

## **”OPETTAJA ON NIINKU AMEEBA”**

Tapaustutkimus erään pirkanmaalaisen kyläkoulun  
yhdysluokkapedagogiikasta

Marja Mustanoja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2008  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

MUSTANOJA, M.: *Opettaja on niinku ameeba*. Tapaustutkimus erään pirkanmaalaisen koulun yhdysluokkapedagogiikasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2008, 69 sivua.

Tutkimukseni on kuvaus yhden koulun pedagogiikasta. Tarkoituksena oli selvittää kokeneiden yhdysluokan opettajien käyttötietoa ja tehdä sitä näkyväksi. Halusin tutkimuksen avulla tuoda yhdysluokkien vahvuuksia ja heikkouksien kehitysmahdollisuuksia esille. Selvitin toimivia yhdysluokan opetuksen tapoja. Aloitin tutkimuksen keväällä 2006 keräämällä teoriapohjaa tutkimukselle. Keväällä 2007 palasin työn pariin ja alkuvuonna 2008 keräsin ja analysoin lopun aineiston sekä raportoin tulokset.

Kyseessä on tapaustutkimus, jonka kohteena on kolmiopettajainen pirkanmaalainen melko tyypillinen kyläkoulu. Koulua ympäröi aktiivinen kyläyhteisö. Tämä koulu on toiminut 1800-luvulta alkaen ja säilynyt kunnan kouluverkostossa kahden muun kyläkoulun suljettua ovensa. Koulun opettajat ovat kokeneita yhdysluokkapedagogeja, joiden näkemykset muodostavat tutkimuksen pohjan. Opettajien haastatteluaineiston lisäksi keräsin tutkimusmateriaalia oppilaiden kirjoitelmien ja oman havainnoinnin avulla.

Kyläkoulun fyysinen ympäristö kaipaa parannuksia, mutta sosiaalinen ympäristö nähdään koulun voimavarana. Tapauskoulun yhdysluokissa on käytössä vuorokurssijärjestelmä ja opetus on pitkälti oppiainejakoista ja oppikirjalähtöistä. Eheyttämistä tapahtuu jonkin verran integroimalla oppiaineita, esimerkiksi taideaineita lukuaineisiin. Oppilaat ja ympäröivä kyläyhteisö ovat pedagogiikassa aktiivisessa roolissa. Yhdysluokan opetuksessa vahvuudet oppilaan kannalta ovat sosiaalisten taitojen kehittyminen ja itsenäiseen työhön oppiminen. Opettaja saa laajemman näkökulman luokka-asteisiin ja oppisisältöihin. Heikkoutena opettajan kannalta pidettiin kiirettä ja väsymistä, mutta oppilaan kannalta heikkouksia ei mainittu.

Avainsanat: yhdysluokka, kyläkoulu, pedagogiikka, yhdysluokkapedagogiikka

## ALKUSANAT

Tutkimukseni esittelee yhden näkökulman yhdysluokkapedagogiikkaan. Tämä työ on tapaustutkimus toimivasta kyläkoulusta, jossa tehdään arvokasta kasvatus työtä lämpimässä ilmapiirissä. Kiinnostukseni yhdysluokkien tutkimiseen heräsi jo ennen luokanopettajakoulutukseen pääsyä ja tästä johtuen olen suunnannut opintojani kyläkoulua kohti. Virallisesti tutkimus alkoi keväällä 2006 teoriataustan keräämisellä ja tutkimusmenetelmän valinnalla. Elämäntilanteesta johtuen työ jäi syrjään ja jatkoin tutkimusta vasta syksyllä 2007. Aineiston keruu on tapahtunut haastattelemalla opettajia, kirjoittamalla oppilaita ja havainnoimalla koulun arkea. Tämä tutkimus kokoaa tähänastiset tietoni ja ymmärrykseni ja antaa toivottavasti eväitä jatkoa ajatellen.

Suurin kiitos kuuluu tapauskoululleni, sen opettajille ja oppilaille, jotka ovat auttaneet ja tukeneet minua monin tavoin. He ovat toivottaneet aina tervetulleeksi koululle, onpa asiani tai pyyntöni ollut millainen tahansa. Tällä koululla olen tehnyt sekä ensimmäisen että viimeisen opetusharjoitteluni. Tähän kouluun nivoutuu merkittävä osa opinnoistani ja kasvustani opettajaksi.

Haluan osoittaa kiitokseni ohjaajalleni professori Eira Korpiselle. Aikataulun viivästymisestä huolimatta otit minut takaisin ohjaukseesi ja olet ohjannut hienovaraisin neuvoin sekä avuin kohti työn valmistumista. Annoit minun tehdä omat ratkaisuni mutta autoit eteenpäin, kun olin jumittunut työssäni.

Kaikkein vähiten tutkimuksen valmistumiseen olen uskonut itse. Onneksi läheiset ovat uskoneet minunkin puolestani, sillä muuten tätä työtä ei olisi tässä. Olen saanut teknistä ja henkistä tukea ja välillä tarvittavan potkun takapuoleen. Kiitos ymmärryksestä ja avusta. Kiitos Jennille kielellisistä neuvoista. Kiitos Eero, Roni, vanhemmat, siskot, Carita ja muut ystävät ja sukulaiset!

Vammalassa, 25.5.2008

Marja Mustanoja

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ALKUSANAT

1. MATKALLA KYLÄKOULUN OPETTAJAKSI.....	6
2. KYLÄKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	8
2.1 Kyläkoulujen historiaa.....	8
2.2 Kyläkoulujen nykyhetki ja tulevaisuus .....	9
2.3 Kyläkoulun erityispiirteet.....	10
2.4 Kyläkoulun mahdollisuudet ja rajoitukset.....	11
3. YHDYSLUOKKAPEDAGOGIIKKA.....	13
3.1 Oppilaiden ryhmittely yhdysluokissa.....	13
3.2 Opetuksen järjestäminen yhdysluokassa.....	14
3.2.1 Perinteiset kurssijärjestelmät.....	14
3.2.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus.....	15
3.3 Oppiminen yhdysluokassa.....	15
3.3.1 Toteuttamistapoja.....	16
3.3.2 Oppilaan ja opettajan roolit.....	17
3.3.3 Opettajan käyttöteoria.....	18
3.4 Yhdysluokkaopetuksen haasteet.....	19
3.5 Yhdysluokkaopetuksen edut.....	20
3.6 Yhdysluokkapedagogiikan kehittäminen.....	21
4. TAPAUSTUTKIMUKSEN KULKU.....	24
4.1 Tutkimusongelmien hahmottuminen.....	25
4.2 Tutkimustyyppinä laadullinen tapaustutkimus.....	26
4.2.1 Kohteena kyläkoulun pedagogiikka.....	26
4.2.2 Osallisina opettajat, oppilaat ja tutkija.....	27
4.3 Aineiston keruu.....	28
4.3.1 Opettajien teemahaastattelu.....	28
4.3.2 Oppilaiden kirjoitelmat.....	30
4.3.3 Havainnointi.....	30
4.4 Aineiston analysointi .....	31
4.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	32
5. OPETTAJIEN KOKEMUKSIA YHDYSLUOKKAPEDAGOGIIKASTA.....	34
5.1 Millainen tausta tutkittavilla on?.....	34
5.1.1 Koulu- ja koulutustausta.....	35
5.1.2 Työtausta.....	35
5.2 Millainen ympäristö tämä kyläkoulu on?.....	36
5.2.1 Fyysinen ympäristö.....	37
5.2.2 Sosiaalinen ympäristö.....	38
5.2.3 Koulun hyvät ja huonot puolet.....	39
5.2.4 Ilmapiiri.....	40

5.3 Millaista yhdysluokkapedagogiikkaa tutkittavat harjoittavat?.....	41
5.3.1 Toteuttamistavat.....	41
5.3.2 Kurssijärjestelmät.....	42
5.3.3 Oppimateriaali.....	43
5.3.4 Luokanhallinta.....	44
5.3.5 Suunnittelu ja arviointi.....	46
5.3.6 Oppilaan ja opettajan rooli .....	48
5.3.7 Käsitukset yhdysluokkapedagogiikasta.....	49
5.3.8 Erot yksittäisluokan opetukseen verrattuna.....	50
5.4 Mitkä tekijät opettajat kokevat haasteiksi ja vahvuuksiksi?.....	51
5.4.1 Koetut haasteet ja niiden syyt.....	51
5.4.2 Koetut vahvuudet ja niiden syyt.....	52
5.4.3 Yhdysluokan opettamisen anti.....	52
6. OPPILAIDEN NÄKÖKULMA.....	54
6.1 Oma koulu oppimisympäristönä.....	54
6.2 Yhdysluokassa opiskelu.....	55
6.2.1 Yhdysluokan vahvuudet.....	55
6.2.2 Yhdysluokan heikkoudet.....	56
6.2.3 Muutostoiveita.....	56
7. MATKAEVÄITÄ.....	58
7.1 Kyläkoulu ja yhdysluokka matkan kohteena.....	59
7.2 Eväiden tutkiskelua.....	60
7.3 Opettajat matkaoppaina.....	61
LÄHTEET.....	63
LIITE 1: TEEMAAHAASTATTELUN RUNKO.....	67
LIITE 2: OPPILAIDEN KIRJOITELMIEN OHJEISTUS.....	69

## 1. MATKALLA KYLÄKOULUN OPETTAJAKSI

Tutkimuksessani tapauksena on erään pirkanmaalaisen kyläkoulun yhdysluokkapedagogiikka, jota tutkin pääasiassa opettajien mutta myös oppilaiden ja omien kokemusteni kautta. Tapauskoulu on minulle entuudestaan hyvin tuttu; olen toiminut siellä vuosien varrella kouluavustajana, opetusharjoittelijana, opettajana ja lopulta tutkijana sekä kollegana. Kyläkoulu ja sen yhdysluokka ovat tuttuja myös omasta kouluhistoriastani, sillä olen käynyt ensimmäiset kuusi vuotta kolmiopettajaista yhdysluokkakoulua. Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä kokeneiden yhdysluokan opettajien käyttötietoa näkyväksi ja saada siitä aineksia omaan tulevaan työhöni mahdollisesti kyläkoulun opettajana.

Tavoitteinani on nostaa kyläkoulujen erityispiirteitä esille ja osoittaa niiden arvo nykyisessä koulutusjärjestelmässä. Samoin haluan tuoda näkyville yhdysluokkapedagogiikan vahvuuksia ja heikkouksien kehittymismahdollisuuksia. Kuten Peltonen (2003) toteaa, yhdysluokkien opetuksesta ei ole juuri ollenkaan tutkimustietoa tai edes julkista keskustelua ja siksi kyläkoulujen lakkauttamista pedagogisista syistä on helppo käyttää aseena ilman vastakkaista todistusaineistoa. Aiemmin proseminarityössäni tutkin opettajien kokemuksia yhdysluokkaopetuksen tehokkuudesta, mutta haluan nyt laajentaa pedagogiikan tutkimista.

Aiemmissä tutkimuksissa on käytetty termejä kyläkoulu ja pieni koulu. Esimerkiksi Peltonen on valinnut termin pieni koulu, koska pitää sitä vähemmän harhaan johtavana. Valinta johtuu siitä, että kyläkoulu voi olla myös taajamassa sijaitseva ja toisaalta joidenkin kylien kouluja ei voida kokonsa puolesta pitää kyläkouluina. Peltonen määrittelee pienen koulun haja-asutusalueella sijaitsevaksi kooltaan enintään 80 oppilaan kouluksi, jossa on yleensä yhdysluokkia. (Peltonen 2003.) Itse kuitenkin käytän enimmäkseen termiä kyläkoulu, joka on Suomessa tunnetumpi nimike pienille kouluille. Termin määrittelyssä yhdyin Peltosen ajatuksiin. Peltoselta lainaan myös määrittelyn yhdysluokalle, koska se on tuore ja tämän päivän kouluihin sopiva: yhdysluokassa opetetaan useaa luokkaa yhtä aikaa, luokat on yhdistetty esimerkiksi 0–2, 3–6 tai 3–4 ja 5–6. Opettajia kyläkouluilla on yhdestä kolmeen. (Peltonen 2003) Yhdysluokkakoulu on edelleen maaseudulla ja taajamissa opetuksen pääasiallinen organisatorinen muoto Suomessa (Vitikka 2004, 4).

Pedagogiikka käsitteenä on monimerkityksinen ja sen merkitys on vaihdellut eri maiden ja aikakausien välillä laajasti; välillä sitä on käytetty koko kasvatustieteen tieteenalan nimityksenä ja toisinaan taas suppeasti kasvatustai opetusoppina. Tässä tutkimuksessa pedagogiikalla tarkoitetaan oppia kasvatuksesta ja opetuksesta tai oppia kasvatuksesta, opetuksesta ja opettamisesta ja sen kohdealueena on juuri yhdysluokkien pedagogiikka. (Hirsjärvi 1983, 142–143.)

Käsittelen kyläkoulun yhdysluokkapedagogiikkaa sen vahvuuksien ja haasteiden kannalta ensisijaisesti kokeneiden opettajien näkemysten kautta. Tutkimuksessa korostuvat opettajien kokemukset ja niiden yksilöllinen tulkitseminen. Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta esittämällä lyhyesti myös oppilaiden näkemyksiä yhdysluokan toiminnasta sekä omia havaintojani tapauskoulun arjesta. Pidän opettajien näkemyksiä tärkeinä oman ammatillisen kasvuni vuoksi ja näen tutkimuksen vahvuutena opettajien kasvatustieteellisen herkkyyden ja valmiuden oman työnsä reflektointiin tieteenalan käyttämällä yhdessä hyväksytyillä termeillä. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa haastattelijan ja haastateltavien saman tieteenalan kokemus, joka helpottaa osapuolten yhteisymmärrystä ja antaa mahdollisuuden käyttää yhteisiä käsitteitä epäselvyyksien välttämiseksi.

## 2. KYLÄKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Peltonen puolustaa pieniä kouluja eli kyläkouluja toteamalla, ettei opetuksen kehittämisessä oteta riittävästi huomioon eri-ikäisten lasten opettamista yhdessä, eikä pienten koulujen erilaisuutta verrattuna suurempiin kouluihin. Peltonen myös kaipaa keskustelua ja tutkimusta yhdysluokkien opetusjärjestelyistä, koska Suomessa vallitsee hänen mukaansa perustelematon asenne, että pienten koulujen opetus olisi vähemmän laadukasta kuin suurempien koulujen. Esimerkiksi Amerikassa ajatellaan toisin. (Peltonen 2007, 80.) Kuten Karlberg-Granlund toteaa, Yhdysvalloissa on meneillään liike, jossa suuria kouluja jaetaan pienempiin yksiköihin tavoitteena saada opetukseen takaisin läheisyyttä ja yhteenkuuluvaisuutta (Reeves 2008, 4). Korpinen (2008, 2) huomauttaa osuvasti, että maaseudun vetovoima ja ihmisten hyvinvointi ovat riippuvaisia ydinpalveluista, joihin koulu kuuluu. Koulu pitää kylän aktiivisena ja koko Suomen asuttuna.

### 2.1 Kyläkoulujen historiaa

Suomessa annettiin vuonna 1866 ensimmäinen kansakouluasetus, jonka myötä opetus jaettiin maaseudulla neliluokkaisiin kansakouluihin ja kirkon antamaan alkuopetukseen. Tyttöjä ja poikia opetettiin tuolloin erikseen. Koulujen perustaminen eteni yleensä kirkonkylältä sivukyliin ja koulut rakennettiin talkoovoimin, samoin niiden ylläpidosta huolehtivat kylän asukkaat. Koulujen perustamisen nopeuttamiseksi annettiin vuonna 1898 piirijakoasetus, joka velvoitti maakuntia jakamaan alueensa koulupiireihin. Piirien tarkoituksena oli varmistaa, ettei lasten koulumatka harvaan asuttuja seutuja lukuun ottamatta saanut olla yli viisi kilometriä. (Viljanen 1998, 8–9.)

Piirijakoasetus ei auttanut varmistamaan kaikkien lasten koulutusta ja niinpä vuonna 1921 astui voimaan oppivelvollisuuslaki. Koulunkäynti tuli ensimmäistä kertaa lain mukaan pakolliseksi ja piirijakoasetuksen mukainen säännös koulumatkoista siirtyi oppivelvollisuuslakiin. Laki piti toteuttaa kaupunkikunnissa vuoteen 1931 mennessä ja maalaiskunnissa viimeistään vuonna 1937. Koulutuspolitiikka toisen maailmansodan jälkeen on vahvistanut lähinnä keskuskou-



lujen asemaa kirkonkylissä synnyttämällä keskusoulujärjestelmän. Vasta peruskouluasetus vuonna 1970, joka määräsi kunnat jaettavaksi koulupiireihin ja opetuksen sijoitettavaksi tarpeen vaatiessa erillään oleviin toimipaikkoihin, tuki kyläkoulujen säilymistä kunnan kouluverkostossa. (Viljanen 1998, 9–10.)

## 2.2 Kyläkoulujen nykyhetki ja tulevaisuus

Viljanen toteaa kyläkoulujen tulevaisuuden riippuvan siitä, millaista yhteiskunta-, alue- ja koulutuspolitiikkaa valtio ja kunnat harjoittavat. Vielä 1990-luvun alussa presidentti Koivisto piti maatalouden elinvoimaisuutta ja koko maan asuttuna pysymistä tärkeinä periaatteina. (Viljanen 1998, 14.) Nykypolitiikan valossa tilanne on kovin toisenlainen, ainakin käytännössä. Oppilaita kerätään suuriin kouluyksiköihin ja pieniä kouluja lakkautetaan taloudellisiin syihin vedoten. Kuntien kouluverkot harvenevat harvenemistaan eikä loppua näy. Tämän jo yli 15 vuotta kestäneen koululakkautusbuumin seurauksena on heikennetty kaikkein pienimpien oppilaiden peruspalveluja ja heidän hyvinvointiaan (Lehtola 2007, 130). Swidler harmittelee nykytilannetta, jossa pienet koulut nähdään vain ongelmina, jotka pyritään poistamaan lakkauttamalla. Pienten koulujen opettajilla olisi annettavanaan rikas pedagoginen perintö, josta esimerkkinä on yksiopettajaisen koulun progressiivinen pedagogiikka Nebraskalaisessa koulussa. (Swidler 2005, 16.) Vastaava suomalainen esimerkki on nykyään jo lakkautettu Halmeniemien koulu, jossa Juha Juurikkala on toteuttanut niin kutsuttua ilon pedagogiikkaa. (ks. Juurikkala 2007; 2008.)

Suomessa on lakkautettu 1990-luvun lamasta lähtien joka vuosi noin 100 kyläkoulua. Vaikka Suomen valtiolla on viime vuosina mennyt hyvin, on koulutusmäärärahoja edelleen leikattu. Leikkaukset ovat näkyneet ikävällä tavalla lasten kokonaisyhyvinvointia heikentävästi, samalla kun opettajien jaksamisongelmat ovat lisääntyneet. (Lehtola 2007, 134.) Pieniä yhdysluokkakouluja lakkautetaan jatkuvasti vastusteluista huolimatta, vaikka samalla esitetään tulevaisuuden visioita yhä pienenevistä oppilasmäärästä ja sen myötä yhdysluokkaopetuksen yleistymisestä myös perusopetuksen ylemmillä vuosiluokilla. Vitikka ihmettelee, eikö ole lyhytnäköistä ajaa yhdysluokkapedagogiikka ensin sukupuuttoon ja myöhemmin kaipailla asiantuntijoiden ja erityistietämyksen perään, jota lakkauttavat kyläkoulut ja niiden opettajat edustavat. Päinvastoin yhdysluokkaopetusta tulisi kehittää ja kartoittaa sekä analysoida niin, että se vastaisi nykyistä konstruktivistista oppimiskäsitystä paremmin (Vitikka 2004, 5). (ks. myös Peltonen 2003) En ainakaan itse näe mitään estettä tälle kehitykselle ja konstruktivistinen oppimiskäsityskin on opettajasta ja kouluyhteisöstä, ei luokkamallista, riippuvainen.

Ängeslevän (2006, 8–12) mukaan huoleen tyhjenevistä kouluista liittyy aina myös huoli lapsista, asutuksesta Suomessa sekä opettajan työstä ja sen arvostuksesta. Peltonen ihmettelee, minne koulutuksellinen tasa-arvo on unohdettu. Lapsella pitäisi olla asuinpaikasta ja huoltajien varallisuudesta riippumattomat edellytykset opiskella mutta tällä hetkellä haja-asutusalueiden ja lähiöiden lapset ovat jäämässä sivuun. (Peltonen 2007, 80–81.) Kuten Viertola

(1999, 70) toteaa, juuri kyläkoulut ovat maaseutukuntien vetovoimatekijöitä ja kehityksen takaajia. Monelle nuorelle pariskunnalle on tärkeintä, että lapset saavat hyvän peruskoulutuksen turvallisessa ilmapiirissä mahdollisimman lähellä kotiaan. Koulu on myös merkityksellinen lasten ja nuorten kehityksen sekä kyläläisten hyvinvoinnin ja viihtyvyyden kannalta (Korpinen 2008, 2).

### 2.3 Kyläkoulun erityispiirteet

Suomi on edelleen kyläkoulujen maa. Vaikka paljon kyläkouluja onkin jouduttu lakkauttamaan säästöjen vuoksi viime vuosina, pienten koulujen osuus on edelleen huomattava. Vuonna 1994 silloisista ala-asteen kouluista yhteensä 60 prosentissa oli opettajia kolme tai vähemmän (Kimonen ja Nevalainen 2001, 146). Lukuvuonna 1998–1999 oli pieniä kouluja (korkeintaan 80 oppilasta) 59 % perusopetuskouluista (Peltonen 2003). Vuonna 2007 lakkautettiin 121 koulua, joista pieniä alle 50 oppilaan kouluja oli 85. Alle 50 oppilaan kouluja eli Tilastokeskuksen kriteerien mukaisia pieniä kouluja oli enää 27 % peruskouluista. (Tilastokeskus 2007.) Kyläkouluilla on 1–3 opettajaa, mikä tarkoittaa, että jokaisella opettajalla on ainakin kaksi luokkaa opetettavanaan. Yleensä luokkajako tehdään kaksiohittajaisella koululla luokkiin 1–2 ja 3–6. Kolmiohittajaisella koululla taas luokat jaetaan yleensä tasan, eli 1–2, 3–4 ja 5–6. (Iso-Tryckäri 2000, 66.) Yksiohittajaisiakin kouluja on vielä olemassa ja niissä yhdellä opettajalla on vastuullaan kaikki alakoulun luokat ja mahdollinen esiopetus.

Kyläkoulu on oppimisympäristönä erityinen, koska koulun henkilökunta opettajineen, keittäjineen ja talonmiehineen muodostaa tiiviin sosiaalisen ympäristön (Toikkanen 2001, 74). Kaikki työyhteisön aikuiset ovat samalla kasvattajia ja roolimalleja, eikä kukaan voi paeta vastuuta (Korpinen 1998a, 10). Luokkakoot ovat pieniä ja opetus on hyvinkin yksilöllistä, koska opettaja on nähnyt usein koulutulokkaiden kehityksen jo vauvasta saakka samassa kylässä asuessaan. Tällainen pieni perhemäinen ympäristö, jossa opiskellaan, leikitään, syödään yhdessä ja ollaan paljon tekemisissä, luo tiiviit suhteet opettajien ja oppilaiden välille (Swidler 2005, 5). Opettajat ovat suuressa vastuussa oppilaidensa kokonaisvaltaisesta kasvusta ja kehityksestä ja ovat velvollisia kehittämään ja tutkimaan omaa toimintaansa sekä itsenäisesti että yhteistyössä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa.

Pieni ryhmä saattaa parhaassa tapauksessa olla kannustava ja rohkaiseva ympäristö, jossa on helpompi sanoa mielipiteensä. Ryhmän toiminta voi toisaalta muodostua kehittämisen ja muutoksen esteeksi. (Sahlberg 1998, 173.) Pienessä opettajayhteisössä on helppo toimia opittujen rutiinien mukaisesti, koska riitojen välttämiseksi kukaan ei halua asettaa rutiineja kyseenalaisiksi. Sosiaalinen ympäristö kyläkoululla riippuu henkilökunnan väleistä ja yhteistyökyvystä sekä ryhmän kiinteydestä. Kritiikitön mukavuuden tunne ja tiivis ryhmähenki suojaavat henkilökuntaa konflikteilta. Samalla ne kuitenkin vaikeuttavat koulun muutosta ja kehitystä. (Sahlberg 1998, 173.)

Myös fyysinen ympäristö kyläkoulussa eroaa monesti keskuskoulusta tai kaupunkikoulusta. Piha on vihreä ja monipuolisia virikkeitä antava ja lapsilla on mahdollisuus luovasti kehittää ympäristöön sopivia leikkejä. Ympäristö on lähellä ja omat kokemukset, elämykset sekä toiminta luonnossa vahvistavat lapsen ympäristösuhdetta. Ympäristö tarjoaa samalla mahdollisuuden motoristen taitojen kehittämiseen. (Peltonen 2003.) Koulu ei ole mikä tahansa paikka vaan kodin jälkeen seuraavaksi tärkein rakennus, johon monet tärkeät elämykset ovat sidottavissa (Korpinen 1998a, 9–10).

Viertola (1999, 71) kaipailee entisaikojen kyläkoulua, johon kyläläiset kokoontuivat musiikin, myyjäisten, juhlien ja kilpailujen pariin. Koulun käyttö oli niin aktiivista tuolloin, että kyläläisten oli helppo mieltää koulurakennus omaksi, mukavaksi ja tärkeäksi kokoontumispaikaksi. Tällöin myös lakkauttamisuhan alla oleva koulu olisi taatusti saanut suurempaa ja tarmokkaampaa kannatusta kuin nykyään. Toisaalta ennen vanhaan juuri opettaja oli toiminnan organisaattori, eikä moni nykyisten kyläkoulujen opettaja ole valmis uhraamaan vapaa-aikaansa moiseen. Peltosen mukaan koulu on edelleen kylälle enemmän kuin koulu, se voi olla koko kylän palvelukeskus (Peltonen 2007, 89).

## **2.4 Kyläkoulun mahdollisuudet ja rajoitukset**

Kyläkoulu on useimmiten syrjässä sijaitseva pieni koulu, joka ei ole minkään suuren taajaman läheisyydessä. Kuten Peltonen kuitenkin toteaa, eivät suinkaan kaikki kyläkoulut tai pienet koulut sijaitse enää kylissä ja taajamissakin voi olla pieniä kouluja (Peltonen 2003). Sijainti ja koulun pieni koko tuovat jokapäiväiseen työskentelyyn sekä etuja että haittoja. Riippuen opettajien, oppilaiden ja vanhempien arvomaailmasta he kokevat joko edut tai haitat voimakkaammiksi ja voivat ainakin joissakin tapauksissa vaikuttaa sijoittumiseensa laajassa kouluverkostossa.

Reeves listaa erityisesti pienelle koululle mahdollisia opetusmenetelmiä, joiden tutkimukset todistavat parantavan oppimista. Noita menetelmiä ovat joustavat aikataulut, jatkuvuus opettaja-oppilassuhteessa, integroitu opetussuunnitelma, ryhmäoppimiskokemukset, heterogeeniset eri ikäryhmiä yhdistävät luokkar ryhmät, aktiivinen kokemusperäinen oppiminen ja yksilöllinen opetus. (Reeves 2008, 7.)

Barleyn ja Beesleyn mukaan kyläkoulu on yhteisö, johon kuuluu koululaisten ja opettajien lisäksi koko ympäröivä kyläyhteisö. Koulu on koko kylän ylpeyden aihe, sosiaalisten tapahtumien keskus, avun lähde ja monien sidosryhmien käyttämä rakennus. Opettajilla on korkeat odotukset ja usko siihen, että oppilaat tekevät parhaansa oppimisen mutta myös käyttäytymisen suhteen. Opettajat myös kokevat, että vanhemmat tukevat heidän työtään. Turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä opettajat ovat vastavuoroisesti valmiita antamaan täyden henkilökohtaisen työpanoksensa pienen koulun pedagogiikan kehittämiseen. (Barley & Beesley 2007, 9–10.) (ks. myös Korpinen 2008)

Suurin etu kyläkouluissa on turvallinen ja perhemäinen ilmapiiri. Heti sen jälkeen tärkeimpänä on pidetty vähäisiä työrauhahäiriöitä. Oppilaiden on huomattu olevan erityisen tasapainoisia pienissä kouluissa ja opetuskin on hyvin pitkälti oppilaskeskeistä. Lisäksi oppilaat tuntevat oman yhteisönsä samoin kuin opettajatkin. Kyläkoulujen yhdysluokissa työ on useimmiten joustavaa, vapaata ja itsenäistä ja oppilaille annetaan paljon vastuuta omasta oppimisestaan. (Kalaoja 1990, 61.)

Juurikkala huomauttaa, että kyläkoulussa opettajalla on yleensä enemmän aikaa oppilasta kohti kuin isommissa kouluissa, joten jokaisen oppilaan yksilöllinen ohjaaminen oman oppimistyyliinsä ja -tahtinsa löytämiseen käy helpommin (Juurikkala 2007, 24). Pienissä kouluissa saavutetaan Jokisen mukaan parempia tuloksia ja oppilaiden asenteet koulua kohtaan ovat positiivisempia. Negatiivista käyttäytymistä on vähemmän kuin suurissa kouluissa. Tämä johtuu varmasti osittain oppilaiden paremmasta itsetunnosta ja opettaja–oppilas-suhteesta, jolle on luonteenomaista välittäminen ja toisten huomioon ottaminen. (Jokinen 2007, 106.) Tuore OAJ:n ja Kotilieden Tilastokeskuksella teettämä tutkimus kertoo, että oppilaiden opettajiin kohdistamaa sanallista häirintää tai fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa esiintyy huomattavan paljon yleisemmin suurissa kuin pienissä kouluissa. (OAJ 2008.) Pienet koulut ovat opettajienkin kannalta turvallisempia ja miellyttävämpiä paikkoja työskennellä kuin isot koulut.

Kalaoja jaottelee kyläkoulun rajoitteita seuraavasti: 1. Syrjäisyydestä aiheutuvat vähäiset harrastus- ja virikemahdollisuudet, 2. Syrjäisyydestä aiheutuvat psyykkiset häirttekijät ja 3. Opetukselliset ja taloudelliset häirttekijät. Kalaoja on tutkinut erityisesti Oulun ja Lapin läänin opettajien käsityksiä pienten koulujen toimintaa rajoittavista tekijöistä. (Kalaoja 1990, 53.)

Harrastus- ja virikemahdollisuuksien vähäisyys ilmenee eri tavoin: pitkät matkat voivat olla esteenä harrastuksille ja virikkeille tai harrastus- ja virikemahdollisuuksia on yleensä liian vähän. Myös samanikäisten tovereiden puute aiheuttaa vähävirikkeisyyttä. Psyykkiset häirttekijät taas voivat aiheutua opettajien eristäytymisestä tai koulun henkilökunnan välisistä ristiriidoista. Varsinkin nykytilanteessa oppilasmäärien alenemisesta aiheutuva koulun lakkauttamisen pelko rasittaa sekä koulun henkilökuntaa että oppilaita. Oppilaat kokevat usein ahdistavana siirtymisen yläasteelle, koska yläasteet ovat lähes aina isompia keskuskouluja. (Kalaoja 1990, 53.)

Opetukselliset haitat ilmenevät lähinnä yhdysluokkaopetuksen vaikeutena ja kalusteiden, opetusvälineistön ja tilojen puutteellisuutena. Taloudellisista häirttekijöistä oppilaita rasittavat eniten aikaa vievät kuljetukset, jotka aiheuttavat koululle suuria kustannuksia. Tällöin rahaa jää vähän esimerkiksi koulun ulkopuolella toteutettavaan opetukseen, kuten tutustumiskäynteihin. (Kalaoja 1990, 53.) Iso-Tryckäri (1998, 106) suhtautuu opetusvälineistön ja tilojen puutteellisuuteen positiivisemmin, sillä hän toteaa, että opettajalta vaaditaan vain suurta idearikkautta ja värikästä mielikuvitusta monipuolisen opetuksen toteuttamiseen puutteellisissa olosuhteissa.

### **3. YHDYSLUOKKAPEDAGOGIIKKA**

Yhdysluokkapedagogiikka on vähän käytetty käsite eikä sitä ole tarkasti määritelty. Toikkanen (2001, 16) kutsuu sitä opiksi kasvatuksesta, opetuksesta ja opettamisesta eri-ikäisten ryhmissä. Hän katsoo yhdysluokkapedagogiikan olevan hyvin edistysellistä, koska se antaa laajat mahdollisuudet oppilaiden kasvatukseen ja opettajan kehittymiseen. Se suo myös mahdollisuuden kehittää oppilasta hänen omalla tasollaan iästä piittaamatta. (Toikkanen 2001, 16–17.) Yhdysluokkapedagogiikka eroaa yksittäisluokan pedagogiikasta Toikkasen mukaan siten, ettei suunnittelussa riitä vain mitä, miten ja miksi tehdään vaan on mietittävä myös kuka tekee ja milloin ja miksi. Kaikilla yhdysluokan oppilailla pitäisi olla mielekästä ja omantasoistaan tekemistä ja se haastaa opettajan taidot koetukselle. (Toikkanen 2001, 71.)

#### **3.1 Oppilaiden ryhmittely yhdysluokissa**

Luokat jaetaan alakouluissa useilla eri tavoilla. Opiskelu tapahtuu isommissa kouluissa yksittäisluokissa eli perusluokissa, joissa oppilaat ovat pääsääntöisesti samanikäisiä. Pienillä kouluilla taas luokat on yhdistetty perusopetusryhmäksi, johon kuuluu oppilaita useammalta vuosiluokalta ja ikäjakaumaa oppilaiden välillä on useitakin vuosia. Tällaista opetusryhmää kutsutaan perusopetusryhmäksi ja se jaetaan edelleen oppikuntiin. Oppikuntaan kuuluville oppilaille opetetaan samat aineet. Kolmiopettajaisessa koulussa oppikunnat ovat yleensä 1–2, 3–4 ja 5–6, paitsi välineaineissa eli äidinkielessä, matematiikassa ja vieraissa kielissä. Niissä kuhunkin oppikuntaan kuuluvat yksittäisten vuosiluokkien oppilaat. Alakoulua, jossa toimii yhdysluokkia, voidaan kutsua yhdysluokkakouluksi. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 73–74; Kouluhallitus 1979, VI–VIII) (ks. myös Kaikkonen & Lindh 1990, 20.)

Viljasen mukaan oikea tapa jakaa oppilaat vaikka yksiopettajaisella koululla on pistää heidät ryhmiin osaamistason ja oppimisedellytysten mukaisesti eikä tuijottaa pelkästään ikään (Viljanen 1998, 13). Ruppovaaran koululla Kiteellä ideaa on viety eteenpäin ja siellä on toteutettu kolmiopettajaisen koulun opetus vuosiluokkiin sitomattomana erityisellä kokeiluvalla. Opinnot on sidottu aine-

rajat ylittäviksi opintojaksoiksi, joiden mukaan oppilaat etenevät ja joiden kautta heitä arvioidaan. Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus edetä yksilölliseen tahtiinsa omat vahvuutensa löytäen. (Kärnä 1998, 56–57.) Myös Juurikkala on toteuttanut yksiopettajaisella Halmeniemen koululla reilun kymmenen oppilaan kanssa vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua yksilöllisten, paljolti lasten itse laatimien tavoitteiden mukaisesti (Juurikkala 2007, 23).

Vanhemmat ja nopeammat oppilaat voivat toimia nuorempien apuopettajina, jolloin yhteistoiminta lisääntyy. Apuopettajana ollessaan oppilas kehittää sekä omia taitojaan että ohjattavaa toveriaan. Monesti nuorempien on helpompi kysyä ja ottaa neuvoja vastaan omanikäiseltään kaverilta kuin opettajalta ja samalla apuopettaja saa kertausta ja itsetunnon kohotusta. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 27.) Peltosen mukaan lapset oppivat auttamaan toisiaan niin kuin heitä on autettu eli toimivat opettajan antaman mallin mukaisesti. Lapset tottuvat yhdysluokissa toisaalta tekemään itsenäistä ja oma-aloitteista työtä ja toisaalta auttamaan nuorempiaan spontaanistikin. (Peltonen 2003.)

## **3.2 Opetuksen järjestäminen yhdysluokassa**

Kyläkouluilla opetus on perinteisesti käytännön syistä järjestetty kahdesta kuuteen luokan yhdysluokkaopetuksena, koska oppilaita on ollut liian vähän yksittäisluokkaopetukseen. Vantaan Ilolan 400–450 oppilaan koululla siirryttiin kuitenkin yksittäisluokista multi-grade-ryhmiin eli eri-ikäisten lasten perusopetusryhmiin 1990-luvun loppupuolella. Harvinaista kyllä, siirtyminen tapahtui puhtaasti pedagogisista syistä. Ilolassa tavoitteena oli päästä eroon siitä harhasta, että samana vuonna syntyneet oppilaat olisivat samantasoisia opinnoissaan. (Juurikkala 2007, 22–23.)

### **3.2.1 Perinteiset kurssijärjestelmät**

Yhdysluokkaopetus on eri aikoina ja eri kouluilla järjestetty hyvin kirjavin tavoin. Kalaoja on käyttänyt nimityksinä erilaisista opetusjärjestelyistä mm. rinnakkaiskurssijärjestelmää, vuorokurssijärjestelmää ja vuosikurssijärjestelmää. Rinnakkaiskurssijärjestelmässä pyritään tietoa laajentamaan vähitellen vuosikurssien edetessä ns. spiraalimaisesti. Jokainen vuosiluokka siis opiskelee omaa oppiainestaan ja tällöin opetus tapahtuu niin, että esimerkiksi luokissa 3–4 molemmilla on sama aihe mutta 4-luokkalaiset opiskelevat aihetta syvällisemmin. (Kalaoja 1982, 65–70.)

Vuorokurssijärjestelmässä taas yhdysluokat opiskelevat samaa oppiainesta siten, että vuorovuosin opiskellaan esimerkiksi kolmannen ja neljännen luokan oppisisällöt. Vuodet ovat perinteisesti määräytyneet niin, että parillisella vuosiluvulla luetaan alempi vuosikurssi ja parittomalla ylempi. (Kalaoja 1982, 65–70.) Kaksiopettajaisessa koulussa on yleensä käytössä nelivuorokurssi-

opetus, koska perusopetusryhmää 3–6 opetetaan yhtenä oppikuntana. Neli-vuorokurssijärjestelmässä on neljä erilaista ja toisiaan seuraavaa oppimäärää. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 73–74.) Vuorokurssiopetuksen ongelmia Kaikkosen ja Lindhin mukaan ovat muun muassa oppilaiden muuttaminen toiselle paikkakunnalle, oppimateriaalin puute sekä oppiaineiden välisen integraation puuttuminen. (Kaikkonen & Lindh 1990, 21.)

Vuosikurssijärjestelmässä tarkoituksena on käsitellä yhtä aikaa koko yhdysluokan kanssa yhteistä teemaa ja jokaisella luokalla on hieman erilaiset tehtävät teemaan liittyen riippuen kehitystasosta. Tällöin oppiaineiden integrointi on helpompaa, mutta opettajalla on suuri työ materiaalin valmistelussa eri luokkatasoille sopivaksi. (Kalaoja 1982, 65–70.) Vuosikurssijärjestelmä vastaa eniten yksittäisluokan opetustapaa, sillä siinä jokainen vuosiluokka opiskelee yhteisen käsittelyn jälkeen aihetta omalla luokkatasollaan.

### **3.2.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus**

Ruppovaaran koulun vuosiluokkiin sitomaton opetus on aiemmin mainituista kurssijärjestelmistä huomattavasti eroavaa ja perustuu enemmän jokaisen oppilaan yksilölliseen oppimiseen ja kehittymiseen kuin luokkaopetukseen. Oppilaat opiskelevat vaihtelevasti suuryhmissä, kotiryhmissä, muissa pienryhmissä tai itsenäisesti ja työt tehdään ns. omien tai viikkotöiden muodossa aineita ja aiheita yhdistellen. Jokaisella oppilaalla ei siis ole pelkästään omalle kehitystasolleen sopiva tehtävä vaan myös kiinnostuksen ja motivaation mukaan valittu opiskeltava aihe. (Kärnä 1998, 58–62.)

Samaan tähtää Viljanen todetessaan, että suomalainen kyläkoulu on pedagogisesti ihanteellinen kasvatusratkaisu. Kyläkoulu kasvattaa samalla sosiaalisesti hyväksymään eri-ikäiset ja eritasoiset oppijat ja kannustaa yksilöllisesti oppilaita löytämään omat vahvuutensa. Opettaja voi laatia jokaiselle oppilaalle yksilöllisen opinto-ohjelman ja huolehtia yhdessä oppilaan kanssa sen toteutumisesta. (Viljanen 1998, 12)

### **3.3 Oppiminen yhdysluokassa**

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet linjaavat koulun mahdollisuuksia toteuttaa opetustaan seuraavasti:

”Opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä paino-alueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin.” (Opetushallitus 2004, 38.)

Yhdysluokassa opiskelu tapahtuu kunnan tai koulun opetussuunnitelman mukaisesti opettajan pedagoginen vapaus huomioiden. Perinteisempi vaihtoehto järjestää opetus on oppiainejakaisen lukujärjestyksen seuraaminen. Toimivampi, mutta toki työläämpi keino on kokonaisopetus tai eheytetty opetus. Husson mukaan tällöin oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt omaksutaan tietyn teeman, ongelman tai asiakokonaisuuden puitteissa. Oppiainejakoinen opetussuunnitelma pirstoo opetettavat asiat eri oppitunneilla käsiteltäviksi, kun taas kokonaisopetuksen tarkoitus on eheyttää aihekokonaisuuksia. (Husso 2007, 49.)

### 3.3.1 Toteuttamistapoja

Tuntikohtaisesti opetus jakautuu oppilaiden hiljaiseen eli itsenäiseen työskentelyyn ja opettajan johdolla tehtävään äänekkääseen työskentelyyn (Peltonen 1998, 66). Itsenäistä työskentelyä tehdään yksin tai ryhmässä ja sen tarkoituksena on edistää oppilaiden kykyä ottaa vastuuta opiskelustaan ja opiskella omatoimisesti. Itsenäinen työ on välttämätön osa yhdysluokan käytänteitä, koska opettaja ei voi aktiivisesti työskennellä koko luokan kanssa jatkuvasti. Opettaja jaksottaa oppitunnot ja päivät siten, että jokainen ryhmä tai vuosiluokka saa vuorollaan hänen huomionsa ja muut tekevät aina sillä välin itsenäistä työtä. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 73–74.) Toikkanen huomauttaa, että tällainen jaksottaminen ja ryhmien välillä luoviminen vaatii opettajalta hyvää organisointikykyä ja oppiaineiden hallitsemista, jotta oppitunneista ei tule täyttä kaaosta. (Toikkanen 2001, 91.)

Laajempi tapa jakaa yhdysluokan opetusmuodot on Peltosen Koskenniemeltä lainaama jaottelu opettajakeskeisiin, oppilaskeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin toteutustapoihin. Peltonen on tutkinut esioppilaiden viihtymistä E-2-luokassa eli yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksen ryhmässä. Hän toteaa muun muassa, että yhdysluokan esioppilaat ovat yleensä haja-asutusalueelta eivätkä siten saa nauttia juuri ikäistensä seurasta koulun ulkopuolella. Niinpä heidän pitäisi saada tehdä mahdollisimman paljon yhteistoiminnallista työtä muiden lasten kanssa. Peltonen ihmettelee myös juhlien vähäistä merkitystä yhteistoiminnallisen oppimisen muotona ja epäilee arvostuksen puutteen johtuvan siitä, että yhteiset juhlatilaisuudet painottuvat juuri kyläkoulujen sosiaalisina kasvatustilanteina. Suuremmissa kouluissa juhlilla ei ole yhtä merkittävää kasvatuksellista roolia. (Peltonen 1998, 80–97.)

Peltosen mukaan toimivina yhdysluokan menetelmällisinä periaatteina ovat mm. vertaisoppiminen ja integroidut sekaryhmät. Hän mainitsee myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen mahdolliseksi esimerkiksi E-2-luokassa (esi- ja alkuopetus), koska lapsen tietorakenne voi kehittyä kolmen alkuopetusvuoden aikana kokonaisvaltaisesti ilman katkoja ja poimia jatkuvasti omalle tietorakenteelleen sopivaa ainesta eri vuosiluokkien aineksesta. (Peltonen 1998, 133.) Kärnän mukaan Ruppovaaran koulun oppimiskäsitys on puhtaasti konstruktivistinen ja sen mukaisesti opettajan rooli on toimia opiskelun



ohjaajana eli opettaja kannustaa oppilaita itsenäiseen tiedonhankintaan, oleellisen tiedon tunnistamiseen ja arviointiin sekä johtopäätösten tekemiseen. Opettajat Ruppovaaran koululla toimivat vastuullisesti ja tähtäävät yhdessä sovittuihin tuloksiin mutta jokaisella opettajalla on myös oma itsenäinen, yhteisiä tavoitteita mukaileva päämäärä. (Kärnä 1998, 58–61.)

Sairanen kuvailee yhdysluokan opetuksellisia järjestämistapoja ja toteaa, että opetuksen suunnittelu vie enemmän aikaa kuin yksittäisluokassa. Opettajan on mietittävä keitä opettaa milloinkin aktiivisesti ja ketkä opiskelevat sillä aikaa itsenäisesti. Koulun tiloja täytyy oppia käyttämään luovasti hyväksi aina pienintä varastoa myöten. (Sairanen 2001, 23.)

Korpinen toteaa opettajankoulutuksen sirpaloituneen oppiaineisiin ja keskittyvän teoreettiseen opiskeluun. Kyläkoulun opettajan pitäisi oppiainejakoisuuden sijaan pyrkiä eheyttämään opetusta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi ja ryhmittelemään usean vuosiluokan oppilaita järkeviksi ryhmiksi sekä ottaa samalla monenlaiset oppilaiden taustatekijät huomioon. Opettajan työ on hyvin kokonaisvaltaista, sillä opetuskokonaisuuksia on rakennettava jatkuvasti muuttuviin oloihin soveltuviksi ja haettava tietoa monipuolisista lähteistä sekä muokattava se oppilaille ja oppimisympäristölle sopivaan muotoon. Tällaiseen työhön ei nykyinen koulutus opettajia pysty Korpisen mukaan valmistamaan. (Korpinen 1998b, 132.) Kalaojan tutkimustulokset vahvistavat käsitystä opettajankoulutuksen epätarkoituksenmukaisuudesta kyläkoulujen yhdysluokkaopetusta ajatellen; kolmasosa maaseudun opettajista kokee, että heitä ei ole perehdytetty koulutuksen missään vaiheessa pienten koulujen opettajana toimimiseen. Loput kaksi kolmasosaa opettajista kokee saaneensa vain jonkin verran maaseutukouluihin liittyvää koulutusta. (Kalaoja 1991, 107.)

### **3.3.2 Oppilaan ja opettajan roolit**

Juurikkalan näkemys oppilaan roolista aidosti konstruktivistisessä ”ilon pedagogiikkaa” toteuttavassa koulussa on tuore ja käytännöllinen. Koululaiset ovat työntekijöitä, joilla on kaikki työntekijän oikeudet ja velvollisuudet. Heitä kuunnellaan, heidän kanssaan neuvotellaan ja tehdään sopimuksia. Oppilaiden työ on aktiivista, omaehtoista opiskelua, tiedonhankintaa ja sosiaalista kanssakäymistä. Työskentelyn tavoitteena on elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen oppiminen. Juurikkalan mallissa opettaja on työnjohtaja, joka on läsnä, kuuntelee ja opettaa tarvittaessa. (Juurikkala 2007, 22.)

Kalaoja on tutkinut opettajien käsityksiä omasta roolistaan pienen koulun opettajana ja jakanut odotukset ja käsitykset kolmeen osaan: 1. Opettaja osallistuu yhteisön toimintoihin ja kehittää niitä, 2. Opettaja on opettaja ja 3. Opettaja on kasvattaja. Näistä rooleista eniten kenttäkoulujen opettajilta sai kannatusta opettajan kasvattaja-rooli (80 % kannatti) ja toiseksi eniten opettajan osallistuminen yhteisön toimintoihin (2/3 kannatti). Yllättävää kyllä vähiten kannatusta sai opettajan toimiminen päätehtävässään eli opettajana (52 % kannatti). (Kalaoja 1988, 114.) Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka kaupunkien

keskuskoulujen opettajien näkökannat eroavat edellä mainituista ja kuinka erilaisena he näkevät oman roolinsa. Kalaojan jaottelua opettajan rooleista voidaan myös verrata pedagogiikan käsitteeseen (ks. Hirsjärvi 1983), joka tässä tutkimuksessa määriteltiin tarkoittamaan oppia opetuksesta, kasvatuksesta ja opettamisesta. Kuitenkin kyläkoulujen opettajat kokivat tärkeämmäksi roolinsa kyläyhteisön toimijana kuin opettajana. Pedagogiikan käsite on siis käytännössä venyvä ja yksilöllisesti määrittyvä.

Maaseudun kyläkoulujen suuri ongelma Iso-Tryckärin mukaan on saada koululle päteviä opettajia, jotka olisivat myös innostuneita toimimaan koulun lisäksi kylän kehittämisessä. Opettajat eivät ole saaneet koulutuksessaan valmiuksia toimia pienellä koululla ja lisäksi muutto maalle kaupungista ei välttämättä houkuta ainakaan vastavalmistuneita nuoria opettajia. Myös pienten koulujen opettajille pitäisi suoda mahdollisuus täydentää koulutustaan työvuosien aikana. (Iso-Tryckäri 1998, 106.) Nykänen ja Väkeväinen kuitenkin toteavat, että irrottautuminen työpaikalta esimerkiksi kaksiopettajaisella koululla viikoksi vaikeuttaa koulutyötä kohtuuttomasti. Lisäksi opettajat pienillä kouluilla joutuvat usein maksamaan koulutuksensa itse. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 59.)

Kalaoja on tutkinut muun muassa opettajan työtä pienellä maaseudun koululla ja havainnut, että jostakin syystä peräti 2/3:lla näistä opettajista on ennen annettun opetustaidon arvosanana 1 tai 2 eli heidän opetustaitonsa on luokiteltu huonoksi. Kalaoja ei ole kuitenkaan tutkinut hakeutuvatko vai joutuvatko huonon opetustaidon arvosanan saaneet opettajat juuri maaseudun kyläkouluihin. (Kalaoja 1988, 108.)

### **3.3.3 Opettajan käyttöteoria**

Käyttöteoria ohjaa opettajan ammatillisia valintoja ja toimintaa ja on luonteeltaan vähitellen kehittyvää esitietoa. Käyttöteorian muodostavat aiemmat kokemukset opettamisesta, oppimisesta ja kasvattamisesta ja siihen sisältyy myös hiljainen, sanaton tieto. (Luukkainen 2000, 123.) Käyttöteorian pohjana on käsitys opettajan perimmäisestä tehtävästä, joka on muuttunut paljon vuosien aikana. Luukkainen esittää opettajan profession muutosta syklinä, joka alkaa sosiaalistavasta kansankynttilästä, etenee hyvän opetustaidon omaajan ja asiantuntijan kautta reflektioivaksi tutkijaksi ja lopulta yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi ja kasvattajaksi. (Luukkainen 2000, 130.)

Sahlbergin mukaan opettajilla on kolmenlaisia tietoa ja oppimista koskevia orientaatioita. Orientaatiot ovat maailmankuvaan sisältyviä uskomuksia, käsityksiä ja arvostuksia ja niiden muodostamia yleisempiä kokonaisuuksia sanotaan metaorientaatioiksi. Sahlberg jäsentää orientaatiot seuraavasti: tiedon siirtoon perustuva transmissio, aktiiviseen tutkimusprosessiin tukeutuva transaktio sekä henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen muutokseen tähtäävä transformaatio. Orientaatiot on pitkälti mahdollista tiivistää perinteisiksi oppimiskäsityksiksi, jolloin transmissio vastaisi behaviorismia (traditionaalinen malli), transaktio kons-

truktivismia (aktiivinen oppiminen) ja transformaatio sosiohumanismia (oppiminen muutosprosessina). (Sahlberg 1998, 145–151.) Orientaatiot ilmenevät käytännön opetustyössä erilaisissa toteutustavoissa, opetusmenetelmien valinnassa sekä opettajan ja oppilaan rooleissa. Opettaja toimii oman käyttöteoriasa ja orientaationsa ohjaamana.

### 3.4 Yhdysluokkaopetuksen haasteet

Kalaojan tutkimuksista käy ilmi, että pienten koulujen opetukseen liittyvät haitat koetaan suurempina verrattaessa suuriin kouluihin. Yhdysluokkaopetusta yleensä pidetään haittana ja tarkemmin ottaen esimerkiksi luokkakokoa (liian pieni tai suuri), ryhmätöiden toteuttamisen vaikeutta, yhdysluokille soveltuvien opetusvälineiden puutetta, vuorokurssijärjestelmän ongelmia ja aineenopettajien vähäistä hyväksikäyttöä. Myös eriyttämistä pidetään vaikeana ja oppiaineista otetaan esille musiikki ja kuvaamataito, joiden opetusta yhdysluokilla pidetään erityisen haasteellisena. Opetusta pidetään yleisesti puutteellisena erillisluokkien opetukseen verrattuna. (Kalaoja 1990, 56.)

Ajankäyttö koetaan ongelmalliseksi yhdysluokissa. Perinteisten 45 minuutin oppituntien on havaittu useissa tapauksissa olevan liian lyhyitä ja sopimattomia yhdysluokkaopetukseen. Niiden aikana on opettajien mukaan vaikea ehtiä opettamaan eri vuosiluokkien asiat vieläpä mielekkäällä eikä liian rutinoituneella tavalla. Opettajat tunsivat työn hajoavan käsiinsä ja opetuksen olevan pinnallista ja kiireellistä. Kalaoja huomauttaakin, että opettajat voivat nykyään päättää oppituntien pituudesta itse ja muodostaa eri aineiden opetuksesta esimerkiksi teemoja, joita koko yhdysluokka opiskelee kerralla, jolloin säästetään aikaa jättämällä turhat ohjeidenannot ja vaihtuvat hiljaiset ja äänekkäät opetustuokiot kokonaan pois. Opettajan on tietysti tehtävä tällöin enemmän töitä miettiessään teeman toteutusta koko yhdysluokassa ja mahdollisesti uuden oppimateriaalin työstämistä oppikirjojen rinnalle. (Kalaoja 1990, 108.)

Oppilaat kokevat Honkaniemen ja Tikkakosken mukaan yhdysluokan varjopuolina opettajan ajan puutteen ja ikätovereiden vähyyden. Suurena ongelmana opettajan aikapulaa ei ilmeisesti pidetty, koska apua saatiin opettajan lisäksi muilta oppilailta. (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 49–51.) Ikätovereiden puute on ongelmana varsinkin 1–2-opettajaisissa kouluissa, kun taas 3-opettajaisessa koulussa oppilaita on yleensä niin paljon, että ainakin vuotta alemmalta tai vuotta ylemmältä vuosiluokalta löytyy kavereita.

Kimonen ja Nevalainen (2001, 146–147) ovat käsitelleet pienten kyläkoulujen laadullista kehitystä ja kehittymistarpeita. Monet laadullisen kehityksen tarpeista viittaavat myös opetuksen tehokkuuden parantamiseen, niin että oppilaat saisivat parasta mahdollista opetusta, jota kyläkoulut voivat tarjota. Laadullinen kehitys voidaan jakaa näkökulmaltaan koulun kontekstiin, resursseihin, prosesseihin ja tuotteihin.

Kontekstuaalista ongelmaa on pyritty parantamaan rikastamalla koulua ympäröivien kylien elämää ja kehittämällä niiden harrastusmahdollisuuksia. On myös pyritty parantamaan koulun ja sitä ympäröivän yhteisön kanssakäymistä. Koulujen kulttuurisia, materiaalisia ja taloudellisia resursseja on parannettu kehittämällä opettajankoulutusta, korjaamalla koulurakennuksia, tekemällä opetusmateriaaleja erityisesti yhdysluokkia ajatellen ja lisäämällä taloudellista tukea helpottamaan koulukuljetuksia. (Kimonen ja Nevalainen 2001, 146–147.) Opettajankoulutuksessa satsaus kyläkouluihin ja niiden erityispiirteiden oppimiseen ei tosin ole vielä riittävä. Myöskään erityisesti yhdysluokille kehitellyt oppimateriaalit eivät ole toimivia.

Prosesseihin liittyviä ongelmia on pyritty ratkaisemaan kehittämällä oppilaiden itsenäisen työn taitoja, muuttamalla opetus jaksottaiseksi ja lisäämällä koulun ulkopuolista opetusta. Lisäksi yhdysluokkien opetussuunnitelmaa on parannettu yhdistämällä eri asteiden opetusta ja käyttämällä paikallista tietoa ja taitoa auttamassa aineiden opetusta. (Kimonen ja Nevalainen 2001, 146–147.)

### **3.5 Yhdysluokkaopetuksen edut**

Kalaojan tutkimuksissa todettiin, että kahden vuosiryhmän yhdysluokassa vanhempi ryhmä on nuorempien tukena. Opettajan ja oppilaan suhdetta pidettiin läheisenä yhdysluokissa ja luokkakokoja mukavan pieninä. Pienten koulujen opettajat uskoivat oppilaidensa kehittyvän omatoimiksi ja yksilöllisiksi ja oppivan auttamaan toisiaan. Oppilaantuntemuksen kannalta eduksi katsottiin monien vuosikurssien tuntemusta ja läpileikkauksen saamista ala-asteen oppilaista. Asioiden kertautumista ei pidetty haittana vaan pikemminkin etuna ja alemman luokkaryhmän kiinnostumista ylemmän luokkaryhmän opetuksesta pidettiin myös positiivisena. (Kalaoja 1990, 70.)

Heterogeeninen luokka tarjoaa enemmän mahdollisuuksia sosiaaliselle kehitykselle kuin homogeeninen luokka. Varsinkin pienissä ryhmissä oppilaiden kokemukset ovat persoonallisia ja toivottujen sosiaalisten käyttäytymismuotojen oppiminen on luonnollista. Yhdysluokkien opettajat ajattelevat usein, että yhdysluokissa on hyvät edellytykset yhteistoiminnan ja vastuuntunnon kehittymiselle. Oppilailla on mahdollisuus käyttää opetusvälineistöä ja saada erilaista harjoitusta. 1–2-opettajaisissa kouluissa oppilaat vaikuttavat rauhallisimmilta ja seurallisemmilta kuin suuremmissa kouluissa ja avun antaminen nuoremmille on yleistä. Ongelmia yhdessä pohdittaessa päästään avoimeen kanssakäymiseen yli luokkarajojen. (Hytönen & Rovasalo 1998, 27.) Myös Toikkanen pitää yhdysluokkaa sosiaalisen kehityksen kannalta hyvänä, koska esimerkiksi koululle ominaiset toimintatavat opitaan ensimmäisellä luokalla vanhemmilta oppilailta mallioppimisen kautta. Toisten huomioiminen ja yhteistyötaidot opitaan myös muilta oppilailta eikä opettajalta kulu niin paljon aikaa perusasioiden opettamiseen. (Toikkanen 2001, 76.)

Kyläkoulun yhdysluokka on sosiaalisena ympäristönä lapselle edullinen. Lapsen syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta yhdysluokka on yksittäisluokkaa parempi

vaihtoehto, koska yhdysluokassa luokan kooste vaihtuu joka vuosi ja siten lapsella on mahdollisuus löytää kavereita muilta vuosiluokilta. Syrjäytymisuhan alla olevalle lapselle on tärkeää päästä välillä vanhimman ja osaavimman rooliin ryhmässään, esimerkiksi kolmiopettajaisella koululla tämä tapahtuu joka toinen vuosi. (Peltonen 1998, 134.) Eri-ikäisten oppilaiden vuorovaikutus laajentaa Korpisen mukaan lapsen minäkäsitystä, koska vanhemmat oppilaat ohjaavat nuorempia tai toisinpäin, jolloin minäkäsitystä voi laajentaa menneisyyden ja tulevaisuuden suuntaan (Korpinen 2007, 42). Koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu Korpisen (2008) mukaan hyvin yhdysluokassa, sillä erityisopetus voidaan hoitaa usein yleisopetuksen ryhmässä (Korpinen 2008, 2). Honkaniemi & Tikkakoski toteavat pro gradu -työssään, että lapset viihtyvät kyläkoulussa ja kokevat sen hyväksi oppimisympäristöksi. Lapset kokevat myös hyvänä asiana sen, että omassa luokassa on eri-ikäisiä oppilaita, jotka voivat auttaa toisiaan. (Honkaniemi & Tikkakoski 2005, 49–51.)

Kalaoja on esittänyt mielenkiintoisen pedagogisen kysymyksen liittyen yhdysluokkaopetukseen. Yhdysluokissa eri vuosiluokkien oppilaat joutuvat ahtaiden ja epätarkoituksenmukaisten fyysisten olosuhteiden vuoksi kuuntelemaan tai kertaamaan muiden vuosiluokkien opetusta ja oppiainesisältöjä. Kalaoja on kuitenkin todennut, ettei kuuntelulla liene negatiivista vaikutusta, ellei se häiritse itsenäisesti työskentelevien keskittymistä. Asioiden kohtuullisella kertaamisella ja useampaan kertaan tehdyllä itsenäisellä pohdinnalla on mitä ilmeisimmin enemmän positiivinen kuin negatiivinen vaikutus asioiden omaksumiseen. (Kalaoja 1990, 99.) (ks. myös Toikkanen 2001, 80.)

### **3.6 Yhdysluokkapedagogiikan kehittäminen**

Patrikainen on tehnyt karkean jaon luokanopettajan pedagogisen ajattelun käsitejärjestelmistä. Hän puhuu suorituspainotteisesta pedagogiikasta ja humanistis-konstruktivistisesta pedagogiikasta. Suorituspainotteisen pedagogiikan ihmiskäsitys on etäinen ja teknokraattinen ja tieto käsitetään luonteeltaan staattiseksi ja pinnalliseksi, samalla kun tiedon käyttö on passiivista ja kriittiköntä. Oppiminen ymmärretään suorituspainotteisessa pedagogiikassa tiedon-siirroksi ja kontrolloinniksi, joka tapahtuu ulkoisen motivaation, eli useimmiten opettajan säätelemänä. Humanistis-konstruktivistinen pedagogiikka taas uskoo humanistiseen ja läheiseen ihmiskäsitykseen. Tieto on dynaamista ja tietämyksen rakentaminen holistista, tietoa prosessoidaan aktiivisesti ja kriittisesti. Oppimiskäsitykseltään humanistis-konstruktivistinen pedagogiikka on oppijalähtöinen ja perustuu sisäiseen motivaatioon ja sitoutuneisuuteen. Oppiminen on vuorovaikutteisessa ympäristössä tapahtuva prosessi. (Patrikainen 1997, taulukko 15.)

Yhdysluokkapedagogiikkaakin pitäisi pystyä kehittämään humanistis-konstruktivistiseen suuntaan ja tästä hyvänä käytännön esimerkkinä toimii koulunkäynti Halmeniemen vapaalla kyläkoululla. Juurikkalan kehittämää ”ilon pedagogiikkaa” on toteutettu Halmeniemen yksioptajaisella koululla. Ilon pedagogiikassa humanistinen ihmiskäsitys tarkoittaa, että jokaisella ihmisellä on oma

ihmisarvonsa ja persoonallisuutensa, jotka koulun on otettava huomioon. Konstrukttiivinen oppimiskäsitys perustuu ihmisten yksilöllisiin tapoihin kartuttaa elämäkokemuksiaan. (Juurikkala 2008, 6.) On kuitenkin muistettava, että konstruktivismi on oppimisteoria eikä varsinainen pedagogiikka eli opetusteoria. Tärkeintä olisi pohtia mitä ja miten pitäisi oppia, eikä niinkään miten pitäisi opettaa. Konstruktivistiset opetustavat opettajan on kehitettävä itse. (Proulx 2006.) Ilon pedagogiikassa oppilaat etenevät itse asettamiensa tavoitteiden mukaisesti, he arvioivat itse itseään opettajan siirtyessä oppimistapahtumassa taka-alalle työnjohtajan ja ohjaajan rooliin. Oppilaiden motivaatiota ei yritetä pitää yllä keinotekoisesti vaan ottamalla huomioon kunkin lapsen henkilökohtaiset piirteet ja hyväksymällä heidät inhimillisinä kasvavina yksilöinä (Juurikkala 2008, 40–41). Tällainen avoin ja itsenäisyyteen kannustava oppimisympäristö on edullinen lapsen terveen itsetunnon kehittymisen kannalta. Oppilaskeskeisessä ja humanisissa yhteisössä pystytään tukemaan oppilaan persoonallisuuden kehittymistä ja vahvistamaan minäkäsitystä. (Korpinen 1998a, 11–12.)

Ainejakoinen opetussuunnitelma ei ole paras mahdollinen yhdysluokassa, sen sijaan kokonaisopetuksen periaatteille rakentuva suunnitelma on hyvä ratkaisu. Tällöin opettaja voi muodostaa koulupäivistä ja -viikoista mielekkäitä kokonaisuuksia. Kokonaisopetuksessa tärkeänä teemana on luonto ja siihen liittyvät ympäristökasvatus, luonnonsuojelu ja luonnontuntemus, koska kyläkoulut sijaitsevat usein keskellä luontoa. (Viljanen 1998, 13.)

Kokonaisopetuksen yläkäsitteenä on opetuksen integrointi, joka voi olla vertikaalista tai horisontaalista. Vertikaalisessa integraatiossa selvitetään oppimiskokemusten peräkkäisyyttä ja kehittymistä siirryttäessä vuosiluokalta toiselle. Horisontaalisessa integraatiossa selvitetään erilaisten oppiainesten keskinäistä liittymistä. Horisontaalinen integraatio jaetaan edelleen rinnastamiseen, jaksottamiseen, keskittämiseen ja varsinaiseen kokonaisopetukseen. Rinnastamista eli toisiinsa liittyvien asioiden samanaikaista käsittelyä eri oppitunneilla käyttää moni opettaja tietämättään. Jaksottaminen tarkoittaa samanaikaisesti opiskeltavien oppiaineiden asettelua ajallisesti peräkkäin. Keskittämisessä sulautetaan oppiaineita toisiinsa joiltakin osin tai kokonaan. Kokonaisopetuksessa oppiaineiden rajoja ei ole ja käsiteltävänä oleva aines on koottu oppilaan tai yhteiskunnan ongelmien ympärille. (Husso 2007, 50.)

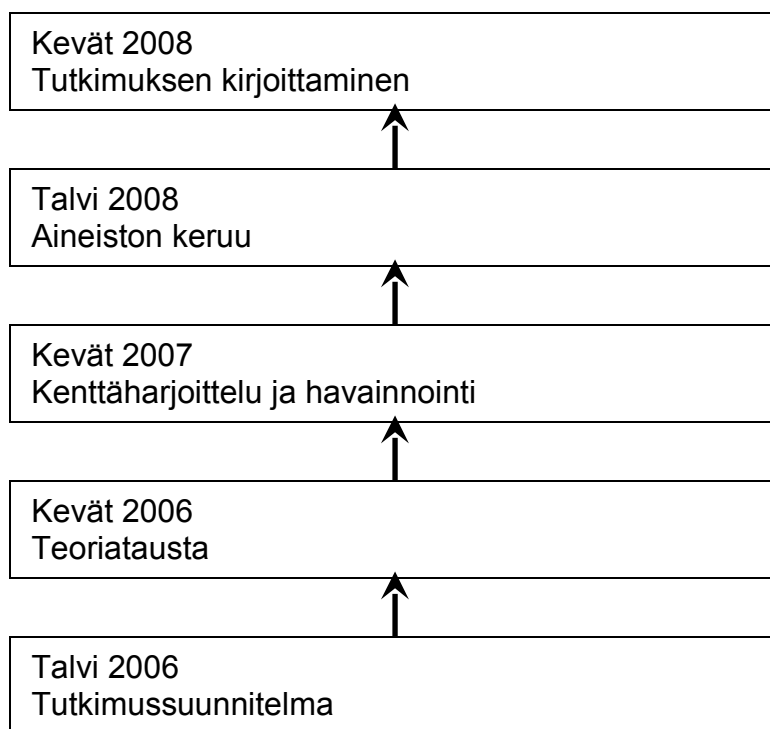
Kokonaisopetusta ideana lähellä oleva eheytetty opetus on myös esitetty järkeväksi opintojen toteuttamistavaksi yhdysluokissa. Kaikkonen & Lindh (ks. myös Toikkanen) ovat puolustaneet eheytettyä opetusta sillä, että oppilas saisi tällöin opiskella omasta lähtökohdastaan käsin. Eheyttämisen tarkoituksena Kaikkonen & Lindh pitävät opetuksen ja kasvatuksen yhdenmukaisuuden lisäämistä ja kokonaisnäkömyksen syntymistä opittavista aiheista. (Kaikkonen & Lindh 1990, 7.)

Kyläkoulun fyysinen ympäristö ja ympäröivä luonto tarjoavat mahdollisuuksia myös kokemukselliseen oppimiseen. Kokemuksellisen oppimisen pedagogiikka toteutuu parhaiten kokonaisopetuksessa tai ongelmalähtöisessä opetuksessa. Kokemuksellinen oppiminen etenee käyttäen Kurt Lewinin nelivaiheista proses-

simallia, jonka osat ovat 1. toiminta ja kokeminen, 2. reflektointi, 3. käsitteellistäminen ja 4. kokeilu ja palaute (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 137). Lewinin malli muistuttaa merkittävästi paljon käytettyä Kolbin kehämallia, sillä Kolb on itse asiassa kehittänyt omansa Lewiniä mukaillen (Kolb 1984, 21). Tärkeää Lewinin ja Kolbin mallissa on reflektion osuus ja oppijan omilla kokemuksilla on keskeinen merkitys, koska niissä ilmenee yksilön minä ja niitä reflektoimalla yksilö voi kehittää itseään. Oppimisprosessissa ei silti saisi unohtaa tavoitteita ja niiden toteutumisen varmistamista. Samalla joudutaan rajaamaan oppilaiden vapaata itseohjautuvuutta ja ohjaamaan sitä tavoitteiden suuntaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140.)

Korpinen on esittänyt, että kyläkoululla on muita kouluja paremmat mahdollisuudet toteuttaa ongelmakeskeistä opetusta. Oppikirjojen sijaan keskitytään erilaisten projektien avulla teorian ja käytännön yhdistämiseen mielekkäällä tavalla. Tämä on mahdollista, koska luokanopettaja on kyläkoulussa kokonaisopettaja eli opetus ei ole hajautettu eri aineenopettajille. Oppilaat pyrkivät tutkivan oppimisen keinoin etsimään tietoa asetettuun ongelmaan. (Korpinen 1998a, 15.) Tutkiva oppiminen etenee yksilön itselleen asettamasta ongelmasta omien käsitysten rakenteluun ja siitä edelleen uuden syventävän tiedon etsimiseen. Oppivan yhteisön toiminnan tulisi tukea samanaikaisesti yksilöllistä kasvua ja yhteistä tiedon rakentelua. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 3.) Tiedon etsinnässä käytetään oppikirjojen lisäksi informaatioyhteiskunnan tarjoamia mahdollisuuksia, kuten internetiä, hyväksi. Samalla voidaan luonnollisessa yhteydessä tutustua lähikirjaston tarjontaan. (Korpinen 1998a, 15.)

#### 4. TAPAUSTUTKIMUKSEN KULKU



KUVIO 1. Tutkimuksen kulku

Tapaustutkimuksen idea Syrjälän ja Nummisen mukaan on eri tavoilla hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimukselle on luonteenomaista yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapauksen valinta on usein luonnollinen; tutkija pääsee tilanteeseen, josta kiinnostuu tekemään tutkimusta. (Syrjälä & Numminen 1988, 4–8; ks. myös Grönfors 1985.) Tapaustutkimuksen tuotos on samalla sekä oppimisprosessi tapaukseen liittyen että prosessin oppimistulos (Stake 1994, 236). Kuvaan oman oppimisprosessini kulkua ja aikajanaa yllä olevassa kuviossa (KUVIO 1).



Ajauduin sattumalta tapauskouluuni vuonna 1999 kouluavustajaksi ja seuraavana vuonna suorittaessani kasvatustieteen pedagogisia perusopintoja tämä koulu oli minulle luonnollinen valinta harjoittelupaikaksi. Yhdysluokat ja kyläkoulu olivat jo omilta kouluajoiltani tuttuja, joten ensimmäisessä opettajaharjoittelussa 1–2-luokassa tuntui kuin olisin palannut lapsuuteni koululuokkaan. Myöhemmin samainen koulu tarjosi mahdollisuuden pro seminaari -työn aineiston keruuseen vuosina 2003–2004. Viime keväänä, vuonna 2007, suoritin viimeisen opetusharjoitteluni yhdysluokkaosuuden tällä koululla, jolloin havainnoin koulun toimintoja oman opettamiseni lisäksi. Syksyllä 2007 sovin virallisesti koulun kanssa pro gradu -työn teosta heidän koulullaan ja keräsin pääasiallisen aineiston alkuvuodesta 2008. Kirjoitin työtä koko prosessin ajan vähitellen muokaten ja lisääillen.

#### 4.1 Tutkimusongelmien hahmottuminen

Tutkijalla on aina ennen tutkimusta mielessään kysymyksiä ja ongelmia, joihin hän etsii vastausta. Ongelmat tarkentuvat kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Joka tapauksessa on järkevää tehdä ongelmien tarkastelua ja selkiinnyttämistä kirjallisuuden avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 16.) Oma tutkimukseni lähti liikkeelle teoriataustan kokoamisesta ja muiden samasta aihepiiristä tehtyjen tutkimusten tarkastelusta. Olin jo aiemmin huomannut, ettei yhdysluokkia ole juuri tutkittu 80-luvun jälkeen. Kyläkoulututkimusta sen sijaan on tehty etenkin Tutkiva opettaja -verkoston (<http://www.jyu.fi/okl/tuope>) toimesta 1990- ja 2000-luvuilla aktiivisesti. Oma teoriataustanikin hahmottui pitkälti Tutkiva opettaja -sarjan julkaisujen avulla. Yhdysluokkaopetusta Suomessa on tutkinut laajimmin Esko Kalaoja 80-luvun lopulla ja 90-luvun alussa mutta hänen lisäkseen aiheesta on tehty lähinnä vain pro gradu -töitä. Suurin osa yhdysluokkiin liittyvästä tutkimuksesta on tehty jo 1970-luvulla. Yksi syy tutkimuksen puutteellisuuteen on luultavasti se, että yhdysluokkia ja kyläkouluja pidetään katoavana luonnonvarana Suomen kouluverkostossa. Toinen syy voisivat olla uudistuspyrkimykset, joiden mukaan yhdysluokat järjesteltäisiin uusin tavoin ja perinteisten kurssijärjestelmien mukainen opetus häviäisi.

Tutkimusongelmat kehittyivät ja muuttuivat vähitellen työn edetessä välillä teoriasta, toisinaan käytännöstä lähtien. *Pääongelmana tutkimuksessani on seuraava: Millaista yhdysluokkapedagogiikkaa tapauskoulussa harjoitetaan?* Ongelmien asettelun lähtökohtana oli oma mielenkiinto kyläkoulujen yhdysluokkaopetukseen. Olen ollut koko opettajankoulutuksen ajan kiinnostunut kyläkouluista ja yhdysluokista, luultavasti oman koulutaustani tähden. Tiedostan yhdysluokkien ongelmat, mutta haluan tuoda esiin myös usein unohdettuja positiivisia puolia.

Yhdysluokkaharjoittelussa keväällä 2007 tein yleisluontoisia havaintoja koulun toimintakulttuurista, opetuksesta sekä oppilaan ja opettajan rooleista. Vaikka olin aiemmin aikonut keskittyä vain opettajien näkemyksiin, heräsi mielenkiinto tuolloin selvittää myös oppilaiden näkökulmaa. Pedagogiikka käsitteenä viittaa ensisijaisesti opettajaan ja hänen pedagogisiin valintoihinsa, mutta näin vähin-

tään yhtä tärkeänä saada selville oppilaiden mielipiteitä tämän koulun ja sen opettajien pedagogiikan toimivuudesta. Samalla jouduin laajentamaan ja tarkentamaan tutkimusongelmaani. Grönforsin (1985, 42) mukaan ongelma monesti muuttaa muotoaan, kun kentältä saadut vaikutteet on huomioitu.

Lopulliset alaongelmat muotoutuivat oikeastaan vasta aineistoa kerätessä. *Alaongelmina tutkimuksessani ovat seuraavat: 1. mitä osa-alueita yhdysluokkaopetukseen kuuluu, 2. miten opetuksen voi saada toimimaan ja 3. mikä on oppilaiden näkökulma kyläkoulussa ja yhdysluokassa opiskeluun.* Halusin selvittää oppilaidenkin mielipiteitä, jotta voisin tehdä pientä vertailua opettajien ja oppilaiden näkemysten välillä. Huomasin, että analysoin ja prosessoisin keräämiäni tietoja jo aineiston keruun aikana. Grönfors (1985, 42) toteaaakin, että tutkijan kysymyksenasettelusta riippuen suuri osa analyysistä voi tapahtua jo varsinaisen kenttätöiden aikana.

## **4.2 Tutkimustyyppinä laadullinen tapaustutkimus**

Laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa kvalitatiivista tietoa, joka on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Kvalitatiivisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen, kontekstuaaliseen ymmärtämiseen. Olennaista laadullisessa tutkimuksessa on kuvata ilmiötä paikallisesti, eli ilmiön merkitystä mukanaolijoille. (Syrjälä & Numminen 1988, 80.) Tämä laadullinen tutkimus on edennyt deduktiivisen logiikan mukaisesti yleiseltä tasolta yksityiskohtiin ja tähän yksittäiseen tapaukseen, koulun pedagogiikkaan. Tutkimuksen pohjan muodostaa aiempi tutkimustieto eli teoria. (Grönfors 1985, 27.)

Tapaus on Staken mukaan kokonaisuus, jolla on toimivia osia ja joka pyrkii yleensä tavoitteelliseen toimintaan. Tapauksen osat eivät välttämättä toimi hyvin ja tavoitteetkin voivat olla järjettömiä, mutta tapaus muodostaa oman integroidun systeeminsä. (Stake 1994, 236.) Tässä tutkimuksessa tapaus on yhden koulun pedagogiikka, joka toimii opetussuunnitelman ja opettajan pedagogisten tavoitteiden mukaisesti ja jonka toimivia osia ovat opettaja ja oppilaat. Toiminnan kontekstina on tapauskoulu, pieni pirkanmaalainen kyläkoulu virkeän kyläyhteisön keskellä.

### **4.2.1 Kohteena kyläkoulun pedagogiikka**

Tutkimuskohteen valinta määräytyy alkuperäisestä kysymyksenasettelusta, mutta myös tapaustutkimuksen tutkimuskohde omalta osaltaan suuntaa tutkimuksen ongelmien muodostumista. Kohteen valinnassa on tärkeää, että tutkittava voi varmistua luottamuksellisen suhteen kehittymisestä tutkittavien kanssa. (Syrjälä & Numminen 1988, 10.) Kohdekoulu on tyypillinen ja edustava kolmiopettajainen kyläkoulu ja siksi hyvä valinta tapaustutkimuksen kohteeksi

(Eskola & Suoranta 2005, 65). Olin luonut kohdekouluun ja sen tutkittaviin luottamuksellisen suhteen jo aiemmin heihin tutustuessani ja harjoitteluja tehdessäni, tosin yksi opettajista oli uusi ja minulle tuntematon.

Tutkimukseen valitsemani koulu on todellinen kyläkoulu yhdysluokkineen ja idyllisine ympäristöineen. Koulu on perustettu jo vuonna 1886 ja se on säilyttänyt paikkansa kunnan kouluverkossa kahden muun kyläkoulun suljettua ovensa. Ainakaan tällä hetkellä lakkauttamispaineita ei ole. Koulussa on ollut viime vuosina tasaisesti noin 50–60 oppilasta. Koulu on kolmiopettajainen eli siellä on yhdysluokat 1–2, 3–4 ja 5–6. Ala- ja keskiluokkaa opettavat naisopettajat ja miespuolinen koulunjohtaja opettaa yläluokkaa. Jokaisella opettajalla on oma pedagogiikkansa ja tyylinsä opettaa, mutta selviä yhtäläisyyksiäkin löytyy. Koulun henkilökuntaan kuuluvat opettajien lisäksi keittäjäsiistijä ja talonmies.

Koulu sijaitsee maaseudulla keskellä kaunista pirkanmaalaista kulttuuri- maisemaa, aivan Kokemäenjoen rannalla. Lähin pieni taajama, josta löytyvät peruspalvelut, on noin neljän kilometrin päässä koulusta. Vähän isompia kaupunkitaajamia löytyy molemmin puolin kylää noin 20 kilometrin etäisyydellä. Kunnassa, jossa koulu sijaitsee, asukkaat ovat harjoittaneet pääasiassa maanviljelyä ja karjanhoitoa sekä olleet töissä suurissa teollisuuden yrityksissä. Nykyään monet käyvät maatalouden tuotannon kuihtuessa lähikaupungeissa palvelualan töissä.

#### **4.2.2 Osallisina opettajat, oppilaat ja tutkija**

Tutkimuksen päähenkilöitä ovat koulun opettajat ja oppilaat. Opettajat ovat kaikki paljon nähneitä ammattilaisia, joilla on kokemusta yhdysluokan opetuksesta, jokaisella vähintään kahdeksan vuotta. Heidän nimensä on muutettu tässä tutkimuksessa anonymiteetin vuoksi, joten kutsun heitä Raimoksi, Teijaksi ja Meeriksi. Raimo on koulunjohtaja ja 5–6-luokan opettaja, joka on toiminut ammatissaan jo 36 vuotta. Teija taas on 32:tta vuottaan opettajana ja työskennellyt enimmäkseen alkuopetuksessa. Teija on siirtynyt syksyllä 2007 tälle koululle saman kunnan alueella sijainneesta lakkautetusta koulusta, joka toimi loppuaikana yksiopettajaisena. Tällä hetkellä Teija opettaa 3–4-luokkaa. Meeri on ollut tässä koulussa opettajana jo 18 vuotta ja opettanut koko ajan alkuopetuksen luokkaa 1–2.

Koulussa on tänä vuonna oppilaita yhteensä 51, tosin valitsin heistä vain Raimon luokan tutkimukseeni kirjoitelmien tekemiseen. Ajattelin, että 11–13-vuotiaat pystyvät parhaiten kirjallisesti ilmaisemaan oman näkemyksensä koulustaan ja omasta yhdysluokastaan. Heistä suurin osa on käynyt tätä koulua jo 5–6 vuotta ja kerännyt kokemuksia koulun arjesta tuona aikana. Oppilaat ovat olleet alkuopetuksessa Meerin luokassa, Teija taas on opettanut heille englantia tänä lukuvuonna. Kaikkien kolmen opettajan pedagogiikka on siis jossain määrin tuttua Raimon ryhmälle. Luokalla on yhteensä 20 oppilasta, joista 9 on tyttöjä ja 11 poikia.

Tapaustutkimus on arvosidonnaista eli tunnustetaan, että tutkijan persoonallisuus ja hänen arvomaailmansa ovat yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 11). Tapaustutkimuksen onnistuminen on vahvasti yhteydessä tutkijaan henkilönä ja persoonallisuutena (Syrjälä & Numminen 1988, 77). Vaikka en olekaan tutkinut omaa toimintaani tässä työssä, täytyy taustani ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta tarkasteltaessa. Olen itse kyläkoulun kasvatti, viettänyt yhdysluokassa kuusi vuotta kouluajastani. Omat muistoni ovat positiivisia ja vaikuttavat väistämättä tekemiini johtopäätöksiin. Tämä riski on laadullisessa tutkimuksessa aina olemassa.

### **4.3 Aineiston keruu**

Tutkimuksen aineiston muodostavat prosessin aikana tekemäni havainnot, opettajien teemahaastattelut ja oppilaiden kirjoitelmat. Havaintojen osuus oli tärkeä tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimusongelmien tarkentamisessa. Pääasiallinen aineisto muodostuu opettajien haastatteluista, jotka olen äänittänyt ja litteroinut kirjalliseen muotoon. Usein havainnointiin liittyykin kohteiden yksityiskohtainen haastattelu, jotta tutkija pystyy vertaamaan havainnointiaineistoa haastatteluaineistoon. Haastatteluilla pyritään saamaan tietoa käyttäytymisen ihannemuodoista ja ihannenormistosta ja havainnoinnilla hankitaan tietoa ihannenormiston noudattamisesta käytännössä. (Grönfors 1985, 90.) Oppilaiden pienet kirjoitelmat täydentävät aineistoa ja antavat pedagogiikkaan toisen näkökulman.

Aineiston rajaamisessa käytin apuna teemahaastattelun runkoa ja kirjoitelmien ohjeenantoa. Varsinkin teemahaastatteluiden analysoinnissa pyrin pitäytymään teoriataustan avulla kehittelemissäni teemoissa ja niistä johdetuissa kysymyksissä (LIITE 1). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajausta pitäisi Eskolan ja Suorannan (2005, 64) mukaan ohjata jäsentyneen teoreettisen viitekehyksen avulla. Kriteerinä käytetään aineiston teoreettista kiinnostavuutta valitun tutkimusongelman ratkaisussa.

#### **4.3.1 Opettajien teemahaastattelu**

Haastattelin jokaista opettajaa yksitellen heidän työpaikallaan opettajanhuoneessa tai materiaalivarastossa. Näin ympäristö oli suhteellisen rauhallinen ja haastateltaville tuttu ja turvallinen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74). Raimon ja Teijan haastattelut saimme tehtyä molemmat yhdellä istunnolla, mutta Meerin kanssa jouduimme jakamaan haastattelun kahteen osaan käytännön syistä. Haastattelujen aikana huoneessa ei ollut ketään muita, joten meillä oli työrauha ilman ulkoisia häiriötekijöitä, kuten tutkimushaastattelussa pitäisikin olla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 127). Tutkittavien omat aikataulut toki rajoittivat jossain määrin istuntojen kestoja, joka vaihteli reilusta puolesta tunnista tuntiin.

Olin tarkastuttanut teemahaastattelun rungon seminaariryhmälläni ja ohjaajallani ja tehnyt siihen korjauksia ennen haastatteluja. Tuo tarkastus toimi samalla esitutkimuksena. Ojensin teemahaastattelun rungon kullekin opettajalle nähtäväksi vasta haastattelutilanteen aluksi ja annoin heidän hetken aikaa tutkiskella teemoja ja apukysymyksiä. Halusin tällä tavalla varmistaa, että haastateltavat kertovat mahdollisimman aidosti ja spontaanisti opetustyöstään ilman etukäteisvalmisteluja. Annoin haastateltaville vapauden jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin heidän edellytyksensä ja kiinnostuksensa sallivat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67).

Nauhoitin haastattelut kasettia käyttävällä sanelukoneella, josta litterointi oli helpompaa kuin tavalliselta nauhurilta hidastustoiminnon vuoksi. Ennen kun laitoin nauhoituksen päälle kerroin, että pyrin itse lähinnä kuuntelemaan ja esittämään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavat olivat hyvin oma-aloitteisia ja pohtivat itsenäisesti teemoja tuoden oman näkökulmansa selvästi esille. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelun vahvuus on, että se vapauttaa haastattelun pääosin tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Tutkittavien äänet kuuluvat aineistossa selvästi ja tutkija on enemmänkin kuuntelija ja tarkkailija. Opettajat suhtautuivat minuun luontevasti tutkimustilanteessa sekä tutkijana että kolleganaan.

Haastattelu on yritys tuottaa tutkimuksessa tarvittavaa tietoa. Ongelmana voi olla se, että haastattelija ei tunne haastateltavan ammattialaa. Tällöin tiedon valta on vain haastateltavalla. Tässä tutkimuksessa tutkijalla ja tutkittavilla on yhteinen ammattiala, mutta tutkittavilla on spesiaalitietoa omalta alaltaan ja tutkija haluaa päästä tähän tietoon käsiksi. Täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelutilanteessa ei ole tarkoitus vaihtaa mielipiteitä kollegoiden kesken, vaan osoittaa haastateltavalle olevansa kiinnostunut ja kunnioittavansa hänen antamiaan tietoja. (Czarniawska 2004, 47–48.) Pyrin pysyttelemään puolueettomana ja toimimaan tehtäväkeskeisesti tuomatta liikaa omia mielipiteitäni esille (Hirsjärvi & Hurme 2000, 98).

Teemahaastattelun vahva puoli on sen toisaalta avoin ja vastaanottava mutta kuitenkin puolistrukturoitu malli, joka on sekä tutkijalle että haastattelijalle haastava ja vaativa. Mikäli molemmat osapuolet heittäytyvät aidosti haastattelutilanteeseen ja ovat rehellisiä, on saatu aineistokin tutkimuksen arvoista. Haastattelussa luotetaan havaintoihin ja ihmisten väliseen kommunikaatioon tiedon lähteenä ja niinpä tarkoituksena ei olekaan testata hypoteeseja tai tuottaa laajemmin yleistettävää tietoa, vaan paljastaa odottamattomia seikkoja juuri omasta materiaalista. Teemahaastattelun perusidea on luottaminen siihen, että tärkeää tietoa saadaan suoraan ihmiseltä toiselle ilman välikäsiä, kuten mittareita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155.)

### 4.3.2 Oppilaiden kirjoitelmat

Kirjoitelmien tekoon osallistuivat 5–6-luokkalaiset ja heillä oli aikaa käytettävissä tehtävään yksi oppitunti. Aluksi kerroin lyhyesti pro gradu -tutkimuksestani ja esittelin aihealueet, joista toivoin heidän kirjoittavan (LIITE 2). Selvitin heidän kanssaan mahdolliset oudot käsitteet, kuten kyläkoulu ja yhdysluokka. Sitten jaoin jokaiselle tyhjän konseptin ja annoin heille työrauhan. Oli ilahduttavaa huomata, kuinka innokkaasti he osallistuivat tämän tutkimuksen tekoon ja kuinka tosissaan he miettivät kertomuksiaan.

Kirjoitelmat ovat pituudeltaan noin yhden sivun mittaisia ja melko pinnallisia kuvauksia, aivan kuten arvelin lasten tekemien tuotosten olevan. Oppilaat käyttävät kuvailussaan enimmäkseen nuorille ominaista kieltä ja ilmaisuja. Jotkut heistä osaavat kuitenkin käyttää esimerkiksi termiä yhdysluokka sujuvasti ja kuvailla luokan käytänteitä objektiivisemmin. Lähinnä he kommentoivat lyhyesti muutamilla adjektiiveilla omaa kouluaan ja luokkaansa, niiden vahvuuksia, heikkouksia ja kehitystarpeita.

### 4.3.3 Havainnointi

Suorittamani havainnointi tapauskoululla oli luonteeltaan havainnointia ilman osallistumista (Grönfors 1985, 88). Keväällä 2007 kahden viikon mittaisen kenttäharjoittelun aikana tekemäni alustava havainnointi tapahtui ennen osallistumista koulun toimintaan eli varsinaista opetusharjoittelua. Grönforsin (1985, 88) mukaan onkin hyvä aloittaa osallistumatta toimintoihin, mutta varmuuden ja tiedon lisääntyessä ryhtyä vähitellen osallistumaan. Tuolloin keväällä 2007 roolini oli vielä etupäässä harjoittelija, kun taas alkuvuonna 2008 aineistoa kerätessäni olin enemmänkin tutkija ja opettajakollega.

Havainnointi helmikuun 2008 tutkimuspäivien aikana oli jo selvästi tutkimuskohteeseeni, yhdysluokkapedagogiikan tekijöihin, kohdistettua. Grönforsin (1985, 102) esittämistä kohdistetun havainnoinnin jäsentämistavoista käytin teorian pohjalta saadun viitekehyyksen mukaista kohdentamista. Keskityin luokkatilanteisiin, joissa tarkkailin opettajan toimintaa, oppilaiden reaktioita, rooleja, ilmapiiriä, luokanhallintaa ja muita haastattelurunkoon sisällyttämiäni teemoja. Havaintoja voidaan pitää johtolankoina, joita tulkitsemalla pyritään saamaan tietoja kohteesta, mutta havainnot sinänsä eivät ole tutkimuksen tuloksia (Alasuutari 1995, 68). Yhden tutkijan suorittaman havainnoinnin ongelmana on Adlerin ja Adlerin mukaan tulkinnan liiallinen subjektiivisuus. Ellei tutkijalla ole käytettävissä toisen tutkijan havaintoja tai muita havaintoja tukevia aineiston keruun menetelmiä, on tulkintoja vaikea legitimoida. (Adler & Adler 1994, 381.) Tässä tutkimuksessa havainnointia tukevat opettajien teema-haastattelut ja oppilaiden kirjoitelmat.

#### 4.4 Aineiston analysointi

Analysoin haastattelut ensin, sitten siirryin kirjoitelmien tutkiskeluun. Havainnoimalla saamani tiedot olen sisällyttänyt tukemaan haastattelujen ja kirjoitelmien avulla saatuja tietoja, enkä ole erikseen merkinnyt niitä tulososiossa. Haluan tuoda pääasiassa opettajien ja oppilaiden näkemykset esille omien havaintojen pohjalta tulkintaa ja kommentointia tehden.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 118) mukaan aineiston järjestelyssä on pyrittävä systemaattisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen. Aloitin keräämäni aineiston analysoinnin heti kenttäpäivien jälkeen. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 135) mukaan tuore aineisto inspiroi tutkijaa ja tarvittaessa tietoja voidaan selventää ja täydentää heti keräämisen jälkeen. Käytännön syynä nopeaan toimintaan oli myös tutkimusraportin tiukka valmistumisaikataulu. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä analysoimaan aineistoa puhtaalta pöydältä ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä (Eskola & Suoranta 2005, 19). Täytyy kuitenkin muistaa, että kaikki kieleen perustuvat tutkimustulokset ovat käsityksiä todellisuudesta, koska realistisen kielikäsitteyksen mukaan kieli on vain todellisuutta tuottava tekijä. Joudumme laadullisissa tutkimuksissa tyytymään todellisuuteen sellaisena kuin se tulkitsemisen ja ymmärtämisen kautta meille ilmenee. (Eskola & Suoranta 2005, 138.)

Hirsjärven ja Hurmeen Kvaletta (1996,189) lainaamien ohjeiden mukaan käytin haastatteluista saamani aineiston analysoinnin lähestymistapana litteroidun aineiston tulkintaa. Litteroin koko nauhoitetun aineiston muutamia toistoja, täytesanoja ja varsinaisen haastatteluaiheen ulkopuolisia kommentteja lukuun ottamatta. Aineisto järjestäytyi enimmäkseen teemojen ja apukysymysten mukaan, merkitsin jokaisen haastateltavan puheenvuoron perään käsitellyn aiheen. Käytin tietokonetta aineiston järjestelyyn ja selailuun. Luin tekstiä läpi monia kertoja ja merkitsin siihen havaintoja ja niitä osoittavia autenttisia pätkiä tekstistä. Lopulta analysoin tiivistämällä, vertailemalla, tulkitsemalla ja merkityksiä etsimällä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137.) Teemahaastattelurunko toimi aineiston koodauksen apuvälineenä, koska runkoa tehdessäni olin jo yhdistellyt harkiten aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä ja omaa kokemustani (Eskola & Suoranta 2005, 152). Pyrin etsimään aineistosta sekä yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta vastaajien kesken että eroja ja moninaisuutta (Eskola & Suoranta 2005, 139). Haastateltavien vähäisen määrän ja samankaltaisen työhistorian vuoksi suuria eroja tai moninaisuutta ei vastauksista löytynyt, mutta olen pyrkinyt tuomaan pienet eroavaisuudetkin esille peittelemättä.

Raporttia kirjoittaessani jäsentelin teemat ja alakysymykset omiksi kappaleikseen, mikäli ne sisälsivät mielestäni riittävästi informaatiota tutkimusongelmien ratkaisemiseksi. Käytin autenttisia tekstikatkelmia eri tavoin elävöittämään tulososiota ja tuomaan luotettavuutta tulosten esittelyyn. Eskolan ja Suorannan Savolaiselta (1991, 454) lainaamista tekstin pelkistämisen tavoista käytin analyysissäni tekstikatkelmia 1. tutkijan tulkinnan perusteluna, 2. aineis-

toa kuvaavana esimerkkinä, 3. tekstin elävöittäjänä ja 4. tiivistämässä kertomuksia (Eskola & Suoranta 2005, 175). Tekstipätkien välillä pyrin analysoimaan ja tulkitsemaan aineistoa teoriasta ja omasta kokemuksesta käsin, jotta tulososio ei olisi jäänyt pelkäksi sitaattikokoelmaksi.

Kirjoitelmien analysointi oli huomattavasti helpompaa kuin suuren haastatteluaineiston. Luin kirjoitelmia ensin useampaan kertaan läpi saadakseni niiden sävystä ja pääasioista yleiskuvaa. Seuraavaksi siirryin alleviivaamaan mielestäni huomion arvoisia kommentteja ja vertailin samalla oppilaiden kertomaa opettajien ja aiempien tutkimusten luomaan kuvaan kyläkoulusta ja yhdysluokapedagogiikasta. Lopulta hain vastauksia esittämiini kysymyksiin ja aihealueisiin ja etsin niistä eroja sekä yhtäläisyyksiä.

#### **4.5 Tutkimuksen luotettavuus**

Useat tutkijat (esim. Wolcott 1995, Holstein & Gubrium 1995 Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran teoksessa 2002, 213) ovat todenneet, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista käyttää kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittareita eli reliabiliteettia ja validiteettia, koska tutkimuksen luonne on erilainen. Laadullisen tutkimuksen ei siis ole tarpeen olla ehdottoman reliabeeli eli samanlaisena toistettava tai validi eli mitata juuri tarkoittamaansa tekijää määrällisen tutkimuksen tavoin.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin puhua siihen soveltuvasta validiteetista ja reliabiliteetista. Laadullisessa tutkimuksessa validiteetilla tarkoitetaan löydösten tarkkuutta eli missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136–137.) Tässä tutkimuksessa olen hakenut useamman tahon näkemyksiä todellisuudesta, toki laadullisessa tutkimuksessa todellisuus on subjektiivista. Tämän tapauksen todellisuus on opettajien, oppilaiden ja tutkijan tulkintaa.

Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja määritelmiä tutkitusta tilanteesta. Tutkijan pitäisi pystyä esittämään tuloksensa avoimesti niin, että muut pystyvät tekemään oman tulkintansa aineistosta. Ulkoisessa validiteetissa taas edellytetään, että tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset on siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskevaksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 136–137.) Tapaustutkimuksen oletuksia ei voi suoraan siirtää jotain toista tapausta koskevaksi. Voidaan silti olettaa, että toinen ympäristöltään ja henkilö-rakenteeltaan samantyyppinen koulu voisi tuottaa samantyyppisiä tuloksia. Tutkimusraportin tulososiossa olen käyttänyt paljon suoria lainauksia aineistosta, joiden avulla uskon lukijoiden pystyvän tekemään omia tulkintojaan. Tutkimus käy tapauskoululla luettavana ja tarkistettavana ennen lopullista tarkistusta sisäisen validiteetin varmistamiseksi.

Reliabiliteetti eli toistettavuus, johdonmukaisuus ja sisäinen yhtenäisyys on ongelmallinen kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Reliabiliteetin tarkastelussa



tapaustutkimuksessa voidaan selvittää 1. kuinka yksityiskohtaisesti tutkimusprosessi on raportoitu 2. miten yksimielisiä hankkeeseen osallistujat ovat ja 3. millaisia tuloksia on saatu eri metodien avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 145.) Tutkimusraportin yksityiskohtaisuus jää lukijan arvioitavaksi. Hankkeeseen osallistujien eli tutkijan ja tutkittavien yksimielisyys on pyritty varmistamaan antamalla valmis työ tutkittavien luettavaksi ja korjattavaksi. Eri metodien avulla saadut tulokset ovat pitkälti samansuuntaisia, kuten tulososiosta on luettavissa. On otettava huomioon, että suuri osa aineistosta on subjektiivisia näkemyksiä ja kokemuksia, jotka eivät ole verrannollisia keskenään.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Webbin mukaan parantaa esimerkiksi käyttämällä triangulaatiota. Triangulaatio tarkoittaa useamman kuin yhden menetelmän käyttöä aineiston koonnissa. Tässä tutkimuksessa triangulaatioajatus toteutuu menetelmän ja tietolähteiden osalta, koska samalla tekniikalla ja samoja teemoja käyttäen haastateltiin kolmea opettajaa ja saatiin siten kolme näkökulmaa. Teemahaastattelun lisäksi käytettiin oppilaiden kirjoitelmia ja havainnointia näkökulman laajentamiseen ja merkitysten tarkistamiseen. Webb kehottaa tutkijaa myös käymään läpi tutkimusaineiston pyrkien löytämään sieltä vahvasti erottuvia kohtia, jotka voisivat osoittaa virheellistä tulkintaa tai vaativat lisätutkimuksia. (Webb 1994, 11–12; Stake 1994, 241.) Koska tässä tutkimuksessa ei tullut esiin huomattavia eroja haastateltujen kesken tai heidän omien vastaustensa sisällä, ei ole syytä olettaa, että analysointivaiheessa olisi tehty virheellisiä tulkintoja. Triangulaation avulla voidaan tässä tutkimuksessa todistaa, että tulokset eivät ole vain yhden metodin ja yhden tietolähteen harhaa (Syrjälä & Numminen 1988, 140).

## **5. OPETTAJIEN KOKEMUKSIA YHDYSLUOKKAPEDAGOGIIKASTA**

Tämän tutkimuksen pääaineiston muodostavat kolmen opettajan haastattelut ja niistä saatu kirjallinen aineisto. Opettajat kertovat omista koulu- ja opiskelukokemuksistaan, koulun fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä, yhdysluokkapedagogiikastaan sekä yhdysluokkaopetuksen haasteista ja vahvuuksista. Näiden kertomusten avulla he tuovat käyttöteoriaansa haastateltavan tarkasteltavaksi ja tutkittavaksi. Kyläkoulun fyysinen ja sosiaalinen ympäristö muodostavat tutkimuksen kontekstin ja opettajien sekä oppilaiden kertomukset paljastavat millainen toimintakulttuuri tällä koululla vallitsee. Kokemusten ohella aineisto paljastaa tutkittavien mielipiteitä ja näkemyksiä koulun muutoksesta ja koulutuspolitiikan suunnasta sekä maanlaajuisesti että kyseisessä kunnassa.

### **5.1 Millainen tausta tutkittavilla on?**

Koulukulttuuri on kuin näkymätön käsikirjoitus, jonka mukaan yhteisö toimii. Se on myös tapa toteuttaa koulun opetussuunnitelmaa. Koulukulttuurilla laajemmin ajatellen voidaan tarkoittaa kaikkea, mitä koulussa tapahtuu. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.) Tutkimassani koulussa ovat vallalla perinteiset opetusmenetelmät, mikä johtuu pitkälti opettajakunnan ikärakenteesta ja aikanaan saamasta koulutuksesta. Tutkittavien tausta vaikuttaa väistämättömästi heidän tapaansa toteuttaa opetus- ja kasvatustyötä. Aivan kuten Sahlberg toteaa: omat koulumuistot muodostavat jo varhaisessa vaiheessa uskomuksia ja tästä seuraa, että opettajien käsitykset hyvästä opettamisesta ovat pysyviä ja vaikeasti muutettavia. Toisaalta Sahlberg huomauttaa, ettei uusia opetustapoja opi pelkästään kirjasta lukemalla tai kursseja käymällä, vaan vaaditaan täydellistä ajattelutavan muutosta. (Sahlberg 1998, 196–197.) Niinpä täydennyskoulutuksillakaan ei ole juuri merkitystä, ellei omaa opetustaan ole todella halukas ja valmis muuttamaan.

### 5.1.1 Koulu- ja koulutustausta

Opettajista Meeri on käynyt kyseistä koulua lapsena ja Teija taas viereistä jo lakkautettua kyläkoulua. Raimokin on käynyt ensimmäiset neljä vuotta kyläkoulua, mutta vaihtanut sitten suurempaan kouluun. Kyläkoulujen yhdysluokkien opettajiksi hakeutuu yleensä itsekkin kyläkoulua käyneitä ja maaseudulta kotoisin olevia henkilöitä. Kalaojan tutkimuksissa kävi ilmi, että jopa 20 % kyläkoulujen opettajista työskenteli kotiseudullaan ja 2/3 oli maaseudulta kotoisin. (Kalaoja 1988, 107.) Tässäkin tapauksessa kaikilla opettajilla on kyläkoulutausta ja yksi heistä työskentelee peräti samassa koulussa, jota on itse lapsena käynyt.

Raimo on valmistunut aikanaan Kajaanin seminaarista neljän vuoden linjalta kansakoulunopettajaksi. Raimo kuuluu viimeiseen ikäryhmään, joka on saanut kansakoulunopettajan pätevyyden, eikä täten ole virallisesti luokanopettaja. Teija taas on saanut jo luokanopettajan pätevyyden, vaikkei heillä Raimon kanssa olekaan paljon ikäeroa. Myös Meeri on koulutukseltaan luokanopettaja ja valmistunut Rauman seminaarista kolmivuotiselta linjalta. Toisin kuin Kalaojan (1988,108) tutkimuksissa, näillä kaikilla opettajilla on opetustaidon arvosana ollut 3/5 tai parempi eli heillä on hyvät opetustaidot. Sekä Meeri että Teija ovat erikoistuneet alkuopetukseen seminaarin aikaisissa opinnoissaan. Kukaan kolmesta opettajasta ei ole käynyt lyhyitä kursseja lukuun ottamatta täydennyskoulutuksissa. Esitin aiemmin Nykäsen ja Väkeväisen (1998, 59) huomion, että pieneltä koululta voi olla vaikea irrottautua koulutukseen käytännön syistä, mutta haastatteleman opettajat ilmoittivat täydennyskoulutuksen puutteen syyksi lähinnä vähäiset voimavarat ja oman haluttomuutensa.

### 5.1.2 Työtausta

Meeri, Teija ja Raimo ovat kaikki jo varsin kokeneita opettajia. Raimolla on heistä pisin työura; hänellä on 36. virkavuosi menossa ja niiden aikana hän on ollut yhteensä neljällä koululla opettajana. Raimon tätä koulua edeltävä työkokemus on peräisin isoista kaupunkikouluista lukuun ottamatta vuoden kyläkoulupestiä Keski-Suomessa sijaitsevalle kaksiopeettajaiselle koululle 80-luvun puolivälissä. Raimo on toiminut isommankin koulun osa-aikaisena rehtorina. Nyt Raimo on seitsemättä vuotta nykyisessä koulunjohtajan tehtävässään ja 5–6-luokan opettajana. Hän on päätenyt nykyiseen tehtäväänsä sattumien kautta, mutta tehtävään pyydetessä valinta ei ollut vaikea.

*”Ensinnäkin tähän ehkä vaikutti se, että aloittaessani tätä hommaa ajattelin, kun pääsis kolmiopettajaisen koulun johtajaksi niin siinä olis tämä hyötysuhde kaikkein paras...Pääsin siihen, mihin oli alun perin menossa. En niinkään välittänyt ison koulun johtajan hommasta.”*  
(Raimo)

Teija on opettanut pian 32 vuotta ja toiminut monissa erikokoisissa kouluissa, mutta eniten työhistoriaan kuuluu nimenomaan pieniä, jopa kaksi- ja yksiopettajaisia kouluja. Vuoden 2006–2007 hän toimi vielä yksiopettajaisessa koulussa saman kunnan alueella, mutta koulu lakkautettiin syksyllä 2007 ja Teija siirrettiin tähän kyläkouluun sijaisuutta hoitamaan. Pieniin kouluihin Teija ei ole kertomansa mukaan varsinaisesti hakeutunut vaan pikemminkin päätenyt sattumalta. Hän kuitenkin toteaa heti perään:

*”Mutta toisaalta, kun aikanaan hakeuduin, niin en välttämättä mihinkään kauheen isoon kouluun alun jälkeen ois halunnu vaihtaakaan.”* (Teija)

Meeri on aloittanut opettajan työnsä Turun seudulla isoissa kouluissa ja tullut sitten perheensä kanssa asumaan aivan tapauskoulun lähelle. Hän kuvaa päätymistä juuri tämän koulun opettajaksi seuraavasti:

*”Sitte tähän kouluun mää niinku jouduin, kun me oli rakennettu tuohon ja olin kotona pienten poikain kans niin täältä lähti 1–2-luokan opettaja ja ne tuli hakemaan mua, että täällä tarvitaan ja sun pitää tulla tai sun siskos. Mää sitte tulin ja se oli semmonen yllätysjoutuminen ja kauhee shokki aluksi, kun mää en ollu opettanu yhdysluokkaa koskaan.”* (Meeri)

Kaikki opettajat ovat työuransa aikana opettaneet sekä yksittäis- että yhdysluokkaa ja tämän koen vahvuutena tutkimuksen kannalta, koska he pystyvät näkemään paremmin yhdysluokan edut ja haasteet verrattuna yksittäisluokkaan. Raimo on ollut pisimmän aikaa yksittäisluokan opettajana, Teijalla on kokemuksia erilaisista pienistä kouluista ja Meeri taas on paras asiantuntija nimenomaan kohdekoulun yhdysluokkapedagogiikan suhteen. Tämänhetkisistä opettajista Meeri on ollut koululla pisimpään töissä. Hän on opettanut alkuopetuksen yhdysluokkaa 18 vuotta ja kertoi olevansa pienen hengähdystauon tarpeessa. Meeri onkin jäämässä vuorotteluvapaalle syksyllä 2008.

## **5.2 Millainen ympäristö tämä kyläkoulu on?**

Husso toteaa, että suomalaisella opettajalla on pedagoginen vapaus. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet laaja-alaisuudessaan antavat Husson mukaan kouluille hyvät mahdollisuudet opetuksen yksilölliseen ja luovaan toteuttamiseen ja lapsen myönteisen itsetunnon ja yksilöllisen identiteetin kehittämiseen. (Husso 2007, 53.) Toteutettavaan pedagogiikkaan vaikuttavat paljon koulun fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, vaikka opettajalla periaatteessa onkin pedagoginen vapaus. Pedagoginen vapaus ei voi toteutua täysimittaisena, mikäli materiaaliset tai henkiset resurssit ovat puutteellisia. Meeri toteaa fyysisten resurssien puutteellisuudesta:

*”Mää nyt koen, että sosiaalinen ympäristö on hyvä, fyysisessä ois parantamisen varaa mutta sitä ei parane toivoo. Ei kukaan rupea tänne tekemään mitään uutta, et täällä mennään näillä resursseilla.”*  
(Meeri)

### 5.2.1 Fyysinen ympäristö

Kaikki opettajat huomauttavat haastattelussa koulunsa fyysisen ympäristön puutteista. Koulu on vanha, rakennettu jo vuonna 1886, eikä siellä ole tehty suurempia uudistuksia tai nykyaikaistuksia. Luokkahuoneita on yläkerrassa kolme ja niiden lisäksi pieni liikuntasali, ruokasali, varasto, atk-huone ja opettajanhuone. Alakerrasta löytyvät ahtaat pukuhuoneet, liikuntavarasto, teknisen työn ja tekstiilityön tilat. Kaikki tilat ovat jo kuluneita ja monilta osin epäkäytännöllisiä nykyaikaisen koulun tarpeisiin nähden. Tiloista eniten moitteita opettajilta saavat ahtaat luokkatilat ja liikuntasali.

*”Sitten täytyy sanoa, että tiloiltaan mun mielestä tää on aivan liian ahdas tää koulu; luokka on ahdas ja sitten just liikuntatila on ahdas, mut tietysti pihalla oltais ja sisällä loppujen lopuks liikuntaaki olis todella vähän mikäli sää olis semmonen ku normaalisti pitäis olla.”*  
(Teija)

Koulunjohtaja pitää luokkatiloja käyttökelpoisina nykyiselle oppilasmäärälle. Häntä harmittaa luokkatiloja enemmän opettajanhuoneen pieni koko ja epäkäytännöllisyys.

*”Ainut paikka, josta purnaan on tämä opettajanhuone, jossa nyt istutaan, aivan liian pieni...”* (Raimo)

Tämän koulun tapauksessa tulee esille Kalaojan (1990, 53) esittämistä haasteista lähinnä tilojen puute. Muutoin välineistöstä tai materiaaleista ei ole kenelläkään opettajista sanottavaa. Opetuksellisista haittatekijöistä huomauttaa vain Meeri, mikä johtuu hänen luokkansa epäkäytännöllisestä sijainnista. Alkuopetuksen luokka on erotettu liikuntasalista vain liukuovilla ja äänieristyksen puuttuessa viereisessä luokassa on mahdotonta opiskella liikuntatunnin aikana. Opettajat ovat onneksi sopeutuvaisia ja neuvottelevat yhdessä hankalista tilanteista.

*”Se esimerkiksi tuntuu pienten kans inhottavalta lähtee pois, ku tohon tulee se liikuntatunti mutta ne on pieniä asioita.”* (Meeri)

Koulun fyysisessä ympäristössä nähdään hyviäkin puolia. Koulun kaunis ympäristö ja sijainti jokivarressa ovat vahvoja puolia ja laaja piha-alue tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia luonto-opetukseen ja liikunnallisiin harrastuksiin. Sulan maan aikaan koulun takana on suuri nurmikenttä, jossa oppilaat pelaavat jalkapalloa, pesäpalloa ja muita pelejä. Talvisin kenttä on jäädytetty ja lapset pääsevät luistelemaan ja pelaamaan jääpelejä. Opettajat eivät maininneet

mitään koulun pihapiirissä sijaitsevasta kirjastosta, joka on oppilaiden käytävissä keskiviikkoisin kahden tunnin ajan. Itse näen kirjaston suurena vahvuutena, koska se mahdollistaa oppilaiden kätevän tiedonhaun ja sillä on myös viihdyttävä puolensa.

### 5.2.2 Sosiaalinen ympäristö

Kaikki opettajat kehuvat koulun sosiaalista ympäristöä hyväksi ja suurimpana positiivisena tekijänä he näkevät siinä ympäröivän kyläyhteisön. Vanhemmat ja isovanhemmat koetaan voimavarana ja tärkeinä yhteistyökumppaneina, joilta saadaan apua niin talkoisiin ja valvontaan kuin rahallisestikin koulun projekteihin ja retkiin. Varsinkin Meeri, joka on asunut ja opettanut kylässä pitkään, tuntee ja tietää kyläläiset ja kouluun tulevien oppilaiden vanhemmat ovat usein ennalta tuttuja.

*”Tätä ympäröivä kyläyhteisö on erittäin aktiivinen kyläyhteisö eli täällä toimii kyläyhdistys aktiivisesti ja koulumyönteisesti, he ovat eräs meidän voimavaramme niin käytännössä kuin myöskin rahallisesti.”* (Raimo)

Vaikka vanhemmat eivät olekaan innostuneet virallisen vanhempainyhdistyksen perustamisesta, osallistuvat he koulun arkeen mielellään. Esimerkkinä ympäröivän yhteisön aktiivisuudesta ja toimintahalusta mainittakoon joka vuosi järjestettävät koulun pilkkikisat. Tänä vuonna ne tosin jäivät huonon jäätilanteen vuoksi pitämättä. Pilkkikisoja ovat olleet järjestämässä koulun oppilaiden vanhemmat ja isovanhemmat sekä muut kyläläiset yhdessä opettajien kanssa. Tällaista yhteisöllisyyttä ja kylän toimintaa koulun hyväksi kaipailevat Viertola (1998, 71) ja Peltonenkin (2007, 89).

Sosiaalisessa ympäristössä ja kyläyhteisön tiiviydessä piilee eräs haastekin opettajan työlle. Opettaja tapaa päivittäin vanhempia kylällä asioidessaan ja monesti vanhemmat haluavat ottaa kouluasiat tällöinkin esille. Kyläkoulun opettajan voi olla vaikea erottaa työaikaan vapaa-ajasta ja ennen pitkää se voi tuntua raskaalta.

*”Ja tosissaan yhteistyö kyläläisten, vanhempien kans, niin mullahan on tuttu tunne jokaseen mut se on kuitenkin positiivista, että ei se välttämättä näihin kouluasioihin vaikuta. Mutta kyllähän sitä sitte jutellaan kouluasioista joka kauppareissulla melkein. Se joskus rassaa ja joskus menee huomaamatta.”* (Meeri)

### 5.2.3 Koulun hyvät ja huonot puolet

Kyläkoulun lämminhenkisyys tulee hyvin esille Raimon lausahduksesta: *”Me olemme periaatteessa semmosta yhtä suurta perhettä.”* Koulun pieni koko nähdään etuna oppilaiden mutta myös opettajien kannalta. Oppilaille kyläkouluympäristö on tuttu ja turvallinen, koska he tuntevat toisensa ja koulun henkilökunnan. Viime aikoina opettajienkin turvallisuudentunne on järkkynyt etenkin suurissa kouluyksiköissä ja isompien oppilaiden kanssa työskennellessä johtuen järkyttävistä Jokelan koulusurmista ja niitä seuranneista kouluihin kohdistuneista uhkauksista.

*”Tääl ollaan vähä niinku herran kukkarossa, mitä mää kuuntelen jostain Helsingistäki, niin eihän meilloo mitään ongelmia.”* (Meeri)

Opettajien välillä tieto kulkee jouhevasti ja pienet erimielisyydet pystytään selvittämään. Keskusteluyhteys opettajien välillä toimii ja yhteistyö on saumatonta. Viimeksi koululla ollessani huomasin tilanteen, jossa Meerin ja Teijan oppilaiden välillä oli ollut välitunnilla riitaa ja naisopettajat selvittivät tilanteen yhteisvoimin. Pienellä koululla opettajat ottavat nähdäkseni enemmän vastuuta koko koulun oppilaista, eivätkä erottele niin selvästi omia muiden luokkien oppilaista. On etu esimerkiksi kiusaamistilanteissa, että opettaja tuntee kaikki koulunsa oppilaat.

*”Mää pidän hyvänä puolena sen, että niitä lapsia on kohtuullisesti, että lapset tuntee kaikki toisensa ja henkilökunta tuntee kaikki lapset, kiusaamisasioissa tietää heti, et on paljon helpompi hallita. Kun isossa koulussa oli se ongelma, että vaikka kolme partioi pihalla, niin ei tienny silti kuka teki mitä, kun ei tuntenu.”* (Meeri)

Teija kehuu koulun oppilaita mukaviksi ja hyväkäyttösisiksi. Varsinkin isot oppilaat ovat Teijan mielestä harvinaisen rauhallisia, osaavat ja uskaltavat näyttää tunteitaan ja ovat avoimia myös opettajaa kohtaan. Meerikin toteaa alkuopetuksen ryhmänsä lapsien olevan ihania, eikä heidän kanssa ole minkäänlaisia työrauhaongelmia. Kalaojan (1990) tutkimuksissa oppilaiden on todettu olevan tasapainoisia ja rauhallisia pienissä kyläkouluissa, joten tämä koulu ei ole siinä suhteessa poikkeus.

Kyläkoulusta löytyy toki huonojakin puolia; opettajan työ yhdysluokassa on raskasta, roolit avustajien ja opettajien välillä sekoittuvat. Varsinkin alkuopetuksessa opettajalla on kädet täynnä työtä, että saisi työllistettyä kaikki sopivan tasoilla ja mielekkäillä tehtävillä, ehtisi auttaa oppimisvaikeuksissa, saisi opetettua ensimmäisen luokan lukemaan ja tuntemaan koulun tavat ja säännöt. Pienessä yhteisössä on ehkä vaikeampaa pitää roolit ja vastuunjako selvänä, varsinkin jos avustajat ovat innokkaita ottamaan opettajan tehtäviä itselleen. Teija on havainnut ongelmia vastuun jakamisessa.

*”Avustaja kenties on omaksunut semmoisen tai saanut ehkä liian paljo semmosia opettajan valtuuksia väärissä kohdissa. Sanon nyt esimerkiksi tällaisen, että avustaja lähti tohon jokirantaan yksistään luokan kanssa uimaan, niin nää on sellasia mitä määhän kans kritisoisin ettei se oo niinku avustajan tehtävä tämmönen.”* (Teija)

#### 5.2.4 Ilmapiiri

Turvallinen ja lämmin ilmapiiri on esittelemissäni Kalaojan (1990, 61) tutkimuksissa todettu olevan kyläkoulun ehdottomia vahvuuksia. Ilmapiirin luovat viime kädessä koulun henkilökunta ja oppilaat yhdessä, vaikka koulun pieni koko on varmasti yksi vahvuus hyvän ilmapiirin syntymisessä. Ulkopuolisen havainnoijan on helppo huomata välitön ja toverillinen ilmapiiri niin opettajanhuoneessa kuin luokissakin. Teija, Meeri ja Raimo toteavat kaikki, että ilmapiiri heidän koulussa on erittäin hyvä. Raimo pitää talonmiehen ja keittäjäsiistijän panosta myös huomioimisen arvoisena.

*”Mutta meille on onneksi siunaantunut tällanen työporukka, joka osaa puhalttaa yhteen hiileen. Se on kyllä yks tärkeimpiä asioita, ja muu henkilökunta myöskin.”* (Raimo)

Meeri ottaa esille hyvään ilmapiiriin kuuluvan toisten kuuntelemisen ja tukemisen: *”Must se on tärkeintä, että tuetaan toisia. Et jonku ongelma ei oo yksittäinen, vaan kaikki osallistuu siihen.”* Opettajayhteisössä pitäisi pystyä tukemaan toisia ja auttamaan mikäli mahdollista. Varsinkin näin pienessä yhteisössä pienetkin ristiriidat heijastuvat koulun arkeen ja vaikeuttavat koulunkäyntiä sekä oppilaiden että opettajien osalta. Yleisimpänä syynä pienen opettajayhteisön ongelmien taustalla Raimo näkee avioparien työskentelyn samalla koululla. Kohdekoulun opettajilla ja henkilökunnalla ei ole sukulaissuhteita keskenään ja siitäkin syystä välit ovat mutkattomat.

*”Joka usein aiheuttaa sen ongelman on se, että siellä on aviopari opettajina. Olen huomannut, että ensalkuun se on vahvuus mutta myöhemmin se haittaa.”* (Raimo)

Opettajat ovat kolmiopettajaisessa koulussa niin pieni yhteisö, että he saattavat varoa konfliktien ja erimielisyyksien syntymistä pelkästään jatkoa ajatellen. Monet kehittämisajatukset voivat siis jäädä pienessä ja tiiviissä yhteisössä sanomatta, koska yhteisestä ääneen lausumattomasta konsensuksen sopimuksesta pidetään kiinni. Sahlbergin mukaan ryhmäajattelusta voi tulla ryhmälle suojakuori ulkoisia uhkia ja muutoksia vastaan. Muutos voidaan nähdä uhkana ryhmän sisäiselle turvallisuuden tunteelle, keskinäiselle luottamukselle ja avoimuudelle. (Sahlberg 1998, 173.) Teija on tullut uutena opettajana yhteisöön mukaan syksyllä 2007 ja kertoo joidenkin koulun tapojen kaipaavan hänen mielestään muutosta. Teija haluaisi selkeämmät ja yhtenäisemmät säännöt ja on huolestunut lasten turvallisuudesta liikenteessä kouluaikana kuljettaessa. Teija on uskaltanut ottaa itseään huolestuttavat asiat esille muiden opettajien ja



etenkin johtajaopettaja Raimon kanssa ja ilman suurempia riitoja on päästy kompromissiin.

*”Jossain vaiheessa pelkäsin sitä, ku näistäkin keskusteltiin siitä kentälle menemisestä, ku se oli jotaki niin pöyristyttävää. Et mää en voinu kuvitella et sillai voi vaan mennä, ku täällä on kuitenkin niin vaarallisia teitten ylityksiä. Mut ei siit mitään sen kummosempaa riitaa tullu, et kyl se sit seuraavalla kerralla toimi ihan hyvin.”* (Teija)

### 5.3 Millaista yhdysluokkapedagogiikkaa tutkittavat harjoittavat?

Yhdysluokkapedagogiikkaa pohtiessani pyrin jaottelemaan ja hajottamaan käsitteen sisältöjä osiin, joita olisi helpompi tarkastella. Tärkein ohjenuora opetuksen sisällöissä on opetussuunnitelma, joka tässä koulussa on kunnan yhteinen. Pedagogiset keinot opetussuunnitelman toteuttamiseen ovat periaatteessa vapaat. (ks. Husso 2007) Yhdysluokkapedagogiikkaan, kuten kaikkeen pedagogiikkaan, liittyvät erilaiset toteuttamistavat, materiaalit ja niiden käyttö, luokanhallinta, suunnittelu, arviointi sekä roolit. Lisäksi yhdysluokassa merkittävä tekijä on käytettävä kurssijärjestelmä. Pedagogiikkaan voidaan toki liittää paljon muutakin, mutta olen rajannut oman tutkimukseni näihin edellä mainittuihin ja muihin haastatteluissa esille tulleisiin teemoihin.

#### 5.3.1 Toteuttamistavat

*”Mää katon siitä kirjasta, et onks siinä sillei järkevästi tai sitte mää voin tehdä ihan omia aihekokonaisuuksia, että mää en aina orjallisesti noudata (kirjaa), ja en aina orjallisesti noudata sitäkään, että mikä tunti on tai mikä aine on, et yritän ympätä siihen mitä sopii.”* (Meeri)

Kaikilla haastatelluilla opettajilla on opetuksen toteutuksen pohjana oppiainejakoisuus, vaikka jokainen heistä integroi jossain määrin oppiaineita rinnastamalla ja keskittämällä (vrt. Husso 2007). Meeri ja Teija pyrkivät selvästi eheyttämään opetustaan muutenkin mahdollisuuksien mukaan. Varsinkin alkuopetuksessa oppiaineiden integrointi tapahtuu luonnostaan, esimerkiksi taito- ja taideaineet voidaan liittää teemoiltaan ympäristötiedon, matematiikan ja äidinkielen sisältöihin. Joissakin tapauksissa eheyttämistä hankaloittavat opettajavaihdot luokkien välillä. Teija harmittelee, ettei saa opettaa omalle luokalleen ympäristö- ja luonnontietoa, koska Raimo opettaa sitä hänen luokalleen samalla kun hän opettaa Raimon luokalle englantia. Tässä tapauksessa Korpisen (1998a, 15) idea yhdysluokan kokonaisopettajuudesta ei toteudu.

*”Et tykkäisin kyl enemmän, mut sillon sen pystyis toteuttamaan, jos opettas omassa luokassa kaikkia oppiaineita. Mut onhan siinäki aika paljo aihekokonaisuuksia, onhan niitä äidinkielessä ja kaikki kuvaamataidot ja liikunnat; kyllä sieltä semmosia löytyy tietysti. Kyl se nyt painottuu oppiaineisiin ja onhan se helpompi toteuttaakin, yhdysluokassa varsinki.” (Teija)*

Teija toteaa ajankäytöllisen tosiasian, joka varmasti on vaikuttamassa monen muunkin opettajan halukkuuteen siirtyä eheytettyyn tai peräti kokonaisopetukseen. Työmäärä on tällöin suurempi ja yhdysluokassa suunnitteluun kuluva aika on muutenkin keskivertoa suurempi. Työmäärästä huolimatta Raimo on toteuttanut muutaman kokonaisopetusprojektin muuten oppiainejakoi- sen opetuksen lomassa.

*”Mutta yhdellä luokalla mää vedin kerran koko vuoden tällasen, että käytiin 13 paikkaa ja niistä oli raportoiminen ja laitoimme lehteen valokuvin ja se meni vähän kauemmaksikin tiedoksi ja meidät kutsuttiin tuohon lähikaupungin paikallislehden toimitukseen vierailulle, syötettiin ja juotettiin ja opastettiin, miten tehään lehtiä ja saivat kokeilla radiotoimittajana oloa. Se oli kokonaan tämmönen käytännönläheinen tapa tehdä koulutyötä, opetustyötä, joka usein on paljon tehokkaampaa kuin täällä tämä uuvuttava puurtaminen, kuunteleminen ja niin edelleen.” (Raimo)*

Tällainen opiskelutapa on ollut oppilaille hyvin mieluinen ja motivoiva ja toteuttaa mielestäni Deweyn ajatusta koulusta, jossa lapsi oppii omien toimintojensa ja kokemustensa avulla. Käytännönläheisyys ja ympäröivän yhteiskunnan osana toimiminen on myös Deweyn mieleen, koska hän pitää kasvatusta sosiaalisena prosessina, jossa kasvatettavista pyritään yhteisvoimin kehittämään yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. (Dewey 1957, 7.)

Yksittäisillä oppitunneilla opiskelussa vuorottelevat yleensä itsenäinen ja opettajan ohjauksessa tehtävä työ. Ylemmillä luokilla opetus on menetelmällisesti paljolti opettajajohtoista mutta välillä käytetään ryhmätyötä, oppilaiden esitelmiä itseään kiinnostavista aiheista ja vanhempien pitämiä asiantuntijaluentoja. Ympäristöä hyödynnetään opiskelussa paljon, esimerkkeinä muistan omalta avustaja-ajaltani vierailut kotiseutumuseoon ja kirkkoon. Sahlbergin (1998, 145–151) orientaatioista näissä kolmessa opettajassa on nähtävissä kaikkia kolmea: transmissiota, transaktiota ja transformaatiota. He ovat jokainen kehittäneet yksilöllisen tapansa opettaa. Heidän oppimiskäsityksensä ei ole puhtaasti behavioristinen, konstruktivistinen tai sosiohumanistinen vaan yhdistelmä kaikkia näitä.

### **5.3.2 Kurssijärjestelmät**

Koulussa on käytössä vuorokurssijärjestelmä. Vuorokurssijärjestelmä kolmiopettajaisella koululla toimii siten, että yhdysluokissa vaihdellaan vuorovuosin

ykkös- ja kakkosvuorokurssia. Teijan ja Raimon luokassa on käytössä kakkosvuorokurssi, eli reaaliaineissa opiskellaan neljännen ja kuudennen luokan asioita. Meerillä taas on ykköskurssi, koska alkuopetuksen kurssit ovat vaihtuneet aiemman opettajatilanteen vuoksi.

*”Sit mullon niinku päinvastanen ku muilla, koska se sekos sillon ku sillon se yks vuosi oli neljä opettajaa. Kun ne sano, että se on kaks vuotta se opettaja ja niillä alotetaan ykköskurssista, vaikka niillä olis pitäny olla kakkoskurssi, mutta eihän se mitään haittaa. Näillä on nyt ykkönen, ens vuonna kakkonen ja noilla sillai toiste peri, mut eihän se haittaa, ku se tulee eka-tokan aikana käytyä.” (Meeri)*

Oppiaineista matematiikassa, äidinkielessä ja englannissa oppilaat opiskelevat oman vuosiluokkansa oppimäärää ja englanti opetetaan erikseen kullekin vuosiluokalle. Uskonto, historia sekä ympäristö- ja luonnontieto taas toteutetaan vuorokurssijärjestelmän mukaisesti. Taito- ja taideaineet koulussa opetetaan kuten yksittäisluokassa, eli kaikki tekevät samaa työtä mutta oppilaita eriytetään omien taitojen mukaan. Liikunnassa ryhmät oli ennen jaettu niin, että 3–6-luokan tytöt olivat samassa ryhmässä ja pojat omassa. Nykyään ryhmäjako on muutettu niin, että 3–4-luokka liikkuu keskenään ja 5–6-luokka omassa ryhmässään.

Matematiikan tai äidinkielen tunnilla ei välttämättä opiskella samaan aikaan samaa ainetta. Meeri on kokeillut esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan yhdistämistä samalle oppitunnille niin, että toinen luokka tekee matematiikkaa itsenäisesti ja ensimmäinen luokka opettelee opettajan avustuksella vaikka kirjaimia. Alkuopetuksen yhdysluokassa on varsinkin alkusyksystä ongelmana ensimmäisen luokan totuttaminen yhdysluokkaopiskeluun ja itsenäiseen työhön. Luku- ja kirjoitustaidottomille ekaluokkalaisille on vaikea keksiä mielekästä itsenäistä työtä ja heidän on vaikea tehdä työtä keskittyen ja ilman opettajan tukea.

*”Tää äidinkieli-matikka juttu, niin mää kyselin mun edeltäjältä hädissään sillon ku tulini, että miten sää oot saanu sen toimiin, ku mulla ei ollu mitään kokemusta. No se oli sillon huomannu hyväksi, et toisilla oli matematiikkaa ja toisilla oli äikkää ja välillä, jos on ollu hyviä laskijoita se on käyny, mut nyt taas se ei oo käyny ollenkaan.” (Meeri)*

### 5.3.3 Oppimateriaali

Tapauskoulun opettajat ovat kaikki tehneet työtään niin kauan, että opetusmateriaalia on kertynyt koululle ja kotiin runsain määrin. Opetuksen pohjana heillä kaikilla ovat oppikirjat, mutta niihin lisäilläään ja muovailaan materiaalia vanhoista oppikirjoista, lehdistä ja internetistä. Oppilailla on käytössään internetyhteydet ja viereinen kirjasto tietoa hakiessaan. Joiltakin osin käytetään myös työkirjoja, vaikka naisopettajat eivät pidäkään niitä

tarpeellisina. Teija ja Meeri moittivat työkirjojen sisältöä ja tehtävien tarkoituk-  
senmukaisuutta.

*”Sit mää mietin välillä sitäkin, vaikka ne on tietysti opetushallituksen hyväksymiä, että mikä tän oikee pointti täs ryhmäs nyt on. Et, jos me kirjotetaan tätä tehtävää ekan syksyllä, eikä oo ees vielä opittu kirjoittaa. Et mää en tiedä, tuuks mää pitämään niitä työkirjoja enää; välillä mullon ollu ja välillä ei mut nyt mää oon taas niihin niin tympäänynyt. Ne ei tunnu yhtään käsittävän sitä, että mitä ekaluokkalainen osaa syksyllä.”* (Meeri)

Oppimateriaalin hankinnan suhteen koululla on olemassa käytäntö, että Raimo hoitaa oppikirjatilaukset neuvoteltuaan muiden opettajien kanssa. Meeri ja Teija sekä avustajat huolehtivat muun materiaalin tilaamisesta ja puutelistan päivittämisestä. Kaikilla opettajilla on omat ideansa ja materiaalisäilönsä, enkä ainakaan haastattelun ja kokemusteni perusteella tiedä heidän jakavan juuri materiaaleja keskenään. Kollegiaalisuus vähentäisi jokaisen työtä, kun opetuskokonaisuuksia ja siihen liittyvää materiaalia suunniteltaisiin ja valmisteltaisiin yhdessä.

Kirjasarjat on selkeästi suunniteltu niin sanotulle valtavirralle, eli yksittäisluokkien tarpeisiin. Yhdysluokille erikseen kehiteltyä materiaalia ei ole juurikaan käytettävissä. Joitakin kirjasarjoja on aiemmin, etenkin 1970-luvulla, koitettu mukauttaa yhdysluokan tarpeisiin sopiviksi, mutta ainakaan tämän koulun opettajat eivät pidä muokkaamisrytiksiä onnistuneina.

*”Kyl siihen varmaan on niin tottunu. Kyl se tosi on, kirjat on tehty niin, että ne ei oo yhdysluokkaa varten ja se vähäkin mitä on ollu, on pikkuhiljaa poistunu. Niitä joskus muutama vuosi sitten oli vielä, edes niin, että oli nidottu samaa kanteen 3.-4. luokan kirjat, mutta nyt en oo nähny enää semmosta, vaan se on erikseen. Niitä kun ei oo, niin ei osaa kaivatakkaan.”* (Raimo)

#### **5.3.4 Luokanhallinta**

Kokemusteni ja opettajien kertoman perusteella tällä koululla ei juuri kärsitä työrauhahäiriöistä. Luokissa on ulkopuolisen silmin äärimmäisen rauhallista; lapset pystyvät keskittymään omaan työhönsä ja antamaan muille työrauhan tarvittaessa toisiaan neuvoen. Klassinen käsitys koulun työrauhasta eli täysi opettajan vartioima hiljaisuus on tosin muuttunut modernimmaksi. Nykyään monessa luokassa kuuluu työn ja neuvottelun sekä sosiaalisen elämän ääniä. (Juurikkala 2008, 40.) Vaikka koulukeskustelussa on mietitty viime vuosina paljon työrauhaongelmia, ei tässä koulussa kukaan tunnu moisia tuntevan. Vähäiset työrauhahäiriöt todettiin myös Kalaojan (1990, 61) tutkimuksessa kyläkoulun vahvuudeksi.

*”Sit luokanhallinta...Tänä vuonna se ei oo ollu minkäänlainen ongelma eikä se oo ollu moniin vuosiin minkäänlainen juttu.” (Meeri)*

Vähäisistä työrauhahäiriöistä johtuen koululla ei tarvita juuri rangaistuksiakaan. Isommilla oppilailla Raimo käyttää tarvittaessa kotimuistutusta, joka on hänen mukaansa huomattavasti tehokkaampi kuin esimerkiksi jälki-istunto. Meeri kertoo joskus harvoin käyttävänsä rangaistuksena välitunnin istumista sisällä, mutta pitää syyn selvittämistä yhdessä oppilaan kanssa itse rangaistusta tärkeämpänä. Samalla mietitään, miten tulevaisuudessa voi välttyä vastaavilta tilanteilta.

Opettajat pitävät oppilaiden motivointia rangaistuksia huomattavasti tehokkaampana tapana hallita luokkaa. Motivointi voidaan karkeasti jakaa sisäiseen eli sisäsyntyiseen ja ulkoiseen eli ulkosyntyiseen motivaatioon. Ulkoinen motivointi liittyy behaviorismin ajatukseen, että ihmisen toimintaa voidaan motivoida ulkoisten palkkioiden ja rangaistusten avulla. Vastakohtaksi amerikkalaiset Deci ja Ryan ovat kehittäneet sisäsyntyisen motivaation, joka olettaa, että ihminen tekee jotakin vain, koska se on sinällään palkitsevaa. Heidän mukaansa myös ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi ketjun ulkoinen säätely - sisäistetty säätely - tunnistettu säätely kautta. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 16.) Monesti alkutilanne on se, että oppilas tekee töitä vain, koska opettaja käskyy (ulkoinen säätely), mutta tilanne voi muuttua ja oppilas pyrkiikin oman itsearvostuksen kohottamiseen eikä toimi vain ulkoisten palkkioiden vuoksi (sisäistetty säätely). Tavoitteena olisi kuitenkin päästä kolmanteen vaiheeseen, eli oman toiminnan ja oppimisen arvostamiseen sinällään ja sen itsemääräämiseen (tunnistettu säätely).

Ideaalitilanteessa oppilaat olisivat sisäisesti motivoituneita opiskeluun, eikä ulkoisia motivointikeinoja tarvittaisi. Raimo, Teija ja Meeri näkevät ulkoisen, opettajan tekemän motivoinnin kuitenkin tarpeellisena käytännön työssä ja keinoina heillä ovat suulliset ja aineelliset palkkiot. Tällainen ulkoinen motivointi ja palkitseminen ovat behaviorismin piirteitä, jotka olen itsekin käytännön työssä havainnut välillä tarpeellisiksi. Oppilaat eivät kovin usein ole sisäisesti motivoituneita koulun oppisisältöihin.

*”Motivointi on tärkeää ehdottomasti ja sitten se miten motivoi. Yks motivointikeino on muistella menneitä hyvällä, kiitoksella muistaminen. Kehuminen on vaikea asia ja se pakkaa unohtumaan helposti ja silloin kun sitä kiitosta muistaa antaa, niin se palkitsee myöskin antajansa.” (Raimo)*

*”Motivointina mulla on tällä kertaa semmonen systeemi, et on teemaviikkoja, tosin ne on kahden viikon mittasia. Esimerkiksi nyt meillä on oikeinkirjotus ja sarjakuva, sitten on ollu toi pulpetin siisteys, joskus oli kiitos ja ole hyvä, joskus oli näkemiin eli ihan laidasta laitaan ja ne ei oo vaan koulumenestystä vaan kaikkee muutakin. Sitten saa jonku pienen palkinnon ja kunniakirjan.” (Teija)*

### 5.3.5 Suunnittelu ja arviointi

*”Suunnittelu on oman työn tukemista ja lähtee yleensä ideoista käsin”,* toteaa Meeri. Jokainen opettaja kertoo suunnittelevansa päivittäin ainakin jonkinlaisen rungon, vaikka heille onkin muodostunut jo melkoinen rutiini opettamiseen vuosien varrella. Suunnittelu vie yhdysluokan opettajalta keskimäärin enemmän aikaa kuin yksittäisluokan opettajalta (Toikkanen 2001; Sairanen 2001) ja sen on oltava monipuolisempaa, koska on mietittävä mitä, miksi ja milloin kukakin oppilas tai ryhmä tekee. Myös rinnakkaisten opetussuunnitelmien ja oppikirjojen välillä tasapainoilu vaatii opettajalta suunnittelussa aikaa ja joustavuutta.

*”Mullon kumminki kaks opetussuunnitelmaa koko ajan pöydällä, niin se tekee sen jo huolimatta siitä minkä verran niitä (oppilaita) on, koska joka tapauksessa on käytävä ne kaikki asiat siinä ja jos alkuopetuksessa jätät jotku jutut, niin entistä vaikeempi on mennä kolmannelle.”* (Meeri)

*”Mut sehän opettaja onkin just niinku ameeba, koska sun täytyy miettiä, et mitä sä ton kaverin kans just tässä hetkessä salamana teet. Niin ei opettajaks pystykään muuten, joka vaan tekee jonku valmiin suunnitelman ja etenee sen mukaan eikä oo valmis joustamaan sen ryhmän mukaan.”* (Meeri)

Alkuopetuksessa on joka päivä ryhmätunnit molemmille luokille aamulla ja iltapäivällä. Ryhmätunneilla voidaan käsitellä haastavampia asioita, kun opettajalla on koko tunti aikaa yhdelle luokalle. Opettajan aika yksittäistä oppilasta kohti on ryhmätunnilla suurempi. Suunnittelussa kannattaa ottaa huomioon se, että yhdysluokan opiskeltaessa äidinkieltä tai matematiikkaa täytyy toisen puolen pystyä itsenäiseen työhön toisen työskennellessä opettajan kanssa.

*”Jos mää tutkin, et se on sellanen aihe, jonka mää pystyn vetään yhdysluokassa. Jos en mää pysty niin koitan laittaa sen ryhmätunnille. Jos mulla on siellä ryhmätunnilla jo niin paljon pakollista, niin sit mää koitan laittaa, et on esimerkiksi toka luokalla kaunokirjotusta tai muuta semmosta, jonka voi suurin piirtein itsenäisesti tehdä.”* (Meeri)

*”Esimerkiksi mää nyt muutin ton. Mulla oli matematiikkaa niille yhtä aikaa joka kerta mutta neljännen luokan matikassa oli kuitenkin niin paljo jotain, että mä huomasin et se on parempi niin et niillä on jotain kaunokirjotusta tai sitten niillon lukutunti sillon kaks kertaa viikossa. Sillon se toimii paremmin.”* (Teija)

Lahdes tiivistää arvioinnin tehtävät oppilaan sekä opettajan näkökulmasta; arviointi on joko toteavaa, motivoivaa, ohjaavaa tai ennustavaa. Muita mahdollisia jakotapoja on diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen, määrälli-

seen ja laadulliseen, sekä absoluuttiseen ja suhteelliseen arviointiin jakaminen. (Lahdes 1994, 204–206.) Määrällisen ja laadullisen arvioinnin ero perustuu niiden taustalla oleviin ihmiskäsityksiin, sillä määrällisessä ihminen on objekti eli kohde ja hänen persoonallisuutensa koostuu pysyvistä ominaisuuksista, kun taas laadullisessa ihminen on subjekti eli tekijä, jonka persoonallisuus kehittyy jatkuvasti. Usein tehdään karkea jaottelu, että määrällistä arviointia käytetään oppimistulosten ja laadullista oppimisprosessin arviointiin. (Lahdes 1994, 208.) Raimo tiivistää arvioinnin eri muodot omassa luokassaan seuraavasti:

*”Oppilas arvioi itseään, oppilas arvioi oppilasta ja opettaja arvioi oppilasta mutta myöskin kyllä...Kumpi pitää luokasta poistaa, oppilas vai opettaja? Et kyllä mä joskus kysyn, mitä haluatte, mitä mä teen.”*

(Raimo)

Arvioijina toimivat tässä koulussa opettajien lisäksi oppilaat ja heillä on mahdollisuus päästä jossain määrin arvioimaan myös opettajansa valintoja. Avoin arviointikulttuuri ja oppilaille annettu vastuu arvioinnin suhteen ovat tämän koulun vahvuuksia, jotka osoittavat oppilaslähtöistä, konstruktivistista orientatiota. (Sahlberg 1998.) Neljännen luokan kevääseen saakka todistusarviointi tapahtuu sanallisesti ja vasta siitä eteenpäin numeroin. Raimolla ovat käytössä summatiiviset kokeet, joille hän antaa paljon painoarvoa todistuksen numeroa miettiessään. Määrällisen arvioinnin lisäksi käytössä on laadullinen formatiivinen arviointi projektien aikana ja sitä suorittavat opettaja ja oppilaat. Teija korostaa oppilaiden kanssa ryhmässä ja kahden kesken tehtävää käyttäytymisarviointia, jota hän pitää numeroita ja kokeita tärkeämpänä. Varsinkin Meerin kuvailemat arviointikäytänteet ovat hyvin laadullisia, osittain siksi koska alkuopetuksessa ei summatiivisia kokeita juuri pidetä tai numeroilla arvioida. Koulun laadullisista arviointikäytännöistä on löydettävissä humanistisia, oppilasta yksilönä ja arvokkaana itsenään kehittäviä piirteitä.

*”Tietenki opettaja arvioi, pyrkii aina joka päivä arvioimaan oppilaalle sillai suullisesti, että oppilas saa sen mieluummin positiivisen (palautteen). Sillai me lopuksi siinä kiitetään päivästä ja kädestä pitäen siinä, et pystytään kattoon toisiamme silmiin ja hymyilemään ja sillon voidaan myös sanoa, jos on ollu jotain.”* (Meeri)

Koko koululla on tapana teettää oppilailla itsearviointikaavakkeita, mutta niiden hyödyllisyydestä opettajat olivat montaa mieltä; alkuopettaja piti niitä hyödyttöminä pienten oppilaiden kanssa, mutta isommilla oppilailla itsearvioinnin katsottiin olevan hyödyllistä harjoittelua tulevaisuutta ajatellen. Nykyisen opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. Itsearviointi opettajan tekemän arvioinnin lisänä on tavoitteen saavuttamiseksi nähdäkseen välttämätöntä. (Opetushallitus 2004, 262.) Oppilaiden suorittaman itsearvioinnin rinnalla ensisijaisen tärkeää on opettajan tekemä itsearviointi ja reflektointi omasta työstään.

*”Yleensä sit ku sää meet nukkumaan, niin rupee miettimään, että kuinkas mä niin olin ja mites se näin meni ja pakkohan se on arvioida. Joskus joku asia ei mee ollenkaan niin ja miettii, että mitäs mä nyt mahdoin tehdä, että se meni sillä lailla tai sit miettiä oppilaiden kanssa, et oiskos mun pitäny toikin asia käsitellä kuitenkin vähän järkevämmin eikä välttämättä ihan tolla tavalla. Kyllä semmosta arviointia tulee ehdottomasti.” (Teija)*

### 5.3.6 Oppilaan ja opettajan rooli

*”Mää voisin sanoa näin, että kyllä mun koulussani oppilas on oppilas, et ei oo muuttunu asiakassuhteeseen tässä vielä”,* toteaa Raimo. Samalla Raimo korostaa, että oppilas saa olla ikäisensä lapsen tasolla ja ottaa vähitellen vastuuta omasta oppimisestaan. Oppilaalla on aktiivinen rooli tässä koulussa; oppilas on tekijä eli subjekti ja oppimistapahtuman tärkein henkilö. Lapsi voi olla myös apuopettaja ja opettajan apulainen. Oppilaan käyttö apuopettajana on yhdysluokassa erityisen hedelmällistä, koska vanhemmat pystyvät kokemuksestaan ja taidoillaan luontevasti auttamaan nuorempia.

*”Lapsen rooli luokassa on pääasiassa oppija mutta kyllä myös käytetään hyväks, toisinaan et oppilas voi olla apuopettaja.” (Teija)*

Teija, Raimo ja Meeri listaavat opettajan rooleiksi ainakin kasvattajan, opettajan, kuuntelijan, ohjaajan, johtajan, auttajan ja järjestyspoliisin. Raimo näkee vahvasti oman roolinsa auktoriteettina ja ennen kaikkea opettajana isoille oppilaille. Meeri ja Teija sen sijaan pohtivat kasvattajan ja opettajan roolien suhdetta ja muutosta vuosien varrella. Kasvattajan rooli korostuu pienten oppilaiden kanssa työskenneltäessä.

*”Mä haluaisin kaikkien oppivan ne asiat, että mää oon myös opettaja kauheesti, et kyllä se on fifty-fifty, et pidän tärkeenä myös sitä kasvatuspulolta.” (Meeri)*

*”Mut aina se on enemmän tullu koululle (kasvatusvastuu), et ei se oo enää semmosta, et koulussa kiitetään ja opetetaan sanoon ole hyvä. Kasvatusta tulee koko ajan lisää ja lisää. Se on tietysti mikä on se raskain rooli. Opettaminen on helppoa.” (Teija)*

Teija pitää tärkeänä, että opettajalla olisi aikaa kuunnella jokaista lasta ja auttaa heitä tarvittaessa. Vaikka opettaja ei esimerkiksi lasten hankalille kotioloille voikaan tehdä mitään, voi hän ainakin osoittaa välittävänsä oppilaan hyvinvoinnista kuuntelemalla tätä. Kuuntelijan ja auttajan rooli on Teijan mukaan lisääntynyt opettajan työssä viime vuosina ja joskus rooli voi tuntua turhan raskaalta muun työtaakan lisäksi.

*”Se olis mun mielestä tosi tärkeä, ku sanotaan et kerranki lapsen elämässä ois se joku aikuinen, joka kuuntelee, niin toivoisin et*



*olisin edes kerran ollut jonkun lapsen elämässä. Et kyl ne oppii, en mä siitä kannu huolta; toiset oppii hitaammin ja toiset nopeemmin mutta tietoo saa hakee ja sillä pärjää mutta tosissaanki kaikilla ei oo sitä, joka pitää niist huolta. Et itse asiassa rooli on muuttunut hirveesti siitä, kun aloitin.” (Teija)*

### **5.3.7 Käsitykset yhdysluokkapedagogiikasta**

Kaikki kohdehenkilöt ovat toimineet jo pitkään yhdysluokan opettajina, Teija heistä pisimpään. Teija kertoo, ettei muista enää tarkkaan miltä yhdysluokassa opettaminen aluksi tuntui, mutta mitään kovin negatiivisia muistoja hänelle ei ole kertomusten perusteella jäänyt. Tässäkin Teija korostaa suunnittelun tarkkuutta ja tärkeyttä toimivan yhdysluokkapedagogiikan pohjana.

*”Mut saattaisin kuvitella että olin ensi alkuun vähä ymmällä et hepsukukuu, noi tekee tota ja toi tekee tota. Mitäs nyt, mitäs mun pitäs tehdä sen ja sen kanssa ennenku sit alkaa oppia siihen, että se täytyy vaan suunnitella niin tarkasti, et se sujuu, että kaikki tietää mitä tekee.” (Teija)*

Kaikki kolme toteavat, ettei opettajankoulutus ole onnistunut valmistamaan heitä yhdysluokan opetukseen. Työnohjausta tai täydennyskoulutustakaan ei ole ollut saatavilla, joten ei ole ihme, että opettajat väsyvät ja turhautuvat aika ajoin. Yhdysluokkia on ollut olemassa jo pitkään, eivätkä ne kyläkoulujen alasajosta huolimatta tule aivan lähiaikoina häviämään. Siitä huolimatta yhdysluokkien opetus on jäänyt koulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja työnohjauksessa taka-alalle samalla kun yhdysluokkien opettajat ovat pitkälti oman luovuutensa sekä kollegoidensa tuen ja avun varassa.

*”Apuahan siihen ei tunnu tulevan mistään. Kaikki täytyy ite keksiä. Oppikirjat ei, vaikka ne väittää et tää sopi yhdysluokkaopetukseen, niin ne ei kuitenkaan sovi, et se on ihan se oma kehitys, mikä siinä tapahtuu.” (Meeri)*

Yhdysluokan opetuksessa ehdottoman tärkeinä apukeinoina opettajat kokevat avustajan antaman tuen ja yhdysluokan jakamisen välillä luokka-asteen tai taitotason mukaisiin ryhmiin. Avustaja mahdollistaa yhdysluokan jakamisen eri tiloihin, sikäli kun ylimääräisiä tiloja koululta löytyy. Tässä koulussa jakotiloina käytetään ruokasalia ja varastohuonetta, jotka eivät kuitenkaan resursseiltaan ole parhaita mahdollisia tiloja oppimiseen.

*”Et paremmin se menee, ku ottaa jotain hiljasta ja yleensä ne ei ole myöskään tossa luokassa, et ne on avustajan kanssa. Niillä on hiljanen lukeminen ja ne menevät johonki muualle lukemaan siksi aikaa.” (Teija)*

### 5.3.8 Erot yksittäisluokan opetukseen verrattuna

Kaikki kolme opettajaa ovat jossain vaiheessa työuraansa toimineet myös yksittäisluokan opettajina. Raimo on ollut suurimman osan työelämästään yksittäisluokan opettajana ja siirtynyt vasta seitsemän vuotta sitten tietoisesti yhdysluokkaan, kun taas naiset ovat opettaneet enimmäkseen yhdysluokkia. Heiltä kaikilta löytyy vertailupohjaa yksittäisluokan ja yhdysluokan erojen pohdintaan.

*”Eihän siellä eka luokalla koskaan ole mitään yksittäisluokkaa vaikka on eka luokka, ku siellon suunnilleen kolmee eri tasoo. Joku tunnistaa yhden kaks kirjainta, joku tunnistaa kaikki kirjaimet, joku osaa lukea. Et sielläkin on sanotaan tonne jouluun asti ku mennään niin sielläkin on tavallaan sellasta jonkunlaista yhdysluokkaa. Kyllä mää ainakin oon antanu hiukka eri tehtäviä niille, et sekin on tavallaan kuitenkin sillon yhdysluokka. Ja nykyään, koska kerran erityisoppilaatkin integroidaan tänne niin sulla on sielläkin sitä, että oikeestaan niitä yksittäisluokkia ei sillä tavalla tasalaatusia ole, että se on vähän niinku kuitenkin yhdysluokkaa sekin.” (Teija)*

Teija kiteyttää loistavasti nykykoulujen tilanteen; ehkä yhdysluokkaopetuksen tutkimus pitäisi laajentaa eri-ikäisten ryhmistä myös eritasoisten ryhmiin, joita löytyy lähes joka koululta. Integroidun ensimmäisen luokan opettajana olen kokenut opettavani eräänlaista yhdysluokkaa, jossa kaikki oppilaat ovat näennäisesti samalla luokka-asteella mutta taitotasoiltaan heillä on valtavia eroja. Eivätkä integroidut erityisoppilaat ole samanikäisiä kuin luokan muut oppilaat, vaan ikäero voi enimmillään olla kaksikin vuotta. Selkeää eroa yksittäisluokan ja yhdysluokan välillä on siis vaikea tehdä. Tämän koulun sisällä opettajien näkemyksissä on eroja yhdysluokan ja yksittäisluokan opettamisen suhteen.

*”Sen näkee sitten, ku kokeilee mutta ei mulla oo ollu minkäänlainen ongelma. Moni sanoo, että ennen mää opetan sitä 25–30 yhden luokan oppilasta, ku että mulla on 20 kappaletta 3–4-luokkalaisia, voi näin ollakin mutta mää en oo tykänny niin.” (Raimo)*

*”Kyllä se opettajan kannalta, mää näen et jos on 20 samanluokkalaista taikka paljon vähemmän yhdysluokkalaisia, niin mää pitäisin silti sen 20 samanluokkalaista.” (Meeri)*

Opettajista Raimo näyttäisi kannattavan yhdysluokkaa kaikista ongelmista huolimatta, kun taas alkuopetusta pitkään hoitanut Meeri vaihtaisi yhdysluokan mieluummin yksittäisluokkaan. Teija, joka on ollut kauimmin yhdysluokan opettajana, summaa yhdysluokan ja yksittäisluokan etuja ja haittoja. Lopulta hän päätyy toteamaan: *”Mut molemmissa on hyviä ja huonoja puolia, että en mää usko et se, kai se vähän semmonen plus miinus nolla on.” (Teija)*

## 5.4 Mitkä tekijät opettajat kokevat haasteiksi ja vahvuuksiksi?

Opettajat vaikuttaisivat kokevan suurimmat haasteet omalta kannaltaan ja vastaavasti vahvuudet oppilaiden kannalta. Tosin välillä on vaikea erotella selkeitä haasteita ja vahvuuksia; esimerkiksi vuorokurssijärjestelmässä on selvästi omat vahvuutensa ja haasteensa. Ei ole myöskään helppoa eritellä kenen kannalta mikäkin tekijä on haaste tai vahvuus, joten kyse on monimutkaisesta kuviosta.

### 5.4.1 Koetut haasteet ja niiden syyt

Kalaojan (1990, 108) tutkimuksissaan esittämät haasteet yhdysluokan opetuksessa tulevat esille tässäkin aineistossa. Oppilasryhmien sekä itsenäisen ja ohjatun työn välillä tasapainoilu, kiireen tuntu, kahden opetussuunnitelman noudattaminen, oppilaiden keskittymisvaikeudet ja etenkin opettajan väsyminen mainittiin haastatteluissa useampaan kertaan. Aika ei tunnu riittävän 45 minuutin oppitunnilla kahden luokan opettamiseen, varsinkaan äidinkielessä ja matematiikassa, joissa ei ole käytössä vuorokurssijärjestelmää. Opetus jää usein pinnalliseksi, koska vain pakolliset sisällöt ehditään käsittelemään ja nekin lyhyesti.

*”Se just sen aineksen valikoiminen, että mitkä kaikki on pakollista ops:n puitteissa ja mitä mää voin karsia siitä, että mää saan sen 45 minuuttia riittää siihen. Se on ehkä se yks haaste. Ja sitte se opettajan jaksaminen, ku se puikkelehtii toisesta ryhmästä toiseen.”*  
(Meeri)

Haasteiden syyt ovat hyvin yksinkertaisia; yhdysluokassa on kaksi opetettavaa ryhmää yhden sijaan, noudatettavana on kaksi opetussuunnitelmaa, tavoitteet pitäisi pystyä saavuttamaan puolta lyhyemmässä ajassa ja oppilaiden pitäisi pystyä itsenäiseen työskentelyyn toisten käsitellessä uutta asiaa opettajan kanssa usein samassa tilassa. Vuorokurssijärjestelmässä on hyvät ja huonot puolensa; toisaalta se eheyttää opetusta ja vähentää opettajan painetta jakaa aikansa kahdelle ryhmälle, toisaalta se voi hankaloittaa sisältöjen kronologista ja yhtenäistä käsittelyä.

*”Onhan siinä ollu sitä vaikeutta, mun mielestä aiemmin ehkä vielä enemmän, et toisethan pyrki kuuntelemaan mitä toisille opetetaan mut siinä oli myös se pluspuoli että myöskin ne oppi asioita etukäteen, vaik kenties jäi sitä omaa asiaa tekemättä.”* (Teija)

Monet opettajien kokemista haasteista ovat nimenomaan opettajan kannalta ongelmallisia, vaikka oppilaille esimerkiksi keskittymiskyvyn kehittäminen ja itsenäisen työn oppiminen ovat ennemminkin etuja. Kahden luokka-asteen yhdysluokka on toki haasteellinen työpaikka mutta Teija ei näe yhdysluokapedagogiikkaa vaikeana. Syynä on varmasti vankka kokemuksen mukanaan

tuoma varmuus ja hiljainen tieto yhdysluokan opetuksen toimiviksi havaituista käytänteistä.

*”Mää en oo koskaan kokenu yhdysluokkapedagogiikkaa mitenkään niinku vaikeena, haastavana, mutta sehän johtuu siitä että jos on vain kaksi luokkaa niin siinä on loppujen lopuksi hirveen vähän niitä tunteja, jollon niillon eri ohjelma, elikkä matikka ja äidinkieli, ja niissäkin on hirveesti yhtäläisyyttä muuten.”* (Teija)

#### **5.4.2 Koetut vahvuudet ja niiden syyt**

Opettajat pitävät etuna oman työnsä kannalta monipuolista opetettaviin aiheisiin ja luokka-asteisiin tutustumista. Teija on opettanut edellisenä vuonna yksiopettajaisella koululla viittä luokkaa ja kehuu vuoden olleen hänen työhistoriansa parhaita suuresta työmäärästä huolimatta. Teija on joutunut opiskelemaan itselleen uusia asioita opettaakseen niitä oppilailleen. Raimo pitää etuna yksittäisellä oppitunnilla sitä, että opettaja saa tarkastella opetettavaa asiaa vähän eri kanteilta. Meeri kehuu, että tokaluokkalaiset siirtävät perintöä ekaluokkalaisille käytöstavoista, työtavoista, taidoista ja leikeistä. Näin opettaja pääsee siinä suhteessa helpommalla.

Selkeimmät vahvuudet yhdysluokassa liittyvät kuitenkin oppilaisiin. Yhdysluokassa lapset oppivat itsenäiseen työhön ja auttamaan toisiaan, samalla kun he sosiaalistuvat ja sopeutuvat tekemään töitä erilaisten ja erikäisten lasten kanssa. Lasten on helpompi löytää kavereita yhdysluokasta, koska luokan kokoonpano vaihtuu joka vuosi. Lapset saavat olla vuorovuosin vanhempia ja nuorempia, auttajia ja autettavia. Teija huomauttaa, että etenkin taitavat oppilaat hyötyvät yhdysluokassa opiskelusta enemmän seurattessaan kahden luokan opetusta. Voisi kuvitella, että heikommatkin oppilaat hyötyisivät asioiden kertautumisesta ja ennakoimisesta.

*”Ja sit tulee tavallaan ne isommatki siinä tutuks ja sit se itsenäistyminen oli se hyvä puoli ja sitte laps saa vuotta ylemmistä ja vuotta alemmista aina niinku kaverit et jos ihan omalla luokalla ei mee kemiaat yhteen kenenkään kans. Siis lapsen kannalta vahvuuksia on hirveesti enkä mää nää et lapsella ois siinä mitään ongelmaa.”* (Meeri)

#### **5.4.3 Yhdysluokan opettamisen anti**

Kukaan opettajista ei pidä yhdysluokan opettajuutta mitenkään erikoisempana kuin opettajuutta yleensä. He eivät erittele oppimaansa ja kokemaansa yhdysluokan ja yksittäisluokan välillä. Opettaminen on antanut heille kaikille jotain arvokasta ja kokemisen arvoista siitä päätellen, että he vakuuttavat olevansa oikealla alalla. Kuitenkin tuoreen tutkimuksen mukaan vain yksi opettaja viidestä

on varma uravalinnastaan ja jos luokanopettajat voisivat tehdä uravalintansa uudelleen, vain joka viides heistä valitsisi varmasti opettajan ammatin (OAJ 2008). Voisikohan kyläkoululla, sen ilmapiirillä ja ympäristöllä olla jotain tekemistä työssä viihtymisen kanssa.

*”Kyllä mää oon viihtyny opettajan tehtävissä, että oon joskus ajatellu et jos alottaisin uudestaan alusta niin todennäkösesti alottaisin saman homman.” (Raimo)*

Leinon ja Leinon mukaan opettaja on myös oppilas, joka kehittyy ammatissaan vähitellen vasta-alkajasta (noviisista) alansa asiantuntijaksi (ekspertiksi) (Leino & Leino 1997, 13). Raimo, Teija ja Meeri ovat kukin kehittäneet oman yksilöllisen tapansa opettaa yhdysluokkaa ja tämä oman alansa asiantuntijuus on varmasti opetustyön suurin anti. Tämän tutkimuksen kautta heidän käyttöteoriaansa ja -tietoaan on ainakin pieneltä osin tuotu näkyväksi ja annettu sille kuuluva arvo.

*”Kyllä mää silti koen, että mää oon siinä asiantuntija ja pystysin jotain toista neuvoon ja ohjaan. Et oonhan mää sen kantapään kautta joutunu oppimaan ja myös sen, että mää oon kyllä valmis jakamaan sitä. Mut sanon senkin, et jokainen löytää sen oman (tavan) ja itekin täytyy sitä aina muuttaa.” (Meeri)*

*”Mut se on niin tottumus, et en mää koe olevani mitenkään yhdysluokassa opettamassa tai yksittäisluokassa opettamassa. Mun mielest se tuntuu ihan samalta. Se on niinku yksi elämäntapa, en mä vois kuvitella mitään muuta.” (Teija)*

## 6. OPPILAIDEN NÄKÖKULMA

Oppilailla on ainakin opettajien mielestä aktiivinen rooli tapauskoulussa. Deweyn vertauksen mukaan lapsen pitäisi olla aurinko, jonka ympärillä kasvatuksen välikappaleet kiertävät. Lapsi on alun perin aktiivinen ja kasvatuksen tehtävänä on saada ote lapsen toimintoihin ja antaa niille suunta. (Dewey 1957, 41–43.) Honkaniemi ja Tikkakoski (2005) ovat pro gradu -työssään keskittyneet ainoastaan lasten kokemuksiin yhdysluokasta. Haluan tässäkin tutkimuksessa tuoda esille joitakin lasten näkemyksiä, vaikka pääpaino onkin opettajissa. Pyrin myös vertailemaan opettajien ja oppilaiden kokemuksia koulun oppimisympäristöstä ja yhdysluokasta.

### 6.1 Oma koulu oppimisympäristönä

Oppilaat kuvailevat omaa kouluun ja sen ympäristöä mukavaksi, rauhalliseksi, viihtyisäksi ja hyväksi paikaksi opiskella. Opettajat ovat oppilaiden mukaan mukavia ja reiluja. Samoin opettajat kehuvat oppilaitaan rauhallisiksi, omatoimisiksi ja fiksuiksi lapsiksi, mikä varmasti on osasyynä koulun lämpimään ilma-piiriin. Molemminpuolinen arvostus vahvistaa niin oppilaiden kuin opettajienkin itsetuntoa. Koulussa on lasten mielestä hyvä työrauha, eikä kiusaamista tapahdu juurikaan välitunneilla.

*”Tämä koulu on minun mielestäni ihan mukava paikka. Täällä on hyvä opiskella ja täällä saa työrauhan ja meillä on hyvä opettaja. Olen iloinen, että olen juuri tässä koulussa.”* (poika 12 v.)

Oppilaat kehuvat koulun välituntipihaa monipuoliseksi: sieltä löytyy jokaiselle jotain tekemistä. Piha on lasten mielestä turvallinen, vaikka se onkin laaja ja vieressä on jokiranta. Mielenkiintoista on se, että oppilaista ainoastaan muutama mainitsee liikuntasalin ahtaudesta, eivätkä he muutenkaan ole kriittisiä koulun tilojen suhteen. Syynä on luultavasti se, ettei suurimmalla osalla oppilaista ole kokemuksia muunlaisista kouluista. Opettajat taas kokevat liikuntasalin ja luokkien ahtauden yhdeksi suurimmista fyysisen ympäristön puutteista.

*"Mielestäni koulun oppimisympäristö on hyvä. On paljon tekemistä välkällä, joka mielestäni on hyvä asia. Sisälläkään ei tule semmosta kohtaa, jolloin ei olisi tekemistä."* (poika 11 v.)

## 6.2 Yhdysluokassa opiskelu

Suurin osa 5–6-luokan oppilaista on opiskellut tässä koulussa ja yhdysluokassa koko tähänastisen kouluhistoriansa ajan. He eivät pysty vertailemaan yhdysluokkaa yksittäisluokkaan ja kaikki yhdysluokan työskentelytavat ovat heille jo tässä vaiheessa itsestään selviä. Eräs oppilas on vaihtanut koulua isosta keskuskoulusta tähän kouluun ja toteaa: *"Tämä pieni koulu on todella rauhallinen verrattuna vanhaan, jossa oli 500 oppilasta...Yhdysluokassa opiskelu ei tuota ongelmia."* (poika 11 v.) Yhdysluokassa opiskelu on suurimman osan mielestä mukavaa, eivätkä he koe sitä kovin erikoisena. Toki yhdysluokassa nähdään sekä vahvuuksia että heikkouksia, mutta kokonaisuutena oppilaiden kirjoitelmien sävy on positiivinen.

*"Yhdysluokassa opiskelu on joskus kivaa ja joskus siinä sitten on myös huonot puolensa. Pidän silti aika paljon, että on yhdysluokat ettei olisi niin pieni luokkakaan."* (tyttö 11 v.)

### 6.2.1 Yhdysluokan vahvuudet

Vuorokurssiopiskelu jakaa oppilaiden mielipiteitä; jotkut pitävät järjestelmää vahvuutena, toiset heikkoutena. Jotkut oppilaat pitävät vuorokurssijärjestelmää vahvuutena siinä mielessä, että opettajan ei tarvitse silloin jakaa opetustaan kahdelle ryhmälle. Tällöin oppilaiden ei tarvitse tehdä niin paljon itsenäistä työtä ilman opettajan apua.

*"Hyviä puolia on, että opettaja voi opettaa samaan aikaan luokalle esim. 5. luokka opiskelee yleensä 6. luokan oppia ja seuraavana vuonna 6. luokka opiskelee 5. luokan oppia."* (tyttö 12 v.)

Suurimpana vahvuutena oppilaat tuntuivat pitävän yhdysluokan sosiaalisia tekijöitä, aivan kuten opettajansakin. Oppilaat nimeävät hyviksi puoliksi erikäiset luokkatoverit, riittävän kokoiset luokat, hyvän luokkahengen ja suuremman määrän kavereita. Oppilaat pitävät vahvuutena, että sama opettaja pysyy aina kaksi vuotta kerrallaan mutta luokkatoverit vaihtuvat välillä ja *"tapaa kaikenlaisia ihmisiä eikä koko ajan ole vain samat tutut henkilöt."* (tyttö 13 v.) Välillä 6-luokkalaiset toimivat apuopettajina ja tämänkin muutamat oppilaat näkevät etuna, aivan kuten opettajatkin. Myös esimerkiksi Kalaojan (1990) tutkimuksessa, jossa kohdehenkilöinä olivat opettajat sekä Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimuksessa, jossa haastateltavina olivat oppilaat, kävi esille samankaltaisia vahvuuksia.

*”Yhdysluokan hyvät puolet:*

- *Nyt on sopivamman kokoinen luokka*
- *On enemmän kavereita samassa luokassa*
- *Esim. äidinkielessä jos on ryhmä/paritöitä, voi tehdä yhteistyötä vitosten kanssa.”* (poika 12 v.)

## **6.2.2 Yhdysluokan heikkoudet**

Vuorokurssijärjestelmä on opettajien kokemusten perusteella enimmäkseen hyvä ja yhdysluokkaopetusta eheyttävä tekijä. Oppilaista suurin osa pitää kuitenkin järjestelmää hankalana ja sekavana varsinkin alemman luokan, eli tässä tapauksessa 5. luokan, kannalta.

*”Koska olen yhdysluokassa niin joka toinen vuosi tulleilla oppilailla on ensimmäinen vuosi vaikeampi kuin sitten sitä seuraava vuosi. Tullessaan ykkösluokalle he lukevat kakkosen kirjat mutta seuraavana vuonna sitten ykkösen kirjat.”* (tyttö 12 v.)

Välineaineista englanti opetetaan luokka-asteittain erikseen, mistä oppilaat eivät kommentoi mitään. Äidinkieli ja matematiikka opetetaan omien luokkatasojen kirjoja käyttäen enimmäkseen samanaikaisesti samassa luokassa. Tällainen vuosikurssijärjestelmäkään ei oppilaiden mielestä ole kovin toimiva; he mainitsevat keskittymisvaikeudet, opettajan ajan puutteen ja kiireen tunnun. Itsenäinen työ toisen luokan työskennellessä ääneen opettajan kanssa on vaikeaa osalle oppilaista, aivan kuten opettajatkin mainitsivat. Vastakkaisia mielipiteitä toki löytyy, kyseessä saattavat olla lahjakkaat oppilaat, jotka pystyvät käsittelemään kahta asiaa rinnakkain.

*”Matikan tunnilla opettaja selittää toiselle luokalle, kun toiset laskee. Silloin menee vähän sekaisin.”* (tyttö 12 v.)

*”Yhdysluokan hyviä puolia: kuulee aina matematiikan tunnilla kuutosen opetusta.”* (poika 11 v.)

*”Välillä opettaja on toisen luokan kanssa, siksi ettei tarvitsisi olla koko ajan opettajan valvomana.”* (tyttö 13 v.)

## **6.2.3 Muutostoiveita**

Viimeisenä aiheena kirjoitelmissa olivat muutostoiveet oman koulun ja yhdysluokan suhteen. Yleisesti ottaen oppilaat vaikuttavat tyytyväisiltä omaan kouluunsa, eikä yhdysluokassa opiskeluakaan haluttaisi juuri muuttaa. Oppilaat suhtautuivat kouluunsa hyvin tunteellisesti ja puolustivat sitä. Pienen koulun etuna voi nähdä oppilaiden sitoutumisen omaan kouluunsa ja sen toimintakulttuuriin. Muutostarpeet kohdistuvat oppilaiden kirjoitelmissa lähinnä mate-



riaaleihin ja tarvikkeisiin, kuten jalkapallomaaleihin, liikuntavarusteisiin, isompaan karttaan ja parempaan ruokaan. Toiveissa olisi saada enemmän ryhmittöitä, esitelmiä ja taito- sekä taideaineita lukujärjestykseen. Muutama oppilas toivoi enemmän oppilaita ja isompaa koulua. Samoin muutama oppilas vähentäisi koulun sääntöjä, koska pitää osaa niistä turhina ja mahdottomina valvoa. Juurikkala (2007, 22) protestoi näiden lasten tavoin koulun sääntökokoelmaa ja sen noudattamisen valvonnan vaikeutta. Kaikesta päätellen kuitenkin tämä koulu on oppilaille hyvä paikka opiskella ja elää.

*"Ei mitään, tää on ihan mahtava koulu!"* (poika 11 v.)

*"Ei tarvisi muuttaa mitään. Tämä on paras koulu missä olen koskaan ollut, paitsi että liikuntaluokka pitäisi olla isompi niin olisi parempi. Ainaki minä tykkään X koulusta."* (poika 11 v.)

## 7. MATKAEVÄITÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä kokeneiden yhdysluokan opettajien käyttötietoa näkyväksi ja saada siitä matkaeväitä omaan tulevaan työhöni mahdollisesti kyläkoulun opettajana. Sain paljon käyttötietoa oman opettajuuteni rakennusaineiksi ja käsitykseni opettajan työstä laajentui. Toivon tutkimukseni herättävän ajatuksia muissakin kyläkouluista ja yhdysluokkapedagogiikasta kiinnostuneissa, kenties jopa innostavan tutkimuksen tekoon. Opiskelijatoveriani Harri Vainiota lainaten: ”Tutkimustani voidaan pitää yleiskatsauksena, jonka pohjalta pedagogiikkaan pääsee paremmin käsiksi. Jokaisesta kuvaamastani pedagogiikan piirteestä voi yksistäänkin tehdä tutkimusta.” (Vainio 2007, 77.) Tutkimustulokset ovat hyvin yleisluontoisia, eikä niiden avulla saada tarkempaa tietoa esimerkiksi opettajien pedagogisten valintojen taustoista, heidän kehitysmispyrkimyksistään tai oman pedagogiikan merkityksellisyyden kokemisesta. Toisaalta tutkin vain yhden koulun yhdysluokkapedagogiikkaa, joten tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koskemaan muita kouluja. Niitä voidaan kuitenkin pitää vertailukelpoisina muihin vastaavankokoisiin ja samantyyppisiin yhdysluokkakouluihin.

Tavoitteinani oli nostaa kyläkoulujen erityispiirteitä esille ja osoittaa niiden arvo nykyisessä koulutusjärjestelmässä. Lehtola (2007, 137) toteaa osuvasti, että koulutuksen laatua haettaessa varsinkin nuorimpien oppilaiden kohdalla lähellä sijaitseva kyläkoulu on tärkein perusopetukseen ja hyvinvointiin kohdistuva laatutekijä. Kyläkoulujen arvoa ei voi eikä pitäisikään mitata rahassa. Samoin halusin tuoda näkyville yhdysluokkapedagogiikan vahvuuksia ja heikkouksien kehitysmahdollisuuksia, koska yhdysluokkatutkimusta ei ole juurikaan tehty Peltosen (1998; 2002) tutkimusten lisäksi 1980-luvun jälkeen. Pyrin pääsemään tavoitteisiin tutkimalla tapauskoulua useammalla metodilla ja useammasta näkökulmasta. Metodeina käytin haastattelua, kirjoitelmien tekoa sekä havainnointia ja näkökulmansa tutkimukseen antoivat tutkijan lisäksi opettajat ja oppilaat.

## 7.1 Kyläkoulu ja yhdysluokka matkan kohteena

Kyläkoulun vahvana puolena opettajat näkivät sosiaalisen ympäristön, parannettavaa sen sijaan löytyi fyysisestä ympäristöstä. Koulun tiloja pidettiin puutteellisina, etenkin liikuntasalia, opettajainhuonetta ja luokkia. Pihasta suurempia puutteita ei löytynyt; päinvastoin piha-alue on yksi tämän koulun vahvuuksista. Siellä on tilaa ja välineitä pelata, liikkua, leikkiä ja seikkailla omien mieltymysten mukaan. Luonto ympärillä jokivarsineen antaa monenlaisia mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen, samoin pihassa sijaitseva kyläkirjasto. Sosiaalisessa ympäristössä vahvoina puolina pidettiin koulun sisäistä ilmapiiriä henkilökunnan ja lasten kesken, mutta myös koulua ympäröivän kyläyhteisön positiivinen vaikutus sosiaaliseen ympäristöön nostettiin esille. Tiiviit suhteet vanhempiin ja muihin kyläläisiin antavat voimavaroja opettajien työhön. Koulun pieni koko ja kyläkoulumaisuus nähdään etuna oppilaiden mutta myös opettajien kannalta. Oppilaille kyläkouluympäristö on tuttu ja turvallinen, koska he kaikki tuntevat koko koulun henkilökunnan ja toisensa luokka-asteesta riippumatta. Kiusaamista ja työrauhahäiriöitä ei esiinny tässä koulussa opettajien tai oppilaiden mukaan lähes lainkaan. Kyläkoulun yhteisö on kuin yksi suuri perhe.

Opettajat pitävät yhdysluokkien etuna oman työnsä kannalta monipuolista opetettaviin aiheisiin ja luokka-asteisiin tutustumista. Selkeimmät vahvuudet yhdysluokassa liittyvät kuitenkin oppilaisiin. Yhdysluokassa lapset oppivat itsenäiseen työhön ja auttamaan toisiaan, samalla kun he sosiaalistuvat ja sopeutuvat tekemään töitä erilaisten ja eri-ikäisten lasten kanssa. Yhdysluokasta on helpompi löytää kavereita, koska luokan kokoonpano vaihtuu joka vuosi. Lapset saavat olla vuorovuosin vanhempia ja nuorempia, auttajia ja autettavia. Etenkin taitavat oppilaat hyötyvät yhdysluokassa opiskelusta enemmän seurattessaan kahden luokan opetusta. Voisi kuvitella, että heikommatkin oppilaat hyötyisivät opeteltavien aineiden kertautumisesta ja ennakoimisesta. Yhdysluokka opettaa lapsia keskittymään omaan työhönsä pienestä taustamelusta huolimatta ja selviämään työstään itsenäisesti. Tätä pidän nykylapsille suurena haasteena ja yhtenä yhdysluokan selkeimmistä eduista yksittäisluokkaan nähden.

Yhdysluokan haasteiksi opettajan kannalta mainittiin oppilasryhmien sekä itsenäisen ja ohjatun työn välillä tasapainoilu, kiireen tuntu, kahden opetussuunnitelman noudattaminen, oppilaiden keskittymisvaikeudet ja etenkin opettajan väsyminen. Aika ei tunnu riittävän 45 minuutin oppitunnilla kahden luokan opettamiseen, varsinkaan äidinkielessä ja matematiikassa, joissa ei ole käytössä vuorokurssijärjestelmää. Opettajasta tuntuu usein, että opetus jää pinnalliseksi, koska vain pakolliset sisällöt ehditään käsittelemään ja nekin lyhyesti. Opettaja joutuu karsimaan ylimääräiset sisällöt pois ja monesti opetusmenetelmäkin kärsii kiireen keskellä. Vuorokurssijärjestelmässä on hyvät ja huonot puolensa; toisaalta se eheyttää opetusta ja vähentää opettajan painetta jakaa aikansa kahdelle ryhmälle, toisaalta se voi hankaloittaa sisältöjen kronologista ja yhtenäistä käsittelyä. Monet opettajien kokemista haasteista ovat nimenomaan opettajan kannalta ongelmallisia, vaikka oppilaille esimerkiksi

keskittymiskyvyn kehittäminen ja itsenäisen työn oppiminen ovat ennemminkin etuja.

Yhdysluokkaopetuksen haasteiden syyt ovat hyvin yksinkertaisia: yhdysluokassa on kaksi opetettavaa ryhmää yhden sijaan, noudatettavana on kaksi opetussuunnitelmaa, tavoitteet pitäisi pystyä saavuttamaan puolta lyhyemmässä ajassa ja oppilaiden pitäisi pystyä itsenäiseen työskentelyyn toisten käsitellessä uutta asiaa opettajan kanssa, usein samassa tilassa. Kokonaisuuksien ja ajan hallinnan apuna voisi olla esimerkiksi oppiaineiden integrointi aihekokonaisuuksiksi, ellei jopa asteittainen kokonaisopetukseen siirtyminen. Lisäksi ongelmalähtöisyys ja kokemuksellinen oppiminen toisivat mahdollisesti yhdysluokkaopetukseen tarvittavia uudistuksia ja rakentaisivat pedagogiikkaa uuteen yhtenäisempään ja oppilaslähtöisempään suuntaan. Uudistukset toki vaatisivat paljon työtä ja aikaa suunnitteluvaiheessa ja niiden lähtökohtana pitäisi olla opettajayhteisön oma mielenkiinto kehittää työtään.

## 7.2 Eväiden tutkiskelua

Sekä kyläkoulun että yhdysluokkapedagogiikan osalta tässä tutkimuksessa saadut tulokset mukailevat pitkälti aiemmissa tutkimuksissa saatuja. Voidaankin olettaa, että tulokset ja tulkinnat ovat jossain määrin luotettavia, koska ne korreloivat aiempia muiden tutkijoiden tekemien tutkimusten tuloksia. Tämän tutkimuksen anti voisi olla se, että kyläkoulut oppimisympäristönä ovat korvaamattomia ja niiden lukuisia etuja oppilaan, opettajan ja ympäröivän yhteisön kannalta ei pidä unohtaa. On lyhytnäköistä lakkauttaa kyläkouluja ja kerätä lapset suuriin kouluyksiköihin, joiden fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä lapset vieraantuvat toisistaan ja opettajat eivät voi huolehtia lasten kokonaisvaltaisesta kasvusta, kun eivät tunne lapsia ja heidän kotiolojaan riittävän hyvin.

Yhdysluokka opetusryhmänä on ollut koulujärjestelmässä sen alkuaajoista saakka ja yhdysluokkaopetusta on aktiivisesti pyritty kehittämään etenkin 1970-luvulla ja myöhemmin Kalaojan toimesta 1980–1990-luvuilla. Suuria muutoksia ei ole saatu aikaan ja edelleen yhdysluokkaopetuksessa on paljon haasteita. Haasteisiin on joissakin kouluissa vastattu vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen avulla ja toisissa taas on siirrytty kokonaisopetukseen. Tutkimuskoulussa yhdysluokan haasteita on pyritty vähentämään lähinnä pienillä käytännön muutoksilla, kuten avustajien käytöllä, ryhmien jakamisella ja vuorokurssijärjestelmän käytöllä. Jokainen opettaja on varmasti vuosien varrella muovannut pedagogiikkaansa yhdysluokkaan soveltuvammaksi.

Tutkimuksen ja tutkimusmenetelmän rajoitteena on sen yksilöllisyys; tämä tutkimus tuottaa vain yhden tutkijan näkemyksen yhdestä yhdysluokkakoulusta ja on siten subjektiivinen. Tämä koulu toimii perinteisin tavoin oppilaitaan yhteiskunnan vaatimukseen ja itsenäiseen elämänhallintaan valmistaen. Koulun opettajat ovat kehittäneet pitkän työuransa aikana itselleen luontevia toteutustapoja ja muokanneet yhdysluokkapedagogiikkaa omaan suuntaansa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta eräs epävarmuustekijä on tutkijan suhde tutkit-

tavaan kouluun. Koulun tuttuus ja aiemmin luodut suhteet ovat auttaneet tutkimuksen teossa aineiston keruun suhteen, mutta samalla ehkä liiankin positiivinen kuva tapauskoulusta on voinut värittää omaa näkemystä ja tulosten tulkintaa. Myös raportoinnin kiireinen aikataulu on voinut verottaa tutkimuksen teon tarkkuutta ja vaikeuttaa joidenkin erityispiirteiden löytämistä aineistosta.

Jatkossa voisi olla mielenkiintoista tutkia erilaisia toteuttamistapoja yhdysluokan opetuksessa käyttävien opettajien pedagogisia ratkaisuja ja oppilaiden näkemyksiä esimerkiksi kokonaisopetuksesta tai vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta. Kunnianhimoisempi tavoite olisi tutkia lakkautettujen kyläkoulujen yhdysluokilta suuriin yksiköihin siirtyneiden opettajien ja oppilaiden näkemyksiä muutoksesta. Eniten minua kiinnostaisi selvittää kokoneiden yhdysluokan opettajien pedagogiikan kehittymistä asteittain ja muutosten taustalla olleita tekijöitä eli opettajuuden kehitysprosessia.

Kyläkoulun opettajaksi opiskeleminen tapahtuu itsenäisesti opiskellen ja virheistä oppien, sillä opettajankoulutus ei pysty vastaamaan yhdysluokan opetuksen haasteisiin. Oman koulutukseni aikana ainoa pakollinen kyläkouluihin ja yhdysluokkiin sidottu opiskelukokonaisuus on ollut soveltavan ohjatun harjoittelun yhdysluokkaosio. Kahden viikon mittainen tutustumisjakso yhdysluokkiin on täysin riittämätön kosketuspinta suomalaiseen katoavaan maalaiskoulujen opetuksen kirjoon. Olen kuitenkin suunnannut tietoisesti opintojani kyläkouluja kohti valitsemalla sekä proseminarityöni että pro gradu -tutkielmani kohteeksi kyläkoulun yhdysluokat. Olen myös tehnyt ensimmäisen opetusharjoitteluni avoimesta yliopistosta yhdysluokassa, opettajankoulutuksessa tätä mahdollisuutta ei olisi suotu. Lisäksi olen kasvatustieteen syventävissä opinnoissa tutkinut kyläkouluja ja yhdysluokkia. Suuntautumisestani huolimatta katson olevani aivan noviisi kyläkoulujen ja yhdysluokkien suhteen.

### **7.3 Opettajat matkaoppaina**

Tapauskoulun opettajien oppimiskäsityksissä ja niistä juontuvissa opettajien orientaatioissa (ks. Sahlberg 1998) on aineksia niin behaviorismista, konstruktivismista kuin humanismistakin. Rangaistusten käyttö luokanhallinnassa ja palkkiot ulkoisen motivaation ylläpitäjinä voidaan karkeasti luokitella behavioristisiin piirteisiin. Yksilöllinen oppiminen, opiskelun kokonaisvaltaisuus sekä ympäristön työpaikkojen ja vanhempien asiantuntemuksen käyttäminen opiskelun apuna ovat konstruktivismiin viittaavia, kun taas oppilaiden ja heidän mielipiteidensä aito arvostaminen ja oppilaiden kohtelemisen päätösvaltaisina ihmisinä eikä vain oppilaina ovat humanismin periaatteiden mukaisia ominaisuuksia koulun pedagogiikassa.

Tämä tutkimus on opettanut minulle paljon opettajana olemisesta ja toimimisesta. Toivon, että mielessäni käyntiin lähtenyt ajatteluprosessi etenisi vähitellen käytäntöön ja lähtisin kehittämään omaa opetustani haluamaani suuntaan. Tällä hetkellä opettajuuden matkan alkuvaiheessa tunnen olevani tienhaarassa, josta on monta yhtä houkuttelevaa reittiä eteenpäin. Matkaeväitä

minulla on jo mukani, mutta joudun varmasti usein pysähtymään ja poimimaan niitä lisää matkan varrella. Tämä tutkimus on ollut yksi reitti, jolla oppainani ovat toimineet tapauskoulun opettajat ja oppilaat. Onkin luontevaa lainata tähän loppuun yhtä oppaistani: *”Mut sanon senkin, et jokainen löytää sen oman ja itekin täytyy sitä aina muuttaa.”* (Meeri)

## LÄHTEET

- Adler, P. A. & Adler, P. 1994. Observational techniques. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 377–390.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Barley, Z. & Beesley, A. 2007. Rural school success. Journal of research in rural education, 22. < <http://www.jrre.psu.edu/articles/22-1.pdf>> (Luettu 17.5.2008).
- Czarniawska, B. 2004. Narratives in social science research. Gateshead: Atheneum Press.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8.painos. Vantaa: Tammi.
- Honkaniemi, S. & Tikkakoski, K. 2005. Kyläkoulun yhdysluokka oppimisympäristönä lapsen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Husso, M-L. 2007. Kokonaisopetus ilon pedagogiikassa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 49–53.
- Hytönen, T. & Rovasalo, A. 1998. Kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvat. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 8, 37–49.
- Iso-Trykkäri, S. 1998. Parempaa huomenta, kyläkoulut! Entäs Marjotaipale? Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 6, 95–122.
- Iso-Trykkäri, S. 2000. Minun kyläkouluni. Opettajaopiskelija matkalla pienen koulun opettajaksi. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 4.
- Jokinen, M. 2007. Uutta puhtia pienen kouluni itsearviointiin. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 103–111.
- Juurikkala, J. 2007. Kohti ilon pedagogiikkaa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 16–25.
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Konstruktiivinen peruskoulun käyttöteoria. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1.
- Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990. Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö. Eräs malli eheytyksestä kouluvuodesta 3–4-luokkatasolla. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 34.

- Kalaoja, E. 1982. Yhdysluokkaopetusjärjestelmien arviointia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 2. Opettajana kyläkoululla. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 3. Pienten koulujen ja niiden opetuksen arviointia. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63.
- Kalaoja, E. 1991. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 6. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2001. Teachers facing the challenges of curriculum change in the small rural school in Finland. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum approaches: Readings and activities for educational studies. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education & Institute for Educational Research, 143–194.
- Kohonen, V & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Korpinen, E. 1998a. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 5–20.
- Korpinen, E. 1998b. Kyläkoulut ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 129–134.
- Korpinen, E. 2007. Ilon pedagogiikka – avain terveeseen itsetuntoon. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 36–45.
- Korpinen, E. 2008. Kyläkoulu on maaseudun merkittävä peruspalvelu ja vetovoimatekijä. Maaseudun tulevaisuus. 20.3.08, 2.
- Kärnä, H. 1998. Koulunpidosta kouluelämään. Kolmannen vuosituhatosen iloinen koulu. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 6, 53–67.
- Lahdes, E. 1994. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Lehtola, K. 2007. Kohti viisasta koulutuspolitiikkaa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 129–145.
- Leino, A-L & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Hakapaino.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa J.-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otava, 10–25.



- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Kyläkoulut – mahdollisuuksien meri: luokanopettajan työ 2-3-opettajaisella koululla. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 7.
- OAJ. 2008. Kartoitus luokanopettajan työstä. Opettajilla liian vähän aikaa oppilaille. <[http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515.625120&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515.625120&_dad=portal&_schema=PORTAL)>. (Luettu 9.4.2008).
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 4.
- Peltonen, T. 2003. Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkako vai varjopedagogiikka Suomessa. Maaseudun uusi aika, 3. <[http://www.mua.fi/mua\\_3\\_2003/peltonen.htm](http://www.mua.fi/mua_3_2003/peltonen.htm)> (Luettu 24.3.2006).
- Peltonen, T. 2007. Pieni koulu oppimisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1, 80–90.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 2004. Opetushallitus. <[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)>. (Luettu 29.3.2008).
- Pienten lähikoulujen kehittämishanke 2004. 2004. Toim. E. Vitikka. Opetushallitus. <<http://www.edu.fi/julkaisut/kylakoulut.pdf>> (Luettu 25.3.2008).
- Proulx, J. 2006. Constructivism. A re-equilibration and clarification of the concepts, and some potential implications for teaching and pedagogy. Radical pedagogy. <[http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8\\_1/proulx-x.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_1/proulx-x.html)> (Luettu 19.5.2008).
- Rauste-von Wright, M-L & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Reeves, C. 2008. Pieni on parempi. Pienten koulujen laatu tutkimusten valossa. Suomen Kylätoiminta ry:n julkaisusarja 1.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Juva: WSOY.
- Sairanen, M. 2001. Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Stake, E. R. 1994. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 236–246.
- Swidler, S. 2005. Conversation and control: Emergent progressive pedagogy in the last of Nebraska's one-teacher schools. Journal of research in rural education, 20. <<http://www.jrre.psu.edu/articles/20-4.pdf>> (Luettu 18.5.2008).
- Syrjälä, L & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tilastokeskus. 2007. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. <[http://www.stat.fi/til/kjarj/2007/kjarj\\_2007\\_2008-02-22\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2007/kjarj_2007_2008-02-22_tie_001.html)>. (Luettu 18.5.2008).
- Toikkanen, N. 2001. Yhdysluokkapedagogiikkaa kehittämässä. Tapaustutkimus yhdysluokkaopetuksesta kyläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Vainio, H. 2007. ” Koulu on päässyt vankilasta“ Ilon pedagogiikkaa Halmeniemen vapaalla kyläkoululla. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 3.
- Viertola, M. 1998. Koulu kylän keskuksena ja eri-ikäisten monitoimitilana. Tutkiva opettaja 9.
- Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 6, 8–16.
- Webb, R. 1994. Writing up qualitative research in education in a thesis. University of York: Department of Educational Studies. Qualitative Research Paper in Education 94/01.
- Yhdysluokkaprojektin loppuraportti. 1979. Kouluhallitus. VAPK/monistus 1980.
- Yhdysluokkaopetuksen opas. 1981. Kouluhallitus: Valtion painatuskeskus.
- Ängeslevä, M. 2006. Lakkautusepidemia leviää. Opettaja 3, 8–12.

# LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

## TEEMAHAASTATTELU OPETTAJILLE

### TEEMA 1: Taustatiedot

1. Haastateltavien koulutustausta → vertaa Kalaojan tutkimukset (sivuaineet, ajankohta ym.)
2. Täydennyskoulutus → onko ollut mahdollisuutta ja halukkuutta jatkokoulutukseen ja jos niin millaiseen (vrt. Kalaoja ja Viertola; mahdollisuudet koulutukseen)
3. Työtausta → kuinka kauan ollut työelämässä ja millaisissa kouluissa? (onko vertailupohjaa yksittäisluokka-yhdysluokka)
4. Oma koulutausta → onko ollut pienessä koulussa? (vrt. Kalaoja ym. miten oma tausta vaikuttaa valintoihin)
5. Miten päädyit pienen koulun opettajaksi?

### TEEMA 2: Kyläkoulu oppimisympäristönä

6. Millainen on oma koulusi? (fyysinen ja sosiaalinen ympäristö; vaikuttaako fyysinen ympäristö opetuksen kehittelyyn? Onko yhteistyötä kyläläisten, vanhempien ym. kanssa?)
7. Mitä huonoja ja hyviä puolia koulussasi on?
8. Millainen ilmapiiri koulussasi on? (opettajat, oppilaat, rehtori, muu henkilökunta)

### TEEMA 3: Yhdysluokkapedagogiikka

9. Millaisia toteuttamistapoja käytät opetuksessasi? (aihekokonaisuudet vai oppiainejakoisuus)
10. Mitä kurssijärjestelmiä luokassasi käytetään? (vuoro-, vuosi-, rinnakkais-, vso ym.)
11. Millaista opetusmateriaalia käytät ja kuinka valikoit sen?
12. Millaisia luokanhallintatapoja sinulla on? (rangaistukset, palkkiot, motivointi)
13. Kuinka suunnittelet opetuksesi? (lähinnä päivittäinen suunnittelu)
14. Millaisia arviointitapoja luokassasi käytetään; kuka arvioi ja miten?
15. Mikä on oppilaan rooli luokassasi?
16. Entä oma roolisi opettajana?
17. Mikä on oma käsityksesi yhdysluokkapedagogiikasta ja miten se on kehittynyt vuosien varrella?
18. Oletko saanut työnohjausta yhdysluokkapedagogiikkaan?
19. Miten yhdysluokan opettaminen eroaa yksittäisluokan opettamisesta, mikäli mielestäsi eroaa?

### TEEMA 4: Haasteet ja vahvuudet yhdysluokassa

20. Mitä koet haasteiksi yhdysluokkapedagogiikassa (vrt. Kalaoja ja gradu lasten kokemuksista)?
21. Entä vahvuuksiksi (vrt. Kalaoja)?
22. Mistä haasteet johtuvat mielestäsi? (vrt. Kalaojan jaottelu)
23. Entä vahvuudet?

- 24. Millä tavoin haasteita voisi muuttaa vahvuudeksi vai voiko?
- 25. Mitä yhdysluokan opettaminen on sinulle antanut/opettanut?

TEEMA 5: Muut esiin nousevat tekijät/teemat

- 26. Mitä muita yhdysluokan opettamiseen liittyviä tekijöitä haluat ottaa esille?

## LIITE 2: OPPILAIKEN KIRJOITELMIEN OHJEISTUS

Oppilaat tekevät nimettöminä vapaat kirjoitelmat koulustaan ja luokastaan sekä opiskelustaan kyläkoulussa. Tähän tehtävään osallistuvat 5–6-luokkalaiset, jotka pystyvät pohtimaan jo rakentavasti omaa koulunkäyntiään ja ilmaisemaan näkemyksensä kirjallisesti. Aikaa kirjoitelmaan on yksi oppitunti ja jokainen tekee itsenäistä ja hiljaista työtä.

Aluksi annan ohjeet ja käyn lyhyesti läpi, mitä aihealueet sisältävät. Kerron myös, että kirjoitelmat tehdään nimettöminä mutta niihin merkitään sukupuoli ja ikä. Ikä on merkityksellinen tekijä pohtiessani 5- ja 6-luokkalaisten mahdollisia eroavaisuuksia näkemyksissä. Paljastan oppilaille, että osa heidän näkemyksistään päättyy tutkimukseeni. Näin uskon motivoivani oppilaita todella mietiskelmään omaa opiskeluaan.

Tehtävänanto:

Kerro opiskelusta omassa koulussasi. Yritä käsitellä ainakin seuraavat aiheet:

- 1) oma koulu oppimisympäristönä
- 2) yhdysluokassa opiskelu
- 3) yhdysluokan hyvät puolet
- 4) yhdysluokan huonot puolet
- 5) mitä koulussa/luokassa pitäisi muuttaa?