

1124/2000

MINUN KYLÄKOULUNI

Opettajaopiskelija matkalla pienen koulun opettajaksi

Susanne Iso-Tryykäri

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

ISO-TRYKKÄRI, S. 2000. Minun kyläkouluni. Matkalla pienen koulun opettajaksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. (152 s.)

Tämä omaelämäkerrallinen toimintatutkimus, jossa tutkija itse on tutkimuksen kohteena eli tapauksena, kertoo opettajaksi opiskelevan itse suunnittelemaansa, toteuttamastaan ja kokemastaan matkasta kohti kyläkoulun opettajuutta. Opiskelija lähtee omien tavoitteidensa ja motiivinsa turvin tutustumaan kyläkoulun monipuoliseen elämään. Opettajankoulutuksen perinteeksi muodostuneita käytänteitäkin horjuttaen opiskelija haluaa jo opiskelunsa aikana kohdata sen todellisen koulumaailman, johon hän työelämässään tulevaisuudessa astuu.

Tutkimusaineisto koostuu kyläkouluihin liitettyjen opintojen raporteista ja opintotehtävistä, matkapäiväkirjasta sekä lehtiartikkeleista. Lisäksi taustamateriaaleina ja reflektoinnin apuna on käytetty valokuvia, videoita ja sähköpostiviestejä sekä eri tapahtumista saatua kirjallista materiaalia. Aineistossa on mukana kaikki materiaali, joka matkan aikana on kuvannut opiskelijan omaa toimintaa pienellä koululla. Jatkuvan reflektoinnin avulla kyläkoulumatkasta välittyy teorian ja aineiston yhteistyö.

Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelija on onnistunut runsaasti liittämään opintojaan pieneen kouluun. Omalla, aktiivisella toiminnallaan hän on pitkäkestoisen matkansa aikana saanut monenlaisia kokemuksia kyläkoulusta ja sen opettajuudesta. Kokemusten avulla opiskelija on muodostanut kyläkoulusta kuvan, joka tukee hänen tavoitteitaan toimia tulevaisuudessa pienen koulun opettajana. Onnistunut oman opiskelusuunnitelman teko ja toteutus antavat tutkimustulosten myötä haasteen myös opettajankoulutuksen kehittämiseksi opiskelijoiden aktiivisen, itseohjautuvan oppimisen suuntaan.

Avainsanat: aktiivinen oppiminen, itseohjautuva oppiminen, kyläkoulu, opettajaharjoittelu, kokemuksellinen oppiminen, tutkiva opettaja, yksilöllinen opiskelusuunnitelma, yhteistyö

ALUKSI

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimus on minun, opettajaksi opiskelevan tutkijan, matka kohti kyläkoulua. Matkani poluilla olen saanut valtavan määrän erilaisia pieneen kouluun liittyviä kokemuksia, jotka haluan tässä tutkimuksessa jakaa Sinun, lukijani kanssa. Toivon, että minun kokemukseni auttavat myös Sinua löytämään omat, tavoitellut polkusi. Samalla haluan kertoa, mitä pieni koulu merkitsee minulle, ja myös koko yhteiskunnalle.

Vaikka kuvaankin tutkimuksessa omaa matkaani ja oppimistani sen poluilla, niin matka on kuitenkin useiden ihmisten vuorovaikutuksen ja yhteistyön summa. Ilman matkakumppaneitani mutkikkaat, monipuolisen värikkäät ja mielenkiintoiset polkuni olisivat takuulla pelkistyneet vain tylsiksi, suoriksi teiksi. Haluan sydämellisesti kiittää erityisesti kolmea kyläkouluani, Haapalaa, Marjotaipaletta ja Mieskonmäkeä, sekä niiden mukavia opettajia, innokkaita oppilaita, ahkeria keittäjä-siistijä-talonmiehiä ja aktiivisia vanhempia ja kyläläisiä. Heidän ansiostaan sain kulkea elämänmakuisen opiskelumatkan. Erityiskiitos kuuluu myös tämän työn ohjaajalle professori Eira Korpiselle sekä lehtori Marja-Leena Hussolle heidän suuresta tuestaan, laaja-alaisesta ammattitaidostaan ja opiskelijaa auttavasta toiminnastaan matkani kivikkoisillakin taipaleilla. Kiitos myös opettajaharjoittelujeni ohjaajille Kaarina Juutilaiselle ja Eero Rädylle viitseliäisyydestä tulla seuraamaan tuntejani pienelle kyläkoululle.

Pitkän, mutkaisen matkani aikana on uskollisesti kulkenut rinnallani rakkaimpani Pasi, joka on aina tarvittaessa jaksanut tukea, kannustaa ja auttaa mitä erilaisimmissa asioissa. Hänelle valtava rutistus. Lämmin kiitos myös vanhemmilleni ja sisaruksilleni, joilta olen saanut parhaat ohjeet ja innokkaan asenteen elämänpituiselle matkalleni. Tutkimusaineistoni olisi ollut varmasti paljon sekaisemmassa järjestyksessä, ellei kissamme Riku olisi aina öiseen aikaan hiippaillut järjestelemään ja pureskelemaan sen uudelleen. Hänelle iso MIAU!

Jyväskylässä 21. toukokuuta 2000

Susanne Iso-Tryckäri

SISÄLLYS

1 KYLÄTEITÄ PITKIN OPETTAJAKSI.....	7
1.1 Tienviitassani kyläkoulu.....	7
1.2 Kohtaamisia	9
1.2.1 Matkani alkoi Marjotaipaleesta.....	9
1.2.2 Haapala, hieno harjoittelukouluni	10
1.2.3 Mieskonmäki menossa mukana.....	10
2 TUTKIVA OPETTAJA EI SAMMALOIDU.....	11
2.1 Tutkimustehtävä.....	11
2.2 Miksi tutkivaksi opettajaksi?	12
2.3 Toiminnalla tavoitteisiin.....	14
2.4 Tapaus tämäkin	19
2.5 Hetki omasta elämästäni	21
2.6 Matkamuuistoja tutkimuksen poluilta	24
2.6.1 Aineistoa keräämässä	24
2.6.2 Aineistoni analysointia	27
2.7 Onko tämä tarina tosi?	30
3 MITEN POLKUNI JOHTIVAT PIENEEN KOULUUN?.....	35
3.1 Tavoitteenani kyläkoulut	35
3.1.1 Miksi oma suunta?.....	35
3.1.2 Kyläkouluopinnot opettajankoulutuksessa.....	36
3.2 Kohti kyläkoulua.....	39
3.2.1 Merkityksellistä opiskelua.....	39
3.2.2 Suunnanotto omaan opiskeluuni	40
3.2.3 Yksilöllinen opiskelusuunnitelmani	42
3.3 Kokemuksesta oppimiseen	46
3.3.1 Kokemusten luokittelua.....	47
3.3.2 Kokemus opettajana	47

3.3.3 Reflektointi auttaa oppimisessa.....	50
3.3.4 Kokemusten merkitys opettajaksi kasvussa	55
3.4 Matkaoppaana itse itselleni.....	57
3.4.1 Kohti aktiivista opiskelua	58
3.4.2 Itseohjautuvalla oppimisella kohti omia tavoitteita.....	62
4 KYLÄKOULUUN TUTUSTUMASSA.....	66
4.1 Mikä kyläkoulu on?	66
4.2 Kyläkoulun värikäs elämäntarina	67
4.2.1 Koulu joka kylään.....	68
4.2.2 Maaseutu ja kyläkoulut, katoavaa luonnonvaraamme?.....	69
4.3 Kansankynttilästä koulun ja kylän kehittäjäksi	71
4.3.1 Kohti nykyajan opettajuutta	71
4.3.2 Koko kylän ”Yleismies Jantunen”.....	73
4.3.3 Kasvotusten pienen koulun opettajan kanssa	75
4.4 Kyläkoulussa tänään ja huomenna.....	78
4.4.1 Taistelua kyläkoulujen puolesta	78
4.4.1.1 Kuinka paljon on tarpeeksi?.....	79
4.4.1.2 Kun kuljin lakkautusuhan varjoon	80
4.4.2 Kokemuksia kehittyvästä yhteisöstä.....	83
4.4.2.1 Yhteistyöhankkeita.....	83
4.4.2.2 Erikoistumista	84
5 OPETTAJAOPINTOJA KYLÄKOULUILLANI.....	86
5.1 Se vei koko sydämen	86
5.2 Opettajaharjoittelijana kyläkouluilla.....	87
5.2.1 Alkumutkia matkassa	87
5.2.1 Opettajaharjoittelu 3: Kyläkoulun opetukseen tutustumassa	89
5.2.2 Opettajaharjoittelu 4: Kokonaisvaltaista opettamista.....	95
5.2.3 Kenttäharjoittelu: Omien kokemuksieni reflektointia	99

5.3 Mukana arjessa ja juhlassa.....	104
5.3.1 Erikoistumisaineista apua pienen koulun opettajalle	104
5.3.2 Juhlan tuntua.....	105
5.4 Opinnot, joista kyläkouluni muodostui.....	107
6 PÄÄTTYMÄTÖN MATKANI.....	111
6.1 Hieman kylähullu itsekin	111
6.2 Oliko reittivalintani oikea?	113
6.3 Yhteistyö tulevaisuuden kompassina.....	116
6.4 Vielä paljon on polkuja kulkematta	119
6.5 Minun kyläkouluni –portti omaan opettajuuteen.....	120
LÄHTEET	122
LIITTEET	138

1 KYLÄTEITÄ PITKIN OPETTAJAKSI

1.1 Tienviitassani kyläkoulu

Ystäväni! Tervetuloa kanssani matkalle pieneen suureen maailmaan, jota et varmasti voi matkasi jälkeen unohtaa. Niin minullekin kävi. Olin aina haaveillut kasvavani isona opettajaksi, nimenomaan yksisarjaisen, kuusiluokkaisen koulun opettajaksi. Juuri sellaisen ala-asteen opettajaksi, missä itsekkin aikoinani reppu selässä aakkosista alkaen opiskelin. Kunnes eräänä keväisen vihertävänä päivänä eksyin yllättäen pienen pienestä ovesta sisään kyläkoulun ihmeelliseen, mielenkiintoiseen maailmaan.

Me ihmiset, opettajatkin, olemme hyvin erilaisia. Siksi me myös opimme eri tavoilla. Joskus meitä yritetään sovittaa samanlaisiin muotteihin toistemme kanssa, mistä ei välttämättä seuraa mitään kovin hyvää, ei ainakaan pääse kasvamaan aitoja ihmisiä. Minä halusin valita itse tieni. Halusin kokeilla, mihin pystyn, miten kehityn ja opin oma-toimisesti. Minulla oli tarve saada lisää tietoja kyläkouluista. Jatkuvasti itseäni tarkkailemalla tein uusia valintoja. Välillä tuskaisestikin parkaisten jouduin palaamaan valitsemaltani polulta takaisin, mutta joskus jopa iloisesti hypähdellen sain jatkaa eteenpäin.

Tutkimusmatkallani, kuten maailmassa nykyään muutenkin, puhaltavat kasvoihin muutosten tuulet. Elämässä ollaan matkalla kohti yhä itsenäisemmin ajattelevaa, omalle toiminnalleen tavoitteita antavaa ja elämänsä tarkoitusta pohtivaa yksilöä. Opettajien on tärkeä kasvaa maailman mukana ja pohtia myös omaa elämäänsä, asettaa itselleen tavoitteita ja pyrkiä toimimaan aktiivisesti, kuitenkin yhteistyössä muiden lähimmäistensä ja ympäristönsä kanssa. (Candy 1991; Korpinen 1998c; Niemi 1998a, 1999a.) Tämä matka kuvaa monissa opettajankoulutuslaitoksissakin pohdittua opettajaopiskelijan roolia matkalla nykypäivän ja tulevaisuuden opettajuuteen. Opiskelumatkani aikana olen saanut poikkeuksellisenkin paljon toteuttaa omia, itselleni tärkeitä tavoitteita (ks. myös Meriläinen 1996). Haluan kertoa niistä Sinullekin, jotta uudet tuulet innostaisivat ja rohkaisivat matkalle yhä uusia, aktiivisia, itseohjautuvia opiskelijoita kohti tulevaisuuden haasteita.

Toki ei ollut itsestään selvää, että kirjoitan tästä opiskelujeni aikaisesta kyläkoulumatkastani kertomuksen Sinulle gradun muodossa, jossa tutkin omaa toimintaani ja pyrin

toteuttamaan tavoitteitani. Tämä toimintatutkimus on hyvin moniulotteinen ja yllätyksellinen, joka on kehittynyt matkani aikana vähitellen lopulliseen muotoonsa. (Kemmis & Wilkinson 1998, 24; Kiviniemi 1999, 68.) Tutkimuksen luonnetta kuvaa hyvin myös kyläkoulun nykytilanne. Koskaan ei tiedä, mitä huomina tuo tullessaan, mitä seuraavan mutkan takana on odotettavissa, tuleeko vastaan ylämäki, vai vauhdikas lasku. Tilanne on muuttuva ja kehittyvä. Halusin gradunteossa jatkaa mielenkiintoisesti alkanutta yhteistyötä kyläkoulujen kanssa. Halusin oppia lisää pienistä kouluista, koska minua kiinnostaa tulevaisuudessa pienen koulun opettajuus. Alun perin suunnittelin jatkavani matkaa ensimmäisen kyläkouluni kanssa, mutta oppilaspulasta kärsivä koulu päätettiin taistelujen jälkeen lakkauttaa. Yllättäen tutustuin toiseen kouluuni, joka oli saanut hetken armonaikaa. Koululla oli suuri halu kehittää toimintaansa ja osoittaa paikkansa ja tärkeytensä. Lähdin innolla kehitykseen mukaan ajatellen myös liittävää tutkimukseni siihen tilanteeseen. Mikään ei kuitenkaan ole tässä muutosten ajassa pysyvää. Tilanteet vaihtuivat ja matkalleni osui vielä uusi tuttavuuskin.

Lopulta aloin miettiä, miten minä itse olen kehittynyt matkallani, miten olen pystynyt toteuttamaan suunnittelemani opiskeluni kyläkouluilla ja minkälainen kuva minulle on tullut nykypäivän pienestä koulusta. Koin tärkeäksi kertoa siitä myös Sinulle, jotta tietäisit, minkälaisia mahdollisuuksia ja ongelmia oman opiskelun suunnittelu voi tuoda tullessaan. Halusin myös ottaa tutkimusmatkalleni mukaan kaikki minun ystäväni, kyläkouluni, joista jokainen oli minulle korvaamaton apu oman kyläkouluopettajaksi opiskeluni ja kasvuni aikana. Heiltä sain maittavimmat ja ravinteikkaimmat eväät omalle kasvulleni kohti opettajuutta. Olen varmasti oppinut paljon kirjoistakin lukemalla, mutta takuulla suurimmat kasvukipuni ja parhaat hetket opettajaksi opiskellessani koin käytännön kouluelämässä juuri näiden kolmen kouluni kanssa. Kyläkoulujeni opettajat, oppilaat, keittäjä-siistijä-talonmiehet, vanhemmat, kyläläiset ja muut kouluilla vaikuttaneet ihmiset näyttivät minulle aitona sen todellisen maailman, johon minä opettajakoulutukseni jälkeen astun.

En kerro tutkimuksessani näistä kolmesta koulustani enää esittelyn jälkeen nimillä, sillä en pidä tutkimuksen tavoitteiden kannalta oleellisena sitä, että lukija tietää jatkuvasti, missä koulussa milloinkin matkani eri vaiheissa olen. Tärkeämpää on tuoda esiin se, mitä olen kyläkouluilla tehnyt, kokenut ja oppinut, sekä minkälaisen kuvan minä olen

opintojeni aikana saanut kyläkoulusta. Tietenkin tarkkaavainen lukija voi tunnistaa eri koulut muun muassa lehtiartikkelien avulla, mutta se on tutkimuksen kannalta lähinnä sivupoluille kulkemista, kun itse tutkimus piirtää reitin pääväylää matkaten.

1.2 Kohtaamisia

*On mieleen jäänyt mulla ensimmäinen aamu tuo
Joka yhteen meidät kauan sitten toi
Ja kaikki joulujuhlat, toukokuiset päivät nuo
Kun tuoksui maa ja suvivirsi soi*

- Jouko Mäki-Lohiluoma -

1.2.1 Matkani alkoi Marjotaipaleesta

Tule sinäkin vain peremmälle tänne luokkahuoneeseen. Täältä se alkoi. Tämä mieheni entinen ala-aste oli minun ensimmäinen kyläkoulututtavuuteni. Olin ensimmäisen opettajaksi opiskeluvuoteni keväällä kiinnostunut tutustumaan pieneen Marjotaipaleen kouluun, ja niinpä loppujen lopuksi vietin sinä keväänä kolme viikkoa koululla ihan vapaaehtoisesti opettaen ja avustaen.

Katsopas tuosta ikkunasta ulos. Eikö olekin kaunis tuo järven tyyni pinta? Täällä Joutsassa on paljon vettä, sijaitseehan kunta keskeisessä järvi-Suomessa. Onneksi tämä koulu päätettiin aikoinaan rakentaa näin kauniille ja opiskelunkin kannalta järkevälle paikalle. Kun myöhemmin talvella tulin avustamaan koulun joulujuhlajärjestelyissä, niin koulupäivän päätteeksi luistelimme kaikki kauas järvelle sen peilikirkasta jäätä pitkin.

Marjotaipaleen koulussa oli tapaamishetkellämme kaksi luokkaa, ala- ja yläluokat, joten koulu toimi kaksiopeettajaisena. Oppilaita koulussa touhusi yhteensä 15, joista neljä olivat esikoululaisia. Koulussa oloni aikana tutustuin lähinnä esikoululaisten opettamiseen. Lisäksi olin usein mukana koulun muussa toiminnassa, kuten retkillä ja hyvin tunnelmallisissa juhlissa. Marjotaipaleen koulun kanssa koin myös käytännössä sen, mitä pienen koulun arki kurjimmillaan voi olla. Kun oppilaat vähenivät kylältä, niin lopulta koko koulu lopetettiin.

1.2.2 Haapala, hieno harjoittelukouluni

Onpas upea maasto ja käytännöllinen, toimiva koulurakennus! Harvinaista, että näin pienessä kyläkoulussa on sekä oma ruokala, että myös liikuntasali. Vierailin Haapalan koulussa Laukaan kunnan kyläkoulujen arvokeskusteluillalla, ja ihastuin oitis keko pienen kouluun ja kylään. Yllättäen tästä koulusta tulikin minulle hyvin rakas ja opettajaksi kasvunikin kannalta tärkeä paikka.

Haapalan koulu oli toinen kaksiopeettajainen matkakumppanini. Oppilaita koulussa vilisti reilusti yli kaksikymmentä. Oppilasmäärä myös kasvoi matkani aikana. Koulua ympäröi hyvin aktiivinen kylä, ja sain olla paljon tekemisissä myös kylän ihmisten kanssa. Koulu ja kyläläiset olivat yhdessä alkaneet kehittää kouluaan luontokouluksi. Mielenkiintoista!

Haapalassa opetin pääasiassa koulun yläluokkaa, 3. – 6.-luokkalaista mukavia oppilaita. Tosin samalla olin myös mukana alaluokkalaisten opettamisessa aina, kun ehdin. Yhteistä matkaamme kulkiessamme sain myös tutustua kylätoimintaan ja monimuotoiseen yhteistyöhön. Koulun joulujuhla oli ainutlaatuinen kokemus.

1.2.3 Mieskonmäki menossa mukana

Suuri, mukava yllätys, kun katoin puhelimeen koulupäivän jälkeen. Mieskonmäen opettaja oli jättänyt soittopyynnön! (Päiväkirja 27.4.1999.)

Olin kuullut paljon Mieskonmäen koulusta etenkin Joutsassa ollessani, sillä juuri tähän kouluun liitettiin osa Marjotaipaleen lakkautetusta koulupiiristä. Olin nähnyt koulurakennuksen, mutta aina vain ajanut siitä ohi. Minua kiinnosti valtavasti tietää, mitä rakennuksen sisältä löytyi, tästä aktiivisen tuntuista koulusta ja kyläyhteisöstä. Onneksi opettaja soitti ja kyseli, olisinko kiinnostunut tulemaan heille harjoitteluun.

Mieskonmäen koulussa temmelsi 27 oppilasta, ja aktiivisen kylän sekä kouluun tulevien esioppilaiden myötä myös koulun oppilasmäärä oli kasvussa. Itse opetin koulussa 18 toimeliasta yläluokkalaista. Matkakumppanini seurassa sain tuntea yhteistyön merkityksen pienen koulun elämässä hienolla tavalla. Matkamunistoksi sain myös kokemuksia kunnan kyläkoulujen yhteistoiminnasta.

2 TUTKIVA OPETTAJA EI SAMMALOIDU

2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on kuvata oman opiskelusuunnitelmani pohjalta tehtyä matkaa kyläkoulujen maailmaan. Matkani tarkoituksena on yksilöllisen toimintani ja siitä saatujen kokemusten avulla luoda itselleni mahdollisimman monipuolinen kuva kyläkoulujen värikkästä elämästä ja pienen koulun opettajuudesta jo opettajaksi opiskelun aikana.

Tutkimus piirtää kartan opettajaksi opiskelevan henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta, sen prosessinomaisesta kehittymisestä ja toteutumisesta opiskelun aikana. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, minkälainen mahdollisuus opettajankoulutuksessa on 'erikoistua kyläkoulun opettajaksi', tutustua kyläkoulun ominaispiirteisiin ja yhdysluokkaopetukseen. Tarkastelun kohteena on myös se, miten minä opiskelijana onnistun liittämään opintojani pieniin kouluihin, ja mitä kyläkoulukokemuksistani opin.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimuskohteena ja -tapauksena olen minä eli tutkija itse. Tämä viittaa omaelämäkerralliseen lähestymistapaan. Tutkimukseen liittyy myös hyvin tiiviisti toimintatutkimus, sillä tutkijana olen koko tutkimuksen ajan itse toimimassa ja havainnoimassa tapahtumia ja toimimistani erilaisissa oppimis- ja opiskelukonteksteissa. Toiminnan tavoitteena on ollut pyrkimys kehittää omaa opettajuuttani sekä tutkia, kokeilla ja arvioida mahdollisuuksia toteuttaa kyläkouluihin suunnattua opiskelua opettajankoulutuksen aikana. Useiden menetelmien avulla laadullinen tutkimus tarjoaa mittaamisen sijaan mahdollisuuden tutkittavan ilmiön syvälliseen ja monipuoliseen tarkasteluun. Pohditun, kirjoitetun ja kuvailevan tekstin kautta tutkija voi tuoda esille ilmiön sisimmän, syvällisen ymmärryksen tutkittavasta, eli tässä tapauksessa omasta itsestään (Patton 1990). Tulevaisuuden opettaja haluaakin kehittää työtänsä, eikä vain toimia muiden kehitlemien uudistusten passiivisena vastaanottajana, korostaa Syrjälä (1991, 4). Opettajat haluavat myös saada äänensä kuuluviin. Heidän mielestään se on mahdollista vain, jos tutkija voi aidosti itse kokea koulun arjen, tai jos opettajat itse ovat oman työnsä tutkijoita.

Tutkimusmatka on käytännönläheinen, pitkäkestoinen, lähes nelivuotisen opettajaksi opiskeluni mittainen, ja tutkimuksen tehtävät ja tavoitteet ovat toimintatutkimuksen tapaan kehittyneet ja muotoutuneet toiminnan aikana. Tien risteyksissä on pitänyt valita aina reitti, jota jatkaa eteenpäin. Välillä on palattu umpikujan tai väärän reittivalinnan jälkeen takaisin, kunnes taas ovat uudet seikkailut vieneet mennessään.

Valittujen tutkimusmenetelmien avulla pyrin tuomaan esille oman ääneni opiskeluaan kehittävänä ja arvioivana opiskelijana, tulevana kyläkoulun opettajana. Tavoitteenani on kertoa omista reitinvalinnoistani, päämääristäni ja mahdollisuuksistani matkalla pienen koulun opettajuuteen. Haluan kertoa tarinani juuri Sinulle omalla äänelläni, jotta voisit kuulla sen tutkimuksessani mahdollisimman aitona.

2.2 Miksi tutkivaksi opettajaksi?

Olen kuullut ja lukenut kohtalaisen paljon tutkivista opettajista. Tutkivat opettajat pyrkivät lähinnä toimintatutkimuksen avulla luomaan avointa ja kokeilevaa suhdetta opetustyöhönsä (Lindh & Syrjälä 1992, 30). Niikko (1998, 109) kertoo, että ideana on lähestyä opettajana oloa ja opetustyötä kysellen ja etsien vastauksia esille nousseisiin ongelmiin. Keskeistä on ymmärtää, ettei opetustyössä ole valmiita vastauksia, vaan ongelmat pyritään ratkaisemaan tutkimuksen ja toiminnassa koettujen hyvien toimintatapojen avulla. Toimimalla myös opitaan uutta. Usein minua mietityttää, että eikö jokaisen pitäisikin olla tutkiva opettaja. On hyödyllistä tutkia ja kehittää työtään, pysähtyä välillä oikein miettimään miksi teen näin, mihin toiminnallani pyrin. Tutkimisen avulla varmasti aina oivaltaa jotakin uutta ja samalla työmotivaatio kasvaa. Ainakin voi todeta, että on yrittänyt.

Opettaja työnsä tutkijana –liike syntyi Englannissa 1960-luvun loppupuolella (Korpinen 1996c, 53; Lindh & Syrjälä 1992, 30). Liikkeen kehittäjänä tunnettu Lawrence Stenhouse halusi yhdistää opettajien tutkimuksen heidän opetukseensa ja opetussuunnitelmaan. Hän ymmärsi, että opettajan suorittama oman työnsä tutkiminen pääasiassa toimintatutkimuksen avulla oli loistava apukeino opetussuunnitelman uudistamiseen ja parantamiseen, ja sen myötä myös uusien opetusstrategioiden omaksumiseen. Toimintatutkimus sai merkittävän roolin opetussuunnitelmien ja opettajan työn kehittämismetodinä. Kor-

pinen (1996c, 54) kertoo Opettaja tutkijana –liikkeen olevan tällä hetkellä erityisesti Yhdysvalloissa tärkeä kasvatustieteen suuntaus. Suomessa juuri Korpinen (ks. mm. 1996c; 1998c) on viime vuosina koonnut tutkivat opettajat verkottumaan ja tutkimaan yhdessä omaa työtään. Jyväskylän yliopisto keskipisteenään on Tutkiva opettaja –hanke kuttonut verkkonsa ulottumaan jo ympäri Suomen, ja osittain jopa ulkomaillekin asti. Verkostossa opettajat voivat tutkia omia aiheitaan ja esitellä niitä esimerkiksi vuotuisilla Tutkiva opettaja –päivillä. Eräs tärkeä tehtävä verkostolla on toimia yhteistyössä opettajaksi opiskelevien ja opettajankoulutuksen kanssa. Tavoitteina on mm. tuoda koulun arkielämä ja opettajuuden todellisuus lähelle opettajaopiskelijoita, jotka voivat esimerkiksi haastatella tutkivia opettajia ja tehdä tutkimuksiaankin yhteistyössä heidän kanssaan (esim. Halmio 1997; Riitahuhta 1999). Tutkivien opettajien kouluilla on myös mahdollisuus suorittaa opettajaharjoitteluja.

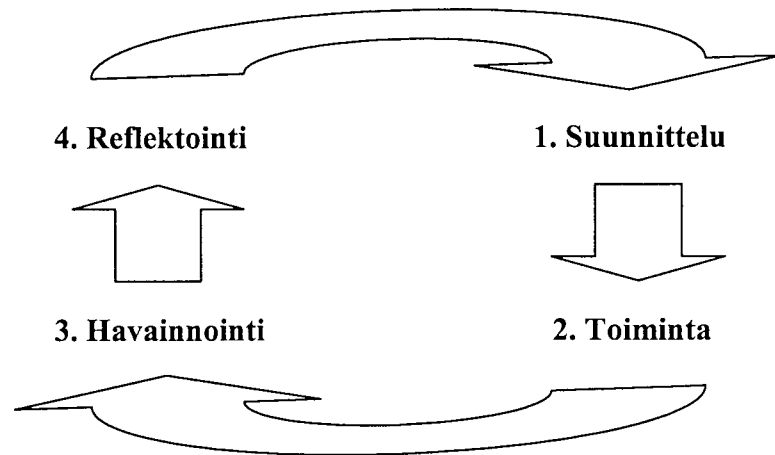
Itse olen opiskelujeni kuluessa kokenut Tutkiva opettaja –verkoston itselleni hyvin läheiseksi. Olen saanut tavata tutkivia opettajia yllättävissäkin tilanteissa, olen tutustunut heidän omiin tai heistä tehtyihin tutkimuksiin (esim. Halmio 1997; Puurula 1997; Riitahuhta 1999) ja olen myös itse saanut ääneni kuuluviin Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher –lehden sivuilla (ks. Iso-Tryykäri 1998, 95 – 127; Korpinen 1998c, 27). Opiskelujeni aikana ympärillä leijuvan Tutkiva opettaja –ilmaston innoittamana kiinnostuin itsekkin tutkimaan syvällisesti omaa opiskeluani ja toimintaani, kasvua kohti kyläkoulun opettajuutta. Toimintani avulla olen pyrkinyt kehittämään omaa opiskeluani ja kyläkouluihin suuntaamaani yksilöllistä opiskelusuunnitelmaa. Tutkimusmetodiani tukee mm. Niemi (1990, 47 – 48) toteamalla, että jos opettajan odotetaan kasvavan oman ammattinsa subjektiksi ja sen todelliseksi kehittäjäksi, hänelle pitää antaa mahdollisuus myös koulutuksen aikana saada välineet siihen. Valmiudet opettajan itsenäiseen ajatteluun ovat tärkeitä. Hänen pitää oppia tarkastelemaan kriittisesti jo olemassa olevia, valmiina tarjottuja asioita, eikä aina vain hyväksyä suvereenisti kaikkea. Niemi (1990, 48) pitää tärkeänä opettajien tutustuttamisen erityisesti toimintatutkimuksen menetelmiin. (Ks. myös Syrjälä 1993, 112 – 125.)

2.3 Toiminnalla tavoitteisiin

Yhteiskunnan, ja sen myötä myös koulun toiminnan muuttuessa ovat opettajatkin keskellä suurten muutosten karusellia. He törmäävät päivittäin sellaisiin ongelmiin, joihin ei ole olemassa valmiita ratkaisuja, vaan opettajien on ratkaistava ongelmat itse. Ammatillisen itsenäisyyden ja vapauden myötä myös opettajan vastuu ja itsensä kehittäminen ovat lisääntyneet, ja opettajan ammattitaidon erääksi tärkeäksi osaksi onkin tullut oman työnsä tutkiminen. Opettajat haluavat heitä koskevissa asioissa myös itse osallistua keskusteluun. (Syrjälä 1995, 25; ks. myös Korpinen 1996c, 67 – 70.) Ammattitaitoiset opettajat ovat alkaneet vaatia passiivisen tutkimuskohtena olemisensa sijaan oikeutta itse oman työnsä tutkimiseen, jotta heillä olisi parempi mahdollisuus kriittisesti arvioida työskentelyään ja sen myötä myös kehittää sitä, havaitsee Suojanen (1994, 129 – 130). Näin toimintatutkimuksen suosio on kasvanut Suomessa ihan muotiasiaksi asti. Samoin on käynyt muun muassa Yhdysvalloissa (Zeichner & Gore 1995, 13). Toimintatutkimuksen, joka sisältää arvioinnin, suunnittelun, ajatusten ja ideoiden toimeenpanon, havainnoimisen, tiedon keruun, analyysin sekä kirjoittamisen, avulla opettajalle tarjoutuu mahdollisuus käsitellä muun muassa omaa opettamistaan, oppimistaan, opiskelijoita sekä koulun toimintoja ja periaatteita käytännön ja teorian vuorovaikutuksessa (Niikko 1996, 26).

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa sai alkunsa 1940-luvulla Yhdysvalloissa. Sosiiaalipsykologi Kurt Lewin kehitti idean toimintatutkimuksesta (*action research*) tutkiesaan erilaisia sosiaalisia käytäntöjä, kuten tehtaiden tuotantoa, vähemmistöryhmien syrjintää ja ruuan ostamistottumuksia. (Carr & Kemmis 1986, 162 - 164; Suojanen 1994, 129.) Lewin kuvasi toimintatutkimuksen prosessia termeillä suunnittelu, tosiasioiden löytäminen ja toimeenpano. Hän piti tutkimuksen tärkeinä piirteinä osanottajien osallistumista, demokraattisuutta ja samanaikaista panostamista sekä tieteesen että myös sosiaaliseen muutokseen. Toimintatutkimuksesta muotoutui Lewiniläisen käsityksen mukaan spiraalimallinen tutkimusmuoto, jossa suunnitelma, toiminta, havainnointi ja pohdinta vuorottelevat sykleittäin (kuvio 1). (Carr & Kemmis 1986, 162 – 165; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36 – 37; Taka-Eilola, Erkkilä, Jääskeläinen, Mäkelä & Nissilä 1997, 10 – 11.) Eri tutkijat ovat kritisoineen toimintatutkimuksen spiraalinmallista etenemismuotoa muun muassa sen kaavamaisuudesta, joka kahlitsee tutkijaa, koska käytännössä ei voida

tarkkaan erottaa spiraalin eri vaiheita toisistaan. Tosin puolustukseksi on sanottu, että malli on vain ohjeellinen, sillä todellisuudessa eri vaiheet ovat toistensa lomassa. Kriittikiä on tullut myös spiraalimallin ainoastaan eteenpäin menevää ja kehittyvää toimintaa kuvaavasta tyylistä. Käytännössähän toiminnassa tapahtuu paljon myös taantumista ja sivuraiteille menoa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37 – 39.)



KUVIO 1. Toimintatutkimuksen vaiheet Kiviniemen (1999, 67) mallia mukailten. (Ks. myös Carr & Kemmis 1986, 186).

Toimintatutkimus liittyy hyvin läheisesti käytäntöön. Se saa alkunsa jostain tietystä käytännön ongelmasta (mm. Syrjälä 1995, 31). Huolimatta käytäntö-termin yleisyydestä, ei sen tarkoitus tutkimuksessa ole kuitenkaan yksiselitteinen. Teoriassa ja tutkimuksessa samakin käytännön asia voi tarkoittaa hyvin erilaisia asioita eri ihmisillä. Osittain tästäkin syystä toimintatutkimuksella ei ole vain yhtä tiettyä määritelmää, vaan erilaisista tilanteista johtuen tutkimustavatkin vaihtelevat. (Eskola & Suoranta 1999, 129; Kemmis & Wilkinson 1998, 26; Patton 1990, 157.) Toimintatutkimuksessa onkin kyse lähinnä lähestymistavasta tutkimuskohteeseen, ei niinkään erillisestä tutkimusmenetelmästä, huomauttavat Suojanen (1994, 130) sekä Eskola ja Suoranta (1999, 129). Saman toteavat myös Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25) yrittäessään määritellä toimintatutkimusta. Vaikuttava toimintatutkija John Elliot (1991, 69) määrittelee toimintatutkimuksen jonkin sosiaalisen tilanteen tutkimiseksi, jossa jotakin toiminnan laatua pyritään parantamaan juuri toimimalla. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25) lisäävät, että toimintatutkimuksesta on kyse, jos yksilöt pohtivat ja kehittävät työtään, analysoivat sen menneisyyttä, mietti-

vät ja kokeilevat uusia ratkaisuja ongelmiin ja tavoitteiden saavuttamiseen sekä tuottavat toiminnan avulla uutta tietoa. Zuber-Skerritt (1992, 11) pohtii samoja asioita.

Toimintatutkimus ymmärretään vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvaksi prosessinomaiseksi toiminnan kehittämiseksi, jossa teoria ja toiminta ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Kiviniemi 1999, 63; Suojanen 1994, 129). Tutkimus etenee vaiheittain suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Näkökulma tutkimuskohteeseen on tavallisesta poikkeava, sillä tavanomaisen taaksepäin katsomisen ja ongelmien taustalla olevien syiden selvittämisen sijaan toimintatutkija kääntääkin katseensa nykyhetkestä tulevaisuuteen. Tutkija on kiinnostunut ongelmien ja epäkohtien vähentämisestä, niiden ylittämisestä ja sen myötä myös tilanteiden muuttamisesta ja kehittamisestä. (Kemmis & Wilkinson 1998, 31; Kurtakko 1991, 54.) Itse toimintani avulla pyrin kohtaamaan opiskeluni aikana muun muassa yhdysluokkaopettamisen haasteita ja vaikeuksia opettelemalla niitä käytännössä jo ennen, kun vastavalmistuneena opettajana astun omaan luokkaani. Toimintatutkimuksen luonteeseen liittyy läheisesti jonkin asian kehittäminen ja parantaminen, evaluaatio. Siksi se onkin hyvin samantapainen uudentyyppisten evaluaatiotutkimusten kanssa. Muutoinkaan tutkimusmetodia ei voida selkeästi erottaa muista laadullisen tutkimuksen suuntauksista, sillä käytetyt tutkimustekniikatkin ovat hyvin yhteneväisiä. Toimintatutkimus onkin erityispiirteidensä perusteella arkielämään liittyvää tieteellistä toimintaa ja ammatillista oppimista. (Syrjälä 1995, 30 – 31.)

Carr ja Kemmis (1994, 165 – 166) määrittelevät tutkimukselle kolme ehtoa, jotta kysymyksessä olisi toimintatutkimus. Ensinnäkin tutkimuskohteena on oltava muutoksille altis sosiaalinen käytäntö. Tässä tutkimuksessa sosiaalisena käytäntönä toimivat pääasiassa opettajaharjoittelu sekä muut opettajaopinnot. Miten harjoittelua voitaisiin kehittää opettajaksi opiskelevien tavoitteiden suuntaiseksi? Miten opintoja olisi mahdollista vielä enemmän integroida ja eheyttää? Voidaanko teoria liittää käytäntöön entistä tiiviimmin ja järkevämmin? Onko opettajaksi opiskelevan mahdollista suunnata opintojaan itseohjautuvasti omien tavoitteidensa suuntaan, kuten erikoistua pienen koulun opettajaksi? Toiseksi toiminta etenee spiraalimaisesti suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin eli pohdinnan alueilla. Jokainen vaihe toteutetaan ja suhteutetaan toisiinsa systemaattisesti sekä kriittisesti. (Ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36 – 39; Taka-

Eilola ym. 1997, 10.) Tämä tutkimus on edennyt vaiheesta toiseen, välillä päällekkäin, välillä yhteen vaiheeseen enemmän syventymällä. Yksilöllisen opiskelusuunnitelman, tutkimussuunnitelman, harjoitteluluvan, tunti- ja kokonaissuunnitelmien, sekä kouluun, oppilaisiin ja opettajiin tutustumisen turvin lähdin harjoittelemaan opettamista kyläkoulussa. Jatkuvasti havainnoin, reflektoin ja arvioin opettamistani ja toimintaani muun muassa opetuksen aikana itseäni ja oppilaita tarkkailemalla, videoinnin avulla, muilta saamani palautteen kautta sekä kirjoittamalla päiväkirjaa ja harjoitteluraportteja. Välillä piti palata suunnitelmiin ja muokata niitä, välillä käytäntö opetti, miten piti suunnitella ja toimia. Kolmantena toimintatutkimuksen piirteenä korostetaan tutkimukseen osallistujien vastuuta toiminnastaan ja sen intensiteetistä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa sekä muille osallistujille että myös itselleen. Tässä tutkimuksessa oli tutkijan lisäksi myös paljon muita toimijoita, mutta tutkimus kohdistui kuitenkin ainoastaan tutkijan omaan toimintaan ja kehittymiseen. Toki muidenkin toiminta vaikutti tutkijaan ja tutkimuksen vaiheisiin, mutta pääasiassa tutkijan oma vastuu korostuu. Itselleen toiminnastaan ja aktiivisuudestaan vastuussa oleminen näkyy tutkimuksessa etenkin haluna toteuttaa omat lupauksensa ja tavoitteensa sekä senhetkisen päämäärän saavutettuaan jatkaa eteenpäin kohti uusia tavoitteita ja kokemuksia.

Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on osallistuva. Jos tutkimuskohteena on ryhmä, niin ulkopuolinen tutkija toimii yhtenä sen aktiivisena jäsenenä. Toimintatutkija voi olla myös yksi ryhmään jo ennestään kuuluva jäsen. (Mm. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40; Leino 1998, 83 – 84; Suojanen 1994, 134.) Yleensä tutkimusta tehdäänkin useimpien ihmisten yhteistyönä, mutta toki yksinäänkin voi tutkia esimerkiksi omia ideoitaan käytännössä, kertoo Syrjälä (1995, 33). Nykyään onkin yleistymässä sellainen toimintatutkimuksen muoto, jossa tutkijana on opettaja, joka kehittää omaa työtään. Näin tutkijan ja opettajan roolit yhdistyvät toisiinsa. Toimintatutkimusta onkin kiitelty siitä, että siinä opettaja ei jää vain ulkopuoliseksi tutkittavaksi, vaan hän voi itse joko ryhmässä tai yksin tutkia omaa toimintaansa ja kehittää sitä toiminnan edellyttämällä tavalla (Leino 1998, 83; Lindh & Syrjälä 1992, 35; Niikko 1996, 25). Niikko (1996, 29) jatkaa, että usein opettajilla onkin mahdollisuus tutkia ja kehittää opetustyötään tavalla, joka voi olla varsinaisten tutkijoiden tavoittamattomissa. Toisaalta myös opettajan itse kehittäminen ja tutkima asia, opetusmetodi tms. varmasti siirtyy käytäntöön paremmin, kuin että jokin ulkopuolinen tutkija olisi sen kehitellyt. Esimerkiksi valmiina annettujen valtakunnal-

listen opetussuunnitelmien kasvatuseriaatteet on sisäistetty hyvin hitaasti kouluissa. (Suojanen 1994, 130 – 131; ks. myös Kemmis & Wilkinson 1998, 33.) Tämä tutkimus on luonteeltaan opettaja työnsä tutkijana –tyyppinen tutkimus, jossa olen itse sekä tutkijana että myös tutkimuskohteena (ks. myös Heikkilä 1999; Meriläinen 1996; Soffer 1995). Uskon, että oman toimintani ja kehittämiseni avulla oppini myös siirtyvät käytäntöön ja tulevaan opetustyöhöni.

Suojanen (1994) jakaa toimintatutkimuksen tutkimuspyrkimysten perusteella koulutus-painotteiseen ja hankepainotteiseen toimintatutkimukseen. Koulutus-painotteisessa tutkimuksessa on keskeistä osallistujien kouluttautuminen itseään ja työskentelyään kriittisesti arvioiviksi toimijoiksi, kun taas hankepainotteisessa tutkimuksessa pyritään kehittämään tutkimuskohdetta toimivammaksi. (Suojanen 1994, 131 – 132.) Tämä tutkimus on Suojasen määritelmän mukaan selvästi koulutus-painotteinen. Vaikka olenkin mukana myös koulun kehittämistoiminnassa, niin kohdistan tutkimuksen kuitenkin omaan toimintaani ja kehitykseeni, kasvuun opettajana ja ihmisenä. Tutkimalla ja refleктоimalla, pohtimalla omaa toimintaani kyläkouluyhteisössä, pyrin kehittämään valmiuksiani opettaa pienellä kyläkoululla. Toimintatutkimuksessa oppiminen käsitetäänkin luonteeltaan kokemukselliseksi ja refleктоivaksi prosessiksi. Ihmisen on mahdollisuus näin vaihteittain oppia ja luoda uutta tietoa omia konkreettisia, toiminnassa tapahtuneita kokemuksiaan havainnoimalla ja pohtimalla, ja sitten näitä kokemuksiaan käsitteellistämällä. (Kiviniemi 1999, 66; ks. myös Zuber-Skerritt 1992, 88 – 89.) Kokemusten refleктоinti onkin oleellinen osa tehokasta oppimisprosessia ja tutkivan opettajan roolia (mm. Kiviniemi 1999; Niikko 1996, 31 – 34). Kokemuksellisen oppimisen ja reflektion käsitteitä ja teorioita käsitellään tarkemmin luvuissa 3.3.

Nykyään toimintatutkimus on yleistynyt yliopistoissa, kun halutaan kehittää niiden opetusta tai muita käytäntöjä. Etenkin opettajankoulutuksessa tämä tutkimusmetodi on muotoutumassa jo luonnolliseksi osaksi koulutuksen kehittämistä. Opettajankoulutuksen uudistumisen myötä esimerkiksi Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tavoitteeksi on ehdotettu ”työtään tutkivan ja työnsä eettistä luonnetta refleктоivan opettajan kasvattamista” (Syrjälä 1991, 6). Samoin Turun yliopiston opettajankoulutuksessa on kehitelty, toteutettu ja tutkittu muutosagenttikoulutusta, jossa opiskelijoista kehittyisi omaa opiskeluaan ja jatkossa myös työtään suunnittelevia, kehittäviä ja arvioivia opettajia

(mm. Aho 1998; Heikkilä & Aho 1995, 1999). Kun pyritään kouluttamaan tulevaisuuteen suuntautuneita, omaa työtänsä ja toimintaansa refleктоivia opettajia, niin toimintatutkimusta pidetään lupaavana vaihtoehtona.

Minä havahtuin suunnilleen opintojeni puolessa välissä miettimään tarkemmin omaa opiskeluani ja tulevaisuutta opettajana. Mietin, mitä itse odotan koulutukseltani ja mihin asioihin minä haluan suuntautua, mistä asioista haluan saada lisää tietoa ja käytännön oppeja. Koin erittäin tärkeäksi nimenomaan mahdollisimman monipuolisten ja syvällisten käytännön kokemusten saamisen opettajuudesta. (Niemi 1993, 31 – 45.) Oma toimintani ja sen tutkiminen toi uusia näkökulmia opiskeluuni.

2.4 Tapaus tämäkin

Tapaustutkimuksen nimikin jo paljastaa, että kyseessä on tutkimus jostakin tietystä tapauksesta, sen ominaisuuksien kuvaamisesta ja tapauksen ilmenemisestä. Tapaustutkimus voi olla hyvin moni-ilmeinen ja sitä suoritetaan useilla eri tavoilla. Tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu yleensä johonkin tiettyyn tapaukseen, kuten yksilöön, ryhmään yhteisöön tai oppilaitokseen. Kuitenkin se kohdistuu tapauksen myötä myös sitä ympäröivään kontekstiin, aitoon, luonnolliseen ympäristöön, jossa tapaus toimii tai ilmenee. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista kuvausta ilmiön laadusta, jolloin siihen ei sisälly mitään keinotekoisia järjestelyjä eikä pakotteita. (Syrjälä 1995; Patton 1990, 53 – 54; Yin 1994, 1 - 3.)

Syrjälä (1995, 13) määrittelee tapaustutkimuksen lähtökohdaksi yksilöiden kyvyn tulkita inhimillisen elämän tapahtumia sekä muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tapaustutkimus merkitsee yksilöllistämistä, kokonaisvaltaisuutta, monitieteisyyttä, luonnollisuutta, vuorovaikutusta, joustavuutta ja arvosidonnaisuutta. Erilaisia taustateorioita ja menetelmiä yhdistelemällä luodaan monipuolinen kuvaus tutkittavasta tapauksesta.

Tapaustutkimus on luonteeltaan joustavaa siten, että tutkimustietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada, kertoo Syrjälä (1995, 14). Patton (1990, 181) kutsuukin tapaustutkimusta hyvin informaatorikkaaksi. Monipuolinen tiedonhankinta ja syvällinen tulkinta

takaavat tapauksen perusteellisen käsittelyn. Ongelmanasettelu ei rajoitu tutkimuksen alkuun, vaan se tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä, kun tapauksesta ilmenee jotain uusia ongelmia, uutta tutkittavaa (Syrjälä & Numminen 1988, 16.)

Altrichter, Posch ja Bridget (1993, 184) huomauttavat, että tapaustutkimus on tavallisin raportointimuoto toimintatutkimukselle. Samoin Syrjälä ja Numminen (1988, 50) linkittävät tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen yhteen kertomalla, että tapaustutkimus voi olla muodoltaan myös toimintatutkimus, jolloin käytännössä toimivat henkilöt tutkivat omia käytäntöjään, omaa tapaustaan. Esimerkiksi opettajat kirjoittavat raportin jostakin omasta käytännön tapauksestaan, johon sisältyvät tapauksen konteksti ja lähtökohdat, tutkimusmenetelmät, tutkimuksen vaiheet, toiminnan esittely sekä toiminnassa esiin nousseet asiat, joita pyritään toteuttamaan jatkossa työssä, jatkavat Altrichter ym. (1993, 184).

Ärsyttää!!! Olenko minä jokin eriskummallinen tapaus, joka haluaa pakoilla harjoittelua, juosta karkuun oppilaita, opettajia, didaktikkoja ja ennen kaikkea vastuuta??! Välillä tuntuu siltä. Jotkut eivät tahdo millään hyväksyä sitä, että haluan harjoitella kyläkoululla, olla mukana koulun kehittämässä, tutustua yhdysluokkaopetukseen... (Päiväkirja 15.3.1999.)

Vaikka tapaus onkin aina jokin tietty, yksittäinen ilmiö, josta tapaustutkimusta onkin yleistettävyyden kannalta moitittu, niin Patton (1990, 99) korostaa tutkimustulosten mahdollista soveltuvuutta myös yleiseksi, käytettäväksi tiedoksi. Usein yksittäinen, huolella ja syvällisesti tutkittu ilmiö voidaan soveltaa käytäntöön tapauksen ulkopuolellakin. Tämän tutkimuksen tapausopiskelijan kokemuksen avulla onkin ehkä paremmat mahdollisuudet laajentaa näkemyksiä ja parantaa mahdollisuuksia henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman suunnittelemiseen ja toteuttamiseen opettajankoulutuksessa. Jokaisella opiskelijalla on varmasti joitakin tavoitteita, joihin hän haluaisi opiskelun avulla pyrkiä. Itselleni muodostui koulutuksen aikana halu opiskella nimenomaan kyläkoulun opettajaksi tutustumalla mahdollisimman laajasti, mutta myös syvällisesti pienten koulujen maailmaan. Uskoin, että minulla oli mahdollisuus pyrkiä tavoitteeseeni, vaikkei opettajankoulutuksessamme varsinaisesti kyläkoulujen erikoistumisopintoja ollutkaan. Piti vain itse olla aktiivinen ja määrätietoinen. Jokainen ihminen on erilainen, jokainen on oma tapauksensa. Tämän tutkimuksen kokemukset voivat auttaa joitakin opiskelijoita

pyrkimään kohti omia tavoitteitaan. Samalla tutkimus voi tuoda uusia näkökulmia esimerkiksi opettajaharjoittelun kehittämiseen.

2.5 Hetki omasta elämästäni

Tässä tutkimuksessa olen matkallani minun kyläkouluuni. Otan Sinut hetkeksi mukaan poluilleni matkakumppanikseni, jos haluat. Saat kulkea jonkin matkaa mukanani, ja samalla kerron Sinulle tästä hetkestä, elämästäni kyläkouluissa.

Tämä tutkimuksen raportointitapa, jossa kerron kyläkoulumatkani Sinulle, lukijalle, viittaa elämäkerralliseen tutkimustapaan (Syrjälä 1995, 60). Biografinen eli elämäkerrallinen näkökulma voikin perustua juuri esimerkiksi opettajien itsenäisesti kirjoittamiin kertomuksiin elämästään ja työstään, kuten tässäkin, mutta useimmiten on lähtökohdaksi asetettu tutkijan ja opettajan yhteistyönä tehdyt selostukset, kertovat Syrjälä, Estola, Mäkelä ja Kangas (1998, 139). (Esim. Halmio 1997; Riitahuhta 1999.)

Elämäkertoja on käytetty jo pitkään. Tällä hetkellä mielenkiinto tätä lähestymistapaa kohtaan on voimistumassa etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, kuten opettajatutkimuksessa (mm. Huotelin 1996, 14; Syrjälä ym. 1998, 137; Syrjälä & Numminen 1988, 65). Ennen elämäkertaa käytettiinkin kasvatustieteessä lähinnä opetusmenetelmänä, kertoo Huotelin (1996, 14). Metodi on aineistoltaan mielenkiintoinen, sillä se voi sisältää lähes kaikkea tutkittavaan liittyvää materiaalia, kuten päiväkirjoja, valokuvia, haastatteluja, muistoesineitä, kirjeitä, erilaisia kirjoituksia ja kenttämuistiinpanoja (Erben 1998b, 5; Huotelin 1996, 13; Syrjälä ym. 1998, 139). Rikkaan ja monipuolisen aineiston valitsee lopulta tutkittava itse. Hänellä on oikeus päättää, mitä hänestä saa kertoa ja mitä ei. (Syrjälä 1995, 60.) Elämäkertatutkimus onkin tutkijalle hyvin haasteellinen, koska hänen on onnistuttava luomaan värikkään aineiston pohjalta todellinen, mutta myös perusteellinen ja syvälinen kuva tutkimuksen kohteena olevasta ihmisestä, hänen elämästään ja erilaisista motiiveistaan. Eikä sitä merkitysten verkkoa, jonka ihminen on elämänsä aikana ympärilleen kutonut, ole aivan yksinkertaista lähteä selvittämään. (Erben 1998b, 4 – 5.)

Elämäkerrallinen näkökulma liikkuu menneisyydestä nykyisyyteen ja tulevaisuuteenkin, kertoo Syrjälä (1995, 59). Tutkija on kiinnostunut elämäntarinaansa kertovan ja kuvaavan ihmisen elämästä ja hänen kokemusmaailmansa ainutkertaisuudesta. Esimerkiksi opettajien urakehitystä käsittelevissä tutkimuksissa syvennyttään käsittelemään sitä, miten opettajat ovat itse kokeneet oman elämänsä ja työnsä eri vaiheet, ja miten heidän ammatillinen minänsä ja henkilökohtaiset kasvatusteoriansa muotoutuvat, mainitsee Syrjälä (1995, 59). Omasta elämästään kerrotulla tarinalla on merkitystä itse kertojalle. Tapahtuipa kertominen sitten suullisesti tai kirjallisesti, niin kerronta toimii terapeuttisena ja pohdiskelua herättävänä tapahtumana. Samoin kuulijat ja lukijat voivat kokea kertomukset ja kokemukset oppimateriaalina itselleen, jonka avulla voi pohtia omaa kehitystään ja kasvuaan. (Syrjälä ym. 1998, 140.) Huotelin (1996, 14) viehättyikin juuri elämäkerrallisen lähestymistavan mielenkiintoisesta kaksoisluonteesta, sillä sitä voidaan käyttää sekä opetusmenetelmänä, että myös tutkimuksen teossa.

Elämäkerrallisessa tutkimuksessa on hieman toisistaan poikkeavia tutkimustapoja, jotka kuitenkin usein sekoitetaan keskenään ja niistä käytetään samojakin nimityksiä. Itse elämäkerrat (engl. *biography*) määritellään tutkimukseksi, jossa joku muu kuin yksilö itse tekee valitun yksilön elämänkulun kokonaisuudesta jäsennellyn kirjoitelman (Huotelin 1996, 14). Tutkija ja tutkittava pyrkivät luomaan välilleen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen, jonka avulla tutkija selvittää tutkittavalle merkityksellisiä elämänvaiheita ja raportoi niistä, tiivistää Syrjälä (1995, 60). Elämäntarinan (*life story*) Huotelin (1996, 14) määrittelee yksinkertaisesti henkilön vapaamuotoiseksi kertomukseksi omasta elämästään. Se muotoutuu haastateltavan ja haastattelijan välisessä suullisessa vuorovaikutuksessa, joka on yksinkertaisinta taltioida nauhoittamalla, kertovat Huotelin (1996, 14) ja Syrjälä (1995, 59). Elämäntarinasta kehittyy elämänhistoria (*life history*), mikäli yksilön kertomusta rikastutetaan vielä läheisten haastatteluilla ja muilla mahdollisilla dokumenttiaineistoilla, lisää Syrjälä (1995, 59). Sen sijaan esimerkiksi tämä minun tutkimukseni viittaa omaelämäkerralliseen (*autobiography*) näkökulmaan, jossa itse kirjoitan elämästäni ja kokemuksistani (esim. Eskola & Suoranta 1999, 124; Syrjälä 1995, 59).

Omaelämäkerrallinen lähestymistapa tutkimuksessa on poikkeuksellinen, erityinen tapa kuvata käytäntöä. Se on kuvaus omasta itsestään, tarina omasta elämästä itse kirjoitettu-

na omien kokemusten kautta. Se on uudelleen mietitty ja pohdittu kertomus, joka on joskus tapahtunut itse tutkijalle, tarinansa kertojalle, pohtijalle ja kirjoittajalle. Kysymys on oman elämänsä arvioinnista, jossa ilmenee se, miten ihminen itse näkee oman elämänsä tapahtumat. (Usher 1998, 19; Eskola & Suoranta 1999, 126.) Usher jatkaa, että omaelämäkerta on paljon enemmän kuin pelkkä tarina. Tutkimusta ympäröi mestarillinen kertomistaito, josta ilmenevät yksilön kamppailu elämässään vastaantulevien ongelmien voittamiseksi sekä edistyksellinen kasvu oman itsensä ja muun tiedon ymmärtämiseen. Elämäkerrassaan yksilö asettaa itsensä tutkimuskohteeksi, jonka kehitystä, väitteitä itsestään sekä saavutuksiaan ja kykyjään hän itse tutkijana tarkkailee. Matkan tarkoituksena on paljastaa kaikki oleellinen itsestään, tuoda todellinen minä esiin. (Usher 1998, 19.) Eskola ja Suoranta (1999, 124) vielä täydentävät äskeisiä väitteitä toteamalla, että omaelämäkerrassa onkin mahdollisuus purkautua ja tunnustaa kaikki haluamansa asiat luottamuksellisesti, kuin ystävälle kerrottaessa. Tärkeää onkin, että lukija voi kuulla tekstistä kertojan aidon, oman äänen. Samalla se on kertojalle itselleen tärkeää, että hän saa näin äänensä kuuluviin. Siksi esimerkiksi opettajien keskuudessa elämäkerrallisista tutkimuksista on tullut hyvin suosittuja, ja opettajat kertovat mielellään työstään ja urastaan neutraalille ja ystävälliselle kuuntelijalle. Näin opettajienkin ääni voi tässäkin yhteiskunnassa yhdellä tavalla voimistua. (Syrjälä ym. 1998, 138.)

Perustelen omaelämäkerrallista näkökulmaani tässä tutkimuksessa erityisesti juuri ääneni kuuluviin saamisella. Tässä matkakertomuksessa puhun kokemuksistani tämän matkan aikana. Matka ei kuitenkaan sisällä esimerkiksi lapsuuteni kokemuksia, ei nuoruuteni, eikä paljon muutakaan, mikä ei sisälly kyläkouluihin. Haluan rajata tutkimukseni pelkästään siihen matkaan, jonka kuljen kyläkouluissa opettajaksi opiskeluni aikana. Ehkä tähän suuntautumiseeni voi löytyä perusteluita esimerkiksi lapsuudestani ja omilta kouluajoiltani, vaikkon koskaan itse olekaan lukenut aakkosia tai laskenut matematiikan haasteellisia yhtälöitä pienessä koulussa, yhdysluokassa kylläkin. Elämäkerrallisessa lähestymistavassa on Syrjälän (1995, 60) mukaan mahdollisuus minun tavoin rajata tutkimus vain joihinkin keskeisiin teemoihin tai tiettyihin elämänvaiheisiin. Samoin voidaan tutkia esimerkiksi opettajan ammatillisessa kehittämisessä tapahtumaa, kun opettaja siirtyy vaiheesta toiseen.

Tutkimuksessani pohdin omaa oppimistani juuri Sinun, lukijani kanssa. Kerron, mitä olen kyläkouluissa tehnyt ja kokenut, ja mitä niistä hetkistä olen oppinut. Kyläkoulut ovat varmasti paljon muutakin, mitä minä matkallani opin, mutta tämä onkin juuri minun näkemykseni pienestä koulusta, elämästäni tällä hetkellä.

*Terveisiä.
Elämästä
tältä kohtaa.*

- Aila Meriluoto: Terveisiä -

2.6 Matkamuistoja tutkimuksen poluilta

2.6.1 Aineistoa keräämässä

Laadullisen tutkimuksen aineisto voi olla hyvinkin monipuolinen. Siihen voivat sisältyä muun muassa erimuotoiset haastattelut ja havainnoinnit, päiväkirjat, omaelämäkerrat, kirjeet, lehtijutut, valokuvat ja videonauhat. (Mm. Creswell 1994, 150 – 151; Eskola & Suoranta 1999, 15.) Alasuutari (199, 84) toteaaakin kvalitatiivisen aineiston kertovan elämän moniulotteisuudesta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen kuluessa eli tutkimuksen prosessinomainen luonne heijastuu myös tutkimuksen aineistoon. Aineistoa ei kerätä vain tiettyä hetkenä, vaan sitä poimitaan aina tilaisuuden tullen tutkimuksen kuluessa. Tutkimusta ei voi jakaa toisiaan seuraaviin vaiheisiin, vaan aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat sulavasti yhteen. (Eskola & Suoranta 1999, 15 – 16; Kiviniemi 1999, 68.) Tälle tutkimukselle on tyypillistä juuri edellä kuvattu prosessinomaisuus, joten aineistokin on kerätty matkan varrelta eri ajanjaksoina. Tutkimuksen aineisto pyrkii kuvaamaan matkan oleellisia tapahtumia ja siksi se onkin kerätty lähes kolmen vuoden ajalta kevästä 1997 kevääseen 2000.

Toimintatutkimuksessa on kentältä saatava aineisto avainasemassa teoreettisen tarkastelun jäsentämisessä ja käyttöteoreettisen tietämyksen kehittämisessä. Jotta tutkimustulokset palvelisivat parhaalla mahdollisella tavalla toimijoita käytännössä, on toimintatutkimuksen annettava tilaa käytännöstä nouseville ominaispiirteille ja niiden pohjalta tapahtuvalle ilmiöiden tarkastelulle. (Kiviniemi 1999, 70 – 71; ks. myös Altrichter 1993;

Syrjälä 1995, 39 – 41.) Toimintatutkimuksen eräs ominaispiirre onkin sen aineistokeskeisyys, eli aineiston avulla voidaan lähestyä ja tutkia teoriaa. Kuitenkin tutkijalla on jo tutkimusprosessin alkuvaiheissa käsitys tutkimuksen teoreettisista näkökulmista ja ilmiön luonteesta, kertoo Kiviniemi (1999, 72).

Toimintatutkimukselle ominaisen aineistolähtöisyyden avulla voidaan tutkittavaa ilmiötä pyrkiä käsitteellistämään myös aineistoon ja kyseiseen toimintaan ja toimijoihin liittyvien ominaispiirteiden ja käsitteiden kautta. Tutkimusaineisto ja käytännön analysoiminen suuntaavat myös tutkijan mielenkiintoa uudella tavalla. Tutkittava käytäntö ohjaa tutkijan kohti uusia lähestymistapoja ja teoreettisia näkemyksiä. (Kiviniemi 1999, 73.) Tämän tutkimuksen aineistoista nousseet vahvat merkit tutkittavan itseohjautuvuudesta ovat ohjanneet tutkijan kohti itseohjautuvuuden teorioita. Samoin kokemusten avulla tapahtunut oppiminen on saanut tutkijan perehtymään kokemuksellisen oppimisen malliin. Vaikka tutkija ja toimija tässä tutkimuksessa onkin sama henkilö eli minä, niin olen kuitenkin vasta aineistojani tutkittuani lähtenyt etsimään ilmiöille sopivia teorioita, en koskaan ennen toimintaa ja sen kirjallista reflektointia. Teorian kehittyessä on minun tullut tarve taas lähteä kyläteille keräämään lisää aineistoa teorian ohjaamaan suuntaan (Kiviniemi 1999, 74).

Toimintatutkimuksen aineistoksi voidaan raportoida ja tallentaa oikeastaan kaikki toiminta, mikä hyödyntää tutkijaa. Mahdollisimman monipuolisista eri menetelmin kerätyt dokumentit auttavat tutkijaa luomaan mahdollisimman monipuolisen kuvan tutkittavasta käytännöstä. Menetelmät, joilla päästään lähelle tutkimuskohdetta, antavat toimintatutkimukselle oman lisämerkityksensä. (Kiviniemi 1999, 75.) Tämä tutkimus on poikkeuksellinen ja uudentyyppinen toimintatutkimus, koska tutkimuksessa opiskelija tutkii jonkun yhteisön toiminnan sijaan omaa opiskeluaan (Syrjälä 1995, 33). Siitä johtuen myös tutkimuksen aineisto on tutkijalle hyvin läheistä ja henkilökohtaista, omaelämäkerrallista.

Elämäkertatutkimuksessa, niin kuin tapaustutkimuksessakin, pyritään saamaan mahdollisimman syvä ja monipuolinen aineisto tutkittavasta. Tavallisesti tapaustutkimuksen tekijä havainnoi, haastattelee, kerää erilaisia dokumenttiaineistoja sekä käyttää valokuvia, dioja ja videointia. (Patton 1990, 244 – 246; Syrjälä & Numminen 1988, 77; Yin

1994, 78 - 83.) Mistä tahansa materiaalista voi tulla tutkimusaineistoa, jos sitä lähestyy tutkijan mielellä, toteavat Syrjälä ja Numminen (1988, 115), joten tutkimuksesta ja tutkijasta riippuen aineisto voi olla hyvinkin moniulotteinen. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa on kyse nimenomaan aineiston laadusta, ei sen määrästä. (Eskola & Suoranta 1999, 61 - 62.) Ja jotta tapaustutkimusaineistoa pystyttäisiin tulkitsemaan syvällisesti, on tutkijan hyvä myös järjestää monipuolinen aineistonsa, huomauttaa Yin (1994, 90 - 99).

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu pääosin minun opettajaharjoitteluraportteistani ja erilaisista opintotehtävistäni, jotka olen kirjoittanut kyläkoulumatkani aikana. Kaikki nämä tehtäväni olen kirjoittanut kyläkouluihin liittyvän toimintani pohjalta. Kirjoitustani heijastuu vahvasti oman toimintani reflektointi ja arviointi. Nämä opiskeluuni liittyvät tehtävät on aina asianomainen, kyseisestä kurssista vastaava opettajakouluttaja lukenut, tarkistanut ja hyväksynyt. Matkani aikana olen kirjoittanut myös matkapäiväkirjaa, jota käytän osittain tutkimusaineistonakin. Lähinnä päiväkirjan avulla pyrin tuomaan esille niitä kokemuksia ja tunteita, jotka ovat olleet minulle merkittäviä, mutta joita en ole kirjannut opintoraportteihini. Altrichter ym. (1993, 10 - 12) pitävät tutkimuspäiväkirjaa toimintatutkijan tärkeänä kumppanina tutkimusprosessin aikana. Se on helppo kumppani, johon voi kirjoittaa monenlaista tietoa tutkimuksesta päivittäin, jos vain on paperia ja aikaa. Päiväkirjan kanssa on helppo keskustella ja myöhemmin siitä on apua analysoidessa tutkimuksen vaiheita. (Alasuutari 1999, 282 - 283.) Harjoitteluraportteihin, opintotehtäviin ja päiväkirjaan tehdyt suorat viittaukset olen ilmoittanut tutkimuksessa aina kyseisen aineistolähteen viittauksen perässä oikealla nimellä. Näin olen halunnut varmistaa sen, että lukijakin, Sinä, tiedät välittömästi, missä kohden matkani olen juuri sillä hetkellä kulkemassa, mikä opintojakso tai -tehtävä on kyseessä. Näistä aineistomateriaaleista on lisäksi yhteinen lista liitteessä 1, jossa on lueteltuna myös kaikki muutkin opintotehtäväaineistot, vaikken olisikaan jokaisesta viitannut suoraan tutkimuksen tekstiin.

Tutkimusaineistona toimivat myös itse kirjoittamani, julkaistut lehti jutut, jotka löytyvät tutkimuksen liitteistä 2 - 4. Lisäksi olen käyttänyt tutkimusmateriaaleina erilaisia matkani varrelle osuneita merkittäviä kokemuksia sekä tapahtumia, ja niistä saatua materiaalia (A1 - A10), mitkä on luetteloitu liitteeseen 5. Reflektoinnin apuna ja muistoina

kyläkoulumatkani eri vaiheilta ovat taustamateriaalina toimineet myös useat valokuvat, videoinnit, sekä kalenterit, sähköpostit ja erilaiset keskustelut opettajien, oppilaiden ja vanhempien sekä muiden matkakumppanieni kanssa, vaikka näihin en tutkimuksessa suoranaisesti viittaakaan. Taustamateriaalit liittyvät lähinnä omaan toimintaani, opettamiseen ja erilaisten tapahtumien järjestämiseen pienillä kouluillani.

Tutkimusaineistoksi olen pyrkinyt kokoamaan kaikki mahdolliset, merkittävät materiaalit matkani varrelta, jotta Sinä voisit saada mahdollisimman selkeän ja monipuolisen kuvan opiskelujeni kulusta kyläkoulumaailmassa. Oikeastaan tässä omaelämäkerralliseen viittaavassa tapaustutkimuksessa, jossa tutkija on myös toimijana, on kaikki mahdollinen matkamateriaali tulkittavissa tutkimusaineistoksi (Syrjälä & Numminen 1988, 115), mutta niitä kaikkia pitkäkestoisen matkani aikana kokoamiani materiaaleja on mahdoton luetteloida yksiselitteisen otsikon alle. On kuitenkin muistettava, että kokonaisvaltaisessa tutkimuksessa kaikki vaikuttavat kaikkiin, vaikka aineistoon onkin koottu vain tutkimuksen kannalta tärkeimmät materiaalit. (Eskola & Suoranta 1999, 61; Syrjälä & Numminen 1988, 115.)

Jäsentämäni aineistot ovat auttaneet myös minua hahmottamaan matkani ja käsittämääsen, mitä pieni koulu merkitsee sekä minulle, että myös yhteiskunnallisesti. Kaikki matkani aikana keräämäni tutkimusaineistot, matkamuistoni, ovat tutkijalla eli minulla arkistoituina.

2.6.2 Aineistoni analysointia

Laadullisen tutkimuksen kiehtovuus, mutta myös sen vaikeus ja haastavuus ilmenevät etenkin tutkijan asemassa tutkimustaan, tutkimusaineistoaan ja sen analysointia kohtaan. Tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta joustavan tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oikeastaan vain oma mielikuvitus ja kekseliäisyys ovat rajoitteina uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemisessä. Koska laadullisen aineiston järjestelystä ja tulkinnasta ei ole olemassa mitään yleispäteviä ohjeita, on jokaisen itse luotava omat tapansa tutkimusaineistonsa käsittelyyn. (Eskola & Suoranta 1999, 20; Patton 1990, 372; Syrjälä & Numminen 1988, 118; Yin 1994, 102.)

Toimintatutkimuksen tapaan olen analysoinut aineistoani jo tutkimuksenkin aikana (Kiviniemi 1999, 72) pohtimalla oppimaani ja sitä, mitä seuraavaksi haluaisin oppia, minkälaisia uusia kokemuksia voisin saada kyläkouluiltani. Kiviniemi (1999, 76) huomauttaakin, että on tärkeää analysoida aineistoa myös toimintatutkimuksen kuluessa vähitellen, pieninä palasinakin, jotta toimintakäytäntöjä voitaisiin kehittää tutkimuksen aikana jo saadun aineistonkin perusteella. Aineistoni vahvan rungon muodostavat opettajaharjoitteluraporttini, joista olen pyrkinyt tekemään jatkumon harjoittelujen edetessä. Aina edellisen harjoittelun jälkeen olen pohtinut, mitä minun seuraavaksi pitäisi oppia ja miten minun pitäisi toimia, jotta voisin saavuttaa taas uusia kokemuksia ja oppeja.

Laajan aineistoni kokonaisanalysoinnin (Alasuutari 1999, 38) aloitin rajaamalla keskeiseksi tutkimusaineistoksi opintoni minun kyläkouluissani. Keskityn tutkimuksessani näihin kolmeen kouluuni, vaikka matkan aikana olen saanut lukuisia muitakin tuttavien kyläkoulumaailmasta. Jatkoin rajausta ottamalla käsittelyyni lähinnä vain oman toimintani kyläkouluillani tämän opiskelumatkani aikana. Kouluilla tapahtui paljon myös muuta ja koulut olivat monessa mukana. Pyrin kuitenkin tulkitsemaan vain niitä kokemuksia, joissa itse olin mukana toimimassa. (Syrjälä & Numminen 1988, 125.)

Opettajankoulutuslaitoksen opintojaksot ovat vahvasti esillä aineistoni analysoinnissa, koska niiden avulla tulkitseen kasvamistani pienen koulun opettajuuteen ja samalla kuvaan sitä, miten olen liittännyt opintojani opiskelusuunnitelmani mukaisesti kyläkouluihin. Lisäksi olen ottanut aineistooni myös muita, opintojaksojen ulkopuolisia toimintojani pienellä koululla, koska koen ne tärkeiksi oman kasvuni kannalta, vaikken niistä ole saanutkaan opintoviikkoja tutkintooni. Niiden myötä olen myös pyrkinyt saavuttamaan tavoitettani tutustua oman toimintani avulla kyläkouluun mahdollisimman monipuolisesti. Näistä kokemuksistani olen keskustellut alan kirjallisuuden ja tutkimusten kanssa mahdollisimman kriittisesti, jotta en olisi tyytynyt pelkästään kirjallisuudessa kuvattuun kyläkouluun (Syrjälä & Numminen 1988, 125). Monipuolinen kirjallisuus on kuitenkin tukenut ja rikastuttanut maisemiani matkan aikana.

Tutkimusaineisto on refleктоitu moneen kertaan (Niikko 1996, 32). Olen kirjoittanut koko tutkimusprosessini ajan päiväkirjaa, jonka pohjalta olen kirjoittanut harjoitteluraporttini. Raporteista on käyty vielä harjoitteluohjaajieni kanssa loppukeskustelut, joissa

olen miettinyt ja kertonut omasta oppimisestani. Myös useat opinnäytetyöt olen esitellyt opiskeluryhmissäni ja kertonut tapahtumista ja toiminnastani. Niinpä tutkimusaineistooni kuuluvista töistä ja kirjoitelmistani on keskusteltu useaan otteeseen (Syrjälä & Numminen 1988, 125; Taka-Eilola ym. 1997, 14). Aineiston monipuolinen käsittely on auttanut minua pohtimaan sitä moniulotteisesti siitäkin huolimatta, että olen itse kirjoittanut suurimman osan aineistostani. (Ks. myös Altrichter ym. 1993, 119 – 122.)

Päiväkirjakommentteja olen käyttänyt tutkimuksessa apunani pääasiassa silloin, kun en ole pohtinut ja kirjoittanut niistä jo harjoitteluraportteihini. Päiväkirjassa olen uskaltanut rohkeammin ilmaista kaikenlaisia tunteitani, koska tiedän, ettei sitä tarvitse antaa yhteisesti tarkasteltavaksi, vaan se on vain minun omien tunteitteni tulkki ja selvittämipaikka. Sama julkisuus on rajoittanut osittain käyttämästä päiväkirjani kaikkia kommentteja tässä tutkimuksessa (Syrjälä 1995, 60). Kuitenkin päiväkirja on ollut minulle hyvä omien ajatusteni reflektointipaikka. Pitkällä matkalla joutuu kohtaamaan erilaisia tilanteita ja asioita, joista kaikista ei ole voinut keskustella muiden kanssa, mutta kuitenkin asiat on pitänyt jollakin tavoin purkaa. (Altrichter ym. 1993, 13.) Päiväkirjan kanssa keskustellessa olen oppinut myös tuntemaan itseäni paremmin ja sen myötä osannut ohjata oppimistani vaadittavaan suuntaan.

Aineistoni julkisuutta lisäävät kolme lehtijuttua, jotka olen kirjoittanut kyläkouluistani. Niissä jokaisessa välittyy tietoa omasta toiminnastani, ja olen saanut jutuista myös rakentavia kommentteja omaa analysointiani tukien. Halusin ottaa aineistooni mukaan myös erilaiset merkittävät tapahtumat ja kokemukset, jotka ovat herättäneet mielessäni monenlaisiakin tunteita, ja olen käsitellyt niitä moneenkin otteeseen sekä opintotehtävissäni, että myös päiväkirjani sivuilla. Näin pienistä osistakin koostuva aineisto nivoutuu keskenään yhdeksi laajemmaksi, mutta samalla myös syvällisemmäksi kokonaisuudeksi.

Aineistoni punaista lankaa ovat olleet kutomassa myös taustamateriaalit, jotka muistuttavat minua matkastani pieneen kouluun. En ole suoranaisesti analysoinut näitä tutkimukseni tukiaineistoja, mutta ne ovat olleet minun apunani analysoidessani tutkimuksen muita aineistoja. Esimerkiksi kalentereista olen löytänyt matkani tärkeitä päivämääriä ja kuvia ja videoita katsellessani ovat mieleeni palautuneet erilaiset tunnelmat, joita välttämättä ei voi pelkän tekstin avulla muistella. Valokuvat ja videot omista opetustilan-

teistani ovat toimineet apuna myös opintotehtäviä kirjoittaessani tutkimusmatkan aikana. Ne ovat monesti paljastaneet minulle seikkoja omasta opettamisestani ja toimimisestani, jota en itse olisi muuten edes tiedostanut. (Altrichter ym. 1993, 98 – 101.) Sähköpostit opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa ovat edistäneet yhteistyötä ja niiden avulla on onnistunut myös eri asioista tiedottaminen ja keskustelu. Keskustelut muutenkin ovat merkinneet minulle paljon tämän tutkimuksen aikana. Keskustelemalla erilaisten ihmisten kanssa olen voinut löytää uusia ulottuvuuksia myös omille ajatuksilleni sen sijaan, että olisin ajatellut asioita vain yhdestä, omasta näkökulmastani.

Olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoani kriittisesti ja moniulotteisesti (Patton 1990, 42; Taka-Eilola ym. 1997, 15). Aineiston eri osat ovat myös matkan aikana nivoutuneet yhteen kartaksi, jonka avulla olen löytänyt minun pienen kouluni (Kiviniemi 1999, 77). Aineiston poluilla en ole kuitenkaan voinut kulkea vain eteenpäin varmana tietystä suunnasta, vaan usein olen reissannut myös sivupoluilla ja palannut takaisin epä tietoisena jatkosta (Kemmis & Wilkinson 1998; Kiviniemi 1999, 68). Mutta olen onnellinen tutkimuksen erilaisista käännteistä, sekä myötä- että myös vastatuulista, sillä jos olisin kulkenut suoraan juosten läpi pitkän matkani, niin koko tutkimus olisi hyvin pinnallinen. Nyt hitaasti ja tarkkaavaisesti kulkielen olen ongelmienkin avulla pystynyt syventymään omaan aineistooni ja sen tulkintaan paljon huolellisemmin. (Syrjälä & Numminen 1988, 126 – 127.) Miksi kiiruhtaisin eteenpäin pitkin pikatietä, kun vieressä mutkuttelee houkuttelevan monipuolinen, viehättävä ja haasteellinen kylätie?

2.7 Onko tämä tarina tosi?

(Luotettavuutta arvioidaan tämän lisäksi myös luvussa 2.3 ja 6.2)

Toimintatutkimus poikkeaa muista tutkimusmetodeista siten, että siinä keskitytään lähinnä juuri toiminnan osanottajien määrättyihin käytänteisiin ja niiden kehittämiseen. Siksi tutkimustuloksia ei voikaan niin hyvin yleistää muihin tapauksiin. (Kemmis & Wilkinson 1998, 24 – 25; Patton 1990, 157; Suojanen 1994, 140; ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 129.) Tutkimusprosessi on itse koettava, jotta kehittyminen olisi mahdollista. Kuitenkaan kukaan ei voi kokea juuri samanlaista toimintaa, joka on jo kerran koettu ja tutkittu, sillä ihmisiä ja olosuhteita on vaikea muokata samanlaisiksi, kuin ne

olivat tutkimuksessa. Näin myös toimintatutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltava toimijoiden ja toiminnan kehittymisen näkökulmasta, eli toteutuiko toiminnan tavoitteet ja kehittyikö muutoksen kohteena ollut käytäntö. (Carr & Kemmis 1985, 155.)

Toimintatutkimuksen prosessiluonteisuus sävyyttää myös osaltaan luotettavuuden tarkastelua, huomauttaa Kiviniemi (1999, 78). Luotettavuutta tarkastellessa pyritään ymmärtämään toimintatutkimuksen aineistolle ominainen vaihtelu. Koska tutkija itse toimii eräänlaisena aineistonkeruun välineenä, niin on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä myös hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Niinpä aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei oikeastaan voida pitää puutteena, vaan tutkimuksen luonteeseen kuuluvana kehitysprosessina. Toimintatutkimuksen raportoinnissa on oleellista tuoda esille se, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruun menetelmissä ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuu. Niin myös lukijat voivat arvioida tutkimusprosessin eri vaiheiden hallintaa. (Kiviniemi 1999, 78 – 79.)

Kvalitatiivisten tutkimusten ongelmana on yleensäkin juuri luotettavuuden osoittaminen ja toteaminen (mm. Eskola & Suoranta 1999; Patton 1990; Suojanen 1994). Siksi niissä pyritäänkin erityisesti aineistoon keskittymällä kuvaamaan tutkimuksen kohdetta ja tavoitteita. Laadullisen tutkimuksen aineiston on oltava riittävän kattava ja merkittävä. Tutkijan on pystyttävä puolustamaan aineistonsa merkittävyyttä, joka edellyttää tutkijalta tietoisuutta aineiston keskeisistä elementeistä. Samoin analysointia ei voi perustaa pelkästään satunnaisiin poimintoihin, vaan aineistoa on tulkittava moniulotteisesti ja eri asioille on löydettävä järkeviä, yhteisiä tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin tutkijan subjektiivisuus, joten tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkija itse onkin kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri ja siksi luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia. Tutkimuksen yksi haaste on kirjoittaa se niin selvästi, että lukija voi ymmärtää tutkimuksen vaiheet pohdinnan syvällisyyden siitä kärsimättä. Tärkeää on, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä, vaikka itse olisikin joistakin asioista eri mieltä. (Eskola & Suoranta 1999, 209 – 223.)

Selvästi kirjoitettu raportti lisää tutkimuksen ymmärrettävyyttä, ja samalla myös sen uskottavuutta. Raportoinnissa on keskeistä tuoda julki, millaiset oletukset ovat oh-

janneet tutkijaa aineiston keräämisessä. Tutkimusprosessin aikana tapahtunut tutkimustehtävän täsmennys sekä erilaiset metodiset ratkaisut ja aineistonkeruun muodot on hyvä pyrkiä selvittämään samassa yhteydessä tutkimuskohteen kuvauksen kanssa. (Kiviniemi 1999, 79.) Toimintatutkimuksen luotettavuutta voidaan myös lisätä antamalla tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden arvioida tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siitä tehtyjä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1999, 224 – 225; Kiviniemi 1999, 80).

Tämä uudennainen, itseäni kehittävä toimintatutkimus (Korpinen 1998c, 26; Suojanen 1994, 129; Syrjälä 1995, 25) eroaa perinteisestä toimintatutkimuksen mallista, jossa jokin yhteisö pyrkii oman toimintansa avulla kehittämään jotakin yhteisöllistä käytäntöään (Leino 1998, 87; Patton 1990, 107). Tutkimusmatkallani on toki ollut useita ihmisiä mukana toimimassa kanssani, mutta koska tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella omien kokemuksieni ja käsityksieni avulla matkaani, sen onnistuvuutta ja oppimistani matkan aikana, niin muiden mielipiteet voisivat vääristää tutkimustuloksia ja samalla myös tutkimuksen luotettavuutta. Samassa tilanteessa toimivilla ihmisillä on kuitenkin jokaisella oma näkemyksensä asiasta. Omaelämäkerrallisuuden avulla minä pyrin tutkimuksessa löytämään erityisesti oman, perustellun mielipiteen matkani onnistumisesta, jolloin tutkimustuloksia ei voida muuttaa toisten toimijoiden erilaisten näkemysten ja kokemusten perusteella.

Opettajuudesta ja kokemuksista puhuttaessa on tärkeää luonnehtia ihmisen kokemismaailmaa, koska minkään opetustyön osapuolen on mahdoton elää muussa kuin omassa kokemismaailmassaan, painottaa Perttula (1999, 41). Vaikka kokemismaailma olisikin ristiriidassa ulkoiseen todellisuuteen, niin silti se oma kokemismaailma on ihmiselle totta. Siksi ihmisen kokemismaailmaan on aina suhtauduttava vakavasti. Harvoin tulee opettajankaan ajateltua mitä siitä seuraa, kun jokaisella ihmisellä on oma kokemismaailmansa. Se tarkoittaa sitä, että opetustilanteessa on läsnä yhtä monta oikeaa tapaa kokea opetettava asia kuin siinä on ihmisiä. Ja vain yksi niistä kokemistavoista on opettajan oma kokemismaailma. (Perttula 1999, 41 – 46.)

Kokemuksia tutkittaessa luotettavuutta lisää tutkimuksen johdonmukaisuus, joten tutkimuksen eri osien välillä on oltava looginen yhteys, toteaa Perttula (1995, 102), joka on koonnut kriteereitä kokemuksen tutkimisen luotettavuuden arvioimiseen. Tutkimuspro-

sessia on jatkuvasti myös reflektoitava. Kokemusten tutkimisessa tutkimusaineisto on kaikkein keskeisimmässä asemassa ja tutkimusprosessi etenee aineiston ehdoilla. Luotettavuuden tarkastelussa on otettava huomioon tavoiteltavan tiedon laatu, joka tässä tutkimuksessa on persoonakohtaista, yhden koetun maailman merkitysverkostojen kuvaamista. Metodien yhdistäminen lisää myös luotettavuutta. Tutkijan on ymmärrettävä oma subjektiivisuutensa, ja hänen on reflektoitava, analysoitava ja raportoitava sen merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. Lisäksi tutkijan on tiedostettava oma vastuullisuutensa, koska tutkimusraportissa on mahdoton välittää kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia niin, että toinen ihminen pystyisi käsittämään tutkimuksen kulun täsmälleen tapahtuneessa muodossa. Ainoastaan tutkija itse voi viimekädessä arvioida vastuullisuutensa toteutumisen. (Perttula 1995, 102 – 104.)

Tämä tutkimus keskittyy minun kokemuksieni ympärille. Olen erilaisten aineistomateriaalieni turvin koonnut omat matkakokemukseni Sinulle tähän tutkimukseeni luettaviksi. Kokemuksieni analysoinnissa pyrin käyttämään mahdollisimman paljon tutkimusaineistoa apunani. Runsaat suorat lainaukset tutkimusmatkani aineistoista kertovat Sinulle matkani vaiheista. Koska kaikki lainaukset ovat päiväkirjalainauksia lukuun ottamatta koottu erilaisista opintotehtävistäni, niin ne on aina kyseisestä opiskelujaksosta vastaava ohjaaja lukenut, tarkistanut ja hyväksynyt. Vaikken olekaan opintotehtävissäni aina varmasti pystynytään kertomaan kaikista tunteistani ja tuntemuksistani, niin toiminta on kuitenkin tapahtunut ja totta, koska tarkastajat ovat ne toiminnan jälkeen hyväksyneet. Tämän voidaan katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Dominicé (1995, 218) muistuttaa, että koska omaelämäkerran tekijät ovat kukin oman elämänsä muovaajia, niin heidät on myös hyväksyttävä omien tulkintojensa laatijoiksi. Elämäkerrallisessa tuottamisessa muistilla on keskeinen rooli, kertoo Huotelin (1996, 26). Oleellista on muistojen ja todella eletyn menneisyyden keskinäinen vastaavuus.

Tutkimus on ollut myös julkisuudessa eri tavoin lähes koko matkani ajan, mikä lisää sen luotettavuutta. Tutkimukseni alkukipinä, proseminarityöni kyläkouluihin liittyen, julkaistiin ”Kehittyvä kyläkoulu” –julkaisussa (Iso-Tryykäri 1998). Olen itse kirjoittanut eri tapahtumista kyläkoulujeni paikallislehtiin, ja myös minusta on kirjoitettu eri lehtien sivuilla kyläkouluihini liittyen (mm. A1; Mäntylä 1998, 7.) Lisäksi olen kertonut toiminnastani ja tutkimuksestani vanhempainilloissa (liite 6) sekä erilaisissa muissa tilai-

suuksissa, kuten Jyväskylän yliopistolla järjestetyssä seminaarissa (liite 7). Matkani on ollut pitkä ja kehittyvä. Tutkimustehtävä on muotoutunut matkani varrella lopulliseen muotoonsa vähitellen. (Kiviniemi 1999, 71.) Kuitenkin koko matkani ajalta olen kerännyt tutkimusaineistoa. Koen matkani prosessiluonteen ja pitkäkestoisen taivaltamiseni tutkimuksen syvällisyyden kannalta välttämättömiksi. Matkani aikana olen ehtinyt sekä katsella ympärilleni, että tutustua myös itseeni, omaan tapaani toimia pienen koulun opettajana. Monet erilaiset kokemukset ja tapahtumat ovat auttaneet minua muodostamaan oman käsitykseni kyläkoulusta ja sen opettajuudesta.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun kohteena on minun kokemis- ja toimimismaailmani ja se, kuinka syvällisesti olen tulkinnut kokemukseni ja miten olen onnistunut niiden reflektoinnissa, analysoinnissa ja raportoinnissa. Samoin oma tutkijan vastuuni tutkimuksessa on tärkeä. Minun on oltava lukijalleni, Sinulle, luottamuksen arvoinen.

3 MITEN POLKUNI JOHTIVAT PIENEEN KOULUUN?

3.1 Tavoitteenani kyläkoulut

3.1.1 Miksi oma suunta?

*Tietä käyden tien on vanki.
Vapaa on vain umpihanki.*

- Aaro Hellaakoski -

Opiskeluni opettajankoulutuslaitoksessa alkoi kuten muillakin. Ensin opiskelimme tiiviisti kasvatustieteen perusopintoja, ja siinä samalla peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja sekä kieli- ja viestintäopintoja. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 – 1997 1996, 13 – 15.) Kaksi ensimmäistä opettajaharjoittelua opetin, opettelin ja harjoittelin opettajankoulutuksen tapaan Jyväskylän yliopiston normaalikoulun ala-asteella. Kasvatustieteen proseminarityötä tehdessäni opiskelujeni toisena vuotena heräsin meille valmiiksi suunnitellun opinto-ohjelman keskeltä ajattelemaan, mitä todella itse haluan opiskelultani. Millainen opettaja haluan tulevaisuudessa olla? Missä haluan opettaa? Mikä minulle itselleni on tärkeää? Mitä haluan oppia lisää ja missä asioissa minun on mielestäni kehityttävä? Mietin, onko meidän kaikkien tulevien luokanopettajien kuljettava lähes samanlaisen putken läpi, jonka jälkeen putkahdamme todelliseen koulumaailmaan. Entä jos haluankin jotain muuta?

Olen aina ollut melko tunnollinen oppilas koulussa ja tehnyt ahkerasti vaadittavat tehtävät. Mutta nyt opettajankoulutuksessa, ammattiin opiskellessani tunsin, että kyse on omasta elämästäni. Ammatti, joka oli ollut haaveissani jo pitkään, oli nyt jo niin lähellä, että halusin antaa kaikkeni, jotta voisin saada koulutuksesta monipuoliset eväät tulevaan elämäni, opettajuuteen. Samalla halusin oppia aktiiviseksi opiskelijaksi ja tiedonhajakiksi, sillä mielestäni opettajaksi opiskeluni ei pääty siihen, kun saan käteeni opettajanpaperit. Minun on osattava myös jatkossa opiskella uutta, pysyttävä ajassa mukana. Eikä varmasti silloinkaan kukaan tule antamaan valmiita suunnitelmia eteeni. Se työ on tehtävä itse.

Opiskeluaikani opettajankoulutuksessa voidaan periaatteessa jakaa kahteen osaan. Jakajana ovat kyläkoulut. Voin puhua ajasta ennen kyläkouluja ja ajasta kyläkouluissa. Ratkaisevana tekijänä olivat proseminaariopintoni toisena opiskeluvuoteni. Silloin sain ensikosketukseni kyläkoulujen maailmaan. Ennen olin vain haaveillut opettajanurasta oman ala-asteeni kaltaisella, 6-luokkaisella koululla. Kyläkouluihin tutustumisen aikana tunsin ja tajusin, että minun paikkani opettajana on kyläkouluyhteisössä. Itseni tuntien ymmärsin, että minusta olisi eniten hyötyä pienellä koululla.

Todellisuudessa haluaisin kasvatustieteen syventävien opintojen tutkimuksessa tutustua vielä lähemmin, käytännössä kyläkoulujen maailmaan. Haluaisin auttaa kyläkouluja. Samalla voisin itse saada paljon kokemuksia sekä uuden erikoistumisalueen, joka takuulla on hyödyllinen tässä pienten koulujen maassa. Haluaisin tehdä jäljellä olevia opetusharjoitteluja jollakin kyläkoululla ja samalla kehittää kyläkoululle soveltuvaa opetussuunnitelmaa tai tutkia yleensäkin pienten koulujen mahdollisuuksia sekä koulujen välistä yhteistyötä. (Kasvatustieteen proseminarityö, kevät 1998; ks. Iso-Tryckäri, 1998, 122.)

Opiskelujeni puolella välissä, kahden vuoden jälkeen mietin, mitä minun pitäisi tehdä, jotta opiskeluni jatkossa suuntautuisivat vielä enemmän kyläkouluihin. Miten voisin opiskella ja kehittää itseäni, jotta tulevaisuudessa olisin valmis astumaan myös keskelle yhdysluokkaa? Millaista on olla opettajana kyläkoululla? Mitä häneltä vaaditaan? Voisiko harjoitella yhdysluokan opettamista ja kyläkoululla toimimista myös käytännössä jo koulutuksenkin aikana?

3.1.2 Kyläkouluopinnot opettajankoulutuksessa

Tutkin opinto-oppaastani (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 – 1997 1996), millaisia mahdollisuuksia minulla olisi koulutukseni puitteissa toimia ja harjoitella kyläkouluilla, ja mitä opintoja opettajankoulutus tarjoaisi kyläkouluista kiinnostuneelle opiskelijalle. Harmikseni löysin vain kahden opintoviikon laajuisen yhdysluokkaharjoittelun (S OKL331). Voiko tämä olla totta? En meinannut uskoa, että 160 opintoviikon laajuisen tutkintooni sisältyi suoranaisesti vain reilun sadasosan verran kyläkouluihin tutustumista. Kuitenkin opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmissa korostetaan usein, että opiskelijan olisi hyvä tutustua koulutuksensa aikana harjoittelukou-

lun lisäksi myös tavallisiin kouluympäristöihin (mm. Juutinen, Korpinen & Malinen 1993, 55; Kuha 1990, 69 – 70; Luukkainen 1993b, 118).

Kyläkoulujen lakkauttamisaallosta huolimatta Suomi on edelleen pienten koulujen maa. Tilastokeskuksen (1999) tietojen mukaan lukuvuonna 1998 – 1999 peruskoulun alasteen kouluista puolet oli pieniä, alle viidenkymmenen oppilaan kouluja. Kuitenkin maaseutukoulun ongelmana on saada koululle pätevää opettajaa, joka olisi aidosti kiinnostunut kyläyhteisössä toimimisesta sekä koulun ohella myös kylän kehittämisestä. Tämä johtuu osaltaan siitä, että opettajankoulutuksessa ei juurikaan ole noteerattu kyläkouluja. (Mm. Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 197; Numminen 1997, 32 – 33; Pirhonen 1993, 50.) Ainoastaan kuukauden pituinen kenttäharjoittelu tapahtuu tavallisesti pienellä koululla. Muuten koulutuksessa panostetaan lähinnä isojen ryhmien opetukseen ja yhden luokan opettamiseen kerrallaan. Yhdysluokan opetustaidot ja -tiedot eivät kehity muuten kuin yhdysluokassa harjoittelemalla. Opettajan rooli erikokoisissa kouluissa voi olla hyvinkin erilainen. (Laukkanen ym. 1986, 191 – 193; Nykänen & Väkeväinen 1998.) Pienellä koululla toimiessaan opettaja mahdollisesti joutuu tilanteisiin, joihin hän ei ole osannut lainkaan varautua. Kyläläisillä on tarve säilyttää koulunsa ja saada se toimimaan vireästi myös koulutyön ulkopuolella. Näin pienen koulun opettajaan kohdistuu odotuksia opetustyön ohella myös kylän toimintojen käynnistäjänä ja ylläpitäjänä. Opettaja voi tuntea olonsa epävarmaksi ja taitonsa riittämättömiksi toimiessaan koko kylän kanssa yhdessä, sillä usein juuri laaja-alaisempi kasvatuksen kentän hallinta puuttuu.

Nykänen ja Väkeväinen (1998) ovat tutkimuksessaan selvittäneet luokanopettajan työtä pienellä koululla. Siinä käsitellään myös kyläkoulujen opettajien mielipiteitä heidän saamansa peruskoulutuksen soveltuvuudesta pieneen kouluun. Eri aineiden opettamiseen opettajat olivat mielestään saaneet hyvät tiedot ja taidot, mutta sen sijaan esimerkiksi yhdysluokkaopettamisen syvällistä käsittelyä kaivattiin lisää opettajankoulutukseen. Samoin opintojen hajanaisuutta kritisoitiin. Kyläkoulujen opettajat toivoivat, että koulutusta eheyttäisiin vieläkin enemmän niin, että opinnot limittyisivät luontevasti keskenään. Samoin erilaiset pieniin kouluihin liittyvät käytännön asiat ovat jääneet koulutuksessa aivan liian vähälle, lähes olemattomiin. Parannuksena tälle kyläkoulujen opettajat ehdottivat käytännön harjoittelun huomattavaa lisäämistä kyläkouluissa opettajankou-

lutuksen aikana. Samoin tulisi toteutettua entistä enemmän tällä hetkellä puutteellista yliopistojen ja kyläkoulujen välistä yhteistyötä. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 58 – 69.)

Myös tutkijat ja opettajankouluttajat ovat ehdottaneet, että opettajankoulutuslaitos ja kyläkoulut toimisivat enemmän yhteistyössä niin, että siitä hyötyisivät molemmat osapuolet (esim. Korpinen 1996c, 42 - 43; 1998b, 131 – 133; Numminen 1997, 32 - 33). Pieni koulu ja sen opettajat saisivat uusia ideoita opetukseen, ja esimerkiksi opetusharjoittelun aikana he voisivat itse olla täydennyskoulutuksessa. Samoin opiskelijat saisivat kokemusta yhdysluokkaopetuksesta sekä monista muista pienen koulun erikoisuuksista. Viljasen (1998b, 15 – 16) mielestä kyläkoulu on erinomainen opettajakokelaan harjoittelupaikka, koska siellä on mahdollisuus perehtyä monipuolisesti koulun toiminta- ja työtapoihin. Samalla he voisivat tutustua kyläläisiin sekä heidän toimintaansa ja suorittaa vaikkapa erikoistumisopintojaan kyläkoulusta. Korpinen (1998b, 133) ehdottaa, että jokaisen opettajankoulutuslaitoksen kannattaisi luoda ympärilleen kiinteä kenttäkouluverkosto, josta opettajaksi opiskelevat voisivat valita itselleen harjoittelukouluja. Tällainen eri laitosten yhteistyö voisi auttaa myös pienten koulujen säilymistä.

Itse pohdin kuumeisesti mitä vaihtoehtoja minulla olisi opiskella yhteistyössä kyläkoulujen kanssa. Tutkijat ja opettajankoulutuslaitosten sekä kyläkoulujen kehittäjät (mm. Korpinen 1996a, 1998b; Numminen 1997, Purokuru 1997a; Viljanen 1998b) ovat esittäneet monia erinomaisia vaihtoehtoja kyläkouluopintojen toteuttamiseksi opettajankoulutuksessa, mutta miten ehdotukset toteutuisivat käytännössä? Olisiko minulla esimerkiksi mahdollisuus päästä harjoittelemaan pidempiaikaisesti kyläkoululle? Miten voisin integroida opintojani kyläkouluihin liittyen? Aloin miettiä oman opiskelusuunnitelmani kehittämistä itselleni.

3.2 Kohti kyläkoulua

3.2.1 Merkityksellistä opiskelua

Opittuasi luottamaan itseesi tiedät kuinka sinun on ellettävä.

- Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) -

Haluan lähteä matkalle kyläkoulujen maailmaan. Haluan oppia pienestä koulusta kaiken mahdollisen, mitä vain voin jo opiskelujeni aikana oppia ja opiskella. Koska haluan kyläkoulun opettajaksi, koen tärkeäksi suunnata opiskelujani siihen suuntaan jo nyt koulutuksen aikana.

Oppimista tapahtuu kaiken aikaa. Sitä ei voi estää, vaan ihminen oppii oikeastaan kaikessa toimimisessaan. Opiskeluksi oppiminen muuttuu silloin, kun yksilö tietoisesti pyrkii edistämään omaa oppimistaan (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 10). Opiskelun ja oppimisen kannalta onkin tärkeää, että niihin sisältyy jokin tarkoitus, intentio, jonka vuoksi haluaa ja jaksaa opiskella. Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1995, 18) tiivistävät, että kun henkilö haluaa oppia jotakin ja arvioi tilanteen sellaiseksi, että oppimisen eteen toimiminen on mahdollista, niin hän ryhtyy omasta halustaan oppimiseen suuntautuvaan intentionaaliseen toimintaan.

Kolmosharjoitteluni poikkeaa myös harjoittelukouluni suhteen aikaisemmista harjoitteluista, sillä sain taistelujen jälkeen oikeuden harjoitella pienellä kyläkoululla. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Kokonaisuudessaan intentionaaliseen toimintaan kuuluvat aikomus jonkin asian aikaansaamiseksi, tekotapojen valinta sitä varten, sekä tekojen toteuttaminen ja tulosten arviointi. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 15). Intentioiden voimakkuutta kutsutaan motivaatioksi ja se ilmenee intentionaalisen toiminnan suuntana, laajuutena ja kestävyytensä, kertoo Yrjönsuuri (1993, 33). Opiskelu omien tavoitteiden suuntaan ei välttämättä ole helppoa ja yksinkertaista, mutta koska opiskelija kokee oppimisen merkitykselliseksi itselleen, hän jaksaa toimia ja arvostaa oppimistaan.

Heti alkuun voin todeta, että olen tehnyt hirveästi töitä tämän harjoittelun aikana (harjoitteluraportti 3, kevät 1999).

Opettajana jälkeensä viikkoa miettiessä tuntuu, että olen ainakin saanut tehdä valtavasti töitä viikon eteen. Olisi paljon helpompaa opettaa vain perinteisesti tunti kerrallaan. - - Mutta vaikka viikko oli rankka ja työläs, niin kyllä siitä paljon oppikin. Minä ainakin voin todeta oppineeni. (Kokonaisopetuksen loppuraportti, kevät 2000.)

3.2.2 Suunnanotto omaan opiskeluuni

Kun opin tietämään mitä opettajankoulutukselta odotan, mitä haluan oppia ja opiskella ja millaisia taitoja tarvitsen tulevaisuudessa, niin rohkenin alkaa pohtia omaa opiskelusuunnitelmaani (ks. Mauno 1993, 150 – 157; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 11). Suunnitelman tekoon vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja oppimiset. Aikaisempi oppiminen luo pohjan uudelle oppimiselle. Minun myönteiset ja haasteellisetkin kokemukseni kyläkouluista vahvistivat päätöstäni jatkaa matkaani pienten koulujen parissa (Iso-Tryckäri 1998, 122). Olin vakuuttunut tavoitteistani ja siksi halusin tehdä töitä niiden saavuttamiseksi.

Intentionaalisen toiminnan, eli tekemisen siinä tarkoituksessa, että tapahtuisi oppimista (Yrjönsuuri 1993, 10), selittämiseen voidaan käyttää von Wrightin (1971, 1980, 1985) mukaan jo Aristoteleelta peräisin olevaa kaaviota (Moilanen 1999, 18; Yrjönsuuri 1993, 31; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 39). Kaavio on seuraavanlainen:

- X aikoo saada aikaan p:n.
- X arvelee, että hän ei voi saada aikaan p:tä, ellei hän tee a:ta.
- Sen vuoksi X ryhtyy tekemään a:ta.

Kun teko a on tehty, toimija X arvioi aiotun p:n toteutumista ja tutkii, onko samalla tapahtunut jotain muutakin. Intentionaalisen toiminnan tulos onkin se, missä määrin X on saavuttanut aiotun p:n. Mahdollisia tuloksia ovat p:n saavuttaminen joko kokonaan, osaksi tai ei ollenkaan. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 39 – 40, 1995, 16.)

Tässä tutkimuksessa voin sijoittaa itseni X:n paikalle, jossa alan tehdä a:ta, jotta voisin saada aikaan p:n. Tällöin a on oma yksilöllinen opiskelusuunnitelmani, joka tähtää tavoitteeseen p, eli mahdollisimman monipuoliseen kyläkouluihin tutustumiseen opiskeluni aikana. Tunsin, että ainoa keino erikoistua opettajankoulutuksen aikana kyläkouluihin,

on laatia itselleni oma, yksilöllinen, kyläkouluihin mahdollisimman monihaarisesti liittyvä opiskelusuunnitelma. Myös nykyinen oppimiskäsitys tukee päätöstäni.

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Opetussuunnitelman laadinnassa tämä edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10. Ks. myös Making the Curriculum Work 1998, 52.)

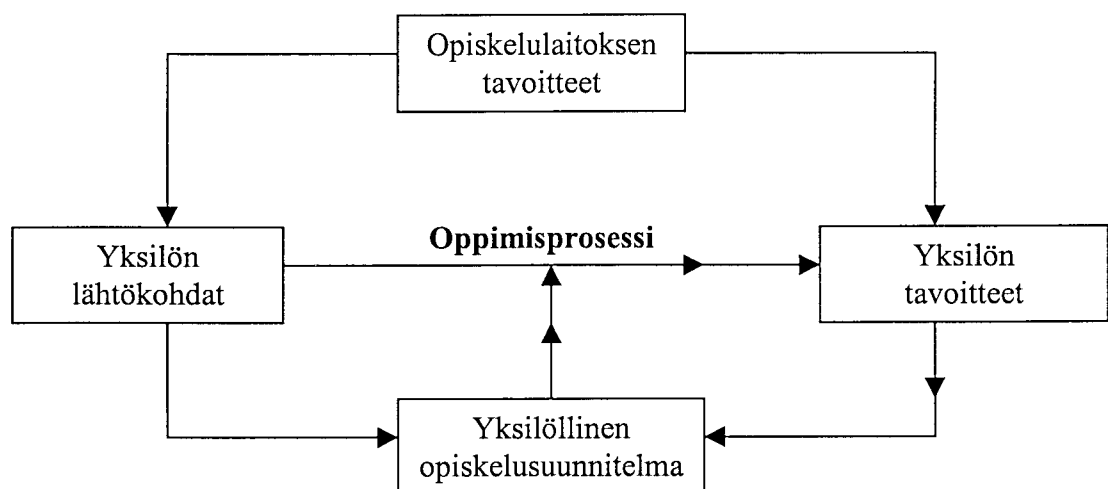
Nykyajan opetus- ja opiskelusuunnitelmatyökin, joista tässä tutkimuksessa puhun samana asiana, on prosessiluontoista (mm. Kohonen & Leppilampi 1994, 200). Suunnitelmaa on melko vaikea määritellä yhdellä lauseella, koska se ilmenee suunnitteluprosessin eri vaiheissa eri tavoin. Se voidaan ajatella tuotoksena, paperina, joka on syntynyt monien prosessien jälkeen, mutta suunnitelmaa kannattaa tarkastella myös prosessina, missä toimitaan toteuttaakseen koulutuksen tavoitteita. (Mm. Malinen 1992, 28.) Gröndahl, Piekkari ja Rassi (1994, 24) mieltävät opetussuunnitelman toimintasuunnitelmaksi, joka sisältää tavoitteet ja niiden saavuttamiseen vaadittavat keinot.

Opiskelulla pitää aina olla tavoitteet ja suunnitelma, miten tavoitteet aiotaan toteuttaa ja saavuttaa. Myös jatkuva arviointi kuuluu suunnitelmatyön luonteeseen, huomauttavat Kohonen & Leppilampi (1994, 200). Suunnitelmassa opiskelun tavoitteet ja arviointi kulkevat käsi kädessä, eli arviointikohteet ja -kriteerit valitaan suunnitelmassa määriteltujen tavoitteiden perusteella (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 23). Itsearviointin avulla voidaan kehittää opiskelusuunnitelmaa jatkuvasti. Esimerkiksi erilaiset kertomukset, raportit, päiväkirjat, kuvat ja videoinnit ovat käyttökelpoista arviointimateriaalia (Gröndahl ym. 1994, 126). Vaikka suunnitelma olisikin hyvin tehty, toteutettu ja arvioitu, niin kaikki oletetut asiat eivät silti aina toteudu. Sen sijaan voidaan oppia paljon myös asioita, joita ei ennalta ole suunniteltu. Tällaista ilmiötä kutsutaan piilo-suunnitelmaksi. (Broady, 1994; Gröndahl ym. 1994.) Ihmistä ei voi sitoa oppimaan vain juuri käsitteillä olevaa asiaa. Ympärillä oleva maailma kerää jatkuvasti paljon huomiota ja vaikuttaa oppimiseen. Toiveet, tottumukset ja käytänteet ovat osa arkipäivän rutiinia ja oppimistapahtumaa, vaikka niitä ei olekaan kirjattu suunnitelmaan. (Pässilä, Niinikuru & Rokka 1993b, 45 – 46; ks. myös Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 40.)

Nykypäivän koulutusjärjestelmä on muuttunut ja muuttuu edelleen joustavammaksi esimerkiksi koulutuspituuksien ja suoritusten hyväksymisen osalta. ”Erityisesti oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistaminen koulun opetusohjelman sisällä ja yhteistyössä muiden oppilaitosten tai työpaikkojen kanssa on koulutuksen kehittämisen uusia keinoja”, kerrotaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 8). Tarkoituksena on pyrkiä nostamaan näin koulun palvelukykyä. Pässilä ym. (1993b, 25) kertovat yksilöllisen opetussuunnitelman olevan jokaisen oppijan toive. Siinä huomioidaan oppijan omat lähtökohdat sekä hänen kokemus- ja elämysmaailmansa. Samalla pyritään elinikäisen oppimisen ideologiaan (Making the Curriculum Work 1998, 52; Peterman 1997).

3.2.3 Yksilöllinen opiskelusuunnitelmani

Yksilöllisen opiskelusuunnitelman lähtökohdat pitää omien tavoitteiden ja lähtökohtien lisäksi sopia myös oppilaitoksen tavoitteisiin (esim. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8). Tutkinnon suorittaminen edellyttää opiskelua kyseisen laitoksen tavoitteiden mukaisesti. Laitoksen tavoitteet heijastavat taustalla yksilön lähtökohtia ja tavoitteita muokaten ja niihin myös mukautuen. Niiden pohjalta yksilö muokkaa oman opiskelusuunnitelmansa, joka taas johtaa oppimisprosessiin. Lopulta yksilön tavoitteista, yksilöllisestä opiskelusuunnitelmasta ja oppimisprosessista muodostuu jatkuva kehä, jossa opiskelusuunnitelman prosessinomaisuus korostuu (kuvio 2).



KUVIO 2. Yksilöllisen opiskelusuunnitelman kehittyminen. Pässilän ym. (1993, 25) kaaviota mukailten

Omaa suunnitelmaani varten tutkin siihen aikoihin voimassa olleita Jyväskylän opettajankoulutuksen tavoitteita (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 – 1999 1997, 110 – 111), jotta suunnitelmani vastaisi myös laitoksen vaatimuksia. Opettajankoulutus korostaa opettajan laaja-alaista pätevyyttä. Perusajatuksena on se, että opetuksen ja oppimisen suhteesta saavutetaan sellainen ydintieto, joka on yleistettävissä ainakin kaikenlaiseen koulumuotoiseen opetukseen. Opettajien ammattitaito painottuu uusien oppimiskäsitysten mukaisesti oppimisen ongelmien ratkaisemiseen. Tämä oman työn kehittäminen perustuu uudistavan oppimisen periaatteelle. Nykyajan muuttuvissa olosuhteissa selviytyminen edellyttää olosuhteiden jatkuvaa realistista tulkintaa, vastuunkantoa tulevasta yhteiskunnasta sekä myös toimintaa vastuun suuntaisesti.

Jyväskylässä opettajankoulutuksen tavoitteena on käytännön ja teoreettisen tiedon integrointi. Teorian ja käytännön tasapuolisella suhteella pyritään mahdollistamaan kokemusperäisten käsitteiden kehittyminen tieteellisten käsitteiden pohjalta. Teorian on tarkoitus tukea käytännön kehittymistä. Tavoitteena on myös saavuttaa kouluttajan ja koulutettavan välille dialoginen ohjaussuhde, joka tarkoittaa tasavertaista ymmärtämissuhdetta. Suhteessa ei pyritä muuttamaan toista kasvatuksen keinoin joksikin, vaan tarjoamaan asiantuntevaa tietoa sitä tarvitsevalle. Lisäksi tavoitteissa tuetaan opiskelijaa oman ajattelutapansa erittelyssä. Muuttuva maailma edellyttää omien tulkintojen ja oman merkityksenannon ymmärtämistä. Koulutuksessa pyritäänkin kehittämään mm. opiskelijan itsearviointia ja herkkyyttä erilaisten asioiden tulkitsemiseen, joihin liittyy läheisesti yksilön omaa ajattelutoimintaa painottava reflektion käsite. Opettajankoulutuksen keskeinen tavoite onkin näin ollen oman työn tutkiva kehittäminen.

Opinto-opas luettelee opettajan ammattitaidon perustekijöiksi kasvun ja kehityksen yleispiirteiden tuntemuksen, oppimisen teoriat ja erilaiset tavat opettaa ja järjestää oppimistilanteita tavoitteellisesti, toimimisen vuorovaikutuksessa kouluyhteisöjen kanssa, opetettavien aineiden sisältöjen syvällisen hallinnan, yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkitsemisen, koulun toimintaa säätelevien lakien ja asetusten tuntemisen sekä tutkivan opettajan valmiudet ja ammatillisen osaamisen tietoisin kehittämisen. Näihin opettajankoulutus tavoitteidensa kautta pyrkii. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 – 1999 1997, 110 – 111.)

Oman opiskelusuunnitelmani päätavoitteeksi asetin tutustumisen kyläkouluihin mahdollisimman monipuolisesti jo koulutukseni aikana. Opettajankoulutuksen tavoitteiden tapaan mielestäni paras tapa oppia on liittää teoria mahdollisimman tiiviisti ja luonnollisesti käytäntöön. Haluankin oman suunnitelmani toteuttamisessa saada paljon ja monipuolisesti erilaisia käytännön kokemuksia pienistä kyläkouluista. Siksi pyrin integroidaan omia opintojani mahdollisimman paljon kyläkouluihin. Tavoitteenani on päästä toteuttamaan muun muassa teoriassa suunnittelemani opintokokonaisuuksia käytännössä kyläkouluille, ja pohtia niitä taas kokemusten kautta teoriaan liittäen.

Tavoitteenani on oppia myös monipuolisesti kyläkoulun opettajuudesta, yhdysluokkaopetuksesta ja muista pienen koulun opettajalle kuuluvista asioista. Tässä pidän tärkeänä omien kokemuksieni lisäksi opettajankoulutuksenkin painottamaa dialogista ohjaussuhdetta. Haluan, ja varmasti tarvitsenkin, paljon asiantuntijoiden apua tutustuessani pienen koulun opettajuuden saloihin. Asiantuntijoiksi koen tässä tapauksessa opettajankoulutuslaitoksen ohjaajien lisäksi myös kyläkoulujeni opettajat, joilla on takuulla paljon käytännön kokemuksia työstänsä. Pyrin mahdollisuuksien mukaan vuorovaikutukseen myös kyläkoulujen tukijoukkojen, kuten oppilaiden vanhempien, kyläläisten ja muiden koululla toimivien henkilöiden kanssa. Ja tottakai myös lapsilta voi oppia paljon. Vuorovaikutustaidot ovat opinto-oppaassammekin mainittu yhdeksi tärkeäksi opettajan ammattitaidon perustekijäksi.

Oman ajatteluni kehittyminen, toimintani reflektointi ja kriittinenkin itsearviointi kulkevat koko kyläkouluopiskeluni ajan mukana. Minun on pakkokin pohtia ja arvioida omaa toimintaani jatkuvasti tavoitteisiini heijastaen, jotta ne toteutuisivat mahdollisimman hyvin, ja olisin kaiken aikaa tietoinen, missä mennään. Prosessin aikana varmasti opin lennokkaasti monia asioita, mutta takuulla joudun usein myös palaamaan epäonnistuneena takaisin lähtöviivalle ja miettimään uusia reittejä edetäkseni kyläkoulupoluillani. Arvioinnin ja reflektoinnin tukena toimivat hyvin päiväkirjan kirjoittaminen, toimintojeni raportointi sekä erilaisten tilanteiden videointi mahdollisuuksien mukaan. Myös toisten palaute kehittää varmasti omaakin arviointia.

Ajattelin, että parhaiten saan käytännön kokemuksia kyläkoululta, jos pääsen sinne harjoittelemaan opettajaharjoittelujani mahdollisimman paljon. (Ks. Kari & Pihko 1993, 86

– 87; Korpinen 1996a, 41; 1998b, 131; Numminen 1997, 32 –33.) Näin voisin myös olla yhtäjaksoisesti pidemmän aikaa samassa paikassa ja tutustua kouluun syvemmin ja perusteellisemmin. Olin jo harjoitellut kaksi ensimmäistä opettajaharjoittelua Jyväskylän yliopiston Normaalikoulussa, kuten tapana on. Niinpä ajattelin, että olisi hyvä, jos minulla olisi mahdollisuus tehdä loput harjoittelut, kolmos- ja nelosharjoittelut kenttäharjoittelun lisäksi, pienellä koululla. Kenttäharjoittelu, ”työyhteisön ominaislaadun tuntemus”, joka on laajuudeltaan 2 opintoviikkoa eli kaksi 40-tuntista työviikkoa, onkin tarkoitus suorittaa juuri yhdysluokassa tutustuen kyläkoulun opetukseen ja työyhteisöön. Kolmosharjoittelussa, joka on laajuudeltaan 3 opintoviikkoa, harjoittelu painottuu omien sivuaineiden opettamiseen. Niiden avulla pyritään syventämään omaa tietouttaan oppisisältöjen luonteesta, niiden kautta saavutettavan tiedon laadusta, yhdistämismahdollisuuksista muihin oppiaineisiin sekä opetusmenetelmien vaikutuksesta tiedon laatuun. Kokemuksien avulla pohditaan oman käyttöteorian rakentumista. Neljän opintoviikon laajuisessa nelosharjoittelussa, jota myös päättöharjoitteluksi kutsutaan, painotetaan opiskelijan itsenäistä suunnittelua, päätöksentekoa, tulosten arviointia ja siihen perustuvaa korjaamista ja kehittelyä. Tutkimuksen liittäminen harjoitteluun on toivottavaa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 – 1999 1997, 138 – 142.) Jos suunnitelmani harjoitteluista pienessä koulussa toteutuisivat, se tarkoittaisi sitä, että minulla olisi mahdollisuus harjoitella yhteensä ainakin yhdeksän opintoviikon, eli yli kahden kuukauden verran kyläkoululla. Harjoitteluissa on kuitenkin otettava huomioon opettajankoulutuksen asettamat ehdot ja tavoitteet harjoittelun suorittamiseen.

Lisäksi mietin erilaisia integrointimahdollisuuksia omien opintojeni ja kyläkoulun välillä sekä kasvatustieteen opinnoissa, että myös muissa opinnoissa, kuten erikoistumis- ja vapaavalintaisissa opinnoissa. Minulla oli myös valtava halu auttaa kyläkouluja (ks. Iso-Tryckäri 1998, 122). Halusin, että minusta olisi myös hyötyä pienille kouluille. Siksi olinkin innokas suunnittelemaan erilaisia koulun kehittämismahdollisuuksia yhdessä koulun kanssa. Kehittämisestä tuli yksi tavoitteeni. Tämä johtui varmasti kyläkoulujen jatkuvasta ahdistavasta lakkautusuhkatilanteesta, jonka myös minä olin jo joutunut konkreettisesti kokemaan yhden kyläkouluni kanssa. Tutkielmaopintojen liittämistä kyläkouluihin pidän luontevana jatkumona jo toteutuneelle proseminaaritutkielmalleni (Iso-Tryckäri 1998, 122). Kyläkoulun opettajuutta ajatellen koin erittäin tärkeäksi ja hyödylliseksi suorittaa myös mahdollisimman monipuoliset erikoistumisopinnot, mitä tukevat

opettajankoulutuksenkin tavoitteet laaja-alaisesta opettajanpätevyydestä sekä opetettavien aineiden sisällön syvällisestä hallinnasta. Koska pienellä koululla on vain vähän opettajia, eikä aineopettajia ole esimerkiksi liikunnassa, käsitöissä ja musiikissa, niin kyläkoulun opettajan on opetettava lähes kaikkia mahdollisia aineita. Tiesin, että opettajankoulutuslaitoksen järjestämiä sivuaineita oli mahdollista opiskella enintään 40 opintoviikkoa (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 – 1999 1997, 171), mikä käytännössä tarkoittaa joko kahta 15 opintoviikon kokonaisuutta tai sitten yhtä 35 opintoviikon kokonaisuutta. Mutta niiden lisäksi on mahdollista liittää sivuaineopintoja myös muista yliopiston tiedekunnista. Tämä oli mielestäni erinomainen apu ja mahdollisuus minulle.

Tiedän, että oma opiskelusuunnitelmani ei ole helppo ja kevyt. Paljon helpompaa olisi kulkea massan mukana opinnoista toiseen, harjoitella lähellä yliopistoa ja tehdä kaikki opiskelutyöt pelkästään kirjallisesti raportoimalla, kokeilematta niitä missään käytännössä, jos niin ei erikseen vaadita. Opiskelusuunnitelmani vaatii ylimääräisen työn lisäksi paljon ylimääräistä aikaa, ja varmasti se myös maksaa jotakin. Mutta koen suunnitelman kuitenkin tärkeäksi jo tulevaisuuttakin ajatellen, ja haluan edetä kohti tavoitteitani, kohti pienen koulun opettajuutta. Tein suunnitelmastani tarkoituksella sopivan avoimen, jotta sitä on tarpeiden mukaan mahdollisuus muokata ja soveltaa. Oikeastaan koen opiskelusuunnitelmaksi koko opiskeluprosessini kohti kyläkoulua (mm. Kohonen & Leppilampi 1994, 200), mikä muokkaantuu opiskelun kuluessa.

3.3 Kokemuksesta oppimiseen

Opiskelijalla on mahdollisuus käyttää opiskelussaan kahta toiminnan keinoa, kertovat Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1994, 26). Toinen on kokemusten kerääminen, toinen niiden reflektointi, pohdinta. Opiskelija käyttää näitä keinoja tekemällä sisäisiä ja ulkoisia opiskelutekoja. Ulkoisesti toimimalla ihminen hankkii aistimuksien kautta informaatiota ja kokemuksia. Sen sijaan sisäinen toiminta tapahtuu reflektoimalla näitä ulkoisesti hankittuja kokemuksia. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 67.) Toimintatutkimuksessa korostuvat sekä käytännön ja teorian, että siis myös toiminnan ja ajattelun väliset kiinteät vuorovaikutussuhteet, huomauttaa Suojanen (1994, 134). Näitä vuorovaikutussuhteita lähdin kyläkoulumatkaltani etsimään.

3.3.1 Kokemusten luokittelua

Kokemuksia on lukematon määrä. Antikainen (1996) on koonnut erilaisia kokemusten luokitteluja niiden eroavaisuuden perusteella. Ensinnäkin kokemukset voivat erota *kestoltaan* aivan lyhyestä oivalluksesta pitkäaikaiseen kokemuksen kartuttamiseen. Kokemukset eroavat myös *laatunsa ja jatkuvuutensa* suhteen. Yleensä miellyttäväksi koettuja kokemuksia pyritään jatkamaan, kuten esimerkiksi jotakin mukavaa harrastusta, kun taas ikävät asiat pyritään poistamaan ja unohtamaan. Tosin esimerkiksi läheisen kuolema voi säilyä pitkäänkin mielessä ja vaikuttaa vaikka koko loppuelämään. Kolmanneksi Antikainen on ottanut *oppimisen intressin*, eli mikä motiivi yksillä on opiskella. Opiskeleeko hän esimerkiksi omaa uraansa varten vai arkielämänsä tarpeisiin. Kokemukset voivat erota myös *tilanteen ja ympäristön* suhteen, kuinka paljon tietyllä tilanteella tai ympäristöllä on merkitystä yksilön oppimiselle. Vielä viimeisenä kokemuksia voi erottaa *oppimisen sisällöt*, eli onko tarkoitus oppia taitoja vai tietoja. (Antikainen 1996, 254–256.)

3.3.2 Kokemus opettajana

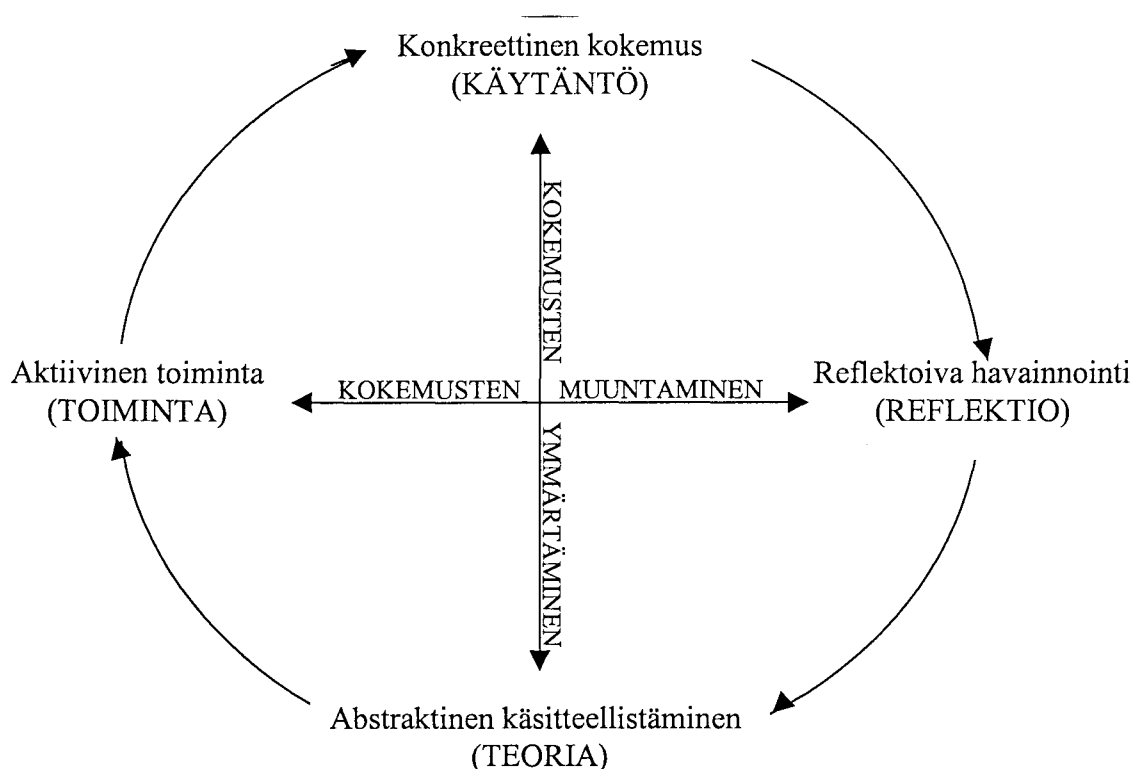
Learning by doing –periaatteestaan, tekemällä oppimisesta, tunnettu merkittävä kasvatustilafilosofi John Dewey (mm. Aaltola 1994, 45) korosti keskeisenä oppimisen lähtökohdaksi kokemuksen merkitystä (Kiviniemi 1994, 57). Jo vuoden 1933 teoriassaan Dewey painotti, että koulun kasvatustilafilosofian tulee perustua kokemusten hyödyntämiseen ottaen huomioon, miten yksilö kykenee hyödyntämään kokemuksessa olevat kasvun edellytykset. Sen vuoksi myös kokemusta tutkiva ja reflektioiva prosessi on oppimisen kannalta tärkeää. Näin Dewey pitää merkityksellisenä kokemuksen käyttöä oppimisen voimavarana. Mutta oppimista ajatellen pelkkä toiminta ja kokeilu eivät vielä riitä, vaan pitää myös pohtia ja arvioida toiminnasta aiheutuvia seuraamuksia. Vasta pohdinnan kautta saa tilanteeseen liittyvä muutosprosessi merkityksensä. (Kiviniemi 1994, 57–58.)

Uusiin kokemuksiin liittyvät vahvasti aina vanhat, jo koetut tapahtumat, kertovat Väisänen ja Silkelä (1999, 222–223). Aikaisempien, myönteisten tai kielteisten kokemusten vaikutuksen myötä uudet kokemukset saavat merkityksensä. Ne voivat joko edistää tai sitten ehkäistä uuden oppimista. Postle (1993, 36–38) toteaa samoin kertomalla, että nykyistä oppimista estävät lapsuudessa koetut olemattomat, vääristyneet ja ahdistavat

oppimistilanteet. Siksi opiskelijan ammatillisen kehityksen tukemisessa onkin hyvin keskeistä opiskelijoiden yksilöllisten oppimispolkujen ymmärtäminen, tiivistävät Väisänen ja Silkelä (1999, 223). Opiskelija hankkii uusia kokemuksia oman henkilökohtaisen historian pohjalta, joka ohjaa huomattavasti kokemusten suuntaa. Ihmisten sosiaalinen ympäristö ja materiaallinen maailma vaikuttavat myös oleellisesti kokemusten hankintaan. Kokemuksia voi hankkia joko ilmiöitä suoraan havaitsemalla tai saamalla niistä tietoa muilta ihmisiltä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 26; Miller & Boud 1996, 3.) Kokemus ilman teoriaa toimii kyllä siinä tietyssä, yhdessä tapauksessa ja kontekstissa, mutta ei muissa. Jos kokemusten halutaan vaikuttavan vakaasti myös käytäntöön, pitääkin niiden alistua kahteen malliin. Ensinnäkin, ennen kokemuksia pitää taustalla olla teoriaa, johon sitten kokemus voidaan liittää. Toisena ehtona on se, että kokemuksesta saatuja johtopäätöksiä, jotka muokkaavat käytäntöä, on tutkittava tarkasti. (Brookfield 1993, 30.) Väisänen ja Silkelä (1999, 223) korostavat myös kokemusten työstämistä. Se on yksi oppimisen avaimista, mitä voimme tehdä yksin tai toisten kanssa. Kokemus on vangittava, otettava haltuun, jolloin sitä on parempi tutkia, analysoida ja pohtia. Lopulta sen voi sitten muuttaa jäsenyneeiksi tiedoksi. Tähän viittaa myös Kolb määritellään oppimisen prosessiksi, jossa yksilön kokemus käsittelyn kautta muuttuu vähitellen tiedoksi (Kolb 1984, 41). Kuitenkin pitää muistaa, että kokemukselliseen oppimiseen pitää liittyä myös kokemuksen käsittely ja työstäminen, jotta oppiminen olisi mahdollista.

Kolb (1984, 40 – 42) on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallin, jossa oppija vaikuttaa oppimiseensa aktiivisesti toimimalla. Ojanen (1993a, 107) kuvaa osuvasti Kolbin mallin oppimista jatkuvaksi prosessiksi, jonka avulla opiskelija yrittää saada järkeä vaihtuviin kokemuksiinsa. Malli muodostaa ympyränmuotoisen, nelisyklisen jatkumon, joka lähtee liikkeelle yksilön konkreettisesta, omakohtaisesta kokemuksesta. Kokemus tarjoaa mahdollisuuden sen refleктоivaan havainnointiin, jonka pohjalta yksilö voi muodostaa kokemuksesta abstrakteja käsitteitä. Luodut käsitteet toimivat apuna uuden, aktiivisen kokeilun ja toiminnan, uusien kokemusten hankkimisessa. Ja kun taas ollaan hankkittu uusia kokemuksia ja kokemuksellisen oppimisen ympyrä on pyrähtänyt umpeen, on aika jälleen siirtyä refleктоimaan havaintoja. Kolb ymmärtääkin oppimisen jatkumona, jossa edelliset kokemukset ovat pohjana uusille kokemuksille ja niistä oppimiseen. Uudesta kokemuksesta lähtevän oppimisprosessin aikana uusi, poikkeava tieto vähitellen pohdinnan avulla sulautuu käsitteiksi, jotka ohjaavat toimintaan. Lopulta uudet käsitteet

mukautuvat oppijan vanhoihin käsityksiin, jolloin oppiminen on tapahtunut ja voidaan taas lähteä kokemusten avulla oppimaan lisää. Kolbin mallissa voidaan myös ympyrän vastakkaisilla puolilla olevat syklien vaiheet rinnastaa keskenään saman ulottuvuuden eri suunniksi. Konkreettinen kokemus ja abstraktinen käsitteiden muodostus toimivat yhdessä tietoisuuden virittäjinä saaden aikaan kokemusten ymmärtämisen. Sisäinen, reflektioiva havainnointi ja ulkoinen, aktiivinen toiminta vuorostaan muodostavat keskenään toiminnan ulottuvuuden, joka muuntaa kokemuksia. Nämä kaksi ulottuvuutta vaikuttavat myös siihen, millaista tietoa saavutetaan. (Kolb 1984, 42. Ks. myös Eteläpelto 1992, 14 – 15; Suojanen 1994, 134 – 135; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 67 – 68.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin vuorovaikutussuhteet löytyvät myös Suojasen (1994, 134) toimintatutkimuksen määritelmästä, jossa teoria ja käytäntö sekä toiminta ja ajattelu saavat aikaan kiinteät suhteet keskenään (kuvio 3). Suojanen (1994, 135) huomauttaa vielä, että nämä Kolbin mallistakin esiin tulevat neljä sykliä kuuluvat oleellisena osana myös ammatilliseen kehittymiseen. Jonkun osan puuttuminen tai jonkun yksipuolinen painottaminen johtaa aikanaan vajavaiseen oppimiseen.



KUVIO 3. Kokemuksellisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen malli. Kolbin (1984, 42) mallia mukailten.

Oman opiskelunaikaisen ammatillisen kehittymiseni, kyläkoulumatkani, aikana olen pyörinyt monta kierrosta kokemuksellisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen mallia ympäri. Ensimmäinen konkreettinen kokemus oli törmäämiseni kyläkouluun. Pohdin, mikä se on, mietin käsitteitä ja lopulta lähdin paikanpäälle katsomaan pientä koulua. Sen myötä sain taas uusia kokemuksia, jotka johtivat minua kehällä jälleen eteenpäin. Siinä pyörimisen ohessa olen saanut oppia paljon uusia asioita, joista yhtenä todisteena, kokemuksena ja oppimisprosessina on tämä pro gradu –tutkielmani. Mutta se on vain yksi välietappi pitkällä matkalla, joka varmasti tuottaa taas lukemattomasti uusia kokemuksia ja uusia oppeja.

Olen ollut etsimässä itseäni, ja opettajuutta - -. En varmasti löydä vielä pitkään aikaan perille, mutta erikoistumisaineistani ja opettajaharjoittelustani olen tuntenut saavani maukkaat, hyödylliset eväät mielenkiintoiselle, elämänmakuiselle matkalleni. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

3.3.3 Reflektointi auttaa oppimisessa

Matkoista pisin on matka sisimpään.

- Dag Hammarskjöld (1905 – 1961) -

Kuten edeltä käy ilmi, niin yksi oleellinen osa kokemuksellisen oppimisen vaiheista on reflektointi. Reflektion käsite on noussut kasvatustieteessä aina tietyn väliajoin esille ja samalla levinnyt räjähdysmäisesti. Tällä hetkellä oikein muotisanaksi noussutta ilmiötä käytetään monissa eri yhteyksissä, ja siitä on muotoutunut monenlaisia käsitteitä, kuten reflektio, reflektiivisyys ja reflektiivinen ajattelu. Käsitteet ovat samoja, joita jo Dewey käytti 1900-luvun alussa analysoidessaan ajattelua (*reflection, reflective thought, reflective thinking*). Kuitenkaan näiden termien käytössä ja määritelmässä ei vielä ole päästy yksimielisyyteen. Kasvatustieteessä ollaan arkiajattelun tuottaman viisauden myötä samaa mieltä vain siinä, että tekoja on reflektoitava. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 19 – 20. Ks. myös Mezirow 1995, 21 – 23; Ojanen 1998a, 51 – 53.)

Boud, Keogh ja Walker (1985c, 7) ymmärtävät reflektion aktiiviseksi tutkimis- ja löytämisprosessiksi, joka usein johtaa hyvin odottamattomiin ja yllätyksellisiin lopputuloksiin. Reflektion määrittelyssä onkin yleistä, että se nähdään juuri prosessinomaisena toimintana. Tosin prosessi ei voi olla minkäläinen tahansa, vaan se toimii nimenomaan

yksilön omakohtaisten kokemusten pohtimisena ja pyrkimyksenä kehittää omaa työtään, toteaa Ojanen (1998a, 53). Niinpä reflektointia ei voi tietystä asiasta tehdä kuka tahansa. Ensinnäkin vain opiskelija itse voi oppia ja vain hän voi reflektoida omia kokemuksiaan. Opettaja voi toki erilaisilla tavoilla auttaa prosessia, mutta hänellä on mahdollisuus vain opiskelijan kerronnan kautta päästä käsiksi opiskelijan ajatuksiin ja tunteisiin. Toiseksi, reflektoinnilla pitää olla jokin tietty tavoite, suunta, johon reflektioja sen avulla aktiivisesti pyrkii. Reflektioijalla on motiivi työstää ja pohtia kokemuksiaan. Kolmas syy reflektoinnin ainutlaatuisuuteen on se, että reflektointi on monimutkainen prosessi, jossa tunteet ja kognitiot ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Negatiiviset tunteet yleensä hidastavat oppimista, kun taas positiivisilla tunteilla on päinvastainen vaikutus. Kukaan toinen ei voi kuitenkaan tuntea täsmälleen samoin kuin reflektioija. (Boud ym. 1985c, 11; Boud & Walker 1993, 75 – 83.)

Koin tärkeäksi sen, että arvioin jatkuvasti jakson aikana omaakin toimintaani ja otin oppilaiden ehdotuksia ja ideoita vastaan pyrkien myös kehittämään omaa opetustani niiden avulla. Harjoittelun avulla, yritysten ja erehdyksien kautta sitä oppii paljon uusia asioita ja oppeja. Pysin jatkossakin säännöllisesti arvioimaan myös omaa opettamistani, jotta en jämmähtäisi paikoilleni, vaan pystyisin kehittymään myös opettajana ja ihmisenä. (Didaktiikan syventävien opintojen opintotehtävä, kevät 1999.)

Oppimisen kannalta reflektointi on ihmiselle hyvin tärkeä toiminta, jossa hän vangitsee kokemuksensa uudelleen, ja ajattelee, miettii ja arvioi niitä (Boud, Keogh & Walker 1985a, 19). Mezirow (1995, 35) kokee reflektion keskeiseksi tehtäväksi jo tiedetyn pätevyyden osoittamisen. Missä tahansa toiminnossa voi tapahtua reflektiota, jos oppija prosessoii havaitsemaansa asiaa päästen näin uuden tiedon ja sitä seuraavan toiminnan tasolle, toteaa Ojanen (1993a, 126). Boud ym. (1985a, 19) näkevät asian samoin kuvatesaan reflektiota oppimisen kontekstissa yläkäsitteeksi niille älyllisille ja affektiivisille toimintoille, joissa yksilö tutkii kokemuksiaan voidakseen saavuttaa uuden ymmärtämisen ja käsittämisen tason. Ihmisten välillä on kuitenkin huomattaviakin eroja kyvyissään reflektoida, pohtia kokemuksiaan ja oppia niiden avulla. Mutta reflektointitaitojaan voi myös kehittää (esim. Zehm & Kottler 1993, 115 – 117).

Tavallisessa kielenkäytössä reflektio tarkoittaa peilistä heijastuvaa kuvaa. Henkisemmin ajatellen siitä tulee Ojaselle (1993a, 127) mieleen ihminen, joka ajattelee itsekseen peilaten asioita aikaisempaan kokemusmaailmaansa. Näin reflektion lähikäsitteiksi voidaan

valita työtään tutkiva opettaja sekä kokemuksellinen oppiminen, joissa molemmissa reflektointi on oleellisena osana toimintaa (Ojanen 1998a, 54). Eteläpelto (1992, 11) luonnehtii aktiiviseen muutosten hallintaan ja joustavuuteen kykenevää työntekijää reflektiiviseksi asiantuntijaksi ja taitavaksi oman alansa ammattilaiseksi, joka osaa tiedostaa oman toimintansa ja arvioida kriittisesti omia taustaoletuksiaan. Hän ei ota valmiina annettuja tavoitteita, eikä vain etsi keinoja saavuttaakseen määrätyt tavoitteet. Sen sijaan reflektiivinen asiantuntija rajaa ja muotoilee ongelmatilanteen omakohtaisesti yhä uudelleen ja toimii joustavassa ja monitasoisessa dialogissa sen kanssa. Tutkiva ja omaa työtänsä refleктоiva opettaja on tässä oman ammattinsa taitaja ja sen reflektiivinen asiantuntija. (Ks. myös Ojanen 1993a, 127.)

Omaa käyttöteoriaani luodessa koin erittäin tärkeäksi ymmärtää itsekin, mitä opetan ja miksi opetan. Otin yhdeksi tavoitteekseni muodostaa koripallojaksosta järkevä ja johdonmukainen kokonaisuus sekä oppilaille, että myös minulle itselleni, jotta voisin sen avulla reflektoida omaa opetustani, ja muokata sitä paremmaksi käyttöteoriaani kehittäessä. (Didaktiikan syventävien opintojen opintotehtävä, kevät 1999.)

Reflektiivisyyttä ja sitä seuraavaa itsetuntemusta pidetään tärkeinä ominaisuuksina oman ammatillisen asiantuntijuuden kannalta, koska vasta niiden avulla yksilö voi rakentaa realistiset ja kestävät henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat, painottaa Eteläpelto (1992, 17). Lisäksi niihin sisältyvä prosessi estää paikoilleen jäämisen ja urautumisen riskit. Omakohtaisen, reflektiivisen toimintansa avulla ammattilainen voi pitää silmänsä auki ja säilyttää kestävä luovuuden. Sen avulla ihminen kykenee myös ymmärtämään toimintaansa erilaisissa tilanteissa ja tulkitsemaan niiden olemusta, jatkaa Heikkilä (1995, 213). Opettajan työssä reflektointikyky onkin erittäin hyödyllinen apuväline oman työnsä kehittämiseen, aikansa seuraamiseen ja elinikäiseen oppimiseen. Siksi sen kehittämistä pidetään hyvin hyödyllisenä jo opettajankoulutuksen aikana.

Väisänen ja Silkelä (1999, 220) toteavatkin reflektiivisen toiminnan nousseen viime vuosien aikana opettajankoulutuksen keskeiseksi käsitteeksi. Koska reflektion lähtökohdaksi on nykyinen käsitys oppimisesta, joka korostaa oppijan itseohjautuvuutta ja omaa aktiivisuutta tieto- ja tietämysrakenteidensa luojana, on se sopiva käsite myös opettajankoulutusta käsittelevän tutkimuksen ja kehittämisen lähtökohdaksi. Samoin reflektion todetaan liittyvän läheisesti opettajan käyttöteoriaan ja tutkivan otteen merki-

tykseen opetustyön perustana Opettajankouluttajat ja tutkijat ovat keskustelleet ja pohtineet, miten reflektointitaitoja voisi koulutuksen aikana opettaa ja ohjata, ja mikä olisi sopivin ajankohta niiden toteuttamiseen. (Väisänen & Silkelä 1999, 221 – 222.) Zuber-Skerritt (1992) näkee toimintatutkimuksen apuna reflektiivisten taitojen kehittämiseen ja käyttämiseen. Hänen mielestään toimintatutkimusta kannattaisi lisätä ja kannustaa opiskelijoitakin tutkimaan omaa työtään ja opiskeluaan. Samaa pohtivat myös Schuyler ja Sitterley (1995, 56 – 59) sekä Ojanen (1998a, 57).

Opiskelijoiden ohjauksella voidaan edistää opiskelijoiden reflektiivisyyttä, mutta se edellyttää ohjaukselta jaettua ymmärrystä, haastavaa ja kokemusrikasta ympäristöä sekä jatkuvaa persoonallista tukea ja aikaa ajatella opetusta reflektiivisesti. Lisäksi reflektiiviseen ohjaukseen sisältyy opiskelijan tulkitsemien merkitysten kuunteleminen ja se, miten opiskelija ne tulkitsee. (Ojanen 1998a, 57; ks. myös Lauriala 1997.) Zehm & Kottler (1993, 105 – 108) antavat reflektiiviseksi kehittymiseen seuraavanlaisia ohjeita. Pitää muistaa kyseenalaistaa asioita, kysyä miksi, eikä vain hyväksyä aina kaikki. Samoin pitää etsiä itselleen hyviä esikuvia, malleja, ihmisiä, jotka reflektoivat ja joiden esimerkistä voisi itsekkin oppia. Yksilön on myös luettava paljon erilaista kirjallisuutta ja tutustua laajasti ihmisen olemassaoloon. Pohdinta ei myöskään voi tapahtua hetkessä, vaan sille on annettava riittävästi aikaa. Samoin omaa käytöstä on tarkkailtava ja kyseenalaistettava se. Lisäksi on päätettävä ja löydettävä oma ammatillinen tehtävä, etsittävä todellisia arvoja omasta ammatistaan. (Ks. myös Ojanen 1993a, 136 – 144.) Niikko (1996, 34) lisää ohjeisiin vielä kirjoittamisen harjoittelun, jolla on tärkeä rooli reflektioprosessissa. Boud ja Walker (1993, 76) korostavat erilaisten, monipuolisten kokemusten saantia, sillä reflektiivinen prosessi alkaa aina kokemuksesta (Ojanen 1998a, 57).

Järvinen (1990) on tehnyt tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli kehittää malli kuvaamaan reflektiivisen ammatillisen ajattelun kehittymistä opettajankoulutuksessa. Aineisto on kerätty terveydenhuollon opettajiksi opiskelevien keskuudessa vuosina 1985 – 88. Tutkimustulosten avulla havaittiin, että opiskelijat valitsevat jo opintojensa alussa ne kohdealueet, joilla he tarkastelevat opettajan toimintaa. Harjoittelu ei vaikuttanut alueiden laajentamiseen, mutta syventämiseen kylläkin. Tutkimuksesta paljastui myös se, että erityyppisellä reflektiivisyyden kehittymisellä on yhteyttä tavoitteiden asettamisen onnistumiseen ja laajentamiseen harjoittelun aikana. Sen sijaan työelämään siirtymisvai-

heen ennakoidut ongelmat pysäyttivät reflektiivisen tarkastelun. Tutkimuksen mukaan ensimmäisten työvuosien ennakoidut kouluyhteisön ongelmat ehkäisevät omien henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiskeinojen pohdintaa, kun opiskelija joutuu tuottamaan erilaisia selviytymis- ja sopeutumiskeinoja. Niinpä olisikin hyvä, jos opiskelija voisi jo opiskelunsa aikana harjoitella myös työn reunaehtoja, kuten työyhteisön ilmapiirin, yhteistyön koulussa ja työnjaon reflektoinnista, jotta työhön siirtymisen kuilu pienenis. Tämän johdosta tutkimuksen mukaan opettajaharjoittelua olisi kehitettävä enemmän todellista työtä vastaavaksi muun muassa lisäämällä todellista käytännön toimintaa ja sen analysointia, jotta reflektiivisen ajattelun ja toiminnan välineet voisivat kehittyä. (Järvinen 1990.) Tutkimuksesta on jo kymmenisen vuotta aikaa, mutta mielestäni vieläkin on varaa kaventaa opettajankoulutuksen ja työhön siirtymisen välistä kiihkoa, jotta nuori opettaja ei joutuisi ensimmäiseen työpaikkaansa astuttuaan heti useiden käytännön ongelmien keskelle (mm. Turley & Nakai 2000, 123 – 124). Onneksi esimerkiksi opettajaharjoittelua kehitellään jatkuvasti eri yliopistojen opettajankoulutuslaitoksissakin (ks. esim. Aho 1998; Heikkilä & Aho 1995, 1999; Juuso, Lindh & Syrjälä 1992; Juutinen ym. 1993; Kari & Pihko 1993; Merenheimo & Murto 1995; Nikki 1997; Sohlo 1999; Tähtinen 1994).

Tässä tutkimuksessa pohdin opettajaharjoittelujeni sekä kaikkien lukuisten muiden kyläkoulukokemuksieni avulla oman toimintani kehittymistä kyläkouluissa. Samoin reflektoin sitä, miten olen onnistunut aina uusien kokemusten myötä liittämään opintojani yhä enemmän pieniin kouluihin, ja mitä erilaisia kokemuksia olen taas niiden kautta saanut. Lisäksi pohdin oman toimintani myötä yleensäkin sitä, mikä kyläkoulu on, missä kontekstissa se toimii, millaista on opettaa pienellä koululla ja mitä kaikkea sisältyy kyläkoulun opettajuuteen. Oma toimintani ja kokemukseni ja läsnäolonni toimivat siis myös oppimisen apuvälineenä tutustuessa pieneen kouluun, koska haluan pohtia ja oppia myös kaikesta näkemästäni, kokemastani ja tuntemastani, vaikken itse aina olisikaan ollut se päätoimija, esimerkiksi yhdysluokan opettaja. Tähän viittaavat myös Zehm ja Kottler (1993, 103) toteamalla, että pohjimmiltaan reflektointi tarkoittaa sitä, että ihminen on itsenäinen ajattelija. Se tarkoittaa sitä, että tiedostaa kuinka voi ajatella ja päätellä itseksensä sekä miten yhdistää ongelmienratkaisuprosessissa oivallukset ja logiikan. Reflektoinnilla on myös osattava antaa tilaa sekä itsensä sisäiselle että myös häntä ympäröivälle ulkoiselle maailmalle. Tutkimuksessa käytetään myös *metareflektointia*, joka tarkoittaa

jo kertaalleen reflektoidun asian reflektointia (Niikko1996, 32). Toimintani kuluessa näiden reilun kolmen vuoden aikana olen monesti jo aiemminkin pohtinut omaa oppimistani ja toimintaani ja kirjoittanutkin siitä muun muassa päiväkirjan ja harjoitteluraporttieni yhteydessä. Nyt tässä tutkimuksessa käytän osittain jo reflektoitua materiaalia uudelleen. Ojanen (1998a, 51) kuvaa reflektiota myös dynaamiseksi *tavaksi toimia*, jota rutiininomaisen ja auktoriteettiuskoisen toiminnan sijaan ohjaavat yksilön omat uskomukset ja tiedon aktiivinen ja huolellinen harkinta. Tämä viittaa kypsyyteen ja itsenäisyyteen, joihin minäkin olen kyläkoulumatkallani pyrkinyt. Niikko (1996, 32) kuvaa matkaani myös *teknisellä reflekiolla*, jossa yksilö miettii erilaisten keinojen asettamista tavoitteidensa savuttamiseksi. Lisäksi matkaan liittyy läheisesti *praktinen*, käytännönläheinen toiminta sekä osittain myös *kriittinen reflektio*, jossa pohditaan omien oletusten paikkaansa pitävyyttä ja uudelleenmuotoilua (Brookfield 1995, 198).

3.3.4 Kokemusten merkitys opettajaksi kasvussa

Erilaisista, uusista oppimistilanteista saadaan uusia kokemuksia. Näistä opettajaopiskelija rakentaa omia opettajuutensa malleja, toteaa Laine (1998, 113). Samoihin tuloksiin on päätyneet Sahlberg (1998, 140 – 141) kertoessaan, että opiskeluvuosien kokemukset muokkaavat opettajan käsityksiä opettamisestaan. Myöhemmin nämä saadut kokemukset ja niistä luodut käsitykset ohjaavat hänen opetuskäytäntöjään ja niihin liittyviä valintoja. Samoin opettajan omat menneisyyden tapahtumat ja kokemukset ovat hänen kehittymissä kannalta erityisen tärkeitä, koska opettajalla on harvoin mahdollisuus saada vaikutteita toisten kollegojensa opetuskäytännöistä havainnoinnin ja kokemusten kautta, lisää Sahlberg (1998, 141) vielä. Mutta saavatko opettajuusmallit koulutuksessa riittävästi rakennusaineita? Onko opettajaopiskelijalla riittävästi kokemuksia astuessaan ammattiinsa? Tosin kokemuksia tulee jatkuvasti lisää ja aina opitaan uutta koulutuksen jälkeenkin, mutta millaiset eväät opettajankoulutus antaa opiskelijoilleen rakentaa tulevaa opettajuuttaan?

Ojanen (1993a, 108) toteaa viisaasti, että ihmiset eivät opi, jos heidän ongelmiinsa annetaan aina paketoitua ratkaisut. Todellinen, aito ymmärtäminen edellyttää syvällistä näkemystä, joka ei synny ainoastaan valmiin tiedon varastoinnista, vaan siihen vaaditaan oman kokemuksen työstämistä. Kokemuksellisen oppimisen prosessissa yhdistyvät toi-

siinsa ihmisen työ ja oma, persoonallinen kehitys. Opettaja ei voi vaan puhua ja valita oppisisältöjä opiskelijoiden sopeutuessa niihin, jolloin opettaja on koko oppimisprosessin subjekti ja opiskelija sen objekti. Sen sijaan opiskelijaa on rohkaistava tutkimaan ja tarkastelemaan omaa oppimistaan. Perusteellinen syventyminen asioihin syntyy siitä, että opiskelija alkaa tutkia omia asenteitaan kyseessä olevaan asiaan sekä ottaa etäisyyttä käytännön rutiineihin, jotta hän voisi löytää olennaisen. Esimerkiksi opettajaharjoittelun ohjaustilanteissa pitäisi virheiden osoittamisen ja faktojen kertomisen sijaan rakentaa opiskelijalle puitteet, jotka saavat hänet kiinnostumaan ja pohtimaan myös itse, omilla aivoillaan erilaisia tilanteita ja asioita. Vasta tämä voi johtaa tulokselliseen oppimiseen. (Ojanen 1993a, 108.) Samaa korostaa myös Krokfors (1993, 49) todetessaan, että harjoitteluohjauksen yhtenä tavoitteena voisi olla itsenäinen, reflektiivisesti ajatteleva opettaja.

Opettajankoulutuslaitosten tutkimuksien mukaan opiskelijat pitävät juuri opettajaharjoittelua kaikkein antoisimpana ja hyödyllisimpänä kokemusten antajana tulevaa ammattia ajatellen. Samoin tutkijat ovat todenneet harjoittelun tärkeyden. (Esim. Juutinen ym. 1993; Lerkkanen 1993; Merenheimo & Murto 1995; Mustikkamaa 1993.) Opiskelijat toivovat harjoittelulta ennen kaikkea aitoja kokemuksia, joihin törmää myöhemminkin omassa ammatissaan. Siksi monet ovatkin sitä mieltä, että harjoittelua pitäisi ohjata enemmän myös kenttäkouluihin harjoittelukoulun sijaan. (Ks. Alarmo 1999, 83; Heikkilä 1995, 196.) Heikkilä (1995, 196) korostaa kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaan käytännön ja teorian välitöntä yhdistämistä. Hänen mielestään se edellyttäisi, että opiskelijalla olisi käytössään luokka, jossa hän voisi milloin tahansa käydä teoriaopintojensa pohjalta kokeilemassa tai observoimassa haluamaansa asiaa. (Ks. myös Papoulia-Tzelepi 1993, 149 – 152.)

Jyväskylän opettajankoulutuslaitos on tehnyt yhteistyötä kaupungin koulujen kanssa, kun opettajaopiskelijat ovat voineet valita päättöharjoittelupaikakseen myös jonkin kyseisistä kouluista. Tikanoja ja Valtonen (1996) ovat tehneet tästä vaihtoehtoisesta opettajaharjoittelusta tutkimuksen, jossa he kyselyjen ja haastattelujen avulla selvittävät opiskelijoiden kokemuksia ja tuntemuksia erilaisesta harjoittelusta. Tuloksissa ilmeni, että opiskelijat kokivat saaneensa aidon kosketuksen todelliseen kouluelämään työskennellessään yksin opettajina normaalikokoisen ja –tasaisen luokan kanssa luonnollisessa

kouluympäristössä. Opiskelijat tunsivat itsensä todellisiksi opettajiksi ilman harjoittelijan leimaa otsalla, ja heistä oltiin aidosti kiinnostuneita. (Tikanoja & Valtonen 1996, 86 – 87.) Lahdes (1997, 252) painottaakin, että oppiminen on tehokkainta silloin, kun sen voi tuntea mielekkääksi. Tärkeää on päästä pintaa syvemmälle, jatkavat Niemi (1998a, 42) ja Ojanen (1998a, 42).

Koin saavani harjoittelustani aivan mielettömästi uusia kokemuksia - - - - sain tutustua siihen, miten koulu toimii. Sain olla opettajien huoneessa, kirjoittaa päiväkirjaa, jutella keittäjän kanssa, olla ruokailutilanteissa mukana, välituntivalvojana, luokkakuvassa ja vaikka mitä. Nämä ovat pieniä arkisia koulun asioita, mitä mielestäni on myös tärkeä opetella. Norssilla niihin kyllä ei valitettavasti useinkaan pääse tutustumaan. Samoin olin hyvin paljon kontakteissa vanhempiin ja kyläläisiin. Keskustelin heidän kanssa vanhempainillassa rakentavasti. Samalla tutustuttiin toisiimme. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka opiskelija saisikin opettajankoulutuksensa aikana useita erilaisia ja monipuolisia kokemuksia, niin jokainen oppija, kokija, kokee ne saadut kokemukset eri tavalla, ja samalla myös oppii niistä erilaisia asioita. Jokaisella ihmisellä on oma, oikea kokemismaailmansa, jota kukaan ei voi väittää vääränlaiseksi ja pyrkiä muuttamaan. (Ks. Perttula 1995, 29 – 32, 1999, 41 – 46.) Siksi ei voidakaan olla varmoja, että jokainen opiskelija oppisi jokaisesta asiasta ja tilanteesta juuri sitä, mikä on sen oppisisällön tavoitteena. Mielestäni opiskelijan olisikin itse oman kokemis- ja oppimismaailmansa tuntien pyrittävä hankkimaan koulutuksensa aikana sellaisia kokemuksia, joista hän uskoo oppivansa itselleen hyödyllisiä asioita tulevaisuuden ammattiakin ajatellen. Ja toivottavasti myös opiskelulaitos olisi mahdollisuuksien mukaan joustava opiskelijan omien, perusteltujen kokemusten hankkimisen edistämiseksi.

3.4 Matkaoppaana itse itselleni

Maailmassa puhaltavat muutosten tuulet. Meidän yhteiskuntamme muuttuu samalla ja koulumme muuttuvat vähitellen yhteiskunnan mukana. Niin myös opettajankoulutusta on jatkuvasti kehitettävä, jotta valmistuneet opettajat voisivat astua rohkein mielin keskelle muutosten maailmaa ja uskaltaisivat kohdata sen haasteena omalle ja koulun kehitykselle.

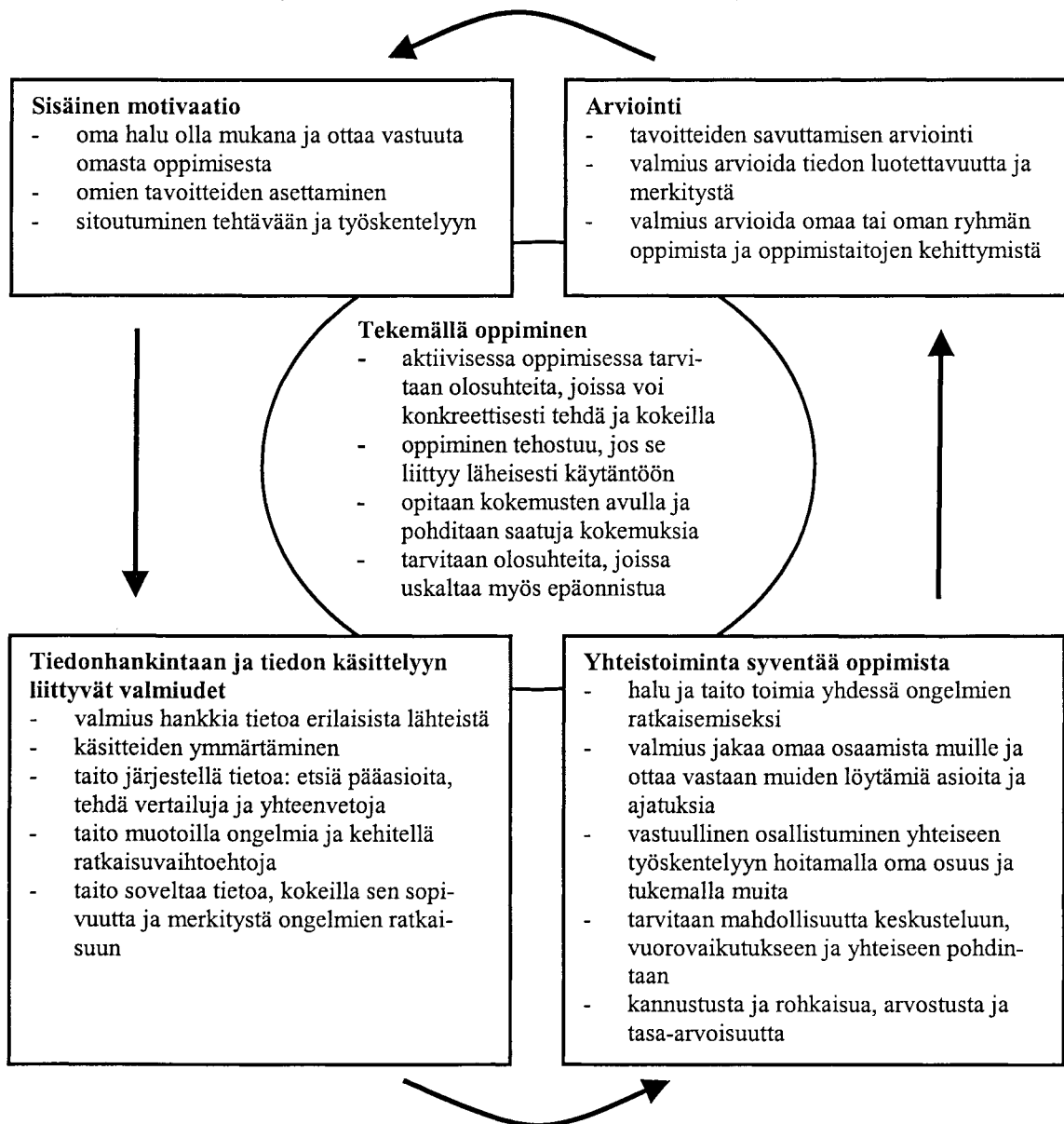
Tämä tutkimus on yksi esimerkki opettajankoulutuksessa puhaltavista uudistuksen ja kehityksen tuulista. Tutkimuksen metodinen, teoreettinen ja empiirinen osa liittyvät jokin uusiin aatteisiin. Nyt joku voi epäillä, miten opettajankoulutus nyt on hairahtanut maasta kuoleviin kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Ei, opettajankoulutus haluaa kehittää opiskelijoitaan, tulevia opettajia, jotta heillä olisi mahdollisuus paremmin selvitä koulujen elämässä ja myös kehittää niitä toimimalla koulujen nykytilan vaatimalla tavalla. Opiskelijoita kannustetaan yhä enemmän omien reittiensä valintaan, aktiiviseen itsensä kehittämiseen oman kiinnostuksensa mukaan. Minä lähdin matkalle kyläkoulujen suuntaan.

3.4.1 Kohti aktiivista opiskelua

Nykyään ei voi lähes millään välttyä kuulemasta, kuinka joka puolella painotetaan aktiivisuutta ja tehokkuutta. Tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta on tullut melkein kirosana, joka saa aikaan negatiivisia tunteita ja torjuntaa koko termiä kohtaan. Myös oppiminen ja sen suuntaaminen aktiiviseksi toiminnaksi, on nostettu hyvin tärkeäksi yhteiskunnalliseksi päämääräksi ympäri Eurooppaa, toteaa Niemi (1999a, 64). Niemi (1998a, 54) jatkaa, että aktiivisen oppimisen taidot ovat välttämättömiä tulevaisuuden yhteiskunnassa. Mutta aktiivisuutta ei tarvitse kokea mitenkään ahdistavana, sen voi ottaa myös haasteena omalle kehittymiselleen. Ja aina on muistettava, että ei määrä vaan laatu, kun tällaisia termejä käsittelee ja niiden kanssa työskentelee.

Aktiivinen oppiminen tarkoittaa oppijan halua ottaa asioista selvää. Hän on innostunut ja oma-aloitteinen uuden oppimiseen. Hän ei usko vain kuulemaansa ja lukemaansa, vaan haluaa itse ottaa asioista selvää ja tutkia niitä syvällisemmin. Aktiivinen oppija on vahvasti mukana oppimistilanteissa ja oppimista ohjaa merkittävästi hänen sisäinen halunsa ja omat tavoitteet. Hän haluaa hankkia tietoja ja taitoja, joiden avulla voi saavuttaa taas jotain uutta ja mielenkiintoista elämässään. Mutta aktiivinen oppiminen vaatii myös ponnistelua, ahkeruutta ja sinnikkyyttä tavoitteiden saavuttamiseen. Oppija ohjaa omaa oppimistaan, *arvioi* itseään ja pohtii keinoja edetä kohti seuraavaa tavoitettaan. Oppijan pitää myös ymmärtää tapansa oppia. Usein vasta kovan yrittämisen ja vaivannäön kautta avautuu lopulta oppimisen ilo. (Niemi 1998a, 39, 1999a, 65 – 66; Soininen 1995, 165.) Aktiivisessa oppimisessä oleellista on se, että oppijana on subjekti. Tähän viittaavat

myös aktiivista oppimista kuvaavat ilmaisut, kuten omatoimisuus, itsenäinen oppiminen, itseohjautuvuus, ongelmaratkaisu ja konstruktivistinen oppiminen eli oppiminen oman aktiivisen tiedonhankinnan ja pohtimisen avulla. Kaikissa näissä käsitteissä heijastuu ajatus oppimisesta, jossa oppija on vahvasti mukana oppimistilanteissa. Oppiminen lähtee hänen *sisäisestä motivaatiostaan* ja hän on itse taitava ja aktiivinen *tiedonhankkija*. Nykytutkimusten mukaan myös yhteistyökyky ja *yhteistoiminta* ovat aktiivisessa oppimisessa tärkeitä. *Tekemällä oppiminen*, käytännönläheisyys ja kokemukset tehostavat aktiivista oppimista. (Ks. kuvio 4.) Kuitenkin on muistettava, että myös saman yksilön oppimismotivaatio ja innokkuus vaihtelevat tilanteen ja ajan suhteen. Kukaan ei voi olla koko ajan aktiivinen. (Niemi 1998a, 40 - 41, 1999a, 65 - 72.)



KUVIO 4. Aktiivisen oppimisen perusominaisuuksia (Niemi 1998, 41)

Opettajan rooli on muuttunut. Uudet opetusmenetelmät vaativat opettajan aktiivisuutta koko ajan, sillä oppilaat tarvitsevat paljon tukea, ohjausta ja kannustusta erilaisten työprosessien aikana. Jotta opettajat selviäisivät nykyajan työssään ja osaisivat myös toteuttaa luokissaan aktiivisen oppimisen mallia, olisi uutta, omaa opettajan roolia harjoitettava jo opettajankoulutuksessa. Uusi rooli, joka vaatii usein syvällistä kasvuprosessia myös opettajille, opitaan parhaiten koulutuksessa, jossa opiskelijat voivat itse soveltaa aktiivista oppimista omassa opiskelussaan ja saavat harjoittelussa kokemuksia erilaisista luokista. Kokemusta tarvitaan myös sellaisista luokista, joissa ei vielä ole toteutettu itsenäistä tiedonhankintaa ja uudet menetelmät ovat luokallekin uusia. Siellä opettajaopiskelija voi opetella, mikä on opettajan tehtävä oppilaiden itsenäisiksi oppijoiksi ohjaamisessa. (Niemi 1999a, 78. Ks. myös Korpinen 1998c, 27 – 28; Laine 1999, 249 –250; Soininen 1995, 167; Viljanen 1992, 157 – 160.)

Vuosina 1995 – 1998 Suomen Akatemia teki Opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen, jossa pyrittiin selvittämään, mitä valmiuksia koulutus antaa opettajille, ja miten saadut valmiudet on siirrettävissä opettajan työhön kentälle (Niemi 1999a, 7). Projektin yhteydessä kerättiin palautetta myös siitä, miten aktiivinen oppiminen oli toteutunut opettajaksi opiskelevien omassa opiskelussa. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan yli 200 opettajaa ja yli 60 oppilasta eri puolilta Suomea. (Niemi 1998a, 39.) Tuloksista ilmeni, että aktiivinen oppiminen toteutui parhaiten opettajaharjoittelussa ja tutkimusopintoihin liittyvissä opinnoissa, joissa opiskelijat olivat joutuneet itse suunnittelemaan kokonaisuuksia, ottamaan vastuuta ja soveltamaan hankkimaansa tietoa käytäntöön. Näihin liittyivät usein myös omiin voimavaroihin tutustuminen ja oman itsensä voittaminen. Lisäksi erilaiset projektityöt, portfoliot eli omien töiden ja opiskelujen näyttekansiot sekä ryhmätyöt olivat vaatineet tutkimuksen mukaan aktiivista henkilökohtaista panostusta. Suuresta työstä huolimatta kokemukset näistä opinnoista olivat positiivisia, koska niissä näkyi oman työn jälki ja ne olivat kosketuksissa todelliseen elämään. Kuitenkin aktiivinen oppiminen tapahtui enimmäkseen suljettujen ja valmiiksi rajattujen tehtävien yhteydessä. Opiskelijoilla oli erittäin vähän kokemusta avointen oppimisympäristöjen suunnittelusta ja niissä opiskelusta sekä laajemman oman vastuun ottamisesta oppimisestaan. Opiskelijat olivat loppujen lopuksi hyvin vähän kosketuksissa todelliseen koulumaailmaan ja käytännön elämään. Opiskelijoita ei myöskään opetettu aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaan, vaikka niistä puhuttiinkin teoriassa. (Niemi 1999a, 72 – 73.)

Opettajankoulutuksen ongelmaksi onkin todettu se, että vaikka koulutuksen tavoitteet sisältävätkin hyvin aktiivisia ja uutta opettajakulttuuria luovia periaatteita, niin käytännössä opetetaan kuitenkin hyvin ohjatusti ja auktoriteettihoitoisesti eikä itsenäistä ajattelua ja oman työn kehittämistä tukien (mm. Hakala 1994, 48 - 58; Harri-Augstein & Webb 1995; Jussila & Saari 1999, 45 - 46; Korpinen 1998c, 28 - 29; Lindh & Syrjälä 1992; Niemi 1999a, 74). Suomen Akatemian Opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojektissa ilmeni, että opiskelijat näkivät opettajankoulutuksen valmiiksi paketoitujen tietojen sekä opettajakouluttajien ja harjoittelun ohjaajien lisäksi ongelman syitä myös itsessään. Ainakaan kaikki opiskelijat eivät olleet tottuneet itsenäiseen ja aktiiviseen oppimiseen, raportoi Niemi (1999a, 74 - 75).

Soini (1999) on tehnyt tutkimuksen uuden oppimiskäsityksen vaatimista taidoista ja oppimisympäristöistä. Hän on tutkinut, onko kaikilla ihmisillä mahdollisuus nykyajan aktiiviseen oppimiseen, vai tippuvatko jotkut helposti pois kelkasta. Lisäksi tutkittiin, millainen ympäristö tehostaa aktiivista oppimista. Osallistuvalla observoinnilla eli tarkkailulla sekä itsearviointiin liittyvillä kyselylomakkeilla suoritettu tutkimus osoitti, että ympäristön on oltava monipuolinen, aito ja kannustava, joka tarjoaa mahdollisuuksia oppilaan omaan, aktiiviseen oppimiseen. Monipuolisessa, avoimessa ja turvallisessa oppimisympäristössä oppijoilla on mahdollisuus vapautua monista kahlitsevista rutiineista kohti omia tavoitteitaan. Oppilaat myös kyselevät avoimessa ympäristössä enemmän miten-kysymyksiä ja haluavat ottaa selvää asioista. He uskaltavat myös avoimesti myöntää tietämättömyytensä, mikä on suomalaisessa kulttuurissa hyvin harvinaista. Oppijat toimivat osallistuvasti myös ryhmätöissä. Yksilöltä uudet oppimismetodit vaativat joustavia tietorakenteita. On tärkeää, että oppija saa kokea itsensä oppimisprosessissa aitona, aktiivisena oppijana.

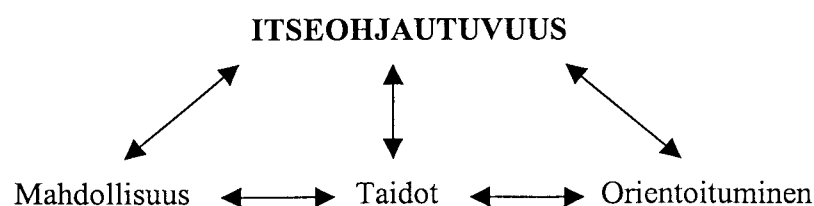
Laineen (1999, 249) mielestä aktiivisen oppimisen toteuttaminen opettajankoulutuksessa vaatii lisääntyvää oppikokonaisuuksien valinnaisuutta ja opetuksen toteutuksessa ongelmakeskeisyyttä, yhteistoiminnallisuutta, suunnitteluun osallistumista, omien kokemusten ja kokemuksellisuuden korostamista sekä itseymmärryksen edistämistä oppimisen tavoitteena. Kuitenkin Laine (1999, 251) huomauttaa, että on muistettava opettajan ammatillisen kehittymisen kulkevan käsi kädessä henkilökohtaisen kehittymisen kanssa. Vahvan, joustavan ammatillisen identiteetin lisäksi tulevaisuuden opettajan menestyste-

kijöitä ovat valmius muutoksiin ja kyky oppia ja opiskella uutta. Olkinuora (1994, 66) lisää vielä aktiivisen oppimisen edellytyksiin opiskelun tavoitteiden ja prosessien kontrollin siirtämisen perinteisestä opettajalle keskitetyistä opetustavoista enemmän oppijalle itselleen. Se edellyttää myös oppijalta oma-aloitteellisuutta ja vastuuta omasta oppimisestaan. Jos opettajankoulutus tarjoaa jo opiskelun aikana opiskelijalle mahdollisuuden kehittää näitä aktiiviseen oppimiseen liittyviä ominaisuuksia, niin hänen on helpompi kohdata opettajuuden haasteet tulevaisuudessa, opettajana.

3.4.2 Itseohjautuvalla oppimisella kohti omia tavoitteita

Aktiiviseen oppimiseen liittyy läheisesti itseohjautuvan oppimisen käsite (ks. esim. Niemi 1998a, 40, 1999a, 65). Käsitettä on tavallisesti käytetty aikuisten oppimista ja toimintaa kuvatessa (esim. Koro 1994), mutta nykyään sillä voidaan yhtä hyvin tarkoittaa uusien oppimistapojen turvin myös varhaisten ikäluokkien oppimista. Itseohjautuvuus käsitteenä on tuonut mukanaan hyvin ahdasmielisiäkin näkökantoja itsekkäänä epäsosiaalisuutena, dominoivuutena muita ihmisiä ja asioita kohtaan sekä yksinäisenä puurtamisena ilman yhteistyötä. Kuitenkin yleinen käsitys korostaa itseohjautuvuuden vaativan huomattavaa kykyä hallita itseään. Nykypäivän yhteiskunnassa on tajuttu, että itseohjautuvuus on koko persoonan tasolla niin merkittävä asia, että sen toteuttamista pitää tukea jo varhaisesta kehitysiästä lähtien. (Heikkilä 1995, 87, 1999, 93.)

Itseohjautuvalla oppijalla ovat oppimiseen vaadittavat taidot parhaimmillaan, joten hän on oppimistaitoinen oppija. Lindberg (1993, 17 – 18) toteaa, että itseohjautuvuus vaatii toteutuakseen kolme ehtoa: oppimiseen mahdollistavan ympäristön, oppijan oppimistaidot sekä orientoitumisen eli suuntautumisen oppimiseen. Näiden kolmen osa-alueen vuorovaikutuksessa syntyy itseohjautuva oppimisprosessi, joka ilmenee kuviosta 5. Osa-alueita voidaan kuvailla jo aktiivisen ja kokemuksellisen oppimisen yhteydessä kuvatuilla tavoilla.



KUVIO 5. Itseohjautuvuuden osa-alueet ja näiden vuorovaikutus (Lindberg 1993, 18)

Itseohjautuminen oppimisessa ei ole koskaan sitoutunut johonkin tiettyyn opetustapaan tai menetelmään, vaan opetuksen toteuttajan ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksiin sekä hänen tapansa kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena, korostaa Koro (1994, 26). Candy (1991, xix) korostaa persoonan ja tilanteen välistä vuorovaikutussuhdetta, jossa molemmat vaikuttavat yhdessä, ei itsenäisesti, erillään toisistaan. Luontevimmin itseohjautuvuus kytkeytyy humanistisen psykologian ihmiskäsitykseen, joka korostaa kokonaisvaltaista, persoonallista otetta kaiken uuden oppimisessa sekä ihmisen omaa luovuutta ja aktiivisuutta. Oppilas voi kokea itsensä kokonaispersoonallisena oppijana, jota myös muut ihmiset arvostavat ja kunnioittavat. Oma-aloitteisuus, aktiivinen tiedonhankinta ja autonominen päätöksenteko viittaavat myös itseohjautuvuutta ja humanistista ihmiskäsitystä yhdistäviin tekijöihin. Itseohjautuvuus koetaan tavoitteeksi, jonka saavuttamista pyritään tukemaan koulutuksessa kaikin keinoin. Humanistinen ihmiskäsitys antaa yksilölle luvan toimia itse kohti omia tavoitteitaan. (Aho, 1994; Heikkilä 1995, 87 – 88, 1999, 94; Koro 1994, 27 – 30.)

Koro (1993) on tutkinut aikuisten oppimiseen liittyvää itseohjautuvuutta, jossa tarkastellaan mm. oppijan valmiutta oman opiskelunsa ohjaamiseen. Empiirisessä tutkimuksessa kerättiin tietoa kahdelta koeryhmältä sekä kahdelta kontrolliryhmältä erilaisten kyselylomakkeiden avulla. Itseohjautuvuusvalmius todettiin tutkimuksen tuloksissa varsin homogeeniseksi eikä pohjakoulutuksella ollut vaikutusta opiskelijan itseohjautuvuuteen. Sen sijaan iän lisääntyessä itseohjautuvuus väheni. Itseluottamus ja sosiaalinen minä vaikuttivat positiivisesti yksilön opiskeluun. (Ks. myös Candy 1991, 19 - 22.)

Itseohjautuvuus tulee olemaan keskeinen käsite joustavia opettajankoulutuksen muotoja toteutettaessa, toteaa Kari (1996, 12). Samaa tarkoittaa Kärki (1995, 196) kirjoittaessaan, että koulutuksen keskeisenä päämääränä tulisi olla opiskelijan itsetuntemuksen lisääntymisen kautta syntyvä omakohtainen tarve kehittää itseään. Sen johtaisi opiskelijan itseohjautuvaan toimintaan, joka parhaimmillaan on jatkuvaa itsereflektiota ja spontaania tarvetta testata teoriaopintoja henkilökohtaisella tasolla käytännössä, kokemuksellisen oppimisen tilanteissa. Opetusohjelmaa pitää muokata sellaiseen suuntaan, että opiskelijalla on mahdollisuus vähitellen ottaa itse vastuu opinnoistaan, niiden oppisisällöistä, syventämisestä ja erikoistumisesta, suoritusten vaatimustasosta ja osaamisen osoittamisen keinoista. Opinto-ohjelmaa laadittaessa pitää siis ottaa huomioon käytän-

nön opettajantyössä tarvittavien taitojen sekä opiskelun teoriaopintojen yhteensopivuus. (Blake, Hanley, Jennings & Lloyd 1996.) Olisi hyvä, jos opettajaopiskelijalla olisi mahdollisuus esimerkiksi omaan kokeiluluokkaan, jotta hän voisi hakeutua itseohjautuvasti kokeilutilanteisiin silloin, kun opiskelija katsoo sen itselleen merkitykselliseksi. Näin hänellä olisi mahdollisuus liittää yksilöllinen opetusharjoittelu osaksi henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaansa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että laitoksen opetusharjoittelusuunnitelman pitää sisältää myös vaihtoehtoisia harjoittelutapoja muun muassa eri luokka- ja kouluasteilla ja koulumuodoissa. (Heikkilä 1995, 196, 1999, 119; Jussila & Saari 1999, 45 – 46; Leiwo & Pekkola 1999, 192; Vuorinen & Välijärvi 1994, 19.)

Turun opettajankoulutuslaitoksessa on vuodesta 1994 lähtien uudistettu luokanopettajakoulutusta pyrkimällä muuttamaan sitä nykyisten oppimis- ja ihmiskäsitysten mukaiseksi, eräänlaiseksi *muutosagenttikoulutukseksi*. Tavoitteena on korostaa opiskelijoiden persoonallisuuden kasvua heidän opettajaksi kasvunsa aikana. Muutosta on pyritty korostamaan sekä opiskelijavalinnoissa että myös koulutuksen sisältöjen ja prosessien kehittämässä. Pääsykokeissa pyritään kiinnittämään huomiota opiskelijoiden itsetuntemukseen ja persoonallisuuteen. Itse koulutuksessa opinnot etenevät kuutena moduulina, kokonaisuutena, joissa aiheina ovat orientoituminen kasvatukseen, psykologiset opinnot, oppiminen ja opetus, evaluaatio, tutkimus, kasvattaja yhteiskunnallisena toimijana sekä tutkimus. Opiskelijoita kannustetaan työskentelyn holistisuuteen, yksilöllisyyteen, itseohjautuvuuteen, vastuullisuuteen, reflektiivisyyteen, dynaamisuuteen ja innovatiivisuuteen. Koulutuksen painopiste on siirretty opettamisesta oppimiseen, aktiiviseen tiedonhankintaan, oman kasvatustieteen filosofian, oppimis- ja opetustyylien löytämiseen, realistisen minäkäsityksen kehittämiseen ja arviointiin. Lisäksi etenkin opintoja on pyritty integroimaan, yhdistämään keskenään järkevällä tavalla. Muutosagenttikoulutuksessa on tarkoitus päästä pois opettajankoulutuksen kritisoidusta pirstalemaisuudesta, opintojen suunnittelemattomuudesta, koulumaisuudesta, kiireestä sekä teorian ja käytännön erillisyydestä. Koulutuksesta tehtyjen tutkimusten mukaan opiskelijat ovat olleet hyvin tyytyväisiä muutosagenttikoulutukseensa. (Aho 1998; Heikkilä 1994; Heikkilä & Aho 1995, 1999; Tähtinen 1994.) Turun lisäksi myös esimerkiksi Oulun opettajankoulutuslaitoksessa on 1990-luvun aikana kehitelty opetussuunnitelmaa erilaisiksi opintokokonaisuuksiksi, moduuleiksi (Sohlo 1999). Jyväskylässä on kasvatustieteen opinnot jaettu viideksi kokonaisuudeksi teemoittain. Teemoina ovat orientoituminen opettajan työhön

ja toimintaympäristöihin, yksilön ja ryhmän kohtaaminen, kasvun ja oppimisen ohjaaminen, opettajan toimintaympäristöt sekä opettaja työnsä tutkijana. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 – 2001 1999, 117 – 119.) Opettajankoulutuksissa on selvästi puhaltamassa muutosten tuulet ja se onkin hyvin perusteltua peruskoulun ja oppimiskäsityksien muutosten myötä. Periaatteessahan opettajienhan pitäisi kohdata muutokset ennen oppilaita.

Itse koin oman aktiivisuuteni ja itseohjautuvuuteni aluksi varsinkin harjoittelujen suhteen hyvinkin ongelmalliseksi (ks. Meriläinen 1996, 76 – 77). Tuntui, että jotkut koulutuksen puolelta yrittivät estää aikeitani kaikin tavoin. Onneksi minulla oli omalla laitoksellani myös laaja-alaisesti, nykyaikaisesti ja opiskelijan kannalta asioita ajattelevia tutkijoita, jotka auttoivat vahvasti kannustamalla minua vaan yrittämään uudelleen kohti omia tavoitteitani. Tosin minun itsekin piti tiedostaa opettajankoulutukseni tavoitteet ja säännöt, mutta välillä ihmettelin, ovatko ne joskus asetetut säännöt esimerkiksi harjoittelupaikan suhteen niin rajoittavia ja joustamattomia, ettei niitä voida tulkita tapauskohtaisesti. Tietenkin tietyt säännöt ja tavoitteet on asetettava jokaiseen toimintaan, mutta jos opiskelija perustellusti haluaa ohjata opiskeluaan hänelle parhaaksi katsomalla tavalla, niin itseohjautuvuuden myönteisen hengen aikana tulisi mielestäni tukea ja kannustaa aktiivista opiskelijaa torjumisen sijaan. Varsinkin, kun laitokselle ei koitunut mitään kustannuksia poikkeustapauksesta. Itseämme, ja tulevaa ammattiamme varten me opiskelemme. Olen kiitollinen, että minulle annettiin kuitenkin mahdollisuus lähteä kulkemaan kohti kyläkoulua ja pienen koulun opettajuutta.

4 KYLÄKOULUUN TUTUSTUMASSA

Kun kuljet maaseudulla, voit kiinnittää huomiosi idyllisiin, vanhoihin koulurakennuksiin, joita matkasi varrelta löydät varmaan useitakin. Pienet maaseudun koulut kuiskivat sinulle kertomusta ajoista, jolloin maaseudulla oli paljon lapsia. Jokaiselle lapselle piti järjestää opetusta ja turvata sopivan pituinen koulumatka. Niinpä Suomen harvaanasu- tussa maassa on kouluverkostakin aikojen kuluessa muodostunut hyvin moniulotteinen ja laaja. Suomi onkin pienten koulujen maa, mutta säilyykö se myös sellaisena? Kun kuuntelet tarkasti kohtaamiesi maalaiskoulujen kertomuksia, niin voit havaita, että jotkut koulut ovatkin aivan hiljaa. Niiden tarina on valitettavasti jo päättynyt.

4.1 Mikä kyläkoulu on?

Ala-asteen pieni koulu, kyläkoulu, määritellään kouluksi, jossa on 1 – 3 opettajaa (esim. Kalaoja 1988a; Laukkanen ym. 1986; Pirhonen 1993). Koska oppilaita ja opettajia on vähän, edellyttävät pienet koulut yhdysluokkaopetusta. Niinpä useiden vuosiluokkien oppilaat opiskelevat samassa luokassa (ks. esim. Numminen 1997, 31; Pirhonen 1993, 7). Yhdysluokka muodostaa perusopetusryhmän, johon kuuluu oppilaita kahdelta tai useammalta vuosiluokalta. Yksiopettajaisessa koulussa oppilaista muodostuu vain yksi opetusryhmä, joten opettaja opettaa kaikkia ala-asteen luokkia. Kaksiopettajaisissa kouluissa on tavallisesti kaksi opetusryhmää, jotka muodostuvat luokista 1 – 2 ja 3 – 6. To- sin ryhmäjako voi olla oppilasmäärän ja koulun koon mukaan erilainenkin. Kolmiopet- tajaisen koulun perusopetusryhmät on jaettu yleisimmin luokkiin 1 – 2, 3 – 4 ja 5 – 6. (Esim. Laukkanen ym. 1986, 125 – 129; Pirhonen 1993, 7.) Uuden esiopetuslain myötä, joka tulee voimaan 1.8.2000, muuttuu myös usean pienen koulun luokkarakenne hieman. Kunnat ovat esiopetuslain voimaan tullessa velvollisia järjestämään esikouluikäisille lapsilleen esiopetusta. Useissa kunnissa esiopetusta on päätetty järjestää myös kyläkou- luilla käytännössä niin, että esioppilaat opiskelevat samassa ryhmässä alaluokkalaisten kanssa.

Kyläkoulu ei ole mikään irrallinen laitos, vaan se on kytketty osaksi ympäristöään. Usein pieni koulu sijaitsee maaseudulla ja sitä ympäröi tiivis ja aktiivinen kyläyhteisö. (Puro- kuru 1997a, 5.) Kyläkoulu onkin yksi tärkeimmistä kylää elinvoimaisena ja uusiutuvana

pitävistä palveluista, jonka kunta voi kylilleen tarjota. Koulun ansiosta myös lapsiperheillä on parempi mahdollisuus asua ja elää kylässä. Eikä kyläkoulu ole ainoastaan lapsia varten, sillä jo nimikin paljastaa, että se on koko kylän koulu, paikka, jossa kyläläiset voivat yhdessä kokoontua, iloita ja harrastaa. Koulusta on muodostunut jo varhaisessa vaiheessa koko maaseudun väestön sivistys- ja harrastuskeskus. Kouluverkoston laajenemisen avulla on luotu se kulttuuri- ja aatteellinen tausta, joka on nykyisen yhteiskuntamme perusta. (Esim. Forss 1996.)

Mielestäni kyläkoulun määritelmä antaa kyläkouluille kehukset, mutta sisältö voi olla hyvinkin kirjava. Rakennemääritelmästä ei paljastu juuri mitään, mitä kyläkoulu tänä päivänä todellisuudessa voi olla. Pieniä kouluja on monenlaisia, ja niitä on lähes mahdollon asettaa samojen raamien sisään. Monessa koulussa toimivat vielä yhdysluokat määritelmän mukaisella tavalla, mutta esimerkiksi kolmiopettajainen Ruppovaaran koulu Kiteellä on kantanut pulpetit ullakolle ja aloittanut muiden uudistustensa lisäksi luokattoman opetuksen (Ks. Kärnä 1998, 51 – 67; Korkiakoski 2000, 12 – 13). Koulun sisältö paljastuu usein vasta aukaisemalla koulun oven ja astumalla sisään kyläkoulun maailmaan. Minun kyläkouluni tässä tutkimuksessa ovat jokainen kaksiopttajaisia kouluja, joissa ovat yhdysluokat 1 – 2 ja 3 – 6. Yhdessä koulussa toimi lisäksi myös esikoulu kolmena päivänä viikossa 1 – 2-luokan yhteydessä jo silloin. Tutkimus keskittyykin kokemuksiensa osalta enimmäkseen kaksiopttajaisen koulun elämään, mutta se elämä oli takuulla myös näissä rakenteeltaan melko samanlaisissa kouluissa keskenään aivan erilaista, omanlaistaan. Koulu on, mutta sisällön tekevät siellä toimivat ihmiset.

4.2 Kyläkoulun värikäs elämäntarina

*Maalaiskansakoulu näyttää paljon pienemmältä nyt
kun sen portinpieleen monen vuoden jälkeen pysähdyn.
Ja kun mietteissäni astun vanhaan luokahuoneeseen
nään sen pikkutyön siellä jälleen kiiltokuvineen.*

*Kuljen mielessäni päiviin noiden lapsuusvuosien,
vanha portti minut niihin viedä saa.
Ja kun tänään sinne saavun ajan virtaa matkaten
mulle elämää tää retki opettaa.*

- Jouni Hagström -

4.2.1 Koulu joka kylään

Kyläkoulujen historia alkaa 1700-luvulta, tosin ensimmäiset koulut perustettiin jo 1600-luvulla (Kuikka 1996, 6). Kirkko pyrki sivistämään aikalaisiaan mm. rippi-, kierto- ja lukkarinkouluillaan. Valistuksen aikakaudella haluttiin erityisesti viedä tietoa niille, joilta sitä puuttui, kuten kaupunkien palkollisväelle ja maaseudun rahvaalle. (Iisalo 1987, 112.) Suomalaisen kouluverkon kehitys alkoi 1860-luvulla, kertovat Lehtola ja Paakkinen (1997, 67). Vuonna 1866 annettiin kansakouluasetus, joka velvoitti vain kaupungit perustamaan riittävästi kansakouluja. Maaseudulla koulutoiminta oli vapaaehtoista. (Ks. myös Iisalo 1987; Kuikka 1996; Laukkanen ym. 1986.)

Aluksi maaseudun asukkaat eivät perustaneet kouluja kovinkaan innokkaasti, koska he kokivat uudet koulut vain taloudellisina rasitteina. Maaseudun lapsia tarvittiin kotitilojen töissä, eikä vanhemmat ymmärtäneet, miksi koulu olisi ollut kotona saatuja oppeja tärkeämpi. Kun koulujen määrä ei lisääntynyt odotetulla tavalla, säädettiin vuonna 1898 piirijakoasetus. Kunnan oli jaettava alueensa koulupiireihin niin, että lapsen koulumatka oli korkeintaan viisi kilometriä. Tavoitteena oli perustaa koulu joka kylään (Sarjala 1996, 9). Koska maaseudun kylissä oli paljon lapsia ja kulkuyhteydet olivat huonot, ainoa mahdollisuus koulunkäynnin toteuttamiseen oli perustaa lisää kouluja. (Esim. Kuikka 1996, 7; Laukkanen ym. 1986, 19.) Piirijakoasetuksen vaikutus on näkynyt jälleen viime aikoina kyläkouluelämässä, sillä asetuksen voimaantulosta on kulunut reilut sata vuotta. Useissa vielä säilyneissä kouluissa on juhlittu pyöreitä vuosia mitä erilaisemmin tavoin menneitä muistellen. Myös minun yhdessä koulussani juhlittiin. Sain olla mukana juhlien suunnittelussa, ohjelmien harjoitteluissa sekä entisajan koulunkäynnistä koostuvan näyttelyn kokoamisessa. Koulun pihaan pystytettiin iso telttakatos, jossa tarjottiin entisajan tapaan kunnan sopparuuat. Juhlassa esiintyivät muun muassa koulun nykyiset ja entiset oppilaat laulaen, näytellen ja kertoen kylän ja koulun historiaa ja vanhoja tapahtumia. Lisäksi puhuttiin kyläkoulun merkityksestä nykypäivänä. Esityksiä varten haastateltiin myös kylän vanhimpia asukkaita, joiden kertomuksista koottiin pieniä näytelmänpätkiä.

Syksyllä oli myös koulun 100-vuotisjuhlat, joihin harjoittelimme ohjelmia ja kokosimme näyttelyä. (Kenttäharjoitteluraportti, kevät 2000.)

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslailla oli merkittävä vaikutus Suomen kouluverkoston kasvuun ja tiheyteen, mainitsevat Lehtola ja Paakkinen (1997, 67). Kuikka (1996, 7) kirjoittaa, että oppivelvollisuuslaki edellytti kansakoulun jakoa ala- ja yläkansakouluksi. Näin kyläkoulut monipuolistuivat jatkuvasti. Tosin oppivelvollisuus toteutui maan syrjäisimmillä seuduilla täysin vasta toisen maailmansodan jälkeen, koska kansakoulun kehitys sodan jälkeisissä taloudellisissa oloissa oli hyvin hidasta (Laukkanen ym. 1986, 19).

4.2.2 Maaseutu ja kyläkoulut, katoavaa luonnonvaraammeko?

*Katson maalaismaisemaa ja ymmärrän
kuinka onnellinen voikaan olla hän,
joka täällä vain saa aina asustaa.
Maalaismaisemaa en saata unohtaa.*

- Bernie Taupin - (suom. Jukka Virtanen)

Maaseudulla asumista on aina pidetty idyllisenä. Useat ihmiset ihannoivat maaseudun puhtautta ja rauhaa. Monet halusivat muuttaa maalle asumaan, mutta kuitenkin muutovirta kulkee vastapäivään, maalta kaupunkiin. Onko idylli nykyään vain kuvitelmaa ja toiveajattelua, sillä maaseutu kärsii tänä päivänä jatkuvasti? Ja kun maaseutu kärsii, niin siitä kärsivät myös kaikki maaseudun asukkaat.

1900-luvulla suomalainen yhteiskunta on kokenut perusteellisia muutoksia eikä muutosprosessi suinkaan ole vielä loppumassa. Muutoksia on tapahtunut erityisesti maaseudulla. Maatalous on muuttunut työvaltaisuudesta kohti konevaltaisuutta, joten työvoimaa on tarvittu entistä vähemmän.

Toista maailmansotaa pidetään yhtenä käännekohtana suomalaisen hyvinvointivaltion kehityksessä (Lehtola & Paakkinen 1997, 67). Elinkeinorakenteen nopea muutos vähensi maa- ja metsätaloudessa työskentelevien osuutta ratkaisevasti. Samalla teollisuudessa ja erityisesti palvelujen piirissä työskentelevien osuus kasvoi. Yhteiskunnasta oli lyhyessä ajassa tullut teollisuus- ja palveluyhteiskunta. (Ks. Iisalo 1987, 242 – 243.) Tämä johti maaseudun ikärakenteen vanhenemiseen nuorten muuttaessa työn ja palvelujen perässä kaupunkiin. Liikenneyhteyksien nopea paraneminen edisti liikkuvuutta. Syntyvyys väheni ja maaseutu alkoi autioitua.

1960-luvulla alkanut maaseudun tyhjentyminen merkitsi palvelujen käyttäjien vähentymistä, mikä johti maaseudun palvelujen heikkenemiseen. Ensin kyliltä lähtivät posti ja kauppa, seuraavaksi oli vuorossa koulu. Kyläkouluja alettiin lakkauttaa ja yhdistää jo 1960-luvun alussa, mutta ensimmäinen varsinainen lakkauttamisaalto ajoittui vuosiin 1964 - 71. Silloin lähes 1700 koulua lopetti toimintansa. (Lehtola & Paakkinen 1997, 70.) Samoihin aikoihin alettiin Suomen koulujärjestelmää kehittää yhtenäisemmäksi. Tavoitteena oli kehittää yhtenäiskouluperiaatteella pohjakoulu, jonka jälkeen kaikilla oppilailla oli oikeus ja mahdollisuus jatkaa seuraavalla kouluasteella. (Laukkanen ym. 1986, 22.) Peruskouluun siirryttiin vaiheittain pohjoisesta etelään vuosien 1972 – 1977 aikana. Tämä yhtenäiskoulu-uudistus, sekä myös 1970-luvun alussa myönnetty oppilaiden vähimmäismäärien pienentämistä edellyttänyt valtionapu, hidastivat koulukuolemia suurimmassa osassa maata. Peruskouluun siirtyminen edellytti kuitenkin, että kunnat laativat koulusuunnitelmat tulevien oppilasmäärien mukaan. Aukkaista vähenevän maaseudun pieniä kyläkouluja alettiin taas vähitellen lakkauttaa. (Kuikka 1996, 8; Laukkanen ym. 1986, 23; Lehtola & Paakkinen 1997, 71.)

Pienet koulut ovat erittäin herkkiä väestönmuutoksille. Jo pienetkin oppilasmäärän muutokset voivat heijastua lähes ratkaisevasti koulun toimintaan. Tämä on suuri ongelma varsinkin harvaan asutuilla alueilla. 1980-luvun suuren kulutusjuhlan ja rahantuhlauksen johdosta valtion ja kuntien taloudellinen kehitys joutui ahdinkoon. Kuntien saamat valtionosuudet ovat pienentyneet samalla, kun kunnat ovat saaneet lisää päätösvaltaa palvelujen tuottamisessa. Kuntien päättäjillä on suuri vastuu palvelujen järkevästä ja oikeudenmukaisesta hoitamisesta. Kunta saa päättää myös kouluistaan ja oppilasminimeistään. 1990-luvulla kuntien taloudellinen tilanne on pakottanut jälleen kouluverkkojen tarkistuksiin ja pienet maaseudun koulut lähes jokaisessa Suomen kolkassa ovat joutuneet tulilinjalle. Kokkonen (1999) toteaa, että yli 700 kyläkoulua lakkautetaan 1990-luvulla. Tilastokeskuksen (1999) tietojen mukaan lukuvuonna 1998 – 1999 lopetti 95 ala-astetta toimintansa. Niistä suurin osa oli alle kolmenkymmenen oppilaan kouluja. Ollaan uudessa keskittymisvaiheessa, koska koulujen määrä on alkanut supistua voimakkaasti pitkään jatkuneen hitaan supistumiskauden jälkeen (Lehtola & Paakkinen 1997, 75 – 76). Yleisin syy koulujen lakkauttamiseen on ollut oppilasmäärän putoaminen kunnan asettaman minimirajan alapuolelle, mutta kunnat ovat lakkauttaneet myös toimintakykyisiä kouluja. (Numminen 1997, 29; Lehtola & Paakkinen 1997, 76.)

Suomen tietotoimisto uutisoi uuden vuosituhannen alkumetreillä, että ”maaseudulla yrittäminen kiinnostaa kaupunkilaisia” (Keskisuomalainen 21.2.2000, 8). Useat kaupunkilaiset etenkin pääkaupunkiseudulta ja ruuhka-Suomesta haluaisivat siirtyä maaseudulle yrittäjiksi tai muihin ammatteihin. Muuton esteiksi nousivat etenkin työpaikan saanti maalta, sekä lasten koulutilanne ja rahan puute. Nykyään etsitäänkin jatkuvasti erilaisia mahdollisuuksia työskennellä maaseudulla. Tietotekniikan ja verkkoliikenteen myötä välimatkat maailmalle ovat lyhentyneet. Etätöitä pidetäänkin yhtenä hyvänä vaihtoehtona maaseudulla työskentelemiseen. Nyt jos koskaan olisi aika ryhtyä elävöittämään taas uudelleen maaseutua ja sen kyliä, jotta Suomi pysyisi tasaisesti asuttuna. Tähän taisteiluun on myös kyläkoulujen osallistuttava yhdessä koko kylän voimin.

4.3 Kansankynttilästä koulun ja kylän kehittäjäksi

4.3.1 Kohti nykyajan opettajuutta

*Nään kuinka pulpeteissa istuu sukupolvi uus
Ja tietokonein tutkii maailmaa
Niin heissä kasvaa ihmiskunnan yhteenkuuluvuus
Ja leivän kylän pelto kasvattaa*

- Jouko Mäki-Lohiluoma -

Jos ovat kyläkoulut kokeneet aikojen kuluessa muutoksia, niin samoin on käynyt kyläkoulujen opettajillekin. 1700-luvun loppupuolella, kyläkoulujen alkutaipaleella, oli koulujen opettajisto hyvin kirjavaa porukkaa, kertoo Raivola (1991, 97). Joukkoon mahtui mm. seppiä, leskimummoja, fiksuja kylän tyttöjä sekä entisiä sotilaita. Kyläyhteisön luonnollisen työnjaon perusteella valittiin myös kouluille opettajat. Opettajuutta voitiin verrata käsityöläisen asemaan. Kansanopettajan ammattia ei arvostettu sivistyneistön piirissä, ja niinpä Halilan (1949) mukaan esimerkiksi 1800-luvulla Pohjanmaalla opettajaksi valittiin huutokaupalla hänet, joka halvimmallalla suostui opettamaan. (Raivola 1991, 108.)

Kalaoja tarkastelee maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimuksensa toisessa osassa (1988b) opettajaa kyläkoululla. Kansakoululaitoksemme alkuvaiheessa opettajan rooli kyläyhteisössä oli hyvin monipuolinen. Opettaja oli kylän henkinen johtaja ja yhteiskun-

nallinen vaikuttaja, joka järjesti erilaisia kansanjuhlia sekä perusti yhdistyksiä, nuorisoseuroja, urheiluseuroja, soittokuntia ja kirkkokuoroja. Ennen opettaja myös asui koululla tai ainakin sitä ympäröivässä kylässä. Heti sotien jälkeen tilanne muuttui. Opettajat muuttivat pois koululta, ja usein heistä tuli koulun ulkopuolella asuvia virkamiehiä. Muuttoon vaikuttivat mm. taajaman paremmat palvelut ja asuinolot. (Kalaoja 1988b, 4.)

Vaikka maaseuduilta ovat nykypäivänä useat koulut ja monet muutkin palvelut sekä harrastustoiminnat jo loppuneetkin, niin kyläkoulun opettajan ammatin monipuolisuus ja haasteellisuus säilyy. Tosin opettajuus on vuosien mittaan kokenut suuriakin uudistuksia. 1990-luvulla koko maanosaamme ja omaa maatamme ravistellut kehitys on selvästi osoittanut, miten sidoksissa koulu ja koulutus ovat myös laajoihin kansainvälisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin, kertovat Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 11). Niin sanottuun informaatioyhteiskuntaan siirtyminen edellyttää oppilaiden itsenäisen arviointi- ja päätöksentekokyvyn vahvistamista aikaisempaa voimakkaammin, jotta he pystyisivät valintoja tekemällä hankkimaan oleellista tietoa joka puolelta tulvivan tietotarjonnan paineessa. Koulutusta kehitetään elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan.

Koulun toiminta on muuttunut opettamisesta oppimisen tukemiseksi. Opettajan rooli on samalla vaihtunut tiukasta, auktoriteettisesta mallinnäyttäjstä ja ulkoa luettajasta oppilaan ohjaajaksi, joka neuvoo oppilasta tiedon etsimisessä, itsenäisessä työskentelyssä ja oman työn arvioinnissa. Toiminta rakentuu usein epämuodollisen ja yhteisvastuullisen opettaja – oppilas -suhteen varaan (ks. Hargreaves 1994; Kari 1994; Järvillehto 1995; Nikkanen & Lyytinen 1996; Sahlberg 1998). Oppimisessa informaatio ei siirry opettajasta oppilaaseen, vaan oppiminen on yksilöllinen prosessi, jossa ihmisen ja ympäristön väliset rakenteet muovautuvat jatkuvasti luoden samalla uusia toiminnan tuloksia (Järvillehto 1995, 47). Oppijaa ei käsitetä enää passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan hän on tarkoituksiin ja päämääriin suuntautunut persoona, kertovat Kohonen ja Leppilampi (1994, 17). Aikaisempien tietojen ja kokemusten varaan voidaan rakentaa uutta oppimista. (Ks. myös Luukkainen 1998b, 29 – 35.)

Aktiivinen oppiminen edellyttää toteutuakseen kuitenkin mahdollisuutta myös omien päämäärien asettamiseen sekä itselle tärkeiden valintojen tekemiseen ja omakohtaiseen vastuunottoon. Opettajan tulee tukea oppilasta opiskelussaan, luoda hänelle mieluisia,

mielenkiintoisia oppimisympäristöjä ja tarjota erilaisia mahdollisuuksia tiedon etsimiseen, löytämiseen ja työstämiseen. Behavioristisen, mallista ja ulkoa oppimisen käsityksen, on vähitellen väistyttävä ainakin osittain uuden, konstruktivistisen oppimiskäsityksen suosion kasvaessa (Kari 1996, 23).

Kehittyvää opetustyötä onkin tarkasteltava varsinaista opettamista laajemmasta näkökulmasta. Mielenkiinto on kohdistettava entistä selkeämmin koulun toimintaan kokonaisuudessaan. Opetus on paljon muutakin kuin opettamista. Ihminen oppii jatkuvasti toimimalla ympäristössä. Hän etsii uusia asioita tietoisesti, mutta myös tiedostamattaan. Oppimista ei voi rajata vain tiettyyn hetkeen, sitä tapahtuu jatkuvasti. Tulevaisuudessa koulu tulee olemaan oppimiskeskus, jossa oppilailla on keskenään erilaisia opiskeluohjelmia. Nykyään pohditaan paljon myös mahdollisuuksia entistä joustavampaan yksilölliseen etenemiseen opiskelussa ja luokattomaan opetukseen.

4.3.2 Koko kylän ”Yleismies Jantunen”

Opettajuuden muutokset ovat vallanneet myös kyläkoulut, tosin monia uutena pidettäviä ja kehiteltäviä asioita on useilla kyläkouluilla jo toteutettukin pitkään. Nykäsen ja Väkeväisen (1998) tutkimuksessa luokanopettajan työstä 2 – 3-opettajaisilla kyläkouluilla on pääasiassa kyselyn avulla tutkittu muun muassa millaista työ on pienessä koulussa, mitä se tekijältään vaatii ja mitä se antaa sekä millaiset ovat opettajien tulevaisuudenkuvat työpaikkansa suhteen. Tutkimuksessa haastatellut opettajat toteavat pienen koulun olevan lapselle mielekäs ja myös opetuksellisesti monipuolinen oppimisympäristö. Yhdysluokkaopetus vastaa nykyään pinnalle nousseen yksilöllisen kokonaisopetuksen haasteeseen tarjoamalla eri-ikäisille oppilaille luontevasti samanaikaisopetusta. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 86; Korpinen 1996a.)

Opettaminen kyläkoululla on kuitenkin myös hyvin haasteellista. Pienellä ala-asteen koululla opettajia on tavallisesti kaksi tai kolme. Lisäksi koululla voi käydä aineenopettaja ja erityisopettaja. Aikuisia on pienellä koululla vähän, joten opettajalla on vaativa tehtävä olla asiallisenä ja turvallisenä aikuismallina kasvavalle oppilaalle, kertovat Laukkanen ym. (1986, 191). Oppilas on kohdattava yksilönä, jolla on omat erityispiirteensä. Opettajan on pyrittävä vastaamaan oppilaiden erilaisiin odotuksiin. Työtoveri-

den vähydestä johtuen pienen koulun opettaja joutuu myös kohtaamaan mielenkiinnostomia tai opettajan toimenkuvaan kuulumattomiakin tehtäviä (Nopola 1998, 5). Siksi kyläkoululle sopiikin opettajaksi parhaiten ”Yleismies Jantunen”, joka ei laske tarkasti työmääräänsä ja sitä, mikä työ kuuluu juuri hänelle. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 47.)

Kyläkoulun opettajan rooli on myös hyvin vastuullinen. Hän vastaa saman lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta jopa seitsemän vuotta, jos koululla järjestetään myös esi-koulutoimintaa, havaitsee Peltonen (1996, 26). Tosin sama opettaja ei useinkaan opeta lasta kaikkia kyläkouluvuosia, mutta käytännössä kaksiopettajaisella koululla kumpikin opettaja opettaa lasta joissakin oppiaineissa koko ajan. Koululla toimivien aikuisten on oltava hyvin yhteistyökykyisiä ja sovittava yhteen, sillä heidän työnsä heijastuu koko koulun ilmapiiriin. Tutkimukset paljastavat, että opettajat kaipaavat yhteistyötä myös muiden koulujen opettajien kanssa (Huotari & Kaartinen 1999, 58; Nykänen & Väkeväinen 1998, 78). Mutta koulujen lakkautusuhan varjossa voivat yhteistyön haaveet muuttua usein myös karuksi katkeruudeksi ja kateudeksi muita kouluja ja opettajia kohtaan.

Kyläkoulujen opettajatutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä työ koulun virikkeellisessä ympäristössä on tekijälleen mieluinen ja laaja-alainen tehtävä. Opettaja toimii pedagogisena innovaattorina, vastaa pienen ihmisen koulukasvatuksesta, vaalii ja varjelee ihmissuhteita sekä hoitaa koulun juoksevia asioita. Koulutyö ei merkitse opettajalle ainoastaan taloudellista toimeentuloa, vaan se antaa myös elämälle keskeisen sisällön (Nykänen & Väkeväinen 1998, 47).

Pienen koulun opettajalla on erinomaiset mahdollisuudet kehittää omaa työtään ja koulun opetussuunnitelmaa. Yhdysluokkaopetus on haastavaa, mutta samalla se lisää erikäisten lasten mahdollisuutta tehdä luontevasti yhteistyötä. Kun opetusryhmät ovat pienet, opettajalla on aikaa ohjata jokaista, jolloin oppilaan tarpeista ja erityistaidoista lähtevä opetus on mahdollista (Laukkanen ym. 1986, 190; Nykänen & Väkeväinen 1998, 50). Yhdysluokkaopetus ei kuitenkaan ole mikään itsestäänselvyys eikä yksinkertainen asia. Lyytinen huomauttaa (Pirttikoski & Puranen 1999, 8), että läheskään kaikkien opettajien taidot eivät riitä tähän vaativaan opetusmuotoon, koska opettajankoulutuskin on vain hyvin vaisusti huomioinut yhdysluokkaharjoittelun opiskelun aikana (Nummi-

nen 1997, 32.) Lisäksi kyläkoulun opetusryhmät voivat kutistua jopa niin pieniksi, että virikkeellisyys ja terve kilpailu vähenevät lähes olemattomiin.

Koulun oppilaiden ja henkilökunnan lisäksi opettajan läheisiin yhteistyökumppaneihin kuuluvat mm. oppilaiden vanhemmat, isovanhemmat, koulun entiset oppilaat ja kaikki halukkaat kyläläiset. Forsythe (1984, 212) mainitsee, että mitä enemmän opettajalla on kokemuksia pienessä yhteisössä asumisesta ja jos hänellä on jonkinlaisia henkilökohtaisia yhteyksiä alueeseen, niin hän viihtyy ja hänestä pidetään enemmän maaseutukoululla ja kylässä. Jos opettaja asuu muualla, hänellä ei välttämättä aina riitä energiaa kylän kehittämiseen eikä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön omien, lisääntyvien opetustehtäviensä ohella. Lisäksi varsinaisen opetustyön ulkopuolelta tulevat säästö- ja lakkautuspaineet ahdistavat sekä opettajia että oppilaita (Saarelainen 2000, 16.) Opettajalta vaaditaan suurta idearikkautta sekä värikästä mielikuvitusta, jotta niukoillakin materiaaleilla voidaan pienissä tiloissa toteuttaa monipuolista opetusta. Lakkautusuhanalaisen koulun opettajan on vaikea suunnitella mitään kokonaisvaltaisempaa, pitkälle ulottuvaa kehitysprojektia. Määrärahojen pantaaminen vaikeuttaa valmistautumista seuraavaan vuoteen. Myös opetusmotivaatio voi laskea (ks. esim. Kalaoja 1988b; Korpinen 1996a; Nykänen & Väkeväinen 1998; Saarelainen 2000, 16). Pienten koulujen lakkauttaminen onkin tuonut runsaasti lisää haasteita ja huolia kyläkoulun opettajille. Nykyään maaseutukoulun opettajan on pyrittävä näkemään selkeästi maaseutuyhteisön nykyvaihe ja asennoiduttava siihen realistisesti, toteavat Laukkanen ym. (1986, 188). Opettajan on ennakkoluottomasti tarkasteltava ja kokeiltava, mitä mahdollisuuksia hänellä on henkilökohtaisesti vaikuttaa koulupiirinsä yhteisöelämän elävöittämiseen.

4.3.3 Kasvotusten pienen koulun opettajan kanssa

Minulla on ollut mahdollisuus kohdata kyläkoulumatkallani useita pienten koulujen opettajia. Opettajat ovat olleet erilaisia, eri-ikäisiä ja eri asioista kiinnostuneita. Jokainen on ollut omalla tavallaan mielenkiintoinen. Jokaiselta olen saanut oppia jotakin uutta. Yhä vakuuttuneemmaksi olen tullut siitä, että jokainen pieni koulu on opettajiensa näköinen. Opettajien motiivit ja innostus omaa työtänsä kohtaan heijastuvat myös lapsiin ja heidän opiskelumotiiveihinsa. Samoin olen huomannut, että opettajan asenne työnsä kehittäjänä ja koulunsa elävöittäjänä vaikuttaa myös kunnan päättäjiin ja yleensäkin

koulun maineeseen, joka kyläkoululle on usein jopa elintärkeä (ks. Purokuru 1997a, 21). Opettajan rooli pienessä koulussa on erittäin tärkeä. Se pitäisi myös opettajan itse sisäistää ja ymmärtää. Opettaja luo kouluun hengen, jonka avulla joko jaksetaan, tai sitten ei jakseta, yhdessä ponnistella kohti tulevaisuutta.

Kyläkoululla on paljon arvokkaita kannattajia ja puolestapuhujia, kuten tutkijoita ja eri alojen professoreita. He pitävät koulua pedagogisesti ihanteellisena, jossa opettajan on mahdollisuus käyttää uusia opetusmenetelmiä luontevasti, lapset huomioonottaen. Mutta mielestäni pienten koulujen erinomaiset lähtökohdat oppilaskeskeiseen, virikkeelliseen sekä kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja opettamiseen eivät vielä riitä takaamaan ideaalista opetusta. Jos kunta antaa koululle mahdollisuuden toimia, heittää se samalla opetuksen karttakepin koulun opettajille. Opettajien on otettava haaste vastaan. Heidän on elettävä nykyajassa ja seurattava yhteiskunnan kehitystä. Jos opettajat jaksavat tehdä paljon työtä ja kehittää kouluaan, niin koulu varmasti myös kehittyy. Tosin se vaatii paljon myös yhteistyötä kyläläisten, toisten koulujen ja opettajien sekä muiden tärkeiden yhteistyökumppaneiden kanssa (Nykänen & Väkeväinen 1998, 52 – 55; Pirhonen 1993, 48; Pirttikoski & Puranen 1999, 8; Viljanen 1998a, 2), sillä yksin on mahdoton taistella tässä yhteistyötä vaativassa yhteiskunnassa.

Mutta vaaditaanko pienen koulun opettajalta liikaa? Osaako opettaja toimia ja opettaa kyläkoulussa? Jaksaako opettaja jatkuvasti kehittää itseään ja pysyä mukana nykypäivän uudistuksissa? Jaksaako opettaja vielä oman opetuksensa lisäksi huolehtia koko kylän hyvinvoinnista? Jaksaako opettaja vielä työpäivänsä päätteeksi kokoontua kyläläisten kanssa talkoisiin kylän kehittämiseksi? Tunteeko opettaja omat rajansa? Itse olen huomannut, että yhteistyö on kuitenkin enemmän etu kuin taakka. Jos kylä on mukana koulun toiminnassa, niin koulun on helpompi kehittyä. Yhteisten talkoitten ja tempauksien avulla koulu voi saada lisää potkua tulevaisuuteensa. Yhteistoiminnallisuus muiden koulujen opettajien kanssa varmasti vähentäisi myös pienen koulun opettajan usein kokemaa eristyneisyyden tunnetta (Nykänen & Väkeväinen 1998, 77; Purokuru 1997a, 31 – 34), ja toisilta opettajilta oppii takuulla aina jotakin uutta. Tärkeää on myös saada vaihtaa kokemuksia kollegojensa kanssa.

Olen aina pitänyt opettajan työtä hyvin haasteellisena, positiivisesti ajatellen. Olen innokas kehittämään uusia systeemejä opetukseeni, uusia motivointikeinoja ja –ideoita. Harvoin osaan heti ensimmäisenä ajatella sitä, että miten suuri urakka itselleni jostain jutusta voi tulla. En koskaan ole pelännyt työntekoa ja suurempienkin haasteiden ottamista. Tämä on varmaan ihan hyvä asia pikaisesti ajateltuna, mutta kuinka kauan sitä jaksaisi ahertaa ammatissa omien äärirajojensa tuntumassa. Varmasti pikku hiljaa minunkin olisi ruvettava enemmän ajattelemaan myös itseäni, sillä opettajan työssä on helppo kuluttaa itsensä myös puhki. Se on sellaista työtä, että sitä voi loputtomiin suunnitella ja parantaa. Työ ei varmasti loppu kesken. Tosin yhteistyöstä muiden opettajien kanssa saa varmasti lisää voimavaroja. Pidänkin yhteistyötä hyvin tärkeänä jo oppilaitakin ajatellen. (Harjoitteluraportti 4, syyskuu 1999.)

Opettajan on tunnettava rajansa, jotta hän jaksaisi hoitaa työnsä kunnolla. Yhteistyötä ja avun pyytämistä usein pelätään tai hävetäänkin, mikä osittain johtuu myös tarkoituksenmukaisen koulutuksen puutteesta. Nykäsen ja Väkeväisen tutkimus (1998, 78 – 79) paljastaa kyläkoulujen opettajien mielipiteet koulutuksen tarjoamista yhteistyön valmiuksista. Opettajanopinnoissa panostetaan tutkimuksen mukaan aivan liian vähän käytännön yhteistyöhön eri tahojen kanssa. Tutkimuksen tulokset olivat enimmäkseen kielteisiä. Yhteistyö ei ole helppoa, mutta sen sujuvuutta kannattaa aina kuitenkin harjoitella, mielestäni viimeistään jo opettajankoulutuksesta lähtien.

Teimme paljon yhteistyötä etenkin opettajien kanssa viikon suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. Mielestäni yhteistyö oli hedelmällistä, koska saimme toisiltamme uusia ideoita omien lisäksi. Usein tuli sellaisiakin juttuja, joita itse ei ollut lainkaan pohtinut. Pidän tärkeänä tällaista opettajien välistä yhteistyötä ja sen harjoittelemista jo opettajakoulutuksenkin aikana, sillä nykyaikana opettajien välinen yhteistyö on eräs tärkeä ehto koulun toimivuudelle ja kehittämiselle. (Ympäristökasvatuksen seminaarityö, kevät 2000.)

Uskon, että kyläkoulun opettaja saa kylän puolelleen ja tuekseen omien haasteidensa keskelle, kunhan opettaja osoittaa myös oman halunsa yhteistyöhön. Olen huomannut, että yhteistyö lähtee koulun sisältä, ja se voi pulputa sieltä vaikka kuinka laajalle, jos yhteistyötä pidetään tärkeänä ja sitä halutaan kehittää. Mutta edellytyksenä yhteistyölle on työstään kiinnostunut, ammattitaitoinen, jaksava ja kehittämisintoinen opettaja, joka koulun sydämenä pumppaa yhteistyön voimaa eteenpäin. Voima toivottavasti kantaa hedelmää takaisinpäinkin, jotta pienen koulun opettaja taas jaksaa jatkaa tehtäviään, yhdessä kehittäen.

4.4 Kyläkoulussa tänään ja huomenna

Minun kyläkouluni kertoivat minulle mielestäni oikein laajasti ja monipuolisesti, mitä kyläkouluille nykyään kuuluu. Jokainen kouluni kamppailee tässä maailmassa pienen koulun ongelmien kanssa. Koulut ovat eri vaiheissa taisteluissaan. Yhden taistelu päättyi lakkauttamiseen, toisen koulunsa kehittämiseen. Kolmas koulu ei vielä ole joutunut taistelemaan lakkauttamista vastaan, mutta tiedostaa kyllä kyläkoulujen nykytilanteen sekä tulevaisuuden mahdollisuudet, ja pyrkii kehittämään kouluaan jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Pieni koulu on joutunut kahden tien risteykseen. Toisessa tienviitassa lukee lakkauttaminen, toisessa kehittäminen. Paluuta entiseen ei näytä olevan. Tie eiliseen on poikki. Jos matkan halutaan jatkuvan, on kuljettava käsi kädessä voimiaan säästämättä yhdessä eteenpäin.

4.4.1 Taistelua kyläkoulujen puolesta

Kun tutustuin ensimmäiseen kyläkouluuni, jouduin heti keskelle kiivasta taistelua. Olimme juuri sopineet jatkuvasta yhteistyöstä koulun kanssa, kun sitä koulua alettiinkin lakkauttaa (ks. Parkkonen 1998b, 5). Minun oli tarkoitus omaehtoisen tutustumiseni jälkeen jatkaa mahdollisesti opettajaharjoitteluja kyseisellä koululla, ja samalla tehdä tutkielmaopintojani yhdessä pienen kyläkoulun kanssa. (Parkkonen 1998a, 13; Mäntylä 1998, 7.) Koulu oli saanut lakkautustuomion oppilaiden vähyyden ja kunnan säästötarpeiden takia. ”Apua! Me tarvitsemme apua!”, huusivat koulu, oppilaat ja opettajat sekä kylä yhteen ääneen. Alkoi koulun ja kylän yhteinen taistelu lakkauttamisuhan voittamiseksi.

Ulkopuolisten ihmisten on usein vaikea heti ymmärtää, mitä koulu todella kyläläisille merkitsee. Toki poikkeuksiakin aina on, mutta yleisesti kylällä puolustetaan omaa koulua viimeiseen saakka. Maaseutukoulu on eräänlainen kylän kiintopiste, joka antaa kylälle tietyn aseman, statuksen, alueiden hierarkiassa, täsmentää Numminen (1997, 30). Koulun menettämisen pelätään tuhoavan ja tappavan koko kylän (esim. Katajamäki 1998, 16). 1970-luvulla alkoi maassamme laaja kylätoiminta, kertoo Pirhonen (1993, 23). Nykyään Suomessa on yli 2700 kylätoimikuntaa, joista suurin osa toimii maaseutukylissä. Kylätoimikunnan syntyminen ja kyläläisten aktiivisuuteen vaikuttaa usein jokin

kylää uhkaava vaara, josta ajankohtaisena esimerkkinä kyläkoulun lakkauttaminen. Kylä onkin tärkeä tuki koululle, kuten myös koulu kylälle. Myös kyläkouluni kylä heräsi toimimaan ryhdistäytyen uutena, aktiivisena kylätoimikuntana, joka järjesti esimerkiksi keskustelutilaisuuksia lakkauttamisen estämiseksi, sekä mietti vaihtoehtoja koulun ja kylän kehittämiseksi (A2). Tosin minusta tuntui, ettei kyläläisistäkään kaikki olleet asian takana, vaan antoivat ainoastaan ahkerimpien touhuta.

4.4.1.1 Kuinka paljon on tarpeeksi?

Lakkauttamisuhan kannalta kyläkoulun suurimmaksi ongelmaksi paljastuu tavallisesti oppilaiden vähyys. Opetus ja koulun ylläpito tulevat kunnalle kalliiksi liian alhaisella oppilasmäärällä. Opetus suurissa kouluyksiköissä on taloudellisempaa kuin pienissä kyläkouluissa. Elokuussa 1995 uudistetulla opetustoimen rahoituslailla oli erittäin merkittävä vaikutus kyläkoulujen lakkauttamista suunnitelleille päättäjille. Entisestä opetusryhmäperusteisesta laskutavasta siirryttiin puhtaasti laskennalliseen yksikköhintaan, kertoo kyläkoulujen rahoitusta tutkinut Perkkiö (1996, 29). Nykyään käytetään oppilaskohtaisia tunnuslukuja, joiden keskiarvojen perusteella kunnan opetustoimeen saamaa valtionosuutta tarkennetaan. Pienten koulujen opetus on oppilasta kohden kalliimpaa kuin suurten koulujen. Valtionosuusjärjestelmän muutoksen seurauksena kuntien on entistä joustavampi lakkauttaa tai yhdistellä koulujaan, koska valtionosuuden muutoksen vaikutukset ovat nyt entistä selvempiä, tuumii Perkkiö (1996, 30).

*Kun kylän koulu lakkautettiin
Kirkolle meidät komennettiin
Se alkoi hieman ottaa lettiin
Kun taksimatka aikaa vie*

*Jo ennen seitsemää mä lähden
Ja saavun syttyessä tähden
On rankemmaksi silminnähdän
Nyt mulle käynyt opin tie*

- Jouko Mäki-Lohiluoma -

Koulun lakkauttamisen vahvimpana ongelmana pidetään yleensä oppilaiden lisääntyntä koulukuljetusta. Lakkauttamisen myötä yleensä kaikki kylän oppilaat joutuvat kuljetusoppilaiksi, murehtii Pirhonen (1993, 34). Lasten työpäivät pitenevät ja osallistu-

minen koulun jälkeisiin harrastustoimintoihin uudessa koulussa vaikeutuu kyyditysten takia. Pitkien koulumatkojen on todettu myös lisäävän lasten ahdistusta, vaikka koulu-menestykseen ne eivät olekaan suoranaisesti vaikuttaneet.

Kunnat voivat nykyään päättää, montako oppilasta pitää olla, jotta koulu kannattaisi säilyttää. Valitettavasti liian usein tuijotetaan vain oppilasmääriin. Nykyään, kun kyläkouluista puhutaan ihan missä tilanteessa vaan, niin aina särähtää korvaan kysymys, että paljonko koululla on oppilaita. Ihan kuin se olisi opetuksen laadun ja pienen koulun toimivuuden ainoa tae. Onhan se tietysti totta, että jos kylällä ei ole lapsia, niin vaikeaa siellä on myös säilyttää kouluakaan, kuten Aktiiviset kyläkoulut –projektin päällikkökin toteaa (Honkapää 2000b, 7). Mutta pienellä koululla on opetuksen lisäksi muitakin tehtäviä. Sen tehtäväalueeseen kuuluu koulutilojen käyttö ympäröivän yhteisön kehittämiseen. Numminen (1997, 29) tiivistää, että ainoa tapa, jolla maaseutukylät voidaan pitää asuttuina, on säilyttää kylien koulut. Lapsiperheet hakeutuvat sellaiseen asuinympäristöön, jossa koulu on lähellä. Kylien säilyminen on keskeinen tekijä koko maan asuttuna pitämiseen. Maan tasainen asutus taas on olennainen turvallisuuspoliittinen tekijä. Myös juuri valittu Virtain ensimmäinen sivistystoimenjohtaja pitää erittäin tärkeänä kyläkoulujen säilymistä Virroilla. Hän toteaa pienten koulujen tulevan kalliimmiksi kuin isot koulut, mutta kyläkoulut ovat myös tärkeitä kylien keskuksia. (Kujala 2000, 5.)

Tärkeintä olisi joka kunnan miettiä omaan kuntaansa parhaiten soveltuvia ratkaisuja, joista mahdollisimman moni kuntalainen voisi hyötyä (Pirhonen 1993, 22). Maaseudun elävöittäminen on koko Suomen ongelma, mutta samalla myös iso haaste. Harkitsemattomat säästöt voivat vaikuttaa vielä pitkälle tulevaisuuteen. Mutta miten saada lapsiperheitä maaseudulle, jotta pienet koulut voisivat säilyä? Siinäpä haastetta kaikille kunnille, kylille ja kouluille.

4.4.1.2 Kun kuljin lakkautusuhan varjoon

Kaksi minun kyläkouluistani opettivat minulle, mitä on taistella oman henkensä puolesta. Ensimmäinen tuttavuuteni taisteli itselleen vuoden lisäämää, jonka aikana kouluun oli saatava kunnan asettaman minimimäärän verran oppilaita (Määttä 1998b, 5; Rellman 1998). Seurasin taistelua hyvin läheltä, sillä olin melkein jokaisessa kamppailutilantees-

sa ja –kokouksessa mukana (esim. Mäntylä 1998, 7; Määttä 1998a, 8). Lisäksi tein paljon koulun kanssa yhteistyötä mm. erilaisten juhlien ja matkojen myötä. Taistelustaan huolimatta kylä ei onnistunut saamaan uusia lapsiperheitä asukkaikseen, joten koulun ovet suljettiin vuoden kuluttua lopullisesti (Parkkonen 1998c, 22).

Lehtolan ja Paakkisen (1997, 76 – 77) mukaan taistelu oman koulun puolesta koetaan vielä tärkeämmäksi kuin takavuosien kamppailu kyläpostien säilyttämisestä. Katsotaan, että jos taistelu hävitään, niin silloin kylistä viedään viimeisetkin yhteisöä ylläpitävät toiminnot. Karkeasti sanottuna koulun lakkauttamisen myötä kylästä on koettu katoavan myös elämän perusedellytykset.

Harmikseni huomasin, miten lakkauttamisuhan pelossa saman kunnan koulut ja niitä ympäröivät kylät ovat joutuneet taisteluasemiin keskenään. Koulujen on yhteistyön sijasta pakko kilpailla oman henkensä kaupalla ja osoittaa paremmuutensa. (Esim. Heino-nen 1998, 8.) Oman koulun puolustustaistelu on nostanut esiin myös ahdasmielisiä näkökantoja, jotka ilmenevät kaunaisuutena muita, koulunsa säilyttäneitä kyliä kohtaan (Lehtola & Paakkinen 1997, 76). Kylien välillä on esiintynyt kilpalaulantaa siitä, kenen koulu on paras ja edullisin. Kyläläiset ovat olleet katkeria varsinkin siitä, että kouluja lakkautetaan vain syrjäisimmistä kylistä ja keskustajaman lähistöllä olevat koulut saavat jatkaa. Kyläkoulutaistelussa on ilmennyt myös kirkonkylän vastaisuutta. Asia on usein nähty maaseudun ja kirkonkylän välisenä kädenvääntönä ja poliittisena päätökse-nä, jossa kirkonkylä hyötyy syrjäkylien kustannuksella. Pahimmalta tuntuu pienten koulujen syyllistäminen väitettäessä, että koko kunnan koululaitos kärsii, jos pieniä kouluja pidetään toiminnassa (Saarelainen 2000, 16). Koulujen lakkautuksia on pidetty epäoikeudenmukaisina myös, jos samalla kunta on suunnitellut muita kalliita projekteja. (Lehtola & Paakkinen 1997, 76 – 77.) Välillä myös omalla kylällä ollaan oltu erimielisiä kyläkoulun tärkeydestä. Tuntui, että oma koulu ei ollutkaan kylän elinehto, varsinkin, jos koulu ei enää kuulunut ihmisten jokapäiväiseen elämään. Toisaalta Lehtola ja Paakkinen (1997, 77) huomauttavat, ettei oman koulunsa menettämistä koeta silloinkaan kovin murheellisena, jos lapsiperheet pitävät opetuksen hyvää tasoa ja samanikäisiä kavereita koulun sijaintia tärkeämpinä asioina.

Mielestäni kyläkoulujen lakkauttamisaaltoa on seurannut myös ainakin yksi positiivinenkin piirre. Kyläkoulut ovat heränneet kehittämään toimintaansa. Toiseen lakkautusuhanalaiseen kouluuni (Ilonen 1998, 8) tutustuin ensi kertaa koululla järjestetyssä arvokeskustelussa (Räty 1998, 7; A3), jossa useiden asiantuntijoiden johtama keskusteltiin kyläkoulujen merkityksestä kylälle.

Oh-hoh, miten mielenkiintoista asiaa kyläkouluista. Raha se vaan on tiukoilla varmaan joka Suomen kolkassa. Mutta kyllä osasivat ihmiset puhua järkeviäkin kyläkoulujen puolesta. Asiasta käytettiin hyviä puheenvuoroja. Minutkin esiteltiin ja minulta kysyttiin jotakin. Hienoa, että koulu on alkanut kamppailla olemassaolostaan ja etenkin kyläläiset ovat laittaneet pököä pesään tulevaisuutensa turvaamiseksi. (Päiväkirja 7.12.1998.)

Tämä koulu sai ainakin hetkeksi hengähtää ja jatkaa kehittämistään. Varjo poistui koulun päältä ja harmaiden pilvien välistä alkoi paistaa aurinko. Koulu kamppaili sitkeästi, ja yksi pelastava tekijä oli varmasti jo aikaisemmin etenkin kyläläisten toimesta koululla aloitettu luontokoulun kehittäminen. Myös useilla muilla kyläkouluilla ovat puhaltaneet muutosten tuulet. Koulut ovat eri tavoin kehittäneet toimintaansa ja samalla elävöittäneet myös koko kyläänsä. Lakkauttamisuhan myötä myös kodin ja koulun yhteistyö on tiivistynyt (Saarelainen 2000, 16). Se on nykymaailmassa aivan välttämätöntä. Mutta koulun kehittäminen pitää aloittaa jo ennen varjon laskeutumista, ettei ole liian myöhäistä.

Koulujen lakkauttamiskokemuksieni kautta olen myös itse alkanut enemmän pohtia pienen koulun olemassaolon edellytyksiä. Matkani alkutaipaleilla olin aina heti kyläkoulun puolella ilman mitään ehtoja. Nyt olen huomannut, että ajattelen myös kyläkouluasioita paljon kriittisemmin. En enää yleistä kyläkouluja samaan pedagogiseen ihanteellisuuteen ja kylän kanssa toimivuuteen. Asiat eivät joka koululla olekaan kaikkein ihanteellisemmin. Jokainen pienikin koulu on oma yksilö. Kyläkoulun säilyttämistä ei voi aina yleistäen perustella pienten koulujen hienoilla ominaisuuksilla, sillä mielestäni ne eivät edes toteudu jokaisessa maaseudun koulussa vaan itsestänselvyytenä. Pienten koulujen on myös ansaittava paikkansa. Oman koulun säilymiseksi on tehtävä työtä joka päivä. Koulun merkitys ja tärkeys on osoitettava teoin, ei pelkästään sanoin.

4.4.2 Kokemuksia kehittyvästä yhteisöstä

Kyläkouluissa ollessani sain nähdä ja kokea erilaisia koulujen kehittämishankkeita. Onnekseni pääsin välillä myös itse toimimaan, kehittämään ja myös omalta osaltani kehittämään yhteistyössä koulun ja kylän kanssa.

Kyläkoululla on useita vaihtoehtoja lakkauttamisen sijasta kehittyä ja samalla kehittää koko kylää, jos siihen vain annetaan mahdollisuus. Jos kunta on antanut kyläkoululle tilaisuuden näyttää voimansa ja tarpeellisuutensa, on koulun otettava haaste vastaan. Koulua on kehitettävä uusien opetus-, oppimis- ja kasvatuskäsitysten mukaisesti toimivaksi vuorovaikutusyhteisöksi, kuvailee Yrjönsuuri (1992, 16). Oppilaiden oppimisen itsesäätylle on tarjottava nykyistä paremmat mahdollisuudet ja eri tiedonalojen kehityksessä on pysyttävä ajantasalla. Kehittämisessä on otettava laaja-alaisesti huomioon koko koulun toiminta, johon voivat ottaa osaa kaikki koulussa tai sen lähistöllä toimivat henkilöt. Jatkuvasti on etsittävä uusia, luovasti toimintaa parantavia ratkaisuja ja oltava sopivasti kriittinen myös omille ideoilleen. Kehittämisessä jokainen on oppija ja jokaisen on pystyttävä myös uudistamaan oman ajattelunsa rakenteita.

4.4.2.1 Yhteistyöhankkeita

Vuorovaikutuksessa kylän, kunnan ja sidosryhmien kanssa koulu voisi kehittää palveluja, harrastusmahdollisuuksia sekä monipuolisia toimintaympäristöjä halukkaille ja sen myötä luoda kylään toimivan yhteisön. Mielestäni eräs yhteistyötä kehittävä uudistus on jo kolmena vuotena toteutunut valtakunnallinen kyläkoulupäivä, jota aina keväällä vietetään. Jo pienikin ele, yksi päivä, voi avata suurempia yhteistyömuotoja. Kyläkoulupäivien teemoina ovat olleet mm. Maailman suurimmat avoimet ovet, Kylässä koulussa – Maailman suurin kyläilypäivä sekä Kyläkoulu ja yhteistyökumppanit. (Ks. mm. Tervetuloa kyläkouluverkon kyläkoulupäiväsivuille! 2000; Valla 1998, 2.) Kyläkoulupäivää organisoi vuonna 1997 käynnistynyt Aktiiviset kyläkoulut –projekti, jota Maa- ja metsätalousministeriö ja Opetusministeriö tukevat rahoituksellaan. Päivän ideana on muun muassa tuoda kyläkouluja kaikille tutuiksi esimerkiksi tiedotusvälineiden välityksellä. Kyläkoulupäivälle annetaan teema, mutta jokainen koulu saa itse päättää toimintamuodoistaan. Itse olen kahdesti ollut mukana järjestämässä valtakunnallista kyläkoulupäivää

minun pienillä kouluillani. Toisessa koulussa päivän pääaiheena oli luutapallo-ottelu koulun ja kylän välillä ja toisessa aiheena oli kierrätys. Vanhemmat saivat tulla tutustumaan koulussa viettämämme ekoviikkoon. Molempien päivien kokemuksista parhaimpana sain tuntea, miten tärkeää on ottaa myös vanhemmat huomioon kyläkoulun toiminnassa.

Yhdessä koulun kanssa järjestimme myös kyläkoulupäivänä luutapallo-ottelun koulu vastaan kylä. Minä toimin tuomarina. Päivä oli ikimuistoinen kokemus minulle, ja varmasti monelle muullekin. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Vanhemmat olivatkin yllättävän tyytyväisiä viikon ohjelmasta ja kertoivat asian olevan ajankohtainen ja erittäin hyödyllinen. Useimmat vanhemmat olivat myös itse kiinnostuneita hankkimaan uutta tietoa jätteiden lajittelusta ja kierrätyksestä ja he olivat tyytyväisiä, kun saivat mukaansa erilaisia esitteitä. (Kokonaisopetuksen loppuraportti, kevät 2000.)

Yhteistyössä on tärkeä huomata myös mahdollinen eri hallintosektorien välinen yhteistyö, jolloin toiselta osa-alueelta olisi mahdollisuus saada rahoja tai voimavaroja, jotka voisivat tuoda uusia laadullisia ja taloudellisia ratkaisuja. Maaseutukoululla toimii yleensä useita erilaisia järjestöjä ja piirejä, jotka kannattaa liittää koulun toimintaan mukaan (Pirhonen 1993, 51 – 61; Purokuru 1997a). Kaakkoisessa Keski-Suomessa on uutena kyläkouluprojektina kehitelty koko kylän yhteisiä verkkosivuja. Kylvi-nimisen projektin tarkoituksena on lisätä kylien välistä yhteistyötä internettiin tehtyjen kylien esittelysivujen avulla. Sivuilla kylien eri järjestöt ja muut toimijat voivat esitellä toimintaansa. Verkossa on mahdollisuus keskustella ja siellä on myös ilmoitustaulu, johon voi jättää ilmoituksia mm. kylien tapahtumista ja palveluista. Yksi kouluistani on mukana yhteisillä verkkosivuilla. (Honkapää 2000a, 10; Kylvi-hankkeella kehitetään kylien yhteistyötä ja tiedonkulkua 2000, 5.) Tietotekniikan kehittyminen onkin avannut kyläkouluille paljon uusia mahdollisuuksia.

4.4.2.2 Erikoistumista

Kyläkoulun yksi mahdollisuus osoittaa halunsa kehittyä on sen profiloituminen, erikoistuminen johonkin vahvaan alueeseensa. Erikoisosaaminen voi jopa tuoda kouluun uusia oppilaita kylän ulkopuoleltakin (Pirhonen 1993, 49), mikä on uusien koululakien myötä mahdollista (Perusopetuslaki 628/1998). Loistavana esimerkkinä erikoistumisesta haluan

kertoa luontokouluhankkeesta, jossa yksi pieni kouluni koko kylää myöten on aktiivisesti mukana. Luontokoulu on koko kunnan hanke, jota ovat olleet työstämässä kunnan koulutoimi, päivähoito, vapaa-aikatoimi sekä ympäristötoimi. Myös kolme kunnan kyläkouluista ovat hankkeessa mukana. Luontokoulu on saanut EU-rahaa toimintansa kehittämiseen. Hankkeen avulla pyritään lisäämään kuntalaisten ympäristötietoutta ja luontoharrastusta. Alkuvaiheen tavoitteena on erilaisten luonto-ohjelmalveluiden tuottaminen kouluille, päivähoitoryhmille sekä muille halukkaille ryhmille. Palveluiden tuottamisessa ovat mukana kunnan ja koulun lisäksi myös kylien maaseutuyrittäjät. Samalla panostetaan myös hankkeessa mukana olevien koulujen luonto-opetukseen, niiden opetussuunnitelmia uudistetaan ja oppimista suunnataan enemmän luontoon, koulun ulkopuolelle. (Mm. Ilonen 1999, 4; Luontokoulussa tehdään löytöjä ympäristöstä 1999, 21; Syrjälä 1999, 6.)

Minulla oli tilaisuus olla mukana useissa luontokoulun suunnittelutilaisuuksissa ja keskustella hankkeesta yhdessä pääsuunnittelijoiden kanssa. Oli mielenkiintoista seurata läheltä, miten luontokouluhanketta käynnisteltiin. Erityisen mukavaksi asian teki se, että kouluni kyläläiset olivat erittäin innolla mukana kehittämässä kouluaan. Itsekin pyrin toteuttamaan koululla ollessani opetustani mahdollisuuksien mukaan luontokoulun opetusidean mukaisesti, luonnossa.

Aina ei musiikintunteja pidetty luokassa, vaan käytimme hyväksemme paljon myös koulua ympäröivää luontoa ja esim. linnunlaulua. Pyrin tuomaan oppilaille esille sen, että musiikki ei ole pelkkä yksi kuiva aine, vaan se voi sisältää paljon erilaisia elementtejä. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Luontokouluhanke on muhinut kehittelijöidensä mielessä jo vuodesta 1994. Lopulta 1.6.1999 luontokoulu alkoi virallisesti yhden työntekijän ryhtyessä hoitamaan täyspäiväisesti hankkeen organisointia. Koulujen osalta toiminta ja luontokouluihin siirtyminen alkoi saman vuoden syksyllä 1.8.1999. (Ilonen 1999,4; Syrjälä, 1999, 6.) Itse koulujen, kylien ja yrittäjien tarjoamia palveluja ja projektipäiviä ei vielä minun aikanani toteutettu, mutta hengessä oltiin ainakin osittain jo innolla mukana.

5 OPETTAJAOPINTOJA KYLÄKOULUILLANI

5.1 Se vei koko sydämen

*Small school - great change - heart of our life,
small school - based well can be derived.
You give us human education,
you give us human inspiration.
You connect all people like a ring -
Together we are inspired to sing:
Give small schools chance to be -
Europe, it's your chance for humanity!*

- Hit of small schools, Itävalta -

Lauloin suu hymyssä yhdessä muiden kyläkouluihmisten kanssa kyseistä laulua Jyväskylän yliopistolla keväällä 1998. Laulajia oli neljästä Euroopan maasta, Espanjasta, Itävaltasta, Portugalista ja Suomesta, mutta kulttuurieroistakin huolimatta meillä kaikilla oli yhteinen sävel, ajatus kyläkoulujen tulevaisuudesta. Tilaisuus oli yksi valtakunnallisen Aktiiviset kyläkoulut –hankkeeseen kuuluvista tapahtumista, jossa eri Euroopan maiden kyläkouluihmiset saivat tutustua toisiinsa ja muihin pieniin kouluihin ja mahdollisesti hankkia yhteistyökouluja ulkomailta (A4). Kyläkoulumaailmassa opinkin, että pienten koulujen alue ei oikeastaan useinkaan rajoitu kylän ympärille, eikä kunnankaan tai oman maan rajojen sisäpuolelle, vaan tuntuu, että yhteisenä reviirinä on jopa koko maailma. Internet ja kätevät tietokoneyhteydet tuovat maailman omaan luokkahuoneeseen. Kyläkoulut tekevätkin paljon yhteistyötä erilaisten projektien myötä eri maiden pienten koulujen kanssa. (Esim. Hoppo & Ceperley 1996, 18 – 20; Suokivi 1996, 21 – 24.)

Vastaavanlaisiin kyläkouluihin liittyviin tilaisuuksiin eksyin matkani aikana useinkin. Joissakin kävin katsomassa ja kuuntelemassa, joissakin olin itse myös puhumassa tai esittelemässä omaa toimintaani, mutta jokaisessa, joka tieni varrelle osui, olin paikalla. Tutustuttuani ensimmäiseen kyläkouluuni en enää osannut olla niistä poissa. Mielestäni sitä joko on tai ei ole kyläkouluihmisenä, ja itse tunnustan olevani. On hyvä, että olen oppinut sen jo opettajaksi opiskeluni aikana, jotta tiedän, millaiseen kouluympäristöön minun kannattaa opettajana hakeutua. Samoin tiedostan, mitä minulta vaaditaan kylä-

koulun opettajaksi hakiessani. Ei pelkästään riitä, että opetan. Minun on myös toimittava yhteistyössä kylän kanssa koulun ja kylän parhaaksi.

5.2 Opettajaharjoittelijana kyläkouluilla

5.2.1 Alkumutkia matkassa

Kuten edeltäkin käy ilmi, alkoi kyläkoulumatkani omalla, vapaaehtoisella tutustumiseläni ja opettamisellani ensimmäisessä kyläkoulussani, jossa toimin ensimmäisen opiskeluvuoteni toukokuussa 1997 ihan omalla ajallani. Seuraavien kahden lukuvuoden aikana olin mukana koulun joulu- ja äitienväpäiväjuhlissa, kevätretkellä sekä lakkauttamisesta aiheutuneissa tilaisuuksissa. Lakkauttamispäätöksen jälkeen tutustuin toiseen, myöskin lakkauttamisuhanalaiseen kouluuni sen arvokeskusteluillassa, johon yksi illan paneelikeskustelun jäsenistä, graduohjaajani, minut kutsui. Illan aiheesta huolimatta minulle jäi tilaisuudesta oikein miellyttävä olo ja olin halukas tutustumaan lähemmin tähän viehättävään pikku kouluun.

Ajoimme täysillä aivan kammottavassa räntäsateessa kohti kyläkouluilta. Meille tuli tosi kiire, kun mulla oli tentti samana iltana. Jouduin lähtemään sieltä vähän aikaisemmin pois. Onneksi Pasi lähti kuskiksi. Oli jo pimeä, ja isoja, valkoisia rättejä valui pitkin tuulilasia. Oli vaikea löytää koululle kääntyvää tietä, kun reitti oli outo. En ollut ennen käynyt edes koko kunnassa saatika sitten koululla. Kylätie löytyi, ja se oli aivan fantastinen. Lumiset, isot puut tien molemmin näyttivät mahtavilta. Ne rauhoittivat mielen. Ja löytyi se koulukin viimein. Heti ensimmäisenä oli meitä vastassa kunnolla roihuavat jätkänkynntilät. Ja lapset pulkkamäessä. Sisällä tuoksui vastaleivottu pulla. - - Illasta jäi mieleen mukava, kotoinen kyläkoulutunnelma, vaikka siellä keskusteltiin tiukasti kunnan taloudesta ja koulujen lakkauttamisesta. Tuo koulu on kyllä tutustumisen arvoinen. (Päiväkirja 7.12.1998.)

Kiitin koulun opettajia sähköpostin välityksellä ja sain oitis vastauksen tulla vierailemaan koululle uudestaan heti, kun minulle vain sopi (A5). Niin teinkin heti vuodenvaihteen jälkeen tammikuussa 1999. Olin yhden päivän mukana koulun elämässä, tutustuin kouluun, opettajiin ja oppilaisiin ja pidin yläluokkalaisille liikuntatunnin. Siitä alkoi yhteistyömme seuraavan kyläkouluni kanssa. Kirjoittelimme kuulumisia sähköpostin välityksellä. Oppilaiden vanhempiin sain tutustua helmikuussa vanhempainillassa, jossa myös esittelin itseni. Aloimme yhdessä miettiä kehittämissuunnitelmia ja jo suun-

nitteilla olevan luontokoulun strategioita. Samoin minua kiinnosti tehdä tutkielmaopin-
tojani tämän uuden kouluni kanssa yhteistyössä.

Minulle tuli tarve olla yhä enemmän koululla ja tutustua sen toimintaan syvällisemmin. Opettajankoulutuksen tiivis opiskelutahti ei kuitenkaan sallinut useita poissaolopäiviä, joten päätin graduohjaajani tukemana hakea jo seuraavaan harjoitteluuni, kolmosharjoitteluun, tälle pienelle koululle. Samalla anoin myös nelosharjoittelun tekemistä samalla koululla. (Liite 8). Sain päätökseksi kielteisen vastauksen. Perustelujani harjoitteluun pienellä koululla pidettiin tärkeinä tutkimuksen kannalta, mutta heti seuraavassa lauseessa korostettiin, *että harjoittelujen osalta on kuitenkin periaatteeksi linjautunut käytäntö, että OH1, OH2 ja OH3 toteutuvat normaalikoulun ala-asteella ja nelosharjoittelu voidaan tehdä muuallakin edellyttäen, että ohjausasiat saadaan sovittua.* (A6). Sain siis oikeuden viimeisen harjoittelun suorittamiseen pienellä koulullani, jos onnistun hankkimaan viitseliäät ohjaajat itselleni, mutta kolmonen oli vielä harjoiteltava kuten kaikki edellisekin harjoitteluni, meidän omalla harjoittelukoulullamme.

Ei tullut sitten lupaa EI. Kyllä harmittaa! Onko todella niin, ettei 'periaatteellisesta linjautumasta' voi koskaan poiketa? Jos haluaa yrittää jotta-kin muuta, kuin valmiiksi annettua luokkaa, jonka jokainen opiskelija opettaa tunnollisesti läpi, niin lupaa ei tule. Enemmähän mulle työtä ja vaivaa on matkustaa muualle harjoittelemaan, mutta kun kuitenkin tulevaisuuden kannalta näen sen tarpeelliseksi. Ja uskon, että voisin saada ihan mielenkiinnostakin ohjaajan harjoittelulleni. Tukeeko kukaan mua, itseohjautuvaa opiskelijaa?!! (Päiväkirja 2.3.1999.)

Kyllä tuki. Onneksi laitokselta löytyi myös ihmisiä, jotka ymmärsivät opiskelijan tarpeet ja halusivat auttaa minua kokeilemaan siipiäni ja pyrkimään sinnikkäästi kohti tavoitteitani. Heidän puolustuksellaan sain harjoitteluistani uuden päätöksen, jossa annettiin myös kolmosharjoittelulupa pienelle koululle, mikäli onnistun hankkimaan asiantuntevat ohjaajat harjoitteluuni. (A7). OH3 on tunnetusti sivuaineharjoittelu, jossa siis keskitytään niihin aineisiin, joihin on erikoistunut. Niinpä ryhdyin hankkimaan erikoistumisaineille-
ni ohjaajia. Yksi ohjaaja riitti, mutta kaksi olisi tietysti parempi. Yhden ohjaajan sainkin helposti, hän tuli mielellään seuraamaan opetusta maalaismiljööseen. Toisenkin ohjaajan sain lopulta. Mutta koko tämän harjoitteluhakemusprosessini aikana jouduin käymään kovaa taistelua ja jouduin kohtaamaan myös paljon kurjia asioita, joita en varmasti unohda pitkään aikaan.

Ärsyttävä palaveri. Olin jo harjoitteluluvan saanut, mutta vieläkin sitä piti joidenkin vatvoa ja sotkea. Odotin lähes kaksi tuntia oven takana, kunnes palaverin toinen osapuoli tuli, hieman myöhässä. Sitten hän kärjisti, valehteli ja muutti asioita, mutta hänkin myönsi kuitenkin lopulta mulle harjoitteluluvan. No, elämässä kohtaa erilaisia tilanteita ja erilaisia ihmisiä, joita pitää myös yrittää osata ymmärtää. (Päiväkirja 19.3.1999.)

Olen jälkeinpäin usein miettinyt, että olisinko alunperinkään hakenut harjoittelulupaa toiselle koululle, jos olisin etukäteen tiennyt, mitä kaikkea siitä seuraa. Tuntui, että jotkut laitoksemme ihmiset eivät osaa nähdäkään muuta kuin normaalikoulun ainoana mahdollisena opettajaksi kasvun paikkana meille. Sekin koulu on ihan hyvä harjoittelupaikka, ja minä koin siellä harjoitellessani valtavasti opettavaisia hetkiä, mutta halusin nähdä muutakin, ja ennen kaikkea opetella opettamaan myös sellaisessa koulussa, jossa minä haluan tulevaisuudessakin opettaa. Ilman laaja-alaisesti katsovia ja ajattelevia laitoksemme ihmisiä olisin varmaan tyytynyt tuttuihin, tavallisiin kaavoihin jälleen, ja minulta olisi jäänyt kokematta kaikki ne hetket kyläkouluillani, joista olen nyt onnistunut mielestäni hankkimaan korvaamattoman pääoman opettajana kyläpoluille lähtiessäni.

Useimmat OKL:n opiskelijat ovat ennen koulutukseen tuloaan ehtineet toimia kouluavustajina tai sijaisina erilaisilla kouluilla. Minä olen tullut OKL:een lähes suoraan koulunpenkiltä itsekin, eikä minulla ole aikaisempaa kokemusta erilaisista kouluista. Pidänkin hyvin tärkeänä, että saan ennen opettajaksi valmistumista mahdollisuuden tutustua myös oikeaan, aitoon kouluelämään. Etenkin kyläkoulut kiinnostavat minua valtavasti. Mielestäni niissä on aito oppimisympäristö, joka ei koostu pelkästään opettajista ja oppilaista, vaan mukaan mahtuvat myös koulun keittäjät, talkkarit, vanhemmat, kyläläiset ja koko ympäröivä maasto ja elinpiiri. Suosin kokonaisvaltaista oppimistapaa, ja sellaiseen kyläkoulu yhdysluokkineen on aivan ehdoton. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

5.2.1 Opettajaharjoittelu 3: Kyläkoulun opetukseen tutustumassa

Mennessäni pienelle kyläkoululle harjoittelemaan tunsin suuren vastuuni harjoittelun onnistumisesta. Itse olin koululle halunnut ja itse minun oli siellä nyt myös pärjättävä. Harjoitteluluvan saamisprosessin ongelmien avulla olin kerännyt niin paljon sisua itselleni, että aloitin harjoittelunikin oikeastaan jo viikkoa aikaisemmin kuin normaalisti, heti huhtikuun alussa keväällä 1999. Kokoonnuimme silloin opettajien ja koulun johtokunnan puheenjohtajan kanssa miettimään kohta lähestyvää valtakunnallista kyläkoulupäivää. Samalla jaoin myös oppilaiden välityksellä heidän vanhemmilleen kyselylomakkeet

tulevista harjoitteluistani (liite 9). Kyselyyni vastattiin lähes sataprosenttisesti, mikä kuvasi kylän aktiivisuutta ja haluaan myös kehittää kouluaan. Harjoittelijana sain mahtavaa kannustusta. Vanhemmat suhtautuivat minuun erittäin positiivisesti. Heistä oli mukava nähdä koululla uusia kasvoja ja kuulla tuoreita ideoita. Uudet tuulet olivat selvästikin tervetulleita heidän koululleen ja kyläyhteisöön. Positiivisen palautteenkin kannustamana halusin hoitaa harjoitteluni hyvin ja tehokkaasti. (A8.)

Toki minua jännittääkin hieman uuteen ympäristöön meneminen ja uusien ihmisten kanssa toimiminen. Kaikki ei varmasti tule olemaan ruusunpunaista, vaan joukkoon mahtuu paljon myös harmautta ja ehkä vähän sysimustaakin. Mutta haluan ottaa riskejä ja kokeilla ja kokea uusia, erilaisia asioita. Sitähän se meillä opettajiksi valmistuvilla tulee jatkossakin olemaan. Ei meille mitään työpaikkoja ja työkavereita järjestetä valmiiksi, vaan itse meidän on oltava aktiivisia ja sopeuduttava toimimaan monenlaisten ihmisten kanssa. Harjoittelulta odotankin paljon uusia ihmiskontakteja ja -tuttavuuksia, yhteistyökumppaneita. Haluan mennä mukaan koulun ja kylän toimintaan ja sen myötä oppia paljon uusia asioita koulu-elämästä, ja elämästä yleensäkin. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Kolmosharjoitteluni keskittyi sivuaineitteni musiikin ja liikunnan ympärille. Tai niin ainakin määrättiin opettajankoulutuksen harjoittelutavoitteissa. Käytännössä kuitenkin opetin noiden kahden aineen lisäksi myös lähes kaikkia muitakin opetettavia aineita ja erilaisia opintokokonaisuuksia. Yritin heti alkuun päästä pois sellaisesta ajattelutavasta, että nyt tulen luokkaan ja pidän yhden tunnin, jonka jälkeen lähdän pois lasten koulupäivästä.

Odotan - - normaalia koulu-elämää. Odotan myös, että saan olla lähes oikea opettaja, enkä vain pelkkä tuhatkasvoinen harjoittelija, joka vierailee hetken ja lähtee sitten pois. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Yhtenä tavoitteenani harjoittelun aikana olikin olla läsnä omissa tekemisissäni, toimia yhteistyössä ympärillä olevien ihmisten kanssa. Koin tärkeäksi oppia elämään oppilaiden mukana kokonaisia koulupäiviä. Opettajan työ ei ole pelkästään sitä, mikä tapahtuu sen neljänkymmenenviiden minuutin välissä, jolloin koulun kellot ovat hiljaa, vaan työ on nähtävä paljon kokonaisvaltaisemmin. Varsinkin pienellä koululla, jossa opettajia on vähän, ei opettaja voi tunnin jälkeen yhtäkkiä vaan kadota, ja pompata taas esiin seuraavalle tunnille.

Olin koululla siis lähes aina täydet koulupäivät. Harjoitteluluokkanani oli pääasiassa koulun yläluokka, jossa ahersi 3. – 6.-luokkalaisia oppilaita. Tosin yleensä, kun en opettanut yläluokassa, niin olin alaluokassa, eli periaatteessa harjoitteluluokkani oli vain nimellinen. Jatkuva läsnäolo vaati kyllä töitä, mutta siitä myös oppi paljon. Melkein heti tiedostin ja tajusin, että näillä minun oppilaillani on minulle paljon opetettavaa. Minä en ollut ainoastaan opettaja, vaan välillä myös oppilas lastenkin keskuudessa. Opin paljon myös sellaista, jota kaupunkikoulujen lapset eivät voi minulle opettaa. Jos haluaa tietää maaseudun lasten asioista, on mentävä maaseudulle niitä opettelemaan.

Maaseudun opettajan on myös sopeuduttava maaseudun tapoihin ja käsitteisiin. Aluksi minulla oli hieman vaikeuksiakin ymmärtää aivan tavallisiakin maaseudun asioita, sillä itse en koskaan ole asunut maalla. Oppilaitten arkipäivän puheissa tuli sellaisia asioita, joista en välttämättä ollut kuullutkaan. Mutta vähitellen myös minä opin lasten kautta uusia juttuja, ja he kyllä jaksoivat opettaa. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Kolmosharjoitteluni tärkeimpinä tavoitteina olivat lähinnä kyläkouluun, työyhteisöön ja oppilaisiin sekä yhdysluokkaopetukseen tutustuminen. Yhdysluokkaopettaminen tuntui aluksi melko jännittävältä ja hyvin haasteelliselta, kun luokassa oli monenikäisiä oppilaita. Siitä johtuen oppilaat myös opiskelivat eri asioita. Aineet oli jaettu pääasiassa vuorokursseihin niin, että joka toinen vuosi 3. – 4.-luokkalaiset opiskelivat kolmannen luokan asioita, ja joka toinen vuosi neljännen oppeja. 5. – 6.-luokkalaisilla oli vastaavasti omat aiheet. Äidinkielen ja matematiikan opettamisessa haastetta tuli runsaasti lisää, kun jokainen luokkataso opiskeli tietysti omia asioitaan. Tunnit oli suunniteltava etukäteen huolellisesti, jotta kukaan ei olisi joutunut turhaan odottamaan. Tässä kyläkoulussani oli tapana, että puolella luokasta oli hiljainen tunti, jolloin oppilaat tekivät heille annettuja tehtäviä samalla, kun toista puolta opetettiin. Usein itsenäisesti työskentelevillä oli myös eri aine kuin opetettavilla oppilailla. Toteutin aluksi perinteistä koulun yhdysluokkaopetustapaa, mutta vähitellen aloin miettiä ja kokeilla vaihtoehtoisia tapoja opettaa.

Minulla on usein suuri kokeilunhalu testata erilaisia asioita. Haluan ottaa riskejä ja haasteita vastaan. Minusta on kiva kokeilla jotain uutta ja erilaista. Olen sitä mieltä, että kokemuksen kautta oppii hyvin. Myös epäonnistumisia on opittava kokemaan, ja oppimaan niiden kautta. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Välillä minua jopa häiritsi se, että oppilailta oli eri aineiden tunteja samalla tunnilla. Mietin, että vaikka toiset opiskelevatkin hiljaisesti ja itsenäisesti, niin mikseivät he voi kuitenkin opiskella samaa ainetta kuin he, joita opetetaan. Siten mielestäni olisi helpompi välillä ottaa kaikki opetukseen mukaan ja käsitellä yhdessä jotakin asiaa. Samoin halusin kokeilla enemmän kokonaisopetusta niin, että kaikilla oli sama aihe, jota käsitelimme ja opettelimme jokainen oman tasonsa mukaan. Pyrin integroimaan, yhdistelemään eri aineita keskenään. Usein yhdistinkin oppilaiden saman tunnin eri aineet, kuten kuvaamataidon ja ympäristö- ja luonnontiedon.

En näe aineita erikseen omina paketteinaan, joita ei voi avata kuin ainoastaan juuri kyseisillä oppitunneilla. Sen sijaan pyrin käsittämään ja toteuttamaan oppejani yhdessä kaikissa tilanteissa, kun niitä tarvitaan. Eri aineita ei voi lokeroida omiin karsinoihinsa. Nykyajan suuntaustenkin mukaan haluan suosia ja toteuttaa aineiden integrointia. Pyrin harjoittelusani kokeilemaan erilaisia laajempia projekteja, joissa on sekä oppilailta, että myös minulla mahdollisuus käyttää kaikkia tarvittavia taitoja yhdessä, ei lokeroituna esim. pelkästään musiikkiin. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Vähitellen en enää kiinnittänyt niin paljon huomiota siihen, minkä ikäisiä oppilaat olivat, eikä sitä aina olisi heidän toimintansaakaan perusteella osannut arvioida. Enemmänkin pyrin eriyttämään opetustani oppilaan tason mukaan silloin, kun se oli mahdollista ja järkevää. Tämä onnistui parhaiten taitoaineissa, kuten kuvaamataidossa, liikunnassa, ilmaisukasvatuksessa, musiikissa ja käsitöissä, joissa oppikirjat eivät olleet kahlitsemasa liikaa opetusta. Tosin niissäkin oli huomattavia eroja jo oppilaiden taidoistakin ja oppiaineen luonteesta johtuen.

Koen eriyttämisen liikunnassa paljon helpommaksi kuin musiikissa. Samoin oppilaiden erot eivät häirinneet minua niinkään liikuntatunnilla. Eikä liikunnassa ollut välttämättä kolmasluokkalaiset yhtään heikompia kuin kuudesluokkalaisetkaan. Ikää enemmän taitoihin vaikutti oma liikunnallinen harrastuneisuus. Eriytin koripallossa ja jalkapallossa mm. erilaisten harjoitusten vaikeustason muuntelulla ja erilaisilla harjoitusmuodoilla, kuten yksilö-, pari- ja ryhmäharjoitteet. Valitsin aika usein itse harjoitusparit tai -ryhmät, jotta jokainen sai toimia jokaisen kanssa. Samalla oli tarkoitus kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Eriyttäminenkin on mielestäni liikunnassa helpompaa. Pohdin, että yksi konkreettinen syy siihen ovat osittain äänet. Esimerkiksi kun vertaa nokkahuilun soiton opettelua koripallon kuljetusharjoituksiin, niin toisessa toisten äänet häiritsevät, toisessa eivät. Jos jokainen oppilas harjoittelee oman tasoista nokkahuilukappalettaan tunnilla luokassa, niin takuulla toisen harjoittelu häiritsee toista. Sen sijaa koripallon pompottelu ei häiritse toista koripallon pompottelijaa. Siksi eriyttäminen musiikissa vaatii opettajalta varmasti enemmän soveltamista. Nokkahuilun soiton harjoittelemisessa esim. opettaja voi tehdä samaan kappaleeseen helpompia ja vaikeampia sovituksia, jotta jokainen voi soittaa oman tasonsa mukaisesti samaa kappaletta yhtä aikaa. Mutta sehän vaati paljon ylimääräistä työtä. Lisäksi voidaan lähteä niiden nokkahuilujen kanssa vaikka luontoon harjoittelemaan. Jokainen voi etsiä oman mukavan kivenkolon, jossa voi harjoitella omaa kappalettaan. Luontoon kyllä ääniä mahtuu, eikä toisen soitto häiritse toista, jos välimatkat ovat riittävän pitkät. Sen sijaan opettaja joutuu sitten ravaamaan oppilaalta toiselle neuvomassa jokaisen harjoittelua erikseen. No, ei se mikään mahdottomuus ole. Eriyttämisessä tarvitaan ideoita jatkuvasti. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Kolmosharjoittelustani jäi päällimmäisenä mieleen suuritöinen, mutta mielenkiintoinen ja opettavainen liikuntajakso. Opetin liikuntaa lähes kaksi kuukautta. Alkuvaikeuksien jälkeen liikuntaa oli mukava opettaa, ja oppilailta ja opettajilta saamani palaute kannusti jatkamaan.

Myös lapset tuntuvat arvostavan liikuntaa. ”Pidä meille liikuntaa”, on lause, jota kuulin jatkuvasti sekä isojen, että pienten oppilaiden suista. Ja pidinhän minä. Omalla luokallani oli liikuntaa lukujärjestyksessä kolme tuntia viikossa. Lisäksi usein pidettiin liikuntaharjoituksia puolen luokan tunneilla. Sen lisäksi pidin alaluokkalaisille liikuntaa kerran viikossa. Ja he kyllä huolehtivat, että se tunti tuli pidettyä! (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Liikunta on mielestäni eräs pienen koulun opettajan luovuuden ja kekseliäisyyden taidonnäyte. Koulun ympäriltä löytyy kyllä yleensä maastoa ja metsää, mutta itse pienessä koulussa ei usein ole edes liikuntasalia, vaan sisäliikunta tapahtuu luokkatiloissa. Onneksi monilla kylillä on jonkin nuorisoseuran, kyläyhdistyksen tai vastaavan tiloja, joissa voi liikkua vapaammin kuin ahtaassa luokkahuoneessa. Toinen ongelma on puutteelliset liikuntavälineet. Koenkin erittäin tärkeäksi sen, että sain ongelmistakin huolimatta kokeilla liikunnan opettamista, suunnitella tunteja ja pitää ne niissä tiloissa, jotka koululla sattuiivat olemaan.

Kaikkein suurin ero on takuulla tunnilla käytettävissä välineissä ja tarvikkeissa. Harjoittelukoulusta löytyy lähes kaikkea, mitä opettaja vain keksii käyttää ja tarvita. Minun kyläkoulullani, niin kuin takuulla lähes kaikissa Suomen pikku- ja vähän suuremmisakin kouluissa opettaja joutuu paljon soveltamaan ja keksimään opetusvälineitä itse. Ja vain mielikuvitus on rajana. Oli sentään liikuntasali, mutta liikuntaan käytettävät välineet olivat tosi vähissä. Koripallojaksokin aloitettiin yhdellä kuluneella, nahkaisella koripallolla. Korja ei ollut. - - koulullekin hankittiin pari uutta palloa ja puolapuihin kiinnitettävä kori. Ulkokentälläkin pitää käyttää mielikuvitusta pelirajoja merkittäessä, sillä minkään näköisiä tötsiä ym. ei koululla ollut. Mutta onneksi oli kurkkupurkkeja. Mutta jos harjoittelukoululla on välineitä, niin minun koulullani on maastoa vaikka kuinka pitkille luonto- ja hiihtoretseille. Ei tarvitse kuin takapihalta lähteä metsään. Ja koulun ympärillä on aktiivinen kylätoimikunta, joka on hankkinut talkootöillä koululle esimerkiksi jalkapallomaalit. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Uskon, että liikunnan harjoittelu jo opiskelun aikana pienessä koulussa poisti minulta paljon sellaisia pelkoja ja epäluuloja kyläkoulun liikuntaa kohtaan, jotka varmasti olisivat muutoin jarruttaneet vielä pitkään opettamistani ammatissa. Samalla tunsin kehittäneeni myös koulun liikuntaa, kun harjoitteluajanani hankittiin minun aloitteesta koululle lisää liikuntavälineitä. Samoin pitämäni koripallojakso oli kuulemma sen kyläkouluni historiassa ensimmäinen tiivis, pitempiaikainen koripallokokonaisuus. Onnistumisen tunteet auttoivat aina jaksamaan eteenpäin.

Kuitenkin kaikki selvästikin nauttivat liikunnasta. Sain hyvin positiivista palautetta oppilaita loppukyselyssä. He korostivat, että on ollut mahtavaa, kun heillä on kerrankin ollut opettaja, joka opettaa myös koripalloa. He kiittivät myös uuden oppimisesta ja erilaisista harjoituksista. Liikuntajaksoon olenkin ihan tyytyväinen, ja sen aikana sain todella toteuttaa itseäni ja kokeilla koulutuksessani oppimia taitoja käytännössä. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

Koko harjoitteluni ajan sain melko kannustavaa ja hyvin asiantuntevaa ohjausta opettajankoulutuksen ohjaajiltani, minkä koin tärkeäksi itselleni (ks. Fairbanks, Freedman & Kahn 2000). Didaktisia, opetuksellisia neuvoja pohdittiin melko tiiviistikin yhdessä. Tosin opetuksen soveltaminen yhdysluokkaan jäi melkein kokonaan omien kokemuksieni avulla itse sovellettavaksi. Mitään valmiita malleja en saanut, mutta en niitä myöskään kaivannut. Molemmat ohjaajani kävivät seuraamassa tuntejani, ja osan tunteista myös videoin heille. Tietenkin jo matkankin takia seuraamisia oli tavallista vähemmän, ja minun piti olla hyvin oma-aloitteinen, aktiivinen ja itseohjautuva. En kokenut sitä ongelmana, päinvastoin nautin siitä, että minulle annettiin vastuuta omasta oppimisestani ja

sain itsekin usein kantapäänkin kautta kokeilla ja oppia, mikä vaihtoehto olisi milläkin kertaa paras. Yhdysluokkaopetukseen ja uuteen kyläkouluelämään tutustuminen oli joskus tuskaisenkin vaikeaa, mutta pohjimmiltaan harjoittelusta jäi hyvä mieli, oman uusrastuksen ja tekemisen jälkeinen hyvän olon tunne.

Harjoittelustani jäi kaiken kaikkiaan positiivinen ja odottava mieli tulevaa ammattiani kohtaan. Töitä saa tehdä niin paljon kuin vaan ikinä jaksaa, kunhan tietää ja tuntee omat rajansa. Tästä on hyvä jatkaa eteenpäin, itseään, opetustyyliin ja rajojaan etsien ja tunnustellen. (Harjoitteluraportti 3, kevät 1999.)

5.2.2 Opettajaharjoittelu 4: Kokonaisvaltaista opettamista

Tähän nelosharjoitteluuni, päättöharjoitteluun, oli marraskuun alussa 1999 helppo tulla. Harjoittelin samassa paikassa kuin kolmosenkin, joten koulu, opettajat, oppilaat, henkilökunta ja kyläläiset olivat jo ennestään tuttuja. Ja oltiinhan me oltu yhteydessä keskenämme mitä erilaisimmissa tilanteissa harjoittelujen välilläkin. Odotin jo kovasti harjoittelua. Samoin minua odotettiin koululla (A9).

- - oppilaat olivat minulle tuttuja, joten pääsen jatkamaan siitä, mihin keväällä jäin. Se on hyvä asia, koska nyt minun on mahdollisuus tutustua jorkaiseen oppilaaseen vielä entistäkin syvemmin. Aikaa ei mene nimien ym. opetteluun. Minua kiinnostaakin opettajan ja oppilaan välinen kommunikointi, dialogi ja yhteistyö. Miten minä siinä onnistun? Edellisessä harjoittelussa tutustuin myös kouluun, sen opettajiin ja henkilökuntaan, sekä lasten vanhempiin ja kyläläisiin, joten nyt on varmasti helpompi päästä vauhtiin mukaan. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Oli hyvä, että sain aloittaa harjoitteluni odottavalla, positiivisella mielellä. Se vahvisti ja auttoi myös heti alusta asti hankkimaan uusia, monipuolisia kokemuksia, kun aikaa ei mennyt tutustumisessa. Edessä olivat taas uudet haasteet, jotka tempasivat vauhdilla mukaansa.

Nyt päättöharjoittelun tavoitteiden asetelutilanteeni oli erilainen. Minä tunsin jo oppilaat, joten oli pohdittava, miten voin siitä edetä pidemmälle järkevästi. - - Halusin oppilaiden tuntemuksen jatkeeksi kokeilla, miten voisin kehittää ja parantaa omaa opettajuuttani. Ensinnäkin käsite yhdysluokka oli tullut minulle tutuksi edellisessä harjoittelussa, mutta miten sitä voisi hyödyntää? Mitä mahdollisuuksia se tarjoaa? (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Päättöharjoittelussa on tarkoitus saada opettajuudesta mahdollisimman laaja kuva, joten opetettavina aineinakin oli kaikki mahdolliset aineet. Aloin suunnitella omaa harjoittelua siten, että pystyisin hyödyntämään jo aiemmat kokemukseni, ja niiden pohjalta hankkia taas uusia oppeja. Opetuksen kannalta yhdysluokkakehittämisen lisäksi minua kiinnosti kokonaisopetus. Halusin kokeilla eri aineiden yhdistämistä suuremmiksi oppikokonaisuuksiksi. Tähän pienellä koululla on mielestäni loistavat mahdollisuudet. Yleensä on vain neuvottelukysymys, jos haluaa vaihtaa tuntien järjestystä tai yhdistää niitä. Kun esimerkiksi tarvitsin harjoittelussani äidinkielen tunnilla liikuntasalia, sillä harjoittelimme runon lukemista erilaisten liikkeiden avulla, niin piti vain varmistaa, ettei toinen opettaja ollut juuri sillä tunnilla menossa saliin.

Kokonaisopetus tukee myös yhdysluokkaopetusta ja luokatontakin, luokkarajojen yli tapahtuvaa opetusta. Eri aineita yhdistämällä jokainen oppilas takuulla löytää jonkin mielenkiintoisen ja itselleen mukavan aiheen, joka motivoi yrittämään hänelle vieraamissakin asioissa. Kokonaisopetuksenkin vaikutuksesta oppilas voi välillä ”hypätä” omaa luokkatasoaan vaikeampiin asioihin, jos oma asiat tuntuvat liian helpoilta, ja päinvastoin. Näin yhden suuremman opintokokonaisuuden aikana oppilas voi opiskella monellakin ’luokkatasolla’ omien lähtökohtiensa pohjalta.

Harjoittelussa huomasin, että eri aineiden integrointi ja kokonaisopetus motivoi myös oppilaita. Kaikki eivät ole hyviä kaikissa aineissa, mutta jos ja kun laajemmista, yhteisistä oppikokonaisuuksista löytyy eri aineita, niin varmasti jokaiselle löytyy sieltä jokin mieleinen aine, ja se motivoi myös kokonaisuudessa mukana olemista ja toimimista. Ja kun aineet sulautuvat sopivasti yhteen, ei oppilas välttämättä edes huomaakaan, että välillä ollaan hänelle heikommalla tai tylsemällä alueella. Musiikkiliikuntajaksolla esimerkiksi mietin kovasti, miten saan myös pojat motivoitumaan liikumiseen musiikin tahtiin. Kyllähän he liikunnasta pitivät, ja mukavasta musiikista myös, mutta molempien piti olla rajua, pojillekin sopivaa. Muutenhan koko touhu tuntui heistä liian ”tyttömäiseltä”. Kun mukaan otettiin omien voimistelukeppien tekoa, Bondin musiikkia, taisteluliikkeitä ja omiakin liikkeitä, niin heti kasvoi myös poikien mielenkiinto musiikkiliikuntaa kohtaan. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Mitä enemmän harjoittelen yhdysluokassa ja kyläkoululla, niin sitä enemmän tuntuu avautuvan mahdollisuuksia oman työnsä kehittämiseen, uuden kokeilemiseen ja oppimiseen. Jokainen päivä on uusi mahdollisuus, joka on täynnä erilaisia oppimistilanteita. Pidinkin vieraana ajatusta päättöharjoittelussa olleesta vastuuviikosta, jolloin oli tarkoi-

tus nähdä ja kokea kokonainen viikko opettajana. Vastuuviikon aikana oli tarkoitus pitää mahdollisimman paljon tunteja, oppia jatkamaan yhden pidetyn tunnin jälkeen seuraavalla tunnilla. Itse pyrin ymmärtämään koko harjoitteluni kokonaisuutena, oppimiseen tarjottuna mahdollisuutena, vaikka se välillä olikin tosi rankkaa ja aikaa vievää.

Päättöharjoittelunikaan aikana en edes huomannut, milloin minulla oli vastuuviikko, sillä mielestäni lähes jokainen harjoitteluviikkoni oli vastuuviikko minulle. Jollen ollut yläluokassa, niin silloin opetin alaluokkalaisia. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Oman opettamiseni lisäksi halusin harjoittelussani kehittää lisää yhteistyötaitojani ja pyrin toimimaan aktiivisessa yhteistyössä kouluuni liittyvien ihmisten kanssa. Oppilaiden kanssa yhteistyö sujui vaivattomasti. Tottakai minun piti aluksi saada heidän luottamuksensa, jotta yhteistyölle olisi ollut vakaa pohja, minkä päälle pystyi rakentelemaan erilaisia kuvioita. Olin sikäli helpossa asemassa, että pienellä koulullani ei juurikaan ole ennen ollut vastaavanlaisia harjoittelijoita. Olin oppilaiden elämässä uusi kokemus, josta he kiinnostuivat aidosti. He innostuivat opetuksistani. He odottivat kaikenlaista uutta, ja heille riitti vähäkin. Minun ei tarvinnut pelleillä ja näyttää kaikkia mahdollisia temppuja, jotta oppilaat olisivat tulleet mukaan opetukseen. He loistivat silmät kirkkaina ja suu hymyssä jo silloin, kun näkivät minun astuvan luokkaan. Se oli minulle ainutlaatuinen kokemus, joka kosketti syvältä. (Ks. Alarmo & Huvila 2000, 50 – 54.)

Oli kyllä mahtava tunne, kun oppilaat totesivat tunnin jälkeen, että oli tosi kiva tunti, koska pidät seuraavan! (Päiväkirja 8.11.1999.)

- - oppilaat näyttivät ja opettivat minulle käytännössä sen, mitä olen opettajankoulutuksessa yrittänyt kirjoista päähäni pönttää. He olivat minulle aitoja lapsia, oppilaita aitoine iloineen ja huolineen. He luottivat minuun, minä heihin, ja meistä tuli ikuisia ystäviä. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Olihan oppilaiden kanssa myös välillä ongelmia, joita päivittäin opettajakin joutuu kohtaamaan. Välillä jouduin keskustelemaan koulukiusaamisesta, välillä joku ei jaksanut keskittyä lainkaan tuntiin, vaan halusi touhuta muita asioita. Mutta pidän näitä hankalia tilanteita ainakin yhtä tärkeinä oppimiskokemuksina kuin positiivisiakin tilanteita. Jokainen hetki oli tarkoitettu myös minulle oppimistilanteeksi.

Olinkohan tänään vähän liiankin ankara painottaessa oppilailleni, että en missään tilanteessa koskaan hyväksy minkäänlaista koulukiusaamista. Oppilaat olivat joukolla nimitelleet ja ärsyttäneet yhtä luokan oppilasta, ja keskustelimme välittömästi yhdessä asiasta. Olin aika tiukka, mutta edelleenkin sanojeni takana. Uskon, että oppilaatkin ymmärsivät sen. (Päiväkirja 17.11.1999.)

Pienellä koululla toimii loppujen lopuksi uskomattoman paljon erilaisia ihmisiä, etenkin, jos koulu toivottaa ihmiset tervetulleiksi mukaan toimintaan. Yhteistyön toimivuus ei ole kuitenkaan aivan yksinkertainen ja itsestään selvä asia, vaan sen eteen on myös tehtävä työtä. Välttämättä en itse aina saanut yhteistyöhön harjoittelustani parhaita mahdollisia malleja, mutta negatiivistenkin kokemusten kautta yritin pohtia asioita ja oppia niistä, miten ne toimisivat paremmin. Opin, että pieni koulu ei tule toimeen ilman rakentavaa yhteistyötä, jossa etenkin opettajien on pyrittävä olemaan aktiivisesti mukana. Koin yhteistyön opettelemisen tärkeäksi oman kasvunikin kannalta ja siksi pyrin miettimään ja testaamaan myös omia yhteistyökykyjäni kaikenlaisten koululla toimivien ihmisten kanssa.

Aamulla menin omalla autolla, ja olin tosi ajoissa. No, juttelin keittäjän kanssa. Hän on mukava ihminen. Kiva, että minulla oli nyt vähän aikaa tutustua häneenkin paremmin. (Päiväkirja 15.12.1999.)

Arvokkaaksi koin harjoittelun aikana etenkin yhteistyön oppilaiden vanhempien kanssa. Heidän kanssansa keskustelimme paljonkin erilaisista kouluun liittyvistä asioista. Lisäksi vanhempainilloissa ja koulun johtokunnankokouksissa (A10) sain nähdä, millaisissa rooleissa myös vanhemmat toimivat koululla. Nämä tilaisuudet olivat pieniä suuria hetkiä kasvussani opettajuuteen.

Päätöharjoittelu tuntui olevan vieläkin enemmän omatoimista harjoittelua kuin edelliset harjoitteluni, mutta siihenhän päätöharjoittelun tavoitteissa on myös opettajankoulutuslaitoksen puolelta pyritty. En pitänyt itseohjautuvuuden haastetta lainkaan ikävänä, vaan otin haasteen innolla vastaan. Minulla oli ohjaaja laitokselta, joka kontrolloi suunnitelmiani ja opetustani. Koin tärkeäksi, että hän oli sama, joka ohjasi edellistäkin harjoitteluani tällä samalla kyläkoulullani. Näin myös ohjauksen puolesta tuli opettajuuteen kasvulleni jatkumo. Ohjaajani tunsu minut ja osasi ohjata niin, ettei kahlinnut liikaa minun

kokeilunhalujani. Oikeastaan hän antoi juuri sellaiset eväät ja neuvot, joita häneltä siinä vaiheessa eniten kaipasinkin. Hän toimi kannustavana, mutta myös kriittisenä ohjaajana.

Palautetta sain ohjaajani lisäksi myös erilaisten tilanteiden kautta, joiden perusteella pystyin itse miettimään, miten joku tekemäni asia oli vaikuttanut. Piti vain itse oivaltaa poimia palaute päivittäisten tilanteiden keskeltä. Toisinaan välillinenkin palaute kosketti niin paljon, että sen tunsin tulevan suoraan sydäimestä sydämeen. Sellaiset tilanteet ovat helmiä elämän nauhassa, ja niiden avulla selviää vaikeimpienkin risukoiden yli.

Minulle on annettu paljon palautetta joko suoraan sanomalla, että tuu mejän uudeksi opeksi tai kun lapsen isoäiti on tullut halaamaan kaupassa. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Oikein tippa tuli silmään, kun avasin eräältä oppilaaltani joululahjaksi saamani paketin, minkä sisältä löysin itse tehdyn, lämpöisen kaulahuivin. Pojat olivat muistaneet minua taululla, jossa luki: Kympin nainen! Minua hymyilytti. (Päiväkirja 24.12.1999.)

Harjoitteluni tällä minun pienellä koulullani päättyi onnistuneeseen joulujuhlaan. Opettajat olivat kutsuneet paikalle myös kunnan koulutoimenjohtajan. He halusivat kyläläisten ja lasten kanssa, että minä jatkaisin heidän työtänsä ensi syksynä, kun he jäävät eläkkeelle. Tulevaisuudestani en tiedä, mutta tätä pientä kouluani ja sen oppilaita en unohda koskaan. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

5.2.3 Kenttäharjoittelu: Omien kokemuksieni reflektointia

Olin alun perin suunnitellut, että suoritan myös kenttäharjoitteluni kyläkoulullani, jossa olin harjoitellut jo aikaisemminkin. Mutta matkaa jatkaessani olin alkanut miettiä myös omaa kehittymistäni ja kaipasin uusia, erilaisia näkökulmia kyläkouluihin. Mietin, että olisiko järkevää hakeutua johonkin muualle harjoittelemaan tätä varsinaista yhdysluokkaharjoittelua, jotta pääsisin vielä tutustumaan erilaiseen kouluun ja kyläyhteisöön. Samalla olin alkanut yhä enemmän kiinnostua oman, poikkeuksellisen opiskelumatkani tutkimisesta. Tutkimuksenkin kannalta koin uuteen ympäristöön tutustumisen tarpeelliseksi. Mietin eri kyläkouluvaihtoehtoja, kun joku ottikin hetkeksi minun ohjat omiin käsiinsä. Sain soiton seuraavan pienen kouluni opettajalta, joka pyysi minua heille harjoittelemaan. He olivat kuulleet minusta, ja minä olin kuullut heistä, sijaitseehan tämä kolmas kyläkouluni samassa kunnassa kuin ensimmäinenkin matkakumppanini. Itse

asiassa näiden kahden koulun koulupiirit yhdistettiin, kun ensimmäinen kouluni lakkautettiin, ja osa lakkautetun koulun oppilaista siirtyi tulevaan kenttäharjoittelukouluuni opiskelemaan. Minulle tarjottiin loistava tilaisuus seurata, miten lakkautetun koulun oppilaat sopeutuivat uuteen kouluunsa. Samoin olin kiinnostunut uudesta kyläkoulustani, koska olin kuullut sen olevan edistyksellinen ja aktiivinen koulu.

Kenttäharjoitteluni jakautui kahteen osaan jo siitäkin syystä, että se oli suoritettava opiskelujen ulkopuolisella ajalla. Harjoittelin syksyllä 1999 ensin kaksi viikkoa lähes välittömästi koulujen alettua. Se aika meni lähinnä kouluun, opettajiin, oppilaisiin ja henkilökuntaan tutustussa. En kokenut itseni kannalta tärkeäksi tutustua oppilaiden vanhempiin ja kyläyhteisöön enää niin syvästi, kun edellisessä paikassa tein. Tietysti olin yhteistyöhaluinen, kun sellaisia tilanteita tuli, mutta en tietoisesti ottanut selvää koulua ympäröivästä elämästä, mikä kuitenkin olisi jäänyt melko pinnalliseksi lyhyen, yhteensä neljä viikkoa kestävä harjoittelun aikana. Halusin keskittyä oppilaisiin, opettajiin ja koulun lähihenkilökuntaan, ja etenkin oman opettajana toimimisen reflektointiin. Halusin tutkia ja pohtia, mitä hyötyä minulle oli aikaisemmista kyläkoulukokemuksistani ja –oppimisistani nyt uudessa koulussa ja yhteisössä. Itsenäiseen työskentelyyn opettajana ja oman toimintani tutkimiseen tarjoutuikin yllättäen erinomainen mahdollisuus, kun toimin kevätlukukaudella 2000 kolmannella kyläkoulullani lopun kahden viikon harjoittelun sijaan helmi-huhtikuun välisenä aikana sijaisena aina pari – kolme päivää viikossa. Tunsin, että sijaisuus oli minulle ehdottoman erinomainen kokemus tässä vaiheessa matkaani, koska se tarjosi mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn luokassa, luokan hallinnan kokeilemiseen ja oman täyden vastuun ottamiseen opettamisestaan.

Keväällä oman harjoitteluluokkani opettaja jäi osapäiväiselle virkavapaalle ja minä olin hänen sijaisenaan ne päivät, jolloin hän oli muissa hommissa, Aktiiviset kyläkoulut –verkoston projektipäällikkönä. Opetuspäiviä kertyi minulle reilut kaksikymmentä. Nyt olin siis yksin luokassa. Mielestäni se oli oikein hyvä ja opettavainen ratkaisu, sillä olinhan jo silloin harjoitellut yhdysluokassa yhteensä yli neljä kuukautta ohjauksen alaisena. Nyt sain kokeilla, miten se sujuu ilman luokan omaa opettajaa. Opetuskokonaisuuksia ja jaksoja me suunnittelimme yhdessä oikean opettajan kanssa. Lisäksi kirjoitimme aina toisillemme ”päiväkirjaa”, mitä minäkin päivänä olimme tehneet. Näin pysyimme ajantasalla toistemme opeuksissa. (Kenttäharjoitteluraportti, kevät 2000.)

Sijaisuus vaati todellista opettajien välistä yhteistyötä, sillä olimme vuorotellen opettajina. Aluksi minusta tuntuikin vaikealta jatkaa toisen opettajan opettaman päivän jälkeen, mutta lopulta systeemiin tottui, ja samalla opin myös itse paljon yhteistyötaitoja. Aikaisemmissa harjoitteluissa en oikeastaan ollut lainkaan vielä tehnytään yhteistyötä opettajien kanssa tuntien ja kokonaisuuksien suunnittelussa, vaan olin ainoastaan hyvin itseohjautuvasti suunnitellut ja opettanut. Nyt oli hyvä huomata, miten paljon rikkaammaksi ja monipuolisemmaksi voi oppikokonaisuudet suunnitella, kun kahden opettajan näkemykset yhdistetään.

Viikon suunnittelussa, toteutuksessa ja ”jälkipuinneissa” korostui vahvasti yhteistyön merkitys. Koin sen erittäin tärkeänä ja hyödyllisenä oppina itselleni jo tulevaa ammattianikin ajatellen. (Kokonaisopetuksen loppuraportti, kevät 2000.)

Kenttäharjoittelukouluni olikin minulle loistava yhteistyön opettaja. Koko koulun ja kylän ympärillä leijui voimakas yhteistyön henki, joka perustui mielestäni osapuolien vahvoihin keskustelu- ja neuvottelutaitoihin. Koulussa ei kukaan ollut pomo, joka määräsi muita, vaan esimerkiksi minutkin otettiin samalla tavalla huomioon ja myös minun ehdotuksiani kuunneltiin.

Syksystä jäi parhaiten mieleen koulun hyvä henki. Sinne oli hyvä tulla ja sieltä sai aina lähteä hyvillä mielin pois. Minut hyväksyttiin heti mukaan kouluyhteisöön. (Kenttäharjoitteluraportti, kevät 2000.)

Hyvä henki heijastui myös oppilaisiin. Siksi uskonkin, että ensimmäisen kyläkouluni oppilaat sopeutuivat melko hyvin lakkauttamisen jälkeen uuteen kouluunsa. Heidät otettiin porukkaan mukaan. Tosin puhuivathan he aina, että *muistatkos, kun siellä meidän koululla tehtiin...*, ja uusi koulu oli vastaavasti *teidän koulu*.

Koulun myönteinen ilmapiiri vaikutti auttavasti myös opettamiseeni. Oppilaat olivat kohtalaisen hyvin aina mukana opetuksessa ja he innostuivat erilaisista asioista. Lisäksi oppilaat auttoivat minua huomattavasti koulun systeemeihin ja paikkoihin tutustumisessa. Huomasin, että heiltä pystyi kysymään oikeastaan mitä vaan, kun tarvitsin apua, ja he auttoivat ja vastasivat mielellään. Heillä oli paljon myös omia, hyviä ideoita, osittain opetukseenkin liittyen. Oppilaat opettivat, että myös heitä kannattaa kuunnella. Kuunte-

lusta haluankin ottaa itselleni elämänohjeen, jota yritän noudattaa tulevissa luokissani myös tulevien oppilaitteni kanssa.

Minä haluan kuunnella oppilaitani. Se vie välillä aikaa, mutta se on takuulla sen arvoista. Kun pysähtyy oman huutonsa ja hössötyksensä keskellä kuuntelemaan, mitä sillä pienellä oppilaalla on sanottavanaan, niin oppii ymmärtämäänkin häntä ja hänen tarpeitaan paljon paremmin. Eikä oppilas turhaan tule opettajan luokse, kyllä hänellä on silloin tärkeää sanottavaa. Ja se pieni kuunteluhetki voi pelastaa oppilaan kokonaisen päivän. Koskaan oppilaalla ei ole niin pientä ja vähäpätöistä asiaa, ettei opettajan kannata pysähtyä kuuntelemaan sitä. Joutuvathan oppilaatkin kuuntelemaan opettajaa koko päivän. Miten opettaja voi pakottaa heidät vaikenemaan ja kuuntelemaan, jollei hän kuitenkaan itse toimi samoin, kun oppilaalla on asiaa? Olen sitä mieltä, että opettaminen on myös vuoropuhelua. Opettaja ei ole ainoa, joka opettaa. Myös oppilaat opettavat paljon opettajalle ja toisilleen. Oppilailla on paljon mahtavia ideoita, jos heidän vaan annetaan kertoa ne. (Kenttäharjoitteluraportti, kevät 2000.)

Yhdysluokkaopettamisesta sain aivan erilaisen mallin, mitä edellisessä kyläkoulussani oli käytetty. Kenttäharjoittelukoulussani oli käytössä oikeastaan lähinnä sellainen tapa, jota itse olin jo pohtinutkin. Eli pääasiassa kaikilla oppilailta oli samaan aikaan saman aineen tunti, vaikkakin vuorokurssit tietenkin olivat normaalisti. Tunnin aikana opettaja myös opetti yleensä kaikkia siten, että välillä toinen puoli luokkaa opiskeli hiljaisesti, kun toista opetettiin, ja päinvastoin. Usein oli myös koko luokan kanssa yhteisesti käsiteltäviä asioita. Koin tämän itsellenikin paremmaksi tavaksi opettaa.

Omaa yhdysluokkaopettamistani miettiessäni totesin, että suunnittelu on ehdottoman tärkeää, jotta tunteista tulisi joustavia. Mutta toki suunnitelmistakin on tehtävä sellaisia, että niitä voi tilanteen mukaan soveltaa. Itse en koekaan lainkaan tarpeelliseksi suunnitella tuntejani lähes minuuttiaikataulun tarkkuudella, mitä koulutuksessa aika tiiviisti painotettiin. Suunnittelu on tärkeää, mutta varmasti jokainen opettaja löytää käytännön kautta oman tapansa, joka hänellä toimii parhaiten. Minä kirjoitan suunnitelmaani yleensä aihekokonaisuudet tai tunnin tehtävät, ja pohdin niille mielessäni parhaat tai vaihtoehtoiset työskentelytavat. Pyrin kuitenkin soveltamaan tapoja tilanteen mukaan.

Omien rajojen kokeilu opetuksessa tuntui hyvin antoisalta. Usein ymmärsin itse kokeilun kautta, että mikä toimi, ja mikä sen sijaan vaatii vielä kehittelyä. Yleensä hyvin suunnitellut tunnit sujuivat parhaiten, kunhan vain tarvittaessa osasi poiketa suunnitelmistaan. (Päiväkirja 10.3.2000.)

Pohtiessani harjoittelun aikana omaa opettamistani, niin sain todeta yhden suuren positiivisen asian. Enää en pelkää lainkaan yhdysluokkaan menemistä. Minusta sellainen luokkamuoto on aivan normaali ja tunnen pärjääväni siellä yhtä hyvin kuin tavallisissakin luokissa. Sen sijaan haasteita oman opettamiseni kehittämiseksi on runsaasti. En voi lainkaan todeta, että olisin nyt näiden harjoittelujen jälkeen täysin oppinut yhdysluokan opettaja. Jokainen luokkakin on erilainen. Esimerkiksi kenttäharjoitteluluokassani tuntui, että minun olisi pitänyt vielä enemmän eriyttää, sillä jotkut itsenäistä työtään tekevät oppilaat olivat aina nopeampia kuin toiset. Myös matematiikan opettamista pohdin paljon ja me keskustelimme siitä runsaasti myös luokan opettajan kanssa yhdessä. Vaikka huomaankin itselläni vielä runsaasti puutteita omassa opettamisessani, niin uskon, että näiden harjoittelujen kautta saatujen mallien myötä minulla on erinomaiset mahdollisuudet rakentaa omaa opettajuuttani rohkeasti uusia tapoja kokeilemalla, kokemalla ja niistä oppimalla. Paljon parempi olo on, kun tiedän, että minulla on vielä paljon opittavaa, kuin että olisin jo täysin valmis opettaja. Silloin ei enää olisi samanlaista polttavaa intoa ja tarvetta kokeilla ja kehittää itseään.

Harjoittelun loppuvaiheilla opin jo paremmin tuntemaan oppilaita yksilöinä, ja pyrin myös toimimaan yksilön vaatimalla tavalla. Jokainen on erilainen oppija. Voi kun vaan ehtisi joka tunti huomata jokaisen oppilaan tarpeet ja toimia niiden mukaan. Siinäpä opettajalle onkin elinikäinen haaste, etenkin luokassa, jossa ovat yhdessä 3. – 6.-luokkalaiset. Itseäni kiehtoo juuri yhdysluokkaopetuksessa sen monipuolisuus. Opettajalla on lähes rajaton määrä mahdollisuuksia toimia ja opettaa luokassa. Mielenkiintoista on se, että luokassa on monenikäisiä ja monenlaisia oppilaita. Opettaminen on hyvin haasteellista, mutta myös mielenkiintoista, jos jak-saa välillä myös mieltä ja kehittää omaa opetustaan. (Kenttäharjoitteluraportti, kevät 2000.)

Kenttäharjoittelun aikana sain kokea koulun oman yhteistyön lisäksi sen, millaista on tehdä yhteistyötä myös toisten koulujen kanssa. Sijaisuuteni aikana olimme kolme kertaa muiden koulujen kanssa tekemisissä erilaisissa tilaisuuksissa. Sain olla mukana toteuttamassa erilaisia, yhteisiä tapahtumia ja samalla tutustuin kunnan muihin opettajiin. Tällaiset tilaisuudet ovat etenkin pienten koulujen opettajille tärkeitä tilaisuuksia saada tehdä yhteistyötä vähän suuremmalla opettajaporukalla kuin tavallisesti.

Nyt kevätjaksolla oli paljon myös erilaisia tapahtumia. Oli koulujenväliset hiihtokilpailut naapurikylän koululla. - - Lisäksi vierailimme seurakunnan järjestämässä konsertissa. Erittäin mukava tapahtuma oli myös kunnan kyläkoulujen yhteinen toimintapäivä seurakunnan leirikeskuksessa, jossa oli erilaisia toimintapisteitä, tietokilpailu ja yhteislaulua. (Kenttäharjoitteluraportti, kevät 2000.)

5.3 Mukana arjessa ja juhlassa

5.3.1 Erikoistumisaineista apua pienen koulun opettajalle

Mietin opiskelusuunnitelmaani tehdessäni miten voisin erikoistua mahdollisimman monipuolisesti, jotta kyläkoulun opettajan monipuolisessa arjessa voisi selvitä paremmin. Koska opettajankoulutuslaitoksen tarjoamien sivuaineopintojen erikoistumismäärä on rajallinen, niin oli minun turvauduttava myös muiden laitosten opetukseen. Mutta se vaan laajensi mielestäni elämäkatsomustani rakentavalla tavalla, kun sain toimia ja opiskella myös erilaisten, eri tavoitteisiin ja ammatteihin pyrkivien ihmisten kanssa. Hain omalta laitokseltani sivuaineikseni musiikkia ja liikuntaa, joita aloin opiskella normaaliin tapaan kolmantena opiskeluvuoteni. Samana vuonna sain oikeuden aloittaa suomenkielen laitoksella suomen kielen opinnot, ja pääsin myös avoimeen yliopistoon opiskelemaan ilmaisukasvatusta. Erityispedagogiikan sivuaineopinnot olin suorittanut toisena opiskeluvuoteni. Neljäntenä vuonna sain vielä opettajankoulutuslaitoksesta oikeuden teknologiakasvatus ja tekninen työ –kokonaisuuden opiskeluun. Lisäksi aloin vielä opiskella opettajankoulutuksen sekä bio- ja ympäristötieteiden yhdessä järjestämää ympäristökasvatuksen sivuainetta.

Lukujärjestykseni on ollut hyvin täynnä opintoja ja olen saanut juosta niiden takia paikasta toiseen. Mutta en ole kokenut turhautumista, vaikkakin väsynyt olen ollut useinkin. Onhan se ollut rankkaa opiskella opettajankoulutuksessa seitsemää sivuainetta, mutta en ajatellut niitä sen hetkisinä työläinä kokonaisuuksina, vaan apuna tulevaisuuden työlleni.

No, sellainen minä olen ollut aina. Olen juossut kalenteri piukassa ohjelmaa ja reppu täynnä tavaraa koko pienen ikäni. Minä en olisi aito minä, jos joskus vain lorvisin tietämättä, mitä seuraavaksi tekisin. - - Oma motivaatio tietysti on tärkeä, jotta jaksaa päivä toisensa jälkeen uhrata aikansa opiskelulle ja erilaisille menoille. Minulle opettajaksi opiskelu on hyvin mielenkiintoista, haastavaa, mutta myös antoisaa. Koen rakentavani tule-

vaisuutta, ja siinä jokainen pienikin hetki merkitsee minulle paljon. Sisu ei ole koskaan loppunut, vaikka joskus tuntuu lähes mahdottomalta selviytyä taas pinnalle suuren tekemättömien töiden kasan alta. Tiedän, että olisin selvinnyt paljon vähemmälläkin opiskelulla opettajaksi, mutta minä haluan olla opettaja, joka tekee työnsä eteen myös töitä. Haluan ottaa haasteena vastaan kaiken sen, mikä on mahdollista ottaa ja saada. Mielestäni monipuolinen opettaja voi antaa lapsille monipuoliset eväät ja vaihtoehtoisen kartan elämän poluilla selviytymiseen. Jospa oppilaanikin oppisivat siihen, että aina ei kannata mennä siitä, missä aita on kaikkein matalin. (Pienois-omaelämäkerta, kevät 1999.)

Jokainen erikoistumisaineeni on minulle tärkeä ja uskon, että niistä kaikista on myös hyötyä tulevaisuudessa pienellä koululla. Ja on niistä ollut hyötyä jo kyläkoulumatkallanikin. Olen pyrkinyt integroimaan opintojani kyläkouluihini ja niinpä myös olen tehnyt joitakin sivuaineopintojeni kokonaisuuksia yhteistyössä kyläkoulujeni kanssa. Ja tietenkin aineet ovat olleet mukana päivittäisessä kouluelämässäkin.

5.3.2 Juhlan tuntua

Kyläkoulumatkani ei ollut pelkkää arkista aherrusta, vaan pääsin mukaan myös moniin pienten koulujeni juhliin. Kyläkoulujen juhkakulttuuri onkin hyvin mielenkiintoinen ja aivan uusi, tärkeä kokemus matkaltani. Oli hienoa tuntea, miten suuri joukko kylän väkeä oli koolla yhdessä suunnittelemassa ja toteuttamassa juhlia.

Ensimmäisen juhlallisen kokemuksen sain ensimmäiseltä kyläkoulultani, kun kokoonnuimme yhdessä syyslukukauden päätteeksi joulujuhlaan. Opettajat olivat pyytäneet minut säestämään pianolla lauluja, ja meninkin mielelläni. Oli aivan mahtava tunne, kun pimeässä talvi-illassa loisti kyläkoulun kotoiset valot kutsuen juhlaväkeä koolle. Ja juhlaan saapuikin ihmisiä vastasyntyneestä vauvasta kylän vanhimpaan vaariin. Koululaiset esittivät ohjelmaa, laulettiin yhdessä joululauluja ja joulupukkikin vieraili lahjoja jakaen. Ympärillä oli kyläkoulun aito, hyvä henki, jonka vain sellaisen kokenut voi ymmärtää.

Itse sain päättöharjoittelussa laittaa kaiken luovuuteni peliin, kun sain tehtäväkseni suunnitella ja toteuttaa koulun ja kylän yhteisen joulujuhlan. Mutta haaste oli myös mielenkiintoinen. Olin ennen oman juhlan suunnittelua ollut mukana kahdessa pienen koulun joulujuhlissa. Nyt oli oma vuoroni olla sen toteuttajana.

Harjoitteluni ehkä suurimpana, näkyvimpänä ja työläimpänä projektina oli joulujuhlan suunnittelu, harjoittaminen ja toteutus. Opettajat antoivat minulle täydet valtuudet juhlan toteuttamiseen ja siinä oli todella iso työ. Mutta halusin ottaa haasteen vastaan, sillä rakastan kaikenlaisten esitysten ja juhlien suunnittelua ja toteuttamista. Sainhan siitä suuresta työstä myös valtavasti uusia kokemuksia. - - Yksi miettimisen aihe oli myös se, että ohjelmia piti suunnitella kuudelle luokalle, ala- ja yläluokkaisille. Toisaalta itse en halua ajatella oppilaita luokiteltuina ikänsä puolesta liikaa rajoittaviin ryhmiin, vaan jokainen saa tehdä kykyjensä mukaisesti. Siksi ohjelmia toteutettiin osittain myös yli luokkarajojen. Välillä ala- ja yläluokkalaiset toimivat myös yhdessä. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Harjoitellessamme oppilaiden kanssa ohjelmia nauroin välillä makeasti, että voiko opettaminen todellakin olla näin hauskaa. Toisaalta olin välillä aivan poikki ja tuntui, että opettaminen oli mielettömän rankkaa eikä mikään juttu toimi. Mutta juhlassa oppilaat hoitivat omat roolinsa loistavasti koko pitkän ohjelman ajan, ja saivat yleisönkin nauramaan (liite 10).

Erilaista, yllättävää, mutta hyvin mielenkiintoista oli minulle se, että kylän miehet ovat perinteisesti esittäneet jonkun oman näytelmän. Lisäksi eräs kyläläinen on jo useita kertoja pitänyt puuorpuheen ja sen jälkeen, väliajalla, on tarjottu koko juhlaväelle riisipuuroa. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

Erilaiset kokemukset samantapaisista asioista, kuten joulujuhlasta, antavat minulle, tulevalle opettajalle, erinomaiset mahdollisuudet kehitellä ja rakentaa omia mallejani, joita aikanani toteutan omassa koulussani. Kun olen myös itse vastuun ottamisen koko juhlasta, niin ymmärrän jatkossa paremmin, miten juhlan järjestämisiä kannattaa organisoida ja mitkä asiat on otettava huomioon juhlan toimivuuden kannalta.

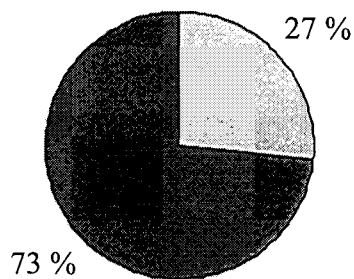
Olihan tuo joulujuhlan suunnittelu ja toteutus aikamoinen urakka yhdelle opettajalle, mutta kyllä siitä myös oppikin paljon. Järkevämpää on tietysti normaalissa kouluelämässä jakaa jokaiselle opettajalle jokin tehtävä, ja yhteistyöllä kaikki onnistuu parhaiten. Mutta itse huomasin, että myös oppilailta voi saada paljon ideoita ja apua juhlan järjestämisessä, joten heitä kannattaa ehdottomasti myös kuunnella. (Musiikin didaktiikan lopputyö, syksy 1999.)

Juhlakokemuksia sain myös ensimmäisen kyläkouluni ja kylän yhteisestä äitienpäiväjuhlasta, jossa olin jälleen säestämässä. Lisäksi sanoitin tutun laulun uudelleen äitien onnittelulauluksi, minkä esitimme yhdessä oppilaiden kanssa (liite 11). Juhlassa miehet

kaatoivat äideille kahvia, mutta yllättävää oli, että muuten isät olivat kotona. Juhla on vain äitien juhla. Joka kylällä on aina tiettyjä perinteitä, joilla on historiansa. Ja vaikka ne perinteet joskus tuntuvatkin oudoilta, niin niitä on vaikea ruveta muuttamaan.

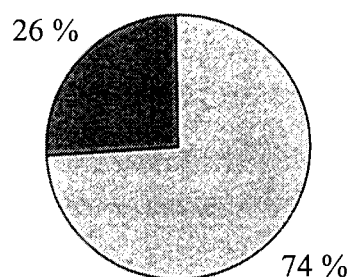
5.4 Opinnot, joista kyläkouluni muodostui

Osittain kyläkoulumatkanikin johdosta opintoni opettajankoulutuksessa ovat hyvin laajat ja monipuoliset. Opintoviikkojakin on näin kertynyt noin 80 enemmän, kuin opettajiksi valmistuvien kasvatustieteen maisterintutkintoon vaaditaan. Opiskelumatkaani olen kulkenut kuitenkin vain neljä vuotta. Uskon, että tämä on mahdollista siksi, että olen onnistunut integroimaan opintojani mahdollisimman paljon juuri kyläkouluissa tapahtuneisiin toimintoihini. Samalla, kun olen tutustunut kyläkouluelämään, olen myös suunnitellut ja toteuttanut erilaisia oppikokonaisuuksia ja tapahtumia, jotka olen raportoinut opintojeni vaatimalla tavalla. Samoin, kun opintoihini on liittynyt jonkin opintokokonaisuuden suunnittelu, niin olen suunnitellut sen pienelle koululle, ja usein myös käynyt toteuttamassa suunnitelmani ja saanut näin arvokasta käytännön kokemusta. Kuitenkaan mikään ei ole tullut ilmaiseksi, vaan töitä olen joutunut tekemään paljon. Tärkeimmät hetket ja opit pienistä kouluista olen ehdottomasti saanut olemalla ja toimimalla kouluilla. Pitkäaikaisen, kokopäiväisen toimimiseni kyläkouluilla ovat mahdollistaneet kolme opettajaharjoittelua, jotka minun on ollut mahdollisuus suorittaa poiketen normaalista harjoittelukoulukäytännöstä. Kokonaisuudessaan kyläkouluharjoittelujeni osuus kaikista opettajaharjoitteluistani on opintoviikkojen mukaan yksitoista opintoviikkoa viidestätoista, jonka kuvio 6 osoittaa prosentteina. Todellisuudessa olin kuitenkin kyläkouluilla usein paljon pidemmän ajan, mitä eri harjoittelut olisivat opintoviikkojen puitteissa vaatineet.



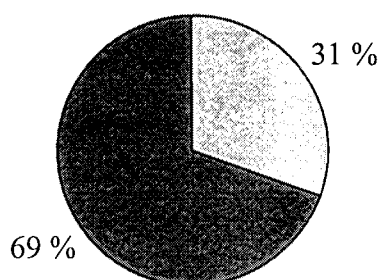
KUVIO 6. Kyläkouluharjoittelujeni osuus kaikista opettajaharjoitteluistani

Kasvatustieteen opinnoista olen onnistunut integroimaan lähes kaikki kyläkouluihin sen jälkeen, kun matkani aloitin. Lähinnä joukkoon kuuluvat kasvatustieteen syventävät opinnot (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 – 1999 1997, 139). Niihin liittyvät myös tutkielmaopinnot, jotka ovat vähitellen, useidenkin mutkien kautta, johtaneet tämän työn valmistumiseen. Erikoistumisopintoihini kuuluvat projektit olen myös toteuttanut pääasiassa pienillä kouluilla, jos siihen on ollut mahdollisuus. Opintoihin, jotka olen liittännyt kyläkouluihin, on sisällynyt tietysti myös muuta, kuten luennoilla ja pienryhmätunneilla oloa, kirjallisuutta, tenttejä ja monenlaisia muita opiskelumenetelmiä. Siksi en voi suoranaisesti määrittellä, montako opintoviikkoa olen yhteensä onnistunut integroimaan kyläkouluille. Samoin taitoja, joita olen koulutuksen aikana oppinut, olen varmasti hyödyntänyt myös opettajaharjoittelussa sekä muissa hetkissäni kyläkouluilla, ja näin ollen liittännyt oppimaani pieniin kouluihin, vaikkakin niitä voi opintoviikkoina laskeakaan. Opettajan ammattikuvaan liittyen myös opettajaksi opiskelu on hyvin kokonaisvaltaista ja opitut asiat ja taidot haaroittuvat moniulotteiseksi verkostoksi jopa tiedostamatta. Kuvioon 7 on otettu kaikista opettajankoulutuksessa suorittamistani opinnoista mukaan ne opintojaksot kokonaisuudessaan, joita suorittaessani olen toiminut kyläkoululla ja myös raportoinut toiminnastani, vaikkakin opintoihin on raportoinnin lisäksi liittynyt myös edellä mainittuja muita opiskelumuotoja. Näiden opintojen yhteisopintoviikkomäärä on 63 kaikista tutkintooni kuuluvista 242 opintoviikostani. (Liite 12.)



KUVIO 7. Kyläkouluihin integroitujen opintojaksojen osuus kaikista opettajaopinnoistani

Opiskelin tietoisesti useita sivuaineopintoja, jotta minun olisi helpompi toimia ja selvittää kyläkoulun opettajana monien haasteiden ja opettavien aineiden keskellä. Siksi edellisen kuvion kyläkouluopintoihin voidaan periaatteessa lisätä myös nämä aineeni, joita on yhteensä 105 opintoviikkoa. Kuviossa 8 kuvataan edellisen kuvion opintojen ja erikoistumisaineitteni yhteistä osuutta kaikista opettajaopinnoistani. Siinä konkretisoituu sellaisten opettajaopintojeni osuus, joita olen opiskellut kehittääkseni tietoisesti omaa opettajuuttani ja selviämistäni pienellä koululla.



KUVIO 8. Kyläkoulun opettajuuteen suunnatut opinnot

Opettajaopintoja moititaan usein liian pirstaleisiksi. Opinnot tuntuvat opiskelijoista vain yksittäisiltä jaksoilta, joita on mahdoton liittää muihin opintoihin yhdeksi suuremmaksi kokonaisuudeksi niin, että aine- ja kasvatustieteen opinnotkin sulautuisivat keskenään. (Esim. Niemi 1999a, 80) Omissa opinnoissani en ole juurikaan kohdannut väitettyä pirstaleisuutta. Vaikka kaikkia yhdistävä ydin onkin ollut kyläkoulu, niin myös kasvatustieteen ja eri aineiden erikoistumisopinnot ovat verkottuneet keskenään erottamattomaksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi ympäristökasvatuksen seminaarityön suunnittelin harjoittelun aikana kokonaisopetuksen kannalta, jolloin molempien jaksojen tavoitteet linkittyivät keskenään.

Nyt koulutuksessa silmäni ovat avautuneet ja maailmankuvani ja koulukäsitykseni laajentuneet valtavasti. Proseminarityötäni tehdessä törmäsin käsitteeseen pieni kyläkoulu, ja se vei sydämeni. Siitä lähtien olen haaveillut, että tulevaisuudessa saisin olla jonkun kyläkoulun opettaja. Ja kun vertaan käyttöteoriaani ja opetusmetodi-ihanteitani pienen koulun oppimisympäristöön, niin mielestäni ne sopivat loistavasti yhteen. Olen hyvin voinut integroida ja yhdistää opintojani kyläkouluihin. - - Tämä opintojen liittäminen käytäntöön onkin mielestäni ollut sitä parasta ja hyödyllisintä oppia, jota olen OKL:ssa saanut. Koen ehdottomasti tarpeelliseksi sen, että

saan tutustua aitoon oppimis- ja kouluympäristöön jo opiskeluaikanani, ettei kaikki ole uutta ammattiin astuessani. (Pienoisomaelämäkerta, kevät 1999.)

Oman opiskelusuunnitelman ohessa opiskelumatkaani ovat vaikuttaneet tehokkaasti myös monet suunnittelemattomat asiat, jotka ovat piilo-opetussuunnitelman turvin tarjonneet minulle ennalta arvaamattomia oppeja, sekä positiivisia, että myös negatiivisia kokemuksia. Kun omien opintojeni lisäksi matkana on koko todellisen koulumaailman kokeminen, siinä eläminen, toimiminen ja läsnä oleminen, niin varmasti tapahtuu aina jotain yllättävääkin. Kun on ihmisten kanssa tekemisissä, voi todeta, että jokainen lähimmäisesi tarjoaa sinulle ainakin yhden uuden opin, jota et etukäteen osaa edes aavistaa. Koulumaailmassa opettaja joutuu lähes päivittäin kohtaamaan uusia, yllättäviäkin asioita, joita ei voi ennalta arvioida. Esimerkiksi yksi itselleni hyvin merkittävä kokemus oli, kun minut pyydettiin yllättäen toiseksi päätuomariksi kunnan koulujenväliseen sähköturnaukseen. Minun oli lähes välittömästi hypättävä kentälle keskelle lennokasta peliä ja samalla muisteltava, mitä kaikkia sääntöjä olimme liikunnan erikoistumisopinnoissa sähkönsalalta käsitelleet. Tuomarinpilliin puhaltaessani opin paljon pelin luonteesta ja omasta vastuustani, vaikken niitä asioita ollutkaan etukäteen tietoisesti suunnitellut juuri sinä päivänä opettelevani ja oppivani. Kyläkoulun opettajana tulevaisuudessa uskon kohtaavaani useita erilaisia, yllättäviä tilanteita, joten koen piilo-opetussuunnitelmaan kohtaamisen erittäin tärkeäksi jo opiskelun aikana.

Harjoittelussa olen saanut tuntea, mitä on oikea kouluelämä. Millaista on olla opettajanhuoneessa, keskustella vanhempien kanssa, tai lohduttaa pientä oppilasta, joka on kehityksestään jäljessä, eikä aina ymmärrä kaikkea. Olen joutunut puuttumaan koulukiusaamiseen, käynyt oppilaan kotona keskustelemassa, pitänyt vanhempainiltoja ja juonut opettajien kanssa joulutorttukahvit. Olen tuomaroinut päivän koulujenvälisiä sähkötteluita ja joutunut tekemään raakojakin tuomioita. Aamuhämärillä jouduin taistelemaan autolla kohti koulua pyryttävilläkin, liukkailla keleillä. (Harjoitteluraportti 4, syksy 1999.)

6 PÄÄTTYMÄTÖN MATKANI

6.1 Hieman kylähullu itsekin

En tiedä, mikä minuun iski, kun ensimmäisen kerran olin kyläkoululla. Jotain hyvin vakavaa se kuitenkin on, koska se laittoi minut kulkemaan näin pitkän matkan pitkin mutkaisia ja kuoppaisia, mutta myös hyvin viehättäviä kyläteitä, eikä loppua näy. Sinäkin varmaan ajattelet, että olenko tullut hulluksi, kun aina vain kuljen kohti uusia kyläkokoja ja –tapahatumia. Mutta minusta tuntuu, että mitä enemmän olen kyläkoulujen elämässä mukana, niin sitä enemmän tulee aina uusia asioita ja mukavia tuttavuuksia, enkä enää haluakaan lähteä pois, lopettaa matkaani.

Jos olisin halunnut päästä opiskeluissani kaikkein helpoimmalla, niin olisin valinnut sen normaalin tien, joka meille opettajaopiskelijoille koulutuksessa tarjotaan. Olisin opiskellut korkeintaan kahta sivuainetta ja tehnyt opettajaharjoitteluni aina siinä luokassa, mihin minut oltaisiin määrätty. Olisin ollut tyytyväinen elämäni, koska minun ei vielä olisi tarvinnut itse miettiä, mihin seuraavaksi menisin, mitä tekisin ja millaisen tulevaisuuden itselleni haluan, missä haluan opettaa? (Laine 1999, 249; Niemi 1999a, 79.) Minulla olisi ollut myös aikaa enemmän, kun harjoittelukouluni olisi ollut lähellä, eikä 40 – 80 kilometrin päässä. Paljon halvemmaksikin se olisi tullut. Mutta olisinko silloin ollut oma itseni? Olisinko saanut toteuttaa omia tavoitteitani ja rakentaa siltaa tulevaan ammattiini? Olisinko sillä tavalla voinut opettajaopintojeni aikana löytää sisältäni sen pienen, minulle aidon ja läheisen opettajuuden alun, jota haluan elämäni aikana kehittää?

Tutkimus minun kyläkoulustani kertoo vaiherikkaasta matkastani kohti pienen koulun opettajuutta. Matkan aikana minä tutkijana etsin omaa suuntaani opettajaksi opiskelussani. Tiedostin tulevaisuuden tavoitteeni toimia pienen koulun opettajana, mikä motivoi minua kulkemaan kohti kyläkoulua. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää omien kokemuksieni avulla itselleni, mikä kyläkoulu kokonaisuudessaan on, ja mitä pienen koulun opettajalta vaaditaan. Karttapohjaksi sain opettajankoulutuksen tavoitteet, joiden päälle aloin muotoilla omien lähtökohtieni ja tavoitteitteni karttamerkeistä opiskelusuunnitelmani polkuja. Polkujen risteyksessä minun piti valita uusi kulkusuunta jatkaen kohti uusia haasteita. Matkastani muotoutui näin prosessinomainen kehityskertomus,

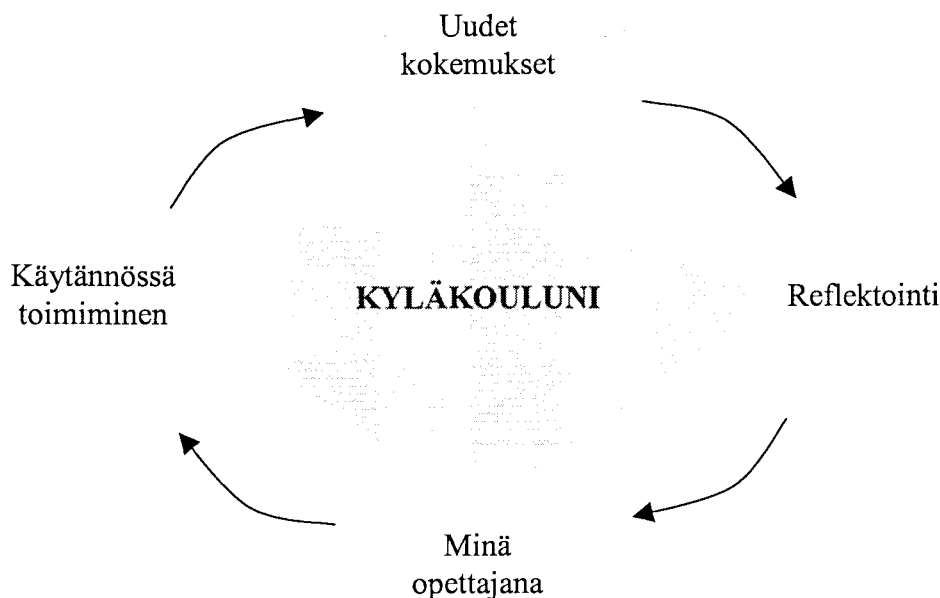
jossa minun itse piti raivata tieni, selviytyä ja oppia uusista kokemuksista toimintani avulla löytämään minun kyläkouluni.

Tutkimuksen poluilla oli ensin hankalaa löytää oma suunta, mutta vähitellen tutkimusongelma muotoutui toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan (mm. Kiviniemi 1999, 68). Ongelmana oli aluksi myös saada laitokseltani lupa lähteä raivaamaan omaa tietäni, sillä matkani oli poikkeuksellinen ja uudentyypinen koko opettajankoulutuslaitoksessa. Mutta lopulta oli harjoittelulupa pienelle kyläkoululle takataskussani, ja vauhtiin päästyäni tuntui siltä, että nyt on lähdetty elämän pituiselle matkalle.

Matkani aikana tutustuin lähemmin kolmeen kyläkouluuni, joissa jokaisessa toimin opettajana joko ihan omalla ajallani tai sitten opettajaharjoittelujen puitteissa. Lisäksi tein koulujen kanssa paljon muutakin yhteistyötä muun muassa olemalla avustajana juhliissa tai koulun retkillä. Kyläkouluni elivät jokainen pienen koulun arkea. Jouduin kulkemaan lakkautusuhan varjoon ja kokemaan läheltä, kun yksi kouluistani lakkautettiin. Sain myös olla mukana kouluni kehittämisessä kohti tulevaisuutta. Jokainen koulu koki välillä ilon helmiä, mutta myös surun katkeria kyyneleitä. Koulujeni arjessa olemalla ja toimimalla opin tuntemaan aidosti sen, mihin itsekin olen koko ajan matkalla.

Tavoitteenani minulla oli onnistua liittämään mahdollisimman paljon opintojani pieneen kouluun, jotta pystyisin tuntemaan sen aitouden ja haasteellisuuden jo opiskelujeni aikana. Mielestäni onnistuinkin tehtävässäni hyvin, sillä harjoitteluajastani opetin jopa 73 prosenttia kyläkouluilla (ks. kuvio 6). Lisäksi kaikista opintoviikoistani onnistuin suoraan integroimaan kyläkouluihin 26 prosenttia. Tietoisesti omaan opiskelusuunnitelmaanikin kirjatuista opinnoista kehittämisessä kyläkoulun opettajaksi tukee peräti 69 prosenttia opinnoistani. Tosin pitää ottaa huomioon, ettei opetuksen ja opiskelun määrää voi tässä tapauksessa ilmaista täydellisesti prosentteina, koska ne ovat niin kokonaisvaltaista toimintaa. Pelkkä luku ei ilmoita, mitä kaikkea siihen voi sisältyä. Matkani alkoi kuitenkin keväällä 1997, kun avasin ensimmäisen pienen kouluni oven. Nyt eletään kevättä 2000, jolloin päätän tämän opiskeluaikaisen taipaleeni. Kolme vuotta olen saanut elää pienten koulujen maailmassa. Kyläkoulumatkallani olen hankkinut erilaisia, uusia kokemuksia, joiden avulla olen pohtinut ja muodostanut omaa opettajuuttani. Käytännössä toimimisen avulla olen taas hankkinut uusia, erilaisia kokemuksia, jotka ovat

edistäneet oppimistani. (Ks. Kolb 1985, 42.) Tämän moniulotteisen, jatkuvan prosessin avulla olen luonut kuvaa minun kyläkoulustani ja omasta opettajuudestani pienellä koululla. (Kuvio 8.)



KUVIO 8. Kyläkoulukäsitykseni muodostumisprosessi

Pidän erittäin tärkeänä sitä, että opiskelin ennen kyläkoulumatkaani ihan normaalisti kasvatustieteen perusopinnot ja osittain aineopinnotkin. Lisäksi opiskelin valmiiksi kaikki peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Samoin koin tärkeäksi harjoitella ensin kaksi harjoitteluani ohjaukseen koulutettujen ja tottuneiden luokanopettajien luokissa yliopistomme harjoittelukoulussa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 – 1999 1997, 114 – 116.) Näistä opinnoista sain tukevan pohjan lähteä itseohjautuvasti kehittämään omaa opiskelusuunnitelmaani (Candy 1991, 8 – 19).

6.2 Oliko reittivalintani oikea?

Olet varmasti huomannut lukiessasi matkakertomustani, että puhun omasta opiskelustani kyläkouluilla hyvin positiiviseen sävyyn. Totta. Olen onnellinen, että minulle on annettu mahdollisuus aktiivisesti toimia ja kehittää omaa opiskeluaani itselleni tärkeiden tavoitteiden suuntaan (Niemi 1999a, 71; Väisänen & Silkelä 1999, 219 – 220). Olen nauttinut siitä, että olen voinut opiskella kyläkouluilla ja saanut tehdä yhteistyötä erilaisten kylä-

kouluihmisten kanssa. Minulle on ollut matkani aikana tärkeää se, että olen saanut toteuttaa itseäni, käyttää omaa kekseliäisyyttäni ja luovuuttani, kokeilla rajojani opettajana. Samalla minulle on annettu myös suuri vastuu, vastuu omista opinnoistani sekä myös opettamisestani ja toimimisestani kyläyhteisöissä.

Matka on toki ollut myös hyvin raskas ja vaativa. Aina ei ole ollut helppoa kohdata todellisuutta. Joskus opettajan ja opiskelijankin arki on ollut tosi hankalaa, ja ongelmia on kasaantunut matkasäkkiini runsaasti. Olen kohdannut käytännössä sen, että opettajan työ ei ole pelkästään opettamista varsinkaan, jos työskentelee pienellä koululla. Välillä töitä on ollut niin paljon, että polulleni on noussut iso, rankka ylämäki. Mutta yllättävästi on aina löytynyt voimia kulkea vaikeuksienkin kautta voittoon. Uskon, että voimia matkaleni on antanut luja tahtoni ja tietoisuuteni siitä, mitä tulevaisuudeltani odotan ja haluan. Vahva motivaatio, omat intentiot, ovat kannustaneet minua aina vaan jatkamaan. Vähitellen olen oppinut myös sen, että vaikeudet vahvistaa. Jo kerran koettu on seuraavalla kerralla helpompi kestää. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 86 – 88.) Matkani alussa olin aika heikko ja haavoittuva. Etsin silloin vielä omia mielipiteitäni ja tahtoani. Matka on kuitenkin vahvistanut minua huomattavasti. Nyt uskallan tuoda enemmän esille aidot, omat mielipiteeni ja uskallan myös ottaa uusia haasteita vastaan. Ennen kaikkea uskallan astua keskelle yhdysluokkaa ja kyläyhteisöä. Omassa kasvussani on auttanut paljon yhteistyö muiden kyläkouluihmisten kanssa. Erilaisten ihmisten kanssa toimiessani olen myös oppinut tuntemaan itseni paremmin.

Itseni tunteminen ja oma kasvuni ihmisenä on auttanut minua myös ryhtymään tähän tutkimustyöhön. Tutkimus on ollut suuri haaste jo sen metodien valinnankin suhteen. Tutkimuskirjallisuudessa on paljon korostettu opettajien toimintatutkimusta oman työnsä kehittämisen välineenä (Korpinen 1998c, 28; Stevenson, Noffke, Flores & Granger 1995, 60; Syrjälä 1995, 35 – 35) ja opettajat ovat myös olleet hyvin kiinnostuneita kehittämään opettajuuttaan muuttuvan maailman tarpeisiin vastaten. Mutta toimintatutkimus opettajankoulutuksessa, ja vielä sen avulla itsensä kehittäminen, on melko harvinaista jo sen vaatiman pitkän tutkimusajankin takia, vaikkakin opettajankoulutuksen päämääränä on työtään kehittävä ja tutkiva opettaja (ks. Korpinen 1998c, 28 - 29).

Itse koin hyväksi mahdollisuudeksi juuri toimintatutkimuksen kautta löytää perille pienen kouluun. Tavallisesti kuitenkin toimintatutkimus tunnetaan jonkin yhteisön omia käytäntöjään kehittävänä tutkimuksena, jossa juuri yhteistoiminta koetaan tärkeäksi (Aaltola & Syrjälä 1999, 15 – 16). Itse halusin keskittyä tutkimustapauksena oman oppimiseni tutkimiseen, minkä takia tällä tutkimuksella on myös omaelämäkerrallinen näkökulma. Matkan aikana on rinnallani kulkenut useita erilaisia ihmisiä. En kuitenkaan ole kerännyt heiltä aineistoa tutkimustani varten. En myöskään ole luettanut enkä tarkistuttanut matkakertomustani kenelläkään matkakumppaneistani, koska tämän on tarkoitus olla minun näkemykseni matkastani. Tarkistuttaminen toimintatutkimukseen osallistujilla lisää yleensä tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1999, 224 – 225; Kiviniemi 1999, 79 – 81), mutta tässä tapauksessa totuus olisi voinut vääristyä minun silmissäni. Muitten äänien mukaanotto olisi voinut vääristää ja hiljentää omaa äänitani. (Syrjälä 1995, 58 – 60; Usher 1998, 21.) Kuitenkin minun täytyi jo tutkimuksen etiikankin takia ottaa matkakumppanini huomioon. En voinut kertoa mitä tahansa asioita, jotka olisivat loukanneet tai paljastaneet liian hyvin jonkun ystäväistäni. Tämä oli eräs syy tutkia pelkästään omaa oppimistani.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa voidaankin kysyä, kuinka rehellinen olen ollut itselleni. Täytinkö tutkijan vastuuni muistamalla tutkimuksen kannalta kaikki tärkeät tapahtumat ja kertomalla niistä niin, kuin ne todellisuudessa tapahtuivat? (Ks. Perttula 1995, 104.) Luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan pitää minun hyvin positiivista asennettani kyläkouluja kohtaan. Koska itse myönnän olevani selvästikin kyläkouluihminen, kyläkoulujen puolestapuhuja, niin se varmasti heijastuu tekstissäni. Kun tutkimuksen tarkoitus oli luoda monipuolinen kuva kyläkouluista oman toimintani avulla niin uskon, että kuva voisi olla negatiivisempi, jos toimijana olisi ollut joku kyläkoulujen vastustaja. Toisaalta tutkimuksen tavoite olikin osoittaa ainoastaan minun kuvani pienestä koulusta. Ja koska tutkimuksesta käy myös hyvin ilmi, että olen kyläkoulujen kannattaja ja puolestapuhuja, niin lukijalle, Sinulle, olisi varmaan ollut suuri yllätys, jos olisinkin haukkunut pienet kyläkoulut arvostamatta niitä lainkaan. Mielenkiintoinen tutkimus tämän tutkimuksen pohjalta olisikin sellainen, jossa kyläkoulun vastustaja pyrkii selvittämään oman näkemyksensä pienestä koulusta perustellusti. Onko kenties juuri hänen oma toimintansa ja kokemukset kyläkouluista saaneet vastustajan kriittiseksi?

Täytyy tunnustaa, että toimintatutkimus on tehnyt tehtävänsä myös minun ajattelumaailmassani kyläkoulujen suhteen. Huomaan selvästi, että olen nyt monenlaisten kokemuksieni jälkeen paljon kriittisempi pienen koulun ihannoiksi kohtaan kuin aikaisemmin. Enää en allekirjoita kyläkoulun hyviä puolia ennen kuin myös kyläkoulun ympärillä toimivat ihmiset hyväksyvät ne ja haluavat yhdessä toimia pienen koulun etuja kunnioittaen ja kehittäen. Positiivisuuteni ja innokkuuteni kyläkouluja kohtaan on kyllä säilynyt, tai oikeastaan lisääntynytkin valtavasti.

Omaelämäkerralliselle tutkimukselle on luvallista, että tutkija saa itse valita sen, mitä haluaa tuoda itsestään julki (Syrjälä 1995, 60). Tässä tutkimuksessa myös minä olen itse valinnut aineistoni ja kohdat, joihin olen viitannut tai lainannut suoraan tekstiin. Aineiston luotettavuutta tarkastellessa voidaan kuitenkin miettiä, onko aineisto ollut tarpeeksi laaja ja syvälinen, ja onko se voinut vastata toimintatutkimuksen tarpeisiin. Aineisto on tietoisesti rajattu oman toimintani kuvaamiseen, mutta olenko rehellisesti jättänyt rajauksen sisälle kaikki toimintani vai vaan sellaiset, jotka minua miellyttävät ja saavat tutkimuksen näyttämään mielestäni paremmalta? Olen pohtinut itsekin paljon aineistoani. Heti ensimmäisenä se heijastuu mieleeni hyvin positiivisena. Mutta vaikka olen kohdannut matkallani myös paljon ongelmia ja negatiivisiakin asioita, niin rehellinen aineisto omasta toiminnastani kuuluukin mielestäni olla positiivista. Olen ollut itselleni kriittinen, mutta koskaan matkani aikana en ole suuresta työmäärästäkään huolimatta kokenut omaa toimintaani negatiiviseksi. Itsehän tieni valitsin, joten varmasti myös halusin sen kulkea loppuun saakka innokkaasti seikkaillen. Jos aineisto ei tässä tapauksessa olisi positiivinen, niin sitten minä huolestuisin, ja niin varmasti sinäkin.

6.3 Yhteistyö tulevaisuuden kompassina

*Tää kyläkoulu meille jokaiselle merkitsi
Enemmän kuin kenties aavistimmekaan
Kun toinen toisiimme se kiinni meidät kasvatti
Ja juuret vahvaan multa isänmaan*

- Jouko Mäki-Lohiluoma -

Kyläkoulumatkani johdatti minut pienen koulun sydämeen. Jossakin tapauksessa tunsin sen sykkeen hidastuvan ja viimein pysähtyvän lopullisesti. Toisaalta löysin myös sydä-

meen, joka jaksoi vielä iloisesti sykkiä uusia ideoita itseensä. On pakko jaksaa pumpata ja pomppia, jos aikoo tässä maailmassa vielä kauan sykkiä.

Mielestäni on ihailtavaa, miten pienet koulut ovat alkaneet lakkautuspaineiden alla kehittää toimintaansa ja erikoistuneet vaikka minkälaisiin asioihin. Kouluilla tapahtuu jatkuvasti uusia tempauksia, joilla koulua ja kylääkin pyritään elävöittämään. Toisaalta minusta tuntuu myös hölmöltä, että pieni koulu joutuu pakostakin tuomaan itseään esille ja taistelemaan olemassaolostaan. Mielestäni kaikille kouluille pitäisi taata jo perusopetuslaissakin (628/1998) määrätty turva perusopetuksen takaamiseksi. Koulu on kuitenkin paikka, jossa edelleen on tarkoitus oppia eri aineiden perusteet, joiden pohjalta on hyvä jatkaa opintojaan eteenpäin. Vaikka erilaiset tempaukset ja projektit tuovatkin paljon mukanaan sosiaalista yhdessäoloa ja tärkeitä oppeja elämän matkalle, niin kuitenkin sen lisäksi koulun on muistettava myös perusopetuksensa. Jos energiaa kuluu liikaa koulun kehittämiseen, voivat perusopit jäädä hyvinkin vähäisiksi, eikä opettajallakaan ole enää voimavaroja kaiken muun kehittämisen keskellä keskittyä vielä opettamiseenkin.

Toimivaksi kouluksi koin matkani aikana sellaisen koulun, jossa yhdessä haluttiin olla koulun tukena. Kokemuksieni perusteella en oikeastaan näekään muuta vaihtoehtoa pienten kyläkoulujen säilymiseen kuin järkevä yhteistyö. (Pirttikoski & Puranen 1999, 8; Purokuru 1997b, 28 – 29.) Koulun sisällä on työskenneltävä yhdessä, samoin kontaktit ympäröivään kyläyhteisöön ovat pienen koulun eloonjäämisen kannalta merkittäviä. Kylä olisi pyrittävä pitämään virkeänä ja toimeliaana, jotta sinne vielä nykyäänkin uskaltaisi muuttaa uusia lapsiperheitä. Tärkeää olisi myös pohtia, mitä kyläkoulu merkitsee aikuisille. Onko kyläkoululla mahdollisuus palvella lasten ohella myös aikuisten koulutus- ja harrastustarpeita? (Kokkonen 1999.) Eikä yhteistyö saa olla pelkästään sisäänlämpiävää oman kylän ja koulun eduista huolehtivaa toimintaa, vaan myös yhteydet muualle olisi pidettävä kunnossa.

Kyläpoluilla kulkiessani olen miettinyt paljon, miten esimerkiksi saman kunnan kyläkoulut voisivat keskenään toimia yhdessä sen sijaan, että he kilpaillen taistelevat omasta olemassaolostaan. Yhteistyön pitäisi lähteä opettajista. Eri kyläkoulujen opettajat voisivat hyödyntää toistensa tietotaitoja esimerkiksi erilaisten opetusprojektien yhteydessä. Jo opetuksen suunnittelusta lähtien kannattaisi joitakin asioita tehdä yhdessä. Vaikka koulut

ovatkin kaukana toisistaan, niin opettajien on kuitenkin kohtalaisen helppo liikkua toisiinsa tapaamaan. Tällaisen yhteistoiminnallisen oppimisen (Kohonen & Leppilampi 1994, 103 – 107) avulla pienen kyläkoulun opettaja voisi saada myös lisää työkavereita ja ideoita oman arkensa keskelle. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 87.) Matkoista huolimatta olisi piristävää, jos eri kyläkoulujen oppilaatkin voisivat toimia aina välillä yhdessä, suurempana joukkona. Näin myös sellaiset oppilaat, jotka ovat ainoita luokallaan, voivat päästä välillä omanikäistensä joukkoon. Kyläkoulujen ja kylien olisi jo päästävä sisäänlämpiävistä oman koulun ja kylän kehittämisestä kohti koko kunnan maaseudun kehittämistä ja asuttuna pitämistä. Silloin myös lakkautuneen koulun oppilaitten, vanhempien ja kyläläisten voisi olla helpompi liittyä uuden kyläkoulun ja kylän toimintaan mukaan.

Kyläkoulujen kannattaa miettiä myös muita yhteistyökumppaneita sekä kunnasta, että myös kunnan ulkopuolelta. Tietoliikenteen avullahan pienet koulut voivat toimia vaikka maailmanlaajuisestikin (esim. Happonen & Ceperley 1996; Suokivi 1996). Itse tämän tutkimuksenikin kautta koen erittäin tärkeäksi yhdistää vielä paljon enemmän opettajankoulutuslaitosten ja kyläkoulujen siteitä (Kalaoja 1990a, 1990b, 1990c, 1991; Korpinen 1996a, 41, 1996c; Numminen 1997, 32 – 33). Opettajankoulutuksessa olisi ehdottomasti oltava mahdollisuus erikoistua pienen koulun opettajaksi, jos opiskelijalla on siihen intoa ja halua. Tämä minun tapani on yksi, mutta sitten tarvitsee olla kyllä tosi motivoitunut ja pienistä kouluista kiinnostunut opiskelija. Mutta näen myös mahdollisuutena sen, että kyläkoulujen opettajat voisivat tulla yliopistolle kertomaan toiminnastaan, roolistaan, yhdysluokkaopettamisesta ja kaikista pieneen kouluun liittyvistä asioista. Samalla he voisivat tutustua opettajaopiskelijoihin ja jokainen voisi saada itselleen oman nimikkoharjoittelijan, joka kävisi aina tarpeen tullen kyläkoulullaan kokeilemassa omia projektejaan, ja tietysti harjoittelemassa opettamista (Koster 1996). Itse ainakin oman kehittymisenikin vuoksi voisin kyläkoulun opettajana toimia opiskelijoiden ohjaajana ja kouluttajana. Tosin tällaisessa yhteistyössä on huomioitava myös välimatkojen pituudet ja mahdollisuudet käydä vierailulla puolin ja toisin. Kuitenkin kyläkoulut tarvitsevat edelleen aktiivisia opettajia, eikä ainakaan vielä ole monessakaan opettajankoulutuslaitoksessa liikaa panostettu pienen koulun opettajuuteen (ks. Nykänen & Väkeväinen 1998, 58 – 69).

6.4 Vielä paljon on polkuja kulkematta

Lähdin matkalleni kohti pientä koulua innokkaana, ja nyt matkani jälkeen minusta tuntuu, että innokkuuteni pienen koulun opettajaksi on vain kasvanut. Myös tutkimustulokset kertovat onnistuneesta seikkailuista, opiskelusta yhteistyössä maaseudun koulujen kanssa. Mutta vielä jäi paljon polkuja kulkematta sekä itselleni, että mahdollisesti myös muille opiskelijoille. Itse jatkan kulkuani mitä todennäköisemmin kyläkoulun opettajana. Lähdän uudelle matkalle yhtä innokkaasti kuin aikoinani opiskelijana ollessani. Kyläpolut eivät enää pelota uusine haasteineen. Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista tutkia, miten tämä siirtymävaihe opiskelijasta opettajaksi minulla sujuu. Joudunko heti työssäni kohtaamaan uusia ongelmia ja oliko opiskelumatkastani todellista hyötyä, kun sitä katsotaan työelämästä päin? Mielenkiintoista olisi tutkia myös, että käytäntö työssäni hyödykseni kyläkoulumatkani tuloksia ja kokemuksia. Jaksanko itse toimia kyläkoulun opettajalle asettamieni vaatimusten mukaisesti? Tutkimus voisi olla jälleen omaelämäkerrallinen toimintatutkimus, jossa tapauksena olisin minä oman toimintani kautta. Toisaalta minua kiehtoo myös ajatus, että joku toinen ottaisi tutkimuksen ohjat käsiinsä, jotta siihen saataisiin uusi, ulkopuolinenkin näkökulma. Entä millainenhan tästä opiskelumatkastani tulisi, jos joku muu tutkisi aineistoani ja tekisi omat johtopäätöksensä?

Minua kiinnostaisi myös nähdä, onko tällä omalla matkallani vaikutusta tulevien opettajaopiskelijoiden opiskelusuunnitelmiin. En näe ainoana vaihtoehtona lähteä kulkemaan kohti kyläkoulua, vaan jokainen halukas voisi perustellusti suunnata opintojaan oman kiinnostuksensa suuntaan, kuten myös Meriläinen (1996) on aikoinaan tehnyt. Hänen tutkimuksensa oli varmasti yksi minun matkalle lähtöni innoittajista. Uskon, että tällainen keskittyminen jo opiskeluvaiheessa lähentää opettajankoulutuksen ja työelämään siirtymisen välistä kuilua (Jussila & Saari 1999, 44; Niemi 1990, 41 – 43). Opiskelijoita olisi jo koulutuksen aikana pyrittävä valmentamaan omaan aktiivisuuteen, itseohjautuvuuteen sekä oman toimintansa reflektointiin (Brookfield 1996, 27; Laine 1999). Jokainen opiskelija voisi esimerkiksi opiskelujensa ensimmäisten vuosien aikana hankkia itselleen nimikkokoulun tai –luokan omien kiinnostuksiensa perusteella. Omassa luokassa olisi mahdollista käydä kokeilemassa ja toteuttamassa käytännössä opintojen aikana suunniteltuja opintokokonaisuuksia ja muita opiskelijan tärkeäksi kokemia asioita. Näin

myös teoria ja käytäntö pääsisivät järkevään vuorovaikutussuhteeseen. Varmasti kenttäkouluilta löytyisi innokkaita opettajia yhteistyöhön opiskelijoiden kanssa. Eräs varteenotettava voimavara on opettajankoulutuslaitoksesta valmistuneet opettajat, jotka varmasti osaisivat herkästi ajatella asioita ja ohjaamistaan läheisesti myös opiskelijoiden kannalta. Opettajaopiskelijoilta voisi jo koulutuksensa loppuvaiheessa kysellä, olisivatko he tulevaisuudessa kiinnostuneita tällaisesta yhteistyöstä, uusien opiskelijoiden ohjaamisesta ja tutustuttamisesta työelämään. Voin tässä nyt vain luvata omasta puolestani, mutta ainakin minä olisin ehdottomasti kiinnostunut tukemaan omienkin opiskelukokemuksien avulla tulevia opettajaopiskelijoita.

6.5 Minun kyläkouluni –portti omaan opettajuuteen

Pidän erittäin tärkeänä sitä, että minulla on koulutuksen aikana ollut näinkin hyvät mahdollisuudet suuntautua pienen koulun opettajaksi. Mutta mikään ei ole tullut ilmaiseksi. Matka on vaatinut hyvin itseohjautuvaa ja aktiivista luonnetta. On pitänyt seistä omien tavoitteidensa takana ja uskoa myös itse niihin. Valtavasti olen saanut tukea myös kaililta matkakumppaneiltani, sekä pieniltä että isommiltakin. Erilasten kokemusten kautta olen kasvanut opettajuuteen, jonka turvin on hyvä jatkaa eteenpäin.

Tärkein asia, minkä matkallani olen kokenut, on käytäntö. Vasta käytännössä olen voinut oppia aidosti sen, mitä opettajan työ todellisuudessa on. Ehdottomasti minun opettajuuttani on vahvistanut runsas käytännössä toimiminen opiskelujeni aikana. Paljon on vielä opittavaa, mutta nyt uskallan yhden polkuni päästä lähteä taas kohti uusia seikkailuja. Minun polulleni ei ilmesty jyrkkää kuilua astuessani opiskelujen jälkeen työelämään. Oikeastaan koen siirtymävaiheen aivan luonnollisena. Tunnen, että nyt minun on aika jatkaa eteenpäin kohti tulevia haasteita.

Opettajankoulutuksessa minun annettiin lopulta lähteä toteuttamaan haavettani. Kaikki kyläkouluni ovat matkani aikana auttaneet minua oman haaveeni toteutumisessa, omassa kehittymisessäni opettajuuteen. Nyt minun on aika sulkea tuo opiskeluaikanani aukaisema oveni ja sydämellisesti kiittää ja hyvästellä minun kyläkouluni. Mutta matkani jatkuu opettajana. Toivottavasti saan tutustua poluillani vielä moniin kyläkouluihin ja

pitää yhteyttä myös minun pieniin opiskelukumppaneihini. Toivon, että nekin saavat minun tavoin toteuttaa omia haaveitaan, elää elämässä eteenpäin.

*Niin kuin linnut, jotka vartuttuaan lentää pesästään
meistä jokainen myös haaveinensa riensi elämään.
Toivon sydämestään nyt, kun kuljen koulun luota pois,
että kukin edes yhden haaveen toteen saanut ois.*

- Jouni Hagström -

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1994. Dewey: uusi koulu. Eräitä keskeisiä periaatteita ja edelleen ajankohtaisia kysymyksiä. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.), 44 – 55.
- Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) 1994. Pedagogiikka, tiede ja traditio. Kokkolan Chydenius-instituutin tutkimuksia 6.
- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 11 – 24.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 74 – 91.
- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:188.
- Alarmo, A – J. 1999. Kentällä harjoittelusta hyötyvät kaikki. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähä (toim.), 79 – 83.
- Alarmo, A – J. & Huvila, P. 2000. Harjoittelijan kokemuksia opetusharjoittelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 1993. Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research. London: Routledge.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), 251 – 296.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus.
- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (ed.) 1998. Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge.
- Backman, H. & Vestergård, U. (red.) 1996. De svenska skolorna – många små eller stora och få? Utbildningsstyrelsen. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Blake, D., Hanley, V., Jennings, M & Lloyd, M. 1996. Teacher education: interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education* 19 (1), 19 – 34.

- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (ed.) 1993. Using experience for learning. The society for research into higher education. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985a. Promoting reflection in learning: a model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (ed.), 18 – 40.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (ed.) 1985b. Reflection: Turning experience into learning. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985c. What is reflection in learning? Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (ed.), 7 – 17.
- Boud, D. & Miller, N. (ed.) 1996. Working with experience. Animating learning. London: Routledge.
- Boud, D. & Walker, D. 1993. Barriers to reflection on experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (ed.), 73 – 86.
- Bradley, T. & Lowe, P. (toim.) 1984. Locality and rurality. Economy and society in rural regions. UK: Geo Books.
- Broady, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. 5. painos. Suom. P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila sekä R. Aaltonen, J. Auvinen, A-L. Kirvesoja & H. Nieminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Brookfield, S. 1993. Through the lens of learning: How the visceral experience of learning reframes teaching. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (ed.), 21 – 32.
- Brookfield, S. 1995. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa J. Mezirow et al., 198 – 213.
- Candy, P. 1991. Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Creswell, J. W. 1994. Research design. Qualitative & quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage.
- Dominicé, P. E. 1995. Kouluelämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.), 214 – 232.
- Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Philadelphia: Open University Press.

- Erben, M. (ed.) 1998a. *Biography and education: A reader*. Social Research and Educational Studies Series: 19. London: Falmer Press.
- Erben, M. 1998b. *Biography and research method*. Teoksessa M. Erben (ed.), 4 – 17.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1992. *Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittämisessä*. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi, 9 – 18.
- Fairbanks, C. M., Freedman, D. & Kahn, C. 2000. *The role of effective mentors in learning to teach*. *European Journal of Teacher Education* 51 (2), 102 – 112.
- Forss, M. 1996. *Skolnätlösningar, regional kultur och välfärd*. Teoksessa H. Backman & U. Vestergård (Red.), 35 – 37.
- Forsythe, D. 1984. *The social effects of primary school closure*. Teoksessa T. Bradley & P. Lowe (toim.), 209 – 224.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. *Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Koulun ja kunnan ops-prosessista opittua*. *Opetus ja kasvatus*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Haavisto, H., Jutikkala, E., Lyytikäinen, E., Numminen, J., Määttä, V. S., Saksa, J., Sipponen, K., Särkiö, H., Tiusanen, P., Tuomi, T. & Väänänen, M. 1997. *Maaseutu – yhteinen asia*. Talonpoikaiskulttuurisäätiö 1997. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J. 1994. *Quo vadis, opettajankoulutus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. 1. – 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Halmio, P. 1997. *Valmis ja hyvä ei enää kasva*. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. *Tutkiva opettaja*. *Journal of Teacher Researcher* 1.
- Happo, P. & Ceperley, L. 1996. *Kyläkoulun selviytymiskeinot: yhteistyö, tutkimus ja kansainvälistyminen*. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 18 – 20.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Teachers College Press.
- Harri-Augstein, S. & Webb, I. M. 1995. *Learning to change. A resource for managers and learners based on Self-Organised Learning*. The McGraw-Hill Training Series. London: McGraw-Hill Book Company.

- Heikkilä, J. 1999. Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajuutta. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Researcher* 1.
- Heikkilä, J. 1994. Turun opettajankoulutus oppivana organisaationa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 163 – 181.
- Heikkilä, J. 1995. Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 87 – 134.
- Heikkilä, J. 1999. Self-direction in change agent teacher education. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (ed.), 93 – 140.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (ed.) 1999. Change agent teacher – a spurt of creativity. University of Turku. Faculty of Education. Series B:62.
- Heikkilä, M – L. 1995. Opetustaidoista persoonallisen opetustyylin etsintään. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 209 – 228.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. ATENA kustannus. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 25 – 62.
- Heikkinen, H. L. T., Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Heinonen, A. 1998. Peltokylä puolustaa mallikkaasti omaa koulua. Aasukkaille tuli yllätyksenä kilpailutilanne Kekkilän kanssa. Toinen kyläkouluista lakkauteaan. *Keskisuomalainen* 13.11.1998, Kotimaa, 8.
- Honkapää, P. 2000a. Kylvi yhdistää kylät. *Keskisuomalainen* 18.2.2000, Kotimaa, 10.
- Honkapää, P. 2000b. Kyläkoulu ei voi vain olla, sen on ansaittava paikkansa. *Keskisuomalainen* 13.4.2000, Kotimaa, 7.
- Honkimäki, S. (toim.) 1999. Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

- Huotari, K. & Kaartinen, M. 1999. Kyläkoulun kasvunpaikka. Aktiiviset kyläkoulut -koulutuksen sisällön vaikutuksia kyläkoulun opettajan työhön ja toimintaan. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), 13 – 42.
- Hämäläinen, S., Laine, E., Lerkkanen, M-K., Liikanen, P. & Ruohonen, L. (toim.) 1990. Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Paavo Maliselle omistettu juhlakirja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 24.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ilonen, P. 1998. Laukaan koulusuunnitelma merkitsisi koulunvaihtoa yli 150 oppilaalle. Keski-suomalainen 13.11.1998, Kotimaa, 8.
- Ilonen, P. 1999. Laukaan luontokoulu käyntiin ensimmäisenä Keski-Suomessa. Keski-suomalainen 13.11.1999, Kotimaa, 4.
- Iso-Tryckäri, S. 1998. Parempaa huomenta, kyläkoulut! Entäs Marjotaipale? Teoksessa E. Korpinen (toim.), 95 – 127.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. 2. korj. painos. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Edita.
- Juuso, H., Lindh, A. & Syrjälä, L. 1992. Uudistuva opettajankoulutus 1. Tutkiva oppilas, opiskelija ja ohjaaja harjoittelukoulussa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 46.
- Juutinen, M., Korpinen, E. & Malinen, P. (toim.) 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Järvilehto, T. 1995. Uusi oppimiskäsitys ja suomalainen koulutusjärjestelmä. Teoksessa J. Merenheimo & P. Murto (toim.), 45 – 57.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.

- Kajanto, A. (toim.) 1994. Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Kalaoja, E. 1988a. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa I. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.
- Kalaoja, E. 1988b. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kalaoja, E. 1990a. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa III. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuksia 63.
- Kalaoja, E. 1990b. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.
- Kalaoja, E. 1990c. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa V. Opetuksen integroimisesta ympäröivään yhteisöön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65.
- Kalaoja, E. 1991. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa VI. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Pihko, M-K. (toim.) 1993. Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 – 1997. 1996. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 – 1999. 1997. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 – 2001. 1999. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.

- Katajamäki, H. 1998. Maaseutu tarvitsee toivoa. *Keskisuomalainen* 3.5.1998, Sunnuntaisuomalainen, 16.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (ed.), 21 – 36.
- Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.), 56 – 70.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 63 – 83.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. *Opetus* 2000. Porvoo: WSOY.
- Kokkonen, P. 1999 [viitattu 12.5.2000]. 1990-luvulla Suomesta on lakkaamassa yli 700 kyläkoulua. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.intermin.fi/suom/laanit/olh/tiedote/120499.html>>.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korkiakoski, H. 2000. Ruppovaara kantoi pulpetit ullakolle. Luokattomuus voimavaraksi. *Opettaja* 14, 12 – 13.
- Koro, J. 1993. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.), 21 – 48.
- Koro, J. 1994. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. 2. painos. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.
- Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.
- Korpinen, E. 1996a. Kamppailua kyläkoulusta – kokemuksia ja näkemyksiä. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 40 – 44.
- Korpinen, E. (toim.) 1996b. Kyläkoulu nyt! Teemanumero. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Researcher* 2.
- Korpinen, E. 1996c. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisan alan kehittämissäätiö. Polemia-sarja 18. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Korpinen, E. (toim.) 1998a. Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Researcher* 7.

- Korpinen, E. 1998b. Kyläkoulut ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 127–134.
- Korpinen, E. 1998c. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 21–30.
- Koster, B. 1996. New forms of partnership between schools and teacher education institutes in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education* 19 (3), 329–336.
- Krokfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 47–62.
- Kuha, Y. 1990. Opettajankoulutus kenttäkoulun näkökulmasta. Teoksessa S. Hämäläinen, E. Laine, M.-K. Lerkkanen, P. Liikane & L. Ruohonen (toim.), 65–70.
- Kuikka, M. T. 1996. Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 6–8.
- Kujala, M. 2000. Koulu on kylän keskus ja tärkeä sen hyvinvoinnille. *Keskisuomalainen* 28.3.2000, Kotimaa, 5.
- Kurtakko, K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Teoksessa L. Syrjä & J. Merenheimo (toim.), 50–64.
- Kylvi-hankeella kehitetään kylien yhteistyötä ja tiedonkulkua. 2000. *Joutsan Seutu* 17.2.2000, 5.
- Kärki, H. 1995. Itseohjautuva opetusharjoittelu osana muutosagentin koulutusta. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 193–208.
- Kärnä, H. 1998. Koulunpidosta kouluelämään: Kolmannen vuosituhatosen Iloinen Koulu. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 51–67.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), 110–119.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.), 235–254.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Kunnallisen koulutoimen kehitys ja opetus pienissä kouluissa. Vantaa: Kunnallispaino.

- Lauriala, A. 1997. The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 267 – 282.
- Lehtola, I. & Paakkinen, R. 1997. Maaseudun kouluverkon kehitys ja sen yhteisölliset vaikutukset. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 1, 65 – 79.
- Leino, J. 1998. Toimintatutkimus: Käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 81 – 90.
- Leiwo, M. & Pekkola, S. 1999. Opetus ja tutkimus yhteen – itseohjautuvat opiskelijat voimavarana. Teoksessa S. Honkimäki (toim.), 192 – 199.
- Lerkkanen, M-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa J. Kari & M-K. Pihko (toim.), 79 – 98.
- Lindberg, J. 1993. Oppimaan oppiminen – opas oppimistaitojen kehittämiseen. AINO-projektin oppimateriaaleja. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy.
- Lindh, A. & Syrjälä, L. 1992. Toimintatutkimusprosessi opettajien ammatillisessa kehittämisessä. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh & L. Syrjälä (toim.), 26 – 38.
- Luontokoulussa tehdään löytöjä ympäristöstä. 1999. Laukaa-Konnevesi 18.3.1999, 21.
- Luukkainen, O. (toim.) 1993a. Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. 2. painos. *Opetus 2000*. Porvoo: WSOY.
- Luukkainen, O. 1993b. Luokanopettajakoulutuksen päättöharjoittelun kehittäminen. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.), 108 – 118.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998a. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. ATENA kustannus. Porvoo: WSOY.
- Luukkainen, O. 1998b. Vuonna 2053. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 14 – 40.
- Maaseudulla yrittäminen kiinnostaa kaupunkilaisia. 2000. *Keskisuomalainen* 21.2.2000, Kotimaa, 8.
- Making the curriculum work. 1998. OECD: Centre for educational research and innovation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. *Opetus ja kasvatus*. Helsinki: VAPK.
- Mauno, T. 1993. Oman opiskelun suunnittelu. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.), 150 – 157.

- Merenheimo, J. & Murto, P. (toim.) 1995. Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62.
- Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Research* 3.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow et al. (toim.), 17 – 37.
- Mezirow, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miller, N. & Boud, D. 1996. Animating learning from experience. Teoksessa D. Boud & N. Miller (ed.), 3 – 13.
- Moilanen, P. 1999. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. *Jyväskylä studies in education. Psychology and social research* 144.
- Mustikkamaa, K. 1993. Saanko? Osaanko? Uskallanko? Opettajaksi opiskelevan elämissaailma peilitilana. *Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja* 7.
- Mäntylä, V. 1998. Yhteisöllisyyttä ja totuudellisuutta haettiin Joutsassa kylien avuksi. *Itä-Häme* 10.4.1998, 7.
- Määttä, P. 1998a. Joutsalaiset puhuivat lapsista, kouluista, kylistä ja maaseudusta. Arvokeskustelu rönsyili neljä tuntia. *Joutsan Seutu* 16.4.1998, 8.
- Määttä, P. 1998b. Marjotaipaleen koululle vuosi armonaikaa. *Joutsan Seutu* 23.4.98, 5.
- Niemi, H. 1990. Tutkimuksen merkitys opettajankoulutuksen kehittämisessä. Teoksessa S. Hämäläinen, E. Laine, M-K. Lerkkanen, P. Liikanen & L. Ruohonen (toim.), 33 – 52.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 31 – 45.
- Niemi, H. 1998a. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.), 39 – 55.
- Niemi, H. (toim.) 1998b. Opettaja modernin murroksessa. *Opetus 2000*. Porvoo: WSOY.
- Niemi, H. 1999a. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.), 64 – 94.
- Niemi, H. (toim.) 1999b. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Yliopistopaino Oy.

- Niikko, A. 1996. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13.
- Niikko, A. 1998. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 107 – 121.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Nikki, M-L. (toim.) 1997. Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 31.
- Noffke, S. E. & Stevenson, R. B. (ed.) 1995. Educational action research. Becoming practically critical. New York: Teachers College Press.
- Nopola, S. 1998. Kyläkoulussa kansankynttilä venyy. Helsingin Sanomat 17.5.1998, Sunnuntai, D 5.
- Numminen, J. 1997. Koulu – kylän henkinen selkäranka. Teoksessa H. Haavisto et al., 24 – 35.
- Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen, T. & Rousi, H. 1992. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 3.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Kyläkoulut – mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2 – 3–opettajaisella koululla. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 7.
- Ojanen, S. 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 96 – 111.
- Ojanen, S. 1998a. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.), 51 – 61.
- Ojanen, S. (toim.) 1998b. Tutkiva opettaja 2. 2. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 54 – 73.
- Papoulia-Tzelepi, P. 1993. Teaching practice curriculum in teacher education: a proposed outline. European journal of Teacher Education 16 (2), 147 – 162.
- Parkkonen, M. 1998a. Marjotaipaleen koulu harjoittelu- ja tutkimuskouluksi. Joutsan Seutu 26.3.1998, 13.

- Parkkonen, M. 1998b. Marjotaipaletta ollaan taas kampeamassa koulukartalta. Sivistyslautakunta esittää koulun lopettamista äänin 4–3. Joutsan Seutu 2.4.1998, 5.
- Parkkonen, M. 1998c. Joutsan sivistyslautakunta esittää Marjotaipaleen koulun lakkauttamista. Lautakunta toivoi, että raamissa huomioitaisiin menojen kasvu. Joutsan Seutu 22.10.1998, 5.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Peltonen, T. 1996. Kyläkoulumme nyt. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 25 – 28.
- Perkkiö, V. 1996. Koulujen lakkauttamisen ja johtajaopettajien tehtävien yhdistämisen taloudelliset vaikutukset kunnalle. Julkaisussa E. Korpinen (toim.), 29 – 35.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula, 12 – 61.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 628/1998. Uusi koululainsäädäntö 1.1.1999. Opettaja. Säännöslite. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Peterman, F. 1997. The lived curriculum of constructivist teacher education. Teoksessa V. Richardson (ed.), 154 – 163.
- Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Maaseudun palveluprojekti. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pirttikoski, R & Puranen, T. 1999. Kyläkoulut pelastuvat yhteistyöllä. Köyhien kuntien olisi saatava enemmän rahaa valtiolta koulutoimen kunnolliseen hoitamiseen. Keskisuomalainen 11.4.1999, Kotimaa, 8.
- Postle, D. 1993. Putting the heart back into learning. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (ed.), 33 – 45.
- Purokuru, V. 1997a. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Maa-seutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 7.

- Purokuru, V. 1997b. Kyläkoulut käynnistävät yhteisiä kehittämishankkeita. *Opettaja* 48, 28 – 29.
- Puurula, L. 1997. Mieleni Matka. Tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa. *Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research* 3.
- Pässilä, T., Niinikuru, L. & Rokka, P. (toim.) 1993a. Opetussuunnitelma uusiksi. Opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhön. Visionääri oy. Jyväskylä: Kirjapaino OMA.
- Pässilä, T., Niinikuru, L. & Rokka, P. 1993b. Koulun opetussuunnitelmatyön prosessi. Teoksessa T. Pässilä, L. Niinikuru & P. Rokka (toim.), 11 – 72.
- Raivola, R. 1991. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A44/1989. Tampere: Yliopiston jäljennepalvelu.
- Rellman, E. 1998. Marjotaipaleen koulun kohtalosta henkien taistelu. *Keskisuomalainen* 22.4.1998.
- Richardson, V. (ed.) 1997. *Constructivist teacher education. Building a world of new understandings.* London: Falmer Press.
- Riitahuhta, S. 1999. Ei ole muuta tietä kuin itseni ymmärtämisen kautta eteneminen. Tutkivan opettajan identiteetti kahden opettajan jaettuna kokemuksena. *Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research* 2.
- Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. *Opettajuuden psykologia.* 2. korj. ja uusittu painos. Julkishallinnon koulutuskeskus Oy. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Räty, M. 1998. Haapala taistelee kyläkoulustaan. Pieni koulu on lapselle oivallinen kasvuympäristö. *Laukaa-Konnevesi* 10.12.1998, 7.
- Saarelainen, A. 2000. Lakkautusuhka käy hermoille. *Opettaja* 12, 16.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa.* 2. painos. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Sarjala, J. 1996. De små skolorna – snart ett minne blott? Teoksessa H. Backman och U. Vestergård (Red.), 9 – 10.
- Schuyler, P. & Sitterley, D. 1995. Perservice teacher supervision and reflective practice. Teoksessa S. E. Noffke & R. B. Stevenson (ed.), 41 – 59.

- Soffer, E. 1995. The principal as action researcher. A study of disciplinary practice. Teoksessa S. E. Noffke & R. B. Stevenson (ed.), 115 – 126.
- Sohlo, S. (ed.) 1999. On the road again. Views on the development of teacher education in Oulu during the 1990's. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 79.
- Soini, T. 1999. Preconditions for active transfer in learning processes. The Finnish society of sciences and letters. *Commentationes Scientiarum Socialium* 55.
- Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 159 – 174.
- Stevenson, R. B., Noffke, S. E., Flores, E. & Granger, S. 1995. Teaching action research: A case study. Teoksessa S. E. Noffke & R. B. Stevenson (ed.), 60 – 73.
- Suojanen, U. 1994. Toimintatutkimus opettajan työn kehittäjänä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 129 – 145.
- Suokivi, L. 1996. Kansainvälistyvä kyläkoulu. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 21 – 24.
- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) 1993. Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, E. 1999. Laukaan luontokoulu sai EU-rahaa toimintansa kehittämiseen. Keski-Suomen ympäristökeskuksen Koululehti 4, 6 – 7.
- Syrjälä, L. 1991. Kvalitatiivinen kasvatustutkimus Suomessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), 2 – 10.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 112 – 125.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 9 – 66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. – 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1998. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 137 – 150.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11. – 13.10.1990. Esitelmä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Taka-Eilola, S., Erkkilä, R., Jääskeläinen, A-K., Mäkelä, M. & Nissilä, K. 1997. Toimintatutkimuksen suunnittelu opettajan työssä. Stephen Kemmisin periaatteiden sovellus kasvatusalalle. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 4.
- Tervetuloa kyläkouluverkon kyläkoulupäiväsivuille! 2000 [viitattu 12.5.2000]. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://kylakoulut.peda.net/kylapaiiva/>
- Tikanoja, V. & Valtonen, K. 1996. Kohti itsenäistä opetuksen hallintaa. Vaihtoehtoinen opettajaharjoittelu opiskelijan kokemana, ohjaajan tukemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Tilastokeskus 1999 [viitattu 12.5.2000]. Oppilaitokset vähenivät sadalla. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.stat.fi/tk/tp_tied/tiedotteet/v99/093kous.html.>
- Turley, S. & Nakai, K. 2000. Two routes to certification: What do student teacher think? *European Journal of Teacher Education* 51 (2), 122 – 134.
- Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.
- Usher, R. 1998. The story of the self: Education, experience and autobiography. Teoksessa M. Erben (ed.), 18 – 31.
- Valla, T. 1998. Koulu kertoo kylän sykkeen. *Lauttakylä*. 15.5.1998, 2.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Jyväskylä: Gummerus.
- Viljanen, E. 1998a. Kyläkoulu pedagogisesti ihanteellinen. *Keskisuomalainen* 10.3.1998, Puheenvuorot, 2.
- Viljanen, E. 1998b. Kyläkoulu kunnan kouluverkostossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 7 – 16.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. *Opetus ja kasvat.* Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Väisänen, P. & Sirkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.), 217 – 234.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. *Design and methods*. 2. painos. Applied Social Research Methods Series 5. London: Sage.

- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Y. 1992. Lähtökohtia. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.), 9 – 17.
- Yrjönsuuri, Y. 1993. *Opetuksen ymmärtäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) 1992. *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta*. Kouluhallituksen julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Zehm, S. J. & Kottler, J. A. 1993. *On being a teacher. The human dimension*. Corwin Press Inc. California: Sage.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. 1995. Using action research as a vehicle for student teacher reflection. A social reconstructionist approach. Teoksessa S. E. Noffke & R. B. Stevenson (ed.), 13 – 30.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Action research in higher education. Examples and reflections*. London: Kogan Page.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimusaineistona käytetyt raportit ja opinnäytetyöt

1. Harjoitteluraportti 3, kevät 1999
2. Harjoitteluraportti 4, syksy 1999
3. Kenttäharjoitteluraportti, kevät 2000
4. Päiväkirja, kevät 1997 – kevät 2000
5. Pienoismaelämäkerta, kevät 1999
6. Kokonaisopetuksen loppuraportti, kevät 2000
7. Kasvatustieteen proseminarityö, kevät 1998
8. Didaktiikan syventävien opintojen opintotehtävä, kevät 1999
9. Ympäristökasvatuksen seminaarityö, kevät 2000
10. Kodin ja koulun yhteistyö –kokonaisuuden lopputyö, kevät 1999
11. Ympäristökasvatuksen opetustuokion suunnitelma, syksy 1999
12. Musiikin didaktiikan lopputyö, syksy, 1999
13. Ilmaisukasvatuksen draamakokonaisuus, syksy 1998
14. Kuva ja sana –jakson lopputyö, kevät 1998

Liite 2: Kirjoitukseni Joutsan Seudun Lukijan puheenvuoroon 2.4.1998

Tutkimuskoulunani Marjotaipaleen ala-aste

Kyläkoulujen tulevaisuus on monissa kunnissa ajankohtainen ongelma. rahaa ei ole, jostain pitää säästää: "Olisikohan kyläkoulun lakkautus hyvä säästökohde?" Mitä silloin todellisuudessa säästetään? Rahako ratkaisee? Samalla "säästetään" mm. lasten oppimisesta, turvallisesta, luonnonläheisestä oppimisympäristöstä, yksilöllisestä, kokonaisvaltaisesta opetuksesta, kodin ja koulun yhteistyöstä... Ala-asteen oppimisympäristö vaikuttaa vahvasti lapsen tulevaisuuteen.

Opiskelen toista vuotta luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Lähes päivittäin meille painotetaan uusia oppimisenäkemyksiä/–suuntauksia. Oppiminen on hyvin kokonaisvaltaista. Opimme jatkuvasti uutta useista ympärilämmme olevista asioista toimimalla itse aktiivisina tiedonhankkijoina. Enää ei opeteta ainoastaan yhtä ainetta kerrallaan, vaan opettavia asioita pyritään integroidaan, yhdistämään suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Samalla korostetaan sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, yksilöllistä opettamista sekä eriyttämistä oppilaan omien taitojen vaatimalla tavalla.

Keskustan koulujen paisuvat oppilasmäärät riitelevät uusien oppimiskäsityksien kanssa vahvasti. Taitavankaan opettajan huomio ei päivittäin riitä jokaiselle oppilaalle. Sen sijaan kyläkoulujen oppimisympäristö tarjoaa hyvät mahdollisuudet kokonaisvaltaiseen, oppilaat omina yksilöinä huomioivaan opetukseen. Siellä oppilas voi kasvaa yhdessä muiden kanssa omien edellytystensä mukaisesti. Tosin ei opetus kyläkouluillakaan aivan ongelmattomata ole. Se on hyvin haasteellista. Opettajan on oltava luova ja kekseliäs, jotta mm. oppimateriaalien niukkuudesta huolimatta opetus olisi monipuolista.

Haluan suorittaa opintoihini kuuluvia tutkimusopintoja keskitymällä kyläkoulujen kehittämismahdollisuuksiin. Toivottavasti

kyläkouluille voidaan löytää muitakin mahdollisuuksia kuin niiden lakkauttaminen. Esim. yhteistyö eri koulujen/opettajien välillä voi antaa paljon yhteistä voimaa ja uusia ideoita.

Koulujen kehittämisen myötä myös suurten keskuskoulujen oppilailta voi herätä mielenkiinto vaihtaakin luonnonläheiseen kouluun. Uusien koululakien ansioistahan vanhemmilla on oikeus päättää lapsensa opiskelupaikasta. Tutkimuksieni myötä pyrin luomaan kyläkouluihin soveltuvan opetussuunnitelman, joka korostaa mm. musiikin sekä kuvataide- ja ilmaisukasvatuksen avulla toteutettavaa kokonaisvaltaista, luonnonläheistä opetustapaa.

Olen pari kertaa vierailut Marjotaipaleen ala-asteella mm. säestämässä heidän joulujuhlansa ja samalla tutustunut kouluun, opettajiin sekä oppilaisiin. Ilokseni olen havainnut, että Marjotaipaleessa panostetaan vahvasti oppilaiden luovuuteen sekä kokonaisvaltaiseen ilmaisuun. Siellä jokainen oppilas saa olla oma itsensä ja heitä kannustetaan omien edellytystensä mukaisesti.

Tutkimustyöni ohjaajan, dosentti Eira Korpisen tukemana päätin valita tapaustutkimuskoulukseni Marjotaipaleen ala-asteen. (Toivottavasti se on mahdollista n. kaksi vuotta kestävä tutkimukseni aikana.) Opettajat ovat lupautuneet yhteistyöhön, mikä on minulle erittäin tärkeää. Työni edistymiseksi pyrin tekemään myös jäljellä olevia opetusharjoittelujani tällä koululla mahdollisuuksieni mukaan.

Olisin hyvin kiitollinen, jos Marjotaipaleen entiset/nykyiset oppilaat ja heidän vanhempansa, opettajat, muu henkilökunta, kyläläiset sekä kaikki asiasta kiinnostuneet kirjoittaisivat minulle vapaamuotoisen kirjoitelman kokemuksistaan Marjotaipaleen koulussa ja/tai koulun vaikutuksesta elämään yleensäkin.

Voisitte kertoa esim. muistoja

oppitunneilta, kouluympäristöstä, opettajista, opetuksesta sekä koulukavereista. Näin saisin työhöni myös kokempohjaisen näkökulman. Minulle saa kirjoittaa nimeättömänä, mutta toivoisin, että kirjoitelmista ilmenisi kirjoittajan syntymäaika sekä sukupuoli. Tekstejä voi lähettää alla olevaan osoitteeseeni. Jos haluatte, voin myös tulla haastattelemaan teitä sopivana ajankohtana. Sydämellinen kiitos vaivannäöstänne jo etukäteen!

Aurinkoista kevättä kaikille Joutsan kouluille ja opettajille!

SUSANNE ISO-TRYKKÄRI
TUULIMYLLYNTIE 2 B 17
40640 JYVÄSKYLÄ
PUH. 040-513 6242

Liite 3: Kirjoitukseni valtakunnallisen kyläkoulupäivän tapahtumista Laukaa-Konnevesi -lehteen 15.4.1999

Haapalan koululla heilui luuta

En olisi ikinä arannut, millainen elämyksellinen päivä oli tuossa, kun maikutin periantaamuna 9.4. kofti Haapalan koulua. Kyseessä oli laatuajan toinen valtakunnallinen kyläkoulupäivä, jonka teemana tänä vuonna oli Kylässä koulussa. Maailman suurin kyläilypäivä.

Järjokiteksena oli kutsua kou-

lutte kylään joku koulun valitsema henkilö ja osoittaa avoimuutta, vierasvieraaisuutta ja yhteistyökylä. Haapalassa jokainen kyläläinen on yhtä arvokas, joten koulu päätti kutsua koolle koko kylän. Koululaiset halusivat testata, kuka saa luudat parhaiten heilumaan, ja he haastoivat kylän mm. jännittä-

vään luunapallo-otteluun. Päivää oli valmisteltu jo etukäteen huolella. Luontokoulustaun tunteissa Haapalassa tehtiin luudat itse, ja samalla tutustuttiin erilaisiin luonnonmateriaaleihin ja niiden ominaisuuksiin. Kylän vanhimmat teräsvaarit Väinö Puttonen ja Eino Hannikainen opettivat nuore-

man polven oppilaille, miten vitaa väänetään. Luudantekotalkoissa syntyi toistakymmentä kommaa luuta, joilla takuulla kelpasi lakata koulun pallokenttä tasaiseksi. Oppilaitten kanssa suunniteltiin myös tarkat pelisäännöt, sekä päivän kutsut ja julistukset.

Kyläkoulupäivä alkoi opetta- ja **Yrjö Tuunanen** aamunavauksella, jonka jälkeen oppilait esittivät hauskaa ohjelmaa. Tämän kynnenmella puhalsi allekirjoittanut tuomaripöytäistään pölyä pois, ja siitä alkoi armoston tansseleu kylän ja koulun välillä.

Luudat heilutettiin ja pelaajat juoksivat toisissaan pitkin hiekkakenttää. Kehän reunalla kuului kannustavia huutoja. Luudat ei taidakaan olla se kaikkein tavallisin peliväline, mutta luudankäsitteilyteknikka kehittyi huomattavasti pelin aikana. Ja saatiinhan se ensimmäinen maalikin tehtyä, kun pallo liivähti kylän vesikarin jalkojen välisiin verkkoon.

Sittenpä kyläläiset vastasivat satvatkin, ja tykittivät heti perään kaksi maalia tililleen. Nyt oli koulun puuristettävä kaikki, mitä vielä puuristettävissä oli, sillä tuomarin armoston kello tikitti jo viimeisiä pelinminuute-

jaan. Uskomaton, mutta totta. Pallo löytyi vielä kerran kyläläisten maalista, joten molemmat joukkueet olivat tasan yhtä hyviä. Pelit päättyi 2 - 2.

Oppilaitten koristelemma kauris palkintoluuta arvottiin, ja onnear päätti jättää sen koulun seinää koristamaan. Pelin jälkeen kaikki hikiset, punaiset ja puuskuttavat pelaajat päätivät maakein yhdestä suusta, että tässä luunapalloperinnettä on jatkettava myös tulevina vuosina.

Pelin aikana olivat koulun keittäjä **Aino Hytönen** sekä opettaja **Maria Korhonen** patsasteet makkaroita ja kasan herkullisia lättöjä, jotka takuulla maistuivat jokaiselle. Kylätoimikunta oli lahjoittanut koululle kaikenlaisia pientä naposteita, joita oppilaat myivät karttutaan samalla luokkatarkastajan. Kylätoimikunnan puheenjohtaja **Penkki Sakala** toimi erinomaisena meklarina, kun pelituudat pelin jälkeen huutokapattiin.

Jokaiselle luudalle löytyi uusi, onnellinen omistaja, ja oppilaitten reikitteli vain patsaita. Koko joku ostanut luudan ajatuksella, että voisi treenata uusia, taktisia pelikuvioita seuraavaa otelua varten? Aurinko hymy-

li kiipaa koululla temmeltävään joukon kanssa. Lopuksi vielä testattiin, kenen papu oli voimakkein. Saapas ensi monenlaisilla tekniikoilla momentaistuin palkkoihin. Parhaiten heitettäväksi vispassi opettaja **Yrjö Tuunanen** la, sekä lapsista **Samu Pölkkiä** ja **Petri Kupaisella**.

Päivän jälkeen lentelin onnellisena luudallani takaisin työväskylään. Oli ilo olla mukana tapahtumassa, jossa selvästi tunsi, miten aito ja reilu yhteistyö toimii.

Ikäihätari Haapalan kyläkoulupäivässä oli kolmesta kaudesta reitusti yli 80-vuotiaisiin. Silti jokainen osallistujia oli yhtä arvokas ja jokaiselle riitti yhteistä tekemistä. Koulupäivä ei ollut se kaikkein tavallinen, mutta takuulla jokainen oppi siitä paljon taitoja ja arvoja, joita nykymaailmassa ehdottomasti tarvitaan.



Luudantekotalkoissa syntyi toistakymmentä kommaa luuta.

Susanne Iso-Tryckari
Haapalan koulun
opettajajärjittelijä

Liite 4: Kirjoitukseni koulun hiihtotapahtumasta Joutsan Seutuun 23.3.2000

Mieskonmäen koulu suksi iloiten hiihtolomalle

Kirpeä pakkanen kutitteli hie-
man poskenpäitä, ja eteisen ikku-
naan oli kuulakkaan yön aikana
tullut kauniita kuurankukkia. Oli
viimeinen koulupäivä, perjantai
25.2., ennen ansaittua hiihtolo-
maa. Alkamassa oli huikean jän-
nittävä joukkuekisa, jossa sai teh-
dä mitä hassumpia juttuja.

Ensimmäisessä lajissa piti tai-
pua jätesäkin päälle polvilleen, ja
sauvojen avulla lykkiä itsensä
kohti seuraavaa viestinviejää.
Ruista oli kaikilla riittävästi ran-
teissa, mutta ehkä tämä olikin
osittain myös tekniikkalaji.

Koska hiihtopäivästä oli kyse,
niin seuraavassa lajissa sai jo joka
toinen joukkueen jäsen laittaa
sukset jalkoihinsa. Suksettoman
tehtävänä oli vetää suksellista
määrätty reitti, jonka jälkeen
joukkueen seuraava pari sai lähteä
matkaan.

Kiljähdusten säestämänä jouk-
kueet suorittivat tehtävänsä usko-
mattoman nopeasti.

Viimeisessä joukkuelajissa oli-
si ehkä vanha kunnon terva suksi-
en pohjassa ollut poikaa, kun pot-
kuvoimaa ja pitoakin tarvittiin.
Tarkoitus oli hiihtää käsi kädessä

koko komean joukkueen voimin
rinnakkain kohti määränpäättä.

Kisa meni sekuntipeliksi, niin
tasaväkisiä kaikki olivat. Voitta-
jajoukkueeksi julistettiin *Sanka-
rit*. Liekö nimi ollut jokin ennus-
te.

Ennen varsinaista hiihtokisaa
miteltiin vielä koulun hauskim-
mista pellehiihtotyyleistä yhteis-
sen, voimakkaimman huudon rat-
kaistessa voittajat. Pylsyn sisa-
rukset Anna ja Olli voittivat mo-
lemmat oman sarjansa. 3. – 4.-
luokkalaisten sarjassa Kivisen
Otto sai tyyllillään yleisöstä koos-
tuvan tuomariston ehdottomasti
raikuvimmin nauramaan ja huuta-
maan.

Päivän päätteeksi suksittiin
koulun matkahiihtokisat. Osanot-
to oli vapaaehtoinen, mutta kaikki
saivat osallistua kuitenkin kan-
nustamiseen ja toimitsija- ym.
tehtäviin.

Etenkin oppilaiden vanhem-
milla oli ratkaiseva rooli olla
avustamassa, opastamassa hiihtä-
jiä oikeille laduille ja varottamas-
sa vaarallisista laskuista.

Leppoisan vakava kisafilis lei-
jui ilmassa hiihtäjien sivakoidessa

lähdestä maaliin. Oman urakkan-
sa suoritettuaan sai mennä sisälle
juomaan Liisa-keittäjän lämmittä-
mää makoisaa mehua.

SUSANNE ISOTRYKKÄRI
MIESKONMÄEN KOULUN
OPETTAJASIJAINEN

Liite 5: Tutkimusmateriaaleja matkani kokemuksista

- A1.** Susannen kuulumiset. Haastattelu. Haavanlehti 1/99. Haapalan kylätoimikunnan oma lehti.
- A2.** Kylien asuttuna pitäminen/Marjotaipaleen koulun ylläpitäminen. Suonteentakaisten kylätoimikunnan tiedote Joutsan kunnanhallituksen ja kunnanvaltuuston jäsenille. 4.5.1998.
- A3.** Haapalan kyläkouluillan ohjelma 7.12.98
- A4.** Muistiinpanot Kansainvälisestä kyläkoulu-foorumista 30.3.1998
- A5.** Sähköpostiviesti Haapalan koulun opettajalta ja kutsu koululle 14.12.1998
- A6.** Vastaus harjoittelulupa-anomukseen Haapalan koululle 2.3.1999
- A7.** Toinen vastaus harjoittelulupa-anomukseen Haapalan koululle 9.3.1999
- A8.** Haapalan koulun vanhempien vastaukset kyselyyni opettajaharjoittelusta 9.4.1999
- A9.** Haapalan koulun syystiedote, lukuvuosi 1999 – 2000.
- A10.** Kutsut ja esityslistat Haapalan koulun johtokunnan kokouksiin 3.6.1999 ja 20.9.1999

Liite 6: Kutsu vanhempainiltaan 1.12.1999

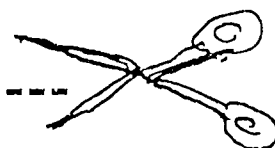
Vanhempainilta

Haapalan koululla keskiviikkona 1.12.
alkaen 18.30.

Vierailijoina Eija Syrjälä, joka esittelee
Laukaan luontokoulutoimintaa ja Susanne
Iso-Tryykäri, joka kertoilee omasta har-
joittelustaan ja keskustelee vanhempien
kanssa toiveista luontokoulu-opetussuunni-
telman sisällöksi.

Tervetuloa !

Meiltä tulee _____ osallistujaa



palautus koululle mahd. pian

allekirj.

Liite 7: Seminaariesitykseni Jyväskylän yliopistolla 22.10.1999

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos

**ESIOPETUKSEN HAASTEET KOULULLE JA
OPETTAJANKOULUTUKSELLE
- SEMINAARI**

**Jyväskylän yliopiston päärakennus, sali C2
22.-23.10.1999**

Perjantai

- 22.10. 15.15-15.45 Johdatus teemaan: Kasv.tiet.tri Tuula Matikainen
15.45-16.30 Verkostoyhteistyö nyt: Professori Eira Korpinen
16.30-17.15 Kenttäharjoittelun merkitys kentän ja OKL:n yhteistyössä:
Lehtori KM Perttu Leinonen
17.15-18.00 Kenttäharjoittelukokemuksia: Opiskelija Susanne Iso-Tryykäri

- Iltaohjelmassa
19.00- Jyväskylän kaupunginteatteri: operetti "Viktoria ja hänen husaarinsa"
(Lippuja varattu 30; lipun hinta 120 mk)

Lauantai

- 23.10 9.15-9.30 Seminaaripäivän aloitus: Kasv.tiet.tri Tuula Matikainen
9.30-11.00 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ala-asteella Emergent Literacy -
periaatteen pohjalta: Lehtori, KT Riitta-Liisa Korkeamäki
11.00-12.15 Lounas
12.15-13.45 Emergent Literacy -teema jatkuu
13.45-14.15 Kahvi
14.15-14.45 Verkostoyhteistyön kehitysnäkymät: Professori Eira Korpinen

Seminaari on osallistujille maksuton. Matkakuluista, majoittumisesta ja ruokailuista osallistujat vastaavat itse. Kaupunginteatteriin on varattu liput 30 operettiin osallistujalle. Lippuasioita hoitaa Tuula Matikainen.

Ilmoittautumiset seminaariin oheisella lomakkeella tai sähköpostitse (matikain@cc.jyu.fi) 20.10.1999 mennessä. Jos lähdet mukaan teatteriin, lunasta operettilippusi Matikaiselta 12.10.1999 mennessä.

Lisätietoja: Tuula Matikainen

puh. (014) 260 1884 tai 050-5485446
E-mail: matikain@cc.jyu.fi

Liite 8: Harjoittelulupa-anomus Haapalaan

Susanne Iso-Trykäri

24.2.1999

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos 3. vsk
Tuulimyllyntie 2 B 17
40640 JYVÄSKYLÄ

Opettajaharjoittelun ohjauskunta
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

**OPETTAJAHARJOITTELUJAKSOJEN 3 & 4 SUORITTAMINEN HAAPALAN
KOULULLA LAUKAASSA**

Pyydän ystävällisesti Teitä huomioimaan tämän henkilökohtaisen opintosuunnitelmani harjoitteluista päättäessänne. Anon oikeutta suorittaa opettajaharjoittelu 3:n ja 4:n Haapalan koululla Laukaassa. Harjoittelujen suorittaminen Haapalan koululla on hyvin oleellista pro gradu -tutkielmani huolellisen toteuttamisen kannalta. Olen aloittanut tutkielmani keskittymällä kyläkouluihin, niiden ongelmiin ja kehittämismahdollisuuksiin. Tapaustutkimuskohteena minulla on Haapalan koulu, jossa suunnittelen yhteistyössä koulun opettajien, oppilaiden ja kyläläisten kanssa kehittämissuunnitelmaa tälle kyläkoululle. Aihe on hyvin tärkeä ja ajankohtainen, sillä kunnan päättäjät ovat antaneet koululle pari vuotta ”armonaikaa” kehittää toimintaansa. Koulun yhtenä kehittämissuuntana on luontokoulu. Olen vierailut koululla omana aikanani tapaamassa opettajia, oppilaita sekä vanhempia, ja suunnitelmat ovat käynnistyneet. Mutta OKL:n opintojen takia en pysty järjestämään tutkimuksen luonteen vaatimia pidempiä ajanjaksoja, jolloin minulla olisi mahdollisuus kunnolla tutustua yhteistyökumppaneihini ja saada aluilleen suurempia projekteja. Tutkimuksen etenemisen kannalta pidempiaikainen, yhtäjaksoinen vuorovaikutus asianomaisten kanssa on välttämätöntä. Kehittämistutkimus vaatii aikaa. Projekteja ja niiden vai-

kutuksia on seurattava huolellisesti pitkällä aikavälillä. Siksi onkin perusteltua suorittaa useampia harjoitteluja tapaustutkimuskoululla. Ajallisesti olen suunnitellut, että huhti-toukokuussa 1999 suorittaisin OH 3:n, elokuussa kenttäharjoittelun ja marras-joulukuussa OH 4:n. Näin kehittämiselle syntyisi vaadittava jatkumo. Vaikka harjoittelisin Laukaassa, aion kuitenkin asua Jyväskylässä. Tämä mahdollistaa sen, että voin olla yhteydessä mm. erikoistumisaineitteni opettajiin ja hyväksyttää heillä aina tuntisuunnitelmani. Oman opettajaksi kasvun ja kehittymisen kannalta aion viideoida opetustani ja kirjoittaa tutkimuspäiväkirjaa. Graduohjaajani tukee harjoittelujani Haapalassa olemalla tiiviissä yhteistyössä kanssani. Haapalan koulu ja kylä ovat hyvin kiinnostuneita kehittämistutkimuksestani. Koulun opettajat ottaisivat minut mielellään harjoittelemaan Haapalaan ja ovat luvanneet toimia asiantuntevina ohjaajinani. Tähän henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan on mahdollista integroida myös mm. kasvatustieteen syventäviä opintoja, kuten didaktiikka, kokonaisopetus sekä kodin ja koulun yhteistyö.

Olen suorittanut aikaisemmat opettajaharjoitteluni Jyväskylän yliopiston Normaalkoululla ja kokenut ne antoisiksi. Mutta tulevaisuuden tavoitteeni opettaa pienellä kyläkoululla tukee myös tätä päätöstäni hakea harjoittelujani Haapalaan ja keskittää loppuopintoni kyläkoululle. Onhan siellä aivan oma maailmansa, edut ja ongelmat, joihin haluan tutustua mielelläni jo opiskeluni aikana. Myös yhdysluokkaopettajan rooli vaatii harjoittelemista.

Kunnioittaen

Susanne Iso-Tryykäri

Liite 9: Kyselylomake harjoittelusta oppilaiden vanhemmille

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kyläkouluprojekti

Jyväskylä 31.3.1999

Hei!

Olen Susanne ja opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Joillekin teistä olenkin ehkä jo tuttu, sillä olen vieraillut pari kertaa Haapalan koululla esim. kyläkoulu- ja vanhempainillassa. Teen loput opiskeluuni liittyvät opettajaharjoittelut koulullanne. Samalla teen opintojeni lopputyötä, jonka aiheena on koulun kehittäminen mm. luontokouluna. Omia vahvuksiani ovat erityisesti musiikki, liikunta ja ilmaisukasvatus, joita pyrin myös harjoitteluissa hyödyntämään. Harjoittelujaksoista ensimmäinen on nyt keväällä (huhti-toukokuu) ja toinen ensi syksynä (marras-joulukuu). Lisäksi suoritan kuu-kauden mittaisen kenttäharjoittelun sille sopivana aikana.

Yhteistyön onnistumiseksi haluan kerätä Teiltä etukäteen toiveita, kommentteja sekä mielipiteitä aiheeseen liittyen. Voitte myös kertoa omista vahvuksistanne ja halustanne olla mukana toiminnassa. Toivon, että täytätte huolella oheisen kyselylomakkeen.

Pyydän Teitä palauttamaan kyselylomakkeen koululla olevaan palautuslaatikkoon tai postin kautta suoraan minulle mielellään valtakunnalliseen kyläkoulupäivään 9.4.1999 mennessä. Siten voin ottaa toiveitanne huomioon jo kevään harjoittelussa.

Toivon reilua yhteistyötä, jotta työn jälkikin näkyisi paremmin. Minuun voi aina tarvittaessa ottaa epäröimättä yhteyttä. Myös koululla ollessani keskustelen mielelläni kanssanne.

Lämmintä kevättä toivotellen!

Yhteystietoni:

Susanne Iso-Tryckäri
Tuulimyllyntie 2 B 17
40640 JYVÄSKYLÄ
puh: 040-5136242
e-mail: susisot@st.jyu.fi

KYSELYLOMAKE

Pyydän vastauksianne seuraaviin kysymyksiin.

1. Miten suhtaudutte opettajaharjoitteluun Haapalan koululla?

2. Mihin oppiaineisiin erityisesti haluaisitte harjoittelijan panostavan? Perustelettehan vastauksenne.

3. Mitkä ovat teidän mielestänne Haapalan koulun vahvuudet?

4. Missä suhteessa haluaisitte kehittää koulua?

5. Haluatteko olla mukana koulun kehittämistoiminnassa? kyllä___ en___

Jos vastasitte kyllä, niin mahdollisesti millä tavalla?

6. Muita terveisiä ja kommenttejanne

7. Yhteystietonne tarvittaessa (vapaaehtoinen vastaus)

8. Kyselyyn vastasi

Opettaja
 Oppilaan vanhempi
 isä äiti molemmat
 Kyläläinen
 Yrittäjä
 joku muu, kuka? _____

SYDÄMELLINEN KIITOS VASTAUKSISTANNE!

Liite 10: Joulujuhlaohjelma

HAAPALAN KUUSIJUHLA 20.12.1999

- **Tervetuliaissanat** (Susanne)
- **Enkeli taivaan 1. – 3. säkeistöt** (yhteislaulu)
- **Jouluevankeliumi + Paimenten joululaulu** (yläluokkalaiset)
- **Enkeli taivaan 10. säkeistö** (yhteislaulu)
- **Jouluruno: Näkyjen yö + Sydämeeni joulun teen** (yläluokkalaiset)
- **Koristelemme joulukuusen + tanssi** (alaluokkalaiset, ylikset avustavat laulussa)
- **Yhteislaulua: Joulupuu on rakennettu**
- **Varpunen jouluaamuna** (Jonna & Terhi)
- **Joulupukki piipussa** (3. – 4. lk. & Milla)
- **Joulun aakkoset** (alaluokkalaiset)
- **Nalle Puhin joulu** (3. – 4. lk.)
- **Petteri punakuono** (Aaku)
- **Joulupukki ja lahjakäärö**
(Marko, Saku, Lauri, Milla, Katja, Henriikka, Jonna, Piia, Terhi, Lasse & Antti)
- **Pianoesitykset** (Jonna & Terhi)
- **Talvitarina** (Mika, Aaku & Petri)
- **Yhteislaulua: No onkos tullut kesä**
- **Lapin noidan kepponen** (Jonna, Petri, Jutta, Terhi & alaluokkalaiset)
- **Yhteislaulua: Kulkuset**
- **Joulupukin raskas yö**
(Saku, Mika, Piia, Jonna, Milla, Katja, Henriikka, Lasse & Antti)
- **Taas toivotus hyvän joulun + omat soittimet** (alaluokkalaiset)
- **Tonttu Tippeli** (Jonna)
- **Joulutontut joraavat!!!** (yläluokkaisten keppitanssi)

PUUROPUHE + JOULUPUURON SYÖNTI

KYLÄLÄISTEN NÄYTELMÄ

YHTEISLAULU: JOULUPUKKI

JOULUPUKKI SAAPUU KORVATUNTURILTA

OPETTAJAN PUHE (Yrjö)



Liite 11: Laulu Marjotaipaleen koulun äitienpäiväjuhlaan, kevät 1997**"LAULU ÄIDILLE"**

(säv. Lintu, elokuvasta Belle ja Sebastian)

1. Onnea nyt toivottaa
mä äiti sulle paljon haluan,
sä kaikkein rakkain olet mun
ja tänään on juhlapäiväs sun.
Kaikki kauniit kedon kukkaset
mä kimppuun poimin sua aatellen.
Onnea nyt toivottaa
mä äiti sulle paljon haluan,
se mielen lämpimäksi saa,
kun aina jaksat mua rakastaa.

2. Toisinaan jään miettimään,
et' mitä kaikkee kuuluu elämään,
en aina pieni olla voi,
ei aina äiti mua vartioi.
Aika kulkee, taakse lapsuus jää,
en kohta mahdu äidin syliinkään.
Miksi jäisin ikävään,
kun kauniit muistot mieltä lämmittää,
ja aina tietää voin mä sen,
on mulla äiti niin kultainen.

3. Vaikka lähden vaeltaan
mä kerran yksin suureen maailmaan,
en lapsuusaikaa unhottaa
mä silti tahdo milloinkaan.
Minne matkoillani joudunkin,
ain mieleen muistuu neuvot äitini.
Mitä tuopi huominen,
mä sitä vielä tänään tiedä en,
mut' aina varma olla saan,
kotona äiti mua odottaa.

4. (Alku pianolla....)
Onnea nyt toivottaa
mä äiti sulle paljon haluan,
se mielen lämpimäksi saa,
kun aina jaksat mua rakastaa.

Liite 12: Kyläkouluun integroidut opintoni

1. OPETTAJAHARJOITTELUKSET

- Kolmosharjoittelu 3ov
- Nelosharjoittelu 4ov
- Kenttäharjoittelu 4ov

2. KASVATUSTIETEEN SYVENTÄVÄT OPINNOT

- Didaktiikan syventävät opinnot: arviointi 2ov
- Kodin ja koulun yhteistyö 2ov
- Pienkoulu – kyläkoulu 2ov
- Kasvu ja kehitys 2: pienoisoamielämäkerta 2ov
- Tutkiva opettaja 2ov
- Kokonaisopetus 2ov

3. TUTKIELMAOPINNOT

- Proseminaariryö 3ov
- Yleismetodikurssi 3ov
- Erityismetodikurssi 1ov
- Projektiopinnot 1. 4ov
- Projektiopinnot 2. 4ov
- Pro gradu –tutkielma 12ov

4. OPETETTAVIEN AINEIDEN OPINNOT

- Ympäristökasvatuksen seminaari 3ov
- Ympäristökasvatuksen teoria ja menetelmät 4ov
- Tekninen työ: integrointiprojekti ja uusiomateriaaliaskartelu 1ov
- Musiikin didaktiikan loppuryö 1,5ov
- Ilmaisukasvatus: draama opetusmenetelmänä 1,5ov
- Kuva ja sana –loppuryö 2ov