

KYLÄKOULU LAPSEN SILMIN.

Oppilaiden kokemuksia koulustaan.

Laura Rytönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Rytkönen, L. 2010. Kyläkoulu lapsen silmin. Oppilaiden kokemuksia koulustaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma. 87 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni lähti kiinnostuksesta kyläkouluja ja niiden erityispiirteitä kohtaan. Tavoitteekseni muodostui selvittää tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa, miten oppilaat kokevat kyläkoulunsa; millaisia asioita korostetaan, mistä pidetään ja mistä ei? Näistä seikoista pyrin koostamaan hyvän kyläkoulun mallin. Aineisto on kerätty havainnoimalla, kirjoitelmalla ja teemahaastattelulla keskisuomalaisella kyläkoululla. Tutkimukseeni osallistui kymmenen 5.- 6. luokan oppilasta yhdysluokasta, jossa opiskeli yhdessä vuosiluokat 3.- 6. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissakin, kyläkoulu oli oppilaista turvallinen paikka, jossa viihdyttiin hyvin. Tärkeimmäksi lasten kannalta nousee kavereiden, kiusaamattomuuden ja mukavien opettajien merkitys. Oppilaat ovat yllättävänkin tyytyväisiä koulunsa erilaisiin ympäristöihin, fyysisestä ympäristöstä psyykkis-sosiaaliseen ympäristöön. Vaikka koulurakennus on melko vanha, eikä sen pihalta löydy moderneimpia leikkivälineitä, on se oppilaiden mielestä pääsääntöisesti miellyttävä ympäristö. Toki muutama eriävä mielipide mahtui joukkoon. Kritisoinnin kohteeksi nostettiin liikuntatilojen pieni koko ja tiettyjen leikkivälineiden, kuten pesäpallovälineiden puute.

Oppimisesta pidettiin ja oppilaat löysivät itselleen mieluisimman opiskelutavan helposti. Mieluisimpien oppimistapojen joukkoon rankattiin tietokonetyöskentely, ryhmätyö ja tehtävien teko opettajan opetuksen jälkeen. Koulun ulkopuolisesta opetuksesta kuten retkistä ja leirikoulusta pidettiin myös hyvin paljon. Epämiellyttäväksi asioiksi koulunkäynnin kannalta kiteytyivät yksin jääminen, kiusaaminen sekä epämieluisat aineet ja kokeet. Kyläkoululaiselle toisten auttaminen oli itsestäänselvyys ja pienempiä oppilaita autettiin mielellään, mikä johdatteleekin pienemmät oppilaat lähikehityksen vyöhykkeelle.

Avainsanat: kyläkoulu, yhdysluokka, oppilas, lasten kokemukset, yhteisö

ESIPUHE

Tutkimukseni oli pitkä prosessi, eikä se aina edennyt yhtä jouhevasti kuin olisin toivonut. Koko ajan mielessä on kuitenkin häilynyt ajatus tästä hetkestä, kun tutkimukseni on valmis. Nyt voin katsella taaksepäin urakkaa ja olla tyytyväinen. On aika hengähtää ja nauttia vapaapäivistä, jotka eivät enää tarkoita kirjastolla istumista, töissä olon sijaan. Samalla voin tähystää kohti tulevaa ja opettajana toimimista ja ottaa mukaani kaikki heränneet ajatukset ja opit.

Suuren kiitoksen annan kyläkoulun oppilaille, jotka suostuivat tutkimukseeni ja kertoivat rohkeasti kokemuksistaan ja näkemyksistään. Kiitokset ansaitsevat yhtälailla koulun opettajat, jotka jaksoivat keskustella kanssani kyläkouluun liittyvistä asioista ja kertoa omia havaintojaan niistä. Ilman heitä tutkimuksestani olisi tullut hyvin erinäköinen.

Kiitos myös työnohjaajalle Eira Korpiselle, jolta sain arvokkaita vinkkejä lähtiessäni tutkimusurakkaani. Kiitos myös siitä, että kiireen ja paniikin iskiessä sain neuvoja ja ohjausta, joiden ansioista projektin valmistuminen mahdollistui.

Haluan lisäksi kiittää läheisiäni: perhettä, ystäviä ja työkavereita. Teidän kannustuksenne auttoi jaksamaan prosessin ajan. Kiitos kun jaksoitte kysellä tutkimuksen etenemisestä ja kirittää minut maaliviivan yli. Enää minun ei tarvitse jättäytyä lähtemästä kanssanne johonkin, koska ”*mun on tänään ihan pakko kirjoittaa.*”

...katseleminen kiviseltä tasangolta tielle, jota pitkin oli tullut, ei ole samaa kuin tiellä kulkeminen; näköala muuttuu vain matkan mukana: vasta kun tie on äkkiä ja yllättäen ja niin ehdottomasti, ettei vastaväitteille ole sijaa, kääntynyt tai laskenut tai noussut, vasta sitten voi nähdä kaiken sen, mitä ei olisi voinut nähdä toisesta paikasta. (James Baldwin)

Laura Rytönen

Jyväskylässä 31.5.2010

SISÄLLYS

1 KURKISTUS KYLÄKOULUN KULMALTA	6
1.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	7
1.2 Tutkimuksen eteneminen.....	8
2 MISTÄ TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA PUHUTAAN?	9
2.1 Kokemus.....	9
2.2 Kyläkoulu.....	10
2.3 Yhdysluokka.....	10
3 KOPUTUS KYLÄKOULUN OVELLE	12
4 ASKELEITA KOHTI OPPILAIDEN AJATUKSIA	13
4.1 Lasten tutkiminen.....	13
4.2 Laadullinen tutkimus.....	13
4.3 Tapaustutkimus.....	14
4.3.1 Tapauskoulu.....	15
4.3.2 Tutkittavat oppilaat.....	15
4.4 Etnografinen ote.....	17
4.5 Aineiston keruu.....	18
4.5.1 Havainnointi	18
4.5.2 Kirjoitelma.....	18
4.5.3 Teemahaastattelu.....	19
4.6 Aineiston analyysi.....	21
5 KYLÄ JA KOULU – kivat erikseen ja yhdessä	22
5.1 Lyhyesti kyläkoulujen historiasta.....	22
5.2 Kylä.....	23
5.2 Koulun ja kylän symbioosi.....	24
6 KOULUN YMPÄRISTÖ	26
6.1 <i>No tähän kuuluu näitä</i> - Fyysinen ympäristö.....	26
6.1.1 <i>Meillä on kaikki mitä täällä tarvitaan</i> - Välineet.....	27
6.1.2 <i>Koulun pihapiirissä on...</i> – Ulkoympäristöstä.....	28
6.2 <i>Ois sellanen hyvä oppimisympäristö</i> – Oppimisympäristö.....	29
6.3 <i>Niinku turvallinen ja sillei</i> - Psykkis-sosiaalinen ympäristö.....	31
7 OPPILAAN KYLÄKOULU	33
7.1 <i>Hyvä tunnelma ja kivaa on</i> – Kyläkoulun erityispiirteitä.....	33
7.2 <i>Oppitunneilla ollaan 3 – 6 luokkalaiset järjestetty...</i> - Opetus.....	35
7.3 <i>No sillei niinku nyttenki</i> - Mukava oppiminen.....	36
7.3.1 <i>Hyvä mieli aina tulee siellä reissulla</i> - Leirikoulusta ja retkistä....	39
7.3.2 <i>No täällä on vähemmän oppilaita</i> - Pienen koulun retkiä.....	42
7.4 <i>No menis varmaan tunnille hitaasti</i> - Ikävä oppiminen.....	43
7.5 <i>Mä ainakin tykkään olla mejän koulussa</i> - Kouluviihtyvyyys.....	44

8 MIKÄ LAPSIA KIEHTOO JA ASKARRUTTAA?	47
8.1 <i>Meidän koulussa on kivaa, koska siellä on paljon kavereita</i> - Kaverit.....	47
8.2 <i>Kyllä mä yleensä huomaan, jos jotain kiusataan</i> - Kiusaaminen.....	49
8.3 <i>Hiljaisuus ja työrauha. Että sais rauhassa oppia ja tehdä</i> – Työrauha.....	52
8.4 <i>Mukava opettaja</i> – Opettajan merkitys.....	53
8.5 <i>No ku kouluja sitten lakkautetaan</i> – Lakkauttamiset.....	54
9 YHDESSÄ LUOKASSA – YHDYSLUOKASSA	56
9.1 <i>Tulee ne uudet kolkit</i> - Muuttuva luokka.....	58
9.2 Yhdysluokan etuja ja haittoja.....	60
9.3 <i>On ihan kivaa kun saa auttaa muita</i> - Lähikehityksen vyöhykkeellä.....	61
10 KYLÄKOULU OPPILAAN ”TYÖYHTEISÖNÄ”	63
10.1 <i>Tulee toisten kanssa toimeen sitten</i> - Sosiaalinen kehitys.....	65
10.2 <i>Välitunti on sopivan pitkä</i> - Yhdessä välitunnilla.....	66
11 KOOTTUJA AJATUKSIA AIHEESTA	69
11.1 <i>Mistä on hyvä kyläkoulu tehty?</i>	71
11.2 <i>Tutkimuksen luotettavuudesta</i>	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	85

1 KURKISTUS KYLÄKOULUN KULMALTA

Tutkimuksen lähtökohdaksi nähdään usein tutkijan omakohtainen kiinnostus aiheeseen, josta hänellä on aiempaa tietämystä. Itselläni ei ole omakohtaista kokemusta opiskelusta pienessä kyläkoulussa, enkä ennen kenttäharjoittelua sellaisessa ole opettanutkaan. Kirjallisuuden avulla sain kuitenkin hyvän kuvan kyläkouluista ja tietämys niistä kasvoi. Alun perin kiinnostus kyläkouluihin lähti keskusteluista ystäväni kanssa, joka itse on käynyt pienen kaksiopettajaisen kyläkoulun. Usein vertailimme kokemuksiamme koulusta ja oppimisesta, mikä sai kiinnostukseni kyläkouluja kohtaan heräämään. Onko kyläkouluissa jotain ominaispiirteitä, jotka perustavanlaatuisesti eroavat taajama - tai kaupunkikouluista? Miten oppilaat kokevat kyläkoulussa opiskelun? Nämä kysymykset mielessä päätin kurkistaa kyläkoulun kulmalta, koputtaa kyläkoulun oveen, astua kyläkoulun maailmaan ja selvittää millainen paikka kyläkoulu lapsille on. Ainakin useat itse kyläkoulun aikoinaan käyneet muistelevat kouluajojaan lämminsävytteisesti. Ehkä kyseessä on ajan kultaamaa nostalgiaa, mutta aihe herätti ajatuksia. Siksi päädyin avoimin mielin tarkastelemaan aihetta lähemmin. Aikaisemmissa tutkimuksissa lapset ovat usein enemmän objekteina ja lapsia on tulkittu enemmän aikuisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käsittelen asioita ja teemoja, jotka liittyvät lapsen koulunmaailmaan ja jokapäiväiseen koulunkäyntiin; lasten kokemuksiin niistä.

Yhdysluokkien tai pienten koulujen tutkimus oli 1970-luvulle asti ollut melko vähäistä ja keskittynyt luokahuoneen sisäisiin toimintoihin. Erityisesti oppilaiden koulumenestyksen seuraamisesta oltiin kiinnostuneita. 70-luvulla kuitenkin heräsi kiinnostus maaseudun pienten koulujen tutkimukseen niin ulkomailla kuin pienessä määrin Suomessakin. Syitä kiinnostuksen viriämiselle olivat mm. väestön takaisinmuutto maalle sekä tarve nimenomaan pienten kyläkoulujen tarkemmalle tutkimukselle. Näkökulma siirtyi tällöin ympäröivään yhteisöön ja maaseutukoulujen erityispiirteisiin. Erityisen vilkasta maaseutu tutkimus näyttää olleen 1980-luvulla, jolloin julkaistuja tutkimuksia löytyy runsaasti. (mm. Kalaoja 1988, 4-13.) Peltonen arvostelee yhdysluokkien ja syrjäseutujen pienten koulujen tutkimuksen vähyyttä. Näin ollen pienet koulut eivät ole saaneet ansaitsemaansa huomiota kasvatustieteen ammattilaisten eivätkä johtajien keskuudessa. (Peltonen 1996, 25–26.) Tosin viime vuosina on tehty enenevässä määrin kyläkoulututkimusta. Erityisesti pro gradu -tutkielmia aiheesta löytyy jo runsaasti.

Koulun työympäristöjen tutkimukset käsittelevät usein aihetta opettajien viihtyvyyden näkökulmasta. Oppilaiden viihtyvyys on noussut esiin lähinnä koulumotivaation rinnalla. (Kääriäinen ym. 1997, 32.) Oppilaiden näkökulman huomioiminen ja heidän viihtymisensä on aivan yhtä tärkeää, sillä koulu on heille ”työpaikka” siinä missä opettajallekin. Kouluviihtyvyydestä onkin tehty paljon tutkimuksia (mm. Rimpelä, Jokela, Luopa, Liinamo, Huhtala, Kosunen,

Rimpelä & Siivola 1996; Hannus-Gullmets 1984; Vepsäläinen 1980). Itse näen kouluviihtyvyyden vaikuttavan koulumenestykseen ja oppimismotivaatioon. Kukapa haluaisia mennä työpaikalle viitenä päivänä viikossa, jos siellä olo on kurjaa ja aamulla lähteminen tuntuu pahalta. Juurikkalan mukaan kouluista puuttuu päätöksenteossa vuorovaikutus oppilaan ja opettajan väliltä, mikä aiheuttaa lapsissa turhautumista ja kouluvastaisuutta. Reseptinä kouluviihtyvyyden ja motivaation lisäämiseksi hän näkee oppilaiden omien valintojen lisäämisen ja mahdollisuuden vaikuttaa tekemiseensä koulussa. (Juurikkala 2007, 20–22.)

Kyläkoulua on paljon tutkittu myös oppimistulosten, opettajan toiminnan ja ympäröivän kyläyhteisön näkökulmasta (mm. Kalaoja 1988; 2001; 2002; Laukkanen & Muhonen 1981; Koliseva 1980). Tässä tutkimuksessa oma mielenkiintoni on koulun pääkäyttäjien eli oppilaiden arvokkaassa kokemuksessa. Ketä varten koulu on, jos ei juuri oppilasta ja hänen oppimistaan varten? Oma johtoajatukseni tutkimusta tehdessä on tuoda lasten ajatukset ilmoille. Jotta saisin mahdollisimman monipuolisen kuvan oppilaiden elämästä kyläkoulussa, keräsin aineiston kolmella tavalla: havainnoimalla, kirjoitelmalla ja haastattelemalla. Näin pyrin selvittämään millaisena paikkana oppilaat kyläkoulunsa näkevät ja millaista siellä on opiskella.

Tein koululla yhdysluokkaharjoittelun, jonka aikana pystyin keskittymään pelkästään tarkkailemaan luokkaa sekä tutustumaan oppilaisiin. Ratkaisu oli hyvä ottaen huomioon Aarnoksen (2007, 171) vinkin, että lasten tulisi tottua ja saada tarkkailla tutkijaa ennen tutkimuksen suorittamista. Harjoitteluviikkojen aikana luokka tuli tutuksi ja pääsin jututtamaan lapsia epävirallisissa tilanteissa, heidän omassa toimintaympäristössään. Tämän näen kasvattaneen oppilaiden luottamusta minuun ja haastattelutilanteessa luoneen rentoutuneemman ilmapiirin.

1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävät

Tällä tutkimuksellani haluan tuoda oppilaiden näkökulmaa kyläkoulututkimuskenttään. Lasten kokemuksia kyläkoulusta laajassa merkityksessä ei ole tarpeeksi tutkittu. Heidän kokemuksensa koulustaan ovat äärimmäisen tärkeitä koulun kehittämisspyrkimyksissä, eikä niitä missään nimessä tulisi sivuuttaa.

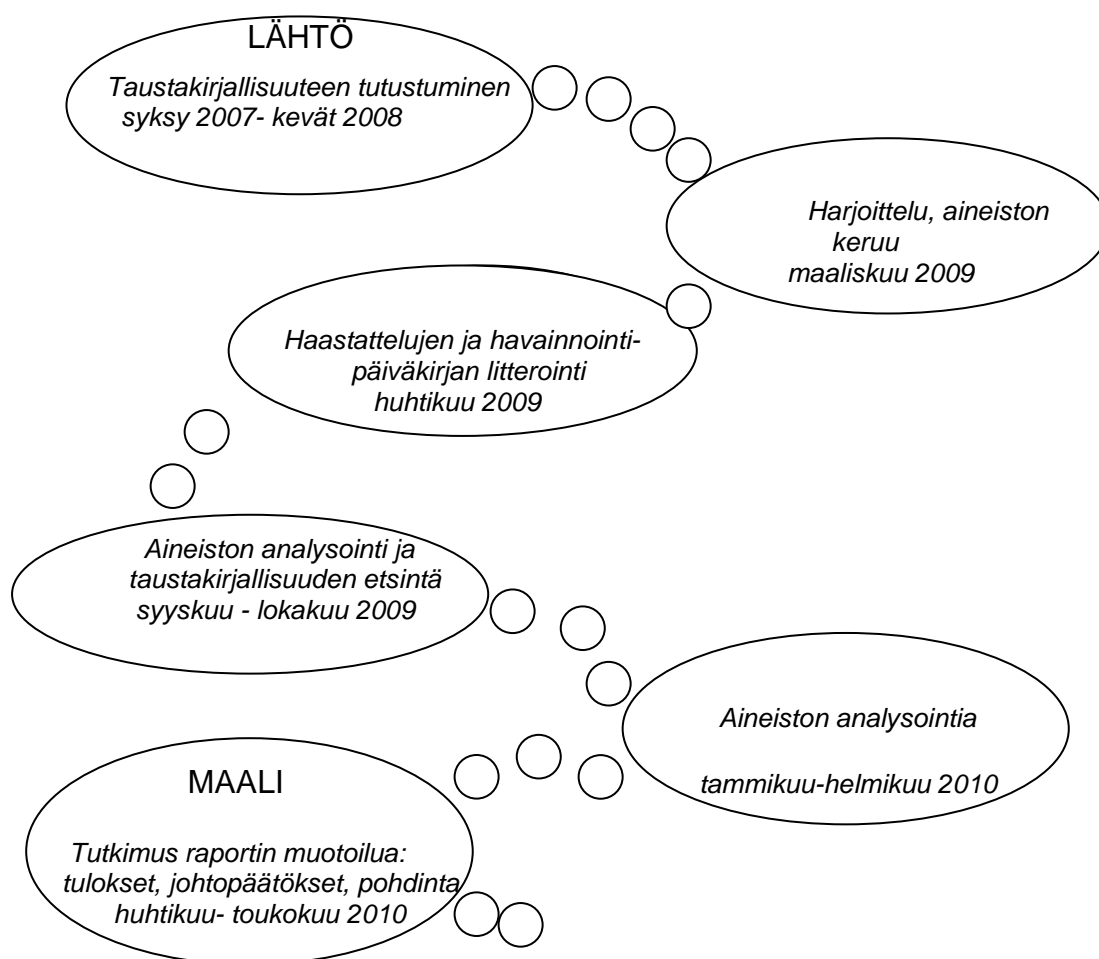
Tiivistin tutkimustehtäväni kahteen keskeiseen kysymykseen, johon koko tutkimusprosessin ajan etsin vastausta:

1. Millaisena paikkana kyläkoulun oppilaat kokevat koulunsa?
2. Millaista on opiskella kyläkoulussa?

1.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseni on edennyt hitaanlaisesti, sillä en juuri missään vaiheessa ehtinyt keskittymään siihen täysipäiväiseksi. Taustakirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia luin aina kuin työt antoivat periksi. Aika ajoin otin intensiivisempiä jaksoja, jolloin tutkielma eteni mukavasti.

Aineisto kerättiin kokonaisuudessaan keväällä 2009. Tutkimusta varten lähetin oppilaiden mukana vanhemmille tiedotteen ja kirjallisen suostumuksen heidän lapsensa haastatteluun (liite 2). Rehtorilta ja luokanopettajalta olin pyytänyt luvan tutkimukseen jo ennen harjoittelun aloittamista. Menetelmistä havainnointi oli ensimmäinen ja sitä suoritin harjoitteluni ajan kaksi viikkoa. Seuraavaksi pyysin oppilaita kirjoittamaan omasta koulustaan apukysymyksiä käyttäen. Viimeinen vaihe aineiston keruussa oli oppilaiden haastatteleminen, jonka suoritin harjoittelun päätyttyä.



KUVIO 1. Tutkimuksen vaiheikas kulku

2 MISTÄ TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA PUHUTAAN

Tutkimusaihe johdattelee käsitteiden valintaa (Malmsten 2007,65). Koska tutkimukseni keskiössä ovat oppilaiden kokemukset kyläkoulusta ja siihen kiinteästi liittyvästä yhdysluokasta, on syytä avata näitä käsitteitä hieman.

2.1 Kokemus

Kokemuksia syntyy joko suoraan aistien ja toiminnan kautta tai kielellisessä vuorovaikutuksessa (Jarvis 1994, 148–149). Ihminen saa kokemuksia kaikessa toiminnassaan. Kokemus voi olla sisäinen tai ulkoinen. Sisäisen kokemuksen muodostaa yksilön konstruoimisprosessi, jossa hän itse muodostaa kohtaamastaan ilmiöstä persoonallisen käsityksen (vrt. konstruktivistinen tiedon muodostus). Ulkoinen kokemus on kokemusten hankintaa jostakin kohteesta tai tilanteesta, joka on yhteisesti muidenkin koettavissa. Jokainen kuitenkin kokee tilanteen omasta näkökulmastaan, omia käsitteitään käyttäen. Näin ollen kokemus samasta tilanteesta ei koskaan ole täysin samanlainen kahden henkilön välillä. (Perttula 1995, 16–21, 89; Yrjönsuuri 1995, 7, 120.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaan tulkintoja säätelevät tunteet, asenteet, uskomukset ja minäkäsitys, joka vaikuttaa heidän oppimiskokemukseensa. Siis siihen miten ja mitä he oppivat.

Nykysuomensanakirja määrittelee kokemuksen koetuksi tapaukseksi tai elämykseksi sekä toiselta merkitykseltään välittömästi kokemalla koetuksi tiedoksi tai tuntemukseksi (Nykysuomen sanakirja 1985). Kokemus on koettua elämää, todellisuuden ilmenemistä yksilön tietoisuudessa. Kokemus sisältää tunteet, mielikuvat, ajatukset ja vaikutelmat (Huoteli 1996, 34). Perttulan (1995) kokemuspsykologisen tutkimuksen mukaan kokemus on aina kokemus aikaisemmasta kokemuksesta (Perttula 1995, 26). Avoimuus uusista asioista kohtaan on tärkeää, sillä vaikka aikaisemmat kokemukset ovat uusien lähtökohtana, ne eivät saa rajoittaa uusien kokemusten mahdollisuuksia (Saarnivaara 1979, 126).

Lapsen ymmärrys asioista lähtee hänen omasta kokemusmaailmastaan. Se laajenee lähiympäristöstä ja iän karttuessa laajenee havaintopiiriin kasvaessa (Aho 1987, 13–14). Lapsen havaintojen valinnan ja jäsentelyn viitekehyksenä toimivat juuri hänen kokemuksensa. Monipuoliset kokemukset ja niiden tiedostaminen toimivat ymmärryksen välineinä, kun hän hahmottaa itseään ja suhdettaan ympäröivään maailmaan.

2.2 Kyläkoulu

Pienen koulun määritelmä vaihtelee eri maissa ja tutkijoiden välillä hieman. Pienen koulun määritelmä riippuu myös siitä, mitä kouluastetta tutkitaan. Tilastokeskuksen ja opetushallituksen raporteissa pidetään pieninä kouluina alakouluja, joissa on alle 50 oppilasta. (Karlberg-Granlund 2008, 3.) Kyläkoulusta puhuttaessa tarkoitetaan usein pientä maaseudun kylässä sijaitsevaa koulua. Kyläkoulun ja pienen koulun määritelmät vaihtelevat määrittelijästä riippuen. Gardener (1986, Kalaojan 1988 mukaan, 5-13) määrittelee Montanan osavaltiossa hyvin pieneksi kouluksi koulun, jossa on 1 - 49 oppilasta ja pieneksi kouluksi 50 – 199-oppilaisen koulun. Bandy (1980) käyttää pienen koulun määrittelyssään kriteerinä myös opettajamäärää koululla. Hän näkee pieniksi kouluksi koulut, joissa opettajia on viisi tai vähemmän. Oppilaita hänen määrittelyssään pienellä koululla on enintään sata. (Kalaojan 1988 mukaan, 5-13.)

Laukkasen ym. (1986, 9) määritelmässä taas pieni koulu on maaseudulla sijaitseva, 1-3-opettajainen, oppilasmäärältään pieni koulu. Jos opettajia on kaksi, on minimioppilasmäärä kaksitoista. Yhdysluokkaopetuksen oppaassa pieneksi kouluksi on määritelty koulut, joissa on 1-3 opettajaa (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5). Pieniä kouluja voi olla myös muualla kuin maaseudulla, joten automaattisesti pieni koulu ei tarkoita kyläkoulua. Suomen ollessa harvaanasuttu maa, on pieniä kouluja haja-asutusalueilla melko paljon (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5). Purokuru (1997) puolestaan määrittelee pieneksi kouluksi koulun, jossa on yhdysluokkia. Hän kuvaa koulua ympäröivän tiiviin, rajatun ja aktiivisen asuinyhteisön eli kylän. (Purokuru 1997, 5.)

Tässä tutkimuksessa kyläkoulu on yleisen puhetavan mukaan synonyymi pienelle koululle, jolloin puhutaan maaseudulla sijaitsevasta koulusta, jossa on alle viisikymmentä oppilasta ja opettajia 1-3. Tämä tarkoittaa myös sitä, että koululla on yhdysluokkia.

2.3 Yhdysluokka

Yhdysluokkia on tyypillisesti pienissä kouluissa (Kalaoja 1991, 8; Pienten koulujen kehittämishanke 2004, 4; Purokuru 1997,5). Yhdysluokka on perusopetusryhmä, jossa on oppilaita useammalta kuin yhdeltä vuosiluokalta (mm. Korkeakoski 2001, 54; Laukkanen ym. 1986, 125). Jos oppilaita on vain yhdeltä vuosiluokalta, puhutaan erillisloukasta (Korkeakoski 2001, 54; Laukkanen ym. 1986, 128). Usein yhdysluokan oppilasmäärä on pienempi kuin suurissa kouluissa (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5). Yhdysluokkien muodostamisperusteet riippuvat juuri oppilasmäärästä sekä opettajien määrästä. Yleisimmät yhdistelmät ovat kolmiopettajaisella koululla 1.-2. luokka,

3.-4. luokka, 5.-6.luokka ja kaksiopettajaisella koululla 1.-2. luokka 3.-6. Luokka. Muunlaisiakin yhdistelmiä on toki mahdollista tehdä. (Laukkanen ym. 1986, 125–127; Peltonen 2002a, 52.)

Yhdysluokkaopetukselle ei ole omaa opetussuunnitelmaansa, vaan tarkoitus on kehittää peruskoulun opetussuunnitelmaa ja koulukohtaista opetussuunnitelmaa ottamaan huomioon yhdysluokkien ja kyläkoulujen tarpeet. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 67.) Tämä vaatii opettajalta innovatiivisuutta ja ammattitaitoa. Yhdysluokka opetuksessa on mahdollista käyttää erilaisia opetusmalleja ja yhdysluokan opetukselliset ratkaisut ovatkin moninaiset. Viljanen näkee ainejakoisen opetussuunnitelman soveltuvan huonosti yhdysluokkiin ja kannattaakin kokonaisopetukseen perustuvia ratkaisuja (Viljanen 1998, 13). Yleisesti käytetyimpiä opetusmuotoja ovat vuosiluokkaopetus ja vuorokurssijärjestelmä. Vuosiluokkaopetuksessa oppilaat opiskelevat oman luokkatasonsa mukaisesti eri oppiaineita, kuten erillisluokallisissa kouluissakin. Eriyisen käyttökelpoiseksi malliksi tämä on osoittautunut reaaliaineissa. Vuorokursseja käytettäessä opiskellaan vuorovuosin toisen luokkatason oppiainesta eli esimerkiksi biologiassa opiskellaan ensin 4. luokan sisältöjä ja seuraavana vuonna 3. luokan. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 67–68.)

3 KOPUTUS KYLÄKOULUN OVELLE

Ensimmäinen vierailuni tutkittavalla kyläkoululla tapahtui kevättalvella 2009, ennen harjoittelun alkamista. Kirjoitin ylös ensimmäisestä vierailustani koululla ensivaikutelmia ja kokemuksia.

Kääntyessäni maantieltä koulua kohti vievälle hiekkatielle, oli mukava huomata sen olevan keväisellä talvikelilläkin hyvässä kunnossa. Ajeltuani kiemurtelevaa tietä metsän siimekseen, tuli viimein vastaan vihreä koulurakennus kenttineen ja pyöräkatoksineen. Ilman pihan leikkivälineitä ja peuhaavia lapsia, ei sitä ehkä ensi katsomalta olisi kouluksi arvannut. Ihastuksekseni huomasin, että aivan koulun tontin vieressä olevan talon pihassa käyskenteli poni. Pellot ympäröivät koulun pihaa kahdelta puolelta ja tien toisella puolella oli metsää. (Omasta havainnointipäiväkirjasta 9.2.2009)

Vihreä puinen rakennus erottuu hyvin peltojen ympäröivänä hiekkatien varrelta. Alun perin koululla on ollut myös asuintilat opettajalle, mikä on kansakoulun alkuaikoina kuulunut säännönmukaisesti lähes jokaiseen koulurakennukseen (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 33).

Vastaanotto koululla oli sydämellinen. Opettajat ja keittäjä jutustelivat mukavia ja sain nopean kierroksen koulun tiloissa. Tunsin olevani tervetullut heidän yhteisöönsä vierailemaan. Harjoittelun aikana kävin monia keskusteluja opettajien kanssa kyläkoulun arkeen ja koulun toimintaan liittyvistä aiheista. Ensimmäisellä tutustumiskerralla luokassa oli vaikea sanoa, kuka oppilas oli milläkin luokkatasolla. Oppilaat istuvat ryhmissä, joissa oletin oppilaiden kokoeron perusteella istuvan eri luokkatason oppilaita. Sain kunnian tutustua kaikkiin koulun oppilaisiin – mikä suurella koululla ei olisi ollut mahdollista – sekä koko koulun henkilökuntaan.

Harjoitteluviikot ovat takanapäin. Olo on hieman haikea, mutta tiedän palaavani tekemään vielä haastatteluja. Se vähän piristää. Maantielle käännyttyäni huomaan jonkun heilauttavan kättään pakettiautosta. Minulleko? Tiellä ei näy ketään muita. Vasta sitten tajuan auton olevan koulutaksi ja ratissa tuttu kuski. Kahden viikon aikana näköjään jopa autoni on tullut hänelle tutuksi. Ihmetykseni on suuri. Ehkä tämä on sitä pienen yhteisön elämää. (Omasta havainnointipäiväkirjasta 13.3.2009)

4 ASKELEITA KOHTI OPPILAIDEN AJATUKSIA

4.1 Lasten tutkiminen

Lapset ja lastenkulttuurit ovat itsessään tärkeitä tutkimuskohteita (Nummenmaa 2001, 35). Koulumaailmassa lasten ajatuksia ja näkökulmaa esille tuovat tutkimukset ovat kaivattu lisä ja niitä tarvitaankin enemmän. Koulua ei voi kehittää tutkimuksen avulla ilman, että oppilaita kuunnellaan ja heidän kokemuksiinsa otetaan huomioon. Lapsi on oman maailmansa ja kulttuurinsa asiantuntija ja toimii lapsitutkimuksissa tiedonantajana ja kulttuurinsa edustajana (Christiansen & James 2000, Brotheruksen 2004, 53 mukaan).

Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen koulukäyntiä eikä hänen muuta elämäänsä. Osallistumisen tulisi olla hauskaa ja arkipäiväistä (Aarnos 2007, 170–171). Lapset osallistuivat tutkimukseen innoissaan. Toivon, että heille oli tärkeää saada oma äänensä kuuluviin.

Lapset tarkastelevat maailmaa omasta näkökulmastaan. Esimerkkinä omalta kouluajaltani yhteiskuntaopin kokeessa ollut kysymys pyörän tarakalla kyyditsemisestä, jossa oppilaiden piti arvioida väitteiden paikkansapitävyyttä. Yksi väittämistä oli, että mummo saa kyyditä lapsenlastaan. Lähes kaikki oppilaat vastasivat sen olevan totta. Asiaa katsottiin meidän omasta elämästä käsin, eikä huomioitu sitä seikkaa, että aikuisillakin on mummot. Yli kaksitoistavuotiaan lapsenlapsen kyyditseminen ei lain mukaan ole sallittua. Lasten oma maailma onkin otettu tässä tutkimuksessa huomioon, sekä aineistoa kerätessä että sitä analysoitaessa.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen, etnografista ja fenomenografista lähestymistapaa hyödyntävä tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollisuus tuoda sellaisten toimijaryhmien ääni kuuluville, joilla ei perinteisesti tätä mahdollisuutta ole ollut (Hakala 2007, 19), kuten tässä tutkimuksessa oppilaiden ääni ja kokemukset. Tässä tutkimuksessa ensisijainen tavoite on tutkimuksen kohteena olevien omien kokemusten ja tulkintojen nostaminen esiin (ks. Hakala 2007, 19).

Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, on tässäkin tutkimuksessa tavoitteena kuvata todellista elämää. Silloin luontevaa on kerätä aineisto todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa, useita metodeja käyttämällä. (mm. Bogdan & Biklen 1992, 29–30; Borg & Call 1989, 385–386; Maykut & Morehouse 1994, 45; Yin 1994, 13.) Oppilaille luonnollisia tilanteita ovat

päivittäiset luokkatilanteet tai hetket koulupäivän aikana. Niissä tapahtuu oppilaiden kokema todellisuus ja siellä he osittain muodostavat käsitystään koulusta. Teinkin tutkimukseni koulun normaalissa arjessa, johon mahtui ns. tavallisia koulupäiviä, työpaja ja hiihtoretki.

Fenomenografinen tutkimus laadullisen tutkimuksen lähestymistapana perustuu ajatukseen, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä, tässä tapauksessa kyläkoulustaan. Tutkimuksessa yleisesti tutkitaan sitä, miten maailma ja ilmiö rakentuvat tutkimushenkilöiden tietoisuudessa. Tutkimushenkilöiden määrä on yleensä pieni (Metsämuuronen 2003, 210, 211; Ahonen 1996, 121–123), mikä tässä tutkimuksessa on ilmeistä. Aarnoksen (2007) mukaan fenomenografinen tutkimussuuntaus sopii oppilaiden kaikenlaisten käsitysten tutkimiseen. Taustalla on humanistinen käsitys siitä, että jokaisella ihmisellä on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset. (Aarnos 2007, 178.) Tutkimuksessani keskeisellä sijalla ovat oppilaiden yksilölliset kokemukset ja ajatukset koulustaan. Pyrin ottamaan huomioon jokaisen lapsen kertomat asiat yksilöllisenä kokemuksena, mutta muodostamaan näistä ainutkertaisista kokemuksista laajemman yleisen kuvan. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 152) toteavat: laadullisen tutkimuksen tulokset ovat vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Tavoitteenani onkin siis löytää oppilaiden kokemia tosiasioita, enkä pyri testaamaan mitään olemassa olevaa teoriaa tai väittämää. Oma roolini tutkimusprosessissa on ollut toimia aktiivisena aineiston hankkijana ja tulkitsijana (ks. Maykut & Morehouse 1994, 46) ja tutkimuksen kuluessa toimia oppilaiden äänitorvena.

4.3 Tapaustutkimus

Tutkimustapana tapaustutkimus keskittyy tutkimaan yhtä tiettyä tapausta tai ilmiötä tavoitteenaan tehdä siitä ymmärrettävä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9; 31). Tutkittavana kohteena voi olla yksittäinen ihminen, ihmisjoukko tai sosiaalinen tapahtuma tai ilmiö (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11; Yin 1994, 13). Lähtökohtana on tapaus tai tapaukset, joista pyritään saamaan mahdollisimman paljon tietoa (Stake, 2000; Syrjälä ym. 1994, 11). Tässä tutkimuksessa tapauksena on yksi koulu, sen oppimisympäristö ja ennen kaikkea oppilaiden kokemukset ja näkemykset siitä. Tästä ilmiöstä pyrin saamaan tarkan ja seikkaperäisen kuvan, mikä on tapaustutkimukselle tyypillistä (Laine ym. 2007, 9 - 10).

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein aineistolähtöisyyttä ”koska tutkija ei välttämättä tiedä mistä tapaus on tapaus” aloittaessaan tutkimustaan (Laine ym. 2007, 20). Aineistolähtöisyys onkin ollut keskeisessä asemassa erityisesti analyysivaiheessa. Malmsten (2007, 57) linjaa tapaustutkimuksen vaikeimmaksi, mutta samalla tärkeimmäksi vaiheeksi aiheen rajaamisen. Se ei itsellenikään ollut helppo prosessi, vaan aihe tuntui elävän ja välillä paisuvan,

mikä Hakalan (2007, 22) vakuuttelun mukaan kuitenkin kuuluu laadullisen tutkimuksen luonteeseen. Rajaamisella määritellään tutkimuksen näkökulma (Malmsten 2007, 72–73). Tutkimuksen edetessä rajasin aiheeksi oppilaiden omat kokemukset kyläkoulustaan ja yhdysluokasta. Lopullista raporttia kirjoittaessakin rajaaminen tuntui vaikealta, sillä omasta kirjoitetusta tekstistä oli jostain syystä vaikea luopua. Kaikkea ei kuitenkaan tutkimuksessa voi käsitellä, joten osa mielenkiintoisistakin aiheista oli jätettävä tarkastelun ulkopuolelle.

4.3.1 Tapauskoulu

Tein tutkimuksen keskisuomalaisella kyläkoululla. Koulussa toimii vuosiluokat 1.-2. sekä 3.-6. Oppilaita tulee koululle kahdelta kylältä. Koulun opetushenkilökuntaan kuuluu kaksi luokanopettajaa, joista toinen koulunjohtaja sekä kiertävät englannin- ja erityisopettajat ja koulunkäyntiavustaja. Kaikille tuttu hahmo on myös koulun keittäjä, jonka kanssa oppilailla näytti olevan hyvät välit.

Koululla on yli satavuotias historia. Se aloitti kansakoulu toiminnan jo vuonna 1905. Sitä ennen kylällä toimi neljän vuoden ajan yksityinen kansakoulu, joka oli perustettu yksityisin varoin. Yksityisin varoin pyöritetty koulu ei tosin kallautensa vuoksi voinut jatkaa kovin kauaa ja oli toiminnassa vain vuosina 1878 – 1882. (Kyläsuunnitelma 2005.)

Kylän asukasluku on vuoteen 2005 mennessä ollut hieman pienenemään päin. Muutokset asukasluvussa eivät toisin ole olleet kovin suuria, sillä vuodesta 1994 vuoteen 2004 asukasluku on vähentynyt kahdellatoista hengellä. Pääosin väki on vähentynyt ikääntymisen johdosta. Kylälle muuttaneista taas suurin osa on maaseudulle luonnon läheisyyteen muuttavia lapsiperheitä (Kyläsuunnitelma 2005), mikä on koulun kannalta hieno asia. Koulu oli nimittäin joutua muutamia vuosia sitten lakkautusleikkurin alle. Se kuitenkin selvisi taistelusta olemassaolostaan voittajana ja sai jatkaa toimintaansa, ainakin toistaiseksi.

Koulu toimii koko kylän toimintakeskuksena ja sieltä löytyvätkin hyvät tilat puutöiden sekä kudonnan harrastajille. Myös koulun liikuntasali on kuntoliikkujien käytössä iltaisin. Koululla pidetään erilaisia kokouksia, juhlia ja kylän yhteisiä tilaisuuksia.

4.3.2 Tutkittavat oppilaat

Päädyin tutkimaan viides - ja kuudesluokkalaisia, sillä heidän ilmaisu- ja kirjoitustaitonsa ovat paremmat kuin pienemmillä oppilailla. He ovat myös olleet koulussaan pisimpään, joten heille on paremmin ehtinyt muotoutua yksityiskohtaisempi käsitys koulustaan sekä sen toiminnasta. Aarnos (2007,

180) näkee, että käsitysten tutkimiseen tulisi ajatuksellisesti ja metodisesti liittää myös kokemusten tutkiminen, sillä ne vaikuttavat käsityksiin. Haastattelussa kyselenkin oppilaiden kokemuksia koulustaan ja siellä olosta ja pyrin samalla kartoittamaan millaisia vaikutuksia niillä on heidän käsityksiinsä siitä. Kyseessä on nimenomaan oppilaiden kokemukset ja oma näkemys koulustaan ja opetuksesta siellä. Jokaisella nämä kokemukset ovat henkilökohtaisesti muotoutuneita ja siksi niitä ei välttämättä voi suoraan heijasta kuvaamaan todellista asian tilaa. Kuitenkin ainutkertaisuudessaan ne ovat tärkeitä, lapsen kokemusmaailmaa kuvaavia tiedon palasia.

Oppilaiden nimet on raportissa muutettu heidän anonymiteetin suojaamiseksi. Lainauksissa käytetään siis haastateltujen peitenimiä. En koe tarpeelliseksi merkitä oppilaiden luokkatasoa lainauksiin, sillä pienessä koulussa sukupuoli ja luokkataso voivat jo paljastaa kenen haastattelusta on kyse.

Oppilaina 3.-6. luokalla oli kaiken kaikkiaan 21 lasta. Kuten kyläkouluilla harvoin, ei tälläkään koululla oppilasmäärä jakautunut tasaisesti eri luokkatasojen välillä. Toisinaanhan voi olla niinkin, että jollain vuositasolla ei jonain vuonna ole yhtään oppilasta.

TAULUKKO 1. Tutkittavan koulun oppilasmäärien jakautuminen 3.-6. luokalla

luokkataso	oppilaita yhteensä	tyttöjä	poikia
3. lk.	5	3	2
4. lk.	4	3	1
5. lk.	6	4	2
6. lk.	6	3	3
	yht. 21	yht.13	yht.8

Kaikki oppilaat olivat innokkaita osallistumaan tutkimukseen. Heidän oma suostumuksensa oli ensisijainen lähtökohta. Jokainen sai kotiin viemiseksi tutkimuslupapyynnön (liite 2). Kahden oppilaan tutkimuslupalappuja en koskaan saanut takaisin, joten heitä en valitettavasti voinut haastatella enkä kirjoitelmia hyödyntää tutkimustani varten. Toinen oppilaista hukkasi lapun, mutta uuden saatuaan ei kuitenkaan palauttanut sitä lisääjän puitteissa. Tutkimukseen osallistui 5.-6.-luokkalaisista lopulta kymmenen lasta.

4.4 Etnografinen tutkimusote

Sanana "etnografia" merkitsee ihmisistä kirjoittamista, ihmisen kuvaamista (Syrjäläinen 1994, 78). Etnografiaa käytetään selvittämään ihmisten välisiä suhteita heidän ryhmissään sekä yhteisöjen toimintaa (Gans 1999, 542–543; Alvesson & Skölberg 1994, 109). Omassa tutkimuksessani pyrin tavoittamaan oppilaiden kokemuksen omasta kyläkoulustaan ja samalla tarkastelen koulun sisäisiä ihmissuhteita.

Etnografisen tutkimuksen luonnehdinnoissa korostuu useiden erilaisten menetelmien käyttö aineiston hankkimisessa. Tutkimuksella pyritään kokonaisvaltaiseen kuvaukseen tutkittavasta kohteesta, minkä moninaiset aineiston keräysmenetelmät mahdollistavat. (Alasuutari 1994, 74–75; Eskola & Suoranta 1998, 107;110; Hirsjärvi ym. 2000, 151–152; Syrjälä ym. 1994, 11.) Jokainen tutkimustilanne on kuitenkin uniikki ja vaatii omat ratkaisunsa (Eskola & Suoranta 1998, 107–110). Etnografisen tutkimuksen keskeisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, osallistuva observointi ja kenttämuistiinpanot (Syrjäläinen 1994, 84). Itselläni tutkimusaineisto muodostui juuri osallistuvan observoinnin aikana tekemistä havainnoista ja muistiinpanoista, haastattelusta ja vielä kirjoitelmasta.

Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään pitkän ajan kuluessa ja sitä saattaakin kertyä paljon (Syrjäläinen 1994, 84). Se siis edellyttää pitkä aikaista läsnäoloa yhdessä tutkittavien kanssa (Alvesson & Sköldberg 1994, 109; Hammersley & Atkinson 1995, 1-2). Oma aikani kouluyhteisössä rajoittui kahteen viikkoon, joiden aikana havainnointi tapahtui, joten observointiaineistoa ei ehtinyt valtavia määriä kertyä. Tutkimukseni ei puhtaasti ole etnografinen tutkimus juuri tuon lyhyehkön havainnointiajan takia. Enemmänkin etnografia näkyy tutkimuksessani tutkimusotteessa ja menetelmävalinnoissa. Kuitenkin sain kokea intensiivistä yhteistä aikaa oppilaiden ja opettajien kanssa, joten katson koululla vietetyn havainnointiajan olleen riittävän pitkä tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Etnografinen tutkimusote vaatii aina refleksiivisyyttä (Gans 1999, 541) ja tutkimuksen kaikilla osapuolilla onkin tärkeä, tutkimusta muokkaava ja aktiivinen rooli. Tutkittavien kokemukset ja oma konteksti muodostaa tutkimuksen selkärangan. Tutkijana rakennan tulkintaa, jossa teoreettinen tietämys ja oma sekä tutkittavien näkökulmat yhdistyvät. (Syrjäläinen 1994, 68.)

Syrjäläisen (1994) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus on sen kantava voima. Läheisyys heidän välillään on välttämätöntä riittävän ja totuudellisen informaation saamiseksi. (Syrjäläinen 1994, 102.) Koko koulunväki tuli tutkimuksen aikana minulle tutuksi ja tarkoituksenani onkin vieraila koululla vielä tutkimuksen valmistuttua. Uskon saavuttaneeni sopivan läheiset välit oppilaiden kanssa ja myös oppilaiden kokevan näin. Ainakaan en ollut täysin epämiellyttävä hahmo oppilaille. Tästä kertoo erään oppilaan jälkikirjoitus kirjoitelmatekstiin:

Laura, toivottavasti saat hyvän jutun kasaan ja palaat vielä tänne pitämään kivoja tunteja.

4.5 Aineiston keruu

Keräsin aineiston sekä harjoitteluni aikana, että sen jälkeen. Aineisto koostuu havainnointipäiväkirjastani, johon tein havaintoja yhdysluokkaharjoittelun ajan sekä kirjoitelmasta ja teemahaastattelusta. Kirjoitelmat ja haastattelut on tehty harjoittelun päätyttyä.

4.5.1 Havainnointi

Havainnoissaan tutkija tekee sananmukaisesti havaintoja tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä. Tutkittava tulee tutkijalle tutuksi yksilönä ja yhteisön osana. (Grönfors 2007, 151.) Aloitin havainnoinnin Aarnoksen (2007, 172) suosituksen mukaan yleisestä kuvailusta ja tarkensin havainnointia sen edetessä.

Havainnointi ja osallistuva havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin. Tässä tutkimuksessa käytetty havainnointi oli osallistuvaa havainnointia, jolloin minun oli mahdollista hyödyntää myös tuntemuksiani havaintovälineenä. (Grönfors 2007, 155–156.) Osallistuvassa havainnoinnissa toimin osana tilanteita ja luokkayhteisöä. Keskityin havainnoinnissa kirjaamaan oppilaiden toimintaa tunneilla ja heidän esittämiään kommentteja liittyen kouluun, opiskeluun ja muihin oppilaisiin. Havainnointi ei ollut strukturoitu eli minulla ei ollut valmista pohjaa, johon olisin kirjannut tiettyjä tapahtumia. Havainnointini keskittyi tapahtumien kuvailuun ja omien ajatusten ja tunteiden ylöskirjaamiseen. Luokan tapahtumista kirjasin ylös kaikki oppilaiden kommentit, jotka liittyivät koulunkäyntiin esim. Lisäksi tunneilla kirjasin oppilaiden ja opettajan toimintaa ja ryhmän välistä vuorovaikutusta. Esimerkiksi: *luokka tilanne, oppilaat tekevät tehtäviä itsenäisesti. Poika: ”Pitkö tässä jotain tehdäkin?”* Myöhemmin kirjasin kyseisen kommentin liittyvän opiskeluun. Merkitsin ylös kaikki koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvät toiminnot.

4.5.2 Kirjoitelma

Aarnoksen (2001) mukaan kirjoitelmat tutkijan antamasta aiheesta sopivat hyvän kirjoitustaidon omaaville lapsille eli noin kymmenen vuotiaille ja sitä vanhemmille (Aarnos 2001, 150). Harjoittelun aikana olin saanut kuvan

oppilaiden kirjoitustaidosta ja tiesin heidän pystyvän kirjoittamaan hyvin antamastani aiheesta.

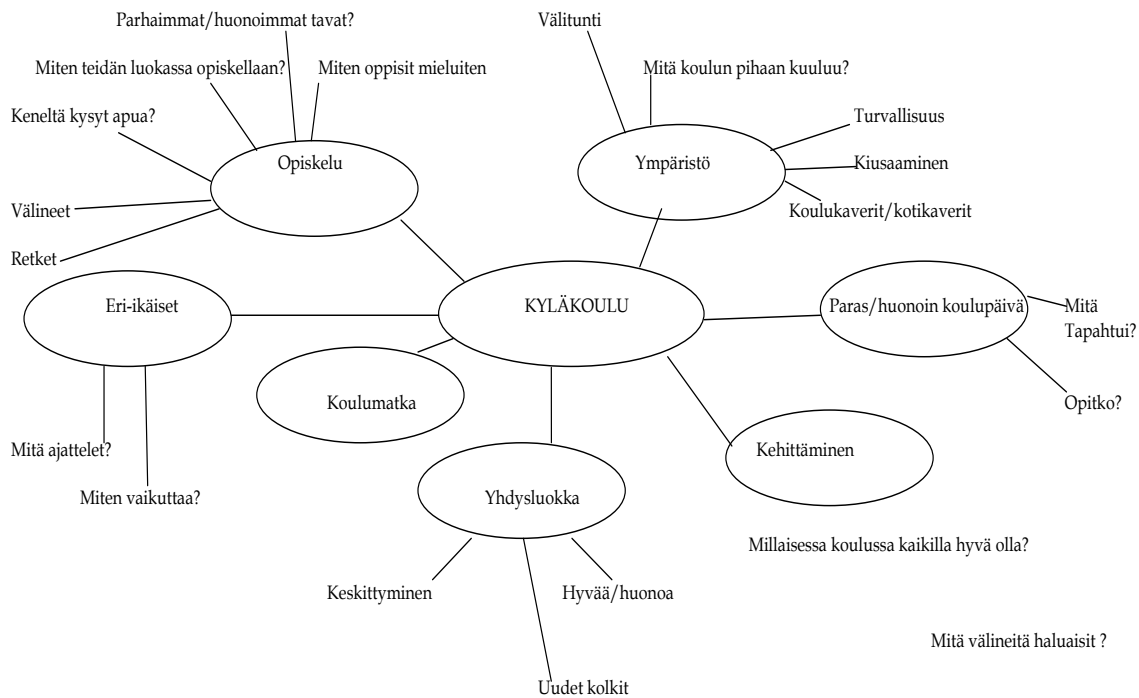
Hyvä aihe ja apukysymykset ohjaavat lapsia kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään (Aarnos 2001, 150). Pyrin pitämään kirjoitelman apukysymykset ja pituuden napakkana, jotta oppilaat voisivat paremmin keskittyä kirjoittamaan tietystä aiheesta. Ohjeistin oppilaita kirjoittamaan, kuin he kertoisivat uudelle oppilaalle heidän koulustaan. Ajattelin näin saavani paremmin lasten omasta mielestä ja oppilaan näkökulmasta tärkeitä tietoja koulusta. Tutkimuksessani pyysin oppilaita käyttämään apunaan lauseen alkuja:

- Meidän koululla on kivaa...
- Meidän koululla ei ole niin kivaa...
- Usein meidän koululla...

Osa lapsista käytti lauseita enemmän teemana, josta kirjoitti, eikä suoraan aloittanut lauseitaan antamillani apulauseilla. Tämä ei haitannut mitään, sillä kirjoitelmista tuli oikein informatiivisia ja hyviä ilmankin.

4.5.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu etenee valmiiden kysymysten sijaan tutkijan kirjaamien teemojen muodossa (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Tutkijana pyrin selvittämään ja tarkentamaan teemoja haastattelun kuluessa. Oman teemahaastattelurunkoni muotoilin ajatuskartan malliin, sillä koin silloin paremmin eteneväni oppilaiden omien kertomusten mukaan. Aiheesta toiseen oli helppo siirtyä, kun aihealueet näkyivät samalla sivulla ja olivat luettavissa yhdellä silmäyksellä.



Kuvio 2. Teemahaastattelurunko

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osanottajat vaikuttavat toisiinsa. Tämä vuorovaikutus on erilaisten sääntöjen ja roolien värittävä, mutta se voi silti olla avointa ja vilpitöntä. (Syrjälä & Numminen 1988, 94). Omaa rooliani haastattelussa väritti varmasti se, että olin toiminut oppilaiden kanssa viikkoja, pitänyt heille tunteja ja tullut heille tutuksi.

Haastattelutilanteessa haastateltavalle on välityttävä tutkijan aito kiinnostus haastateltavan kokemuksista ja elämysmaailmasta. Uskon lasten huomanneen jo kertoessani tulevasta tutkimuksesta, että juuri heidän mielipiteillään ja kokemuksillaan on väliä. Juuri niitä halusin kuulla, eikä vääriä vastauksia ollut. Syrjälä ja Numminen (1988) ohjeistavat haastattelijaa olemaan herkkä, joustava ja käyttämään keskustelu- ja kuuntelutaitojaan, jotta saisi omalla subjektiivisuudellaan tutkittavan avautumaan. Kysymyksissä esiintyvät käsitteet eivät saa olla haastateltavalle liian vaikeita. Kommunikaation tulisi tapahtua haastateltavan kielen kehityksen tasolla ja ehdoilla. Haastattelijan on huolehdittava, että kysymysten merkitys tulee ymmärretyksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 110.) Pyrin käyttämään haastatteluissa käsitteitä, joita olin huomannut lasten luokassa muutenkin käyttävän.

Lapsia tutkittaessa huomioon on koko prosessin ajan otettava, että tutkimus etenee lasten ehdoilla, heidän kehitysvaiheensa ja itseilmaisun tyylin huomioiden. Tutkimusetiikka korostuu lapsia tutkittaessa erityisesti. (Aarnos 2007, 170–171.) Pyrin haastattelussa käyttämään lapsille tuttuja käsitteitä ja

kuuntelemaan tarkasti heidän antamiaan vihjeitä. Eskola ja Vastamäki muistuttavatkin, että lasten ja nuorten haastattelussa kannattaakin mennä lähemmäs heidän puhetapaansa (Eskola & Vastamäki 2007, 33). Ainostaan yhdessä haastattelussa haastateltava vaikutti vaivaantuneelta ja häneltä olikin vaikea kannustuksesta huolimatta saada vastauksia.

Haastattelupaikan valinta on oleellinen vaihe haastatteluissa. Tilavalinta ei saisi aiheuttaa haastateltavalle epävarmuutta, sillä silloin haastattelijan on vaikea päästä lähelle haastateltavaansa ja saada vastauksia haluamiinsa aiheisiin (Eskola & Vastamäki 2007, 28- 29). Haastattelut tapahtuivat koulupäivän aikana terveydenhoitajan huoneessa, jonka hyvä puoli oli sen suhteellisen rauhallinen sijainti. Se ei välttämättä ollut paras mahdollinen paikka sen sisältämän emotionaalisen latauksen takia; terveydenhoitajan luoksehan mennään silloin kun on sairas tai loukkaantunut, mikä saattoi tuoda ikäviä mielikuvia oppilaille. Se oli tosin pienehkö ja toivottavasti turvallisen oloinen verrattuna suuren luokkatilaan, jolloin pystyimme luomaan välittömän tunnelman oppilaiden kanssa. Kuten Eskola ja Vastamäki (2007, 31) suosittelivat, aloitin haastattelun jutustelemalla mukavia kuluneesta päivästä ja viikosta. Jokainen haastateltava sai mehutarjoilun jutustelun lomassa. Lisäksi oppilaat saivat istua pehmeässä tuolissa, huoneessa olleen puutuolin sijaan, mikä tuntui olevan heille mieluisaa.

4.6 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaiheessa selkeytetään ja tiivistetään aineistoa, jolloin siitä voi tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Toinen tutustuminen omaan aineistooni tapahtui litterointivaiheessa, kun kirjoitin haastattelut sanatarkasti luettavaan muotoon. Ensimmäinen kosketus aineistoonhan oli itse haastatteluvaiheessa.

Teemahaastattelurunko (liite 1) mahdollistaa teorian ja empirian yhdistämisen ja ensimmäinen aineiston koodauskerta voidaan tehdä teemahaastattelurungon mukaan (Eskola & Suoranta 1998, 138). Hyödynsin tätä mahdollisuutta ensimmäisessä aineiston teemoitteluvaiheessa. Teemoja olivat tässä vaiheessa 1) kyläkoulun ympäristö 2) paras tapa opiskella 3) huonoin tapa opiskella 4) kokemukset eri-ikäisistä lapsista 5) yhdysluokka 6) koulun kehittäminen 7) koulumatkat. Vaikka aiempia tutkimuslöydöksiä on huomioitu aineistonkeruuta suunniteltaessa, analyysi on tehty aineistolähtöisesti. Tutustuin aineistoon huolellisesti ja teemoittelin sen uudelleen. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 173) mukaan analysointivaiheessa nousevat uudet teemat ovat usein jopa lähtöteemoja mielenkiintoisempia. Teemoittelu jatkui vielä useamman kerran. Lopulta alateemoja löytyi yhteensä 43, jotka sitten ikään kuin kokosin pienistä paloista uusiksi kokonaisuuksiksi. Osa kootuista teemoista noudattelee kuitenkin alkuperäistä teemahaastattelun rakennetta, sillä uudelleen teemoitellessakin ne muodostivat selvästi temaattisen kokonaisuuden.

5 KYLÄ JA KOULU – kivat erikseen ja yhdessä

Jotta olisi mahdollista ymmärtää paremmin kyläkoulua ja sen kontekstia, on syytä tarkastella niitä hieman tarkemmin. Kyläkoulu on nimensä mukaan koulu, joka sijaitsee kylässä. Mutta nykyään suurten taajamien läheisissä kylissä lapsia on niin paljon, että pienistä kyläkouluista voi tuskin jokaisessa tapauksessa puhua. Tässä tutkimuksessa kyläkoululla tarkoitetaan nimenomaan pientä maaseudulla kylässä sijaitsevaa koulua.

5.1 Lyhyesti kyläkoulujen historiasta

Suomessa pienten koulujen yhdysluokka opetuksella on jo yli 100-vuotias historia (Kalaoja 1988, 3; Viljanen 1998, 8-9). Aikaisemmin koulutus oli kuulunut paljolti kirkolle ja sen tavoitteet olivat lähinnä sääty-yhteiskuntaa ja kirkon tarpeita tukevia. (Laukkanen ym. 1986, 10–11; 18–21.) Kyläkoulujen historia voidaan katsoa alkavaksi jo 1700-luvulta, jopa 1600-luvulta (Kuikka 1996, 6). Kirkon järjestämät kiertokoulut opettivat sekä lapsia, että aikuisia lukemaan ja laskemaan. Suomen autonomian aikaan järjestely ei enää palvellut tarpeeksi tehokkaasti muuttuvaa yhteiskuntaa, mikä aiheutti koulujärjestelmään muutospaineita. Peruskoulutus siirtyi vähitellen valtion ja kunnan vastuulle. Kansakouluasetus annettiin 1866, jolloin kunnallinen kansakoulu sai alkunsa ja kyläkoulujen määrä alkoi kasvaa - tosin hitaasti. Kouluhallituksen perustuksen jälkeen 1869 irtosi koulun hallinto lopullisesti kirkon hallinnosta. Piirijakoasetus vuonna 1898 velvoitti kunnat perustamaan kouluja. Tavoitteena oli saada koulu joka kylään, mutta oppilaille ei kuitenkaan ollut koulunkäyntivelvollisuutta. Maaseudulla kouluja perustettiin ensin kirkonkyliin ja myöhemmin muihinkin kyliin. Oppivelvollisuudesta säädettiin 1921. Kyläkoulujen määrä kasvoi huikkeasti 1950-luvun alussa. (Laukkanen ym. 1986, 10–11; 18–21; 46; Viljanen 1998, 8-12; Kuikka 1996, 6-8.) Kouluverkon kehittämisessä keskeisenä ajatuksena oli, että koulut olisivat lähellä oppilaita. Koulumatkan pituuden ideaali oli vähemmän kuin 5 kilometriä. (Kalaoja & Pietarinen 2009, 109.) Ajatus kaikkia koskettavasta pohjakoulusta eli jo varhain, mutta kokonaisuudessaan toteutukseen ja viralliseen lainsäädäntöön se pääsi vasta 1968, jolloin voimaan astui koulujärjestelmälaki, joka toi koko ikäluokkaa tasa-arvoisesti koskevan yhtenäiskoulujärjestelmän. Sitä ennen koulu jakautui rinnakkaisiin kansakouluun ja oppikouluun. Näin siirryttiin kansakoulusta peruskouluun. (Laukkanen ym. 1986, 10–11; 18–21; 46; Viljanen 1998, 8-12; Kuikka 1996, 6-8.)

Kyläkoulujen opettajille tarjottiin houkuttimena erilaisia luontaisetuja, kuten peltoa, puutarhaa sekä asuntoa pihapiireineen ja navettoineen (Kuikka 1996, 7; Laukkanen ym. 1986, 33). Näin saatiin opettajia kyläkouluille ja uusien kyläkoulujen perustaminen mahdollistui.

Kaksiopettajainen koulu oli seitsemänkymmenluvun lopulla ja kahdeksankymmenluvun alussa yleisin koulutyyppi koko Suomessa (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 60). Tultaessa 2000-luvulle määrä on pienentynyt huomasti. Nykyisin alle 30 % Suomen kouluista on pieniä kouluja. (Kalaoja & Pietarinen 2009, 110; Tilastokeskus 2009.)

Luokkien yhdistämisessä eli perusluokkiin jaossa on perinteisesti otettu huomioon paikalliset olosuhteet ja tarpeet. Usein jaottelu on kuitenkin tehty niin, että luokat 1-2 ja luokat 3-6 opiskelevat omissa perusluokissaan. Tosin erilaiset variaatiot tästä ovat myös mahdollisia. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 60; Peltonen 2002a, 52.)

5.2 Kylä

Maaseutu eroaa yhteisönä ekologiselta, sosiaaliselta ja kollektiiviselta rakenteeltaan kaupunkiyhteisöstä (Kalaoja 1988, 14). Jokainen kylä puolestaan on yksilöllinen sinne muotoutuneine toimintatapoineen, palveluineen ja persoonineen. Kylät poikkeavat toisistaan sijaintinsa, sosiaalisen rakenteensa ja kulttuuri- ja elinkeinoelämänsä suhteen (Kalaoja 1988, 150).

Nykyään kylille on hyvin vaikea antaa mitään yksiselitteisiä piirteitä, sillä kuten sanottu, kylät ovat hyvin yksilöllisiä. Toisten kylien autioituessa toiset kasvavat vauhdilla. Mattlarit (1988) mainostavat maaseudulle halajavalle löytyvän asumispaikan sijainnin suhteen vaihtoehtoja. Asumispaikka voi olla taajaman lähellä, pienemmällä sivukylällä tai haja-asutusalueella. Asumismuodoissakin löytyy nykyisin valinnanvaraa, sillä sivukylissäkin on yhä useammin mahdollisuus asua rivitaloasunnossa. (Mattlar & Mattlar 1988, 13.)

Kylätoiminta heräsi 70-luvulla, kun väestö muutti enenevässä määrin kaupunkeihin ja pienet kylät alkoivat tyhjentyä. Erilaisia tutkimuksia niin kylien toiminnasta ja aktiivisesta kylästä, kuin kyläkouluistakin pantiin täytäntöön (Laukkanen 1986, 71; Kalaoja 1988, 4-13). Kyläyhteisöt itse alkoivat tietoisesti nostaa vanhaa kyläyhteisöhenkeä ja yhteisöllisyyttä. Ryhdyttiin perustamaan kylätoimikuntia ympäri maata. Kylätoimikuntien määrä kasvoi vauhdilla muutamassa vuodessa. Kylätoimikunta on sitoutumaton ja kylän asukkaiden itse valitsema. Kylätoimikunta toimii kylän sisällä, mutta vaikuttaa myös kuntaan, valtionhallintoon, talouselämän organisaatioihin sekä erilaisiin järjestöihin. Kunta usein pyytävätkin kylätoimikunnilta lausuntoa asioissa, jotka koskettavat kyseistä kylää. Kylätoimikunnan tärkein tehtävä on kylän säilyttäminen ja kehittäminen. Erilaisten asioiden valmistelut, toimeenpanot ja yhteistyökuviot kuuluvat myös kylätoimikunnan toimenkuvaan. Kylätoimikunnan hoidettavaksi tulevat usein myös vapaa-ajan viettoon liittyvät tapahtumat ja juhlat, joiden järjestämiseksi käytetään yleisesti talkoita. (Laukkanen 1986, 71–73.) Viime vuosina kylien aktiivisuus on noussut entisestään. Vuonna 2005

useat kylät tekivät kyläsuunnitelmia oman kylänsä kehittämiseksi ja elinvoimaisuuden säilyttämiseksi. Tällä hetkellä mm. Voimistuvat kylät –kampanja pyrkii tekemään kylätoimintaa tunnetuksi ja lisäämään paikallista vastuunottoa. (Voimistuvat kylät 2010.) Kyseinen kampanja on yksi Suomen kylätoiminta ry:n vetämistä projekteista. Suomen kylätoiminta ry tekee työtä kylätoimintatutkimuksen, yhteistyön ja parantamisen eteen. (Suomen kylätoiminta ry.)

5.3 Koulun ja kylän symbioosi

Käytän koulun ja kylän suhteesta symbioosikuvausta, koska näen sen hyvin vastavuoroisena. Purokurun (1997) mukaan kyläkoulu kuuluu oleellisesti ympäröivään yhteisöön, eikä ole siitä irrallinen yksikkö (Purokuru 1997, 5). Pienellä kylällä koulun ja kyläyhteisön suhde voi korostua. Kalaojan (1988) Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimuksessa selviää, että monet opettajat ja oppilaiden vanhemmat näkevät koulunsa nimenomaan kylänkeskuksena ja vireyttäjänsä sekä kylän identiteetin ja itsetunnon luojana. Edelleen kyläläiset odottavat koulun osallistuvan kylän toimintaan ja toimivan yhteistyössä sen kanssa (Kalaoja & Pietarinen 2009, 111). Toisaalta osa kylässä asuvista ihmisistä näkee koulun roolin vähentyneen kyläyhteisössä pelkäksi oppilaitokseksi. Kolehmaisesta tutkimustuloksista selvisi, että koulun rooli kylän kokoontumispaikkana on heikentynyt, sillä nykyisin kylän keskuspaikaksi on tarjolla muitakin tiloja (Kolehmainen 2002, 64 vrt. Ribchester 1996).

Koulu voi olla koko kylän keskus (Laukkanen ym. 1986, 74). Kyläkoulut ja kyläyhteisö ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Molempien osapuolten toiminnalla ja aktiivisuudella voidaan vaikuttaa toisen kehittämiseen. Koulun ympäristö ja siinä tapahtuvat muutokset vaikuttavat koulun toimintaan ja sen kehittymiseen. Aktiivisella, avoimella ja vuorovaikutteisella koululla on toisaalta mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä ja sen kehityksen suuntaan (Kärnä 1998, 58; Kolehmainen 2002, 59; Kyläkoulut maaseudun vetovoimatekijäksi). Kalaojan (1988) tutkimuksessa selvisi, että kyläyhteisö odottaa koululta laajaa roolia (Kalaoja 1988, 3).

Hautala (2002, 51) kertoo, että koulujen osallistuminen paikalliseen yhteisöelämään tuo koulutyötä lähemmäs todellista elämää ja lisää lasten yhteisövalmiuksia. Tätä kautta voidaan myös saada motivaatioita ja innostusta opiskeluun. Maaseutuun liitetään usein sellaisia käsitteitä kuten kotiseutu, juurtuminen ja kotimaisuus, jotka Mattlareiden mukaan saattavat jäädä kaupungissa aina asuneille vieraisiksi. Lapset voivat näiden varassa rakentaa perusturvallisuuttaan ja persoonallisuuttaan. (Matllar & Matllar 1988, 20.) Koulun ja kyläläisten yhteistyön tuloksena oppilaat pääsevät paremmin tutustumaan lähiympäristöönsä ja sen yhteisöön. Hakala (2002) puhuikin koulusta alueellisen identiteetin ja aluetietoisuuden kasvattajana (Hakala 2002, 51).

Kolehmainen (2002) pohtii mahdollisuuksia lisätä kyläyhteisön ja koulun yhteistyötä. Samalla hänen esittämänsä ideat voisivat toimia kyläkoulujen eloonjäämiskamppailussa valttikortteina tai rahoitusmahdollisuuksina. Kolehmainen ehdottaa kyläläisten mukaan ottamista koulun retkille. Kutsu ei koskisi vain oppilaiden vanhempia vaan ketä tahansa kyläläistä, joka olisi omalla kustannuksellaan valmis lähtemään mukaan retkelle. Koululla voisi toimia kirjasto, jota koululaiset ylläpitäisivät. Kyläläiset voisivat tuoda omia aikakauslehtiä muiden luettavaksi ja koululaiset ehkä omia kirjojaan lainattaviksi. (Kolehmainen 2002, 68.)

Koulu on kylän elinvoimaisuuden symboli (Kolehmainen 2002, 65–66). Koulu vaikuttaa koko kyläyhteisöön. Sen lisäksi, että koulun toiminta on aktiivista ja vireää, tulisi sen tehdä toimintaansa tunnetuksi kyläyhteisölle ja virallisille tahoille (Hietala & Kämäräinen 1998, 25; Kalaoja 1988, 1,) jolloin myös kyläyhteisöllä on mahdollisuus tuoda oma työpanoksensa koulun toimintaan. Joissain tapauksissa avoin tiedottaminen ei ole kyläyhteisölle ja muille julkisille tahoille tuttu käytäntö koulun toiminnasta puhuttaessa, jolloin tällainen uuden tyyppinen toiminta voi herättää niin ihastusta kuin pelkoa, kateutta ja pahansuopaisuuttakin (Kärnä 1998, 56). Kyläyhteisön mukana olo näkyi tutkimani koulun lapsille siinä, että kyläläisten osaamista hyödynnettiin mm. erilaisissa työpajoissa, joita koululla pidettiin KÄPY - hankkeen yhteydessä. KÄPY tarkoittaa Käden taitoja perinteisesti yhdessä - hanketta, jossa vanhan ajan malliin yhdessä tehden harjoitellaan niin perinteisiä käsitöitä kuin uudempaa kädentaitoperinnettäkin. Vetäjänä oli kylän oma taitaja ja mukaan saivat tulla oppilaiden vanhemmat, joita työpajapäivänä koululla näinkin.

Kyläyhteisö voi myös niin halutessaan osallistua koulunpidon kustannuksiin. Talkootöillä on mahdollista karsia koulun kuluja. Hietala ja Kämäräinen korostavat kylätoimikunnan aktiivista roolia koulun pelastamiseen tähtäävissä projekteissa. (Hietala & Kämäräinen 1998, 26.)

6 KOULU JA SEN YMPÄRISTÖT

Kyläkoulun etu on sen monipuolinen ympäristö (Korpinen 1998, 9; Peltonen 2002a, 105). Sitä se nimenomaan onkin erilaisten ympäristöjen kannalta tarkasteltuna. Erotin koulun ympäristöistä tarkasteluun fyysisen, oppimis- ja emotionaalisen ympäristön, joista kouluympäristö kaikkine niihin kuuluvine asioineen muodostuu. Reeves (2008) kertoo, että paikkojen merkitystä tutkittaessa, ei tarkastella vain sen fyysisiä ominaisuuksia, vaan paikkojen käyttöä, niiden arvostusta ja kokemuksia niistä. Pienet lapset kokevat enemmän asioita ulkotiloissa, nuoret taas ovat kiinnostuneempia sisäympäristöistä (Reeves 2008, 17).

Täällä on hyvä ympäristö...niin täällä on hyvä leikkiä. (Ulla)

6.1 No tähän kuuluu näitä... – Fyysinen ympäristö

Koulun fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat koulun rakennukset ja tilat, opetusvälineet ja oppimateriaalit, muu rakennettu ympäristö sekä ympäröivä luonto (Korkeakoski 2001, 42; POPS 2004). Taloudelliset resurssit vaikuttavat fyysisen oppimisympäristön puitteisiin (Korkeakoski 2001, 42). Oppilaat kuvasivat usein haastatteluissa kouluaan juuri fyysisen ympäristön kautta. Onhan se heille kosketeltava osa todellisuutta ja koulunpidon paikka.

Laukkanen ym. (1986, 102) kirjottavat, että kouluilla on oltava tarvittavat ja tarkoituksenmukaiset tilat, jotka ovat kohtuullisia taloudellisesti, kokonsa puolesta sekä esteettisesti. Usein koulurakennukset, erityisesti kyläkoulut ovatkin erityisen kauniita rakennuksia.

Tutkimani koulun omassa opetussuunnitelmassa koulun tilat kuvataan hyvässä kunnossa oleviksi ja riittäviksi. Erikseen mainitaan koulun liikuntasali, atk-/englanninluokka, hyvin varusteltu teknisen työnluokka ja opetustilat kolmelle perusopetusryhmälle. Oppilaiden kokemaan koulun fyysiseen ympäristöön oltiin melko tyytyväisiä.

- - koulu on aika vanha, mutta ikäänsä nähden hyvässä kunnossa. (Joonatan kirjoitelmassaan)

Toivomisen varaa oli oppilaiden mielestä lähinnä koulun liikuntatiloissa. Liikkuminen on lapsille mieluisaa, joten koululle kaivattiin parempia tiloja siihen.

Liikunta sali on liian pieni ja muutenkin tämä koulu on tehty korpeen. (Aleksi kirjoitelmassaan)

No isompi liikuntasali olis kyllä aika kiva.(Ossi)

Jotain edes polttopalloo tai koripalloo tai sählyä tuolla ei voi pelata ku niin pieni Sali. (Ossi)

Sit olis niinku joku just joku tila, jossa vois olla lipparia ja siellä sais pelata sitä. (Katja)

No...ehkä vähän kunnostaa tätä...kun täällä on joskus ollu semmosia...rikkinäinen ikkuna..ensinnäkin tuolla alhaalla..siinä...siihen on varmaan joku heittäny jonkun kiven sisään siitä [nauraa] en tiä kyllä kuka sen on tehny. Sit täällä on muutenkin joitakin vähän...ränsistyneitä paikkoja. (Paula)

Myös Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimuksessa kyläkoulun oppilaat olivat pääasiassa tyytyväisiä koulunsa sisätiloihin. Heidänkin kyläkoulunsa lapset kaipasivat eniten liikuntasalia ja sen lisäksi aineenopetustiloja. (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 50–51.) Myös Korkeakoski (2001) kertoo, että pienten koulujen tilatarpeet liittyvät yleensä sisäliikuntatiloihin ja lasten esille tuomiin asioihin (Korkeakoski 2001, 211).

Koulun tilat olivat lasten mielestä turvalliset, varsinkin kun korjauksia oli tehty. Oppilaat pitivät mukavana kun saivat vaihtaa opiskelutilasta toiseen, kun 3.-6.luokka jaettiin puoliksi tunneilla. Joko ”kolkkinelkkien” ryhmä tai ”viikkikuukkien” ryhmä siirtyi koulun ruokalana ja salina toimivaan tilaan avustajan kanssa työskentelemään.

6.1.1 Meillä on kaikki mitä täällä tarvitaan - Välineet

Koulu opiskelutilojen ja – välineiden tulisi mahdollistaa monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön (POPS 2004). Yleisimmät lasten mainitsemat välineet koulussa liittyivät käytännön työskentelyyn. Joka päivä tarvittavat tavarat kuten kynät, viivoittimet ja pulpetit esiintyivät lasten puheissa usein. Välineitä oli oppilaiden mielestä riittävästi. Tietokoneilla työskenneltiin vuorotellen, eikä heitä haitannut, ettei koko luokka voinut työskennellä niillä yhtä aikaa.

Meillä on kaikki mitä täällä tarvitaan. (Ulla)

No...en mä oikeestaan mitään tänne tarttis... Et kaikkee o. (Ulla)

Ihan hyvästihän niitä on. Monipuolisesti. (Paula)

Aika...paljon. Ihan riittävästi...ei liikaa eikä liian vähän. (Joonatan)

Lapset eivät näytä tarvitsevan hienoja, viimeistä huutoa olevia välineitä oppiakseen. Luovat ja kekseliäät lapset sekä tietysti opettaja voivat hyödyntää opetuksessa arkisia välineitä. Kaikkea ei tosin voi arkisilla välineillä välttämättä havainnollistaa ja konkretisoida. Yksi oppilas muisteli hyvänä ja mieleen

jääneenä kokemuksena Kallioplanetaario vierailulla nähtyä maapallon pienoismallia, josta oli hyvin oppinut maapallosta.

Liikuntavälineitä toivottiin lisää. Kahden oppilaan toiveissa oli mm. paremmat pesäpallovälineet. Yksi oppilas toivoi koululle enemmän soittimia. Monella koululla sijaisuuksia tehneenä oma arvioni koulun soitinmäärästä oli kuitenkin hyvä. Soittimia löytyi sähkökitarasta koskettimiin. Kouluun välineitä lisää tai uudempia välineitä toivoivat Ossi ja Aleks, jotka muutenkin olivat tyytymättömiä koulun fyysisiin oloihin, eivätkä tuntuneet viihtyvän koulussa yhtä hyvin kuin muut. Näillä asioilla voi hyvinkin olla yhteyttä. Toiset oppivat paremmin erilaisten välineiden avulla ja ehkä nämä pojat kaipaisivat monipuolisempia välineitä oppimisensa tueksi.

6.1.2 Koulun pihapiirissä on... – Ulkoympäristö

Koulun pihapiirissä on... On keinut, kaksi hiekkalaatikkoa, koripallon heittelyyn kori, kaukalo ja iso kenttä. (Miia)

Koulun piha on oppilaiden välituntialuetta ja vapaamman oleskelun kenttä. Lähes kaikkien pienten koulujen pihapiiriin kuuluu luontoon liittyviä elementtejä kuten nurmikkoa, metsää ja peltoa ja lisäksi urheilukenttä on yleensä koulun vieressä tai välittömässä läheisyydessä (Korpinen 1998, 9; Peltonen 2002a, 105). Laukkanen ym. (1986) vaativat, että koulun pihavarusteita olisi koululla oltava lasten tarpeiden mukaan. Pihavarusteita ovat mm. erilaiset kiinteät voimistelu-, liikunta- ja leikkilaineet. (Laukkanen ym. 1986, 103.) Oppilaiden omat kuvailut pihasta voidaan jakaa neljään luokkaan. Pihaa kuvailtiin leikkivälineiden kautta, liikuntapaikkojen ja leikkien kautta sekä luonnon kautta.

Kaks hiekkalaatikkoa ja sit sellanen koripallo joku hökkelys tuolla. Et siihen voi heitellä koreja ja sit kaks kenttää. Toinen kaukalo ja toinen semmonen kenttä. Ja sitten tota... Siis niinku tossa eessä on sitä tilaa, jos on jotain muuta peliä. (Katja)

Mmmm... Keinut ja hyppynarut ja kaikkee. Hiekkalaatikot ja semmoset. (Aleksi)

No puita. (Aleksi)

Täällä on kiva piha ja hyvät kentät. (Katja kirjoitelmassa)

Täällä on hyvä ympäristö, niin täällä on hyvä leikkiä. (Ulla)

Kyläkoulun ympäristön etuna on myös puhdas ilma, liikennemelun puuttuminen ja maaseudun rauha (Kalaoja 1990, 2). Luonnonmukaisessa ympäristössä oppilaiden on mahdollista toteuttaa ulkoliikuntatoiveitaan ja harjoitella luonnossa liikkumista (Peltonen 2002a, 106). Asunta näkee luonnontieteen opettamisen mahdollisuudet kyläkouluilla hyvinä, koska luonto ympäröi kyläkoulua ja on siten

luonnollinen osa ympäristöä. Opetuksen on helppo perustua ongelmalähtöisyyteen ja lasten luonnolliseen ihmetykseen ympäristön ilmiöistä. Hän onkin järjestänyt useita projekteja, teemapäiviä ja harjoitteluja kyläkoulujen ympäristöön. (Asunta 1998, 39–40, 50.) Tapauskoululla luontoa hyödynnettiin oppilaiden mielestä vaihtelevasti. Osa muisti fysiikan tunnilla käyneensä hakemassa näytteitä ulkoa, osan mielestä ulkotilaa ei hyödynnetty kuin liikuntatunneilla. Kyseisen koulun ulkoympäristö on kuitenkin monipuolinen, joten sitä soisi hyödynnettävän hyvin.

Voisin olettaa oppilaiden mainitsemien pihalla esiintyvien asioiden olevan heille jollain tavalla tärkeitä, koska ne tulivat heille ensimmäisinä mieleen kysyttäessä koulun pihasta. Kukaan ei esimerkiksi maininnut koulun parkkipaikkaa tai postilaatikoita, koska ne eivät heidän elämänsä ja toimintamaailmaansa kuulu. Pihaan ja sen antimisiin oltiin pääasiassa tyytyväisiä.

Koulun pihapiiri on sopivan kokoinen ulkona on paljon puuhaa...ja hyvät suunnistus alueet. (Ulla kirjoitelmassaan)

Piha on sopivan kokoinen ja tekemistä siellä riittää. (Aleksi kirjoitelmassaan)

Täällä on niin hyvä tää pihapiiri ja sillei. (Minna)

Toivomisen varaa pihan varustelusta kuitenkin löytyi myös. Kaksi oppilasta toivoi pihalle lisää tekemistä, mutta eivät tarkasti osanneet kertoa mitä se voisi olla. Ossi ehdotti, että välitunneilla saisi pelata pesäpalloa, kunhan siihen olisi hyvät välineet.

Paras paikka oppilaiden mielestä tällä hetkellä välitunneilla oli koulun pääovien edessä oleva katos. Siellä hypittiin narua, leikittiin hippaa tai vain jutusteltiin tai kuunneltiin musiikkia. Omat havaintoni olivat, että ainakin näin talviaikaan lähes kaikki 3.-6. - luokan oppilaat kokoontuivat katokseen. Toki muutama saattoi käydä katselemassa 1.-2.- luokkalaisten leikkejä. Nämä pienemmät oppilaat olivat selvästi omassa porukassaan koulun toisella sivustalla ja heillä oli omat leikkinsä. Heiltä ei kuitenkaan ollut kielletty tulemasta katokseen isompien kanssa.

6.2 Ois sellanen hyvä oppimisympäristö – Oppimisympäristöstä

Käsitteenä oppimisympäristö ei ole vielä kovinkaan vanha ja siksi se mielletäänkin usein pääasiassa koulun fyysisiin tiloihin liittyväksi (Pantzar 1998, 99). Brunell ja Kupari (1993) kuvailevat oppimisympäristön sisältävän laajassa merkityksessään kaikki ne osatekijät, jotka vaikuttavat oppijaan ja hänen toimintaansa. Näin ollen kaikki oppimiseen, osaamiseen, asennoitumiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät seikat sisältyvät oppimisympäristöön yhtäläillä kuin koulun fyysinen ympäristökin. Myös oppilaiden toiset toimintaympäristöt Bronfenbrennerin ekologista teoriaa mukaillen, vaikuttavat tavoitteineen

oppilaan välityksellä myös koulun toimintaympäristöön. Toimintaympäristöjen – esimerkiksi kodin ja koulun - tavoitteiden ollessa ristiriidassa keskenään, voi oppilaalla olla vaikeuksia koulunkäynnissä ja sopeutumisessa. (Brunnell & Kupari 1993, 1-2.)

Oppimisympäristön tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan tukea opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee myös edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (POPS, 2004; Koulun oma opetussuunnitelma.)

Suomen lähikoulut ry:n julkaisemassa kyläkoulutiedotteessa sanotaan: ”Pieni lähikoulu ja kyläkoulu vastaavat hyvin niihin oppimisen haasteisiin, jotka liittyvät ns. moderniin oppimiskäsitykseen, jossa oppimisympäristön tulee tarjota mahdollisuuksia aktiiviseen toimintaan, ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet, avautua ympäröivään yhteiskuntaan jne.” Koulun oppilaat nostivat oppimisympäristön itse teemaksi. Koululla on käynnissä oppimisympäristöjen kehittämisprojekti, joten oletan heidän luokassa keskustelleen aiheesta. Oppimisympäristöllä tarkoitettiin selvästi muutakin kuin välitöntä fyysistä ympäristöä. Ihmissuhteet näyttelivät myös osaa oppilaiden kertomassa.

Sais kaikki tiedot... Ois sellanen hyvä oppimisympäristö... Et ois kiva olla koulussa. (Miia)

Koulussamme ei ole liikaa eikä liian vähän oppilaita ja kaiken lisäksi mukava opiskelu ympäristö. (Miia kirjoitelmassaan)

Koulumme on kiva paikka opiskella, mutta ainoa haitta on kitisevät pojat. (Paula kirjoitelmassa)

Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimassa koulussa, kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta kokivat kyläkoulun hyvänä oppimisympäristönä. Sen rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri sekä vähäinen kiusaaminen vetosivat oppilaisiin. (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 50, 61.) Myös omassa tutkimuksessani oppilaat kokivat, että vaihtelevilla opetusmenetelmillä he ovat oppineet paremmin ja mukavammin. Oppilailla ei näyttänyt olevat pelkoa viitata tunnilla ja oppilaat sietivät hyvin sitä, etteivät kaikki tehneet samaa asiaa tunneilla. Havainnointini aikana oppilaille tarjoutui myös yksi mahdollisuus vaikuttaa välittömään ympäristöönsä.

Opettaja muistuttaa oppilaita oppimisympäristön kehittämisestä. Nyt heillä olisi mahdollista päättää luokan istumajärjestyksestä. Oppilaat saavat miettiä yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä kysymyksiä: Millaisessa istumajärjestyksessä oppisin itse parhaiten? Miten se auttaisi minua oppimaan? Kaikkien mielipiteet ja perustelut kuunnellaan ja pidetään äänestys. Oppilaiden toivomuksesta pulpetit siirretään riveihin. Oppilaat saavat itse päättää missä kohtaa riviä haluaisivat istua. Paikka-asioista neuvotellaan ja sovitellaan. Lopulta rivit muodostuvat niin, että tytöt istuvat kahdessa etummaisessa rivissä ja pojat

hiissaavat pulpettinsa kahteen taimmaiseen riviin. Yksi tyttö ja yksi poika haluavat istua yksittäin rivien sivulla ja saavat siihen luvan. (Omasta havainnointipäiväkirjasta 2.3.2009)

6.3 Niinku turvallinen ja sillei - Psykkis-sosiaalinen ympäristö

Koulun psyykkis-sosiaalisella ympäristöllä tarkoitan psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä, joka ottaa oppilaan emotionaaliset ja kognitiiviset tekijät huomioon. Lisäksi siihen kuuluvat erilaiset vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät seikat. Vastuu avoimesta, rohkaisevasta ja myönteisestä ilmapiiristä kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (POPS 2004.) Tähän ympäristöön kuuluu oleellisesti lasten kokema emotionaalinen turvallisuus. Korpinen (1993; 1998) nostaa koulun turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin merkityksen esiin kertoessaan sen tarjoavan parhaat mahdollisuudet kehittää lapsen itsearvostusta ja laajentaa minäkäsitystä. Varsinkin kyläkouluilla opettajalla on tärkeä merkitys oppilaan itsetunnolle, sillä pieni koulu on oppilaalle merkityksellinen kasvuympäristö. (Korpinen 1993,23; 1998, 9-10.) Tutkimani koulun oppilaat kertoivat koulun ilmapiirin olevan hyvä ja turvallinen.

Pieni luokka koettiin sekä Kankaanrannan ja Linnankylän (1993), että Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimuksissa lasten mielestä mukavana ja turvallisena (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 18; Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 51–52). Tähän liittyy myös kiusaamisen vähäinen esiintyminen (ks. 8.2 *Kyllä mä yleensä huomaan, jos jotain kiusataan – Kiusaaminen*). Pienellä koululla yhteenkuuluvuuden tunne on suurempi, joten siitä seuraa käytösongelmien vähäisyys (Reeves 2008, 11).

Koulun turvallisuuteen liittyivät koulun säännöt, jotka toivat lapsille emotionaalista turvaa. Fyysisen turvallisuuden takaaminen säännöillä tuo myös emotionaalista turvaa. WHO:n koululaistutkimuksessa koulun- ja sen sääntöjen oikeudenmukaisuuden kokemus oli 5. luokkalaisilla tytöillä huomattavasti korkeampi kuin pojilla. Tytöt myös kokivat koulun toiminnan vähemmän ankarana kuin pojat. (Kämppe ym. 2008, 35–36, 37–38.) Samansuuntaisia havaintoja tein itsekin tutkimukseni aikana. Takala (1989) määrittelee koululuokalla tärkeiksi säännöiksi turvallisuussäännöt, tärkeiden toimintojen pohjasäännöt, tapasäännöt ja moraalिसäännöt. Kouluuyhteisön tulee olla lapselle turvallinen, joten turvallisuussäännöt ovat Takalan listauksessa keskeisiä. Nämä säännöt ovat yleensä aikuisten määrittelemiä, sillä lapsilla ei vielä ole tarkkaa käsitystä siitä, mikä on vaarallista tai haitallista hänen omalle turvallisuudelleen. (Takala 1989, 21–25.) Lasten kokemukset sääntöjen tiukkuudesta liittyivät juuri turvallisuussääntöihin. Tiettyjen tekemisten kieltäminen välitunneilla - kuten keinuminen seisaallaan ja keinusta hyppääminen - nostattivat oppilaissa vastustusta. Säännöt koettiin myös yleisesti liian tiukoiksi.

- - Kun ei saa enää tehdä mitään ku kaikki on kielletty. (Ossi)

Tääl on niinku aika että tiukat säännöt ja sillei. (Joonatan)

*Meidän koulussa säännöt ovat liian tyhmiä, koska melkein kaikki on kielletty.
(Minna kirjoitelmassaan)*

Vaikka järjestyssäännöistä napistiinkin, ymmärsivät oppilaat ainakin ajatuksen tasolla miksi yhteiset säännöt kouluun on luotu. He eivät kuitenkaan täysin olleet sisäistäneet sääntöjen merkitystä. Tutkimani oppilaat ovat Laineen (2002a) kuvauksen mukaan sääntöjen koontivaiheessa, 11 - 12 vuoden iässä. Heidän pitäisi tiedostaa ja ymmärtää säännöt. Tarkoitus olisi, että lapsi ymmärtää sääntöjä tarvittavan välttämättä yhteistoiminnan sujumiseksi ja turvallisuudeksi (Laine 2002a, 114–115.)

No jos joku ei voi tehdä... Tappaa ittesä tai katkasee jalan niin... Opettajan vastuulla. (Ossi)

Emmää tiä. Jos ne on kerran niin vaarallisia tai sillei. (Joonatan)

Sääntöjä noudatetaan 11 - 12 vuoden iässä kirjaimellisesti ja yksityiskohdista ollaan samaa mieltä. Laineen mukaan viidesluokkalaiset eivät vielä juurikaan osaa perustella sääntöjen tarpeellisuutta, mutta kuudennella luokalla tilanne on kehittynyt huomattavasti. 11 – 12 - vuotiaat ovat kiinnostuneita säännöistä ja esimerkiksi pelien säännöt tulkitaan pilkulleen. Sääntöjä voidaan lapsen näkökulmasta muuttaa, jos niistä sovitaan yhdessä. Aikuisten säännöt kyseenalaistetaan usein tässä ikävaiheessa. (Laine 2002a, 114–115.) Tutkimani koulun säännöt saattavatkin olla aikuisten laatimia tai sitten ne on luotu yhdessä aikaisempien oppilaiden kanssa. Nykyisten oppilaiden on silloin niitä vaikea sisäistää, sillä he eivät ole olleet mukana luomassa niitä heidän näköisikseen.

7 OPPILAAN KYLÄKOULU

Tää on tällänen pien koulu. Aika vanha rakennus. Ja ei oo kauheesti oppilaitakaan. (Joonatan)

Olen onnellinen, kun olen saanut opiskella tässä koulussa. (Miia kirjoitelmassaan)

Ensimmäinen lainauksista kuvastaa hyvin niitä asioita, joiden kautta lapsi kouluaan hahmottaa. Koulu on oppilaille rakennus, oppimispaikka, jossa ollaan yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Kyläkoulua on tutkittu paljon oppimistulosten, opettajan toiminnan ja ympäröivän kyläyhteisön näkökulmasta. Edellisissä luvuissakin näkökulma on aikuisten. Mutta mitä sanovat koulun pääkäyttäjät, lapset? Tässä tutkimuksessa ja seuraavissa kappaleissa oma mielenkiintoni on oppilaiden arvokkaassa kokemuksessa.

Vuonna 1998 Viljanen kirjoitti: ”Monista vaikeuksista huolimatta näyttää ilmeiseltä, että pienet koulut tulevat edelleenkin kuulumaan kuntien kouluverkkoihin ja täydentävät näin harvaanasutun maaseudun kouluoloja.” (Viljanen 1998, 14). Toivon että näin todella on. Kyläkoulut ovat arvokkaita ja merkityksellisiä paikkoja erityisesti oppilaille.

”No ihan kiva se on ainakin musta ollu ku oon ollu täällä. Kohta kuus vuotta..tai no viis. Ja sitten hmm... En mä oikein tiä. Mä ainakin tykkään olla mejjän koulussa. Maailman paras koulu.” Ulla

”Minusta tällainen pikkukoulu on kiva kun ei ole niin paljon oppilaita.” Heidi kirjoitelmassaan

”Pieni, hyvin vähän ongelmia sellainen on tämä paikka.” Paula kirjoitelmassaan

”Mielestäni - - koulu on ihan OK, mutta odotan ylä-asteelle lähtöä” kirjoitelmassa Joonatan

”Meidän koulu on maailman parhain koulu. Koulussamme ei ole liikaa eikä liian vähän oppilaita ja kaiken lisäksi mukava opiskelu ympäristö.” Miia kirjoitelmassaan

Koulun rooli voidaan nähdä eri näkökulmista. Toisaalta se on kasvatuksellinen työ- ja toimintaympäristö sekä työorganisaatio, mutta myös kehitys- ja oppimisympäristö. Koulu on instituutio, jonka tehtävänä on ottaa vastuuta oppilaiden kasvattamisesta yhteiskuntaan. Valtakunnalliset, kunnalliset ja koulukohtaiset säännökset ja sopimukset ohjaavat koulun toimintaa. (Kääriäinen ym. 1997, 16.) Wallin näkee koulun mahdollisuuksien ja elämän paikkana. Koulussa saa uusia kavereita, opitaan yhteistyötä, saadaan uusia

kokemuksia, tietoja ja taitoja. (Wallin 1982, 7.) Lapsille asiat eivät aina näyttäydy yhtä suoraviivaisesti. He näkevät koulunsa omista lähtökohdistaan, omasta maailmastaan.

7.1 No, että on hyvä tunnelma ja kivaa - Kyläkoulun erityispiirteitä

Kyläkoulut poikkeavat toisistaan mm. koulurakennusten, oppilasmäärän sekä opetusrakenteen suhteen. Niissä on kuitenkin tiettyjä yhteisiä erityispiirteitä, jotka erottavat pienet koulut suurista muutenkin kuin kokonsa puolesta. Laukkasen ym. (1986) mukaan pienissä kouluissa on vahva ”meidän koulu”-henki. Tässä tutkimuksessa koulun yhteishenki ei kuitenkaan korostunut erityisesti. Lapset kertoivat sitä olevan vähän. Enemmän yhteishenki tulee esiin rivien välissä siinä, että muita autetaan ja kaikki oppilaat tunnetaan.

H: No vielä palaan tohon koulun yhteishenkeen... Minkälainen se on? Onko sellasta?

Minna: Onhan sitä täällä. Jonkun verran.

H: Onko teillä yhteishenkeä?

Jari: No vähän.

Oppilaat joutuvat ottamaan enemmän vastuuta sekä omasta toiminnastaan, että muiden toiminnasta. Reeves (2008) huomaa kyläkoulututkimustarkastelussaan oppilaiden olevan itsenäisempiä kyläkouluuyhteisössä ja näin valmiimpia jatko-opintoihin. Koulun koko korostui luokkaryhmien kokoa enemmän. Kouluissa, jossa rehtori ja opettaja tuntevat oppilaat pärjättiin paremmin. (Reeves 2008, 5.) Ehkä oppilaista välittäminen kuvastuu paremmin pienen koulun ympäristössä, kuin suurissa laitoksissa. Tässäkin tutkimuksessa oppilaiden kertomat seikat huokuvat toisista välittämistä ja auttamisen kulttuuria. Isommat oppilaat ovat ottaneen pienempiä ohjaavan roolin.

- -Isot on aikalailla pienien kanssa, vaikka nyt onkin ikäero ja...Ei kumminkaan sillei syrjitä. (Katja)

- - ei siinä nyt oo kun mehän voijaan sitten aina auttaa niitä jos niillä on jotain. (Miia)

Koulun pieni koko ja oppilaiden vähäisyys olivat selvästi lasten mielestä hyvä asia. Oppilailla oli mahdollisuus tutustua jokaiseen koulun oppilaaseen. Vähäisestä oppilasmäärästä huolimatta kaikille löytyi koululta kaveri. Kaiken kaikkiaan lasten määrä koulussa oli heidän näkökulmastaan juuri sopiva.

Koulussamme ei ole liikaa eikä liian vähän oppilaita - -. (Miia kirjoitelmassaan)

Koulussa on sopivasti oppilaita 3-6 luokat on yhdessä ja 1-2 luokat on yhdessä. (Ulla kirjoitelmassaan)

Oppilaat saivat haastattelussa kertoa, mitä hyvää heidän koulussaan heidän omasta mielestään löytyy. Koulun pienuus ja oppilaiden tuttuus koettiin hyvänä asiana. Kyläkoulujen erityispiirteiksi ja samalla myös luontaiseduiksi Korpinenkin luonnehtii läheisiä ihmissuhteita (Korpinen 1998, 10–11). Kaikki tuntevat toisensa ja ovat tuttuja, toisin kuin isoissa kouluissa. Yhteisössä toimivat aikuiset toimivat kaikki lapsen kasvattajana ja oppilailla on mahdollisuus saada erilaisia läheisiä roolimalleja (Korpinen 1998, 10–11).

Täällä sillei ihan kaikki tuntee toisesa - - (Joonatan)

No, että ei oo mikään iso koulu. Tuntee kaikki. Ei oo paljon niin, näitä oppilaita (Paula)

Itse en voi omalta kouluajaltani väittää tunteneeni kuin ehkä ulkonäöltä esimerkiksi kaksi vuotta alemmalla luokka-asteella olleita oppilaita, jolleivat nämä sattuneet asumaan samalta asuinalueelta. Länsmans muistelee kirjoituksessaan omia kouluajojaan pienellä koululla, josta mieleen hänelle on painunut kodikkuus ja yhteenkuuluvuuden tunne (Länsmans 1996, 15). Lehtisen kokemuksissa kyläkoululta nousee esiin, että hänelle kaikkien tunteminen toi turvaa ensimmäisinä kouluvuosina (1996, 27). Samoin Olsson ja Olin mainitsevat omilta kyläkouluajoiltaan kotoisuuden ja turvallisuuden. Myöhemmin heidän siirtyessä suurelle koululle muutos uuteen ja erilaiseen koulukulttuuriin oli suuri ja ehkä jopa pelottavakin. (1996, 19.) Kyläkoulua voisikin kuvailla tiiviiksi pieneksi yhteisöksi, jossa oppilaan on turvallista varttua.

Ihan turvallinen olo. (Miia)

No...ku opettajiin voi niinku luottaa, et jos kertoo jotain, joku kiusaa tai...tai..sitten ku täällä käy se terkkari ni sillekin voi kertoa, jos joku vaivaa. Ja sit erityisopettajalle. (Minna)

Noh, kavereihin voi luottaa ja sit muutenkin täällä on aika...hyvä...olla. (Minna)

7.2 Oppitunneilla ollaan 3 - 6 luokkalaiset järjestetty... – Opetus

Oppitunneilla ollaan 3 – 6 luokkalaiset järjestetty siten, että jompikumpi yhdysluokasta menee saliin ja toinen jää luokkaan. (Miia kirjoitelmassaan)

No siin on kolkkikuukit ja kolkkinelkit menee aina siihen ruokailutilaan jos niillä on joku muu tunti ja välillä sitten me mennään siihen...ja sillei niinku vaihtuu. (Katja)

Dunne (1977, 95–97) on koonnut eri tutkimuksista pienten koulujen etuja. Etuja ovat mm. opetuksen yksilöllisyys, kun opettajalla on enemmän aikaa kutakin oppilasta kohti. Tällöin myös yksilöllinen opiskelu ja eriyttäminen ovat

mahdollisia. (Dunne 1977, 95–97; Korpinen 1998, 10; Sarjala 1996, 9.) Samaa sanovat omasta kokemuksestaan Olsson ja Olin sekä Lehtinen, joka kuvailee viisitoistaoppilaisella kyläkoululla opiskeluaan, kuin olisi saanut yksityisopetusta (1996, 20; 1996, 23). Tutkimassani koulussa yhdysluokka jaettiin usein kahteen ryhmään. Silloin 3.-4.-luokkalaiset tai 5.- 6. – luokkalaiset menivät luokan viereiseen ruokailutilaan opiskelemaan avustajan kanssa. Tila oli erotettu luokasta haitariovella, jota toisinaan pidettiin auki. Haastattelussani kaikki oppilaat kokivat, että opettajalta saa apua, kun sitä tarvitsee. He olivat hyvin sopeutuneet siihen tosiasiaan, että opettaja ei tietenkään ihan heti voi tulla jokaista neuvomaan, jos avuntarvitsijoita on paljon. Silloin oppilaat kysyvät apua luokkakaverilta, yrittävät itsekseen selvittää ongelmaa tai vain odottavat.

Tytöillä yleisempi ratkaisu odottelutilanteessa oli heidän omien sanojensa mukaan vain odottaa tai piirrellä vihkoon tai kirjan kulmaan. He eivät häirinneet tunnin kulkua, vaan kanavoivat tekemisen tarpeen piirtelyyn. Pojilla odottelu-aika kului jutellessa omia juttuja vierustovereiden kanssa. He itsekkin tiedostivat, että siitä syntyi meteliä, joka häiritsi muita. Kuitenkin he tähän käyttäytymiseen sortuivat.

Kuitenkin myös lisää aikaa opettajalta kaivattiin. Kukapa voisi saada opettajalta liikaa huomiota?

Jaa mitenköhän...No sillei, että sais oppia kaikkia tietoja ja ehkä oman luokan kanssa. Opella ois aikaa neuvo. Niinkun sillon kun oli kolme luokkaa. (Paula)

Opetustavat olivat luokassa vaihtelevat, mistä oppilaat itse pitivät. Välillä tietoa etsittiin itse, välillä opettaja opetti, tehtiin tehtäviä ja ryhmätöitä tai työskenneltiin oppimishjelmien parissa tietokoneella.

7.3 No sillei niinku nyttenki - Mukava oppiminen

Kyselin oppilailta miten he mielestään oppisivat parhaiten ja minkälaisesta työskentelystä he pitävät. Mieluisinta työskentelyä oli kiistatta tietokoneella työskentely. Tietokoneita käytettiin erilaisten oppimispelien pelaamiseen, omien verkkosivujen tekemiseen, tiedon etsintään sekä puhtaaksikirjoitukseen. Viisi oppilasta piti erityisesti tällaisesta työskentelystä. Myös Peltosen lisensiaattityössä 1.- ja 2. luokan oppilaista ja esikoululaisista erityisesti pojat pitivät tietokonetyöskentelystä (Peltonen 1996, 27–28). Minun tutkimuksessani enemmistö tietokoneet maininneista oppilaista oli tyttöjä (kolme oppilasta). He ovat myös vanhempia kuin Peltosen tutkimat oppilaat, joten voi olla, että he ovat päässeet enemmän kiinni nykyiseen mediakulttuuriin. Honkaniemen ja Tikkakosken (2005, 57–58) tutkimat kyläkoulun oppilaat 3.-6.- luokalta olivat puolestaan osittain samanikäisiä kuin kohdejoukkoni, joka oli vain 5. - 6. luokan oppilaat. Heidän tutkimuksessaan tietokoneilla työskentely nousi luokan yhteisten keskustelujen ohella seitsemän oppilaan parhaimmiksi työtavoiksi.

Prosentuaalisesti tämä olisi 41 % vastanneista. Vertailun vuoksi kerrottakoon, että oman tutkimukseni prosentuaalinen osuus tietokonetyöskentelystä eniten pitävistä oli 50 %. Tietokoneella oppimistehtävien tekeminen eli oppimispelien pelaaminen oli mieluisampaa kuin kirjaan tekeminen, koska:

No ku... Paljon helpompaa kirjottaa, sitten vaa kattoo sitä omaa käsialaa, ku se on niin huonoo. Tietokoneella tulee hyvää.(Joonatan)

- - ei tarvii onneks kädellä kirjottaa. (Katja)

Ryhmätyöt olivat toiseksi suosituin tapa opiskella. Neljä oppilasta piti ryhmissä työskentelystä enemmän kuin yksin työskentelystä. Saloviidan (Saloviita 2009, 13–14) opiskelijoilleen teettämien kyselyiden mukaan, ryhmätyöt ovat melko harvinaisia suomalaisissa kouluissa. Niiden tekemisessä piilee myös se vaara, että ahkerat ja tunnolliset tekevät koko työn toisten heittäytyessä vapaamatkustajiksi. Ryhmätyöt ovat hyvin toteutettuna kuitenkin yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta tukeva työtapo. Saloviita näkee ryhmätöiden hyvänä piirteenä oppilaiden aktivoitumisen (2009, 25). Oppilaat itse pitivät niistä juuri yhteisen tekemisen takia. Opiskelutaakka oli myös helpompi kantaa, kun se jaettiin ryhmän kesken.

Saa niinku tehä yhteisen niinku...kaikki saa niinku olla mukana siinä. (Joonatan)

No kun ei tartte opiskella niin paljoo. Ja sitten kun siinä saa sillei ettiä kaikista tietoo ni se on kivaa. (Ulla)

No ei tartte tehä aina ite kaikkee.(Aleks)

No ku jos niinku parempia..tai ihmisiä niinku jotka oppii tai...osaa niinku jotain tai tajuaa paremmin ku toiset ni sit ne voi niinku auttaa ja sit vähän niinku selittää miten se on..miten se niinku tapahtuu ja miten on ite ymmärtäny. (Minna)

Ryhmätöiden tekeminen yhteistyössä muiden kanssa on oppilaista helpompaa ja idearikkaampaa (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 58). Tutkimusten mukaan oppiminen ryhmätöiden kautta onkin keskimäärin nopeampaa ja sujuvampaa kuin perinteisessä opetuksessa (Saloviita 2009,25; Saloviita 2006) Ryhmätyötä pidetään myös hyvänä keinona kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja (Laine 2002b, 224).

Kolmanneksi eniten pidettiin ”ihan normaalista opiskelusta” eli opettajan opetuksesta jota seuraa tehtävien tekeminen. Tämä kateederiopetus (Saloviita 2009,13) oli lasten mielestä se yleisin, normaalitapa opiskella. Myös Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) haastattelevat lapset nostivat itsenäisen työskentelyn ja tehtävien tekemisen työkirjaan, vihkoon tai monisteeseen parhaimpien työskentelytapojen joukkoon. Se oli heilläkin toiseksi suosituin työmuoto. (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 56–58.) Kuitenkaan opettajajohtoisesta opiskelusta ei pidetty, vaan se koettiin tylsänä ja

epämieluisana (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 59). Omassa aineistossani opettajajohtoisuus koettiin tavallisena. Kritiikki oli hyvin vähäistä. Tämä voi johtua siitä, että tuttua ja turvallista tapaa ei edes osattu kyseenalaistaa. Kankaanranta ja Linnakylä (1993) muotoilevat, ettei opettajajohtoisuus opeta oppilaita itsenäiseen työskentelyyn. Osa oppilaista kaipaa vapaampaa työskentelyä. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 19.) Ainoat negatiiviset kommentit liittyivät siihen, että oppilas olisi halunnut päästä tekemään jo tehtäviä, mutta opettaja vielä opetti aihetta.

Mnoh...jos on joku ihan helppo juttu ja silti ope puhuu siinä hitaasti ni sit on vähän tylsää. (Heidi)

Noh..oishan se kivaa...tietenkin...kun ite keskittyä siihen taas jos osaa sen tehtävän ja ope vaan selittää niin ei se...sitten kun...ope...jos ei tee niitä itsenäisesti niitä opettaja kysyy jotain kysymyksiä. Nii ku ei siinä voi keskittyä niihin tehtäviin sillan. (Ossi)

Oman työskentelyn mieluisuuden ja lasten kiirehtimisen tehtävien tekoon huomasin myös havainnoidessani luokkaa:

Matematiikan tunnin aluksi opettaja antaa viidesluokkalaisille ohjeen aloittaa uuden asian opiskelu itsekseen. Asia on helpohko, joten oppilaat saavat tutustua siihen itse. Jos aihe ei aukene, palataan siihen yhdessä myöhemmin. Myös kuudesluokkalaisilla on uusi asia. Opettaja opettaa aihetta taululle kirjoittaen. Noin viiden minuutin jälkeen kaksi poikaa on täydessä työn touhussa. Tytöt vielä seuraavat opetusta. Pikku hiljaa osa tytöistäkin siirtyy laskemaan, opettajan vielä kertoessa aiheesta. (Omasta havainnointipäiväkirjasta 12.2.2009)

Muita mainittuja opiskelusuosikkeja olivat nettisivujen tekeminen (2 oppilasta), esitelmät (2 oppilasta), työpajat (2 oppilasta) ja askartelu (1 oppilas). Yleisesti opiskelutapoihin oltiin tutkittavassa koulussani tyytyväisiä. Vaihtelevuutta erilaisten opiskelumuotojen ja arviointien suhteen toivottiin kolmen oppilaan haastatteluissa. Tätä kaipasivat lähinnä pojat. Pienessä koulussa on mahdollista hyödyntää kaikkia näitä, sillä niissä on todettu käytettävän enemmän oppimista parantavia menetelmiä kuten joustavia aikatauluja, ryhmäoppimiskokemuksia sekä aktiivista kokemusperäistä oppimista (Reeves 2008, 7).

H: Joo-o... Jos saisit toivoa niin miten koulussa opiskeltais? Jos ois niinku..ihan kaikki mahdollista?

Joonatan: No ihan vaan, vaikka vuorotellen joka tunti sillei...ryhmätyötä ja sitten tota yksityistä.

H: No jos saisit päättää, et miten koulussa opiskellaan...et oppisit kaikkein parhaiten..ni...minkälaista oppimista se vois olla?

Aleksi: Noh..Ulkona oltais ja välillä sisällä ja välillä liikuttais.

Laineen tutkimuksessa (2000) oppilaat määrittivät hyvää ja huonoa oppituntia oppimisen kautta. Hyvä tunti oli sellainen, jolla opittiin, huono taas vastaavasti sellainen, jolla ei opittu. Mitä oppiminen sitten nuorten mielestä on, jäi kuitenkin kirjoituksissa tarkentumatta. (Laine 2000, 64.) Laineen mukaan hyvän oppitunnin ainekset koostuivat paljolti opettajan toiminnasta. Oppilaiden asemaan asettuminen, ymmärtäminen ja joustavuus vaikuttivat toimintaan ja oppimisilmapiiriin positiivisesti. Luottamuksen osoitus oppilaita kohtaan ja avoin keskustelu heidän kanssaan vapauttavat niin ikään oppimistilannetta ja tunnin aiheen muuttaminen tilanteen mukaan ehkä luo oppilaille subjektiivisen tunteen; heitä kuunnellaan eikä vain käskytetä. Huonon oppitunnin kuvauksissa opettaja toimii urautuneesti ja omaa auktoriteettiaan korostavasti, eikä ota oppilaita huomioon luokkana, eikä sen paremmin yksilöinäkään. Toisille oppilaille annetaan etuoikeuksia ja toiset leimataan syyllisiksi tekoihin, joita eivät ole tehneet. (Laine 2000, 85–92.)

Kartoittaakseni oppilaiden oppimiskokemuksia, kysyin mikä on heidän mielestään ollut paras koulupäivä. Odotin saavani vastaukseksi kuvauksia siitä, mikä tekee opiskelusta kivaa. Yllätyin hieman kun, ehdottaman enemmistön parhaana koulupäivänä saivat erilaiset retket ja leirikoulu. Ne olivat yhdeksän oppilaan parhaita koulupäiviä. Neljä oppilasta kertoi muutama vuosi sitten tehdyn leirikoulumatkan Piispalaan olleen kaikkein parhain päivä tai oikeastaan päivät, sillä siellä oltiin yön yli. Toiseksi eniten mainintoja saivat retki Hutunkiin ja retki Hiekkaharjulle. Molemmat olivat kahden oppilaan suosikkipäiviä. Yksi oppilas kertoi hiljattain olleen retken Kallioplanetaarioon sekä uimahalli- ja lasketteluretkien olleen parhaita koulupäiviä. Retkillä oppiminen ja koulutyö viedään koulun seinien ulkopuolelle ja toimitaan ns. oikeassa maailmassa. En ihmettele miksi oppilaat valitsivat parhaaksi päiväkseen juuri retket. Koska ne saivat niin suuren merkityksen oppilaiden silmissä, näen tarpeelliseksi tutkia niitä hieman tarkemmin.

7.3.1 *Hyvä mieli aina tulee siellä reissulla* – Leirikoulusta ja retkistä

Retkillä opittiin lasten mukaan eri aihealueista kuten avaruudesta, yhdessä ja ryhmässä oloa, liikuntataitoja ja vastuuntuntoa. Nämä ovat hyvin linjassa opetussuunnitelman kanssa. Ohtosen (1988) tekemässä tutkimuksessa Keski-Suomen läänin leirikoulutoiminnasta, opettajat kokivat tärkeimmäksi leirikoulun tavoitteeksi sosiaalisen kasvatuksen. Sosiaalisen kasvun katsottiin myös edistyneen leirikoulun aikana. Myös omatoimisuuden, tietojen sekä taitojen oppiminen olivat opettajien mielestään tärkeitä tavoitteita. (Ohtonen 1988, 20; 26.) Nämä opettajien tärkeiksi kokemat tavoitteet olivat, mielenkiintoista kyllä, myös hyvin pitkälti samat kuin kyläkoulun oppilaiden kokemukset oppimistaan asioista. Heidän mielestään leirikoulussa opittiin toisten kanssa olemista. Siellä tutustuttiin luokkakavereihin paremmin. Usein koulun ulkopuolisessa opetuksessa ryhmät muodostetaan Kimosen ja Nevalaisen (1995) kertoman mukaan eri-ikäisistä oppilaista ja opiskelu tapahtuu ryhmissä (Kimonen &

Nevalainen 1995, 60). Oppilaat harjoittelevat näin erilaisten ihmisten kanssa toimimista. Kolme oppilasta kertoi ensisijaisena oppimiskokemuksena retkiltä erilaisten tietojen karttumisen.

Kaverien kanssa olemista aika paljon kun silloin oli kuitenkin kolmannella luokalla vasta. (Miia)

No varmaan se että on enemmän ryhmissä ja tulee toisten kanssa toimeen sitten. (Katja)

H: ymm... Oppiiko niillä retkillä hyvin?

Joonatan: Joo

H: Minkälaisia asioita?

Joonatan: Niinku..vaikka niinku jotain..a...rakennusten historiaa ja tälle näin..

H: Tykkäät sä sellasista...tiedoista?

Joonatan: Joo...

Leirikoulu on koulun järjestämää toimintaa eli siis kouluaikaa (Ohtonen 1988, 5; 11). Osa oppilaista oli haastattelussa vähän epävarma ovatko leirikoulu tai retket heidän mielikuvissaan koulua. Kun kysyi parhaasta koulupäivästä, Miia mietti pitkään ennen kuin esitti vastakysymyksen: ”*Ai lasketaanko kaikki matkat ja kaikki?*”. Kerroin, että kaikki lasketaan. Joonatan puolestaan vastasi samaisen leirikoulun olleen paras koulupäivä, mutta kuitenkin myöhemmin kommentillaan ilmaisi, ettei se kuitenkaan hänestä ollut ainakaan tavallista koulua.

No se oli niinku..siellä oltiin yötä nii...koulua ei ollu niinku kahteen päivään..ja sillei ku se ei kuiteskaan ollu viikonloppunakaan ni... Sinne sai ottaa kai...siellä sai olla niinku ihan vapaasti vaa. (Joonatan)

Oppilaan on ehkä vaikea mieltää leirikoulua ihan ”oikeaksi kouluksi”. Tämä voi johtua siitä, että olemisen leirikoulussa on vapaampaa ja oppilaat saavat paljon itse valita tekemisiä. Leirikoulussa pyritään siihen, että oppiminen koetaan ja tunnetaan siinä ympäristössä mihin se liittyy (Jokinen-Lacheb 1989, 75). Ei siis pelkästään lueta kirjoista teoriatietoa, joka ei välttämättä kosketa lapsen maailmaa vaan toimitaan ihka oikeissa ympäristöissä.

Leirikouluun sisältyy oppiaineiden opetusta, vapaa-aikaa ja majoittuminen muualla kuin kotona. Oppiaineita ei kuitenkaan käsitellä ainejakoisesti, vaan oppiainerajat ylittävästi. (Ohtonen 1988, 11; 14). Retket eroavat leirikoulusta pituutensa suhteen. Opintoretket ovat yleensä päivän tai kahden mittaisia. Retkillä opitaan tietoja ja taitoja sekä kehitetään yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan. (Ohtonen 1988, 29.) Tavoitteet ovat siis pitkälti samat kuin leirikoulutoiminnalla. Haastatteluissa esiintunut mieluisa Piispalan-reissu, oli oppilaiden kertoman mukaan leirikoulu. Se ei kuitenkaan kestänyt kuin yhden yön yli, joten se ei ehkä täytä virallista leirikoulun määritelmää. Mutta jos se oppilaiden näkökulmasta oli leirikoulu, käsitellään sitä tässä raportissa myös sellaisena.

Koulun ulkopuolelle tapahtuvan opetuksen pedagogisia tavoitteita ovat Ohtosen (1988) mukaan mm. opetussuunnitelman eheyttäminen, opetuksen monipuolistaminen, yhteistyön lisääminen koulussa sekä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutuksen lisääminen (Ohtonen 1988, 6-7).

No semmosia...että...niin kun kaikkee...nytttenkin tehtiin sellasee avaruusaiheinen retki sinne kallioplanetaarioon..niinku ku meillä alko avaruusaihe fysiikka-kemiassa niin sit me ruvettiin...käytiin siellä. (Ulla)

Lisäksi tärkeänä tavoitteena on myös oppilaan persoonallisuuden edistäminen, omien vahvuuksien löytäminen ja tätä kautta itseluottamuksen ja – tuntemuksen kasvaminen. Retkillä tai leirikoulussa on mahdollista luoda laaja-alaista maailmankuvaa ja koota tietoa suurammaksi kokonaisuudeksi. (Ohtonen 1988, 6-7.) Oppilaat oppivat erilaisilla retkillä tiedollisten aineiden lisäksi elämässä tarvittavia perustaitoja kuten vastuuntuntoa, huolehtimista itsestä ja muista sekä yhteistyötaitoja.

No vaikka kun Piispalassa käytiin niin muistaakseni siellä piti...niin pitää huolta siitä avaimesta. Kun me oltiin yötä kaikki sellasissa huoneissa tai sellasissa. (Paula)

Nii-in ja sitten tota ni...uimassa oltiin siellä piti kattoo kaikee. Ettei mitään vaarallista tai sillei. Tarkkana olla. (Paula)

Mm-m...no kavereittan kanssa enemmän olin siellä ku täällä. Et siellä oli eri kokosta ja niinku joka luokalta ainakin yks. (Minna)

Leirikoulu tai retki on ollut oppilaille merkityksellinen kokemus, sillä ne muistuvat mieleen vuosienkin jälkeen. Jokinen-Lachebin näkemys on, että yleisesti ottaen kokemuksen leirikouluista ovat myönteisiä. Hän kuitenkin muistuttaa, että useimmissa leirikouluissa opetus on melko perinteistä ja samantyylistä kuin luokassakin (Jokinen-Lacheb 1989, 73). Näin ollen leirikoulun tavoitteet eivät täysin täyty. Itse näen leirikoulun tärkeäksi tavoitteeksi kokemuksellisuuden ja yhteisen toimimisen harjoittelun. Kimonen ja Nevalainen (1995) näkevät, että pienellä koululla on hyvät mahdollisuudet järjestää koulun ulkopuolista opetusta (Kimonen & Nevalainen 1995, 59).

7.3.2 No täällä on vähemmän oppilaita - Pienen koulun retkiä

Kun isot koulut tekevät retkiä, saattaa se ylittää uutiskynnyksen. Pienillä kouluilla on niin tavallista tehdä erilaisia koulupäiviä, esim. käydään marjaretkillä, tutustutaan hirvenmetsästyksen aikaan hirvenmetsästyseen, käydään pilkillä, järjestetään kylän yhteisiä juhlia, hommataan talkoilla koululle vaikka jääkiekkokaukalo, ettei niistä tehdä julkista juttua. Usein käy niin, ettei

pienien koulujen tekemisiä huomioida eikä toimintaa pienissä kouluissa näin ollen arvosteta. (Peltonen 1996, 25; Karlberg-Granlund 2009, 8)

Haastattelussa oppilaat saivat arvella tekeekö heidän koulunsa enemmän vai vähemmän retkiä suhteessa suurempaan kouluun. Koska monella oli kavereita toisilla kouluilla, oli heillä jotain vertailupohjaa tehdä arvio. Syy haluuni tietää enemmän koulun retkistä pohjasi vapaamuotoisiin keskusteluihin oppilaiden kanssa, joissa retket tulivat useasti esiin. Arviot retkien määrästä vaihtelivat vain vähän. Oppilaat näkivät tekevänsä enemmän retkiä omalla koulullaan, kuin isolla koululla. Seitsemän oppilasta arveli heidän tekevät enemmän retkiä kuin suuret koulut, kaksi oppilasta arveli retkiä olevan harvemmin heillä ja yksi oppilas näki retkiä olevan yhtä paljon sekä isolla, että pienellä koululla.

Tarkkaa tietoa asiasta ei ole minullakaan ja sen kerroin lapsillekin haastattelun yhteydessä. Opettajien kanssa käytyjen keskustelujen ja omien kokemusteni pohjalta minulle jäi kuitenkin kuva, että kyläkoulut tekisivät enemmän retkiä kuin suuremmat koulut.

Mielenkiintoisia olivat oppilaiden olettamat syyt retkien vähyydelle tai paljoudelle. Kuuden oppilaan perusteluissa tuli esille taloudelliset näkökohdat eli heidän retkelle viemisensä maksaa vähemmän kuin suuren ryhmän retket. Heitä on myös helpompi kuljettaa retkille, jotka suuntautuvat kauemmaksi, koska ei tarvita kuin yksi linja-auto, ” *helppo päästä kaikkien samalla*”.

Noh...On sillei vähemmän oppilaita. - - tulee vähän halvemmaks (Heidi)

Noh..vähän helpompaa ku ei oo kauheesti mukana. (Heidi)

No kun siel on enemmän oppilaita se maksaa paljon enemmän. (Ossi)

No kun...niin paljon niissä isoissa kouluissa oppilaita niin menee enemmän rahaa niihin retkiin. (Ulla)

No täällä on vähemmän oppilaita. (Jari)

No ei oo niin kallista..ku luokassa on kuitenkin niin paljon niitä. (Jari)

Toinen oppilaista, joka koki kyläkoulun tekevän vähemmän retkiä, perusteli näkemyksensä myös raha-asioilla. Hänen perustelussaan taloudellinen asetelma vain oli toisin päin: kyläkoululla ei ole niin paljon rahaa käytettävissä. Lisäksi pienten oppilaiden mukana olo saattaa hänen mukaansa estää retkille lähtemisen. Toisen oppilaan perusteluna retkien vähemmyydelle oli, ettei isommilla kouluilla ole niin paljon tavallisia tunteja. Heillä on erikoisempia tunteja kuten kotitaloutta. Ilmeisesti oppilas mietti isona kouluna yläkoulua, sillä erikseen aineena kotitaloutta ei alakouluilla ole.

No jos niillä on niinku vähän vähemmän niinku tavallisia tunteja...et niillä ole sit vähän erikoisempia tunteja siellä yläkoululla ja niillä...isommilla kouluilla...ja sit niinku täällä pienillä kouluilla...mut sit taas toisaalta vois olla vähän

enemmänkin meillä...saattais olla ku tää on vähän pienempi koulu ni tähän ei mee välttämättä niin kauheesti rahaa. (Minna)

No ei niinku...o niinku saa olla niinku ihan vapaasti..tota ni.. pitkään ku ettei tarvii tulla niinku kouluun melkein heti...takasin...tai sillei. Niinku..vaikka niinku jotain..a...rakennusten historiaa ja tällei näin. (Joonatan)

Noh...planetaario...siellä oli joku lasten elokuva...aika tylsä..sitten oli joku Hietaharjun, mikä oli ihan kauhee paikka ku siellä jotain lasten leikkejä koko ajan. (Ossi)

Koulun omilta nettisivuilta selviää, että koululla on usein erilaisia teemapäiviä, jolloin lähdetään yhdessä kyläläisten kanssa vaikkapa pilkille. Nämäkin ovat yhdenlaisia retkiä ja koulun ulkopuolista opiskelua. Koulun omassa verkkolehdessä oppilaat kertovat mm. koulun puolukkaretkestä. Pienellä koululla pienet retket ovat mahdollisia ja kuuluvatkin oleellisena osana koulun toimintaan (ks. Nevalainen & Kimonen 1995, 58).

7.4 No menis varmaan tunnille hitaasti - Ikävä oppiminen

Kysymykseen huonoimmasta koulupäivästä tuli huomattavasti enemmän erilaisia vastauksia kuin parhaasta päivästä. Näistä vastauksista muodostui kuva siitä, mitkä seikat haittaavat oppilaiden koulunkäyntiä tai tekevät koulupäivästä kurjan. Vastaukset olivat jaettavissa kolmeen kategoriaan. Ensimmäinen ja yleisin kategoria liittyy emotionaaliseen turvattomuuteen, toinen koulunkäyntiin liittyviin tekijöihin ja kolmas koulun ulkopuoliseen toimintaan.

Kiusaaminen haittaa lapsen koulutyötä. Ikävien tapausten selvittelyyn menee yhteistä aikaa ja ne jäävät mietityttämään lasta. Opiskeluun on sitten luonnollisesti vaikea keskittyä. Kiusaamista tarkastellaan tarkemmin myöhemmin (ks. 8.2 Kiusaaminen).

Koulunkäyntiin liittyvät negatiiviset seikat liittyivät ikävään oppiaineeseen. Haastatteluissa osa lapsista kertoi, ettei pitänyt tietyistä oppiaineista. Inhokkilitalla kärkisijaa piti matematiikka. Laineen (2000) tutkimuksen mukaan oppilaiden työskentelyyn vaikuttaa aineen mieluisuus ja vaikeus. Jos oppiaine koetaan tylsäksi tai kuivaksi, kokee oppilas joutuvansa ponnistelemaan enemmän päästäkseen ns. oppitunti tilaan eli toimimaan luokkatilassa sen vaatimilla säännöillä. Osaamattomuus ja tajuamattomuus – ”pihalla oleminen”-nousee Laineen tekemässä tutkimuksessa vahvasti esiin oppilaan työskentelyn psykologisena esteenä. Oppitunneista tulee selviytymistä, jotain joka on vain kestettävä. Oppiminen on työ, urakka jonka opettaja antaa. Kuitenkin oma mielentila näytti vaikuttavan oppilaan toimintaan ja sen tuomaan onnistumisen tunteeseen. (Laine 2000, 58–59.) Myös Vepsäläisen (1980, 36) tutkimuksessa oppilaat eivät pitäneet tylsistä oppitunneista, epämiellyttävistä oppiaineista ja vaikeista kokeista. Ikävä oppitunti tai tehtävät eivät houkuttele lasta oppimaan

asioita. Oppimisen pitäisi olla oppilaalle mukava asia ja lähteä hänen omasta halustaan. Ilon pedagogiikan perusajatus onkin juuri tässä. Juurikkala (2007) näkee lasten olevan luonnostaan kiinnostuneita oppimisesta, mutta kouluvuosien aikana into häviää järkeisiin käytäntöihin koulussa. (Juurikkala 2007, 20–23.)

No menis varmaan tunnille hitaasti, että...pu...niinku riisuis vaatteet tosi hitaasti ja sitten niinku laahustais sillei, ettei oikein pääsis ja olis sitten vähän niinku myöhässä siltä tunnilta ja... Sit vaan pitäis tehdä niitä tehtäviä. (Katja)

Koulun ulkopuolinen toiminta kuten retket ym. koettiin koulutyön kannalta sekä ihanina että kamalina. Jos retkikohde tai tekeminen siellä ei miellyttänyt, muodostui päivästä oppilaille tuskallinen kokemus. Oppilaat toivoivatkin retkikohteiden valinnassa enemmän heidän mielipiteidensä huomioon ottamista.

7.5 Mä ainakin tykkään olla mejän koulussa - Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyys on jo pitkään ollut paljon keskusteltu aihe. Useissa tutkimuksissa (mm. Vepsäläinen 1980, Rimpelä, Jokela, Luopa, Liinamo, Huhtala, Kosunen, Rimpelä & Siivola 1996) on todettu suomalaisten oppilaiden viihtyvän huonosti koulussa. Osaksi tämä voi johtua suomalaisten koululaisten kirjoittamattomasta säännöstä ja perinteestä, että koulussa nyt vain yksinkertaisesti on tylsää ja tyhmää. Voi siis olla, että harvat tohtivat myöntää, että kyllähän siellä koulussa oikeastaan ihan mukavaakin voi olla. Tai sitten koulussa on jotain vinksallaan, koska niin monille se on vastenmielistä. Kyläkouluissa, joissa oppilaat otetaan huomioon, viihdytään kuitenkin tutkimusten mukaan hyvin (mm. Juurikkala 2007, 21; Kankaanranta & Linnakylä 1993; Honkaniemi & Tikkakoski 2005; 50). Kouluviihtyvyyserot näyttävät kasvaneen kuluneen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 2006 koulusta paljon pitäviä oli 16 % WHO:n koululaistutkimukseen vastanneista, kun vuosina 1994–2002 luku oli 8 %. Toisella puolella eli koulussa viihtymättömissä tapahtui kuitenkin myös kasvua muutamalla prosentilla. (Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 12.)

Soininen (1989) määrittelee kouluviihtyvyyden laaja-alaisesti sisällyttäen siihen kaikki oppilaaseen liittyvät seikat. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat hänen mukaansa mm. kouluun liittyvät tekijät (opiskelun mielekkyys, opettaja, koulutyön rasittavuus, oppiaine, koulupelko), tovereihin liittyvät tekijät (koulumenestys ja asenteet koulutukseen), oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät (kouluasenne, motivaatio, ikä, sukupuoli, odotukset, jne.) sekä kotiin liittyvät tekijät (materiaaliset olosuhteet, koulutus ja kouluasenteet, toiveet ja odotukset). (Soininen 1989, 149–150.) Kouluviihtyvyys on siis monen tekijän summa.

Jaottelin oppilaiden kertomukset koulustaan positiivisiin ja negatiivisiin näkemyksiin ja tunnekokemuksiin. Kyläkoulun oppilaiden kommentit omasta

koulusta ovat harvinaisen positiivissävytteisiä. Koulusta pidetään ja se koetaan hyväksi paikaksi olla ja oppia.

No, että on hyvä tunnelma ja kivaa on niinkun tälle näin ja sitten on pieni koulu ja pienemmät ryhmät..ihan kiva koulu. (Paula)

Niin...kiva paikka. Että kannattaa tulla. (Paula)

No ihan kiva se on ainakin musta ollu ku oon ollu täällä. Kohta kuus vuotta..tai no viis. Ja sitten hmm...en mä oikein tiiä. Mä ainakin tykkään olla mejjän koulussa. Maailman paras koulu. (Ulla)

No kun tää on niin pieni. Mä en tykkää isoista kouluista. Sitten... täällä on kivoja ihmisiä. (Ulla)

Usein täällä on ihan kivaa. (Jari kirjoitelmassaan)

Mukava koulu. (Aleksi)

No aika rauhall..tai sillei...täällä ei oo kauheesti mitään tappeluita tai sellasta. (Joonatan)

Niin ku turvallinen ja sillei. (Joonatan)

Hannus-Gullmetsin (1984) kokoamassa kouluviihtyvyyden - tarkastelussa löytyi ristiriitoja tutkijoiden väliltä koulun koon vaikutuksesta kouluviihtyvyyteen. Jensennin ym. tulos oli vuonna 1971, että oppilaat viihtyvät pienessä koulussa suurta paremmin. Herling sai taas kolme vuotta myöhemmin päinvastaisen tuloksen. Joissakin tutkimuksissa eroja ei ollut. (Hannus-Gullmets 1984, 24.) Kyseisten tutkimusten valossa ei siis voida sanoa, viihtyvätkö oppilaat paremmin pienillä vai suurilla kouluilla. Koulukohtaiset erot ovat viihtyvyysskysymyksessä varmasti suuret. Toiset tutkimukset kertovat kuitenkin kyläkoulujen oppilaiden viihtyvän koulussaan hyvin (mm. Juurikkala 2007, 21; Kankaanranta & Linnakylä 1993; Honkaniemi & Tikkakoski). Tämä tutkimus kuuluu myös tuohon joukkoon, jossa pienellä koululla viihdytään hyvin.

Nuoremmat oppilaat viihtyvät paremmin koulussa kuin vanhemmat oppilaat, tytöt paremmin kuin pojat (Kämppe ym. 2008, 12–13; Hannus-Gullmets 1984, 1; 22–24, Vepsäläinen 1980; Rimpelä ym. 1996, 12). Hannus-Gullmets tosin kritisoi tutkimuksia siinä, saadaanko kyselytutkimuksella välttämättä tietoa tyytyväisyydestä vai onko niissä vastaajan liian helppo tarkemmin pohtimatta ruksata tai ympyröidä ”ihan kivaa”-tyylinen vastaus (Hannus-Gullmets 1984, 23). Omassa tutkimuksessani vältin tietoisesti suoraa kysymystä: Viihdytkö koulussa? Oppilaiden kertomukset koulusta ja sen mukavuudesta tai tyytyväisyydestä, lähtevät heistä itsestään ja tulivat spontaanisti esiin.

Tässä tutkimuksessa ainoastaan kahdella oppilaalla oli negatiivista sanottavaa koulusta. Molemmat oppilaat olivat poikia, mikä noudattelee aikaisempien kouluviihtyvyyden tutkimusten linjaa. Vainion (2007b, 30–33) mukaan oppilaille

annettu mahdollisuus päättää mm. välitunneille menosta tai menemättömyydestä, lisää motivaatioita koulua kohtaan. Oppilaille annettu valinnanvapaus tekeekin koulunkäynnistä heille mielekkäämpää. Se näyttäisi tämänkin tutkimuksen valossa olevan hyödyllistä ja tarpeellista erityisesti poikien kohdalla.

No ei tääl oo mitään tekemistä ja sitten ku kaikki kaverit on yläasteella. (Ossi)

Kun ei saa enää tehdä mitään ku kaikki on kielletty. (Ossi)

Tylsää ja tyhmää. (Ossi)

Minun mielestä koulussa ei ole mukavaa. Likainen liikka sali ärsyttävät pelit, mutta yleensä hyvää ruokaa koulussa. - Mukavat opettajat. - Liikunta sali on liian pieni ja muutenkin tämä koulu on tehty korpeen. (Aleksi kirjoitelmassaan)

Vepsäläisen (1980) ja Syrjäläisen (1990) tutkimuksissa suurimmalla osalla oppilaista kouluviihtyvyyteen vaikuttivat koulukaverit. Vepsäläisen tutkimuksessa lähes kolme neljästä näkivät kavereiden olevan syy viihtymiseen koulussa. Toisaalta toiset oppilaat olivat myös syy viihtymättömyyteen. Kaverit nousivat oppilaiden omista puheenvuoroista keskeiseen asemaan. Kavereiden merkitystä oppilaille on siis perusteltua tarkastella hieman lähemmin seuraavassa luvussa.

8 MIKÄ LAPSIA KIEHTOO JA ASKARRUTTAA?

Oppilaiden haastatteluissa ja kirjoitelmissa nousi esiin teemoja, jotka selvästi joko ihastuttavat, harmittavat tai askarruttavat oppilaita. Tässä luvussa käsittelen näitä oppilaiden esiin nostamia teemoja, sillä ne ovat autenttisuudessaan heille ehkä merkityksellisimpiä asioita koulussa.

8.1 Meidän koulussa on kivaa, koska siellä on paljon kavereita - Kaverit

Haastatteluissani kaverit nousevat tuon tuostakin esille puhuttaessa koulunkäynnistä ja siitä millaista koulussa on olla. Kaverit ovat ne, jotka piristävät päivää ja auttavat jos tehtävien kanssa on ongelmia. Joillekin kaverin viereen istumaan pääsy voi olla mukavaa vaihtelua ja tekee siirtymisestä toiseen luokkaan mukavaa.

Jos niinku kaverit on omassa luokassa kaukana...niin sit pääseekin niinku vierekkäin siellä. (Katja)

No kun niin...Täällä on kaikki parhaat kaverit ja sitten tääl...täällä on kiva sillei. (Ulla)

Lapsuusiän kaverisuhteissa opitaan suuri osa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavista taidoista: toimimaan yhdessä, ilmaisemaan ja säätämään tunteita. (Poikkeus 1995, 122; Salmivalli 2004, 344–345). Myös kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys tarvitsevat vertaissuhteita ja –ryhmiä kehittyäkseen (Salmivalli 2004, 344). Koska kyläkoulu on niin tiivis yhteisö, korostuvat myös kaverisuhteet siellä entistä enemmän. Lapset hahmottavat toverisuhteen kautta omaa identiteettiään toimiessaan eri tilanteissa erilaisissa rooleissa, jolloin heidän minäkuvansa kehittyy (Poikkeus, 1995, 122; Salmivalli 2004, 345).

Kaikilla tutkimukseen osallistuneista lapsista oli koulussa vähintään yksi kaveri. Tämä on huojentavaa kuulla, sillä Kouluterveys 1996- tutkimuksessa selvisi, että joka viides 14–18-vuotias poika kokee, ettei hänellä ole läheistä ystävää. Tyttöillä luku oli huomattavasti pienempi, vain noin 7 %. Kaupunkien välillä näissä luvuissa ei juurikaan ollut eroja. (Rimpelä ym. 1996, 12.) Vastaajat kyseisessä tutkimuksessa ovat vanhempia kuin haastattelemani oppilaat, joten suoraa vertailua tehdessä on oltava varovainen. Murrosikä tuo muutoksia kaverisuhteissa. Kuitenkin huomattavaa on, että haastatteluissa kaveriteemasta keskustellessa, pojilla oli useammin vaikeuksia nimetä kotikavereita. Koulukaverit löytyivät kaikilta pojilta viides - kuudesluokkalaisista pojista ja heitä oli aina suurempi joukko. Pojista kukaan ei maininnut vain yhtä kaveria.

Tytöillä oli useammin kavereita useamman ikäisistä lapsista. Ikäkaudelle tyypillisesti oppilailla oli tarve kuulua johonkin suurempaan ryhmään (Laine 2002b, 175), johon kuului joko useita tyttöjä tai useita poikia. Tytöt mainitsivat poikia useammin vain yhden kaverin, mikä on linjassa Laineen (2002a) kertoman kanssa. Tyttöillä on useammin yksi läheinen ystävä, jolle uskoudutaan ja jonka kanssa tehdään tiiviisti asioita yhdessä (Laine 2002a, 176).

Koulussa saa uusia kavereita, opitaan yhteistyötä, saadaan uusia kokemuksia, tietoja ja taitoja. (Wallin 1982, 7.) Koulu on ystävyysuhteiden solmimisen kannalta keskeinen paikka (Laine 2002a, 180), sillä viettäähän lapsi siellä suuren osan päivästänsä. Juurikkala on havainnut että ”eivät lapset koulun itsensä vuoksi kouluun tule, he tulevat tapaamaan kavereitaan” ja ottanut sen yhdeksi keskeiseksi teesikseen opetuksenjärjestämisessä (Vainio 2007a, 32). Koulusta tekeekin merkityksellisen kaverit, joita siellä tapaa. Oppiminen on silloin sivutuote.

Tutkimusten mukaan kaveriksi valikoituu usein joku, jolla on jollain tapaa samankaltaisia ominaisuuksia tai sosiaalisia rooleja kuin itsellä (Salmivallin 2004, 345–346; Laine 2002a, 165–166). Lasten kaverisuhteiden solmimiseen vaikuttaa myös saatavilla olevien ystävien määrä eli toisin sanoen niiden lasten määrä, jotka haluavat lapsen ystäviksi. Asuinalue tai koulu voi asettaa rajoituksia ystävyysuhteiden muotoutumiselle. (Salmivalli 2004, 345–346.) Olsson ja Olin laskevat ison koulun eduksi sen, että siellä oli useampia kavereita ja uusia kokemuksia (Olsson & Olin 1996, 21). Pienellä koululla oppilaita ei ole paljoa, joten voisi sanoa, ettei valinnan varaa ole. Tämä voi myös toimia yhdistävänä tekijänä oppilaiden välillä. Koska lapsia ei ole paljon, opitaan ehkä tulemaan toimeen niiden kanssa joita siellä on. Pienellä koululla ystävyysuhteita muodostetaankin usein yli luokkarajojen (Peltonen 1998, 67, 134; 2002a, 107; 2002b, 53).

Kolmasluokkalaiset kirjoittivat Kankaanrannan ja Linnakylän (1993) tutkimuksessa koulupäivästään. Monien mielestä koulussa parasta ovat kaverit. Ystävyysuhteiden solmiminen, yhdessä leikkiminen ovat lapsen kannalta tärkeä osa koulua. Asian kääntöpuolella ovat ne oppilaat joilla ei ole ystäviä koulussa tai joita kiusataan. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 13.) Samalla tavalla arvostivat kyläkoulun oppilaat kavereitaan ja heidän merkitystään koulunkäynnin kannalta. Minnan kirjoitelma pätkä voisi olla kuin suoraan Kankaanrannan ja Linnankylän tutkimuksesta:

Meidän koulussa on kivaa, koska siellä on paljon kavereita. Meidän koulussa ei ole niin kivaa, koska siellä joskus kiusataan. (Minna kirjoitelmassa)

8.2 *Kyllä mä yleensä huomaan, jos jotain kiusataan - Kiusaaminen*

Koulukiusaaminen on maailmanlaajuisesti yleinen ilmiö, joka koskettaa tavalla tai toisella lähes kaikkia kouluikäisiä lapsia (Salmivalli 2003, 14; Mannerheimin lastensuojeluliitto 1993). Kiusaaminen tekee koulunkäynnistä oppilaiden näkökulmasta raskasta (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 11). Useimpien suomalaisten tutkimusten mukaan koulukiusattujen määrä vaihtelee 5–15 prosentin tasolla (Salmivalli 2003, 14; Mannerheimin lastensuojeluliitto 1993). Kaipiaisen tutkimuksessa lapset näkevät kiusaamisen olevan yleistä kaikilla kouluilla (Kaipainen 2006, 66). Silloin tällöin tapahtuvat kahnaukset ja yhteenotot ovat lasten kesken tavallisia. Tilanne on toinen, jos kahinat eivät ole tasavertaisia ja ne toistuvat jonkun oppilaan kohdalla useasti (Olweus 1992, 15; Boulton 1994, 120; Mannerheimin lastensuojeluliitto 1993). Kämpin ym. (2008) tekemän tutkimuksen mukaan lasten kokema kiusaaminen on kuitenkin vähentynyt selvästi vuosien 1994–2006 välillä (Kämppe ym. 2008, 43–44). Tähän voi olla syynä koulujen entistä hanakampi puuttuminen kiusaamiseen ja koulun yhteisöllisyyden parantamiseen.

Useiden kyläkoulututkijoiden mielestä pienessä koulussa kiusaaminen huomataan helpommin ja siihen helpompi puuttua. Itsekin uskon pienessä koulussa kiusaamisen havaitsemisen olevan helpompaa. Lapsetkin uskoivat itse havaitsevansa kiusaamisen helposti. En kuitenkaan huomannut kysyä, uskovatko he opettajan huomaavan aina kiusaamisen heidän koulullaan.

Osa oppilaista otti kiusaamisteeman puheeksi itse, osalta tiedustelin asiasta. Kiusaaminen on herkkä aihe, varsinkin jos se on ajankohtainen. Siihen liittyy voimakkaita emotionaalisia latauksia ja siksi pyrinkin ottamaan jokaisen oppilaan kertoman kokemuksen heidän kokemanaan tosiasiana. Ulkopuolisena minun on hyvin vaikea ottaa kantaa asiantilaan, joten oppilaiden tulkinnat asiasta ovat keskeisessä asemassa.

Haastatteluissa kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta uskoivat huomaavansa, jos jota kuta heidän koulussaan kiusattaisiin. Lievä enemmistö (kuusi oppilasta) tämän kyläkoulun oppilaista koki, ettei heidän koulullaan ole kiusaamista ainakaan tällä hetkellä, vaikka sitä joskus on saattanut esiintyä.

Meidän koulussa on kivaa siksi, että kaikilla on kavereita ja kiusaamista tavataan harvemmin. (Miia kirjoitelmassaan)

Kaikki on nykyään sullei sovussa. (Miia)

Ei. Emmää oo ainakaan nähny. (Aleksi)

No e-een...muista ainakaan. (Heidi)

Ei hirveesti. Aina jotain pieniä riitoja tulee, mutta ei muuta. (Katja)

Joonatanin kertoman mukaan koululla tuntuu turvalliselta, koska siellä ei ole tappeluita, mutta kuitenkin myöhemmin hän kertoo, että viides - ja kuudesluokkalaisilla pojilla on tällä hetkellä vähän tappelua eli nimittelyä ym. tyttöjen kanssa. Joonatan kallistuu kuitenkin sille kannalle, ettei koulussa ole tällä hetkellä kiusaamista, vaikka joskus sellaista on ollut.

Neljä oppilasta kuitenkin koki, että pientä kiusaamista koululla esiintyy.

No joskus varmaan. (Jari)

No joskus. Ei sitä kovin usein oo, mutta joskus niinku tulee riitoja ni sitten pojat yleensä puolustaa...niinku jotain...yhtä tiettyä henkilöö. Ja sit ne puhuu niistä, jotka on niinku kiusannu ni, sit niistä puhuu pojat kaikkee pahaa. (Minna)

Mut joskus niitä vaan sattuu täälläkin. (Minna)

No ainakin sen huomaa kun nuo tytöt kokoajan valittaa kaikesta ja...kuiskailee kokoajan kaikkee ni ei sitä voi olla huomaamatta. (Ossi)

On täälläkin sellasta pientä...välillä. (Ulla)

Minnalla on omakohtaista kokemusta kiusaamisesta. Hän myös tavallaan myöntää itse kiusaavansa erästä oppilasta, jota pojat sitten puolustavat. Toisaalta Minna kertoo oppilaiden koululla olevan enimmäkseen kivoja, mutta myös ärsyttäviä välillä. Minna kokee koulun kuitenkin turvallisiksi; opettajiin ja kavereihin voi luottaa ja terveydenhoitajalle voi kertoa vaivaavista asioista. Hänen oman kuvailunsa mukaan koululla on hyvä olla, mikä on hieman ristiriidassa kiusaamisargumenttien kanssa. Onneksi hänkään ei koe, että kiusaaminen olisi yleistä, jopa päivittäistä sillä hän kertoo sitä esiintyvän ”*kuitenkin niinku aika vähän*”.

Vaikka Ulla koki heidän koulullaan esiintyvän kiusaamista, oli se hänen näkökulmastaan vähäisempää kuin isommilla kouluilla. Ulla olikin yksi oppilaista, joille pieni koulu ja vähemmän oppilaita tarkoitti turvallisuutta.

No kun siellä [isolla koululla] on niin paljon porukkaa ja siellä enemmän kaikkee kiusaamista. Ainakin näin mä oon käsittäny. (Ulla)

Tässä tutkimuksessa oppilaiden mainitsemat kiusaamismuodot, joita he olivat nähneet koulussa, olivat eniten sanallista kiusaamista kuten haukkumista tai nimittelyä ja syrjintää. Myös vuosia aikaisemmin tapahtunut yksittäinen lyömisvälikohtaus tuli tässä tutkimuksessa esiin yhden oppilaan haastattelussa. Myös Kaipiaisen (2006) pro gradu-työssä tutkimien kuudennen luokan oppilaiden näkemykset koulukiusaamisesta olivat samankaltaiset. Eniten oli henkistä kiusaamista eli haukkumista, syrjimistä, toiselle ilkkumista, naljailua, nälvimistä ja huutelua. Muut kiusaamismuodot olivat toisen fyysinen vahingoittaminen lyömällä, tönimällä tai tyrkkimällä, tappelemalla ja potkimalla sekä toisen omaisuuteen puuttuminen tai sen tahallinen vahingoittaminen. Toisen omaisuuteen puuttumista oli jonkin esineen varastaminen tai heittäminen,

koulukirjojen töhriminen tai esim. lumiukon rikkominen. (Kaipiainen 2006, 48–52.)

No syrjitty ja..naurettu ja haukuttu..ja..mitä nyt yleensäkin tehään ku kiusataan. (Minna)

Noh... Vaikka viskellään vaatteita. (Jari)

Nimittely, haukkuminen ja uhkailu ovat kaikkein tavallisimpia kiusaamisen muotoja sekä tyttöjen että poikien keskuudessa (Salmivalli 1998, 38). Kaipiaisen tutkimuksessa oppilaat kertovat, että pojat käyttävät enemmän fyysistä kiusaamista kun kiusattavana on poika, pilkkaamista ja haukkumista kun kiusattavana on tyttö. Tytöt taas kiusaaminen oli verbaalista ja tavaroiden heittäminen oli kiusattavana sitten poika tai tyttö. (Kaipiainen 2006, 66–68.)

Oppilaiden kertoman mukaan heillä on itse mahdollisuus vaikuttaa kiusaamisen lopettamiseen. Ossi tosin koki, ettei hänellä ole mahdollisuutta puuttua kiusaamiseen, sillä se on lähinnä selän takana tapahtuvaa pahan puhumista. Aina eivät oppilaat itse uskaltaneet mennä kiusaamistilanteeseen väliin, varsinkin jos kyseessä oli fyysisen väkivallan uhka. Tällaista tilannetta oli yksi luokan tytöistä aikaisemmin joutunut todistamaan, mutta nykyisin sellaista pelkoa ei hänen mukaansa enää ole. Hyvä tapa puuttua kiusaamiseen oli silloin oppilaiden mukaan mennä kertomaan opettajalle.

Mjoo... Kyllä mä yleensä huomaan, jos jotain kiusataan, sit mä...yleensä puutun siihen. - - mä meen sanomaan, et ei oo kivaa ku kiusataan, että...mulla on siitä kokemusta. Ja että...ku ei se varmaan tuntuis kiusaajastakaan kivalta, jos sitä kiusattais. (Minna)

No eipä siihen väliin voi oikein mennä, jos ne vaan puhuu selän takana kokoajan että. (Ossi)

No en mä viittiny, kun se oli semmonen... Se oli mejän luokalla..ja se oli vähän sellanen isompi, niin emmä viittiny muuta kun sitten opettajalle käy aina sanomassa siitä. (Ulla)

Tietenkään kiusaamisasian selvittely ei voi olla yksinomaan lasten omien ratkaisujen varassa. Hienoa kuitenkin on, jos he kokevat voivansa vaikuttaa asiaan ja tehdä koulusta kaikille mukavamman. Oppilaat käyttävät tässä selvästi ratkaisukeskeistä lähestymistapaa, jossa ihmisen uskotaan voivan vaikuttaa ongelmiinsa (Mannerheimin lastensuojeluliitto 1993). Piaget`n teorian mukaan noin 10-vuotiaat lapset osaavat käyttää kultaista sääntöä ristiriitojen sovittelussa, toimimalla niin kuin tahtoisivat muiden toimivan heitä kohtaan. Laine kuitenkin näkee, että kuudesluokkalaisista vain harva pystyy täysin tällaiseen ajatteluun. Hän kuitenkin korostaa, että kuudesluokkalaisten ajattelussa on selviä merkkejä empaattisuudesta ja toisten näkökantojen huomioonottamisesta. (Laine 2002a, 116.)

8.3 Hiljaisuus ja työrauha. Että sais rauhassa oppia ja tehdä – Työrauha

Pienten koulujen rauhallinen työskentelyilmapiiri auttaa opetuksen järjestämisessä. (Laukkanen ym. 1986, 99.) Haastatteluissanikin työrauha nousi keskeiseen asemaan, mutta toisesta näkökulmasta. Jokaiselle oppilaalla oli toive hyvästä työrauhasta ja mahdollisuudesta keskittyä opiskeluun. Työrauha koettiin useimmissa haastatteluissa kuitenkin tutkittavalla koululla välillä melko huonoksi. Työrauha ongelmat liittyivät lähinnä vapaaseen jutteluun. Opettajan opetusta toiselle luokalle, toisen tehdessä hiljaista työtä, ei tässä tutkimuksessa koettu häiritsevänä. Häiritsevintä lasten mielestä oli toisten oppilaiden metelöinti tunnin aikana.

No en aina..että noi pojat mölyää aika paljon siellä takana että ei sit sillon saa kunnolla työrauhaa. (Minna)

No joskus ei oikein voi keskittyä ku jotkut mölyy siellä. (Heidi)

Ossi: No harvoin... Yleensä kun mää istun siellä muitten keskellä, niin sanottujen kavereitten keskellä...nii ne pulputtaa koko ajan ni ei siinä voi tehdä mitään sit.

H: No sanoksä koskaan niille että...

Ossi: No joka tunti melkein pitää sanoo että nyt on tunti...et olkaa hiljaa.

Edellisistä lainauksistakin voi nähdä, että yleisimmin häiriönaiheuttajiksi koettiin pojat. Myös pojat itse kertoivat mölyävänsä tunneilla (ks. 6.2 Opetus). Oppilaat nostivat työrauha-kysymyksen itse esille, kun kyselin yhdysluokan hyvistä ja huonoista puolista sekä eri-ikäisistä samassa luokassa. Osa siis mielsi opiskelurauhan puutokset myös nuoremmista oppilaista johtuviksi.

Noh.....tai noi pojat nyt enemmän...möykkää. (Jari)

No..saa siellä yleensä mut, ei siellä aina kun pojat mölyää niin paljon. (Ulla)

Onneksi työrauhaa ei kuitenkaan koettu täysin huonoksi. Työrauhaongelmat olivat suurimman osan mielestä vain ajoittaisia.

Oppitunnin opiskelurauha onnistuu useimmiten, koska yleensä häiriön tekijöitä ovat 5-6 luokan pojat. (Miia kirjoitelmassaan)

Njoo...Yleensä sitten jos jotkut meluaa ja häiritsee niin sitten voi käydä sanoon opelle. (Miia)

Noh...joo no. Yleensä se on ihan (hyvä), mut jos on joku hirveen vaikee tehtävä ja joku huutaa nii on hirveen vaikee. (Heidi)

No aika usein saa [keskittymisrauhan]. (Jari)

8.4 Mukava opettaja – Opettajan merkitys

Lähes kaikki opet on aina kivoja, mutta kaikki eivät pidä kaikista. (Miia kirjoitelmassaan)

Mukavat opettajat paitsi [avustaja]. (Aleksi kirjoitelmassaan)

Meidän koulussa erityisopettaja ja koulunkäyntiavustajat ovat todella kivoja. (Minna kirjoitelmassaan)

Opettajan tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä (POPS, 2004). Opettaja on lapselle yksi merkittävistä aikuisista, joka on omalta osaltaan luomassa turvallista kasvuympäristöä.

Lapset odottivat kyläkoulun opettajalta:

- ohjausta, neuvomista ja auttamista (8 oppilasta)
- komentamista ja kurinpitoa (5 oppilasta)
- turvaa (4 oppilasta)
- ajoittaista sääntöjen löysäämistä, ei olisi aina niin tiukka (3 oppilasta)
- oppilaiden ymmärtämistä ja kuuntelemista (3 oppilasta)

Tärkeimmäksi opettajan tehtäväksi nousee oppilaiden mielestä lasten opettaminen ja auttaminen. Ensimmäiseksi he kysyisivät neuvoa opettajalta ja jos opettaja ei ehdi heti neuvomaan niin luokkakavereilta. Pienellä koululla opettajalla on lähtökohtaisesti enemmän aikaa oppilasta kohti (Juurikkala 2007, 24).

Opettajan pitäisi olla kiva, jotta myös koulussa on kivaa. Oppilaille tämä kiva pitää sisällään opettajan rentouden eli tämä osaa löysätä sääntöjä tarvittaessa. Hyvä opettaja myös puhuu lapselle ymmärtävästi, jos tämä ei osaa jotakin tehtävää. Opettaja on lapsille henkinen turva vaaratilanteissa ja oppilaat turvautuvat häneen esimerkiksi nähdessään kiusaamista tai riitoja.

Olsson ja Olin muistelevat omaa kouluaikaansa pienellä koululla kahdeksankymmentäluvulla. Heille mieleen jäi heidän ensimmäinen opettajansa, joka opetti heitä erinomaisesti, mutta valitettavasti jäi eläkkeelle vuoden jälkeen. Hänen seuraajastaan Olssonille ja Olinille jäi negatiivinen kuva. He kokivat hänen vihanneen poikia ja jättäneen heitä tuon tuosta jälki-istuntoon. (Olsson & Olin 1996, 19.) Opettajan toiminnalla näyttääkin olevan suuri merkitys oppilaiden viihtymiseen koulussa. Vepsäläisen tutkimuksessa yli kolmannes kertoi kouluviihtyvyyden syyksi opettajat. Viihtymättömyyden syykin nähtiin opettajissa. (Vepsäläinen 1980.) Samalla linjalla ovat Kankaanranta ja Linnakylä tutkimuksessaan, joka kertoo käsityksen opettajasta ja suhteen häneen vaikuttavan oppilaiden kokemukseen koulusta ja eri oppiaineista.

Omasta opettajasta pidettiin, muihin opettajiin suhtauduttiin kriittisemmin. (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 18–20.)

8.5 No ku kouluja sitten lakkautetaan... – Lakkauttamiset

Yhden oppilaan mukaan heidän kyläkoulussaan oli hyvää, että oppilaita ei ole paljoa. Silloin opettajalla on aikaa neuvoa. Toisaalta hänestä se, että oppilaita on vähän voi olla myös myös huonoa, koska:

No ku kouluja sitten lakkautetaan jos ei siellä oo tarpeeks niitä oppilaita. (Jari)

Oppilas ei ollut ainut jota koulun lakkauttaminen pohdituttaa. Pitäisikin muistaa, etteivät päättäjät, opettajat ja vanhemmat ole ainoita, jotka miettivät kyläkoulujen kohtaloa. Lapsetkin miettivät oman koulunsa tulevaisuutta. Eniten kyläkoulun lakkauttaminen on heidän kokemusmaailmastaan pois. He saattavat kuulla aikuisten mietteitä asiasta ja jäädä pohtimaan kuulemaansa. Lapsia ei pitäisi jättää yksin ajatustensa kanssa.

Noh se ois hyvä jos tänne saatais lisää oppilaita et tää koulu ei menis niinku, lakkautukseen ku tä on hyvä koulu. Että...täällä on niin hyvä tää pihapiiri ja sillei. Et sillä on kaikkee kivaa tekemistä. (Minna)

Oppilaiden pelko ei ole aiheeton, sillä puhuttaessa kyläkouluista ei voida sivuuttaa tätä hyvinkin ajankohtaista ja tunteita herättävää aihetta. Pieniä maaseudun kouluja lakkautettiin rajulla kädellä jo 1960-luvulla yhteiskunnan ja talouden muutosten myötä. Väestön siirtyminen kaupunkeihin sekä syntyvyyden väheneminen aiheuttivat oppilasmäärän pienenemistä. (Kalaoja 1988, 4; Viljanen 1998, 10–11; Kuikka 1996, 8; Karlberg-Granlund 2009, 1.) Koulun merkitystä kyläyhteisölle jouduttiin punnitsemaan uudelleen. Lakkauttamisvimma jatkuu edelleen (Tikkanen 2009). Kyläkoulujen lakkauttamisia perustellaan usein taloudellisilla syillä, kuten niiden taloudellisella kannattamattomuudella. Oppilasmäärän vähentyessä pienen koulun ylläpitäminen nähdään kalliina ratkaisuna ja lakkauttamisilla haetaan säästöjä kunnan kiristyneeseen rahatilanteeseen. (mm. Hietala & Kämäräinen 1998, 19–22; Kalaoja 1990, 48; Åberg-Begtsson 2009, 100; Karlberg-Granlund 2009, 7.) Tilanne on sama ympäri maailmaa samoin kuin perustelukin: raha (Happonen 1996, 18; Kalaoja & Pietarinen 2002, 3-4; Åberg-Begtsson 2009, 100).

Keskusteltaessa kyläkoulujen kohtalosta joudutaankin väistämättä arvokeskusteluun. Voidaan kysyä mitkä asiat ovat rahassa mitattavissa ja mitä ei ole mahdollista hinnoitella. Minkä arvoisena pidetään lapsen turvallisuuden tunnetta ja oppimisen iloa? Tietyllä tapaa nykyaikana on jotenkin hyväksyttävää tavoitella etua jonkun toisen edun kustannuksella. Elinvoimaisia kouluja ei tulisi lakkauttaa, sillä ne ovat oppilaille tärkeitä kasvuympäristöjä. Koivulan ja Rauman (2007) tekemässä tutkimuksessa puolet oppilaista koki koulunsa lakkauttamisen ikävänä, eikä kukaan kuvailut sitä mukavaksi asiaksi. Harmitusta lapsille koulun lakkauttaminen aiheuttaa siksi, ettei enää voi käydä

tuttua pientä koulua, koulumatka kasvaa ja uusi koulu koettiin suureksi ja ehkä pelottavaksikin. Oman koulun lakkauttaminen on lapselle tunteellinen tilanne. Toisaalta pelätään vanhojen kavereiden menettämistä, toisaalta odotetaan uusien kavereiden saamista. (Koivula & Rauma 2007, 45–46.)

Suhtautuminen koulujen lakkauttamiseen vaihtelee Kalaojan (1988) mukaan näkökulmasta riippuen. Koulujen säilyttämisen puolestapuhujat vetoavat niiden positiiviseen vaikutukseen yhteisöön ja lapsiin. Lapset saavat kyläkoulussa toimia omassa tutussa ympäristössään, eivätkä koulumatkat ole kovin pitkät. Opetus kuvaillaan yksilölliseksi ja koulun ilmapiiri perhemäiseksi. (Kalaoja 1988, 112.) Laukkanen ym. (1986, 74) kuvailevat koulujen lakkauttamisen merkitsevän ”koko kylän henkisen toiminnan lamaantumista ja uskon loppumista kylän tulevaisuuteen”. Moni muukin tutkija on samoilla linjoilla, kuten Korpinen kirjoituksessaan Tutkiva opettaja ja kyläkoulu, jossa kyläkoulun lakkauttaminen kuvataan kuoliniskuksi koko kylälle. (Korpinen 1996, 4-5). Kyläkoulujen toiminnan jatkumisen puolesta tehtävään kamppailuun ovat osallistuneet Korpinen kokemuksen mukaan yleensä kaikki kyläläiset (Korpinen 1998, 9). Tämä lähentää koulua ja kylää entisestään.

Lakkauttamista puoltamaan on esitetty, että pienellä ja syrjäisellä koululla toimiva opettaja urautuu, eikä enää pyri kehittämään opettajapersoonaansa. Tästä syystä koulujen lakkauttaminen olisi hänen kannaltaan hyvä, sillä hän pääsisi tai joutuisi vaihtamaan ympäristöään ja kehittymään. (Kalaoja 1988, 102; Peltonen 1996, 26.) Myös pienten koulujen opetustarjontaa on arvioitu suuriksi huonommaksi (Perkkiö 1996, 32). Opettajat itse näkivät Kalaojan (1988) tutkimuksessa, että pienillä kouluilla oppilaiden sosiaaliset tavoitteet eivät välttämättä täyty ja koulun ylläpito nähtiin taloudellisesti kalliina ratkaisuna. Kuitenkaan kovin moni opettaja ei löytänyt koululakkautuksille moniakaan etuja. Sen sijaan negatiivisia vaikutuksia löydettiin. Näihin lukeutuvat mm. kylän kuihtuminen ja palvelujen väheneminen, oppilaiden koulumatkojen ja sitä kautta työajan piteneminen sekä kylän väestörakenteen vinoutuminen lapsiperheiden siirtyessä taajamiin, lähemmäs kouluja. (Kalaoja 1988, 136–137.)

Viljanen (1998) esittää kyläkoulujen säästymismahdollisuudeksi oppilaiden kускаamisen keskuskoulujen sijaan kyläkouluille. Nykyisin trendi on kuljettaa oppilaat kyydeillä suurille kouluille sen sijaan, että taajamien laidoilta oppilaat kävisivätkin koulua kyläkoululla. Viljanen arvelee myös monien vanhempien haluavan mieluummin laittaa lapsensa rauhalliseen kyläkouluun, ennemmin kuin suureen keskuskouluun. (Viljanen 1998, 14–15.) Samansuuntaisen ilmiön huomasi myös tutkittavalla koululla, jonne muutama oppilas kulki vanhempien toivomuksesta - vanhempien itse kustantaessa koulukyydityksen - alueelta, josta tavallisesti kyyditettäisiin kunnan suuremmalle koululle.

9 YHDESSÄ LUOKASSA- YHDYSLUOKASSA

Se on ihan jees että 3-6 ovat samassa luokassa ja 1-2 samassa. (Aleksi kirjoitelmassaan)

No siin on kolkkikuukit ja kolkkinelkit menee aina siihen ruokailutilaan jos niillä on joku muu tunti ja välillä sitten me mennään siihen...ja sillei niinku vaihtuu. (Katja)

Yhdysluokkaa määriteltiin jo kolmannessa luvussa käsitteiden yhteydessä. Se on siis luokka, jossa yksi tai useampi vuosikurssillinen oppilaita opiskelee samassa ryhmässä (Korkeakoski 2001, 54; Laukkanen ym. 1986, 125). Kyläkoulun oppilaille yhdysluokka on se normaalitila, jossa ollaan. Pienessä koulussa on vähän oppilaita, eikä olisikaan mahdollista opiskella ainoastaan luokkatasoisesti. Oppilaita ei yksinkertaisesti riitä jokaiselle luokkatasolle, jotta erillisluokkia olisi edes mahdollista muodostaa. Tosin voidaan kysyä, halutaanko erillisluokkia edes perustaa tai onko niitä tarpeen perustaa. Peltonen (2007) kertoo, että multi-age- luokkaa eli luokkaa, jossa on eri-ikäisiä oppilaita, muodostetaan niiden tarjoaman kasvatuksellisen hyödyn takia. Eryityisesti sosiaaliset taidot kehittyvät näissä luokissa monipuolisesti (Peltonen 2007, 83–84.)

Yhdysluokkaopetuksessa opetukselliset ratkaisut ovat moninaiset. Yleisesti käytetyimpiä opetusmuotoja ovat vuosiluokkaopetusta, vuorokurssijärjestelmä ja kokonaisopetus. Vuosiluokkaopetuksessa oppilaat opiskelevat oman luokkatasonsa mukaisesti eri oppiaineita, kuten erillisluokallisissa kouluissakin. Eryityisen käyttökelpoiseksi malliksi tämä on osoittautunut reaaliaineissa. Vuorokursseja käytettäessä opiskellaan vuorovuosin toisen luokkatason oppiainesta eli esimerkiksi biologiassa opiskellaan ensin 4.luokan sisältöjä ja seuraavana vuonna 3.luokan. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 67–68; Kalaoja & Pietarinen 2002, 9; Kaikkonen & Lindh 1990;21; Laukkanen ym. 1986, 131.) Kokonaisopetuksessa oppiaineita lähestytään asiakokonaisuuden tai teeman puitteissa (Husso 2000, 158). Matematiikassa ja kieliopinnoissa käytetään kuitenkin aina vuosikurssijärjestelmää (Kalaoja & Pietarinen 2002, 9) Usein oppilaat työskentelevät itsenäisesti, jolloin eriyttäminen oppilaan taitotason mukaan mahdollistuu hyvin (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5). Yhdysluokassa on myös mahdollista antaa oppilaiden itse määritellä tavoitteensa, työtapansa ja työskentelypaikkansa. Silloin jokainen etenee omaan tahtiinsa, mikä Vainion (2007) tutkimuksen mukaan on heille hyvin mieluista. (Juurikkala 2007, 23; Vainio 2007b, 30–33.) Tällaisessa tavassa yksilöllinen oppiminen on huipussaan.

Yhdysluokassa opettaja joutuu päivittäin pohtimaan työtapojen merkitystä, sillä työskentely saattaa helposti painottua opettajan esittävään opetukseen ja oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn. Liian usein itsenäinen työskentely on ns. hiljaista työtä. (Laukkanen ym. 1986, 158.) Se voi kuitenkin olla hyvin yksilöllistä ja oppilaan omaehtoista työtä, jos hän itse saa päättää tavoitteistaan (Juurikkala

2007, 22, 24). Martikaisen tutkimuksen mukaan (1982 Syrjäläisen 1990, 32 mukaan) pojilla on yleisemmin luokassa aktiivisempi, aloitteisempi ja rakentavan osallistumisen rooli. Tyttöillä sen sijaan oli enemmänkin vastaajanrooli. Luokkahuoneyhteisöllä todettiin olevan keskeinen asema roolikäyttäytymisen muodostumisessa. Samantyyppiset oppilaat saattoivat olla eri luokissa erilaisissa rooleissa. Eriten eroja löytyi osallistumisen määrässä. (Syrjäläinen 1990, 32.) Opetuksen suunnittelussa olisi hyvä ottaa tämä seikka huomioon, jotta myös poikien oppimismotivaatio kasvaisi.

Yhdysluokka opetuksella on Sarjalan mukaan mahdollista yksilöllistää opetusta. (Sarjala 1996, 9.) Usein yhdysluokan oppilasmäärä on pienempi kuin suurissa kouluissa. Opettajan on tällöin mahdollista antaa jokaiselle oppilaalle yksilöllistä ohjausta (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5). Tosin tilanne voi olla päinvastainenkin ja yhdysluokassa on oppilaita enemmän kuin yhden luokkatason luokassa. Tällöin eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen voi olla hankalampaa, ottaen huomioon oppilaiden eritasoisuuden niin luokka-asteessa kuin taitotasossa.

Eroa oppimistuloksissa ei ole todettu erillisluokissa ja yhdysluokissa opiskelleiden välillä (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5; Peltonen 2007, 86; Reeves 2008, 5). Ainakaan huonompia tulokset yhdysluokassa opiskelleilla eivät ole. Ehkä jopa päinvastoin. Reeves on koonnut useita pienistä kouluista tehtyjä tutkimuksia ja tehnyt löydön, jonka mukaan pienten koulujen oppilaiden oppimistulokset ovat jopa parempia kuin suurten koulujen. Pienen koulun ja yhdysluokan yhteisvaikutus näytti parantavan oppilaiden oppimistuloksia. (Reeves 2008, 5.)

Ihmisen persoonallisuus tarvitsee kehittyäkseen muita ihmisiä, ryhmän. (Jauhiainen, Eskola 1994, 20). Luokka on lapselle vertaisryhmä, joka vaikuttaa osaltaan lapsen itsetuntoon sekä käsitykseen itsestään. Saadessaan ryhmältä positiivista vastakaikua toiminnalleen ja ololleen, lapsen itsetunto vahvistuu. Tällainen hyväksynnän hakeminen on ihmislajille luonteenomaista. (Schmuck & Schmuck 2001, 26.) Yhdysluokassa vertaisryhmä on hyvin heterogeeninen, vaikka se kieltämättä sitä on myös erillisluokassa. Yhdysluokassa kuitenkin oppilaiden erivaiheessa oleva kehitys voi toimia minäkuvaa positiiviseen suuntaan kasvattavana. Vertailukohteet ovat eri-ikäisiä, joten itsensä vertaaminen heihin ei ole niin yksiselitteistä. Yhdysluokassa on todettu olevan vähemmän kilpailua oppilaiden kesken (Perkkiö 1996, 31, 33; Koskenniemi 1982, 113).

Dunne (1977) kirjoittaa myös pienessä ryhmässä opiskelun eduista. Pienessä ryhmässä on mahdollisuus kasvattaa ryhmän yhteisvastuuta. Pienet ryhmät toimivat myös tutkimusten mukaan tasaisemmin, eikä niissä ole niin paljon ristiriitoja kuin suurissa. Pieni ryhmä antaa mahdollisuuden osallistua luokan toimintaan enemmän ja siellä toimitaankin yhdessä useammin kuin suurissa luokissa. (Dunne 1977, 95–97.) Pienen koulun ja luokan eduksi voidaan listata myös hyvä luokkahenki (Olsson & Olin 1996, 20–21).

9.1 Tulee ne uuet kolkit - Muuttuva luokka

Yhdysluokkaan erottamattomasti kuuluva piirre on sen muuttuminen erilaiseksi joka vuosi. Tämä voidaan nähdä ongelmaksi (Kaikkonen & Lindl 1990, 29) tai rikkaudeksi. Yhdysluokassa jokainen lapsi on vuorollaan nuorimpana ja pienimpänä sekä toisaalta myös isoimpana ja osaavimpana (Peltonen 1998, 67, 134; 2002a, 107; 2002b, 53.) Opettajalle olisikin hyödyllistä tietää ja tiedostaa, minkälainen sosiaalinen rakenne hänen luokkassaan vallitsee, sillä silloin hän voi auttaa sen rakentumista niin, ettei kukaan jäisi joukosta täysin ulkopuoliseksi. Yhdysluokassa opettajan on otettava huomioon lasten kokemukset uusista oppilaista, jotta nämä eivät jäisi syystä tai toisesta yksin.

No ne on sit...välillä vähän ehkä..sillei et ne totuttelee niinku siihen isoon luokkaan ja sillei. (Joonatan)

Noh...Jotkut sillei ajattelee et voi ei ku sieltä tulee joku kamala tyyppi ja joku on niinku ihanaa ku sielt tulee joku kiva. (Heidi)

Ryhmä on joukko ihmisiä, joilla on jonkin yhteinen tavoite tai päämäärä ja jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa sekä tietävät kuuluvansa tähän ryhmään (Laine 2002b, 203). Kuulostaa hyvin paljon koululuokalta. Vaikkakin oppilaat on tuotu yhteen ilman heidän suoranaista suostumustaan, ovat he yhdessä koulussa oppimassa ja kokemassa. Luokka on heille heidän oma ryhmänsä, johon he tietävät kuuluvansa. Jokaisella ihmisellä on tarve kuulua johonkin ryhmään, tuntee olevansa osa jotakin porukkaa. Tämä on tärkeää yksilön kehittymiselle (Jauhiainen, Eskola 1994, 15; Schmuck, Schmuck 2001, 28). Hyväksytyksi tulemisen ja osallisuuden kokemukset kasvattavat ihmisen toimintakykyä (Jauhiainen, Eskola 1994, 15). Oppilaat saavat hyväksynnästä myös tukea asenteilleen ja ajatuksilleen (Syrjäläinen 1990, 36). Tämän toimintakyvyn kautta mahdollistuu erilaisten sosiaalisten vuorovaikutustapojen ja -muotojen käyttäminen ja yksilön kokee hallitsevansa erilaisia tilanteita paremmin. (Jauhiainen, Eskola 1994, 15,19).

”Uusien” kolmasluokkalaisten tulo syksyllä ei oppilaista ollut mitenkään outoa, sillä kyllähän he tunsivat oppilaat entuudestaan. Pienellä koululla ei voi välttyä tutustumasta muihin.

Mutta kyllähän ne tuntee sitten, kun ne on epputuput täällä. (Katja)

Kyllähän ne on ollu täällä ykkösen ja kakkosen. Ne tuntee siinä sitten. (Ossi)

Joo...tai mää oon tutustunu niihin jo nytten. Niin pieni koulu. (Ulla)

Koulussa erilaisilla toiminta- ja työtavoilla pyritään lisäämään oppilaiden toimintakykyä ja taitoja tulla toimeen erilaisissa tilanteissa. Tämän tavoitteen kannalta on tärkeää, että oppilaat saavat kokemuksia erilaisista ihmisistä sekä

tuntevat tulevansa hyväksytyiksi omana itsenään. Schmuck ja Schmuck (2001) näkevät oppimisella ja toimivalla ryhmällä tai ryhmän välisillä suhteilla olevan yhteyttä toisiinsa. Jos yksilö tuntee kuuluvansa ryhmään, ovat oppimistulokset parempia, sillä oppilaalla on silloin helpompi keskittyä opiskeluun. (Schmuck, Schmuck 2001, 29.)

Ryhmä sosiaalistaa jäseniään yhteiskuntaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 25). Luokkakin voidaan nähdä pienen yhteiskuntana, jossa harjoitellaan elämistä ”oikeassa” yhteiskunnassa. Siksi luokka ryhmänä ja sen sisäiset ystäväpiiriryhmät ovat merkityksellisiä tulevaa elämää ajatellen. Yhdysluokassa oppilas saa toimia heterogeenisessä ryhmässä, mistä on varmasti hyötyä tulevaisuutta ajatellen. Yhdysluokassa ryhmä kuitenkin muotoutuu uudestaan joka vuosi. Ajattelin sen olevan oppilaille stressaavaa, mutta oppilaiden haastattelujen perusteella, joudun toteamaan olleeni väärässä. Kolmannelle luokalle tulevat oppilaat ovat heille entuudestaan tuttuja ja heidät ennemminkin otetaan siipien suojaan kuin koetaan luokkarakenteita ravisuttaviksi taakoiksi. Uudet kolmasluokkalaiset ikään kuin sujahtavat ryhmän joukkoon ja heihin pyritään tutustumaan paremmin.

No onhan ne vähän ihmeissään ne kolkit, että mitä täällä nyt pitää tehdä ku ne siirtyy vähän isommalle luokalle... Mutta yleensä ne tottuu siihen aika nopeesti, ku niinku isommat auttaa niitä ja kertoo miten ne on ...tai siellä tapahtuu. Kerrotaan että miten täällä yleensä toimitaan tai siinä yhdysluokassa. (Minna)

Ihan kivaahan se niinkun on...että niihin tutustuu paremmin, enemmän kun sillon kun ne topulla tai epulla. (Miia)

No niin kun...ope kertoo niinku jotain sääntöjä niille että ne niinku oppis niitä ja sit me niinku tehään jotain esimerkiks yhdessä jotain..sisällä. (Katja)

Luokkaa ympäröivät sosiaaliset rakenteet ja voimat vaikuttavat myös luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Koulun ja sen ympäristön kulttuurit vaikuttavat myös luokan kulttuuriin ja ne tulisikin ottaa jokaisen luokan kohdalla huomioon. (Schmuck & Schmuck 2001, 29.) Opettaja joutuu miettimään opetusta järjestäessään, miten ottaa huomioon ympäristön antamat mahdollisuudet ja rajoitukset. Jos koulun ympäristö tarjoaa paljon mahdollisia yhteistyökumppaneita, on avoimen, luokan ulkopuolelle ulottuvan oppimisympäristön luominen paljon helpompaa. Kyläkouluilla näyttäisikin olevan tavoitteena juuri tuollaisen avoimen ilmapiirin luominen.

Luokassa lapset pääsevät harjoittelemaan yhteisen tavoitteen eteen toimimista ja muiden huomioonottamista. Ryhmästä ulkopuoliseksi jäämisellä ja suurilla ryhmän sisäisillä konflikteilla katsotaan olevan yhteyttä väkivaltaiseen käyttäytymiseen koulussa (Schmuck, Schmuck 2001, 25). Tavoitteena yhdysluokan opettajalla on, että kaikki uudet oppilaat pääsisivät osaksi luokkayhteisöä ja mukaan ryhmään. Ensimmäisinä koulupäivinä syksyllä keskitytäänkin tähän erilaisten leikkien ja kummitoiminnan avulla.

Noo...se on sellasta että jos myökin mennään kuukille, me joudutaan niin kun...avustamaan niitä. Sillei, että järjestäjäs pitää ottaa uus kolkki...se pitää ottaa...tai joku nuorempi itestään niin se pitää ottaa. (Ulla)

9.2 Yhdysluokan etuja ja haittoja

Kyselin oppilaiden näkemyksiä yhdysluokan hyvistä ja huonoista puolista. Oppilaat löysivät enemmän positiivisia puolia ja etuja yhdysluokasta kuin negatiivisia puolia. Osa ei pohdiskelusta huolimatta keksinyt mitään huonoa.

+	-
<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuus auttaa pienempiä (5) • kiva ope/ opet (5) • eri-ikäisiä kavereita (4) • vaihtelu (4) • ei kiusata (4) • mahdollisuus miettiä itse tehtävien vastauksia, ei tule houkutusta heti kysyä naapurilta (2) • enemmän oppilaita luokassa (verrattuna siihen, että kaikki olisivat luokkatasoisesti jaettuna) (2) • opettajalle helpompaa, kun ei ole niin paljon oppilaita (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • melu -> työrauha ei aina säily (8) • erilaiset kiinnostuksen kohteet isoilla ja pienillä (3) • luokassa ahdasta, kun on niin paljon pulpetteja (2)

Oppilaiden eri-ikäisyys näyttäytyy lapsille siis pääasiassa hyvänä asiana. Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimuksessakin lapset pitivät pääasiassa hyvänä asiana sitä, että omassa luokassa on eri-ikäisiä oppilaita.

9.3 *On ihan kivaa kun saa auttaa muita* – Lähikehityksen vyöhykkeellä

Yhdysluokassa korostuu yhteistyökyky ja muiden huomiointi. Luokassa on eri-ikäisiä oppilaita, jolloin oppilaiden on mahdollista oppia tapoja ja taitoja isommilta lapsilta. (Juurikkala 2007, 23; Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5.) Yhdysluokassa oppilailla on hyvät edellytykset oppia yhteistyötaitoja sekä toisten huomioonottamista. Näin heistä on mahdollista kehittyä toisistaan huolehtivia, mutta samalla itsenäisiä oppilaita. (Kaikkonen & Lindh 1990, 29; Korpinen 1996, 44.) Eri-ikäisten lasten yhteistyö on kasvatuksellisesti arvokasta (Kalaoja & Pietarinen 2002, 10).

Yhdysluokassa mahdollistuu lasten keskinäinen vuorovaikutuksen ja vertaisoppimisen lisääntyminen (Peltonen 2002,a, 106; Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 15–16). Tällä on selvää yhteyttä Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke - käsitteeseen. Hän näkee eri kehitystasolla olevien lasten yhteistyön oppimisen eduksi. Vuorovaikutuksessa taitavamman henkilön kanssa, kuten taitavamman luokkatoverin ohjauksessa, lapsi oppii taitoja lähikehityksen vyöhykkeellä. Ohjaajana toimiva voi apukysymyksillä ohjata pienempää kohti oikean ratkaisun löytämistä. Myöhemmin näistä taidoista tulee osa lapsen itsenäistä kehityksellistä saavutustasoa. (Vygotsky 1978, 90; 1979, 86; 1982, 184.) Ympäristöllä ja sen mahdollisuuksilla on lapsen oppimisen ja kehittymisen kannalta tärkeä merkitys (Vygotsky 1979, 90). Yhdysluokka tarjoaa lapselle ympäristön, jossa hänellä on tukenaan opettajan lisäksi vanhempia oppilaita, jotka usein ovat myös häntä taitavampia. Vygotsky kuvaa oppimista sosiaalisena prosessina, joka vaatii keskustelua (Vygotsky 1979, 131). Kielellä on tässä suuri merkitys. Lapset puhuvat lasten kieltä eli käyttävät heille ymmärrettävissä olevia käsitteitä. Toisella lapsella onkin parempi mahdollisuus selittää uusia asioita lapselle, kun aikuisella, joka on jo vieraantunut lapsen maailmasta ja kielestä. Lapsi päätyy päätelmään aivan erilaisia ajattelunpolkuja kuin aikuinen, vaikka päätelmä olisikin sama (Vygotsky 1982, 133).

Vygotsky muotoilee ajatuksessaan oppimisesta, ettei sen tarvitse kulkea kehityksen jäljessä tai sen kanssa samaa tahtia, vaan se voi kulkea jopa sen edellä (1982, 173). Yhdysluokassa tälle on oivalliset mahdollisuudet. Opettajan opettaessa ylemmää luokkaa, kuulee alemman luokan oppilas väistämättä opetusta ja voi halutessaan myös seurata sitä. Sama pätee myös toisin päin, jos ylemmän luokan oppilas kokee tarvitsevansa kertausta jostakin asiasta, voi hän napata niitä alemman luokan opetuksesta.

Yhdysluokassa esiintyy vuosiluokkia enemmän hoivaamiskulttuurina (Koskenniemi 1982, 113; Peltonen 2002b, 54; Juurikkala 2007, 23). Oppilaille itselleen toisten auttaminen oli täysin luonnollinen asia. Oppilaan asema luokassa vaihtelee kouluvuosien aikana (Peltonen 1998, 67, 134; 2002a, 107; 2002b, 53.) Jokainen on vuorollaan nuorempana ja siirtyy ajan mittaan vanhimpien joukkoon. Oppilaat eivät näytä unohtaneen, mitä on olla pieni ja

vasta harjoitella asioita. Auttaminen ja koulun sääntöjen kertominen tulevat silloin oppilailta luonnostaan, koska osataan asettua pienemmän asemaan. Lapsi oppii empatiaa, mistä hänelle on hyötyä koko elämänsä ajan.

H: No mitä...miltä tuntuu ku... Se että teitä on niin eri-ikäisiä siinä samassa ryhmässä?

Joonatan: noh...on se ihan kivaa. Voi auttaa aina pienempiä ja sillei.

No mun mielestä on kivaa niinkun auttaa toisia, pienempiä, mitkä ei oo vielä sillei tottunu ja niin ku...tarvii apua. (Paula)

No voi auttaa toisia jos osaa toista paremmin. (Minna)

- - ei siinä nyt oo kun mehän voijaan sitten aina auttaa niitä jos niillä on jotain. (Miia)

Joo...on ihan kivaa kun saa auttaa muita. (Miia)

No autetaan niitä ja sitten jos niinku ei osata sitä niin sanotaan et kysy opelta. (Katja)

Luokassa, jossa on eri-ikäisiä ja - tasoisia lapsia oppilaalla on mahdollisuus tuntea itsensä tärkeäksi auttaessaan toista. Kyläkoulussa eri-ikäiset ja erilaiset lapset oppivat toisiltaan monia asioita. Vanhemmat lapset toimivat mallina nuoremmille. Heidän roolinsa on ohjata ja auttaa. (Korpinen 1996, 44; Kaikkonen & Lindh 1990, 29.) Yleensä oppilaat kertoivat auttavansa alemmalla tai omalla luokkatasolla olevia oppilaita. Kukaan ei kertonut auttavansa ylemmän luokkatason oppilaita. Peltosen (2002) mukaan lapsille onkin luontevampaa auttaa nuorempaansa kuin samanikäistä ja apua pyydetäänkin mieluummin itseään vanhemmalta oppilaalta (Peltonen 2002, 54). Pienempien auttamisesta jää oppilaiden mukaan hyvä mieli.

No...se on niinkun kivaa ku...tota... niin...saa olla siinä isompana ni. (Paula)

No hyvä, että niitten ei tartte kokoajan oottaa esimerkiks opee jos se on jotain muuta auttamassa...että voi pyytää sitten muu...isommilta oppilailta apua. (Minna)

Välillä se on kivaa ja välillä vähän tylsistyttävää kun ne ei meinaa oppia. (Ulla)

Noh, ihan mukavaa o. (Aleksi)

Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimuksessakin nimenomaan ylemmällä luokalla olevat oppilaat auttavat pienempiään (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 51).

10 KOULU OPPILAAN ”TYÖYHTEISÖNÄ”

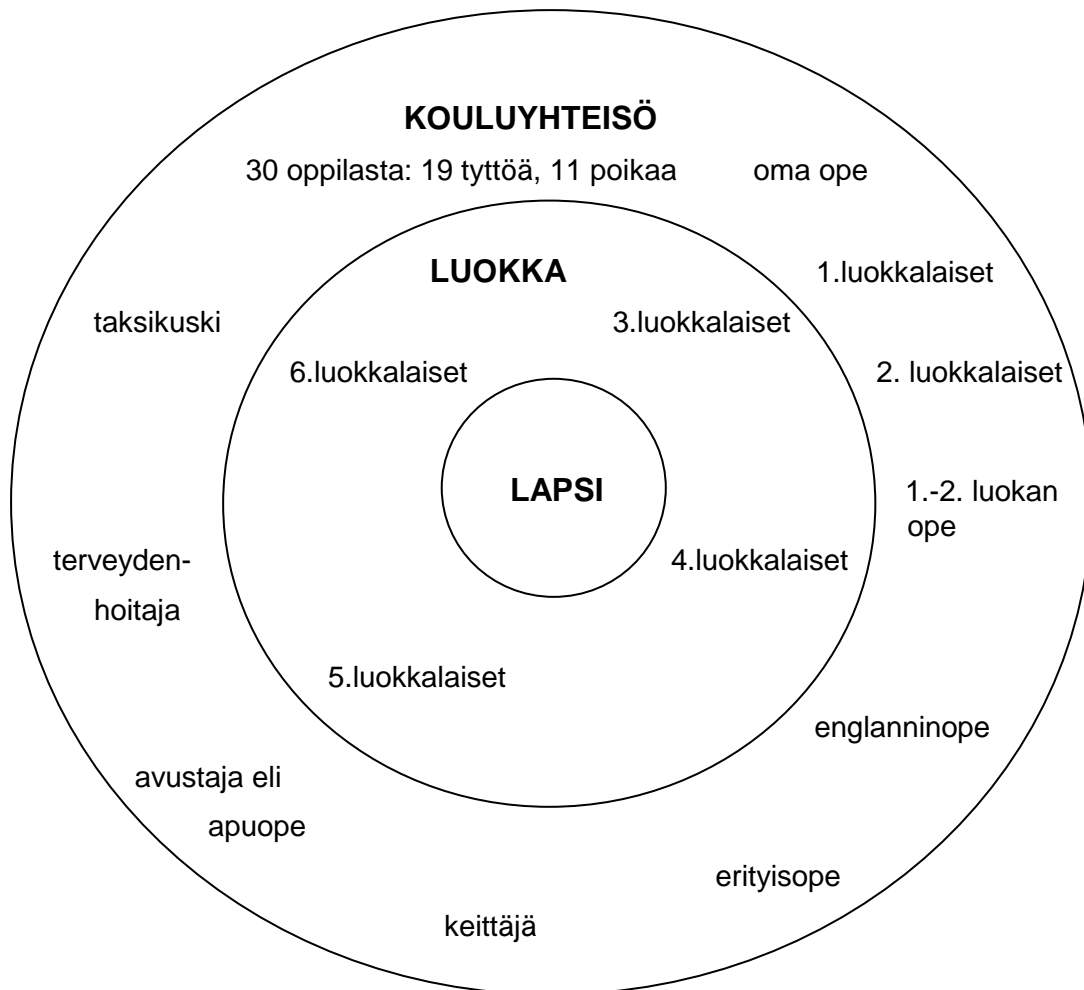
Koulu on työyhteisö oppilaille, opettajille ja koulun muulle henkilökunnalle. Kääriäisen ym. mukaan tärkeintä työyhteisön toiminnalle on vuorovaikutuksen laatu (Kääriäinen ym. 1997, 17). Opettajalle se on virallinen työpaikka, mutta oppilaalle se on sitä epävirallisesti. Lapsilla ei ole ollut päätäntävaltaa kouluun tulonsa suhteen, vaan se on heille lain säätelemä velvollisuus. Silti lapsi viettää työpäivän pituuden koulussa ja ahkeroi saadakseen tulosta eli oppiakseen. Kääriäinen huomauttaa, että vaikka koulu voidaan ajatella työyhteisönä, ei sen kehittämiseen voida suoraan käyttää yleisesti työyhteisöille suunnattuja kehittämismalleja (Kääriäinen ym. 1997, 106). Huomasin myös Juurikkalan, ilon pedagogiikan isähahmon, käyttävän koulusta työpaikka - vertausta (Vainio 2007a, 37; Juurikkala 2007, 19). Opettajan rooli on toimia työntekijöiden eli oppilaiden työnjohtajana (Juurikkala 2007, 16–18).

Kun koulua ajatellaan oppilaan työpaikkana, tulisi hänellä myös olla valtaa päättää sen asioista. Tutkimallani koululla oppilaille oli mahdollista tehdä kysymyksiä ja ehdotuksia opettajalle halutessaan anonymisti koulun nettisivujen kysymykset ja vastaukset palstalla. Tätä mahdollisuutta hyödyntäen oppilas voi ehdottaa rohkeammin ideoitaan, eikä hänen tarvitse pelätä nolostumista. Koululla ollessani nettiin oli mm. tullut ehdotus kevätjuhlaohjelmaan, jonka opettajat heti ottivat harkintaansa.

Keitä sitten kuuluu tähän kyläkoulu-yhteisöön? Oppilaat kertoivat kirjoitelmissaan kouluhenkilökunnasta. He ehkä näkivät tämän tiedon tärkeänä uudelle oppilaalle, jota varten heidät oli kirjoitelma ohjeistettu kirjoittamaan. Myös haastatteluissa tuli esille kouluun kuuluvia henkilöitä. Jos itse mietin koulun henkilökuntaa ja oppilaita, tulevat mielestäni kaikki esille oppilaiden kirjoitelmissa. Tietenkään oppilaita ei nimeltä mainita erikseen, mutta kaikki luokka-asteet ensimmäisestä kuudenteen mainitaan oppilaiden teksteissä. Kokosin koulu-yhteisön kuvioiksi vapaasti mukaillen Bronfenbrennerin (1979) ekosysteemi-äätasoja.

Useimmin oppilaat mainitsivat muut oppilaat (10 mainintaa) sekä oman opettajan (9 mainintaa). Apuopettaja eli luokan avustaja mainittiin kahdeksan oppilaan haastattelussa tai kirjoitelmassa. Avustaja oli enemmän juuri 3.-6.luokassa, mikä varmasti tekee hänestä läheisemmän näille oppilaille verrattuna alaluokkaan. Alaluokan opettaja mainittiin aineistossa neljä kertaa. Hänkään ei oppilaille ole täysin vieras, sillä hän piti heille tunteja mm. käsitöissä ja uskonossa. Erityisopettajasta oppilaat puhuivat kahdesti, samoin kuin koulun keittäjästä. Englannin opettaja ja taksikuski tulivat oppilaiden puheissa esiin vain kerran. Siinä on oppilaille jo paljon välittäviä ja turvallisia aikuisia. Jos koulussa onnistutaan luomaan vahvoja suhteita lasten ja aikuisten välille,

tuetaan samalla oppimista ja fyysisesti sekä henkisesti turvallisen koulun syntymistä (Reeves 2008, 15).



KUVIO 3. Koulu yhteisö ja siihen kuuluvat henkilöt.

Kehiä voisi kuvioon lisätä vielä lisää. Seuraava kehä olisi kylä yhteisö, johon kuuluisivat kyläläiset ja tietysti oppilaiden vanhemmat. Vielä laajempi kehä olisi yhteiskunta kaikkine ihmisineen ja instituutioineen. Tarkastelu jätetään tässä kuitenkin koulun tasolle, koska siihen tutkimuksessa keskityttiin. Kylä yhteisön tasolta kuitenkin vanhemmat voisi liittää myös koulu yhteisöön kuuluviksi. He vaikuttavat paljon koulun toimintaan ja osallistuvat siihen myös. Koululla yhteydenpito vanhempiin oli tehty helpoksi. Kiireisinkin äiti tai isä sai halutessaan sähköisen tiedotteen koulun tapahtumista ja suurin osa oli halunnut myös siirtyä sähköiseen reissuvihkoon. Oppilaan koulupäivää koskevia asioita ei siis enää kirjattu konkreettiseen vihkoon, jonka itse ainakin saatoin

”vahingossa” unohtaa näyttää kotona ihan heti, jos koulussa oli tapahtunut jotain.

Kyläkoulua voi Korpisen mukaan ajatella entisajan suurperheen kaltaisena yhteisönä, jossa eri-ikäiset oppilaat voivat olla kuin sisaruskeskenään. (Korpinen 1998, 10–11.) Kyläkoulussa oppilaalla voi ollakin biologisia sisaruskeskenään samalla luokalla, kun useat luokka-asteet yhdistyvät yhdysluokaksi. Myös tutkimassani luokassa joillakin oppilailla oli oma veli tai sisko samassa yhdysluokassa. Tämä koettiin pääasiassa mukavaksi. Sisaruksista oli hyötyä esimerkiksi silloin, kun joku tavara tai eväät olivat unohtuneet kotiin. Samassa luokassa oltaessa isompi sisarus myös kertoi katsovansa pienemmän perään ja pitävänsä tästä huolta. Negatiivisena asiana nähtiin ajoittainen nolostuminen sisaruksen hölmöilystä.

Jokaisella koululla on omanlaisensa ilmapiiri. Tämän ilmaston tai ilmapiirin muodostumiseen vaikuttavat kaikki kouluorganisaation tekijät sekä yhteisön persoonallisuuden piirteet. Koulun ilmapiiri vaikuttaa oppilaisiin, heidän suorituksiinsa ja käyttäytymiseensä koulussa. (Laukkanen ym. 1986, 189.) Kulttuurit syntyvät ihmisten toiminnan tuloksena ja ne toimivat ihmisen käyttäytymisen muokkaajina (Syrjäläinen 1994, 74–75). Yksilö luo yhteisölleen henkilökohtaisen merkityksen, mutta yhtä kaikki yhteisöllisyyttä tarvitaan antamaan sosiaalista tukea. (Jauhiainen, Eskola 1994, 45.) Kouluyhteisö voi yhteistyön keinoin vaikuttaa myönteisen kouluilmaston kehittämiseen. Jokainen yhteisön jäsen on osaltaan vastuussa tästä kehityksestä (Laukkanen ym. 1986, 189.) Lisäksi vastuuntunto ja toisen auttaminen kehittyvät yhdysluokissa ja kyläkoulussa kuin luonnostaan, kun opettaja keskittyy välillä toisen ryhmän opettamiseen. (Peltonen 1998, 67, 134; 2002a, 107; 2002b, 53.)

10.1 Tulee toisten kanssa toimeen sitten - Sosiaalinen kehitys

Lapsen ensimmäinen ja ensisijainen sosiaalistaja on luonnollisesti koti. Kuitenkin tänä postmodernina aikakautena ovat vanhemmat ja lapset yhä vähemmän yhdessä. Työt ovat kodin ulkopuolella, ehkä pitkienkin matkojen päässä, eikä yhteistä arjen askareisiin keskittyvää aikaa välttämättä jää. Perheelläkään ei ole enää samanlaisia yhteiskunnallisia tehtäviä kuin ennen. Marjatta Hautala miettiikin, ovatko perheet liikaa yksityistyneet yhteisöstä. Näin lapsen sosiaalistumisprosessi yhteisöön muuttuu. (Hautala 2002, 50.) Tämä voi myös tarkoittaa koulun merkityksen lapsen sosiaalistajana lisääntyneen.

Sosiaalisen kehityksen painopiste on aluksi tunne-elämän alueella, jonka jälkeen se laajenee sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten sääntöjen oppimiseen. Tunne-elämää harjoitellessa lapsi oppii tunnistamaan tunteitaan ja vaihtamaan niitä lähimpien ihmisten kanssa (ks. 6.3 Psyykkis-sosiaalinen ympäristö). Sosiaalisia perustaitoja ovat yhdessäolon ja vastavuoroisuuden edellytykset, kuten toisen kuunteleminen. Monimutkaisempia taitoja puolestaan ovat mm. yhteistoiminta, auttaminen, ajatusten vaihtaminen, toisen ohjaaminen sekä

ohjeiden noudattaminen. (Takala 1989, 19.) Tunne-elämän taitoja harjoitellessa korostuu turvallinen ympäristö, jossa voi rauhassa kehittyä omaan tahtiin, ilman pelkoa pilkatuksi tulemisesta. Koulussa monimutkaisemmat taidot ovat keskeisesti harjoittelun kohteena ja niiden sujuva oppiminen vaikuttaa luokan toimintaan ja myöhemmin yksilön toimimiseen yhteiskunnassa. Yhdysluokassa oppilaat joutuvat päivittäin monimutkaisempia taitoja vaativiin tilanteisiin (ks. edellä 8.3 *On ihan kivaa kun saa auttaa muita* – Lähikehityksen vyöhykkeellä). Yhdysluokkaympäristön onkin todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaan sosiaalisiin taitoihin (Reeves 2008, 7). Oppilaat itse kertovat auttavansa luokassa, jos joku apua tarvitsee. Lisäksi he auttavat uusia kolmasluokkalaisia sopeutumaan uuteen luokkaan. Voiko parempaa yhteistyön ja vastuuntunnon harjoittelun muotoa olla.

Koulun omassa opetussuunnitelmassa kerrotaan, että ” – -koulun tehtävänä on kasvattaa viihtyisässä ja turvallisessa ympäristössä vastuuntuntoisia, toiset huomioon ottavia, aktiivisia, hyvätsetuntoisia, hyvätapaisia, omatoimisia ja kylän historian tuntevia, yksilöllisesti ohjattuja oppilaita, joilla on riittävät tiedot ja taidot seuraavalle kouluasteelle siirryttäessä.” Tämä kuvaakin hyvin oppilaita, jotka minä kyläkoululla tapasin. Yhteistoiminta onnistui, käytös oli kohteliasta ja vastuuta kannettiin niin omista asioista, kuin yhteisistäkin. Kyläkoululaisien käytöstapoihin voi vaikuttaa kylän tiivis yhteisöllisyys. Kun kyläläiset tuntevat toisensa ja ovat yhteyksissä toisiinsa, on lapsilla näin useampi ”valvova silmä”. Salminen (2005) kertoo Kuntaliiton Kasvatus tulevaisuuteen - hankkeessa ja siihen liitettyssä koko kylä kasvattaa – periaatteessa olevan kyse juuri tällaisesta toiminnasta. Lapselle on tarkoitus saada mahdollisimman paljon turvallisia aikuisia. Hankkeessa kaikki kyläläiset ja siihen kiinteästi liittyvät yritykset, toimihenkilöt, seurakunnat, urheiluseurat ja muut ryhmät sitoutuvat yhdessä toimimaan lapsien parhaaksi. (Salminen 2005, 3-5; 10.) Yhteiskuntaan kasvaminen tapahtuu näin turvallisesti.

10.2 Välitunti on sopivan pitkä – Yhdessä välitunnilla

Välitunnit ovat oppilaiden omaa aikaa, jolloin kukaan ei vaadi tiettyä toimintaa. Välitunneilla yhteisöllisyys on erilaista verrattuna opetustilanteisiin. Silloin oppilailla on mahdollista olla vapaasti ja puuhailla omiaan erilaisilla kokoonpanoilla. Lapset kokivat Kankaanrannan ja Linnakylän (1993) tutkimuksessa välitunnin juuri edellä kuvatulla tavalla (Kankaanranta & Linnakylä 1993, 14–16.) Välitunteja voidaan ajatella oppilaiden taukona opiskelusta, mutta myös välitunnit ovat heille oppimisen paikkoja. Siellä opetellaan olemaan toisten kanssa, neuvottelemaan säännöistä ja kehittämään yhteispeliä.

Välitunti on sopivan pitkä, mutta joskus kesällä pihalla haisee. (Aleksi kirjoitelmassaan)

Kesällä välitunneilla pelataan lipunryöstöä, ja se on mielestäni kivaa. Ja hyppynaruakin hypitään silloin tällöin. (Minna kirjoitelmassaan)

Välitunneilla yleensä hypitään narua, pelataan pelejä esim. Rönttö, Jalkapallo, tossupallo ja muita pelejä. (Joonatan kirjoitelmassaan)

Välkillä me hypitään narua talvella ja kesällä ollaan lipunryöstöä. (Ulla kirjoitelmassaan)

Selvitin keitä välituntileikeissä yleensä on mukana. Ryhmittymät näyttivät vaihtelevan toiminnan mukaan. Oppilaat kertoivat, että jos leikittiin vaikkapa lipunryöstöä tai rönttöä, saivat kaikki halukkaat tulla mukaan. Ikärajat ylittävä toiminta on pienellä kouluilla tiettyjen leikkien edellytys. Kun oppilaita ei ole paljon, on kaikki otettava mukaan jotta saadaan peli toimimaan. Aina ei kuitenkaan touhuta yhdessä, vaan oppilaat jakautuvat eri leikkeihin iän ja sukupuolen mukaan.

No ei yleensäkään niinku muutenkaan. Isot on aikalailta pienien kanssa, vaikka nyt onkin ikäero ja...ei kumminkaan sullei syrjitä. (Katja)

Välitunneilla me tytöt yleensä hypimme narua ja pojat tekevät jotain. 1-2 luokkalaisilla on yleensä omat leikkinsä. (Miia kirjoitelmassaan)

Usein leikeissä kuitenkin näytti olevan eri-ikäistä porukkaa ja välitunnilla sukupuolirajat useasti unohdettiin. Pojat olivat mukana mm. hyppimässä hyppynarua ja jalkapalloa pelasivat kaikki halukkaat. Tämä koski erityisesti alemman luokan oppilaita. Liekö murrosikä vaikuttamassa ylemmän luokan oppilaisiin, sillä pojat erityisesti näyttivät vetäytyvän enemmän omiin porukoihinsa. Alempien luokka-asteiden oppilaat olivat kuitenkin mukana tyttöjen välituntitouhuissa.

Ensimmäinen välituntivalvontavuoro. Tuskin pääsen ovesta ulos, kun kolme tyttöä piirittää minut ja pyytää pyörittämään hyppynarua. Narun päässä oleva poika katsoo kysyvästi minua ja ojentaa narun päätä. Kuinka tuosta voisi kieltäytyä? Poika pinkaisee hyppijäjonon päähän odottamaan vuoroaan. Jonossa on melko paljon poikia, mikä yllättää minut. Hyppiminen sujuu hyvin, lukuun ottamatta pieniä "neuvotteluja" säännöistä. (Omasta havainnointipäiväkirjasta 4.3.2009)

Kivointa välkillä oli pääasiassa tehdä ja touhuta jotain. Lapset ovat yleensä luonnostaan liikkuvaisia ja välitunneilla onkin hyvä päästä liikkumaan tunneilla istumisen vastapainoksi. Osa kuitenkin halusi mieluummin istua katoksessa ja ottaa osaa muiden touhuihin lähinnä vain kommentoimalla, kannustamalla tai neuvomalla. Suosituinta puuhaa välitunneilla oli:

No keinuu ja joskus hyppii hyppynarua. (Aleksi)

Majoja ja kaikkee semmosia. (Aleksi)

Varmaan lipparia kyllä. (Katja)

Noh, pitää naurua yleensä ja tehdä joskus...niinku...no...niinku...aina joskus...on joku hirvee innostus hyppii naurua ja sitten ku pelataan jotain jalkapalloa ja sillei. (Heidi)

Noh..talvella niinku on ihan kiva pelata tuolla kaikkee mailapelejä tuolla jäällä...nyt ku on tällänen ni, istuskelee vaan tuolla penkillä ja kuuntelee musiikkia. (Joonatan)

Noo...ehkä puhua ja sitten...ootas...jutella. (Aleksi)

11 KOOTTUJA AJATUKSIA AIHEESTA

Tutkimani kyläkoulun oppilaat vaikuttavat melko tyytyväisiltä kouluun(sa). Aikaisempien tutkimusten tapaan poikien kouluviihtymättömyys tai negatiiviset tunteet koulunkäyntiä kohtaan näyttäytyivät aavistuksen suurempana. Olisiko kyläkouluilla mahdollisuutta suurta koulua enemmän parantaa nimenomaan poikien kouluviihtyvyyttä? Mahdollisuus yksilölliseen opetukseen ja eriyttämiseen on niin monen tutkijan ja opettajan puheissa noussut keskeiselle sijalle kyläkoulukeskustelussa, että en voi olla pohtimatta tämän mahdollisuuden kehittämistä ja hyödyntämistä viihtyvyyšnäkökulmasta. Tämä aihe olisi mielestäni mielenkiintoinen tulevaisuuden tutkimuksissa. Yksi ratkaisu viihtymättömyyteen on Ilon pedagogiikan omaksuminen osaksi koulun toimintaa. Ilon pedagogiikka perustuu oppilaiden oman yksilöllisen kehitystason huomiointiin, vastuuntunnon kasvattamiseen, oppilaan terveen itsetunnon kasvattamiseen ja oppilaiden ajatusten kuunteluun. Näin oppimisesta tulee lapselle iloinen asia, ei mikään yläpuolelta saneltu pakko. (ks. Juurikkala 2007, 19–25; Vainio 2007, 30–31; Korpinen 2007, 38–39.)

Oppilaana olo kyläkoululla koettiin turvalliseksi. Ennakkoon mietin, onko tämä yleinen ”totuus”, jota joka paikassa toivotetaan. Se osoittautui kuitenkin tämän tutkimuksen valossa paikkansa pitäväksi. Oppilaiden kertoman koulukiusaamista on heidän koulullaan hyvin vähän. Satunnaiset pienet riidat mainittiin puhuttaessa koulukiusaamisesta, mikä sinällään oli mielenkiintoista. Mielelläni olisin halunnut tarkennusta, olivatko nämä riidat, jotka vaikuttivat olevan molemmin puolista sanailua, juuri sitä oppilaiden tarkoittamaa haukkumista ja nimittelyä. Minulle ei kuitenkaan ajanpuutteen vuoksi ollut mahdollisuutta palata tekemään tarkentavia haastatteluja ja seuraavana syksynä se oli jo myöhäistä kuudennen luokan oppilaiden siirryttyä yläkouluun. Mielenkiintoista olisi ollut myös tietää olisiko tullut erilainen näkökanta oppilailta, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen.

Työrauha koettiin ongelmalliseksi. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat työrauhaongelmat. Tunnilla häiriöäänien aiheuttajiksi miellettiin eniten ylempien luokkien eli 5.-6. luokkien pojat. Työrauha oli oppilaiden mukaan parempi silloin, kun he opiskelivat 5-6-luokkalaiset eri luokassa kuin 3-4-luokkalaiset. Häiriötekijät eivät liittyneet yleensä opetukseen vaan oppilaiden omaan *pulputtamiseen*. Työrauha ehkä paranisi, jos jokainen lapsi saisi keskittyä tekemiseensä, kun omien asioiden puhumiselle olisi oma paikkansa tai mahdollisuutensa.

Koulun kehittämisajatuksia ei tässä tutkimuksessa harmikseni tullut niin paljon kuin olisin toivonut. Varmasti suurelta osalta tähän vaikuttaa oma kokemattomuuteni tutkijana, joten en välttämättä osannut tarpeeksi tehokkaasti tai tarkoituksen mukaisesti selvittää kaikkia oppilaiden ideoita. Ehkä olisi ollut syytä muuttaa tutkimustapaa tässä kohtaa. Olisiko ehkä draaman avulla saanut enemmän kehitysideoita? Entäpä olisiko kirjoitelmassa oppilaalla ollut

enemmän aikaa pohtia ja prosessoida asiaa? Jos he olisivatkin saaneet miettiä aihetta kotona, olisivatko he kertoneet erilaisia asioita. Nämä kaikki pohdinnat pyrin ottamaan huomioon tehdessäni tätä tutkielmaa. Kehittämiseen liittyvät keskustelut keskittyivät pitkälti koulurakennusta tai välineistöä koskeviin aiheisiin. Tämä voi johtua siitä, että kehittäminen saattoi olla oppilaille käsitteenä vaikea, vaikkakin pyrin käyttämään tarkentavia kysymyksiä kuten: Millaisessa koulussa olisi hyvä olla? Mitä oppilaat voisivat tehdä sen eteen? Mitä opettaja voisi tehdä? Miten tykkäisit opiskella? Miten oppisit omasta mielestäsi parhaiten? Uskoakseni nämä kysymykset toivat aihetta lapsen oman kielen tasolle ja ehkä auttoivat aiheen käsittelyä. Koulun kehittäminen on aihealueena tärkeä ja erityisesti lasten ideoita ja ajatuksia olisi syytä tutkia vielä enemmän.

Koulun lakkauttaminen mietitytti lapsia. Useassa haastattelussa tuli jossain kohtaa esiin lasten huoli oppilaiden riittävydestä. Jos oppilaita ei olisi koululla tarpeeksi, koulu ehkä lakkautettaisiin. Aikuisten ei sovi unohtaa, että lapsetkin miettivät näitä asioita, vaikka eivät sitä suoraan tuokaan ilmi. Jatkuva huoli oman koulun säilymisestä voi varjostaa oppilaan keskittymistä opiskeluun ja aiheuttaa muita ongelmia koulussa ja kotona. Toiset koulut taistelevat ylisuurien ryhmien kanssa, toiset liian vähäisen oppilasmäärän kanssa. Tasan ei käy onnen lahjat. Enemmän olisi syytä tutkia vaihtoehtoa kuljettaa oppilaita taajamien laitamilta kohti kyläkoulua, eikä automaattisesti kuskata heitä keskuskouluille. Oppilaiden omat sekä vanhempien kokemukset voisivat tässä asiassa valottaa aihetta.

Kaverit nousivat vahvasti oppilaiden haastatteluissa tärkeiksi oppilaiden mielestä. En voi kuitenkaan olla pohtimatta niitä oppilaita, jotka eivät ehkä löydäkään kaveria kyläkoulusta. Silloin ei varmasti mennä kouluun iloisin mielin, valmiina oppimaan. Lapsia ei voi pakottaa olemaan kavereita keskenään, vaan siihen voidaan vaikuttaa myönteisesti toisella tavalla. Avoimen ja arvostavan ilmapiirin avulla lapset varmasti oppivat ottamaan muita huomioon ja ymmärtävät ettei kenestäkään ole mukavaa jäädä syrjään leikeistä.

On harmillista jos oppilaille jää sellainen olo, ettei heidän toiveitaan ja ideoitaan kuunnella. Koululla oppilailla on kuitenkin mahdollisuus nimettömänä laittaa kysymyksiä ja ehdotuksia opettajille koulun kotisivujen kautta. Itse kuvittelin tämän olevan äärimmäisen hyvä idea ja potentiaalinen kanava lasten ajatusten kuulemiselle. Jokainen voi kertoa ideansa pelkäämättä, että ne tulevat torjutuiksi. Sain todistaa eräänkin ehdotuksen käsittelyä opettajien kanssa. Idea koski kevätjuhlaa ja opettajat ottivat idean heti kehiteltäväksi ja miettivät sen toteuttamismahdollisuuksia. Kotisivuilla jokainen kysymys ja idea saavat myös vastauksen opettajien toimesta, joten ideoita ei pelkästään heitetä ilmaan leijumaan. Mutta ehkä kaikki eivät tätä ideointimahdollisuutta hyödynnä niin paljon kuin voisivat. Jokaista ideaa ei tietenkään ole mahdollista toteuttaa. Tässä tilanteessa lapselle on tärkeää selittää miksi jotain ideaa ei voida toteuttaa, ettei hänelle jää sellainen kuva, että juuri hänen ideoitaan ei koskaan oteta huomioon.

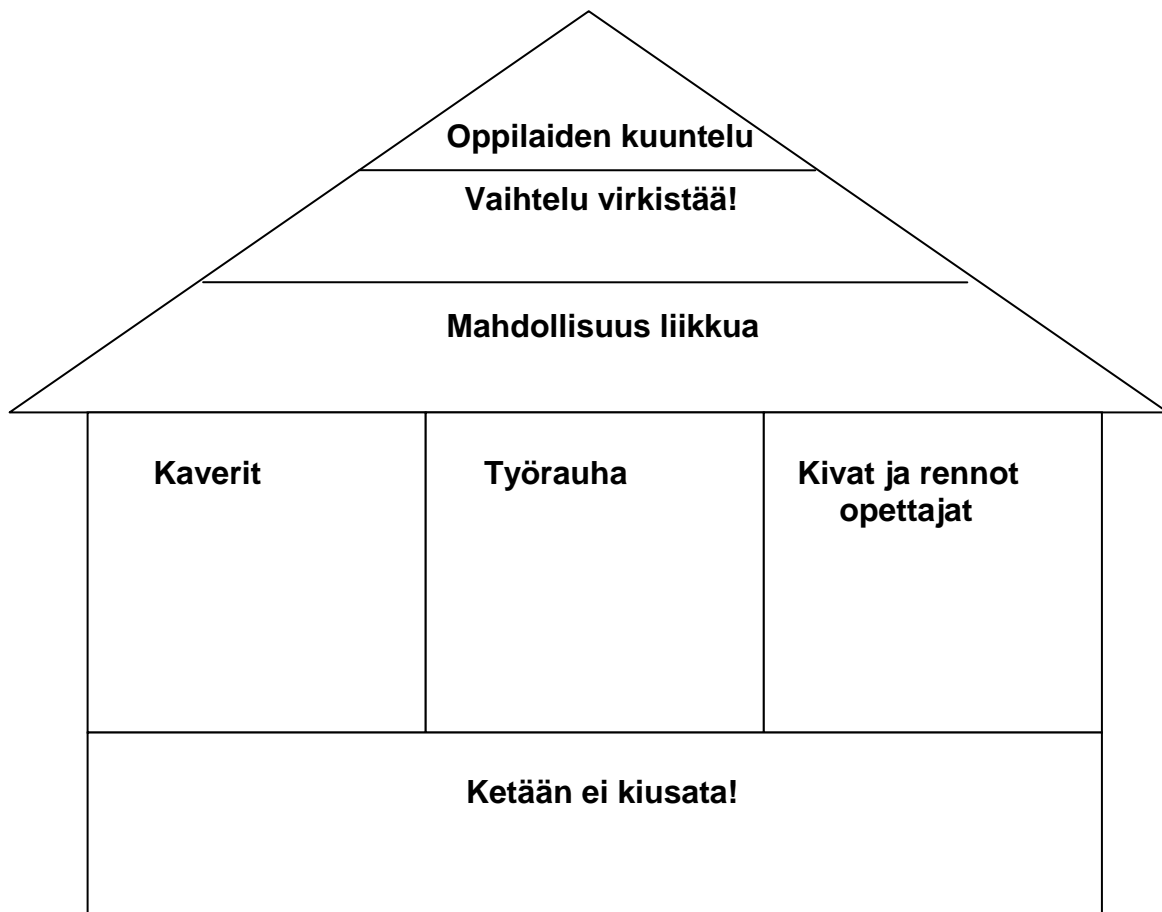
Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja rikastuttaa inhimillistä ajattelua ja diskurssia (Syrjäläinen 1994, 68), jos ei muiden niin ainakin tutkijan omaa. Tutkimus onkin ehkä merkityksellisin juuri omalle opettajaksi kasvamiselleni. Tutustuessani aikaisempiin tutkimuksiin sain tietoa ja näkökulmaa kyläkouluihin ja niiden opetukseen, oppilaita kuunnellessani sain tietää heidän arvokkaan näkemyksensä edellisistä. Näin sain syvyyttä koko kyläkoulukontekstiin ja mahdollisuuden punnita omia käsityksiäni opettamisesta. Syrjälä ja Numminen (1988) kuvaavatkin kasvatustieteellisen tapaustutkimuksen keinona oppia opettamista (Syrjälä & Numminen 1988, 185). Myöhemmin, kun joskus kasvan Aarnoksen kuvaamaksi ”kekseliääksi kokonaisopetuksen taitavaksi opettajaksi” voin hyödyntää tutkielmani aihepiiriä omassa opetuksessani (Aarnos 2007, 170), päädyinpä kyläkoululle tai suuremmalle koululle. Joka tapauksessa huomaa nyt ottaa oppilaiden ajatukset ja kokemukset paremmin käyttöön.

11.1 Mistä on hyvä kyläkoulu tehty?

Aikaisemmissa kappaleissa lasten kokemuksista puhutaan paljon aikuisten kielellä. Heidän käyttämiään käsitteitä olen jonkin verran joutunut yleistämään laajempiin kokonaisuuksiin tarkastellakseni niitä laajemmassa yhteydessä. Tässä kappaleessa puhutaan kuitenkin enemmän lasten kielellä ja käsitteillä.

Keräsin lasten kokemuksia kyläkoulustaan ja samalla sain tietää heidän kannaltaan oppimisesta mukavaa tekeviä ja haittaavia tekijöitä. Osa oppilaiden kertomasta kuvaa heidän nykyistä kouluun, osa on kehittämisehdotuksia kohti mukavaa koulua. Näiden sekä aikaisempien tutkimuksien pohjalta hahmottelin hyvän kyläkoulun mallin. Se on muotoiltu koulurakennuksen muotoon, sillä tutkimuksen mukaan oppilaat mieltävät koulun ympäristöä juuri itse koulurakennuksen kautta. Vietetäänhän siellä suurin osa koulupäivästä. Malliin pääsi oppilaiden koulukäynnin ja siellä olemisen kannalta tärkeitä asioita, joita he itse korostivat haastatteluissa, kirjoitelmassa sekä minkä havaitsin itse käytännössä havainnointia tehdessäni. Ne ovat siis kolmen aineistonkeruumuodon avulla johdettuja näkökulmia.

Lähdin kokoamaan hyvää kyläkoulua perustuksista ja rakentaminen eteni sisätiloista kattoon. Mallissa on osittain käytetty oppilaiden suoraan käyttämiä sanoja heidän haastatteluistaan tai kirjoitelmistaan, mutta esimerkiksi oppilaiden kuuntelu ei aineistossa tullut esiin suoraan vaan usein rivien välissä, joten sen olen otsikkona itse muokannut oppilaiden ajatusten pohjalta.



KUVIO 4. Hyvän kyläkoulun ainekset.

Ketään ei kiusata! Hyvän koulun perusta luodaan siitä, ettei ketään kiusata. Silloin ei myöskään ketään jätetä yksin eikä syrjitä. Tämä lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia koulussaan ja antaa heille mahdollisuuden keskittyä oppimaan.

Että riitoja ei tulis. (Minna)

Sellanen ettei oo.....tai ettei ketään kiusata. (Jari)

Siellä ei kiusattais. (Heidi)

No ei kiusausta...hmm....rauha...(Aleksi)

Kaikki ois niinku...kavereita toisilleen ja sillei...et ei ois tappeluita..eikä mitään sellasta. (Joonatan)

- - isossa koulussa on enemmän sellasta kiusaamista ja muuta. (Katja)

Koulun sisällä, mallin luokkahuoneissa ovat kaverit, työrauha ja opettajat. Nämä kaikki olivat oppilaille tärkeitä joko nykyisessä koulussa tai heidän toiveissaan hyvästä koulusta.

Kaverit. Ilman kavereita välitunneilla tai yleisesti koulussa ei yksinkertaisesti ole mukavaa. Kaverit tekevät hyvän koulun ja koulupäivän.

No ne...kaverit (Miia)

Kavereita ois paljon..ne on kaikkein ne...mitä haluisin eniten. (Minna)

Kaikki...kaverit...ja kaikki [tekee kivan koulun]. (Heidi)

Täällä on kaikki parhaat kaverit ja - - (Ulla)

Ei ois niin paljon kavereita tai sillei [jos ei luokkia olisi yhdistetty]. (Joonatan)

Kaikille löytyy kaveri. (Aleksi)

Työrauha. Työrauha korostuu luokassa, jossa oppilaita on usealta luokkatasolta ja jossa jokainen tekee eri tehtäviä. Ilman opiskelurauhaa ei oppiminen onnistu saman lailla kuin rauhallisessa ympäristössä.

Hiljaisuus ja työrauha. Että sais rauhassa oppia ja tehdä. (Miia)

No jos ei ois ketään häiritsijöitä tunnilla ja sitten mitään pahaa mieltä tunnilla, että pystyis keskittymään. (Ulla)

No ihan sama se mulle on missä niitä [tehtäviä] saa tehdä, kun saa tehdä rauhassa. (Ossi)

Ois aina jotain...hiljasta. Vaikka määhän oon kyllä yleensä kuka mölyää ja sillei. (Joonatan)

Kivat ja rennot opettajat. Mukavat opettajat ovat lasten mielestä tärkeitä. Opettajien pitäisi olla rentoja ja osata löysätä sääntöjä tarpeen tullen. Opettaja on myös lapsille tärkeä aikuinen koulussa. Häneltä haettiin apua vaikeisiin tehtäviin ja tukea kiusaamistilanteisiin.

- - semmosessa, jossa on kivoimmat opettajat..ettei oo niin sillei hirveen ankaria ja sillei ni sellasten kanssa on kiva olla. (Ulla)

[Opettajat voisivat] olla vähän rennompia ainakin. No, että ei tarttis kieltää ihan kaikkee. (Ossi)

Ne [opettajat] ehkä vois olla vähän kivempia, et ne on aika tiukkoja. (Minna)

[Opettajien pitäisi] kertoa että miten pitäis tehdä ja ei sais niinku tehdä. (Katja)

Siellä on ihan kivat opettajat. (Katja)

No että saa apua kaikilta opettajilta. (Paula)

No tietenkin [opettajat voisivat] vähän ehkä sääntöjä löysätä, ku on kaik...aika moni asia kiellettyä täällä ja sillei. (Joonatan)

Mahdollisuus liikkua. Kattona mallissa on mahdollisuus liikkua, mikä pitää sisällään oppilaiden liikunnallisuuden tukemisen ja liikuntamahdollisuuksien järjestämisen. Tähän voidaan liittää myös mahdollisuus liikkua luokassa tunnin aikana. Ihmistä ei ole rakennettu istumaan pitkiä aikoja paikoillaan ja siksi olisi tärkeää, että oppilaat saavat toimia ihmisluonnolle ominaisella tavalla ja liikkua. Oppilaat myös pitivät siitä kun välillä vaihdettiin luokkatilaa ja ryhmitöitä tehdessä oman työskentelypaikan valinta oli heille mieleistä.

- - ja välillä liikuttais. (Aleksi)

Usein meidän koulussa tehdään kaikkea liikunnallista. (Ulla kirjoitelmassaan)

Siirrytään sinne toiseen tilaan. (Katja)

Vaihtelu virkistää. Vaihtelevuus koski sekä opetustapoja, opiskelupaikan vaihtelua että opettajan vaihtumista. Vaihtelevilla opetustavoilla tuetaan oppimista ja lisätään oppilaiden motivaatioita. Samalla voidaan varmistaa, että jokainen saa opiskella mieluisalla tavalla.

Sinne tulee joku toinen opettamaan..niin mikäs siinä. Vaihtelu virkistää.(Aleksi)

Ulkona oltais ja välillä sisällä ja välillä liikuttais. (Aleksi)

No ihan vaan...vaikka vuorotellen joka tunti sillei ryhmätyötä ja sitten tota...yksityistä. (Joonatan)

Kyllä niihin varmaan kyllästys ni ois hyvä että on niinku vuorottelua, että joka toinen on se ja... No vaikka niinku..koe aina toisesta jaksosta ja toisesta sitten se minkä haluaa tehdä. Niinku webbisivun tai sitten seinälehden tai jonkun. (Joonatan)

Meidän koulussa on kivaa, kun on joskus esim. verkkoteko päivä yms. (Heidi kirjoitelmassaan)

Teemapäiviä lisää ehkä tarvittaisiin. (Paula)

On se ihan kivaa kun [siirrytään toiseen luokkaan] sit saa opiskella ...eri....eri luok...no ympäristössä. (Miia)

Oppilaiden kuuntelu. Huipulla mallissa on oppilaiden kuuntelu. Tämä koskettaa heidän ideoitaan sekä oppilaan mielentilan, murheiden ja vireyden kuuntelua. Jos oppilaiden ideat otetaan huomioon koulunkäyntiä suunniteltaessa, he sitoutuvat paremmin yhteiseen toimimiseen. Näitä tuloksia kannattaa verrata Ilon pedagogiikan lähtökohtiin ja tavoitteisiin, sillä moneen

oppilaiden mielestä hyvän koulun kannalta tärkeään asiaan voitaisiin vastata tätä pedagogiikkaa käyttäen (ks. mm. Juurikkala 2007; Vainio 2007a; Korpinen 2007).

No ehkä....enemmän mi...pojille mieleisempää peliä. (Aleksi)
Koulussa tehdään päinvastoin oppilaiden pyynnöistä huolimatta. (Ossi kirjoitelmassaan)

Esimerkiks ne kouluretket ja sitten liikuntapyynnöt. Niin pitää aina jotain jumppaa olla, ku kaikki pyytäis jotain kivempaa. (Ossi)

- - lisäksiin pienenä vihjeenä, että olisi kiva jos olisi joku koulun oma pieni järjestö joka järjestäisi kerhoja, sekä kokeeseenharjoittelu tilaisuuksia. (Paula kirjoitelmassaan)

No joissakin asioissa otetaan [oppilaiden ideoita huomioon]. (Joonatan)

11.2 Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tutkimusprosessin kautta. Arvioinnin kohteeksi joudun myös minä tutkijana, sillä roolini tutkimusprosessissa on keskeinen. (Eskola & Suoranta 1998, 46, 209–211; Syrjäläinen 100–101.) Olenkin koko prosessin ajan pyrkinyt arvioimaan ratkaisujani ja päätelmiäni.

Patton (1990) vaatii tutkijalta velvollisuutta osoittaa tutkimuksensa reliabiliteettiä ja validiteettiä, vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla onkin mahdollisuus tehdä luovia ratkaisuja (Patton 1990, 462). Erityisesti ihmistieteiden tutkijat käyttävät näistä luotettavuustarkastelun termeistä mieluummin käsitteitä uskottavuus ja siirrettävyys, jolloin uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen sisäistä validiteettiä ja siirrettävyydellä ulkoista validiteettiä (Eskola & Suoranta 1996, 166–167).

Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, jos samanlaisia tuloksia saadaan eri menetelmillä (vrt. triangulaatio) (Syrjälä & Numminen 1988, 78; Eskola & Suoranta 1998, 69–71, 214–215). Tämän tutkimuksen aineisto on teemahaastattelujen, kirjoitelman ja oman havainnointini avulla kerättyä. Nämä kolme erilaista aineistoa johdattelevat etsimään vastauksia samaan ilmiöön: oppilaiden näkemyksiin kyläkoulusta. Menetelmien ja aineistojen monimuotoisuudella saadut tiedot täydentävät ja validioivat toisiaan, mikä vaikuttaa merkittävästi tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 214–215; Syrjälä & Numminen 1988, 78). Triangulaation käyttö sopii Broheruksen mukaan käytettäväksi etsittäessä kokonaisvaltaista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä tai kun kohde on tapaustutkimustyyppinen. Erityisen hyvin tällainen monimetodinen tapa sopii käytettäväksi tutkimuksissa, joissa halutaan tarkastella lapsen kokemaa todellisuutta. (Broherus 2004, 61.)

Tutkimuksista voidaan erottaa sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Sisäinen validiteetti tarkastelee tutkittavan henkilön tai ilmiön todellisuuden säilymistä. Sen varmistamiseksi tutkija voi käyttää äänitallennuksia, videointia tai valokuvia. Sisäinen validiteetti voi kärsiä tutkijan vääristä johtopäätöksistä. Ulkoista validiteettia voidaan parantaa raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teoria mahdollisimman tarkasti. (Syrjäläinen 1994, 100–102.) Pyrinkin kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tekemäni tutkimuksen vaiheet ja selventämään napaksi tutkimuksessa käytetyt käsitteet heti tutkimuksen alussa. Näin lukija voi alusta lähtien arvioida tutkimukseni luotettavuutta.

Lisäksi tulisi arvioida tutkimuksen prosessia sisältäen arviot tutkimukseen osallistuneiden valinnasta, olosuhteista, käsitteiden määrittelystä, aineiston keruusta ja analyysistä. (Syrjäläinen 1994, 100–101). Tutkimukseen valittu koulu ja sen oppilaat valikoituivat tutkimukseni kohteeksi tutkielmani ohjaajan Eira Korpisen vinkistä. Hänellä itsellään oli suhteita kyseiseen kouluun, sillä hän oli mukana koulun säilyttämistaistelussa. Myös maantieteellisillä seikoilla oli vaikutusta valintaan; koulu sijaitsee kohtuullisen matkan päässä, joten päivittäinen vierailu koululla oli mahdollista. Menetelmä valinnoista teemahaastattelu toimi mielestäni hyvin tutkimukseni tarkoitukseen. Haastattelussa pääsin lähelle lasten kokemusmaailmaa, heidän itsensä kertomana.

Tutkimusaineistoon suhtaudun abduktiivista logiikkaa käyttäen eli tutkimusaineisto on aina luotettavaa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista on, miten aineistoa käsitellään ja esitetään. (Grönfors, 1982, 47.) Lasten asiantuntijuus omasta koulustaan on heidän totuutensa ja siksi luotettavaa. Eri asia on, kuinka rehellisesti he kertoivat kokemuksistaan minulle. Haastateltavilla saattaa olla taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia tai miellyttää tutkijaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Uskon kuitenkin saavuttaneeni oppilaiden kanssa harjoittelun aikana sellaisen luottamuksen tason, etteivät he kokeneet tarpeelliseksi miellyttää minua ja uskaltautuivat kertomaan todelliset mielipiteensä koulustaan. Aineiston tulkinta perustuu osittain tutkijan omaan päättelyyn, jolloin ulkoinen validius voidaan asettaa kyseenalaiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 214–215).

Raportissa käytin tarkoituksella paljon suoria lainauksia oppilaiden puheista ja teksteistä, jolloin lukija voi itse arvioida tulkintojeni todenmukaisuutta (Ahonen, 1994, 154; Eskola & Suoranta 1996, 140). Mielestäni ne myös antavat lukijalle kuvan siitä, millaisilla käsitteillä oppilaat puhuvat. Etnografista tutkimusotetta myötäillen tutkielmassani tulee esiin lopullisten totuuksien sijaan tulkintaa, jossa yhdistän teoreettista tietämystä tutkittavien näkökulmaan ja lisään siihen vielä omaa tulkintaa (Syrjäläinen 1995, 78). Pyrin mahdollisimman hyvin säilyttämään oppilaiden oman äänen ja nimenomaan tulkitsemaan sitä. Mielestäni onnistun tässä hyvin.

Luotettavuutta voivat haitata tutkijan tai tutkittavien sympatit sekä antipatit. Tutkimuksen tulisikin tästä syystä sisältää tutkijasta sellaista henkilökohtaista ja ammatillista tietoa, jonka voidaan olettaa vaikuttavan tutkimuksen vaiheisiin niin positiivisesti, kuin negatiivisestikin (Patton 1990, 461.) Vaikka oppilaat tulivat minulle harjoittelun aikana läheisiksi, pysyin kyllä tutkimuksessani erottamaan omat tunteet ja tutkimuksessa tarvittavan objektiivisuuden.

Laadullisia menetelmiä käyttämällä ajatellaan saatavan syvällistä tietoa kohteesta. Sen yleistettävyyden on kuitenkin heikkoa. (Alasuutari 1999, 231–251.) Varsinkin oppilaiden kokemukset ovat ainutkertaisia ja yksilöllisiä. Eskola ja Suoranta kuitenkin puolustavat laadullisen tutkimuksen yleistämisen perusteita kertomalla, että hyvin kuvatulla tutkimuksella voi olla perusteita yleistämiselle (Eskola & Suoranta 1998, 65). Yleistettävyyden arvioinnin jätän lukija vastuulle. Arvioinnissa huomionarvoista on tutkimusaineiston rajallisuus ja sen ehdoton ainutkertaisuus.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: Ps-kustannus.
- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: Ps-kustannus, 170–183.
- Aho, L. 1987. Lapsi, luonto ja kasvatustieteet. Porvoo: WSOY.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Rauma: West Point, 113–160.
- Asunta, T. 1998. Luonnontiedettä kyläkouluympäristössä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Journal of teacher researcher. Tutkiva opettaja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 38–51.
- Bogdan, R. & Bigle, S. 1992. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Boulton, M. 1994. How to prevent and respond to bullying behavior in the junior / middle school playground. Teoksessa S. Sharp & P. Smith (ed.): Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers. London: Routledge, 103–132.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. NY: Longman.
- Brunell V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-5.
- Dunne, F. 1977. Choosing Smallness: an Examination of the Small School Experience in Rural America. Teoksessa Jonathan P. Sher (toim.) Education in rural America: a reassessment of conventional wisdom. Colorado: Boulder, 95–97.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2007 Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: Ps-kustannus, 25 - 43.
- Gans, H.J. 1999. Participant observation in the era of "ethnography". Journal of Contemporary Ethnography 1999. 28, 540 - 548.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: Ps-kustannus, 151- 167
- Hakala, J. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: Ps-kustannus, 12 - 24.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography: principles in practice*. 2.nd edition. London: Routledge.
- Hannus-Gullmets, B. 1984. *Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Happonen, P. 1996. Kyläkoulun selviytymiskeinot: yhteistyö, tutkimus ja kansainvälistyminen. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulu nyt!*-teemanumero. *Tutkiva opettaja* 2, 18 - 20.
- Hautala, M. 2002. Miten lapsi ja nuori kasvaa yhteisön jäsenyyteen jälkimodernina aikana? Teoksessa E. Kalaoja (toim.) *Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisu*. Sarja A, 23–55.
- Hietala, J. & Kämäräinen, M. 1998. Kyläkoulujen eloonjäämistäistelu. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kehittyvä kyläkoulu*. *Tutkiva opettaja* 6. *Journal of teacher researcher*. Jyväskylä: *Tutkiva opettaja*, 15–37.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6.-9. painos. Vantaa: Dark.
- Honkaniemi, S. & Tikkakoski, K. 2005. *Kyläkoulun yhdysluokka oppimisympäristönä lapsen näkökulmasta*. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 143–158.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. WSOY. Juva.
- Jokinen-Lacheb, R. 1989. *Leirikoulu pedagogisen tutkimuksen kohteena*. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämänä paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 71- 85.
- Juurikkala, J. 2007. *Kohti ilon pedagogiikkaa*. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kohti ilon pedagogiikkaa*. *Tutkiva opettaja* 1. *Journal of teacher researcher*. Jyväskylä: *Tutkiva opettaja*, 16 - 25.
- Kaipainen, O. 2006. *Kuudesluokkalaisten näkemyksiä koulukiusaamisesta*. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kalaoja, E. 1988. *Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa I*. *Koulukyläyhteisössä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2002. *Characteristics of Finnish small rural schools – What can we learn from learning and instruction by researching small rural schools?*. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) *Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisu*. Sarja A: *Tutkimuksia* 21, 3-19.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2009. *Small rural primary schools in Finland. A pedagogically valuable part of the school network*. *International Journal of Educational Research*. 48, 109–116.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1993. *Kolmasluokkalaisen koulupäivä*. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä - Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 7-37

- Karlberg-Granlund, G. 2008. Johdanto. Julkaisussa C. Reeves. Pieni on parempi. Suom. T. Laiho. Suomen kylätoiminta ry:n julkaisusarja 1, 3-4.
- Karlberg-Granlund, G. 2009. Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Åbo: Åbo akademis förlag. Åbo akademi university press.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1995. Towards active learning. A case study on active learning in small rural school in Finland. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 57.
- Koivula, S. & Rauma, A. 2007. Uuteen kouluun sopeutuminen. Oppilaiden ajatuksia oman koulun lakkauttamisesta ja uuteen kouluun siirtymisestä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kolehmainen, V. 2002. Passiivinen vai aktiivinen kyläkoulu. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Viewpoints on village schools and their development. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21, 59–70.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja kyläkoulu. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu. Nyt! Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 2. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 4-5.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämissympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 5-20.
- Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikka- avain terveeseen itsetuntoon. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 36- 49.
- Kuikka, M. 1996. Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu. Nyt!. Tutkiva opettaja Journal of Teacher Researcher 2. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 6-8.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO- koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus & Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Kärnä, H. 1998. Koulunpidosta kouluelämään - Kolmannen vuosituhatvuotisen Iloinen Koulu. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja 6. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 53–67.
- Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3.painos. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi
- Laine, K. 2002a. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 69–104.
- Laine, K. 2002b. Yksilö ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 203–255.

- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9 - 38.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Vantaa: Kunnalispaino.
- Lehtinen, Å. 1996. gå i en liten och en stor skola. Teoksessa H. Backman och U. Vestergård (red) De svenska skolorna- Många små eller stora och få? Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 23 – 26.
- Länmans, A. 1996. Att gå i en liten och en stor skola. Teoksessa: H. Backman och U. Vestergård (red) De svenska skolorna- Många små eller stora och få? Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 15–17.
- Malmsten, A. 2007. Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 57–73.
- Mattlar, M. & Mattlar, T. 1988. Muuttaisitko maalle? Helsinki: Otava.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. A Philosophical and practical guide. London: Farmer Press
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Nykysuomen sanakirja. 1985. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura & WSOY.
- Nyt loppui kiusaaminen! Suomessa. 1993. Mannerheiminlastensuojeluliitto.
- Ohtonen, S. 1988. Leirikoulu ja opintorekitoiminta Keski-Suomen läänissä lukuvuonna 1986-1987. Julkaisusarja A. nro 48. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallituksen monistamo.
- Olsson, M. & Olin, R. 1996. Att gå en liten och en stor skola. Teoksessa H. Backman och U. Vestergård (toim.) De svenska skolorna- Många små eller stora och få? Helsingfors : Utbildningsstyrelsen, 19–21.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. englanninkielisestä käsikirjoituksesta M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Pantzar, E. 1998. Oppimisympäristöjä etsimässä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2.nd ed. Newbury Park: Sage
- Peltonen, T. 1996. Kyläkoulumme nyt. . Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu nyt! - teemanumero. Tutkiva opettaja 2, 25–28.
- Peltonen, T. 2002a. Esiopetus omassa kyläkoulussa. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21, 101–115.
- Peltonen, T. 2002b. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – Entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Peltonen, T. 2007. Pieni koulu oppimisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Journal of teacher researcher 1. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, 80 – 94.

- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perkiö, V. 1996. Koulujen lakkauttamisen ja johtajaopettajien tehtävien yhdistämisen taloudelliset vaikutukset kunnalle. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu nyt! - teemanumero. Tutkiva opettaja 2, 29- 35.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Pienten lähikoulujen kehittämishanke 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikkeus, A-M. 1996. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkeakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Helsinki: Maaseutu politiikan yhteistyöryhmän julkaisu 7.
- Reeves, C. 2008. Pieni on parempi. Suom. T. Laiho. Suomen kylätoiminta ry:n julkaisusarja 1.
- Rimpelä, M., Jokela, J., Luopa, P., Liinamo, A., Huhtala, H., Kosunen, E., Rimpelä, A. & Siivola, M. 1996. Kouluviihtyvyys, terveys ja tottumukset - Perustulokset yläasteilta ja kaupunkien väliset erot. Helsinki: Stakes.
- Saarnivaara, M. 1979. Esteettinen kasvatus. Monipuolisen persoonallisuuden kehittäminen yleissivistävässä koulutuksessa. Käsiteanalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 299.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2004. Nuori vertaisryhmässä – Tekeekö seura kaltaiseksi? *Psykologia* 5, 344 – 354.
- Saloviita, T. 2009. Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Opetus 2000. Jyväskylä : PS-Kustannus, 13-26.
- Sarjala, J. 1996. De små skolorna- Snart ett minne blott? Teoksessa H. Backman och U. Vestergård (toim.) De svenska skolorna- Många små eller stora och få? Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 9 -10.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. Group processes in the classroom. Boston: McGrawHill.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 34, 149–154.
- Stake, R.E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research, 435 – 454. 2nd ed. California: Sage.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4.vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen lähestymistapa opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammerpaino, 78–93.
- Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E.Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämänä paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 34, 19–26.
- Tikkanen, T. 2009. Kyläkoulun arvo ja hinta. Opettaja-lehti 11.12.2009.
- Tikkanen, T. 2009. Pieni ja vahva. Opettaja-lehti 11.12.2009.
- Vainio, H. 2007a. ”Koulun on päässyt vankilasta”. Ilon pedagogiikkaa Halmeniemen vapaalla kyläkoululla. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Vainio, H. 2007b. Halmeniemen Vapaan kyläkoulun pedagogiikka – lapset ensin. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Tutkiva opettaja 1. Journal of teacher researcher, 26–35.
- Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 6-16.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu, Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.
- Vygotsky, L.S. 1979. Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. Ed by M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, E. Souberman.
- Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin + Göös
- Wallin, T.1982. Koulu on elämää. Helsinki: Sokrates.
- Yin, R.K. 1994. Case study research: Design and methods. 2.nd ed. California: Sage.
- Yrjönsuuri, R. 1995. Orientaatioita, kokemuksia, reflektioita opettajaksi opiskelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 60.
- Åberg-Bengtsson, L. 2009. The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. International Journal of Educational Research. vol. 48 (2009), 100–108.

Painamattomat lähteet

X:n kyläsuunnitelma. 2005. Kylätoimikunta.

Koulun oma opetussuunnitelma.

Korpinen, E. Kyläkoulut maaseudun vetovoimatekijäksi.

<http://www.suomenlahikoulut.info/julkaisut/070110_kylakoulu_maaseudun_vetovoimatekijaksi.html > (Luettu 29.5.2010)

Kyläkoulutiedote. Suomen lähikoulut ry.

<http://www.suomenlahikoulut.info/julkaisut/0503_kylakoulutiedote.html > (Luettu 30.5.2010)

Salminen, P. Kasvatus tulevaisuuteen. Loppuraportti. Kuntaliitto.

< <http://hosted.kuntaliitto.fi/intra/julkaisut/pdf/p051116125138P.pdf> > (Luettu 28.5.2010)

Suomen kylätoiminta ry. < <http://www.maaseutuplus.fi/> > (Luettu 28.5.2010)

Tilastokeskus. Oppilaitosten määrä väheni jälleen. 2009.

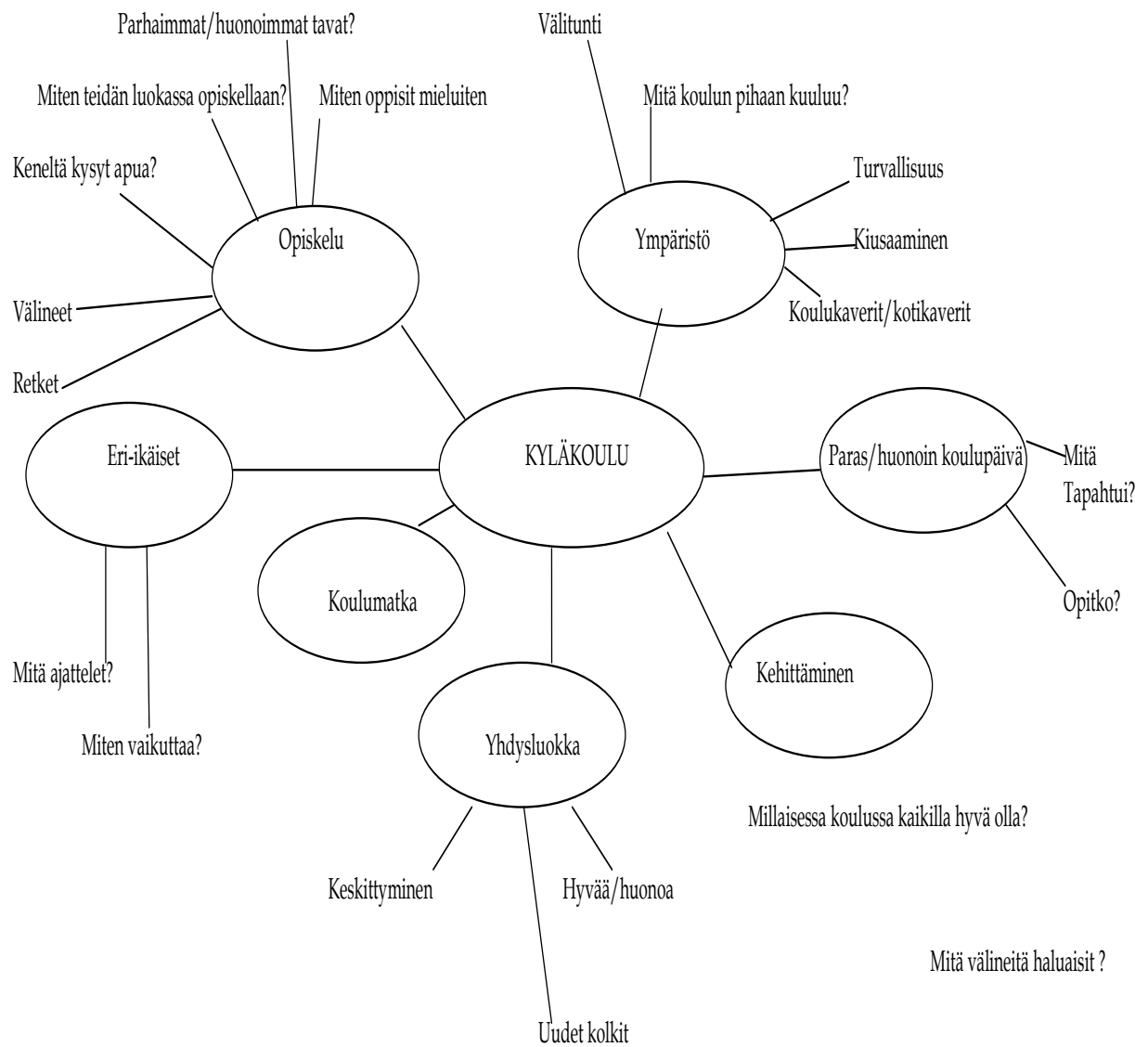
<http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2009/kjarj_2009_2010-02-18_tie_001_fi.html?ad=notify > (Luettu 30.5.2010)

Voimistuvat kylät – kampanja 2010. Suomen kylätoiminta ry

< <http://www.voimistuvatkylat.fi/> > (Luettu 29.5.2010)

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelurunko



Liite 2 Kirje vanhemmille

Hyvät 5-6 luokkalaisen vanhemmat

Olen luokanopettaja opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu-tutkielmaa kyläkoulun oppilaiden näkemyksistä koulustaan, sen oppimisympäristöistä ja näiden kehittämisestä. Oppilaiden näkökulma asiaan on tärkeä, sillä kukapa osaisi kertoa heidän ajatuksistaan koulusta, kuin he itse. Tutkimus antaa arvokasta tietoa siitä, kuinka oppilaat haluaisivat kouluun kehitettävän. Aihe kiinnostaa myös oman tulevan työn kannalta, sillä saatanhan joskus toimia kyläkoulun opettajana.

Teen tällä hetkellä opintoihin kuuluvaa yhdysluokkaharjoittelua - - koululla. Tarkoitukseni olisi kerätä aineistoa tämän harjoittelun aikana. Kyselisin oppilaiden mielipiteitä ja näkemyksiä haastattelussa sekä mahdollisesti pienen kirjoitelman muodossa.

Tutkimuksen tekemiselle on näytetty vihreää valoa koulunjohtaja - - puolelta. Lapsilta tiedustelen erikseen halukkuutta ottaa osaa tutkimukseen. Tarvitsen tutkimuksen tekemiseen myös tutkimusluvan teiltä vanhemmilta. Tutkimuksessa saatuja tietoja käsitellään täysin luottamuksellisesti eikä lapsen nimi tule lopullisessa raportissa esiin.

Kiitos jo etukäteen osallistuville! Jos haluatte lisätietoja, tavoittaa minut parin viikon ajan koululta oppilaiden koulupäivän ajan. Myös puhelimitse tai sähköpostilla saa ottaa yhteyttä.

Talvisin terveisin:

Laura Rytönen

laemrytk@jyu.fi

050-3825816

Pyytäisin palauttamaan alla olevan osan perjantaihin 6.3. mennessä

Lapseni _____

saa osallistua tutkimukseen

ei saa osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus:
