

935

KYLÄKOULUT - MAHDOLLISUUKSIEN MERI
Luokanopettajan työ 2 - 3-opettajaisella koululla

Nina Nykänen

Tuulia Väkeväinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2 - 3-opettajaisella koululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tämä toimintatutkimuksen piirteitä sisältävä laadullinen tapaustutkimus on kyläkouluilla työskentelevien luokanopettajien puheenvuoro. Tutkimuksessa kuvataan niitä näkemyksiä ja kokemuksia, joita opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisilla on työstään, sen tulevaisuudesta sekä opettajankoulutuksesta. Tapauskuntina olivat Ilmajoki ja Juuka, joista tutkimukseen osallistui 55 luokanopettajina 2 - 3-opettajaisella koululla toimivaa henkilöä. Tutkimusaineisto on kerätty kyselyn, havainnoinnin ja keskustelujen avulla vuonna 1997. Tutkimusprosessiin liittyi oleellisena osana tiedottaminen.

Kerätty aineisto ja aikaisemmat tutkimukset ovat työssä lomittuneet toisiinsa niin, että aineiston kuvaus on erottamaton osa tieteellistä kerrontaa. Tutkimusseloste koostuu neljästä artikkelista: Kyläkoulujen kulmakiillä; "Palkintona oppimisen ilo" - luokanopettajana kyläkoulussa; "Aina jotain tarttuu matkaan!" Opettajankoulutus kyläkoululla työskentelevien luokanopettajien arvioimana sekä Eristyneisyydestä yhteistyöhön - kyläkoulujen luokanopettajien ammatillinen yhteistyö. Artikkelit käsittelevät luokanopettajan työtä kyläkoululla historiallis-yhteiskunnallisesta, opettajan työn arjen, opettajankoulutuksen ja ammatillisen yhteistyön näkökulmasta.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että kyläkoulujen luokanopettajat ovat työhönsä enimmäkseen tyytyväisiä: työ on monipuolista ja palkitsevaa. Työskentely pienellä koululla edellyttää opettajalta laaja-alaista osaamista. Kyläkoulun joustavassa yhteisössä opettajalla on lähes rajattomat mahdollisuudet kehittää työtään, ellei sen karikoita - rahan vähyyttä, ammatillista eristyneisyyttä tai mielekkään täydennys- ja jatkokoulutuksen puutetta - oteta lukuun. Opettajankoulutusta luokanopettajat haluaisivat kehittää siten, että se ottaisi huomioon myös pienet kouluyksiköt. He kaipasivat enemmän yhdysluokkaopetukseen perehtymistä ja opetusharjoittelua kyläkouluilla. Saadakseen virikkeitä ammatilliseen kasvuunsa opettajat toivoivat, että yhteistyötä muiden koulujen opettajien kanssa lisättäisiin.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mielestä haasteellinen työ kyläkoululla tarjoaa edellytykset elinikäiseen oppimiseen. Tulevaisuudessa on kuitenkin kiinnitettävä enemmän huomiota pienten koulujen säilyttämiseen ja kehittämiseen, jotta näiden oppimisympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet olisivat monipuolisesti sekä lasten että aikuisten hyödynnettävissä.

Avainsanat: ammatillinen yhteistyö, koululaitoksen historia, kyläkoulu, opettajankoulutus, opettajan työ, pieni koulu

ALUKSI

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Työ on osa Tutkiva opettaja -verkoston tutkimushanketta “Kyläkoulun monet kasvot”.

Tutkimusprosessi on ollut seikkailu, joka on tutustuttanut meidät kyläkoulun opettajan työhön. Erilaiset opettajat ja heidän kokemuksensa ammatissaan antoivat tutkimukselle suunnan ja sisällön. Jaetut käsitykset opettajan työstä ovat avanneet uusia ovia myös oman opettajuuden rakentamiseen. Toivomme tutkimuksen olevan hyödyksi kyläkouluista kiinnostuneille ja herättävän innostusta tuleviin tutkimusretkiin.

Tutkimus on valmistunut vuorovaikutuksessa monien ihmisten kanssa, jotka ovat ansainneet kiitoksensa. Haluamme kiittää erityisesti tutkimukseen osallistuneita kyläkoulujen opettajia sekä työn ohjaajia lehtori Marja-Leena Hussoa ja dosentti Eira Korpista. Yhteistyö alansa ammattilaisten kanssa on antanut korvaamattomia oppimisen kokemuksia. Lisäksi olemme saaneet arvokasta apua professori Martti T. Kuikalta, lehtori Paula Sajavaaralta ja lehtori Matti Viitaniemeltä. Kiitämme myös Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallista ja kansanedustaja Aino Suholaa, jotka ovat stipendein tukeneet tutkimustyötämme. Tuulessa ja tyvenessä kanssamme ovat olleet läheisemme, Raili ja Timo, joille lämmin kiitos.

Jyväskylässä 8.7.1998

Nina Nykänen

Tuulia Väkeväinen

SISÄLLYS

1	TUULTA TUTKIMUKSEN PURJEISIIN	7
2	REITINVALINNAT TUTKIMUKSEN MERELLÄ	9
2.1	Tutkimustehtävät	9
2.2	Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus	10
2.3	Ankkuripaikat eli tapauskuntien valinta ja kuvaus	11
2.3.1	Ilmajoki	12
2.3.2	Juuka	13
2.3.3	Tutkimukseen osallistuneet kyläkoulujen luokanopettajat	14
2.4	Verkot veteen - aineiston keruu	15
2.4.1	Kysely	17
2.4.2	Havainnointi ja keskustelut	19
2.5	Saalista jakamassa - aineistoa analysoimassa	20
2.5.1	Kyselyn käsittely	21
2.5.2	Havainnoinnin ja keskustelujen jäsentäminen	23
2.6	Pullopostia - viestejä tutkimuksesta	24
2.6.1	Tutkiva opettaja -päivät	24
2.6.2	Kyläkoulujen virikeiltapäivä	24
2.6.3	Tiedotusvälineet tutkimustiedon välittäjänä	26
2.6.4	Tiedottamisen seurauksia	27
2.6.5	Tutkimusseloste	29
2.7	Kalavaleita vai tosikertomuksia? Tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia	31
	LUKUJEN YKSI JA KAKSI LÄHTEET	35
	LUVUN KAKSI LIITTEET	40

3	KYLÄKOULUJEN KULMAKIVILLÄ	75
3.1	Kakaroille kansakoulu	75
3.2	Kasvun kausi	77
3.3	Missä Martit, missä Pirkot?	78
3.4	Peruskoulun harjakaiset	78
3.5	Kyläkouluja myytävänä	80
3.6	Kyläkoulujen yhdestoista hetki	83
	LUVUN KOLME LÄHTEET	85
4	<i>PALKINTONA OPPIMISEN ILO - LUOKANOPETTAJANA</i> KYLÄKOULUSSA	90
4.1	<i>Kasvattaja - enemmän kuin tiedon opettaja</i>	91
4.2	Vapautta ja vastuuta	93
4.3	Yksilöllisesti yhdessä	95
4.4	Kynttilänä keskellä kylää	98
4.5	Yhteisvoimin eivät haasteet pelota	99
4.6	Sopivan kokoinen koulu!	102
	LUVUN NELJÄ LÄHTEET	104
5	<i>AINA JOTAIN TARTTUU MATKAAN! OPETTAJANKOULUTUS</i> KYLÄKOULUILLA TYÖSKENTELEVIEN LUOKANOPETTA- JIEN ARVIOIMANA	111
5.1	Peruskoulutus - sirpaleista kokonaisuudeksi	112
5.1.1	Tietoa, taitoa ja kokemuksia?	115
5.1.2	Harjoittelemalla mestariksi?	117
5.2	<i>Opettajan tulee kouluttaa itseään jatkuvasti</i>	119
5.3	Opettajankoulutusta kehittämään	122
	LUVUN VIISI LÄHTEET	124

6	ERISTYNEISYYDESTÄ YHTEISTYÖHÖN - KYLÄKOULUJEN LUOKANOPETTAJIEN AMMATILLINEN YHTEISTYÖ	130
6.1	Opettajana muuttuvassa maailmassa	130
6.1.1	Moderni aika ja koulutyö	131
6.1.2	Postmodernia koulua kohti	132
6.1.3	Opettajuuden huomen	134
6.2	Laatua opetukseen yhdessä etsien	135
6.2.1	Esteitä ja ehdotuksia yhteistyölle	139
6.2.2	Pienin askelin suuriin tavoitteisiin	142
	LUVUN KUUSI LÄHTEET	145
7	TÄHYSTYSPAIKALLA	150
7.1	Lokikirjan selailua: katsaus tehtyyn tutkimukseen	150
7.2	Havaintoja	152
7.3	Mietteitä tuulen tyyntyessä	154
7.4	Toiveita huomiseksi: ehdotelmia tuleviin tutkimuksiin	156
7.5	Uudet veneet vesille	157
	LUVUN SEITSEMÄN LÄHTEET	159

1 TUULTA TUTKIMUKSEN PURJEISIIN

Koulumaailmaa ovat viime vuosina puhuttaneet niin opetussuunnitelman uudistus, valmisteilla olevat koululait kuin kouluverkon rakenteellinen muutoskin. Keskustelu on ollut vilkasta ja jopa värikästä, mistä päätellen suomalainen oppivelvollisuuskoulu elää kukoistuskauttaan. Epäily kuitenkin herää, kun samassa uutislähetyksessä kerrotaan sekä koulutoimen taloudellisten resurssien jatkuvasta vähentämisestä että suomalaisen teollisuuden ja tekniikan tuottamista ennätysvoitoista. Kiiltokuvamaisen julkisivun takaa paljastuvat opettajien pakkolomat, suurenevat opetusryhmät, esiopetuksen puute ja koulukiusaaminen viestivät peruskoulutuksen arvostuksen alhosta. Koulutus näyttää menettäneen merkityksensä kilpailulle valjastetussa markkinakulttuurissa. Jäähallit, konserttisalit ja kesäjuhlat ovat muodikkaampia tapoja pitää yllä kunnan tai kaupungin myönteistä imagoa kuin hyvin järjestetyt peruspalvelut.

Kouluverkkoa on supistettu sumeilematta viimeisen vuosikymmenen aikana, kun kunnat ovat järjestäneet uudelleen tarjoamiaan palveluja. Kehityksen tie, kohti markoissa mitattavaa tehokkuutta ja tuottavuutta, on ollut tuhoisa etenkin kyläkoulujen kannalta. Satojen peruskoulujen häviäminen ei ole tapahtunut täydessä hiljaisuudessa: keskustelu kyläkoulujen merkityksestä voimistui 1990-luvun puolivälissä, kun yhä useampi vireä kylä jäi ilman kouluaan. Esitetyt kannanotot kouluverkon säilyttämisen puolesta ja vastaan ovat vaihdelleet riippuen siitä, onko asiantuntijuuttaan vakuuttanut koululaisen huoltaja, kunnallispoliitikko, sivistystoimenjohtaja tai kylätoimikunnan puuhamies. Sen sijaan pienten koulujen ensisijaisia käyttäjiä - oppilaita tai heidän opettajiaan - on kuunneltu vain harvoin.

Kyläkouluja ja niissä tapahtuvaa toimintaa on tutkittu tieteellisesti varsin vähän, vaikka pienet koulut ovat muodostaneet suomalaisen kouluverkon selkärangan jo 1800-luvulta lähtien. Joko kyläkoulujen arkista työtä ei ole osattu arvostaa tai se on ollut liian lähellä huomattavaksi. Useimpien tutkimusten perusteella näyttää kuin alle 50 oppilaan kouluja ei olisi olemassakaan, vaikka tilastot osoittavat niitä olevan yhä lähes puolet maamme peruskoulujen ala-asteista (Tilastokeskus 1997, 10). Kyläkouluis- ta on viimeisen kymmenen vuoden aikana julkaistu Suomessa vain yksi ainoa laajamit- tainen tutkimussarja, jossa pienet maaseutukoulut ovat pääosassa. Tämän Kalaojan (1988 - 1991) tutkimustyön, jonka aineisto on kerätty 1980-luvun alussa, jälkeen pienet koulut ovat kiinnostaneet akateemikkoja vain satunnaisesti, vaikka koulujärjestelmässä

on tapahtunut merkittäviä muutoksia. Tietoa kyläkoulujen nykypäivästä on saatavissa toistaiseksi vähän.

Kokemuksemme mukaan myös luokanopettajien peruskoulutuksessa pienet kouluyksiköt - niiden merkitys, toimintaympäristö ja työtavat - on ohitettu kevyesti. Keskustellessa muiden opiskelijoiden kanssa mielikuvat kyläkouluista ja niissä tapahtuvasta opetuksesta ovat usein hajanaisia ja yksipuolisia. Tavallisesti tulevat esiin vain yhdysluokkaopetus, opettajien pieni määrä ja tiivis, joskus jopa uuvuttava yhteistyö kyläläisten kanssa. Ilman omia koulukokemuksia tai muutaman viikon mittaista opetus-harjoittelua pienessä koulussa näkemykset kyläkoulusta työympäristönä saattavat olla vieläkin kapeampia. Tuntuu siltä, että harva opettajaksi opiskeleva tai opettajankoulut-taja todella tietää millaista työ erillisluokkiin perustuvan koulumallin ulkopuolella, kyläkoululla on.

Havainto siitä, että opettajankoulutuksessa unohdetaan toistuvasti pienet oppilaitokset ja niiden erityispiirteet, antoi sysäyksen tutkimustyön aloittamiseen. Aihe kiehtoi meitä paitsi kyläkoulun entisinä oppilaina myös mahdollisesti tulevina pienen koulun opettajina. Halusimme vastata viimeaikaisten kasvatustieteellisten tutkimusten esittämään haasteeseen tuoda opettajan ääni julki, kuultavaksi koulun seinien ulkopuo-lelle (mm. Hargreaves 1995; Halmio 1997; Hargreaves 1997). Tieteellinen tutkimus avaa mahdollisuuksia opettajan työn merkityksen syvälliseen ymmärtämiseen. Päätim-me etsiä vastauksia kysymyksiin, joiden avulla pyrimme muodostamaan kokonaiskuvan luokanopettajan työstä 2 - 3-opettajaisella koululla. Opettajan työtä tutkiessamme tutkimme samalla sitä maailmaa, jossa elämme ja teemme kasvatustyötä.

Tässä tutkimuksessa pääpuheenvuoro on kyläkouluilla työskentelevillä luokanopettajilla. Lähtökohtana on, että tutkittavat kertovat siitä, mitä he pitävät työssään kyläkoululla tärkeänä. Tutkimus ankkuroituu opettajien sanoihin, heidän välittämään kuvaan työstään. Tutkimusselosteen sydän muodostuu neljästä itsenäisestä artikkelista, joissa olemme pyrkineet käytännön ja teorian kiinteään vuoropuheluun. Tarkastelemme tutkimusaihetta toisiaan täydentävistä näkökulmista mahdollisimman rikkaan kokonaiskuvan saamiseksi. Ensimmäisessä artikkelissa, joka on esitelty luvussa kolme, matkataan kyläkoulujen historiaan kiinnekohtana niiden merkitys yhteiskunnas-sa eri vuosikymmenten aikana. Toinen artikkeli, luku neljä, käsittelee luokanopettajan työtä ja opettajuutta 2 - 3-opettajaisella kyläkoululla. Kolmas ja neljäs artikkeli eli luvut

viisi ja kuusi hahmottelevat opettajana kehittymistä opettajankoulutuksen ja ammatillisen yhteistyön näkökulmasta.

2 REITINVALINNAT TUTKIMUKSEN MERELLÄ

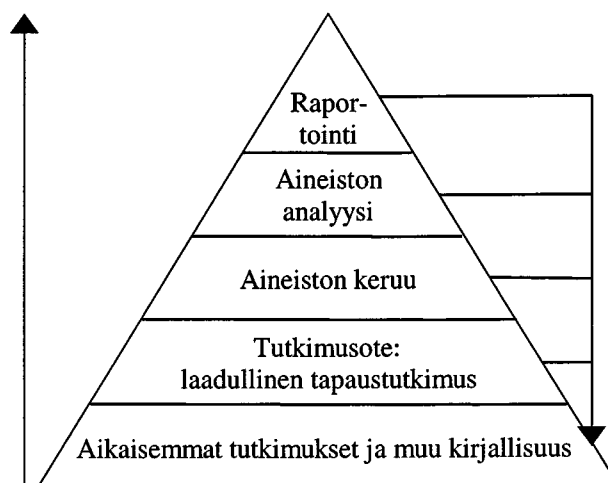
2.1 Tutkimustehtävät

Tässä tutkimuksessa kuvataan kahden kunnan kyläkouluilla työskentelevien luokanopettajien työtä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kyläkoululla tarkoitetaan kuntakeskuksen ulkopuolella toimivaa 2 - 3-opettajaisista peruskoulua, jota ympäröi suhteellisen tiivis ja rajattu asuinyhteisö, kylä. Tavoitteena on lähestyä opettajien ammatillista arkea kokonaisvaltaisesti, työn ympäristö ja yhteiskunnallisuus huomioiden. Tutkimuskohdetta tarkastellaan seuraavista näkökulmista:

- 1 Millaisessa historiallis-yhteiskunnallisessa tilanteessa kyläkoulut ovat toimineet ja toimivat?
- 2 Millaista on luokanopettajan työ 2 - 3-opettajaisella kyläkoululla?
- 3 Vastaako luokanopettajien perus-, täydennys- ja jatkokoulutus kyläkoululla työskentelevän opettajan ammatillisia kehittymistarpeita?
- 4 Miten luokanopettajan työtä kyläkoululla voitaisiin tukea ja kehittää?

Tutkimustehtävät sekä tutkimuksen käsitteellinen ja tulkinnallinen rakenne ovat kehittyneet spiraalinomaisesti koko tutkimusprosessin ajan tutkijoiden, tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ja tutkimusaineiston vuoropuhelun ohjaamana (Syrjälä & Numminen 1988, 26; Alasuutari 1995, 189, 240). Lähtökohtana ovat olleet aikaisemmat tutkimukset ja muu kirjallisuus, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseen kulkuun aina tutkimusotteen valinnasta työn raportointiin saakka. Toisaalta työn eri vaiheet, etenkin aineiston keruu ja analysointi, ovat vastavuoroisesti rajanneet tutkimuskirjallisuuden valintaa. Näin tutkimuksen empiirinen aineisto ja teoreettinen tietämys lomittuvat tutkimusprosessin alusta alkaen erottamattomasti toisiinsa. Vaikka tutkimuksesta

tiedottaminen eli raportointi on työn näkyvin osa, on se kuitenkin vain "jäävuoren huippu" koko tutkimusprosessista, kuten kuviosta 1 käy ilmi.



KUVIO 1. Tutkimusprosessin käsitteellinen rakentuminen

2.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuskohde, luokanopettajan työ kyläkoululla, ja sitä ympäröivä maailma muuttuu jatkuvasti. Siksi opettajan arkea tulkitsevan tutkimusprosessin on oltava dynaaminen: tutkimusmenetelmän pitää vastata joustavasti tutkimuskohteen vaatimuksiin. (Varto 1992, 98 - 99.) Laadullinen tutkimus on monimetodinen tapa lähestyä todellisuuden ilmiöitä kontekstissaan, joten se soveltuu luokanopettajan laaja-alaisen työn ja sen perusteella hahmottuvan opettajuuden kuvaamiseen kyläkoulun viitekehyksessä. Tutkimuksessa ei tavoitella tarkkojen ennakko-oletusten todentamista, vaan pyrkimyksenämme on ymmärtää kahden kunnan kyläkoulujen opettajistoa heidän näkemyksistään käsin. (Ks. Yin 1994, 3, 13; Syrjälä 1995, 16; Gall, Borg & Gall 1996, 545, 549; Eskola & Suoranta 1996, 11, 100.)

Valitulle tutkimusmenetelmälle ei ole yhtä ainoaa, yleistä määritelmää, sillä tapaustutkimusta tehdään eri tavoin tutkimuksesta ja tieteenalasta riippuen. Tutkijoiden valitsemien näkökulmien perusteella puhutaan esimerkiksi etnografisesta, elämäkerta- tai toimintatutkimuksesta. Tämä tapaustutkimus toteuttaa näille suuntauksille esitetyt

vaatimukset vain osittain rajautumatta selvästi minkään lähestymistavan edustajaksi. Kokonaisuudessaan tutkimus on kuitenkin luonteeltaan lähinnä toimintatutkimusta, sillä se on edennyt vaiheittaisena prosessina. Esimerkiksi tutkimuksesta tiedottamisen, josta on kerrottu tarkemmin luvussa 2.6, tavoitteena oli toimintatutkimukselle ominaiseen tapaan herättää keskustelua ja vaikuttaa opettajien työn kehittämiseen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 128). (Suojanen 1992, 16 - 19; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995.)

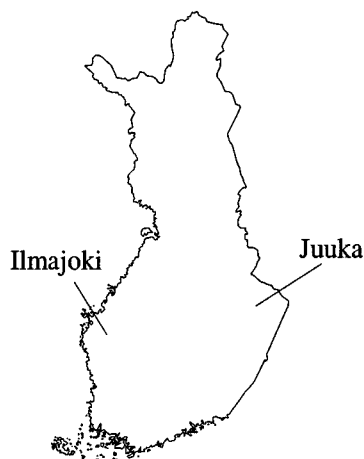
Laadullisen tapaustutkimuksen avulla voidaan tutkia opettajan työtä moniulotteisesti ja -tieteisesti atomistisen tiedonkeruun sijaan. Olemme kiinnostuneita ennen kaikkea kyläkoulun opettajan tehtävistä kokonaisuudessaan eikä niinkään yksittäisistä, tutkittavan ilmiön ympäristöstä eristetyistä muuttujista. Tutkimusmenetelmä, joka mahdollistaa pienen koulun todellisuuden yksityiskohtaisen lähikuvauksen ja tulkinnan tuottaa parhaimmillaan elävää ja konkreettista, ainutlaatuista tietoa (ks. Eisner 1992, 465). Tavoitteena on uuden oivaltaminen kyläkoulun opettajan työtä kuvaten, eikä tutkimusaiheen vertailu esimerkiksi suuren koulun työkenttään. (Syrjälä 1995, 13.)

Tämä tutkimus perustuu yksittäisten opettajien kykyyn tulkita tilanteita ja tapahtumia sekä muodostaa niistä merkityksiä. Pääpuheenvuoro on annettu kyläkoulujen opettajille, jotka jakavat tutkijoiden välityksellä elämäkokemustaan. Tutkimuksessa huomioidaan luokanopettajien ammatillinen toimintaympäristö, johon heidän henkilökohtaiset näkemyksensä ovat kiinteässä yhteydessä. (Syrjälä 1995, 12 - 14; Yin 1994, 13.) Patrikainen (1997, 15) tähdentää, että tarkasteltaessa "opettajien ajattelua ja toimintaa tapaustutkimuksena säilytetään ilmiön kontekstuaalisuus aineiston käsittelyssä loppuun asti". Samalla tutkimus on kuin vastaus Hargreavesin (1997, 7) ehdotukseen, että kyläkouluja tulisi tutkia tapaustutkimuksen keinoin keskittyen siihen, millainen rooli opettajalla on uudistuvassa kyläkoulussa.

2.3 Ankkuripaikat eli tapauskuntien valinta ja kuvaus

Ihmistä ja hänen toimintaansa on mahdotonta tutkia tarkastelematta sitä ympäristöä ja aikaa, jossa hän vaikuttaa. Ymmärtääksemme luokanopettajan arkea 2 - 3-opettajaisilla kouluilla on huomioitava paikallinen kulttuuri, elämänpiiri, jonka osana koulu toimii. (Alasuutari 1995, 234; Eskola & Suoranta 1996, 11; Perttula 1996, 105.) Valitsimme

kaksi tapauskuntaa eri puolilta Suomea: Ilmajoen Etelä-Pohjanmaalta ja Juuan Pohjois-Karjalasta (kuvio 2).



KUVIO 2. Tapauskuntien maantieteellinen sijainti

Molemmissa kunnissa on 1990-luvulla käyty julkista keskustelua kyläkouluista, mikä takasi osaltaan luotettavan tutkimusmateriaalin runsauden. Kouluasiana on seurattu tarkasti esimerkiksi maakunta- ja paikallislehtien sivuilla (ks. Ilmajoki-lehti 1994 - 1997; Vaarojen Sanomat 1995 - 1997). Lisäksi tutkimusaineiston keruuta ja analysointia helpotti, että tunsimme tapauskunnat entuudestaan kotipaikkakuntinamme. Olemme suorittaneet näissä kunnissa peruskoulun ja myöhemmin kasvatustieteellisiin opintoihin liittyvän kenttäharjoittelujakson. (Ks. Syrjälä 1995, 14 - 15.)

2.3.1 Ilmajoki

Ilmajoen kunta, joka on perustettu vuonna 1865, sijaitsee Länsi-Suomen läänissä suomenkielisellä Etelä-Pohjanmaalla. Pitäjän reilua 600:aa neliökilometriä asutti vuoden 1996 lopussa 11944 ihmistä. Pohjalaisen lakeuden halki virtaa Kyrönjoki, jonka varrelle asutus on suurimmalta osaltaan sijoittunut. Erityispiirteensä kuntarakenteeseen antavat vahvat kyläyhteisöt. Väestöstä asuu noin 52 % taajamissa ja noin 48 % haja-asutusalueilla. Ilmajoella asuu keskimäärin 19,9 ihmistä neliökilometrillä. (Ilmajoen kunta 1997, 8 - 9.)

Kuntalaisista 20 % saa toimeentulonsa alkutuotannosta eli maa- ja metsätaloudesta, joka on voimakkaasti erikoistunutta. Teollisuus ja rakentaminen työllistävät 25 % sekä palvelut 50 % ilmajokisista. Yritystoiminta on vireää ja monipuolista puusepänverstaista tehtaisiin. Alueen talouskehitystä on kuitenkin haitannut työttömyys. Vuonna 1996 Ilmajoen kunnan asukkaista oli 18,8 % vailla työtä. (Ilmajoen kunta 1997, 10, 58.)

Ilmajoella perusopetusta antavat yläasteen ja erityiskoulun lisäksi 19 koulua, joista 16 oli keväällä 1997 kaksi- tai kolmiopettajaisia. Vaikka peruskoulujen määrä on pysynyt kunnassa pitkään samana, niiden tulevaisuus on ollut koko 1990-luvun epävarma. Vuonna 1995 valtakunnallisen uutiskynnyksen ylitti aikomus yhdistää 19:sta koulun johtajuus yhden viranhaltijan tehtäväksi. Suunnitelma jäi toteutumatta laajan vastustuksen vuoksi. Jo seuraavana vuonna kunnassa perustettu ala-asteen kasvatus- ja opetustyön kehittämistoimikunta esitti 11:sta kyläkoulun lakkauttamista. Kuntalaisten kiivaan "mielipidemyrskyn" jälkeen Ilmajoen kunnanvaltuusto päätti, että koulut, joissa on vähemmän kuin 23 oppilasta, lakkautetaan 1.8.1999 lukien. (Ilmajoen kunta 1997, 32.) Tämä merkinnee kolmen tai neljän koulun toiminnan päättymistä.

2.3.2 Juuka

Pohjoiskarjalainen Juuan kunta sijaitsee Itä-Suomen läänissä Pielisen länsipuolella. Vuonna 1868 perustetun kunnan alue muodostuu noin 1800 neliökilometristä. Vaara- ja järvimaisemien pitäjässä oli vuoden 1997 alussa 6961 asukasta eli jokaista neliökilometriä kohden oli 3,8 kuntalaista. Kirkonkylässä ja sen lähialueilla asui noin 3300 henkeä. (Juuan kunta 1997, 1.)

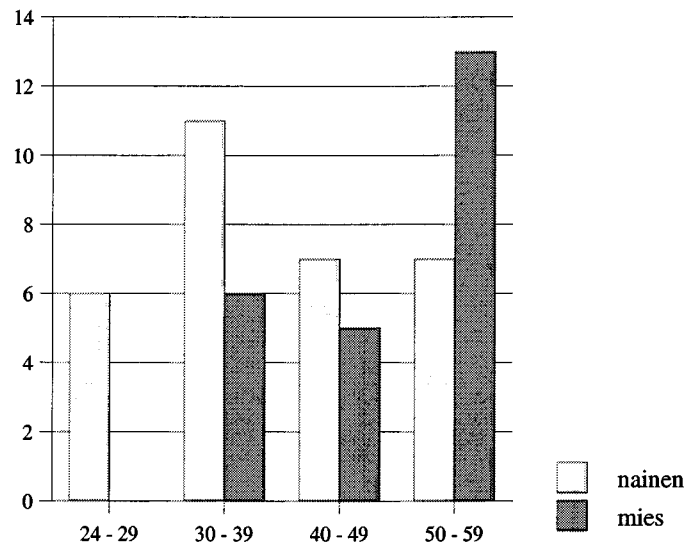
Juuan kunnan alueella työpaikat ovat vähentyneet viidelläsadalla vuosien 1991 - 1996 aikana. Alkutuotanto (26 %) työllistää huomattavasti aiempia vuosia vähemmän kun taas teollisuus (24 %) antaa yhä useammalle juukalaiselle toimeentulon. Palvelualan työpaikkojen määrä on laskenut 1990-luvun alusta 1970-luvun tasolle tarjoten työtä 45 %:lle työkäisistä. Kunnan työttömyysaste oli vuoden 1996 lopussa 27,6 %. (Juuan kunta 1997, 1.)

Juuan kirkonkylässä toimii yksi ala-asteen koulu, yläaste, erityiskoulu ja lukio. Kuntakeskuksen ulkopuolella on kymmenen kaksiopettajaisista koulua, joista kolme lakkautetaan vuonna 1999. Kuntalaisten vähetessä vuosikymmenten aikana kouluverkko

on supistunut kahdella kolmanneksella siitä, mitä se on ollut laajimmillaan. Viime vuosina voimistunut teollisuus antaa kuitenkin toiveita kunnan väestökasvun elpymisestä.

2.3.3 Tutkimukseen osallistuneet kyläkoulujen luokanopettajat

Tutkimuksen kohteena oli 38 Ilmajoen kunnan ja 21 Juuan kunnan henkilöä, jotka toimivat luokanopettajana 2 - 3-opettajaisella koululla kevätlukukaudella 1997. Heistä 55 osallistui tutkimukseen: Ilmajoelta 37 ja Juuasta 18 opettajaa. Tutkittavista kolme toimi työssään ilman luokanopettajan pätevyyttä. Tutkimukseen osallistuneiden kyläkoulun opettajien koulutustaso oli huippuluokkaa, kun tilannetta verrataan Australian tai Yhdysvaltojen maaseutukouluihin, joissa työskentelee tutkimusten mukaan paljon epäpäteviä opettajia (Higgins 1993; Howley 1997). Ilmajokisista ja juukalaisista opettajista naisia oli 31 (56 %) ja miehiä 24 (44 %). Iältään he olivat 24 - 59-vuotiaita. (Ks. kuvio 3.)



KUVIO 3. Tutkittavien (n = 55) sukupuoli ja ikä

Kyselyyn vastanneet olivat kokeneita opettajia. Heistä yli puolella (53 %) oli työkokemusta opettajana enemmän kuin 20 vuotta. Luokanopettajista vain kuusi (11 %) oli toiminut ammatissaan vähemmän kuin viisi vuotta. Kolmannes opettajistosta (31 %) oli työskennellyt nykyisen työpaikkansa lisäksi kolmessa tai useammassa koulussa. Opettajista 34 %:lle nykyinen työpaikka oli ensimmäinen tai toinen. Opettajista 46 (84 %) toimi vakinaisessa virassa, sen sijaan viransijaisuutta tai väliaikaista opettajan tointa hoiti yhdeksän henkilöä (16 %).

Tapauskuntien kyläkouluista kuusi oli kolme- ja yhdeksäntoista kaksiopettajaisia. Oppilasmäärä vaihteli kouluittain 14 koululaisesta 76:een. Alle 20 oppilaan yhdysluokkia opetti 43 (78 %) opettajaa. Kouluissa luokanopettajien välinen työnjako oli toteutettu tavallisesti siten, että naisopettajat vastasivat esi- ja alkuopetuksesta kun taas miesopettajat ohjasivat vuosiluokkia 3 - 6 (liite 1).

2.4 Verkot veteen - aineiston keruu

Laadullinen tapaustutkimus tarjoaa tiedonhankintamenetelmiseen monia vaihtoehtoja. Tutkimusaineiston hankkimiseksi ei ole valmiiksi viitoitettua reittiä, vaan menetelmät ja aineiston käyttö on ratkaistava tutkimuskohtaisesti. (Kaikkonen & Kohonen 1996, 159; Mason 1996, 105 - 106; ks. Silverman 1997a, 24 - 25.) Tässä tapaustutkimuksessa olemme keränneet aineiston pääasiassa kyselyn (liite 2), mutta myös sitä täydentävän havainnoinnin ja keskustelun keinoin taulukon 1 osoittamalla tavalla. Aineiston luotettavuutta tukevat henkilökohtaiset tutkimuspäiväkirjat, joihin olemme tallentaneet tutkimusprosessin tapahtumia (Syrjäläinen 1995, 100). Omien ajatusten reflektointi, uudelleen arviointi ja jäsentäminen, ovat osana muistiinpanoja.

TAULUKKO 1. Aineistonkeruun kulku

Aika	Aineistonkeruumenetelmä	Miten aineistonkeruu on toteutettu?
Helmikuu 1997		Tutkimuslupien hankinta Tutkimuskyselyn laadinta
Maaliskuu		Esikysely
Huhtikuu		Tutkimuskyselyn viimeistely
Toukokuu	Kysely	Tutkimuskyselyn postittaminen
	Havainnointi ja keskustelu	Tutkimuskyselyn noutaminen henkilökohtaisesti eli vierailut tapauskuntien kyläkouluilla
Lokakuu	^a Keskustelu	Tutkimusselosteen katkelman postittaminen Ilmajoen kyläkouluille tutkimustyön arvioimista varten
	Keskustelu	Kyläkoulujen virikeiltapäivä Ilmajoella
Marraskuu	Keskustelu	Muistutussoitto tai sähköpostiviesti Ilmajoen kyläkouluille tekstikatkelman arvioinnin merkityksestä
Tammikuu 1998	^a Keskustelu	Tutkimusselosteen katkelman postittaminen Juuan kyläkouluille tutkimustyön arvioimista varten

a = tutkimushenkilöiden palaute jäi vähäiseksi tai kokonaan saamatta

Laadullinen tutkimusaineisto mahdollistaa kyläkouluilla ammattiaan harjoittavien luokanopettajien työn tarkastelun useammasta kuin yhdestä näkökulmasta (Alasuutari 1995, 74). Se sisältää myös määrälliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, kuten esimerkiksi opettajankoulutusta käsittelevässä luvussa viisi. Tynjälän (1991, 392) mukaan samassa tutkimuksessa määrällisten ja laadullisten tutkimusmenetelmien rinnakkainen käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta Bloor (1997, 37 - 50) muistuttaa, ettei käytettyjen menetelmien määrä ole itsetarkoitus. Laadullisen tutkimuksen ytimenä on arvoituksen ratkaiseminen eli kyläkoulun opettajan työn näkeminen koko laajuudessaan. (Alasuutari 1995, 44.) Eri tiedonhankintamenetelmät ovat laajentaneet ja syventäneet käsityksiämme tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä ja Numminen 1988, 78; Patton 1990, 13).

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimusaineistoa voisi kerätä loputtomasti. Etenkin tutkimuksesta tiedottaminen tuotti tietoa, johon olisi voinut perehtyä jopa erillisen tutkimuksen verran (esim. Tuuralan koulu 1998b). Hallitaksemme tutkimuskokonaisuuden pitäydyimme alkuperäisessä suunnitelmassa: rajasimme aineistonkeruun tapauskuntien kyläkoulujen opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin. Kerätystä aineistosta muodostuu monipuolinen kokonaisuus jo pelkästään tutkimukseen osallistuneiden erilaisten opettajapersoonallisuuksien ansiosta. (Alasuutari 1995, 75, 245, 249.)

2.4.1 Kysely

Kyselyä on totuttu pitämään määrälliselle tutkimukselle tyypillisenä tiedonhankintamenetelmänä (Alasuutari 1995, 22). Se soveltuu kuitenkin myös laadullisen tutkimuksen työkaluksi. Tässä tutkimuksessa kysely mahdollisti värikkään aineiston keräämisen lyhyessä ajassa kahden toisistaan etäällä sijaitsevan kunnan kyläkoulujen opettajistolta (n = 55). (Gall ym. 1996, 289, ks. Silverman 1997a, 14, 24).

Laadimme tutkimuskyselyn (liite 2), jonka tarkoituksena oli koota kyläkoulujen opettajien arvioita työstään, saamastaan opettajankoulutuksesta ja työnsä tulevaisuuden näkymistä. Lomake sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Monivalintakysymyksiin - kuten opettajankoulutusta koskevassa osiossa - tavoittelimme tietoa, jota voidaan mielekkäästi vertailla. Avoimien kysymysten avulla halusimme puolestaan antaa opettajille mahdollisuuden ilmaista vapaasti itseään, kertoa heille tärkeistä, ammattiinsa liittyvistä asioista (ks. Ahonen 1995, 141). Jäntevoittääksemme lomakkeen rakennetta ryhmittelimme kysymykset neljään osaan: opettajankoulutukseen, luokanopettajan työhön, täydennys- ja jatkokoulutukseen ja pienen koulun työympäristöön. Merkitsimme näiden aihealueiden otsikot näkyviin, minkä tarkoituksena oli auttaa vastaajia rajaamaan ja täsmentämään esittämiään huomioita.

Tutkimuskyselyn 14:sta ensimmäisen kysymyksen avulla pyrimme selventämään tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien työhön vaikuttavia perustekijöitä, kuten virkavuosien määrää. Muotoilimme nämä kysymykset käyttäen apuna Palomäen ja Pulkkisen (1989) tutkimuskyselyn taustamuuttujia. Koska tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa eheä kuva kyläkoulun opettajan työstä, halusimme tietää miten opettajan-

koulutus vastaa pienillä kouluilla työtään tekevien opettajien ammatillisiin kehittämisyhtymisiin. Tarkentaaksemme kyselyn avulla saatavaa tietoa teimme kysymyksiä erikseen sekä luokanopettajien perus- että täydennys- ja jatkokoulutuksesta. Jälkimmäinen kysymysjoukko perustuu Kainulaisen (1990) tekemään tutkimuskyselyyn. Kyselyn keskeisimmän osan muodostivat kysymykset, joissa vastaajia pyydettiin kertomaan työstään ja sen tulevaisuudesta tapauskuntien kyläkouluilla.

Tarkistimme kyselylomakkeen tarkoituksenmukaisuuden esikyselyn avulla, kun osallistuimme Heinolan kurssikeskuksessa 19. - 21.3.1997 järjestettyyn koulutukseen "Kyläkoulujen voimavarat ja menetelmät". Koolla oli 21 kyläkoulun opettajaa eri puolilta Suomea, joista 12 vastasi kyselyyn. He antoivat lomakkeesta palautetta, jonka perusteella muokkasimme vielä kyselyn sisältöä, muotoa ja rakennetta suhteessa asettamiimme tutkimustehtäviin. Tarkensimme kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja.

Toteutimme kyselyn henkilökohtaisesti tarkistettuna kyselynä. Postitimme lomakkeet tapauskuntien 2 - 3-opettajaisten koulujen luokanopettajille toukokuussa 1997. Saatekirjeessä (liite 3) kerroimme tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sekä siitä, että tulemme itse hakemaan lomakkeet kouluilta. Kirjeeseen oli merkitty yhteystietomme, jotta vastaanottaja saattoi ottaa meihin halutessaan yhteyttä. Kun noudimme kyselyt kouluilta varmistimme, että kysymykset oli ymmärretty ja niihin oli vastattu. Keskustelimme samalla opettajien kanssa tutkimukseen liittyvistä asioista, jolloin monet heistä korostivat haluavansa säilyttää yksityisyytensä. Opettajat saivat vastata kyselyyn nimettömänä. Toivoaksemme se rohkaisi vastaajia rehellisen näkemyksen välittämiseen.

Tapauskuntien 59 luokanopettajasta neljä jätti vastaamatta lähetettyyn tutkimuskyselyyn. Heistä yksi oli mies ja kolme naisia. Kaksi vastaamatta jättäneistä katsoi puutteellisen koulutuksensa luokanopettajan ammattiin olevan este tutkimukseen osallistumiselle. Kolmas tutkimushenkilö kieltäytyi yhteistyöstä syytä ilmoittamatta ja neljäs, joka lupasi palauttaa kyselyn myöhemmin, ei kahdesta tarkistussoitoista ja uudelleen saatekirjeineen (liite 4) lähetetystä lomakkeesta huolimatta toimittanut kyselyä tutkijoille. Saatujen vastausten lukumäärä on hyvä huomioiden tutkimuskyselyn pituus ja opettajien työkiireet lukuvuoden lopussa. Koska laadullisessa tutkimuksessa vastausten laatu on määrää merkittävämpi tekijä, puuttuvat vastaukset eivät ole vaikuttaneet olennaisesti tutkimustulosten luotettavuuteen.

2.4.2 Havainnointi ja keskustelut

Kyselylomakkeita hakiessamme kävimme jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan työpaikalla eli tapauskuntien 26 kyläkoululla. Tällä tavoin pyrimme sekä pienentämään aineistonkeruun katoa että rakentamaan kuvaa luokanopettajan työympäristöstä (Gall ym. 1996, 329). Vierailujen aikana tehdyt havainnot laajensivat kyselyn välittämää tietämystä kyläkoulujen kontekstista.

Useimpia kyläkouluja ympäröi viihtyisä pihapiiri kuusiainoiteen, puisine piharakennuksineen ja urheilukenttineen. Koulut näyttävät hämmästyttävän samanlaisilta: Pohjoiskarjalaiset ja eteläpohjalaiset kyläkoulut erottaa toisistaan vain lähinnä koulutalon ikkunasta avautuva näkymä. Idässä Pielisen vaaramaisemat, lännessä Kyrönjoen halkoma peltolakeus. (A1, 15.)

Vieraanvaraiset opettajat esittelivät oppilaineen meille koulunsa, jotka olivat kotoisia - pieniä ja viihtyisiä. Toisaalla pehmeät sohvat ja kirkkaat räsymatot ovat syrjäyttäneet tutut pulpetit, toisaalla on kehitetty innolla teknologiaopetusta. Vaikka osa kouluista toimii ilman toivottua liikuntasalia tai uusinta tietotekniikkaa, niin vilskettä ja vilinää tuntuu riittävän. Lasten jäljet näkyivät kaikkialla. (A1, 18.)

Kuvaa tutkimuskohteesta tarkensivat kyselyn ja havainnoinnin lisäksi keskustelut tutkimusjoukkoon kuuluvien luokanopettajien kanssa. Koska keskustelut kouluvierailuiden yhteydessä liittyivät tutkimusaiheeseen niitä voidaan pitää Pattonin (1990, 288 - 289) esittämän luokittelun mukaisesti vapaamuotoisina haastatteluina. Tälle haastattelutavalle on tyypillistä, että keskustelijat eivät yleensä itse huomaa olevansa haastateltavina: tutkijat ja tutkittavat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, osallistuvina subjekteina (Syrjälä 1995, 14; Eskola & Suoranta 1998, 101 - 102). Merkitsimme ennakoimattomasti edenneet keskustelut muistiin jälkeenpäin, jotta haastateltavat saivat ilmaista vapaasti näkemyksiään. (Patton 1990, 280 - 282; vrt. Dingwall 1997, 58 - 59.)

Keskustelimme ilmajokisten kyläkoulujen luokanopettajien kanssa vierailujen jälkeen puhelimitse sekä kunnassa lokakuussa 1997 järjestetyn Kyläkoulujen virikeilta-

päivän yhteydessä. Tilaisuuteen lähetettyjen kutsujen (liite 5) mukana he saivat luettavakseen katkelman tutkimusselosteesta, jolloin heidän oli mahdollista tarkistaa tutkimusaiheesta tehtyjä johtopäätöksiä ja tulkintoja. Muistutimme opettajia vielä arvioinnin merkityksestä tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi puhelinsoitolla tai lähettämällä heille sähköpostia noin kuukausi myöhemmin. Saadaksemme palautetta kirjoitustyön eri vaiheissa, postitimme otteen kirjoituksesta juukalaisille opettajille vasta tammikuussa 1998. Emme kuitenkaan saaneet tutkittavilta luokanopettajilta kirjallista palautetta yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Käydyissä puhelinkeskusteluissa he suhtautuivat myönteisesti tutkimukseen ja sen tuloksiin.

2.5 Saalista jakamassa - aineistoa analysoimassa

Tutkimusaineiston analyysin päämääränä oli koota yksityiskohtien kirjo selkeäksi kokonaisuudeksi, saattaa teoreettinen tieto ja opettajien tutkimusaineistosta välittyvä työkokemus luontevaan vuoropuheluun. Käytäntö oli käännettävä käsitteiden kielelle ja päinvastoin, mikä edellytti tarkkaavaisuutta aineiston merkityksien havaitsemiseksi ja tunnistamiseksi (Patrikainen 1997, 119). Aineiston tulkinta oli sen hankintaa vaativampi tehtävä. (Eskola & Suoranta 1996, 104.)

Laadullisen aineiston analysointi nivoutui jo tutkimusmateriaalin hankinnasta lähtien erottamattomaksi osaksi tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 145; Garner 1991, 140). Aineistonkeruu, tulkinta ja teorianmuodostus etenivät rinnakkain toisiinsa vaikuttaen (Alasuutari 1995, 223 - 225). Tehdyt havainnot rajasivat esimerkiksi tutkimuskirjallisuuden valintaa ja päinvastoin. Kehityskulku, jossa tavoiteltiin tutkimuskohteen, kyläkoulun opettajan työn syvää tiedostamista, oli ainutkertainen erehdysten, oivallusten ja päättelyjen sykli. Sen aikana oli yhä uudelleen ja uudelleen kyseenalaistettava ajattelunsa tuotokset ja palattava alkuperäisen aineiston ääreen (Varto 1992, 107). (Syrjälä 1995, 46.)

Laadullisen aineiston käsittelyssä jokainen opettaja oli tärkeä, ohittamaton. Yksittäiset havainnot antoivat erilaisuudessaan vihjeitä kyläkoulun opettajan työn tuntemiseksi. Toisaalta oli kuitenkin varottava sitoutumasta liiaksi yksityiskohtiin, jotta kokonaisuus ei muodostuisi toisistaan irrallaan olevista osista. Yhdistettyinä tutkimusaineiston analysoidut piirteet antoivat laajan, mutta tarkan kokonaiskuvan luokanopetta-

jan työstä kyläkoululla. Aineiston analysointi avasi salattuja ovia ennalta tuntemattomaan paljastaen parhaimmillaan tutkimuskohteen olennaisimmat piirteet ja tuottaen uutta, merkityksellistä tietoa (Syrjälä & Numminen 1988, 124; Eskola & Suoranta 1996, 104). (Alasuutari 1995, 33 - 34, 189; Perttula 1996, 99.)

2.5.1 Kyselyn käsittely

Nimesimme tapauskuntien tutkimuskyselyyn osallistuneet tai siihen vastaamaan lupautuneet kyläkoulujen luokanopettajat numeroilla 01 - 57. Säilytimme arvotun numeroinnin, vaikka kaksi henkilöä ei palauttanut kyselyä toisin kuin olimme sopineet. Tutkimusselosteessa olemme käyttäneet suoria lainauksia tutkittavien kyselyvastauksista. Ne ovat tekstissä kursivoitu. Virkkeen loppuun on sulkumerkkien sisäpuolelle merkitty ensin tutkimuskyselyssä olleen kysymyksen ja sitten vastaajalle annettu numero. Esimerkiksi merkintä (46/41) tarkoittaa, että tieto on peräisin kyselylomakkeen kysymyksestä numero 46 ja vastaajana on ollut tutkimushenkilö numero 41. Tällä tavalla tiedot on mahdollista tarkistaa ilman, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys paljastuu vastoin heidän tahtoaan aineistoa käsiteltäessä ja tutkimustuloksia raportoitaessa. (Perttula 1996, 95.)

Perehdyimme kyselyn tuottamaan tutkimusaineistoon lukemalla ensin jokaisen luokanopettajan kyselylomakkeen kokonaisuutena ensimmäisestä viimeiseen kysymykseen, tapaus kerrallaan. Näin kyselyyn vastanneet tulivat huomioituiksi jo alkuvaiheessa yksilöinä. (Vrt. Gall ym. 1996, 291; ks. Patrikainen 1997, 159.) Litteroimme avoimet kysymykset vastauksittain, ja teimme jokaisesta oman tiedostonsa. Strukturoitujen kysymysten vastaukset käsitelimme SPSS -tilasto-ohjelman avulla (ks. Gall ym. 1996, 304). Vasta sen jälkeen keskityimme tarkastelemaan yksittäisten kysymysten vastauksia, jolloin kuva niiden aihepiireistä laajeni ja syveni.

Luimme vastaukset kysymyksittäin useaan kertaan ja keskustelimme lyhyesti niiden herättämistä ajatuksista. Yhdistääksemme yksittäiset havainnot kokonaisuudeksi, teimme kumpikin tahoillamme aineistosta alustavan luokituksen. Sen jälkeen keskustelimme havainnoistamme uudelleen ja päätimme yhdessä tutkimusaineiston jäsentelystä ja luokitteluperiaatteista. Luokittelimme vastaukset lopulta teema-alueittain, jotka perustuivat tutkimusaineistossa esiintyviin ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (liite 6).

Keskeisintä oli, miten opettajat itse jäsensivät asioita. (Alasuutari 1995, 101, 209; Gall ym. 1996, 545, 548.) Yritimme tietoisesti karistaa ennakkokäsityksemme ja antaa tilaa tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien näkemyksille ja kokemuksille (Eskola & Suoranta 1996, 100; ks. Patton 1990, 13). Tästä huolimatta toisten tutkijoiden tekemänä luokittelu saattaisi olla erilainen.

Tarkensimme tutkimusaineiston analyysia edelleen etsien kutakin teemaa tarkentavia piirteitä. Esimerkiksi kysymyksen "Haluaisitteko tehdä nykyistä enemmän yhteistyötä muiden opettajien kanssa?" vastaukset jakautuivat selvästi myönteisiin ja kielteisiin. Näin ryhmiteltyjen vastausten perusteella muodostimme yksityiskohtiin tukeutuvat alaryhmät, jotka toivat esiin opettajien ajatukset ja toiminnan motiivit (liite 6; Perttula 1996, 100). Vastausten määrällinen jakautuminen teemoittain ei ollut keskeisin tekijä aineiston merkityksellisyyden arvioinnissa. Valitulla tutkimusaineiston tulkintatavalla pyrimme ymmärtämään opettajien yksilöllisiä näkemyksiä (ks. Garner 1991, 140). (Syrjälä & Numminen 1988, 120.)

Muutamat epäselvät vastaukset vaikeuttivat aineiston analysointia, sillä niiden tarkistaminen vastaajalta itseltään oli mahdotonta nimettömien tutkimuslomakkeiden vuoksi. Aineistonkäsittelyn luotettavuutta arvioitaessa on myös otettava huomioon, että vastausten laatuun on vaikuttanut tilanne, jossa tutkimukseen osallistunut on kirjannut ajatuksiaan paperille.

Jos tämä kysely olisi tullut vajaa vuosi sitten, lakkautusuhan aikana, en varmaankaan sen epävarmuuden takaa olisi löytänyt näin paljon positiivisia asioita (46/53).

Kysely antoi paljon mielenkiintoisia johtolankoja tutkimustehtävän selvittämiseksi. Avoimet kysymykset tuottivat olennaisimmat vihjeet, jotka paljastivat opettajan työn todellisuutta pienellä koululla. Etenkin viimeinen kysymys kokosi kattavasti opettajien ajatuksia. Sen sijaan monivalintakysymyksien anti osoittautui ennakoitua suppeammaksi. Valmiit vastausvaihtoehdot rajoittivat opettajien kerrontaa ja työnsä kuvausta. Vastaajat olivat ymmärtäneet esimerkiksi yhteistyövalmiuksien kehittämiseen liittyvän kysymyksen numero 29:n eri tavoin, minkä takia luotettavan kokonaiskuvan muodostaminen aiheesta oli hankalaa (ks. liite 2). (Ks. Alasuutari 1995, 248.)

2.5.2 Havainnoinnin ja keskustelujen jäsentäminen

Vieraillessamme tapauskuntien kyläkouluilla tehdyt havainnot eivät rajautuneet ennalta sovittujen luokitteluperiaatteiden ohjaamana. Kahden tutkijan tekemät huomiot olivat hieman erilaisia, mikä rikastutti havainnoimalla kerättyä aineistoa. Samansuuntaiset näkemykset vahvistivat toisiaan. (Eskola & Suoranta 1998, 103 - 104.) Keskustelimme havainnoistamme ja niistä kirjatusta muistiinpanoista tutkimuskyselyn analysointivaiheessa. Tämä aineisto tarkensi ja selitti kyselyn avulla saatuja tietoja, mikä helpotti opettajien kirjallisten vastausten tulkintaa. Kirjattuihin havaintoihin on viitattu tutkimusraportissa merkinnän A1 avulla.

Keskustelut kyselyyn vastanneiden luokanopettajien kanssa jäsensivät käsityksiämme tutkimusaiheesta (Gall ym. 1996, 346). Tutkimuspäiväkirjoihin tallennetut keskusteluhetket analysoitiin teemoittain samaan tapaan kuin tutkimuskyselyn kirjallinen aineisto (ks. liite 6). Keskustelut olivat arvokas osa tutkimusmateriaalia, koska tutkimushenkilöt saivat tarkentaa ajatuksiaan ja käyttämiään käsitteitä keskustelun edetessä. Opettajat kertoivat tutkijoille asioita, joita kyselylomakkeessa ei oltu osattu kysyä. Yhteydenpito tutkittaviin opettajiin ohjasi tutkijoiden ajattelun kehittymistä, korosti keskeisiä havaintoja ja lisäsi aineiston luotettavuutta. Suorat lainaukset keskusteluista esiintyvät tekstissä tunnuksin A2 ja A3.

Aineistonkeruumenetelminä havainnointi ja keskustelut kartuttivat tutkimuskyselystä saatua tietoa kyläkoulun opettajan työstä, sen myönteisistä ja kielteisistä puolista (ks. Gall ym. 1996, 327). Näin kerätty tutkimusmateriaali täydensi kyselyn tuottamaa laajaa aineistoa. Havainnoinnin ja keskustelun avulla hankittuun aineistoon ovat vaikuttaneet kuitenkin tutkijoiden ennakko-odotukset, aikaisemmat elämäkokemukset ja kiinnostuksen kohteet. Havainnoinnin tulokseen ja analysointiin liittyy myös muita tekijöitä kuten tutkijoiden toiminta tai heidän mielentilansa havainnoin aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Korostaaksemme työssä toimivien luokanopettajien mielipiteitä työstään, tutkimusselosteessa on pitäydytty pääasiassa kyselyn vastauksissa, johon tutkijoiden vaikutus on ollut vähäistä. Havaintojen ja keskustelujen vaikutus välittyy kuitenkin lukijalle tutkimusselosteen kirjoitusasusta.

2.6 Pullopostia - viestejä tutkimuksesta

Laadullisessa tutkimuksessa sen kulun ja tulosten julkaiseminen on luonteva osa etenevää tutkimusprosessia. Tästä tapaustutkimuksesta on tiedotettu sen eri vaiheissa monien julkaisukanavien, kuten radion, sanomalehtien (liite 7) ja Tutkiva opettaja -verkoston julkaisun "Kyläkoulun monet kasvot", avulla. Tavoitteena on ollut laajentaa yhteiskunnallista keskustelua pienten koulujen lakkauttamisesta niiden merkityksen ja opettajan työn ymmärtämiseen. Samalla olemme halunneet rohkaista kyläkoulujen opettajia kertomaan työstään ja kehittämään sitä yhdessä kollegojensa kanssa. Tiedottamisen avulla olemme pyrkineet nopeuttamaan tiedonkulkua tiedeyhteisöstä sen ulkopuolelle, jotta tutkimustyö olisi avointa ja etenkin siihen osallistuneiden arvioitavissa. Kritiikille asettautumisen myötä tutkimuksen luotettavuus on kasvanut.

2.6.1 Tutkiva opettaja -päivät

Esittelimme tutkimustamme kirjallisen koosteen ja posterin avulla Tutkiva opettaja -päivillä 11. - 12.6.1997 Jyväskylässä (liite 8). Meille avautui samalla mahdollisuus vaihtaa ajatuksia tutkimusaiheesta seminaarin osallistujien kanssa. Kaksipäiväisen tilaisuuden aikana professori Nancy Schniedewind luennoi yhteistoiminnallisen oppimisen strategioista ja merkityksestä opettajan työssä (Korpinen 1997b; esim. Sapon-Shewin & Schniedewind 1992; Sapon-Shewin & Schniedewind 1993). Aihe kiinnosti meitä erityisesti, koska tutkimuskyselystä ilmeni, että opettajat halusivat ammatilliselle yhteistyölleen uusia muotoja (ks. luku 6). Henkilökohtaiset keskustelut Schniedewindin kanssa, jonka julkaisuihin olimme perehtyneet jo aikaisemmin, olivat tärkeitä oppimistilanteita tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muototumisen kannalta.

2.6.2 Kyläkoulujen virikeiltapäivä

Järjestimme Kyläkoulujen virikeiltapäivän Ilmajoella 28.10.1997, jossa tiedotimme tutkimustyön tuloksista siihen osallistuneille pienten koulujen opettajille. Kimmokkeen tilaisuuden järjestämiseen saimme tutkimuskyselyn vastauksista. Niistä kävi ilmi, että

pienien koulujen luokanopettajat toivoivat tapaavansa muiden kyläkoulujen työntekijöitä keskustellakseen ammattiinsa liittyvistä kysymyksistä. Halusimme myös asettaa aineistosta tekemämme tulkinnat kyselyyn vastanneiden luokanopettajien arvioitavaksi, joten yhteinen kokoontuminen oli luonteva ratkaisu yhdistää nämä kaksi toivetta (ks. Eskola & Suoranta 1996, 175). Tapauskuntien pitkstä välimatkasta johtuen katsoimme parhaaksi vieraila molemmilla paikkakunnilla erikseen sen sijaan, että olisimme kutsuneet kaikki opettajat koolle samaan paikkaan. Sovimme Juuan sivistystoimenjohtajan kanssa, että tapaamme alueen opettajat tutkimuksen valmistuttua.

Kutsuimme tilaisuuteen Ilmajoen kunnan tutkimuskoulujen luokanopettajat ja sivistystoimen edustajat. Lähetimme kutsun myös Interskola'98 -työryhmän puheenjohtajalle Helinä Eskolalle Länsi-Suomen lääninhallituksen Vaasan palveluysikköön, koska hän oli kiinnostunut tutkimuksesta kuultuaan siitä työmme ohjaajalta Eira Korpiselta. Keskustelimme kaikkien kutsumiemme tahojen kanssa puhelimitse ennen varsinaisten kutsujen (liite 5) lähettämistä varmistaaksemme, että ajankohta oli sopiva. Tiedotimme tilaisuudesta (liite 9) alueen maakuntalehtiin, paikallislehteen ja -radioihin.

Vauhdittaaksemme keskustelua luokanopettajan työstä kyläkoululla lähetimme kutsujen mukana katkelman keskeneräisestä tutkimusselosteesta. Lisäksi luokanopettajat Mikko Heinimäki Kullaasta, Timo Keitaanniemi Ulvilasta ja Vesa Purokuru Toivakasta lupautuivat kertomaan tilaisuudessa, millaista työtä he olivat tehneet työpaikkojensa, pienien kyläkoulujen kehittämiseksi. Olimme tavanneet heidät Heinolassa "Kyläkoulut ja niiden voimavarat" -kurssin kouluttajina. Tutkimuskyselyn vastausten perusteella uskalsimme odottaa, että nämä kehittämishankkeet kiinnostaisivat tutkittavia.

Paikalle saapui Ilmajoen kunnan sivistystoimenjohtaja, sivistyslautakunnan puheenjohtaja sekä opettajia kymmeneltä kyläkoululta. Kahvihetken jälkeen esittelimme lyhyesti tutkimuksemme tulokset. Samalla opettajat saivat arvioida siihen astisen tutkimustyön uskottavuutta eli vastasivatko tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat heidän näkemyksiään. Kokosimme yhdessä keskustellen pienellä koululla työskentelevän opettajan työn myönteisiä ja kielteisiä piirteitä. Läsnaolijoiden esittämät näkökohdat kyläkoulun opettajan työstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä vahvistivat kyselyn tuottamaa aineistoa (liite 10). He pitivät tärkeinä samoja asioita kuin kyselyn vastauk-

sista oli havaittavissa (ks. liite 6; 10). (Ks. Ahonen 1995, 154; Eskola & Suoranta 1998, 212.)

Iltapäivän pääpuheenpuheen käyttivät Heinimäki ja Keitaanniemi. He esittelivät koulujensa opetussuunnitelmaa, Jess-projektia, joka perustuu toiminnalliseen kokonaisopetukseen kyläkoulun ympäristössä. Projektin suunnittelu, toteutus ja arviointi on tehty ensin kolmen ja sittemmin neljän pienen koulun välisenä yhteistyönä. Opettajien tieto-taidon jakaminen on mahdollistanut kyläkoulujen jatkuvan kehittämisen. Pienten koulujen lähtökohdat ja mahdollisuudet hyödyntävä opetussuunnitelma on innostanut niin lapset kuin aikuisetkin elinikäiseen oppimiseen. (Heinimäki, Keitaanniemi & Keitaanniemi 1996; Jess-projekti 1998.) Virikeiltapäivässä läsnäolleita kiinnosti erityisesti Jess-projektin toteutukseen liittyvät kysymykset.

Ennakkosuunnitelmista poiketen Purokuru oli estynyt saapumaan paikalle esitelläkseen maa- ja metsätalousministeriön hanketta pienten koulujen aktivoimiseksi (ks. Purokuru 1997). Sen sijaan Eskola kertoi lyhyesti kansainvälisestä Interskola'98 -konferenssista, joka järjestetään Vaasassa heinäkuussa vuonna 1998. Tapahtuman tarkoituksena on edistää pienten eurooppalaisten koulujen kansainvälistä vuorovaikutusta ja ylläpitää keskustelua kyläkouluista, joten tiedotus sai virikeiltapäivän osallistujilta myönteisen vastaanoton.

Kyläkoulujen virikeiltapäivän päätyttyä muutamat opettajat tulivat kiittämään henkilökohtaisesti yhteisestä tapaamisesta. He vaikuttivat tyytyväisiltä tilaisuuden antiin: *Tämä vastasi viiden vuoden VESO:ja! Voi kun kyläkoulun opettajille järjestettäisiin tällaisia enemmänkin* (A2, 9). Olisimme kuitenkin toivoneet saavamme opettajilta enemmän kirjallista palautetta etukäteen lähetetystä tutkimusselosteen katkelmasta, koska keskustelu tekstistä jäi ajan puutteen vuoksi vähäiseksi.

2.6.3 Tiedotusvälineet tutkimustiedon välittäjänä

Kutsuimme Kyläkoulujen virikeiltapäivään maakuntalehtien, Ilkan ja Pohjalaisen, sekä paikallisen Ilmajoki-lehden toimittajat. Lisäksi lähetimme vastaavan tiedotteen (liite 9) paikallisradioihin, Radio Seinäjokeen ja Radio Paitapiiskaan. Tarkoituksena oli tuoda opettajakeskeinen ja pedagoginen näkökulma mediassa käytävään kyläkoulukeskusteluun, jossa on korostettu lähinnä pienten oppilaitosten taloudellisia kustannuksia.

Radio Seinäjoki otti yhteyttä puhelimitse iltapäivällä 28.10.1997 haastatellakseen tutkijoita, jolloin Nina Nykänen kertoi tutkimuksesta. Seuraavana päivänä sanomalehti Ilkassa kerrottiin Kyläkoulujen virikeiltapäivästä ja tutkimuksen tuloksista pääuutisivulla sekä tarkemmin lehden maakuntasivulla (liite 7a). Myös Pohjalaisessa kirjoitettiin kuvan kera tekeillä olevasta tutkimuksesta ja kyläkoulun opettajien yhteisestä tapaamisesta (liite 7b). Paikallinen Ilmajoki-lehti käytti sivun Kyläkoulujen virikeiltapäivän uutisointiin (liite 7c). Tutkimuksen viitekehyksen ja tulosten kuvailun lisäksi lehden lukijoille esiteltiin Jess-projektin pääpiirteitä. Artikkelissa oli kuitenkin muutamia epätarkkuuksia, joten täsmensimme sen asiasisältöä lyhyellä vastineella (liite 7d). Lehden päätoimittaja otti samassa numerossa kantaa koulukeskusteluun viitaten tutkimuksemme tuloksiin (liite 7e).

2.6.4 Tiedottamisen seurauksia

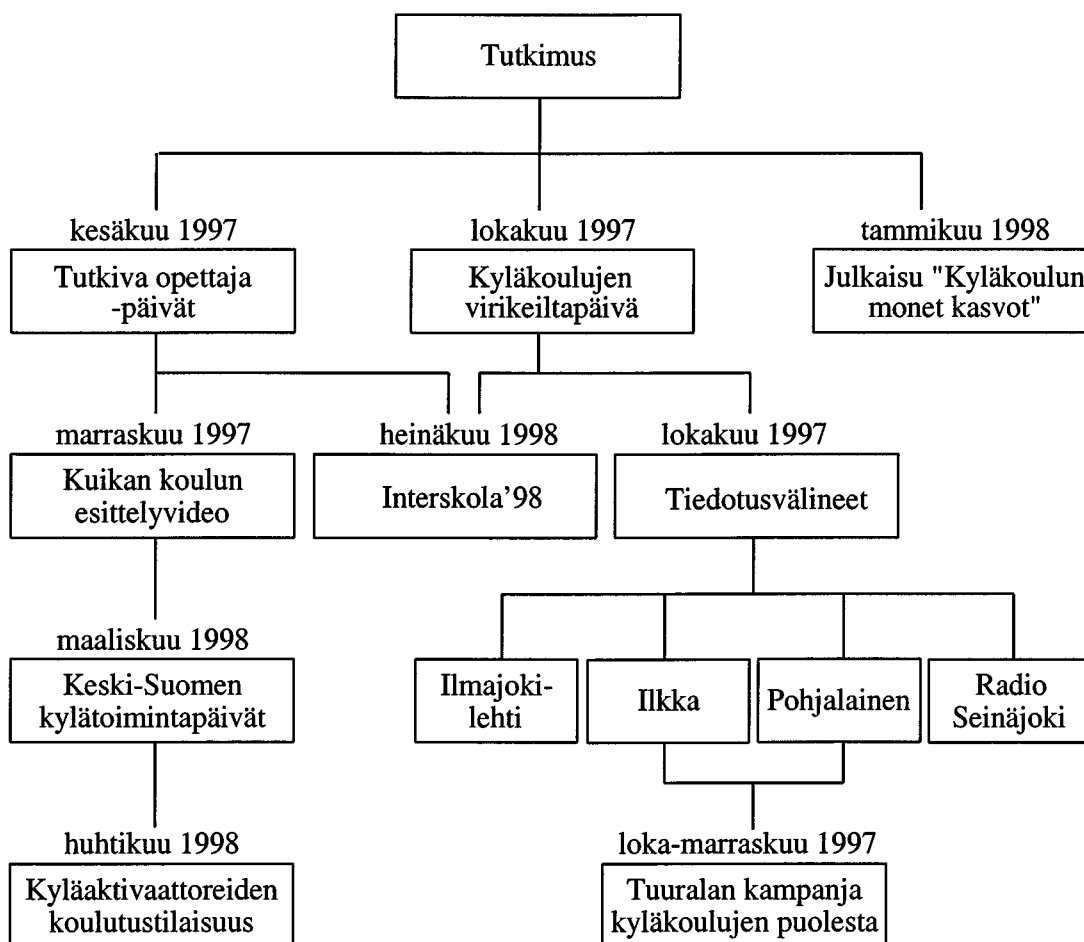
Sanomalehtiartikkelit (liite 7a; 7b) Kyläkoulujen virikeiltapäivästä herättivät olemassa olostaan taistelevan isokyröläisen Tuuralan koulun huomion (Tuuralan koulu 1998a). Kyläkoulun edustaja Anne-Riitta Isohella otti yhteyttä lokakuun 1997 lopussa tiedustellen tutkimustuloksia. Koska tutkimusseloste oli vielä silloin keskeneräinen, lähetimme hänelle lähdeluettelon aihepiiriin liittyvästä kirjallisuudesta. Myöhemmin, joulukuussa 1997, huomasimme iloksemme, että tiedot olivat kulkeutuneet julkaisun "Kyläkoulusta on moneksi" sivuille. Tuuralan koulua ja kylää tukevien kuntalaisten tekemä kirjanen oli osa kampanjaa, jonka tarkoituksena oli turvata Isonkyrön kyläkoulujen toiminnan jatkuminen. (Ks. Kyläkoulusta on moneksi 1997.)

Tällä tutkimuksella on ollut ennen sen varsinaista julkaisemista vaikutuksensa myös Kuikan kyläkoulun toimintaan Jyväskylän maalaiskunnassa. Työmme ohjaaja välitti marraskuussa 1997 kouluyhteisön toivomuksen tutustua tutkimukseemme. Lupauduimme kertomaan sen tuloksista Kuikan koulua ja kylää esittelevällä videolla "Kuikan koulu kylän keskellä". Kuvanauhan tarkoituksena oli vakuuttaa koulun lakkauttamista suunnittelevat kunnanvaltuutetut koulun tärkeydestä ennen Jyväskylän maalaiskunnan budjetin sopimista. Teknisistä syistä osuutemme oli liitetty valtuutetuille ja kunnan kouluille jaettuun videomateriaaliin kirjallisena (liite 11). Koulun tiedotustyö

tuotti tulosta: kunnanvaltuuston kokouksessa alueen kyläkoulujen lakkauttamisesta luovuttiin (ks. Kakkori 1997a; 1997b).

Lisäksi tutkimuksesta on kerrottu julkaisussa “Kyläkoulun monet kasvot”, jossa esitellään Tutkiva opettaja -verkoston kyläkoulututkimusprojektiin kuuluvia hankkeita. Kootussa puheenvuorossa tarkastellaan pienten koulujen oppilaita, opettajia ja lähiympäristöä. Lukuun “Lapset palkitsevat vaivannäön. Luokanopettajan työ 2 - 3-opettajaisella koululla” on tiivistetty tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tieto luokanopettajan työstä kyläkoululla on levinnyt kyseisen artikkelikokoelman välityksellä aina eduskuntaan saakka. (Korpinen 1998.) Kirjasen vaikutuksia ei voi tietää tarkasti, mutta sen vilkas kysyntä kuvaa tutkitun tiedon tarvetta kyläkouluista.

Tutkimuksesta tiedottaminen on tuonut uusia mahdollisuuksia tuoda kyläkoulunopettajan työ esiin. Kevään 1998 aikana olemme esitelmöineet tutkimuksesta Kannonkoskella ja Reisjärvellä. Keski-Suomen kylätoimintapäivät kokosivat maakunnan kylien edustajia maaliskuussa Kannonkoskelle. Esittelimme siellä käyttämämme puheenvuoron lisäksi Tutkiva opettaja -verkoston työtä kyläkoulujen hyväksi posterein ja julkaisuin. Maaseudun sivistysliiton koulutustilaisuuteen Reisjärvelle osallistui puolestaan joukko tulevia kyläaktivaattoreita eli kylien toiminnan organisoijia ja kehittäjiä. Keskusteluissa tapahtumiin osallistuneiden kanssa saimme myönteistä palautetta tutkimusaiheen valinnasta ja -tuloksista. Olemme saaneet kutsun myös Vaasassa järjestettävään Interskola'98 -konferenssiin, jossa tulemme kertomaan suomalaisista kyläkouluista eri puolilta Eurooppaa tuleville kuulijoille. (Ks. kuvio 4.)



KUVIO 4. Tutkimuksesta tiedottaminen ja sen välittömät seuraukset

2.6.5 Tutkimusseloste

Tämän tutkimusselosteen luvut 3 - 6 ovat itsenäisiä artikkeleita, joissa jokaisessa on oma näkökulmansa opettajan työhön pienellä koululla. Ne on suunnattu eri kohderyhmille, jotta raportti palvelisi mahdollisimman laajaa lukijajoukkoa. Historiallis-yhteiskunnallinen katsaus, luku kolme "Kyläkoulujen kulmakivillä" on tarkoitettu julkaistavaksi sanomalehtiartikkelina. Silloin lukijana voi olla kuka tahansa aiheesta kiinnostunut. Kyläkoulun luokanopettajan työtehtäviä ja -kokemuksia kuvataan luvussa neljä, joka on kohdistettu opettajan ammatin arkea tuntemattomille. Sekä opettajankoulutusta että opettajien ammatillista yhteistyötä tarkastelevat viides ja kuudes luku käsittelevät opettajan työhön keskeisesti vaikuttavia tekijöitä ja työn kehittämistarpeita. Ne on kirjoitettu lähinnä opettajankouluttajille ja tutkijoille sekä työtään kehittäville opetta-

jille. Jokaisesta artikkelista muotoutuu kokonaisuus, jossa on pyritty huomioimaan tavoiteltu lukijakunta (Syrjäläinen 1995, 99). (Ks. Eskola & Suoranta 1996, 192; 1998, 243 - 244; Atkinson & Coffey 1997, 61.)

Tutkimusselosteessa olemme tavoitelleet elävää, kuvailevaa kieltä, jotta lukija saisi todentuntuisen vaikutelman tutkimusaiheesta (Eisner 1992, 466; Syrjäläinen 1995, 96, 99; Gall ym. 1996, 543). Koska laadullisessa tutkimusselosteessa kieli tulkitsee merkityksiä, tutkijat siirtävät selosteen sananhaltijoina arvonsa ja näkemyksensä käyttämänsä kielen välityksellä lukijalle. Tutkimustieto on siten aina riippuvainen sekä kohteesta että sen tekijästä. Joku toinen tutkija olisi todennäköisesti käyttänyt toisenlaisia käsitteitä saman ilmiön kuvaamiseen. Tutkimusprosessin rehellinen ja avoin raportointi on tärkeää, sillä se auttaa lukijaa tekemään omat johtopäätöksensä tutkimuksen kontekstista ja luotettavuudesta. (Tynjälä 1991, 390, 396; Syrjälä 1995, 15; Eskola & Suoranta 1996, 181.)

Välttääksemme tutkijoista aiheutuvia virheitä, käytämme paljon tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien vastauksia joko sellaisinaan tai liittäen niitä osaksi omaa kirjoitustamme (Syrjäläinen 1995, 99). Valittujen lainausten tarkoituksena on yhdistää arki-ilmaisu osaksi käsitteellistä kokonaisuutta niin yksittäistapaukset kuin yleiset mallit esittäen (Patrikainen 1997, 156; Routio 1997, 5). Olemme yrittäneet karttaa liian pitkälle menevien johtopäätösten tekemistä säilyttämällä opettajan kirjoituksen tai puheen yhteys sen alkuperäiseen merkitykseen. Suorissa lainauksissa tutkimukseen osallistuneiden ääni kuuluu aidoimmillaan, mikä antaa tilaa lukijan ajatuksille (Stake 1995, 121, 134).

Tutkimusselosteen kirjoittaminen on tapahtunut vaiheittain kirjallisena prosessina tutkimussuunnitelman luonnostelusta alkaen. Raportti tutkimuksesta on valmistunut vasta kirjoitetun tekstin pitkällisen muokkaamisen, hiomisen ja saadun palautteen jälkeen. Kirjoittaminen onkin toiminut ennen kaikkea tutkijoiden ajattelun kehittymisen välineenä. Jatkuva oman toiminnan ja tutkimusprosessin arviointi on lisännyt tutkimuksen varmuutta (Alasuutari 1995, 252; Eskola & Suoranta 1996, 164). Johdonmukainen ja yksityiskohtainen tutkimusseloste antaa lukijoilleen tilaisuuden tutkia työn tarkkuutta ja luotettavuutta. Silloin muutkin kuin tutkimukseen osallistuneet voivat vertailla ja arvioida kriittisesti tehtyjä ratkaisuja muihin tutkimuksiin. Luotetta-

vuotta lisäävän arvioinnin ehtona on, että tutkimuksen keskeiset käsitteet on esitetty lukijalle ymmärrettävästi. (Syrjäläinen 1995, 100 - 101; Munter 1996, 79.)

2.7 Kalavaleita vai tosikertomuksia? Tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen arviointi on yhtä monitahoinen kuin tutkimusprosessi itse. Tutkimuksen luotettavuus syntyy aineiston keruun, analyysin, tehtyjen tulkintojen ja raportin muodostamasta dynaamisesta kokonaisuudesta (Eskola & Suoranta 1996, 164 - 165). Alasuutari (1995, 21) tiivistää tämän vaiheikkaan tehtävän olevan tutkijan osoitus siitä, että empiiriset havainnot tukevat yksiselitteisesti esitettyjä johtopäätöksiä.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnin haasteellisuutta korostaa, ettei luotettavuuden todentamiseksi ole yhtenäistä ohjeistoa. Jotkut tutkijoista ovat sitä mieltä, että määrällisten tutkimusten luotettavuuden arvioinnissa paljon käytetyt käsitteet, kuten reliiabiliteetti ja validiteetti, ovat käyttökelpoisia myös laadullisessa tutkimuksessa (esim. Syrjälä & Numminen 1988). Osa tutkijoista on sitä vastoin ehdottanut sellaisten käsitteiden käyttöönottoa, jotka poikkeavat tieteen perinteestä (esim. Halmio 1997; Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa tukeudutaan pääosin Guban ja Lincolnin (1981, 104) malliin, jota täydennetään muilla tutkimukseen metodologisesti soveltuvilla luotettavuuskäsitteillä. Tärkeintä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole kuitenkaan valittu termistö, vaan käytettyjen sanojen sisältö, niille annettu merkitys.

Tässä työssä Guban ja Lincolnin (1981, 104) käyttämä käsite "credibility" on käännetty tutkimuksen uskottavuudeksi. Sillä tarkoitetaan tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsitysten vastaavuutta tutkimusaiheesta. Kirjallisen selosteen uskottavuutta korostavat opettajien kirjoituksen tai puheen suorat lainaukset (ks. luku 2.6.5). Olemme myös pyrkineet tutkimuskyselyn jälkeen aktiiviseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa, jotta voisimme tarkistaa aineistosta tekemiämme päätelmiä. Tutkimushenkilöillä on ollut mahdollisuus antaa palautetta muodostamistamme käsityksistä tutustuttuaan lähetettyyn tekstikatkelmaan. Lisäksi keskustelimme aiheesta Kyläkoulujen virikeiltapäivän aikana (ks. luku 2.6.2). (Syrjäläinen 1995, 101; Eskola & Suoranta 1996, 197.)

Vuorovaikutus kyselyyn vastanneiden luokanopettajien kanssa ei välttämättä kasvata tutkimuksen luotettavuutta. Ote tutkimusselosteesta on voinut esimerkiksi kiinnittää heidän huomionsa johonkin sellaiseen, mitä opettajat pitäisivät muutoin sivuseikkana työnsä kannalta. Perttula (1996, 93) muistuttaa, että tutkittavat saattavat vaikuttaa tutkimustietoon niin, etteivät heidän henkilökohtaiset kokemuksensa olisi tunnistettavissa. Siksi tutkimusta arvioitaessa on huomioitava sekä erilaiset ulkoista vaihtelua että tutkimuksesta ja tutkittavasta itsestään aiheutuvat tekijät (Eskola & Suoranta 1996, 167; 1998, 212).

Eskolan ja Suorannan (1998, 213) mukaan tutkimuksen vahvistuvuus (confirmability) on näkyvässä, kun sen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien vastaavaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten kanssa. Tällä työllä on yhtymäkohtia moniin muihin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin. Esimerkiksi Kalaojan pääosin 1980-luvulla ilmestynyt tutkimussarja maaseudun pienistä kouluista vahvistaa tutkimustulokset muun muassa koulutuksen kehittämistarpeista. Myös Korpisen (1997a), Niemen ja Tirrin raporteissa (1997) painotetaan opettajankoulutuksen kontekstia. Vahvistuvuuden osoittaminen ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton, koska viime vuosina kyläkouluja on tutkittu vähän ja muutokset suomalaisessa koulumaailmassa ovat olleet merkittäviä. Tuoretta tietoa pienistä peruskouluista on ollut vaikea löytää.

Ainutkertaisen tapaustutkimuksen siirrettävyyteen (auditability) kehoitetaan tavallisesti suhtautumaan varovasti, koska elävän tutkimusprosessin toistaminen tarkasti sellaisenaan on mahdotonta (Stake 1995, 135; Eskola & Suoranta 1996, 167). Tutkimuksesta tiedottaminen, vuorovaikutus opettajien kanssa sekä yhteydenotot eri puolilta Suomea, ovat kuitenkin osoittaneet, että kyläkoulujen ja niiden opettajien tilanne on maantieteellisestä sijainnista riippumatta usein samankaltainen: kyläkoulujen on lunastettava olemassaolonsa oikeutus peruskoulujärjestelmän murroksessa. Tässä tutkimuksessa siirrettävyydeksi ymmärretään myös valitun tutkimusmetodin avoin kuvaus, jolloin lukija on näköalapaikalla seuraamassa tutkimuksen kulkua. Käytettyä menetelmää ja lähestymistapaa mukailien voidaan tehdä samantapainen tutkimus, vaikka toimintatutkimuksen piirteistä johtuen prosessi on ainutkertainen ja toistamaton. (Halmio 1997, 40.)

Laadulliseen tutkimukseen vaikuttavana tekijänä on tutkijoiden inhimillisyys, heidän arvonsa ja tulkintansa (Stake 1995, 135). Meillä molemmilla on omat henkilö-

kohtaiset kokemuksemme kyläkouluista sekä oppilaina että opetusharjoittelijoina. Koska kyläkoulujen konteksti oli näin jo ennestään tuttu, pystyimme poimimaan tutkittavasta aineistosta pienetkin vihjeet osaksi tulkinnallista viitekehystä. Toisaalta ennakkotiedot voivat sokeuttaa tutkijan, jolloin hän saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ratkaisevasti. Sen ehkäisemiseksi pyrimme tiedostamaan odotuksemme ja kiinnostuksen kohteemme (ks. Gall ym. 1996, 96). Tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnissa on lopulta kyse tutkijoista itsestään, heidän rehellisyydestään ja uskottavuudestaan, sillä tutkijat ovat työnsä keskeisiä vaikuttajia tutkimusaiheen valinnasta sen raportointiin saakka. (Eskola & Suoranta 1996, 165.)

Teoreettinen tietämys tutkittavasta ilmiöstä on lisännyt tutkijoiden mahdollisuuksia tavoittaa ne merkitykset, jota tutkittavat ilmaisussaan tavoittelevat. Laajentaaksemme käsitystämme kyläkoulun arjesta, olemme lukeneet jatkuvasti tutkimuksen edetessä alan kirjallisuutta sekä seuranneet kyläkouluista käytyä julkista keskustelua. Olemme hankkineet asiantuntemusta osallistumalla kyläkouluihin liittyviin seminaareihin Heinolassa ja Jyväskylässä. Lisäksi puntaroimme ajatuksiamme monissa epävirallisissa keskusteluissa työelämässä olevien opettajien, kyläkoulujen entisten oppilaiden ja opettajien tai opiskelutovereiden kanssa, jotka eivät lukeudu tutkimusjoukkoon. Näiden kokemusten kasvattamina olemme harjaantuneet huomaamaan yhä uusia merkityksiä ja vivahteita kyselyn vastauksista ja kyläkouluihin liittyvistä mielikuvista. Vuorovaikutus on tutkimusprosessin aikana vahvistanut sen luotettavuutta. (Ahonen 1995, 124 - 125.)

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan tarkastelemalla tutkimusaihetta useasta eri näkökulmasta, jotka ovat näkyvissä kirjoitettuna artikkeleina (luvut 3 - 6). Käsitteellistä yhdenmukaisuutta on tavoiteltu aineistotriangulaation avulla (ks. luku 2.4). Käyttämällä rinnakkain eri aineistonhankintatapoja on saatu rikas kuva kyläkouluista ja ennen kaikkea siellä työskentelevien opettajien arjesta. Tutkimuksessamme Tynjälän (1991, 393) huoli eri tavoin kootun tiedon ristiriitaisuudesta osoittautui turhaksi. Sen sijaan kyselyn, havainnoinnin ja keskusteluiden avulla saatu tieto lujitti tutkimuksen käsitteellistä rakentumista (ks. luku 2.1).

Kahden tutkijan yksimielisyys tutkimusprosessiin liittyvissä ratkaisuihin, kuten aineiston analysoinnissa, tukee tutkimusta. Erilaiset havaintomme ja käsityksemme tutkimusaiheesta ovat täydentäneet toisiaan. Eskola ja Suoranta (1998, 104) toteavat subjektiivisuuden olevan laadullisessa tutkimuksessa rikkaus, joka kuvaa arkielämän

moniulotteisuutta ja tulkintojen runsautta. Vähentääksemme tutkijoista aiheutuvia virheitä olemme keskustelleet tutkimusprosessin alusta asti siihen liittyvistä kysymyksistä. Yhdessä olemme voineet koetella päätelmiemme oikeellisuutta paremmin kuin tehdesämme saman työn yksin. (Syrjälä & Numminen 1988, 141 - 142, 144.)

Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tavoittaa monia merkityksiä ja todellisuuden kuvia kyläkoulujen toiminnasta. Samalla on muistettava, että tämä tutkimus tarjoaa rajallisen määrän näkökulmia jatkuvasti elävään tutkimusaiheeseen: Kyläkouluilla työskentelevien opettajien käsitykset työstään eivät ole pysyviä. Tutkimuksen aikana myös konteksti, jota vasten työ nojautuu, on muuttunut. Tapauskunnissa on päätetty esimerkiksi muutamien kyläkoulujen lakkauttamisesta, joten koulujen tilanne on jo toisenlainen kuin aineistoa kerätessä. On hyväksyttävä, että yksittäinen tutkimus ei kerro kyläkouluista kaikkea, vaan se on tutkijoiden jäsenneltyä tulkintaa teoreettisesta tiedosta, tutkittavien näkökulmista ja omista elämäkokemuksistaan (ks. Eskola & Suoranta 1998, 143). Kysymyksiä ja tutkimushaasteita jää aina tutkimuksen vanaveteen.

LUKUJEN YKSI JA KAKSI LÄHTEET

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 114 - 160.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. & Coffey, A. 1997. Analysing documentary realities. Teoksessa D. Silverman (toim.), 45 - 62.
- Bloor, M. 1997. Techniques of validation in qualitative research: a critical commentary. Teoksessa G. Miller & R. Dingwall (toim.), 37 - 50.
- Dingwall, R. 1997. Accounts, interviews and observations. Teoksessa G. Miller & R. Dingwall (toim.), 51 - 65.
- Eisner, E. W. 1992. Kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet paradigmat ja taidekasvatus. *Kasvatus* 23 (5), 461 - 468.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & McCormack Steinmetz, A. 1991. *Doing qualitative research: circles within circles*. Falmer Press Teachers Library. London: Falmer Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. *Educational research. An introduction*. 6. painos. New York: Longman.
- Garner, D. 1991. Interpreting. Teoksessa M. Ely, M. Anzul, T. Friedman, D. Garner & A. McCormack Steinmetz, 139 - 178.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. 1995. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Uusintapainos. New York: Teachers College.
- Hargreaves, L. M. 1997. Issues in rural primary education in Europe. Esitelmä: Annual Conference of the American Educational Research Association. Saatavilla ERIC -muodossa ED 408116.

- Heinimäki, M., Keitaanniemi, K. & Keitaanniemi, T. 1996. Jess! Jess! - Opsia on tosi kiva popsia. *Spektri* 5, 8 - 9.
- Ilmajoen kunta. 1997. Kunnalliskertomus 1996.
- Ilmajoki-lehti 1994 - 1997.
- Jess-projekti. 1998 [viitattu 26.1.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.edu.fi/oph/ch6/akvaario/kulla593.html/>>.
- Juuan kunta. 1997. Kunnalliskertomus 1996.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetus-suunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 151 - 166.
- Kainulainen, P. 1990. Sotkamon ja Kangasalan ala-asteen opettajien täydennyskoulutustarve ja siihen liittyvät tekijät. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajien poikkeuskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kakkori, S. 1997a. Kyläkoulut rauhoitettiin Jyväskylän maalaiskunnassa. *Keskisuomalainen* 25.11.1997, 3.
- Kakkori, S. 1997b. Jyväskylän mlk muistaa budejetissa haja-asutusalueita. *Keskisuomalainen* 25.11.1997, 6.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa I. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa III. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa V. Opetuksen integroimisesta ymäreivään yhteisöön. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65.

- Kalaoja, E. 1991. Maaseudun pienten koulujen kehittämisutkimus. Osa VI. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.
- Korpinen, E. 1997a. Evaluaatio yksilöllisenä ja institutionaalisenä prosessina. Teoksessa M.-L. Nikki (toim.), 12 - 25.
- Korpinen, E. 1997b. Kansainvälistyminen keräsi tutkivat opettajat. *Opettaja* 39, 24 - 25.
- Korpinen, E. (toim.) 1998. Kyläkoulun monet kasvot. *Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research* 1.
- Kyläkoulusta on moneksi. Puheenvuoro kyläkoulujen merkityksestä maaseudulle. 1997. Isokyrö: Tuuralan kylä ja ST & T.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. London: Sage.
- Miller, G. & Dingwall, R. (toim.) 1997. *Context and method in qualitative research*. London: Sage.
- Munter, H. 1996. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö: tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.), 69 - 80.
- Nikki, M.-L. (toim.) 1997. Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 31.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Palmroth, A. & Nurmi, I. (toim.) 1996. Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 38.
- Palomäki, T. & Pulkkinen, T. 1989. Pienen ala-asteen luokanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.), 83 - 108.

- Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Meidän koulun strategiat ja toimintasuunnitelmia. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 7.
- Routio, P. 1997. Taito-oppi. Laatujen analysoiminen [viitattu 26.11.1997]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.uiah.fi/tm/metodi/070.htm/>>.
- Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. 1992. If cooperative learning's the answer, what are the questions? *Journal of Education* 174 (2), 11 - 37.
- Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. 1993. Why (even) gifted children need cooperative learning. *Educational Leadership* 50 (6), 62 - 63.
- Silverman, D. 1997a. The logics of qualitative research. Teoksessa G. Miller & R. Dingwall (toim.), 12 - 25.
- Silverman, D. (toim.) 1997b. *Qualitative research. Theory, method and practice.* London: Sage.
- Stake, R. E. 1995. *The art of case study research.* Thousand Oaks: Sage.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittämisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 9 - 66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* 1. - 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 68 - 112.
- Tilastokeskus. 1997. Oppilaitosluokitus ja -luettelo 1996. Oppilaitostyyppiluokitus 31.12.1996. Koulutus 2. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tuuralan koulu. 1998a [viitattu 23.2.1998]. Tuuralan koulun kotisivut. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.freenet.hut.fi./koulut/tuurala/>>.
- Tuuralan koulu. 1998b [viitattu 23.2.1998]. Tuuralan koulun ja kaikkien Suomen kyläkoulujen puolesta. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.kyronmaa.com/info/>>.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387 - 398.

Vaarojen Sanomat 1995 - 1997.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. 2. painos. Applied Social Research Methods Series 5. London: Sage.

Tutkimuselosteessa käytetty julkaisematon aineisto:

A1. 1997. = Tutkijoiden henkilökohtaiset muistiinpanot. Tutkijoiden hallussa.

A2. 1997. = Muistiinpanot keskusteluista tutkittavien kanssa. Tutkijoiden hallussa.

LUVUN KAKSI LIITTEET

Liite 1: SPSS-ajot tutkimuskyselyn vastauksista kysymyksiin 3, 6, 7, 8, 9, 10 ja 11

Liite 2: Tutkimuskysely

Liite 3: Tutkimuskyselyn saatekirje

Liite 4: Pyyntö kyselyyn vastaamatta jättäneille opettajille lomakkeen palauttamisesta

Liite 5: Kutsu Kyläkoulujen virikeiltapäivään

Liite 6: Tutkimuskyselyn analysointiteemat

Liite 7: Sanomalehdissä julkaistut kirjoitukset tutkimuksesta

Liite 7a: Kyläkoulu on rajaton mahdollisuus. Iikka 29.10.1997, pääuutissivu, 3. Sekä: Pikkukoulussa opettajakin oppii käsitöitä. Iikka 29.10.1997, Maakuntasivu, 13.

Liite 7b: Kyläkoulun opettaja on tyytyväinen, mutta yksinäinen. Pohjalainen 29.10.1997, Lähiuutiset, 7.

Liite 7c: Kyläkoulun opettajia ei kuunnella. Ilmajoki-lehti 11.11.1997, pääuutissivu, 3. Sekä: "Koulu on laiva, joka purjehtii elämän merellä". Ilmajoki-lehti 11.11.1997, pääuutissivu, 3.

Liite 7d: Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1997. Tarkennus uutiseen "Kyläkoulun opettajia ei kuunnella". Ilmajoki-lehti 13.11.1997, Mieli, 9.

Liite 7e: Tutkimus puhuu kyläkoulujen puolesta. Ilmajoki-lehti 13.11.1997, pääkirjoitus, 2.

Liite 8: Tutkimuksen esittely Tutkiva opettaja -päivillä 11. - 12.6.1997 Jyväskylässä

Liite 8a: Tutkimuksen kirjallinen esittely

Liite 8b: Jäljennös posterista "Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri"

Liite 9: Tiedotusvälineille lähetetty ennakotiedote Kyläkoulujen virikeiltapäivästä

Liite 10: Kyläkoulujen virikeiltapäivässä läsnäolleiden luokanopettajien arvio työnsä myönteisistä ja kielteisistä puolista

Liite 11: Kuikan koulun ja kylän esittelyvideon liitteenä oleva tiivistelmä tutkimustuloksista

Liite 1: SPSS-ajot tutkimuskyselyn vastauksista kysymyksiin 3, 6, 7, 8, 9, 10 ja 11

X3 tutkinto

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
epäpätevä	1	3	5,5	5,5	5,5
kansakoulun opettaja	2	19	34,5	34,5	40,0
peruskoulun luokanop	3	14	25,5	25,5	65,5
kasvatustieteiden ka	4	10	18,2	18,2	83,6
kasvatustieteiden ma	5	9	16,4	16,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 55 Missing cases 0

X6 työvuodet

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
1 - 4	1	6	10,9	10,9	10,9
5 - 9	2	11	20,0	20,0	30,9
10 - 14	3	4	7,3	7,3	38,2
15 - 19	4	5	9,1	9,1	47,3
20 -	5	29	52,7	52,7	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 55 Missing cases 0

X7 aikaisemmat työpaikat

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
0	1	5	9,1	9,1	9,1
1	2	19	34,5	34,5	43,6
2	3	14	25,5	25,5	69,1
3	4	12	21,8	21,8	90,9
4	5	2	3,6	3,6	94,5
5 tai useammassa	6	3	5,5	5,5	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 55 Missing cases 0

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

X6A virkavuodet ko. koulussa

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
1 - 4	1	12	21,8	22,2	22,2
5 - 9	2	18	32,7	33,3	55,6
10 - 14	3	9	16,4	16,7	72,2
15 - 19	4	2	3,6	3,7	75,9
20 -	5	13	23,6	24,1	100,0
	,	1	1,8	Missing	
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 54 Missing cases 1

X8 nykyinen virkasuhde

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
väliaikainen	1	5	9,1	9,1	9,1
viransijainen	2	4	7,3	7,3	16,4
vakinainen	3	46	83,6	83,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 55 Missing cases 0

X9A koulun luokanopettajat

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
kaksi opettajaa	1	37	67,3	67,3	67,3
kolme opettajaa	2	16	29,1	29,1	96,4
neljä opettajaa	3	2	3,6	3,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 55 Missing cases 0

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

X9 koulun oppilasmäärä

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
11 - 15	1	4	7,3	7,3	7,3
16 - 20	2	6	10,9	10,9	18,2
21 - 25	3	8	14,5	14,5	32,7
26 - 30	4	4	7,3	7,3	40,0
31 - 35	5	7	12,7	12,7	52,7
36 - 40	6	6	10,9	10,9	63,6
41 - 45	7	5	9,1	9,1	72,7
46 - 50	8	5	9,1	9,1	81,8
51 -	9	10	18,2	18,2	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 55 Missing cases 0

X11 opetusrymän koko

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
alle 6	0	2	3,6	3,6	3,6
6 - 10	1	14	25,5	25,5	29,1
11 - 15	2	15	27,3	27,3	56,4
16 - 20	3	12	21,8	21,8	78,2
21 - 25	4	11	20,0	20,0	98,2
26 -	5	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Valid cases 55 Missing cases 0

X1 sukupuoli by X10 vuosiluokan opettaja

		X10					Page 1 of 1
Count		0 - 2	1 - 2	3 - 4	5 - 6	3 - 6	Row Total
		1	2	3	4	5	
X1							
	1		1		4	18	23 42,6
	2	10	12	7	1	1	31 57,4
	mies						
	nainen						
	Column Total	10	13	7	5	19	54
	Total	18,5	24,1	13,0	9,3	35,2	100,0

Number of Missing Observations: 1

Liite 2: Tutkimuskysely

1. Sukupuoli 1) mies
 2) nainen

2. Ikä _____ vuotta

3. Tutkinto _____

4. Minä vuonna ja mistä opettajankoulutuslaitoksesta olette valmistunut luokanopettajaksi?

5. Mikäli olette erikoistunut koulutuksenne aikana johonkin oppiaineeseen, niin mihin?

6. Virkavuodet yhteensä _____ vuotta, joista _____ vuotta nykyisessä koulussa

7. Oletteko työskennellyt luokanopettajana aikaisemmin joissakin muissa kouluissa?

1) en

2) kyllä, kuinka monessa koulussa? _____

8. Nykyinen virkasuhde 1) väliaikainen
 2) viransijainen
 3) vakinainen

9. Koulun koko oppilaita _____
 luokanopettajia _____
 tuntiopettajia _____

10. Minkä vuosiluokan tai -luokkien luokanopettaja olette? _____

11. Montako oppilasta opetusryhmässänne on yhteensä? _____

Entä vuosiluokittain? _____

12. Mitä muita opetusryhmiä opetatte?

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

13. Montako opetustuntia teillä on viikossa? _____

14. Arvioikaa kuinka monta tuntia viikossa käytätte opetustyön valmisteluun? _____

OPETTAJANKOULUTUS

Vastatkaa kysymyksiin 15 - 17 ympyröimällä sopivin vastausvaihtoehto.

1 = huonosti, 2 = melko huonosti, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko hyvin, 5 = erittäin hyvin

15. Miten opettajankoulutus on vastannut työnnne tarpeita seuraavilla kasvatus- ja opetustyön alueilla?

erityisopetus	1	2	3	4	5
hallinnolliset tehtävät	1	2	3	4	5
koulun ulkopuolella annettava opetus	1	2	3	4	5
opetuksen eheyttäminen	1	2	3	4	5
opetuksen eriyttäminen	1	2	3	4	5
tietokoneavusteinen opetus	1	2	3	4	5
yhdysluokkaopetus	1	2	3	4	5
muu, mikä _____					

16. Miten opettajankoulutus on vastannut työnnne tarpeita seuraavilla opetuksen sisältöalueilla?

historia	1	2	3	4	5
kuvaamataito	1	2	3	4	5
käsityö	1	2	3	4	5
liikunta	1	2	3	4	5
matematiikka	1	2	3	4	5
musiikki	1	2	3	4	5
vieraat kielet	1	2	3	4	5
ympäristö- ja luonnontieto	1	2	3	4	5
äidinkieli	1	2	3	4	5

17. Miten opettajankoulutus on vastannut työnnne tarpeita seuraavissa koulun kehittämiseen liittyvissä asioissa?

koulun sisäinen yhteistyö	1	2	3	4	5
koulun ja kodin yhteistyö	1	2	3	4	5
koulujen välinen yhteistyö	1	2	3	4	5
opetussuunnitelman kehittäminen	1	2	3	4	5

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

kansainvälinen yhteistyö	1	2	3	4	5
sähköinen viestintä	1	2	3	4	5
yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa	1	2	3	4	5
muu, mikä _____					

18. Miten haluaisitte kehittää opettajankoulutusta, jotta se vastaisi pienten koulujen tarpeita?

LUOKANOPETTAJAN TYÖ

19. Kuinka tyytyväinen tai tyytymätön olette työhönne kokonaisuudessaan?

- 1) erittäin tyytymätön
- 2) melko tyytymätön
- 3) melko tyytyväinen
- 4) erittäin tyytyväinen

20. Mitkä yksittäiset työtehtävät tuottavat teille eniten ongelmia? Miksi?

21. Miten olette kehittänyt työtänne?

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

22. Millä muulla tavoin luokanopettaja voisi kehittää omaa työtään pienellä koululla?

23. Ketkä osallistuvat koulunne opetussuunnitelman laatimiseen? 1 = ei, 2 = kyllä

koulun opettajat	1	2
koulun muu henkilökunta	1	2
oppilaat	1	2
oppilaiden perheenjäsenet	1	2
muiden koulujen opettajat	1	2
koulun ulkopuoliset asiantuntijat	1	2
kunnan sivistystoimi	1	2
kylätoimikunta	1	2
muu, kuka _____		

24. Miten arvioitte ja / tai kehitätte koulunne opetussuunnitelmaa?

25. Mitkä ovat koulunne opetussuunnitelmaan kirjatut erityispiirteet?

26. Minkä verran katsotte voivanne vaikuttaa koulunne opetussuunnitelmaan?

- 1) en lainkaan
- 2) jonkin verran
- 3) melko paljon
- 4) erittäin paljon

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

27. Kuinka usein teette työhönne liittyen yhteistyötä seuraavien tahojen kanssa?

1 = en koskaan, 2 = muutaman kerran vuodessa, 3 = kuukausittain, 4 = viikoittain, 5 = päivittäin

koulun opettajat	1	2	3	4	5
koulun muu henkilökunta	1	2	3	4	5
oppilaiden perheenjäsenet	1	2	3	4	5
muiden koulujen opettajat	1	2	3	4	5
koulun ulkopuoliset asiantuntijat	1	2	3	4	5
kansainväliset yhteistyöhankkeet	1	2	3	4	5
kylätoimikunta	1	2	3	4	5
harrastuspiirit	1	2	3	4	5
yrietykset	1	2	3	4	5
yliopistot tai korkeakoulut	1	2	3	4	5
jonkun muun, minkä tahon kanssa _____					

28. Kuvailkaa lyhyesti, millaista yhteistyötä teette yllä mainittujen tahojen kanssa.

29. Mikä on kehittänyt parhaiten yhteistyövalmiuksianne seuraavissa asioissa?

1 = opettajakoulutuslaitos, 2 = työkokemus, 3 = täydennys- ja jatkokoulutus, 4 = en osaa sanoa

koulun sisäinen yhteistyö	1	2	3	4
kodin ja koulun yhteistyö	1	2	3	4
koulujen välinen yhteistyö	1	2	3	4
kansainvälinen yhteistyö	1	2	3	4
yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa	1	2	3	4
yhteistyö kylätoimikunnan kanssa	1	2	3	4
yhteistyö harrastuspiirien kanssa	1	2	3	4
yhteistyö yritysten kanssa	1	2	3	4
yhteistyö yliopistojen tai korkeakoulujen kanssa	1	2	3	4
muu, mikä _____				

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

30. Minkä verran teette yhteistyötä muiden koulujen opettajien kanssa seuraavissa asioissa?

1 = en lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = melko paljon, 4 = erittäin paljon

ideoiden vaihto	1	2	3	4
opetussuunnitelmatyö	1	2	3	4
opetuskokonaisuuksien suunnittelu	1	2	3	4
opetuskokonaisuuksien toteutus	1	2	3	4
oppimateriaalin tekeminen	1	2	3	4
oppimateriaalin vaihto	1	2	3	4
opettajavaihto	1	2	3	4
koulun kerhotoiminta	1	2	3	4
leirikoulutoiminta	1	2	3	4
retket, vierailut	1	2	3	4
ystävyysskoulutoiminta	1	2	3	4
muu, mikä _____				

31. Haluaisitteko tehdä nykyistä enemmän yhteistyötä muiden koulujen opettajien kanssa? Miten?

TÄYDENNYS- JA JATKOKOULUTUS

32. Oletteko osallistunut viiden viime vuoden aikana vapaaehtoiseen täydennys- tai jatkokoulutukseen?

1 = en lainkaan, 2 = kerran, 3 = kahdesta kolmeen kertaa, 4 = neljä kertaa tai useammin

koulutuspäivät	1	2	3	4
kurssit	1	2	3	4
opintomatkat	1	2	3	4
erilliset yliopistolliset arvosanat	1	2	3	4

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

33. Jos olette osallistunut viiden viime vuoden aikana vapaaehtoiseen täydennys- ja jatkokoulutukseen, niin mihin ja kenen järjestämiin?

34. Jos ette ole osallistunut tai päässyt osallistumaan vapaaehtoiseen täydennys- ja jatkokoulutukseen, niin mitkä ovat olleet kohdallanne pääasialliset esteet tai hankaloittavat tekijät?

35. Miksi olette osallistunut vapaaehtoiseen täydennys- tai jatkokoulutukseen?

1 = ei, 2 = en osaa sanoa, 3 = kyllä

ammattitaidon lisääminen	1	2	3
ammattitaidon ylläpitäminen	1	2	3
yleinen mielenkiinto	1	2	3
uralla eteneminen	1	2	3
opetuksen monipuolistaminen	1	2	3
virikistytyminen	1	2	3
muu syy, mikä _____			

36. Miten täydennys- ja jatkokoulutus on vastannut työnne tarpeita?

37. Millaista täydennys- ja jatkokoulutusta haluaisitte?

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

PIENI KOULU TYÖYMPÄRISTÖNÄ

38. Mitkä ovat mielestänne pienen koulun edut ja erityispiirteet?

39. Mitkä ovat mielestänne pienen koulun heikot puolet?

40. Haluaisitteko jatkossakin työskennellä pienellä koululla?

- 1) en
- 2) kyllä

Miksi? _____

41. Ympyröikää koulunne tilannetta parhaiten kuvaava vaihtoehto.

- 1) Koulun säilyminen nykyisellään on todennäköistä.
- 2) Koulun oppilaat vähenevät ja lähivuosina opettajamäärä todennäköisesti pienenee.
- 3) Koulu tullaan todennäköisesti lakkauttamaan lähivuosien aikana.
- 4) Koulu lakkautetaan. Milloin? _____

42. Mitkä tahot käyttävät koulunne tiloja toimintaansa? 1 = ei, 2 = kyllä

kansalaisopisto	1	2
kylätoimikunta	1	2
seurakunta	1	2
urheiluseura	1	2
muu, mikä _____		

(jatkuu)

Liite 3: Tutkimuskyselyn saatekirje

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Arvoisa luokanopettaja

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa opettajan työstä ja sen kehittämistä pienellä koululla. Opinnäytetyötämme ohjaavat KK Marja-Leena Husso ja KT Eira Korpinen Jyväskylän yliopistosta. Suoritamme tutkimuksen Ilmajoen ja Juuan kunnissa. Olemme saaneet tutkimusluvut näiden kuntien sivistysjohtajilta.

Kyselyn tarkoituksena on nostaa yleiseen tietoisuuteen niitä asioita, jotka ovat osa pienellä koululla työskentelevän luokanopettajan arkipäivää. Toivomme tutkimustulosten vaikuttavan aikanaan opettajankoulutukseen niin, että pienten koulujen erityispiirteet otettaisiin huomioon nykyistä määrätietoemmin ja luokanopettajan työtä tukien.

Helpottaaksemme vastaamistanne ja lomakkeiden käsittelyä olemme antaneet melko tarkkoja vastausvaihtoehtoja. Valitkaa vaihtoehtoista sopivin ympäröimällä se. Voitte täydentää vastaustanne tarvittaessa kysymyslomakkeen kääntöpuolelle. Avoimiin kysymyksiin toivomme vilpittömiä mielipiteitänne.

Lomakkeen tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Käytämme antamianne tietoja ainoastaan tätä tutkimusta varten. Halutessanne lisätietoja tutkimuksesta voitte ottaa meihin yhteyttä.

Toivomme jokaisen koulullanne työskentelevän luokanopettajan vastaavan henkilökohtaisesti lähettämäämme kyselyyn. Noudamme lomakkeet koulultanne _____ na _____.5.1997.

Kitämme avustanne

Nina Nykänen
kasv. yo
Ahdinkatu 12 A 20
40700 Jyväskylä
p. 014 - 638 868

Tuulia Väkeväinen
kasv. yo
Kiljanderinkatu 2 A 16
40600 Jyväskylä
p. 014 - 216 086

Liite 4: Pyyntö kyselyyn vastaamatta jättäneille opettajille lomakkeen palauttamisesta

Jyväskylä 16.6.1997

Kesäinen tervehdys Jyväskylästä!

Toukokuun ensimmäisellä viikolla kävimme noutamassa koulultanne lähettämiämme kyselylomakkeita, jotka käsittelivät luokanopettajan työtä 2 - 3-opettajaisella kyläkoululla. Vierailujen yhteydessä sovittiin, että lomake on mahdollista palauttaa meille myöhemmin postitse. Ikävä kyllä emme vielä ole saaneet vastauksia teidän koulultanne. Toivoisimme, että lähettäisitte lomakkeet mitä pikimmin Ninalle tai Tuulialle. Siltä varalta, että lomake on päässyt katoamaan, lähetämme teille uuden kyselyn.

Tietonne, kokemuksenne ja mielipiteenne luokanopettajan työstä pienellä koululla ovat meille arvokkaita, siksi ilahtuisimme suuresti saadessamme teidän vastauksenne.

Yhteistyöterveisin

Nina Nykänen

Puistotori 6 A 9
40100 Jyväskylä
p. 014 - 621 873

Tuulia Väkeväinen

Kiljanderinkatu 2 A 16
40600 Jyväskylä
p. 014 - 216 086

Liite 5: Kutsu Kyläkoulujen virikeiltapäivään

Arvoisa
kyläkoulun opettaja

TERVETULOA

pienten koulujen virikeiltapäivään
"KYLÄKOULUT - MAHDOLLISUUKSIEN MERI"

tiistaina 28.10.1997 Ilmajoki opistolle (Ilkantie 17) kello 15.00 - 17.30.

Tilaisuudessa keskustellaan luokanopettajan työstä pienellä koululla - pienistä myrskyistä, suurista tyrskyistä. Samalla tähyillään kyläkoulujen tulevaisuuteen ja niiden mahdollisuuksiin kehittää toimintaansa.

Koolle kutsujat *Nina Nykänen* ja *Tuulia Väkeväinen* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta esittelevät pro gradu -tutkielmaansa kyläkoulujen luokanopettajien työstä.

Kokemuksia ja ajatuksia kyläkoulujen toiminnasta ovat jakamassa luokanopettajat *Mikko Heinimäki* ja *Kari Keitaanniemi* sekä maa- ja metsätalousministeriön kyläkouluasiamies, luokanopettaja *Vesa Purokuru*. Mikko Heinimäki ja Kari Keitaanniemi esittelevät Kaasmarkun, Kosken, Leineperin ja Pauluksen koulujen yhteistoimintaa sekä kyläkoulujen työtapoja uudistanutta Jess-projektia. Vesa Purokuru kertoo Kankaisten koululla Toivakassa kehittämästään kyläkoulun yhteistyöverkosta.

Toivomme virikeiltapäivän "Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri" tuovan innostuksen tuulen pienten koulujen purjeisiin.

Myötätuulella,

Liite 6: Tutkimuskyselyn analysointiteemat

KYSYMYKSIÄ 18: *“Miten haluaisitte kehittää opettajankoulutusta, jotta se vastaisi pieneten koulujen tarpeita?”*

Yhdysluokkaopetus (30), kyläkulttuurin ja koulun ympäristön tunteminen (7), hallinto (6), kodin ja koulun yhteistyö (3)

KYSYMYKSIÄ 20: *“Mitkä yksittäiset työtehtävät tuottavat teille eniten ongelmia? Miksi?”*

Yhdysluokkaopetus (14), musiikki (8), tietotekniikka (4), kodin ja koulun yhteistyö (7), hallinto ja muutokset (8), muuta (14).

KYSYMYKSIÄ 21: *“Miten olette kehittänyt työtänne?”*

Täydennys- ja jatkokoulutus (30): Lehdet ja kirjallisuus, kurssit ja seminaarit, yliopistolliset lisä- tai jatko-opinnot

Harrastukset (24): Kesäkurssit, kansalaisopiston toiminta, näyttelyt, lehdet ja kirjallisuus

Yhteistyö asiantuntijoiden ja kollegojen kanssa (13): Yhteiset tapaamiset, neuvottelut, mielipiteiden ja kokemusten vaihto, vierailut muilla kouluilla

Yhteistyö vanhempien ja muun kyläyhteisön kanssa: Neuvottelut, vierailut lasten kotona, vanhempain tapaamiset, vanhempien aktivoiminen, tiedottaminen

KYSYMYKSIÄ 22: *“Millä muulla tavoin luokanopettaja voisi kehittää omaa työtään pienellä koululla?”*

Yhteistyö (24), ideointi, luovuus (8), pedagogia (6), koulutus (4) (+ 3 / - 1), neutraali (2), muuta (2).

KYSYMYKSIÄ 24: *“Miten arvioitte ja / tai kehitätte koulunne opetussuunnitelmaa?”*

Kenen kanssa?: Oppilaat (6), vanhemmat (18), johtokunta (5), muu (3)

Aika: Pitkin vuotta, jatkuvasti (7), kerran lukukaudessa (1), vuosittain (12), lakkautusuhka (2), kuvaus, oma arvio (?), muuta (10).

KYSYMYKSIÄ 25: *“Mitkä ovat koulunne opetussuunnitelmaan kirjatut erityispiirteet?”*

Yrittäjyyskasvatus: matkailu, lähiympäristön yritykset esim. kiviteollisuus.

Ympäristökasvatus: luontokoulu, luonnonläheisyys

Yhteisökasvatus: Eri sidosryhmien välinen yhteistyö, yksilönä ja yhteisössä kasvaminen, ympäröivän maailman havainnointi ja ymmärtäminen, kotikylä ja sen mahdollisuudet

Sosiaalisuus: Toisten huomioiminen, hyvät tavat, koko koulun yhteinen toiminta, kouluviihtyvyyys, toisten hyväksymien, auttaminen, yhteistyökyky, yhteistoiminnallisuus

Taito- ja taideaineet: Musiikki, ilmaisukasvatus, käden taidot, käsityö, luovuus

(jatkuu)

Liite 6 (jatkuu)

Historia: Kylän kulttuuri ja perinteet, kotiseututuntemus

Vieraat kielet: EN -opetus toisen luokan kevätlukukaudelta lähtien

Matematiikka

Äidinkieli

Liikunta

Tietotekniikka

Yleisopetus

KYSYMYKSIÄ 28: “*Kuvailkaa lyhyesti, millaista yhteistyötä teette yllämainittujen tahojen kanssa.*”

Koulun henkilökunta ja ulkopuoliset kollegat: Suunnittelu, neuvottelut, juhla- ja valmiste-
luun väliseurien lainaaminen, materiaalihankinnat, virkistystoiminta, opetussuunnitelman kehittäminen

Kodit: Tapaamiset, neuvottelut ja muu tiedottaminen, opetuksen suunnittelu ja järjestäminen (esim. retket,
urheilukisat tai juhla- ja valmiste-), opetussuunnitelman kehittäminen, koulualueen kunnossapito

Yritykset, järjestöt ja srk: Tutustumiskäynnit koulun ulkopuolelle, asiantuntijoiden vierailut kouluilla,
koulun työpajatoiminta, koululta järjestettyä ohjelmaa erilaisiin tilaisuuksiin (esim. musiikkia), luontopo-
luun suunnittelu, kurssit

Muu kyläyhteisö: Talkoot, koulun työpajatoiminta

Kansainvälinen yhteistyö: Ystävyyskoulutoiminta

KYSYMYKSIÄ 31: “*Haluaisitteko tehdä nykyistä enemmän yhteistyötä muiden koulujen opettajien kanssa?
Miten?*”

Ei vastausta (7)

Ei (9): Nykytilanne riittävä (0), jos haluan, toteutan (0), ei aikaa (0)

Kyllä (39): Opettaja- ja oppilasvaihto, vierailut ja retket, yhteiset projektit, ideointia ja esim. oppimateri-
aalin ja tiedon yms. vaihtoa.

KYSYMYKSIÄ 33: “*Jos olette osallistunut viiden viime vuoden aikana vapaaehtoiseen täydennys- ja
jatkokoulutukseen, niin mihin ja kenen järjestämiin?*”

Yliopisto: Koululait, erityispedagogiikka, taidehistoria, historia, alkuopetus, matematiikka

Täydennyskoulutus- ja kurssikeskukset: suggestopedia, erityispedagogiikka, science-koulutus, esiopetus

Opetushallitus: Julkishallinto, OPS-kurssit, POMO-valmennus, ilmaisukasvatus, Suomi tietoyhteiskun-
naksi, käsityö

Urheiluopisto:

Seurakunta: Kerronta, uskonnon opetuksen havainnollistaminen

(jatkuu)

Liite 6 (jatkuu)

Kansalaisopisto: tietotekniikka, kivenhionta, tekstiilikäsityö

Kunnan sivistystoimi: VESO-koulutus, kielikylpy, erityisopetus, musiikki, kuvaamataito, yrittäjyyskasvatus, tietotekniikka, itsearviointi

Kustantajat: Kirjaesittelytilaisuudet, matematiikka

KYSYMYKSI 34: "Jos ette ole osallistunut tai päässyt osallistumaan vapaaehtoiseen täydennys- ja jatkokoulutukseen, niin mitkä ovat olleet kohdallanne pääasialliset esteet tai hankaloittavat tekijät?"

Raha (9), perhe (5), ammattiuran vaihe esim. ikääntyminen / vastavalmistunut (3), pitkä matka ja laiskuus (3).

KYSYMYKSI 36: "Miten täydennys- ja jatkokoulutus on vastannut työnne tarpeita?"

Huonosti (5 / 45), tyydyttävästi (18 / 45), hyvin (11 / 45), kiitettävästi (11 / 45).

KYSYMYKSI 37: "Millaista täydennys- ja jatkokoulutusta haluaisitte?"

Käytännönläheisyys (9), opetettavat oppiaineet (9), atk (11), erityisopetus (5), esiopetus (3), opetusmenetelmät (5), ideointi (4), ei mitään (5), muut (13)

KYSYMYKSI 38: "Mitkä ovat mielestänne pienen koulun edut ja erityispiirteet?"

Pedagogiset ratkaisut: Yksilöllinen opetus (11), yhteistyövalmiuksien kehittäminen, oppilaan ohjaaminen omatoimisuuteen, turvallinen kasvuympäristö (15), kodinomaisuus.

Sosiaaliset suhteet: Oppilaan tuntemus (31), myönteiset suhteet vanhempiin (20), koulun ja kylän yhteistyö.

Opettajan työ: Joustavuus, vaihtelevuus (28), opettajan itsenäisyys (9).

KYSYMYKSI 39: "Mitkä ovat mielestänne pienen koulun heikot puolet?"

Oppilaiden vähyys (21)

Taloudelliset resurssit (21): Puutteelliset koulutilat (liikunta, käsityö), lakkautusuhka, oppilaskuljetukset, vähän määrärahaa oppimateriaalihankintoja varten, pieni tuntikehys.

Opettajien vähyys (30): Eristäytyminen, vähän erityisosaamista, juhlien ym. tapahtumien järjestäminen työllistää, yhteistyön määrä rajoittunutta.

Yhdysluokkaopetus (20): Suuret oppilasryhmät; 3. - 6. lk. / esiopetus - 2. lk., liian pienet oppilasryhmät, heterogeeniset oppilasryhmät

Muut (6)

(jatkuu)

Liite 6 (jatkuu)

KYSYMYS 40: *"Haluaisitteko jatkossakin työskennellä pienellä koululla?"*

En (4), kyllä (15), sekä että (6)

KYSYMYS 43: *"Mitkä muut tahot voisivat käyttää toimintaansa koulunne tiloja?"*

Harrastustoiminta: kerhot, kansalaisopisto

Yhdistykset: kylätoimikunta, urheiluseurat, eläkeläiset

Yritykset

Kunta: vaalit

Yksityishenkilöt

Mikä tahansa taho: Ehtona koulun järjestyssääntöjen noudattaminen, järkevä käyttö ja / tai vastuhenkilö

Nykyisellään riittävää (6)

KYSYMYS 44: *"Mitkä tekijät vaikuttavat mielestänne pienen koulun tulevaisuuteen?"*

Oppilasmäärä, nuoret perheet, syntyvyys (31)

Tontit, asuminen, rakentaminen (5)

Päätäjät, asenne, koulupolitiikka (24)

Työpaikat, elinkeino maaseudulla (6)

Valtion ja kunnan talous (13)

Muita mainittuja syitä: Kylien palveluvarustus ja viihtyvyystekijät (4), pelko & puheet ettei pienillä kouluilla saada tasokasta opetusta (1), koulun itsestään luoma kuva (2), tehokkuus (1), sijainti (1), tasa-arvo oppilasryhmissä (1), koulun on osoitettava toimivuutensa (1), koulukiinteistö (1), opettajat ja heidän toimintansa (1)

KYSYMYS 45: *"Mitä pienten koulujen säilymiseksi voitaisiin tehdä?"*

Oppilasmäärä; tontit, asuminen, rakentaminen; päätäjät, asenne, koulupolitiikka; työpaikat ja elinkeinot; yhteistyö muiden koulujen kanssa; koulun vahva identiteetti ja erikoistuminen; koulujen yhdistäminen

KYSYMYS 46: *"Kuvailkaa kokoavasti millaista on luokanopettajan työ pienellä koululla. Mitä se teille antaa ja mitä se teiltä vaatii?"*

Pedagogiset ratkaisut: Yksilöllinen opetus (14), yhteistyövalmiuksien kehittäminen, oppilaan ohjaaminen omatoimisuuteen, turvallinen kasvuympäristö (15), kodinomaisuus.

Sosiaaliset suhteet: Oppilaan tuntemus (31), myönteiset suhteet vanhempiin (20), koulun ja kylän yhteistyö (11).

Opettajan työ: Työtyytyväisyys, antoisuus (28), itsenäisyys, vapaus (19), vastuullisuus (3), yksinäisyys (4), vaihtelevuus, joustavuus (13), kokonaisvaltaisuus (19), monipuolisuus (20), luovuus (6), suunnittelu-työ (9).

Liite 7: Sanomalehdissä julkaistut kirjoitukset tutkimuksesta

Liite 7a: Ilkka 29.10.1997, pääuutissivu, 3

Kyläkoulu on rajaton mahdollisuus

Pienen koulun opettajalla on lähes rajattomat toimintamahdollisuudet ellei oteta huomioon rahan vähyyttä, tilan puutetta eikä juuri kyläkoulun opettajalle mielek-

kään jatkokoulutuksen vähyyttä.

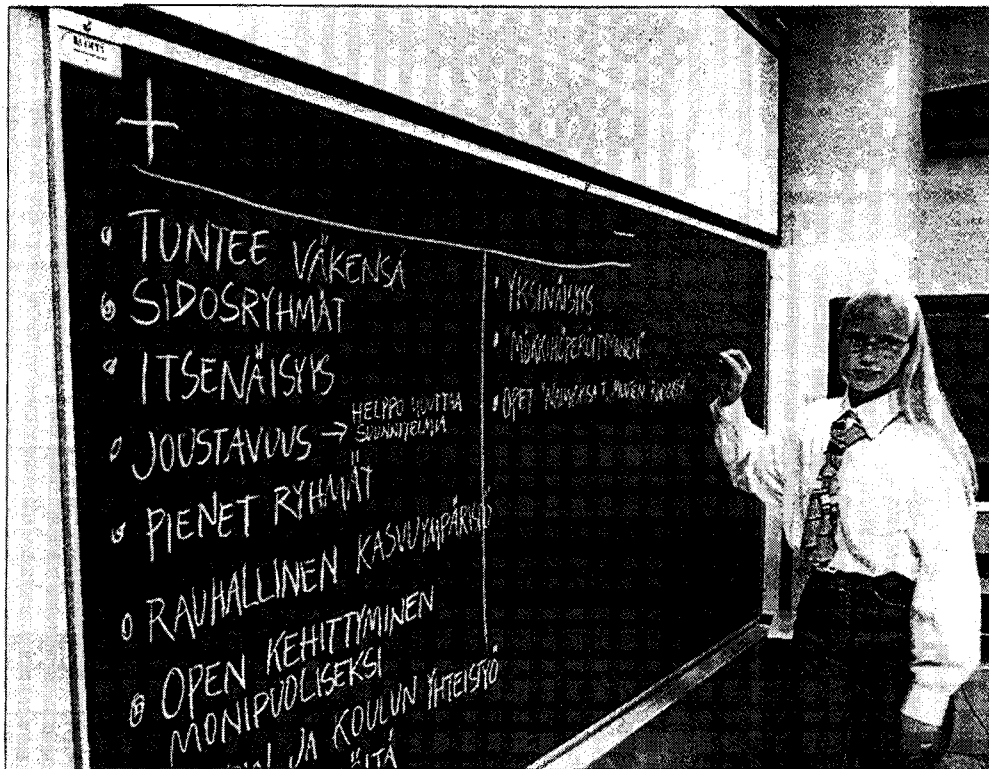
Jotkut kyläkoulun opettajat pelkäävät mökkihöpöryyden vaanivan, mutta kuitenkin vain harvat valittavat yksinäisyyttä.

Yhteyttä muihin saman alan ihmisiin ei kuitenkaan pidettäisi pahitteena.

Pienten koulujen kasvattit Tuulia Väkeväinen Ilmajoelta ja Nina Nykä-

nen Juuasta ovat tutkineet kyläkoulun opettajien ajatuksia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen pro gradu-tutkielmaansa varten.

Sivu 13



Tuleva luokanopettaja Tuulia Väkeväinen listaa jo opiskeluvaiheessa kyläkoulun opettajan työn plussat ja miinukset.

Lasse Korhonen

(jatkuu)

ILKKA Keskiyö 29. lokakuuta 1997 - N:o 293

Kyläkoulun opettaja kaipaa yhteyksiä kaltaisiinsa

Pikkukoulussa opettajakin oppii käsitöitä

Kyläkoulujen kasvatti Nina Nykänen Juuasta ja Tuulia Väkeväinen Ilmajoen Ilmajoen luokanopettajaksi opiskellessaan, että pienten koulujen opettajan työ jää liian vähälle huomiolle. He halusivat tuoda tämän runsaan mutta hajallaan työskentelevän opettajakunnan näkyviin yksilöinä.

Kyläkouluja ja niiden merkitystä on tutkittu vähän. Silti lähes puolet maamme kouluista on edelleen pieniä, alle 50 oppilaan opinahjoja. Ne ovat kiinteä osa maaseudun palveluverkkoa. Opetuksen lisäksi ne tarjoavat laajat mahdollisuudet kylän ja kyläläisten vireyttä tukevaan toimintaan. Toisaalta maaseutukuntien pienten kyläkoulujen ylle kaatuu valtava uhka. Pelkästään viiden viime vuoden aikana yli 400 koulua on sulkenut ovensa lopullisesti. Seuraukset, jotka vaikuttavat koko maan asutus- ja elinkeinorakenteeseen, ovat vasta aavisteltavissa.

Nykäsellä ja Väkeväisellä on parhaillaan tekeillä pro gradu -tutkielma kyläkoulujen luokanopettajien työstä. Tutkielmassa kuvataan kyläkouluja siellä työskentelevien opettajien silmin. Millaista työ on pienellä koululla ja mikä tekijät siihen vaikuttavat? Miten pienten koulujen verkosto vaikuttaa kunnan toimintakykyyn?

Tutkielmassa varten he ovat lähettäneet kotikuntiansa eteläpohjalaisen Ilmajoen ja pohjoiskarjalaisen Juuan kaksi- ja kolmiopettajaisten koulujen opettajille "massiivisen pitkän" kyselyn.

Nämä opiskelijoiden omat lähtökannat olivat sopivia kohteita, sillä kummassakin on käyty vilkasta keskustelua kyläkouluista. Lehdistä sai paljon tietoa ja opettajilla oli valmiiksi paljon sanottavaa. Sekä Juuassa että Ilmajoella on kymmenkunta kaksioptajista koulua.

Väkeväinen kävi koulunsa Ilmajoen Västilässä ja Koskenkorvalla, Nykänen Juuan Nunnalahdessa.

Yli 90 prosentin tyytyväisyys

Tuleva luokanopettaja Tuulia Väkeväinen kiteyttää tähän mennessä selville saamansa: pienen koulun opettajan työ on laaja-alaista ja kokonaisvaltaista. Kyläkoulun opettaja tarvitsee kykyä tehdä yhteistyötä.

- Pieni kyläkoulu on varteenotettava vaihtoehto.

Tutkielmassa ei ole lainkaan tarkoitus vertailla pieniä ja isoja kouluja. Laadullisessa tutkielmassa ei esitetä mielel-

lään prosenttilukuja. Yhden prosenttiluvun opinäytetyön tekijät kuitenkin halusivat ilmoittaa. Yli 90 prosenttia kyselyyn osallistuneista 55 opettajasta on tyytyväinen tai melkein tyytyväinen työhönsä - ellei palkkaa oteta lukuun.

Nina Nykänen kertoo pienen koulun saaneen ehdottoman kiitosta. Se koetaan "meidän taloksemme".

- Viimeinen lintukoto -ajatus kuvaa mielestäni terävästi opettajan työtä.

Koululle kerääntyvät mielellään opettajien ja oppilaiden lisäksi oppilaiden vanhemmat, isovanhemmat, sisarukset ja muut kyläläiset. Kyläkoulun hyväksi puoleksi koetaan myös yksilöllinen opetus. Oppilaan kunnioittaminen paistoi selvästi vastauksista. Vaikka kysyttiin nimenomaan opettajan mielipidettä, vastauksessa tuli aina esiin oppilaan ajattelu.

- Mahtava kokemus tulevalle opettajalle, Tuulia Väkeväinen toteaa.

Huonoina puolina pienten koulujen opettajat pitävät rahan vähyyttä. Jostain syystä he jäävät myös vaille täydennyskoulutusta, joka vastaisi heidän tarpeitaan. Yksinäisyyden mainitsi vain muutama opettaja, mutta laadullisessa tutkielmassa näitäkin mainintoja ei voi sivuuttaa. Opet-



Erkki Ervasti Ilmajoen Peptonleimen koulusta on monessa mukana, kuten kyläkoulun opettajat koulun aikojen.

tajat toivoivat yhteyttä toisten pienten koulujen opettajiin.

Monipuolisuutta ja yksinäisyyttä

Hyvin paljon samanlaisia asioita tuli esille, kun ilmajokisilta opettajilta kysyttiin virikeilassa tiistaina pienen koulun arvokkaita ja vähemmän arvokkaita asioita. Yksi opettaja kehuu kehittyneensä käsitöissä, joita on päässyt pienen koulun opettajaksi siirtymään. Toinen mainitsi miinukseksi sen, että pienessä koulussa voi tulla mökkihöpeksi.

Monipuolisuus, itsenäisyys,

väkensä tunteminen sekä kodin ja koulun yhteistyö ovat plus-puolella. Miinusta on yksinäisyys, ajan- ja rahanpuute sekä tilanongelmat.

Virikeilto oli myös yksi vastaus opettajien toiveisiin tavata muiden pienten koulujen opettajia, vaihtaa kokemuksia ja ajatuksia.

Luokanopettajat Mikko Heinimäki, Kari Keitaanniemi ja Timo Keitaanniemi Satakunnan Ullavalta ja Kullaasta ovat suunnitelleet yhdessä erityisesti pieniä kouluja varten opetus- ja tutkimus- ja kehittämisen suunnitelman. Jess-projektissa opetus- ja tutkimus- ja kehittämisen toimii kouluilava Jessika. Laiva on elämän virtassa mukana

oleva, ympäristöään kunnioittava toimintakeskus, josta lähdetään erilaisille tutkimusmatkoille.

Lukuvuosi jaksotetaan I mien mukaan viiteen osaan: joilla lähestytään ympäröivää maailmaa biologian, maantieteen, filosofian, matematiikan ja jälleen biologian kautta.

Laulun asuun puettu opetus- ja tutkimus- ja kehittämisen suunnitelma perustuu kokonaisopetukseen, jonka taustalla on saavuttaa elinikäisen oppimisen taidot. Oppi- ja sisällöllistä pyritään rakentamaan haasteellisia kokonaisuuksia, joiden ratkaisemiseen viritetään elämänsä ja toiminnallisuutta.-om



Luokanopettajat Mikko Heinimäki ja Timo Keitaanniemi Satakunnasta kertoivat ilmajokisille opettajille lasten elämyksellisestä opettamisesta.



Tulevat luokanopettajat Nina Nykänen (oik.) ja Tuulia Väkeväinen uskovat kyläkoulun mahdollisuuden mereksi.



Tulevat luokanopettajat Nina Nykänen (oik.) ja Tuulia Väkeväinen uskovat kyläkoulun mahdollisuuksien mereksi.

Kyläkoulun opettaja on tyytyväinen mutta yksinäinen

ILMAJOKI

Kyläkoulujen kasvatit **Nina Nykänen** Juuasta ja **Tuulia Väkeväinen** Ilmajoelta huomasivat luokanopettajaksi opiskellessaan, että pienten koulujen opettajan työ jää liian vähälle huomiolle. He halusivat tuoda kyläkoulujen opettajat näkyviin yksilöinä.

Kyläkouluja ja niiden merkitystä on tutkittu vähän. Silti lähes puolet maamme kouluista on edelleen pieniä, alle 50 oppilaan opinahjoja. Ne ovat kiinteä osa maaseudun palveluverkkoa. Niiden ylle kaatuu kuitenkin valtava uhka. Pelkätään viiden viime vuoden aikana yli 400 koulua on sulkenut ovensa lopullisesti. Seuraukset, jotka vaikuttavat koko maan asutus- ja elinkeinorakenteeseen, ovat vasta aavisteltavissa.

Nykänen ja Väkeväinen tekevät parhaillaan pro gradu -tutkielmaa kyläkoulujen luokanopettajien työstä. Tutkielmassa kuvataan kyläkouluja siellä työskentelevien opettajien silmin. Millaista työ on pienellä koululla ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Miten pienten koulujen verkosto vaikuttaa kunnan toimintakykyyn?

Tutkielmaa varten he ovat lähettäneet kotikuntiansa eteläpohjalaisen Ilmajoen ja pohjoiskarjalaisen Juuan kaksi- ja kolmiopettajaisten koulujen opettajille ”massiivisen pitkän” kyselyn.

Nämä opiskelijoiden omat lähtökannat olivat sopivia kohteita, sillä kummassakin on käyty vilkasta keskustelua kyläkouluista. Lehdistä sai paljon tietoa ja opettajilla oli valmiiksi

paljon sanottavaa. Sekä Juuassa että Ilmajoella on kymmenkunta kaksioptajista koulua.

Väkeväinen kävi koulunsa Ilmajoen Västilässä ja Koskenkorvalla, Nykänen Juuan Nunalahdessa.

Tutkielmassa ei ole lainkaan tarkoitus vertailla pieniä ja isoja kouluja. Laadullisessa tutkielmassa ei esitetä mielellään prosenttilukuja. Yhden prosenttiluvun opinnäytetyön tekijät kuitenkin halusivat ilmoittaa. Yli 90 prosenttia kyselyyn osallistuneista 55 opettajasta on tyytyväinen tai melkein tyytyväinen työhönsä – ellei palkkaa oteta lukuun.

Nina Nykänen kertoo pienen koulun saaneen ehdotonta kiitosta. Se koetaan ”meidän taloksemme”.

– Viimeinen lintukoto -ajatus kuvaa mielestäni terävästi opettajan työtä.

Koululle kerääntyvät mielellään opettajien ja oppilaiden lisäksi oppilaiden vanhemmat, isovanhemmat, sisarukset ja muut kyläläiset. Kyläkoulun hyväksi puoleksi koetaan myös yksilöllinen opetus. Oppilaan kunnioittaminen paistoi selvästi vastauksista. Vaikka kysyttiin nimenomaan opettajan mielipidettä, vastauksessa tuli aina esiin oppilaan ajattelu.

– Mahtava kokemus tulevalle opettajalle, Tuulia Väkeväinen toteaa.

Huonoina puolina pienten koulujen opettajat pitävät rahan vähyyttä. Jostain syystä he jäävät myös vaille täydennyskoulutusta, joka vastaisi heidän tarpeitaan. Yksinäisyyden mainitsi vain muutama opettaja, mutta laadullisessa tutkielmassa näitäkään mainintoja ei voi sivuuttaa.

Opettajat toivoivat yhteyttä toisten pienten koulujen opettajiin.

Hyvin paljon samanlaisia asioita tuli esille, kun ilmajokisilta opettajilta kysyttiin virikeilassa tiistaina pienen koulun arvokkaita ja vähemmän arvokkaita asioita. Yksi opettaja kehu kehittyneensä käsitöissä, joita on päässyt pienen koulun opettajaksi siirryttyään. Toinen mainitsi miinukseksi sen, että pienessä koulussa voi tulla mökkihöperöksi.

Virikeilta oli yksi vastaus opettajien toiveisiin tavata muiden pienten koulujen opettajia, vaihtaa kokemuksia ja ajatuksia.

Luokanopettajat **Mikko Heinimäki**, **Kari Keitaanniemi** ja **Timo Keitaanniemi** Satakunnan Ulvilasta ja Kullaalta ovat suunnitelleet yhdessä erityisesti pieniä kouluja varten opetussuunnitelman. Jess-projektissa opetussuunnitelman viitekehiksenä toimii kouluaiava Jessika. Laiva on elämän virrassa mukana oleva, ympäristöään kunnioittava toimintakeskus, josta lähdetään erilaisille tutkimusmatkoille.

Lukuvuosi jaksetaan lomien mukaan viiteen osaan, joilla lähestytään ympäröivää maailmaa biologian, maantieteen, filosofian, matematiikan ja jälleen biologian kautta.

Laulun asuun puettu opetussuunnitelma perustuu kokonaisopetukseen, jonka tarkoituksena on saavuttaa elinikäisen oppimisen taidot. Oppisisällöistä pyritään rakentamaan haasteellisia kokonaisuuksia, joiden ratkaisemiseen viritetään elämyksiä ja toiminnallisuutta.– om

Tutkimus osoitti: Kyläkoulusta pidettävä kiinni

Kyläkoulun opettajia ei kuunnella

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta luokanopettajiksi valmistuvat Tuulia Väkeväinen ja Nina Nykänen tutkivat pro gradu -tutkielmassaan pienten kyläkoulujen opettajan työtä.

Aikoinaan itsekin kyläkoulussa elämän ensiopit saaneet opiskelijat kertovat huomaneensa omien opintojensa myötä, että pienten kyläkoulujen opettajien työhön ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota.

— Pienten kyläkoulujen opettajien äänet täytyy saada kuuluviin, Väkeväinen toteaa. Tutkielmassaan Väkeväinen ja Nykänen ovat ottaneet tutkimuksensa kohteeksi Ilmajoen ja Pohjois-Karjalaisen Juuan kunnan 2-3 opettajaisat kyläkoulut.

— Paikkakuntien valintaan vaikutti omat elämänsähistoriamme, mutta myös ne vilkkaat kyläkoulukeskustelut, joita molemmissa kunnissa on käyty, selvittää Ilmajoella Västilän ala-asteella kouluiensa aloittanut Väkeväinen.



Tuulia Väkeväinen ja Nina Nykänen kuvaavat kyläkoulua mahdollisuuksien mereksi.

Miinukset ja plussat puntarissa

Viime keväänä Väkeväinen ja Nykänen lähettivät Ilmajoen ja Juuan kyläkoulujen opettajille kyselyt koskien heidän työtään. Kesällä analysoituista vastauksista nousi esille kyläkoulun opettajien työhön liittyviä niin positiivisia kuin negatiivisakin seikkoja.

Keskeisimmäksi tutkimustu-

lokseksi osoittautui pienten koulujen luokanopettajien tarve yhteistyöhön koulutyönsä kehittämiseksi.

Tarve yhteistyöhön tuli esille myös Väkeväisen ja Nykäsen Ilmajoella järjestämässä virkeiltäpäivässä, missä runsaat kymmenen kyläkoulun opettajaa puntaroi omaa työtään.

Yksinäisyyden lisäksi kyläkoulujen opettajat kokevat negatiiviseksi muun muassa isot yhdysluokat sekä ajan ja rahan puutteen. Puntarin positiivisel-

le puolelle kuuluvat monipuolinen työ, oman väen sekä sidostyöryhmien tunteminen, jousta- vuus ja rauhallinen kasvuympäristö.

Ilmajoella pidettyyn tilaisuuteen osallistui myös sivistys- sekä kouluautokunnan edustajia ja Helina Eskola Länsi-Suomen lääninhallituksen Vaasan toimipaikan sivistystoimen edustajana.

Paikan päällä olivat myös Mikko Heinimäki ja Timo Keitaanniemi, jotka kertoivat ko-

kemuksiaan kolmen kyläkoulun yhteistyöstä ja kehittämistä uudesta opetussuunnitelmasta nimeltään Jess-projekti.

Viimeinen lintukoto

Maamme kouluverkkoa on 1990-luvulla supistettu merkittävästi. Peikastaan viiden viime vuoden aikana yli 400 koulu-

on sulkenut lopullisesti ovensa. Lakkautuspäätösten kohteiksi ovat useimmiten joutuneet maaseutukuntien kyläkoulut. Seuraukset, jotka vaikuttavat koko maan asutus- ja elinkeinorakenteeseen, ovat vasta aavisteltavissa.

Nykäsen mielestä Viimeinen lintukoto kuvaa erinomaisesti kyläkoulua. Kyläkoulun voi myös ajatella olevan yhteinen yhteisö ja kylän sydän, minne tulevat niin oppilaiden vanhemmat, sisaruskes isovanhemmat kuin muutkin sukulaiset kylä yhteisiin tilaisuuksiin.

Kyläkoulusta laatu

Väkeväisen ja Nykäsen tutkimus on laadullinen, joten he eivät juurikaan esitä prosenttilukuja. Yhden luvun he haluavat kuitenkin tuoda esille.

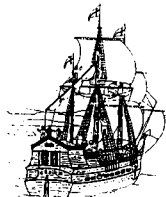
— Yli 90 prosenttia kyselyyn osallistuneista 55 opettajasta on melko tyytyväinen tai erittäin tyytyväinen työhönsä, jos ei paikkaa oteta huomioon, Väkeväinen kertoo.

Väkeväinen ja Nykänen arvioivat pro gradu -tutkielmansa valmistuvan joulun mennessä. Tämän hetkisten tutkimustulosten valossa Väkeväinen kuvaa Ilmajoen kyläkoulujen tulevaisuuden melko synkäksi.

— Melko lailla mustaltaakin näyttä. Toivotaan, että Ilmajoella jaksetaan pitää kiinni kyläkouluista ja näin tarjoutuisi laadullisen opetuksen jatkumisen, hän sanoo.

Mikko Heinimäki ja Timo Keitaanniemi uskovat opetussuunnitelmaansa

”Koulu on laiva, joka purjehtii elämän merellä”



Ulvilan ja Kullaan kunnassa kolmen kyläkoulun opettajat Mikko Heinimäki sekä Timo ja Kari Keitaanniemi ovat turvaneet kyläkoulun opettajan työhönsä yhteistyöhön. Miehet ovat kehittäneet kouluilleen uudet Jess-projekti nimellä kulkevat opetussuunnitelmat ja vaihtavat uuden opetussuunnitelman myötä kertyviä kokemuksiaan tämän tästä.

Tuulia Väkeväisen ja Nina Nykäsen Ilmajoen kyläkoulujen opettajille järjestämässä virkeiltäpäivässä yhteistyötä ja opetussuunnitelmaa olivat esittelemässä Mikko Heinimäki ja Timo Keitaanniemi.

He kertovat, että opetussuunnitelma on kehittänyt lähinnä neljästä kuudenteen luokkalaissilla, mutta myös eka- ja tokaluokkalaisten ovat yhä kiintyneimmän mukana suunnitelmassa.

Opetussuunnitelma rakentuu kouluaiwa Jessikan ympärille. Opetussuunnitelma on koottu laulun muotoon, jonka säkeistöjä voit nähdä tämän jutun yhteydessä.

Jess-projektin tarkoituksena ei ole opettaa kaikkea. Opetettavien asioiden määrän sijasta painotetaan laatuja ja opettettävien asioiden määrää vähentämällä uskotaan oppimisen lisääntyvän.



Timo Keitaanniemi (vas.) ja Mikko Heinimäki sanovat kyläkouluja mieluummin sopivan kokoisiksi kouluiksi kuin pikkukouluiksi.

Saaria, jaksoja ja kertojia

Heinimäki kertoo, että uusi opetussuunnitelma kehitettiin parantamaan sekä opettajan että oppilaiden motivaatiota.

— Minä puuhaan oppilaille asioita, mutta heidän päähän ei jää mitään. Uudessa opetussuunnitelmassa päättimme hyödyntää lasten mielikuvia.

Opetussuunnitelma perustuukin seikkailuun ja elämäntilaisuuksiin. Kouluaiwa Jessika seilaa ”Elämän merellä”, jossa

on neljä saarta, metsä, pelto, vesi, ja kaupunkisaari.

Yhden vuoden aikana käydään läpi aina yksi saari. Yksi vuosi jakaantuu vielä viiteen eri jaksoon lomien mukaan, jolloin asioita käydään läpi biologian, maantiedon, filosofian sekä uskonnon, matematiikan ja fysiikan sekä historian kannalta.

Jokaisella jaksolla on oma kertojansa, joka auttaa lähestymään asiaa eri suunnilla. Esimerkiksi metsäsaarella käydään läpi mämmyn tarina, eli tutustutaan muun muassa mikrobeihin ja sieniin. Ilman tarinaa seurattaessa pohditaan ilman tärkey-

tä, säätä, ilmastoa ja monta muuta seikkaa mitä ilmaan liittyy, vaikkapa lentokonetta.

Ketun tarinassa tutustutaan maanosiin, pöllön tarinassa filosofiaan, eli pöllö saattaa pohtia onko oikein kun metsiä hakataan. Makean tarinan yhteydessä puhutaan yhteyttämisestä eli niin kasvukunnan kuin ihmiskunnankin lisääntymisestä.

Tarinoiden avulla pyritään laajentamaan oppilaiden tietämistä ymmärtämiseksi.

Opetusta ilman oppikirjoja

Opetussuunnitelma on rakennettu luonnontieteiden ympärille. Muutamia aineita, kuten äidinkieltä ja matematiikkaa opetetaan vielä erikseen, jos niitä ei pystytä liittämään käsiteltäviin aihekokonaisuuksiin luonnollisesti.

Omaista opetussuunnitelmalle on, että asioita ei opetella kirjoista vaan tietoa ongitaan käytännön kautta. Kouluilla käytetäänkin oppikirjoja ainoastaan äidinkielen ja matematiikan opetuksessa.

Kouluissa toteutettavan opetuksen avainsana on käyränonläheisyys. Opeteltaessa miten suuri ala on hehtaari, ei tietoa haeta kirjoista, vaan hehtaari käydään itse toteamassa pellon laidalla. Opetuksessa tulee kiinnittää huomion keskeisiin seikkailuun perustuva seikkailuun, joten matkalla kohdataan myös ongelmia. Kun on vuorossa vesisaari ja vaellusankeriaa matkassa



liikutaan pitkin maailman riidatetaan törmätä Estorin laivan hylkyyn tai Tanskan meen. Tällöin oppilaille kerrotaan Estonian kohtalosta ja tojen rakentamisesta.

Aikaa vievää mutta mielenkiintoista

Uusi opetussuunnitelma ei taida pelottaa ja hämmäntää pilaiden vanhempia. Koulu onkin huomioitu myös vanhempien, jotka saavat tietoa kaisesta jaksosta jaksotteiden avulla.

Vanhemmat saavat myös osallistua jaksosten jälkeen oman arviointin. Lisäksi pilait itse arvioivat oman voiteidensa täyttymistä.

Oppilaiden tiedot testat perinteisesti kirjallisten koiden avulla, joidenka lisäksi pilait laativat jokaisen jakson jälkeen siihen liittyvän tarin

Heinimäki ja Keitaanniemi sanovat, että tietenkin uusi opetussuunnitelma teettää ylimääräistä työtä, mutta sitä ei erillään, kun työ on muuttunut niin mielekkääksi.

— Tämä uusi opetussuunnitelma vaatii eräänlaisen uskotulemisen, he kuvailevat.

Tarkennus uutiseen ”Kyläkoulun opettajia ei kuunnella” (11.11.1997)

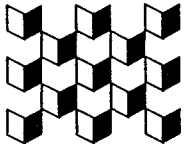
Kiitokset Ilmajoki-lehden toimitukselle, että huomioitte 28.10.1997 järjestetyn Kyläkoulujen virikeiltapäivän lehdesänne. Haluamme kuitenkin vielä täsmentää toimittajan tiivistämää keskustelua kyläkoulujen tulevaisuudesta, sillä uutisoinnissa asiayhteydestään irrotetut kommenttimme antavat puutteellisen kuvan mielipiteistämme ja pro gradu -tutkielman tuloksista.

Puhuessamme kyläkoulujen synkästä tulevaisuudesta tarkoitimme lähinnä koko maassa tahtunutta kouluverkon supistumista, jonka ennustetaan jatkuvan. Yhä useampi kylä — ehkä myös Ilmajoella — tulee olemaan kouluton, ellei pienten oppilaitosten arvoa laadukkaana opetuksen tarjoajana ymmärretä. Tutkimustulostemme mukaan kyläkoulujen olemassaolon epävarmuus ja taloudellinen tilanne vaikeuttaa luokanopettajien työtä vaikuttaen myös oppilaisiin.

Kyläkoulujen tulevaisuus voi olla kuitenkin paljon valoisampi, jos kuntalaiset ja heidän valitsemansa päättäjät niin haluvat. Ammattitaitoisten opettajien luotsaamat pienet koulut tarjoavat lähes rajattomat mahdollisuudet opetuksen järjestämiseen ja kehittämiseen. Tästä osoituksena voidaan pitää esimerkiksi kyläkoulujen yksilöllistä opetusta yli luokkarajojen, mikä on monissa suurissa kouluyksiköissä vasta toteutumaton tavoitelauselma. Kyläkouluilla on ainutlaatuiset edellytykset järjestää mm. yhteisö-, yrittäjyys- ja ympäristökasvatusta tai vaikkapa erityis- ja esiopetusta. Toteutuessaan tietoliikenneyhteydet kaatavat raja-aitoja kyläkoulujen opetuksen järjestämisessä — silloin koulun syrjäinen sijainti ei estä edes kansainvälisiä yhteyksiä.

Pienet koulut ovat siis mitä mainioin oppimisympäristö sekä lapselle että aikuiselle — nyt ja toivottavasti myös tulevaisuudessa.

Kas. yo.
Nina Nykänen ja
Tuulia Väkeväinen



13.12.1997

Tutkimus puhuu kyläkoulujen puolesta

Kyläkoulujen kohtalon laittaa kenties uuteen valoon tuore tutkimus, jonka kasvatustieteen ylioppilaat Niina Nykänen ja Tuulia Väkeväinen tekivät. Tutkimusta jo uutisoitiin lehdessä ja siitä julkaistaan laajempi versio lähiaikoina.

Koko valtakunnan kyläkouluja yleisesti ja erikseen mm. Ilmajoen oloja tarkastelevassa tutkimuksessaan nämä nuoret naiset ovat saaneet selville, että kyläkoulut voivat tarjota rajattomia mahdollisuuksia. He ovat todenneet senkin, että kyläkoulussa on mahdollista antaa yksilöllistä opetusta ja yli luokkarajojen. Isommissa se on vasta haaveena.

Tutkimus tuo esiin monta kyläkoulujen puolesta puhuvaa asiaa. Yksi niistä se, että pienet koulut tarjoavat mitä mainioimman oppimisympäristön.

Ilmajoellakin kyläkouluista on taisteltu. Nyt eletään tietynlaisen välirauhan aikaa. Uhka koulujen lakauttamisesta on kuitenkin ilmassa, vaikka siitä ei juuri tällä hetkellä puhuta.

Jokainen tietää, että kuntien talous entisestään kiristyy ja siksi mm. kyläkoulujen tulevaisuus on niin meillä kuin muuallakin kyseenalainen.

Nyt kun peräänkuulutetaan edelläkävijöitä, olisiko Ilmajoen kunta se, joka ottaisi kyläkouluasiainkin keskusteltavaksi kuntalaisten kanssa ja aivan uudesta näkökulmasta. Tähän saakka on huomattavan usein tuotu esiin mm. se, että pieni koulu ei tarjoa samaa kuin suuri. Sitä vaihtoehtoa ei ole painotettu, josko pieni koulu tarjoaisikin enemmän.

Laaja tutkimus antaa ainakin jonkinasteisen kuvan kyläkouluista. Siihen kannattaisi päättäjien ja asioita valmistelevienkin paneutua. Ehkä kyläkoulujen opettajia ja oppilaiden vanhempia kuuntelemalla löytyisi se paras ratkaisu. Ainakin sitten, jos keskustelun pohjana olisi jokin muu kuin säästö. Vaikkapa kehittäminen ja lapsen parasta ajatteleva.

Saattaisi tällaisissa ennalta säästö-momentilla rajoittamattomista keskusteluista nousta esiin niin hyvä idea, että ne toteuttamalla saataisiin jopa lisää rahaa kunnan kassaan. Esimerkiksi täällä pysyvien ja tänne muuttavien lapsiperheiden kautta.

Yksi tutkijain toive onkin, että kuunneltaisiin niitä, jotka kyläkouluilla tekevät työtä ja sitä käyttävät.

Liite 8: Tutkimuksen esittely Tutkiva opettaja -päivillä 11. - 12.6.1997 Jyväskylässä

Liite 8a: Tutkimuksen kirjallinen esittely

KYLÄKOULU - MAHDOLLISUUKSIEN MERI

Teemme pro gradu -tutkielmaa luokanopettajan työstä ja sen kehittämisestä pienellä koululla. Aihe on noussut ajankohtaiseksi pienten koulujen lakkautuspäätösten lisääntyttyä jyrkästi 1990-luvulla. Kouluverkon supistaminen vaikuttaa laajasti koko koulujärjestelmäämme ja muuhun yhteiskuntaan. Erityisesti muutokset koskettavat pienellä koululla työskentelevää luokanopettajaa. Aihetta on kuitenkin tutkittu vähän, vaikka lähes puolet maamme kouluista on edelleenkin pieniä, alle 50 oppilaan kouluja (Suomen tilastollinen vuosikirja 1996).

Näkemyksemme mukaan pienet koulut ovat suomalaisen yhteiskunnan voimavara: ne tuovat lähiyhteisölleen kehittymismahdollisuuden. Pienet opetusyksiköt tarjoavat monipuolisia koulutus- ja yhteistyövaihtoehtoja, jos niiden kehittämiseen kiinnitetään huomiota lisääntyvien lakkautuspäätösten sijaan. David Hargreaves (1994, 435 - 436) muistuttaa kuitenkin, että koulu ei kehity merkittävästi ilman opettajan kehittymistä, ja toisaalta opettajan kehittyminen on vähäistä ellei koulu kehity. Koulun kehittäminen edellyttää siis opettajan ammatillista kehittymistä koulun kontekstissa.

Kyselyn ja toimintatutkimuksen keinoin pyrimme kuvaamaan pienellä koululla toimivan luokanopettajan työtä ja siihen vaikuttavia tekijöitä: Mitä työ pienellä koululla tekijältään vaatii ja mitä se antaa? Etsimme myös uusia mahdollisuuksia opettajan työn tukemiseen. Miten esimerkiksi luokanopettajankoulutus vastaa kyläkoulun todellisuuteen ja opettajan ammatillisen kehittymisen haasteisiin? Missä määrin ja millaisissa asioissa luokanopettajat toivovat saavansa jatko- ja täydennyskoulutusta? Miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää pienten koulujen tarpeiden suuntaisesti?

Mahdollisuuksien merellä seilatessamme otamme mielellämme kokeneiden merikarhujen neuvoja vastaan!

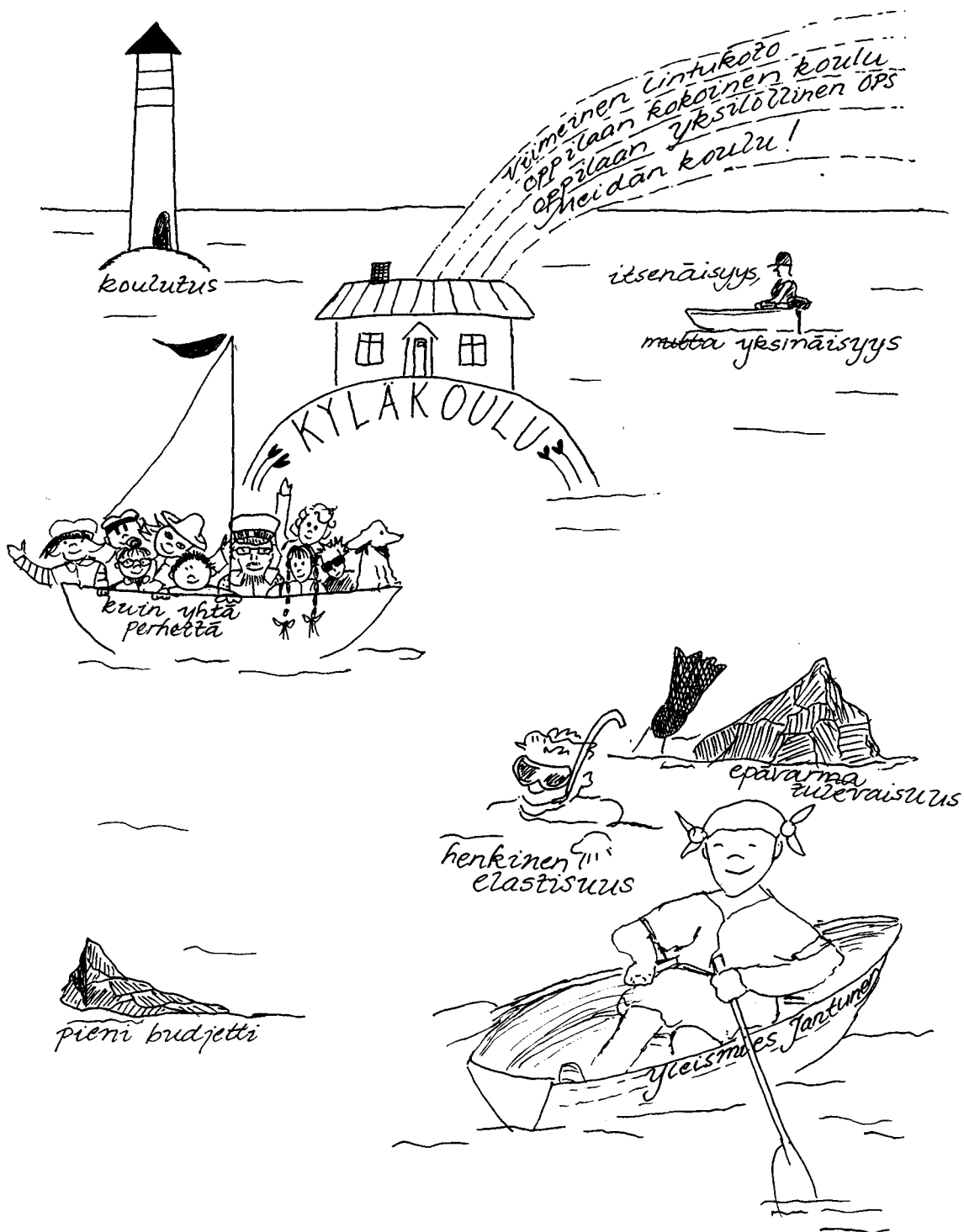
Navigointiterveisin,

Nina Nykänen
Puistotori 6 A 9
40100 Jyväskylä
tel. 014 - 621 873



Tuulia Väkeväinen
Kiljanderinkatu 2 A 16
40600 Jyväskylä
tel. 014 - 216 086

Liite 8b: Jäljennös posterista "Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri"



Liite 9: Tiedotusvälineille lähetetty ennakkotiedote Kyläkoulujen virikeiltapäivästä

TERVETULOA

pienten koulujen virikeiltapäivään

“KYLÄKOULUT - MAHDOLLISUUKSIEN MERI”

tiistaina 28.10.1997 Ilmajoki opistolle (Ilkantie 17) kello 15.00 - 17.30.

Tilaisuudessa keskustellaan luokanopettajan työstä pienellä koululla - pienistä myrskyistä, suurista tyrskyistä. Samalla tähyillään kyläkoulujen tulevaisuuteen ja niiden mahdollisuuksiin kehittää toimintaansa. Paikalle on kutsuttu Ilmajoen kunnan 2 - 3 opettajaisten koulujen luokanopettajat sekä kunnan sivistystoimen henkilöstöä.

Koolle kutsujat **Nina Nykänen** ja **Tuulia Väkeväinen** Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta esittelevät pro gradu -tutkielmaansa kyläkoulujen luokanopettajien työstä.

Kokemuksia ja ajatuksia kyläkoulujen toiminnasta ovat jakamassa luokanopettajat **Mikko Heinimäki** ja **Kari Keitaanniemi** sekä maa- ja metsätalousministeriön kyläkouluasiamies, luokanopettaja **Vesa Purokuru**. Mikko Heinimäki ja Kari Keitaanniemi esittelevät Kaasmarkun, Kosken, Leineperin ja Pauluksen koulujen yhteistoimintaa sekä kyläkoulujen työtapoja uudistanutta Jess-projektia. Vesa Purokuru kertoo Kankaisten koululla Toivakassa kehittämästään kyläkoulun yhteistyöverkosta.

Toivomme virikeiltapäivän "Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri" tuovan innostuksen tuulen pienten koulujen purjeisiin.

Myötätuulessa,

Nina Nykänen
kasv. yo
Puistotori 6 A 9
40100 Jyväskylä
p. 014 - 621 873

Tuulia Väkeväinen
kasv. yo
Kiljanderinkatu 2 A 16
40600 Jyväskylä
p. 014 - 216 086

(jatkuu)

Liite 9 (jatkuu)

SANANEN KYLÄKOULUJEN VIRIKEILTAPÄIVÄN SISÄLLÖSTÄ

Järjestettävän tilaisuuden lähtökohtana on Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevien **Nina Nykäsen ja Tuulia Väkeväisen** tutkimus luokanopettajan työstä pienellä koululla. Keskeisimmäksi tutkimustulokseksi nousi pienillä (2 - 3 -opettajaisilla) kouluilla työskentelevien luokanopettajien tarve yhteistyöhön koulutyönsä kehittämiseksi. Virikeiltapäivä ”**KYLÄKOULUT - MAHDOLLISUUKSIEN MERI**” on ainakin osittainen vastaus opettajien toiveisiin tavata muita pienten koulujen opettajia, vaihtaa kokemuksia ja ajatuksia.

ESITYKSIEN AIHEPIIREISTÄ

1. KYLÄKOULUT - MAHDOLLISUUKSIEN MERI

/ kasv.yo. Nina Nykänen ja Tuulia Väkeväinen

Virikeiltapäivän alustuspuheenvuoro perustuu Nina Nykäsen ja Tuulia Väkeväisen keväällä 1997 Ilmajoen (Etelä- Pohjanmaa) ja Juuan (Pohjois-Karjala) kunnasta kaksi- ja kolmiopettajaisilta kyläkouluilta keräämään tutkimusaineistoon.

Koulu on kylän sydän

Maamme kouluverkkoa on 1990-luvulla supistettu merkittävästi. Pelkästään viiden viime vuoden aikana yli 400 koulua on sulkenut lopullisesti ovensa. Lakkauttamispäätösten kohteeksi ovat useimmiten joutuneet maaseutukuntien kyläkoulut. Seuraukset, jotka vaikuttavat koko maan asutus- ja elinkeinorakenteeseen, ovat vasta aavisteltavissa.

Toisaalta lähes puolet maamme kouluista on edelleenkin pieniä, alle 50 oppilaan opinahjoja. Ne ovat kiinteä osa maaseudun palveluverkkoa tarjoten paitsi opetusta myös laajat mahdollisuudet kylän ja kyläläisten vireyttä tukevaan toimintaan. Kyläkouluja ja niiden merkitystä on kuitenkin tutkittu vähän.

Opettajan työ pienellä koululla

Tutkimuksemme kuvaa kyläkouluja siellä työskentelevien luokanopettajien silmin. Millaista työ on pienellä koululla ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Mitä työ pienellä koululla tekijältään vaatii ja mitä se antaa? Millaisena opettajat näkevät työympäristönsä tulevaisuuden? Miten pienten koulujen verkosto vaikuttaa kunnan toimintakykyyn?

Opettaja tekee työtään alati muuttuvassa todellisuudessa. Kyläkoulun opetus- ja kasvatusalan ammattilaisen haasteellinen tehtävä saattaa aiheuttaa koetun työilon lisäksi myös uupumuksen tunteita. Siksi etsimme uusia väyliä opettajan työn tukemiseen.

Näkemyksemme mukaan pienet opetusyksiköt tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia koulutuksen ja yhteisönsä kehittämiseen. *Toivomme tutkimuksemme ja virikeiltapäivän ”Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri” rohkaisevan opettajia työssään sekä avaavan polkuja kyläkoulujen merkityksen tuntemiseen.*

(jatkuu)

Liite 9 (jatkuu)

2. VERKOTTUVA KYLÄKOULU

/ luokanopettaja, kyläkouluasiamies Vesa Purokuru

Vesa Purokuru on kehittänyt Kankaisten koululla Toivakassa pienten koulujen opettajien yhteistyötä ja luonut samalla kyläkoulun ympärille toimintaverkkoa, johon kuuluu koko koulun lähiyhteisö. Tällä hetkellä hän työskentelee maa- ja metsätalousministeriön kyläkouluasiamiehenä pyrkimyksensä **aktivoida kyläkouluja toimintansa kehittämiseen**. Keskeisenä kehittämisajatuksena on koulujen verkottuminen, nykyistä tiiviimpi yhteistyö pienten koulujen välillä.

3. JESS-PROJEKTI

/ luokanopettajat Mikko Heinimäki, Kari Keitaanniemi, Timo Keitaanniemi

Kompassineula kohti uutta oppimiskulttuuria - kurssiksi elinikäinen oppiminen.

Mikko Heinimäki, Kari Keitaanniemi ja Timo Keitaanniemi ovat suunnitelleet yhdessä erityisesti pieniä kouluja varten opetussuunnitelman, joka kulkee **Jess-projektin** nimellä.

Opetussuunnitelman viitekehyksenä toimii koululaiva Jessika, joka on elämän virrassa mukana oleva, ympäristöään kunnioittava toimintakeskus, josta lähdetään erilaisille tutkimusmatkoille. Opetussuunnitelma perustuu kokonaisopetukseen, jonka tarkoituksena on saavuttaa elinikäisen oppimisen taidot. Oppisisällöistä pyritään rakentamaa haasteellisia kokonaisuuksia, joiden ratkaisemiseen viritetään elämyksiä ja toiminnallisuutta.

Jess-projektin opetussuunnitelma on puettu laulun asuun - lauluun, jonka taitavat kaikki koulunkävijät pienimmästä suurimpaan.

"Miksi, miksi?

Niksin keksin oivalluksin.

Elämässä elämysten, tarinassa tarunmaan.

Sovellan ja sovelluksin, selitän sen selityksin.

Seikkailussa suuren maan, ihmeellisen ihmemaan.

Jess, Jess, Jessika, laivamme seilaa maailmaa,

uljasta ulappaa, siintää eessä saarien maa.

Saavumme saareen! Tähtytäjän ääni tuo,

vie meidät seikkailun luo."

Liite 10: Kyläkoulujen virikeiltapäivässä läsnäolleiden luokanopettajien arvio työnsä myönteisistä ja kielteisistä puolista

Kyläkoulun luokanopettajan työn myönteiset puolet:

- + Tuntee väkensä
- + Sidosryhmät
- + Itsenäisyys
- + Joustavuus -> helppo muuttaa suunnitelmia
- + Pienet ryhmät
- + Rauhallinen kasvuympäristö
- + Opettajan kehittyminen monipuoliseksi
- + Kodin ja koulun yhteistyö
- + Tilaa, neliöitä

Kyläkoulun luokanopettajan työn kielteiset puolet:

- Yksinäisyys
- “Mökkihöperöityminen”
- Opettajat “naimisissa tai muuten vain riidoissa”
- Isot yhdysluokat -> ajan puute
- Rahan puute
- Oppilaskuljetukset
- Puutteelliset koulutilat

Liite 11: Kuikan koulun ja kylän esittelyvideon liitteenä oleva tiivistelmä tutkimustuloksista

TUTKIMUS TIIVIISTI KUIKAN KOULUN VIDEOTA VARTEN

Nina Nykänen ja Tuulia Väkeväinen opiskelevat Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi. He tekevät pro gradu -tutkielmaa opettajankoulutuslaitokseen luokanopettajan työstä kyläkoululla. Tutkimustyötä ohjaa kasvatustieteiden tohtori, dosentti Eira Korpinen.

Tutkimusaineisto on kerätty kahden kunnan kaksi ja kolme -opettajaisilta kouluilta, Etelä-Pohjanmaalta ja Pohjois-Karjalasta. Tutkimuskyselyyn vastasi 55 luokanopettajaa, lisäksi tutkijat vierailivat opettajien työpaikoilla eli yhteensä 26:lla koululla. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa kyläkouluilla työskenteleville opetus- ja kasvatusalan ammattilaisille puheenvuoro: millaisia näkemyksiä ja kokemuksia heillä on työstään?

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kuvasivat ja arvioivat työtään kolmesta näkökulmasta: persoonastaan, työtehtävistään sekä yhteisöstä ja yhteiskunnasta käsin.

Tutkimustulosten mukaan opettajan työ kyläkoulun virkkeellisessä ympäristössä on tekijälleen mieluinen ja laaja-alainen tehtävä. Opettaja on pedagoginen innovaattori, joka vastaa pienen ihmisen koulukasvatuksesta, vaalii ja varjelee ihmissuhteita sekä hoitaa koulun juoksevia asioita: kantaa on otettava internetistä tukkoiseen siltarumpuun. Koulutyö merkitsee opettajalle muutakin kuin taloudellista toimeentuloa tai lainkirjaimen noudattamista - se antaa elämälle keskeisen sisällön. Hmeet.

Kyläkoulun opetus on laadukasta, sillä se pystyy vastaamaan joustavasti valtakunnallisen opetussuunnitelman ja tulevaisuuden yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. Tästä osoituksena voidaan pitää esimerkiksi kyläkoulujen yksilöllistä opetusta yli luokkarajojen. Pienessä koulussa, jossa kaikki tuntevat toisensa, jokaisen oppilaan erityistarpeet otetaan huomioon. Hyvä oppilaantuntemus edistää opettajan mahdollisuuksia tukea lapsen persoonallista kasvua ja kehitystä.

Kyläkoulun tavallisin opetusjärjestely, yhdysluokkaopetus lisää eri-ikäisten lasten mahdollisuutta tehdä luontevasti yhteistyötä. Tämä kasvattaa opettajien kokemusten mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, vähentää häiriöitä ja lisää viihtyvyyttä. Oppilaiden ystävyysuhteet eri-ikäisten lasten ja aikuisten kanssa ovat rikkaita ja kestäviä. Koulun väki on kuin yhtä suurta perhettä, jossa jaetaan ilot ja surut. Tässä yhteisössä lapsi kykenee hallitsemaan toimintaympäristönsä: tutut ihmiset, rakennukset ja pihapiiri luovat kodinomaisen ilmapiirin. "Meidän koulu" tarjoaa pienelle ihmiselle itsetunnon kehittymisen kannalta turvallisen kasvuympäristön, jossa kiusaaminen on jokseenkin tuntematon asia.

Kyläkoulussa opettajan työyhteisöön kuuluvat paitsi koulun toiset opettajat myös muu henkilökunta. Keittäjä ja talonmies ovat koulullaan tärkeitä aikuisia, kasvattajia ja luokanopettajan korvaamattomia työtovereita. Opettajan yhteistyökumppaneihin lukeutuvat lisäksi oppilaiden vanhemmat,

(jatkuu)

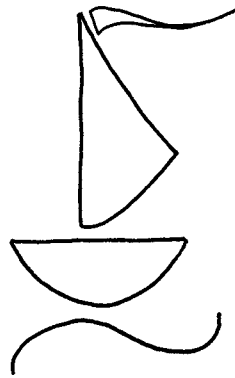
Liite 11 (jatkuu)

heidän sisaruksensa, isovanhempansa, koulun entiset oppilaat ja muut kyläläiset. Pienen koulun opettaja ei ole siis satujen yksinäinen sankari tai torniinsa teljetty linnanneito, vaan hän muokkaa tehtävänsä vuorovaikutteisesti yhteistyössä useiden eri tahojen kanssa. Ovet aukenevat uudenlaiseen kohtaamiseen ja kasvamiseen pulpettirivistöjen yli.

Opettajalla on pienellä koululla lähes rajattomat mahdollisuudet kehittää opetussuunnitelmaa ellei työn karikoita, rahan vähyyttä, tilaongelmia tai mielekkään täydennys- ja jatkokoulutuksen puutetta, oteta lukuun.

Kyläkoulujen omaleimaisuus ja erityispiirteet voivat rikastuttaa kouluverkon palvelutarjontaa. Kouluilla on mahdollisuuksia ja voimavaroja, joita ei aina huomata tai ymmärretä käyttää hyväksi. Monet kaupunkikoulut tavoittelevat suunnitelmissaan päämääriä, joita kyläkoulujen toiminnassa pidetään jo toteutuneina itsestäänselvyyksinä. Painottamalla koulun erityisosaamista, kuten esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon opetusta, tuetaan koulun elinvoimaisuutta. Toimiva kyläkoulu voi hyödyttää myös muiden koulujen toimintaa tietämystään jakamalla. Pieni koulu on nykyisestä oppimis- ja tiedonkäsityksen näkökulmasta tarkasteltuna sopivan kokoinen koulu.

KYLÄKOULUJEN KULMAKIVILLÄ



3 KYLÄKOULUJEN KULMAKIVILLÄ

*Pien' on tuossa matkalainen, kirjat, taulut laukussaan;
silm' on kirkas, hohtavainen, viel' on puna poskillaan.
Minne, minne käy sun tiesi, pieni, reipas matkamiesi?*

- K. Raitio: Pieni matkalainen -

Muutosten tuulet ovat puhaltaneet ainutlaatuisessa koulujärjestelmässämme välillä myrskyn lailla. Koulut ja opettajat oppilaineen ovat luovineet monet kerrat pedagogisissa puhureissa sekä hallinnon ja talouden pyörteissä. 1990-luvulla etenkin kyläkouluja on koetellut kouluverkon rakenteellinen muutos, joka on merkinnyt lähes poikkeuksetta pienten koulujen lakkauttamista. Tämän laajamittaisen kehityksen seuraukset ovat vasta aavisteltavissa. Siksi suomalaisen koulun tulevaisuutta on arvioitava osin menneisyydestä käsin. Kyläkoulujen merkityksen ja aseman oivaltamiseksi ei nykyisyyden tunteminen yksin riitä.

3.1 Kakaroille kansakoulu

Kansanopetuksen kehittämistä maaseudulla pidettiin viime vuosisadan puolivälissä suomalaisen yhteiskunnan kehittämisohjelman keskeisimpänä asiana. Koululaitoksen uudistaminen oli sen tulevan isän, Uno Cygnaeuksen, mielestä tärkeää, jotta maamme köyhyyteen vaikuttavat tekijät vähenisivät (Viljanen 1992, 9). Aleksanteri II:n hyväksynnän jälkeen vuonna 1866 valmistui kansakouluasetus, joka velvoitti, tosin vain kaupungit, perustamaan riittävästi kouluja opinhaluisille (SA 12/1866). (Halila 1949, 66 - 67; Kuikka 1996, 6; Lehtola & Paakkinen 1997, 67.)

Asetuksen myötä sivistyksen rintamaille syntyi lisää kouluja samalla, kun osa yksityiskouluista muutettiin kansakouluiksi. Maaseudulla ensimmäiset kansakoulut perustettiin kirkonkyliin. Valtion tuesta huolimatta (ks. Hjerppe 1990, 132 - 133) syrjäkylät saivat koulunsa vasta paljon myöhemmin, koska kunnat olivat haluttomia sijoittamaan vähäisiä varojaan kouluverkon luomiseksi. Isännät pelkäsivät koulun

syövän talon leivän lasten oppiessa laiskoiksi. Kunnat vetosivat vuonna 1865 asetettuun lakiin, jonka mukaan ne saivat itsenäisesti päättää koulujen perustamisesta (SA 4/1865). (Kuikka 1996, 6 - 7.) Pohjoiskarjalaisessa Juuan kunnassa koulukeskustelua käytiin yli kymmenen vuotta ennen kuin asialle saatiin lopullinen hyväksyntä 31.12.1879.

Tähän tilaisuuteen oli keskusteltavaksi kuulutettu seurakuntaan kansakoulun perustaminen ja sen yhteydessä olevat asiat; tapahtuneen keskustelun perästä suostui kokous yksimielisesti Kirkon kylän asettaa ja ensi Syyskuun alussa käytäntöön panna ylhäisemmän vakinaisen kansa koulun poikia varten, kuitenkin niin, että tyttölapsillakin, jos suinkin tila sen myöten antaa, on tilaisuus samassa koulussa opetusta nauttia. (Tirkkonen 1930. Juuan kirkonkylän kansakoulun perustamiskirja 31.12.1879.)

Kansakoulujen määrän kasvua vauhditti vuoden 1898 piirijakoasetus, joka oli maamme ensimmäinen kouluvelvollisuussäännös. Siinä edellytettiin kunnan jakavan alueensa koulupiireihin niin, että oppilaan koulumatka oli korkeintaan viisi kilometriä. (SA 20/1898.) Piirijakoasetuksesta huolimatta Suomi oli pitkään kansanopetuksen kehitysmaa: oppilasluku oli vuosisadan vaihteessa vain 2,5 % maan asukasluvusta, kun se esimerkiksi Ruotsissa oli noin 10 % ja Yhdysvalloissa 20 %. Innokkaimmat kansanopetuksen puolestapuhujat olivat pettyneitä asetukseen, joka ei tuonut kaikkia lapsia opinsaunaan. (Iisalo 1989, 179 - 180.)

Vuonna 1921 lailla määrätty yleinen oppivelvollisuus merkitsi koululaitoksen voimakasta kehittymistä (SA 101/1921). Lehtola ja Paakkinen (1997, 67) luonnehtivat koulujärjestelmän laajentumisen keskeiseksi osaksi suomalaisen hyvinvointivaltion ja paikallisten instituutioiden syntyä. Oppivelvollisuus kasvatti oppilasmääriä, kuntiin syntyi uusia kouluja ja alakansakoulujen verkko alkoi kasvaa.

Syntyi asukkailla ajatus, kyläläisten aivoista sanoiksi. Rakennetaan kakaroille koulu, selityspaikka sananjulistajille. Keskelle kylää tietenkin, juuri parhaalle paikalle, joka siksi katsottiin. (Hautamäki 1997, 4.)

Koulujen lisääntyessä kuntien koulumenot kohosivat jopa 40 %, mikä hidasti koulujen perustamista vähävaraisiin kuntiin. Siksi maaseutukunnille annettiin lain toteuttamiseen 15 vuotta siirtymäaika. Juuan kunta selviytyi lain täyttämisestä 13 vuodessa ennen toista maailmansotaa. Epävakaisten olojen vuoksi lain toimeenpano viivästyi ja jo käynnistynyt koulutyö osin keskeytyi kriisiaikana. Laki oppivelvollisuudesta toteutui siis kokonaisuudessaan maan joka kolkassa vasta sotien jälkeen. (Kuikka 1996, 7 - 8.)

3.2 Kasvun kausi

Toisen maailmansodan päätyttyä ei entiseen ollut paluuta - uudet luodat lakaisivat. Elinkeinorakenne muuttui nopeasti jälleenrakentamisen ja teollistumisen myötä, perheen merkitys heikentyi ja naiset valtasivat työmarkkinoita (Karisto & Takala 1990, 121 - 129). Sodan jälkeen oli sijoitettava luovutettujen alueiden väestö ja maaseudun asukasmäärä lisääntyi valtion tukiessa syrjäseutujen asuttamista (Rannikko 1985, 121; Lehtola & Paakkinen 1997, 67). Silloin lähes puolet maan väestöstä asui maaseudulla. "Kahdesta miljoonasta suusta ja kenkäparista kuului ääniä ja jäi jälkiä. Sellainen voima vaati ja sai palveluja - yksityisiä ja julkisia." (Myrskylä 1997, 47.) Valtio ja kunnat laajensivat palveluitaan, jolloin uusien teiden, koulujen ja postitoimipaikkojen rakentaminen ulottui kaikkein syrjäisemmillekin alueille. Kuntien julkisen sektorin työpaikat lisääntyivät, ja esimerkiksi äitiys- ja lastenneuvoloita perustettiin kaikkialle maahan. (Lehtola & Paakkinen 1997, 67.)

Kyläkoulujen toiminta vakiintui sodanjälkeisten suurten ikäluokkien aloittaessa koulunkäynnin. Tarvittiin lisää kouluja, osaa entisistä korjattiin ja laajennettiin. Kansakoulujen määrä kasvoi ennen näkemättömällä tavalla aina 1950-luvun lopulle saakka niin, että enimmillään kouluja oli noin 6500. Tiheä kouluverkosto oli hajautunut alueellisesti eri puolille kuntaa, lähelle asukkaita. Kylät muodostivat toimintayksiköitä, joiden keskuksena oli tavallisesti koulu. Kyläkoulut tarjosivat paitsi opetusta ja virkistysmahdollisuuksia kyläläisille myös työpaikkoja uusille opettajille. (Kuikka 1996, 8; Lehtola & Paakkinen 1997, 67 - 68.)

Niin sitten nuori opettaja alkaa toteuttaa saamaansa tehtävää: 'Kansakoulun tulee kasvattaa oppilaansa hyvin tapoihin ja antaa heille elämässä tarvittavia

tietoja ja taitoja' (A. Salmela: *Suomen kansakouluhallinnon oppikirja 1953*).
(Nykänen 1997.)

3.3 Missä Martit, missä Pirkot?

Kylien kukoistaessa 1950-luvulla teollistuminen eteni ripeästi muuttaen tuotantorakennetta. Koneellistuminen vähensi työvoiman tarvetta perinteisiltä työsaaroilta - pelloilta ja metsistä. Kun suuret ikäluokat tulivat 1960-luvulla työikään, maaseudun pientilat eivät enää tarjonneet toimeentuloa kaikille. (Rannikko 1985, 120 - 124; Takala & Karisto 1990, 45 - 50 ; Myrskylä 1997, 47.) Toisaalta nopeasti kasvanut teollisuus otti mielellään vastaan maaseudun työteliään nuorison. Ainakin 400 000 ihmistä karisti maaseudun tomut jaloistaan etsiessään työtä kaupunkien kasvukeskuksista ja ulkomailta asti (Rannikko 1985, 135 - 137; Takala & Karisto 1990, 50 - 52; Kuikka 1996, 8). Esimerkiksi Juuan kunta menetti joka viidennen asukkaansa kuntarajojensa ulkopuolelle. Kylänraitit hiljenivät, kun väestö siirtyi palvelujen ja työpaikkojen perässä kaupunkiin. (Juuan kunta 1997.)

Maaseudun tyhjentyminen vaikutti alueen palvelutason heikkenemiseen. Etenkin kyläkoulut ja kaupat alkoivat kadota maalaismaisemasta. Kyläkoulujen luokat eivät enää täyttyneet pikku-Marteista ja -Pirkoista, väestö ikääntyi ja syntyvyys väheni. Kouluverkon kasvua seurasi maaseudulla äkillinen romahdus. Koulujen lakkautusaalto pyyhkäisi vuosina 1964 - 71 joka neljännen kansakoulun yli jättäen jälkeensä lähes 1700 tyhjää koulua. Vuoden 1967 aikana kouluverkko harveni ennätyksellisesti yli 300 koululla. Oppilaiden vähetessä kyläkoulujen lyhyt kukoistuskauti päättyi. Samaan aikaan uusi koulumuoto, peruskoulu, teki tuloaan. (Lehtola & Paakkinen 1997, 70 - 71.)

3.4 Peruskoulun harjakaiset

Peruskoulu-uudistus pohjautui yhtenäiskouluperiaatteelle, josta oli keskusteltu jo 1940-luvulta lähtien. Tavoitteena oli koulutuksen alueellinen ja sosiaalinen tasa-arvoistaminen, joten ratkaisu oli ennen kaikkea kieli-, kulttuuri- ja aluepoliittinen. Myös tuotanto- ja yhteiskuntaelämän kehittyminen entistä teknistyneemmäksi lisäsi tarvetta kohottaa yleistä koulutustasoa. (Nurmi 1989, 100 - 103.) Laki koulujärjestelmän perusteista

hyväksyttiin pitkän ja kiihkeän koulu-uudistuskeskustelun jälkeen vuonna 1968 (SA 467/1968; ks. Rinne & Vuorio-Lehti 1996). Peruskouluun siirryttiin vaiheittain Lapista kohti eteläistä Suomea vuosina 1972 - 77. (Lehtola & Paakkinen 1997, 70.)

Vuonna 1958 olimme saaneet uudet koululait. Niiden turvin uskoimme koulutyön jatkuvan kymmeniä vuosia eteenpäin. Mutta ei mennyt kuin muutamia vuosia, kun ruvettiin puhumaan yhtenäiskoulusta. Peruskoulukomitean mietintö julkaistiin 1965. Meitä opettajia koulutettiin koulutuspäivillä tulevaa muutosta varten ja peruskouluun siirryttiin 1973. Se oli todella suuri muutos, muutos, jonka jälkimainingit taitavat vieläkin heilutella koulumaailmaa. (Nykänen 1997.)

Lehtola ja Paakkinen (1997, 71) näkevät peruskoulun joukkona uudistuksia, jotka muuttivat "oppivelvollisuuskoulun sosiaalista, hallinnollista ja spatiaalista rakennetta". Peruskoulussa toteutui viime vuosisadalta asti tavoiteltu koulutuksellinen tasa-arvo, eivätkä esimerkiksi sosiaaliset olot tai syrjäinen kotipaikka olleet enää este lapsen edellytysten mukaiselle peruskoulutukselle (Rask 1996, 95). Vaikka uusi koulumuoto vähensi valtionavun turvin selvästi koulukuolemien määrää, ala-asteiden verkko kehittyi eri puolilla maata epätasaisesti. Esimerkiksi Pohjois-Karjalan ja Lapin läänien ala-asteista joka neljäs lakkautettiin vuosina 1977 - 95. (Lehtola & Paakkinen 1997, 71.)

Monissa kunnissa luotettiin kyläkoulujen elinvoimaisuuteen. Kouluja kunnostettiin taloudellisen noususuhdanteen vallitessa 1970 - 80-luvuilla. Koulut saivat nauttia monella tapaa valtion väljystä rahankäytöstä. (Kuikka 1996, 8.)

Erilaiset oppimispelit kiinnostivat uutuuttaan. Diakuvat korvasivat nyt vanhat kuvataulut ja rainat. Magnetofonin tilalle hankittiin uusi nauhuri. Pian koululle saatiin myös televisio ja pääsimme seuraamaan siitä opetusohjelmia. Tuntui, että jostakin runsauden sarvesta rahaa riitti kaikkeen. (Nykänen 1997.)

3.5 Kyläkouluja myytävänä

Rahakirstun pohja alkoi pilkkottaa 1980-luvun lopussa. Taloudellinen lama yllätti yhteiskunnan. Kuntien resurssit pienenevät ja "juustohöylien ja kiristyvien kukkaronyörien" aikakausi alkoi.

Suurtyöttömyys koetteli maan elinkeinorakennetta. Esimerkiksi maatalous tarjosi vuonna 1995 leivän lähes kolmanneksen (28 %) pienemmälle maanviljelijäjoukolle kuin viisi vuotta aiemmin. Samaan aikaan jalostusteollisuudesta katosi neljännes ja palvelualoilta 15 % työpaikoista. (Myrskylä 1997, 50.) Etelä-Pohjanmaalla Ilmajoen kunnassa työttömyysaste lähes nelinkertaistui viidessä vuodessa (Ilmajoen kunta 1997).

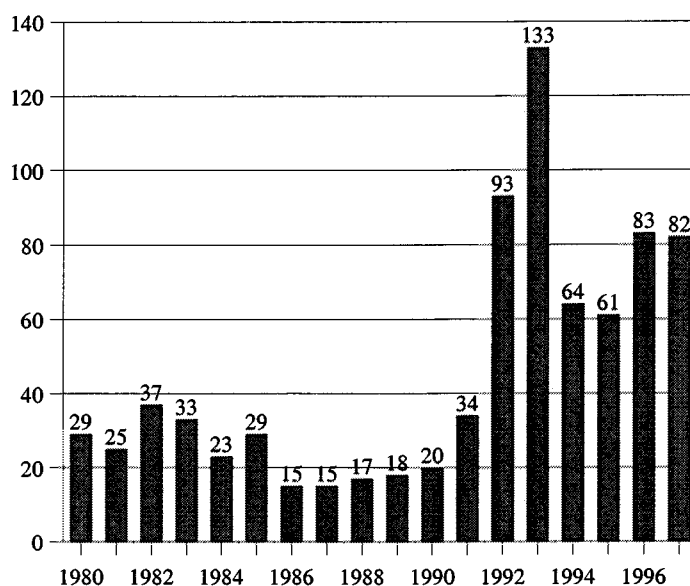
Työpaikkojen katoaminen maaseudulta lisäsi maan sisäistä muuttoliikettä taajamiin ja kaupunkeihin: 1990-luvun puolivälin jälkeen kaksi kolmasosaa Suomen maapinta-alasta on täysin asumaton (Paananen 1997). Perävaloja vilkutteli Suomen haja-asutusalueille jo pelkästään vuoden 1996 aikana 236 000 asukasta. Nykyisin taajamien ulkopuolella asuu enää 960 000 suomalaista, joista reilu neljäsosa on ehtinyt eläkeikään ja kolmannes on vailla työtä. (Myrskylä 1997, 49; Pulkkinen & Sääntti 1997.) Tilastokeskuksen pääjohtaja Timo Relander ennustaa Helsingin Sanomissa (15.8.1997) maaseudun autioitumisen jatkuvan edelleen. Muuttoliike on laman, työmarkkinoiden muutoksen sekä perheen ja yksilön syrjäytymisen pelon seurausta, arvioi professori Olli Kultalahti samassa artikkelissa. (Paananen 1997.)

Palvelut ovat maaseudun väestön vähetessä keskittyneet taajamiin ja kuntakeskuksiin. Ilman kuluttajia ei tarvita kauppoja, pankkeja, posteja, linja-autoyhteyksiä. Palvelujen vähyys karkottaa uudet asukkaat, työpaikkojen määrä vähenee ja palvelut heikentyvät. Kuntaliiton maaseutuohjelmassa (1996, 29) painotetaan palvelujen merkitystä elinvoimaisen maaseudun säilyttämiseksi, sillä julkiset palvelutyöpaikat ovat perinteisesti työllistäneet maaseudun väestöä alkutuotannon ohella. Maanviljelijät yrittävät kyllä kehittää tukielinkeinoja säilyttääkseen elämisen mahdollisuutensa, mutta niiden avulla ei synny merkittävästi uusia työpaikkoja. (Lehtola & Paakkinen 1997, 65; Myrskylä 1997, 47 - 49.)

Kyläkoulut ovat kuuluneet kiinteästi maaseudun palveluverkostoon. Ne ovat olleet tärkeä osa suomalaisen yhteiskunnan kehitystä vaikuttaen sekä maaseudun aluerakenteeseen että laajasti koko kylän ja kyläläisten henkiseen hyvinvointiin.

(Lehtola & Paakkinen 1997, 65 - 66.) Koulut yhdistävät kulttuurikeskuksina kylän toimintaa kooten eri-ikäisiä harrastamaan ja opiskelemaan saman katon alle. Suhteellisen tiheää, toimivaa kouluverkkoa on syystä pidetty kuntien palvelutason ja elinvoiman osoituksena sekä kuntien kehittämisen yhtenä lähtökohtana (Miller 1995). Taloudellinen laskukausi heitti kuitenkin pitkän varjon kyläkoulujen tulevaisuuden ylitse. (Suomen kuntaliitto 1996, 93; Korpinen 1997a.)

Niukassa rahatilanteessa vuonna 1992 valtioneuvosto päätti karsia opetusministeriön menoja 2,5 miljardilla markalla. Kunnat joutuivat supistamaan opetus- ja sivistystoimen menojaan, joskin niillä oli vapaus kohdistaa säästöt haluamallaan tavalla. Tämä tarkoitti useimmissa kunnissa sitä, että helposti leikattavat menoerät, kuten oppilashuolto sekä hallinto- ja kiinteistömenot, olivat listan kärkipäässä. Vastauksena rakenteellisiin muutoksiin kyläkoulujen määrä romahti - pelkästään seuraavan vuoden aikana 133 koulua sulki lopullisesti ovensa. Muutoksen vauhti on ollut hurja: kun 1980-luvulla lakkautettiin keskimäärin 24 ala-astetta vuodessa, niin vuosina 1990 - 1997 on suljettu noin 81 koulua joka vuosi. (Löytömäki 1996; kuvio 1). Eikä loppua vielä näy: useat kunnat suunnittelevat yhä kouluverkkonsa supistamista. (Opetushallitus 1994, 3 - 16, 35 - 36; Hyvärinen 1997.)



KUVIO 1. Lakkautetut peruskoulun ala-asteen koulut 1980 - 1997 (Tilastokeskus 1998. Koulutus 1998:1. Koulutus Suomessa)

Laskusuhdanteen aikana alituinen supistaminen on tarkoittanut samaa kuin kehittäminen (Raivola 1994, 17; Uurto 1998; ks. Ilmajoen kunta 1996; ks. myös Kuntaliitto 1997). Sen ensimmäiseksi kohteeksi ovat joutuneet lapset, nuoret ja lapsiperheet lähikoulujen jäädessä autioksi koululaisten taksimatkan varrelle. Korpinen (1997b) toteaa, ettei koulujen lakkauttamisessa ole aina suinkaan kyse koulujen oppilasmäärästä vaan pikemminkin kunnan sivistyspolitiikasta. Kestäviä perusteluja kouluverkon purkamiselle on monesti vaikea saada.

Raivola (1994, 17) luonnehtii poliittista keskustelua opetustoimeen kohdistuneista säästötoimenpiteistä kansalaismielipidettä muokkaavaksi. Harmaantuvilla päättäjillä ei ole riittävää asiantuntemusta ja eikä kiinnostusta pienten koulujen puolustamista ja kehittämistä kohtaan. Nykyisen koulun arkipäivää ei tunneta. Raivolan (1994, 12) ja Korpisen (1997b) huomioita tukevat Ilmajoen ja Juuan kuntien luokanopettajien näkemykset. (Ks. myös Äärynen 1996.)

Samalla kun päättäjät ja virkamiehet yrittävät saada suunnitelmansa säästöistä läpi he perustelevat lakkauttamista opetuksen laadulla ja "kasvatuksellisella näkökulmilla". Vain suurissa kouluissa annettava opetus on tehokasta ja laadukasta. Näitä mielipiteitä saa lukea vähän väliä lehtien palstoilta, vaikka kukaan kirjoittajista ei ole koskaan käynyt edes seuraamassa koulumme toimintaa. (46/14)

Asiaa tuntemattomat ovat kouluverkkoa "kehittäessään" keksineet käyttää sujuvasti koulutuksen laatua arvioitaessa yritysmaailmasta lainattua käsitteistöä. Tulosjohtaminen ei ole koulujen ammattikasvattajille sanana enää kummajainen, vaikka se sopiikin huonosti kuvaamaan koulun tarjoamia monipuolisia ja rahassa hinnoittelemtomia palveluita. Markat koulujen laadukkuuden mittarina jättävät opetus- ja kasvatustavoitteet sekä oppimistulokset toisarvoisiksi. (Närhi 1992, 111 - 112.) Käytännössä tämä on merkinnyt laskennallisiin yksikköhintoihin tuijottelua ja sen seurauksena oppilaiden ahtaamista suureneviin opetusryhmiin ja kouluihin (Opetushallitus 1994, 36; ks. myös Perkiö 1996, 29).

Markka on huono konsultti ainakin kasvatuksessa. (45/57)

Yleisesti on annettu ymmärtää, että pienet kouluyksiköt ovat tehottomia ja tuhlailevia, joten kyläkoulut ovat olleet 1990-luvulla oiva säästökohde. Koulujen taloudelliset kannattavuuslaskelmat vaihtelevat kuitenkin kunnittain ja jopa kunnan sisällä riippuen siitä, kuka laskinta käyttää ja mitä kannattavuudella tarkoitetaan. Pirhonen (1993) muistuttaa, että koulujen lakkauttamisen laskennallisiin perusteisiin tulisi sisältyä paitsi koulun henkilökunnan palkat sosiaalikuluihin myös valtionosuuden menetykset, hallintomenot, oppilaskohtaiset menot, rakennusten ja alueiden kunnossapidosta aiheutuvat kustannukset sekä kouluruokailu- ja lisääntyvät kuljetusmenot. Lisäksi koululla voi olla muita tuloja kuin valtionosuus, jotka olisi huomioitava. Tavallisesti laskelmien ulkopuolelle jäävät koulun lakkauttamisesta aiheutuvat välilliset kulut: mitä kunnalle merkitsee esimerkiksi koulun henkilökunnan verotulojen tai ostovoiman menetys. (Pirhonen 1993, 18 - 19, Uurto 1998.)

3.6 Kyläkoulujen yhdestoista hetki

Koulujen määrän rajua vähentäminen on muutamassa vuodessa johtanut ei vain tarpeellisiin vaan myös lyhtynäköisiin muutoksiin ilman perusteellista kouluverkon tutkimista ja suunnittelua (Rasila 1996, 90). Säästöpäätökset ja toimintakykyisten koulujen lakkauttaminen ovat karsineet opetuksen ohella myös kylien elinvoimaisuutta tukevaa toimintaa (Lehtola & Paakkinen 1997, 75 - 76). Kouluun kohdistetut muutamien tuhansien markkojen leikkaukset kuukaudessa eivät korvaa Perkiön (1996, 34) mielestä säästöistä aiheutuvaa henkistä pahoinvointia ja katkeruutta. Seuraukset ovat koulutuspoliittisia ratkaisuja laajempia: kouluttomalta kylältä muuttoliike suuntautuu keskuksiin ja kylän väestö vanhenee. Talot ja tilat autioituvat. Kyläkoulujen lakkauttamis- ja / tai säilyttämispäätökset vaikuttavat koko maan asutus- ja elinkeinorakenteeseen. (Ks. Korpinen 1997a.)

Sen koulun lakkauttaminen saa aikahan, jotta tälle kylälle ei enää muuta lapsiperheitä. Tänne kun on muuttanut takavuosina monta perhettä muualta, pääasias kaupungista, ihan sentakia kun täällä on piäni koulu ja siitä on omat

kiistämättömät etunsa. Tontin kyselijät taitaa tällä kylällä käyrä vähiin. Kunnanpäättäjiä ei näköjensä uuret veronmaksajat kiinnosta! (Isänpäivän miätteetä 1996.)

Koulun lakkauttamisprosessi ei ole koskaan vain hallinnollinen tai taloudellinen kysymys, vaan se koskettaa koko yhteisöä, jossa koulu vaikuttaa: opettajia, vanhempia ja etenkin lakkautettavan koulun oppilaita (Ahava 1994). Pienten koulujen toimintaa ja sen tarkoituksellisuutta pohdittaessa tulisi ottaa huomioon nykyistä painokkaammin oppilaiden etu, kuten Peltonen (1996, 25) ja Linnilä (1996, 36) muistuttavat. Toteutuu-ko esimerkiksi peruskoulun tavoite lapselle tarkoituksenmukaisesta, turvallisesta oppimisympäristöstä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11) silloin, kun kyläkoulun lakkautuksen seurauksena ovat ylisuuret opetusryhmät tai kohtuuttoman pitkät koulumatkat (ks. Teeriaho 1997)? Millaisia oppimisen mahdollisuuksia pienet lähikoulut tarjoavat tai voisivat tarjota eri-ikäisille oppijoille?

Keskustelu pienten koulujen merkityksestä on vuosisataisesta historiastaan huolimatta ajankohtainen, sillä Suomen peruskouluista on edelleen noin puolet alle 50 oppilaan oppimiskeskuksia (Tilastokeskus 1997, 10). Linnilä (1996, 36) varoittaa lyhytnäköisen koulutus- ja talouspolitiikan ansoista koululaitosta kehitettäessä. Kouluverkkoa ei tule tarkastella vain taloudellisena menoeränä vaan ennen kaikkea lapsen ja koko sen yhteisön, johon hän kuuluu, elämän edellytysten kohentajana, kuten jo Uno Cygnaeus toivoi. Harkittuja valintoja tehden koulu valmistautuu entistä paremmin kohtaamaan jo tänään huomisen todellisuuden (Lonkila 1991, 69 - 70).

LUVUN KOLME LÄHTEET

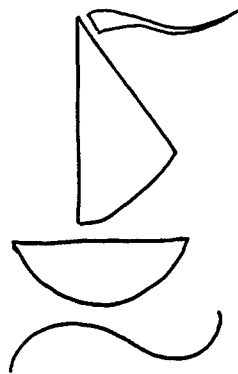
- Ahava, K. 1994. Rakas vainaja. Tapaustutkimus kyläläisten surutyöstä koulun kuollessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa. Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, M. J. 1997. Jouppilan koulun syntyhistoriaa v. 1929. Ilmajoki-lehti 30.1.1997, 4.
- Hjerpe, R. 1990. Kasvun vuosisata. Helsinki: VAPK.
- Hyvärinen, I. 1997. Pikkukoulut katoavat muutamassa vuodessa. Lähes sata kyläkoulua uhkaa lakkautua myös tänä vuonna. Moni kunta odottaa vielä tekeillä olevaa lainmuutosta. Helsingin Sanomat 28.2.1997, Kotimaa, A5.
- Ilmajoen kunta. 1996. Ala-asteen kasvatus- ja opetustyön kehittämistoimikunnan loppuraportti ja siitä johtuvat toimenpiteet. Kunnanvaltuusto 16.12.1996.
- Ilmajoen kunta. 1997. Kunnalliskertomus 1996.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Isänpäivän miätteitä. 1996. Ilmajoki-lehti 14.11.1996, Mieli, 5.
- Juuan kunta. 1997. Asukaslukutilasto.
- Karisto, A. & Takala, P. 1990. Suomi muuttuu. Näkökulmia elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutokseen. Porvoo: WSOY.
- Kirkinen, H., Hakamäki, T. & Linkola, M. (toim.) 1985. Sukupolvien perintö. 3. osa. Talonpoikauskulttuurin sato. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Korpinen, E. (toim.) 1996. Kyläkoulu nyt! Teemanumero. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research 2.
- Korpinen, E. 1997a. Kyläkoulu voi olla tienavaaja. Helsingin Sanomat 4.3.1997, Vieraskynä, 2.
- Korpinen, E. 1997b. Kyläkoulujen työtä ja merkitystä ei tunneta. Keski-suomalainen 21.5.1997, Puheenvuorot, 2.
- Kuntaliitto. 1997. Kunnallistalous ja hallinto [viitattu 20.12. 1997]. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.kuntaliitto.fi/talous/main_frame.html>.

- Kuikka, M. 1996. Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 6 - 8.
- Laukkanen, R., Salmio, K. & Svedlin, R. (toim.) 1992. Koulun itsearviointi. Opetus ja kasvatus. Opetushallitus. Helsinki: VAPK.
- Lehtola, I. & Paakkinen, R. 1997. Maaseudun kouluverkon kehitys ja sen yhteisölliset vaikutukset. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 1, 65 - 79.
- Linnilä, M.-L. 1996 Oppilaan ja opettajan kasvun paikka. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 36 - 39.
- Lonkila, T. (toim.) 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Luukkainen, O. (toim.) 1994. Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. 3. painos. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Löytömäki, J. 1996. 90-luvulla suljettu jo yli 400 koulua. Opettaja 2, 9.
- Miller, B. A. 1995. The role of rural schools in rural community development. ERIC Digest. ERIC clearinghouse on rural educational research and small schools. Saatavilla ERIC -tiedostona ED 384479.
- Myrskylä, P. 1997. Kellot soivat syrjäseuduille. Hyvinvointikatsaus: Tilastollinen aikakauslehti 2, 46 - 51.
- Myyrä, H. (toim.) 1996. Koulun puolesta. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo: WSOY.
- Nykänen, R. 1997. Elämäni opettajana 1956 - 1994. Julkaisematon käsikirjoitus. Nina Nykäsen hallussa.
- Närhi, V.-J. 1992. Opettajan asema ja koulun muutos. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (toim.), 106 - 113.
- Opetushallitus. 1994. Opetus- ja kulttuuritoimen käyttömenojen kehitys ja säästöt vuosina 1992 - 1994. Raporttisarja 69. Helsinki: VAPK.
- Paananen, E. 1997. Epävarmuus ja syrjäytymisen pelko tyhjentävät maaseutua. Suomen maa-alasta on jo kaksi kolmasosaa tyhjänä. Helsingin Sanomat 15. 8. 1997, Kotimaa, A8.
- Peltonen, T. 1996. Kyläkoulumme nyt. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 25 - 28.
- Perkiö, V. 1996. Koulujen lakkauttamisen ja johtajaopettajien tehtävien yhdistämisen taloudelliset vaikutukset kunnalle. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 29 - 35.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pulkkinen, P. & Sääntti, H. 1997. Koulutettu väestö vie osaamisen maalta suurkaupunkiin. Nuorten lähtö on hälytysmerkki, vanhusten häipyminen kuolinisku. Helsingin Sanomat 26.8.1997, Kotimaa, A6.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9 - 30.
- Rannikko, P. 1985. Maaseudun ahdingon aika. Teoksessa H. Kirkinen, T. Hakamäki & M. Linkola (toim.), 117 - 148.
- Rasila, M. 1996. Koulujärjestelmän talouden pelisäännöt. Teoksessa H. Myyrä (toim.), 82 - 90.
- Rask, S. 1996. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa H. Myyrä (toim.), 91 - 108.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Opetushallitus. Tutkimus 2.
- SA 4/1865. = Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus 1866. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- SA 12/1866. = Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus kansakoulutoimen järjestämisestä Suomen Suuriruhtinanmaassa. 1867. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- SA 20/1898. = Keisarillisen Majesteetin Armollinen Asetus ylempien kansakoulujen perustamisen edistämistä Suomen maalauskunnissa. 1899. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- SA 101/1921. = Laki oppivelvollisuudesta. 1922. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- SA 467/1968. = Laki koulujärjestelmän perusteista. 1969. Helsinki.
- Suomen kuntaliitto. 1996. Maaseudulla on mahdollisuuksia. Kuntaliiton maaseutuohjelma. Helsinki.
- Tilastokeskus. 1997. Oppilaitosluokitus ja -luettelo 1996. Oppilaitostyyppiluokitus 31.12.1996. Koulutus 2. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. Havén, H. (toim.) 1998. Koulutus Suomessa. Koulutus 1. Helsinki: Tilastokeskus.

- Teeriaho, R. 1997. Juuan valtuusto tehokkaamman rantarakentamisen kannalle. Karjalainen 6.4.1997, Kotimaa, 15.
- Tirkkonen, T. 1930. Juuan kansakoululaitos 50-vuotias. 1880 - 1930. Sivistyshistoriallinen kuvaus Juuasta. Joensuu: Juuan kirkonkylän kansakoulun johtokunta.
- Uurto, J. Kouluverkon harventamiselle löytyy kyllä vaihtoehtoja. Spektri 2, 13.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Äärynen, L. 1996. Tieto ei lisääsi valtuutetun tuskaa. Ilmajoki-lehti 14.11.1996, Pääkirjoitus, 2.

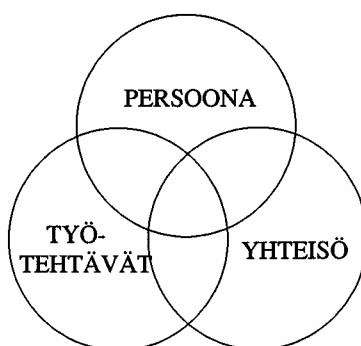
PALKINTONA OPPIMISEN ILO - LUOKANOPETTAJANA KYLÄKOULUSSA



4 *PALKINTONA OPPIMISEN ILO - LUOKANOPETTAJANA KYLÄ- KOULUSSA*

Useimmilla ihmisillä on vain kalpea käsitys siitä, millaista luokanopettajien työ on pienissä kouluissa. Julkisesti opettajan ammattia tarkastellaan yleensä yhteiskunnan koulutuspoliittisesta ja taloudellisesta näkökulmasta. Harvemmin äänensä saavat kuuluviin opettajat, jotka parhaiten tuntevat nykyisen kasvatustodellisuuden - sen ilot ja surut. Tässä artikkelissa puheenvuoro on Ilmajoen ja Juuan kuntien kaksi- ja kolmiopettajaisilla kyläkouluilla työskentelevillä luokanopettajilla (n = 55): millaisia näkemyksiä ja kokemuksia heillä on työstään?

Näkymä pienen koulun arkeen muodostuu tapauskuntien kyläkoulujen luokanopettajille suunnatun kyselyn, heidän työympäristöstään tehtyjen havaintojen sekä keskustelujen välityksellä. Kerätystä aineistosta kävi ilmi, että tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat ja kertoivat työstään pääasiassa kolmesta näkökulmasta: persoonastaan, työtehtävistään sekä yhteisöstä ja yhteiskunnasta käsin (kuvio 1). Opettajien esittämä, aikaisempaa tutkimustietoa (mm. Bell & Gilbert 1994; Fessler 1995; Sahlberg 1996; Halmio 1997) myötäilevä kolmijako oli teoreettinen lähtökohta tutkiessamme aineiston yksityiskohtia, merkityksiä ja niistä muotoutuvia kokonaisuuksia. Yksittäisten opettajapersoonien käsityksistä rakentuu elävä kuva luokanopettajan työstä maaseutukuntien pienillä kouluilla.



KUVIO 1. Tutkimusjoukon näkökulmat työhönsä. Bellin ja Gilbertin (1994) mallia mukailleen

4.1 *Kasvattaja - enemmän kuin tiedon opettaja*

Opettajan perustehtävä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11). Tavoitteena on ohjata lasta löytämään elinikäisen oppimisen mahdollisuudet. Tämä työskentely näyttäytyy pienen koulun opettajalle avarana käsityksenä elämän mielekkyydestä. Työ kyläkoululla *on hyvin kokonaisvaltaista kasvattajana ja kouluttajana olemista* (46/03) edellyttäen laaja-alaisten tietojen ja taitojen hallintaa (Korpinen 1997). Opettajan on työssään kyettävä kehittämään alati sekä teoreettista että käytännöllistä ymmärtämystään pedagogisista vaihtoehdoista ja -filosofioista (Quality in teaching 1994, 50, 70). Ei riitä, että opettaja tuntee oppiaineksen ja erilaiset opetusmenetelmät, sillä opettaminen on paljon enemmän kuin tiedettä ja teknistä osaamista (Ojanen 1993, 109; Beattie 1995, 58; Niemi 1996, 33; Leino & Leino 1997, 28, Patrikainen 1997, 22).

Luokanopettajan työ on taiteilua, junailua, keksimistä, joustamista, organisointia, ymmärtämistä. Siitä syntyykin melkoinen paketti, joka antaa tyydytystä vaikeinakin päivinä. (46/13.)

Tutkittavien luokanopettajien mielestä *pienen koulun työntekijältä vaaditaan sitoutumista yhteiseen yritykseen, korkeaa työmoraalia ja itsensä likoon panemista* (46/18). Niemi (1995, 36; 1996, 39) tarkoittaa opettajan sitoutumisella kasvun ja oppimisen edistämistä, johon liittyy kiinteästi oman ammatin arvostus ja usko työn tärkeyteen, sen myönteisiin mahdollisuuksiin. Tällöin työ ei rajoitu vain hallinnollisesti määriteltyjen tehtävien hoitamiseen, vaan se on tiivistä yhteydessä opettajan persoonaan (Räisänen 1996, 11, 14). Kyläkoulun opettajan sitoutuminen ammatilliseen tehtäväänsä *antaa elämälle keskeisen sisällön* (46/07). Työskentely oman persoonallisuuden voimalla tekee haasteellisen työn palkitsevaksi - henkilökohtaisen sitoutumisen tuloksena on *nähtävissä kasvamisen ja oppimisen ihme* (46/16; Kari 1996, 50, 101).

Työn rikkaus ja kyläkoulun virikkeellinen ympäristö vahvistavat opettajien myönteistä asennetta työtään kohtaan (ks. Räisänen 1996, 46). Yli 90 % tutkimukseen osallistuneista opettajista arvioi olevansa erittäin tai melko tyytyväisiä työhönsä palkkausta lukuun ottamatta. Myös Holopainen (1994, 81) on päätenyt samansuuntai-

seen tulokseen (84 %) tutkiessaan opettajan työtyytyväisyyttä ja siihen vaikuttavia tekijöitä 1 - 3-opettajaisella ala-asteella. Luokanopettajien työtyytyväisyyttä näyttää lisäävän heidän mahdollisuutensa toteuttaa itseään käyttämällä työssään erityistaitojaan ja luovuuttaan (Holopainen 1994, 56, 67; Räisänen 1996, 94; Korpinen 1997). Useimmat kyselyyn vastanneista olivat innostuneita työn monipuolisuuden tuomista haasteista, jotka heidän kokemustensa mukaan tarjoavat kyläkoulun opettajalle mahdollisuuden jatkuvaan, elinikäiseen, oppimiseen (ks. Kukkonen 1994, 206; Niemi 1995, 38). Opetus, opiskelu ja oppiminen lomittuvat opettajan työssä toisiinsa (Leino & Leino 1997, 74).

Työ on ollut ammattitaitoa kehittävää ja laajentavaa. Meillä ei ole esim. erillistä musiikin opea. Isolla koululla en voinut / uskaltanut haaveillakaan esim. joulujuhlassa säästämisestä. Nyt on ollut pakko ja on se onnistunutkin. Samoin isolla koululla ollessani en saanut / uskaltanut opettaa käsityötä. Nyt saan ja nautin siitä. Alku oli työläs mutta nyt sujuu. (46/32.)

Pienen koulun opettaja on lähes poikkeuksetta kuin *Yleismies Jantunen* (46/54), joka vastaa lasten koulukasvatuksesta, hoitaa ihmissuhteita ja huolehtii koulun hallintoon ja talouteen liittyvistä asioista - *kantaa on otettava internetistä tukkoiseen siltarumpuun* (46/37). Kyläkoululla luokanopettajan ammatilliset työtehtävät ovat monipuolisempia kuin yleisesti luullaan. Koska *työtovereita on vähän* (46/02), opettaja kohtaa myös sellaisia tehtäviä *mihin ei tunne erityistä mielenkiintoa* (A3) tai jotka eivät tavallisesti kuulu lainkaan opettajan toimenkuvaan. Tämän vuoksi *pienelle koululle sopivat töihin ne, jotka eivät laske tarkasti työmääräänsä, tai sitä, mikä työ kuuluu juuri minulle* (46/26).

Kokonaisvaltainen vastuu oppilaista ja koulun toiminnasta. Kellokorttia ei tarvita. Lukujärjestys ei ole opettajan työaika. Johtaja on oikeastaan talonmies nykyisten säästöjen aikana. (ovet kiinni ja auki, pikkuremontit, lumenluonti, kaukalon jäädytys, ladunteko ym. asiat hoidettava) Työ on haasteellista omalla tavalla. (46/18.)

Joskus kasvavat vaatimukset jatkuvaan koulun kehittämiseen ja muutosalttiuteen jo aikaisempien työtehtävien lisäksi asettavat opettajalle jopa ylitsepääsemättömiltä tuntuvia haasteita. *Riittämättömyyden tunne on tavallista arkea* (46/48). Toisaalta juuri työn monimuotoisuudessa piilee sen viehätys: *kiireen ja vaivannäön palkaksi saan mielenkiintoisia ja rikkaita työpäiviä* (46/37). Kaiken kaikkiaan luokanopettajat suhtautuivat myönteisesti työnsä vaihtelevuuteen, *kahta samanlaista päivää ei ole* (46/16).

Kuvatessaan työtään pienellä koululla luokanopettajat olivat erittäin tyytyväisiä koulunsa joustavuuteen ja sen luomiin mahdollisuuksiin opetuksen suunnittelussa. *Pieni koulu on joustava ja tiivis yhteisö* (38/10), jossa *erityisjärjestelyt opetustilanteissa eivät tuota vaikeuksia* (38/15). *Byrokratian voi pienellä koululla nykyään jo onneksi karsia suht' koht' vähäiseksi* (46/34), jolloin opetussuunnitelmaa ja työjärjestystä voidaan pienessä koulussa soveltaa nopeasti tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi: *kun päätetään tehdä jotain, siitä ei tarvitse sopia ja sovittaa ison joukon kanssa* (38/02). Esimerkiksi *koko koulun yhteiset projektit ovat helpommin järjestettävissä* (38/14). (Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996, 79.)

4.2 Vapautta ja vastuuta

Opettajan työ on antoisaa, raskasta, vaihtelevaa, uudistuvaa, monipuolista, mielenkiintoista, itsesuunniteltavaa, itsestä riippuvaista ja ihanaa työtä. Opettaja on äitinä, isänä, isosiskona, -veljenä, psykologina, leipurina, kirvesmiehenä, ohjaajana, lääkärinä, sosiaalihoitajana, siivoojana, keksijänä, pyykinpesijänä ja ennen kaikkea isona, aikuisena ihmisenä pienen ihmisen elämän alkutaipaleella. Tästä syntyy se valtava vastuu mikä opettajan työssä on. Pieni ihminen, käsissä, muokattavana. (46/53.)

Opettajan työhön liittyvä vastuu on osa ammatillista itsenäisyyttä eli autonomiaa. Itsenäisyys merkitsee opettajan suhteellista vapautta tehdä ammatillista toimintaa koskevia valintoja ja päätöksiä (Hoyle & John 1995, 78; Räisänen 1996, 14). Autonomia ei siis tarkoita eristäytymistä tai riippumattomuutta vaan pikemminkin kykyä valita olemassa olevista vaihtoehdoista. (Bakkenes 1996, 12.) Valitakseen tarkoituksen-

mukaisesti opettajan on tunnettava itsensä, tietonsa ja taitonsa puutteitaan peittelemättä, sillä opettajan vapauteen liittyy erottamattomasti henkilökohtainen vastuu. (Heikkilä & Aho 1995, 3; Niemi 1995, 37 - 38; 1996, 37)

Saat melko vapaasti suunnitella viikkosi, mutta olet myös vastuussa oppilaiden oppimisesta (46/02).

Kyläkoulun opettajilla on tutkimuskyselyn mukaan hyvät mahdollisuudet *itse suunnitella ja toteuttaa* työtään parhaaksi katsomallaan tavalla, mikä lisää heidän työtyytyväisyyttään (38/46; Hoyle & John 1995, 78 - 79; ks. Räisänen 1996, 92). Tätä luokanopettajien ammatillista vapautta rajoittaa kuitenkin huoli koulun taloudellisesta tilanteesta. *Varsinaisen opetustyön ulkopuolelta tulevat säästö- ja lakkautuspaineet ahdistavat sekä opettajia että oppilaita* (46/14, ks. Heikkilä-Laakso 1995, 248). Lehtola ja Paakkinen (1997, 74 - 75) ovat tehneet huomion, että etenkin maaseudulla on keskitetty opetusta ja lakkautettu luokanopettajien virkoja, kun koulutoimen rahoitus on supistunut 1990-luvulla.

Taloudellisten varojen vähyys luo opetus- ja kasvatustyöhön aineellisia puutteita (Hämäläinen & Mikkola 1992, 9; Norris ym. 1996, 79). Esimerkiksi *monia koulutarvikkeita ei voi tilata, kun toimitusyksiköt ovat liian suuria ja kalliita* (39/02). Vaikka kyläkoulujen opettajat ovat yrittäneet sopeutua vallitsevaan tilanteeseen, niin osa ongelmista jää ratkaisematta: *muutenhan kekseliäs keinot keksii, mutta rahaksi ei voi muuttua* (20/53). Into opetuksen kehittämiseen vähenee, kun koulutyöhön varattu pieni budjetti hankaloittaa opetuksen järjestämistä ja koulun toiminnan jatkuminen tulevaisuudessa on epävarmaa (Kohonen & Kaikkonen 1997, 4; ks. Räisänen 1996, 140 - 142).

Kun tuntuu että resurssit, omat henkiset ja kunnan tarjoamat taloudelliset eivät riitä siihen mikä olisi omasta mielestä hyvää, turhautuu (A3).

Korpinen (1996, 12) on huolestunut opettajien perusturvan järkkymisestä, sillä se heikentää sekä heidän mahdollisuuttaan toimia itsenäisesti työssään että työhön sitoutumista. Kari (1996, 39) muistuttaa, että opettajan sitoutumisen ja kasvatustietoi-

suuden muuttuminen välinpitämättömyydeksi vaikuttaa kielteisesti oppilaiden ja työyhteisön hyvinvointiin (ks. Liinamo & Kannas 1995, 117). Tärkeintä koulutyön järjestämisessä ei ole ulkoiset puitteet - tilat, varusteet tai materiaalit - vaan se mitä koulun sisällä tapahtuu. Koska koulun suurimpana voimavarana on siellä työskentelevien ihmisten henkinen vireys, opettajien väsymisellä on yhteys koulun tuloksiin (Poindexter 1997, 2). Koulua koskevissa kysymyksissä virkamiesten ja päättäjien tulisi kuunnella opettajia ammattinsa asiantuntijoina.

4.3 Yksilöllisesti yhdessä

Pieni koulu on tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä haasteellinen työpaikka jo siitä syystä, ettei sen työympäristöä erityispiirteineen ole huomioitu riittävästi valtakunnallisten opetussuunnitelmien tai oppimateriaalin laadinnassa.

Paljonko keksitte ops:n mukaisia asioita, joita voi käsitellä 3-6-luokkalaisten kanssa yhdessä niin että pienemmät ymmärtävät ja isommatkin osallistuvat täysillä? (A3)

Kyläkoulujen luokanopettajat ovat olleet osin jopa pakotettuja kehittämään omaaloitteisesti työtään, mikä on edellyttänyt kykyä soveltaa totuttuja toimintamalleja ja halua etsiä uusia keinoja opetuksen järjestämiseksi (Howley & Eckman 1997, 71; ks. Bell & Gilbert 1994, 483). Taitavien opettajien työn tuloksena monet pienet oppilaitokset ovat olleet edelläkävijöitä koulutyön kehittämisessä, vaikka se on jäänyt usein huomiotta. Esimerkiksi 1990-luvun puolivälissä esiteltyä "vuosiluokkiin sitomatonta opetusta" (ks. Merimaa 1996, Pulkkinen 1997) on sovellettu monissa kyläkouluissa jo vuosia, jopa vuosikymmeniä. (Korpinen 1997.)

Koulussa, jossa on kaksi tai kolme opettajaa, luokanopettaja opettaa 2 - 4 vuosiluokkaa samanaikaisesti. Tässä yhdysluokaksi kutsutussa opetusryhmässä opettaja järjestää opetuksensa tavallisesti niin, että hän ohjaa osaa oppilaista muiden opiskellessa itsenäisesti. Tällöin opettaja voi toimia enemmän konsulttina kuin valmiin tiedon jakajana peruskoulun opetussuunnitelman (POPS 1994, 12) tavoitteiden mukaisesti.

Koska luokassa on useita vuosiluokkia ei tule niin usein "lipsuttua" perinteeseen "ope puhuu ja lapset kuuntelevat" -muottiin (46/32).

Yhdysluokkaopetus edellyttää opettajalta ammattitaitoa: *se vaatii paljon suunnittelua ja herkeämätöntä eriyttämistä ja eheyttämistä (46/08)*. Opettajan kyvyt joutuvat koetukselle erityisesti ison opetusryhmän kanssa, kun opetuksen valmisteluun ja organisointiin menee runsaasti aikaa (20/10). Suuressa joukossa eivät aina edes huolellisesti valmistellut ennakkosuunnitelmat päde: *käy siinä sitten keskustelua jostakin herkemmästä aiheesta, kun tämän tästä juttu keskeytyy toisen oppikunnan toimesta jossa joku ei jaksa/osaa/huvita keskittyä omaan hommaansa (A3)*. (Howley & Eckman 1997, 71.)

Parhaimmillaan yhdysluokan opettajalla on aikaa ohjata jokaista, jolloin *oppilaan tarpeista ja erityistaidoista lähtevä opetus on mahdollista (38/15; Meier 1996)*. Hyvä oppilaantuntemus laajentaa ammattikasvattajan mahdollisuuksia auttaa lasta hankkimaan elämänhallintataitoja henkilökohtaisen opetussuunnitelman avulla. *Kun jokaisen lapsen voi ottaa yksilönä - - huomioon jo opetuksen suunnittelussa (38/52), opettaja voi valita parhaat työtavat ja aineistot oppilaista riippuen (38/22; Howley & Eckman 1997, 68)*. (Smith 1984.) Yksilöllinen kohtelu lisää Korpisen (1996, 16) mukaan oppijan itsetuntemusta, mikä tukee hänen persoonallista kasvuaan ja kehitystään. (Patrikainen 1997, 7; ks. POPS 1994, 11.) Koska yksilöllinen opetus ei ole vielä Suomessa itsestäänselvyys, ovat kyläkoulujen ansiot tältä osin merkittäviä.

Oppilaat voivat tottua pienissä opetusryhmissä siihen, että heitä kohdellaan yksilöinä, persoonina, joiden mielipiteillä ja ehdotuksilla on merkitystä ja että ope on periaatteessa aina heti neuvomassa, kun on tarvetta. Oppilaan siirtyessä isoon kouluun on opittava, että on osa suurta laumaa, jossa open aika on rajallisempaa ja mielipiteitään ja ehdotuksiaan ei saa välttämättä läpi. (39/14.)

Erään tutkimuskyselyyn vastanneen luokanopettajan huolenaihe osoittaa, että koulujärjestelmämme ei aina peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 11 - 12) tavoitteista huolimatta palkitse lasta, joka omaa opiskelutaidot ja kykenee ilmaisemaan itseään. Sen

sijaan huomio koulutyön arvioinnissa kiinnitetään edelleen Rautiaisen (1996, 35) mielestä toissijaisiin seikkoihin: sitä joka tekee vähiten oikeinkirjoitusvirheitä tai kuka osaa luetella ulkoa Kiinan joet, pidetään helposti sivistyneempänä kuin yhteistyötaidot hallitsevaa ja itsensä tuntevaa oppilasta (ks. myös Wahlström 1993, 110; Brandt 1996; vrt. Kangasoja 1997, 62). Tässä valossa yhdysluokkaopetukseen kohdistetut epäilyt sen tehottomuudesta ovat ymmärrettäviä, mutta perusteettomia.

Yhdysluokkatyöskentely edistää opettajien kokemusten mukaan oppilasryhmän luovuutta, suunnittelukykyä ja vastuullisuutta. *Pienen koulun yhdysluokissa eri-ikäiset ja -tasoiset oppilaat oppivat ottamaan toiset huomioon, auttamaan toisiaan, siis sosiaaliset taidot kehittyvät* (38/09; Pirhonen 1993, 7; Jaakkola 1996, 27). Yhdysluokan toimintaan on piilotettu näin ollen yhteistoiminnallisen oppimisen ydin: heterogeeniset pienryhmät, joissa oppija on vastuussa omasta ja opiskelutovereidensa oppimisesta, työskentelevät yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kohonen 1990, 92; Sapon-Shevin & Schniedewind 1993, 62.) Tutkittavat opettajat näkevät monipuolisten vuorovaikutussuhteiden tukevan sekä oppilaan persoonaa että hänen tieto-taitojensa karttumista. Lisäksi ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa, häiriöt vähenevät ja viihtyvyys lisääntyy, kun vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen käyttämiseen harjaannutaan (Koppinen & Pollari 1993, 8; vrt. Kyröläinen 1994, 397). (Ks. Watson 1995, 211, 214.)

Kyläkoulun väki onkin tavallisesti *kuin yhtä suurta perhettä* (38/09), jossa *surraan yhdessä, mutta eniten hauskutellaan yhdessä* (46/42). *Kaikki tuntevat toisensa* (38/40), jolloin yhteisöllinen vastuu toisten hyvinvoinnista kasvaa (ks. Watson 1995, 211). Tällöin on opittava sietämään myös kanssaihminen ikäviä piirteitä, ei-toivottujen tilanteiden ja tunteiden käsittelyä on vaikea välttää. Ristiriidat on ratkaistava sekä lasten että aikuisten kesken neuvottelemalla, sillä yhteistyökumppania ei pienessä ryhmässä voi aina valita tai vaihtaa vaikeuksien tullen. Ehkä juuri siksi pienessä yhteisössä oppilaiden ystävyyssuhteet hioutuvat kestäviksi ja rikkaiksi. Tutut ihmiset, rakennukset ja pihapiiri luovat kodinomaisen ilmapiirin. *"Meidän koulu"* (38/02; 38/04) tarjoaa pienelle ihmiselle turvallisen kasvualustan, jossa *kiusaaminen on jokseenkin tuntematon asia* (38/34). (Higgins 1993, 2; ks. Suortti 1998.)

4.4 Kynttilänä keskellä kylää

Raivola (1994, 21) kuvaa opettajan työtä voimakkaasti kontekstisidonnaiseksi, mikä saattaa pienellä koululla tarkoittaa koko *kylän kehittämistä ja johtamista* (46/03). Vuosien saatossa lukuisat seurat, kerhot, yhdistykset, harrastuspiirit ja puolueet ovat saaneet kyläkoulujen opettajista riveihinsä tunnollisia jäseniä ja innokkaita vaikuttajia (Halila 1949, 362; Kalaoja 1988, 118 - 122; Lehtola & Paakkinen 1997, 72). Laajimmillaan opettajan toiminta-alueeseen lukeutuu koko yhteiskunta. Opettajien aktiivisuus sekä koulun kehittämisessä että yhteiskunnassa ylipäätään ei siis ole uusi 1990-luvun ilmiö, vaikka sitä pidetäänkin yleisesti osoituksena opettajan uusprofessionaalisuudesta. (Niemi 1995, 29, 37.)

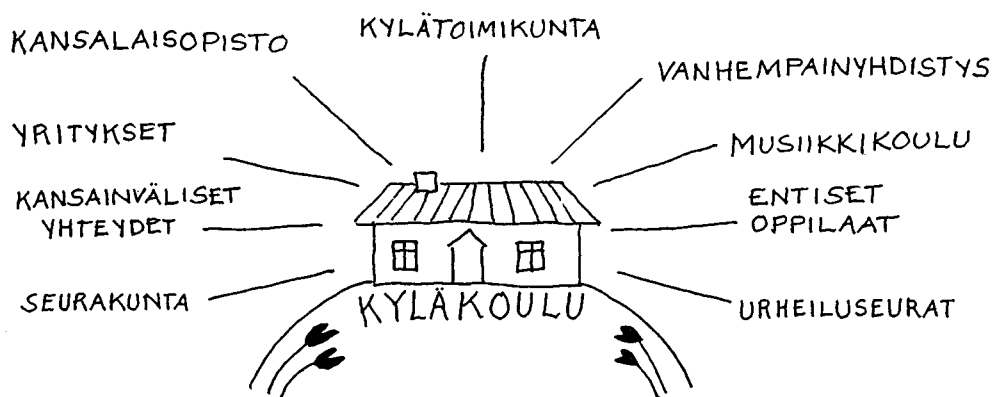
Uudet haasteet ja yhteiskunnallisessa toiminnassa mukana oleminen laajentavat kyläkoulun opettajan työkenttää tarjoten *vaikuttamisen mahdollisuuksia tässä pienessä ympäristössä lähes kaikkeen* (46/03). Tiiviit yhteydet koulua ympäröivään yhteiskuntaan tuovat opettajalle tyydytystä lisäten opetustyön antia (Fullan 1992, 33). Toisaalta lukuisien tehtävien hoitaminen voi olla mielekkyydestään huolimatta *stressaavaa aikajoin* (46/11). Kyläkoulun opettaja on joskus jopa joutunut kyläläisten epäsuosioon kieltäytyttyään tarjotusta luottamustehtävästä. Työstä lähtevä ja sitä tukeva osallistuminen avaa kuitenkin koulutyöhön näköaloja, jotka lisäävät opettajan mahdollisuuksia työskennellä lapsen edun mukaisesti. (Hoyle & John 1995, 94; Halmio 1997, 106.)

Olet luokallesi, koulullesi ja kylällesi tärkeä henkilö. Toisaalta puutteesi huomataan ja 'kodissasi on ainakin yksi seinä lasia'. (46/02.)

Opettajan ammatin julkinen luonne edellyttää usein *esikuvana olemista* paitsi kouluaikana myös sen jälkeen (46/40; Elo 1993, 72 - 73; Wahlstöm 1993, 111). Vaatimus, että opettajan on toimittava ammatillisen arvonsa mukaisesti kaikissa arkielämän tilanteissa, saattaa käydä opettajalle raskaaksi: *en halua olla opettaja 24 t vuorokaudessa* (46/43; Rinne 1992, 12; Räisänen 1996, 88 - 91). Pienessä yhteisössä opettaja ei voi aina itse määrätä, mikä kuuluu hänen yksityiselämäänsä, mikä ei. *Joskus liika tunnettavuus kääntyy myös negatiiviseksi* (39/56): *opettaja on välillä kuin akvaariossa* (39/52). (Higgins 1993, 33.)

4.5 Yhteisvoimin eivät haasteet pelota

Pienen koulun opettaja ei ole satujen yksinäinen sankari tai torniinsa teljetty linnanneito, vaan hän muokkaa tehtävänsä vuorovaikutteisesti yhteistyössä useiden eri tahojen kanssa (ks. Niemi 1995, 37; Hargreaves 1995, 165; Räisänen 1996, 16). *Työn kehittämissä pyrin kuuntelemaan ja ottamaan huomioon koko yhteisöä* (21/23; ks. Beattie 1995, 66). Kyläkoulussa opettajan työyhteisöön lukeutuvat usein oppilaiden, heidän perheidensä ja koulun henkilökunnan lisäksi johtokunta, kyläseura tai vanhempainyhdistys. Kuten Hargreaves, Comber ja Galton (1996, 90) ovat pieniä kouluja tutkiessaan havainneet, yhteistyö koulun lähiympäristön kanssa on mainio tapa lisätä pienen oppilaitoksen opetustarjontaa. Lisäksi kyläkoululla voi olla lukuisia muita tukijoita ja yhteistyökumppaneita. (Howley & Eckman 1997, 6 - 8.) Tutkimukseen osallistuneista opettajista (n = 55) vain neljä (7,3 %) mainitsi ammattiin liittyvän yksinäisyyden kuvatessaan työtään.



KUVIO 2. Kyläkoulun tukiverkko. Purokurun (1997) mallia mukaillen

Kyläkouluilla opettajan lähin yhteistyökumppani on oppilas. Lapset ovat opettajan työn kirkkain ilo ja suurin haaste: *lapsista saan voimaa* (46/42; Nias 1990, 86 - 89). Pienen oppijan myönteiset koulukokemukset ovat opettajalle *vuosi vuoden jälkeen ilon hetki* (46/09). (Ks. Räisänen 1996, 94 - 95.) Yksinkertaistettuna kasvatus- ja opetustyö on vuorovaikutusta, joka merkitsee syvää persoonallista vastuuta oppilaan kehityksestä ja hyvinvoinnista - kasvattajalle *oppilas ei ole kuka tahansa* (46/02; Niemi 1995, 37;

Leino & Leino 1997, 9). Lapsen ainutkertaisuutta korostaa kiinteä yhteistyö vanhempien kanssa (Howley & Eckman 1997, 7).

Koulun ja kotien yhteistyö, joka *perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen* (46/42), on pienessä koulussa tärkeä osa lapsen kasvatusta. Kyläkoululla annettavaa esiopetusta tutkinut Peltonen (1997) muistuttaa, että oppilasta "autetaan parhaiten kasvattamalla yhdessä, ei jokainen erikseen". Tällöin oppilaan vanhemman ja opettajan kohdatessa eivät tapaa kasvatuksen amatööri ja ammattilainen vaan tasavertaiset aikuiset, jotka tekevät työtä yhdessä lapsen kanssa (Halmio 1997, 86 - 87). Vuorovaikutuksen hedelmänä *oppilaiden vanhemmista löytyy apua tarvittaessa* jokapäiväiseen koulutyöhön (38/43). *Vain puhelinsoitto* (46/42) ja opettajalla on apunaan muita aikuisia. Koululaisten perheenjäsenet eivät ole outo näky kyläkoulun vilinässä. (Howley & Eckman 1997, 7, 101; Korpinen 1997.)

Aina tie oppilaan kodin ja koulun välillä ei ole kuitenkaan mutkaton. *Tilanteet, joissa koulu ja koti ovat oppilaasta täysin eri mieltä* (20/29), haastavat opettajan palvelutehtävässään (Niemi 1995, 37). Työskentely erilaisten perheiden kanssa pakottaa opettajan arvioimaan koulun arkea, sillä kuten Kantola (1997) muistuttaa, työ vanhempien ohitse on mahdotonta. Asioista on uskallettava puhua silloinkin, kun *vanhemmat kieltäytyvät kiroillen* (20/29) vastaanottamasta opettajan näkemyksiä (Halmio 1997, 87). Erimielisyydet vanhempien kanssa koettelevat kokeneenkin "kansankynttilän" uskoa opetustyöhön. Etenkin silloin *työ vaatii paksua norsun nahkaa ja leijonan itsetuntoa* (46/18). (Ks. Howley & Eckman 1997, 92 - 93.)

Jos vanhempien kanssa yhteistyö sujuu, on tunne että työtä jaksaa tehdä. Jos ei: tuntuu että työstä ei ole oikein hyötyä. (46/48.)

Koulupiirin yhteiset juhlat, retket, tempaukset ja talkoilla hoidettavat käytännön työt, kuten pikkuremontit ja piha-alueiden kunnossapito, tiivistävät kouluyhteisön toimintaa ja kokoavat kyläläiset yhteen. Seudun asukkaita lähellä sijaitseva koulu *tunnetaan omaksi*, se on kuin *kylän yhteinen koti* (38/54). Kyläkoulun henkilökunnan ja kolmenkymmenen oppilaan opintoretki näkyy ja kuuluu, kun junamatkalle lähtevät myös isät, äidit, tädit ja sedät kylän vanhimpia myöten (Ikimuistoinen kevätretki 1996).

Toimittaessa yhteisvoimin eivät suuretkaan hankkeet pelota. Esimerkiksi Ilmajoella Koskenkorvan koulurakennus saa kylkeensä uuden liikuntatilan kyläläisten antaessa työpanoksensa palkatta käyttöön yhteiseksi hyväksi. Rakennustyömaalla tapaavat koulun nykyiset ja entiset oppilaat, heidän vanhempansa ja muu kylän väki. (Koskenkorvan koulu 1997.) Ovet aukenevat uudenlaiseen kohtaamiseen ja kasvamiiseen pulpettirivistöjen yli (Wahlström 1993, 111). Opettajat kokevat tämänkaltaisen vuorovaikutuksen korvaamattomaksi: *ehdoton voimavara ovat ne (lasten) vanhemmat, jotka pitävät kynsin ja hampain kiinni omasta kyläkoulusta!* (38/53).

Menestyäkseen ihmissuhdetyöntekijänä opettaja tarvitsee työyhteisönsä tuen ja hyväksynnän, joka on ammatillisen kehittymisen kasvualusta (Holopainen 1994, 1; Kohonen & Kaikkonen 1997, 6 - 7). Pienessä koulussa työskentelevät luokanopettajat korostavat koulun henkilökunnan merkitystä. Opettajat, keittäjä ja talonmies ovat koulullaan tärkeitä aikuisia, kasvattajia ja toistensa korvaamattomia työtovereita. Parhaimmillaan kyläkoulun työntekijöiden suhteet ovat syviä ja henkilökohtaisia, jolloin työtehtävien ja -kokemusten jakaminen on mahdollista (Norris ym. 1996, 79). Hyvässä työyhteisössä sen jäsenet oppivat toinen toisiltaan. Myös ongelmia käsitellään rakentavasti piiloutumatta kenenkään "selän taakse" (Räisänen 1996, 100). (Bell & Gilbert 1994; Hargreaves 1995, 192 - 193; Niemi 1995, 82.)

Pienessä koulussa ei voi paeta toisen opettajan kiukunpuuskaa toiseen päähän kahvipöytää, vaan on kestävä huonotkin hetket (46/22).

Työtovereiden keskinäinen yhteistyö parantaa koulun ilmapiiriä sekä kehittää kasvattajien arviointikykyä, laajentaa näkemyksiä ja antaa virikkeitä työtehtävien toteuttamiseen (ks. Hämäläinen & Mikkola 1993, 106). Räisänen (1996, 89) tiivistää työssä annetun ja saatavan avun edistävän yksilön ammatillista kasvua. Työyhteisön avoimuus lisää viihtyvyyttä ja halua kehittää koulun toimintaa yhteisten tavoitteiden suuntaisesti (Lonkila 1991, 62; Lindgren 1996). (Beattie 1995, 66 - 67.) Kestäviä ihmissuhteita syntyy, kun yhteistyö on jatkuvaa rajoittumatta vain erityisiin tapahtumiin.

Toimivan työyhteisön vastakohtana voi olla tilanne, jossa *aikuisten suhteet ja kommunikointi ei pelaa* (39/42; Nias 1990, 143). Väärinkäsitysten ja erimielisyyksien tuloksena saattaa syntyä *toivoton työympäristö* (39/42), jossa ongelmat kärjistyvät

opettajan jäädessä tahtomattaan yksin vaikeuksiensa keskelle. (Kohonen & Leppilampi 1992, 32; Hargreaves 1995, 150; Halmio 1997, 94.) Humoristisesti kuvattuna *pienen koulun opettajat ovat naimisissa tai muuten vain riidoissa* (A2, 8). Jos pienen työpaikan ihmissuhteet ovat tulehtuneita, opettajien yhteydet koulunsa ulkopuolelle ovat tavallistakin tärkeämpiä.

4.6 Sopivan kokoinen koulu!

Parhaimmillaan se on ihana, haastava tehtävä. Parhaimmillaan siellä saa olla aitona itsenään, ilman roolia. On mahtavaa, kun oppilaat luottavat, tekevät mielellään työnsä, haluavat vapaaehtoisesti oppia ja hakea tietoa. (46/24.)

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien näkökulmasta katsottuna opettajan työ pienellä koululla on kokonaisvaltaista, raskasta mutta palkitsevaa ihmissuhdetyötä. Siinä opettaja kohtaa oppilaan hänen kasvuaan ja kehitystään tukevana "avainaikuisena" ja asiantuntijana. Kyläkoulussa sekä opettajalla että oppilaalla on "mahdollisuuksia - oikeuksia ja velvollisuuksia - toimia erilaisissa tehtävissä ja saada niistä oman todellisuutensa rakentamisen aineksia" (Peltonen 1997). Niin kuin Hunter ja Schreier (1992, 210) ovat todenneet, oppimisympäristöt, jossa ihminen voi vaikuttaa muutoksiin, tarjoavat puitteet inhimilliseen kasvuun. Pienten koulujen *omaleimaisuus* tulisi siksi nähdä *ainutlaatuisena rikkautena lasten (vaikkakin harvojen) tulevaisuudelle* (45/24).

Tottahan työ pienellä koululla on yhdysluokista johtuen raskasta, aikaa vievää ja vaativaa, mutta samalla se on haasteellista ja vaihtelevaa. Ei tarvitse kokea kahta samanlaista tuntiakaan joko sitten kahta samanlaista koulupäivää. (46/34.)

Etelä-Pohjanmaalla ja Pohjois-Karjalassa toimivat luokanopettajat viihtyvät kyläkouluilla, joissa heillä on lähes rajattomat mahdollisuudet kehittää työtään. Vaikka työn ongelmat - rahapula, tilaongelmat, vähäinen täydennys- ja jatkokoulutus tai koulun lakkautusuhka - vaikeuttavat opettajan arkea, pieni koulu on monelle kuin *viimeinen lintukoto* (46/42; ks. House, Boykin, Yellin, Breck & Montgomery 1997, 349). Se on

tutkittavien mielestä lähes poikkeuksetta sopivan kokoinen työympäristö niin lapselle kuin aikuiselle. Kyläkoulut tarjoavat varteenotettavan vaihtoehdon kehitettäessä suomalaista koulujärjestelmää, sillä nykyisen oppimis- ja tiedonkäsityksen tavoitteet, kuten yksilöllinen opetus tai yhteisökasvatus (POPS 1994, 8 - 14), ovat suhteellisen helposti saavutettavissa näissä joustavissa opetusyksiköissä (ks. Howley & Eckman 1997, 6).

Tutkimusaineistosta välittyi kyläkoulun luokanopettajien myönteinen asenne työtään kohtaan. Tätä suhtautumistapaa kuvaa osuvasti kokenut, eläkeikää lähestyvä opettaja:

Voimia, terveyttä, kärsivällisyyttä ja huumorintajua työ kysyy. Mutta LAPSET palkitsevat vaivannäön. Mitäpä muutakaan olisin voinut työkseni tehdä!
(46/17.)

LUVUN NELJÄ LÄHTEET

- Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Bakkenes, I. 1996. Professional isolation of primary school teachers. A task-specific approach. *Development & Education*. Leiden University.
- Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research* 37 (1), 53 - 70.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal, and social development. *Teacher and Teacher Education* 10 (5), 483 - 497.
- Brandt, R. 1996. Coaching and collegiality [viitattu 25.2.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.ascd.org/pubs/el/mar96/ovrmar96.html>>.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström, 70 - 94.
- Fessler, R. 1995. Dynamics of teacher career stages. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.), 171 - 192.
- Fullan, M. G. 1992. Henkilöstön kehittäminen - oppilaitoksen kehittäminen. Suom. R. Silk. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.), 85 - 118.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (toim.) Professional development in education. New paradigms and practices. New York: Teachers College.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Toinen osa. Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Porvoo: WSOY.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Researcher* 1.
- Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. *Uusintapainos*. New York: Teachers College.
- Hargreaves, L., Comber, C. & Galton, M. 1996. The national curriculum: can small schools deliver? Confidence and competence levels of teachers in small rural primary schools. *British Educational Journal* 22 (1), 89 - 99.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48.

- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Persoonallisuuspreferenssien ilmeneminen opetusharjoittelussa. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 229 - 250.
- Helakorpi, S. (toim.) 1992. Opettajankoulutus 2000. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 84.
- Higgins, A. H. 1993. Rural difference: a challenge for beginning teachers. James Cook University of North Queensland.
- Holopainen, K. 1994. Opettajan työtyytyväisyys ja siihen vaikuttavat tekijät 1 - 3 opettajaisella ala-asteella. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.
- House, D., Boykin, C., Yellin, P., Breck, S. & Montgomery, D. 1997. Professional development in rural schools: project success school-university consortium collaboratively enabling success for all students. Saatavilla ERIC -muodossa ED 406122.
- Howley, C. B. & Eckman, J. M. (toim.) 1997. Sustainable small schools: a handbook for rural communities. Charleston: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Saatavilla ERIC -muodossa ED 402136.
- Hoyle, E. & John, P. 1995 Professional knowledge and professional practice. London: Cassell.
- Hunter, R. & Schreier, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suom. T. Kananoja. Opetus ja Kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1993. Englantilaisia kokemuksia koulujen itsearvioinnista. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), 95 - 107.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Ikimuistoinen kevätretki. Jouppilan ala-astelaiset junan kyytiin omalta "asemalta". 1996. Ilmajoki lehti 6.6.1996, 6.
- Jaakkola, D. 1996. Eri-ikäisten oppilaiden integroitujen ryhmien opettaminen ala-asteella. Teoksessa E. Merimaa (toim.), 27 - 34.

- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kangasoja, M. 1997. Kapallinen riihitettyjä jyviä. Raportti koulujen tilasta Keski-Suomessa. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 4.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Kantola, A. 1997. Kiitos, Riitta Keuramo ja kumppanit. Opettaja 40, Keskustelua, 19.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kohonen, V. 1990. Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), 89 - 100.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1997. Uudistuva opettajuus - kuka vastaa opettajan työn muuttumisesta? Käsikirjoitus.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria - koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.), 31 - 56.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. (toim.) 1996. Kyläkoulu nyt! Teemanumero. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 2.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisan kehittämissäitiö. Polemia-sarja 18. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Korpinen, E. 1997. Kyläkoulujen työtä ja merkitystä ei tunneta. Keski-suomalainen 21.5.1997, Puheenvuorot, 2.
- Koskenkorvan koulu. 1997 [viitattu.20.12.1997]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://ilmajoki.fi/koulut/ALA-ASTT/Koskenko/Sali.htm>.>
- Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuolto-alan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 197 - 212.
- Kyröläinen, K. 1994. Eheyttävä opetus - haaste koulun ja alkuopetuksen laadulliselle kehittymiselle. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 391 - 408.
- Laukkanen, R. & Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK.

- Lehtola, I. & Paakkinen, R. 1997. Maaseudun kouluverkon kehitys ja sen yhteisölliset vaikutukset. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 1, 65 - 79.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1994. Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A:21.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), 109 - 130.
- Lindgrén, S. 1996. Lärarna behöver stöd. *Spektri* 5, 15.
- Lonkila, T. (toim.) 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Luukkainen, O. (toim.) 1994. Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. 3. painos. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Meier, D. W. 1996. The big benefits of smallness. *Educational Leadership* 54 (1). Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.ascd.org/pubs/el/sep96/meier.html>>.
- Merimaa, E. (toim.) 1996. Vuosiluokkiin sitoutumaton opetus peruskoulussa. Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. Kehittyvä koulutus 2. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Norris, N., Aspland, R. MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Suom. T. Suontausta. Arviointi. Opetushallitus 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nias, J. 1990. Primary teachers talking. A study of teaching as work. 2. painos. London: Routledge.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 31 - 44.
- Ojanen, S. 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 96 - 111.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.

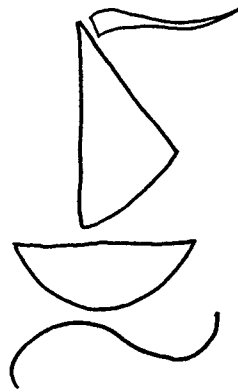
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Peltonen, T. 1996. Kyläkoulumme nyt. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 25 - 28.
- Peltonen, T. 1997. Koulut kansainvälistymään - luonnollisesti - yhteistyöllä. Iisalmen Sanomat 26.6.1997, Neliöartikkeli, 2.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pulkkinen, P. 1997. Alaluokkia aletaan opettaa yksilöllisemmin. Helsingin Sanomat 21.9.1997, Kotimaa, A5.
- Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Meidän koulun strategiat ja toimintasuunnitelmia. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 7.
- Poindexter, B. S. 1997. Meeting the needs of your rural community and students. Esitelmä: National Conference on Education of the American Association of School Administrators. Saatavilla ERIC -muodossa ED 410073.
- Quality in teaching. 1994. OECD: Centre for Educational Research and Innovation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9 - 30.
- Rautiainen, M. 1996. Kohti vuosiluokatonta koulua - ala-asteen näkökulma. Teoksessa E. Merimaa (toim.), 35 - 45.
- Rinne, R. 1992. Luokanopettajakoulutuksen haasteet vuonna 2001. Teoksessa S. Helakorpi (toim.), 11 - 20.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. 1993. Why (even) gifted children need cooperative learning. Educational Leadership 50 (6), 62 - 63.

- Suortti, J. 1998. Verkostoitukaa valtakunnallisesti [viitattu.8.2.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.kyronmaa.com/info/suortti.htm>>.
- Smith, K. 1984. Teaching in rural based reading programs: some observations. *Rural Education Review* 5 (2), 2 - 4. Saatavilla ERIC -muodossa ED 241190.
- Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:47.
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström, 95 - 125.
- Watson, B. 1995. Relinquishing the lectern: cooperative learning in teacher education. *Journal of Teacher Education* 46 (3), 209 - 215.

Tutkimuselosteessa käytetty julkaisematon aineisto:

- A2. 1997. = Muistiinpanot keskusteluista tutkittavien kanssa. Tutkijoiden hallussa.
- A3. 1997. = Tutkittaville lähetetystä tekstikatkelmasta saatu kirjallinen palaute. Tutkijoiden hallussa.

***AINA JOTAIN TARTTUU MATKAAN! OPETTAJANKOULUTUS KYLÄKOU-
LUILLA TYÖSKENTELEVIEREN LUOKANOPETTAJIEN ARVIOIMANA***

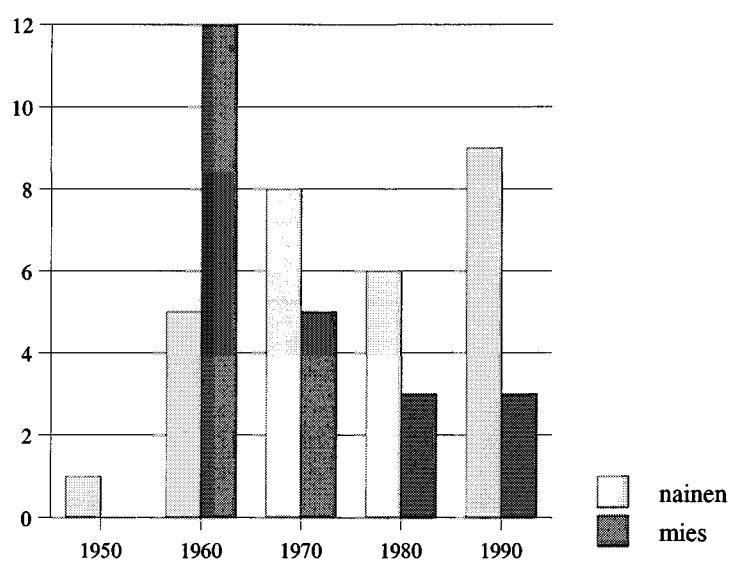


5 ***AINA JOTAIN TARTTUU MATKAAN! OPETTAJANKOULUTUS KYLÄKOULUILLA TYÖSKENTELEVIEN LUOKANOPETTAJIEN ARVIOIMANA***

Jokaisella koulunsa käyneellä on käsityksensä opettajan työstä. Äkkipäätä voisi luulla, että tämä tavallisesti omakohtaiseen kokemukseen perustuva näkemys riittäisi opettajan työn hoitamiseen. (Koski 1997, 14 - 15.) Opettajan ensisijainen tehtävä, oppilaan opetus- ja kasvatustilanteiden ohjaaminen ja tukeminen, on kuitenkin monimutkaisempaa kuin yksinkertaistetut uskomukset antavat ymmärtää. Lisäksi koululla, joka tavoittaa jokaisen lapsen hänen persoonallisuutensa muovautumisvaiheessa, on keskeinen vaikutus muutoksen käynnistäjänä tai levittäjänä (Raivola 1994, 18). Siksi ei ole yhdentekevää, kuka ja millaisin valmiuksin opettajan tehtäviä hoitaa.

Suomessa opettajia on koulutettu viime vuosisadalta lähtien. Koulutuksen pituus ja muoto ovat vaihdelleet vuosikymmenten aikana. Kuten Hakala (1994, 9) on todennut, toimivan "opettajankoulutuksen on oltava aina suhteessa aikaansa", jotta se pystyy tarjoamaan tuleville opettajille tarkoituksenmukaisia mahdollisuuksia ammatillisten valmiuksiensa ja yleissivistyksensä laajentamiseen. Opettajaksi kasvaminen ja opettajana kehittyminen, opettajuus, on kuitenkin opiskeluaikaa pitempi tie, jatkuva prosessi, joka alkaa mahdollisesti jo ennen peruskoulutusta jatkuen läpi työuran (Niemi 1992, 3, 15). Tätä moniulotteista ulkoisten ja sisäisten tapahtumien ketjua voidaan tukea ja edistää koulutuksen avulla.

Tässä artikkelissa tarkastellaan luokanopettajien perus-, täydennys- ja jatkokoulutusta 2 - 3-opettajaisilla kouluilla työskentelevien opettajien näkökulmasta. Tapaustutkimukseen ovat osallistuneet Ilmajoen ja Juuan kuntien kyläkoulujen luokanopettajat, jotka ovat kouluttautuneet ammattiinsa 1950 - 1990-luvuilla (kuviot 1). Tutkittavaan opettajajoukkoon (n = 52) mahtuu suomalaisen opettajankasvatuksen historiaa lähes 40 vuoden ajalta seminaareista yliopistoihin.



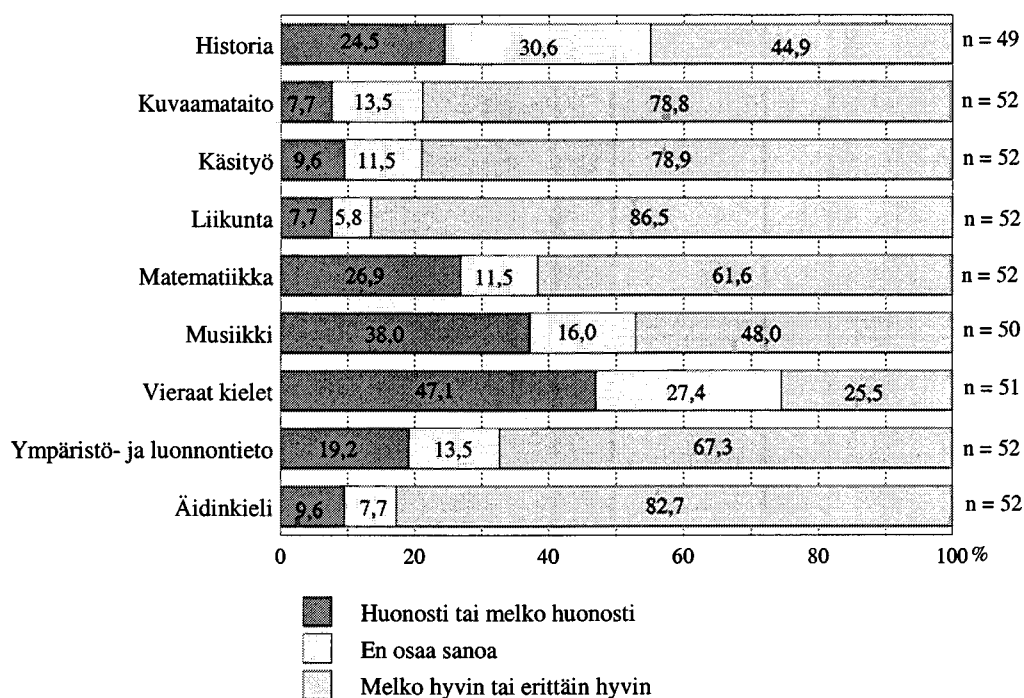
KUVIO 1. Tutkittavien (n = 55) sukupuoli ja luokanopettajaksi valmistumisvuosi

5.1 Peruskoulutus - sirpaleista kokonaisuudeksi

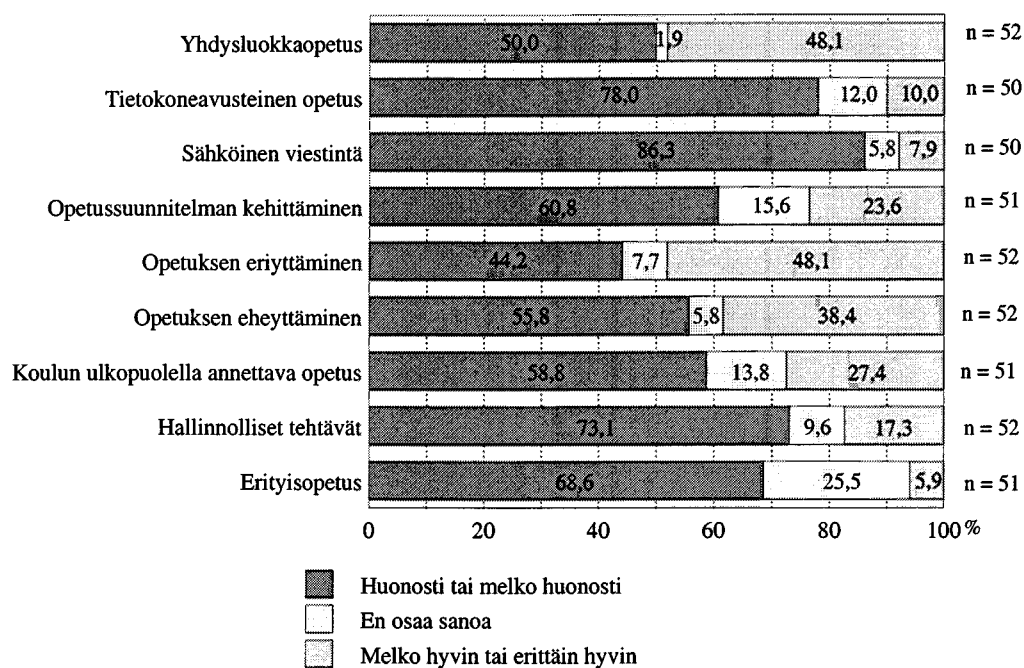
Tutkittavat kyläkoulujen opettajat arvioivat tutkimuskyselyssä saamaansa peruskoulutusta opettajan työhön. He katsoivat opintojensa, ajankohdasta riippumatta, antaneen hyvät tiedot ja taidot opettavien aineiden hallintaan (kuvio 2). Esimerkiksi äidinkielen opettamiseen yli 80 % vastanneista oli mielestään saanut melko- tai erittäin hyvät valmiudet. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportissa (1994, 27) esitetty huolenaihe luokanopettajien puutteellisesta aineenhallinnasta näyttäisi kyläkoulujen opettajien vastausten perusteella jäävän aiheettomaksi.

Opettajat arvioivat opettajaopintojen antaneen heille heikosti valmiuksia erityisopetukseen, hallinnollisiin tehtäviin, tietokoneavusteiseen opetukseen ja sähköiseen viestintään. Koska tietotekniikan hyödyntämiseen opettajan työssä on ollut mahdollisuudet vasta muutamien vuosien ajan, on luonnollista, että vanhempi "opettaja-kaarti" ei ole saanut koulutusta uuden informaatioteknologian käyttöön ja soveltamiseen kouluissa. Opetuksen eheyttäminen, eriyttäminen ja yhdysluokkaopetus sujuivat opinnoissa saatujen oppien perusteella jonkin verran edellä mainittuja aihekokonaisuuksia paremmin. (Kuvio 3.) Toisaalta ehdotuksissaan opettajankoulutuksen kehittämiseksi tutkittavat toivoivat erityisesti yhdysluokkaopetuksen syvällistä käsittelyä. Opettajan-

koulutuksen vaikuttavuutta tutkineet Niemi ja Tirri (1997, 43 - 45, 52) ovat päätyneet samansuuntaisiin tuloksiin.



KUVIO 2. Luokanopettajien peruskoulutus tutkittavien arvioimana oppiaineittain



KUVIO 3. Luokanopettajien peruskoulutus tutkittavien arvioimana sisältöalueittain

Kyläkoulun opettajan näkökulmasta suomalaisen, kansainvälisesti tasokkaan, opettajankoulutuksen "kompastuskivenä" on opintojen hajanaisuus. Tavoitteista huolimatta opinnoissa ei ole onnistuttu yhdistämään eri tieteenaloja tai oppiaineita opettajan ammatin kannalta tarkoituksenmukaiseksi tiedoksi (ks. Juutinen, Korpinen & Malinen 1993, 35). Aineenhallinta on korostunut kohtuuttomasti muiden taitojen kustannuksella siitä huolimatta, että opettajaksi kasvaminen edellyttää erilaisia oppimisen muotoja (Calderhead & Shorrock 1997, 18; Leino & Leino 1997, 28). Oppiaineisiin nojautuva koulutus ei vastaa pienten koulujen ja yhdysluokkien arkea, jossa opettajalta vaaditaan *idearikkautta, vastuuta, sitkeyttä ja monipuolisia taitoja* (18/02; ks. Korpinen 1998b).

Tutkittavien näkemys tulevasta työstä oli jäänyt opiskeluvaiheessa ohueksi: *koulutus oli sirpaleista* (18/25; ks. Heikkilä 1995, 211). Myös Korpinen (1993, 67) on todennut opettajankoulutusta arvioivassa tutkimuksessaan, että opiskelijat luonnehtivat opintojaan usein hajanaisiksi ja pinnallisiksi. Työtään eheyttäviin kokonaisuuksiin luokanopettajat olivat lähes poikkeuksetta perehtyneet vasta työelämässä (ks. Kosunen 1995, 277 - 278). Päinvastoin kuin Meisalo (1992, 5) esittää, luokanopettajan tehtävää yleiskasvattajana ei opinnoissa ole riittävästi huomioitu.

Tietopuolisen koulutuksen antaminen opettajankoulutuksessa tuntuu nykyään olevan pääasia. Kuitenkin yhä enenevässä määrin opettajan vastuuta kasvattajana tulisi lisätä. (18/13.)

Kyläkoulujen opettajat toivoivat koulutusta kehitettävän entistä eheämmäksi niin, että opinnot punoutuisivat luontevasti toisiinsa. Irrallisten kurssien sijaan muotoutuva kokonaisuus antaisi opiskelijalle paremmat mahdollisuudet rakentaa laaja-alaista opettajuutta, joka perustuu elinikäiseen oppimiseen ja kasvuun (Ojanen 1997, 8). Niemi (1997) muistuttaa, ettei opettajan laaja-alaisuus tarkoita kaikkitietävyyttä. Hänen mukaansa se edellyttää ennen kaikkea aitoa kiinnostusta oppilaan hyvinvoinnista, tietoa oppimisesta ja sen edellytyksistä, toimintaympäristön tuntemista, työn yhteiskunnallisuuden ymmärtämistä ja kykyä tehdä yhteistyötä. (Niemi 1997, 86 - 89; Poindexter 1997, 11; ks. myös Virta 1995, 147.)

5.1.1 Tietoa, taitoa ja kokemuksia?

Jotta tulevat opettajat saisivat valmiuksia työskennellä kyläkoulussa, heillä tulisi opinnoissaan olla mahdollisuus perehtyä *yhdysluokkaopetukseen ja pienen koulun muihin erityispiirteisiin* (18/10). Toistaiseksi opettajankoulutus on kyselyyn vastanneiden mielestä varustanut kyläkoulujen kansankynttilät yksipuolisin eväin huomioimatta ympäristöä, missä he työskentelevät. (House, Boykin, Yellin, Breck & Montgomery 1997, 350.) Opettajankoulutuksessa tulisi painokkaammin *ottaa huomioon, että pieniä koulujakin on Suomessa vielä valtava määrä* (18/43). (Howley & Eckman 1997, 70 - 71.)

Yli puolet luokanopettajista katsoi, että peruskoulutuksen aikana *yhdysluokkaopetusta pitäisi ohjata ja neuvoa enemmän* (18/43). Heistä *yhdysluokka, sen erityispiirteet opetuksessa ja myös ops:n laatimisessa* on opinnoissa unohdettu (18/46). (Ks. Kalaoja 1991, 13, 109 - 110.) Koska esimerkiksi esikoulun, ensimmäisen ja toisen luokan opetuksen *yhteensovittamisesta on ollut aika vähän valmiita malleja*, opettajien on *ollut pakko luoda aivan omat työskentelytapansa* (21/16). Erityisesti vastavalmistuneelta noviisiopettajalta tehtävä vaatii paljon voimavaroja. Jotta opiskelusta työelämään siirtymisen kynnys madaltuisi, jo koulutuksessa *pitäisi olla enemmän sitä, millaisia työtapoja, havainnointia, organisointia, voidaan käyttää yhdysluokilla* (18/30).

Työuransa alussa opettaja joutuu kiinnittämään huomionsa tavallisesti ammatin arkikäytänteiden opetteluun rakentavan itsearvioinnin ja työnsä aktiivisen kehittämisen sijaan: *Ensimmäinen vuosi on vienyt kaikkeen "tavalliseenkin" paljon. Olen harjoitellut perustaitoja ja rutiinia.* (21/22). Calderhead ja Shorrocks (1997, 8) luettelevat tällaisiin tehtäviin kuuluvan esimerkiksi oppilaiden ohjaamisen, opetuksen suunnittelun ja työyhteisöön sopeutumisen. (Ks. Kosunen 1995, 277 - 278.) Pienessä koulussa opettajan haasteet kasvavat, sillä opettajankoulutus ei välttämättä ole välittänyt kokemuksia niistä tehtävistä, joista työssä kyläkoululla on suoriuduttava (Higgins 1993, 4, 33, 36 - 37, 68).

Aloitteleva opettaja voi pikkukoulussa olla nopeasti / heti tilanteessa, jossa on yksin vastuussa koulun ja luokkansa toiminnasta, koulun budjetista, taksi kyydeistä, yms... (18/29.)

Tutkittavat kyläkoulujen luokanopettajat ehdottivat, että jo opettajien peruskoulutuksessa pitäisi lisätä tietämystä muistakin työtehtävistä kuin oppituntien aikana tapahtuvasta opetuksesta (ks. Juutinen ym. 1993, 34 - 35). Pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentunut opettajan työ vaatii koulutuksen muutosta (Niemi & Tirri 1997, 66). Hansén (1997, 16) sekä Niemi ja Tirri (1997, 43) peräänkuuluttavat ammattikuvan avartamista opettajankoulutuksessa luokkahuonetta laajemmalle, todellisuutta vastaavaksi. Vastuun koulunpidosta siirryttyä 1990-luvulla enenevässä määrin yksittäisille oppilaitoksille, etenkin nuoret opettajat tuntevat riittämättömyyttä työtehtävien hoitamisessa: *hallinnolliset asiat tulevat pienellä koululla helposti "omalle kohdalle", joten tietoa pitäisi olla (18/40)*. Sen sijaan kokeneemmat konkarit arvioivat, että he ovat saaneet opiskeluaikanaan ohjausta koulun hallinnollisiin tehtäviin. (Ks. liite B.)

Pienessä opetusyksikössä korostuu opettajan ammatin yhteiskunnallisuus, koska koulun ja ympäristön suhde on läheinen (Korpinen 1998a, 9 - 10; ks. Hargreaves 1997, 5). Kyläkoulujen opettajat toivovatkin, että työn vastuullisuus ja julkisuus huomioitaisiin jo opettajankoulutuksessa, jotta työelämään siirtyvät nuoret opettajat tiedostaisivat tärkeän tehtävänsä paitsi pedagogisena vaikuttajana myös yhteiskunnan arvojen ja moraalin edustajana. (Ks. Rosenthal 1989, 76 - 77; Raivola 1994, 21 - 22; Niemi 1997, 88.) Opettajan on oltava kriittinen yhteiskunnan muutosten ja vaatimusten tutkija. Siksi koulutuksen sisältöjen tulisi olla samansuuntaisia työ- ja yhteiskuntaelämän ilmiöiden kanssa, kuten Helakorpi ja Suonperä (1995, 476) ovat todenneet. (Niemi & Tirri 1997, 65.)

Kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä opintojen *teoreettisesta osuudesta ei ollut juurikaan hyötyä (46/45; Calderhead & Shorrock 1997, 4 - 5, 9)*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen 1990-luvun kehittämissuunnitelmassa myönnetään, että "kasvatustieteiden opinnot ovat jääneet usein irrallisiksi ja etäisiksi siitä kasvatustodellisuudesta, jonka opettaja työssään kohtaa" (Juutinen ym. 1993, 28). Opintojen soveltaminen käytäntöön oli ollut kyläkouluilla työskentelevien opettajien mielestä vaikeaa.

Opiskeluaikani istuttiin turhilla luennoilla eikä opeteltu esim. soittamista tai liikunnan niksejä (20/37).

Koulutuksen tulisi olla käytännönläheistä. Turha tiedekuntapänttöys pois. Opettajantyössä tarvitaan toki kasvatustiedettä, mutta arkipäivästä selviää rautaisilla käytännön taidoilla ja oikealla asenteella. (18/37.)

Haakana (1991, 375) korostaa kuitenkin, että vähäinenkin taito perustuu tietoon. Sen takia opettajankoulutus ei saa olla vain käytännön rutiinien tai erilaisten tekniikoiden harjaannuttamista. Kokemukset eivät sellaisenaan palvele opettajana kasvua, jos niitä ei osata tiedostaa ja arvioida kriittisesti kasvatustieteelliseen tietämykseen suhteutettuna (Ojanen 1997, 11; ks. Kolb 1984, 40 - 43). Toisaalta tieto ei ole hyödynnettävissä, jos ymmärrys sen käyttömahdollisuuksista puuttuu. Teoreettisten opintojen ja käytännön sovellusten tulisikin muodostaa toisiaan täydentävä kokonaisuus, joka tukee noviisiopettajan yksilöllistä kehitystä (Rantala 1994, 3; Kärki 1995, 193 - 194, Silkelä & Väisänen 1997, 46). (Calderhead & Shorrock 1997, 4 - 5.)

Koska *opettaja tarvitsee jatkuvaa uudistumista työssään*, opettajat tulisi varustaa koulutuksessa elinikäisen oppimisen perusvalmiuksin (22/13). Oppimis-, opetus- ja tiedonkäsitteet sekä tiedonmuodostustapojen hallinta ovat Silkelän ja Väisänen (1997, 46) mukaan keskeisiä opettajankoulutuksen sisältöalueita. Harkitusti rakennetut opinnot eivät menetä merkitystään muutosten myrskyissä. (Niemi 1992, 20.) Itsenäinen oppija osaa soveltaa omaksumiaan taitoja sekä yhdistellä joustavasti eri elementtejä toisiinsa ohjatessaan oppilaita oppimisen prosesseihin. (Virta 1995, 147.)

5.1.2 Harjoittelemalla mestariksi?

Eräs tapa johdatella tulevat opettajat kyläkoulujen tuntemiseen, olisi lisätä opintoihin keskeisenä osana kuuluvaa opetusharjoittelua *pienillä "tavallisilla" kouluilla* (18/36). Luokanopettajat arvioivat, että *normaalikoululla tapahtuva opetusharjoittelu on ideaalitilanne, joka toistuu harvan kohdalla käytännössä* (18/53; Kalaoja 1991, 107). Harjoittelun keskittyessä opettajankoulutuslaitosten yhteydessä toimiviin suuriin peruskouluihin, kuva opettajan työstä on saattanut jäädä varsin yksipuoliseksi, sillä oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, jossa se tapahtuu (Niemi 1997, 86). Rajoitteensa asettaa jo se, että *pienellä koululla ei ole sellaista materiaalia jota OKL käyttää* (18/22). Toisin sanoen suurella koululla hankitut kokemukset, siellä kohdatut

tilanteet, asetetut tavoitteet ja löydetyt ratkaisut eivät ole välttämättä edes sovellettavissa pienen koulun ympäristöön. (Ks. von Wright 1996, 354; ks. myös House ym. 1997, 349.)

Minulle kenttäharjoittelu oli antoisa ja antoi ensimmäistä kertaa todellisen kuvan opettajan työstä (18/10).

Saadakseen valmiudet kyläkoulun arkeen opettajaksi opiskelevan tulisi avartaa tietojaan ja taitojaan tulevan työnsä moniulotteisesta toimintakentästä: *yksi lyhyt kenttäharjoittelu ja yhden kirjan tenttiminen ei riitä pohjaksi yhdysluokkaopetukselle (18/43; Aho 1995, 34; Howley & Eckman 1997, 71).* Jotta opiskelijoilla olisi nykyistä paremmat mahdollisuudet tutustua pieniin kouluihin, opetusharjoittelun kehittämiseksi on esitetty useita eri vaihtoehtoja. Viljanen (1992, 157 - 160) ja Suoranta (1998) ehdottavat esimerkiksi, että opinnot jaksotettaisiin, jolloin palkallinen, vuoden mittainen, työharjoittelu sijoitettaisiin opintojen lomaan. Korpinen (1997) puolestaan esittää, että opettajankoulutusyksiköiden tulisi luoda kouluverkosto, johon kuuluisi erilaisia oppilaitoksia. Näistä kouluista tuleva opettaja voisi valita harjoittelupaikan hankkiakseen monipuolisia kokemuksia työelämästä yksilöllisten kykyjensä, toiveidensa ja ammatillisten tarpeidensa suuntaisesti. Halutessaan opettajakokelas voisi esimerkiksi suorittaa *useita harjoittelujaksoja 2-opettajaisilla kouluilla (18/15).*

Opettajankoulutusyksiköiden ja kouluverkon nykyistä laajempi vuorovaikutus hyödyttäisi koulujärjestelmää monella tapaa. Ensinnäkin tulevat opettajat saisivat jo opiskeluaikanaan rakennusaineita laaja-alaiseen opettajuuteen tutustuessaan käytännössä erilaisiin oppimisympäristöihin, kuten pienten koulujen työtapoihin, hallintoon, oppimateriaaleihin sekä yhteistyöhön kotien ja koulun sidosryhmien kanssa. Samalla opiskelijat voisivat olla mukana tutkivina noviisiopettajina näiden koulujen kokeilu- ja kehittämishankkeissa kyläidentiteetistä kansainvälisyyteen, jolloin harjoitteluun voitaisiin nivoa joustavasti kasvatustieteen opintoja. Se loisi uusia mahdollisuuksia tieteelliselle tutkimukselle ja opettajan arkiselle työlle. Tämänkaltaisesta opiskelusta on saatu jo myönteisiä tuloksia (esim. Suokivi 1997). (Korpinen 1998b.)

Rinne (1992, 18) arvelee, että siirrettäessä opetusharjoittelu kokonaisuudessaan tavallisiin kouluihin, opettajankoulutuksen ideat ja uusimpien kasvatustieteellisten

tutkimusten tulokset saavuttaisivat kentän aiempaa paremmin. Kouluilla opettajat voisivat saada opiskelijoilta työhönsä uusia virikkeitä tai vaihtoehtoisesti hakeutua täydennyskoulutukseen opetusharjoittelun ajaksi. Opettajankoulutuslaitosten mahdollisesti järjestämät opinnot harjoittelua ohjaaville opettajille kehittäisi heidän ammattitaitoaan. Toistaiseksi koulujen yhteistyökumppanuutta yliopistojen kanssa on tutkittu ja kehitetty vähän (Fullan 1994, 182). Tällä hetkellä pienten oppilaitosten *yliopistoyhteistyö liittyy lähinnä täydennyskoulutukseen (28/10)*. Opetusharjoittelu kyläkouluilla rikastuttaisi yhteyksiä yliopistoon, mikä kaventaisi osaltaan tiede- ja koulumaailman välistä kuilua.

Koulun ja opettajankoulutuslaitoksen välimatka ei ole esteenä laadukkaana opetusharjoittelun järjestämiseksi, sillä tietoliikenneyhteydet mahdollistavat yhteydenpidon koulun, harjoittelijan ja opettajankoulutuslaitoksen välillä (ks. Kronlund, Kynäslah-
ti & Meisalo 1995, 45). Harjoittelun lähiohjaus ei ole etenkin opintojen loppuvaiheessa välttämätöntä, jolloin pyrkimyksenä on ohjata opiskelija luokanopettajan tehtävien itsenäiseen hoitamiseen (Viljanen 1992, 157; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-
opas 1997 - 1999, 141). Tällöin harjoittelu voidaan järjestää vaikka toisella paikkakun-
nalla. (Meriläinen 1996, 89.) Harjoittelua täydentävät seminaarit tai kouluvierailut auttavat jäsentämään työelämässä opittua (Atjonen 1995, 9). (Korpinen 1997.)

5.2 *Opettajan tulee kouluttaa itseään jatkuvasti*

Ammatillisesti opettaja ei ole koskaan valmis, koska jokainen opetus- ja kasvatustapahtuma on ainutkertainen. Lisäksi koulumaailman muutosvirtaukset, kuten vuoden 1994 opetussuunnitelma- tai tuleva koululakiuudistus, pitävät opettajat valppaina. Opettajan alati muuttuvassa työkentässä jatkuva koulutus ja yleiset muutosvalmiudet, kuten luova ajattelu, ongelmanratkaisu- ja ihmissuhdetaidot, ovat osoittautuneet keskeisiksi. (Hämäläinen 1992, 68; Meisalo 1992, 9.)

Kyläkoulujen luokanopettajat osallistuvat täydennys- ja jatkokoulutuksen ylläpitääkseen ja lisätäkseen ammattitaitoaan: *koko ajan pitäisi opiskella lisää, pysyä ajan hermolla (46/48)*. He eivät pitäneet uralla etenemistä koulutukseen hakeutumisen keskeisenä syynä. Opiskeluinto vaihteli kuitenkin melkoisesti. Jotkut olivat osallistuneet vain pakolliseen koulutukseen, kun taas osalle opettajista opiskelu työn ohella

näytti olevan elämäntapa. Ikä osoittautui merkittäväksi tekijäksi koulutukseen hakeutumisessa: eläkeikää lähestyvillä opettajilla oli yleensä *jo muut metkut mielessä* kuin ammatilliset lisäopinnot (37/17).

Opettajien käsitykset siitä mitä jatko- tai täydennyskoulutus on, poikkesivat toisistaan. Osa opettajista koki, että kansalaisopiston harrastekurssit tai kustantajien kirjaesittelyt vastaavat ammatillista koulutusta antaen virikkeitä arkityöhön, kun taas osa jätti harrastustoimintansa tai vastaavan opiskelun kokonaan mainitsematta. Meisalo (1992, 9) muistuttaa, että tärkeintä on opettajien jatkuva itsensä kehittäminen kouluttautumisen muodon ja sisällön sijaan.

Opettajat esittivät eriäviä mielipiteitä täydennys- ja jatkokoulutuksen hyödyllisyydestä. Heistä osa ilmoitti olevansa hyvin tyytyväisiä ja osa puolestaan erittäin tyytymättömiä lisäopintoihinsa. Yleisesti opettajat olivat sitä mieltä, että koulutus on *laajentanut omaa tietopohjaa, mutta antanut ainakin tähän asti melko vähän soveltamista omaan työhön* (36/10). Kaikki opinnot - etenkin pakollinen VESO-koulutus - eivät ole täyttäneet kyläkoulun opettajien odotuksia. Jotta koulutus olisi mielekästä, se tulisi järjestää Jauhaisen (1995, 194) mukaan vuorovaikutuksessa opettajan työn todellisuuden kanssa tähdäten yksilön kehittämiseen. (Miles 1995, vii.)

Kyselystä kävi ilmi, että koulutus menettää merkityksensä, ellei se vastaa kyläkoulun arkea: *pilvistä voisi laskeutua maanpinnalle!* (37/34). Opettajat painottivat, että käytännönläheinen täydennyskoulutus on tärkeää työn kehittämiseksi. He arvioivat opintojen vastaavan tavallisesti teoreettisen tiedon tarpeeseen antamatta riittävästi eväitä tiedon soveltamiseen työtehtävissä. Jauhainen (1995, 194) on havainnut opettajien kaipaavan järjestelmällistä koulutusta, joka tarjoaisi sekä käytännöllisiä että teoreettisia näkökulmia omaan työhön. Lisäkoulutuksen suunnittelussa tulisi huomioida siis sekä opettajien vaihtelevat tarpeet ammattiuransa eri vaiheissa että se ympäristö, jossa he toimivat (Hämäläinen 1992, 69; Tilemma & Imants 1995, 136).

Raivola (1994) näkee koulutuksen epätarkoituksenmukaisuuden syyksi sen, ettei "opettajiin ei ole luotettu yhteiskunnallisten, eikä edes kasvatuksellisten uudistusten toteuttajina". Tämä ajattelutapa heijastaa modernin maailman käsityksiä tiukkojen rakenteiden tarpeellisuudesta yleisen järjestyksen ylläpitämiseksi. Virkamiesjohtoisesti ohjatut uudistukset eivät ole antaneet tilaa koulumaailman varsinaisille asiantuntijoille,

opettajille. Silloin on ymmärrettävää, etteivät kaikki yritykset opettajan työn tai koulutuksen kehittämiseksi ole tuottaneet toivottua tulosta. (Raivola 1994, 12.)

Luokanopettajat pitivät peruskoulutuksen jälkeistä opiskelua tärkeänä. He pyrkivät löytämään työhönsä *uusia toimintatapoja jatkuvasti (46/54) kehittämällä itseään (22/44)*.

Kaikki tähän asti saamani tieto on ollut hyväksi, eihän koskaan ole kaikkietävää, ajassa täytyy pysyä, joten lisätieto on aina tarpeen. (36/33)

Opiskelu kannustaa työn jatkuvaan kehittämiseen tuoden virkistystä ja rutiineita rikkovia vaihtoehtoja. Kari (1996, 101) on todennut, että monet opettajista pelkäävät työn menettävän mielekkyytensä, elleivät he kouluttaudu jatkuvasti. Myös Meisalo (1992, 9) uskoo täydennyskoulutuksen luovan perustan opettajan uudistumiselle koulutyössä. Mielekkään koulutuksen avulla voidaan vahvistaa opettajien itseluottamusta ja ammatti-identiteettiä, joka on tärkeää opettajuuden ja koulun kehittämisessä (Hämäläinen 1992, 68).

Opettajien opiskelu ei hyödytä ainoastaan heitä itseään vaan myös oppilaita ja laajemmin koko koulujärjestelmää: hyvin koulutetut opettajat pystyvät vastaamaan yhteiskunnan haasteisiin (Jauhiainen 1995, 194). Korpinen (1994, 446) muistuttaa, että kasvatustiede tarvitsee tietentekijöitä, joilla on luonteva yhteys koulumaailmaan. Opettajien toiveet täydennyskoulutuksen ja jatko-opintojen järjestämisessä tulisi ottaa vakavasti. Calderhead ja Shorrock (1997, 3) mainitsevat esimerkkinä, että Iso-Britanniassa opettajia rohkaistaan järjestämään itselleen omatoimisesti tai yhdessä korkeakoulujen kanssa tarvittavaa täydennyskoulutusta valtion taloudellisesti tukemana.

Pienten koulujen luokanopettajat arvioivat, etteivät he pääse tarpeeksi usein jatko- tai täydennyskoulutukseen, koska työnantaja ei tue riittävästi pienten koulujen opettajia ammatillisten opintojensa järjestämiseen (ks. Jauhiainen 1995, 194; ks. myös Hargreaves 1997, 4). Opettajan irrottautuminen työpaikaltaan on pienessä koulussa hankalaa: jos esimerkiksi kaksiopettajaiselta koululta on yksikin aikuinen viikon poissa hankkimassa täydennyskoulutusta ilman työnantajan kustantamaa sijaista, koulutyö vaikeutuu kohtuuttomasti. Usein opettajat joutuvat myös maksamaan koulutuksensa

itse, mikä vähentää halukkuutta opiskella vapaa-aikana tai kotipaikkakunnan ulkopuolella (Poindexter 1997, 2).

Raivola (1994, 20) on huolestunut opettajien rajoitetuista vaihtoehdoista ylläpitää ja lisätä koulutuksen avulla ammattitaitoaan, sillä pätevä opettajisto vastaa viime kädessä peruskoulutuksen laadusta. Kosunen (1995, 279) pelkää, että ilman täydennyskoulutusta opettajat eivät oivalla ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia. Opettajien innostus ja halu jatkuvaan oppimiseen on koulutuksen kulmakivi, mutta työhön liittyvä oppiminen riippuu myös mahdollisuuksista jatkuvaan kouluttautumiseen (Jauhiainen 1995, 52, 194). Kuntien tulisi taloudellisesta tilanteestaan riippumatta suunnata voimavarojaan opettajien suunnitelmalliseen kouluttamiseen (Kosunen 1995, 279).

Opiskellahan ja itseään kehittää työtään varten voisi vaikka kuinka - jos kukkaro antaisi myöten. Työnantaja ei paljoa osallistu kustannuksiin. (46/52.)

Sosiaaliset, taloudelliset ja poliittiset rakenteet voivat luoda sekä edellytyksiä että esteitä koulun kehittämiseksi. Opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen vähyyttä voidaan ainakin osittain luonnehtia koulujärjestelmän sisäiseksi häiriöksi, joka toimii opettajien ja koulun kehittymistä vastaan. (Raivola 1994, 14 - 15.) Ironista on, että kyläkoulujen elinkamppailussa vedotaan usein pienen oppilaitoksen taloudellisten ja henkisten resurssien vähyyteen kysymättä, miksi koululle ja sen henkilökunnalle ei ole tarjottu mahdollisuuksia koulutyön kehittämiseen (Jauhiainen 1995, 48).

5.3 Opettajankoulutusta kehittämään

Kyläkoululla työskentelevän luokanopettajan näkökulmasta tarve opettajankoulutuksen kehittämiseen on ilmeinen. Vaikka kyselyyn vastanneiden luokanopettajien peruskoulutus ajoittui viidelle eri vuosikymmenelle, he olivat varsin yksimielisiä siitä, etteivät heidän opintonsa sovellu kaikilta osin kyläkoulun työympäristöön (Howley & Eckman 1997, 79). Työuransa eri vaiheissa olevien opettajien samansuuntaiset arviot koulutuksesta osoittavat, ettei esitetystä kritiikistä ole kyse vain kokemattomien opettajien "todellisuusshokista" eli työelämään siirtymisen murrosvaiheesta. Se herättää kysymyk-

sen, onko opettajankoulutus kunnioitettavista tavoitteistaan huolimatta kyennyt lopulta ratkaisemaan koulutukseen liittyviä epäkohtia vai ovatko opettajankouluttajat sivutta-
neet tutkimustiedosta (Kalaoja 1988 - 1991) huolimatta pienten oppilaitosten erityispiir-
teet? (Ks. Niemi & Tirri 1997, 53, 55.)

On kuitenkin liioiteltua vaatia, että muutaman tiivistähtisen opiskeluvuoden jälkeen vastavalmistuneella opettajalla olisi hallussaan kaikki työssä tarvittavat tiedot ja taidot (ks. Calderhead & Shorrock 1997, 10). Kuten Suoranta (1998) kirjoittaa, opettajana kasvaminen alkaa todenteolla "omassa työssä, omista oppilaista, työtovereis-
ta, oppilaiden vanhemmista ja elämästä oppien." Koska koulu ei kehity vain nuorten, juuri opintonsa päättäneiden opettajien varassa, jo työelämässä toimivien opettajien ja heidän työyhteisöjensä jatkuva koulutus on ensiarvoisen tärkeää. Uudistuvassa opetta-
jankoulutuksessa tulisi huomioida paitsi noviisiopettajien tarpeet myös kokeneiden opettajien käyttämättömät voimavarat.

Tulevaisuudessa opettajan työssä korostuu yhä enemmän kyky toimia erilaisissa oppimisympäristöissä. Jo koulukohtaiset opetussuunnitelmat edellyttävät opettajalta monipuolisia taitoja, jonka vuoksi koulutuksen ei tulisi painottua liiaksi vain yhteen koulutyyppiin, erillisluokkiin perustuvaan ala-asteeseen (ks. Howley & Eckman 1997, 68). Opettajankoulutuksessa on pyrittävä entistä tavoitteellisemmin sitomaan opinnot kulttuuriseen, historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin (Higgins 1993, 68). Tämä päämäärä voidaan saavuttaa esimerkiksi monipuolistamalla ja syventämällä opetusharjoittelua varsinaisten harjoittelukoulujen ulkopuolella pienissä, omaleimaisissa maa-
seudun kyläkouluissa. (Poindexter 1997, 11.) Lisäksi mahdollisuutensa opettajaopintojen kehittämiseen tarjoavat sivuaineopinnot, joiden puitteissa kyläkoulujen oppimisympäristöt voitaisiin hyödyntää sekä yksittäisen opiskelijan opettajuuden rakennusaineeksi että maamme kouluverkon elinvoimaisuuden ja tasa-arvoisuuden lisäämiseksi.

LUVUN VIISI LÄHTEET

- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho & (toim.), 9 - 38.
- Atjonen, P. 1995. Voiko laboratoriossa oppia opettamaan? Peda-Forum. Korkeakoulu-pedagoginen tiedotuslehti 2 (2), 8 - 10.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. Understanding teacher education. Case studies in the professional development of the beginning teachers. London: Falmer Press.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (toim.) 1995. Professional development in education. New paradigms and practices. New York: Teachers College.
- Haakana, A. 1991. Tieto ja tiedon suhde ammattitaitoon. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.), 370 - 381.
- Hakala, J. 1994. Quo vadis, opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.
- Hansén, S.-E. 1997. Lärarutbildning och lärararbete i postmodern tid. Kasvatus 28 (1), 13 - 23.
- Hargreaves, L. M. 1997. Issues in rural primary education in Europe. Esitelmä: Annual Conference of the American Educational Research Association. Saatavilla ERIC -muodossa ED 408116.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48.
- Heikkilä, M.-L. 1995. Opetustaidosta persoonallisen opetustyylin etsintään. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 209 - 228.
- Helakorpi, S. (toim.) 1992. Opettajankoulutus 2000. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 84.
- Helakorpi, S. & Suonperä, M. 1995. Verkostoituva oppimisympäristö - tie Eurooppaan. Kasvatus 26 (5), 475 - 484.
- Higgins, A. H. 1993. Rural difference: a challenge for beginning teachers. James Cook University of North Queensland.

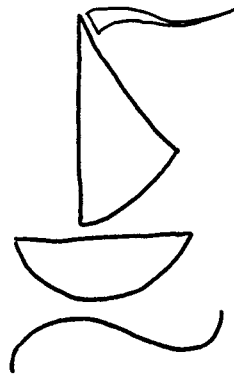
- House, D., Boykin, C., Yellin, P., Breck, S. & Montgomery, D. 1997. Professional development in rural schools: project success school-university consortium collaboratively enabling success for all students. Saatavilla ERIC -muodossa ED 406122.
- Howley, C. B. & Eckman, J. M. (toim.) 1997. Sustainable small schools: a handbook for rural communities. Charleston: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Saatavilla ERIC -muodossa ED 402136.
- Hämäläinen, K. 1992. Täydennyskoulutuksesta koulun kehittämiseen. Teoksessa S. Helakorpi (toim.), 66 - 74.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Juutinen, M., Korpinen, E. & Malinen, P. (toim.) 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa I. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa III. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa V. Opetuksen integroimisesta ymäröivään yhteisöön. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65.
- Kalaoja, E. 1991. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa VI. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.

- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. 1994. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 16.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999. 1997. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua - koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1979 - 1992. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 53.
- Korpinen, E. 1994. Tutkivat opettajat verkostuvat. *Kasvatus* 25 (4), 446.
- Korpinen, E. 1997. Kyläkoulu voi olla tienavaaja. *Helsingin Sanomat* 4.3.1997, Vieraskynä, A2.
- Korpinen, E. (toim.) 1998. Kyläkoulun monet kasvot. *Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher* 1.
- Korpinen, E. 1998a. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämissympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 5 - 20.
- Korpinen, E. 1998b. Kyläkoulut - sivistyspolitiikkaa, tasa-arvoa ja oppimisen laatua. *Ilkka* 31.1.1998, Suoraa puhetta, 2.
- Koski, M. 1997. Opettajuus kriisissä? *Opettaja* 16, 14 - 16.
- Kosunen, T. 1995. Luokanopettaja kirjoitun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. *Kasvatus* 26 (5), *Lectioita*, 274 - 279.
- Kronlund, T., Kynäslähti, H. & Meisalo, V. 1995. Modern distance education technology and the problem of small rural schools in Finland. *Life and Education in Finland* 4, 43 - 49.
- Kärki, H. 1995. Itseohjautuva opetusharjoittelu osana muutosagentin koulutusta. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho & (toim.), 193 - 208.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Luukkainen, O. (toim.) 1994. *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen*. 3. painos. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

- Meisalo, V. 1992. Itsenäisyyttä, yhteistyötä ja jatkuvaa koulutusta. Teoksessa S. Helakorpi (toim.), 1 - 10.
- Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 3.
- Miles, M. B. 1995. Foreword. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.), vii - 1.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprosessin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1997. Pedagogiset opinnot - mistä on tultu ja mihin pitäisi edetä? Didacta Varia 2 (2), 83 - 91.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 10.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Poindexter, B. S. 1997. Meeting the needs of your rural community and students. Esitelmä: National Conference on Education of the American Association of School Administrators. Saatavilla ERIC -muodossa ED 410073.
- Raivola, R. & Ropo, E. 1991. Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII Kasvatustieteen päivät Tampereella 22. - 24.11.1990. Tampereen yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisusarja A:49.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9 - 30.
- Rantala, J. (toim.) 1994. Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Studia Pedagogica 2.
- Rinne, R. 1992. Luokanopettajakoulutuksen haasteet vuonna 2001. Teoksessa S. Helakorpi (toim.), 11 - 20.
- Rosenthal, B. J. S. 1989. Preservice and inservice training in teachers in small rural schools. Ann Arbor: Abell & Howell Information.

- Silkelä, R. & Väisänen, P. 1997. Luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskäsitykset opintojen eri vaiheissa. *Kasvatus* 28 (1), 38 - 48.
- Suokivi, L. 1997. CCCC - Kankaisten koulun kansainvälisen yhteistyöhankkeen ensimmäinen vuosi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Suoranta, J. 1998. Opettajakokelaat vuodeksi kentälle. *Helsingin Sanomat* 4.4.1998, Vieraskynä, A2.
- Tilemma, H. H. & Imants, J. G. M. 1995. Training for the professional development of teachers. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.), 135 - 150.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Virta, A. 1995. Ajattelu opetuksen ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho & (toim.), 137 - 148.
- von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia* 31 (5), Katsaukset, 351 - 358.

**ERISTYNEISYYDESTÄ YHTEISTYÖHÖN -
KYLÄKOULUJEN LUOKANOPETTAJIEN AMMATILLINEN YHTEISTYÖ**



6 ERISTYNEISYYDESTÄ YHTEISTYÖHÖN - KYLÄKOULUJEN LUOKANOPETTAJIEN AMMATILLINEN YHTEISTYÖ

6.1 Opettajana muuttuvassa maailmassa

Ihmisen toimintaympäristöt ovat vaihdelleet kautta vuosisatojen, mutta muutosvauhti on tuskin koskaan ollut niin nopea kuin 1990-luvulla, jolloin elinkeinoelämä, teollisuus ja tekniikka ovat tuottaneet jatkuvasti uusia innovaatioita. Modernista teollisuusyhteiskunnasta on muotoutumassa postmoderni, mikä tuo mukanaan epävarmuuden ja useiden vaihtoehtojen kirjon. (Sahlberg 1996, 9.) Yhteiskunnan vaihtuvat olosuhteet; informaatiotulva, instituutioiden rakennemuutos ja tulevaisuuden ennustamattomuus vaikuttavat myös opettajuuteen asettaen sille uudenlaisia vaatimuksia (Patrikainen 1997, 5).

Murroksessa etenkin maaseutukoulujen luokanopettajat ovat joutuneet vaativan haasteen eteen, kun kouluverkkoa supistetaan jatkuvasti. Kyläkoulujen kamppaillessa toimintaedellytyksistään ei enää riitä, että opettaja sopeutuu vallitsevaan tilanteeseen - nyt häneltä edellytetään yhä voimakkaammin aktiivista asennetta työnsä ja työympäristönsä kehittämiseen (ks. Patrikainen 1997, 89, 98). Yksittäisille opettajille postmodernin ajan mukanaan tuomiin muutoksiin ja haasteisiin reagoiminen saattaa käydä raskaaksi (Viinamäki 1997; ks. Purokuru 1997, 39). Opettajan ammatin eristyneisyyden, yksin työskentelyn kulttuuri, ei tarjoa riittävästi vaihtoehtoja lukuisista vaatimuksista selviämiseen (ks. esim. Hargreaves 1995, 165, 167; Niemi & Tirri 1997, 11). Tässä tilanteessa on havaittavissa, että ihmiset - sekä yksin että yhdessä - pyrkivät löytämään uusia reittejä kyetäkseen ymmärtämään ja hallitsemaan alati muuttuvaa maailmaa. (Nikkanen & Lyytinen 1996, i; ks. Hautamäki 1996, 7.)

Kun tähän [elämäntyö yhdysluokassa 3 - 6] lisätään monen koulun kohdalla koulun lakkautusuhan alla toimiminen, jatkuvat hallinnolliset ja opetukselliset muutospainet, kaikki eivät selviä ilman henkistä romahtamista eläkeikään saakka. (46/50.)

Tässä artikkelissa kuva 2 - 3-opettajaisen kyläkoulun todellisuudesta välittyy ilmajoke-laisten ja juukalaisten opettajien puheesta ja kirjoituksista. Keräsimme tutkimusaineis-ton 55 luokanopettajana toimineelta henkilöltä kyselyn ja haastattelun keinoin vuoden 1997 aikana. Lisäksi vierailimme tutkimuskouluilla Etelä-Pohjanmaalla ja Pohjois-Karjalassa. Olemme rakentaneet opettajien käsityksistä ja mielipiteistä kokonaisuuden, jossa huomio kiinnitetään kyläkoulun opettajan työn tulevaisuuteen modernin ja postmodernin aikakauden taitteessa.

6.1.1 Moderni aika ja koulutyö

Modernin aikakauden katsotaan alkaneen 1500-luvulla valistuksen ajasta vaikuttaen voimakkaasti 1900-luvun alkuun saakka. Ajattelutavan lähtökohdat liittyvät tehokkuu-den vaatimukseen ja teollisen tuotannon nopeaan kasvuun. Kaikilla yhteiskuntaelämän alueilla talousjärjestelmistä organisaatioihin on yhä näkyvissä rationaaliselle modernille ajalle tunnusomaiset piirteet: järjestäytyneisyys, työnjako, eriytyminen ja järjen korosta-minen (Hargreaves 1995, 26 - 30). Yhteiskuntarakenne korostaa yksilön merkitystä yhteisöllisyyden sijaan (Sahlberg 1998, 47). (Ks. Hautamäki 1996, 33 - 34.)

Niemi ja Tirri (1997, 11, 89) pitävät suomalaista koulua modernin yhteiskun-nan ilmentymänä. Järkiperäisyyttä korostavan ajanjakson merkkejä koulussa ovat selkeät roolit, arvoasetelmat ja oppiainejakoisuus. Instituutioiden tehtävät ja toiminta-alueet on määritelty tiukasti ja asiantuntijuus on ollut rajattua: opettajan työn päämäärä-nä on katsottu olevan muodollisen, selvärajaisiin tehtäviin painottuvan opetuksen järjestäminen (Hargreaves 1995, 26). (Giddens 1992, 14 - 21.) Raivola (1994, 12) moittii, että esimerkiksi koulua uudistettaessa opettajat ovat olleet usein vain keskusjoh-toisesti ohjattujen muutosten toteuttajia, eivät työnsä ja työympäristönsä varsinaisia kehittäjiä (Howley & Eckman 1997, 92). Kouluorganisaatioita on kontrolloitu ulkoises-ti, jolloin vastuu on ollut hierarkkisilla instituutioilla yksilöiden sijaan (Bauman 1996, 35 - 39). (Patrikainen 1997, 98; Sahlberg 1998, 46, 57.)

Vaikeinta on olla välikädessä, kun opetushallitukselta tulee uusia ja uusia uudistushankkeita. Julkinen sana sitten ilmoittaa, miten hienoja systeemejä kouluihin taas tulee. (20/23.)

Moderni tiedonkäsitys on mustavalkoinen: ilmiöt ovat joko tosia tai epätosia. Tietoa on pidetty arvovapaana, puolueettomana ja kasautuvana. (Bauman 1996, 35 - 39.) Koulujärjestelmä on tämän näkemyksen suuntaisesti velvoitettu siirtymään talouselämästä lainatuin termein mahdollisimman tuottavaan opetukseen (Hargreaves 1995, 26). (Sahlberg 1998, 45, 56 - 57.) Tuottavaksi koulutukseksi on ymmärretty oppilaiden tietomäärän lisääminen, jolloin opetuksen korkeimpana tavoitteena on ollut mitattavissa olevien oppimistulosten parantaminen (Lonkila 1991, 59; Brandt 1996).

Myöhäismodernina aikakautena, jona 1990-luvun yhteiskuntaa pidetään, koulutusta on pyritty rationalisoimaan keskittämällä opetusta suuriin yksiköihin. *Nykyään kaikesta tehdään mämmutilaitoksia (44/23), korostetaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta (46/07)*. Kooltaan pientä koulua ei ole pidetty tuottavana yhteiskuntajärjestelmän osana. On unohdettu, että *koulu ei ole tehdas. Sitä pitää jaksaa ajatella oppituntien ulkopuolellakin. (18/02.)* Moniulotteista koulumaailmaa - oppimista tai ihmisyyttä ylipäätään - ei voida tarkastella teknisesti pelkistetyin syy-seuraussuhtein. Modernin maailman ongelmana onkin pidetty liiallisen tehokkuuden vaatimusta laadun kustannuksella. Koulun vaikutukset yksilöön tulisi nähdä paljon laajemmin kuin vain tuloksellisuuden näkökulmasta (Lonkila 1991, 18). (Ks. Hansén 1997, 13 - 23; Kivistö 1997, 3.)

6.1.2 Postmodernia koulua kohti

Tällä vuosisadalla modernin maailmankäsityksen rinnalle on muodostunut uusi käsitys; postmoderni. Vaikka moderni ja postmoderni ajattelutapa näyttävät olevan yksinkertaistettuina toisilleen vastakkaisia, postmoderni on itse asiassa vain luonteva jatkumo modernille. Postmodernit ajatusrakenteet pyrkivät korjaamaan modernin aikakauden epäkohtia hajottaen sen hierarkkisia, toimimattomiksi osoittautuneita rakenteita. (Ks. Hargreaves 1995; Bauman 1996, 11 - 19; Sahlberg 1996, 17, 57.) Modernin ja postmodernin ajan välinen jännite syntyy rationaalisuuden murenemisestä sekä arvojen ja asenteiden moniarvoistumisesta.

Yleistä ja yhtenäistä määritelmää postmodernista on mahdoton muodostaa, sillä se on symboli tulevalle aikakaudelle, jolle jokaisella ihmisellä on oma näkemyksensä (Bauman 1996, 21 - 23; Sahlberg 1996, 18). Postmoderni näkemys suvaitsee

erilaisuuden, se ei yritä luokitella ketään tai mitään. Aikakausi on rakentamassa uudenlaista sosiaalista ympäristöä, josta esimerkiksi kasvatuksen moraaliset ja poliittiset arvot sekä sitoumukset voidaan nostaa esiin. Postmoderni tarjoaa mahdollisuuksia näiden sitoumusten ymmärtämiseksi samalla, kun se luo uusia rajoitteita. (Giddens 1990, 163; Hargreaves 1995, 38, 43.)

Postmoderniin aikakauteen kuuluu valistuksen ajan kritiikki (Hautamäki 1996, 18 - 21). Yhteiskunnassa on vähitellen alettu ymmärtää tiedon tulkinnallisuus ja moniulotteisuus, eikä enää sokeasti luoteta yhden ainoan tietolähteen oikeellisuuteen. Professori Elkana on todennut Markkasen (1997) haastattelussa, että objektiivisuuden illuusiosta tulisi päästä eroon. Kiistämättömän totuuden väistyessä yhtenäisten ideologioiden aikakausi alkaa olla ohi. Muutos on laajentanut jossain määrin myös 1990-luvun koulukeskustelua sekä kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttää. (Sahlberg 1998, 57; Koski 1997, 15).

Nyt opetushallituskin on huomannut, että mm. yksi koulun tärkeä tehtävä, kasvatus, on päässyt unohtumaan (46/07).

Postmodernin ja modernin aikakauden välinen murros näkyy suomalaisessa koulutusjärjestelmässä keskitetyn kouluhallinnon hajoamisena sekä opettajien lisääntyneenä vastuuna koulun kasvatus- ja opetustyöstä (ks. Raivola 1994, 20). Koulun ulkopuoliset asiantuntijat eivät luo yksityiskohtaisia sääntöjä, joita kouluissa tulee noudattaa esimerkiksi tasa-arvotavoitteiden saavuttamiseksi. Sahlberg (1996, 53) viittaa muun muassa Hargreavesin (1995) ja Sengen (1990, 210) ajatuksiin todeten, että muutoksen hallintaa tai strategista suunnittelua ei pidetä postmodernin ajan kynnyksellä erityisen tärkeänä koulua kehitettäessä. Kun useat muutokset tapahtuvat yhtä aikaa, kouluorganisaationkin halutaan olevan mahdollisimman joustava, jotta se palvelisi yhteiskunnan vaihtelevia odotuksia. (Ks. Patrikainen 1997, 89.)

Postmoderni koulu toimii vuorovaikutteisesti ympäristönsä kanssa osana yhteiskuntaa. Se kykenee vastaamaan tarkoituksenmukaisesti yhteisönsä tarpeisiin, jotka tulevat entistä monimutkaisemmiksi ja nopeammin muuntuviksi. (Jauhiainen 1995, 1; Kangasoja 1997, 4.) Perinteistä kyläkoulua, joka on palvellut lähiympäristöään ja sen ihmisiä, voidaan esitetyn kriteerin perusteella pitää postmodernin tavoitteiden

mukaisena kouluna. Joustavana organisaationa pieni koulu huomioi yksilön kyeten muuttamaan tarvittaessa toimintatapojaan. (Ks. Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996, 79 - 80.) Koska tulevaisuudessa ei ole yhtä ainoaa tapaa selvitä uusista haasteista, tulisi pienten koulujen tarjoamat mahdollisuudet ottaa vakavasti (ks. Sahlberg 1996, 9 - 10).

6.1.3 Opettajuuden huomen

Koulumaailman muutokset - kuten muuttuva oppimiskäsitys, arvioinnin kehittäminen, kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat - ja yhteiskunnan uudet olosuhteet edellyttävät opettajalta entistä korostuneemmin jatkuvaa oppimista (Ropo 1992, 101). Helakorpi ja Suonperä (1995, 476 - 477) pitävät yksilön elinikäisen kehittymisen lähtökohdaksi oppimaan oppimista, joka vahvistuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja siinä toimivien ihmisten kanssa. Myös monet muut kasvatustieteilijät ovat vakuuttuneita oppimisen sosio-konstruktivistisesta luonteesta (Bennett & Rolheiser-Bennett 1992, 112; Sahlberg 1996, 83). Tällöin moderni käsitys opettajasta, joka kykenee hoitamaan yksin luokkahuoneessaan lasten opetuksen, osoittautuu kapeaksi näkemykseksi opettajan ammattitaidosta.

Kokoavasti todettuna modernille opettajuudelle on tyypillistä eristyneisyys, rationaalisuuden ja ulkoisen kontrollin korostaminen, kun taas postmodernille opettajuudelle on luonteenomaista joustava moniarvoisuuden hyväksyminen yhteistoiminnallisessa oppimiskulttuurissa. Postmodernia ja modernia opettajuutta voidaan tarkastella suhteessa joihinkin kouluun liittyviin tekijöihin kuten taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Opettajan työn kehittäminen modernista opettajuudesta kohti postmodernia, itseohjautuvaa opettajuutta. Sovellus Patrikaisen (1997, 98) muokkaamasta Knowlesin (1975) mallista

PROSESSIT	MODERNI OPETTAJA	POSTMODERNI OPETTAJA
1 Työympäristö	Muodollinen, autoritäärinen, kilpaileva, eristynyt	Joustava, oppiva organisaatio, jaettu vastuu, ammatillinen reflektointi
2 Työn suunnittelu	Kouluhallinnon ohjeisto, opettajan toteutusvastuu	Opetuksen yhteissuunnittelu
3 Koulutustarpeiden ja -tavoitteiden määrittely	Kouluhallinto määrittelee ja päättää tarpeet ja tavoitteet	Opettajien yhteiset arvokeskustelut, arviointi, yksilölliset tavoitteet
4 Opetuksen suunnittelu	Yhteiskunnan ja hallinnon määrittämät tavoitteet ja sisällöt	Yhteiset perusteet, opettajien osallistuva suunnittelu ja sitoutuminen, kunta- ja koulukohtaisuus
5 Asiantuntijuus	Ohjeiden mukainen auktorisoitu tiedonvälitys	Oman ajattelun ja toiminnan yksin ja yhdessä reflektointi, yhteistoiminnallisuus

6.2 Laatu opetukseen yhdessä etsien

Monet postmodernit opetus- ja kasvatustyön haasteet ovat niin moniulotteisia, että niihin vastaaminen on eristyneessä koulukulttuurissa opettajille hankalaa. Vaikka yksittäisen opettajan työpanos koulun kehittämiseksi on välttämätön, niin Nikkanen ja Lyytinen (1996, 15) huomauttavat, ettei se sinällään ole riittävä ehto kouluorganisaation oppimiselle. Olisi ymmärrettävä, että kehittääkseen työtään ja itseään täysipainoisesti opettaja tarvitsee ammatillista tukea ja vuorovaikutusta (Hargreaves 1997, 2; Patrikai-

nen 1997, 98). Viime vuosina yhteistoimintaa on alettu pitää laadukkaana oppimisen edellytyksenä ja tärkeänä osana koulutyötä (Kohonen & Leppilampi 1994; Sahlberg 1996, 117).

Mielestäni keskeisintä on yhteistyö kollegojen ja lähiympäristön kanssa. Työn suunnitteluun mukaan opettajat, oppilaat ja vanhemmat, myös koko kyläyhteisön tuki ja osallistuminen tarpeen. (22/10)

Helakorpi ja Suonperä (1995, 483) kuvailevat innostuneesti, että opettajien lisääntyvä keskinäinen yhteistyö muuttaisi opetus- ja kasvatustyötä monipuoliseen ja mielenkiintoiseen suuntaan. He uskovat työtavan vaikuttavan merkittävästi koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tutustuessamme Ilmajoen ja Juuan kuntien kyläkouluihin havaitsimme, että yhdessä oppimisen periaatteita sovelletaan tavallisesti koulun ja sen lähiympäristön toiminnassa. Pienessä koulussa työyhteisön jäsenet toimivat yleensä tiiviisti ja joustavasti yhdessä ilman erityisiä järjestelyjä: *opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa suunnittelemme koulutyötä, joskus tässä on mukana myös vanhempia, koulun ulkopuolisia asiantuntijoita, kylätoimikunta ja harrastuspiirit (28/10)*. Sen sijaan kyläkoulujen kehittämisen haasteena näyttää olevan yhteistyöverkoston luominen muiden pienten koulujen kanssa, koska koulut ovat tällä hetkellä modernin aikakauden mukaisesti *pieniä erillisiä saarekkeita, joilla on heikko yhteydenpito muihin kouluihin / opettajiin (39/47; Hargreaves 1997, 7)*.

Tutkimuskyselyn perusteella kyläkoulujen ja niiden opettajiston keskinäinen yhteistyö on merkinnyt lähinnä *satunnaisia yhteydenottoja tarvittaessa (28/34)*. Kangas-oja (1997, 52) havaitsi Keski-Suomen kouluja tutkiessaan, että jos opettajat toimivat yhteistyössä keskenään, se perustuu yleensä erilaisiin projekteihin, teemapäiviin, retkiin tai vastaavaan toimintaan. Hänen arvionsa mukaan ammatillista yhteistyötä tehdään eniten alkuopetuksen parissa. Teimme tutkimusaineistostamme saman huomion: Juuan kunnassa alkuopetuksesta vastuussa olevat luokanopettajat ovat kokoontuneet muutama vuoden ajan noin kerran kuukaudessa vaihtaakseen opetustyöhön liittyviä ajatuksia. He pitivät tapaamisiaan hyödyllisinä ja antoisina. Muiden kyselyyn vastanneiden luokanopettajien välillä ammatillista ei yhteistyötä juurikaan ollut. Kaiken kaikkiaan opettajista olisi työssä kehittymisen takia tarpeellista, että yhteistyömuotoja kehitettäi-

siin edelleen kuten tutkimusraporteissa on eri vuosikymmeninä toistuvasti ehdotettu (ks. Aaltonen & Matikka 1977; Kouluhallitus 1979; Kalaoja 1990; Norris ym. 1996, 80 - 81; Kangasoja 1997, 50).

Toivoisin lisää ideoiden vaihtoa, oppimateriaalin vaihtoa, yhteistyötä esim. retkivarojen keruussa, keskustelua erilaisten ongelmatilanteiden ratkaisuihin. Olisi hyvä edes kaksi kertaa vuodessa vaihtaa kokemuksia vaikkapa kahvipöydässä. (31/32.)

"Tieto on voimavara, joka jaettaessa lisääntyy entisestään", kuten Andersson (1994, 232) toteaa. Kyselyyn vastanneet luokanopettajat olivat sitä mieltä, että *yhteistyön lisääminen koulujen välillä* olisi eräs tapa helpottaa heidän työtään (45/07). Opettajat voisivat esimerkiksi muodostaa eri oppilaitosten välisiä vertaisvalmennus- tai tukiryhmiä, joiden tavoitteena olisi auttaa opettajia työssään. Ryhmissä toteutuisi kyläkoulujen opettajien toive (71%) *olla aktiivisesti yhteydessä muiden koulujen opettajiin* (22/14). Tällaisen verkoston avulla voidaan tukea ja kehittää sekä yhteisöllistä että opettajien henkilökohtaista kasvua (Fullan 1994, 38; Nikkanen & Lyytinen 1996, 68). Tutkittavat luokanopettajat uskovat, että yhteydenpito oman koulun ulkopuolelle toisi uutta puhtia arkiseen koulutyöhön. (Ks. Purokuru 1997, 31 - 34.)

Ideapankki pitäisi välillä täyttää isossa opettajaporukassa (40/29), koska pienellä syrjäseudun koululla kollegoja on vähän ja siten kanssakäyminen muiden alan ihmisten kanssa jää vähäiseksi (31/33).

Kyläkoulujen luokanopettajat haluavat parantaa työnsä laatua yhdessä etsien, kokeillen ja arvioiden. Yhteistyön sisältönä voi olla työn yhteissuunnittelu, opetukselliset keskustelut, oppimateriaalin vaihto tai opintopiirinä toteutettu kouluttautuminen (Kohonen 1993, 76). Lisäksi Kangasoja (1997, 52) kertoo raportissaan, että Keski-Suomessa joillakin kouluilla on perustettu yhteistyöryhmiä, joissa opettajat keskittyvät eri oppiaineisiin tai projekteihin. Onnistuessaan työtapa palvelee sekä ryhmää, siihen kuuluvia opettajia että heidän työyhteisöään ja ennen kaikkea koulutyön keskushenkilöä, oppilasta, postmodernin ajan kynnyksellä. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 68.)

Parhaimmillaan opettajien ammatillinen yhteistyö perustuu yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jolla tarkoitetaan lyhyesti ilmaistuna myönteistä vuorovaikutusta ryhmässä. Päämääränä on yhteisten tavoitteiden toteuttaminen ja ihmisen kokonaisvaltaisten elämönhallintataitojen kehittäminen. (Kohonen 1990, 92.) Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu erilaisuuden kunnioittaminen: jokainen ryhmän jäsen on korvaamaton jakaessaan tietonsa ja taitonsa toisten kanssa (Koppinen & Pollari 1993, 68; ks. Sapon-Shevin & Schniedewind 1993, 62).

Pienet koulut ovat erilaisia. Koulunjohtaja ja opettajat sekä ympäristö antavat kullekin oman leimansa, siinä rikkaus. (46/18.)

Ammatillisen uusiutumisen ja yhteisöllisen kasvun peruskysymyksiin pureutuessaan opettajien keskinäinen yhteistyö vaikuttaa myönteisesti sosiaalisen elämän laatuun parantaen kasvatuksellista ilmapiiriä (ks. Johnson & Johnson 1992, 73). Kyläkoulun arjen tutkiminen yhdessä työtovereiden kanssa kehittää opettajien ammatillista arviointikykyä sekä vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja (Hämäläinen & Mikkola 1993, 106). Tärkeintä on, että toimintatapa ei perustu keskinäiseen kilpailuun vaan työtovereiden tukemiseen yksilöllisten voimavarojen löytämiseksi ja kehittämiseksi (Andersson 1994, 233). Erilaisuus on yhteistyön mahdollistaja, ei uhka. Tiedonkulun avoimuus ja yhteisten tavoitteiden ymmärtäminen ovat ammatillisen yhteistyön lähtökohtia. (Kohonen 1993, 76; Koppinen & Pollari 1993, 8, 62; Nikkanen & Lyytinen 1996, 68 - 69.)

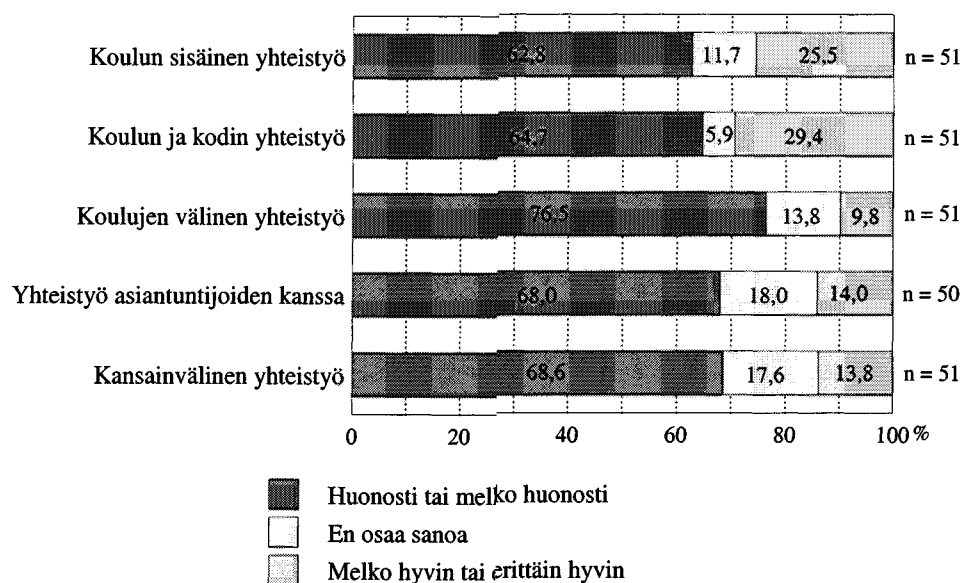
Nikkasen ja Lyytisen (1996, 68) mukaan opettajien ammatillinen yhteistyö näyttäisi luovan hyvät edellytykset oppivan koulun kehittämiseen. Ryhmän tuottamat uudet ajatukset ja virikkeet keventävät opettajan työtaakkaa. Myös Altrichter, Posch ja Somekh (1993, 202), Viinamäki (1997) sekä Kangasniemi (1998) pitävät yhteistyötä tärkeänä työkyvyn ylläpitäjänä ja keinona auttaa jaksamaan nopeasti muuttuvan maailman pyörteissä.

Kahdentoista kahvihetki keittolassa, ovi kiinni, hetki vain meille aikuisille. Useimmiten jaksaa. Voi puhua pahan olonsa. (46/42.)

6.2.1 Esteitä ja ehdotuksia yhteistyölle

Kun opettajien yhteistyötä laajennetaan koulujen väliseksi, näin muodostuva verkosto toimii kehittymisen väylänä rohkaisten ja kannustaen siihen kuuluvia. Yhteisesti jaetut kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista helpottavat koulutyötä lisäten opettajan oppimismahdollisuuksia ilman, että kaikkea olisi kokeiltava itse. Jakaessaan kokemuksiaan eri oppilaitosten opettajat saavat pohtia kouluelämää useasta näkökulmasta, jolloin oppimis- ja kasvatustyön merkityksen ymmärtäminen syvenee (Kohonen 1993, 77). (Andersson 1994, 234.)

Ammatillisen yhteistyön lukuisista myönteisistä puolista huolimatta kynnys aloittaa kiinteä vuorovaikutus muiden koulujen luokanopettajien kanssa on tavallisesti korkea. Se johtunee osittain tarkoituksenmukaisen koulutuksen puutteesta. Tutkittavien opettajien arvioit opintojensa myötä saamistaan yhteistyövalmiuksista olivat enimmäkseen kielteisiä, mikä käy ilmi kuviosta 1. Vakiintuneista toimintatavoista irrottautuminen saattaa tuntua hankalalta, sillä uuden menettelytavan omaksuminen on työlästä ja pitäytyminen totutuissa rutiineissa on helppoa (Lonkila 1991, 62 - 63; ks. Koistinen & Ylisuvanto 1994, 240 - 241). Opettajien tulisi nähdä, että uudistuksista on hyötyä oman työn kannalta (Raivola 1994, 18). Lisäksi uutta työtapa tulee tuntea varsin syvällisesti, jotta sen käyttömahdollisuuksia voitaisiin arvioida suhteessa koulun vallitsevaan kulttuuriin.



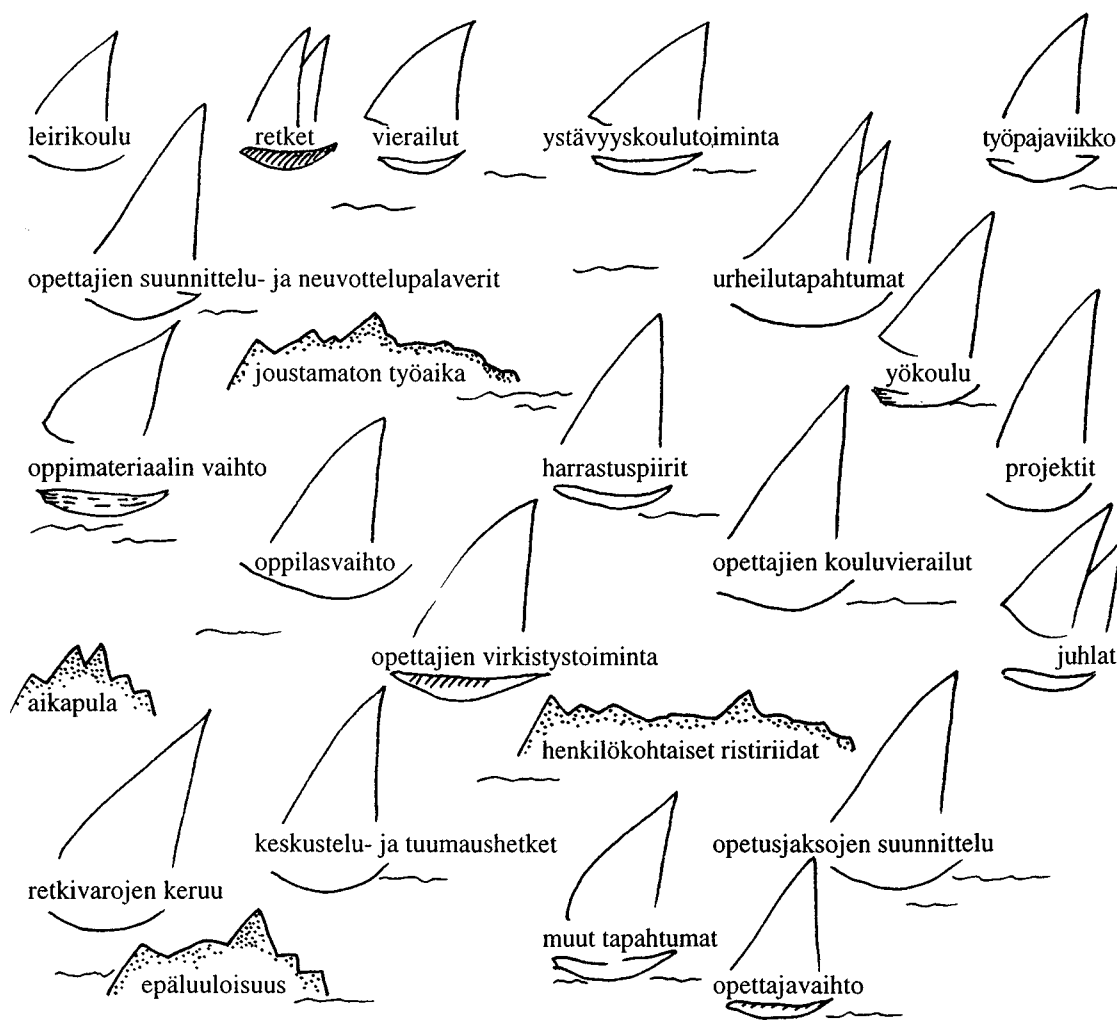
KUVIO 1. Opettajaopintojen tarjoamat valmiudet yhteistyöhön tutkittavien arvioimana

Koulujen välisen yhteistyön esteeksi voi muodostua se, että opettajilla *ei ole aikaa* yhteisiin tapaamisiin (31/51). Opetustyö on määritelty siten, ettei sen täysipainoiseen kehittämiseen ole varattu riittävästi työtunteja. (Lonkila 1991, 59; Sahlberg 1996, 84.) Myös opettajien keskinäiset henkilösuhteet saattavat hidastaa yhteistyön aloittamista. Työtä halutaan tehdä yhdessä vain silloin, kun se sujuu vaivattomasti tutun lähikoulun opettajan kanssa - "*kemioitten*" sovittava yhteen (31/12). Toisaalta tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat eivät pelkää työtavan mahdollisia heikkouksia, vaan he haluaisivat aloittaa yhteistyön muiden kyläkoulujen kanssa, vaikkapa sitten *tutustumalla heihin* (31/27).

Opettajien ammatillisen yhteistyön onnistuminen edellyttää kaikkien toimintaan osallistuvien kiinnostusta. Elleivät opettajat pidä yhteistyötä mielekkäänä, se jää tavallisesti tuloksettomaksi puuhasteluksi ja herättää osallistujissa enemmän inhoa kuin mielihyvää (Koistinen & Ylisuvanto 1994, 240 - 241). Toisaalta pelkkä yhdessä työskentelemisen innostus ei kanna pitkälle, jos opettajat ovat erimielisiä yhteistyön tavoitteista ja perusperiaatteista (ks. Helakorpi & Suonperä 1995, 479). Toiselle vuosittaiset pilkkikisat voivat olla näyttö koulujen tiivistä vuorovaikutuksesta, kun taas

joku toinen toivoisi eri koulujen henkilökunnan viikottaisia tapaamisia. (Ks. Fullan 1992, 103 - 104.)

Opettajien yhteistoimintaa ei pitäisi määritellä tiukasti modernin ajattelutavan mukaisesti, sillä se voi rajata ulkopuolelle monia käyttökelpoisia ajatuksia koulun kehittämiseksi. Opettajien yhteistyön lähtökohtana on pidettävä työyhteisöjen vaihtelevia tarpeita. Käytännössä toimintaan vaikuttavat myös yhteistyötä tekevien koulujen koko, niiden sijainti ja määrä. Postmodernille ajalle tyypillisesti tarjolla on samanaikaisesti erilaisia, toisilleen jopa vastakkaisia vaihtoehtoja ja näkökulmia. Jokaisen työryhmän on lopulta kehiteltävä itsenäisesti sen työskentelyyn sopivat menetelmät. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 270.) Tutkimukseen osallistuneiden opettajien esittämät vaihtoehdot keskinäisen yhteistyön lisäämiseksi on kerätty kuvioon 2.



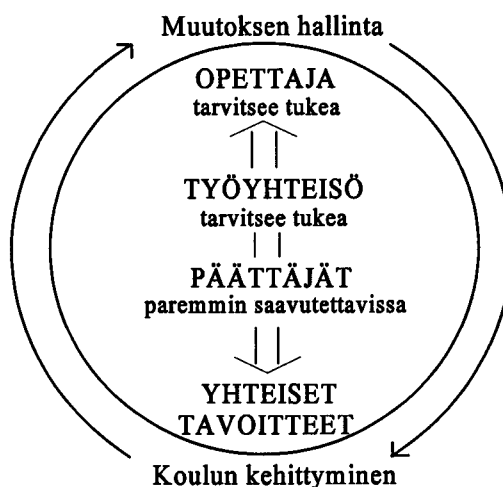
KUVIO 2. Opettajien ammatillisen yhteistyön kehittämisehdotuksia

6.2.2 Pienin askelin suuriin tavoitteisiin

Yhteisen oppimisympäristön rakentaminen mielekkääksi ja turvalliseksi vaatii aikaa ja pitkäjänteisyyttä (Koppinen & Pollari 1993, 62). Hyvistä tavoitteista ja onnistumisen elämyksistä huolimatta työskentelyyn liittyy aina myös vaikeuksia. Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997, 265) toteavat toiminnan kehittymisen edellyttävän "paljon kohtaamisia ja yhdessä tekemistä, erilaisuuden ymmärtämistä, avoimia vuorovaikutusprosesseja sekä toisten kunnioittamista ja tukemista, luottamukseen perustuvien suhteiden ylläpitämistä sekä yksin ja yhdessä koettua vastuun kantamista". Uuden toimintatavan soveltaminen kannattaa aloittaa pienistä asioista, silloin kokeilut eivät käy liian raskaiksi.

Opettajien ammatillinen yhteistyö ja sen soveltaminen edellyttää nykyisestä poikkeavaa kouluorganisaatiota (Helakorpi & Suonperä 1995, 482). Kunnan sivistystoimen tuki on tarpeen opettajien kehittäessä yhdessä työtään. Heille tulisi esimerkiksi antaa mahdollisuus yhteisiin tapaamisiin osittain palkallisen työajan puitteissa vaikkapa *kouluilla kiertoa ja tutustumista varten* (31/26). Howley ja Eckman (1997, 64 - 67) kertovat, että Yhdysvalloissa on maaseutukouluja, joissa on lapsia opetetaan neljänä päivänä viikossa. Työviikon viidentenä päivänä opettajilla on mahdollisuus suunnitella työtään yhdessä ja kouluttaa itseään. Suomessa opettajien työnantajan tarjoamat vähäiset mahdollisuudet yhteistyöhön kertovat omaa kieltään siitä, missä määrin opettajien pyrkimyksiä työnsä kehittämiseksi ymmärretään ja arvostetaan (ks. Fullan 1992, 108).

Koska koulun kehittäminen ei ole yksisuuntainen, hierarkkinen prosessi, opettajat eivät voi vierittää vastuuta työnsä kehittämisestä vain koulun ulkopuolisille tahoille. Opettajien on kerrottava avoimesti toiveistaan työnsä kehittämiseksi sekä työyhteisölleen että päättäjille, jotta tarve muutokseen tulisi ymmärrettäväksi (Poindexter 1997, 12). Kyläkoulujen on tiedotettava toiminnastaan, jotta niiden erityispiirteet tulevat tunnetuiksi. Myönteinen muutos tarvitsee polttoainekseen kaikkien koulun toimintaan vaikuttavien yhteisen näkemyksen, innostuksen ja tuen. Fullan (1994, 130) on havainnut, että kaikki "menestystarinat perustuvat ulkoisten tukiryhmien ja sisäisten työryhmien väliselle jatkuville suhteille." (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Opettajan selviytymisstrategia matkalla postmoderniin maailmaan

Yhteistyön ehdoksi ei tulisi asettaa modernia tehokkuuden tai tuloksellisuuden vaatimusta. Koski ja Nummenmaa (1995, 345) varoittavat, että koulutuspolitiikassa yhteistoiminta alistetaan helposti kilpailun välineeksi, kuten liike-elämän organisaatioissa Yhdysvalloissa 1980-luvun lopussa (Heikkilä 1995, 67). Silloin perimmäiseksi ajatuksiksi muodostuu, että koulu on kuin markkinayritys tavoitellessaan etumatkaa oppilaitosten välisessä, jatkuvasti kiihtyvässä kilpailussa. Suomessa erityisesti pienten opinahjojen taistellessa 1990-luvulla olemassa olostaan koulut ovat asettuneet jopa toisiaan vastaan - toisen tappio on toisen voitto. (Kronlund, Kynäslähti & Meisalo 1995, 43.) Kun *kateus vie viimeisetkin kalat*, opettajat jäävät kouluilleen varsin yksin (45/22).

Fullan (1992, 108) tähdentää, että opettajien ammatillisen yhteistyön pitäisi liittyä jatkuvan kehityksen ja kokeilun tavoitteisiin. Opettajan työn kehittäminen on laadullinen prosessi ja kouluyhteisön elinvoimaisuuden edellytys postmodernin ajan ennakoimattomissa muutoksissa. Ammatillista yhteistyötä arvioitaessa on muistettava, että sen tulokset saattavat näkyä vasta pitkän ajan kuluttua. Koulun kehittämistyö on postmodernin maailmankäsityksen mukaisesti vastakkaisten asioiden vuoropuhelua: toivoa ja toivottomuutta, onnistumista ja epäonnistumista, edistymistä ja taantumista. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 274; ks. myös 272.)

Ilmajoen ja Juuan kuntien 2 - 3-opettajaisten koulujen opettajistosta nousi selkeästi esiin ajatus, että yksittäinen opettaja tarvitsee tukea työhönsä. Samaa mieltä ovat opettajien työtä tutkineet Keiper ja Busselle (1996), Viinamäki (1997) sekä Kangasniemi (1998, 13). Opettajat toivoivat voivansa pitää enemmän yhteyttä toisiin saman alan ammattilaisiin sekä jakaa näkemyksiään ja kokemuksiaan heidän kanssaan (Norris ym. 1996, 80). Yhteiskunnan päättäjien tulisi ottaa huomioon, että opettaja ei tee työtä ainoastaan tässä hetkessä vaan myös tulevaisuuden hyväksi. Kuten Hargreaves (1995, 435 - 436) huomauttaa, koulu ei kehity ilman opettajien kehittymistä ja opettajat eivät kehity, jos koulu ei kehity. Siksi heidän työssään jaksamiseensa tulisi kiinnittää erityistä huomiota. (Vrt. Nissilä 1998, 9.) Opettajien yhteistoiminta on eräs vastaus opettajan työn lisääntyviin haasteisiin postmodernissa maailmassa.

Missä pelko toteuttaa periaatettaan:

hajota ja hallitse,

siinä rohkeus kuiskaa:

toimi yhdessä!

- A. Kantola: Matkalla tapaamme -

LUVUN KUUSI LÄHTEET

- Aaltonen, B. & Matikka, T. 1977. Yhdysluokista ja yhdysluokkaopettajakoulutuksesta. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Jatko-opiskelututkielmia ja selosteita 8.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 1993. Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research. London: Routledge.
- Andersson, C. 1994. Verkostot ja strateginen oppiminen klustereissa. *Aikuiskasvatus* 14 (4), 232 - 234.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. J. Vainonen. (Toim. P. Ahponen & T. Cantell) Tampere: Vastapaino.
- Bennett, B. & Rolheiser-Bennett, C. 1992. A restructuring journey. Teoksessa A. Costa, J. Bellanca & R. Fogarty (toim.), 103 - 123.
- Brandt, R. 1996. Coaching and collegiality [viitattu 25.2.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.ascd.org/pubs/el/mar96/ovrmar96.html>>.
- Costa, A., Bellanca, J. & Fogarty, R. (toim.) 1992. If minds matter. A foreword to the future. Palatine: Skylight Publishing.
- Fullan, M. G. 1992. Henkilöstön kehittäminen - oppilaitoksen kehittäminen. Suom. R. Silk. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.), 85 - 118.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1992. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. 2. painos. Oxford: Polity Press.
- Hansén, S.-E. 1997. Lärarutbildning och lärararbete in postmodern tid. *Kasvatus* 28 (1), 13 - 23.
- Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. Uusintapainos. New York: Teachers College.
- Hargreaves, L. M. 1997. Issues in rural primary education in Europe. Esitelmä: Annual Conference of the American Educational Research Association. Saatavilla ERIC -muodossa ED 408116.

- Hautamäki, A. 1996. Johdanto. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki, 7 - 12.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki, 13 - 44.
- Hautamäki, A., Lagerspetz, E., Sihvola, J., Siltala, J. & Tarkki, J. 1996. Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 39 - 86.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä: irtiottoa keskinertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:57.
- Helakorpi, S. & Suonperä, M. 1995. Verkostoituva oppimisympäristö - tie Eurooppaan. Kasvatus 26 (5), 475 - 484.
- Howley, C. B. & Eckman, J. M. (toim.) 1997. Sustainable small schools: a handbook for rural communities. Charleston: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Saatavilla ERIC -muodossa ED 402136.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Jauhianen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.), 57 - 84.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.
- Kangasoja, M. 1997. Kapallinen riihitettyjä jyviä. Raportti koulujen tilasta Keski-Suomessa. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 4.

- Keiper, R. W. & Busselle, K. 1996. The rural educator and stress. *Rural Educator* 17 (2), 18 - 21. Tiivistelmä ERIC -muodossa EJ 23556.
- Kivistö, K. 1997. Puhe Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kevätjuhlassa 23.5.1997.
- Kohonen, V. 1990. Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), 89 - 98.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 66 - 89.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu- yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Koistinen, K. & Ylisuvanto, E. 1994. Tiimiverkko-organisaatioon siirtyminen. *Aikuis-kasvatus* 14 (4), 240 - 245.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen- tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Koski, M. 1997. Opettajuus kriisissä? *Opettaja* 16, 14 - 16.
- Koski, L. & Nummenmaa, A. R. 1995. Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 26 (4), 340 - 349.
- Kouluhallitus. 1979. Yhdysluokkaprojektin loppuraportti. Valtion painatuskeskus.
- Kronlund, T., Kynäslahti, H. & Meisalo, V. 1995. Modern distance education technology and the problem of small rural schools in Finland. *Life and Education in Finland* 4, 43 - 49.
- Laukkanen, R. & Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK.
- Lonkila, T. (toim.) 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Louis, K. S. 1994. Beyond "managed change": rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement* 5 (1), 2 - 24.
- Luukkainen, O. (toim.) 1994. Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. 3. painos. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Markkanen, K. 1997. Professori Yehuda Elkana kehottaa yliopistoja valistuksen kritiikkiin. *Helsingin Sanomat* 29.9.1997, Kulttuuri, Kuka?, C8.

- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A10.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nissilä, M.-L. 1998. Kittilässä loppu viiden vuoden lomautusputkelle. Opettaja 1 - 3, 8 - 12.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J., Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Suom. T. Suontausta. Arviointi. Opetushallitus 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Poindexter, B. S. 1997. Meeting the needs of your rural community and students. Esitelmä: National Conference on Education of the American Association of School Administrators. Saatavilla ERIC -muodossa ED 410073.
- Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Meidän koulun strategiat ja toimintasuunnitelmia. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 7.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9 - 30.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 23 (2), 99 - 110.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. 1993. Why (even) gifted children need cooperative learning. Educational Leadership 50 (6), 62 - 63.

Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykkinen rasittuneisuus. Väitöskirjan tiivistelmä [viitattu 20.12.1997]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.uku.fi/tutkimus/vaitokset/viinamaki2.htm>>.

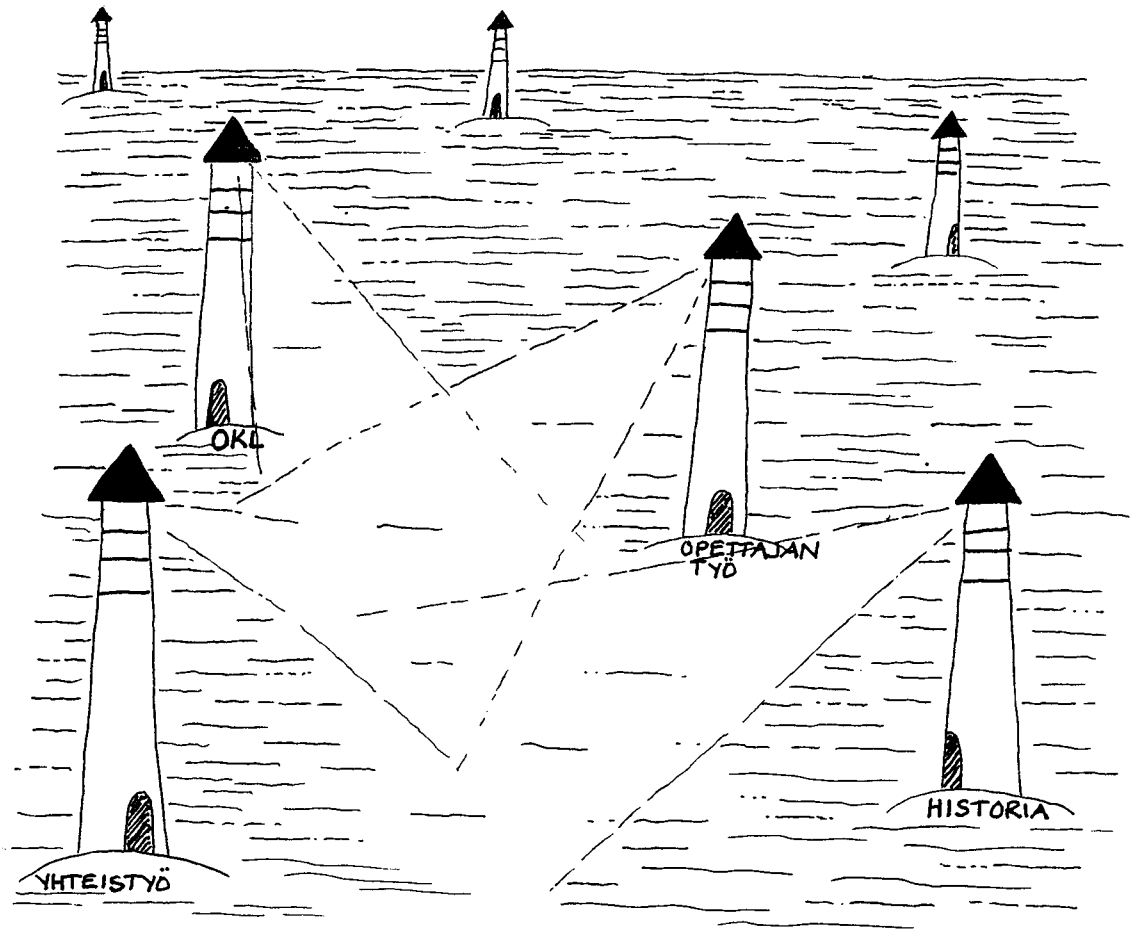
7 TÄHYSTYSPAIKALLA

7.1 Lokikirjan selailua: katsaus tehtyyn tutkimukseen

Tapaustutkimus luokanopettajan työstä tähyää opettajuuden olemukseen 2 - 3-opettajaisella koululla. Tutkimus on muotoutunut kuin kangaspuilla tehty räsymatto - loimena ovat olleet kasvatustieteelliset tutkimukset, lukemamme kirjallisuus ja artikkelit, kuteena on käytetty kerättyä tutkimusaineistoa. Olemme halunneet yhdistää teoreettisen tietämyksemme ja empiirisen aineiston toisiinsa lomittuvaksi, eheäksi kokonaisuudeksi. Valmiin maton, tutkimuksen, kuvat raitoineen ja ruutuineen syntyvät yksittäisten opettajien mielipiteistä, näkemyksistä ja kokemuksista. Lopputulos on värikäs: intoa, iloa, toivoa, turhautumista, luovuutta, kyselyä, väsymistä, löytämistä.

Pyrimme kertomaan luokanopettajan työstä kyläkoululla etsimällä vastauksia tutkimustehtäviin kyselyn avulla kahden kunnan opettajilta. Tutkittavien kirjalliset merkinnät työstään ja henkilökohtaisesta opettajuudestaan muodostuivat oleelliseksi osaksi tutkimusraporttia ja sen luotettavuutta. Ratkaisu noutaa kyselylomakkeet tutkittavien työpaikoilta osoittautui oikeaksi. Käynnit tapauskuntien kouluilla pienensivät sekä aineistonkeruun katoa että täydensivät kirjallista materiaalia: keskustelut tutkimukseen osallistuneiden kanssa ja havainnot heidän työympäristöstään kiinnittyivät erottamattomasti aineiston tulkintaan. Tutkimuksen muoto ja arviointi saivat keskustelujen ja tehtyjen havaintojen myötä uuden ulottuvuuden, jota kyselylomake ei voi tavoittaa.

Tutkimme luokanopettajan työtä pienellä koululla historiallisesta, opettajan arkipäivän, opettajankoulutuksen ja ammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Kirjoitetut katsaukset ovat kuin majakat öisellä merellä: ne paljastavat osittain tutkittavan alueen kertomatta kaikkea - paljon majakkasaaria ja merta jäi vielä näkemättä. Onkin mahdollista kyetä kattavasti määrittelemään toista ihmistä ja hänen toimintaansa. Kyseessä on aina tietty näkökulma tutkittavaan asiaan - sen ulkopuolelle jää väistämättä jotakin. Tutkimusselosteen artikkelimuotoisista luvuista ja yksittäisten opettajien huomioista muodostuu kuitenkin yhtenäinen kooste, joka toivoaksemme tarjoaa monipuolisen kuvan pienen koulun opettajan arkipäivästä.



KUVIO 1. Tutkimuksen näkökulmat

Tutkimusprosessin aikana keskustelimme tutkimusaiheesta sekä tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien että muiden opettajien, opettajankouluttajien ja tutkijoiden kanssa. Dialogi avasi uusia näkökulmia tutkimusaiheeseen ja pakotti toistuvasti pohtimaan tehtyjen ratkaisujen oikeellisuutta. Tavoittelimme aktiivista vuorovaikutusta myös tutkittavien eteläpohjalaisten ja pohjoiskarjalaisten opettajien kanssa varmistaksemme teorian ja kerätyn aineiston todenperäisyyden. Yrityksistämme huolimatta vuorovaikutus tutkittaviin jäi suhteellisen vähäiseksi. Tutkijoiden ja tapauskuntien välimatka, tutkimukseen osallistuneiden työkiireet ja uskon puute tieteellisen tutkimuksen vaikuttavuuteen vähensivät saadun palautteen määrää. Tutkimuksen kannalta olisi ollut hedelmällisempää, jos olisimme voineet keskustella tutkimushenkilöiden kanssa enemmän tai seurata heidän työtään pidempään kyläkouluilla. Tosin silloin aineisto olisi voinut laajeta liikaa ja sen hallinta olisi heikentynyt.

Tutkimuksesta tiedottaminen, sen seurauksena saatu palaute sekä tapauskunnista että niiden ulkopuolelta ohjasi tieteellistä työtä kyläkoulun opettajista toimintatutkimuksen suuntaan. Tiedotusvälineiden kiinnostus tutkimuksen tuloksiin laajensi työn vaikutuksia tavoittamalla useita asiasta innostuneita. Ilmajoella järjestetyn Kyläkoulujen virikeiltpäivän uutisointi maakuntalehdessä käynnisti kansallisesti näkyvän kyläkoulukampanjan, josta esimerkkinä on Tuuralan koulun säilyminen Isokyrön kouluverkon osana. (Ks. Tuuralan koulu 1998a; 1998b.) Tutkimuksesta on kerrottu myös Kuikan kyläkoulun puolesta kuvatulla videolla, Tutkiva opettaja -verkoston julkaisussa "Kyläkoulun monet kasvot", Keski-Suomen kylätoimintapäivillä Kannonkoskella sekä Reisjärvellä kyläaktivaattoreiden koulutuksessa. Tehtyä työtä 2 - 3-opettajaisten koulujen luokanopettajista tullaan esittelemään vielä kansainvälisessä Interskola'98 -konferenssissa, joka kokoaa kyläkoulujen asiantuntijoita eri puolilta Eurooppaa. Tutkimuksen tiedottamisesta ja sen vaikutuksista voisi tehdä jopa erillisen tutkimusraportin.

7.2 Havainnot

Pienten koulujen epävaka tilanne vaikeuttaa niiden toimintaa. Huoli huomista ulottuu pienen oppilaan ja hänen opettajansa arkipäivään. Tutkimuksemme mukaan luokanopettajien työn synkin varjo on jatkuva hätä koulun taloudellisesta tilanteesta ja lakkauttamispäätöksistä. Kunnat ovat budjetoineet koulutyöhön varojaan niukasti ja opetusmateriaalia yhdysluokkia varten ei juurikaan löydy. Myös opettajien täydennys- ja jatkokoulutuksen esteenä on tavallisesti raha. Luoviessaan näissä työtään hankaloitavissa karikoissa opettajat ovat vastuussa ennen kaikkea koululaisen hyvinvoinnista. Samalla heiltä odotetaan jatkuvaa uudistumista ja työnsä kehittämistä. Jotta opettajat täyttäisivät työhönsä kohdistetut odotukset, olisi kaikkien koulutyön kanssa tekemisissä olevien kannalta parasta, että opettajat saisivat työskennellä täysipainoisesti myös pienellä koululla (ks. Niemi 1995, 38).

Opettajien mielestä työ kyläkoulussa on vaikeuksista huolimatta mieluinen tehtävä. Haasteellinen opetus- ja kasvatustyö antaa onnistumisen ja ilon kokemuksia, tunteen johonkin kuulumisesta. Kyläkoulu tarjoaa elinikäiselle oppijalle erityisiä haasteita: opettaja hoitaa työssään mitä moninaisempia työtehtäviä, joita ei yleensä edes ajatella kuuluvan hänen ammattikuvaansa. Työn mielekkyyttä lisää opettajien näkemys,

että pieni koulu on lapselle pedagogisesti mielekäs ja ainutlaatuinen oppimisympäristö. Kyläkoulun tavallisin opetusjärjestely, yhdysluokkaopetus, liputtaa rohkeasti nykyisen oppimiskäsityksen puolesta: eri-ikäisten lasten luonteva samanaikaisopetus avaa monia vaihtoehtoja yksilöllisen opetuksen järjestämiseksi. Lasta omatoimisuuteen ja yhteistyöhön kannustava kyläkoulu tarjoaa oppilailleen itsetunnon kehittymisen kannalta turvallisen kasvuympäristön, kuten aihetta paljon tutkinut Korpinenkin (1998) toteaa. Aikaansa seuraavat kyläkoulujen opettajat ovat kehittäneet työtään voimakkaasti. Vierailut tapauskuntien 2 - 3-opettajaisissa opinahjoissa paljastivat, että monilla kyläkouluilla eletään jo tulevaisuutta, joka vasta kangastelee opettajankoulutuslaitoksen luentosaleissa.

Kyläkoulujen polttavana ongelmana on, etteivät sinne työskentelemään tulevat luokanopettajat ole saaneet pienen koulun kontekstiin soveltuvaa koulutusta. Liian usein kokemattomat kyläkoulujen kapteenit yrittävät luotsata oppilaita jäljitellen suurten kouluyksiköiden ehdoilla kehitettyjä opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja. Työssään heidän on jatkuvasti ylitettävä koulutuksen asettamat keinotekoiset rajat eheyttäen ja eriyttäen, sillä ollakseen ammattitaitoinen, kyläkoulun opettajan on hallittava laajat kokonaisuudet. Luokanopettajat kaipasivatkin opettajankoulutukseen lisää yhdysluokkaopetukseen perehtymistä ja opetusharjoittelua pienille kouluille, jottei kaikkia kyläkoulun käytäntöjä tarvitsisi opetella vailla koulutuksen tukea.

Suomalainen kyläkoulu on yhteistoiminnallisuuden ilmentymä, jossa toiminta perustuu tiiviiseen yhteistyöhön (ks. esim. Johnson & Johnson 1991; Sapon-Shevin & Schniedewind 1992; 1993). Opettajat kokevat olevansa osa suurta kouluperhettä, jonka tasavertaisiin jäseniin kuuluvat niin lapset kuin aikuiset. Koulun henkilökunnan on pystyttävä työskentelemään yhdessä velvollisuuksia tai vaikeuksia väistämättä. Myönteinen vuorovaikutus leviää nopeasti myös koulupihan ulkopuolelle: oppilaiden perheet ja muut kyläläiset tunnetaan ehkä jo vuosikymmenten takaa, jolloin yhdessä tekeminen on luontevaa. Toisaalta kyläkoululaivaan ollaan usein lastaamassa ylisuuria odotuksia kylän ja sen asukkaiden hyvinvoinnin ylläpitämisestä. Vastuuta koko kylän toiminnan organisoimisesta ei voida siirtää loputtomiin yksin kansankynttilälle, jonka keskeisin tehtävä on huolehtia lapsen perusopetuksesta.

Pienellä koululla opettajan työn kehittämiseksi olisi tarpeellista lisätä ammatillista yhteistyötä muiden koulujen henkilökunnan kanssa. Yksittäinen opettaja tarvitsee

tukea kollegoiltaan, jotta kykenisi hoitamaan uupumatta kasvatus- ja opetustehtävänsä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Myytti opettajan selviämisestä yksin ja kaikkitehtävänä professionaalina olisi aika heittää yli laidan (ks. Halmio 1997). Erilaisten opettajien ja koulujen vahvuuksia hyödyntämällä yhden opettajan puutteet esimerkiksi jonkin yksittäisen oppiaineen opettamisessa eivät muodostu kynnyksymykseksi opetuksen laadun kannalta. Tietotaidon jakaminen vaikkapa suunnittelemalla työtä yhdessä eri koulujen henkilöstön kanssa lisäisi yksilöllisiä ja yhteisöllisiä voimavaroja.

Opettajien esittämät näkökohdat työstään ja professionaalisuudestaan, henkilökohtaiset opettajuuden kuvat, täydentävät toinen toisiaan. He näkevät saman asian usein eri tavalla omasta elämänhistoriastaan käsin, mikä korostaa kyläkoulujen ainutkertaisuutta. Toisaalta vaikka jokaisella kyläkoululla työskentelevällä opettajalla on yksilöllinen näkemys ammatistaan, heillä on myös paljon samankaltaisia kokemuksia, jotka auttavat tulkitsemaan pienen oppilaitoksen todellisuutta. Opettajien yhteisöllisyys yli kunta- ja ikärajojen on yksi tämän tutkimuksen tärkeimmistä havainnoista.

Huomion kiinnittäminen pienellä koululla työskentelevän opettajan todellisuuteen, ammatilliseen arkeen, lisää opettajan työn tuntemusta. Avoin keskustelu työn vaativuudesta, rehellisesti sen myönteisistä ja kielteisistä puolista, edistää opettajan ammatin ja kyläkoulujen arvon ymmärtämistä. Opettajien murtautuessa esiin huomattomuuden kehästä, rikkoutuvat virheelliset käsitykset opetustyön nykytilasta. Koska opettajuudella on dynaaminen luonne, omat koulumuistot eivät kerro paljoa tämän päivän kyläkouluista. Yhteiskunnallisen dialogin avulla on mahdollista tuottaa uusia vaihtoehtoja pienten koulujen kehittämiseen ja opettajan työn tukemiseen. Kyläkoulujen käyttämättömistä mahdollisuuksista löytyy suomalaisen koulujärjestelmän vahvuus.

7.3 Mietteitä tuulen tyyntyessä

Tietoliikenneyhteydet kaatavat raja-aitoja kyläkoulujen opetuksen järjestämisessä. Nopeutunut tiedonvälitys on monipuolistanut sekä opettajien että oppilaiden valinnanmahdollisuuksia; enää koulun syrjäinen sijainti ei estä edes kansainvälisiä yhteyksiä. Näin pienetkin oppilaitokset voivat toimia tasa-arvoisesti kouluverkossa. (Keski-Suomen Pedanet -hanke 1996; Howley & Eckman 1997, 75; Peltonen 1997.) Valitettavasti monissa kunnissa toteutetaan lyhytjänteistä sivistyspolitiikkaa, joka ei anna

pienille kouluille mahdollisuutta uuden tekniikan hyödyntämiseen. Se vähentää kyläkoulujen toimintaedellytyksiä. Esimerkiksi Ilmajoen kunnassa kaksiopeettajaiset koulut joutuivat odottamaan sähköpostiyhteyksiä pidempään kuin muut oppilaitokset samalla alueella.

Kyläkoululla on hyvät mahdollisuudet muovata opetussuunnitelmaa ja työjärjestystä oppilaiden tarpeiden mukaan. Saman havainnon on tehnyt englantilainen tutkijaryhmä arvioidessaan suomalaisen peruskoulun tilaa (Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996, 79). Esimerkiksi Juuan kunnan kouluissa on järjestetty esiopetusta jo 1970-luvulta lähtien. Tulevat ensiluokkalaiset ovat saaneet ohjausta muiden koululaisten rinnalla omassa lähikoulussaan. Joustavuutensa ansiosta pieni koulu on oivallinen oppimisympäristö myös erityisopetusta tarvitsevalle oppilaalle. Eri puolilla Suomea sijaitsevat kyläkoulut ovatkin vastaanottaneet normaaliin luokkaopetukseen sopeutumattomia oppilaita, joiden opetus on pienessä koulussa kyetty järjestämään osana yleisopetusta. Koulupiirirajojen poistuttua pienet koulut voisivat tarjota nykyistä useammin opetusta myös muille kuin oman kylän oppilaille.

Voitaisiin käyttää enemmänkin pieniä kouluja pienryhmää vaativille lapsille tai miksi kuljettaa aina lakkautetulta koululta oppilaat suurelle koululle? Kuljetus toimii aivan yhtä hyvin toisinkin päin: siirrettään oppilaita suurista ryhmistä, suurilta kouluilta pienille kyläkouluille. Pienillä kouluilla voisi toteuttaa jotain erityisohjelmia, painottaa tiettyä oppiainetta ym. esim. liikuntapainotteinen ala-aste. Tämähän on nyt mahdollista kun koulupiirirajoja ei tunneta. (45/53.)

Koululakiuudistus (1998) antaa entistä enemmän valtaa kunnille tehdä koulua koskevia päätöksiä. Lisääntyvät oikeudet edellyttävät kasvavaa vastuuta, joskin ne myös luovat uusia mahdollisuuksia koulutyölle. Koulut eivät ole enää sidottuja esimerkiksi ala- ja yläasteen väliseen jakoon, mikä voi olla joidenkin kyläkoulujen pelastus oppilasmäärän kasvaessa (ks. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996). Kokemukset tällaisista järjestelyistä ovat olleet tutkimusten mukaan myönteisiä (esim. Poikela & Puuperä 1993). Myös kansainväliset yhteydet helpottavat yleistyessään koulun kehittämistä. Erilaiset yhteistyöohjelmat antavat sekä opettajille että oppilaille uusia virikkeitä

opiskeluun. Vaikkapa eurooppalaiseen luonnontietoon tutustuminen ei ole enää vain oppikirjojen ja karttojen varassa, vaan säätilaa voidaan tiedustella ulkomailla sijaitsevan ystävyyskoulun mittauspisteestä.

Koulujen omaleimaisuus ja erityispiirteet voivat rikastuttaa kouluverkon palvelutarjontaa. Kyläkouluilla on mahdollisuuksia ja voimavaroja, joita ei aina huomata tai ymmärretä käyttäen hyväksi. Monet kaupunkikoulut tavoittelevat suunnitelmissaan päämääriä, joita kyläkoulujen toiminnassa pidetään jo toteutuneina itsestäänselvyyksinä. Esimerkiksi Opettaja-lehden artikkelissa kerrotaan, kuinka kaupunkikoulut ovat luomassa kummitilajärjestelmää säilyttääkseen yhteyden maaseutuun, elinympäristöön, joka on tavallisesti oleellinen osa kyläkoulujen kontekstia (ks. Nissilä 1997). Painottamalla koulun erityisosaamista, kuten esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon opetusta, tuetaan koulun elinvoimaisuutta. Toimiva kyläkoulu voi hyödyttää myös muiden koulujen toimintaa tietämystään jakamalla.

7.4 Toiveita huomiseksi: ehdotelmia tuleviin tutkimuksiin

Tutkimuksesta tiedottamista seurasi, että saimme yhteydenottoja eri puolilta maata. Ne osoittivat, että pienet koulut herättävät yleistä kiinnostusta - kyläkoulututkimuksen tuloksille on käyttöä. Kyläkouluilla ja niitä ympäröivillä yhteisöillä on huoli ja hätä läheisten koulutuspalvelujen säilymisestä. Taisteluun lakkautettavan koulun puolesta on lähdetty usein kuitenkin vain taloudellisten tunnuslukujen tai mielipiteiden ja suurten tunteiden varassa. Riittävä tietämys kyläkoulujen tilanteesta puuttuu. Ajankohtaista tutkimustietoa on niukalti paitsi Suomessa myös muualla Euroopassa (ks. esim. Hargreaves 1997).

Kyläkouluista tarvitaan uusia tutkimuksia, mieluiten kokonainen tutkimussarja seuraten Tutkiva opettaja -verkoston esimerkkiä (Korpinen 1998). Kyläkouluista olisi korkea aika tehdä kattava kartoitus: missä ne sijaitsevat, kuinka monta oppilaista ja opettajaa kouluissa vuosittain työskentelee tai mitkä ovat pienten oppilaitosten erityispiirteet. Tutkittavaa riittäisi muun muassa kyläkoulujen opetussuunnitelmatyössä ja sen tarjoamissa mahdollisuuksissa järjestää peruskouluopetusta. Väitteet kyläkoulujen opetuksen heikosta tasosta kaipaavat tieteellistä todentamista. Tällöin tulisi pohtia mistä mahdolliset erot suurten oppilaitosten oppimistuloksiin johtuvat. Millainen on laaduk-

kaan koulun kriteeristö ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Pienten koulujen opetusjärjestelyt ovat myös kiinnostava tutkimuskohde. Erillisluokkien ulkopuolella paljon käytettyä yhdysluokkaopetusta ja siihen liittyviä piirteitä on viime vuosina tutkittu sangen vähän. Parhaimmillaan tutkimus kohentaisi pienten koulujen arkikäytänteitä sekä maaseutu- että kaupunkikouluissa.

Yhteistoiminnallinen oppiminen kyläkoulun kontekstissa on vielä sekin tutkimaton alue samoin kuin pienen koulun toimintaympäristön merkitys oppimiselle. Näitä aihepiirejä tulisi tarkastella kyläkoulun oppilaan, opettajan ja opettajaksi opiskelevan näkökulmasta. Yhteistoiminnallisuuteen läheisesti liittyvä opettajien ammatillinen yhteistyö on mittava tutkimuskohde sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Suomalaiset pienet koulut ovat jo nyt merkittävällä tavalla mukana eurooppalaisissa kouluhankkeissa kuten Comenius tai Sokrates -ohjelmissa. Joitakin tutkielmia aihepiiristä on jo tehty, mutta useiden vuosien mittainen seurantatutkimus puuttuu (esim. Suokivi 1997).

Kyläkoulujen todellisuuden kuvaaminen tieteellisesti edellyttäisi rohkeasti tiedekuntarajat ylittävää ja jopa niitä yhdistävää tutkimusta, sillä pienten koulujen toiminta sisältää monipuolisuudessaan muitakin kuin kasvatustieteen piiriin kuuluvia elementtejä. Tutkimustyötä kyläkouluista voisivat tehdä esimerkiksi yhteiskunta- ja taloustieteilijät yhtä hyvin kuin kulttuurin tutkijat tai oikeustieteen oppineet. Tällöin tutkimusaiheina voisivat olla kyläkoulun ja sen lähiympäristön vuorovaikutus, lapsille ja vanhuksille suunnattujen palvelujen yhdistäminen koulutiloihin, kuntien päätöksenteko ja sen vaikuttimet koulukiistoissa tai uudistuneen koululainsäädännön toteutuminen pienissä kouluissa. Tutkimusmateriaalia löytyisi niin ikään julkisen kyläkouludiskurssin pohtimiseen: milloin ja miten pieniin kouluihin on tiedotusvälineissä kiinnitetty huomioita?

7.5 Uudet veneet vesille

Tämä tutkimus on romuttanut monia ennakkokäsityksiämme 2 - 3-opettajaisista kyläkouluista. "Takahikiän" peruskoulut kuntataajaman ulkopuolella osoittautuivat vireiksi oppimiskeskuksiksi. Ilmeni, että pilakuvat kyläkoulujen katedraaleilla seisovista vanhoista ja väsyneistä opettajista ovat pinttyneitä mielikuvia, jotka eivät vastaa

todellisuutta. Opettajien kokemus, ammattitaito ja usko omaan työhön innosti pohtimaan sekä suomalaisten kyläkoulujen tilaa että oman opettajuuden kehittämistä.

Tutkimusprosessi on nostanut tietoisuuteemme monia kyläkoulun opettajuuteen liittyviä, meille uusia asioita. Luetut tekstit, kyläkouluvierailut ja tapaamamme ihmiset ovat avartaneet näkemystämme kyläkoulun arjesta ja siitä millaista olisi työskennellä pienellä koululla. Dialogi tutkittavien kanssa välitti opettajan työstä kyläkoululla laajan, mutta yksityiskohdiltaan rikkaan kuvan. Kasvatustieteessä käytetyt käsitteet kuten pedagoginen vastuu ja vapaus, ammatillinen sitoutuminen ja kriittinen itsereflektio ovat saaneet mielissämme merkityksellisen sisällön (ks. mm. Niemi 1995; Mezirow 1995; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997). Kuin huomaamatta olemme saaneet rakennusaineita oman opettajuutemme kehittämiseen.

Seilatessamme kyläkoulujen merellä yhdessä tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kanssa, olemme kasvaneet havaitsemaan erilaisuutta. Ulkoisesti toisiaan muistuttavissa kouluissa työskenteli mitä värikkäämpiä opettajapersoonallisuuksia, joista jokainen teki työstään näköisensä. Kyläkoulun opettajan työn tutkiminen opetti, ettei opettajuutta voi laaja-alaisuutensa vuoksi tiivistää yhteen määritelmään jättämättä jotakin tärkeää pois. Käsitys opettajuudesta jää aina vaillinaiseksi vallitsevien arvojen, asenteiden ja odotusten rajatessa näkökulmaa (ks. Viljanen 1992, 44). On tyydyttävä siihen, että tutkimuksen avulla voidaan vangita vain yksi tuokio tarkasteltavaksi. Opettajuus muuttuu kokijansa mukana ilmentyen yksilöiden persoonallisena ja ainutlaatuisena kokemuksena. Paikoilleen ei voi jäädä, on aika laskea uudet veneet vesille.

LUVUN SEITSEMÄN LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1.
- Hargreaves, L. M. 1997. Issues in rural primary education in Europe. Esitelmä: Annual Conference of the American Educational Research Association. Saatavilla ERIC -muodossa ED 408116.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä: irtiottoa keskinertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:57.
- Howley, C. B. & Eckman, J. M. (toim.) 1997. Sustainable small schools: a handbook for rural communities. Charleston: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Saatavilla ERIC -muodossa ED 402136.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1991. Cooperation in the classroom. Edina, MN: Interaction Book.
- Keski-Suomen PEDANET -hanke. 1996. Keski-Suomen liitto 18.12.1996.
- Korpinen, E. (toim.) 1998. Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 5 - 20.
- Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996. Komiteamietintö 4. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym., 17 - 37.
- Mezirow, J. ym. 1995. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Nissilä, M.-L. 1997. Maaseutu tutuksi. Peruskoululaisille omat kummitilat. Opettaja 42, 18 - 19.

- Norris, N., Aspland, R. MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Suom. T. Suontausta. Arviointi. Opetushallitus 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltonen, T. 1997. Koulut kansainvälistymään - luonnollisesti - yhteistyöllä. Iisalmen Sanomat 26.6.1997, Neliöartikkeli, 4.
- Poikela, A & Puuperä, S. 1993. Miten toimii 1 - 9 luokkainen kyläkoulu? - Yläasteen opetusjärjestelyt Lokan ja Vuotson ala-asteilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. 1992. If cooperative learning's the answer, what are the questions? *Journal of Education* 174 (2), 11 - 37.
- Sapon-Shevin, M. & Schniedewind, N. 1993. Why (even) gifted children need cooperative learning. *Educational Leadership* 50 (6), 62 - 63.
- Suokivi, L. 1997. CCCC - Kankaisten koulun kansainvälisen yhteistyöhankkeen ensimmäinen vuosi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Tuuralan koulu. 1998a [viitattu 23.2.1998]. Tuuralan koulun kotisivut. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.freenet.hut.fi./koulut/tuurala/>>.
- Tuuralan koulu. 1998b [viitattu 23.2.1998]. Tuuralan koulun ja kaikkien Suomen kyläkoulujen puolesta. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.kyronmaa.com/info/>>.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Jyväskylä: Gummerus.