

**Tapaustutkimus erään syrjäisen yksiopettajaisen  
kyläkoulun yhdysluokkaopetuksesta:  
oppimisympäristö, opetus, edut ja haasteet.**

Johanna Lampinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2024  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lampinen, Johanna. 2024. Tapaustutkimus erään syrjäisen kyläkoulun yhdysluokkaopetuksesta: oppimisympäristö, opetus, edut ja haasteet. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 43 sivua.**

Tämä on tapaustutkimus erään syrjäisen yksiopettajaisen kyläkoulun yhdysluokkaopetuksesta. Tutkimus käsittelee syrjäisen kyläkoulun oppimisympäristön fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä, sekä tutkii yksiopettajaisen yhdysluokan opetusta, sen etuja ja haasteita ja antaa normaaliopetukselle. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia oppimisympäristön piirteitä ja opetusmenetelmiä yksiopettajaisessa yhdysluokan opetuksessa ilmenee.

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluin. Tutkimusta varten olen haastatellut kaikki tutkimuksen kannalta keskeiset henkilöt, joita ovat kyseisen kyläkoulun opettaja, koulunkäynninohjaaja sekä kyläkoulun virasta hiljattain eläköitynyt opettaja. Syrjäisen kyläkoulun mahdollisen tunnistettavuuden ja tutkittavien anonymiteettisuojaan vuoksi tutkimuskontekstin tarkka kuvailu ei ole mahdollista. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen mukaan kyläkoulun fyysisistä ympäristöä kuvailtiin erityiseksi ja rikkaaksi, mutta syrjäiseksi. Syrjäisen kyläkoulun sosiaalinen ympäristö oli poikkeuksellisen heterogeeninen, minkä nähtiin kehittävän erityisesti sosiaalisia taitoja. Yksiopettajaisen kyläkoulun opetus oli pääsääntöisesti yhdysluokkaopetusta, mutta tietyissä oppiaineissa vuosiluokatonta opetusta. Opetuksessa hyödynnettiin ympäröivää luontoa ja ilmiöpohjaista oppimista, mikä soveltui tutkittavien mukaan heterogeenisen yhdysluokan opettamiseen erityisen hyvin. Yksiopettajaisen yhdysluokan opetuksen eduiksi mainittiin opettajan kokema opetuksen vapaus ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Haasteet niin ikään liittyivät myös opetukseen heterogeenisessä oppilasjoukossa ja sen suunnittelun ja toteuttamisen edellyttämään suureen työmäärään.

Asiasanat: syrjäinen kyläkoulu, yksiopettajainen kyläkoulu, yhdysluokkaopetus, oppimisympäristö

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ.....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 KYLÄKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....</b>	<b>6</b>
<b>3 YHDYSLUOKKAOPETUS .....</b>	<b>10</b>
3.1 Yhdysluokan opetusjärjestelyt.....	11
3.2 Yhdysluokan opetusmenetelmät.....	12
3.3 Yhdysluokkaopetuksen edut ja haasteet.....	14
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>17</b>
4.1 Tutkimuskysymykset.....	17
4.2 Tutkimuskonteksti ja käytetyt menetelmät .....	17
4.3 Aineiston analyysi .....	19
4.4 Eettiset ratkaisut .....	21
<b>5 TULOKSET .....</b>	<b>22</b>
5.1 Syrjäisen kyläkoulun oppimisympäristö .....	22
5.2 Syrjäisen yksiopettajaisen yhdysluokan opetus.....	25
5.3 Syrjäisen yksiopettajaisen yhdysluokkaopetuksen edut ja haasteet sekä anti normaaliopetukselle .....	29
<b>6 POHDINTA .....</b>	<b>33</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>38</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>42</b>

# 1 JOHDANTO

Monia pedagogisia virtauksia markkinoidaan nykyisin uusina ajatuksina, mutta jotkin niistä ovat olleet käytössä jo 1950- ja 1960-luvulla. Kyläkouluja tutkinut Korpinen (2010a, 15) toteaa, että esimerkiksi tekemällä ja tutkimalla oppiminen, oppilaslähtöisyys, luonto- ja seikkailukoulu, kokonaisvaltainen ja elämyksellinen oppiminen, sekä elämisen tiedot ja taidot ovat olleet kyläkoulujen arkipäivää vuosikymmenien ajan.

Kyläkouluilla tarkoitetaan oppilasmäärältään pieniä kouluja. Suomessa käytetyn määritelmän mukaan niissä on yleensä alle 50 oppilasta ja 2–3 opettajaa. Kyläkoulut ovat usein maaseudulla tai haja-asutusalueella, mutta myös kaupungissa tai taajamissa voi olla pieniä kouluja (Korpinen, 2010a, 16.) Kyläkouluja on ollut Suomessa menneinä vuosikymmeninä paljon enemmän kuin nykyisin (Korpinen, 2010a 16; Peltonen, 2010a, 107), ja niitä on suljettu oppilasmäärän vähenyessä tai säästöjen toivossa (Kilpeläinen, 2010b, 77; Korpinen, 2010a 16; MT-toimitus).

Vuonna 1990 Suomen kouluista yli puolet (64 %) oli pieniä kouluja, mutta vuonna 2004 enää kolmannes (32 %). Vuonna 2009 pienien koulujen osuus oli neljännes (26 %) (Korpinen, 2010a, 17) ja vuonna 2022 enää viidennes (21 %, n = 284) (Suomen Virallinen Tilasto, 2024a; Suomen Virallinen Tilasto, 2024b). 2000-luvulla kyläkouluja suljettiin eniten – toista tuhatta (Korpinen, 2010a, 17; MT-toimitus; Vallinkoski, 2017), mutta kyläkoulujen sulkeminen ei suinkaan jäänyt vuosituhannen alkuun. Kyläkoulujen sulkemisesta on myös tuoreita kokemuksia (Kaleva, 2023) ja kyläkoulujen sulkemisia suunnitellaan edelleen päämäärätietoisesti (Koillissanomat, 2023). Viime vuosikymmeninä yhtenäiskoulut ovat lisääntyneet (Suomen Virallinen Tilasto, 2024c) ja oppilasryhmät kasvaneet (Vallinkoski, 2017).

Kyläkoulut ovat kohdanneet paljon haasteita, mutta edelleen on olemassa kyläkouluja, joihin panostetaan ja toimintaa jopa laajennetaan (Iijoki-seutu, 2018). Kyläkouluissa piilee paljon ammennettavaa. Esimerkiksi alussa mainitut kyläkouluille tyypilliset pedagogiset painotukset, kuten tekemällä ja tutkimalla

oppiminen sekä ilmiölähtöisyys heijastelevat parhaillaan voimassa olevan opetussuunnitelman aatteita. Ne ovat kuitenkin monelle ns. normaalikoululle käytänteinä uusia, eikä keinoja ja toimintatapoja opetuksen järjestämiseen ole niissä välttämättä vielä muodostunut. Kyläkouluissa vuosikymmeniä käytössä ollut käyttöteoria ja pedagogiset menetelmät ovatkin ehdottomasti tutkimisen arvoisia.

Suomalaisen kyläkoulututkimuksen keskiössä ovat tutkijat Esko Kalaoja, Eira Korpinen sekä Risto Kilpeläinen, joista erityisesti Kilpeläisen väitöskirjatutkimusta olen käyttänyt tämänkin tutkimuksen runkona. Tekemäni tutkimus poikkeaa kuitenkin merkittävästi aiemmista kyläkoulututkimuksista, sillä tämän tutkimuksen kohteena ei ole perinteinen 2–3 opettajan kyläkoulu, vaan maantieteellisesti syrjäinen yksiopettajainen kyläkoulu.

Suomalaisia kyläkoulututkimuksia löytyy jonkin verran, mutta yksiopettajaisista kyläkoulututkimusta vain vähän. Sen sijaan kansainvälisiä tutkimuksia aiheen tiimoilta löytyy, mutta tuoreita ilmiöitä käsittelevää tutkimusta vähän sieltäkään. Yhdysvalloissa yksiopettajaiset koulut, tai yhden luokkahuoneen koulut, kuten tutkijat asian itse ilmaisevat, ovat olleet monissa liittovaltioissa tyypillisin koulumalli 1900-luvun molemmin puolin (Ward & Ward, 2017), ja aina 1940-luvulle saakka (Degollado, Bell & Salinas, 2021, 397; Frost 1947, 148). Yhdysvalloissa yksiopettajaisille kouluille näyttää käyneen samalla tavoin kuin Suomen kyläkouluille, sillä niiden lukumäärä on romahtanut vuosituhannen vaihteen lähestyessä (Muse, Hite, Randall & Jensen, 1998, 143). Samanlainen suuntaus näyttää käyneen myös naapurimaassamme Ruotsissa, jossa on myös todistettu kyläkoulujen sulkuaaltoa (Cedering & Wihlborg, 2020, 610).

## 2 KYLÄKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Lapsi viettää merkittävän osan kasvuvuosiensa ajasta koulussa ja siksi koulu piha-alueineen ja lähiympäristöineen on merkittävä osa lapsen elinympäristöä (Kilpeläinen, 2010a, 53). Kouluympäristöllä on myös keskeinen rooli toimiessaan ikään kuin näyttämönä kaikelle pedagogiselle toiminnalle, ja ympäristön merkitys näyttää korostuvan erityisesti kyläkoulukontekstissa.

Kilpeläinen (2010a, 41) jakaa koulun oppimisympäristön eri sektoreihin. Oppimisympäristön *fyysiset* tekijät käsittävät ympäröivän luonnon, rakennetun ympäristön, sekä opetustilat ja -välineet. *Sosiaaliset* tekijät ovat ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutus sekä koulun toimintakulttuuri. *Psyykkisinä* tekijöinä on asenteet ja ilmapiiri, ja *pedagogisina* tekijöinä opettajan pedagogisen ajattelun ilmeneminen, käytetyt työtavat ja -menetelmät. Pedagogisia tekijöitä käsitellään tarkemmin seuraavassa pääluvussa, kun taas tässä alaluvussa tarkastellaan seuraavaksi erityisesti fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä.

**Fyysiset tekijät.** Koulun fyysinen ympäristö on vahvasti läsnä koulun arjessa erityisesti kyläkouluissa. Tyypillistä kyläkouluille on koulun luonnonläheinen sijainti, mikä on yleensä rauhallinen ja turvallinen sekä lapsiystävällinen. Koulua ympäröivä luonto on usein esteettinen ja viihtyisä sekä toiminnallinen ja virikkeellinen (Kilpeläinen, 2010a, 53), mikä kannustaa lasta liikkumaan vahvistaen näin hänen motorisia valmiuksiaan (Peltonen, 2010b, 119). Ympäröivä luonnonläheinen koulualue toimiikin useissa kyläkouluissa ikään kuin pedagogisena opetusvälineenä (Kilpeläinen, 2010a, 57). Syrjäisillä kyläkouluilla ympäröivän luonnon merkitys osana kouluympäristöä korostuu. Esimerkiksi saamelaisesta pedagogiikasta kirjoittavat Keskitalo ja Määttä (2012, 116) mainitsevat, että saamelainen tilakäsitys ei ole sidottu neliöihin, siksi myös koulu täytyisi ymmärtää laajempaan kuin luokkahuoneeseen rajattuna tilana.

Suomessa järjestetään perusopetusta myös hyvin syrjäisissä lokaatioissa: paitsi Pohjoissuomen harvaanasutuilla alueella, myös Suomen ulkosaaristossa. Vuonna 2023 Suomen ulkosaariston kouluissa oli 89 peruskoulun oppilasta (Rannanpää, Ahtinen, Antikainen, Heikkinen, Hovi, Sinerma & Tolonen, 2023). Syrjäinen sijainti aiheuttaa tiettyjä haasteita. Usein haasteena on koulun kaukainen

sijainti, pitkät välimatkat, huonot liikenneyhteydet sekä koululaiskuljetusten tarve (Kilpeläinen, 2010a, 52). Myös vanhempien voi olla kaukaisen sijainnin vuoksi vaikea päästä koulun yhteisiin tilaisuuksiin (Koskela, 2009, 207, 208). Joskus on haastavaa löytää sopivia toimitiloja (Öhman, 2022, 183), ne ovat vanhan-aikaisia tai niiden kunnossa on puutteita (Kilpeläinen, 2010a, 53, 59). Taloudellisten resurssien ja määrärahojen niukkuus on haaste, mikä näkyy esimerkiksi välttämättömissä hankinnoissa ja palveluissa, kuten oppikirja-, tarvike- tai välinehankinnoissa tai oppilaiden kuljetuksessa, uimaopetuksessa tai kulttuuritoiminnassa (Kilpeläinen, 2010a, 61). Toisaalta tutkimuksissa on myös huomattu, että kyläkoulut voivat olla varustukseltaan varsin moderneja, esimerkiksi AV-laitteiden ja tietokoneiden osalta (Kilpeläinen, 2010a, 60). Toisinaan haasteeksi nousee pätevän opettajan tai riittävän oppilasmäärän saaminen (Öhman, 2022, 187).

**Sosiaaliset tekijät.** Koulu sosiaalisena oppimisympäristönä on jaettavissa eri osa-alueisiin. Se voi olla koulun sisällä tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa, koulun ja kodin välistä yhteistoimintaa, tai koulun ja sitä ympäröivän yhteisön välistä yhteistoimintaa (Kilpeläinen, 2010a, 77).

Kyläkouluille on tyypillistä vahva sisäinen yhteistoiminta, mikä näkyy esimerkiksi eri ikäisten oppilaiden välisenä yhteistyönä, aikuisten ja lasten välisenä keskinäisenä luottamuksena sekä ylipäättään yhdessä työskentelemisenä ”hyvässä hengessä” (Kilpeläinen, 2010a, 85). Kyläkoulun monimuotoinen sosiaalinen ympäristö luo hyvän kontekstin harjoitella sosiaalisia taitoja, kuten keskustelu-, neuvottelu-, ja esiintymistaitoja sekä viestintä- ja empatiataitoja. Lisäksi eri-ikäisten ja erilaisten oppilaiden yhdessä toimiessa opitaan erilaisuuden hyväksymistä ja toisten arvostamista ja kannustamista sekä yhteistyön pelisääntöjä (Kilpeläinen, 2010a, 86–87.) Eri-ikäisyys tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia oppia yhteistyötä; esimerkiksi vanhempien oppilaiden toimiessa apuopettajina heidän oma oppimisensa vahvistuu ja samalla he oppivat myös huolehtimaan toisista. Lisäksi oppilaat tottuvat olemaan vuorotellen vanhemman ja nuoremman oppilaan roolissa (Kalaoja, 2010, 104.)

Tutkimuksissa on havaittu, että kyläkoulun ja kodin yhteistyö on pääsääntöisesti monipuolista ja luontevaa. Yhteistyö on luonteeltaan henkilökohtaista ja epämuodollista, mikä helpottaa keskustelua ja palautteenantoa puolin ja toisin.

Usein vanhempien asenne kyläkoulua kohtaan on myönteinen ja yhteistyö koulun kanssa on aktiivista (Kilpeläinen, 2010a, 87–88). Opetuksessa on usein mukana lasten vanhempia ja isovanhempia (Kalaoja, 2010, 104). Myös yhteiset tapahtumat, kuten teemapäivät, vierailut, juhlat, opintoretket ja leirikoulut, sekä vanhempainyhdistystoiminta, erilaiset yhteiset talkoot ja virkistystilaisuudet ovat osoitus koulun ja kodin välisestä tiiviistä yhteistoiminnasta. Vanhempien osallistuminen yhteisiin tapahtumiin nähdään oppilaiden opiskelumotivaatiota ja emotionaalista tukea nostavina (Kilpeläinen 2010a, 89–90.)

Kyläkouluilla on tyypillisesti hyvin vahva yhteisöllinen rooli kyläyhteisöisään (Cedering & Wihlborg, 2020, 608, 610; Kilpeläinen, 2010a, 91) ja yhteistyö on luonteeltaan runsasta ja monimuotoista, mikä näkyy esimerkiksi yhteistoiminnassa kyläyhdistyksen ja -toimikunnan (Kilpeläinen, 2010a, 91) sekä kyläyhteisön vapaaehtoistyöntekijöiden ja eri alojen taitajien ja asiantuntijoiden kanssa (Kalaoja, 2010, 104; Kilpeläinen, 2010a, 92). Kyläkoulun yhteistyötahoja voivat olla myös eri yhdistykset ja seurat, liike-elämän yritykset, seurakunnat ja ympäristökeskukset. Tekevätpä kyläkoulut yhteistyötä myös muiden oppilaitosten kanssa ulkomaita myöten, minkä mahdollistavat parantuneet tietoliikenneyhteydet (Kilpeläinen, 2010a, 91, 94).

Tiivis sosiaalinen yhteistoiminta eri toimijoiden kanssa on rikkaus, mutta se tuo myös haasteita. Aktiivinen ja henkilökohtainen yhteistyö kodin kanssa on hyväksi, mutta se nähdään opettajan näkökulmasta toisinaan myös vaativana (Kilpeläinen, 2010a, 88). Yhteistyölle tulisi luoda selkeät rakenteet, toimielimet ja toimintaperiaatteet (Kilpeläinen, 2010a, 90). Syrjäisillä alueilla kyläkoulut kohtaavat erityisiä haasteita. Esimerkiksi oppilasmäärät vaihtelevat paljon, eikä ongelma ole helposti ratkaistavissa. Eräässä saariston koulussa oppilasmäärä on vaihdellut historian saatossa yhdestä oppilaasta noin kolmeen kymmeneen, johon saarella asuvien perheiden lukumäärästä (Öhman, 2022, 182, 187). Syrjäisillä alueilla on usein myös vahva omanlainen kulttuurinsa, mistä opettaja ei välttämättä ole riittävän tietoinen. Esimerkiksi Keskitalo ja Määttä (2012, 114) mainitsevat, että saamelaisalueella opettajien perinteiset pedagogiset taidot ei riitä mo-



nikulttuurisissa luokissa työskentelyyn ja opettajat tarvitsisivatkin täydennyskoulutusta tai vahvistusta yhteisöllisen työskentelyn kautta. Usein nämä kulttuurilliset erityispiirteet huomioidaan paikallisessa opetussuunnitelmassa.

**Psyykkiset tekijät.** Kyläkoulujen ilmapiiri koetaan yleisesti ottaen viihtyisäksi ja turvalliseksi: se on luottamuksellinen ja kannustava, avoin, suvaitseva sekä kodinomainen. Hyvä ja viihtyisä ilmapiiri nähdään oppimista ja kasvua edistävänä sekä sen nähdään jopa tasoittavan opetuksen järjestelyihin liittyviä haittoja (Kilpeläinen, 2010a, 99.) Turvallisessa ilmapiirissä oppilasta kunnioitetaan, hänet hyväksytään persoonana (Korpinen, 2010b, 92), opettajalla on hänelle aikaa, häntä kuunnellaan ja tarvitaan. Nämä edistävät itsetunnon kehitystä ja tukevat kokonaisvaltaisesti oppilaan hyvinvointia. Turvallinen ilmapiiri ei kuitenkaan ole itsestänselvyys kyläkouluillakaan (Kilpeläinen, 2010a, 100–101.) Koulun ilmapiiriin vaikuttavat merkittävästi opettajan ja oppilaiden väliset suhteet, sekä oppilaiden keskinäiset suhteet (Karlberg-Granlund, 2009, 52). Myös kouluorganisaation keskinäiset suhteet, jäsenten persoonallisuudet sekä heidän osaaamisensa heijastelevat koulun ilmapiiriin. Oppilasmäärältään pienessä ryhmässä oppilaat tunnetaan hyvin ja myös oppilaat tuntevat toisensa yli luokkarajojen. Kyläkouluilla käytetään yhteistoiminnallisia toimintatapoja, joissa opettajakin työskentelee usein mukana, millä nähdään olevan oppimiseen positiivinen vaikutus (Kilpeläinen, 2010a, 102–103.) Kyläkoulujen ilmapiiriä heikentävinä tekijöinä nähtiin jatkuva lakkautusuhka ja sen aiheuttama epävarmuus (Karlberg-Granlund, 2011, 70; Kilpeläinen, 2010a, 105), yksilön merkittävä vaikutus ilmapiiriin, kiusaamistilanteet sekä kyläyhteisössä ilmenevät ristiriidat (Kilpeläinen, 2010a, 105).

Syrjäisillä kyläkouluilla on yleisesti ottaen valtava merkitys sellaisten oppilaiden elämässä, jotka ovat eläneet koulunsa lähetyvillä suurimman osan elämästään; kyläkoulun nähdään symboloivan paikallista kulttuuria, heidän alkuperäänsä sekä lapsuutta (Bagley & Hillyard, 2011, 47; Cedering & Wihlborg, 2020, 608).

### 3 YHDYSLUOKKAOPETUS

Yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan kahden tai useamman eri ikäryhmän opetusta samanaikaisesti (Kalaoja, 2010, 102). Yhdysluokan oppilaat voivat opiskella eri vuosiluokilla tai vuosiluokkaan sitomattomasti (Opetushallitus, 2014). Perinteisesti yhdysluokkaopetusta on järjestetty kyläkouluissa, joissa eri vuosiluokilla ei yksinkertaisesti ole riittävästi oppilaita oman opetuksen järjestämiseen (Kalaoja, 2010, 102), jolloin opetusryhmä joudutaan koostamaan eri luokkatason oppilaita (Kilpeläinen, 2010a, 134). Suomessa tällaisia yhdysluokkia on erityisesti syrjäisillä ja harvaanasutuilla alueilla, kuten saaristossa tai Lapissa, jossa opetusryhmä saattaa koostua jopa luokista 0–6 (Palismaa, Torikka, Morottaja & Sievertsen, 1997, 39). Joskus luokkien yhdistämiseen voi johtaa olosuhteiden pakko, hallinnolliset ja taloudelliset syyt sekä henkilökunnan ja tilaresurssien puute (Kilpeläinen, 2010a, 145).

Yhdysluokkaopetus ei ole pelkästään suomalainen tai pohjoismaalainen ilmiö, vaan sitä käytetään eri puolilla maailmaa syrjäisillä alueilla (Kalaoja, 2010, 102). Suomeen yhdysluokkaopetus rantautui ulkomailta ja sitä on järjestetty Suomessa 1850-luvulta saakka (Kalaoja, 2010, 102–103). Keskeisiä yhdysluokkaopetuksen kehittäjiä maailmalla ovat olleet italialainen lääketieteen tohtori ja pedagogi Maria Montessori sekä saksalainen pedagogi Peter Petersen (Kilpeläinen, 2010a, 146–147; Suomen Montessoriliitto). Montessoripedagogiikan keskiössä ei ole oppisisältö vaan lapset. Lapsella ajatellaan olevan herkkyykskausia, joita kasvatuksessa tulisi hyödyntää. Eri ikäisten lasten kanssa toimiessa lapset saavat toisiltaan kehitysvirikkeitä, jotka sysäävät kehitystä luonnostaan uudelle tasolle. Koska oppilaiden kiinnostus heräilee eriaikaisesti, opetuksen on oltava oppilaslähtöistä ja oppilaan taitotason ja kehitysvaiheen huomioivaa. Lapsi pyritään ohjaamaan vastuulliseen, itsenäiseen toimintaan sekä itseohjautuvaan oppimiseen. Lapsen saamat kokemukset omasta toiminnasta ja tekemällä oppimisesta nähdään itsetuntoa kasvattavina tekijöinä (Kilpeläinen, 2010a, 146.) Myös Petersen näki yksilön kasvupotentiaalin, mikä liittyy eri-ikäisten ja eritasoisten lasten yh-

dessä toimimiseen. Tällöin lasten erilaisuus nähdään kasvatusta edistävänä tekijänä. Tavallista on, että oppilaat osallistuisivat opetuksen suunnitteluun, ja ovat osa yhteistoimintaa, jossa toiset oppilaat huomioidaan (Kilpeläinen, 2010a, 147.)

Kilpeläinen (2010a) esittelee tutkimuksessaan erilaisia yhdysluokassa käytettyjä opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä. Opetusjärjestelyjä ja -menetelmiä on toisinaan hankala erottaa toisistaan ja joskus toiminta voi kuulua kumpaankin kategoriaan. Opetusjärjestelyillä tarkoitetaan yleisesti ottaen varsinaista opetustilannetta laajempia ratkaisuja, kuten etukäteen tapahtuvaa organisointia ja pedagogisia järjestelyjä. Opetusmenetelmät sen sijaan ovat yleensä opettajan käyttämiä päivittäisiä didaktisia ratkaisuja (Kilpeläinen, 2010a, 147–148.)

### **3.1 Yhdysluokan opetusjärjestelyt**

Yhdysluokan opetus perustuu tyypillisesti *vuoro- ja vuosikurssijärjestelmään* (Kalaoja, 2010, 103; Kilpeläinen, 2010a, 148; Opetushallitus, 2014). Vuorokurssijärjestelmässä rinnakkaiset vuosiluokat opiskelevat samaa asiaa, vuorovuosin kummankin vuosiluokan oppisisältöjä (Kalaoja, 2010a, 103). Tärkeää on tällöin huolehtia opiskeltavien sisältöjen jatkuvuudesta sekä loogisesta etenemisestä (Opetushallitus, 2014). Tyypillisesti vuorokurssijärjestelmää käytetään reaaliaineissa (Kilpeläinen, 2010a, 148). Vuosikurssiopetuksessa oppilaat opiskelevat samankaltaisesti samaa oppiainetta tai yhteistä teemaa oman opetussuunnitelman mukaisesti, vaikka ovatkin samassa opetusryhmässä (Kalaoja, 2010, 103; Kilpeläinen, 2010a, 103). Kilpeläinen (2010a, 134) ja Kalaoja (2010, 103) käyttävät tästä myös käsitettä rinnakkaisopetus. Eri luokkatasojen rinnakkaiset oppisisällöt toistuvat oppilailla usean vuoden ajan, alaluokilla orientoivasti ja ylemmillä luokilla syventävästi. Tästä muodostuu spiraalimaisesti etenevä oppimisprosessi, jossa oppilaat kertaavat ja syventävät tietämystään opiskelun edetessä. Hyvin suunniteltuna vuosikurssijärjestelmä eheyttää ja jäsentää opiskeltavia aiheita luontevasti. Vuosikurssiopetusta järjestetään yleensä kielten sekä matematiikan opetuksessa (Kilpeläinen, 2010a, 148.)

Keskeinen osa yhdysluokan opetusjärjestelyä on *opetuksen eriyttäminen*, jossa opetusta eriytetään sekä luokkatasolle sopivaksi, että yksilöoppilaan taitotaso huomioiden (Kilpeläinen, 2010a, 149). Oppiminen tapahtuu ikäluokittain tai pienissä taso- ja sekaryhmissä, joissa eri-ikäisten kirjo voi olla laaja (Kalaoja, 2010, 104) ja jossa tekeminen määritellään lapsen kehitystason, ei luokkatason mukaan (Peltonen, 2010a, 105). Usein tarvitaan erillisiä tiloja, jotta luokka voidaan jakaa mielekkäiksi opetusryhmiksi (Kilpeläinen, 2010a, 149). Eriyttäminen on menetelmänä työläs ja vaatii paljon suunnittelua, mutta on yhdysluokan opetuksessa hyvin arkipäiväistä. Kyläkoulujen pienet luokkakoot helpottavat eriyttämistä (Kilpeläinen, 2010a, 149.) Toisinaan yhdysluokan opetus eriytetään niin yksilölliseksi, ettei opetus seuraa mitään tiettyä vuosiluokkaa, jolloin opetusjärjestelmää kutsutaan *vuosiluokkaan sitomattomaksi opetuksesi* tai vuosiluokattomaksi opetuksesi (Kalaoja, 2010, 104; Kilpeläinen, 2010a, 151; Opetushallitus, 2014). Vuosiluokkaan sitomaton opiskelu voi koskea koko koulua, yhtä luokkaa tai yksittäistä oppilasta (Opetushallitus, 2014).

Yhdysluokat voivat myös hyödyntää eri taitotasojen asetelmaa ja käyttää vanhempia ja taitavampia oppilaita *apuopettajina*. Apuopettajana toimiminen hyödyttää sekä apuopettajana toimivaa oppilasta, että vastaanottavaa osapuolta. Lapset stimuloivat toistensa ajattelua ja kognitiivista kasvua, näin yhdysluokalle ominainen eri-ikäisyys itsessään luo hyvä alustan oppimiselle (Kilpeläinen, 2010a, 150.)

## 3.2 Yhdysluokan opetusmenetelmät

Opetusmenetelmillä tarkoitetaan opettajan käyttämiä didaktisia ratkaisuja tai työtapoja. Eräs yhdysluokalle tyypillinen opetusmenetelmä on *opetuksen vuorottelu*. Toisinaan opetus on opettajajohtoista, ja toisinaan oppilaiden omatoimiseen opiskeluun pohjautuvaa, mikä johtuu ainakin osittain yhdysluokalle tyypillisestä vuoro- ja vuosikurssijärjestelmästä (Kilpeläinen, 2010a, 153). Yksi luokka vuorollaan seuraa opettajajohtoista opetusta, muut oppilaat opiskelevat samaan aikaan omatoimisesti, sillä koko opetusryhmän samanaikainen opettajajohtoinen

opetus ei ole täysin mahdollista (Kilpeläinen, 2010a, 154–155). Itsenäinen tekeminen voi olla myös ryhmässä tapahtuvaa yhteistoiminnallista oppimista, missä jokainen kantaa omasta osuudesta vastuun (Kilpeläinen, 2010a, 154).

Yhdysluokalle tyypillisiä opetusmenetelmiä ovat opetuksen *eheyttäminen ja yhteistoiminnallisuus*. Eheyttävässä opetusmenetelmässä luokka- ja oppiainerajat häivytetään ja oppisisällöt rakennetaan mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, joissa yksittäisen tiedon sijaan pyritään edistämään kokonaiskäsitteiden rakentumista opiskeltavasta aiheesta (Kilpeläinen, 2010a, 155, 156; Opetushallitus, 2014.) Kyläkoulun pedagogiikkaa tutkinut Karlberg-Granlund (2010, 55) toteaa, että kyläkoulun opetus perustuu tiimi- ja teematyöhön, sekä elämysoppimiseen. Usein se tarkoittaa koulua ympäröivän luonnon tai yhteisön hyödyntämistä opetuksessa, mikä tarjoaa mahdollisuuden kokemukselliseen, tutkimalla ja tekemällä oppimiseen (Kalaoja, 2010, 104; Kilpeläinen 2010a, 155, 158). Opettajan on tunnettava tarkoin eri luokkatasojen opetussuunnitelmat, jotta hän pystyy rakentamaan yhtenäisiä kokonaisuuksia, eheyttämään opetusta sekä arvioimaan oppimistuloksia (Kilpeläinen, 2010a, 156). Yhteistoiminnallisuus on yhdessä oppimista, mihin liittyy vaihtelevat yhteistyö- ja opetusmuodot. Käytännön menetelmiä yhteistoiminnalliseen oppimiseen ovat esimerkiksi ryhmä ja parityöskentely, teemat, jaksot, projektit, yhteiset juhlat, esiintymiset, esitelmät, laulut, leikit ja pelit. Samaan kategoriaan kuuluvat myös ongelmakeskeiset työtavat, prosessikirjoitus, tutkielma, käsitekartat sekä työpajatoiminta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä lopullista tuotosta tärkeämpi on oppimisprosessi ja myös arviointi on usein integroitu itse oppimisprosessiin (Kilpeläinen, 2010a, 155.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä keskeistä on jakaa oppilaat pedagogisesti tarkoituksenmukaisiin ryhmiin, joko perustuen oppilaiden kykyihin, ikään tai kaverisuhteisiin. Opetusmenetelmien on oltava kiinnostavia ja motivoivia, jotta oppilaiden itsenäinen työskentely onnistuu sillä aikaa, kun opettaja ohjaa toisia oppilaita (Kilpeläinen 2010a, 155–156.)

### 3.3 Yhdysluokkaopetuksen edut ja haasteet

Yhdysluokat ovat luonteeltaan heterogeenisiä ja oppilasmassan heterogeenisyyttä hyödynnetäänkin opetusjärjestelyissä monella tapaa (Kilpeläinen, 2010a, 150). Nuoremmat oppilaat havainnoivat ja ottavat mallia vanhemmilta oppilailta (Kalajoki, 2010, 104; Peltonen, 2010a, 111), mikä nopeuttaa heidän kasvuaan ja oppimistaan, sillä he joutuvat toimimaan kykyjensä ääri rajoilla (Kalaoja, 2010, 104). Tästä kirjoittaa myös Peltonen (2010a, 109) mainitessaan Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen; yksilö oppii parhaiten yhteistyössä itseään kokeneemman ja älyllistä tukea tarjoavan henkilön kanssa. Tutkimusten mukaan oppilaat ottavat opetusta vastaan mieluummin itseään vanhemmilta oppilailta kuin ikätovereiltaan, sekä opettavat mieluummin itseä nuorempia oppilaita kuin samanikäisiä. Myös apua pyydetään mielellään itseä vanhemmilta oppilailta (Peltonen, 2010a, 108–109), mikä mahdollistaa myös vanhempien oppilaiden vastuunoton, sekä vahvistaa taitavamman osapuolen itsetuntoa (Peltonen, 2010a, 111).

Yhdysluokan opettaminen perustuu hyvään oppilaantuntemukseen. Yhdysluokassa oppilas ei ole vain luokkatasonsa edustaja, vaan hänet on mahdollista nähdä yksilönä (Peltonen, 2010a, 105). Oppilaiden erilaisiin taitotasoihin on totuttu ja opetuksen eriyttäminen onkin arkipäivää (Kilpeläinen, 2010a, 149). Opetusta yhdysluokassa usein myös eheytetään, minkä Kilpeläinen (2010a, 157) näkee yhdysluokan etuna, sillä silloin maailmaa tarkastellaan ilmiöiden kautta eikä erillisinä oppiaineina. Yhdysluokkaa on arvostettu myös siinä, että oppisältöä eriytetään ja kohdennetaan oppilaalle sopivaksi. Oppilas voi osallistua myös toisen luokkatason opetukseen, jolloin oppilaalla on mahdollisuus saada häntä kiinnostavaa ja hänen tietorakenteelleen sopivia virikkeitä, jolloin hän voi jopa tahattomasti valita kehitystasolleen sopivia asioita opetuksesta (Peltonen, 2010a, 110). Myös alemman vuosiluokan oppilaat kuulevat ylemmän tason opetusta varhaisemmin ja voivat hyötyä siitä (Peltonen, 2010a, 110).

Yhdysluokassa työskentelyn nähdään kehittävän oppilaiden sosiaalisia taitoja monipuolisesti (Peltonen, 2010a, 108). Eri-ikäisyyden nähdään rikastavan oppilaan kasvua laajemminkin, sillä Peltonen (2010a, 109) mukaan lapset ajattelevat, muistavat ja tuottavat enemmän omia ilmaisuja ja ovat tuotteliaampia erikäisten kuin samanikäisten seurassa. Erilaiset oppilasryhmittelyt edistävät eri-

ikäisten, eri etnisen taustan omaavien sekä eri sukupuolta olevien lasten toistensa hyväksymistä (Kilpeläinen, 2010a, 158). Kompleksinen ja muuttuva sosiaalinen ympäristö kehittää oppilaassa asenteita ja ominaisuuksia, jotka edistävät ja vahvistavat lasta kohti tasapainoisempaa persoonallisuuden kehitystä (Peltonen, 2010a, 110–111). Yhdysluokassa työskentely kehittää yhteistyötaitoja sekä hienotunteisuutta. Auttamista, yhteistyötä ja vastuunkantamista täytyy harjoitella ja heterogeeninen yhdysluokka tarjoaa tähän oivalliset puitteet (Peltonen, 2010a, 108.) Peltonen (2010a, 108) näkee tiukasti rajattujen ryhmien muodostamisen enemmänkin aikuisten luomana toimintatapana.

Yhdysluokat ovat yleensä hyvin organisoituja ja johdettuja (Peltonen, 2010a, 13). Opettaja on helposti lähestyttävä ja oppilaille läheinen (Korpinen, 2010a, 15), ja suhteesta oppilaaseen tulee turvallinen, kun sama opettaja säilyy useamman vuoden ajan (Peltonen, 2010a, 111). Pieni yhdysluokka on kuitenkin altis muutoksille ja yksilöoppilaalla on merkittävä vaikutus ryhmädynamiikkaan. Pienessä yhdysluokassa korostuvat oppilaiden ja opettajan keskinäinen vuorovaikutus ja sen laatu (Peltonen, 2010a, 113). Tämä voi toki olla sekä etu että haaste, riippuen suhteen laadusta. Yhtä lailla ryhmän vanhemmat oppilaat ovat esikuvia nuoremmille oppilaille sekä hyvässä että pahassa (Peltonen, 2010a, 110).

Yhdysluokkaopetusta on myös kritisoitu. Keskeisin kritiikki kohdistuu opetukseen ja sen aiheuttamiin ongelmiin. Esimerkiksi vuorokurssijärjestelmää on kritisoitu siitä, että oppiaineen kannalta aiheet etenevät epäloogisessa järjestyksessä (Kalaoja, 2010, 103; Kilpeläinen, 2010a, 148), oppisisältö voi olla ylemmän vuosiluokan oppilaalle liian helppoa, vastaavasti alemman luokan oppilaalle liian vaikeaa (Kilpeläinen, 2010a, 148). Oppilas voi kokea oppineensa seuraavan luokan oppisisällön jo aiemmalla luokka-asteella (Peltonen, 2010a, 112). Yhdysluokan opetuksen järjestäminen on myös opettajalle haasteellista (Kilpeläinen, 2010a, 149), sillä opettajan pitää keskittyä eri opetussuunnitelmiin, jolloin kyky keskittyä yksittäiseen oppilaaseen heikentyy (Peltonen, 2010a, 112). Haasteena on myös opettajajohtoisen opetuksen vähyys, itsenäisen työskentelyn ohjauksen vähyys, sekä jatkuvan palautteen saamisen vähyys (Peltonen, 2010a, 112). Opetuksen eriyttäminen koetaan myös haasteeksi, sillä vaikka luokkakoot

ovat pieniä, se ei tee eriyttämisestä ongelmattonta. Eriyttäminen koetaan opettajan näkökulmasta työläänä ja se vaatii paljon suunnittelua, vaikkakin sitä pidetään yhdysluokan opetuksessa hyvin arkipäiväisenä ilmiönä (Kilpeläinen, 2010a, 149.) Erot tiedollisessa osaamisessa voivat aiheuttaa myös ristiriitoja oppilaiden keskuudessa (Peltonen, 2010a, 109).



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani tarkastellaan seuraavia tutkimuskysymyksiä:

1. Millaisena fyysisenä, sosiaalisena ja psyykkisenä oppimisympäristönä syrjäinen kyläkoulu näyttäytyy?
2. Millaista on syrjäisen yksiolettajaisen kyläkoulun yhdysluokkaopetus?
3. Millaisia etuja ja haasteita syrjäiseen yksiolettajaiseen yhdysluokkaan liittyy ja millaista annettavaa opetuksella on ns. normaaliopetukseen?

### 4.2 Tutkimuskonteksti ja käytetyt menetelmät

Tämän tutkimuksen kontekstina on kyläkoulututkimus ja erityisesti maantieteelliseltä sijainniltaan syrjäisen ja yksiolettajaisen kyläkoulun tutkimus. Tutkimusalue on melko laaja ja se käsittelee syrjäisen kyläkoulun oppimisympäristöä, yksiolettajaisen yhdysluokan opetusta ja siinä ilmeneviä haasteita ja etuja sekä opetuksen antia. Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Tutkimusta varten haastattelin kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset henkilöt, joita olivat koulun opettaja, koulunkäynninohjaaja, sekä kyläkoulun opettajan virasta juuri eläköitynyt opettaja. Muuta kouluun kuuluvaa henkilökuntaa ja siten myös tutkimukseen osallistuvia ei siis ollut. Tutkimushetkellä koulussa oli alle kymmenen oppilasta, joista suurin osa oli ainoita vuosiluokkansa edustajia.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla, sillä halusin tutkijana säilyttää mahdollisuuden tiedonhankinnan suuntaamiseen itse tutkimus-tilanteessa, jossa voisin pyytää haastateltavilta vastauksen selvennystä tai aiheen syventämistä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 34–35). Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja, joissa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan edettiin tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 48). Haastattelussa käytettiin haastattelurunkoa haastattelun tukena, jotta aineistonkeruun kannalta kaikki oleellinen aihesisältö tulisi käsitellyksi (Liite 1). Haastattelurunko toimi ikään kuin temaluetelona yksityiskohtaisten kysymysluelton sijaan (Hirsjärvi

& Hurme, 2000, 66). Haastattelurunko lähetettiin tutkimukseen osallistuville etukäteen, jotta he voisivat valmistautua tutkimuksen teemoihin etukäteen. Teema-haastattelut etenivät haastattelurunkoa löyhästi seuraten, välillä edeten haastattelurungosta poikkeavassa järjestyksessä. Haastattelutilanteen aluksi keräsin myös taustatietoja erillisellä taustatietolomakkeella (liite 2). Tutkimukseen osallistuvat haastateltiin yksittäin ja haastattelut olivat kestoltaan noin tunnista hie-man yli kahteen tuntiin. Haastattelurunkoa hyödynnettiin koulunkäynninohjaa-jan kohdalla valikoidusti niin, että esimerkiksi selkeästi opettajalle kuuluvat pe-dagogiikkaa käsittelevät osuudet jätettiin pois. Toisaalta itse haastattelutilan-teessa näitäkin teemoja sivuutettiin, sillä koulunkäynninohjaajan rooli yksiope-ttajaisessa koulussa on toisinaan opettajan roolin kaltainen. Havaitsin, että kou-lunkäynninohjaajalle oli kertynyt runsaasti havaintoihin perustuvaa tietämystä ja kokemusta myös pedagogiikkaa käsittelevistä aihealueista. Haastattelut nau-hoitettiin tallentimeen ja litteroitiin kevään 2020 aikana sanatarkasti ylös (Hirs-järvi, Remes & Sajavaara, 2016, 222). Päädyin litteroimaan kunkin haastattelun sellaisenaan ja jäsentelin tutkimusaineiston vasta sen jälkeen uudelleen tutki-musteemojen alle. Litteroitua aineistoa kertyi 45 sivua.

Koulun opettaja oli koulutukseltaan aineenopettaja ja luokanopettaja. Työ-ko-kemusta opetustyöstä hänellä oli kertynyt kolme vuotta, joista kaksi vuotta ky-seisessä yhdysluokassa. Tutkittavan oma koulutausta ei ollut kyläkoulussa. Eläköitynyt opettaja oli koulutukseltaan luokanopettaja ja työskennellyt kysei-sellä koululla noin neljäkymmentä vuotta aina eläköitymiseensä saakka. Hänen työuransa aikana ei ollut käytössä avustajia tai koulunkäynninohjaajia, vaan ope-tuksesta vastasi yksistään opettaja. Eläköityneen opettajan oma koulutausta ei myöskään ollut kyläkoulussa. Tutkimukseen osallistunut koulunkäynninohjaaja oli työskennellyt kyseisellä koululla muutamia vuosia. Hän on myös kyläkoulun entinen oppilas. Ennen aineistonkeruuta vierailin koulussa tutustumassa henki-lökuntaan sekä oppilaisiin, mikä helpotti varsinaista aineistonkeruuta, sillä ympäristö ja tutkittavat tuntuivat tutkimustilanteessa tutummilta, enkä tutkijana-kaan ollut niin etäinen ja vieras.

**Tapaustutkimus.** Tapaustutkimuksen tarkoituksena on tuottaa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma tai prosessi. Tapaustutkimusta voi tehdä monella tapaa ja se on käsitteenä monisyinen. Oleellista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181, 183.) Tapaustutkimus voi olla myös selektiivistä, jossa keskitytään tiettyyn näkökulmaan (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 183), toisaalta lähtökohtaisestikin tapauksen rajaaminen muusta maailmasta on välttämätöntä (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 184). Tutkimuksen rajaaminen oli tutkimuksen teon kannalta välttämätöntä, mutta myös aiheen kiinnostavuuden vuoksi erittäin haastavaa.

Tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 185) ja siksi tämä menetelmä sopi mielestäni tähän tutkimukseen erityisen hyvin. Tutkimuskohteen erityisyys ja ainutlaatuisuus ansaitsi tulla tutkituksi kunnioittavasti, avoimuudella ja ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen pyrkien.

Tutkimuksen osallistujista käytetään tässä tutkimuksessa pseudonyymejä. Koska haastateltavat koostuivat kahdesta opettajasta ja yhdestä koulunkäynninohjaajasta, haastateltavien anonymiteetin turvaten käytän kaikista tutkittavista yhteistä pseudonyymiä *haastateltava*, sekä haastateltavan yksilöivää numeroa 1-3.

### 4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla litteroitu aineisto huolellisesti läpi (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 143) ja poimimalla sieltä tutkimuksen kannalta tärkeä asiasisältö talteen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 92). Tutkimuksen kannalta epäoleellinen aines jätettiin pois aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 92), mikä näin laajan aineiston kanssa oli myös haastavaa. Tutkittava ilmiö kokonaisuudessaan oli äärimmäisen kiinnostava ja siksi työstin tutkimukseni rajausta koko aineiston analyysin ajan. Rajauksissa pysyminen ei ollut helppoa, sillä yhden tutkimuksen tavoitteet ovat väistämättä rajalliset; tutkimusaineistosta olisi pyrittävä erottamaan

tarkkaan rajattu ja kapea ilmiö, josta halutaan kertoa kaikki mahdollinen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 92).

Aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi asettaa aineistolle vain väljän teoreettisen kehyksen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 91), jossa pyritään saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 103) kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 108). Yksinkertaistaen, tutkimusaineisto hajotettiin osiin, käsitteellistettiin ja koodattiin uudelleen uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 108). Sisällönanalyysin tarkempi eteneminen kerrotaan seuraavaksi.

Sisällönanalyysi oli luonteeltaan teoriaohjaava, sillä abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitettiin valmiisiin teoriapohjassa ilmi tuleviin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 117). Tämä oli mielestäni tutkimukseen sopivin sisällönanalyysin muoto, sillä tutkimukseni teoriapohja rakentui aiemmille kyläkoulututkimuksille. Alla olevassa taulukossa näkyy, miten alkuperäisilmaisista edettiin kohti ilmaisun pelkistämistä sekä käsitteen luokittelua aina yläluokan käsitteeseen saakka.

## Taulukko 1:

*Esimerkki analyysin etenemisestä*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"No ehkä lähiympäristön on aika helppo hyödyntää. Ja joka paikkaan on lyhyt matka, niin sillai on eri paikat saavutettavissa" (Haastateltava 2)</i>	-lähiympäristön hyödyntäminen opetuksessa -saavutettavuus	-opetusmenetelmät -fyysinen miljöö -opetusjärjestelyt	-pedagogiikka -oppimisympäristö -pedagogiikka
<i>"Liikunta tapahtuu lähes kokonaan siellä...ulkona. Siel voi nyt oikeestaan tehdä mitä vaan. Et siellä on paljon ihan sitä tutkittavaa. Ja myös sitte voi erilaisia tommosia ilmiöitä tutkia" (Haastateltava 3)</i>	-oppituntien pitäminen ulkona -ympäristön ilmiöiden tutkiminen -suunnittelun tärkeys		
<i>"Et yleensä on ainakin se kolme tai neljä tuntia samassa tunnissa, niin se vaatii paljon aikaa sille suunnittelulle" (Haastateltava 1)</i>			

---

#### 4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessiin kuuluu tutkimukseen liittyvien eettisten ratkaisujen ja päätösten arviointia lukuisia kertoja tutkimuksenteon aikana (Eskola & Suoranta, 2014, 52). Tämän tutkimuksen kohdalla eettisiä ratkaisuja joutui miettimään erityisen tarkoin. Kuinka tutkia omaleimaista ja siten mahdollisesti myös tunnistettavaa pientä kyläkoulua riskeeraamatta tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä? Tämän takia olen joutunut häivyttämään aineistosta kaikki viitteet, mitkä ilmiäntaisivat tutkimuskoulun sijainnin ja siten myös tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyydet.

Mielestäni yksilöhaastattelut oli tässä tutkimuksessa perusteltu ja toimivin aineistonkeruumenetelmä, tällä tavoin sain ilmiöstä parhaiten autenttista tutkimusaineistoa. Tutkittavien suojasta oli huolehdittava koko tutkimusprosessin ajan. Sähköistä tutkimusaineistoa on säilytetty suojatulla asemalla, vastaavasti paperista tutkimusaineistoa tutkijan hallussa lukollisessa kaapissa. Tutkijana tiedostan, että saatu tieto on luottamuksellista, eikä sitä voi luovuttaa ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 131.) Vaikka säilytin tutkimusaineistoa asianmukaisesti ulkopuolisten saavuttamattomissa, käytin litteroidussa aineistossa varmuuden vuoksi pelkkiä pseudonyymejä varmistaakseni tutkittavien täydellisen anonymiteetin. Haastattelutilanteesta pyrin luomaan luonnollisen ja avoimen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 131–132), jotta itse tutkimustilanne ei aiheuttaisi vääristymiä aineistoon.

Koin tutkijana vastuuta tutkimuksen läpiviemisestä ja toimimisesta sen aikana hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Tavoitteena on ollut yleinen tarkkuus ja huolellisuus itse tutkimustyössä, tutkittavien kunnioittaminen ja suojaaminen koko tutkimusprosessin ajan, sekä avoimuus tutkimustuloksia julkaishtaessa (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 132).

## 5 TULOKSET

Tutkimuksen tuloksia esitellessä on muistettava tutkimuksen todellinen konteksti. Kyseessä ei ole perinteinen kyläkoulun yhdysluokka, vaan maantieteellisesti syrjäisen ja yksiopettajaisen kyläkoulun 1–6-yhdysluokka.

Kuten metodologiaa käsittelevässä osuudessa mainitsin, tulokset on jäsenelty vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään syrjäisen kyläkoulun oppimisympäristöä, toisessa syrjäisen yksiopettajaisen kyläkoulun yhdysluokkaopetusta. Kolmannessa alaluvussa käsitellään syrjäisen yksiopettajaisen yhdysluokan etuja ja haasteita, sekä kyseisen opetuksen antia normaaliopetukselle.

### 5.1 Syrjäisen kyläkoulun oppimisympäristö

Tutkimukseni teoriaosuudessa kyläkoulun oppimisympäristö jaettiin fyysisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin tekijöihin. Pitäydyn samassa jaottelussa myös tutkimustuloksia esitellessäni.

**Fyysiset tekijät.** Syrjäisen kyläkoulun fyysistä ympäristöä kuvaillessaan haastateltavien vastauksissa toistuivat tietyt, jopa polarisoituneet piirteet. Toisaalta kyläkoulun fyysinen ympäristö oli helposti saavutettavissa, mutta toisaalta itse kyläkoulu oli vaikea saavuttaa. Etäällä oleva syrjäinen kyläkoulu oli kaukana kaikesta, mutta sen lähiympäristöön oli vapaa pääsy. ”No ehkä lähiympäristö on aika helppo hyödyntää. Ja joka paikkaan on lyhyt matka, niin sillai on eri paikat saavutettavissa” (Haastateltava 3). Polarisoituneita piirteitä ilmeni myös koulun miljöötä kuvailtaessa. Lähiympäristön erityisyys ja ainutlaatuisuus nähtiin hyvin rikkaana ja monipuolisena. Esimerkiksi kasvit ja eliöstö olivat alueelle tyypilliseltä lajistoltaan runsaat ja tätä hyödynnettiin merkittävästi koulun arjessa. Toisaalta kyläkoulun miljöö nähtiin myös kapea-alaisena; vaikka ympäristö oli rikas ja erityinen, se ilmensi kuitenkin vain tietyntyyppistä ympäristöä ja esimerkiksi urbaanin ympäristön monipuolisuus puuttui kokonaan. Kyläkoulun fyysinen ympäristö oli rakentamaton, jossa oli tilaa myös luovuudelle ja

omille rakenteluille, ja koulun fyysistä ympäristöä hyödynnettiinkin paljon opetuksessa. Syrjäisen kyläkoulun pihaa käytettiin myös vapaa-ajalla oppilaiden leikkiessä siellä esimerkiksi koulun jälkeen ja viikonloppuisin.

Haastateltavien mukaan kyläkoulun opetustilat ja -välineet olivat rajalliset ja osa opetuksesta järjestettiin ulkona, esimerkiksi liikuntatunnit aina kuin mahdollista. Myös käsityötunteja pidettiin ulkona, sillä erillistä käsityötilaa ei ollut. ”Siellä ei tarte pölynpoistosta paljoa huolehtia, kun tuulee aina” (Haastateltava 1). Eräs haastateltavista kuvailikin koulun fyysisen ympäristön olevan koulurakennuksen jatke. Kyläkoulun rajallisia tiloja korvattiin välillä myös käyttämällä kylän yhteisiä tiloja. Kylällä oli suppea kirjasto ja kirjoja toimitettiin kyläkoululle tarvittaessa erikseen.

Kyläkoulun kaukaisen sijainnin takia koululla oli hyvät TVT-välineet, ja niiden käytöstä kyläkoululla oli pitkä historia. Yhteys muihin kouluihin tai esimerkiksi etäällä asuvien oppilaiden vanhempiin taattiin hyvien TVT-välineiden ansiosta. Kyläkoulun fyysisen etäisyyden nähtiin aiheuttavan haasteita mm. oppilashuoltoon ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Esimerkiksi terveydenhoitajaa, koulupsykologia tai kuraattoripalveluja oli vaikea saada paikanpäälle. ”Tuo etäisyys tekee, et ne on vähän vaikeemmin saavutettavissa, kuin että jos ois, et sä voit lähettää oppilaan terveydenhoitajalle” (Haastateltava 3). Syrjäisestä sijainnista ja etäisyydestä johtuen opettaja ei pelkästään opettanut, vaan joutui vastamaan tavanomaista laajemmasta toimenkuvasta. Esimerkiksi puheopetuksen saaminen koululle ei etäisyyden vuoksi ollut mahdollista, joten opettajaa oli ohjeistettu sen järjestämiseen.

**Sosiaaliset tekijät.** Syrjäisen kyläkoulun yhdysluokkaa kuvailtiin pieneksi, mutta heterogeeniseksi. Tällä nähtiin olevan monia vaikutuksia ryhmän sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin sekä ryhmädynamiikkaan. Haastateltavien mukaan pienessä yhdysluokassa yksilöiden persoonat pääsivät paremmin esille, koska oppilasaines oli poikkeuksellisen heterogeenista, ja pienessä luokassa eroavaisuuksille oli myös tilaa. Oppilaat voivat olla omia itsejään, eikä heidän tarvinnut yrittää erottautua porukasta ”olemalla jotain”, mikä vähensi myös oppilaiden sosiaalista painetta. Pienessä yhdysluokassa yksilöoppilaalla oli suuri vaikutus ryh-

mädynamiikkaan. Ryhmädynamiikan ja sosiaalisten suhteiden vaihtelu eri lukuvuosien välillä oli myös merkittävää. Alueelle muutettiin ja vastaavasti oppilaita myös poistui, mikä teki jokaisesta lukuvuodesta toisistaan poikkeavan.

Yksilöoppilaiden eri-ikäisyys nähtiin ensisijaisesti rikkautena. Oppilaat totuivat eri-ikäisten luokkakavereidensa erilaiseen taitotasoon, eikä ns. normaaliopetukselle tyypillistä luokkakavereiden keskinäistä vertailua esiintynyt samalla tavalla. Eri-ikäisyyden nähtiin positiivisessa mielessä vähentävän kilpailua.

#### Esimerkki 1

”Tavallaanhan se myös jotenki vähentää sitä kilpailua, se että niitä on eri ikäisiä, kun ne jo tietää, että ku tehdään jokin vaikka kuvistyö, niin ne tietää, että toi vanhin todennäköisesti tekee tarkinta, semmosta pientä nyperrystä [...] Tavallaanhan siis ne erot niinku, semmokset tasoerot tuntuu isommilta, jos on 20 7-vuotiasta ja sä vertaat itteäs, jokainen 7-vuotias vertaa itteään ja siitä näkee heti, että joku on tosi hyvä piirtämään, kun nyt tavallaan ne erot menee se iän piikkiin enemmän.” (Haastateltava 2)

Haastateltavien mukaan syrjäinen sijainti ja rajallinen oppilasmäärä haastoivat ja kehittivät kaveritaitoja. Sosiaalisissa suhteissa ilmeneviä ongelmia ja riitatilanteita ei voinut kokonaan ehkäistä tai poistaa, vaan niitä oli opittava käsittelemään, sillä samat kaverisuhteet säilyvät koulupäivän jälkeen myös vapaa-ajalla. Haastateltavien mukaan kaverin löytäminen rajallisen oppilasmäärän vuoksi oli toisinaan vaikeaa. Toisaalta kuitenkin oli huomattu, että oppilaat tulivat toimeen hyvinkin erilaisten oppilaiden kanssa, koska pienessä koulussa se oli käytännössä välttämättömyys.

Eri-ikäisistä oppilaista koostuva heterogeeninen yhdysluokka synnytti haastateltavien mukaan erilaisia rooleja sekä oppilaille että opettajalle. Luokan vanhemmat oppilaat ottivat tyypillisesti johtajan roolin, millä oli nuorempiin oppilaisiin suuri vaikutus. Esimerkiksi liikuntatunneilla vanhemmat oppilaat vaikuttivat koko ryhmädynamiikkaan; mikäli vanhin oppilas oli kiinnostunut opetuksesta, hän sai nuoremmatkin oppilaat innostettua mukaan opetukseen. Vastaavasti motivaatiopulasta kärsivä ja opetusta häiritsevä vanhin oppilas laski myös koko ryhmän oppimismotivaatiota. Erään haastateltavan mukaan vanhemmat oppilaat ”opettivat nuorempia tavoilleen” ja usein myös ojensivat heitä. Vastaavasti nuoremmat oppilaat toimivat usein eräänlaisina moraalinvirtijoina



ja pikkupoliiseina. Koettiin, että syrjäisen kyläkoulun opettajan oli totuttava siihen, että hänet tunnistettiin ja häntä tavoiteltiin työasioissa myös vapaa-ajalla.

Syrjäisellä kyläkoululla nähtiin olevan tiivis suhde kyläyhteisönsä. Oppilaat tekivät vierailuja kyläläisten koteihin, esimerkiksi joulun alla, sekä tutustuivat paikallisten asukkaiden työpaikkoihin ja osaamiseen. Kyläyhteisö oli suhtautunut kannustavasti koulun ulospäin suuntautuvaan toimintaan, ja koululla järjestettävät juhlat tai teemapäivät olivatkin kaikille kyläläisille avoimia tapahtumia. Vierailuja tehtiin myös muihin kouluihin ja vierailijoita vastaanotettiin muista kouluista aina lähikouluja ja Eurooppaa myöten. Toisinaan koululla vastaanotettiin vierailijoita myös eri ammattikunnista, jotka olivat saapuneet kylään esimerkiksi työnsä tai harrastustensa puitteissa. Yhteistyötä muihin kouluihin pidettiin kirjeitse, sekä hyvien TVT-välineiden ja Skype-yhteyksien välityksellä. Yhteistyö oppilaiden vanhempiin oli haastateltavien mukaan mutkatonta.

**Psyykkiset tekijät.** Syrjäisen kyläkoulun yhdysluokan ilmapiiri nähtiin pääsääntöisesti vapautuneeksi, jossa oppilaat uskalsivat ilmaista itseään varauksetta. Oppilasjoukon heterogeenisyydestä ja vaihtuvuudesta johtuen luokan ilmapiiri myös vaihteli ja yksilöoppilaalla oli siihen merkittävä vaikutus. Koulun lakkauttamisen pelon nähtiin heikentävän ilmapiiriä, erityisesti opettajan näkökulmasta. Haastateltavien mukaan yhdysluokan ilmapiirissä näkyivät myös oppilaiden sisarussuhteet; omaa sisarusta autettiin ja hänen tarpeistansa huolehdittiin. Toisinaan oman sisaruksen toiminta aiheutti oppilaissa joskus jopa häpeän tunteita.

Koulun merkitys ympäröivälle kyläyhteisölle nähtiin hyvin merkittävänä. Ilman kyläkoulua kylän ikärakenne olisi toisenlainen ja alueen asukkaat olisivat vanhuksia tai lapsettomia perheitä. Kyläkoulun opettaja oli toimijana keskeinen, sillä hänet koettiin yhteisössään tärkeäksi ja turvalliseksi ihmiseksi.

## 5.2 Syrjäisen yksiopettajaisen yhdysluokan opetus

Tutkimuksen kohteena olleessa koulussa oli käytössä yhdysluokkaopetus, mutta tietyissä aineissa, kuten esimerkiksi ympäristötiedossa, opetus muistutti enem-

män vuosiluokatonta opetusta. Tällöin oppilailta ei ollut omaa kirjaa, vaan oppilaat seurasivat tietyn luokka-asteen kirjaa ja opetusta täydennettiin opetussuunnitelmasta poimituilla sisällöillä ja opettajan omilla ideoilla. Eräs haastateltava kertoi, että oli jakanut esimerkiksi ympäristöopissa koko alakoulun oppisisällön kuuden vuoden pätkiin ja oppilaat opiskelivat yhdessä samat oppisisällöt samanaikaisesti, kukin omasta taitotasostaan käsin. Joissain oppiaineissa, kuten esimerkiksi matematiikassa ja kielten opetuksessa luokka-astetta noudatettiin sen sijaan tarkoin. Tällöin oli tyypillistä, että oppilaat jaettiin eri tiloihin. Erityisesti näissä tilanteissa hyödynnettiin koulunkäynninohjaajaa ja toisinaan myös eläköitynyttä opettajaa, jotka ottivat myös vastuuta opettamisesta. Yksiopettajaisessa yhdysluokassa opiskelu vaati oppilailta paljon sopeutumista. Välillä oppilaat liittyivät itseä nuorempien, välillä itseä vanhempien opetukseen. Joskus luokka-asteensa ainoa oppilas saattoi olla ikään kuin väliinputoaja, jolta sopeutumista vaadittiin tavallista enemmän. Syrjäisellä alueella jouduttiin toisiaan turvautumaan myös etäopetukseen Skypen välityksellä, sillä haastavan koulumatkan vuoksi kaikki oppilaat eivät olleet joka päivä läsnä oppitunneilla.

Haastateltavilta löytyi varsin yhteneväinen näkemys oppikirjojen käyttöön liittyen. Oppikirjoja käytettiin valikoiden ja joustavasti, ja paljon tehtiin ilman oppikirjaa. Tutkittavien mukaan vuositason mukaista oppikirjaa käytettiin lähinnä äidinkielessä, matematiikassa ja kielissä. Valmiita oppimateriaaleja oli vaikea hyödyntää ja opettaja oli joutunut luomaan niitä myös paljon itse.

#### Esimerkki 2

*”Mulla ei oo ikinä ollu semmosia, että mä voisin avata sen kansion, et nyt mennään täs kohtaa ja nyt ollaan tässä. Mut se on taas pitäny itselle sen kauheen mielenkiintoisena, ku aina täytyy keksiä jotain, joku uudenlainen juttu” (Haastateltava 2).*

Haasteltavat kertoivat toimintatavasta, jossa oppimateriaali koostettiin monesta eri lähteistä ja sisällöistä poimittiin vain se, mitä oli tarkoitus käydä tunnilla läpi. Myös oppilaita vastuutettiin laittamalla vanhemmat oppilaat valmistamaan opetusmateriaalia nuoremmille oppilaille.

Yksiopettajaisen yhdysluokan tunnit oli rakennettava niin, että ne aktivoivat kaikkia oppilaita. Erityisesti tunnin alun oli oltava kaikille selkeä ja aiheena jokin ennestään tuttu asia. *”...että ois semmonen helppo (ensimmäinen tehtävä),*

jota pystyy tekemään ilman mitään ohjausta” (Haastateltava 1). Tämän jälkeen siirryttiin portaittain uuden asian pariin, mikä yleensä tarkoitti opetuksen vuorottelua eri ryhmien välillä.

#### Esimerkki 3

”Mut se just, ku harvoin on semmonen, että samaa asiaa opettais monelle, ni silloin ku opettaa jotain asiaa yhdelle, niin täytyy muilla olla joku tekeminen, mitä pitää pystyä tekemään” (Haastateltava 3).

Ohjausta oli usein keskitettävä oppilaaseen, jolla oli suurin tarve. Haastateltavien mukaan erityisesti verkkomateriaalin hyödyntäminen toimi opetuksen vuorottelussa hyvin. Oppilaiden oli helppo opiskella itsenäisesti verkkomateriaalien avulla silloin, kun toisia opetettiin.

Haastateltavat toivat yksimielisesti esille, kuinka koulun ympäristöä hyödynnettiin opetuksessa. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi retket lähiluontoon ja liikuntatuntien pitämisen ulkona. Opetuksessa hyödynnettiin paljon ilmiöpohjaista oppimista, sillä siinä oppilaiden ikäeroa ja eri taitotasoa voitiin jopa hyödyntää. Esimerkiksi ympäristötiedossa ympäröivän luonnon tutkiminen oli arkipäivää ja huomattiin, että kaikenlainen ilmiöpohjainen toiminta oli itse asiassa hyvinkin uuden opetussuunnitelman mukaista.

#### Esimerkki 4

”Nyt ku tuli tää uus opetussuunnitelma, niin tuntu et saa tehdä sitä, mitä on ennenki tehny, et tämmöstä teema... ja ilmiöpohjaista.. Mää oon ainakin suunnitellu niitä päiviä sillai, että on yhteiset aiheet, mutta sitte vähän kukin tasollaan sitte sitä tuottaa [...] Uusi opetussuunnitelma on niinku sillai tosi luonteva, että silloin aikaisemmin on pikkuisen niinku miettinyt, että tuleeks tästä joskus jotain satikutia, mut sit on tuntunu, et tää on kuitenkin se oikee tapa, et tällai tämmösen porukan kans.” (Haastateltava 3)

Ilmiöpohjaiseen toimintaan liittyi usein projekti, jossa taitavammat oppilaat syventyivät teemaan tehden tarkempia ja hienovaraisempia töitä, nuorempien oppilaiden tehdessä yksinkertaisempia tehtäviä.

Haastateltavat olivat yksimielisiä opetuksen eriyttämisen tärkeydestä. Yksiopettajaisessa yhdysluokassa taitotasoerot olivat isot, joten opetuksen oli oltava oppilaslähtöistä: toisaalta yhteisöllistä, mutta kuitenkin yksilöt, heidän vahvuudet ja heikkoudet huomioivaa. ”Mennään sen mukaan, mitä kukakin tarvii”

(Haastateltava 1). Sopivia menetelmiä eriyttämiseen mainittiin esimerkiksi digimateriaalin ja iPadin käyttö, joista oli helppo löytää kullekin oppilaalle sopivan tasoista oppimateriaalia. Virtuaalioppimisympäristöä pidettiin mielekkäänä myös siitä syystä, että opettajan oli helppo seurata oppilaan osaamista ja kehitystä. Myös monistetehtävät koettiin hyväksi opetuksen eriyttämisen menetelmiksi.

Opetuksessa hyödynnettiin taitotasojen eroa ja apuopettajuutta. Isompia oppilaita laitettiin opettamaan ja auttamaan nuorempia. Käytettiin esimerkiksi parimenetelmää, jossa parina olivat eritasoiset oppijat ja jossa taitavampaa osapuolta vastuutettiin. Oppilaiden oli tultava toimeen keskenään ja se vaati etenkin vanhemmilta oppilailta ymmärrystä, ettei nuoremmilta oppilailta voinut vaatia samantasoista osaamista. Tyypillisesti nuoremmat oppilaat tekivät helpotetun version vanhempien oppilaiden syventyessä aiheeseen.

Yksiopettajaisen yhdysluokan opettaminen vaati haastateltavien mukaan paljon suunnittelua ja ennakkovalmistelua. ”Et yleensä on ainakin se kolme tai neljä tuntia samassa tunnissa, niin se vaatii paljon aikaa sille suunnittelulle” (Haastateltava 1). Suunnittelu vei paljon aikaa, oppitunteihin sisältyi monia suunnitelmia ja ne elivät jatkuvasti. Haastateltavat myös vertailivat yksiopettajaisen yhdysluokan ja normaaliopetuksen suunnittelua.

#### Esimerkki 5

”...että mä en hetkeäkään usko, että vaikka sulla ois kuinka iso kolmosluokka ja vaikka se ois kuinka heterogeeninen kolmosluokka, et se vaatis yhtä paljon suunnittelua, ko semmonen luokka, että sulla on ykkösluokasta kutosluokkaan” (Haastateltava 1).

Suunnittelun tarve myös vaihteli, esimerkiksi samassa työvaiheessa olevat kuvataiteen tai käsityön tehtävät eivät vaatineet niin paljoa etukäteissuunnittelua. Ennen kouluvuoden alkua laadittiin lukuvuosisuunnitelma, jossa opetussuunnitelmaa noudatettiin soveltaen. Esimerkiksi musiikin ja käsitöiden osalta kaikkia osa-alueita ei kyetty kyseisissä olosuhteissa ja puitteissa toteuttamaan.

Oppilaan tuen järjestäminen aiheutti toisaalta haasteita, toisaalta koulun arjessa käytettiin jo ennestään menetelmiä, joista tukea tarvitsevat oppilaat hyötyivät. Varsinaisia tuentarpeisia oppilaita ei ollut koulussa tutkimushetkellä. Ku-

raattorin ja erityisopettajan palvelut olivat syrjäisen sijainnin takia lähinnä puhe-linkonsultaatiota. Toisaalta tuen järjestäminen luokkaan koettiin yllättävänkin luontevaksi.

#### Esimerkki 6

“...mutta sit ne keinot, mitä ne tukitoimet sitten on siinä (yleinen ja tehostettu), nehän on pienempää ryhmää, yksilöllistä opetusta, lasketaan vähän tavoitteita, keskitytään olennaiseen... joita me tehdään tässä ihan koko ajan” (Haastateltava 1).

### 5.3 Syrjäisen yksiopettajaisen yhdysluokkaopetuksen edut ja haasteet sekä anti normaaliopetukselle

Haastateltavat kuvasivat varsin samansuuntaisesti, että eri-ikäisten yhdysluokkaopetus antoi opettajalle vapauksia ja mahdollisti luokka-asterajat ylittävän opetuksen. Opetuksen keskiössä ei ollut oppimateriaalin järjestelmällinen läpikäyminen, vaan opetuksessa voi – ja joutui – ottamaan vapauksia, jotta opetus olisi kaikille oppilaille soveltuvaa. “Tää on niinku vapaa työ, siitä mielenkiintoinen ja on saanu käsikirjoittaa” (Haastateltava 3). Paljon käytössä olevat menetelmät, kuten oppiaineiden eheyttäminen sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentaminen olivat koulun arjessa arkipäivää, ne aktivoivat oppilaita, sekä soveltuivat opetuksen eriyttämiseen hyvin. Oppilaat oppivat auttamaan toisia oppilaita, sillä eri-ikäisten yhteistoiminta loi sille oivalliset puitteet. Tämän nähtiin hyödyttävän molempia osapuolia, sillä toisen opettaminen kehitti myös taitavampaa osapuolta ja vahvisti tämän itsetuntoa. Yhdysluokkaopetuksen nähtiin kehittävän myös oppilaiden vastuunottoa, sillä erillisopetuksen aikana itsenäisesti työskentelevät oppilaat joutuivat ottamaan vastuuta omasta oppimisesta jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

Yksiopettajaisen yhdysluokan eduksi mainittiin yksimielisesti yhdysluokan sosiaalisen ympäristön rikkaus ja monimuotoisuus sekä vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Oppilaat tottuivat näkemään ja hyväksymään erilaisuutta, sillä lähtökohtaisesti kaikki oppilaat olivat keskenään erilaisia ja toisistaan poikkeavia. Erilaisuus antoi tilaa yksilöille, jolloin lapset uskalsivat säilyttää myös

lapsenomaisuutensa, eikä ryhmäpainetta esittää isompaa ja kypsempää oppilasta ollut. Oppilaat myös oppivat työskentelemään erilaisten ja eri taitotasoisten oppijoiden kanssa, sekä ottamamaan erilaisia oppilaita huomioon.

#### Esimerkki 7

”Se myös rikastuttaa lasten ymmärrystä tavallaan siitä monimuotoisuudesta [...] ehkä just kuviksensa tulee hirveen helposti esille se, että ne voi vaikka ihaila, että vau ku joku vanhin oppilas tekee noin hienoo. Ja sit niillä ei kuitenkaan oo stressiä siitä, että he ite ei tee samanlaista” (Haastateltava 3)

Yhdysluokkaopetuksen keskeisimmät haasteet löytyivät haastateltavien mukaan niin ikään yhdysluokan opetuksesta, luokan sosiaalisesta kanssakäymisestä sekä opettajan omassa toiminnassa kokemissa haasteissa. Yksimielisesti keskeisin haaste oli opetuksen suunnittelun suuri tarve, mikä vei opettajan aikaa ja resursseja. Opetuksen räätälöinti koettiin toisaalta mielekkäänä haasteena, mutta se oli opettajan näkökulmasta myös vaativaa. Myös oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden toteutumisesta oltiin huolissaan ja joskus taitavammat oppilaat joutuivatkin laskemaan rimaa.

#### Esimerkki 8

”Joissain asioissa sit taas ne vanhemmat oppilaat joutuu ottaa vähän sitä rimaa alaspäin sen takia, et jotkut asiat on sellasia, johon ykkösluokkalaiset ei pysty samaan ku kutosluokkalaiset. Eikä tietysti tarviikaan” (Haastateltava 1).

Haasteeksi mainittiin myös oppilaiden eri-ikäisyys erityisesti liikuntatunneilla. Esimerkiksi joukkuepelit eivät onnistuneet ollenkaan, ellei sääntöjä ja liikkumisen tapoja muokattu niin, että tekemisestä tehtiin kaikille oppilaille haastavaa. Tällöin eri taitotasot eivät näyttäytyneet niin räikeästi myöskään oppilaille.

Toisinaan oppilaiden välillä nähtiin ilmenevän vertailua ja kahnausta, sillä ”toiset tekee kivempia juttuja kuin itse” (Haastateltava 1). Toisaalta oppilaat olivat tottuneet siihen, että tunnilla tehtiin eri asioita ja luokkakaverin tekeminen saattoi poiketa omasta tekemisestä. Haasteeksi mainittiin myös ilmiö, jossa oppilaiden sinnikkyys ja itsenäinen yrittäminen koettiin heikoksi, sillä pienessä ryhmässä oppilaat olivat tottuneet saamaan opettajalta lähestulkoon välitöntä huomiota ja apua.

Opetustyö koettiin raskaaksi ja sen kanssa oli opittava elämään; aina ei tarvinnut onnistua ja sitä oli opittava sietämään. Kumpikaan haastattelemistani opettajista ei kokenut saaneensa luokanopettajan koulutuksesta riittäviä eväitä yhdysluokan opettamiseen. Kumpikaan opettajista ei muistanut saaneensa käytännössä minkäänlaista opetusta aiheesta.

Haastateltavien mukaan yhdysluokkaopetus tarjosi monia käytännön ratkaisuja myös ns. normaaliopetukseen. Haastateltavat peräänkuuluttivat ajatusta, jonka mukaan kaikkien oppilaiden ei tarvitsisi edetä samaa vauhtia, vaan tärkeää olisi, että jokainen oppilas pääsee mukaan ja etenee omalla tasollaan. Lokerointi ”näähän on kaikki tän luokkalaisia ja näähän asiat kuuluut tähän ja näähän tähän” (haastateltava 2) nähtiin oppimista ja opettamista rajoittavana. Erään haastateltavan mukaan heterogeenisessä yhdysluokassa oppiminen estikin hänen mielestään tietynlaisen ikärasismien syntymisen myöhemmin elämässä. Ylipäätään oppilaiden lokerointi ikätasonsa perusteella nähtiin oppimista kaventavana. Heterogeenisessä yhdysluokassa laaja oppilaskirjo sallittiin ja sitä tuettiin. Oli hyväksyttävää toimia omalla tavalla ja ilmaista itseään yksilöllisesti. Tämän nähtiin rikastuttavan koko luokkaa, sekä lisäävän ymmärrystä ja kehittävän oppilaiden ajattelua.

Haastateltavat kyseenalaistivat yksimielisesti oppikirjojen perinteisen käytön, jossa kirjaa käytäisiin järjestelmällisesti läpi. Yksiopettajaisessa yhdysluokassa oppikirjojen joustava ja perusteltu käyttö oli välttämättömyys ja sen nähtiin avaavan opetukseen uudenlaisia ja tuoreita mahdollisuuksia. Opetusmateriaali valikoitiin yksilöitä ja luokkaa ajatellen, mikä vaati opettajalta osaamista, mutta antoi myös kaivattua vapautta. Projektit, ilmiöt ja monialaiset oppimiskokonaisuudet koettiin soveltuvan heterogeeniseen oppilasjoukkoon hyvin. Eriyttämiseen rohkaistiin, vaikka kyseessä olisikin samanikäisiä oppilaista koostuva luokka. Oppilaiden vastuuttamiseen ja osallistamiseen kannustettiin myös, tämän nähtiin keventävän opettajan työtaakkaa ja lisäävän oppilaiden motivaatiota.

Heterogeenisen yhdysluokan opettaminen oli haastateltavien mukaan opettanut sietämään keskeneräisyyttä ja vajavaisuutta. Tärkeäksi periaatteeksi nostettiin ajatus, jonka mukaan oppilasta ei tulisi saattaa tilanteisiin, joissa opetus

etenee, vaikei hän osaa. Keskeistä oli oppilaan taitotasojen tunnistaminen ja työskentely sopivalla tavalla haastaen, muttei kuitenkaan liikaa.

Yhdysluokkaopetuksen järjestämisen nähtiin vaativan perusteellista suunnittelua ja ennakkovalmistautumista, mistä olisi varmasti hyötyä myös normaaliopetuksessa. Mikäli puitteet antavat myöten, myös opettajan oman työpäivän rakenteita kannattaisi suunnitella niin, että viikon kokonaiskuormituksesta tulee siedettävä.



## 6 POHDINTA

Kyläkoulututkimukset yleisesti ottaen korostavat kyläkoulun fyysisen ympäristön merkitystä oppilaan oppimisprosessissa. Kyläkoulun miljöön luonnonläheisyys ja virikkeellisyys paitsi ohjaavat oppilaita aktiiviseen toimintaan ja leikkillisyyteen, myös ympäristön tutkimiseen (Kilpeläinen, 2010a, Peltonen, 2010). Kyläkouluympäristön vahva hyödyntäminen tässä tutkimuksessa tutkimuskohteenä olleen koulun opetuksen arjessa ei siksi liene yllättävää. Kyläkouluille tyypillistä ei ole vain koulun fyysisen ympäristön painottuminen, tutkimusten mukaan myös luokkarakennusten sisällä hiotaan monenlaisia sosiaalisia taitoja. Kyläkoulujen yhdysluokissa eri-ikäiset ja -tasoiset oppilaat paitsi työskentelevät yhdessä, myös muodostavat kenties pitkäikäisiäkin kaverisuhteita poikkeuksellisen monenkirjavasta oppilasjoukosta. Kyläkoulututkimusten mukaan kaverisuhteita myös haastetaan tästä syystä. Kyläkoulut ovat tyypillisesti hyvin aktiivisia toimijoita, niin omassa toiminnassaan, kuin suhteessa ympäröivään kyläyhteisöön (Cedering & Wihlborg, 2020; Kalaoja, 2010; Kilpeläinen, 2010.)

Syrjäisen kyläkoulun oppimisympäristöä tutkiessani havaitsin tuloksissa myös jonkinlaista poikkeamaa tai tulosten toisenlaista painottumista verrattuna aiempiin kyläkoulututkimuksiin. Sen aiheutti mielestäni kaksi keskeistä tekijää: tutkimukseni koulun syrjäinen sijainti sekä luokan poikkeuksellisen heterogeeninen oppilasaines. Perinteisessä kyläkoulututkimuksessa kyläkoulu voi olla yllättävänkin urbaani tai normaaliopetuksen kaltainen verrattuna tämän tutkimuksen kouluun. Kyläkoulut eivät välttämättä aina ole syrjäisiä, vaan voivat sijaita kaupungin palveluiden ja kulttuurin piirissä. Lisäksi yhdysluokan tyypillisin muoto on kahden rinnakkaisen luokan yhdistelmä, vain harvoin koko koulun käsittävä luokka. Tässä tutkimuksessa etäisyys kaupunkiin tai muihin kouluihin oli niin iso, että syrjässä oleva kyläkoulu oli todellisuudessa varsin itsenäinen ja etäällä sijaitseva toimija. Perinteiseen kyläkoulututkimukseen verrattuna tämän tutkimuksen yhdysluokka oli myös poikkeuksellisen heterogeeninen. Alle kymmenen oppilaan 1–6-luokka oli kooltaan pieni, mutta ikäjakaumaltaan ja taitotasoiltaan hyvin laaja. Kyläkoulun syrjäisyys näyttäytyi tutkimustulosten perusteella erityisesti siinä, että koulun fyysistä ympäristöä hyödynnettiin opetuksessa

tavallista enemmän, sillä syrjäisyytensä takia oikeastaan mitään muuta, kuten muita rakennettuja ympäristöjä tai palveluja, ei ollut tarjolla. Myös kaukaisen sijainnin takia esimerkiksi oppilashuollon palveluita oli käytännössä mahdoton saada fyysisesti koulussa mikä lisäsi opettajan rooleja sekä vastuuta. Luokan poikkeuksellinen heterogeisuus näkyi merkittävimmin oppilaiden kokemana vapautena olla omia itsejään, koska lähtökohtaisesti kaikki olivat erilaisia ja toisistaan poikkeavia. Tämä vähensi myös oppilaiden rooleja ja pyrkimyksiä ”esittää jotain”, jotta olisi luokkakavereidensa keskuudessa hyväksytty. Luokan pienen koon takia myös yksilöoppilaan vaikutus ryhmädynamiikkaan ja luokan ilmapiiriin korostui entisestään.

Aiempien kyläkoulututkimusten mukaan yhdysluokkaopetusta järjestetään tyypillisesti vuoro- ja vuosikurssijärjestelmään perustuen, opetusta eriytetään ja vuorotellaan kullekin oppilaalle tai oppilasryhmälle sopivaksi. Tyypillistä on myös oppiaineiden eheyttäminen ja yhteistoiminnallisten menetelmien suosiminen (Kalaoja, 2010; Kilpeläinen, 2010a; Opetushallitus 2014.) Tämän tutkimuksen mukaan edellä mainitut opetusjärjestelyt toimivat myös syrjäistä yksiopeettajaisista yhdysluokkaa opetettaessa. Näiden lisäksi tuloksista löytyi erityisesti yksiopeettajaisen yhdysluokan opetukseen soveltuvia opetuskäytänteitä. Niitä olivat esimerkiksi oppikirjan perusteltu ja valikoitu käyttö, sekä oppimateriaalin luominen ja kokoaminen itse, jolloin poikkeuksellisen heterogeenisen oppilasjoukon yksilöllisiin tavoitteisiin oli ylipäättään mahdollista päästä. Tämän tutkimuksen mukaan yksiopeettajaisen yhdysluokan opetus vaatii myös erityistä huomiota tuntien rakenteen suunnitteluun; oppitunnin on oltava kaikkia oppilaita aktivoivaa, sillä yhden tunnin sisällä on tyypillisesti monta oppituntia ja opetus saattaa koskea vain yhtä oppilasta tai oppilasjoukkoa kerrallaan. Myös oppilailta vaadittiin enemmän joustokykyä. Kävi myös ilmi, että syrjäisellä yksiopeettajaisella kyläkoululla on itse asiassa pidetty ilmiöpohjaista opetusta jo vuosikymmenien ajan ja se on siksi menetelmänä varsin toimiva ja tuttu. Sen on havaittu toimivan erityisen hyvin heterogeenisessä oppilasryhmässä, jossa eri-ikäiset ja eri-tasoiset oppilaat työskentelevät yhteisen tekemisen äärellä. Syrjäisessä yksiope-

tajaisessa yhdysluokassa eri taitotasojen hyödyntäminen näyttäytyi selvästi. Arjessa suositettiin oppilaiden apuopettajuutta ja vastuuttamista, minkä koetaan paitsi hyödyttävän oppilaita, vapauttavan myös opettajan resursseja.

Kyläkouluista on kirjoitettu runsaasti vuosikymmenien aikana – erityisesti kyläkoulujen omaleimainen tyyli elää opetuksen arkea monine vahvuuksineen näyttää kiinnostavan erityisesti suomalaisia tutkijoita edelleen, vaikka varsinainen kyläkoulujen kulta-aika näyttää jääneen taakse (Carlberg-Granlund, 2009/2010; Kalaoja, 2010; Kilpeläinen, 2010a; Korpinen, 2010). Kyläkoulujen ilmiöt koetaan jostain syystä vuosikymmenien jälkeenkin kiehtovina ja kiintoisina, ja ehkä niistä kaivataan jotain vahvaa kokemusperäistä tietoa ja käyttöteoriaa, jota voitaisiin hyödyntää suomalaisessa peruskoulutuksessa edelleen.

Aiempien kyläkoulututkimusten mukaan yhdysluokan eduksi on mainittu erityisesti oppilasryhmän heterogeenisyys, mikä synnyttää oppilasryhmään luontaisia oppimisen paikkoja (Kalajoki, 2010; Kilpeläinen, 2010a; Peltonen, 2010a.) Myös hyvä oppilaantuntemus ja opetuksen eriyttäminen ovat kyläkouluille arkipäivää, ilman niitä opetuksen järjestäminen olisi käytännössä mahdollonta (Kilpeläinen, 2010a; Peltonen, 2010a). Yhdysluokan nähdään kehittävän sosiaalisia taitoja ja oppilaat oppivat hyväksymään erilaisuutta (Kilpeläinen, 2010a; Peltonen, 2010a). Kyläkoulututkimusten mukaan keskeinen kritiikki osuu opetuksen järjestämisen ongelmiin; yhdysluokan opetus on vaativaa, oppisisällöt voivat edetä epäloogisessa järjestyksessä ja sisällöt voivat olla oppilailla liian haastavia tai helppoja (Kalaoja, 2010; Kilpeläinen, 2010a). Edellä mainitut edut ja haasteet nousivat esiin myös tämän tutkimuksen yhteydessä. Mielestäni erityisen kiintoisaa tämän tutkimuksen puitteissa oli, että haastateltavat kokivat iloa ja vapautta opetuksen järjestämisestä ”omalla tyylillä”. Oppikirjoista ja geneerisistä suunnitelmista poikkeaminen koettiin yllättäen mielekkäänä ja vapauttavana. Tutkijana jäin miettimään, vaikuttaako tähän keskeisesti haastateltavien persoona ja työkokemus, sekä pieni luokkakoko, mikä sallii vapauksia opetuksen järjestämiseen. Ehkä tiukoista raameista irrottautuminen koetaan vapauttavana, kun opetustyön kokemusta on karttunut riittävästi ja opettamisen rutiinit ovat vahvistuneet. Tämän tutkimuksen tuloksissa myös korostui oppilaiden avoi-

muus ja suotuisat asenteet erilaisuutta kohtaan. Mainittiin jopa ikärasismien syntymisen ehkäisy. Tämä on uskottava havainto, sillä yksiolettajainen syrjässä toimiva yhdysluokka "sulattaa" sisälleen poikkeuksellisen määrän erilaisuutta, mutta myös sitoutuneisuutta ja yhteen hiileen puhaltamista. Oppilaat myös joutuvat joustamaan perinteiseen yhdysluokkatyöskentelyyn verrattuna enemmän, esimerkiksi ottamalla huomioon selvästi nuorempia oppiaita tai laskemalla omia tavoitteita.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen koulun erityisyyden takia tutkimustuloksissa näkyy jotakin poikkeamaa verrattuna aiempiin kyläkoulututkimuksiin – tai ehkä mieluumminkin tämä tutkimus tuo lisää omaleimaisia näkökulmia kyläkoulututkimukseen. Keskeisimmät selittävät tekijät ovat tutkimuksen kyläkoulun syrjäinen sijainti, luokan poikkeuksellinen heterogeenisyys sekä yhdysluokan yksiolettajaisuus. Tällä tutkimuksella on kuitenkin annettavaa sekä yhdysluokan että normaaliluokan opettajille, alan opiskelijoille, tai muuten vain kyläkoulututkimuksesta kiinnostuneille. Erityisen hyviä näkökulmia tämä tutkimus voi antaa opettajalle oman opetustoiminnan ja kasvatustajattelun reflektointiin.

Kalaoja (2010, 102) toteaa, että yhdysluokkaopetuksen koulutustaso on edelleen heikko niin meillä kuin maailmalla. Tämä näyttäytyy selkeänä puutteena, sillä onhan meillä Suomessa edelleenkin kouluja, joissa yhdysluokkien opetus on arkipäivää. Vaikka opettajankoulutuksen puutteet on tunnustettu jo pitkään, koulutustilanne ei ole parantunut. Ehkä yhdysluokanopetusta ei ole riittävästi arvostettu, eikä ole nähty sitä oppimiseen liittyvää potentiaalia, mikä yhdysluokkaan itseensä liittyy. Olisi mielenkiintoista nähdä opetussuunnitelman keskiössä eritasoiset oppijat, erilaisuuden normalisointi sekä heterogeenisyydestä ponnistava oppimisen ihmettely.

Tutkimukseen osallistuneet viestivät rohkeasti ja kannustavasti toimintatapa, jossa päästetään perinteisestä ikätasoon ja rakenteisiin tarraavasta opetusjärjestelystä irti ja siirrytään kohti oppilaslähtöisempää ja ilmiöiden tutkimiseen painottuvaa koulumaailmaa.

**Tutkimuksen luotettavuus.** Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen sen yleistettävyyden sijaan (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 185). Tutkimuksen onnistumista ei siis voi arvioida yleistettävyyden mittarilla. Voiko tapauksen ymmärryksen lisääntymistä mitata ja jos voi, miten? Tutkimuksen validiteettia voi pitää riittävänä, sillä olen pyrkinyt vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja siten tutkinut sitä mitä olen luvannut (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 136). Tosin näin jälkikäteen ymmärrykseni selvästi lisääntyessä, olen sitä mieltä, että tutkimusaiheen rajaamisen kanssa olisin voinut olla rohkeampi. Toisaalta ennen tätä tutkimusta tapaus oli minulle täysin vieras, joten en luultavasti olisi kokenut kapeaa rajausta kovin kiintoisana. Lähtökohtaisesti halusin tutkia tapausta avoimesti ja monipuolisesti, koska koin tutkimuksen aiheen todella kiinnostavana. Haastattelurungon sisältöä olisi silti kannattanut supistaa, ettei tutkimusaineistosta olisi kertynyt niin runsaasti. Aineistonkeruuna teemahaastattelut toimivat hyvin ja sain riittävän aineiston tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Tutkimusta varten haastatelin kaikki tutkimuksen tekemisen kannalta tärkeät henkilöt (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 140). Ensin epäröin, tuottaako koulunkäynninohjaajan haastattelu yhdysluokkaopetusta käsittelevään tutkimukseen luotettavaa tietoa, sillä koulunkäynninohjaajan työnkuvaan pedagogiset osuudet eivät yleisesti ottaen kuulu. Haastattelu osoitti, että koulunkäynninohjaajalla oli runsaasti havaintoja ja myös kokemusta yhdysluokkaopetukseen liittyen, sillä kyseisessä koulussa myös koulunkäynninohjaajan oli otettava opetusvastuuta. Kerätty aineisto analysoitiin systemaattisesti sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksen metodologiaa käsittelevässä osuudessa on selitettyä koko tutkimusprosessi (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 141.)

Tutkimuksen aihe on mielestäni edelleen hyvin kiinnostava ja kiehtova. Hahmotan myös ymmärrykseni rajallisuuden ja sen, ettei yhden tutkimuksen puitteissa voi saada kerättyä kaikkea mahdollista tietoa. Tästä aiheesta riittäisi ehdottomasti edelleen tutkittavaa. Seuraavaksi tutkimusaihetta voisi rajauksen myötä tutkia yksityiskohtaisemmin ja syvällisemmin, kenties tehdä esimerkiksi etnografisen tutkimuksen, johon sisältyisi myös paikan päällä tapahtuva havainnointi.

## LÄHTEET

- Bagley C., & Hillyard, S. (2011). Village schools in England. At the heart of their community. *Australian Journal of Education*. Vol. 55, No 1. 37-49.
- Cedering, M. & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community – A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*. 80 (2020). 606-617.
- Degollado, E., Bell, C. & Salinas, C. (2021). “No habia bilingual education:” stories of negotiation, educación, y sacrificios from South Texas escuelas. *Journal of Latinos and Education*. Vol. 20. No. 4, 397-411.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.
- Frost, N. (1947). One-teacher schools of the future. *Peabody Journal of Education*. Vol. 25, No 3. 148-152.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. (21. painos). Tammi.
- Iijoki-seutu. (2018). Harvinainen projekti meneillään Pudasjärven länsilaidalla – Kipinän kyläkoulua laajennetaan mittavasti. *Iijoki-seutu*. (18.11.2018).  
<https://www.iijokiseutu.fi/harvinainen-projekti-meneillaan-pudasjarven-lansil/2701222>
- Ikonen, O. & Mäkiranta, M. (2002). Miten selviydyin ryhmässä, jossa kaikki ovat erilaisia oppijoita? Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen ja T. Ojala (toim.), *Kohtaamisia koulupolulla*. PS-kustannus. 176-195.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogic, kultur och struktur*. Åbo Akademis förlag.
- Karlberg-Granlund, G. (2010). Pienuuden suuruus – myytti vai totuus? Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. 49-61.
- Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the threat of closure in a small Finnish village school. *Australian Journal of Education*. Vol. 55, No 1. 62-72.

- Kalaoja, E. (2010). Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. 102–104.
- Kaleva (2023). Näin valtuusto äänesti koulut nurin – kyläkouluja puolustaneet joutuivat pettymään lopputulokseen. *Kaleva* (21.6.2023)  
<https://www.kaleva.fi/nain-valtuusto-aanesti-koulut-nurin-kylakouluja-pu/5642057>
- Keskitalo, P. & Määttä, K. (2012) Kohti saamelaispedagogiikkaa. Teoksessa A. Lauriala (toim.) *Koulu ja pohjoisen pojat*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja (27). Lapin yliopistokustannus. 105–125.
- Kilpeläinen, R. (2010a). *Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Kilpeläinen, R. (2010b). Kyläkoulun laatu opettajien arvioimana. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. 76–83.
- Koillissanomat (2023). Vaikka kyläläiset kuinka pyristelevät vastaan, on kyläkoulu syytä pistää lähivuosina kiinni. *Koillissanomat*. (19.6.2023).  
<https://www.koillissanomat.fi/vaikka-kaylalaiset-kuinka-pyristelevat-vastaan-on-/5632932>
- Korpinen, E. (2010a). Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.). *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. 14–27.
- Korpinen, E. (2010b). Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. 84–99.
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- MT-toimitus (14.1.2013). Toista tuhatta kyläkoulua lakkautettu 2000-luvulla. *Maaseudun tulevaisuus*.  
<https://www.maaseuduntulevaisuus.fi/uutiset/5b1fb45e-eaf5-52ff-9fa5-43368ad1376a>
- Muse, I., Hite, S., Randall, V. & Jensen, A. (1998). One-teacher schools in America. *The Teacher Educator*. 33:3, 141, 149.
- Palismaa, M., Torikka, K., Morottaja, M. & Sievertsen, S. (1997). Tehokkuuden arviointia. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Saamelaisen koulutuksen tila peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Yliopistopaino.

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Peltonen, T. (2010a). Yhdysluokkaopetuksen edut – myös esitetty kritiikki. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. 105–116.
- Peltonen, T. (2010b). Koulun ympäristöedut ja yhteys fyysiseen toimintaan. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus. 117–127.
- Rannanpää, S., Ahtinen, S-M., Antikainen, J., Heikkinen, B., Hovi, S., Sinerma, J. & Tolonen, S. (2023). Suomen saaristoalueet tilastojen kertomana. *Maa- ja metsätalousministeriön julkaisuja*. Maa- ja metsätalousministeriö. (2023:25).  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165279/MM\\_M\\_2023\\_25.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165279/MM_M_2023_25.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Saarela-Kinnunen, M., & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (4. painos, s. 180–190). PS-kustannus.
- Suomen Montessoriliitto. *Tri Maria Montessorin elämäkerta*.  
<https://montessori.fi/maria-montessori/>
- Suomen Virallinen Tilasto. (2024a): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. ISSN=1796-3796. 2021, Liitetaulukko 2. Lakkautetut oppilaitokset 2021 oppilaitostyyppin ja sijaintimaakunnan mukaan. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 25.1.2024].  
[https://www.stat.fi/til/kjarj/2021/kjarj\\_2021\\_2022-0218\\_tau\\_002\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kjarj/2021/kjarj_2021_2022-0218_tau_002_fi.html)
- Suomen Virallinen Tilasto. (2024b): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. Peruskoulut, lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja kansanopistot opiskelijamäärällä mitatun oppilaitoksen koon mukaan 2005–2022. Helsinki: Tilastokeskus. [viitattu: 25.1.2024]  
[https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_kjarj/statfin\\_kjarj\\_pxt\\_125k.px/table/tableViewLayout1/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kjarj/statfin_kjarj_pxt_125k.px/table/tableViewLayout1/)
- Suomen Virallinen Tilasto. (2024c): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. Peruskoulujen määrä väheni edelleen. ISSN=1796-3796. 2021. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 25.1.2024].  
[https://www.stat.fi/til/kjarj/2021/kjarj\\_2021\\_2022-02-18\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kjarj/2021/kjarj_2021_2022-02-18_tie_001_fi.html)



- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (7. painos). Tammi.
- Vallinkoski, A. (2017). Puolet kouluista katosi, mitä saatiin aikaan? *Yliopisto-lehti*, Y/08/17. Helsingin yliopisto.  
<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-ja-oppiminen/puolet-kouluista-katosi-mita-saatiin-aikaan>
- Ward, J. & Ward, M. (2017). Elder grove school – custer county, Nebraska, 1884-1957. *Education*. Vol 138(2). 155-161.
- Öhman, M. (2022). *Etelässä siintää majakka*. Otavan kirjapaino.

## **LIITTEET**

### **Liite 1. Teemahaastattelun runko**

#### **KYLÄKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ**

- kuvaile koulusi ilmapiiriä (psykykinen ympäristö)
- koulu fyysisenä oppimisympäristönä
- koulu sosiaalisena oppimisympäristönä

#### **YHDYSLUOKKAOPETUS**

- yhdysluokan opetusmenetelmät ja -käytänteet, opetusjärjestelyt
- erityisen toimivat opetusmenetelmät, henkilökohtaiset keinot ja käytännönratkaisut
- yhdysluokkaopetuksen suunnittelu
- opetusmateriaalit
- tuen järjestäminen
- oppilaan ja opettajan rooli luokassa
- valtakunnallisen opetussuunnitelman rooli

#### **YHDYSLUOKKAOPETUKSEN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET**

- yhdysluokkapedagogiikan mahdollisuudet/vahvuudet
- haastepaikat
- mikä ratkaisuksi haasteille?

#### **YHDYSLUOKKAOPETUKSEN ANTI NS. NORMAALIOPETUKSEEN**

- yhdysluokkaopetuksen anti sinulle, mitä opettanut?
- yhdysluokan anti ns. normaaliopetukselle
- neuvoja aloittelevalle yhdysluokan opettajalle?
- mitä yhdysluokkaopetus vaatii erityisesti opettajalta?

## Liite 2. Taustatiedot

### TAUSTATIEDOT:

1. Sukupuoli    mies / nainen
2. Ikä \_\_\_\_\_
3. Koulutustausta \_\_\_\_\_
  - a. Valmistumisvuosi \_\_\_\_\_
  - b. Erikoistuminen/sivuaineet \_\_\_\_\_
4. Toimenkuva    luokanopettaja / koulunjohtaja / avustaja
5. Työkokemus opettajana \_\_\_\_\_ vuotta, josta pienellä kyläkoululla \_\_\_\_\_ vuotta.
6. Virkasuhde    vakinainen / määräaikainen / sijaisuus
7. Yhteensä koululla opettajia \_\_\_\_\_, avustajia \_\_\_\_\_
8. Oppilasmäärä koululla \_\_\_\_\_
  - a. 0lk \_\_\_\_\_
  - b. 1lk \_\_\_\_\_
  - c. 2lk \_\_\_\_\_
  - d. 3lk \_\_\_\_\_
  - e. 4lk \_\_\_\_\_
  - f. 5lk \_\_\_\_\_
  - g. 6lk \_\_\_\_\_
9. Pääasiallinen opetusryhmä (jos ryhmä jaettu) \_\_\_\_\_
10. Oma koulutausta, millaisessa koulussa?
11. Miksi olet hakeutunut pieneen kyläkouluun töihin?
12. Koulutuksen antamat valmiudet yhdysluokan opettamiseen? (yhdysluokka vai luokaton heidän mielestään?)
  - a. Täydennyskoulutusta saatu/tarvittu?
  - b. työnohjausta saatu/tarvittu?