

VAPAAUS JA VASTUU KULKEVAT KÄSI KÄDESSÄ.
Oppilaiden kokemuksia Halmeniemen Vapaasta Kyläkoulusta

Riitta Härmä
Marja Lahikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius -instituutti –
Kokkolan yliopistokeskus
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2006

TIIVISTELMÄ

Härmä R. & Lahikainen M. 2006. Vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä. Oppilaiden kokemuksia Halmeniemen Vapaasta Kyläkoulusta. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 84 s. ja 4 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat kokivat työskentelyn Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa, joka aloitti toimintansa syksyllä 2005 Mäntyharjun Halmeniemellä lakkautetun kyläkoulun tiloissa. Koulun toimintakulttuuri perustuu juurikkala-pedagogiikkaan, joka on eräs käytännön sovelletus konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa oppilas sai suhteellisen vapaasti päättää, mitä opiskelee ja miten opiskelee. Tutkimuksen pyrkimyksenä on rakentaa lukijalle kokonaiskuvaa koulun toimintakulttuurista ja sen teoreettisista lähtökohdista: humanistisesta ihmiskäsityksestä, konstruktivismista, vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusmenetelmänä on käytetty teemahaastattelua, havainnointia ja videointia. Tutkimusaineisto koostuu oppilaiden kirjoitelmista ja heidän haastatteluistaan. Myös tutkijoiden omat havainnot sekä opettajan ja koulun muiden aikuisten kanssa käydyt keskustelut, jotka kirjattiin tutkimuspäiväkirjaan, muodostavat merkittävän osan tutkimusaineistoa. Aineiston analyysissä on noudatettu fenomenografiselle tutkimukselle asetettuja piirteitä. Tutkimusaineiston analyysissä ovat vaikuttaneet sekä tutkijoiden omat kokemukset että heidän lukemansa teoria.

Tutkimus osoittaa, että oppilaat kokivat työskentelyn Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa mielekkääksi. He viihtyivät koulussa ja opiskelivat siellä mielellään. Merkittävää oppilaille oli vapaus valita ja mahdollisuus osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon. Myös aikuisten osoittama luottamus lapsia kohtaan koettiin tärkeäksi. Juurikkala-pedagogiikkaan perustuva opiskelutapa ei hämmentänyt oppilaita, vaan pikemminkin lisäsi koulutyön mielekkyyttä. Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri tarjosi oppilaille vaikutusmahdollisuuksia ja vahvasti heidän osallisuuttaan. Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa oppilaiden vapaus ja vastuu kulkivat käsi kädessä.

Avainsanat: juurikkala-pedagogiikka, konstruktivismi, koulun toimintakulttuuri, vuosiluokkiin sitomaton opiskelu, yhteistoiminnallinen oppiminen.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	9
2.1 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	14
2.2 KERRO MEILLE TÄSTÄ TEIDÄN KOULUSTA.....	16
2.3 AINEISTON ANALYYSI	19
2.4 TUTKIMUKSEN YLEISTETTÄVYYS JA LUOTETTAVUUS.....	21
3 HALMENIEMEN VAPAA KYLÄKOULU	24
3.1 JUURIKKALA-PEDAGOGIIKKA	27
3.2 HALMENIEMEN VAPAAN KYLÄKOULUN TOIMINTAKULTTUURI.....	29
3.3 OPPILAIDEN AJATUKSIA KOULUSTAAN	35
3.4 OMAN OPPIMISEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	39
3.5 OPPIMISURAKAT	45
3.6 KOULUTYÖTÄ OHJAAVAT SOPIMUKSET	47
3.7 AJATUKSIA OPETTAJASTA JA HÄNEN TOIMINNASTAAN.....	51
3.8 OPPILAIDEN VÄLISET SUHTEET	56
3.9 OPPILAIDEN TYÖSKENTELYPAIKAT	61
3.10 KOULUKULTTUURIN VERTAILUA	63
4 KOONTIA JA POHDINTAA	68
LÄHTEET	74
LIITE 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO	79
LIITE 2 JUHA JUURIKKALAN TEESIT	80
LIITE 3 ENNAKKOKÄSITYKSIÄ	81
LIITE 4 ENNAKKOKÄSITYKSIÄ	82

1 JOHDANTO

Koululla on suuri merkitys kylän elinvoimaisuuden kannalta. Koulu houkuttelee alueelle uusia lapsiperheitä ja toimii usein myös kyläläisten kokoontumispaikkana. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 74.) Vuonna 1921 voimaan astuneen oppivelvollisuuslain perusteella jokaiseen kylään perustettiin kansakoulu takaamaan koulutuksellista tasa-arvoa. Nykypäivänä yhä useampi kylä joutuu luopumaan koulustaan. 1950-luvulta vuoteen 2000 koulujen määrä maassamme on puolittunut. 1950-luvun maaseudun 6079 kansakoulusta on jäljellä perusopetusta antavia kouluja enää 3274. Alle viidenkymmenen oppilaan pieniä kouluja on näistä noin puolet. (www 1.) Pienten koulujen lakkauttamista ja yhdistämistä kiihdytti v. 1993 voimaan tullut muutos kuntien koulupiirirajoista. Se poisti entiset koulupiirirajat ja antoi kunnille mahdollisuuden päättää itse omista koulupiirirajoistaan. (Ahonen 2003, 176–181.) 2005 vuoden alusta muuttunut koulujen valtionosuusjärjestelmä vaikuttaa osaltaan siihen, että monet kunnat vaikeassa taloudellisessa tilanteessaan päätyvät lakkauttamaan pieniä, kalliina pidettyjä kyläkouluja. Vuonna 2005 Suomessa lakkautettiin tai yhdistettiin 144 peruskoulua. Näistä vain kolmannes oli alle 20 oppilaan kouluja. Koulujen vähenemisen ennustetaan jatkuvan samanalaisena myös tulevina vuosina. (www 2.)

Monelle kylälle koulun lakkauttaminen merkitsee kuoliniskua ja siksi koulun säilymisen puolesta on herätty taistelemaan. Kyläkoulujen toimintaa on tuettu esimerkiksi Aktiiviset kyläkoulut -projektin kautta. Riittävän lähellä sijaitsevan koulun takaamiseksi kaikille lapsille on perustettu Suomen Lähikoulut ry., jonka tavoitteena on auttaa kyliä kehittymään. Uusien asukkaiden ja palvelujen

saaminen kylälle edesauttaa myös koulun säilymistä. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 74.) Valitettavan usein kyläläisten ponnistelut ovat turhia kuntien taloudellista hyötyä tavoittelevan ajattelun rinnalla. Elinvoimaisetkin kyläkoulut halutaan ajaa alas kustannustehokkuuden vuoksi. Näin tapahtui myös Mäntyharjun Halmeniemiellä, jossa kyläläisten toiminta koulun puolesta on saavuttanut valtakunnallista julkisuutta. Kunnan lakkauttaessa toimivan kyläkoulun kylän asukkaat ryhtyivät puolustamaan lastensa oikeuksia opiskella lähikoulussa. Osa kyläläisistä kieltäytyi laittamasta lapsiaan kunnan esittämään kouluun, vaan perusti Kylänkehittämisyhdistyksen kautta lakkautetun koulun tilalle Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun. Koulun opettajaksi lupautui paikkakunnalla asuva Juha Juurikkala, jonka kehittämä vaihtoehtopedagogia, juurikkala-pedagogiikka, muodostaa koulun toiminnan punaisen langan.

Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun toiminnan alkamista uutisoitiin laajalti sekä paikallislehdissä että valtakunnallisissa medioissa. Erityistä huomiota sai se, että yksi opettaja opettaa kaikkia koulun 0–6-luokkien oppilaita (www 2). Yksiopettajainen koulu ei ole mikään uusi keksintö. Siitä on kokemuksia jo viime vuosituhanen vaihteesta lähtien. Ennen yleisen oppivelvollisuuden voimaan tuloa on maassamme ollut syrjäseuduilla ns. supistettuja kouluja, joissa yksi opettaja opetti koko koulun oppilaita. Tällöin opetuspäivät oli jaettu siten, että alaluokat opiskelivat 70 koulupäivää vuodessa syksyisin ja keväisin, yläluokat kävivät koulua muina 155 työpäivänä. (Ahonen 2003, 88–90; Laukkanen ym. 1986, 25–28.) Yhden opettajan koulut ovat osoittautuneet toimiviksi esimerkiksi saaristokunnista ja Lapista saatujen kokemusten kautta. Ne ovat lasta aktivoivia ja mielekkäitä oppimisympäristöjä jopa 25–30 oppilaalle. (www 2.) Useissa kunnissa koulun lakkauttamiskriteerinä on käytetty 20 oppilaan määrää, jolloin kahden opettajan palkkaamiselle ei enää ole tarvetta. Yhden opettajan malli voisi mahdollistaa pienten koulujen säilymisen maaseudulla nykypäivänäkin,

mutta se vaatii muutosta sekä kunnan päättäjien ajattelussa että koulun toimintakulttuurissa.

Halmeniemeläisten rohkea toiminta koulunsa puolesta on kannustanut muitakin kyliä kamppailuun kylänsä koulun säilyttämiseksi. Helmikuussa 2006 Sul-kavalla järjestetty Etelä-Savon kyläkouluseminaari kokosi kyläkouluaktiiveja eri puolelta Suomea jakamaan kokemuksiaan. (www 3.) Paikalla oli yleisön lisäksi kyläkoulujen asemasta ja kehittämisestä kiinnostuneita vaikuttajia, kuten KT Taina Peltonen, joka on tutkinut pienten koulujen oppimisympäristöjä, kyläasiamies Henrik Hausen Järvi-Suomen Kylät ry:stä, Itä-Suomen lääninhallituksen sivistystoimen tarkastaja Kari Lehtola, Etelä-Savon maakuntajohtaja Hannu Vesa sekä Halmeniemien Vapaan Kyläkoulun opettaja PkO Juha Juurikkala. Seminaarissa käytiin vilkasta keskustelua kyläkoulujen merkityksestä ja kuultiin eri kylien toiminnasta oman koulun säilyttämisen puolesta. Seminaariin osallistuminen vahvisti omia käsityksiämme kyläkoulujen tärkeästä asemasta sekä maaseudun elinvoimaisuuden että sen asukkaiden kannalta. Koulu yhdistää koko kylän ja tarjoaa turvallisen oppimisympäristön.

Fyysisen ympäristön merkitystä lapsen oppimiselle ei voida liikaa korostaa. Kyläkoulun luonnollinen oppimisympäristö tarjoaa lapsille mahdollisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. Toimiessaan erilaisissa tehtävissä lapsi saa niistä rakennusaineita omaan todellisuuteensa. Pihaleikit ja ympäröivä luonto tarjoavat vastinetta toiminnallisuuteen ja jättävät tilaa lapsen luovalle ajattelulle. (www 1.)

Meistä kumpikin on aloittanut koulutiensä pienen koulun turvallisessa oppimisympäristössä kahden tai useamman luokan yhdysluokkaopetuksessa. Pienen koulun fyysinen oppimisympäristö on tullut tutuksi myös työkokemuksen kautta ja siksi kyläkoulujen säilyttäminen on lähellä sydäntä. Kyläkoulu tarjoaa

oppilaille turvallisen, tutun ja oppilaslähtöisen toimintakulttuurin, jonka soisi siirtyvän myös taajamakoulujen pääomaksi. Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun juurikkala-pedagogiikkaan perustuva toimintamalli on uusi ja raikas tuulahdus koulukulttuurissamme. Yhden opettajan luotsaama alakoulu, jossa oppilaat ovat koulun toiminnan keskipisteessä ja saavat tavallista enemmän vapauksia, ihmetyttää ja hieman hämmentääkin perinteiseen koulukulttuuriin tottunutta. Halmeniemen koulusta kertovat lehtiartikkelit herättivät meissä paljon kiinnostusta ja kysymyksiä. Ne loivat meille mielikuvan koulusta, jossa oppilaat saavat tehdä suunnilleen mitä haluavat ja opettaja seurailee sivusta. Pohdimme opettajan roolia ja koulutyön organisointia. Kuka vastaa koulun toiminnasta? Menäänkö konstruktivismin nimissä äärimmäisyyteen, kun oppilas saa näin paljon päätösvaltaa? Miten huolehditaan opetussuunnitelman toteutumisesta? Moniin kysymyksiin saimme vastauksia tutustumalla koulun internetsivuihin, joissa koulun toiminnan taustalla oleva ihmiskäsitys ja pedagoginen näkemys esiteltiin kattavasti. Tarkempi tutustuminen juurikkala-pedagogiikkaan vahvisti haluamme selvittää, miten oppilas kokee työskentelyn koulussa, jossa hän saa suhteellisen vapaasti päättää, mitä opiskelee ja miten opiskelee.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, jossa on etnografisia piirteitä. Vastauksia tutkimustehtäväämme pyrimme löytämään monipuolisen tutkimusaineiston kautta, joka koostuu pääasiassa oppilaiden kirjoitelmista ja haastatteluista. Myös omat havaintomme ja opettajan ja koulun muiden aikuisten kanssa käydyt keskustelut, jotka olemme kirjanneet tutkimuspäiväkirjaamme, muodostavat tärkeän osan tutkimusaineistoamme. Hermeneuttisen filosofian mukaisesti painotamme tulkinnan ja ymmärtämisen merkitystä. Näkemyksemme mukaan oppilaiden aikaisemmat koulukokemukset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten he kokevat nykyisen koulukulttuurin.

Tutkimuksen raportoinnissa pyrimme rakentamaan lukijalle kokonaiskuvaa Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun toimintakulttuurista ja siihen liittyvistä teo-

reettisistä lähtökohdista. Johdattelemme lukijan aluksi eteläsavolaiseen maalaismaisemaan ja tutustutamme hänet Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun miljööseen. Esittelemme koulun toimintakulttuuria juurikkala-pedagogiikan valossa ja annamme keskeisen puheenvuoron oppilaille. Haluamme tuoda oppilaiden ajatukset raikkaasti esille runsaiden suorien lainauksien muodossa. Lisäksi olemme raportoinnissa hyödyntäneet tutkimuspäiväkirjaamme ja havaintojamme paikanpäältä. Raportissa edellä mainitut asiat verkottuvat toisiinsa. Palaamme vielä koonnissa keskeisiin teorioihin ja pohdinnassa kokonaisvaltaisesti tutkimuksen herättämiin ajatuksiin ja jatkotutkimusehdotuksiin. Tutkimuksen uskomme avartavan näkemystämme koulun toimintamalleista ja tuovan uusia elementtejä sekä omaan käyttöteoriaamme että lukijan käyttöteoriaan.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaan tieteellinen tiedonmuodostus on esiteoreettisesti sidoksissa elämän käytäntöihin ja arkiymmärryksen tapaan hahmottaa todellisuutta. Ymmärrys perustuu aina arkiymmärrykselle, jonka kautta inhimillinen vuorovaikutus tapahtuu. (Siljander 1991, 30–31.) Hermeneutiikka voidaan käsittää kielen merkityksen ja sen ymmärtämisen pohdiskeluna. Sanaa eli puhetta ei voida ymmärtää vain tarkastelemalla sen ulkoista muotoa. On ymmärrettävä se, mikä ajatus tai idea on puheen takana eli mitä puhe kuulijalleen tai lukijalleen välittää. Ymmärtämisen edellytyksenä on itseymmärrys, sillä kaikessa ymmärryksessä vaikuttavat vahvasti ennakkokäsityksemme. (Oesch 2005, 14–16.) Ajattelun perusteena olevat ymmärrykset on purettava, jotta tutkija voi tulkita ja ymmärtää ilmiötä ja tavoittaa uusia merkityksiä (Varto 2005, 39–41).

Toisen näkökulmaan ei voi koskaan täydellisesti asettua, mutta varmaan tietoon voidaan pyrkiä poistamalla esteet ymmärtämisen tieltä. Tulkitsijan tulisi pyrkiä liittämään tekstiin samat käsitteet kuin tekstin tekijä. (Oesch 2005, 21–24.) Taustamme ja kokemuksemme määräävät, miten kohtaamme ilmiön ja miten rakentuvat siinä olevat merkitykset, jotka koemme tärkeiksi. Ihmisen toimintaa koskevissa kysymyksissä menneisyyden tulkinta on tärkeää, sillä ihminen ja hänen toimintansa ovat ymmärrettäviä vain, kun ne asetetaan laajempaan yhteyteen eli menneeseen. Eri ihmiset tulkitsevat ilmiötä aina omista läh-

tökohtistaan ja historia vaikuttaa aina ilmiöiden ymmärtämiseen. Yhteinen historia ilmiön kanssa antaa välineitä tulkita ja ymmärtää ilmiötä. Myös tieteen ehdot, sisällöt ja toteumat ovat aina historiallisia ja tieteen arvioiminen edellyttää sen elämismaailman eli historiallisen horisontin huomioimista. (Varto 2005, 35–48.)

Objektiivisen hermeneutiikan mukaan sosiaalinen tiedostamaton, eräänlainen kollektiivinen piilotajunta säätelee kaikkea ihmisten välistä toimintaa. Tietyssä kulttuurissa yksilö omaksuu yhteisölle ominaiset, tiedostamattomat toimintatavat, jotka vaikuttavat yksilön merkityksenantoon. Siksi tulkinnan kohteena olevien dokumenttien merkitys ei palaudu kyseisen dokumentin tuottajan henkilökohtaisiin vaikutteisiin, vaan niiden taakse kätkeytyy yleisempi sosiaalisen tason merkitysrakenne. (Siljander 1991, 34–35.)

Olellainen metodinen ongelma on se, mitä itse asiassa tulkitsemme tulkitsamme merkityksiä. Tulisiko tulkinnassa huomioida merkityksen molemmat perusulottuvuudet eli yksityinen ja yleinen merkitystaso vai keskittyä fenomenologisen tutkimussuunnan mukaisesti subjektiivisesti koetun ymmärtämiseen? Objektiivisen hermeneutiikan mukaan sosiaalinen piilotajunta säätelee kaikkea inhimillistä vuorovaikutusta. Sosiaalinen kielioppi, sosiaalisen todellisuuden piilevä merkitysrakenne, muodostaa yksilöiden välisen kanssakäymisen perustan. Tämä tiedostamaton objektiivinen merkitysrakenne vaikuttaa aina subjektiiviseen merkityksenantoon. Tutkimuskohdetta tulkittaessa tulisi siis muistaa, että on kysymys sosiaalisen tulkinnasta. Sosiaalinen kielioppi heijastuu kaikkeen yksilön toimintaan sen mukaan, miten hän on sosiaalistunut yhteisön kulttuuriin. (Siljander & Karjalainen 1991, 379–385.)

Siljander ja Karjalainen (1991, 385) esittävät neljä metodologista teesiä: Kvalitatiivinen tutkimus edellyttää eksplisiittistä merkityksen käsitettä; Hermeneutiik-

ka on ensisijaisesti sosiaalista tulkintaa; Tulkinnan lähtökohtana on yksilöllinen tiedostettu merkityksentaso, mutta sen tavoitteena tulisi olla systemaattiset, yleisemmät merkitykset; Subjektiivinen teksti ymmärretään vasta, kun on osoitettu, miten se edustaa sosiaalisen sääntöjärjestelmän pysyvää rakennetta.

Tutkittaessa kokemuksia tarvitaan omaa tieteenteoriaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan, miten ympäröivä maailma rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Merkityksiä ihminen luo ajattelun, arvostusten, kokemusten ja havaintojen kautta, jotka kohdistuvat johonkin kohteeseen. Näitä merkityksiä voimme kuvailla toisille henkilöille muun muassa sanojen ja ilmeiden avulla. (Latomaa 2005, 17–29; Laine 2001, 26–29.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on kokemus sellaisenaan; moniulotteisena. Tutkimussuuntaukselle ei ole esitetty tarkkoja tulkintamenetelmiä, käytössä on ollut sisällönerittelyä ja luokitelua kuten kvalitatiivisissa tutkimuksissa yleensäkin. (Latomaa 2005, 46; Laine 2001, 31.) Fenomenologisen tutkimuksen kohteena taas ovat kokemuksen syvä-rakenteet, jotka ovat tekijöitä, jotka erottavat kokemuksen muista kokemuksista (Latomaa 2005, 47). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan esiymmärryksestä on pyrittävä eroon. Tätä prosessia kutsutaan fenomenologiseksi reduktioksi. (Perttula 1995, 9–12.)

Tutkijan mieli on tutkimusväline. Tutkijan esiymmärrys, itsereflektio, eläytyminen ja samaistuminen ovat metodologisia menetelmiä, joissa korostuu tutkijan ja tutkittavan keskinäinen vuorovaikutus. Ymmärtävän tutkimuksen aineistona on tekstimuotoon muutettu aineisto, josta aletaan etsiä merkityksiä. Merkityksiä voivat sisältää kokonaisuus, lause tai sana. (Latomaa 2005, 41–42.) Ymmärtämisen kannalta on tärkeää huomioida sosiaalinen konteksti, jossa merkitykset ovat syntyneet.

Tutkimuksemme kohde, Halmeniemen Vapaa Kyläkoulu, voidaan nähdä eräänlaisena reformipedagogisena suuntauksena. Nyky-yhteiskunnan tehok-

kuusajattelu ja siihen liittyvät taloudelliset vaatimukset johtivat pienen kyläkoulun lakkauttamiseen. Kyläyhteisö nousi puolustamaan olemassaolonsa oikeutusta ja päätti pitää koulun hengissä keinolla millä hyvänsä. Koko kylän voimavarat otettiin käyttöön ja koulun keulakuvaksi nousi ristiriitaisia tunteita herättävä, valtakunnallisesti tunnettu pedagogi Juha Juurikkala. Halmeniemen Vapaa Kyläkoulu on saanut paljon julkisuutta ja kriittistä pohdintaa osakseen. Vaikka nykyinen perusopetussuunnitelma edellyttää konstruktivistista oppimiskäsitystä ja korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta, koulumaailma on hitaasti uudistuva ja edelleen perinteeseen tukeutuva. Opettaja on koulun toiminnan keskipisteessä ja kantaa päävastuun toiminnan strukturoinnista. Voiko koulun toimintakulttuuri olla oppilaan vapautta ja vastuuta korostava, yksiopettajainen ja yksityisin voimavaroin ylläpidetty? Lähestymme kysymystä lasten kokemusten kautta peilaten niitä heidän sosiaaliseen kontekstiinsa ja aikaisempiin kokemuksiinsa.

Etnografisena tutkimus tuo tutkimuksen ja tutkijan lähelle tutkittavaa. Tutkija hankkii aineistonsa tutustumalla jokapäiväisiin asioihin tutkimuskohteessaan. Holistinen tutkimusote pyrkii kuvaamaan tapausta eri yhteyksissä ja selvittämään tapauksen syy-seuraussuhteita. (Syrjälä & Numminen 1988, 24–26.) Omaa tutkimusta tehdessämme vierailimme Halmeniemen Vapaalla Kyläkoululla kahteen otteeseen. Ensimmäisellä vierailukerralla tavoitteena oli tutustua tutkimuskohteeseen ja testata ennakkokäsityksiämme, joihin olivat vaikuttaneet koulun toiminnasta kertovat lehti – ja internetartikkelit. Toiselle vierailukerralla viivymme koululla neljä päivää, jolloin havainnoimme toimintaa ja haastatelimme sekä oppilaita, opettajaa että koululla työskenteleviä vanhempia. Pyrimme muodostamaan kokonaiskuvaa Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun toiminnasta, mutta ennen kaikkea lasten kokemuksista opiskella juuri tässä koulussa. Tutkimuksessamme on siis etnografisia piirteitä, vaikka se ajallisesti onkin liian lyhytkestoinen ollakseen etnografinen tutkimus.

Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka tutkii nykyajan ilmiötä sen omassa kontekstissa käyttäen hyväksi monipuolista ja monin eri tavoin hankittua tietoa, kun ilmiön ja sen taustatekijöiden rajat eivät ole ilmeisen selvät (Yin 2003, 14–15). Jotta tapauksesta saadaan mahdollisimman monipuolinen kuva, on tiedon keräämiseen käytettävä useita eri tapoja. Kirjalliset dokumentit, arkistolähteet, haastattelut sekä suorat ja osallistuvat havainnoinnit ovat tyypillisiä vaihtoehtoja tiedonkeruulle, joka tapahtuu pääasiallisesti tapaukselle tyypillisessä kontekstissa. (Yin 2003, 83–85; Syrjälä & Numminen 1988, 5–11.) Tapaustutkimuksessa varsinaiset tutkimusongelmat syntyvät yleensä tutkimuksen edetessä. Tällainen lähestymistapa on samalla kertaa sekä deduktiivinen että induktiivinen. (Syrjälä & Numminen 1988, 16.) Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustehtävät muotoutuvat havainnoinnin, haastattelujen ja teorian tarkastelun aikana.

Tapaustutkimuksen aineistonkeruussa tutkijan merkitys on suuri. On osattava esittää hyviä kysymyksiä ja tulkita saamiaan vastauksia. Kaikkea saatua tietoa ei voi ennakoida ja myös tällaiseen tietoon on osattava tarttua. Tutkijan tulee olla hyvä kuuntelija eikä hän saa juuttua omiin ennakkoluuloihinsa. Tapaustutkimukset toteutuvat harvoin suunnitelmien mukaan, ja tutkijan tulee olla joustava nähdäkseen muuttuvat tilanteet mahdollisuuksina, jotka tulee hyödyntää. Tutkijalla tulee olla luja ote tutkittaviin asioihin ja hänen tulee suhtautua puolueettomasti kaikkiin ennakkokäsityksiin. Myös tutkimuksen myötä eteen tulevalle ristiriitaiselle aineistolle on oltava herkkänä. (Yin 2003, 59–62.)

Tapaustutkimuksen piirteet täyttyvät tässä tutkimuksessa. Halmeniemen Vapaa Kyläkoulu on ainutkertainen yhteisö, yksittäistapaus, jonka toiminnasta saadut kokemukset ovat hyödynnettävissä myös yleisellä tasolla. Halmeniemen kaltaiset toimintamallit voivat yleistyä, sillä pienten koulujen lakkauttamis-

buumin vuoksi kansalaisvastarinta on alkanut herätä eri puolella Suomea. Onnistumisen kokemuksia jaetaan esimerkiksi Etelä-Savon kyläkouluseminaarin kaltaisissa tapahtumissa tai Suomen Lähikoulut ry:n kautta, ja ne saattavat antaa kipinän oman kylän koulun säilyttämistaisteluun. Juurikkala-pedagogiikan kaltaiset vaihtoehtoiset toimintakulttuurit voivat myös antaa oman panoksensa kunnallisten koulujen kehittämiseen. Viimeisen Pisa-tutkimuksen tulosten mukaan suomalaiset koululaiset menestyvät koulussa keskimäärin muita eurooppalaisia paremmin, mutta muut koulututkimukset osoittavat, että koulussa ei kuitenkaan viihdytä. Tätä huomiota ei voi sivuuttaa, sillä kouluviihtyvyys on yksi merkittävä tekijä opiskelumotivaation kehittymiselle. Juurikkala-pedagogiikan kaltaisen oppilaiden vapautta korostavan opetusjärjestelyn ai-
neukset voivat tarjota aineksia koulun kehittämiseen oppilaskeskeisempään suuntaan ja siitä saatuja kokemuksia voi soveltuvin osin hyödyntää missä tahansa koulussa.

2.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuskohdettamme Halmeniemen Vapaata Kyläkoulua voidaan pitää ainutkertaisena tapauksena ja se vastaa hyvin tapaustutkimuksen määritelmää. Yksiopettajaista, pääosin yksityisin varoin ylläpidettyä kyläkoulua, ei toista Suomesta tällä hetkellä ei löydy. Kyläläisten taistelu oman kyläkoulun puolesta on harvinaislaatuista. Harvinaislaatuiseksi tapauksen tekee myös koulussa olemassa oleva toimintakulttuuri, joka käy esille tutkimuspäiväkirjastamme.

Kävimme ensivisiitillä Halmeniemen koululla. Kodinomainen ilmapiiri välittyi heti ovesta sisään astuessa. Kylän naiset olivat avaamassa ovia ja samalla tuomassa lapsiaan kou-

luun. He jäivät laittamaan koulunväelle ruuan ja siivosivat koulua lastensa koulupäivän aikana. (Tutkimuspäiväkirja 27.2.2006.)

Tutkimuksessamme käytimme tapaustutkimukselle tyypillisesti monikanavaista aineiston keruumenetelmää. Pyysimme oppilaita kirjoittamaan koulustaan, havainnoimme toimintaa, valokuvasimme, videoimme ja haastattelimme ennen kaikkea oppilaita, mutta myös heidän opettajaansa ja vanhempiaan.

Arvomaailman ja ennakkokäsitystemme selventämiseksi me molemmat tutkijat laadimme käsitekartan (liite 3; liite 4) Vapaan Kyläkoulun toiminnasta. Käsitekartassa pyrimme tuomaan esille kaiken mahdollisen tiedon, joka voisi ohjata tutkimuksemme tekemistä. Tiedostamalla ja reduktoimalla asioita pyrimme hermeneuttis–fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Tutkimustehtävämme alkoivat kristallisoitua toisen vierailumme aikana. Tällöin havaitsimme, kuinka merkityksellisenä asiana lapset kokivat juuri tässä koulussa opiskelun. Tutkimuksemme päätehtäväksi muodostuikin koulun toiminnan tarkastelu oppilaiden näkökulmasta.

Ensimmäisen kerran vierailimme Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa helmikuussa 2006. Vastaanotto Halmeniemellä oli lämmin. Koimme olevamme tervetulleita ja yhteistyö lähti mutkattomasti liikkeelle niin aikuisten kuin lastenkin kanssa. Tutkimuspäiväkirjassamme kirjoitimme seuraavaa:

Pikku hiljaa muutkin koululaiset valuvat paikalle. Jokainen löysi helposti oman paikkansa ja päivä lähti rauhalliseen tapaan käyntiin. Hämärän hyssyssä lapset vaihtoivat kuulumisia ja odottelivat koulupäivän alkua. Opettajan tultua paikalle joukkio kokoontui aamupiiriin, aivan kuin päivähoitossa konsanaan. Alkoi viikon suunnittelu. Aiheena oli pääasiassa keskustella torstain yökoulusta ja siitä mitä siellä syötäisiin. Huumori kukki ja vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden kesken oli välitöntä, varsinkin poikaporukka nautti sanailusta opettajan kanssa. (Tutkimuspäiväkirja 27.2.2006.)

Keräsimme ensimmäisen kirjallisen tutkimusaineistomme pyytämällä oppilaita kirjoittamaan koulustaan. Isommat oppilaat kirjoittivat kirjoitelman ja pienemmät piirsivät kuvan ja kertoivat meille koulustaan. Juttelimme pienempien oppilaiden kanssa heidän piirroksistaan ja kirjoitimme muistiin tarkennuksia.

Toinen vierailu Halmeniemiellä. Keräsimme oppilailta kirjoitukset aiheesta Meidän koulu. Millainen on heidän mielestään Halmeniemen koulu ja millaista siellä on opiskella. Mitä hyvää ja mitä huonoa heidän mielestään ko. koulussa on. Lisäksi pyysimme kertomaan kirjoitelmassa siitä mikä oppilaille on tärkeää. Alkuohjeistuksen jälkeen päästiin työn touhuun. Isoimmat oppilaat alkoivat työskennellä omaan tahtiinsa ja heillä tuntui olevan selkeä kuva siitä mitä pitää tehdä. Pienempien oli vaikea päästä jutun juonesta kiinni ja he saivatkin sitten kertoa meille koulustaan ja me kirjasimme asiat muistiin. (Tutkimuspäiväkirja 19.3.2006.)

Samalla vierailukerralla havainnoimme toimintaa ja keskustelimme opettajan kanssa koulun käytännöistä. Samalla viikolla haastattelimme oppilaat sekä videoimme ja valokuvasimme luokkatoimintaa. Spontaaneja keskusteluja syntyi koulun toimintaa seuratessa sekä opettajan että muiden koulussa työskentelevien aikuisten kanssa. Saimme luvan käyttää näitä keskusteluja tutkimuksesamme ja kirjasimme niitä tutkimuspäiväkirjaamme.

Kaksi ekaa viikkoa olivat aika kamalia, kun oppilailta ei ollut kirjoja. Piti aina välillä kommentaa – – Opettaja sanoi, että pysykää te vaan siellä kyökissä, minä hoidan tämän homman. (Tutkimuspäiväkirja 21.3.2006.)

Kyllähän se on erilaista, en minä ennen koululla käynyt kuin niissä vanhempainvoarteissa – – enkä ole ennen lasten luokkakuvaankaan päässyt (Tutkimuspäiväkirja 21.3.2006)

2.2 Kerro meille tästä teidän koulusta

Valitsimme oppilaiden haastattelumenetelmäksemme teemahaastattelun. Teemahaastattelua pidetään yhtenä tehokkaimmista tiedonkeruumenetelmistä. Haastattelijoina meillä oli mahdollisuus kysyä suorilla kysymyksillä meitä kiinnostavia kysymyksiä. Teemahaastattelumme tavoitteena oli saada selville, miten lapsi näkee maailmansa, toimintansa ja elämänsä tapahtumat. (Ks. Eskola & Vastamäki 2001, 26–27; Syrjälä & Numminen 1988, 94–96.)

Teemahaastattelussa meillä ei ollut tarkkoja haastattelukysymyksiä, vaan teemoittelimme aiheen sopiviin osiin. Osien järjestys vaihteli eri haastateltavien kohdalla. Tärkeintä oli, että kaikki teemat tulivat läpikäydyksi. Teemahaastattelumme runko käsitti kaikkiaan kuusi tema-aluetta, mitkä valitsimme ennakkokäsityksiemme ja oppilaiden kirjoitusten pohjalta. Aluksi käynnistimme haastattelun yleisluontoisella teemalla; pyysimme lapsia kertomaan koulustaan meille. Tästä tarkensimme teemojamme lähemmäksi oppilaiden kokemuksia yksiopettajaisesta Vapaasta Kyläkoulusta ja opiskelusta siellä. Olimme kiinnostuneita myös työtavoista, oppimisympäristöstä ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Liite 1.) Pyrimme pysymään herkkinä oppilaiden kertomuksille ja esittämään tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavillamme oli halu auttaa tutkimuksessa ja he vastasivat mielellään kysymyksiimme. Koulu ja sen kehittämissuhteet halusivat julkisuutta hankkeelleen ja siksi tutkimukseemme suhtauduttiin positiivisesti.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jonka rakentamisessa kannattaa nähdä vähän vaivaa. Miellyttävä haastattelutilanne voi ratkaisevasti vaikuttaa vastauksien laatuun. Haastateltavalle mieleisen paikan löytäminen on tärkeää, jolloin hän kokee olevansa turvallisella maaperällä. (Eskola & Vastamäki 2001, 27–29.) Haastattelumme toteutimme koulun monistus- ja pienryhmätilassa. Tila oli rauhallinen, jolloin haastateltavat pystyivät keskittymään haastatteluun.

Alasuutarin mukaan lapsen haastattelu on ensisijaisesti vuorovaikutustilanne, jossa lapsi ja tutkija luovat yhdessä keskustelun sisällön. Sekä haastattelija, että haastateltava tuottavat yhteistä todellisuutta lapsen kokemuksista. Alaikäistä lasta haastateltaessa on huomioitava lapsen sosiaalinen kenttä. Tällä tarkoitetaan niitä tahoja, jotka ovat mukana tutkimusta suoritettaessa. Tämä sosiaalinen kenttä edellyttää sitä, että haastattelulupa on kysyttävä oppilaan huoltajalta. Tähän tutkijaa velvoittavat sekä tutkimuseettiset että lainsäädännölliset syyt. (Alasuutari 2005, 147–162.) Omassa tutkimuksessamme pyysimme vanhemmilta kirjallisesti luvan lasten haastatteluun, ja kaikki suhtautuivat myönteisesti. Jokainen haastateltava oppilas sai kuitenkin itse viimekädessä päättää osallistumisestaan. Haastattelimme yhdeksää lasta vuosi-luokilta 1–6. Joitakin lapsia jouduimme jättämään tutkimuksemme ulkopuolelle. Muutama oli poissa koulusta ja erään lapsen suomen kielen taito oli niin heikko, että vuorovaikutus ei onnistunut.

Lapsi on valta-asemaltaan alemmassa asemassa kuin haastattelua tekevä aikuinen. Haastattelussa tutkijan on syytä kiinnittää huomiota haastattelukielen valintaan. Erityisesti tämä korostuu haasteltaessa lapsia. Lapsi ymmärtää asioita eri tavalla kuin aikuiset ja siksi haastattelun kieleksi pitää valita lapsen kieli. Lapselle on myös syytä kertoa, miksi häntä haastatellaan ja mihin tarkoituksiin haastattelua käytetään. (Alasuutari 2005, 148.) Tutkimuksemme haastattelutilanteen aloitimme kertomalla lapselle, ketä olemme ja miksi haluamme haastatella häntä. Lapselle kerrottiin myös, että haastattelu nauhoitetaan ja se puretaan tutkimusta varten kirjoitetuksi tekstiksi myöhemmin. Mielestämme jokainen lapsi koki arvokkaaksi mahdollisuutensa osallistua tutkimukseen. Varsinaisessa haastattelussa käytimme selkeää, lapsilähtöistä kieltä ja pyrimme antamaan lapselle mahdollisuuden kertoa vapaasti omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Nämä lapset vaikuttivat haastattelutilanteessa luontevilta ja kertoivat mielestämme avoimesti ja rehellisesti omia mielipiteitään.

2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä noudatimme fenomenogafiselle tutkimukselle asetettuja piirteitä. Analyysissä on viisi vaihetta. Analyysimenetelmät tulee muotoilla kyseessä olevan tutkimuksen tarpeista lähtien. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee pyrkiä samaistumaan tutkittavan asemaan ja pyrkiä sulkeistamaan omat ennakkokäsityksensä pois. Tämän jälkeen tutkijalle jää jäljelle käsitys tutkimuksensa ihmiskäsityksestä. Tämän varaan tutkija alkaa tehdä analyysiään. (Laine 2001, 33; Perttula 1995, 72.)

Toisessa vaiheessa tutkimusaineistosta erotellaan merkitykselliset yksiköt, eli poimitaan jokaisesta tapauksesta (haastatteluista, kirjoitelmista, havainnoista) olennaisimmat merkitykset suhteessa tutkimustehtävään (Perttula 1995, 72–89). On oleellista, että tutkija tietää, mitä aineistosta teoriataustan perusteella tulee etsiä. Tarvitaan siis analyyttistä strategiaa, jonka valinnalla voidaan vaikuttaa tutkimuksen sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. (Yin 2003, 109–115.) Analysoimme aineiston haastattelun teemarungon mukaan. Aineistosta nousivat esiin oppilaille merkitykselliset asiat koulussa (sekä positiiviset että negatiiviset), oppimisympäristö, toimintatavat, osallisuus oman opiskelun suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen, koulun sosiaaliset vuorovaikutussuhteet sekä aiemmat koulukokemukset.

Kolmannessa vaiheessa aineistosta nousseet merkitykselliset yksiköt käännetään yksiselitteiselle tutkimuksen kielelle. Tällöin esille tulleet asiat saavat sellaiset merkitykset, että ne ovat tutkimukseen perehtyvien lukijoiden ymmärrettävissä. Neljännessä vaiheessa merkityksellisistä yksiköistä rakennetaan merkitysverkkoja, merkitystihentymiä. Näin tutkimusjoukosta saatujen tuloksien pe-

rusteella syntyy tähän joukkoon yleistettävissä olevia ilmiöitä, joka on analyysin viides vaihe. (Perttula 1995, 72–89.)

Aineiston analyysissä keskitymme tasapuolisesti koko aineistoon, jonka analysoimme perusteellisesti. Pyrimme tuomaan vaihtoehtoisia tulkintoja ja selityksiä, mutta myös osoittamaan kaikkein merkittävimmän näkökulman. (Yin 2003, 137.) Sekä omat kokemuksemme että lukemamme teoria käyvät vuoropuhelua aineiston kanssa.

Tutkimusaineiston analyysimenetelmää kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi, jossa jokaisen vaiheen jälkeen tutkija tekee kriittistä reflektiota aineistosta. Tulkinta syntyy yhä uudelleen tehtyjen reflektioiden perusteella, tavoitteena löytää uskottavin selitysmalli ilmiölle. (Laine 2001, 34–35.) Tulkintaa kuvataan dialogiseksi keskusteluksi tulkitsijan ja tekstin välillä, jolloin tulkitsija asettaa tekstille kysymyksiä omasta horisontistaan. Ymmärtäminen välittää lukijalle tekstin merkityssisällön, jos lukijalla on hyvää tahtoa ymmärtää, mitä teksti hänelle kertoo. Ymmärtämisen hermeneuttinen kehä on päättymätön, sillä mikään tulkinta ei pysty täydellisesti avaamaan tekstin merkitystä. (Nikander 2005, 243–249.) Tulkitseminen perustuu aina ennako- eli esikäsitteisiin ja tulkitsemista ehdollistavat tulkinnan kohdetta koskevat ennakkoluulot. Hermeneuttiseen tulkinnan kehään päästäkseen tutkijalla on oltava ennakkokäsityksiä, jotka tulee tunnistaa. Näiden kestävyyttä tulee koetella tulkittavasta ilmiöstä avautuvan toiseuden kanssa. Vain omia ennakkoluulojaan ja niiden syntyhistoriaa refleктоiva ja tulkitseva tutkija voi esittää perusteltuja kannanottoja muiden ennakkoluuloista. (Tontti 2005, 55–62.)

Tutkimuksen tulkinnassa on hyvä etäännyä omista ennakkoluuloistaan, mutta etäännyttämistä ei voida koskaan täydellisesti saavuttaa. Tutkija on aina osa tutkimuskohdettaan. Tutkijan tulee havaita omat ennakkoluulonsa ja tarkastella

kriittisesti näitä esiymmärryksen osatekijöitä. Metodinen pyrkimys kriittiseen, omista ennakkoluuloista tietoiseen reflektiiviseen tulkitsemiseen erottaa tulkitsemisen jokapäiväisestä ymmärtämisestä, joka on dialogia tekstin kanssa. Tekstiä tulee siis lähestyä metodisella otteella, joka on tutkimuksellinen ja kriittinen. (Tontti 2005, 63–70.)

2.4 Tutkimuksen yleistettävyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa pohditaan sen luotettavuutta ja yleistettävyttä. Empiirisen tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää. Tutkimuksen pohjalta voidaan väittää jostain tutkittavasta ilmiöstä tai yleistää ilmiötä tutkimusjoukkoon. Ilmiötä voi myös yleistää tutkimusjoukon ulkopuolelle. Luotettavuutta tulee pohtia koko tutkimusprosessin aikana. Aineiston todenmukaisuutta on huomioitava ja tarkasteltava; vastaako tutkittavan kertomus hänen kokemustaan. Toiseksi on pohdittava sitä, onko ymmärretty oikein tutkittavan sanoma ja sitä kautta kokemus. Kolmanneksi on yritettävä tulkita oikein tutkittavan sanoma. Lähtökohteisesti voidaan sanoa, että tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa tutkimusmenetelmien luotettavuutta ja uskottavuus esitettyjen väitteiden uskottavuutta. (Latomaa 2005, 76–84.) Tutkimusprosessissa on pyrittävä johdonmukaisuuteen ja selkeään reflektion kuvaukseen. Luotettavuutta lisää metodien yhdistäminen, tutkijan subjektiivisuus sekä vastuullisuus. (Perttula 1995, 101–102.)

Validiteetilla tarkoitetaan tulosten paikkaansa pitävyyttä. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan pohdintaa, jossa tarkastellaan, saatiinko vastauksia niihin kysymyksiin, joita lähdettiin tutkimaan ja vastaavatko tulokset tutkimusjoukon antamia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Ulkoisella validiteetilla pyritään siihen, että tutkimus olisi yleistettävissä. Käytetyn aineiston tulee sopia yhteen käsit-

teistön kanssa ja teorian tulee olla johdonmukainen. Triangulaatio tarkoittaa useamman kuin yhden menetelmän käyttöä. Monimenetelmällisyys takaa triangulaation toteutumisen. Tällöin tutkimuksen uskottavuus vahvistuu. (Syrjälä & Numminen 1988, 136–143.)

Omassa työssämme Halmeniemen Vapaa Kyläkoulu voidaan mitä suurimmassa määrin nähdä edustavana ja ainutlaatuisena tapauksena, jota voidaan tutkia tapaustutkimuksen menetelmin. Ainutlaatuiseksi koulun tekee siellä toteutettu juurikkala-pedagogiikka.

Aineistonkeruussa olemme pyrkineet monimenetelmällisyyteen, tarkkaan kohdejoukon valintaan, huolelliseen haastattelun teemoitteluun ja lapsilähtöiseen lähestymistapaan. Oppilashaastatteluilla pyrimme aineiston todenmukaisuuteen ja siitä välittyviin aitoihin lasten kokemuksiin. Haastattelujen loppuvaiheessa saavutimme saturaatiopisteen, jonka jälkeen emme saaneet enää uutta tietoa tutkimusaiheestamme.

Jokaista tutkimusmenetelmän osaa ja metodia on pohdittu tarkasti ja ne on valittu palvelemaan tutkimushankettamme. Valintaa olemme tehneet tutkimuksen edetessä. Ennen ensimmäistä vierailuamme Halmeniemelle pohdimme ennakkokäsityksiämme koulun toiminnasta. Ennakkokäsityksemme rakentuivat lehtikirjoittelun ja koulusta käydyn uutisoinnin pohjalta. Ennakkokäsityksemme analysoimme etukäteen ja pyrimme sulkeistamaan ne tutkimustilanteessa. Näin on mahdollista mielestämme tavoittaa sisäistä validiteettia. Käsitevaliditeettia olemme pyrkineet vahvistamaan sitomalla teorian ja käytännön tiiviiseen vuoropuheluun myös tutkimuksen raportointivaiheessa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijayhteistyömme. Työparina pystyimme pohtimaan ja keskustelemaan avoimesti havaintojemme synnyttämistä ajatuksista. Ajatusten testaaminen työparin kanssa vahvistaa tutkimuksen analyysin luotettavuutta.

Vaikka tapaustamme ei voi yleistää, se tarjoaa tuoreen näkökulman opetuksen toteuttamiseen laajentaen sitä kautta opettajien käyttöteoriaa. Tutkimuksesta saatu tieto on sovellettavissa mihin tahansa perusopetuksen kouluun. Tutkimus antaa arvokasta tietoa oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä.

3 HALMENIEMEN VAPAA KYLÄKOULU

Etelä-Savossa Mäntyharjun kunnassa sijaitseva Halmeniemen kylä kuuluu Mäntyharjun itäisiin kyliin, jotka rajautuvat Etelä-Karjalaan ja Kymenlaaksoon. Alue tunnetaan vireänä matkailuseutuna, jonka asukasmäärä moninkertaistuu kesäisin kesäasukkaiden ansioista. Vakituista asutusta alueelle on tullut lisää viime vuosina, kun kylätoimikunta on tehnyt aktiivista asukashankintaa ja järjestänyt vuokra-asuntoja uusille asukkaille. Halmeniemi on valtakunnallisesti tunnettu yhteisöllisestä kylähengestään. Kylän sitkeä kehittäminen tuottanut tulosta ja se onkin muuttovoittoaluetta. Aktiivisuutensa ansiosta Mäntyharjun itäiset kylät ovat olleet mukana sekä vuonna 1994 toteutuneessa Toimiva kylä -projektissa, jonka tavoitteena oli parantaa kylän toimivuutta ja elinvoimaa, että vuonna 2005 alkaneessa Palveluja ja työtä yhteistalouden verkostoilla -projektissa. Kylien kehittämistyötä on tehty määrätietoisesti ja ne ovat luoneet itselleen Mäntyharjun kylien yhteisen strategian ja vision Kylä elää. Kylien toiminnan yhtenä tärkeänä arvopohjana on vastuullinen yhteisöllisyys. Strategiakseen ne ovat valinneet muun muassa kyläkoulun säilyttämisen yksiopettajai-

sena kyläkouluna, jonka malli haluttaisiin saattaa maakunnalliseksi kehittämishankkeeksi. Halmeniemen koulun säilyttämiseksi itäiset kylät ovat toimineet aktiivisesti koko 2000-luvun ajan. (www 4.)

Kylän asukkaiden ikärakenne on muuttunut niin, että kouluikäisten osuus on vähentynyt ja koulun oppilasmäärät ovat olleet laskussa. Aktiivisen asukashankinnan ansiosta kylälle on viime vuosina muuttanut lapsiperheitä ja kylän asukasluku on kasvanut huomattavasti. Myös koulun oppilasmäärä on pysynyt 20 oppilaan lakkautusrajan yläpuolella. Kuitenkin Mäntyharjun kunta päätti lakkauttaa lähes 100 vuotta toimineen kyläkoulun syyslukukauden 2005 alusta lähtien. (www 4.)

Halmeniemen Vapaa Kyläkoulu on Mäntyharjulla Halmeniemen kylällä toimiva kotikoulu, joka aloitti toimintansa lakkautetun kyläkoulun tiloissa syksyllä 2005. Koulun toiminnasta vastaa Halmeniemen kehittämissyhdystys, jonka toimintaan kerätään tuloja koulun vanhempaintoimikunnan ja kehittämissyhdystyksen järjestämällä tapahtumilla. Vanhemmat ovat aktiivisesti mukana koulun toiminnassa sekä koulupäivän aikana että yhdistyksen toiminnan kautta tekemällä vapaaehtoista talkootyötä koulun hyväksi. Koulun toiminnan tukemiseksi on saatu myös lahjoitusvaroja. (www 5.)

Halmeniemen vapaan kyläkoulun opettajana toimii peruskoulunopettaja Juha Juurikkala, joka on virkavapaalla Vantaan Ilolan koulun rehtorin tehtävistä. Hänen apunaan on aiemminkin Halmeniemen koulussa koulunkäyntiavustajana toiminut erään oppilaan äiti sekä kyläläinen, joka opettaa tekstiilitöitä. Heidän lisäksi koululla työskentelee kaksi äitiä, jotka huolehtivat ruuanvalmistuksesta ja siivoamisesta. Kaikki koulun työntekijät työskentelevät talkooperiaatteella, ainoastaan opettaja saa työmatkakuluistaan korvauksen.

Halmeniemen Vapaa Kyläkoulu sijaitsee eteläsavolaisella maaseudulla. Ympäröivä maaseutu ja sen luonto, järvet ja metsät muodostavat turvallisen kasvuympäristön ja tarjoavat lähes rajattomat mahdollisuudet tutkia lähiseutua ja maalaiskylän elämää. Halmeniemen kylällä on paljon yritystoimintaa esimerkiksi mökkimajoitusta, nukketeatteria ja hevoskasvatusta, jotka mahdollistavat yritystoimintaan tutustumisen. Kylän liikuntatarjonta on monipuolista: luistinerata on aivan koulun pihapiirissä, josta lähtevät myös hiihtoladut läheiseen luontoon. Avaralla pihalla on tilaa leikkiä, pelata ja laskea mäkeä.

Koulurakennus on yhdessä tasossa ja kaikki entiset koulutilat ovat kotikoulun käytössä. Varsinaisena luokkahuoneena toimii kahdesta luokasta yhdistetty iso luokkatila, josta oppilaat ovat itse saaneet valita mieleisensä työskentelypaikan. Luokan etuosassa on aamupiiriä varten suuri pöytä penkkeineen sekä opettajan työpöytä. Opetusvälineitä ja oppimateriaalia on vapaasti lasten käytettävissä luokan hyllyillä ja kaapeissa. Yksi luokkatila on varattu lasten vapaaseen toimintaan taukojen aikana ja siellä on sallittua riehuminen. Tämä peräluokaksi kutsuttu tila on sisustettu liikuntasaliksi, ja patjat, puolapuut, köydet ja muut välineet ovat lasten vapaassa käytössä. Luokkaa käytetään myös teknisten töiden tuntien aikana ja sen vuoksi höyläpenkit ovat esillä. Atk-luokkana toimii koulun entinen kirjasto. Oppilaiden käytössä on viisi konetta, joiden lisäksi myös eteisaulassa on yksi kone. Näissä kaikissa on internetyhteys, jota lapset saavat käyttää taukojen aikana ja aamulla ennen aamupiiriä. Eteisaulasta on suora näköyhteys keittiöön, jossa äidit valmistavat ruokaa. Koulun tunnelma on kotoinen ja lapset saavat itse valita, missä tiloissa he haluavat työskennellä koulupäivänsä aikana.

Koulupäivät aloitetaan suuren pöydän ääressä yhteisellä aamupiirillä eli neuvottelulla, johon kaikki oppilaat, opettaja ja kouluavustaja osallistuvat. Aamupiirissä käydään yhteisesti keskustellen läpi päivän ohjelma ja oppilaille tiedotetaan myös mahdolliset tulevat tapahtumat. Oppilailla on mahdollisuus kertoa

omia kuulumisia ja kysyä mieltään askarruttavista asioista. Aamupiirin jälkeen oppilaat siirtyvät työskentelemään omien oppimisurakoidensa eli töidensä parissa. Opettaja on tarvittaessa käytettävissä, jos oppilas tarvitsee apua tehtävissään tai hänelle on neuvottava uusi asia. Oppilaalla on mahdollisuus pitää aamupäivän aikana yksi tauko joko yhteisesti sovittuna aikana tai itselleen sopivana aikana ja jatkaa sen jälkeen opiskelua ruokatuntiin saakka. Ruokatunnin jälkeen oppilaat voivat halutessaan ulkoilla, pelata sisällä tietokoneella tai harrastaa omaehtoista liikuntaa. Iltapäivisin opiskellaan joko taito- ja taideaineita tai jatketaan omien oppimisurakoiden tekemistä.

3.1 Juurikkala-pedagogiikka

Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun pedagogiikka tunnetaan nimellä juurikkalapedagogiikka, joka on eräs käytännön sovellutus konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Juurikkalapedagogiikan ovat kehittäneet Vantaan Ilolan koulussa rehtori Juha Juurikkala ja hänen työtoverinsa, joiden perusajatuksena on ollut usko ja luottamus lapseen ja hänen luontaiseen haluunsa oppia uusia asioita. (www 4.) Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun ideologia perustuu humanistiseen ihmis- ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (www 5).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalta löytyy humanistinen ihmiskäsitys. Humanistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään kokonaisuutena, jonka toiminnalle on tyypillistä ainutkertaisuus ja muuttuvaisuus. Ihminen on tutkiva, muutoksiin valmis ja vaihtoehtoja harkitseva. (Jyrkiäinen, Laine, Liukko, Piipari & Toivonen 1998, 15; Rauhala 1990, 50.) Ihmiskäsityksen pohjana on, että jokainen ihminen pyrkii hyvään ja koulukasvatuksen tavoitteena on tämän hyvän esiin saattaminen ja vahvistaminen. Halmeniemen koulun tavoitteena on

kasvattaa oppilaista itsenäisiä, aktiivisia, rohkeita sekä vastuunsa ja itsensä tuntevia kansalaisia. Heitä ohjataan keskustelemaan, muodostamaan omia mielipiteitään, ottamaan selvää asioista, ohjataan sietämään erilaisuutta ja kestämaan pettymyksiä. (www 5.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen painopiste on siinä, mitä oppija itse rakentaa ja tuottaa. Todellisuus määräytyy oppijan tuottaminen ajatusrakennelmien eli -konstruktioiden pohjalta. Opettaja ei voi johtaa oppilaita oikeisiin käsityksiin asioista, koska ehdottomia kriteerejä käsitysten todenperäisyydelle ei ole olemassa. Tieto ei siirry suoraan oppijalle, vaan tämä konstruoi sen itse. Tarkoituksena on kasvattaa ihmisiä, jotka ovat valmiita kyseenalaistamaan omat näkemyksensä ja etsimään uusia ratkaisuja. Konstruktivismille tärkeitä teemoja ovat vapaus, suvaitsevaisuus, tasa-arvo, yksilöllisyys ja itseohjautuvuus. Lapsi nähdään uteliaana subjektina, jonka tiedot maailmasta rakentuvat hänen omien tulkintojensa mukaan. Vuorovaikutukseen perustuvan kasvatuksen tulee tarjota tukea yksilön omien näkökulmien kehittämiseen. Kasvattajan päätehtävänä on kanavoida oppilaan uteliaisuus, ymmärtää ja tukea oppilaan subjektiivista näkemystä todellisuudesta ja innostaa häntä yksilöllisesti. Konstruktivistinen malli luottaa lapsen kypsyyteen ja hänen kykyynsä ja mahdollisuuksiin ohjata omaa oppimistaan. Lapsi, joka saa vapautta, saa myös enemmän mahdollisuuksia ilmaista itseään ja toteuttaa omia mieltymyksiään, persoonallisuuttaan ja luonnettaan. Tällaisessa kasvuympäristössä kasvattajan ohjaava rooli pienenee, mutta lapsen saama vapaus edellyttää häneltä kehittyntä vastuuntuntoa ja arvostelukykyä. (Jyrkiäinen ym. 1998, 17; Kangasniemi 1993, 56; Puolimatka 2002, 13–28.)

Konstruktivistinen opetus painottaa oppilaiden omatoimisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja osallistumista opettajakeskeisten lähestymistapojen sijaan (Puolimatka 2002, 44). Oppiminen on aktiivista henkistä toimintaa, eikä siis opetuk-

sen passiivista vastaanottamista. Oppimisprosessissa oppijalla on keskeinen asema, mutta muut kouluyhteisön jäsenet voivat tarjota tukea, haastaa ajattelemaan toimia valmentajina ja malleina. Kouluyhteisössä voi tapahtua oppimista vaikka siellä esiintyisi vain vähän suoranaista opetusta. Oppimista ohjaavat oppijan omat valinnat ja hänen kiinnostuksensa ja huomionsa suuntaamisensa. Oppija voi päättää mitä opiskelee, mutta ei sitä, mitä hän oppii. Oppijan aktiivisuudella parhaimmillaan tarkoitetaan sitä, että oppija voi oman kiinnostuksensa pohjalta suunnata huomioitaan, tutkia ja opiskella asioita. Yhteisön oppivaa käytäntöä edistää monipuolinen vuorovaikutus, joka välittää tietoa erilaisista tavoista ratkaista ongelmia. Yhteisön sääntöjen ja menettelytapojen läpinäkyvyys on tärkeää, jolloin niihin helpompi sitoutua. (Jyrkiäinen ym. 1998, 18-19; Kangasniemi 1993, 56; Puolimatka 2002, 93–98.)

Konstruktivismissa opetusprosessin tavoitteena on, se että oppilas oppii itse ohjaamaan omaa oppimistaan ja tulee riippumattomaksi opettajastaan. Opettajan ammattitaitoa onkin toimivien oppimisympäristöjen luominen. Niiden kautta oppilaalle annetaan mahdollisuus kehittää omia mahdollisuuksia oppia oppimaan. (Puolimatka 2002, 244; Rauste-Von Wright 1997, 30.)

3.2 Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun toimintakulttuuri

Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun toimintakulttuuri poikkeaa nykyisen koulun opetustavasta, jossa opettajan vastuulla on suunnitella ja vastata kaikesta toiminnasta luokassa. Juurikkala-pedagogiikan peruskiviä ovat eri-ikäisten oppilaiden muodostamassa ryhmässä tapahtuva vuosiluokkiin sitomaton opetus ja opetuksen oppilaslähtöisyys. Toimintatavoista löytyy monia yhtymäkohtia

tunnettuihin vaihtoehtopedagogiikoihin kuten summerhill-, freinet- ja montessoripedagogiikkaan. (www 5.)

Vuosiluokkiin sitomaton opetus nähdään opetuksen järjestelynä, jossa erikäiset oppilaat opiskelevat yhdessä. Vuosiluokkiin sitomaton opetus voi olla ajoittainen toimenpide tai se voi olla perusta laajemmalle kokonaisvaltaiselle toimintafilosofialle. Peruskäsitteitä vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa on se, että oppilas etenee oppiaineissa vuosiluokittaiseen tavoitetasoon sitomattomasti ja häntä ei jätetä luokalleen. Laajempaa filosofiana vuosiluokaton opetus on opetusjärjestely, jossa oppilas huomioidaan yksilönä ja hänelle laaditaan yksilöllinen opetussuunnitelma, jota hän noudattaa. (Mehtäläinen 1997, 15–17; Mehtäläinen 1998, 37.) Näin toimitaan myös Halmeniemen Vapaalla Kyläkoululla.

Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun opettaja vierailee jokaisen oppilaan kotona keskustelemassa lapsesta, hänen yksilöllisistä tarpeistaan ja koulun toimintatavasta. Jokaisen oppilaan kanssa laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jossa määritellään lapsen vahvuudet ja kulloisetkin kehitystarpeet. Vanhempien kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä, mutta vastuu koulunkäynnistä ja koulutyöstä on oppilaalla. Oppilaat määrittelevät opettajan ohjauksessa itselleen oppiainekohtaiset oppimisurakat sovitulle ajanjaksolle. Opettaja seuraa oppilaiden oppimisurakoiden ja oppimisen edistymistä ja tarvittaessa sovittuja tavoitteita tarkistetaan. (www 5.) Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa opettaja seurasi oppilaan edistymistä jatkuvasti työskentelyn aikana. Tarvittaessa urakkasuunnitelmaa tarkistettiin.

	VUO 11	VUO 12	VUO 13
1 AIDINKIELI - lukeminen	9-77,3	100,00	
2 AIDINKIELI - kirjoittaminen	100,00	59-60	
3 MATEMATIIKKA	100,00	135,7	
4 ENGLANTI	132-140,3	144-145,3	140-143
5 MUITA - mistä?			
6 MUITA - mistä?			
7 MUITA - mistä?			

Kuva 1. Oppimisurakan suunnittelulomake.

Uusikylän (1994) esittelemien Richtertin periaatteiden mukaan tasapainoisen ja itsenäisen yksilön kasvattamisessa tulisi huomioida oppilaiden toivomuksia opiskelun suhteen. Suunnitellessaan yhdessä opettajan kanssa lapsi oppii huomaamaan, että hänen ajatuksiaan arvostetaan. Tehtävistä ja niiden määrärajoista tulee neuvotella jyrkkien määräyksien sijaan. Lasten tulisi saada suunnitella omaa opiskeluaan enemmän kuin koulussa on yleensä tapana, sillä omaehtoinen suunnittelu on muilta tulevien odotusten vastavoima. Kun lapsi osallistuu itse päätöksentekoon, ei hänellä ole tarvetta kapinoida koulua vastaan. (Uusikylä 1994, 190–192; McLean 2003, 119.) Tällainen toimintakulttuuri koulussa tukee sekä oma-aloitteisten että syrjäänvetäytyvien lasten kykyä arvioida itseään ja tehdä itseään koskevia päätöksiä.

Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta on perusteltu Mehtäläisen (1997; 1998) mukaan useilla argumenteilla. Vuosiluokattomuus lisää oppilaiden koulumotivaatiota ja parantaa oppimisen laatua. Lisäksi siinä pyritään itseohjautuvuuden kasvattamiseen ja sosiaalisen kanssakäymisen kehittämiseen. Koulumotivaatio

paranee, kun oppimisesta tulee haastavaa ja mielekästä. Oppilas voi yhdessä opettajan kanssa asettaa opiskelulle tavoitteet, joiden toteutumiseen hän sitoutuu. Oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja harrastuneisuus voidaan huomioida opetusjärjestelyissä ja opiskelussa. Näin oppilaiden itseohjautuvuus kasvaa. Oppilailla on oikeus edetä oman kehitystasonsa mukaisesti, hyödyntäen vahvuuksiaan ja kehittämällä heikkouksiaan omassa vapaassa tahdissaan. (Mehtäläinen 1997, 20–22; Mehtäläinen 1998, 15–16.)

McLeanin (2003) mukaan oppimisessa tavoitteet ovat tärkeitä, sillä ne motivoivat oppilasta. Selkeät, konkreettiset ja helposti havaittavat lähitavoitteet kannustavat enemmän, koska niihin on helpompi peilata edistymistä. Se, että lapsi neuvottelee ja sopii tavoitteista yhdessä opettajan kanssa, lisää hänen autonomian tunnettaan. Lisäksi lapsi ymmärtää paremmin yhteisesti sovitut tavoitteet ja sitoutuu niiden toteuttamiseen. Tavoitteiden on oltava oikeassa suhteessa lapsen sen hetkisiin kykyihin, jotta niiden saavuttaminen on mahdollista. (McLean 2003, 57–58.) Tämä vaatii opettajalta hyvää oppilastuntemusta sekä perehtymistä lasten henkilökohtaisiin oppimistyyliin ja –strategioihin. Halmeniemien kaltaisessa pienessä ja tiiviissä kouluyhteisössä tämä ei tuottanut ongelmia.

Ilolan koulussa Vantaalla, jossa opiskelu on perustunut juurikkalapedagogiikkaan, toteutettiin vuonna 1994 koulun antamaa opetusta arvioinnut tutkimushanke. Arvioinnin pyrkimyksenä oli antaa koulun sidosryhmille, opettajille ja vanhemmille arvokasta tietoa oppilaiden edistymisestä opinnoissa ja jatko-opintokelpoisuudesta. (Scheinin, Niemivirta & Myllyselkä 1996, 5–7.)

Ilolan koulussa oli vuodesta 1988 toteutettu koulutyötä, jossa oppilaiden työskentely tapahtui yksin tai ryhmissä niin, että oppilaat tutustuivat työtapoihin ja suunnittelivat työtään itsenäisesti. Opetussuunnitelmatavoitteisiin Ilolan kou-

lussa oli kirjattu minäkuvan selkeyttäminen ja oppilaiden henkinen kasvu. Koulussa korostettiin oppilaiden yksilöllistä kohtaamista ja yksilöllistä etenemistä oppimistavoitteissa. Itsearviointi kuului osana oppilaiden työkuvaan. Koulu noudatti valtakunnallista opetussuunnitelmaa, mutta juurikkala-pedagogiikan mukaiset opetuksen järjestelyt ja tavoitteiden painopistealueet poikkesivat totutusta. (Scheinin ym. 1996, 15–16.)

Tutkimushankkeessa kävi ilmi, että oppilaiden suhtautuminen opetukseen ja koulun käyntiin oli positiivisempaa kuin verrokkioppilailla. He viihtyivät paremmin koulussa ja kokivat saamansa opetuksen melko mielenkiintoisena. Oppilaat arvostivat sitä, että he pääsivät opiskelemaan sellaisia asioita, jotka todella kiinnostivat heitä itseään. Sosiaalisissa suhteissa oppilaat arvioivat pärjäävänsä hyvin, eikä koulussa esiintynyt kiusaamista. Oppilaiden itsetuntoa pidettiin vankempana kuin verrokkioppilailla, ja he osasivat käyttää ajattelun taitojaan tehokkaammin hyödyksi. (Scheinin ym. 1996, 19–31.) Nämä valmiudet antavat hyvät eväät tulevaisuutta ajatellen. Lapset, joilla on hyvä itsetunto ja hyvät sosiaaliset taidot, tulevat pärjäämään yhä vaativammassa työkuulttuurissa, jossa tarvitaan oma-aloitteisuutta ja kykyä itsenäisiin päätöksiin.

Lahjakuustutkija Kari Uusikylä toteaa (1994), että lahjakkailta oppilailla tulisi olla mahdollisuus kykyjään vastaavaan opetukseen. He oppivat nopeammin kuin muut ja heille tulisikin antaa aikaa todelliseen edistymiseen. Erääksi ratkaisuksi Uusikylä esittää luokatonta koulua, jossa oppilaita rohkaistaan edistymään omaan tahtiinsa. Uusikylä esittelee autonomisten oppijoiden mallin, joka korostaa yksilön kokonaisukehityksen huomioimista sekä oppilaasta lähteviä valintoja. Nykykoulussa oppilaalle tarjotaan valitettavan usein valmiiksi päätettyjä oppisisältöjä, jotka opitaan päivittäisillä opettajan valmistamilla oppitunneilla. Aikuisten ei aina tulisi päättää, mitä oppilaiden pitää opiskella, vaan järkevämpää olisi antaa oppilaiden itse päättää sisällöistä. Tällöin oppilas saa

itse vastuuta siitä, mitä hän oppii, miten hän oppii, mitä resursseja hän tarvitsee ja kuinka hän soveltaa oppimaansa. (Uusikylä 1994, 168–181.) Tämä vaatii opettajalta valtavaa luottamusta lapsen kykyihin tehdä itseään koskevia valintoja ja päätöksiä.

Oppilaiden kypsyystason huomioivassa opetuksessa otetaan huomioon myös se, että oppilaat menestyvät eri tavoin eri oppiaineissa. Vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa oppilas voi yksilöidysti edetä nopeasti itselleen helpoissa oppiaineissa ja näin hänelle jää enemmän aikaa panostaa vaikeisiin oppiaineisiin. Vuosiluokkiin sitomaton opetus ottaa myös huomioon oppilaiden vireystilan. Tällöin oppilas voi itse rytmittää työskentelyään. (Mehtäläinen 1997, 24–25.)

Vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa jokaisella oppilaalla on oma henkilökohtainen opetussuunnitelmansa (HOPS), jonka toteutumisesta hän viikkourakoillaan vastaa. Kun jokainen oppilas etenee omaa yksilöllistä tahtiaan, vertaileminen ja kilpaileminen vähenevät. Oppilaat eivät leimaudu hitaiksi ja tyhmiksi tai nopeiksi ja viisaiksi. Myös oppilaiden eri-ikäisyys vaikeuttaa vertailua. Oppilaat eivät välttämättä edes tiedä, missä vaiheessa oppilastoveri on menossa. (Mehtäläinen 1997, 100–102.) Vantaa Ilolan koulusta saadut kokemukset tukevat tätä käsitystä. Ilolan koulussa havaittiin, että lasten keskinäinen kilpailu väheni. Lapset kokivat luonnollisena, että vanhemmat luokkatoverit osaavat asioita paremmin kuin nuoremmat. Luokassa vanhemmat oppilaat ohjasivat ja auttoivat nuorempiaan, kun heitä kannustettiin siihen. (www 4.)

Vuosiluokkiin sitomattomalla opetuksella on puolustajansa ja vastustajansa. Mehtäläisen tutkimuksen tuloksena toisten opettajien mielestä vuosiluokkatomuus vahvistaa oppilaiden itsetuntemusta ja kehittää heidän sosiaalisia taitojaan, kun taas toisten mielestä oppilas tarvitsee vakaan ja pysyvän ryhmän harjoitellakseen sosiaalista kanssakäymistä. Yksilöllisyyden korostamisen on väi-

tetty jopa hidastavan oppilaiden sosiaalista kasvua ja lisäävän käytöshäiriöitä. (Mehtäläinen 1997, 27–31.) Kaikille vuosiluokaton opiskelu ei sovellu. Sellaisten erityislasten, joilla on vaikeuksia oman käyttäytymisensä kontrolloinnissa, ei voida tutkimusten mukaan katsoa hyötyvän tästä järjestelystä. Sen sijaan vuosiluokkaan sitomaton opiskelu sopii hyvin oppilaille, jotka eivät kestä tasaista etenemistä tai eivät hyödy siitä joko hitautensa, impulsiivisuutensa tai nopeutensa vuoksi. (Mehtäläinen 1997, 89–91.)

Oppilaan yksilöllisten oppimisedellytysten mukaisen opetuksen toteuttaminen edellyttää opettajalta tarkkaa organisointia. Koska opettajan antaman suoran opetuksen osuus korostuu, opetustuokioiden suunniteltava tarkkaan ja opettajan antaman opetuksen on oltava oikein kohdennettua ja perusteltua. Opettajalla tulee olla selvä näkemys siitä, mihin pyritään ja mitkä ovat opetuksen tavoitteet. (Mehtäläinen 1997, 101–102.) Ulkopuoliselle, asiaan perehtymättömälle, vuosiluokkaan sitomaton opiskelu saattaa vaikuttaa sekavalle, mutta tiivis yhteistyö koulun ja vanhempien välillä edesauttaa yhteisöllisen luottamuksen rakentumista.

Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa vuosiluokattomuus näkyi koulun arjessa oppikirjojen kautta. Ensimmäisen luokan oppilaat opiskelivat matematiikassa toisen vuosiluokan sisältöjä, kun taas äidinkielessä edettiin hitaammassa tahdissa. Ylemmillä luokilla olevista oppilaista osa rytmitti opiskeluaan jaksottamalla lukuaineita kuten uskontoa ja historiaa.

3.3 Oppilaiden ajatuksia koulustaan

Oppilaille koulu on osa elämää ja siitä pyritään tekemään merkityksellistä toimintaa. Koulunkäynnin ensisijainen tavoite ei ole tietojen omaksuminen, joka

kuitenkin voi tietyissä rajoissa olla hauskaa ja hyödyllistä. Esimerkiksi lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan oppiminen ovat oppilaalle jokapäiväisessä elämässä merkityksellisiä taitoja. Vaikka systemaattinen, opetussuunnitelman ja oppikirjojen mukaan etenevä opetus tuottaakin kokein mitattuina parhaita tuloksia opiskelussa, se laskee opiskelumotivaatiota. Koulun tehtävänä on kehittää oppilaita vahvistamalla ja ohjailemalla heidän yksilöllisiä taipumuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Oppilaita tulisi auttaa asettamaan omia tavoitteitaan ja ohjaamaan niihin pyrkimistä. (Leino 1990, 43–49.)

Tutkimusaineiston analyysissä nousivat esiin Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun oppilaiden koulussa merkittäviksi kokemat asiat ja nimenomaan se, että koulua pidettiin mukavana paikkana. Oppilaiden mielestä erityisen tärkeitä koulussa olivat kaverit ja se, että kaikki koulussa tuntevat toisensa eikä kiusaamista esiinny juuri lainkaan. Pienessä koulussa kaikki ovat kavereita keskenään ja hyväksyvät toisensa.

Poika 4: ... kiva sen takia että täällä on kivoja kavereita. Ja opettajakin on aika kiva.

Tyttö 3: ...saa istua kavereitten vieressä neljästään ja saa valita kaikki paikat joissa istuu.

Sitte täällä on sellainen huone jossa saa riehua tuolla ihan perällä.

Juurikkala-pedagogiikan yksi kantavista ajatuksista on se, että lapset eivät tule kouluun koulun itsensä vuoksi vaan he tulevat tapaamaan kavereitaan (liite 2). Oppilaat kokivat tärkeäksi mahdollisuuden valita itse istumapaikkansa ja vieruskavereiksi valikoituivatkin hyvät ystävät. Vapaaseen leikkiin varatun peräluokan lähes kaikki lapset mainitsivat kivana asiana koulussaan. He kertoivat, että siellä sai riehua ja olla leikkittappelua taukojen aikana. Koulun aikuiset seurailivat lasten leikkejä, mutta puuttuivat rajuihin leikkeihin vasta kun lapset

kokivat tarvitsevansa heidän tukeaan. Luottamus lasten omiin kykyihin ratkaista esiin tulevat ongelmatilanteet oli suuri.

Poika 3: Melkein kaikki tässä koulussa on kivaa. No liikunta on kivaa, kaverit on kivaa, jos saa olla tietokoneella on kivaa, peräluokassa on kivaa no ope on kiva ja muut.

Lähes kaikki oppilaat mainitsivat kivana asiana mahdollisuuden työskennellä tietokoneella joko työskentelyn tai taukojen aikana. Osa oppilaista tuli koululle hyvissä ajoin ennen koulupäivän yhteistä alkua voidakseen olla tietokoneella, jolla sai pelata, kirjoittaa omia tekstejä ja surffaila internetissä.

Poika 5: No tääl saa olla tietsikalla eikä tarvii tehdä niin paljon töitä kuin tavallisessa koulussa... Sinne (tietokoneelle) menee tauolla kaikki ketkä kerkee pelaamaan tai muuta tekemään...

Poika 2: Sit kun kello on kymmenen voi mennä tauolle tietokoneelle...

Tyttö 3: Jotkut tekee tarinoita tietokoneella ja joskus meidän kirjassa on sellasia tehtäviä että pitää internetissä käydä jossakin paikassa...

Tyttö 1: Opiskelen joskus tietokoneelta jotakin netistä...

Koulussa ikäviksi asioiksi oppilaat mainitsivat luokkatilanteiden häiriintymisen. Isommat oppilaat kokivat pienempien oppilaiden ärsyttävän heitä ja häiritsevän heidän keskittymistään omaan työhönsä.

Poika 3: Meidän koulussa on siitä huono, että ykkösluokkalaiset mölisee.

Poika 5: Meidän koulussa on tyhmää englantia, kokeet ja ykkösluokkaiset... Englanti on tyhmää, koska en osaa sitä. Kokeet on tyhmiä. Ykkösluokkalaiset on tyhmiä, koska ne ärsyttää.

Tutkija 2: Miltä se tuntuu kun ne ekaluokkalaiset on samassa luokassa?

*Tyttö 4: Ärsyttävältä... mun pikkuvelikin on siinä...ärsyttää kun pitää kokoajan komen-
nella sitä.*

Koulussa koettiin vaikeiksi asioiksi englannin opiskelu ja se, että koulussa on vähän ihmisiä. Oppilasmäärä jakoi mielipiteitä: toisten mielestä kavereita oli riittävästi, toisten mielestä liian vähän. Pieneen kouluun tottuneet oppilaat eivät kokeneet kaveripiirin pienuutta vaikeana asiana, mutta isoista kouluista siirtyneet oppilaat saattoivat kaivata suurempaa kaveripiiriä.

Tutkija 1: No entäs sitten kun sä sanoit, että siinä oli jopa kaksisataa oppilasta...

Tyttö 5: No, enemmän kavereita... sit siellä ei huomaa, jos joku on niinku ei oo sillei...

Tutkimukset osoittavat, että koulussa tulee suoda myös mahdollisuus yksinoloon ja vetäytymiseen. Jatkuva toiminta väsyttää, ja lepoetki puolestaan mahdollistaa unelmoinnin ja tuo yksilön käyttöön sisäisiä voimavaroja. (McLean 2003, 85; Välimaa 1995, 180.) Oppilaat mainitsivat tauot tärkeinä asioina. Tauon aikana oppilaat saivat itse päättää, miten aikansa käyttävät.

Tyttö 1: Minulle tärkeitä asioita täällä koulussa on tauot koska silloin voi levätä...

Tyttö 4: Mulle tärkeitä asioita ovat tauot, ruokailu, käsityöt, ystäväät, liikunta ja piirtäminen...

Poika 6: Kivointa on kun saa olla tietokoneella. Pelaan pelejä aina... jos on tauko saa mennä tietokoneelle. Tauko on kymmeneltä ja ruuan jälkeen.

Halmeniemen oppilaat kokivat tärkeäksi myös sen, että he voivat hakeutua opiskelemaan koulun eri tiloihin.

Tyttö 3: Saa valita kaikki paikat missä istuu... Mun kaveri menin siihen istumaan ja mä halusin sen viereen, sit mä kysyi saanko mä tulla siihen. Sitten mä sain mennä ja sit sii-

*hen tuli kaks kaveria kans. Nyt me kaikki neljä ollaan siinä. Et mä meen yleensä luke-
maan sohvalle tai yleensä aina, koska siinä on hausempi ja joskus mä meen opetteleen
enkun sanoja sohvalle. Joskus voi mennä peräluokkaan opiskeleen, jos ei saa luokassa rau-
hassa.*



Kuva 2. Pojat valitsivat opiskelupaikakseen käytävän sohvän.

3.4 Oman oppimisen suunnittelu ja toteutus

Opetusta voidaan luokitella monella tavalla, yksi tapa on tehdä kolmijako. Perinteisessä luokahuoneessa opettaja on suurimman osan ajasta äänessä opettaen oppilaita. Oppilaat vastaavat opettajan esittämiin kysymyksiin ja istuvat muuten hiljaa paikoillaan. Oppilas voi opiskella myös oppikirjasidonnaisesti, jolloin hänen vuorovaikutuskentässään ovat vain oppimateriaali ja opettaja. Yksinään opiskelu voi aiheuttaa luokassa kilpailua, siitä kuka on nopein tai saa parhaita oppimistuloksia. Kolmannessa opiskelutavassa oppilas voi opiskella

pienessä ryhmässä toisten oppijoiden kanssa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 66–71.)

WHO-koululaistutkimuksen mukaan oppilaat pitävät koulunkäyntiä hyödyllisenä ja tärkeänä asiana, mutta motivoituminen koulussa työskentelyyn vaikuttaa heikoilta. Koulun tulisi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja tarpeet sekä oppilaiden ajatukset opiskelun suunnittelusta. (Liinamo & Kangas 1995, 127.) Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa korostetaan oppilaiden omia valintoja, mutta myös vastuun kantamista. Tavoitteena on, että lapset oppivat itsenäisesti valitsemaan itselleen tietylle ajanjaksolle tarkoitettut urakat, jotka sovitaan opettajan kanssa neuvotellen.

Poika 1: ...no saa valita ite tehtävänsä viikoks ja sitten keskustelee open kanssa onks niitä liikaa vai liian vähän. Sitte kun sen on hyväksyny kumpikin niin sitte saa tehdä ne työt.

Tutkija 2: Niin tarkoittais että te tavallaan neuvottelette niistä tavoitteista...

Poika 1: Joo mutta ensin tuodaan aina semmoinen tarjousurakka et mä tekisin nää. Sitte jos se käy opelle niin sitte se on vaan... et teepä sitte. Se merkitsee ne ylös ja kattoo kun ne on tehty.

Tutkija 2: Millaisia ehdotuksia se sitten tekee niihin jos se... se ei sit käykään?

Poika 1: No sit se neuvottelee että miksä pistät... että miksä otat näin vähän tai noin paljon. Että eiks kannattais vähentää tai lisätä... Oppilas saa ite päättää. Jos se kato vaikka ottaa liikaa matikkaa ja äikkää niin se vaikka vähentää sitte ja pistää johonkin toiseen aineeseen tai ihan mitä tahansa tekee... saa ihan ite valita että mitä tekee.

Tutkija 2: No miltä se tuntuu se että pitää ite niitä päättää et mitä haluaa tehdä?

Poika 1: No se on just hienoo mut miulla on ollu vähän eri juttu ku miä yhtenä päivänä vaan menin kysymään opelta et eiks se olis paljon parempi että tekis vaan töitä eikä ottais

tavoitteita. Mut se vaan sano et se ei luota kaikkiin että kaikki tekis koko ajan töitä. Mut sit se anto miun tehä sillei.

Opettaja seuraa työskentelyn etenemistä ja lopuksi tarkastaa valmiiksi tehdyn työn. Oppilaan on suoritettava tietyt perustehtävät, mutta hän saa yksilöllisesti päättää etenemisjärjestyksen ja työtahdin.

Tyttö 4: No meijän pitää ottaa niiku, jos ottaa viikon tavoitteet niin maanantaina pitää ottaa tavoitteet ja sit kirjottaa ne lapulle... ja sit opettaja laittaa ne semmoselle omalle lapulle ja sit pitää tehä ne viikon aikana... ja sit jos on päivä tavoitteet niin sitten pitää ottaa päivälle ja sit niiku koulu loppuu niin käydä näyttää opelle. -- Saa päättää mitä ottaa, mutt ei saa ottaa hirveen vähän. Niin tai ei ottaa paljon, jos ei kerkee tehä.

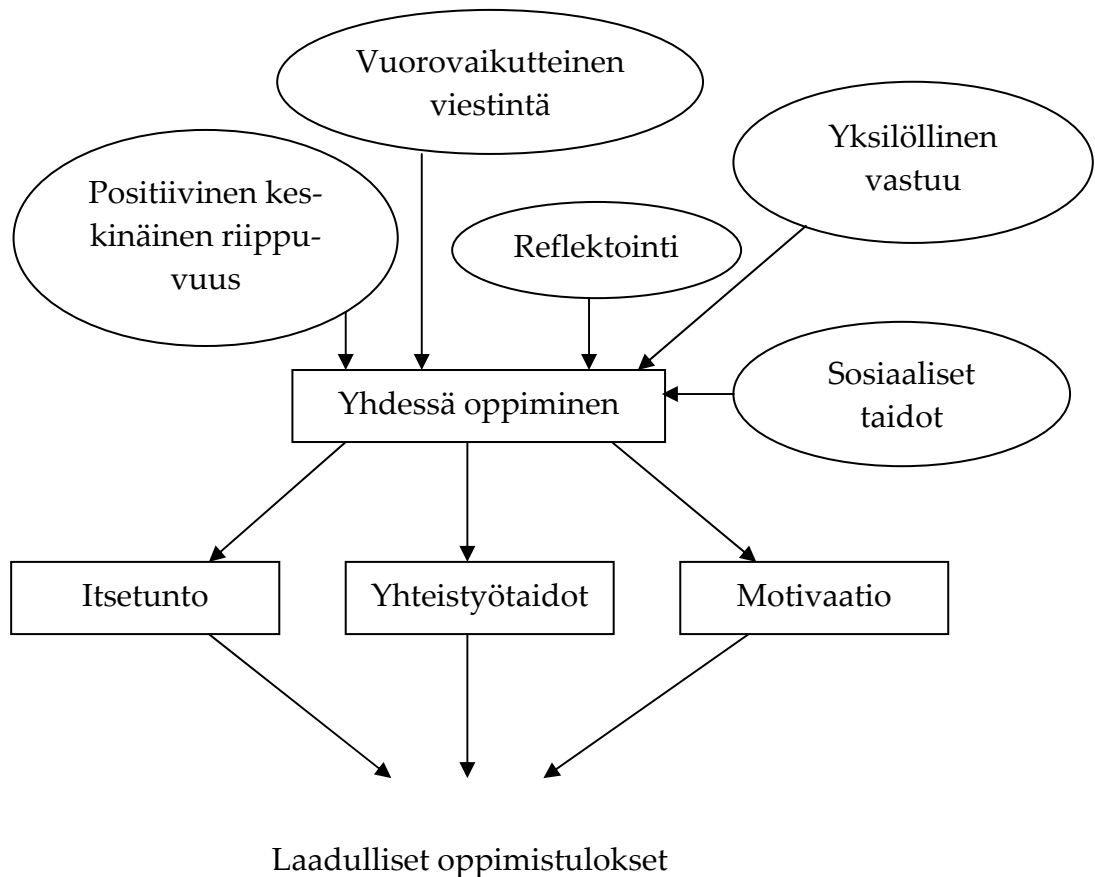
Poika 3: No, tavoitteiden ottaminen on parempi ku tavallisessa koulussa. Saa ite päättää minkälaista ottaa ja kuinka paljon ja joutuu aina riittävästi olla, että riittää koko päivän... Niin voi ottaa tunnin tai viikonkin, mä otin päivän.

Poika 1: Meikä vaan teki sillei että ensin tein enkun läpi ja sitte tein matikan läpi...

Myös työtavat voi valita oman mielenkiintonsa mukaan. Niiden valitsemisessa ohjataan tarvittaessa kannustaen oppilaita yhteistoiminnallisiin työtapoihin kuten yhteis- ja ryhmätyöhön. Myös toisten auttaminen, muilta kyseleminen ja muiden neuvominen koetaan tärkeiksi. (www 4.) Käytännössä lapset opiskelivat pääsääntöisesti oppikirjojen avulla. Heitä ei ohjattu yhteistoiminnallisiin työtapoihin aktiivisesti, vaan odotettiin heidän omaa oivallustaan ja halua toimia yhdessä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen yksi tavoite on saada oppilaat ymmärtämään, että jokaisen oppilaan työpanos on lopputuloksen kannalta yhtä tärkeä. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää oppilaiden yhteistä pohtimista ja keskustelua, pelkkä ryhmässä istuminen ei toteuta tätä ehtoa. Yhteistoiminnallisen

oppimisen pyrkimyksenä on, että kaikki oppilaat oppisivat tehokkaammin, oppilas oppii sekä itselleen että ryhmälleen. Yhteistoiminnallinen oppiminen vaatii oppilaita kahta asiaa, toisten auttamista oppimisessa ja työskentelyssä sekä aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan. Ryhmä on onnistunut tehtävässään siinä vaiheessa kun jokainen ryhmän jäsen on oppinut ja sisäistänyt opittavana olevan asian. Eniten yhteistoiminnallisesta oppimisesta hyötyvät hitaasti etenevät oppilaat. Yhteistoiminnallisen oppimisen myötä hitaasti etenevien oppilaiden itsetunto kohenee näin se vaikuttaa myös oppilaan kokonaisvaltaiseen oppimisen paranemiseen. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 66–71.)



KUVIO 1. Yhdessä oppimisen periaatteet ja hyödyt (Sahlberg & Leppilampi 1994, 76).

Positiivinen keskinäinen riippuvuus tarkoittaa ryhmän ymmärrystä siitä, että jokaisen ryhmäläisen työpanos edesauttaa onnistumista. Ryhmän toimivuus vaatii vuorovaikutteista viestintää ryhmän jäsenten kesken, pohtimista, suunnittelemista, ideointia, keskustelua, kuuntelemista ja selittämistä. Jokaisella ryhmäläisellä on kuitenkin yksilöllinen vastuu, siitä että oppimista tapahtuu. Oppimista ryhmä arvioi oman toimintansa reflektoinnilla, pohtimalla onnistuimme ja missä asioissa. Toisaalta on hyvä arvioida myös työskentelymenetelmien onnistumista ja itse ryhmän toimintaa. Sosiaaliset taidot eivät ole sisäänsyntyisiä, vaan niitä tulee harjoitella. Päätöksenteko, johtaminen, luottamus, ongelmaratkaisutaidot ja viestintä ovat taitoja, joiden kehittymistä yhteistoiminnallinen oppiminen tukee. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 66–76.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyt oppimismotivaation kasvaminen, yhteistyötaitojen kehittyminen ja itsetunnon koheneminen ovat tekijöitä, joilla on merkitystä ihmisen elämänhallinnalle ja onnellisuudelle. Motivoitunut henkilö on aikaansaavempi ja saa tyydytystä tekemästään työstä. Itsetunnon kohentaminen on yhteydessä syrjäytymisalttiuteen ja mielenterveysongelmiin, niiden syntymistä estäen. Yhteistyötaidot, kuten edelläkin mainittiin, ovat nykypäiväisen työelämän voimavara.

Vaihtoehtopedagogiat painottavat yksilön subjektiivisuutta ryhmässä. Yksilön toiminnalla on merkitystä ryhmän toiminnassa. Opettaja ei ole kaikkietävä auktoriteetti, vaan hän toimii taustalla avustajana ja tukijana. Oppilaisiin pyritään muodostamaan henkilökohtainen suhde ja oppilas nostetaan keskiöön kasvatustilanteessa. (Karlsson & Riihelä 1991, 65.)

Aikuisen siirtyminen oppimisprosessin taustalle vilkastuttaa lasten keskinäistä vuorovaikutusta yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Varsinkin heterogeenisissä oppilasryhmissä lasten käsitykset eroavat toisistaan ja sen vuoksi he joutuvat

perustelemaan näkökantojaan etsiessään yhteistä ratkaisua. Lasten toinen toisilleen antama opetus saattaa olla tuottoisampaa oppimistulosten kannalta kuin aikuisen ohjauksessa tapahtuva opetus, sillä vertaisryhmässä lasten keskinäinen väittely edesauttaa käsitteiden oppimista. Toisaalta liian heterogeeniset ryhmät, joissa lasten tiedot ja taidot poikkeavat toisistaan hyvin paljon, eivät välttämättä pysty hyvään yhteistyöhön. Useimmiten lapset työskentelevät mieluummin yhdessä kuin yksin. Ryhmässä on mahdollista saada apua; asioista voi jutella, testata omia näkemyksiään ja mielipiteitään sekä pohtia asiaa useammasta eri näkökulmasta. (Karlsson ym. 1991, 71–73.)

Juurikkalan mukaan lasten siirtyminen yhteistoiminnalliseen oppimiseen vie noin kolme vuotta. Halmeniemen oppilaat tekivät vielä pääasiassa yksilöllistä työtä opiskellen asioita itsenäisesti oppikirjoista. Yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä alkoi kuitenkin olla nähtävissä esimerkiksi tentteihin valmistautumisessa.

Luonnontieteiden opiskelussa on meneillään yhteistoiminnallinen oppimisprosessi. Neljä oppilasta istuu eteisaulan sohvalla kylki kyljessä, heistä kolme tyttöä valmistautuu yhdessä tulevaan tenttiin. Ylempiluokkalainen poika opiskelee omaa maantiedon aihepiiriään. Tytöistä yksi lukee ääneen: – Skandinavian vuoret, missäs ne oikein on? Oppilaat tutkivat yhdessä karttaa. Poika auttaa ja kertoo omia tietojaan Pohjoismaista. –Mitä se tarkoittaa että nää asuttivat? Tytöt miettivät yhdessä asuttaa-sanan merkitystä ja pohtivat ääneen erilaisia vaihtoehtoja. – Onko se vähä sama ku istuttaa? – Ku kasvi istutetaan se niiku laitetaan kasvamaan ja ku asutetaan laitetaan asumaan. Poika selittää, että ei se ihan sama ole, asuttaa tarkoittaa asumaan asettumista. Tytöt hyväksyvät pojan selityksen ja jatkavat ääneen lukemista. (Tutkimuspäiväkirja 22.3.2006.)

Viereisellä sohvalla poika kertoo matikkaa tekemällä saamaansa monistetettavaa.. Hän pohtii koko ajan ääneen: – Ympärysmitta? Mikäs se oikein on? Opettaja seuraa työskentelyä sivusta. Opettaja ja oppilas keskustelevat työskentelyn jatkosta. – Saanko mä ottaa harjoituksia? – Joo, ilman muuta. Mitä sä haluat? – Nää on liian helppoja... Opettaja

antaa pieniä vinkkejä monisteen tehtävistä. Poika alkaa piirtää kuvioita. Hetken kuluttua hän kysyy: – Miten mä saan laskettua nää nopeemmin? Ope vastaa: – Just niin, tätä mä tarkoitin. Käytä kaavaa... Poika miettii, kaveri tulee avuksi, pohtivat yhdessä tehtävän ratkaisua. (Tutkimuspäivökirja 22.3.2006.)

Opettaja kommentoi edellä mainittuja tilanteita todeten, että tämä on juuri sellaista opiskelua, joka Halmeniemellä on tavoitteena. Hänen mukaansa aikuisen tehtävä on antaa lapsille aikaa keksiä itse ja kokeilla erilaisia tapoja opiskella. Huomatessaan niiden hyödyt he todennäköisesti soveltavat oppimiaan työskentelytaitoja myös muihin tilanteisiin.

3.5 Oppimisurakat

Halmeniemellä oppilaat suunnittelevat oppimisurakkansa alkuviikosta. Urakat voivat olla päivä- tai viikkokohtaisia. Suunnitelmaa varten on erillinen lomake, johon oppilas merkitsee valitsemansa tehtävät eri oppiaineista. Suunnitelma esitetään opettajalle, joka tarvittaessa voi esittää siihen muutoksia. Nämä muutokset sovitaan yhdessä, jonka jälkeen oppilas voi aloittaa urakkansa tekemisen. Valitut työt on tarkoitus tehdä pääsääntöisesti työpaikalla eli koulussa, eikä kotitehtäviä tarvitse ottaa. Loppuviikosta opettaja tarkistaa urakan ja merkitsee sen suoritetuksi. Mikäli oppilas ei saa urakkaa valmiiksi, sitä voi jatkaa sopimuksen mukaan joko seuraavalla viikolla koulussa tai kotona viikonlopun aikana. Jos taas urakka tulee valmiiksi liian aikaisin, voi oppilas valita itse lisää tehtäviä tai sitten vaihtoehtoisesti pelata, lukea tai tehdä jotain muuta, mikä ei häiritse muita oppilaita. Jatkossa oppilasta pyritään ohjaamaan siihen, että hän osaa valita itselleen sopivan suuruisia urakoita työviikon ajaksi. (www 4.) Käytännössä oppimisurakoiden suhteen joustettiin yksilöllisesti. Jokainen oppilas toimi itselleen sopivalla tavalla.

Eräs lapsi kertoo, että hän ei ota tavoitteita. Hän ei pidä tavoitteista, koska ne pitää tehdä päivän aikana. Hän on mieluummin kokonaan ilman tavoitteita ja tekee muuten vaan töitä koko päivän. Nähtävästi hän kokee etukäteissuunnitelman toimintaansa rajoittavana ja haluaa työskennellä vapaammin. Opettaja oli antanut hänelle tähän luvan, koska oli todennut, että lapsi todellakin käyttää aikansa työskentelyyn. (Tutkimuspäiväkirja 19.3.2006.)

Suunnittelusta puhuttaessa opettaja kertoi tavoitteiden asettelun olevan osalle lapsista liian vaikeaa. Osa oppilaista (tunnollisimmat? huolellisimmat?) kokee tavoitteista lipsumisen rangaistuksena ja siksi he eivät mielellään aseta itselleen tavoitteita, vaan haluavat edetä ilman paineita tavoitteiden saavuttamisesta. (Tutkimuspäiväkirja 19.3.2006.)

Juurikkala-pedagogiikassa jokaisen lapsen oppimisen etenemisestä huolehditaan yksilöllisesti. Opettaja seuraa jokaisen oppilaan etenemistä päivittäin urakkatyöskentelyn aikana ja viikoittain tarkistetaan tavoitteet yhdessä oppilaan kanssa. Oppimisen kannalta tarpeellisia järjestelyjä tehdään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Opettajan tulee kyetä hahmottamaan opetussuunnitelma ja ohjattava tarvittaessa oppilasta oman työnsä suunnittelussa niin, että oppimisurakat ja oppilaan eteneminen ovat suhteessa opetussuunnitelman vaatimusten kanssa. Opetussuunnitelma on juurikkala-pedagogiikassa opettajan työväline, jonka avulla hän ohjaa ja tukee oppilaita. (www 4.) Käytännössä oppikirjat ja koulun opetuksen valvojan, Mäntyharjun kunnan, asettamat tenttitavoitteet ohjasivat osaltaan opiskelua. Vaikka oppilas eteni omaan tahtiin ja saattoi esimerkiksi matematiikassa opiskella jo seuraavan vuosiluokan sisältöjä, tenteissä hän suoritti kunnan opetussuunnitelman mukaiset sisältöalueet. Opettaja koki tämän erityisen ongelmalliseksi, koska oppilas saattoi joutua kertamaan tenttiin asioita, jotka hän oli opiskellut puoli vuotta aiemmin. Pahimmassa tapauksessa oppilas joutui tenttimään sisältöjä, joita hän ei ollut vielä ehtinyt opiskella.

Tutkija 2: Mites sulla on ne tentit menny?

Poika 3: Aika huonosti.

Tutkija 1: Osaatko sanoa mistä se johtuu?

Poika 3: Siitä, että minä en ole vielä oppinu niin paljon asioita mitä ne on laittanu siihen tenttiin. En pääse niin nopeesti eteenpäin.

3.6 Koulutyötä ohjaavat sopimukset

Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa koulutyötä ohjaa ajatus siitä, että koulu on sekä lasten että aikuisten työpaikka. Jokaisella koulun työyhteisön jäsenellä on oikeus tehdä työtään rauhassa ja turvallisesti. Tätä oikeutta tulee jokaisen kunnioittaa. Kaikki koulutyötä koskevat sopimukset ja säännöt on laadittu lasten ja aikuisten yhteisissä neuvotteluissa ja aikuisten tehtävänä oli valvoa nuorempia työtovereitaan eli oppilaita sopimusten noudattamisessa. (www 4.)

Tutkija 2: Milla isia sopimuksia te ootte esimerkiksi tehneet?

Poika 3: Nyt ollaan tehty sellasia että ope ei oo poliisi ja me ei juosta ympäri ja toinen ettei saa huutaa, voi mennä ulos huutamaan.

Tyttö 1. Tänään sovittiin, että ei ole pakko mennä ulos silloin ruokatunnilla... me yhdessä neuvotellaan niistä.



Kuva 3. Sopimusneuvottelut käynnissä aamupiirissä.

Oppilaille tärkeä sopimus oli se, että peräluokassa sai taukojen aikana riehua ja olla leikkitappelua. Tällainen toiminta ei tavallisesti kuulu kouluun, vaan se pyritään kieltämään tapaturmariskin takia.

Eräs koulun aikuisista kertoi, että aluksi oli tuntunut hurjalle, kun eri-ikäiset lapset riehuivat välillä peräluokassa aika rajustikin keskenään. Ensimmäisien kouluviikkojen aikana hän ei ollut kyennyt seuraamaan lasten leikkiä, koska ei olisi voinut olla puuttumatta siihen. Muutaman viikon aikana oli kuitenkin osoittautunut, että mitään vahinkoja ei satu vaikka leikki näyttääkin hurjalle. (Tutkimuspäiväkirja 24.3.2006.)

Halmeniemellä aikuiset puuttuvat leikkiin vain siinä tapauksessa, että lapset pyytävät heitä avuksi. Jos sattuu vahinkoja, niistä ei seuraa mitään rangaistuksia vaan yhdessä keskustellen selvitetään, mitä tapahtui ja miten vahinko on jatkossa vältettävissä. Jos kaikki oppilaat eivät noudata yhteistä sopimusta, voidaan tekeminen lopettaa ja pitää siitä taukoa.

Poika 3: ... välillä joku ei jaksa ja sitte koko liikunta loppuu. Ollaan sovittu jos joku lähtee niin sit loppuu. Joku huutaa et on sovittu, yhteisistä sopimuksista ei pidetä kiinni, siin liikunnass. Nyt pidetään vähän taukoa että kaikki tulee sääntöjen mukaan sitten vähän aikaa kielto.

Oppilaiden kehitystaso vaikuttaa osaltaan siihen, miten sovittuihin sääntöihin sitoudutaan. Kaikilta niiden noudattaminen ei vielä onnistu ja he tarvitsevat enemmän ohjausta ja rajoittamista.

Tutkija 1: Kukas se aiheuttaa tuolla luokassa että ei voi työskennellä?

Tyttö 3: No joskus ne pienemmät ja joskus ne isommatkin.

Tutkija 1: No mitäs sitten opettaja tekee?

Tyttö 3: No se sanoo siitä ettei saa... sit se sanoo välillä sellasia ehtoja, että jos et nyt tee niin teet koulun jälkeen ja sit se yleensä auttaa.

Poika 1: Jos niitä (töitä) ei oo tehty niin sitte joutuu jäämään koulun jälkeen perjantaina tekemään. Se on sillei aika ankaraa mutta hyvä systeemi.

Tavoitteena kuitenkin on, että oppilaat oppisivat noudattamaan sopimuksia ja selvittämään keskinäiset ristiriitansa ilman aikuisten apua. Myös keskinäistä luottamusta painotetaan; aikuiset luottavat lapsiin eivätkä halua valvoa näiden tekemisiä. Oppilaat tietävät, että jos he eivät osoittaudu luottamuksen arvoisiksi, heidän toimintaansa rajoitetaan ja sille asetetaan ehtoja.

Tutkija 1: Onks teillä opettajan tarvinnut puuttua mihinkään tällaisiin niiku kurinpitoihin?

Poika 1: No kyllä se... mut sanoo yleensä että minä en halua olla poliisi joka täällä juoksee ja sanoo että ei noin saa tehdä.

Usein pohditaan, mitä tapahtuisi, jos lapsista tulee tasavertaisempia aikuisten kanssa. Oletetaan, että lasten itsemääräämisoikeus tekee heistä holtittomia vilttejä. Ajatellaan, että lapset tarvitsevat aikuista kehittyäkseen, koska lapsen katsota kykenevän huolehtimaan itsestään. Lapset osaavat kuitenkin ajatella, suunnitel-

la, toimia ja olla järkeviä, jos heille suodaan siihen mahdollisuus. (Karlsson & Riihelä 1991, 34.)

Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa on sääntöjen sijaan toimintatapoja, jotka sovitaan yhteisesti jokaista osapuolta kuunnellen. Nämä sopimukset raamittavat koulun toimintaa ja varmistavat turvallisen oppimisympäristön. Koulun työyhteisön jäsenten keskinäinen kunnioitus on kantavana tausta-ajatuksena: toisen työtä kunnioitetaan ja arvostetaan antamalla jokaiselle mahdollisuus keskittyä omaan työhön. Yhteisiä sopimuksia laaditaan tarpeen mukaan. (www 4.) Perinteisesti koulussa oppilaiden toimintaa ovat ohjanneet koulun järjestys-säännöt ja luokkien sisäiset säännöt – pitkät listat sääntöjä, joita oppilaiden on vaikea ymmärtää ja siksi niihin ei sitouduta. Oppilaille ei anneta mahdollisuutta osoittaa, että he tulevat toimeen keskenään vaan sääntöjä laaditaan ennakoon vahinkojen tai konfliktien välttämiseksi.

Karlsson ja Riihelä (1991) toteavat, että lapset tarvitsevat vapautta tutkia ja yrittää, erehtyä ja korjata erehdystään, valita mahdollisuuden soveltaa uteliaisuuttaan, älyään ja tunteitaan ilman, että kukaan ohjaa heidän tekemisiään. Lapsilla tulee kuitenkin samanaikaisesti olla mahdollisuus osallistua laajaan ja aktiiviseen kanssakäymiseen. (Karlsson & Riihelä 1991, 37.) Halmeniemellä aikuiset luottivat siihen, että lapset osaavat toimia keskenään. Leikkeihin puututtiin vain, jos lapset tarvitsivat apua. Sopimuksia on mahdollisimman vähän ja ne laaditaan yhteisissä keskusteluissa, joissa lapsia ohjataan perustelemaan mielipiteitään ja kuuntelemaan toisiaan. Lasten tasavertainen osallistuminen päätöksentekoon on erittäin merkittävä asia sitoutumisen kannalta, joka osaltaan vaikuttaa opiskelumotivaatioon (Liinamo & Kannas 1995, 119–120; McLean 2003, 120). Oppilaiden tulisi saada osallistua sääntöjen ja menettelytapojen suunnitteluun. Sekä oppilaiden että koulun henkilökunnan tulee ymmärtää ja hyväksyä

yhteisten sopimusten periaatteet. (Välimaa 1995, 177–192; Liinamo & Kannas 1995, 128.)

3.7 Ajatuksia opettajasta ja hänen toiminnastaan

Opettajan ja oppilaiden lämpimät ja läheiset välit tulivat esiin haastatteluissa. Oppilaat kuvasivat opettajaansa hauskaksi tyypiksi, joka vitsailee heidän kanssaan eikä suutu, jos joku pelleilee. Heidän mielestään opettaja on kivempi kuin entiset opettajat, koska hän antaa lapsille enemmän vapauksia ja antaa heidän päättää monista asioista kuten päivän töistä. Oppilaiden mukaan opettaja tuntee heidät hyvin ja ymmärtää heitä. He kokivat myös, että opettaja luottaa heihin.

Tyttö 2: ... se ymmärtää aika paljon sillä tavalla ja se luottaa mutt sit se ei luota jos se on saanut kiinni vaikka valehtelusta niin se sillä tavalla jännästi, en osaa selittää... se tuntee meidät aika hyvin.

Opettajaa kuvattiin päteväksi ja hänen opetustyyliään hyväksi. Opettajan työkentelyä lapset kuvasivat seuraavasti: opettaja pitää aamukokoukset, katsoo päivätavoitteet, istuu opettajanpöydän takana, kiertelee luokassa katsomassa, mitä oppilaat tekevät, lukee joskus kirjaa oppilaille, auttaa oppilaita ja opettaa tarvittaessa. Oppilaat kertoivat, että opettaja ei yleensä opeta niin, että kaikki kuuntelevat paitsi esimerkiksi kuvataiteen tunneilla. Perinteinen katederiopetus oli kuitenkin niin harvinaista, että se oli jäänyt eräälle oppilaalle mieleen.

Tyttö 3: ... on meillä joskus jotain monisteitakin ja kerran opettaja opetti liitutaululla, vaan kerran.

Tutkija 2: Mitä se opetti?

Tyttö 3: En mä muista joku allekkain jakolasku.

Oppilaat kokivat tärkeäksi sen, että opettaja antoi heille paljon vastuuta sekä omaa opiskelua että yhteistä työskentelyä koskevissa asioissa. Jotkut oppilaat olivat esimerkiksi ehdottaneet opettajalle, että pitäisivät musiikintunteja.

Tyttö 3: ... musiikki, mut opettaja ei opeta sitä vaan minä, Salla-Mari, Sini ja me, me niinku soitetaan, me katotaan noista laulukirjoista kaikkia lauluja... sitten me soitetaan pianolla ja silleen lauletaan ja muut laulaa mukana.

Tutkija 2: Mitä se opettaja sillä aikaa tekee?

Tyttö 3: Se katto ainaki viimeeksi...

Monien koulujen arkipäivää on se, että kouluressurssien leikkaus suurentaa ryhmäkokoja ja vähentää opettajan kutakin oppilasta kohti päivittäin käytettävissä olevaa aikaa. Kohtaamiselle tulisi olla aikaa, sillä koulun tärkeä tehtävä on tukea lasten ja nuorten sosiaalista kehitystä. Kouluopetuksen tulisi kehittyä suuntaan, jossa nuoret voivat olla enenevässä määrin suunnittelemassa opetusta ja myös opettamassa toisilleen ja opettajille hallitsemiaan asioita. Oppilaiden entistä suurempi osallisuus näkyy koulun hengessä ja sosiaalisissa suhteissa sekä lisää tunnetta kouluyhteisöön kuulumisesta. (Välimaa 1995, 190–191.)

Halmeniemellä opettajan roolia luokassa kuvaa hyvin hänen mottonsa ”*Vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä*”. Perinteisen opettajan auktoriteettiaseman sijaan opettaja on oppilaidensa ohjaaja ja asiantuntija, jolta oppilaat saivat halutessaan kysyä neuvoa. Oppilaat kertovat, että opettaja ei halua kantaa heidän vastuutaan vaan haluaa, että lapset itse oppivat vastuuta. Jos vastuuta ei kykene kantamaan, sen voi myös menettää kuten myös vapauden.

Poika 1: ... se on musta... musta tosi pätevä opettaja... en mä oikein osaa selittää sitä. Se on vaan sillei hyvä. Sillä kun on tää hyvä opetussysteemi että saa ite valita ja sit se... kaikki nää vapaus ja vastuu kulkee käsi kädessä ja kaikkee tällaisia... se vaan on niin hyvä opettaja.

Opettaja oli huumorintajuinen ja suhde oppilaisiin vaikutti ulkopuolisenkin silmin hyvin läheiseltä. Leikinlasku ja sanailu oppilaiden ja opettajan välillä kanssa oli luonteva osa luokan arkipäiväistä vuorovaikutusta. Pienessä luokassa opettajalla oli aikaa huomioida yksilöllisesti ja ohjata ja auttaa enemmän niitä oppilaita, jotka tarvitsivat enemmän opettajan tukea opiskelussaan. Jokaiseen oppilaaseen oli muodostunut yksilöllinen suhde ja opettaja tunsi oppilaansa hyvin. Tähän varmasti osaltaan vaikutti kodin ja koulun saumaton yhteistyö ja kyläyhteisön tiiviys, mutta myös arvostava ja välittävä asenne oppilaita kohtaan. Opettaja osoitti omalla toiminnallaan, että hän on kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä ja arvostaa niitä. Kaikessa koulun toimintaan liittyvässä päätöksenteossa jokainen oppilas sai kertoa oman mielipiteensä ja äänestämisen sijaan yhteinen ratkaisu etsittiin neuvottelemalla. Kasvatuksen demokraattiset arvot korostuivat kaikessa hänen toiminnassaan (Antikainen 1990, 19).



Kuva 4. Juurikkala ohjaa oppilaitaan.

Opettaja-oppilassuhteessa kasvatuksen ja opetuksen kannalta on olennaista siinä vallitseva osallisuuden tasa-arvoisuus, symmetria. Silloin voi toteutua hei-

dän välisensä samanarvoisuus ja se, että oppilailla on sananvaltaa ja enemmän mahdollisuuksia valintaan ja kontrolliin oman työnsä suhteen. Räsänen (1992) puhuu kommunikatiivisesta oppimistapahtumasta, jossa opettaja ei toimi metodien hallitsijana, vaan neuvoo, tukee, valmentaa ja auttaa oppilasta oppimaan. Opettajan rooli on olla käytettävissä, toimia tutorina. Keskeistä pedagogiikassa on ei-autoritatiivinen opetus, jonka mukaan jokainen oppilaan riippuvuutta opettajasta lisäävä asia on haitallinen. Sen sijaan korostetaan oppilaan itsenäisyyttä, sillä vain itsenäisillä ihmisillä on kyky ja tahto osallisuuteen. Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että oppilas itse haluaa saavuttaa jotakin tai vaikuttaa koulutyönsä tulokseen. Osallisuuteen ei voida pakottaa, mutta sen lähtökohtana on valta vaikuttaa työskentelytapoihin ja vuorovaikutukseen. Osallisuuden liitetään mahdollisuudet, oikeudet ja keinot vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Räsänen 1992, 94–97, 119.)

Uusikylä (2003) toteaa, että oppimistuloksiin vaikuttavat oppilas, opettaja ja heidän välinen vuorovaikutuksensa. Oppilas oppii, kun hän uskoo kykyihinsä ja suostuu opiskelemaan. Oppimishalun virittää opettaja, joka arvostaa oppilasta ja ymmärtää hänen erilaisuutensa. Oppilaan tulee voida tuntea itsensä hyväksytyksi ja kouluuyhteisöön kuuluvaksi. Oppilaan kyvyt tulevat tehokkaasti käyttöön itseluottamuksen, turvallisuuden tunteen, positiivisen minäkuvan ja sosiaalisen kumppanuuden myötä. Opettajan auktoriteetti on välttämätön, kun se edistää lapsen oma-aloitteisuutta ja itseluottamusta. Hyvä opettaja on kypsän aikuisen malli, joka edellyttää jokaiselta oppilaalta tehokasta opiskelua, mutta ei odota kaikilta samoja tuloksia. (Uusikylä 2003, 128–129.)

Tarvittaessa opettaja patisteli oppilaita työhön ja antoi välillä suoraakin palautetta työskentelyn sujumisesta. Eräs oppilas opiskeli reilun tunnin englannin läksyn sanoja sanakoetta varten, josta ei kuitenkaan päässyt läpi. Opettaja oli ohjannut häntä kirjoittamaan sanat paperille, mutta tätä oppilas ei viitsinyt tehdä. Pieleen menneestä sanakokeesta

opettaja antoi välitöntä palautetta kertoen opiskelun olleen ilmeisen tehotonta ja kehottaen oppilasta miettimään jatkossa tarkemmin opiskelustrategioitaan. Muutama oppilas ei päässyt kunnolla työn alkuun, vaan käytti aikansa puuhaillen sitä sun tätä. He eivät olleet vielä kypsiä ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan ja olisivat tarvinneet enemmän tukea opettajalta. Opettajan mukaan oppilaille oli ollut vasta reilu puoli vuotta aikaa itsenäiseen työskentelyyn ja siksi oli aivan ymmärrettävää, ettei se kaikilta vielä sujunut. (Tutkimuspäiväkirja 27.2.2006.)

Pedagogisen rakkauden pääidea on dialoginen kohtaaminen. Rakkaus on ainutlaatuisuuden oivaltamista, ainutlaatuisena olemista ja ainutlaatuisuuden tunnistamista. Pedagoginen rakkaus ilmenee toisen henkisen ainutlaatuisuuden kunnioituksena, rakastavana läsnäolona ja toimintana. Ajattelun totuudellisuus ja tunteiden empaattisuus ovat tie pedagogiseen rakkauteen, joka kehittyy hitaasti. Pedagoginen rakkaus ei synny pakolla, vaan spontaanissa vuorovaikutussuhteessa. (Skinnari 2004, 25–26.) Kasvattajan ei voi tuottaa oppilaista ennalta suunnitellun kaltaisia ihmisiä. Kasvatuksen päämäärää ei voida muotoilla yhteiskunnan määräämissä opetussuunnitelmissa. Arvokkaaseen ihmiselämään kasvattamisen lähtökohtana ovat yksilöllinen aktiivisuus ja yhteistoiminta. Kun kasvatusta nähdään viljelynä, auttamisena, sytyttämisenä, kasvamaan saattamisena ja herättämisenä, on kyse pedagogisesta rakkaudesta. (Skinnari 2004, 107–108.)

Luokkahuonetutkimusten mukaan perinteinen opettajakeskeinen, luennointiin ja kyselyyn keskittyvä oppitunnin malli on suhteellisen pysyvä opetuksen muoto kaikista uudistuspyrkimyksistä huolimatta. Oppikirjan merkitys opetuksen etenemisen ja opetuksellisten ratkaisujen ohjaajana on myös korostunut. Oppimisen tulisi kuitenkin kytkeytyä oppilaiden elämään ja saatua tietoa tulisi käyttää oppilaille ja yhteiskunnalle tärkeiden ilmiöiden ja ongelmien tutkimiseen ja ratkaisemiseen erillään oppikirjasta ja luokkahuonetilanteesta. Koulusta tulisi luoda sosiaalinen ympäristö, jossa oppiminen tukee lapsen kehitystä kulkien

sen edellä. Oppilaan kehityksen tukeminen itsenäisen, teoreettisen ajattelun suuntaan voidaan nähdä yhtenä ratkaisuna koulun kehittymiselle. (Miettinen 1990, 199–212; Sotto 1994, 20–24.)

Vaikka opettajankoulutuksessa ohjataan käyttämään oppilaskeskeisiä, konstruktivistisia menettelytapoja luokassaan, tuoreet opettajat näkevät sekä yliopistossa että naapuriluokassa käytettävän perinteisiä opetusmenetelmiä. Nooviopettajat ovat erityisen herkkiä saamaan vaikutteita niiden koulujen työskentelytavoista, joissa he aloittavat opettamisen. (National Research Council 2004, 227–228.)

3.8 Oppilaiden väliset suhteet

Halmeniemen oppilaat kokivat tärkeiksi vuorovaikutussuhteet toisiin oppilaisiin ja aikuisiin. Koulussa ei oppilaiden mukaan esiintynyt riitoja eikä kiusaamista. Kavereita Halmeniemen Vapaassa kyläkoulussa ei ole yhtä paljon kuin isoissa kouluissa. Sen sijaan kaikki oppilaat tuntevat toisensa, osan jopa ajalta ennen kouluikää. Oppilaat olivat tutustuneet myös koulukavereidensa vanhempiin.

Poika 3: Tää, ei tule niin paljo riitaa ja kavereita ei ole niin monta.

Poika 1: No sekin on kyllä ihan kivaa ku tää on näin pieni koulu niin... kaikki on toistensa kavereita sillei kaikki tuntee toisensa. Ei tuu tilanteita että kukas sä nyt olitkaan... -- No jotkut on kyllä vähän sillee vähemmän toistensa kavereita jotkut taas on vähä enemmän mut kukaan ei sillei vihaa toista. Kaikki niinku hyväksyy toisensa. Se on musta ihan hirveen hieno juttu. Eikä täällä oo yhtään kiusaajaa.

Poika 3: Tunnen, minun kaverin vanhemmat tunnen ja mä tunnen melkein kaikki vanhemmat täältä ja toiset kaverit joita on ennen täällä ollu mä tunnen nekin...

Isoissa kouluissa ei tarvitse tulla toimeen kaikkien kanssa, mutta pienessä koulussa kaverisuhteiden merkitys on suurempi. Pienessä yhteisössä on tärkeää tulla kaikkien kanssa toimeen, jotta asiat tulevat hoidetuksi ja yhteistyö toimii. Kaverisuhteissa esiintyvät ongelmat saattavat näkyä helpommin pienessä koulussa kuin isossa. Välimaa (1995) toteaa, että lapset viettävät suuren määrän päivittäisestä ajastaan koulussa, joten myös koulun sosiaaliset suhteet ja ilmapiiri vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. Kouluikäisen lapsen sosiaalisten suhteiden luominen tapahtuu pääasiassa koulussa ja ryhmään kuulumisen tunne ja hyväksytyksi tuleminen on tärkeää. Erityisesti tytöille luokkahuoneen ihmissuhteet ovat merkityksellisiä. He pyrkivät luomaan symbiooseja, korostavat samankaltaisuutta ja samanlaisia kokemuksia. Pojat puolestaan suhtautuvat luokkahuoneen ihmissuhteisiin kilpailuhenkisesti. He haluavat vertailla kokemuksiaan, ennemminkin kuin etsivät samankaltaisuuksia. Koululuokassa ilmenee erilaisia ystävyys- ja tuttavuussuhteita, tykkäämistä ja ei tykkäämistä. Eriikäisten lasten tarpeet ovat erilaiset, siksi ei ole ihme, jos aina ei viihdytä yhdessä. Kaikkien kanssa on kuitenkin tultava toimeen. (Välimaa 1995, 177–180.) Juurikkala-pedagogiikan yksi keskeisimpiä lähtökohtia on kasvattaa oppilaita yhteistyökulttuuriin. Kouluyhteisön hyvinvoinnin perustana on vuorovaikutus ja yhdessä sovitut pelisäännöt. Ongelmatilanteet pyritään ratkaisemaan keskustelemalla ja neuvottelemalla. Näin syntyy turvallinen ja luottavainen ilmapiiri, joka on hyvä kasvualusta. (www 4.)

Tutkija 2: Mitä te kavereiden kanssa täällä teette?

Poika 4: Leikitään välillä ja ollaan tietokoneella Ja tehään matikkaa, jotku auttaa.

Oppilaista oli mukavaa tehdä asioita yhdessä. Vaikeissa asioissa kaverilta saattoi kysyä neuvoa ja vuorostaan taas sai toimia auttajana. Yksiopettajaisessa kou-

lussa syntyy helposti tilanteita, jossa opettaja ei ehdi heti ongelman syntyessä neuvomaan. Tällöin on luonnollista, että apua pyydetään toisilta oppilailta. Toisaalta avun kysyminen saattoi tapahtua juuri siksi, että koulussa on niin vähän oppilaita.

Tutkija 1: Keskusteletteko te Sakarin kans niistä tehtävistä?

Poika 3: Niin välillä

Tutkija 2: Millaisista asioista esimerkiksi?

Poika 3: Noo, eniten siitä englannist ja sit me äidinkielestä ja sit matikka...

Tutkija 1: Kysytkö sä neuvoa Sakarilta?

Poika 3: Ei mä kysyn Rikulta...

Tutkija 1: Auttaako Riku mielellään?

Poika 3: Joo, jos ope on varattu ja sitten mä kysyn Rikulta jo Riku on varattu mä kysyn Sakarilta...

Tutkija 2: Kysytkö koskaan isommilta oppilailta?

Poika 2: En...

Tutkija 1: Osaisko nuo isommat oppilaat auttaa?

Poika 2: Osais mutta ne ei halua, en mä uskalla. Yks kerta Samuli kokeili niin se sano että kysy Sadulta tai Juusolta, niin mäkään en ole sitten viittiny kun mä tiedän ettei ne halua ett niiltä kysytään...

Tutkija 2: Kysyyks ne pienet koskaan neuvoja teiltä tai sulta?

Poika 1: Ei ne yleensä mutta Marlon joskus se alko jostain syystä kysymään multa tarkistusta jos opella oli kiire se tuli niinku Riku onks nää oikein.

Tutkija 2: No mitäs sä sitten teit?

Poika 1: No mä laskin ne ja katoin et onks se tehnyt ne oikein. Se oli aika mukavaa joo.

Luokaton oppimisympäristö, jossa eri-ikäiset oppilaat opiskelevat yhdessä, tarjoaa sosiaaliselle kehitykselle enemmän mahdollisuuksia kuin samanikäisten muodostamat ryhmät. Eri-ikäiset lapset oppivat kunnioittamaan toisiaan, ja koulussa voi olla hyvin perhemäinen ilmapiiri. Oppilaalla on siis hyvät mah-

dollisuudet harjoitella sosiaalisia taitojaan, ja jokainen lapsi voi vuorollaan olla luokan vanhimman roolissa. Pienessä koulussa lapsilla voi olla vähän vaihtoehtoja valita kaverinsa ja opettajansa. Ristiriitatilanteiden selvittelemisestä muodostuu tärkeä kasvatuksellinen tapahtuma. (Peltonen 2002, 55–58.)

Sosiaalisia taitoja Halmeniemiellä harjoiteltiin aamukokouksessa, jolla koulupäivä aina aloitetaan. Aamukokoukseen kokoontuvat kaikki opetustoimintaan osallistuvat aikuiset ja lapset. Kokouksessa sovitaan päiväohjelmasta, tiedotetaan asioista ja sovitellaan erimielisyyksiä. Oppilaat kokivat kokoukset erittäin tärkeiksi ja mielekkäiksi.

Tutkija 1: Minkälaisia asioita te käsittelette siinä aamukokouksessa?

Tyttö 1: No, kaikkia yhteisiä juttuja ja tänään sovittiin, että ei ole pakko mennä ulos silloin ruokatunnilla.

Tutkija 1: Onko ne sellaisia joista te yhdessä neuvottelette vai sanooko opettaja että mitä tehhään?

Tyttö 1: Me yhdessä neuvotellaan niistä.

Tutkija 2: Saako siellä omia mielipiteitään kuuluviin?

Tyttö 1: Joo.

Tyttö 4: Joo. Joskus on sillei että niiku jos jotain tapahtuu niin sit siinä on ollu monta syyllistä niin sit ne jotka on tossa niin on menny juttelemaan siitä... kaikkee.

Poika 3: Niin ja se kokouskin on hyvä, siinä päätetään mitä aina nytten tehään ja kaikenlaisia sopimuksiakin tehään.

Koulujen uudet opetussuunnitelmat velvoittavat koulut tekemään tiivistä yhteistyötä kotien kanssa. Kouluille itselleen on jätetty päätäntävalta siitä, kuinka asia käytännössä toteutetaan. Halmeniemiellä vanhemmat osallistuvat koulun ylläpitämiseen ja kehittämiseen aktiivisesti. Vanhempien osuus koulun toiminnassa oli poikkeuksellisen suuri. Ruokapalveluista, koulun siisteydestä, atk-

tuesta ja talonmiehen tehtävistä huolehtivat oppilaiden vanhemmat. Koulupäivän aikana koululla saattoi vieraila vielä muitakin kyläläisiä. Maamme mitta-kaavassa harvinaislaatuinen yhteisöllisyys ulottuu näin Halmeniemellä kouluun saakka. Oppilaat pitivät aikuisten vierailua positiivisena asiana, saattoihan heiltä pyytää apua. Varsinkin oman vanhemman osallisuutta koulun pitoon pidettiin turvallisuutta lisäävänä asiana, vaikka heidän oletettiin puuttuvan liiankin tarkasti oppilaan tekemisiin ja tekemättä jättämisiin.

Tutkija 2: Onko sun vanhemmat täällä koululla töissä?

Tyttö 1: Äiti on.

Tutkija 2: Niin Satu on sun äiti? No, miltä se tuntuu kun äiti on tässä töissä?

Tyttö 1: No tosi kivalle.

Tutkija 1: Mitä hyviä puolia siinä on?

Tyttö 1: No jos tulee esimerkiksi joku riita niin voi mennä heti sanomaan sille.

Tutkija 1: Puuttuuko sun äiti näihin sun oppimistavoitteisiin tai sun työskentelyyn?

Tyttö 1: No ei se silleen, mutt kyllä se joskus kotona auttaa.

Tutkija 1: Miltä se tuntuu kun tässä pyörii näitä muitakin vanhempia?

Tyttö 1: No nekin on tosi kivoja, sitten niiltäkin voi kysyä apua jos tarvii.

Poika 1: Sitte käy toi Matti joskus...se käy tuomassa noita pieniä ihmisiä jotka on niillä joskus hoidossa niin syömään ja tulee korjaamaan tietokoneita ja sitte... sitte on käynyt vähän kaikkia.

Poika 3: Hyvä, jos ois mun äiti tai isä töissä. Jos mun isä olis se kattelis jos mä kirjotan jotakin väärin niin se kumittas kaikki sanat pois ja joutusin uudelleen kirjoittaa siksi on hyvä. Ja äiti sanos, että käyttäydy.

Oppilaille on varmasti tärkeä kokemus havaita itse se, että heille tärkeät aikuiset tekevät päivittäin yhteistyötä keskenään. Opettajaa, vanhempia ja muita tuttuja kyläläisiä seuratessaan oppilas näkee käytännössä, miten toimivia vuorovaikutussuhteita rakennetaan ja hoidetaan.

3.9 Oppilaiden työskentelypaikat

Halmeniemiellä jokainen oppilas saa valita oman työskentelypaikkansa vapaasti. Suuressa luokkatilassa oppilailla on mahdollisuus hakeutua istumaan erilaisiin paikkoihin. Osa oppilaista turvautuu kavereiden läheisyyteen, toinen hakeutuu rauhalliseen paikkaan, kolmas haluaa istua lähellä opettajaa ja neljäs katsella välillä ulos ikkunasta. Lukuvuoden aikana istumapaikat ovat vaihtuneet useaan otteeseen. Lisäksi koulusta löytyy useita muita työskentelypisteitä, joita oppilaat käyttivät luontevasti hyväkseen. Oman työpisteen valitseminen oli työskentelymotivaatiota ja viihtyvyyttä lisäävä tekijä. Kaikille kuitenkin oman paikan valitseminen vapaasti ei ollut helppo asia, siksi opettaja joutui ohjeistamaan pienimpiä oppilaita valinnassa.

Poika 1: No se on siinä aamukokouspöydän lähellä että siihen... siihen pääsee nopeesti ja se on siinä ikkunan vieressä niin siin ei tuu ikinä kuuma ja sitte... sit se on aika lähellä opea.

Tutkija 1: No miltä se tuntuu että saa ihan itse valita että missä istuu?

Poika 1: Se on aika mukavaa minusta. Paitsi se ei oo ihan näitten pienten ihmisten kohdalla aina valittavissa ku ne alkaa riehumaan jos ne on vierekkäin niin sitte ope sanoo että sinä menet tuonne ja sinä menet tuonne... ne ei saa mennä sillei ihan vierekkäin koska se aiheuttaa katastrofin.

Tyttö 1: No kun kaverit on vaihtanut ja sit mä oon kysynyt saanko mä mennä niitten kans ja sit mä meen niitten viereen

Poika 3: En me välillä istun tuolla ja täällä ja missä tahansa

Tutkija 2: Minkä takia sä oot vaihtanu paikkaa?

Poika 3: Toises paikka oli tylsää. Mä olin ihan yksin siinä, nyt on veli vieres ja toni on melkein lähel ja Sakari on ihan lähellä.

Tutkija 1: Kuka sen valitsi?

Poika 2: Minä itse

Tutkija 2: Miksi siihen?

Poika 2: Siksi että voi katsoa ulos

Vapaamuotoinen työskentely-ympäristö auttaa tehtävistä suoriutumista. Koulun tilat tulisi järjestää sellaiseksi, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollista valita omaan oppimistyyliinsä soveltuva työskentelypaikka. Myös liikkumiseen tulee olla mahdollisuus, koska se edesauttaa joidenkin oppilaiden oppimista. Erilaisten oppimistyylien huomioiminen lisää koulussa viihtymistä ja opiskelumotivaatiota. (Prashnig 2000, 277–287.) Halmeniemen tilavat ja monipuoliset koulutilat mahdollistivat sen, että jokaiselle oppilaalle löytyi mieleinen työskentelypaikka. Paikan vaihtaminen kesken työskentelyn oli sallittua eikä lasten tarvinnut olla opettajan valvonnassa.

Eräs oppilas ryhtyi matematiikan kimppuun. Hän oli kirjannut tavoitteisiin, ettei laske vihkotehtäviä ja kättä väännettyään opettajan kanssa hän sai tahtonsa läpi, koska opettaja oli jo hyväksynyt suunnitelman. Tehtäviä tehdessään hän huomasi, etteivät sormet riittäneet laskujen laskemiseen, joten hän raahasi jalallisen opetushelmitaulun työpisteensä viereen. Homma alkoi hoitua mitä erikoisimmissa työskentelyasennoissa (penkillä seisten, maaten pöydällä, suu ja jalat käyden, koko poika liikkuen, kun hän laskee sormien avulla yhteenlaskuja). Keskustelimme opettajan kanssa siitä, millaista tällaisen oppilaan opiskelu olisi tavallisessa luokassa. Miten hän pärjäisi, jos pitäisi istua pulpetissa 45 minuuttia ja keskittyä kuuntelemaan? Melkoista kestämistä olisi sekä pojalla että hänen opettajallaan. Luokan ollessa uimahallissa tämä oppilas laskee vesiliukumäestä mitä kummallisimmissa asennoissa. Uinninvalvoja oli todennut opettajalle: ”Otan osaa, sinunko pitää saada tuo kaveri istumaan pulpetissa?” Tähän Juurikkala oli nauranut, että ei onneksi tarvitse. (Tutkimuspäiväkirja 19.3.2006.)



Kuva 5. Oppilas työskentelee matemaattisen ongelman parissa.

3.10 Koulukulttuurin vertailua

Pyysimme koulun oppilaita vertaamaan Halmeniemen Vapaata kyläkoulua heidän aikaisempiin koulukokemuksiinsa. Oppilaat pitivät Halmeniemen Vapaata kyläkoulua yleisesti ottaen entisiä parempana kouluna.

Poika 3: Niin tai viime vuonna täällä, se on paljon parempi. Tämä on paras koulu mitä minä oon käynyt.

Poika 1: No musta tässä koulussa on tosi hauskaa kun saa itse valita työt ja ei tarvii kuunnella sitä open... päätystä. Kun siinä vaan menee sillei puolet ajasta ja siitä ei hyödy paljoo mitään. Se on noissa kaikissa kouluissa paitsi tässä ja jossain ehkä.

Nykyinen koulu koettiin vapaampana paikkana, siellä sai itse valita asioita joita teki ja oppilaiden päätäntävalta oli suurempi. Tietokoneita sai käyttää vapaammin ja työskentelystä ja sen tauotuksesta sai päättää itse. Myös opettajan osuus toiminnasta poikkesi aikaisemmasta. Aiemmissa kouluissa opettajan toiminta koettiin käskeväksi ja opettajakeskeiseksi. Halmeniemellä opettaja oli auttaja, neuvoja ja ohjaaja.

Tutkija 2: Millaista siellä ennen oli?

Poika 3: Siellä oli sellasta me jouduttiin ihan ite sopii, opettajat ei tule siihen vaikka olis riittä silt tule opettajalle sanoon niin ne ei välitä siinä missä mä olin koulussa.

Tyttö 4: Opettaja sillei vanhassa koulussa sillei neuvo ... sitte ei jäänyt melkein yhtään aikaa opiskeluun ... täällä ei sit sillee ... me tehdään tehtäviä enemmän kuin tavallisessa.

Tutkija 1: Täytyykö nyt ottaa enemmän itse selvää uusista asioista?

Tyttö 4: Joo ... kyllä opettajakin neuvo.

Halmeniemellä työskenneltiin oppilaiden mukaan enemmän, kotiläksyjä kuitenkaan ei tullut. Halmeniemien Vapaassa Kyläkoulussa ei tunnettu käsitettä rangaistus samassa merkityksessä kuin yleensä vaan ongelmatilanteet ratkaistiin puhumalla. Entisessä koulussa oli toimittu toisin.

Poika 5 :No siellä sai jälkkää jos...

Tutkija 2: Millasista asioista?

Poika 5: No lumipalloista ja...

--

Poika 5: Niin. Ja sai läksyjä.. tuli aina kotia...

Tutkija 1: Tuleeks teille muuten läksyjä?

Poika 5: Ei.

Oppilaiden mielestä opettaja opettaa puheen avulla vähemmän kuin aikaisemmissa kouluissa. Oppilaiden mielestä tämä oli hyvä asia, jäihän itse tehtävien tekemiselle aikaa.

Poika 2: Mä en tykänny aikaisemmasta opesta yhtään kun se pälpätti niin hirveästi

Tutkija 2: Mitä haittaa siitä pälpättämisestä on?

Poika 2: Mä en pysty tekeen niintä tehtäviä kun se pälpätti kokoajan uusia tehtäviä, vaikka mä en ehtiny tehdä entisiäkään.

Poika 1: Joo musta ennen olevat opettajat on ollu paljon huonompia... vaikka on jotkut niistäkin ollu päteviä sillä tyylillä sillä että ne käskee tekemään että mitä tehdään mutta ne olis paljon huonompia tässä tyylissä. Mut oli... oli kyllä joskus hyviä opettajia vaikka niillä oli se eri tyyli. Sellasia mukavia.

Useimmilla suomalaisen peruskoulun kasvateista on kokemuksia perinteisestä luokkaopetuksesta. Opettajan keskeinen rooli opetuksen suunnittelijana ja toteuttajana elää vielä voimakkaasti myös opettajien koulutuksessa. Prashnig (2000) kuvaa perinteistä opetusta näin: perinteinen opetus korostaa asiasisältöjä, painottaa lukemista, kirjoittamista ja laskemista, rajoittaa toiminnan pulpetin ääreen, korostaa kuuloaistin käyttöä, on liitua, puhetta ja monisteita, ei tue oppilaiden omia pyrkimyksiä, lopettaa opetuksen ja tehtävien teon kun aika loppuu, antaa massaopetusta ja jättää vain vähän tilaa yksilöllisyydelle (Prashnig 2000, 28). Luokkahuonetutkimukset, joita esimerkiksi Miettinen (1990) kuvaa, kertovat luokkahuoneopetuksen pysyneen muuttumattomana useiden vuosikymmenien ajan. Opettajakeskeinen, perinteinen opetustapa vaikuttaa suhteellisen pysyvältä, vaikka pedagogiset opit, teoriat ja suuntaukset ovat muuttuneet. Tutkimusten mukaan oppitunneilla opettaja on äänessä vähintään 2/3 ajasta. Kyselevä opetus on usein käytössä oleva opetusmenetelmä. Opettaja kysyy, oppilas vastaa, opettaja reagoi eli hylkää, oikaisee tai hyväksyy oppilaan

vastauksen. Opettaja kysyy seuraavan kysymyksen. Tämä sykli toistuu useita kertoja oppitunnin aikana. Yksittäisen oppilaan osuus vuorovaikutuksesta on häviävän pieni eikä oppilaiden omille kysymyksille jää tilaa. (Miettinen 1990, 11–14.)

Koulussamme on perinteisesti painotettu tiedollista osaamista. Kaikki käytettävissä olleet arviointimenetelmät ovat tukeneet käsitystä, mittaamalla tiedollista osaamista. Lisäksi opetuksen tavoitteet ovat olleet ulkoapäin johdettuja, joihin eivät opettajat eivätkä etenkin oppilaat ole löytäneet tarttumapintaa. Oppilaat kokevat olevansa työmyyriä, joilla teetetään merkityksettömiä tehtäviä. (Lauriala & Kukkonen 1989, 90.)

Nykykoulun opetuskäytännöt eivät rohkaise lasta kyselemään, keskustelemaan tai esittämään uusia näkökulmia. Opettajalla on useimmiten kaikki kysymykset ja oikeat vastaukset. Oppilailla ei ole paljoakaan mahdollisuuksia puhua keskenään, vaan oppiminen ja opettaminen nähdään opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena. (Kivi 2000, 55.) Oppilaan ja opettajan välinen luottamuksellinen suhde on merkittävä tekijä koulussa viihtymisen kannalta. Oppilaan tulee saada koulussa mahdollisuus omien mielipiteidensä ilmaisuun. Koulussa viihtymättömyyttä selitetään sillä, että suomalainen koululainen ei koe olevansa riittävän aktiivinen ja aikuisilta arvostusta saava oppimisprosessin osapuoli. Koulua tulisikin tutkimusten mukaan kehittää opiskeluympäristöksi, joka kunnioittaa lasta ja hänen näkemyksiään. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 144.)

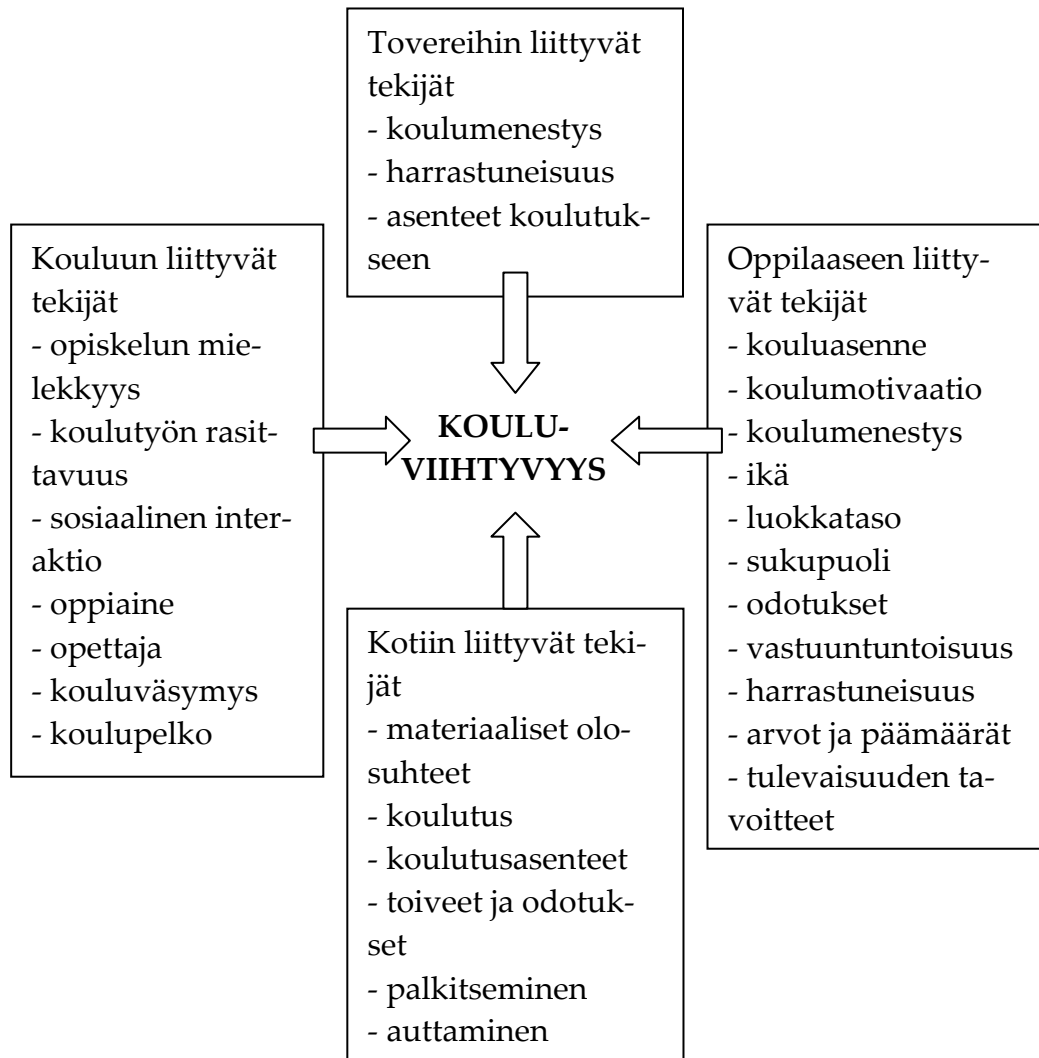
Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppilaan aktiivista toimintaa oman oppimisensa rakentajana. Käytännössä tämä näkyy luokkatyöskentelyssä toiminnallisen oppimisen korostamisena. Ajatellaan, että kun lapsi itse tekee ja toimii, hän voi itse vaikut-

taa omaan oppimiseensa. Nykykoulu ei kuitenkaan anna kovinkaan paljoa tilaa lapsen yksilölliselle tavalle työskennellä. Oppimistyylejä tutkineen Prashnigin (2000) mukaan koulun perinteinen oppimisympäristö ei edistä oppimista. Hän väittää, että kaikkien lasten opettaminen samalla tavalla on henkistä joukkotuhaa aiheuttavaa massakoulutusta, joka osaltaan vaikuttaa oppimisvaikeuksien lisääntymiseen. Hänen mukaansa oppija pystyy parempiin suorituksiin, jos hän saa opiskella omalla tyylillään vahvuuksiaan hyödyntäen. Vastuu omasta oppimisprosessista lisää opiskelumotivaatiota. (Prashnig 2000, 23–29.) Halmeniemen oppimistapahtuman pääpaino on yksilöllisen oppimistyylin tunnistamisessa, yksilöllisten opiskelutaitojen harjoittelussa ja oppimaan oppimisessa. Lapsilla oli oman oppimistyylinsä mukaisesti mahdollisuus valita, missä ja miten he opiskelevat. (www 4.) Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun vapauden ilmapiiirissä lapset eivät riehuneet villisti ympäri koulua vaan keskittyivät urakkansa mukaisten asioiden opiskeluun. Monien oppilaiden kohdalla saattaisi perinteinen pulpettikeskeinen oppimisympäristö aiheuttaa oppimisen vaikeuksia, mutta tässä vapaan liikkumisen sallivassa kouluyhteisössä heillä oli tilaa toimia itselleen sopivalla tavalla.

4 KOONTIA JA POHDINTAA

Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaiset lapset ja nuoret kokevat vaikutusmahdollisuutensa koulussa vähäisiksi. Koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien ja osallisuuden vahvistamista. Perinteisesti koulutyötä on leimannut opettajajohtoisuus ja kiire. Opettajalle on asetettu paineita selvittää opetussuunnitelman asettamista vaatimuksista. Tällaisessa ristipaineessa opettajat ovat kokeneet, ettei heidän ammatitaitonsa ole päässyt oikeuksiinsa, vaan koulutus on valunut hukkaan. Oppilaat taas tiedollisen osaamisen vastapainoksi kokevat koulutyöttymättömyyttä ja viihtyvät huonosti koulussa. Koululaitoksemme elää murroskautta. Opetusministeriön koulutuspoliittiseen selontekoon on kirjattu tavoitteet oppilaiden kouluyönteisyyden ja kouluviihtyvyyden parantamisesta. Näin pyritään vaikuttamaan koululaisten hyvinvointiin ja ehkäisemään syrjäytymistä. (www 6.)

Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat useat eri tekijät, jotka ympäröivät oppilasta koulupäivän aikana. Kuvio 2. havainnollistaa näitä tekijöitä.



KUVIO 2. Kouluviihtyvyyteen liittyvät tekijät (Soininen 1989, 150).

Kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä opettajalla on suuri merkitys. Opettajan liiallisella ohjaamisella, määräyksillä ja kritikoinnilla on todettu olevan negatiivista vaikutusta kouluviihtyvyyteen. Opettajan positiivinen suhtautuminen ja palaute, sekä oppilasta kunnioittava ja arvostava suhtautuminen taas parantavat oppilaan kouluviihtyvyyttä. Oppilaasta itsestään lähteviä tekijöitä

ovat kouluasenne, koulumotivaatio ja koulumielekkyyys. Nämä ovat kaikki tekijöitä, joihin voidaan vaikuttaa opetusmenetelmien kautta. Kolmantena kouluviihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä ovat kodin asenteet ja odotukset. (Soininen 1989, 150–153.)

Tutkimustulostemme mukaan Halmeniemen Vapaassa Kyläkoulussa kouluviihtyvyys on korkea. Soinisen kuviossa kouluviihtyvyyteen vaikuttavat asiat ovat löydettävissä tutkimusaineistosta. Oppilaat kokivat viihtyvänsä aikaisempaa paremmin koulussa. Opiskelua pidettiin mielekkäänä ja opiskelutyötä tehtiin mielellään. Koulutyötä oppilaat mainitsivat tekevänsä enemmän kuin aikaisemmin, mutta kukaan ei maininnut sitä ikävänä asiana. Oppilaat toivat vahvasti esiin oman päätäntävaltansa asioissa. Kaverisuhteet koettiin tärkeiksi ja kouluun tultiinkin tapaamaan kavereita. Suhde opettajaan oli arvostava, mutta toverillinen. Lapset kokivat, että opettaja on heidän puolellaan eikä heitä vastaan. Kotien asenne koulua kohtaan on arvostava ja heidän osallisuutensa koulun toimintaan on suurta. Koulun ja kodin välinen yhteistyö on tiivistä ja dialogista.

Motivaation kehittymisen ja koulutyöhön sitoutumisen kannalta on merkittävää, että oppilas pystyy opiskelussaan etenemään omaa tahtiaan, eriyttämään opiskeluaan tarvittaessa ja keskittymään tehtäviin silloin, kun ne häntä kiinnostavat. Perinteisesti koulun toimintaa rajoittavat lukujärjestyksen ainekohtainen oppituntijako ja koulun tiukasti aikataulutettu toiminta. (Liinamo & Kannas 1995, 112–113.) Osa kouluista on siirtynyt kokonaisopetukseen tai teematyökentelyyn, mutta niissäkin opiskelun raamit määrää yleensä yksin opettaja ennakosuunnitelmiansa mukaisesti. Oppilaista lähtevät ideat asettavat aina opettajan suuren haasteen eteen ja siksi ennakkoon suunniteltu toiminta on turvallisempi lähtökohta. Lapset eivät kuitenkaan välttämättä koe tällaista opiskelua

kovin motivoivaksi, vaan kaipaavat enemmän mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn.

Oppimisympäristöllä on merkityksensä oppimiskokemusten syntymisessä. Kokemukset syntyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutteisessa suhteessa. Oppimista ei tapahdu ilman kokemuksia, jotka tapahtuvat ketjussa. Tällöin tieto karttuu tiedon päälle ja puhutaan konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Sama pätee myös kokemuksiin yleensä, huonojen kokemusten päälle tulevien huonojen kokemusten määrä vaikuttaa lapsen kykyyn tuntea ja sisäistää asioita. Tällaisen negatiivisen kierteen katkaiseminen on myöhemmällä iällä vaikeaa. Oppilaan omien ideoiden ja ajatusten läpi tuominen on ollut koululaitoksemme suuri heikkous. Puhutaan jopa oppilaiden luovuuden on tukahduttamisesta. Oppilaiden oppimiskokemuksiin vaikuttaa paljon, se kuinka oppilas motivoituu tekemään jotain tehtävää. Kirjallisuudessa puhutaan relevanssikokemuksista, joka tarkoittaa sitä, että asiat tuntuvat oppilaasta merkityksellisiltä. Oppimisen mielekkyyttä voidaan parantaa valitsemalla oppilaskeskeisiä ja yksilöllisiä menetelmiä, laatimalla ongelmanratkaisutehtäviä ja lisäämällä oppilaiden itseohjautuvuutta. (Lauriala & Kukkonen 1989, 93–95.)

Räsänen (1992) mukaan osa vanhemmista kokee, että nykyinen peruskoulu ei tue heidän lastensa kehitystä, ja siksi paine vaihtoehtoisia pedagogisia suuntauksia edustavien koulujen perustamiseen on kasvanut. Vaikka valtaosa opettajista on sitä mieltä, että suomalainen koulujärjestelmä tuottaa lähinnä keskinertaisuuksia, joilta puuttuu luovuus ja oma-aloitteisuus, ei muutosta luokahuonekeskeisestä opetuksesta oppilaskeskeisempään suuntaan ole tapahtunut. (Räsänen 1992, 36.) Halmeniemellä vanhemmat ovat rohkeasti lähteneet tekemään työtä lähikoulun säilymistä puolesta ja saaneet siinä sivussa lapsensa vaihtoehtopedagogian piiriin. Keskusteluissa vanhempien kanssa tuli esille, että he ovat erittäin tyytyväisiä siihen, miten heidän lapsensa viihtyvät koulus-

sa. Oppimisympäristö koettiin myönteisenä ja lasten omatoimisuutta ja oma-aloitteisuutta kehittäväenä.

Tutkimusaikana huoli koulun toiminnan jatkumisesta varjosti vanhempien ajatuksia. Koulun toiminnan lakkaaminen pidentäisi monien oppilaiden koulumatkoja merkittävästi. Peltosen (2005) mukaan koulun lakkauttaminen johtaa useimmiten lapsen koulumatkan pitenemiseen, sillä lyhyetkin matkat saattavat viedä ajallisesti kauan taloudellisesti kannattaviksi suunniteltujen kuljetusreittien vuoksi. Koulukuljetukset suuntautuvat nykyisin pääasiassa kuntakeskuksiin päin, jossa lapset sijoitetaan suuriin ja yleensä ahtaisiin kouluihin. Vaihtoehtoisesti lapsia voitaisiin kuljettaa maaseudun pieniin kouluihin niiden oppilasmäärän turvaamiseksi, mutta tätä mahdollisuutta ei tuoda aktiivisesti esille, kuten ei myöskään pienten koulujen vahvuuksia lapsen oppimisympäristönä. (www 1.) Sen sijaan, että pieniä kyläkouluja lakkautetaan, niistä voisi kehittyä kylän monipalvelukeskuksia. Niissä voisi toimia peruskoulun lisäksi esimerkiksi päivähoido ja vanhusten ateria- ja terveystalvelut.

Tutkimuksemme mukaan tässä pienessä yksiopettajaisessa koulussa tehdään laadukasta koulutyötä. Vapaus ei villiinnyt oppilaita, vaan pikemminkin vahvistaa heidän opiskelumotivaatiotaan. Lapset viihtyvät koulussa ja käyvät koulua mielellään. He kokevat pienen koulun turvallisena, jossa on tilaa opettajan lisäksi myös muille kylän aikuisille. Uudenlainen opiskelutapa ei hämmentänyt lapsia, vaan pikemminkin lisäsi koulutyön mielekkyyttä. Vapaus ei tarkoittanut sitä, että oppilas joutuu ottamaan vastuun koulutyöstään täysin itsenäisesti, vaan häntä tuetaan ja ohjataan oppilaan omien tarpeiden mukaisesti.

Tämä tutkimus osoittaa oppilaiden kokevan koulunsa mielekkääksi työpaikaksi. Se ei kuitenkaan tarjoa vastauksia heille, jotka epäilevät vapaan toimintakulttuurin vaikuttavan heikentävästi oppilaiden koulumenestykseen. Sitä, kuten

myös oppimistavoitteiden saavuttamista, on mahdollista selvittää jatkossa omana tutkimushankkeenaan. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten oppilaat kokevat opiskelun Halmeniemiellä esimerkiksi viiden vuoden kuluttua, kun koulun toimintaa on edelleen kehitetty ja opiskelu on jalostunut yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Oma curiositeettinsa on myös sillä, minkälaista hedelmää Halmeniemen koulun toimintamalli kantaa oppilaidensa tulevaisuudessa. Vaikuttaako koulun yksilöllisyyttä korostava toimintakulttuuri ja laajempi osallisuus omaa opiskelua koskevaan päätöksentekoon siihen, millaisia aikuisia näistä lapsista kasvaa?

Tämä tutkimus on kuitenkin tehnyt tehtävänsä. Se on laajentanut ja monipuolistanut omaa käsitystämme siitä, että koulua voidaan ja tulee kehittää oppilas-keskeisempään suuntaan. Oppilaan tulisi saada kokemus siitä, että häneen luotetaan ja hän pystyy vaikuttamaan omaan koulutyöhönsä. Mielestämme juurikala-pedagogiikassa on tämän lisäksi monia sellaisia elementtejä, joiden siirtämistä tavalliseen kouluun haluamme lämpimästi suositella.

Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun toiminnan vahvuudet on onneksi huomattu. Tavoitteena on, että sen toimintaa ryhtyvät kehittämään edelleen sekä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos että opetusministeriö yhdessä Juha Juurikkalan kanssa. Mikäli rahoitus järjestyy, koulussa käynnistyy syksyllä 2006 kokeiluhanke, joka perustuu "Ilon pedagogiikkaan". Hankkeen aikana Halmeniemen Vapaan Kyläkoulun olisi tarkoitus toimia Jyväskylän yliopiston normaalikoulun harjoittelukouluna, jossa myös opettajaopiskelijoita pyritään valmentamaan sen kaltaiseen ajatteluun ja koulunpitoon. Hankkeen toteutuminen varmistaisi koulun toiminnan seuraavaksi kolmeksi vuodeksi ja toisi sen todennäköisesti laajemman tutkimustoiminnan piiriin. (www 4.)

Halmeniemen kaltaiset koulukulttuurit, nimetään ne sitten juurikkala-pedagogiikkana tai ilon pedagogiikkana, osoittavat sen, että koulun muuttuminen on mahdollista. Se vaatii kuitenkin asennemuutosta. Tällaiset pienet, tiiviit kouluyhteisöt ovat osoittaneet aiemmissa tutkimuksissa toimivuutensa (ks. Peltonen 2005). Ne tukevat oppilasta aivan toisella tavalla kuin isot yksiköt, joissa oppilaan yksilöllisyyttä ei voida samalla tavoin huomioida. Tätä voitaisiin hyödyntää esimerkiksi maahanmuuttaja- tai erityisoppilaiden kohdalla. Sen sijaan, että heidät sijoitetaan suurien kouluyksiköiden erityisryhmiin, voisi pieni koulu olla varteenotettava vaihtoehto. Tämä edellyttää sitä, että kunnissa uskaltaudutaan tekemään uudenlaisia ja rohkeampia päätöksiä kouluverkkojensa suhteen.

Kyläläisten taistelun lastensa lähikoulun puolesta pedagogi Juha Juurikkala kiteytti keskustelussamme runoilija Aaro Hellaakosken sanoihin: *”Tietä käyden tien on vanki. Vapaa vain on umpihanki.”* Umpihangessa tarpominen on vienyt Halmeniemen koulun ja sen oppilaat uusille laduille Juha Juurikkalan johdolla. Työtä ei ole tehty turhaan, vaan sen merkitys on nyt noteerattu opetushallituksessa. Haluamme toivottaa Halmeniemen koululaisille ja koulun ilon pedagogiikalle suotuisia kelejä ja liukkaita latuja myös tulevaisuudessa.

LÄHTEET

Aaltola J. & Valli R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aaltola J. & Valli R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aebli H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.

- Ahonen S. 2003.** Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari P. 1994.** Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Gadamer H–G. 2005.** Mutta kuitenkin: hyvän tahdon valta. Teoksessa Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 269–272.
- Antikainen A. 1990.** Koulutieto on valtaa: mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa E. Aho (toim.) Koulu ja tieto. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 11–20.
- Hirsjärvi S., Remes P., Liikanen P. & Sajavaara P. 1992.** Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jyrkiäinen P., Laine T., Liukko S., Piipari M. & Toivonen V. 1998.** Avoimet oppimisympäristöt – kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalkoulun julkaisuja. Nro 6. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Kalaoja E. 1991.** Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus osa 5. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Kangasniemi E. 1993.** Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki – tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Juva: WSOY, 52–69.
- Kannas L., Välimaa R., Liinamo A. & Tynjälä J. 1995.** Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kangas (toim.) Koulu-
laisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 131–149.
- Kantola A. 2001.** Kohtaamisen aika. Keuruu: Otava.
- Karlsson L. & Riihelä M. 1991.** Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kivi T. 2000.** Oppimisen taidot. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

- Kohonen V. & Leppilampi A. 1994.** Toimiva koulu. Juva: WSOY.
- Koppinen M-L. & Pollari J. 1993.** Yhteistoiminnallinen oppiminen. Juva: WSOY.
- Korpinen E., Tiihonen E. & Tuomi P. (toim.) 1989.** Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy.
- Laukkanen R., Muhonen L., Ruuhijärvi P., Similä K. & Toivonen E. 1986.** Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.
- Lauriala A. & Kukkonen M. 1989.** Oppilaiden oppimiskokemukset avoimen opetuksen periaatteille rakentuvissa Oulun läänin opetuskokeiluissa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä: Kirjapaino Oy, 89–111.
- Leino A-L. & Leino J. 1997.** Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Liinamo A. & Kannas L. 1995.** Viihdyntä, pärjääntä, selviääntä turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kangas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 109–130.
- McLean A. 2003.** Motivated school. London: Paul Chapman publishing.
- Mehtäläinen J. 1997.** VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mehtäläinen J. 1998.** Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Merimaa E. (toim.) 1996.** Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu peruskoulussa. 2/96. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Miettinen R. 1990.** Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- National Research Council. 2004.** Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.

- Niemivirta M. 1997.** Mikä oppijaa ohjaa? Tavoitteet ja motivaatio oppimisessa. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsinki.
- Nikander I. 2005.** Dialogin mahdollisuus ja mahdottomuus – Gadamerin ja Derridan epätodennäköinen kiistely. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 241–265.
- Oecsh E. 2005.** Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”Sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13–34.
- Perttula J. 1996.** Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Perttula J. & Latomaa T. (toim.) 2005.** Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-ymmärtäminen. Tartu: Guttenberg AS.
- Prashnig B. 2000.** Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.
- Puolimatka T. 1999.** Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Puolimatka T. 2002.** Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Rauhala L. 1990.** Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste–Von Wright M. 1997.** Opettaja tienhaarassa. Ateena-kustannus.
- Räsänen J. 1992.** Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruusuvuori J. & Tiittula L. (toim.) 2005.** Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Sotto E. 1994.** When teaching becomes learning. A theory and practise of teaching. Great Britain: Continuum Education.

- Tontti J. 2005.** Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2002.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Siljander P. 1991.** Mitä on hermeneuttinen kasvatustiede? *Kasvatus* 22 (1), 28–35.
- Siljander P. & Karjalainen A. 1991.** Merkityksen käsite kasvatustieteessä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22, 5–6, 377–386.
- Soininen M. 1989.** Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy, 149–155.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988.** Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus, Oulun yliopisto.
- Sahlberg P. & Leppilampi A. 1994.** Yksinään vai yhteisvoimin? Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg P. & Shlomo S. (toim.) 2002.** Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: Ws Bookwell Oy.
- Scheinin P., Niemivirta M. & Myllyselkä P. 1996.** Toteutuvatko koulun tavoitteet? Koulukohtaisen arvioinnin kokeilu Ilolan ala-asteella. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Skinnari S. 2004.** Pedagoginen rakkaus. Kasvattajan elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: PS-kustannus.
- Suoranta J. 2005.** Radikaali kasvatus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Uusikylä K. 1994.** Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Uusikylä K. 2003.** Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: PS-kustannus.
- Välimaa R. 1995.** Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kangas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja*

kouluviihtyvyyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 177–192.

Värri V-M. 2000. Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Tampere: Tampere University Press.

Yin R. K. 2003. Case study research. Design and methods. Third edition. Applied social research methods series. Volume 5. Thousand Oaks: Sage Publications.

www1. Peltonen. T. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun.

<http://herkules.oulu.fi/ispn9514268962/html/index.html> Luettu 20.2.2006.

www2. Etelä-Savon kyläkouluseminaari

<http://www.kaipolankyla.net/kylakouluseminaari/> Luettu 20.2.2006.

www3. Itäiset kylät raportti

http://www.halmeniemi.info/news/Mharjun_itaiset_kylat_raportti_05.pdf Luettu 3.3.2006.

www 4. www.halmeniemi.info Luettu 24.7.2006.

www 5. www.halmeniemenvapaakylakoulu.info/index.html Luettu 24.7.2006.

www6. www.minedu.fi/opm/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/_Koulutuspoliittinen_selonteko.pdf Luettu 20.7.2006.

Liite 1 TEEMAHAASTATTELURUNKO

Kivoja asioita koulussa / Ikäviä asioita koulussa

Oppimisurakat / tavoitteet

Kerro meille näistä oppimisurakoista.

Kuka päättää?

Työskentelytavat

Kerro meille, miten sinä teet töitä täällä koulussa

Oppimisympäristö

Missä sun paikka on luokassa? Minkä takia istut siellä?

Muut koulun tilat

Sosiaalinen vuorovaikutus

auttaminen, yhteistyö

kaverit

vanhemmat

opettaja: Millainen teidän ope on? Mikä sen tehtävä on? Miten eroaa entisistä opettajista?

Entinen koulu vs. nykyinen koulu

Haluatko vielä kertoa jotakin? Kiitos ja kumarrus.

Liite 2 JUHA JUURIKKALAN TEESIT

JUHA JUURIKKALAN TEESEJÄ KOULUSTA JA VÄHÄN MUUSTAKIN

Eivät lapset koulun itsensä vuoksi kouluun tule, he tulevat tapaamaan kavereitaan.

Aikuisten tehtävä koulussa on päättää miten koulutyö järjestetään, lasten tehtävänä on tuon järjestelmän rikkominen.

Tietyssä ikävaiheessa koululaisten arvomaailma määräytyy kaveripiirin mukaan; aikuisten – niin vanhempien kuin opettajienkin – on aivan turha elätellä harhaluuloja omasta vaikutusvallastaan!

Lapsi tarvitsee eniten rakkautta silloin kun hän sitä vähiten ansaitsee.

Hyväksytyksi ja rakastetuksi itsensä tunteminen on jokaisen ihmisen perustarve.

Rajojen asettaminen ei ole tärkeää, niiden pitäminen on.

Sopimus on se, jonka kaikki osapuolet hyväksyvät.

Juha Juurikkala 2004

