksellamme hakemaan vastausta. Toisena seikkana esittelemme työmme kulun sekä vaiheet, joita prosessiin on mahtunut. Myös työnjako on tarpeellista selvittää tutkimuksessa, jossa mukana on ollut useampi tutkija. Luvun lopussa esittelemme tarkemmin tutkimuksemme kohdekoulut.

2.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitetään kyläkoulun lakkauttamisesta ja uuteen kouluun vaihtamisesta nousevia ajatuksia lasten näkökulmasta. Kyläkouluja on tutkittu paljon opettajien näkökulmasta (mm. Iso-Tryykäri 2000; Nykänen & Väkeväinen 1998) ja kylän toiminnan kannalta (mm. Kalaoja 1988; Viertola 1998). Myös lasten kokemuksia on tutkittu (mm. Leskinen 2003; Teirikangas 2000). Kuitenkin lasten kokemuksista ja uuteen kouluun sopeutumisesta tehtyjä tutkimuksia löytyi niukasti. Olemmekin soveltaneet työhömmme tietoa kirjallisuudesta, jossa käsitellään perheen muuttamista uudelle paikkakunnalle tai kokonaan uuteen maahan (mm. Bronfenbrenner 1979; Oberg 1960; Pinola 1995).

Halusimme omassa tutkimuksessamme tuoda esiin oppilaiden tuntemuksia, sillä heihin ja heidän arkeensa kyläkoulun lopettaminen vaikuttaa ehkä eniten. Syrjälän (1994) mukaan yhteiskunnallisesta keskustelusta on usein mahdollista löytää tutkimuksen aiheita. Kyläkoulujen lakkauttamispäätöksiä saa lukea sanomalehdistä lähes päivittäin, joten totesimme tutkimuksen olevan hyvin ajankohtainen ja tarpeellinen, koska oppilaiden mielipiteet jäävät hyvin usein kuntien päätöksien ulkopuolelle. (Syrjälä 1994, 20)

”Tutkimusongelma jäsentyy prosessin myötä yleisestä kiinnostuksesta, uteliaisuudesta tai epäilystä spesifimpään ongelmien määrittämiseen.” (Syrjälä 1994, 21) Työn alkuvaiheessa tutkimusongelmien määrittäminen lähti nimenomaan yhteiskunnallisen keskustelun ja oman kiinnostuksen pohjalta.

Seuratessamme yhteiskunnallista keskustelua koulujen lakkauttamisista huomasimme, ettei lasten näkökulmaa tuotu miltei lainkaan esille. Lähempi tutkimuksiin tutustuminenkin vahvisti mielikuvaa siitä, ettei lasten ääntä heitä koskevissa päätöksissä ole tuotu kovinkaan aktiivisesti esille. Näin ollen näkökulma tutkimukseemme vahvistui: halusimme tutkia kyläkoulujen lakkauttamisprosessia nimenomaan koulun oppilaiden näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Miten oppilaat kokevat oman koulun lakkauttamisen?
- 2) Miten oppilaat suhtautuvat uuteen ja isompaan kouluun siirtymiseen?
- 3) Miten oppilaat ovat sopeutuneet uuteen kouluun koulunvaihdon jälkeen?

2.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen alkuvaiheessa (keväällä 2005), ennen koulunvaihtoa tapahtunutta haastattelua, lähetimme sähköpostitse kirjeen koulun johtajalle (liite 1), jossa kysyimme lupaa tutkimuksen tekemiseen. Koulun johtaja antoi luvan viipymättä ja kertoi olevansa myös kiinnostunut tutkimustuloksista. Haastattelu toteutettiin huhtikuussa 2005 yhden päivän aikana ko. koululla. Haastatteluun osallistui 22 oppilasta jokaiselta luokkatasolta. Haastattelutilanne videoitiin. Haastattelussa käytimme apuna tekemäämme haastattelupohjaa (liite 2) ja tarvittaessa esitimme lisäkysymyksiä. Muutamia oppilaita videokamera tuntui häiritsevän, joten päätimme käyttää kameraa nauhurin tapaan, josta jälkepäin litteroimme haastattelukulun tekstimuotoon.

Tutkimuksen toinen vaihe toteutettiin joulukuussa 2005. Myös tällöin koulun johtaja oli kiinnostunut yhteistyöstä kanssamme. Haastattelimme kyläkoulun entisiä oppilaita puolistrukturoidun teemahaastattelurungon (liite 3) mukaisesti sekä lähetimme kyselylomakkeen (liite 4) oppilaiden vanhemmille. Toiseen haastatteluun osallistui 18 oppilasta kaikilta luokkatasoilta. Oppilaiden haastattelu toteutettiin samalla tavalla kuin ensimmäisessäkin vaiheessa.

Vanhemmat vastasivat postitse lähetetyn vapaamuotoisen kirjeen muodossa esittämiimme kysymyksiin. Näiden kolmen eri tutkimusaineiston anti osoittautui monipuoliseksi, joten emme katsoneet tarpeelliseksi kerätä lisäaineistoa tätä tutkimusta varten.

2.3 Työnjako tutkimuksessamme

Pro gradumme pohjautuu vuonna 2005 valmistuneelle proseminaari -työlle, jossa on toteutettu haastattelujen ensimmäinen osuus ennen kyläkoulun lakkauttamista. Joulukuussa 2005 toteutettiin haastattelujen toinen vaihe, jossa oppilaita ja heidän vanhempiaan haastateltiin koulunvaihdoksen jälkeen.

Annaleenan vastuulla työssä on ollut erityisesti aineistonkeruu eli haastattelujen toteuttaminen. Aineiston litterointi ja purkaminen on tapahtunut yhteistyössä, mutta esim. litteroinnista suurimman osan hoiti Sirpa. Aineiston analysointi- ja tulkintaosuudet toteutettiin pääosin yhteistyössä, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava.

Teoriaosuuksissa jaoinme lähdekirjat ja aihealueet, siten että työskentely oli pääasiassa itsenäistä. Arvioimme ja kävimme kuitenkin läpi jatkuvasti toistemme tekstejä ja ehdotuksia mm. sähköpostin välityksellä sekä reaaliaikaista MSN Messenger -keskusteluohjelmaa käyttäen. Tämä keskusteluohjelma mahdollisti samanaikaisen tekstin muokkaamisen sekä puheyhteyden välimatkasta huolimatta.

2.4 Tutkimuskoulut

2.4.1 Kyläkoulu

Tutkimuksemme kyläkoulu on rakennettu vuonna 1923. Rakennus oli tuolloin mitoitettu 26 oppilaalle, mutta koulussa aloitti 33 oppilasta. Koulu lakkautettiin vuonna 2005, jolloin koulussa oli kaksi opettajaa, kiertävä englannin- ja erityisopettaja sekä 24 oppilasta. Alaluokassa (0-2lk) oppilaita oli kahdeksan ja yläluokassa (3-6lk) oppilaita oli 16.

Koulu sijaitsee rauhallisella maaseutupaikalla sivukylällä. Koulun ympäristö on maaseudulle tyypillistä pelto- ja metsämaisemaa, myös järvenranta on lähellä. Koulun pihapiirissä on pururata, luistinrata sekä jalkapallokenttä, jotka ovat olleet myös kyläläisten aktiivisessa käytössä vapaa-aikanakin. Kirkonkylän koululle matkaa kertyy noin neljä kilometriä. (Tutkimuskuntamme kotisivut, 28.7.2006)

2.4.2 Kirkonkylän koulu

Kyläkoulun lakkauttamisen jälkeen oppilaat siirtyivät opiskelemaan Kirkonkylän kouluun. Kirkonkylän koulu on ollut toiminnassa vuodesta 1888 lähtien. Oppilaita Kirkonkylän koululla oli lukuvuonna 2005–2006 noin 132. Opettajia koululla oli kuuden luokanopettajan lisäksi erityisluokanopettaja, kiertävä erityisopettaja sekä kiertävä englanninopettaja. Puukäsityötunneilla oppilaat kävivät yläkoulun puolella.

Vaikka koulu sijaitseekin lähes kunnan keskustassa, on koulun ympäristö pelto- ja järvimaisemineen maalaismainen. Perusopetuksen yläluokat ja lukio sijaitsevat muutaman sadan metrin päässä alakoulusta. Koulun läheisyydessä on myös urheilu- ja pesäpallokentät. (Tutkimuskuntamme kotisivut, 28.7.2006)

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä kappale esittelee tutkimuksemme metodiset lähtökohdat sekä käytössä olleet tutkimusmenetelmät. Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, jossa menetelminä on käytetty teemahaastattelua ja kyselyä. Tutkimuksemme on toteutettu pidemmällä aikavälillä (syksy-kevät), joten kyseessä on pitkittäistutkimus. Lisäksi esittelyssä ovat tutkimusaineistomme analyysissä käyttämämme metodit eli koodaus sekä teemoittelu ja tyypittely.

3.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. ”Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152). Laadullinen tutkimus on hyvin perusteltua omassa tutkimuskohteessamme, sillä kyläkoulujen lakkauttaminen on osa nyky-yhteiskunnan arkipäivää ja toisaalta siihen liittyy niin monia piirteitä, että niitä olisi ollut vaikea saada esiin määrällisen tutkimuksen kautta. Oma tutkimuksemme perustuu siis yksittäiseen tapaukseen eli erään kyläkoulun lakkauttamiseen ja oppilaiden sopeutumiseen uuteen kouluun ja saadut tulokset on mahdollisesti yleistettävissä muihin samanlaatuisiin tapauksiin.

Alasuutari (1999) vertaa kvantitatiivisen eli määrällisen analyysin periaatetta luonnontieteistä tuttuun koeasetelmajärjestelyyn, jossa kontrolloidussa kokeessa tarkastellaan riippumattoman muuttujan vaikutusta riippuvaan muuttajaan. Argumentointi tapahtuu määrällisessä tutkimuksessa lukujen ja tilastollisten yhteyksien avulla. Määrälliselle tutkimukselle tyypillistä on myös suuri tutkimusjoukko. (Alasuutari 1999, 31-39)

Laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheista Alasuutari (1999) käyttää nimityksiä ”havaintojen pelkistäminen” ja ”arvoituksen ratkaiseminen”. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selittää yksittäistä tapausta tai sitä avaavaa aineistoa.

Laadullisen tutkimuksen analyysissä on olennaista, että tutkija huomioi mahdollisimman tarkasti selvitettävään tapaukseen liittyvät seikat. (Alasuutari 1999, 31-39) Myös Syrjälä (1994) kuvaa tapaustutkimusta kokonaisvaltaiseksi ja systemaattiseksi totuuden kuvaukseksi.

Valittua tapausta pyritään tarkastelemaan kokonaisuutena eri näkökulmista, jolloin on mahdollista saada konkreettinen ja elävä tulkinta todellisuudesta. (Syrjälä 1994, 13) Tuomen ja Sarajärven (2004) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän tavallisimmat aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73) Tässä tutkimuksessa olemme myös hyödyntäneet laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä tutkimusmenetelmiä. Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä olemme käyttäneet teemahaastattelua (tarkemmin kappaleessa 3.3) sekä kyselyä (tarkemmin kappaleessa 3.4).

3.2 Pitkittäistutkimus

Työssämme pyrimme siis selvittämään pienen kyläkoulun oppilaiden kokemuksia ja asenteita ennen ja jälkeen koulun lakkauttamisen ja uuteen kouluun siirtymisen jälkeen. Tämänkaltainen tutkimus voidaan rinnastaa metodologiassa pitkittäis- eli seurantatutkimukseen.

Pitkittäistutkimuksessa seurataan jonkin ilmiön kehittymistä ja katsotaan, miten asiat muuttuvat ajankohdasta toiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 166-167) Pitkittäistutkimuksille on tyypillistä esittää, mitä tutkimusjoukolle on tapahtunut tietyn ajanjakson ja tehtyjen mittausten aikana. Aineistoa on kerätty samoilta tutkimuskohteilta kahtena tai useampana ajankohtana, mikä mahdollistaa myös yksilökohtaisen vertailun kyseisellä aikavälillä. Mittausajankohtien välillä voi aikaa kulua muutamasta viikosta jopa vuosikymmeneen. Näillä perusteilla voimme soveltaa pitkittäistutkimuksen metoditeoriaa myös omaan tutkimukseemme.

3.3 Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu

Sekä Hirsjärvi & Hurme (2001) että Tuomi & Sarajärvi (2004) Esittelevät puolistrukturoidun haastattelun lomakehaastattelun ja syvähaastattelun välimaastoon sijoittuvana haastattelumuotona. Lomakehaastattelu etenee tiukimman kaavan mukaan, jossa haastattelijalla lukee kysymykset määrättyssä järjestyksessä ja sanamuodossa. Syvähaastattelu on taas väljin haastattelumuoto, joka on hyvin lähellä tavallista keskustelua. Syvähaastattelussa haastattelijalla on ainoastaan aihealue, joka on määritelty etukäteen. Teemahaastattelu sijoittuu siis näiden kahden haastattelumuodon välimaastoon. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat kaikille tutkittaville samat, mutta haastattelijalla voi esim. muuttaa aiheiden käsittelyjärjestystä tai tehdä tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41-48; Tuomi & Sarajärvi 2004, 73-79)

Teemahaastattelu sopii erinomaisesti tutkimuksemme aineiston keruumenetelmäksi sillä teemahaastattelu on tarkoitettu Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan juuri yksilön kokemuksen, ajatusten, uskomusten ja tunteiden selvittämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48) Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2004) listaavat haastattelun eduksi joustavuuden, jolloin tutkijalla on mahdollisuus mm. toistaa kysymys tai oikaista väärinkäsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75)

Haastattelututkimuksemme kohteena olivat alakouluikäiset lapset. Lasten haastattelututkimukseen liittyy erityispiirteitä, joista tarkemmin luvussa 4.

3.4 Kyselylomaketutkimus

Yksi osa tutkimustamme oli vanhempien ajatusten kuuleminen kyläkoulun lakkauttamisesta ja koulunvaihdosta. Tämän tutkimuksen toteutimme kyselylomaketutkimuksella, joka lähetettiin yhteensä 11 perheeseen. Kysely sisälsi avoimia kysymyksiä sekä tilaa vastausten kirjoittamiselle.

Vanhemmille osoitetut kysymykset olivat seuraavat:

1. Miten lapsenne on sopeutunut isompaan kouluun, uuteen luokkaan ja opettajan vaihdokseen?
2. Lähteekö lapsenne aamuisin mielellään kouluun?
3. Miten koulukyyditys/koulumatkat ovat sujuneet?
4. Onko kodin ja koulun välinen yhteistyö toiminut riittävästi?
5. Ovatko mahdolliset kiusaamistapaukset tai muut ongelmat selvitetty asianmukaisesti?
6. Mitä muita asioita haluatte tuoda esille koulun vaihtoon liittyen?

Kyselylomake tutkimusvälineenä on luotettava, sillä kysymykset esitetään kaikille samassa muodossa, eikä tutkija vaikuta tutkimukseen läsnäolollaan tai toiminnallaan, kuten esimerkiksi haastattelussa. (Valli 2001, 101). Avoin kysymysten muoto taas mahdollistaa vastaajalle Hirsjärven ym. (2004, 190) mukaan asioiden käsittelyn mahdollisimman laajasti eikä rajaa vastaajaa liikaa.

”Postikyselyn lähettäjä olettaa, että vastaajilla on luku- ja kirjoitustaito, eikä heillä ole esimerkiksi kirjoittamista haittaavia esteitä (alentunut näkökyky jne.) Lisäksi avoimen postikyselyn lähettäjä olettaa, että vastaajat kykenevät, haluavat tai osaavat ilmaista itseään kirjallisesti tarkoittamallaan tavalla.” (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75) Vastauksiin olikin nähtävästi paneuduttu ja jokaisen perheen mielipiteet ja ajatukset tuotiin rohkeasti esille. Pyysimme vanhempia laittamaan halutessaan yhteystietonsa palautetun kyselyn mukana, jotta jälkikäteen olisimme mahdollisesti voineet tehdä tarkentavia kysymyksiä. Suurin osa perheistä antoikin luvan ottaa tarvittaessa myöhemmin yhteyttä vastauksiin liittyen.

Lähetimme kyselylomakkeet koteihin postitse, ja kirjeen mukana oli myös palautuskuori postimerkkeineen. Postikyselyiden vastausprosentti saattaa Aaltolan ja Vallin (2001, 101) mukaan usein jäädä alhaiseksi. Myös meidän tutkimuksessamme tämä oli vaarana, sillä palautuspäivään mennessä vastauksia tuli takaisin vain neljä yhdestätoista. Otettuumme vastaamatta jääneisiin vanhempiin yhteyttä saimme lopputulokseksi yhdeksän vastausta.

3.5 Koodaus aineiston käsittelyvälineenä

Helpottaaksemme kahden melko laajan aineiston tarkempaa analyysiä ja tulkintaa, yhdistimme aineistot. Ensin kirjoitimme oppilaiden vastausten pääteemat oppilaskohtaisiksi ja yhtenäisiksi kuvauksiksi kunkin oppilaan ajatuksista ennen kouluvaihtoa ja uuteen kouluun siirtymisen jälkeen. Näin saimme luotua jokaisesta oppilaasta kokonaiskuvan, ns. muutosprofiilin, josta käy ilmi kyseisen oppilaan ajatusten kehittyminen koko muutosprosessin aikana.

Kokonaiskuvien luomisen jälkeen luimme niitä useaan kertaan läpi. Tämän jälkeen alkoi aineiston koodaus. Aineiston koodaaminen tarkoittaa käytännössä koodien lisäämistä aineistoon tutkijan muistuttamiseksi siitä, mihin kategoriaan mikin vastaus ja kukin vastaaja kuuluu. Koodauksessa siis luodaan koodeja (esim. numeroita tai muita merkkejä), joilla merkata tarvitsemaamme tietoa. (Lankshear & Knobel 2004, 271-276). Koodaus mahdollistaa aineiston joustavan tarkastelun. Voimme esimerkiksi etsiä ja tarkastella juuri haluttuja kohtia tai jatkaa aineiston ryhmittelyä monin eri tavoin. (Eskola & Suoranta 1998, 156-157) Aineistomme koodauksen perustavana lähtökohtana olivat ensisijaisesti aineistosta itsestään luonnollisesti nousseet teemoittelun mahdollisuudet. Eskola & Suoranta (1998, 157) kuitenkin muistuttavat, että vaikka tutkija kuinka pyrkii kuuntelemaan aineistoaan, ohjaa häntä piilevästi kuitenkin mm. tutkimuksen tarkoitukset, aikaisemmat teoriat sekä kirjallisuus.

Oppilaiden kokonaiskuvien koodausvaiheessa pyrimme karkeasti kuvaamaan +- ja -merkein oppilaan asennetta ennen koulunvaihtoa ja koulunvaihdon jälkeen (esim. tilanne ennen vaihtoa - ja vaihdon jälkeen +). Kriteereinämme -merkin antamiselle pidimme sitä, mainitseeko oppilas haastatteluissa jännittävänsä tai pelkäävänsä jotakin, kaipaavansa jotakin tai muuttavansa uudesta koulusta joitakin asioita. Tai mikä on oppilaan yleinen asenne esimerkiksi, onko kokonaisuutos tuntunut pahalta. Oppilaat, jotka saivat + -merkin, toivat yleisesti ottaen esille hyvin myönteisiä asioita vaihtoon tai kouluun liittyen. He eivät kaivanneet vanhaa koulua tai halunneet muuttaa uudesta koulusta mitään.

Jos oppilas toi vastauksissaan esille sekä myönteisiä että kielteisiä puolia, kielteinen asia painoi vaakakupissamme enemmän ja oppilas sai muutosprofiiliinsa – -merkin. Tämä siksi, koska mielestämme negatiivisten asioiden mainitseminen tämänkaltaisen muutoksen yhteydessä ilmaisee oppilaiden mahdollista ahdistusta tai hankaluutta sopeutua uuteen tilanteeseen.

3.6 Teemoittelu tyypittelyn taustalla

Aineistomme lopullisessa analyysissä käytimme välineenä tyypittelyä. Eskola & Suoranta (1998, 182) määrittelevät tyypittelyn olevan aineiston ryhmittelyä tyypeiksi eli selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tässä tutkimuksessa tyypittelyn tuloksena olemme rakentaneet aineistosta nousseiden seikkojen pohjalta, niitä ryhmittelemällä ja yhdistelemällä yhteensä viisi oppilasprofiilia, joissa tulee selkeästi esille tuohon kyseiseen profiiliin kuuluvien oppilaiden vastauksissa painottuneet seikat. Näin ollen voimme todeta kyseisessä koulun lakkauttamis- ja vaihtoprosessissa löytyvän viidenlaisia oppilaita omanlaisine kokemuksineen ja asenteineen.

Jotta tyypittelyä voi tehdä, aineistoa on aina jollakin tasolla jäsennettävä. Tätä prosessia Eskola & Suoranta (1998, 182) nimittävät teemoitteluksi. Teemoittelu on tutkijan ensimmäinen varsinainen lähestyminen aineistoon. Tässä vaiheessa tutkija pyrkii nostamaan esille kyseessä olevaan tutkimusongelmaa selventäviä ja selittäviä teemoja. Teemoittelun vaiheessa on myös tärkeää käydä tiivistä vuoropuhelua aineiston ja teorian välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 175, 180) Aineistomme teemoittelu ja tyypittely on luvussa 8.

4 LAPSI TUTKIMUSKOHTEENA

Lapsi on yksi tämän tutkimuksen tärkein elementti, joten haluamme tarkastella lapsitutkimusta omana lukunaan. Lapsen kuuleminen heitä koskevassa asiassa on yhtä tärkeää aikuisten mielipiteiden kanssa, joten sitä emme voi liikaa painottaa. Luvussa käsitellään myös lapsitutkimuksen erityisluontoisuutta ja asioita, joita lapsia tutkittaessa tulisi tutkijana ottaa huomioon.

4.1 Lapsen ääni kuuluviin

Lapsia koskevista asioista on aikaisemmin totuttu kuulemaan lähinnä aikuisilta, esimerkiksi lapsen vanhemmilta, hoitajilta tai opettajilta. Lasten tutkimukselle tuottaman tiedon merkitystä ja luotettavuutta on epäilty, jopa väheksytty aikuisen esittämään tietoon verrattuna (Ritala-Koskinen 2001, 147-148). Monet lapset kasvavat edelleenkin siinä uskossa, että heillä on vain vähän valtaa heitä koskeviin tärkeisiin päätöksiin ja ettei heiltä kysytä mielipidettä tai edes selitetä, mitä on tapahtumassa. (Thomas 2001, 105)

Onkin merkittävä kehityssuunta, että nyky-yhteiskunnassa lapsia on yhä enenevässä määrin haluttu nostaa toimimaan oman elämänsä asiantuntijoina sekä heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään on haluttu kuuluviin niin tutkimuksessa, poliittisessa päätöksenteossa kuin yleisessä kahvipöytäkeskustelussa (mm. Madsen 1999; Thomas 2000; Turtiainen 2001). Myös meidän tutkimuksemme tarkoituksena on nostaa esille lapset ja heidän ajatuksensa koulun lakkautusprosessissa ja uuteen kouluun siirtymisessä. Mielestämme he ovat tässä tilanteessa asian todellisia kokijoita ja asiantuntijoita, ja näemme tärkeäksi selvittää heidän ajatuksiaan.

Pohjan lasten ihmisoikeuksille sananvapaudessa ja yksityisyydensuojassa antaa YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus 1989, 1991 (Ruoppila 1999, 27), joka 12.-13. artiklassaan takaa lapselle oikeuden tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi kaikissa itseään koskevissa asioissa sekä takaa lapselle vapaan mielipiteen ilmaisun.

Lapsen äänen kuuluville nostamista perustelee myös Thomas (2000, 104-106) toteamalla lasten olevan oikeutettuja tulla kuulluksi, sillä se johtaa parempaan päätöksentekoon ja ratkaisuihin, joita lasten hyvinvointi kulloinkin kaipaa.

Tutkimuksessamme kohdekoulun kiinnostus tutkimuksemme tuloksista ja yhteistyö koulun kanssa antaa tutkimuksellemme myös käytännön merkitystä; oppilaiden hyvinvointia pystytään parhaiten edistämään koulun toimesta, kun ensin on selvitetty lasten ajatuksia ja mielipiteitä. Thomas (2001) toteaa myös lasten kuulemisen, tunteiden ja ajatusten vapaan purkamisen ja asioihin vaikuttamiseen annetun mahdollisuuden olevan lapselle itselleen tärkeää varsinkin, kun tilanne on uusi ja lasta horjuttava. Lapselle tulee kokemus tilanteen kontrollissa olemisesta sekä hän saa vahvistusta uudenlaisen tilanteen keskellä rohkeasti ja tasapainoisesti elämiseen. (Thomas 2001, 105)

4.2 Lasten haastattelu tutkimuksessamme

Koska haastateltavamme edustivat koko peruskoulun alaluokkien ikäjakaumaa, oli erityisen tärkeää, että valmistimme haastattelun huolella. Hirsjärvi ja Hurme (2001) käsittelevät kirjassaan eri-ikäisten henkilöiden, myös lasten, haastatteluun liittyviä erityispiirteitä, joita on tärkeä huomioida haastattelua suunniteltaessa. Esimerkiksi haastattelurungon selkeys ja haastattelun kesto ovat kaksi tärkeää asiaa, joita täytyy miettiä suunnitteluvaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128-132)

Koska olimme valinneet oppilaiden haastattelutavaksi teemahaastattelun, antoi se meille tärkeän edun huomioida myös eri-ikäiset haastateltavat haastattelutilanteessa. Koska teemahaastattelussa tutkija voi esim. muuttaa kysymysten järjestystä tai tehdä tarkentavia kysymyksiä, haastattelijä pystyi haastattelutilanteessa tarkentamaan tai syventämään tarvittaessa kysymystään. Esimerkiksi vanhempien oppilaiden haastattelussa haastattelijä pystyi syventämään kysymystä tarkentavilla kysymyksillä ja vastaavasti pienimpien oppilaiden kohdalla haastattelijä pystyi pitäytymään konkreettisissa ja yksinkertaisimmissa kysymysmuodoissa.

Haastattelija pystyi teemahaastattelun suoman väljyyden avulla myös varmistamaan, että tutkittava oli varmasti ymmärtänyt kysymyksen oikein. (Teemahaastattelusta tarkemmin kappaleessa 3.3)

Haastattelimme oppilaat yksitellen erillisessä ja rauhallisessa luokkahuoneessa käyttäen taltiointivälineenä videokameraa kuitenkin näyttämättä siinä lasten kasvoja. Käyttämämme menetelmä on mielestämme perusteltu, koska mukana tutkimuksessamme oli myös pieniä oppilaita ja kysely olisi voinut vääristää vastauksia oppilaiden puutteellisen kirjoitustaidon tai kirjoittamisen jaksamisen takia. Haastattelun aikana oli myös mahdollisuus tehdä tarvittavia lisäkysymyksiä, jotta saimme oppilailta tarkempia vastauksia.

Ennen tutkimuksen tekoa on tärkeää antaa lapselle mahdollisuus tutustua ja tottua tutkijaan. Aarnoksen (2001), Kirmasen (1999) sekä Turtiaisen (2002) mukaan on hyvä, jos tutkija pystyy viettämään aikaa lasten kanssa tai ainakin vierailemaan koulussa ennen tutkimuksen tekoa. Tällöin lapsen on helpompi tulla tutkimustilanteeseen, jolloin voidaan luoda luottavainen ja rauhallinen tutkimusilmapiiri. (Kirmanen 1999, 211; Turtiainen 2002, 54). Tutkimuksessamme haastattelujen toteuttaja Annaleena oli tehnyt kenttäharjoittelun lakkautettavalla kyläkoululla sekä toiminut koululla myös opettajan sijaisena. Näin ollen haastattelija oli oppilaille tuttu jo pidemmältä ajalta, mikä helpotti haastattelun toteuttamista.

4.3 Lapsen haastattelututkimuksen erityisluonteisuus

Lapsia koskeva tutkimus pohjautuu tietyille lapsitutkimuksen periaatteille ja arvoasetelmille. Muun muassa Ruoppila ym. (1999), Aarnos (2001) kirjoittavat lapsiin kohdistuvan tutkimuksen etiikasta ja käytännöistä. Kun tutkitaan lapsia, on ensinnäkin tärkeää koko tutkimusprosessin aikana huolehtia tutkimuksen lapsiystävällisyydestä. Lapsen koulunkäynti tai normaali elämä ei saa häiriintyä tutkimukseen osallistumisen takia. (Aarnos 2001, 144-145)

Lasten tutkiminen eroaa käytännössä aikuisten tutkimisesta. Aldridge & Wood (1998, 16) Kirmanen (1999, 199-202), Ruoppila (1999, 39) ja Thomas (2001, 106), toteavat tutkimustilanteessa lasten iän ja kielellisen kehitystason vaikuttavan eniten tutkimuksen kulkuun ja sen käytäntöihin.

Tutkijalta vaaditaan kykyä pystyä kertomaan ymmärrettävästi lapselle, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan ja tutkimuksen aikana hänen on käytettävä lapsen ikään soveltuvaa kommunikaatiota. Kokonaisuudessaan lapsen ajattelu on usein hyvin konkreettista eikä lapsi välttämättä ymmärrä tutkijan käsitteitä samalla tavalla kuin aikuinen. Aldridge & Wood (1998, 21) luettelevatkin tutkijan tärkeiksi muistettaviksi asioiksi sopivan kielenkäytön, lapsen tasolla puhumisen, johdattelevien kysymysten välttämisen, avointen kysymysten käyttämisen sekä yhden kysymyksen kysymisen kerrallaan.

Merkittävä ero ja vaara lapsitutkimuksen onnistumisen kannalta on myös se, että lapselta vastaus ei välttämättä tule yhtä helposti ja nopeasti kuin aikuiselta. Lapsi voi olla varauksellinen aikuisen kysymyksiä kohtaan ja pidättyväinen vastauksissaan. (Thomas 2001, 106). Huonoimmassa tilanteessa vastausta ei saada ollenkaan. Omassa tutkimuksessamme tämä pelko toteutui ennen koulunvaihdosta tehdyissä haastatteluissa, kun eräs oppilas ei haastattelijan tuttuudesta ja rohkaisusta huolimatta halunnut puhua mitään. Tutkimustilanteella ja tutkijan kyvyllä rentouttaa ilmapiiriä on tässä suuri merkitys. Lasta on tällöin pyrittävä rohkaisemaan, jopa houkuteltava vastaamaan toistamalla kysymystä hieman eri tavoin tai tarkentamalla, mitä lapsi kommentaillaan tarkoittaa. Toisaalta, jos tutkija painostaa lasta liikaa, eikä koskaan hyväksy vastauksiksi ”en tiedä”, ”ei mitään”, on vaarana että lapsi menettää mielenkiintonsa vastaamiseen täysin. Tutkijan tarkkaavaisuutta vaaditaan koko tutkimusprosessin ajan tutkimuksesta analyysivaiheeseen, sillä vastaus aiemmin esitettyyn kysymykseen voi myös piillä jälkikäteen tullessa vastauksessa tai samassa lauseessa muiden vastausten lomassa. (Kirmanen 1999, 200-213)

5 SOPEUTUMINEN

Lasten sopeutumisesta uuteen kouluun ei juuri löydy suoraa tutkimus- tai teoriataustaa tai aiempaa tutkimusta. Muutokseen sopeutumista lapsen näkökulmasta on kuitenkin käsitelty mm. perheen sisäisten muutostilanteiden (vanhempien ero) tai perheen maansisäisten tai kulttuurienvälisten muuttoprosessien kautta. Tässä tutkimuksessa olemme syventyneet jälkimmäiseen tutkien mm. maahanmuuttajalasten muutokseen sopeutumista, sen tutkimisessa käytettyjä sekä siitä kehiteltyjä teorioita.

Perusteena valinnallemme keskittyä esimerkiksi maahanmuuttajalasten kulttuurisesta sopeutumisesta laadittuihin teorioihin on ensinnäkin se, että oli lapsi maahanmuuttaja tai suomalainen, on hän eläessään joka hetki useamman erilaisen kulttuuritason jäsen. Kulttuuriajaottelusta Bronfenbrennerin (1979) mukaan enemmän seuraavassa kappaleessa. Muutos tai muutokset joissakin näissä kulttuuritasoissa vaikuttavat lapseen tavalla tai toisella. Muutokseen reagoidaan eri tavoin. Kappaleessa 5.2 esittelemme Obergin (1960) teorian muutostilanteessa syntyvän kriisin kohtaamisesta, siihen liittyvistä tunteista ja lopulta sopeutumisesta.

Toisaalta verrattaessa avioerotilanteisiin, on koulukulttuurin tai kansallisen kulttuurin muutostilanteessa muuttumattomana tekijänä useimmissa tapauksissa perheyksikkö, mikä tukee valintaamme jättää lasten erotilanteisiin sopeutuminen tarkastelumme ulkopuolelle. Perheen merkityksestä muutostilanteessa enemmän tämän kappaleen loppupuolella Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) mukaan.

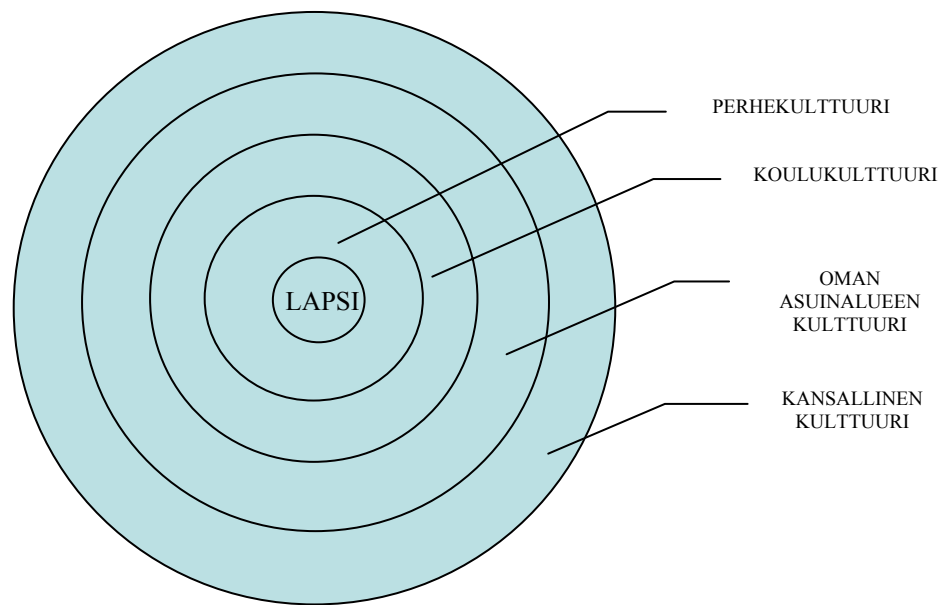
5.1 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Lapsi on yhtä aikaa tiedostamattaan useamman kulttuurin jäsen. Tämän myös ekologisenä teoriana kutsutun ajattelutavan tunnetuin puolestapuhuja on amerikkalainen psykologi Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

Bronfenbrennerin (1979, 22) teoriassa lapsen elinympäristöt koostuvat sisäkkäisistä tasoista, joita ovat mikrotaso, mesotaso, eksotaso ja makrotaso. Sisimmän, lasta lähimmin koskettavan elinympäristön hän nimeää mikrosysteemiksi. Mikrosysteemin muodostaa käytännössä lapsen välittömät elinympäristöt, esimerkiksi koti ja perhe. Mallin seuraava taso on Bronfenbrennerin mukaan mesosysteemi, joka käsittää kaikkien ympäristöjen välisiä suhteita, joissa lapsi on mukana. Tälle kulttuuriselle alueelle kuuluu esimerkiksi koulu. Nämä kaksi ensimmäistä tasoa ovat tärkeimmät vaikuttajat lapseen ja kehitykseen.

Toisin kuin edelliset tasot eksosysteemiksi nimetty kolmas taso ei ole aktiivisesti vaikuttamassa yksilön kehitykseen. Eksosysteemi tarkoittaa esimerkiksi vanhempien työtä ja ympäröivän yhteiskunnan palveluja. Vaikutus tapahtuu välillisesti vanhempien kautta perheen lähiympäristöön ja näin ollen myös lapseen. Uloin makrotaso käsittää lasta ympäröivän kulttuurisen, poliittisen, uskonnollisen ja taloudellisen ympäristön, mutta on etäisyydestään huolimatta tiiviinä osana muiden ympäristöjen olemusta (Bronfenbrenner 1979, 209; 239-258).

Olemme soveltaneet Bronfenbrennerin kehäteoriaa omassa tutkimuksessamme eritellen lapsen eri kulttuureita ekologisen kehäteorian kaltaisesti seuraavalla tavalla (kuvio 2). Tutkimuksen lapset näemme olevan ensisijaisesti osa oman perheensä kulttuuria. Perheen kulttuuri käsittää asioita, kuten perheen jäsenet, rakenne tavat ja perinteet. Seuraava lapsen lähikulttuuri on koulukulttuuri, jolla tässä tapauksessa tarkoitamme koulun omaleimaisia piirteitä, tapoja, henkeä, ympäristöä ja koulussa toimivia ihmisiä. Kulttuurikehystä seuraava on oman asuinpaikan, kunnan ja lopulta viimeinen kehä kuvaa omaa kansallista, suomalaista kulttuuria.



Kuvio 1. Lasta koskettavat kulttuuriset ympäristöt Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa mukaillen.

Jos muutos tapahtuu jossakin näistä kulttuurikehistä, oli se sitten koulukulttuuri tai oma kansallinen kulttuuri, vaikuttaa se aina lapsen elämään tavalla tai toisella. Voidaan sanoa, että lapsi kokee omanasteisensa kulttuurishokin.

5.2 Kulttuurishokki

Termin kulttuurishokki otti ensimmäisenä käyttöönsä Oberg (1960), joka teoksessaan kuvaa kulttuurishokkia tilanteena, jolloin yksilö kokee ahdistusta tutujen elämän elementtien katoamisesta. Oberg (1960) jakaa kulttuurishokin neljään eri vaiheeseen.

- 1) Kuherruskuukausi on aika, jolloin muuttaja kokee alkuihastusta ja tilanteen uutuuden tuomaa positiivista jännitettä. Muutos koetaan hyvänä ja innostavana asiana ja yksilö on odottavaisella mielellä. Seuraavassa 2) kriisivaiheessa alkaa esiintyä turhautumista ja ahdistusta uutta tilannetta kohtaan.

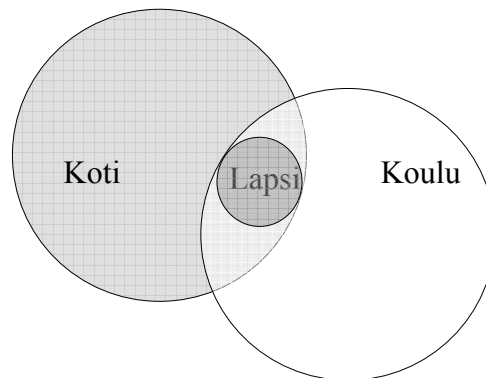
Kriisivaiheessa vellovia tunteita Obergin mukaan voivat esimerkiksi olla paine sopeutumisesta, menetyksen tunteet ystävien, asioiden ja esineiden menettämisen myötä sekä hylätyksi tulemisen tunne uuden ja vieraan kulttuurin ollessa vastassa. Hämmennystä aiheuttavat uudet roolit ja arvot ja ahdistusta, suuttumusta, jopa inhon tunteita yksilö kohtaa, kun hän huomaa ja tiedostaa uuden tilanteen erot verrattuna vanhaan. Myös kyvyttömyyden tunne saattaa vallata yksilön, kun uuteen tilanteeseen sopeutuminen näyttää toivottomalta ja pelätään, ettei uudessa tilanteessa tulla pärjäämään. Kriisivaihetta seuraa kuitenkin lopulta 3) toipumisen vaihe, jolloin kriisivaihe ratkaistaan yksilölle sopivalla ja ominaisella tavalla. Usein toipumisen vaiheessa merkittävänä tekijänä on yksilön senhetkinen tuki. Lopullinen vaihe muutostilanteessa on 4) sopeutuminen. (Oberg 1960, 177-179)

5.3 Perhe sopeutumisen tukipilarina

Toisin kuin avioerotilanteissa, on koulukulttuurin tai kansallisen kulttuurin muutostilanteessa muuttumattomana tekijänä aina perheyksikkö, mikä tukee myös valintaamme jättää lasten erotilanteisiin sopeutuminen tarkastelumme ulkopuolelle. Pinola (1995, 155-156) toteaa koulunvaihdostilanteessa perheen pysyvän sosiaalisena ympäristönä vakiona ja koulun tuttuna sosiaalisena organisaationa, mikä takaa ikätovereihin tutustumisen mahdollisuudet ja vaikeudet suurin piirtein saman suuruisina kaikille lapsille.

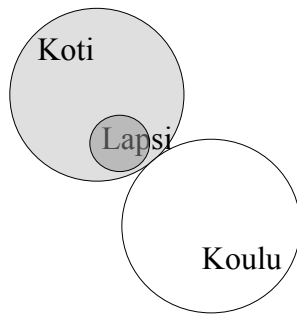
Perheen tuki on siis muutostilanteissa lapselle hyvin tärkeä sopeutumisen kannalta. Myös tutkimuksemme huomasimme perheen tuen tärkeyden muutostilanteissa. Perheen tukea ja yhteistyötä koulun kanssa koulunvaihtotilanteissa on tutkinut Brizuela & Garcia-Sellers (1999). Brizuela & Garcia-Sellersin tutkimuksen kohteina olivat maahanmuuttajalapsen lapset, joilla muutos siis tapahtui sekä kansallisessa kulttuurissa että koulukulttuurissa yhtä aikaa. Brizuela & Garcia-Sellers (1999, 349) esittelevät artikkelissaan sopeutumisteorian, joka kuvataan kolmeulotteisena toisiinsa liittyvänä kuviona (kuvio 2).

Kuviossa tärkeimpinä osina ovat toisiinsa suhteessa olevat lapsi, perhe sekä koulu, jotka ovat sopeutumisprosessissa merkittävimmät peruselementit. Edellisten lisäksi prosessiin vaikuttavina tekijöinä ovat toki myös laajempi poliittinen, sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti.

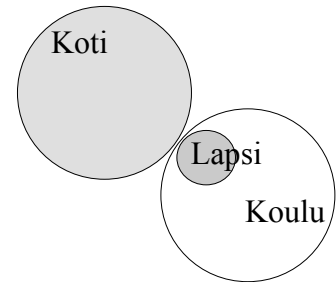


Kuvio 2. Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) kouluunsopeutumisen kolmiosainen kaavio

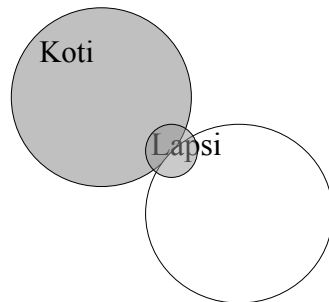
Brizuela & Garcia-Sellers (1999) näkee koulunsopeutumisessa neljä erilaista tasomallia (kuvat 3a-3d) riippuen lapsen sopeutumisen laadusta ja tasosta sekä lapsen saamasta tuesta koulunvaihdosprosessissa. Jokaisessa tasomallissa koulu ja koti esiintyvät lapseen ja toisiinsa nähden erilaisissa asetelmissä, mikä vaikuttaa siihen, miten lapsen kouluun sopeutuminen milloinkin onnistuu.



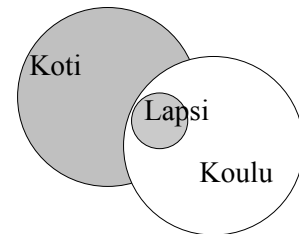
Kuvio 3a. Sopeutumaton



Kuvio 3b. Siirtynyt



Kuvio 3c. Sopeutunut



Kuvio 3d. Tukien sopeutunut

Ensimmäinen kuvio (kuvio 3a) kuvaa sopeutumatonta (unadapted) lasta. Tässä tilanteessa perheen mielipiteet, asenteet ja muut perheen sisäiseen kulttuuriin liittyvät asiat vaikuttavat lapseen suuresti ja tämä aiheuttaa hankaluuksia kouluun sopeutumisessa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on vähäistä eikä tavoitteita tai asenteita tunneta puolin eikä toisin.

Toisessa kuviossa (kuvio 3b) lapsi on siirtynyt (transferred) entistä enemmän uuteen kouluympäristöön. Siirtymistä on tapahtunut jopa siinäkin määrin, että lapsi kieltää ja siirtää sivuun vanhempiensa asenteita ja mielipiteitä eli ns. kotikulttuuria sopeutuakseen paremmin koulun kulttuuriin. Vanhemmat kykenevät antamaan vain vähän tukea ja koulu keskittyy arvioimaan enemmänkin oppimistuloksia kuin toimimaan yhteistyössä kodin kanssa. Vaikka asenteellista siirtymistä

koulukulttuuriin on tapahtunut, on se silti haurasta ja vajaata, sillä lapselle ei ole voitu antaa täyttä tukea sopeutumisprosessissa.

Kolmas taso (kuvio 3c) sopeutumisessa on sopeutuneen (adapted) taso. Tällä sopeutumisen tasolla lapsi ikään kuin kehittää kaksi erilaista käyttäytymismallia yrittäen samanaikaisesti toimia perheen arvojen, odotusten ja kulttuurin mukaisesti sekä sopeutua uuden koulun normeihin. Tässä vaiheessa sopeutuminen on jo ulkoisesti melko onnistunut, mutta vaikeutta lisää se, että lapsi on tilanteessa yksin eikä saa tukea perheeltään tai koululta.

Neljännellä (kuvio 3d) tukien sopeutuneen (adapted with support) tasolla edellisen tason kompastuskivi on ohitettu ja sopeutuminen tapahtuu jatkuvuutta ylläpitävässä kommunikaatiossa kodin ja koulun välillä. Tämä tilanne on sopeutumisen kannalta ihanteellinen, sillä koti ja koulu sopivat yhdessä arvoista ja tavoitteista ja lapsen siirtymistä autetaan ja tuetaan molemmin puolin.

6 KYLÄKOULUN ULOTTUVUUKSIA

Kyläkoulu on yksi työmme peruskäsitteistä. Tässä luvussa määrittelemme kyläkoulu-käsitettä hieman tarkemmin kirjallisuuden määritelmien sekä koululaitoksen historian kautta. Kyläkoulun omaleimaisuudesta oppimisympäristönä ja kylän sosiaalisena keskuksena kertovat luvun seuraavat kappaleet. Viimeisessä kappaleessa olemme halunneet raottaa ovea kyläkoulun tulevaisuuteen haasteineen ja muutoksineen.

6.1 Kyläkoulun määrittely

Kyläkoululle ei löydy yhtä kaikenkattavaa määritelmää, vaan kirjallisuudesta löytyy monta pientä lausetta, joiden pohjalta kyläkoulun olemusta voidaan hahmotella. Nykänen ja Väkeväinen (1998, 11) ovat omassa tutkimuksessaan tarkoittaneet kyläkoululla kuntakeskuksen ulkopuolella toimivaa 2–3 -opettajaisista peruskoulua, jota ympäröi tiivis ja rajattu asuinyhteisö, kylä. Tämä määritelmä kuvaa hyvin käsitystämme kyläkoulusta ja sen luonteesta.

”Pieni koulu määritellään nykyisin peruskoulun ala-asteen osalta 1–3 -opettajaiseksi ja yläasteen osalta kouluksi, jossa on vähemmän kuin kuusi perusopetusryhmää.” (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 9). Kalaoja (1988) määrittelee pienen koulun omassa tutkimuksessaan 1–3 -opettajaiseksi kyläkouluksi. Nämä kaksi erilaista määritelmää kertovat hyvin kyläkoulun ja pienen koulun luonteesta; kyläkoululla voidaan tarkoittaa pientä koulua ja pienellä koululla taas kyläkoulua.

Yksi kyläkoulua määrittelevä tekijä on myös yhdysluokkaopetus, joka on hyvin tavallista pienessä kyläkoulussa. ”Pienen koulun opetusjärjestelyt eroavat suuresta kouluyksiköstä, sillä pienessä koulussa opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai mahdollisesti useampaakin vuosiluokkaa. Tätä kutsutaan yhdysluokkaopetuksiksi.” (Viertola 1998, Pirhosen 1993, 7 mukaan)

6.2 Kyläkoulujen historiaa

6.2.1 Pienten koulujen kehittyminen maaseuduille ja kyliin

Kyläkouluilla on pitkä historia, jonka juuret alkavat 1800-luvulta saakka. Koulujen kehittyminen maaseuduille on yhteydessä suomalaisen koululaitoksen syntyyn, joten kyläkoulujen historiaa ei voida käsitellä erikseen irrottamalla sitä suuremmasta kontekstista. Omassa tutkimuksessaamme olemme kiinnittäneet huomiota nimenomaan pieniin kylissä sijaitseviin kouluihin ja siksi on tarkoituksenmukaista hahmotella koko suomalaisen koululaitoksen syntyä.

Suomalaisten pienten kyläkoulujen historian voidaan katsoa alkavan 1860-luvulta saakka. Vuonna 1886 laadittiin ensimmäinen kunnallisasetus, jonka mukaan siihen saakka maamme hallinnut kirkko haluttiin erottaa maallisemmasta hallinnosta. Asetuksen myötä peruspalvelut, joihin kuului myös kansanopetus, annettiin kunnan hoidettavaksi. (Viljanen 2007, 113).

Ensimmäinen erityisesti koulua koskeva asetus pantiin täytäntöön vuonna 1866, jolloin kansakoulun voidaan katsoa syntyneen. Asetuksessa painottuivat Uno Cygnaeuksen suunnitelmat kansakoulun ja opettajankoulutuksen järjestämisestä. Asetuksen myötä maaseudulle perustettiin neliluokkainen ”ylhäisempi” kansakoulu, jossa tyttöjen ja poikien opetus järjestettiin erikseen. Alkuopetus jätettiin tässä asetuksessa edelleen kirkon tehtäväksi. (Kuikka 1996, 6; Viljanen 2007, 114).

Kansakoululaitos alkoi kehittyä maassamme 1800-luvun puolenvälin jälkeen ensimmäisen kouluasetuksen myötä. Kansakoulun perustaminen oli kunnille vapaaehtoista ja oppilaat saivat vanhempien halutessa osallistua koulun opetukseen. Koulunkäynnin aloittamiseen ei siis liittynyt velvollisuutta. Kunnan päättäjät sopivat koulujen perustamisista, eikä koulujen perustaminen ollut pakollista. Lisäksi kaikki päättäjät eivät tahtoneet nähdä koulujen perustamisessa mitään hyvää. Nämä asiat osaltaan vaikuttivat myös siihen, että koulujen perustaminen oli hyvin hidasta. Ensimmäiset koulut olivat vielä melko pieniä vähäisten oppilasmäärien takia. Lisäksi kunnat eivät pystyneet perustamaan kuin yhden koulun kerrallaan. Kouluttomia kuntia oli vielä vuonna 1896 yli sata.

Koska tieyhteydet olivat huonoja ja pitkien matkojen kulkeminen pitäjien keskuksiin hankalaa, Mikael Soininen laati vuonna 1898 ohjelman ”koulu joka kylään”. Soinisen ohjelma toimikin pohjana vuoden 1898 piirijakoasetukselle, jonka mukaan maalaiskunta oli velvollinen jakamaan alueensa koulupiireihin siten, että lasten koulumatkat eivät saaneet ylittää viittä kilometriä. Tämän asetuksen mukaan kouluja pyrittiin perustamaan jokaiseen kylään ja koulupiiriin, sillä muuten viiden kilometrin rajaa ei voitu jokaisen oppilaan kohdalla taata. Asetusta ei kuitenkaan tarvinnut huomioida harvaanasutuilla seuduilla, joilla asui vain muutamia kouluikäisiä lapsia. (Laukkanen ym. 1986, 18–19; Viljanen 2007, 114-115)

Vuonna 1921 Suomeen säädettiin oppivelvollisuuslaki, johon piirijakoasetus sisällytettiin. Sen mukaan kunnan täytyi pystyä takaamaan kaikille 7–8-vuotiaille ja sitä vanhemmille lapsille koulupaikka. Koulu ei myöskään ollut lapsille enää vapaaehtoinen, vaan sen käymisestä tuli lapsille velvollisuus. Kansakouluun lisättiin kaksi vuotta kestävä alakoulu sekä samanmittainen jatkokoulu. Oppivelvollisuuslain tuli toteutua vuoteen 1931 mennessä kaupunkikunnissa ja vuoteen 1937 mennessä maalaiskunnissa. Oppivelvollisuuden myötä tuli tarve myös jatko-opetukselle ja tätä tarvetta täyttämään perustettiin keskuskoulujärjestelmä. Suurempia keskuskouluja rakennettiin lähinnä suurempiin taajamiin ja kirkonkyläin. (Viljanen 2007, 115)

Kansakoululaki astui voimaan vuonna 1957 ja se vaikutti hyvin voimakkaasti kansakoulun piirijaon kehitykseen maaseudulla. Kansakoulun kouluorganisaatioon perustettiin jatkokoulun tilalle uusi kouluaste, kaksivuotinen kansalaiskoulu. Tätä ennen oli olemassa jo vapaaehtoisesti perustettuja kunnallisia keskikouluja sekä ammatillisia päiväjatkokouluja suurimmissa keskuksissa, mutta nyt jatkokoulutuksen järjestäminen tuli pakolliseksi myös pienempiin taajamiin ja kyliin. Koulujärjestelmä muuttui näin kahdeksanvuotiseksi ja myöhemmin se laajeni vielä yhdeksänvuotiseksi. Kansakoululain myötä Suomen koululaitoksessa vallitsi rinnakkaiskoulujärjestelmä aina 1960-luvun lopulle saakka. (Laukkanen ym. 1986, 19)

Koulujärjestelmän muuttaminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulujärjestelmäksi oli hyvin pitkä ja työläs prosessi. Jo Uuno Cygnaeuksen aikana ajateltiin koulujärjestelmän rakentuvan yhtenäiseksi, mutta rinnakkaiskoulujärjestelmä vaikutti silti maassamme 1900-luvun puoliväliin saakka.

Peruskoulun suuntaan koulua lähdettiin hahmottelemaan vuonna 1959, jolloin kouluohjelmakomitea esitteli mietintönsä. Näissä mietinnöissä esitettiin koulun kehittämistä koskevana tärkeimpänä asiana vaatimus sosiaaliseen yhdenvertaisuuteen, jonka mukaan jokaisella tuli olla sama mahdollisuus opiskeluun huolimatta mm. varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta. Tämä mietintö antoi alkusysäyksen uudelle koulun järjestämistä koskevalle lakiesitykselle, joka esiteltiin vuonna 1968. Uuden lain myötä rinnakkaiskoulujärjestelmä purettiin ja sen tilalle perustettiin yhdeksänvuotinen peruskoulu, joka jaettiin ala- ja yläasteeseen. Ala-asteet syntyivät luontevasti kansakouluista, mutta enemmän työtä jouduttiin tekemään oppikoulun ja kansalaiskoulun sulauttamisen eteen. Uuteen järjestelmään siirryttiin maamme syrjäisemmiltä seuduilta alkaen. Siirtymäajan jälkeen kaikissa Suomen kunnissa opiskeltiin kaikille yhtenäisessä peruskoulussa. (Laukkanen ym. 1986, 21–23; Viljanen 2007, 116)

Peruskoulusta haluttiin tehdä tasa-arvoinen kaikille oppilaille ja siksi jo vuonna 1970 tuli jälleen voimaan uusi asetus, joka koski kaikkia kouluja ja kouluasteita: kunnan alue tuli jakaa koulupiireihin, joiden alueella sijaitsee vähintään yksi koulu. Oppilailla oli näin edelleen oikeus käydä koulua kodin lähellä siten, että matka kouluun ei saanut olla enempää kuin viisi kilometriä. Tämä uusi säännös tuki myös pienempien koulujen säilymistä ja niiden toiminnan jatkumista mm. syrjäisillä, kaukana kunnan keskustasta sijaitsevilla kylillä. (Viljanen 2007, 116)

Perusopetuksen järjestämistä koskeva uusin perusopetuslaki astui voimaan 1.1.1999 (Perusopetuslaki 1998/628). Lain mukaan kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta kaikille kunnan alueella asuville oppivelvollisuusikäisille lapsille. Lisäksi kunnan on järjestettävä esiopetusta. Laissa ei ole kuitenkaan enää säädetty yhtä tarkasti oppilaiden koulupaikasta koulumatkan mukaan vaan laissa kirjoitetaan: ”oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämipaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä. Esiopetusta järjestettäessä tulee lisäksi ottaa huomioon, että opetukseen osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus käyttää päivähoitopalveluita.”

Enää laki ei siis itsessään vaadi kyläkoulujen toimintaa pienemmillä ja harvaanasutuilla kylillä, vaan kunta on vapaa tulkitsemaan lakia tavallaan; jos kunnassa uskotaan koulumatkan olevan turvallinen ja lyhyt ilmaisten koulukyytien ansiosta (Perusopetuslaki 1998, 32§), opetusta voidaan järjestää kunnan keskustassa, eikä pieniä kyläkouluja ole tarpeellista pitää yllä. Uusin perusopetuslaki on näin osaltaan ollut vaikuttamassa pienempien koulujen lakkauttamiseen.

6.2.2 Kyläkoulujen opettaja- ja oppilasmäärien muutossuunta

Vuonna 1939 Suomessa oli lähes 6000 koulupiiriä ja kouluissa opiskeli noin puoli miljoonaa oppilasta. Yksiopettajaisten koulujen määrä oli lähes 1670. Sotien jälkeen koulujen oppilasmäärät kasvoivat ja koulupiirit lisääntyivät. 1950-luvun puolessa välissä Suomessa oli kansakouluja kaikkiaan 6080, joista 1160 koulussa toimi vain yksi opettaja. Kansakoululain tultua voimaan vuonna 1957 pienten koulujen toimintaa pyrittiin tukemaan laissa olevan säädöksen mukaan, jossa kiellettiin koulun lakkauttaminen, ellei ”oppilasmäärä kolmena perättäisenä vuotena ole ollut viittätoista pienempi.” (Laukkanen ym. 1986, 26–27; Viljanen 2007, 117) Yksiopettajaisten sekä kaksi- ja kolmeopettajaisten kyläkoulujen määrä on vähentynyt jatkuvasti 1940-luvun jälkeen. Kuitenkin vielä vuonna 1988 Suomen kaikista kouluista peräti 70 % oli enintään kolmeopettajaisia. (Kalaoja 1988, 78)

Nykyään pienissä kyläkouluissa opiskelee yhä paljon lapsia, vaikka kouluja on lakkautettu kunnallisista säästösyistä ja laskevien oppilasmäärien johdosta. Tilastokeskuksen tekemän tutkimuksen mukaan vuonna 1997 ala-asteen kouluja oli noin 3340, joissa oli keskimäärin 111 lasta. Maaseutukoulujen oppilasmäärä koulua kohti oli keskimäärin 62 lasta ja kymmenessä pienimmässä koulussa opiskeli enintään 10 oppilasta. Osa kunnista järjesti myös esiopetusta peruskoulujen yhteydessä. Näissä esiopetusryhmissä oli 5300 lasta. Esiopetusuudistuksen tultua asteittain voimaan 1.8.2000 alkaen, kuntien on tarjottava esiopetusta jokaiselle 6-vuotiaalle lapselle ja osa kunnista tarjoaa esiopetuspaikan peruskoulun yhteydessä. Samana syksynä peruskoulujen yhteydessä olevissa esiopetusryhmissä oli jo 11 000 lasta.

Uusi esiopetuslaki on osaltaan auttanut pienten kyläkoulujen säilymistä, sillä ilman esiopetusryhmää monen koulun oppilasmäärä jäisi liian pieneksi. (Opetushallitus, 2002; Havén 1998, 8–17)

Vuonna 2000 yleisin peruskoulutyyppi oli alle 50 oppilaan koulu. Peruskouluista noin 1 300, eli joka kolmas peruskoulu kuului tähän ryhmään. Vaikka koulujen määrä on verrattain suuri suhteutettuna koko Suomen koulujen lukumäärään, oppilasmäärä kaikissa pienissä kouluissa on kuitenkin vain noin 40 000 oppilasta, joten noin kymmenen prosenttia lapsista sai opetusta pienissä kouluissa. (Kumpulainen 2002, 17)

Vuonna 2005 oli toiminnassa 3 347 peruskoulua, joissa oli yhteensä 561 900 oppilasta. Peruskouluista 80 prosenttia oli alaluokkien kouluja (luokat 1-6). Edelleen lähes kolmasosa peruskouluista oli vielä alle 50 oppilaan kouluja. Lakkautetuista peruskouluista alle 20 oppilaan kouluja oli 45, 20-49 oppilaan kouluja oli 61 ja kouluja joissa oli vähintään 50 oppilasta lakkautettiin 38. Eniten peruskouluja lakkautettiin vuonna 2005 Lapin maakunnassa. (Tilastokeskus, 2007)

6.3 Kyläkoulu oppimisympäristönä

Vuonna 2004 ilmestyneen peruskoulun opetussuunnitelman (2004, 18) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, joka tukee oppilaan oppimista ja kasvua. Kyläkoulu mahdollistaa oppilaille ainutlaatuisen oppimisympäristön, jossa voidaan erityisesti kiinnittää huomiota oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja psyykkiseen ympäristöön luomalla kouluun myönteinen ja salliva ilmapiiri. Seuraavissa luvuissa tarkastelemme tarkemmin näitä kolmea oppimisympäristön osatekijää.

6.3.1 Fyysinen ympäristö

”Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusmateriaalit.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Pienen kyläkoulun fyysinen ympäristö rakennuksineen ja tiloineen on usein yksi koulun heikkouksista. Pienen kyläkoulun tilat ja kunto eivät välttämättä ole opetuksen kannalta parhaita mahdollisia, koska koulujen peruskorjaukseen suunnatut määrärahat ovat pienentyneet ja ne suunnataan yleensä isommille keskuskouluille. Koulut ovat usein myös kooltaan hyvin pieniä, joten niiden monipuolinen käyttö on hyvin rajoitettua.

Uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004, 18) esitetään, että oppilaan tulee koulussa voida saada välineet kehittyäkseen nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi mm. tietoverkkojen ja kirjastopalveluiden käyttämisen kautta. Kyläkoulujen mahdollisuudet ovat kuitenkin rajalliset, eikä kyläkoulu välttämättä pysty tarjoamaan oppilailleen kaikkea, mikä heidän aktiiviseksi tietoyhteiskunnan jäseneksi kasvamiselleen olisi parhaaksi.

Kyläkoululla on kuitenkin ainakin yksi fyysinen vahvuus, jota taas suurilla keskuskouluilla ei välttämättä ole. Koulun ulkopuolinen ympäristö tarjoaa hienoja mahdollisuuksia myös pienessä kyläyhteisössä. Pienet koulut sijaitsevat yleensä luonnon keskellä ja luonto mahdollistaa erilaisia oppimiskokemuksia. Ympäröivä luonto on oivallinen kehystekijä, joka voi auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja joka edistää oppilaiden kehitystä esimerkiksi ympäristökasvatuksen, luonnonsuojelun ja -tuntemuksen kautta. (Korpinen 1998, 12–14)

6.3.2 Psykkiset tekijät

Kouluyhteisön ja oppimisympäristön psyykkisiin tekijöihin voidaan peruskoulun opetussuunnitelman mukaan liittää yksittäisen oppijan emotionaaliset ja kognitiiviset tekijät. Nämä eivät kuitenkaan ole täysin irrallaan oppimisympäristön sosiaalisista suhteista, joka tekee niiden erittelystä vaikeaa.

Yksittäisen oppilaan terveen itsetunnon kehitykseen vaikuttaa esimerkiksi koulun ja luokan ilmapiiri sekä oppilaan arvostus niin opettajien kuin luokankin kesellä. Oppimisympäristö vaikuttaa merkittävästi oppilaan kehitykseen. Turvallisuuden ja hyväksymisen kokeminen edesauttavat sekä oppimista että lapsen kasvamista.

Peruskoulun opetussuunnitelman (2004, 18) mukaan psyykkisten tekijöiden antama tuki oppilaan kasvulle on tärkeä. Tavoitteena onkin avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. Kokemuksemme mukaan hyvän ja turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan on vähintään yhtä tärkeää kuin oppikirjatiedon opettaminen, ellei jopa tärkeämpää.

6.3.3 Sosiaaliset suhteet

Sosiaalisten suhteiden vaikutus oppimiseen ja lapsen kehitykseen on todettu olevan tärkeä jo 1920-luvulla, jolloin saksalainen koulunuudistaja Peter Petersen omalla tutkimuksellaan todisti, että luokan ja koulun sosiaalinen rakenne on tehokas kasvatustekijä (Viljanen 2007, 120). Myös Peruskoulun uudessa opetussuunnitelmassa (2004, 18) annetaan arvoa oppilaiden sosiaalisille suhteille: ”Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä.”

Kyläkoulu voi tarjota oppilailleen hienot puitteet muodostaa kestäviä ja monipuolisia vuorovaikutussuhteita kaiken ikäisten oppilaiden kanssa. Kyläkoulujen puolestapuhuja Marjo Yliluoma kertoo Tiina Tikkasen (2005) kirjoittamassa Opettaja -lehden kyläkouluartikkelissa, että nykyisin perheiden ollessa pieniä, kyläkoulun oppilasyhteisö voi toimia kasvattavana ja turvallisen sisarusparvena. Myös Korpinen (1998, 10–13) korostaa artikkelissaan kyläkoulujen luontaisedun olevan läheiset ihmissuhteet, jotka muodostuvat luonnostaan pienessä yhteisössä ihmisten tuntiessa toisensa. Pieni koulu antaa hyvät mahdollisuudet oppilaiden välisten suhteiden muodostumiseen. Korpinen mukaan myös kaikki koululla työskentelevät aikuiset voivat toimia kasvattajina ja roolimalleina koulun oppilaille.

6.3.4 Pienkoulupedagogiikka

Kuten jo aikaisemmin olemme kyläkoulun määrittelyn yhteydessä todenneet, yhdysluokkaopetus on monen kyläkoulun arkipäivää. Yhdysluokkaopetuksessa opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaa vuosiluokkaa.

Jako saattaa oppilasmäärän mukaan mennä esimerkiksi siten, että luokat 1–2, 3–4 ja 5–6 ovat yhdessä. Pienemmissä kouluissa voidaan luokat jakaa myös siten, että koulussa on alaluokka 1–2 ja yläluokka 3–6. (Laukkanen ym. 1986, 127; Sairanen 2001, 23)

Yhdysluokan opetuksessa tarvitaan monipuolisia menetelmiä ja lisäksi opettajalta vaaditaan hyvää organisointikykyä. Yhdysluokan opettamiseen eivät päde samat menetelmät kuin yhden luokkatason opettamisessa. ”Ainejakoinen opetussuunnitelma soveltuu heikosti yhdysluokkiin, sen sijaan kokonaisopetuksen periaatteille rakentuva suunnitelma on hyvä ratkaisu. Tällöin opettaja voi muodostaa koulupäivistä ja -viikoista mielekkäitä kokonaisuuksia.” (Viljanen 2007, 120).

Pedagogisesti pieni kyläkoulu on hyvä kasvatusratkaisu. Sosiaalisuuteen kasvattamisen lisäksi yksilöllinen oppiminen ja monipuoliset opetusmenetelmät ovat hyvin keskeisessä osassa. Pienessä koulussa ja luokassa on hyvät mahdollisuudet henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen ja sen toteutumisen seuraamiseen. Isommissa kouluissa, joissa luokkien oppilasmäärät lähestyvät kolmeakymmentä, yksilöllinen opetuksen järjestäminen on paljon vaikeampaa. (Viljanen 2007, 120)

6.4 Koulu kyläkulttuurin ylläpitäjänä

6.4.1 Koulun kylää yhdistävä vaikutus

Pienen maaseutukoulun rooli on nähty yleisesti merkittävänä ja laajana koko ympäröivälle kyläyhteisölle. Koulu kylän keskuksena -ajattelu on nähtävissä vieläkin esimerkiksi kyläkoulujen puolustajien mielipide- ja kannanottokirjoituksissa.

Ajattelu on saanut alkunsa jo 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa, jolloin koko kylän hengellisenä johtajana toimi yleensä koulun ”kansankynttilä” -opettaja tai koulun johtaja (ks. esim. Iso-Tryykäri 2000, 71–72).

Kyläkoulun merkitys oppilaille, oppilaiden perheille ja opettajille on hyvin tärkeä. Oppilaille kyläkoulu tarjoaa turvallisen ja kasvattavan ympäristön, jossa lapset voidaan vähäisten oppilasmäärien vuoksi huomioida yksilöinä ja näin opetus on helpompaa suunnitella oppilaslähtöiseksi (Korpinen 1998, 6–17; Laukkanen ym. 1986, 190). Oppilaslähtöisyydestä ja koulun kasvattavasta ilmapiiristä hyötyvät myös kyläyhteisössä elävät perheet, sillä kasvatusvastuu jakaantuu myös pienille kouluille, joissa kokonaisvaltaista opettamista pidetään tärkeänä. Opettajalle kyläkoulu tarjoaa paljon haasteita, mutta myös mahdollisuuksia kehittää itseään ja toisaalta kokea onnistumista omasta työstään (ks. esim. Nykänen & Väkeväinen 1998, 45–56).

Koulun ja yhteisön välinen vuorovaikutus on koettu tiiviimmäksi ja aktiivisemmaksi maaseudulla, kuin suurissa kaupunkiyhteisöissä. Koulu ja sen henkilökunta koetaan läheiseksi ja sitä kautta osaksi kyläyhteisöä. Koulun pieni koko ja sen läheinen suhde yhteisöönsä nähdäänkin hyvin usein pienen maaseutukoulun vahvuutena. Lapsen kannalta pieni kyläyhteisössä sijaitseva koulu on hyvä kasvupaikka, sillä pienen yhteisön jäsenyys vaikuttaa positiivisella tavalla yksilön kehittymiseen; jos jäsenyyden lisäksi koulun arvomaailma kohtaa yhteisön kannattamat arvot, lasten sidonnaisuus yhteisöön, heidän turvallisuutensa ja itseluottamuksensa lisääntyvät. (Kalaoja 1988, 59–68)

Kalaojan (1988, 51) mukaan monet tutkijat väittävät maaseudun kouluilla olevan tärkeä merkitys edellä mainittujen toimijoiden lisäksi koko kyläyhteisölle, kylän taloudelliselle, kulttuuriselle ja sosiaaliselle elinvoimaisuudelle. Väitettä voidaan perustella muun muassa siten, että jos kyläyhteisössä on koulu, kylä ei menetä asukkaitaan ja siten myös muut palvelut, kuten kauppa ja posti voidaan yleensä säilyttää. ”Koulun ja kylän yhteistyön myötä koulun tarjoamat palvelut monipuolistuvat sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö lisääntyy. Tuloksena on elävä kylä.” (Viertola 1998, 78). Jos kyläyhteisössä on toimivan koulun lisäksi paljon muutakin yhteistä toimintaa, maaseudun asukasmäärä saattaa jopa lisääntyä ja siten kylän muiden toimintojen lisäksi koulu voi asukkaiden aktiivisuuden avulla säilyttää paikkansa kunnan säästötoimien alla.

Koulun merkitys on suuri; oppilaat saavat käydä koulua turvallisessa ympäristössä lähellä kotia ja lisäksi kasvaa osaksi ympäröivää kyläyhteisöä. Opettajille pieni koulu merkitsee haastavaa työpaikkaa, jonka toiminta vaatii jatkuvaa kehittämistä. Koko kyläyhteisö saattaa myös saada elinvoimansa kylässä toimivasta koulusta, joka toimii usein aktiivisissa kylissä kyläläisten kokoontumispaikkana. Kalaojaa (1988, 51) mukaillen yleisenä suuntauksena näyttäisi olevan maaseutukoulujen roolin näkeminen edelleenkin perinteisenä ja laajana. Koulun toivotaan vielä kylän muiden palveluiden hiipumisen myötä vahvistavan rooliaan ja samalla kylän yhteisöllisyyttä. Yhteisön ja koulun lähentäminen näyttäisi nykyään kuuluvan muidenkin kuin maaseutukoulujen kehittämistavoitteisiin. Opettajilta koulun kehittäminen sammuvassa kyläyhteisössä vaatii paljon ja yksi tai kaksi ihmistä eivät ilman kyläläisten apua pysty ylläpitämään koko kylää.

6.4.2 Koulurakennuksen merkitys kylän keskuksena

Toimivan kouluyhteisön lisäksi itse koulurakennuksella on usein hyvin suuri merkitys kyläyhteisölle. ”Koulurakennukset ovat olleet ja ovat tulevaisuudessa entistä laajemmin kaiken kylässä tapahtuvan yhteisen toiminnan monitoimikeskuksina” (Laukkanen ym. 1986, 74). Koulurakennus voi toimia monipuolisena tilana, jossa kylän asukkaat voivat mm. viettää aikaa yhdessä, harrastaa sekä pitää kokouksia ja juhlia. Kalaojan (1988, 74) mukaan kokoontumistila yhdistää välillisesti kylän asukkaita ja luo yhteishenkeä. Kyläkoulu voidaan siis nähdä pelkän koulurakennuksen sijaan koko kylää hyödyttävänä palvelukeskuksena. (Peltonen 2007, 89)

Koulurakennusten käyttömäärä ja tilojen laatu ovat yhteydessä kyläyhteisön aktiivisuuteen ja harrastustoimintoihin. Koulurakennuksen käyttäminen kylän toiminnoissa on yhteydessä kylän muiden palvelujen määrään. Kyläyhteisöstä katoava kyläkoulu ja sen myötä asukkaiden kokoontumispaikan menetys ovat siten välillisesti yhteydessä myös kyläyhteisön hiipumiseen sekä sosiaali- ja kulttuuripalvelujen vähenemiseen. Koulun toimiessa kylän keskuksena koulurakennuksen uusimiseen ja korjaukseen näyttää olevan suurempi tarve.

Aktiivisella koulurakennuksen käyttämisellä voidaan vaikuttaa myös kouluyhteisön säilymiseen. (Kalaoja 1988, 69)

Maaseudun asukkailla on alkanut kaupungistumisen myötä esiintyä eriasteisia vieraantumislmiöitä. Kalaoja väittää vieraantuneisuutta ja yksityistämistä ilmenevän eniten niissä kylissä, joissa koulu on lakkautettu ja myyty yksityisille henkilöille. Jos koulurakennus jää koulun lakkautuksen jälkeenkin kylän yhteiseksi kokoontumispaikaksi, kylän väestössä esiintyy vähemmän vieraantuneisuutta. (Kalaoja 1988, 73)

6.4.3 Kyläkoulun lakkauttamisen merkitys kyläyhteisölle

Koulun lakkauttaminen on usein emotionaalinen ja voimakas asia, johon reagoidaan tavalla tai toisella. Koulun lakkauttamisessa on myös kyse koko kylän tulevaisuudesta, sillä kylään on vaikea saada uusia asukkaita, jos kylässä ei ole koulua eikä muita palveluita. Koulun lakkauttaminen voi vaikuttaa myös kylän entisiin asukkaisiin siten, että he muuttavat toisaalle parempien palveluiden perässä. Usein kylän tulevaisuus voidaan ennustaa samaan aikaan, kun koulu päätetään lakkauttaa; jos kylässä on vielä muita palveluita, nekin yleensä häviävät muutaman vuoden kuluessa. (Kalaoja 1988, 86; Korpinen 1998, 8-11)

Kalaoja (1988, 94–97) on koonnut yhteen koulun lakkauttamisesta johtuvia kyläyhteisöä koskevia negatiivisia vaikutuksia. Koulun lakkauttaminen on ensinnäkin yhteydessä asukkaiden vähenemiseen, sillä vanhatkin asukkaat saattavat muuttaa koulun lakkautuksen yhteydessä pois ja uusia asukkaita kylälle on vaikea saada ilman peruspalveluita. Kylän ikärakenne saattaa myös muuttua asukkaiden vähenemisen yhteydessä, kun nuoret muuttavat pois kylältä ja vanhemmat ihmiset, jotka ovat eläneet koko ikänsä kylällä, jäävät asumaan sinne myös koulun menettämisen jälkeen. Koulun lakkauttamisen on huomattu vaikuttavan myös lasten kulttuurisen identiteetin menetykseen ja heidän kasvamiseen yhteisöstä irralleen. Lapsilla ei ole koulun lopettamisen jälkeen enää vahvoja juuria, joiden kautta he myös saattaisivat opiskelun jälkeen palata takaisin lapsuudenmaisemiin kasvattamaan omia lapsiaan.

Lopuksi Kalaoja esittää kysymyksen, kumpi oli ennen: koulun lakkauttaminen vai kyläyhteisön heikentyminen, sillä molemmat vaikuttavat toisiinsa. Jos kyläyhteisö ei ole valmis taistelemaan kylän oman koulun puolesta, yhteisö saattaa olla jo heikentynyt ja menettää siksi koulun. Jos taas koulu ja muut palvelut lakkautetaan, kyläyhteisö saattaa siksi hiipua.

Kalaoja (1988, 137) on tutkinut myös opettajien näkökulmaa koulun lakkauttamisen yhteydessä. Opettajien mukaan koulun lakkautuksesta saattaa aiheutua kylälle paljon haittaa, kuten työpaikkojen vähentyminen sekä kylän väestörakenteen vinoutuminen. Oppilaiden kannalta opettajat olivat koulun lakkauttamisen yhteydessä huolissaan mm. seuraavista asioista: oppilaiden työaika pidentyy pitkien koulukyyditysten johdosta sekä lapset vieraantuvat kotikylältä ja omista juuristaan. Lisäksi lapsen asema heikentyy, koska opetus suurissa kouluissa ei ole yhtä oppilaslähtöistä. Opettajien mukaan oppilaille voi myös tulla vaikeuksia siirryttäessä uuteen kouluun, koska opettaja ei enää suurissa luokissa tunne oppilaiden taustoja ja koska oppilaat eivät välttämättä sopeudu uuteen ympäristöön kovin nopeasti. Koulu on useissa kylissä koko kyläyhteisön keskus. Koulun lakkauttaminen voi merkitä koko kylän henkisen toiminnan lamaantumista ja uskon loppumista koko kylän tulevaisuuteen. (Korpinen 1996, 40-44; Laukkanen ym. 1986, 74)

6.5 Kyläkoulun tulevaisuudennäkymiä

Kyläkoulujen lakkauttamiskeskusteluissa on noussut esille kolme perusteemaa: pienten koulujen oppilasmäärän vaikutus koulutuksen laatuun, pienten koulujen koko suhteutettuna korkeisiin kustannuksiin sekä lasten ja nuorten hyvinvointi koulujen uudelleen organisoinnin jälkeen (Kalaoja 1988, 83).

Pienten koulujen lakkauttamisen pääsyyksi mainitaan usein oppilasmäärien aleneminen. Pienten koulujen koko ja oppilasmäärän vähäisyys ovatkin kyläkoulujen suurimpia heikkouksia. Oppilasmäärät ovat puolestaan yhteydessä moniin eri tekijöihin, joita ovat mm. perhekoon pienentyminen, suurten ikäluokkien ikääntyminen ja ihmisten muuttaminen kuntien keskuksiin.

Myös muut kyliä koskevat ongelmat, kuten maatalouden väheneminen, vaikeat liikenneolot ja palveluiden lakkauttamiset, vaikuttavat kouluikäisten vähenemiseen (Kalaoja 1988, 30). On kuitenkin olemassa näyttöä siitä, että koulujen lopettamisessa ei ole aina kyse oppilaspulasta. Tiina Tikkasen (2005) kirjoittamassa Opettaja -lehden kyläkouluartikkelissa Eira Korpinen uskoo, että oppilasennusteet toimivat itseään toteuttavasti. Jos kunta heikentää koulupalveluita, on kunnan vaikea saada uusia asukkaita erityisesti lapsiperheistä.

Pieni oppilasmäärä voidaan toisaalta nähdä myös pienten koulujen vahvuutena. Yhdysluokissa opetuksen eriyttäminen on luontevampaa ja oppilailla on parempi mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta. Lisäksi pienissä kouluissa on havaittu olevan usein vähemmän työrauhahäiriöitä. Koulun ulkopuolella tapahtuva opetus on helpompaa järjestää pienessä koulussa. Kasvatuksellisesti pienet luokat ovat suotuisampia ja opettajan sekä oppilaan välit ovat läheisiä. Oppilaat saavat runsaasti yksilöllistä huomiota ja opetusta pienemmässä koulussa. (Kalaoja 1988, 30; 1990, 8–9)

Koulun vaihto keskustan suuresta koulusta rauhallisempaan kyläkouluun voi olla myös pedagogisesti perusteltua. Esimerkiksi keskittymisvaikeuksista kärsivä oppilas voidaan siirtää suuresta koulusta pienemmän kyläkoulun rauhallisempaan ympäristöön. Nykyisin kouluautot vievät oppilaita enimmäkseen keskuskouluihin, mutta taajamissakin on vanhempia, jotka mielellään haluaisivat laittaa lapsensa rauhalliseen kyläkouluun. Tiina Tikkasen (2005) haastattelema Marjo Yliluoma kannustaa kysymään vanhempien mielipidettä, jos kyläkoulun lakkauttamista perustellaan hienommilla puitteilla. Olisi aiheellista kysyä oppilaiden vanhemmilta, haluavatko vanhemmat lapsensa mieluummin kouluun, jossa on pienet opetusryhmät vai hienot tilat? Artikkelissa toivotaan, että vanhemmille jaettaisiin enemmän tietoa pienen koulun eduista, jolloin moni pieni kylä voisi saada pidettyä koulunsa ja kyläkouluille saattaisi tulla oppilaita myös keskusta-alueilta.

Pienten koulujen vaihtoehdot ovat usein vähentyneet kahteen, joko lakkauttaminen tai kehittäminen (Iso-Tryykäri 2000, 78). Koulun kehittämisessä on olemassa useita mahdollisuuksia. Kyläkoulun sijaintia luonnon keskellä voidaan hyödyntää opetuksessa ja syrjäinen sijainti voikin muuttua kilpailuvaltiksi koulujen välillä.

Lisäksi erilaiset yhteistyötavat suurempien koulujen kanssa voivat auttaa pitämään pienetkin koulut toiminnassa. Eräässä kunnassa keskustan koululta siirrettiin alkuopetuksen luokat (0-2) kokonaan lakkautusuhan alaisena olevalle kyläkoululle ja kyläkoulun ylempien luokkien oppilaat keskustan kouluun. Näin pienille oppilaille saatiin luotua erityisen turvallinen ympäristö ja pieni koulu voitiin säilyttää oppilasvaihtojen ansiosta.

Pienten kyläkoulujen kustannukset suhteutettuna oppilasmäärään ovat suuret. ”Kyläkoulu on kuitenkin kalliimpi ylläpitokustannuksiltaan kuin suuri kouluyksikkö” (Viertola 1998, 68). Kyläkoulut ovat usein vanhoja ja niiden peruskorjauksen tarve on suurempi kuin uusien koulujen. Kunnallisten varojen suuntaaminen tärkeämpiin kohteisiin on nykypäivää ja siksi useat pienet koulut joudutaan lakkauttamaan pelkästään niiden peruskorjaustarpeen johdosta.

Opettajankoulutuksessa yhdysluokkaopetus on jäänyt suurten koulujen vuosiluokkadidaktiikan varjoon. Harjoituskouluissa ei ole mahdollisuutta harjoitella yhdysluokissa ja opetus keskittyy suurien koulujen vuosiluokkadidaktiikkaan. Tästä johtuen useat kyläkouluille menevät nuoret opettajat joutuvat opettelemaan yhdysluokkaopetusta käytännön kautta. Monet kyläkouluissa opettavat opettajat ovat kuitenkin taitavia ja innokkaita opettajia, jotka viihtyvät työssään (Korpinen 1998, 14–15; Viljanen 2007, 122). Peltonen (2003) on esittänyt, että yhdysluokkaopetus on pienissä kouluissa normi; se on kuulunut ja tulee kuulumaan Suomen koulujärjestelmään. Pienet koulut yhdysluokkineen tulevat ainakin osittain jäämään suomalaiseen koulukulttuuriin ja myös opettajankoulutuksen tulisi vastata tähän haasteeseen.

Kuten jo aiemmin totesimme, kyläkoulun lakkauttaminen on uhka myös koko kyläyhteisölle. Kyläkoulun monipuolinen käyttö kyläläisten harrastustoiminnassa lisää tarvetta säilyttää koulu. Kalaojaa (1988, 69) mukaillen kouluyhteisön ulkopuolella tapahtuva toiminta on hyödyllistä sekä koulutyölle että koko kyläyhteisölle. Aktiivinen kylätoiminta lisää myös asukkaiden yhteenkuuluvuutta ja tämä puolestaan saa kyläläiset puolustamaan oman kyläkoulun säilymistä ja jopa taistelemaan koulun puolesta.

Kyläkoulujen määrä tulee tulevaisuudessa riippumaan valtion ja kuntien poliittisista päätöksistä. Kyläkouluja koskevassa viimeaikaisissa keskusteluissa (ks. Tikkanen, 2005) on esitetty huolta poliittisista linjauksista. Mahdollisen valtioneudistuksen kerrotaan suosivan yli 80 oppilaan kouluja, joka saattaa olla monelle pienelle koululle vahingollista. Keskustelussa opettajien ammattijärjestön johtaja Souri (ks. Tikkanen, 2005) painottaa sitä, että kyläkoulujen lakkauttaminen ei saa olla pelkkää matematiikkaa, vaan koulun lakkauttaminen on aina kokonaisvaltaisempi kysymys.

Vaikka yhä useampi pieni koulu joutuu lakkautusuhan alle, kyläkouluja tulee silti säilymään kunnissamme jo pelkästään maamme harvan asutuksen vuoksi. Kalaojan (1990, 1) mukaan pienet koulut yhdysluokkineen ovat kuuluneet ja kuuluvat myös tulevaisuudessa suomalaiseen kulttuuriin. Pitkät koulukuljetukset ovatkin jo yksi syy kyläkoulujen säilyttämiseen harvaanasutuilla seuduilla (Korpinen 1998, 14; Viertola 1998, 70).

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän luvun tarkoituksena on esittää keskeiset tulokset niin lapsille suunnatusta haastattelututkimuksesta ennen ja jälkeen koulunvaihdoksen kuin vanhempienkin kyselylomaketutkimuksesta. Tutkimustulokset siis käsittelevät lasten ajatuksia ennen koulunvaihtoa ja koulunvaihdon jälkeen sekä vanhempien mietteitä koko muutosprosessista. Selkeyden vuoksi olemme jaotelleet vastaukset teemahaastattelun ja kyselylomaketutkimuksen mukaisten kysymysten alle.

7.1 Lasten ajatukset ennen koulunvaihdosta

Ennen varsinaisten tulosten esittelyä olemme poimineet lasten vastauksista heidän käyttämiään ilmaisuja siitä, millaisia tunteita ja ajatuksia koulun lakkauttaminen ja vaihtaminen heissä herättää. Tämän tunnelistan avulla haluamme selventää ja hahmottaa sitä tunteiden skaalaa, mikä lasten vastauksista tuli ilmi. Ennen muutosta tehdyssä haastattelussa nousi esiin seuraavanlaisia tunnesanoja:

mukavaa	kivaa
jännää	inhottavaa
huonoa	ikävä
pelottavaa	hassua
ihan kivaa	tylsää
vähän pelottavaa	pahaa
ei osaa sanoa/ei tiedä	

Ensimmäisessä haastattelukysymyksessämme selvitettiin oppilaiden mielipiteitä koulun lakkauttamisesta. Haastatelluista oppilaista (n=22) kaksitoista oli sitä mieltä, että oman koulun sulkeminen on ikävää, mutta yksi oppilaista lisäsi, että ”kai koulun vaihtamiseenkin tottuu”. Kukaan vastaajista ei todennut, että lakkauttaminen olisi mukava asia. Samantekevänä koulun sulkemista piti kuusi oppilasta.

Heistä neljä on kuudennella luokalla ja siten muutenkin vaihtamassa koulua ensi syksynä, joten välinpitämättömyys oli ymmärrettävää. Oppilaista kolme ei osannut sanoa, millaisia ajatuksia heillä on oman koulun sulkemisesta. Yksi heistä piti toisaalta koulun sulkemista ikävänä asiana, mutta silti oli mielissään myös koulun vaihtamisesta.

7.1.1 Mikä koulunvaihdoksessa on ikävää?

Kyläkoulun lakkauttamiseen liittyi oppilaiden mielestä monia ikäviä asioita. Viisi oppilasta ajatteli, että koulun sulkeminen on ikävää, koska he ovat tottuneet käymään pientä, omaa koulua. Seuraavaksi ikävimpänä pidettiin koulumatkan kasvamista. Muutama oppilaista koki koulun lakkauttamisen ikäväksi siksi, että he ovat tottuneet käymään koulua nimenomaan tässä koulussa. Uutta koulua pidettiin myös ikävänä paikkana, koska se on heidän mielestään liian suuri verrattuna omaan pieneen kouluun.

Haastattelussa muita ikäviä asioita koettiin olevan mm. sosiaalisten suhteiden muuttuminen: tuttujen kavereiden menettäminen, vain yhden oppilaan tunteminen uudelta luokalta ja ajatus sen menettämisestä, että tuntee koko koulun ihmiset. Kaksi oppilaista liitti koulun lakkauttamiseen suurempia merkityksiä: ”Omaan kouluun liittyy paljon muistoja” ja ”On harmillista, kun koulun valot sammuvat”.

Ainoastaan yksi oppilas pelkäsi, ettei tiedä, mitä uudessa koulussa pitäisi tehdä ja minne täytyy mennä. Haastatelluista kaksi ei osannut yksityiskohtaisemmin nimetä, mitkä asiat ovat koulun sulkemisessa ikäviä. Kolme oppilasta eivät nähneet koulun lakkauttamisessa mitään ikävää, joista kaksi oppilasta oli kuudesluokkalaisia. Seitsemän haastateltavista koki koulun lakkauttamisen niin negatiivisena asiana, etteivät he löytäneet siitä mitään hyvää.

7.1.2 Mikä koulunvaihdoksessa on mukavaa?

Myönteisiäkin asioita koulun vaihdossa koettiin olevan. Seitsemän haastateltavaa koki, että on kivaa kun uudessa koulussa saa paljon uusia ystäviä. Nämä vastaajat olivat 1.–5. luokkalaisia. Yksi oppilas ajatteli, että on mukava päästä uudempaan koulurakennukseen ja toinen piti koulun vaihtoa muuten vaan ihan mukavana asiana. Eräs mainitsi myös, että on mukava päästä elämässä eteenpäin. Lisäksi kerrottiin, että on mukavaa kun tuntee itsensä isommaksi ja tottuu pidempään koulumatkaan. Haastatelluista yksi ei osannut sanoa mitään hyvää uudesta koulusta.

7.1.3 Mitä vanhasta koulusta jäädään ikävöimään?

Koulua ja sen ilmapiiriä jäätin myös ikävöimään. Eniten oppilaat jäivät kaipaamaan kivoja opettajia, haastatelluista noin puolet koki ikävöivänsä heitä eniten koulun päätyttyä. Kolmasosa oppilasta koki jäävänsä ikävöimään hyviä ystäviä ja oppilastovereita. Omaa luokkaa ja hyvää kouluruokaa uskoi kaipaavansa pari oppilasta. Eräs oppilas nimesi kysymykseen mukavat ihmiset ja lyhyttä koulumatkaa ajatteli myös yksi oppilas.

Lähes puolet oppilasta uskoi kaipaavansa lakkauttamisen jälkeen koko pientä kouluyhteisöä opettajineen, henkilökuntineen, oppilaineen ja rakennuksineen. Jotkut oppilaista eivät osanneet nimetä mitään erityistä kaipaamisen kohdetta, joista yksi kuudennen luokan oppilas perusteli tätä sillä, ettei vielä ollut käynyt uudessa koulussa eikä siksi tiedä, mikä pienessä kyläkoulussa oli hyvää. Muut kuudennen luokan oppilaat ajattelivat ikävöivänsä koulun vaihdon jälkeen joitakin edellä mainittuja asioita pienestä koulusta.

7.1.4 Miltä suurempaan kouluun siirtyminen tuntuu?

Haastatteluun osallistuvat oppilaat kokivat isompaan kouluun siirtymisen hyvin monella tavalla. Neljännes oppilasta ajatteli uuteen kouluun vaihtamisen olevan kivaa, melko mukavaa tai mukavaa. Toinen neljännes oppilasta koki koulun vaihtamisen kuitenkin melko jännittäväksi asiaksi. Haastatelluista oppilaista muutama myönsi pelkäävänsä koulun vaihtamista. Ikäväksi koulun vaihtamisen koki vain yksi oppilas.

Eräs oppilas kertoi uuteen kouluun menemisen positiivisesti erilaiseksi asiaksi. Oppilaista yksi kertoi myös menevänsä mielellään uuteen kouluun, kun taas pari muuta oppilasta ei olisi halunnut lähteä pienestä kyläkoulusta. Muutama oppilaista ei nimennyt koulun vaihtamista sen kummemmin hyväksi eikä huonoksi asiaksi, mutta vastasivat, että kai uuteenkin kouluun tottuu. Yksi oppilaista kertoi kokevansa koulun vaihtamisen hyvänä asiana, sillä uudessa koulussa on ainakin yksi tuttu oppilas.

Suurin osa oppilaista (n=18) suhtautui uuteen kouluun tutustumiseen positiivisesti. Vain muutama oppilasta kertoi uuteen kouluun tutustumisen pelottavan ja pari oppilasta eivät osanneet tarkkaan sanoa, miltä uuteen kouluun vaihtaminen tuntuu. Vaikka moni oppilas mainitsi koulun vaihdon tuntuvan jännittävältä, he kuitenkin uskoivat sopeutuvansa hyvin uuteen kouluympäristöön.

Suurin osa oppilaista tunsivat jo ennestään uuden koulun opettajia tai oppilaita. Noin puolet oppilaista ilmoitti tuntevansa uudesta koulusta oppilaita ja jotkut oppilaista ilmoittivat tuntevansa sekä opettajia että oppilaita.

Vain yksi oppilas kertoi tuntevansa ainoastaan opettajan. Kaksi oppilasta kertoi, ettei tunne uudesta koulusta vielä ketään. Uuteen kouluun vaihtamisessa jännittävimmiä asioiksi koettiin uudenlainen koulumatka ja uusi opiskelupaikka. Yksi oppilas mainitsi myös kovan melun ja huutamisen pelottavaksi, koska nykyisessä koulussa on niin rauhallista.

7.2 Oppilaiden ajatuksia uuteen kouluun siirtymisen jälkeen

Lapset kuvailivat muutoksen jälkeisiä tunteitaan seuraavin sanoin:

mukavaa	kivaa
ikävä	kaipaavaa
melu haittaa	inhottavaa
hauskaa	hassua
on tyytyväinen	erilaista
ei osaa sanoa/ei tiedä	

7.2.1 Millaiset ovat uuden koulun ystävyysuhteet?

Haastatelluista lähes kaikki kertoivat saaneensa uusia ystäviä menneen syyslukukauden aikana. Yksi oppilas ilmoitti tuntevansa lähes kaikki luokkansa oppilaat jo edellisen koulun ajoilta, joten hän ei ajatellut saaneensa uusia ystäviä.

Vastaajista suurin osa ei ollut uuteen kouluun siirryttyään joutunut kiusatuksi. Vain kaksi oppilasta ilmoitti joutuneensa kiusatuksi, mutta molemmissa tapauksissa opettaja oli oppilaan mukaan tietoinen asiasta. Yksi oppilaista ei vastannut kysymykseen suoraan.

7.2.2 Miltä uusi koulumatka on tuntunut?

Uuteen kouluun siirtyminen toi mukanaan uusia järjestelyjä myös lasten koulumatkaan. Suurin osa lapsista, kaiken kaikkiaan kaksitoista, kertoi koulumatkojensa sujuneen yleisesti ottaen hyvin. Tavat, joilla lapset kulkevat kouluun voitiin vastausten perusteella jakaa kolmeen suurin piirtein yhtä suureen ryhmään. Koulumatkat taitettiin joko taksilla, omalla kyydillä (vanhempien kyydityksellä, polkupyörällä tai kävellen) tai sekä taksilla että omalla kyydillä.

7.2.3 Mitkä asiat uudessa koulussa ovat ikäviä?

Asioita, jotka oppilaat kokivat uudessa koulussa ikäviksi, kartoitimme kysymällä, mitä oppilaat haluaisivat uudessa koulussa muuttaa. Yli puolet vastanneista ei maininnut mitään muutettavaa uudessa koulussa. Uudessa koulussa haluttiin kahden oppilaan vastausten perusteella muuttaa mm. järjestyksenpidollisia asioita (kovempi kuri ja vähemmän oppilaita levottomuuden takia). Kahdeksan oppilasta mainitsi yksittäisiä muutostarpeita koulussa, kuten luokan sijainti koulurakennuksessa, liukumäen koko, ruokailujärjestelyt sekä nykyinen istumajärjestys. Lisäksi erään oppilaan muutosehdotukset koskivat lomien tai välituntien määrää ja pituutta sekä epämieluisien oppiaineiden poistamista.

7.2.4 Millaista opiskelu on ollut uudessa koulussa?

Verratessa kokemuksia ja ajatuksia entiseen kouluun ja siellä opiskeluun, kuusi oppilaista mainitsi, että nykyisessä koulussa on entiseen kouluun verrattuna enemmän kavereita. Vastanneista kaksi piti parempana asiana sitä, että uudessa koulussa on enemmän ihmisiä. Lisäksi neljä oppilasta mainitsi uudessa koulussa hyviksi puoliksi koulun suuremmat tilat, paremman liukumäen sekä sen, että nykyisellä koululla ei ollut ilkeävaltaa. Yksi oppilaista mainitsi myös opettajan ehtivän enemmän opettamaan. Vastanneista viisi ei nimennyt mitään asiaa ja kaksi oppilaista totesi, että mikään ei ollut paremmin verrattuna vanhaan kouluun.

Kysyttäessä mielipiteitä uudessa koulussa ja uudessa luokassa samanikäisten kanssa opiskelusta suurin osa vastanneista ilmoitti yleisesti ottaen uudessa luokassa opiskelun olevan mukavaa. Eroiksi entiseen luokkaan mainittiin esimerkiksi se, että oppilaita on enemmän ja luokat ovat suurempia. Neljä oppilaista ei maininnut mitään erityistä eroa entiseen luokkaan. Kolme oppilaista erotteli jonkin tietyn positiivisen asian uudesta luokasta. Näitä olivat esimerkiksi se, kun opettajana oli miesopettaja, luokassa oli enemmän poikia ja oli ylipäättään saanut luokasta uusia ystäviä. Kolmen oppilaan vastaukset eivät olleet yksiselitteisiä.

Myös siihen seikkaan, että luokassa opiskelee vain yhden luokkatason oppilaita, oltiin yleisesti tyytyväisiä. Luokan melu oli kuitenkin negatiivinen asia, joka tuli parinkin oppilaan vastauksissa esille. Erityisesti koulun vanhimmat oppilaat totesivat vastauksissaan, että oppiminen on nyt uudessa koulussa ja uudessa luokassa helpompaa. Heidän kokemuksensa mukaan luokassa oppii paremmin, kun kaikki ovat samalla luokkatasolla ja opettaja pystyy opettamaan tehokkaammin.

7.2.5 Mitä vanhasta koulusta jäätin kaipaamaan?

Kysyttäessä, kaipaavatko oppilaat vanhaa koulua, yhdeksän vastanneista ei kaivannut mitään entisestä koulustaan. Vastanneista erityisesti nuorimmat oppilaat olivat jääneet kaipaamaan tiettyjä yksittäisiä asioita vanhasta koulusta. Kaivattuja asioita olivat esimerkiksi koulun pieni koko, karuselli, pyöränalustapuu sekä ”tavarat”, kuten eräs oppilas lyhyesti vastasi. Muita asioita, mitä oppilaat vanhasta koulusta muistelivat, olivat koulun kivat tunnit sekä vanhan koulun kaverit ja opettajat. Myös luokkaretkille lähdön helppoutta kaivattiin. Eräs oppilas muisteli vanhasta koulusta sitä, että ennen ei tarvinnut herätä niin aikaisin, eikä kulkea taksilla.

7.3 Vanhempien näkökulmia koulunvaihtoon

7.3.1 Mitkä asiat muutoksessa ovat sujuneet hyvin?

Kahdeksan perheen vanhemmat ilmoittivat lastensa sopeutuneen uuteen kouluun hyvin. Näistä neljässä vastauksessa ilmeni, että koulun vaihtoa oli perheissä jännitetty etukäteen. Kuitenkin vanhemmat olivat olleet iloisesti yllättyneitä, että koulunvaihto oli sujunut paremmin kuin he olivat odottaneet. Yhdessä vastauksessa ilmeni, että sopeutuminen uuteen kouluun oli vielä kesken. Syyksi arveltiin opettajan vaihtumista ja meluisampaa kouluympäristöä.

Kysyttäessä, lähtevätkö lapset aamuisin mielellään kouluun, kahdeksan perhettä vastasi lasten kouluunlähdön olevan ongelmatonta. Yhden perheen vastauksessa ilmeni, että kouluun lähdetään välillä mielellään ja välillä vastahakoisesti, riippuen riidoista oppilaiden välillä. Vaikka suurin osa oppilaista on vastausten mukaan sopeutunut hyvin uuteen kouluun, kolmessa kirjeessä mainittiin, että jos lapset saisivat valita, he opiskelisivat kuitenkin mieluummin entisessä koulussaan.

Positiivisena asiana vanhemmat näkivät sen, että koulunvaihdosta alettiin hyvissä ajoin puhua lapsille. Lisäksi tärkeänä nähtiin, että osalle oppilaista opettaja on pysynyt samana. Myös uusien kavereiden saaminen nähtiin hyvänä asiana. Erityisesti vanhempien oppilaiden perheissä myönteisenä puolena pidettiin, että lapset tottuvat muutokseen ja suurempaan yksikköön yläasteelle siirtymistä silmällä pitäen.

Pyysimme vanhempia tuomaan esille myös koulunvaihtoon liittyviä mahdollisia muita ajatuksia. Neljä vastanneista ei nimennyt koulunvaihtoon liittyen mitään uutta valmiiden kysymysten ulkopuolelta. Kahdessa vastauksessa painotettiin vanhempien tuen tärkeyttä lasten sopeutumisessa koulunvaihdokseen. Lisäksi huolestuneita oltiin mm. uuden koulun mahdollisesta hometilanteesta ja kiusaamisesta yläasteelle siirryttäessä.

7.3.2 Mitkä asiat vanhemmat kokivat ikäviksi?

Vaikka sopeutuminen uuteen kouluun oli pääosin sujunut hyvin, mainittiin uudessa koulussa myös ikäviä puolia. Ikäviä puolia ja huolenaiheita uuteen kouluun liittyen ilmeni kuudessa vastauksessa. Huolta vanhemmille oli aiheuttanut, kuinka lapsi pääsee uudeksi jäseneksi jo valmiiksi muodostuneeseen ryhmään. Melu ja väenpaljous sekä lapsille vieraat käytännöt koulussa olivat aiheuttaneet hämmennystä. Myös arvosanojen ja yleisen otteen laskua koulutyöhön oli havaittu. Lapsissa oli huomattu myös fyysisiä ja psyykkisiä oireita.

Kolme vastanneista toi esille mielipiteen, että koulun lakkauttamien ennen aikojaan oli huono päätös. Lisäksi vastauksissa tuli esille, että vanhempien mielestä kylän hengen koettiin kuolleen. Lasten harrastusmahdollisuuksien siirtyminen kauemmaksi kirkonkylään sekä kaveriporukoiden hajoaminen nähtiin myös huolestuttavana asiana. Vanhempien välisen yhteistyön koettiin vähentyneen.

7.3.3 Miten kodin ja koulun yhteistyö on toiminut?

Kysyttäessä kodin ja koulun välisen yhteistyön toiminnasta, seitsemän vanhemmista oli yleisesti tyytyväisiä. Yhteistyötä on ollut lähinnä vanhempainiltojen, puhelinkeskustelujen ja kirjeiden muodossa. Edellisessä koulussa yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa on ollut enemmänkin epävirallista kohtaamista lapsia koulusta haettaessa. Nykyään vanhemmat mainitsevat kynnyksen olevan suuremman yhteydenottamiseen, koska he eivät halua vaivata opettajia ns. pikkuasioilla. Kaksi vastanneista mainitsi, että he olisivat halunneet enemmän yhteistyötä koulunvaihdon aikaan. Esimerkiksi luokkakohtaisia vanhempainiltoja olisi toivottu jo lukuvuoden alkuun.

Neljässä kirjeessä kerrottiin, että kiusaamista tai erityisiä ongelmatapauksia ei ollut lainkaan ilmennyt uuteen kouluun siirtymisen jälkeen. Loppujen viiden vastanneen mukaan kiusaamis-, ja ongelmatapaukset oli hoidettu asianmukaisesti, vaikka eräässä tapauksessa oli tarvittu vanhempien yhteydenottoa, jotta kiusaamiseen suhtauduttiin tilanteen vaatimalla vakavuudella. Kuitenkin kyseiset kuusi vastaajaa olivat hyvillään erityisesti siitä, että asiat oli otettu käsittelyyn ja selvitettäväksi.

7.3.4 Miten koulukyyditys on järjestynyt?

Tutkimuksemme koulussa kyyditys on järjestetty lain mukaisesti siten, että 0-3 luokkalaisille, joiden koulumatka ylittää 3 km, järjestetään maksuton kyyditys (Perusopetuslaki. 1998/628).

Tutkimukseemme osallistuneet kuuluivat kaikki tähän ryhmään. Luokat 4-6 saavat maksuttoman koulukyydityksen, jos koulumatka ylittää 5 km. Muutoin he maksavat kyydityksestä tai kulkevat omalla kyydillä. Lähes kaikki perheet (n=8) olivat tavalla tai toisella tyytymättömiä koulukyydityksistä tiedottamiseen ja niiden järjestämiseen. Vain yhdessä perheessä vanhemmat ilmoittivat olevansa kokonaisuudessaan tyytyväisiä koulukyyditykseen. Myös pienempien oppilaiden (0-3lk) kyyditykseen oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä. Tyytymättömyyttä aiheutti yleisesti huono asioista tiedottaminen. Vanhemmat kokivat, etteivät he olleet riittävästi perillä koulukyyditykseen liittyvistä asioista ja että heille oli luvattu enemmän kuin he olivat saaneet. Vanhimpien oppilaiden kohdalla kyytiin pääsemisen epävarmuutta pidettiin hankalana. Yhdessä kirjeessä mainittiin, että päätöksissä olisi pitänyt huomioida vanhimpien oppilaiden todellinen kyydin tarve. Esimerkiksi talviaikaan oppilaiden kohdalla, joiden vanhemmat eivät pysty töiden takia kyydittämään lapsiaan, pitäisi päästä koulukyytiin. Tällä hetkellä kyydityksen saavat oppilaat, jotka ehtivät autoon ensin. Lisäksi harmia on aiheuttanut taksin ajoittainen tiukka aikataulu, mistä on aiheutunut lasten myöhästymisiä, ylimääräisiä odotustunteja koululla tai kuljetuksesta poisjäämisiä.

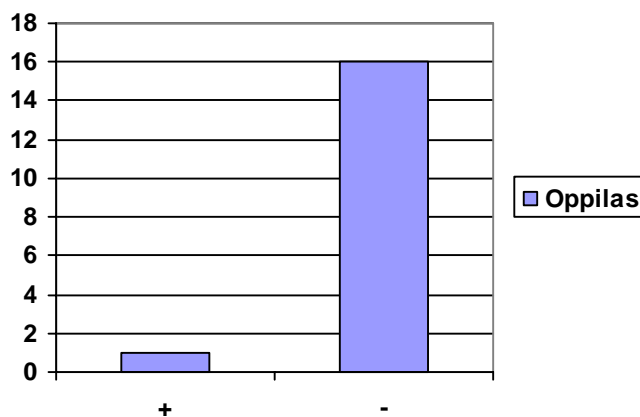
8 AINEISTON KÄSITTELY

Aineiston käsittelyssä käytimme koodausta, jonka avulla pystyimme järjestämään aineistoamme ja löytämään siitä usean läpilukemisen jälkeen selkeitä teemoja. Teemoja, joiden kautta voimme tarkastella muutosta ovat: oppilaiden suhtautuminen ennen muutosta ja muutoksen jälkeen, oppilaiden ikä ja luokkataso sekä oppilaiden sukupuoli. Analyysin viimeisessä osassa muodostimme aineiston käsittelyn tuotoksena neljä erilaista oppilasprofiilia erilaisine kokemuksineen.

8.1 Teema 1: Oppilaiden suhtautuminen ennen muutosta

Ensimmäisessä teemoittelun vaiheessa tutkimme, miten oppilaat suhtautuvat koulun lakkauttamiseen ja vaihtoon ennen muutosta. Tässä käytimme hyväksi koodausvaiheessa tekemäämme + ja - -jaottelua eli oppilaiden muutosprofiileja. Muutosprofiilien perusteella huomasimme, että ainoastaan yksi oppilas suhtautui koulun lakkauttamiseen ja vaihtoon myönteisesti. Kaikki muut oppilaat ilmaisivat koulun lakkauttamisen ja tulevan koulunvaihdon olevan epämieluisia.

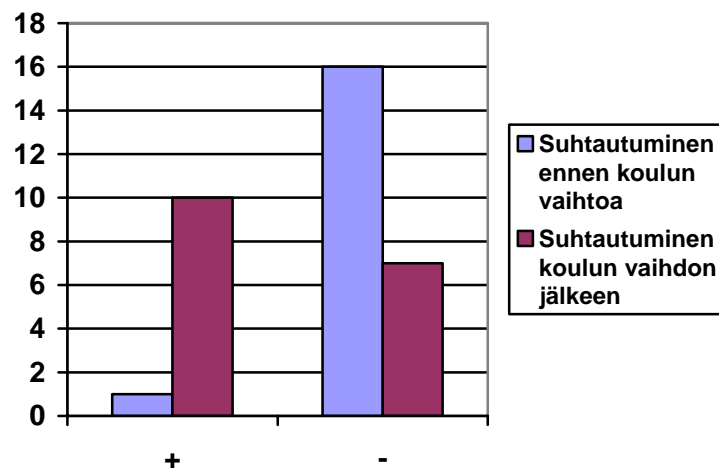
Tämä kuitenkin on Tikan (2004) mukaan normaalia ja suotavaakin, sillä kielteisten tunteiden näyttäminen ei saa olla kiellettyä, vaan koko tunteiden kirjon näyttäminen on normaalia. Negatiiviset asenteet kuuluvat muutostilanteisiin ja tutun ja turvallisen taakse jättämiseen. (Tikka 2004, 31)



Taulukko 1. Oppilaiden suhtautuminen koulun lakkauttamiseen ja vaihtoon ennen muutosta.

8.2 Teema 2: Oppilaiden suhtautuminen muutoksen jälkeen

Seuraavassa vaiheessa tutkimme pitkittäistutkimuksen omaisesti, onko oppilaiden suhtautumisessa koulunvaihtoon ja lakkauttamiseen tapahtunut muutosta sitten ensimmäisen haastattelun. Muutosta suhtautumisessa ja kokemuksissa oli tapahtunut huomattavasti useammalla oppilaalla. Erityisesti muutosta oli tapahtunut kielteisestä suhtautumisesta myönteiseen, vain yhdellä oppilaalla suhtautuminen oli muuttunut myönteisen toiveikkaasta kielteiseen. Lähes kaikki oppilaat, joiden asenne oli pysynyt samana, olivat kielteisesti koko muutosprosessiin suhtautuvia oppilaita. (Sopeutumisesta tarkemmin luvussa 5.)



Taulukko 2. Oppilaiden suhtautuminen koulun lakkauttamiseen ja koulun vaihtoon ennen ja jälkeen.

8.3 Teema 3: Oppilaiden iän ja luokkatason merkitys asenteisiin ja kokemuksiin

Kolmannessa aineiston tyypittelytavassa tarkastelimme oppilaiden muutosprofileja luokkatasoittain sekä iän mukaan. Ikäsidonnaiset erot muutosprosessiin suhtautumisessa ja vastauksissa perustuvat lapsen ajattelun erilaisuuteen eri ikäkausina. Lapsen ajattelun ehkäpä tunnetuin tutkija on Jean Piaget, joka jakaa lapsen kognitiivisen kehityksen neljään eri vaiheeseen: 1) sensomotorinen vaihe 0-2 v. , 2) esioperationaalinen vaihe 2–6 v., 3) konkreettisten operaatioiden vaihe 7–11 v., 4) muodollisten operaatioiden vaihe 12–16 v. (Piaget & Inhelder 1977; Piaget 1988; Beilin 1997, 120-126).

Merkittävimpiä ikäsidonnaisia eroja lasten vastauksissa ja kokemuksissa huomasimme 1-2 -luokkalaisten ja 5-6 -luokkalaisten vastauksia verratessa. Erityisesti alaluokkien oppilaat tuntuivat keskittyvän koulunvaihdoksessa hyvinkin konkreettisiin asioihin. Näitä olivat mm. vanhan koulun esineiden ja koulun alueen suuren puun, liukumäen ja kotiluokan kaipaaminen jääminen tai tyytyväisyys siitä, ettei uuden koulun laseja rikota ja että uudessa koulussa saa ottaa ruokaa enemmän. Haastattelun nuorimmat vastaajat sijoittuivatkin Piaget'n mukaan ajattelun kehityksen kaudeltaan konkreettisten operaatioiden vaiheen alkumetreille. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa nimensä mukaisesti lapsi ei kykene vielä niin hyvin operoimaan ajatuksiaan ja tunteitaan sanoiksi tai määrittelemään käsitteitään, vaan toimii kohdistuen ajattelunsa sillä hetkellä käsiteltävissä oleviin esineisiin ja silmännähtäviin asioihin. Tätä ilmiötä Piaget nimittää myös esiloogisuudeksi. (Piaget & Inhelder 1977, 98; Piaget 1988, 51-52). Vastausten konkreettisuus liittyy varsinkin pienillä lapsilla myös siihen, että tunteiden pukeminen sanoiksi on heille vielä hankalaa. Pyykkö (1990, 26) kirjoittaa, että lapset voivat kuitenkin tehdä tunteiden ilmaisemisen epäsuorasti esimerkiksi pelkäämällä jotakin tai kantamalla jostakin huolta. Vastausten tulkinnassa onkin tärkeää tutkijana huomioida oppilaiden epäsuorat tunteidenilmaisut esimerkiksi juuri nimeämiensä aineellisten asioiden taustalla mahdollisesti oleva henkinen lataus, jonka koulunvaihto on heissä herättänyt.

Verratessa yläluokkalaisten oppilaiden kokemuksia nuorempien oppilaiden vastauksiin, yläluokkien oppilaat kiinnittivät koulunvaihdoksen myötä erityistä huomiota esimerkiksi opetuksen parantumiseen. Myös suuntaus tulevaisuuteen oli vanhemmilla oppilailta selkeä. Monet heistä uskoivat vaihdoksen ikävyydestä huolimatta lopulta tottuvansa uuteen kouluun ja totesivat sen olevan hyvää valmennusta yläastetta varten. Tämä ajattelun kehittyneisyys kertoo siirtymisestä konkreettisesta ajattelusta muodollisten operaatioiden vaiheeseen eli hypoteettis-deduktiiviseen prosessointiin. Lapsi kykenee käsittelemään ja päättämään asioita riippumatta niiden konkreettisista sen hetkisistä havainnoista ja käsiteltävät aiheet ovat myös abstraktimpia. Muodollisten operaatioiden vaihe valmistaa lasta nuoruuteen ja avaa ajattelun käsittelemään jo tulevaisuuttakin koskevia intressejä. (Piaget 1977, 126; Piaget 1988, 88-90).

8.4 Teema 4: Tyttöjen ja poikien suhtautuminen muutokseen

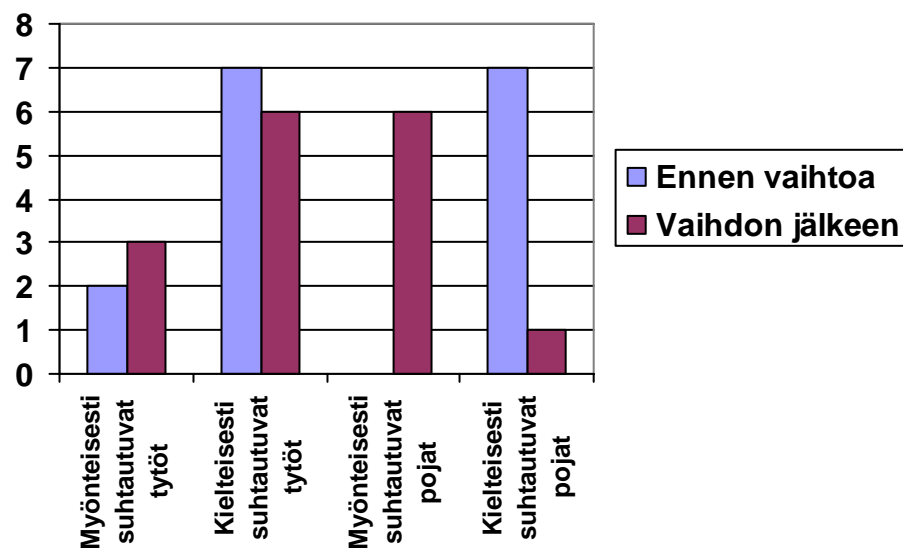
Lasten muutosprofiileja tarkastellessamme huomasimme tyttöjen ja poikien vastausten välillä eroavaisuuksia, joten näimme tärkeäksi jaotella oppilaiden muutosprofiilit myös sukupuolen mukaan. HavaitSIMME, että pojilla oli selkeästi negatiivisempi suhtautuminen ennen koulunvaihtoa. Uuteen kouluun siirtymisen jälkeen suhtautuminen oli kuitenkin kääntynyt myönteiseksi.

Tyttöjen suhtautuminen muutokseen oli kautta linjan pysynyt samana ennen koulun vaihtoa ja vaihdon jälkeen. Ennen koulun vaihtoa tapahtuneessa haastattelussa tytöt toivat uudesta koulusta esille enemmän kielteisiä puolia kuin pojat. Vaihdon jälkeen tehdyssä haastattelussa tytöt kaipasivat enemmän vanhaa koulua tai siellä olleita esineitä ja asioita.

Tyttöjen ja poikien välisiin ajattelutapojen eroihin suhtaudutaan varovaisesti, sillä monet muut asiat, kuten mm. temperamentti sekä erilaiset ympäristötekijät, vaikuttavat siihen, kuinka yksilö suhtautuu erilaisiin asioihin ja elämäntilanteisiin. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 203-204; Reiss, 2003, 90-91)

Kuitenkin joitakin ajattelu- ja toimintatapoihin liittyviä eroja tyttöjen ja poikien välillä on pystytty havaitsemaan. Merkittävimmät erot poikien ja tyttöjen välillä ovat poikien motorinen aktiivisuus, poikien kilpailuhenkisyys sekä poikien tapa kokoontua suurehkoihin ryhmiin, kun taas tytöt tapaavat toisiaan useimmin pienissä ryhmissä. Lisäksi tyttöjä pidetään enemmän pohdiskelevimpina ja analysoivampina kuin poikia, joiden ajattelutapaa kuvastaa tyypillisemmin impulsiivisuus sekä mustavalkoisuus. (Keltikangas-Järvinen, 2004, 203-204; Reiss, 2003, 90-91; Brody & Hall, 2000, 338-349; Pitcher & Schultz, 1983, 151-153; Siivonen, 1998, 88.)

Tutkimuksessamme ilmenneet erot tyttöjen ja poikien ajattelutavoissa vahvistavat käsitystä, että poikien ajattelua leimaa enemmän tietynlainen hetkessä eläminen ja suoraviivaisuus. Poikien vastaukset olivat hyvin yksiselitteisiä, kun taas tyttöjen vastauksissa oli havaittavissa enemmän pohdiskelevaa ja tunteikkaampaa ajattelutapaa.



Taulukko 3a: Tyttöjen ja poikien suhtautuminen koulun lakkauttamiseen ennen vaihtoa ja vaihdon jälkeen.

8.5 Oppilastyypit

Loppujen lopuksi yhdistimme samankaltaisen profiilin saaneet oppilaat omiksi ryhmiikseen. Saimme esille viisi kuvitteellista oppilastyyppiä, joilla on erilaiset kokemukset, ajatukset ja suhtautuminen koulunvaihtoprosessia kohden. Nimesimme nämä kuvitteelliset oppilashahmot keksityillä nimillä.

8.5.1 ”Markus ja Milla Myönteinen”

Ennen kyläkoulun lakkauttamista Markuksella ja Millalla on myönteiset ajatukset koulun vaihdosta, heidän mielestään vaihto on mukavaa. Uusi koulu ja siellä olevat ihmiset ovat heille ennestään tuttuja, eikä koulun vaihtaminen jännitä. Kyläkoulun lakkauttamisen jälkeenkin Markus ja Milla ovat olleet tyytyväisiä. Uudessa koulussa myönteistä ovat uudet kaverit, ja että koulussa on enemmän ihmisiä. Uuden koulun melu on Markuksen ja Millan mielestä erilaista vanhaan kouluun verrattuna. He eivät ikävöi entistä koulua.

8.5.2 ”Kalle ja Krista Kielteinen”

Kalle ja Krista suhtautuvat kyläkoulun lakkauttamiseen pääosin kielteisesti. Heidän mielestään on inhottavaa kun kyläkoulu lakkautetaan ja he haluaisivatkin jatkaa vanhassa koulussa koulunkäyntiä. Lisäksi uuteen kouluun meno jännittää, jopa pelottaa, jos uudessa koulussa kiusataan. Hyväksi puoleksi muutoksessa Kalle ja Krista mainitsevat uusien kavereiden saamisen. Koulun vaihtamisen jälkeen he kertovat saaneensa uusia kavereita, eivätkä he omien sanojensa mukaan ole joutuneet kohtaamaan kiusaamista. Kuitenkin Kalle ja Krista kaipaavat vanhaa koulua, erityisesti sen pienuutta. Myös uuden koulun melu ja isompi väkimäärä tuntuvat tuovan Kallelle ja Kristalle mielipahaa.

8.5.3 ”Perttu ja Pilvi Pettynyt”

Ennen koulun vaihtoa Perttu ja Pilvi ovat menossa mielellään uuteen kouluun. Ikävänä asiana uuteen kouluun siirtymisessä he mainitsevat pitkän koulumatkan. Mukavana asiana Perttu ja Pilvi pitävät uusien kavereiden saamista. He näkevät isompaan kouluun ja pidempään koulumatkaan tottumisen myönteisenä asiana ja tuntevatkin jo uudesta koulusta muutamia oppilaita. Koulun vaihdon jälkeen Perttu ja Pilvi eivät viihdy isommassa luokassa melun takia, mutta kokevat kuitenkin oppivansa siellä paremmin. Perttu ja Pilvi ikävöivät kyläkoulusta erityisesti opettajia, tunnilla tehtyjä mukavia asioita ja sitä kun edellisessä koulussa kaikki tunsivat toisensa. Perttu ja Pilvi ovat saaneet uudesta koulusta kavereita, mikä tuntuu heistä mukavalta. Perttua ja Pilviä on kuitenkin kiusattu, mutta tilanteet on selvitetty. Uudessa koulussa muuttamisen arvoisia asioita Perttu ja Pilvi luettelevat useita, he haluaisivat mm. pidemmät välitunnit, tylsät aineet pois, lisää liikuntaa ja kovemman kurin.

8.5.4 ”Eetu ja Emmi Epävarma”

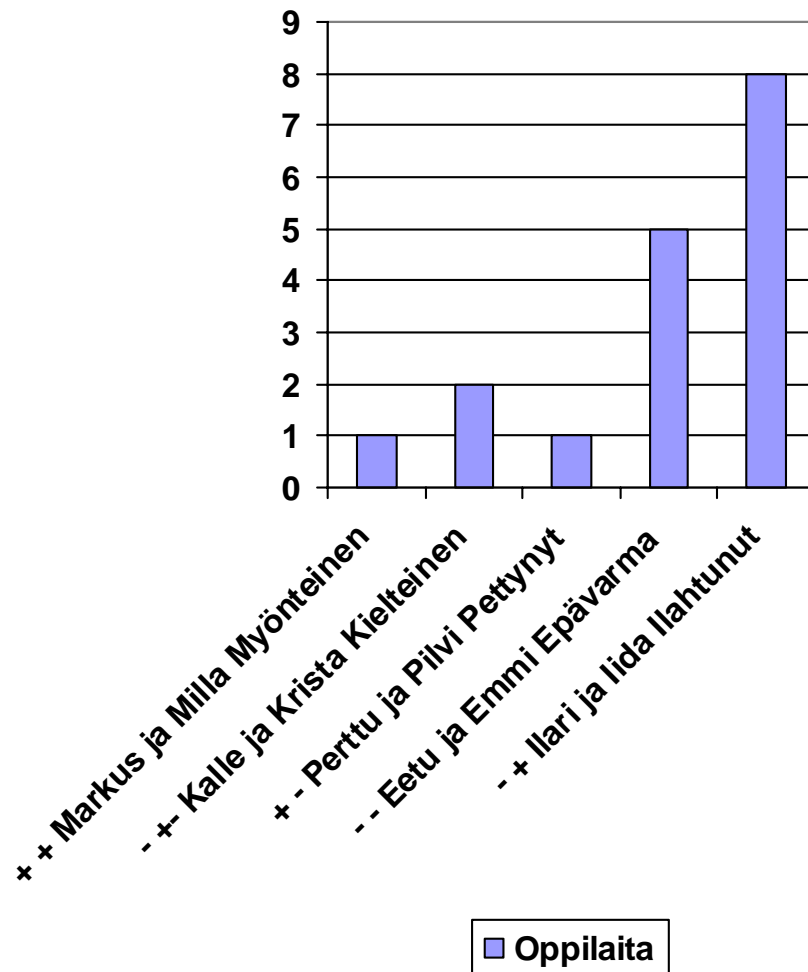
Eetun ja Emmin mielestä koulun vaihto on ikävä asia ja he haluaisivatkin jatkaa kyläkoulussa opiskelua. Uuteen kouluun meneminen jännittää ja pelottaa. He sanovat jäävänsä kaipaamaan koulua kokonaisuutena. Kuitenkin mukavana asiana Eetu ja Emmi mainitsevat uusien kavereiden saannin. He myös tuntevat entuudestaan ihmisiä uudesta koulusta. Koulun vaihdoksen jälkeen Eetun ja Emmin suhtautuminen on muuttunut hieman myönteisemmäksi, mutta vastauksista on selvästi havaittavissa sekä hyviä että huonoja puolia uudesta koulusta. Hyviä puolia uudessa koulussa heidän mielestään ovat mm. ”kun on saanut uusia kavereita, tottuu isoon kouluun, uudessa koulussa oppii paremmin”. Kielteisiä puolia uudessa koulussa taas ovat mm. kyydityksellä kouluun kulkeminen, aamuisin täytyy herätä aiemmin sekä kiusaamistapaukset, jotka on kuitenkin vastausten mukaan jo selvitetty.

8.5.5 ”Ilari ja Iida Ilahtunut”

Koulun lakkauttaminen tuntuu Ilarista ja Iidasta etukäteen pahalta ja ikävältä. He sanovat jo tottuneensa entiseen kouluun eivätkä haluaisi siksi vaihtaa uuteen kouluun. Ilari ja Iida toivoisivat vanhan koulun vielä jatkavan toimintaansa ja harmittelevat koulun valojen sammumista. Koulumatkan piteneminen aiheuttaa myös harmia. Uuteen kouluun vaihtaminen sekä jännittää, että pelottaa Ilaria ja Iidaa. He sanovat jäävänsä kaipaamaan vanhasta koulusta oppilaita, opettajia ja koko koulua.

Koulunkäynti uudessa koulussa ja isommassa luokassa vaihdoksen jälkeen on Ilarin ja Iidan mielestä mukavaa ja helpompaa. Syyksi he mm. mainitsevat sen, että opettaja ehtii nykyään opettamaan enemmän verrattuna yhdysluokkaopetukseen. Ilari ja Iida pitävät siitä, että koulussa on enemmän ihmisiä ja he ovatkin saaneet jo paljon uusia ystäviä. Parempaa uudessa koulussa on koulun suurempi mäki ja se, että ruokaa saa ottaa niin paljon kuin haluaa. Isommat tilat tuovat myös mielekkyyttä koulunkäyntiin. Ilari ja Iida eivät kaipaa vanhasta koulusta mitään, eivätkä myöskään näe uudessa koulussa mitään muuttamisenarvoista.

Taulukossa neljä esitämme oppilaiden lukumäärät muutosprofiileittain. Huomattavin osa eli 15 oppilasta ovat olleet etukäteen kielteisiä muutosta kohtaan. Kuitenkin positiivinen lopputilanne on yhteensä yhdeksällä oppilaalla ja kuudella oppilaalla oli selkeästi negatiivinen kanta vielä vaihdoksen jälkeenkin.



Taulukko 4. Oppilaiden jakautuminen muutosprofiiliryhmiin

8.6 Perhetyypit

Tässä osuudessa tarkastelemme yhteyksiä ja eroavaisuuksia perheen sisäisissä asenteissa ottaen käsittelyyn niin vanhempien kyselyvastaukset kuin samaan perheeseen kuuluvien lasten vastaukset. Lasten ja vanhempien vastauksissa oli muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta huomattavissa selkeä yhtenäinen linja.

Vanhempien vastausten käsittelyssä otimme huomioon vanhempien kuvaukset nimenomaan lastensa sopeutumisesta. Emme kuitenkaan unohtaneet vanhempien antamaa kokonaiskuvaa koulunvaihtoprosessista, vaan pyrimme muodostamaan vastauksista kokonaiskuvan, esimerkiksi ovatko vanhemmat hyväksyneen koulunvaihdoksen vai haikailevatko he entistä järjestelyä.

Verratessamme perheen lasten muutosprofiilia vanhempien kyselytutkimuksen vastauksiin oli nähtävissä selkeä samansuuntainen linja perheen sisäisissä vastauksissa. Vanhemmat siis olivat hyvin tietoisia lastensa ajatuksista ja kokemuksista.

Pystyimme vastausten perusteella jakamaan perheet ryhmiin riippuen siitä, miten sopeutuminen oli kussakin perheessä edennyt. Loppujen lopuksi löysimme kolme erilaista perhetyyppiä. Perhetyypin kuvausten ohien olemme jaotelleet edellisen oppilastyypittelyn henkilöt ajatusmaailmaltaan niille sopiviin perhetyyppeihin.

8.6.1 Toiveikkaat ja eteenpäin suuntaavat perheet

- Markus ja Milla Myönteinen
- Ilari ja Iida Ilahtunut

Sopeutuminen tuntuu tapahtuneen mutkattomasta, vaikka etukäteen on saattanut olla epäilyjä lasten pärjäämisestä uudessa koulussa. Vastausten perusteella perheet eivät enää haikaile mennyttä vaan löytävät hyviä ja kannustavia puolia uudesta koulujärjestelystä.

”Odotin itse et olisi jotain vaikeuksia esim. ettei halua mennä aamulla kouluun tms. Mutta yllätyin, koska lapset ovat niin kuin olisivat aina käyneet tätä koulua!”

8.6.2 Myönteisesti ajattelevat, mutta mennyttä ikävöivät perheet

- ”Eetu ja Emmi Epävarma”

Tässä perhetyypissä nähdään koulunvaihdoksessa sekä positiivisia, että negatiivisia puolia. Sopeutuminen näyttää tapahtuneen melko hyvin ja perhe suhtautuu nyt alkuvaikeuksien jälkeen myönteisesti uuteen kouluun.

Perhetyypin vastauksissa on kuitenkin havaittavissa kaipaus lasten ja vanhempien vastausten yhdistävänä tekijänä. Oppilailla ei ollut ilmennyt mitään erityisiä ongelmia uudessa koulussa, mutta sopeutumista on hidastanut kaipaus entiseen kouluun. Oppilaat ja vanhemmat toivovat edelleen, että entinen vanha koulu olisi vielä toiminnassa eikä menneestä ole päästetty irti.

”Ei luvannut mennä uuteen kouluun, vaikka miten sitä perusteli. Syksyllä, kun koulu alkoi, mieli muuttui.”

”... se oli parempi koulu. Lapset kaipaavat pikkukoulua.”

8.6.3 Ongelmia kohdanneet perheet

- ”Kalle ja Krista Kielteinen”

- ”Perttu ja Pilvi Pettynyt”

Tässä perhetyypissä ominaista on, että oppilaat ovat kohdanneet uuteen kouluun siirtymisen jälkeen ongelmia, joita ei vanhassa koulussa ole ilmennyt, esimerkiksi kiusaamista tai fyysistä ja psyykkistä oireilua. Vanhempien mukaan myös joidenkin oppilaiden ote koulunkäyntiin on löystynyt tai yksilöllinen suhtautuminen lapsiin on hävinnyt. Kuitenkin oppilaat ovat saaneet uusia ystäviä, joten uudessa koulunkäynnissä nähdään myös hyviä puolia.

”Joulun mennessä katsottuna on kyllä huomannut, että xxxx on valittanut usein päänsärkyä, hän on kärtyisempi eli pohdinnan jälkeen osasyynä voi olla muutos - isompaan kouluun siirtyminen.”

Olemme verranneet kolmea perhe- ja oppilastyypiryhmää aiemmin kappaleessa 5.3 esiteltyihin Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) neljään sopeutumisen tasoon. Tutkimustulostemme perusteella pystyimme sijoittamaan perhe- ja oppilastyypit kolmeen Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) kuvaamaan tasoon. Tasoon ”siirtynyt” emme voineet tutkimustulostemme perusteella sijoittaa yhtään oppilas- tai perhetyyppiä.

Kappaleessa 1.1.1 esiteltyt toiveikkaat ja eteenpäin suuntaavat perheet, oppilastyypit ”Markus ja Milla Myönteinen” sekä ”Ilari ja Iida Ilahtunut” sopivat hyvin Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) sopeutumisen tasoon ”tukien sopeutunut”. Oppilaat viihtyvät uudessa koulussa ja yhteistyöhön kodin ja koulun välillä ollaan tyytyväisiä.

Kappaleessa 1.1.2 esiteltyt myönteisesti ajattelevat, mutta menneisyyttä kaipaavat perheet sekä oppilastyypit ”Eetu ja Emmi Epävarma” vastaavat Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) luokituksen kohtaa ”sopeutunut”. Ryhmää kuvaa se, että oppilaat ovat viihtyneet koulussa eikä koulunvaihdossa ole ilmennyt mitään erityisiä ongelmia, kuitenkin sopeutumista varjostaa kaipaus menneeseen. Uutta koulujärjestelyä ei ole tässä tasossa vielä täysin hyväksytty.

Kappaleessa 1.1.3 on esitelty ongelmia kohdanneiden perheiden ryhmä sekä siihen liittyvät oppilastyypit ”Perttu ja Pilvi Pettynyt” ja ”Kalle ja Krista Kielteinen”. Tämä ryhmä sijoittuu lähinnä Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) sopeutumisen tasoon ”sopeutumaton”. Uudessa koulussa ilmenneet ongelmat ovat uusia, joita entisessä koulussa ei ollut. Brizuela & Garcia-Sellersin (1999) määritelmässä ”sopeutumaton” mainitaan myös, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole toimivaa ja lapsi ei oikein saa tukea koulunkäyntiinsä. Kuitenkin tässä perhe- ja oppilastyypiryhmässä ilmeni, että ongelmiin oli puututtu ja oppilaita pyrittiin tukemaan vaikeuksissa.

9 POHDINTA JA JATKOKYSYMUKSET

9.1 Mitä tapahtui ennakko-olettamusillemme?

Tutkimuksessamme pyrittiin selvittämään oppilaiden ajatuksia oman koulun lakkauttamisesta ja uuteen kouluun siirtymisestä. Ennakko-olettamuksemme oli, että oppilaat suhtautuvat oman koulun sulkemiseen kielteisesti ja koulun vaihtaminen tuntuu heistä epämukavalta. Lisäksi oletimme, että alaluokkien oppilaiden suhtautuminen koulun vaihtamiseen olisi erityisen kielteistä verrattuna vanhimpiin oppilaisiin, jotka siirtyvät yläkouluun. Uskomme omien ennakkokäsityksiemme perustuvan suurelta osalta kyläkouluja koskeviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, joissa kyläkoulu koetaan erittäin monipuoliseksi ja myönteiseksi kasvuympäristöksi.

Ennakko-olettamuksemme osoittautui tutkimuksen perusteella osittain vääräksi. Alaluokkien oppilaat eivät näyttäneet suhtautuvan koulun lakkauttamiseen tai uuteen kouluun siirtymiseen kielteisemmin kuin yläluokan oppilaat. Pienten oppilaiden vastauksissa esiintyivät samat asiat, mitä isoimmillakin oppilailta. Oman koulun lakkauttamista pidettiin ikävänä asiana, mutta oppilaat näyttivät kuitenkin suhtautuvan koulun vaihtoon hyvin toiveikkaasti ja tulevaisuuteen luottaen. Kukaan haastatelluista ei pitänyt koulun lakkauttamista hyvänä asiana. Epämukavalta koulun vaihtamisen sai tuntumaan arkirutiinien muutos ja sosiaalisten suhteiden muuttuminen. Osa oppilaista piti tulevaa koulua liian suurena pienen ja mukavan kyläkoulun rinnalla. Kuudennen luokan oppilaille koulun lakkauttaminen oli samantekevää, koska he kuitenkin siirtyvät yläasteelle. Tämä tulos tukee myös ennakkokäsityksiämme.

9.2 Tutkimustuloksemme suhteessa aiemmin kirjoitettuun teoriaan

Kalaojan (1990, 9) mukaan oppilaiden ja opettajien suhteet ovat läheisiä pienissä kouluissa. Oma tutkimuksemme tukee väitettä, sillä oppilaat uskoivat jäävänsä kaipaamaan juuri opettajiaan. Jos oppilas-opettajasuhde ei olisi toimiva ja hyvä, oppilaat tuskin ikävöisivät opettajia.

Tutkimuksemme perusteella myös Korpisen (1998, 12–13) ajatukset saivat tukea, sillä toiseksi eniten oppilaat kertoivat jäävänsä kaipaamaan oppilastovereitaan. Korpisen mukaan oppilaan itseluottamuksen perustan yksi tärkeimmistä asioista on kaikkien oppilaiden hyväksyntä, joka toteutuu pienessä kyläkoulussa lähes itsestään. Kun oppilaat saavat hyväksyntää toisiltaan, kiintymys koulutovereiden välillä kasvaa ja päivittäisten yhteisten hetkien loppuminen pelottaa.

Tutkimuksessamme nousi esiin myös oppilaiden turvallisuuden tunne, josta Kalaoja (1988, 68) on omassa tutkimuksessaan kirjoittanut. Haastatteluissa ilmenee oppilaiden mielipaha tutun ja turvallisen sosiaalisen ympäristön hajoamisesta. Pari oppilasta ilmaisi huolestuneisuutensa uuden koulun meluisuudesta ja levottomuudesta. Yksi oppilas ilmoitti jopa pelkäävänsä, että uusi opettaja huutaa oppilaille.

9.3 Luotettava tutkimus

Tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä se luo perustan sille, onko tutkimus loppujen lopuksi hyödyllinen ja kuvaako se sitä asiaa tai ilmiötä, jota on ollut tarkoituskin tutkia (validiteetti).

Reliabiliteetti tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkoittaa, ovatko tutkimustulokset toistettavissa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133)

Tuomi ja Sarajärvi (2004) kirjoittavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa mitään yksiselitteisiä ohjeita, sillä esim. reliabiliteetti ja validiteetti eivät ole suoraan laadullisen tutkimuksen tarpeisiin kehitetyt termit vaan ennemminkin määrällisen tutkimuksen arviointiin tarkoitettut käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133-135) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001) käsittelevät teoksessaan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä sekä niiden soveltamista laadulliseen tutkimukseen.

He esittävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia voitaisiin lähestyä triangulaation kautta, jota olemme myös käyttäneet oman tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa. (Denzin & Lincoln 2005, 453-454; Hirsjärvi & Hurme 2001, 38-40 184-190) Suomalaisessa lähdekirjallisuudessa myös Tuomi & Sarajärvi (2004) käsittelevät triangulaatiota tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 140-146)

Sekä Tuomi ja Sarajärvi (2004) että Hirsjärvi ja Hurme (2001) esittelevät teoksissaan triangulaation pääkohdat neljässä osassa:

”Yksinkertaistaen triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa.” (Tuomi & Sarajärvi 2004, 141)

” Tutkimuksessa käytetään: monia menetelmiä, monia tutkijoita, monia aineistoja, monia teorioita” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 39)

Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2004) esittävät hyvin kokonaisvaltaisen tavan, jolla laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Heidän mielestään on tärkeää, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen johdonmukaisuus painottuu.

Tuomi ja Sarajärvi (2004) esittelevät listan tutkimuksen osa-alueista, joiden johdonmukaisuutta pitäisi arvioida sekä erillisinä osina että suhteessa toisiinsa: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja -suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi.

Myös Strauss ja Corbin (1998) käsittelevät tutkimuksen laadun arvioimista tutkimuksen kokonaisuuden tarkastelun kautta. (Strauss & Corbin 1998, 265-274) Olemme käyttäneet myös tätä kokonaisuuden arviointia tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135-138)

9.3.1 Triangulaatio tutkimuksessamme

Tutkimusaineistoon liittyvässä triangulaatiossa on kyse siitä, että tietoa kerätään monelta eri tiedonantajaryhmältä, jolloin saadaan esille useamman asiaan liittyvän henkilön näkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142) Tutkimuksessamme aineistoon liittyvää triangulaatiota olemme käyttäneet siten, että oppilaiden lisäksi olemme hankkineet koulunvaihtoon liittyvää aineistoa vanhemmilta. Vanhemmilta saadun tiedon uskoimme mm. vahvistavan oppilaiden lausunnot, kuinka he ovat sopeutuneet uuteen kouluun. Aineistoa olisi voinut kerätä vielä esim. uuden koulun opettajilta, mutta päätimme keskittyä tässä tutkimuksessa vain oppilaiden ja heidän vanhempiensa näkökulmiin.

Tutkijaan liittyvässä triangulaatiossa kyse on siitä, että tutkimuksessa on mukana useampi eri tutkija, jotta näkökulma olisi laajempi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142) Tutkimuksessamme on ollut kaksi tutkijaa jokaisessa työvaiheessa. Vaikka olemme kirjoittaneet esim. joitakin teoriaosuuksia itseksemme, olemme tutustuneet toistemme teksteihin ja kommentoineet niitä sekä etsineet lähdekirjallisuutta yhdessä. Myös litteroinnit tarkastimme vielä kertaalleen yhdessä, jottei väärinkäsityksiä pääsisi tapahtumaan.

Teoriaan liittyvässä triangulaatiossa tarkoituksena on huomioida monia teoreettisia näkökulmia, jotta tutkimuksen näkökulma olisi laaja. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142) Olemmekin pyrkineet lähestymään kyläkoulujen lakkauttamisaihetta monilta eri tahoilta kuvaamalla mm. koululaitoksemme historiaa, kyläkoulujen oppimisympäristöä sekä koulun lakkauttamisen vaikutusta kyläyhteisöön.

Lisäksi aineiston käsittelyvaiheessa olemme pyrkineet kuljettamaan tulosten esittelyn ja analysoinnin mukana mahdollisimman monipuolisesti teoretietoa mm. lapsen kehitysvaiheista. Olemme esitelleet myös tärkeimmät käsitteet ja tutkimuksen taustatiedot mahdollisimman tarkasti.

Metodologisessa triangulaatiossa kyse on useiden metodien käytöstä sekä useiden analyysimenetelmien käytöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142-143) Tutkimuksessamme olemme käyttäneet samaa metodologiaa (teemahaastattelu) oppilaisiin kahdella eri aineistonkeruukerralla. Vanhemmilta keräsimme aineiston myös yhtä metodologiaa eli kyselylomaketta käyttäen. Sen sijaan aineistoa olemme pyrkineet käsittelemään ja analysoimaan monesta eri näkökulmasta mm. pitkittäistutkimuksen näkökulmasta, lapsen kehitystason näkökulmasta sekä kokonaisten perheiden näkökulmasta.

Kun tutkimuksessa on käytetty kahta tai useampaa triangulaation tyyppiä, voidaan puhua monitriangulaatiosta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142-143) Koska tutkimuksessamme toteutuu useampi triangulaation tyyppi, termi monitriangulaatio sopii hyvin tutkimukseemme.

9.3.2 Tutkimuksen kokonaisuuden arviointia

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 135,138) esittelevät kirjassaan edellä mainitun listan kohdista, joita tulisi käsitellä tutkimuksen kokonaisuutta arvioitaessa. Kokonaisuutta arvioitaessa tutkija voi osoittaa, että tutkimuksen eri vaiheet ovat tarkoin mietityt ja perustellut. Näin ollen tutkija voi lisätä tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Tutkimuksessamme tutkittava ilmiö on sekä kyläkoulun oppilaiden suhtautuminen oman kyläkoulun lakkauttamiseen että oppilaiden sopeutuminen uuteen kouluun kyläkoulun lakkauttamisen jälkeen.

Haluamme tutkia oppilaiden ajatuksia, koska päätöksiä koulujärjestelyjen muuttamisesta tehtäessä olisi mielestämme tärkeää selvittää myös oppilaiden ajatuksia asiasta. Näin ollen vaikka koulu päätettäisiinkin lakkauttaa, päättävillä tahoilla on myös tietoa, missä asioissa oppilaita olisi erityisesti tuettava koulua vaihdettaessa.

Lisäksi koulun vaihdon jälkeen oppilaiden sopeutumista tutkimalla voidaan paikallistaa ongelmakohtia, joihin voidaan tarttua ja näin ollen parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja mahdollisesti myös koulumenestystä. Halusimme ottaa myös oppilaiden vanhemmat mukaan tutkimukseen, jotta näkisimme mm. eroavatko vanhempien ja lasten vastaukset toisistaan. Lisäksi halusimme saada selville vanhempien ajatuksia käytännön järjestelyiden toteuttamisesta koulun vaihtamisen yhteydessä.

Tutkimusaihe tuli erityisen läheiseksi, koska kotikunnassamme ja lähiseuduilla päätettiin lakkauttaa useita pieniä kouluja lyhyen ajan sisällä. Oppilaiden ajatusten selvittämisen lisäksi tutkimusta tehdessämme halusimme lisätä myös omaa tietoaamme Suomen kouluhistoriasta sekä siitä, miksi juuri nyt kyläkoulujen lakkauttaminen näyttää olevan hyvin yleistä. Ennakko-olettamuksemme oppilaiden ajatuksista ja sopeutumisesta tähän tutkimukseen lähdetessä olivat hyvin paljon tutkimustuloksia vastaavia. Odotimme etukäteen, että oppilaat olisivat suhtautuneet koulunvaihtoon hieman saatuja tuloksia kielteisemmin, muutoin saadut tulokset eivät yllättäneet meitä.

Aineistonkeruussa kiinnitimme erityistä huomiota haastattelukysymysten muotoiluun, jotta kysymykset olisivat mahdollisimman selkeitä ja yksiselitteisiä. Oppilaat myös vastasivat kysymyksiin selkeästi. Tarkan litteroinnin avulla väärinymmärryksien mahdollisuus on pyritty minimoimaan. Lisäksi vanhemmille suunnatut kysymykset suunnittelimme siten, että ne antaisivat vertailukelpoista tietoa oppilaiden vastauksiin nähden.

Päätimme ottaa tutkimukseemme mukaan yhden koulun oppilaat. Tutkimuksemme antaa luotettavan kuvan nimenomaan tutkimuskohteenamme olleen koulun oppilaiden ajatuksista muutoksen edetessä. Vaikka joitakin tutkimustuloksia voidaan yleistää, jonkun muun vastaavassa tilanteessa olevan koulun oppilaiden vastaukset saattaisivat tuottaa hyvinkin erilaisia tutkimustuloksia.

9.4 Katse tulevaisuuteen

Uskomme, että tutkimuksellamme on myös käytännön arvoa. Tutkimustulosten mukaan sellaiset oppilaat, jotka eivät tunne tulevasta koulusta ennestään ketään, kokevat koulun vaihdoksen pelottavana asiana. Mielestämme koulun vaihtamisessa onkin tärkeää, että oppilaan nykyinen ja tuleva koulu tekevät yhteistyötä keskenään ja että uuteen kouluun ja uusiin oppilastovereihin tutustumiselle annetaan tarpeeksi aikaa. Uuden opettajan olisi myös oltava selvillä minkälaisista oloista uudet oppilaat tulevat, jotta hän osaisi ohjata luokan ilmapiirin kehittymistä siten, että oppilaan sopeutuminen uuteen luokkaan olisi mahdollisimman joustavaa.

Tutkimuksemme mukaan pienen koulun oppilaat kokevat kyläkoulun lakkauttamisen ikävänä asiana, mutta suurin osa heistä odottaa kuitenkin toiveikkain mielin uuteen kouluun pääsyä. Vanhan koulun ja uuden koulun välinen yhteistyö näyttäisi tutkimuksen perusteella olevan tärkeä osa oppilaiden turvallisuuden tunteen säilyttämisessä muuttuvassa koulutilanteessa.

Ennen koulun lakkauttamista tehdyissä haastatteluissa osa oppilaista eivät olleet vielä käyneet tutustumassa uuteen kouluun. Uskomme, että uuteen kouluun tutustuminen auttaa oppilaita siirtymään kivuttomammin vanhasta koulusta uuteen oppimisympäristöön.

Kyläkoulujen lakkauttamisesta emme juuri löytäneet aiempia tutkimuksia, joiden varaan olisimme voineet oman tutkimuksemme rakentaa. Emme myöskään löytäneet kyläkouluja koskevia tutkimuksia, joissa olisi tutkittu nimenomaan oppilaiden kokemuksia tai ajatuksia. Sen sijaan löysimme useita tutkimuksia liittyen kyläkoulun oppimisympäristöön ja koulukulttuuriin.

Tämä tutkimus voikin ehkä näin toimia tien aukaisijana uusille kyläkouluja ja niiden lakkauttamista koskeville tutkimuksille, sekä oppilaiden näkökulman huomioimiseen suurissa kouluja koskevissa muutoksissa.

Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet vain lakkautettavan kyläkoulun oppilaiden ajatuksia. Aihetta voisi laajentaa esimerkiksi tutkimalla myös kyläkoulun opettajien käsityksiä koulun lakkauttamisesta. Olisi mielenkiintoista selvittää myös, miten uuden koulun oppilaat kokevat kyläkoulun oppilaiden siirtymisen heidän luokalleen.

Voidaan myös kysyä, miten paljon vanhempien asenne on perheen lasten asenteisiin vaikuttanut. Tutkimusta voisi myös laajentaa siten, että tutkittaisiin useampien kyläkoulujen oppilaita, jotka ovat samassa tilanteessa. Näin ollen tuloksissa voisi selvitä mielenkiintoisia koulukohtaisia eroavaisuuksia ja toisaalta jotkin tulokset voisivat nousta erityisen tyypillisiksi kuvaamaan oppilaiden sopeutumisprosessia uuteen kouluun siirryttäessä.

Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-157.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aldridge, M. & Wood, J. 1998. Interviewing children. A guide for child care and forensic practitioners. Chichester: Wiley.
- Beilin, H. 1997. Piaget'n teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. (suom. Anne Toppi) Kuopio: Puijo. 109-160.
- Brizuela, B. & Garcia-Sellers, M. 1999. School Adaptation: A Triangular Process. *American Educational Research Journal* 36 (2), 345-370.
- Brody, L.R. & Hall, J.A. 2000. Gender, emotion and expression. Teoksessa *Handbook of emotions*. Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. (toim.) 338-349.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denzin, N., Lincoln, Y. 2005. *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications. 453-454.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Foley, P., Roche, J. & Tucker, S. 2001. Children in society. Contemporary theory, policy and practice. 104-111. New York: Palgrave.
- Havén, H. 1998. Oppilaitokset ja oppilaat. Teoksessa H. Havén (toim.) *Koulutus Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 7-47.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Iso-Tryckäri, S. 2000. Minun kyläkouluni. Matkalla pienen koulun opettajaksi. *Tutkiva opettaja* 4. Jyväskylä: TUOPE.

- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa I. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa V. Opetuksen integroimisesta ympäröivään yhteisöön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65.
- Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) 2001. Lasten tietoyhteiskunta. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys. Juva: WSOY.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena. Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. 1999. Helsinki: Atena, 194-218.
- Korpinen, E. 1996. Kamppailua kyläkouluista. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2, 40-44.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 6, 6-17.
- Kuikka, M. 1996. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2, 6-8.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2002. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Opetushallituksen julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. Handbook for Teacher Research. From Design to Implementation. Maidenhead: Open University Press.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Kunnallisen koulutoimen kehitys ja opetus pienissä kouluissa. Vantaa: Kunnallispaino.
- Leskinen, S. 2003. Uuteen kouluun: Tapaustutkimus uuteen kyläkouluun siirtymisestä oppilaiden kokemana. Oulun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Madsen, M. C. Lasten äänet kuuluviin. Lasten mukaanotto paikalliseen päätöksentekoon. Helsinki: Sisäasiainministeriö. Osallisuushanke.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2-3-opettajaisella koululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Oberg, K. 1960. Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology* 7, 177-182.
- Opetushallitus. 2002. Tulostettu keväällä 2005. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,4171,4197>>
- Peltonen, T. 2003. Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkako vai varjopedagogiikka Suomessa. *Maaseudun Uusi Aika*. 3/2003. Viitattu keväällä 2005. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.mua.fi/mua_3_2003/peltonen.htm>
- Peltonen, T. 2007. Pieni koulu oppimisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kohti ilon pedagogiikkaa*. Jyväskylä: TUOPE. *Tutkiva opettaja* 1, 80-94.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Tulostettu 14.2.2006. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.oph.fi/info/ops/>>
- Perusopetuslaki. 1998/628. Viitattu keväällä 2007. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia.* (suom. Mirja Rutanen) Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana.* (suom. Saara Palmgren) Juva: WSOY.
- Pinola, T. 1995. *Muutto, muutos, sopeutuminen. Perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon.* Joensuun yliopisto.
- Pitcher, E. G., Schultz, L. H. 1983. *Boys and girls at play, the development of sex roles.* Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Reiss, M. 2003. *Gender equity in primary science.* Teoksessa C. Skelton, B. Francis, *Boys and girls in the primary classroom.* Glasgow: Open university press. 80-97.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) 2001. *Lasten tietoyhteiskunta.* Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. 145-169.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I. Hujala, E. Karila, K. Kinos, J. Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä.* 1999. Helsinki: Atena, 26-51.
- Sairanen, M. 2001. *Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään.* Jyväskylä: TUOPE. *Tutkiva opettaja* 3.

- Siivonen, K. 1998. Sosiaalinen sukupuoli nuoruuden kynnyksellä. Teoksessa S. Keskinen, K. Lehtonen (toim.) Tytöt ja pojat - samanlaisia ja erilaisia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:187, Turku: Painosalama Oy, 71-98.
- Strauss, A., Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. California: Sage Publications, Inc.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.
- Taris, T. W. 2000. A primer in longitudinal data analysis. London: Sage Publications Ltd.
- Teirikangas, A. 2000. Kyläkoulun lakkauttaminen ja uuteen kouluun siirtyminen lapsen kokemana. Oulun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Thomas, N. 2001. Listening to children. Teoksessa P. Foley, J. Roche & S. Tucker (toim.) Children in society. Contemporary theory, policy and practice. New York: Palgrave, 104-111.
- Tikka, I. 2004. Suomalainen lapsi maailmalla. Kolmannen kulttuurin kasvatit. Keuruu: Otava.
- Tikkanen, T. 2005. Pienet koulut ponnistavat kiviriipasta valttikortiksi. Opettaja - lehti. 12-13, 10-14.
- Tilastokeskus. 2007. Viitattu 20.2.2007. Saatavilla [www -muodossa: <URL:http://www.stat.fi/til/kjarj/2005/kjarj_2005_2006-02-24_tie_001.html>](http://www.stat.fi/til/kjarj/2005/kjarj_2005_2006-02-24_tie_001.html)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkejä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupunki. Tietokeskuksen tutkimuksia 2001:2.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.
- Viertola, M. 1998. Koulu kylän keskuksena. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 68-78.
- Viljanen, E. 2007. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 113-124.

Liitteet

Lupa-anomus tutkimuksen suorittamiseen

Sähköposti koulun johtajalle:

Hei!

Teemme Pro gradu -työtämme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Aiheenamme on kyläkoulu ja haluaisimme tarkemmin tutkia oppilaiden tuntemuksia uudelle koululle siirryttäessä, kun oma koulu lakkautetaan. Haluaisimme suorittaa kyselymme xxx koulun oppilaille ja kysyisimmekin sinulta lupaa tutkimuksen toteuttamiseen.

Vastaamme mahdollisiin tutkimustamme koskeviin kysymyksiin mielellämme.

Johtajan vastaus sähköpostiin:

Lupa myönnetään, ja olen kiinnostunut tuloksista.

xxxx xxxx

Haastattelukysymykset lakkautettavan kyläkoulun oppilaille ennen koulun vaihtoa

Mitä ajatuksia kyläkoulun lakkauttaminen sinussa herättää?

Mikä koulun lakkauttamisessa tuntuu ikävältä/mukavalta?

Mitä jäät kaipaamaan eniten vanhasta koulustasi?

Miltä tuntuu mennä uuteen, isompaan kouluun?

Tunnetko tulevan luokkasi oppilaita/ opettajia?

Miltä uuteen kouluun tutustuminen tuntui/tuntuu?

Mikä koulun vaihtamisessa jännittää eniten?

Mikä uudessa koulussa tuntuu mukavalta?

Haastattelukysymykset oppilaille uuteen kouluun siirtymisen jälkeen

-Miltä koulunkäynti on tuntunut uudessa koulussa

*Oletko saanut uusia kavereita?

*Oletko joutunut kiusatuksi?

*Miltä on tuntunut olla isommassa luokassa?

*Millaista opiskelu on luokassa, jossa on vain yhden luokkatason oppilaita. (vrt. entiseen)

*Miten koulumatkasi ovat sujuneet?

*Mitkä asiat uudessa koulussasi ovat paremmin verrattuna entiseen kouluun?

-Mikä uudessa koulussa tuntuu mukavalta?

-Mitä asioita haluaisit muuttaa uudessa koulussasi?

-Kaipaako jotain entisestä koulustasi?

-Lähdetkö aamuisin mielelläsi kouluun?

Kysymykset oppilaiden vanhemmille

Haluaisimme saada vastauksenne ainakin seuraaviin kysymyksiin:

- Miten lapsenne on sopeutunut isompaan kouluun, uuteen luokkaan ja opettajan vaihdokseen?
- Lähtekö lapsenne aamuisin mielellään kouluun?
- Miten koulukyyditys/koulumatkat ovat sujuneet?
- Onko kodin ja koulun välinen yhteistyö toiminut riittävästi?
- Onko mahdolliset kiusaamistapaukset tai muut ongelmat selvitetty asianmukaisesti?
- Mitä muita asioita haluatte tuoda esille koulun vaihtoon liittyen?