

”MUTTA SIINÄKIN NÄÄ KOLLEGAT TULEE AIKA PALJON AVUKSI.”
Tapaustutkimus kyläkoulujen opettajien työstä ja yhteistoiminnasta

Airi Niemelä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

NIEMELÄ, A. 2002. ”Mutta siinäkin nää kollegat tulee aika paljon avuksi.” Tapaustutkimus kyläkoulujen opettajien työstä ja yhteistoiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erään keskisuomalaisen kunnan kyläkoulujen opettajien tekemää yhteistyötä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin kollegiaalisen tuen merkitystä kyläkoulujen opettajille. Tutkimuksessa kuvattiin kyläkoulun opettajan toimintaa ja työympäristöä sekä koulun kehittämisen yhteistoiminnallisia periaatteita. Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin kyselylomakkeilla sekä aihetta syventävillä teemahaastatteluilla. Saatu aineisto teemoiteltiin ja analysoitiin teoriapohjan ja tutkimusongelmien mukaisesti.

Tutkimustulokset osoittivat, että kyläkoulujen opettajat saivat kollegiaalisesta yhteistyöstä uusia ideoita ja henkisiä voimavaroja opetustyöhönsä. Opettajien käyttämät yhteistyömuodot painoutuivat yhä pääasiassa perinteisiin retkiin ja urheilutapahtumiin. Opetussuunnitelman uudistustyö ja koulujen itsearviointi olivat kuitenkin lisänneet myös arvopohdintoihin perustuvaa yhteistyötä kyläkoulujen opettajien välillä. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa tapauskunnan kyläkoulujen opettajien tietokoneenkäyttöä ja kokemuksia tietokoneiden avulla toteutetusta verkostoitumisesta. Tutkimuksessa ilmeni, että kyläkoulujen tietokoneiden taso ei vastannut tämän hetkisiä vaatimuksia. Lisäksi opettajilla oli vaihtelevat taidot hyödyntää tietokonetta omassa työssään. Tietokoneen käyttö opetustyössä oli satunnaista eikä opettajilla ollut kokemuksia toimivasta telemaattisesta verkostoitumisesta.

Tutkimustulosten mukaan kyläkoulujen opettajat kokivat kollegiaalisen tuen merkitykselliseksi työssä jaksamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Opettajien keskuudessa kaivattiin koulutettua työnohjaajaa, joka voisi antaa aikansa yksinomaan opettajien ohjaamiseen ja kuuntelemiseen.

Avainsanat: kyläkoulu, kollegiaalisuus, yhteistyö, yhteistoiminnallisuus, verkostoituminen, etnografinen tapaustutkimus

ALUKSI

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Pro gradu-tutkielman kirjoittaminen on aina urakka, toisille suurempi ja toisille pienempi. Vaikka opintojensa loppupuolella oleva opiskelija tuntee usein olevansa yksin työnsä äärellä, gradun etenemiseen vaikuttaa kuitenkin monet muutkin ihmiset. Näin on ollut myöskin minun kohdallani. Gradun tekemisessä on monia vaiheita, joiden varrella tutkielman kirjoittajaa ympäröivät ihmiset saavat uusia rooleja. Välillä vertasin omaa toimintaani norsuun, joka kulkee posliinikaupassa. Suurkiitos kuuluu niille keuruulaisille kyläkoulujen opettajille, jotka ystävällisesti ”avasivat kauppansa ovet” minulle! Lisäksi tahdon kiittää ohjaajaani professori Eira Korpista, joka taitavasti otti ”pudottelemiani posliiniesineitä” kiinni ja opasti kuinka voin edetä eteenpäin ilman ”turhia sirpaleita”. Kiitos myös muille norsuille, jotka saattelivat minua etenkin huonoina päivinä. Erityiskiitos vielä serkulleni, joka muistutti minua aika ajoin, etten ole ainoa, jolla on ongelmia tietokoneiden kanssa. Niiden koneiden, jotka meidän elämäämme helpottavat!

Keuruulla 12. kesäkuuta 2002



Airi Niemelä

SISÄLLYS

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	6
2 TUTKIMUSONGELMAT	9
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	10
3.1 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus	10
3.2 Tutkimustyyppinä etnografinen tapaustutkimus	10
3.3 Tutkimuskohteen valinta ja kuvaus	12
3.4 Tiedonkeruu	13
3.4.1 Kyselylomake	15
3.4.2 Teemahaastattelu	16
3.4.3 Muut lähteet	18
3.5 Aineiston analyysi ja tulkinta	20
4 KYLÄKOULUT MUUTOKSEN ALLA	22
4.1 Kyläkoulun arkea	22
4.2 Kyläkoulun opettaja	25
5 OPETTAJA OMAN TYÖNSÄ KEHITTÄJÄNÄ	30
5.1 Autonomia, vastuu ja vapaus	30
5.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen koulun uudistajana	31
5.3 Opetussuunnitelmauudistus	37
6 OPPIVA KOULU	41
6.1 Yhteistoiminnallisuus	43
6.1.1 Opettajien toimenkuvan muutokset	46
6.1.2 Tietotekniikka opettajan työvälineenä	48
6.1.3 Kyläkoulujen opettajien yhteistyö	51

6.2 Kollegiaalisuus ja työssä viihtyminen	61
6.2.1 Kollegoiden merkitys opettajalle	63
6.2.2 Työnohjauksen merkitys opettajalle	66
6.3 Verkostoituminen yhteistoiminnallisuuden muotona	69
6.3.1 Mikä verkosto on ja miten se toimii?	69
6.3.2 Keuruun opettajat verkossa?	73
7 LOPUKSI	77
7.1 Tutkimuksen luotettavuus	77
7.1.1 Yleistä tämän tutkimuksen luotettavuudesta	77
7.1.2 Tutkimuksen pätevyys ja yleistettävyys	79
7.1.3 Tutkimuksen toistettavuus ja johdonmukaisuus	80
7.2 Pohdinta	81
LÄHTEET	87
LIITTEET (8 kpl)	94

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Elämme parhaillaan aikaa, jossa yhteiskunta käy läpi suuria muutoksia. Tietotekniikka tulee kaikkien ulottuville, yhteisölliset arvot korostuvat ja kilpailu kaikilla aloilla kiristyy. Koulut ja opettajat eivät voi eristäytyä yhteiskunnasta vaan koulunkin on vastattava osaltaan muutoksiin. Muutosvirrassa pysyminen edellyttää opetussuunnitelman uudistamista, arvokeskusteluja ja työmenetelmien kehittämistä. (Sahlberg 1998.) Kouluopetukseen sisältyy tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden ohella myös oppijoiden itsenäistymisen, oppimaan oppimisen ja yhteistyön kehittämisen tavoitteita. Näiden tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan eri aineiden ja luokkien opettajien, oppijoiden ja koulun sidosryhmien välistä yhteistyötä, jossa eri osapuolet yhdessä pohtivat koulun kasvatuksellisia arvoja ja päämääriä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 12.) Samaan aikaan koulukulttuurissa vallitsee opettajien yksin tekemisen kulttuuri. Jotta opettajat ja koulu todella kehittyisivät, olisi yhteistyötä lisättävä opettajien kesken (Niemi 1998, 17).

Ihmisen kohtaamat ongelmat ovat monimutkaisia ja niiden ratkaiseminen edellyttää usein yhteistyötä, neuvottelutaitoa, suvaitsevaisuutta ja luovuutta. Nopeasti muuttuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa opettajalla on vaativa työ. Opettajat joutuvat entistä useammin tilanteisiin, joissa ei voi toimia vanhojen mallien mukaan. Opettajien on osattava suhteuttaa toimintansa eri rooleihin; yhteistyön lisäksi on kyettävä tekemään itsenäisiä ratkaisuja ottamalla huomioon sekä muuttuvat olosuhteet että yhteiskunnan koululaitokselle asettamat vaatimukset. (Linnansaari 1998, 35; Sahlberg & Leppilampi 1994, 67.) Ajatus siitä, että uudet alan ammattilaiset tulisi ohjata työhönsä opastamalla heitä taidoissa sekä selviämään stressin alla, on yhteiskunnassa yhä suotavampaa. Käytännössä ohjaus on kuitenkin usein loppunut lyhyeen, ei huonojen toimintatapojen vuoksi vaan siksi, että ohjauksen ei ajatella kuuluvan olennaiseksi osaksi opettamista ja ammatillista kehittymistä. (Hargreaves & Fullan 2000.) Opetustyössä tukea ei kaipaa pelkästään vastavalmistuneet nuoret opettajat. Myös kokeneilla opettajilla on tarvetta kertoa kokemuksestaan ja hakea tukea ratkaisuilleen.

Yhteistyön toteuttaminen vaatii vaivannäköä ja suunnitelmallisuutta. Erityisesti kyläkoulujen opettajat joutuvat tekemään järjestelyjä toimivan yhteistyön toteuttamiseksi. Kollegiaalinen tuki saattaa olla kaukana, vastuu oppilaista kasvaa ja säästötoimet leikkaavat

kouluilta elintilaa. Yhä useampi koulu kamppailee edelleen toimintansa puolesta. Suomen koululaitoksen omaleimaisuus ja vahvuus ovat kuitenkin kyläkoulut, joiden avulla voidaan varmistaa sivistyspalvelut kaikenikäisille kyläläisille ja kehittää elinvoimaista maaseutua (Korpinen 1996a, 43). Koulun lakkauttaminen tuo mukanaan useita ongelmia niin kouluikäisille lapsille kuin kylän vanhusväestöllekin. Ei siis ole ihme, että kyläkoulukeskusteluissa myös tunteet voivat saada vallan.

Olen kiinnostunut erityisesti kyläkoulujen tulevaisuudenkuvasta ja opettajan työkuvasta pienellä koululla. Aihe kiinnostaa minua, koska olen itsekin käynyt ala-asteen kyläkoululla ja minulla on ollut mahdollisuus olla myös opettajana pienellä koululla. Tutkimukseni aihe käsittelee kyläkoulujen opettajien välistä yhteistyötä ja kollegiaalisuutta. Kiinnostukseni opettajien välisestä yhteistyöstä heräsi, kun olin vuoden töissä pienellä koululla. Työvuoteni aikana pääsin osallistumaan alkuopetuksen arvioinnin uudistamiseen, joka toteutettiin alkuopettajien muodostamassa työryhmässä. Yhteistyöllä toteutettu projekti sai minut pohtimaan, kuinka yleistä yhdessä toimiminen eri koulujen opettajien kesken on kotikunnassani. Aihetta hahmotellessani en lannistunut, vaikka työssä oleva opettaja tuumasi aiheestani:

”Hyvä aihe, mutta ihan väärä kunta. Ei se (yhteistyö) täällä...”

Päinvastoin, kiinnostuin aiheesta uudelleen. Millaista yhteistyö todella on, jos se herättää näinkin epäileviä mielipiteitä? Tutkimuksen ajankohtaisuus nousee kyläkoulujen uusista työmuodoista. Nykyään kouluiltakin vaaditaan tuloksellisuutta ja se asettaa uusia haasteita koulun kehittämiseksi. Etenkin kyläkoulut ovat valtaviin paineiden alla, kun lakkautusuhka on monen koulun yllä. Tutkimuksessani selvitän kyläkoulujen opettajien käyttämiä yhteistyömuotoja sekä kartoitan uusimman teknologian hyväksikäyttöä yhteistoinnallisuudessa. Tutkimus käsittelee myös opettajien kokemuksia omasta työstään sekä mahdollisuuksia kehittää omaa ammattitaitoaan kyläkoulujen opettajina. Tutkimuksen edetessä huomasin, että kollegiaalisuus voi saada aivan uusia merkityksiä. Kollegoiden tuki nousee merkittäväksi niin työviihtyvyyteen liittyvissä asioissa kuin pedagogisessa kehitystyössä. Tutkimukseni kenttätyövaihe rikastutti aihetta merkittävästi.

Toivon, että tutkimukseni auttaa kyläkoulujen opettajia jatkossakin luottamaan oman työnsä mahdollisuuksiin ja merkitykseen. Yhteiskunnan kehitys ja lainmuutokset saattavat muuttaa tai jopa hävittää kohteita, joista on tehty tutkimuksia, jolloin niitä koskevia tutkimustuloksia ei voida soveltaa reaali maailmaan (Laitinen 1998, 38). Tämä tutkimus on ajan kuvaus tapauskunnassa vallitsevasta tilanteesta, jossa aktiivisesti toimivia kyläkouluja on vielä kahdeksan.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena on selvittää

1. Millaista yhteistyötä kyläkoulujen opettajat tekevät?
2. Miten yhteistyömuodot ovat muuttuneet tietotekniikan käyttöönoton myötä?
3. Miten tapauskunnan kyläkoulujen opettajat suhtautuvat verkostoitumiseen ja sen toteuttamiseen?

Tutkimusongelmat tarkentuivat tutkimuksen toteuttamisvaiheessa. Kenttätyön edetessä tutkimusongelmat täsmentyivät korjatessani omia olettamuksiani ja ennakkokäsityksiäni tekemieni havaintojen avulla, mikä on tavanomaista laadulliselle tutkimukselle (Syrjälä & Numminen 1988, 10-18; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 16). Tärkeimmäksi asiaksi tutkimuksen tässä vaiheessa nousi nimenomaan omien ennakkokäsitysteni tunnistaminen. Tutkimuksen aloitusvaiheessa olin kuullut kotikuntani opettajien verkostoitumissuunnitelmista. Hyvin varhaisessa vaiheessa tutkimusta huomasin, että tapauskunnan opettajien keskuudessa verkostoituminen ei ollut saanut vielä kovinkaan pysyvää jalansijaa. Näin ollen verkostoitumista koskevat tutkimusongelmat kohdistuivat lähinnä ennakkokäsitysten kartoittamiseen. Tutkijana sain olla entistä tarkempi siinä, etten millään tavalla johdatellut tutkimusta ennakkokäsitysteni mukaiseen suuntaan.

Uusiksi tutkimusongelmiksi edellisten rinnalle nousevat

4. Miten opettajat kehittävät omaa ammattitaitoaan?
5. Mikä merkitys kollegoilla on kyläkoulun opettajalle?

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus

Tapaustutkimus ei ole metodologinen valinta vaan päätös siitä, mitä aiotaan tutkia. Tapaus voi olla yksilö tai yhteisö, tietty prosessi tai ilmiö. Tämän tutkimuksen kohteena oleva opettajan työ vaihtelee suuresti opettajien, tilanteiden ja tapahtumapaikkojen mukaan. Myös tutkimusmetodin on oltava elävä, jotta se pystyy vastaamaan tutkimuskohdeesta lähteviin haasteisiin. Tapaustutkimusta pystyy toteuttamaan analyyttisesti, holistisesti, kulttuurilähtöisesti tai yksilölähtöisesti; aina keskitytään kuitenkin johonkin tapaukseen. (Stake 2000, 435.) Laadullinen tapaustutkimus pystyy vastaamaan kysymyksiin, joita tapahtumat eri aikoina ja eri paikoissa aiheuttavat. Tutkimusasetelmissä on otettava huomioon olosuhdetekijät ja prosessin sisäiset tekijät. Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, joka tutkii nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä sen todellisessa ympäristössä ja elämäntilanteessa sellaisena kuin se on. (Laitinen 1998.) Olen pyrkinyt lähestymään tutkimuskohdetta naturalistisella tutkimusotteella (Eskola & Suoranta 1999, 16) tavoitellen tutkittavien omia näkökulmia tutkimustilannetta manipuloimatta. Tapaustutkimus joustavana tutkimusmenetelmänä mahdollistaa uusien muuttujien käyttöönoton ja entisten hylkäämisen tarpeen vaatiessa, tutkimus voi muuttua myös tavoitteiltaan ja toteutukseltaan todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella (Syrjälä & Numminen 1988, 10). Myös tämän tutkimuksen tutkimustehtävät ja rakenne tarkentuivat tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kyselyvastausten ja haastattelujen ohjaamina.

3.2 Tutkimustyyppinä etnografinen tapaustutkimus

Koulua koskevassa etnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kulttuurinen tieto, joka sisältää ihmisen yhteisöllisen toiminnan ja elämän, elämäntavan, aikaansaannosten ja ilmausten muodostaman kokonaisuuden. Etnografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään jonkin ilmiön luonnetta sen omassa kontekstissaan. Kouluetnografinen tutkimus alkaa siitä, että tutkija kiinnostuu jostain kouluelämän piirteestä. Tutkimuskohdeena voi olla jokin kouluelämään tai opetukseen liittyvä ilmiö, henkilö tai yhteisö. (Syrjälä ym. 1995, 79.) Tutkijana kiinnostuin kunnan kouluyhteisöistä, joiden erityispiirteenä

on niiden yksilöllisyys. Kyläkouluilla opettajien yhteistyö nousee uuteen asemaan jos senkin vuoksi, että työyhteisö on pieni ja tiivis. Ihmissuhteet nousevat merkityksellisiksi ja yhteistyö oman koulun ulkopuolelle vaatii omia järjestelyjä.

Etnografiselle tutkimukselle on luonteenomaista tutkijan tiivis oleskelu tutkittavassa yhteisössä tai ryhmässä. Kenttätöön vaihe osoittautuu merkittäväksi vaiheeksi tutkimuksessa. Etnografisessa tutkimuksessa aineisto kerätään yleensä osallistuvan observoinnin ja haastattelujen kautta. Tutkimus rakentuu tutkittavien kokemuksille ja ilmiön sisällölle. Sen kautta ei pyritä kertomaan ”lopullisia totuuksia” vaan rakennetaan tulkinta, joka yhdistää teorian, oman ja tutkittavien näkökulmat. (Syrjälä ym. 1995, 68.) Tarkoituksena ei siis ole tuottaa toiminnan lakeja vaan lisätä ymmärrystä sekä herättää keskustelua ja uusia ajatuksia. Etnografinen tutkimusote soveltuu omaan tutkimukseeni sillä tarkoituksenani on selvittää tapauksunnan kyläkoulujen opettajien arkea ja herättää keskustelua uuden teknologian hyväksikäytöstä.

Käytännössä tapaustutkimuksen eri tutkimustyyppit on vaikea erottaa toisistaan (Syrjälä & Numminen 1988, 23). Tämäkin etnografinen tutkimus sisältää joitakin evaluatiivisen tapaustutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen kenttätöön osuus on pienempi kuin yleensä etnografisessa tutkimuksessa. Myös evaluaation lähtökohdat ovat lähtöisin itse toiminnasta; sen avulla pyritään kehittämään käytäntöä ja soveltamaan tuloksia käytäntöön, kuitenkin yleensä vain tiettyyn tilanteeseen (Syrjälä & Numminen 1988, 40). Olen pyrkinyt Pattonin (1990, 265 – 269) mukaisesti sellaiseen opettajien yhteistyötä koskevien tietojen analyysiin ja tulkintaan, jonka perusteella ko. kehittämistyöstä kiinnostuneet pystyvät määrittelemään olennaisten toimintojen merkityksen ja arvon.

Kerätessäni etnografisen tutkimukseni aineistoa ja sitä tulkitessani minusta muodostuu tietojen pääasiallinen lähde (Syrjälä & Numminen 1988, 25). Tällöin minun on tutkijana tunnistettava työhön liittyvä vastuu ja oma vaikutukseni tutkimukseen. Tutkimuksessani on autoetnografisia eli omaelämäkerrallisia piirteitä. Autoetnografisia projekteja on yhdistelty eri tyyppisiin laadullisiin tutkimuksiin (ks. Ellis & Bochner 2000, 740). Elämäkertatutkimuksessa tutkittava muuttuu tutkimuksen objektista sen subjektiksi. Näin ollen hän poimii elämästään tapahtumia, jotka hän itse haluaa kertoa tai joita hän pitää merkittävinä. (Ellis & Bochner 2000, 739-740; Syrjälä & Numminen 1988, 70). Olen

käyttänyt tutkimuksessa yhtenä lähteenä kouluelämään liittyviä tapahtumia, joita olen itse kokenut opettajana. Omat kokemukset olivat mukana jo silloin, kun ajatus tutkimuksen toteuttamisesta heräsi. Vaikka tässä tutkimuksessa omat kokemukseni eivät muodostakaan tutkimuksen pääasiallista lähdettä, pyrin näiden kokemusten kautta näkemään opettajien toiminnan sen laajemmassa kontekstissa.

3.3 Tutkimuskohteen valinta ja kuvaus

Tapaustutkimuksen kohteena on keskisuomalainen Keuruun kaupunki, joka on oma kotikuntani. Kirjallisuudessa on pohdittu, voiko tutkija lähteä kentälle, joka on hänelle entuudestaan tuttu (esim. Syrjälä & Numminen 1988, 86). Kotikuntani valitseminen tapaustutkimuksen kohteeksi tuntui luontevalta, koska minulla on valmiit suhteet kunnan opettajiin. Sen myötä tutkittavien ja tutkijan välisille luottamuksellisille suhteille oli valmiit edellytykset (Syrjälä & Numminen 1988, 9-10). Samalla sain varmistettua tutkimuskohteeseen pääsyn. Tutkimuskohteeni valintaa ohjasivat myös käytännölliset intressit (Laitinen 1998, 37) sillä tutkimusongelmat nousivat kokemuksista, joita olin opettajana saanut kyseisessä kunnassa. Näin ollen tutkimuskohteen valinta perustui tarkoituksen mukaiseen harkintaan (Borg & Gall 1989, 386; Patton 1990, 169). Tapausta valitesani en voi olettaa, että tutkimuksen tulokset ovat sellaisenaan siirrettävissä suurempaan joukkoon, mutta voin odottaa tapauksen opettavan meille tutkittavasta ilmiöstä jotakin (Stake 2000, 446). Tutkimuksessani olen rajannut tutkimuskohteen kategorisesti (Laitinen 1998, 20), jolloin olen erottanut tutkimuksen kohteeksi tapauskunnan kyläkoulujen luokanopettajat. Näin ollen tarkempi tutkimuskohde muodostui 18 opettajasta, jotka kaikki opettavat yhdysluokkia.

Keuruu on 11 874 asukkaan (1.1.2001) kaupunki Keski-Suomessa suurten vesistöjen Keurusselän ja Pihlajaveden ympärillä. Asukkaita kaupungissa on 8,3 jokaista neliökilometriä kohden. Keuruun keskustassa asuu noin 6300 henkilöä ja Haapamäki on noin 1500 asukkaan taajama. Loput 34 % asukkaista asuttavat maaseutua, vireitä kyläyhteisöjä Keuruulla on useita. Keuruu sijaitsee luonnonkauniilla alueella, kunnan 1430 neliökilometrin alueella on noin 300 järveä. Keuruun kunta on perustettu vuonna 1776 ja se sai kaupunkioikeudet vuonna 1986. (Keuruun kaupunkiesite 2002.) Keuruulaiset saavat

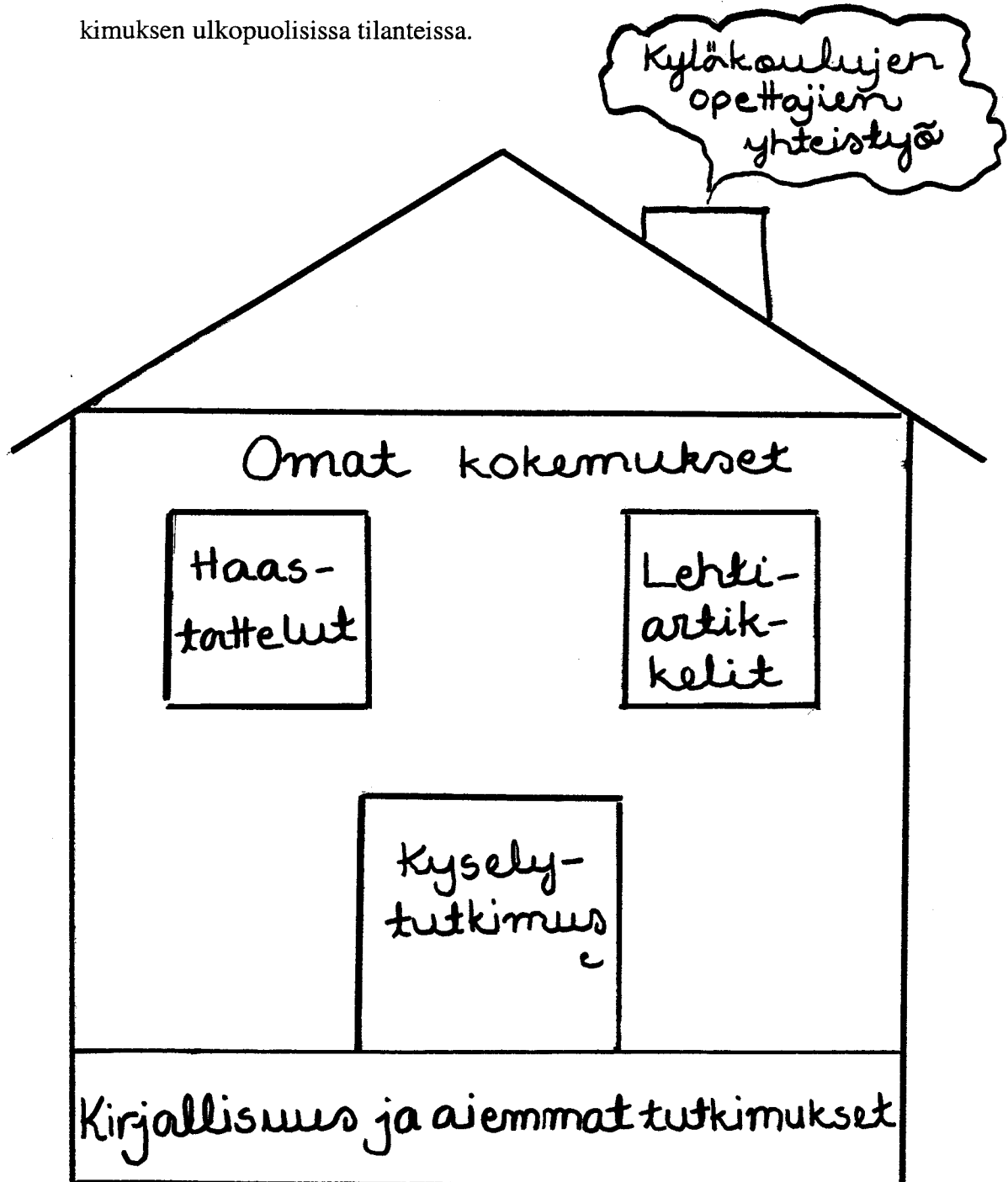
toimeentulonsa lähinnä palvelualalta. Sen osuus elinkeinorakenteesta on 61,1 %. Alkutuotannosta eli maa- ja metsätaloudesta elää 8,5 %, alkutuotannon osuus on jopa puolittunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Teollisuus ja rakennustoiminta työllistää 27,1 % keuruulaisista. Alan työpaikat löytyvät muun muassa Metsä-Serla Oy:n lastulevytehtaalta ja Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokselta. Myös yksityisyrittäjyys voi hyvin Keuruulla, kaupungista löytyy yrittäjiä leipomoista tekstiilialan asiantuntijoihin. Vuonna 2001 työttömyysaste kaupungissa oli 14,5 %. Peruskoulutuksesta kaupungissa vastaa kaksi yläastetta ja kymmenen ala-astetta, joista kahdeksan on kaksi- tai kolmeopettajaisia kyläkouluja. (Keuruun kaupunkiesite 2002; Jäppinen 1988.) Lisäksi toiminnassa on erityiskoulu, kaksi lukiota, Jyväskylän ammatillisen kurssikeskuksen Keuruun osasto, Läntisen Keski-Suomen musiikkiopisto sekä kansalaisopisto.

Lähetin tutkimukseni kyselylomakkeen Keuruun kaupungin 18 kyläkoulun luokanopettajalle. Heistä kyselyyn vastasi 14. Vastausprosentti oli siis kohtalainen, 77,8%. Vastanneista oli miehiä 5 (36%) ja naisia 9 (64%). Miesten vastausprosentti vastaa miesten prosentuaalista määrää myös työpaikoista. Vastanneista opettajista kolmasosa (5 opettajaa) on ollut opetusallalla 1-5 vuotta, kolmasosalla (4 opettajaa) työvuosia on 6-20, ja loput viisi ovat toimineet opettajina jo yli kaksikymmentä vuotta. Opettajista yhdeksällä oli tutkimuksen toteuttamishetkellä vakituinen virka, neljällä väliaikainen virka ja yksi heistä hoiti viransijaisuutta.

3.4 Tiedonkeruu

Käytin tutkimuksessani sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista menetelmää tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa. Näiden kahden tutkimuksen yhdistämistä nimitetään monistrategiseksi tutkimukseksi. Käytin kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta peräkkäin siten, että keräsin tutkimukseni empiirisen aineiston ensin kvantitatiivisella kyselylomakkeella ja sen jälkeen tein kvalitatiivisia teemahaastatteluja. Monistrategisellä otteella sain tutkimukseeni uusia näkökulmia aiheeseeni ja kaksi eri aineistonhankintakeinoa täydensivät toisiaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 28-32.) Lisäksi aineistoa rikastuttivat Opettaja-lehden kyläkouluja ja opettajan työtä käsittelevät lehtiartikkelit sekä omat kokemukseni kyläkoulun elämästä. Lisäksi sain seurata kotikunnassani tutkimuksen toteut-

tamisajankohtana tapahtunutta, välillä kiihkeääkin keskustelua kyläkoulujen tulevaisuudesta, mikä antoi omille ajatuksilleni pohjaa ja uutta perspektiiviä. Kyseinen aihe herätti paljon niin sanottua kahvipöytäkeskustelua opettajien ja vanhempien kesken myös tutkimuksen ulkopuolisissa tilanteissa.



KUVIO 1. Aineistotalo. Tutkimuksessa käytetyt tiedonlähteet.

3.4.1 Kyselylomake

Borg ja Gall (1989, 427) kuvailevat valmistumassa olevaa opiskelijaa, joka laatii kyselylomakkeen lounaan ja kello kahden luennon välillä. Usein kyselylomaketutkimus kärsii liian pikaisesti tehdystä lomakkeesta eikä merkittäviä tutkimustuloksia saada esille. Huonosti laaditut kyselylomakkeet pilaavat kyseisen tutkimusmuodon mainetta eivätkä ihmiset enää viitsi vastata niihin. Sitä vastoin tutkijan tulisi perustella kyselylomakkeen jokainen kysymys itselleen ja todistaa kysymysten tarpeellisuus ennen kyselylomakkeen jakelua. Hahmottelin omasta kyselylomakkeestani monta versiota ennen kuin päädyin lopulliseen ratkaisuun. Kyselylomakkeen perustana oli alustavasti valmistelemani teoriausta. Esitetasin kyselylomakkeen opintoryhmässä, joka koostui opintojensa loppuvaiheessa olevista opiskelijoista. Opiskelijoiden antama palaute auttoi kehittämään kyselylomaketta edelleen ennen kentälle menoa.

Toteutin kenttätyövaiheen ensimmäisen osan niin sanottuna kontrolloituna kyselynä. Koska tutkittavien opettajien määrä oli suhteellisen alhainen ($n=18$), oli tärkeää saada kyselylomakkeisiin mahdollisimman suuri palautusprosentti. Näin ollen laitoin lomakkeet jakeluun kouluille koulutoimiston kautta saatekirjeen kera (ks. liite 1) ja keräsin kyselylomakkeet kahden viikon kuluttua henkilökohtaisesti kouluilla vierailen. Tällöin puhutaan henkilökohtaisesti tarkistetusta kyselystä (Uusitalo 1995, 91). Näin toimiessa minulla oli mahdollisuus tavata opettajat ja selvittää kyselylomakkeen kohtia, jotka olivat saattaneet jäädä epäselviksi. Olin varannut kierrokselle niin paljon aikaa, että opettajilla oli mahdollisuus täyttää lomake minun odotellessa, jos se oli aikaisemmin unohtunut.

Kyselylomakkeen avulla keräsin pohjatietoa, jonka perusteella kävin myöhemmin tekevässä teemahaastatteluja. Kyselylomakkeessani (ks. liite 2) käytin monivalinta-kysymyksiä. Kysymykset nousivat teorian pohjalta teemoittain. Tutkimuksen teoriapohja muodostuu kolmesta suuremmasta teemasta: yhteistyöstä, tietotekniikan hyväksikäytöstä sekä verkostoitumisesta. Teoriassa pyrin selvittämään yhteistyön merkitystä ja sen erillistyyksiksi opettajan työssä. Kyselylomakkeen kysymyksistä noin puolet käsittelivät yhteistyötä. Kysymyksillä kartoitin käytettyjä yhteistyömuotoja, yhteistyön määrää sekä eri yhteistyötahoja. Lisäksi selvitin, millaisten asioiden yhteydessä tehdään yhteistyötä ja

miksi se koetaan tärkeäksi. Toiseen teorian teemaan liittyvät kysymykset koskivat tietokoneen käyttöä omassa työssä sekä koulutuksen riittävyyttä. Tietotekniikan yleistyminen koskee myös opetusalaan ja kyselylomakkeen kysymysten avulla kartoitin keuruulaisten kyläkoulujen opettajien kokemuksia tietokoneiden käytöstä niin opetustyössä kuin yhteydenpidon välineenä. Kolmas teoriapohjan teemoista suuntautuu edelleen tietotekniikan kautta verkostoitumiseen. Teoriapohjassa esittelen verkostoitumisen periaatteita ja käytännön toteutuksia. Kyselylomakkeen avulla keräsin tietoa verkostoitumisen asteesta tapauskunnassa sekä pohjatietoa verkostoitumiskokemuksista teemahaastatteluja varten.

Vastaajan tuli rastittaa tai numeroida vastaukset kyselylomakkeen valmiista vaihtoehdoista. Tämä tapa on strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuoto: (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 186; Jyrinki 1976, 95.) Strukturoiduissa kyselyissä vastaaja valitsee itselleen parhaiten sopivan vastauksen. Tätä tapaa käytetään, kun halutaan kerätä spesifiä ja yleistä tietoa, joka pätee koko perusjoukkoon. Tyypillisenä esimerkkinä tästä on gallupit. (Borg & Gall 1989, 418.) Tässä kyselyssä vastaajalla oli mahdollisuus vastata kysymyksiin myös omin sanoin, jos hän ei löytänyt vastausvaihtoehdoista itselleen sopivaa. Avoimissa kysymyksissä on tila, johon vastaaja voi kirjoittaa oman vastauksensa. Avoimien vastausten etuna on, että ne eivät pakota vastaajaa tyytymään annettuihin vastausvaihtoehtoihin Tutkimuksessani avoimet kysymykset palvelivat tarkoitusta, koska tavoitteena oli saada myös uutta tietoa opettajien välisestä yhteistyöstä.

3.4.2 Teemahaastattelu

Tapaustutkimukselle on ominaista, että ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta (Syrjälä & Numminen 1988, 16). Palautettujen kyselylomakkeiden analyysi herätti tutkimuksessani uusia kysymyksiä, joita selvitin teemahaastatteluiden avulla. Syrjälä ja Numminen (1988, 98) toteavat, että aina ei ole helppoa löytää haastateltavaa ja saada häntä suostumaan uhraamaan omaa aikaansa. Tässä tutkimuksessa haastateltavat ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi haastateltaviksi kyselylomakkeen yhteydessä. Näin ollen nämä viisi opettajaa muodostivat motivoituneen tutkimusryhmän. Vapaaehtoisuudellaan he osoittivat, että heillä on asiasta erityistä tietoa ja he kokivat asian merkitykselliseksi. Haastateltavia voi näin ollen pitää tutkimuksen avainhenkilöinä

(Syrjälä & Numminen 1988, 103 – 104). Kirjallisuuden antamat tekniset haastattelua koskevat säännöt edellyttävät, etteivät haastattelija ja haastateltava saisi tuntea toisiaan etukäteen. Toisaalta haastattelun onnistuminen edellyttää luottamusta ja kunnioitusta. Haastattelu voi olla helpommin toteutettavissa, mikäli haastattelija ja vastaaja tuntevat toisiaan ainakin sen verran, että ovat kiinnostuneita jakamaan aikaansa toinen toisensa kanssa. (Syrjälä & Numminen 1988, 110.) Haastattelujen edetessä huomasin, että haastateltavien oli helppo jakaa kokemuksiaan kanssani, koska he tunsivat minut entuudestaan. Välillä mielessäni heräsi kuitenkin kysymys, vastaavatko opettajat ”sosiaalisesti suotuisalla tavalla” esittämiini kysymyksiin. Haastattelujen analyysin vaiheessa on tärkeää arvioida miten itse olen tuttua haastattelijana vaikuttanut haastattelutilanteeseen (Alasuutari 1994, 122-123). Keskustellessamme vaikeista asioista opettajan saattoi olla kiusallista tunnustaa esimerkiksi omaa työuupumustaan.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 42) toteavat, että yksinkertaisin tapa määritellä haastattelu on kuvata sitä keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Tutkimuksessani käytin teemahaastattelua, jossa keskustelu johdatellaan tiettyihin aihealueisiin. Haastateltavien tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset nousivat keskeiselle sijalle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Minulla ei ollut tarkkoja, ennalta laadittuja kysymyksiä vaan teemojen puitteissa pystyin keksimään kysymyksiä, jotka kuvasivat yksittäistä kohdetta (Patton 1990, 280; Eskola & Suoranta 1999, 87). Näihin niin sanottuihin strukturoimattomiin kysymyksiin haastateltavalla oli vapaus valikoida vastaukseensa asiat, jotka hän itse koki merkityksellisiksi (Syrjälä & Numminen 1988, 104). Teemaluettelon avulla varmistin, että sain kootuksi kaikilta tutkittavilta periaatteessa samat tiedot. Annoin haastateltavan puhua vapaasti ohjatesani vain häntä oikeille teema-alueille.

Haastattelu sopii hyvin etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelurunko (ks. liite 3) rakentui tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista, joita yhdessä haastateltavan kanssa käytiin läpi joustavasti mutta kuitenkin kurinalaisesti. Haastattelut antoivat kyselylomakkeessa käsiteltyihin asioihin merkittävää lisätietoa ja tarkennuksia (ks. Syrjälä ym. 1995, 86). Lisäksi haastattelulla oli mahdollista kerätä tutkimuskohdetta kuvaavia esimerkkejä ja haastattelun ohessa havainnointi auttoi tulkitsemaan vastauksia omassa kontekstissään. Haastattelun yhteydessä sekä minulla että haas-

tateltavalla oli mahdollisuus esittää selventäviä kysymyksiä, jos keskusteltavassa asiassa oli epäselvyyksiä.

Toteutin teemahaastattelut yksilöhaastatteluina. Neljä haastattelusta toteutettiin kahdenkeskinä keskusteluina joko kyläkoululla tai kirjastossa. Nauhoitin keskustelut myöhemmää analyysiä varten. Borg ja Gall (1989, 455) pitävät nauhoittamisen ensisijaisena etuna juuri sitä, että se antaa mahdollisuudet haastattelun tarkempaan analyysiin. Kun nauhaa voi kelata monta kertaa taaksepäin ja kuunnella uudelleen, myös erilaisten analyysimenetelmien kokeilu tulee mahdolliseksi. Patton (1990, 247) kehottaa nauhurin harkittuun käyttöön, jotta se ei rajoita haastattelun suorittamista tai osallistujan vastaamista. Vaikka usein nauhurin esillä pitämisen uskotaan vaikuttavan tutkittavien käyttäytymiseen (Grönfors 1982, 138), opettajat suhtautuivat nauhoittamiseen luonnollisesti eikä usko sen vaikuttaneen vastauksiin. Olosuhteiden pakosta jouduin toteuttamaan yhden haastattelusta puhelinhaastatteluna. Myös tämän haastattelun onnistuin nauhoittamaan. Puhelinhaastattelu noudatti muiden haastattelujen linjaa. Haastattelussa käytettävissä ollut aika oli kuitenkin otettava erilailla huomioon (Hirsjärvi & Hurme 2000, 64) ja vastaukset olivat hieman enemmän irti kontekstistaan verrattuna muihin haastatteluihin.

Haastatteluja tehdessäni huomasin, kuinka tärkeää opettajille on puhua omasta työstään ja jaksamisestaan. Kiireisinä koulupäivinä omien tunteiden jakaminen kollegoiden kanssa jää usein vähäiseksi. Jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että kokemusten yhdessä jaksamiselle löytyisi edes vähän aikaa. Nyt, kun opettajille järjestyi jopa tunnin mittainen mahdollisuus kertoa kokemuksistaan, näkemyksistään ja tunteistaan, haastatteluista muodostui suorastaan terapeuttisia istuntoja. Teemahaastattelun kysymykset nousivat kyläkoulun opettajan jokapäiväisestä työstä. Se sai opettajat kertomaan heille tärkeistä asioista, kuten työssä jaksamisesta, pettymyksistä selviämisestä, työyhteisön merkityksestä sekä omista voimavaroistaan.

3.4.3 Muut lähteet

Sekä valtakunnallisissa että alueellisissa lehdissä käydään kaiken aikaa keskustelua niin kyläkoulujen lakkauttamisesta kuin opettajien työstä yleensä. Esimerkiksi Laaksola

(2001) toteaa Opettaja-lehden pääkirjoituksessa uuden kyläkoulujen lakkautusbuumin olevan tulossa. Hän arvelee, että kolmea kyläkoulua viidestä uhkaa lakkauttaminen tämän vuosikymmenen aikana. Laaksola (2001) korostaa kyläkoulujen mahdollisuuksia turvalliseen ja henkilökohtaiseen opetukseen. Hän huomauttaa myös, että kunnat unohtavat usein koulukuljetusten, lisärakentamisen ja tyhjäksi jääneiden koulujen vähentävän lakkautuksesta saatuja säästöjä. Laaksola (2001) näkee kyläkouluproblematiikassa myös yhteiskunnallisen ulottuvuuden: maaseudun autioituminen kyseenalaistaa niin maa- ja metsätalouden maksimoimisen kuin maanpuolustuksen ja rajanvalvonnan tehokkuuden. Opetushallitus yrittää hillitä kuntien lakkautushaluja käynnistämällä erilaisia projekteja. Opettaja-lehdessä (2001 (40), 4) esitellään esimerkiksi Kajaanin kolmen vuoden projekti, jossa oppilaat kävisivät koko peruskoulun kyläkoululla. Opetuksessa käytettäisiin hyväksi etä- ja tukiopetusta. Ensimmäiset koulut alkavat kokeilla uutta mallia ensi talvena. Muitakin selviytymismalleja on kokeiltu, muun muassa Joroisissa kolmen pienen koulun oppilaat muodostavat nykyään 65 oppilaan ja neljän opettajan toimivan yksikön (Hiltunen 2001). Ratkaisu on vaatinut yhtenäistä näkemystä niin oppilaiden vanhemmilta kuin kunnan päättäjiltäkin. Koulun opettajien mukaan ratkaisu on virittänyt toimintaa myös kyläkuntien kesken.

Keuruulaisessa paikallislehdessä Suur-Keuruussa on käyty keskustelua niin pienten koulujen minimioppilasmäärästä kuin lakkautusuhan alla olevista kouluista. Paikallislehden yleisönosastolla on voinut seurata keskustelua, jossa sekä lakkautettavaa koulua puolustavat että lakkautuksen kannalla olevat ottavat kantaa kyläkouluasioihin. Kirjoituksissa tuodaan esille pienten koulujen ryhmätoiminnan merkitys kasvatuksessa sekä inhimillisuus koulumatkojen pituudessa. Suur-Keuruu on raportoinut aktiivisesti myös kyläkouluasian etenemisestä valtuustossa sekä kyläkuntien aktiivisuudesta koulujensa puolesta. Lakkautusuhan alla olevan koulun päätökset vietiin kaksi kertaa valtuustolle ja loppujen lopuksi koulu saa toistaiseksi jatkaa toimintaansa. Päätökset ovat kuitenkin väliaikaisia ja keskustelu kyläkoulujen kohtalosta tulee jatkumaan vielä pitkään.

Julkisen keskustelun antoi tutkimukselle taustaa ja auttoi tulkitsemaan myös opettajien antamia vastauksia laajemmassa kontekstissa. Edeltäviin tutkimuksiin tutustuminen auttoi suhteuttamaan omia tuloksia ja arvioimaan tulosten yleistettävyyttä. Kun taustalla oli kirjallisuuteen tutustuminen ja teoriapohjan luominen, oli tutkimuksen toteuttaminen

hieman helpompaa. Tutkimuksen raportoinnissa olen käyttänyt myös omia kokemuksia, opettajien kanssa käymiäni puhelinkeskusteluja sekä vapaampimuotoisia keskusteluja esimerkiksi kahvikupposen ääressä.

3.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisen aineiston analyysi alkaa usein jo aineistonkeruun vaiheessa. Kerätessäni kyselylomakkeita ja haastatellessani kyläkoulujen opettajia minulla oli mahdollisuus samaan aikaan hahmotella tutkimustani kokonaisuutena. Kun tutkija kerää itse oman aineistonsa, on aineiston varhainen jaottelu mahdollista. Tällöin analyysin eri vaiheita, kuten aineiston luokittelua ja tulkintaa on vaikea erotella toisistaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136; Grönfors 1982, 145.) Alasuutari (1994, 30) jakaa laadullisen analyysin havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Häinkin toteaa, että käytännössä vaiheet nivoutuvat aina toisiinsa. Analyysiä voisi verrata myöskin Grönforsia (1982, 154) mukailien palapeliksi, jossa aineisto jaetaan pieniin osiin ja kootaan taas uudelleen kuvauksiksi tai teoreettisiksi johtopäätöksiksi.

Tutkimukseni haastatteluvaiheessa litteroin haastatteluja sitä mukaa, kun sain niitä tehtyä. Litterointi tarkoittaa nauhoitetun aineiston sanasanaista puhtaaksikirjoitusta. Haastattelujen litterointi vei yllättävän kauan aikaa, monet tutkijat sanovatkin sen olevan eniten sitkeyttä vaativa vaihe haastattelututkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139-140.) Haastattelujen purkamisen yhteydessä tarkistin, että olin saanut tavoittelemieni teema-alueiden tietoja. Näin toimien minun ei tarvinnut erikseen tarkistaa empiiristä aineistoani (ks. Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1992, 53-54).

Haastattelujen purkamisen jälkeen tiivistin haastateltavien esiin tuomat asiat lyhyempään sanalliseen muotoon. Tässä vaiheessa kiinnitin huomioni siihen, mikä oli olennaista oman tutkimukseni teoriataustaa sekä tutkimusongelmia vasten. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137; Alasuutari 1994, 31.) Aineiston järjestämisessä käytin hyväkseni kyselylomakkeen ja teemahaastattelujen runkoja siten, että ne loivat myös aineiston järjestykselle tietyn pohjan (esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 149). Koska tutkimuksen empiirisen vaiheen teema-alueet noudattavat vahvasti myös teoriassa toteutettuja aihekokonaisuuksia,

olen koonnut tutkimustulokset teemoittain kunkin teoriakappaleen perään. Toivon tämän auttavan lukijaa tutkimustulosten ymmärtämisessä ja niiden vertaamisessa aiempiin tutkimuksiin sekä teorian esittämään periaatteisiin.

Empiirisessä tutkimuksessa kentältä saatuja havaintoja ei voida suoraan pitää tutkimuksen tuloksina. Jos näin toimitaan, jää tutkimuksen raportointi vallitsevan tilanteen kuvailuksi. Havainnot ovat johtolankoja, joita tulkitsemalla päästään havaintojen taakse (Alasuutari 1994, 68). Päätelmien teossa olen tutkijana lähtenyt liikkeelle aineistosta käsin (induktiivinen päättely) sekä joiltakin osin olen pyrkinyt todentamaan myös teoreettisia ideoitani aineiston avulla (abduktiivinen päättely) (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Haastatteluista saadun aineiston tulkintaa on auttanut kyselylomakkeilla keräämäni tieto, jonka olen osittain koonnut taulukoiksi.

En ole analyysissäni yrittänytkaan pyrkiä aineiston raakaan tieteellistämiseen, vaan olen käsitellyt sitä sen omassa ympäristössään. Se näkyy tutkimuksen raportoinnissa muun muassa haastateltavien suorina lainauksina haastatteluaineistosta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136; Alasuutari 1994, 43.) Haastateltavat ovat tiedonantajia, jotka kuvaavat yhteistyötä eri puolilta. Olen toteuttanut tutkimukseni raportoinnin laadullisesti, koska laadulliset tutkimusmenetelmät ovat korostuneet koko tutkimuksen ajan. Kvantitatiiviset menetelmät kyselylomaketutkimuksen yhteydessä autoivat käynnistämään tutkimuksen. Tietojen analyysivaiheessa olen pyrkinyt tulosten sanalliseen ja ymmärtävään esittämiseen. Teksti sisältää kuvauksia tutkittavasta aiheesta ja siihen sisältyy myös haastatteluoitteita. Kyselylomakkeiden tuloksia ei ole ajettu kvantitatiivisesti, vaan olen muodostanut niistä kvalitatiivista analyysia tukevia taulukoita sekä sanallisia ja graafisia yhteenvedoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 169-170; Alasuutari 1994, 44, 163.) Laadullisen tutkimuksen raportointi vaatiikin usein seikkaperäistä lähestymistapaa (Varto 1996, 112). Tavoitteenani ei ole pelkästään inhimillisyyden ja taiteellisuuden tavoittelu: se jättäisi tehtävän puolitiehen. Tavoitteenani on ollut täydentää raporttia selkeällä ja loogisesti suoritettulla analyysillä (Grönfors 1985, 150).

4 KYLÄKOULUT MUUTOKSEN ALLA

4.1 Kyläkoulun arkea

Kylä on kuntaa selvästi pienempi alueellinen kokonaisuus (Hautamäki, Rouhinen, Siirilä & Tervämäki 1980). Yleensä koulu on tämän haja-asutusalueen keskus. Kyläkoulut yhdistävät koko kylän kokonaisuudeksi. Koulu on kyläyhteisön sydän, jossa kohtaavat nuoret ja vanhat. Maaseudulla kouluilla on tärkeä merkitys niin yhteisön taloudelliselle, kulttuuriselle kuin sosiaalisellekin elinvoimaisuudelle (Kalaoja 1988a, 51). Vaikka opettajat eivät enää asu kyläkouluilla vapaa-ajan organisoijina, kouluilla on monenlaista toimintaa jokapäiväisen koulunkäynnin lisäksi: siellä kokoontuvat erilaiset harrastuspiirit ja koulun tiloja käytetään kerho- ja kokoustiloina (Kalaoja 1988a, 69-77). Koulun tilat tarjoavat hyvät puitteet juhlien ja iltamien pitoon. Oppilaat kokoontuvat koulujen pihoille iltaisin pelaamaan ja leikkimään. Usein koulun kaukalo tai hiihtoladut houkuttelevat koulun entisetkin oppilaat ja oppilaiden vanhemmat harrastamaan. Kalaoja (1988a, 60) toteaa maaseutukouluja käsittelevien tutkimusten yleisesti korostavan kouluja alueen kiinteyden, yhteenkuuluvaisuuden, elinvoimaisuuden ja identiteetin symbolina.

Koulun lakkauttaminen on isku yhteisön identiteettiä kohtaan. Kalaoja (1988a, 63) mainitsee pienen koulun rooliin kuuluvan ainakin kaksi yhteistä tehtäväaluetta. Perinteinen koulun opetus- ja kasvatustehtävä on niistä yksi ja toiseksi maaseutukoulujen yhteiseksi tehtäväalueeksi kohoaa koulutilojen käyttö ympäröivän yhteisön kehittämiseksi. Kun koulu lakkautetaan, myös tilojen jatkokäyttö kyseenalaistuu. Koulu saatetaan myydä yksityiselle tai tilojen käyttö estyy muuten. Koulun ollessa toiminnassa tilojen muun käytön organisointi, kuten ovien avaaminen ja vastuuhenkilöiden nimeäminen on vaivattomampaa.

”Koulu on yleensä tämmönen kohtauspaikka, täällä on kaikenlaisia kokouksia ja harrastepiirejä. Kaikkien näiden kanssa tehdään sopimukset, kenellä on avain ja kenellä kaikkee muuta tähän liittyen. Aikasempaan opettaja sitoutu siihen jo siinä, että se asu täällä koululla. Nyt se pystytään sitouttaa tähän tällä, että se vastaa tästä kiinteistöstä, se vastaa tästä muustakin toiminnasta. Että koulu ei oo erillinen saareke.” (C30)

Maaseudulla on ollut nähtävissä suuria muutoksia 1960 - luvulta lähtien. Teollisuuden lisääntymisen myötä maatalouden merkitys elinkeinona on vähentynyt. Myös maaseudulla syntyvyys on pienentynyt ja muuttoliike suuntautuu kaupunkeihin. (Kalaoja 1988a, 4 ; Viljanen 1998, 10-11.) Muutokset ovat johtaneet siihen, että pieniä kouluja on lakkautettu voimakkaasti. Koulujen lakkauttamiseen vaikuttaa muuttoliikkeen lisäksi myös yleinen kunnallispoliittinen suuntaus ja asenteet. Kun aikaisemmin pienen koulun minimioppilasmääräksi määriteltiin kaksiohjelmaisella koululla 12 oppilasta (Kalaoja 1988a, 18), on tällä hetkellä esimerkiksi Keuruulla oppilasmäärän alarajaksi asetettu 18 oppilasta.

Koulun lakkauttaminen koskee aina koko kylää. Kiihtyvän koulukeskustelun myötä on havaittavissa, että kyläkoulun lakkauttamisuhka koskettaa jopa suurempaa yhteisöä, kuten koko kunnan maaseudulla asuvia jäseniä. Esimerkiksi Keuruulla Liesjärven koulun lakkauttamisuhka on saanut kuntalaiset keskustelemaan aiheesta aktiivisesti mm. paikallislehden sivuilla. Keskustelussa on nostettu esiin koulun merkitys kylälle sekä kyläkoululla opiskelun hyviä puolia nimenomaan oppilaiden näkökulmasta. Koulun lakkauttamisesta saatavat säästöt on asetettu kyseenalaisiksi. Kyläläisten aktiivisuuden ansiosta koulu on saanut toiminnalleen lisääntymistä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat kyläkoulukeskustelun painottuvan liiaksi tunnepuolelle. Opettajien näkemysten mukaan keskustelulle tulisi saada myönteisempi ja eri vaihtoehtoja hakeva asenne. Kyläkouluja voitaisiin kehittää esimerkiksi siihen suuntaan, että isommista kouluista hajautettaisiin oppilaita kyläkouluille. Opettajien mukaan nuorten tukemista ja ongelmissa auttamista pystyttäisiin parhaiten toteuttamaan juuri kyläkouluilla. Kun keskustelu koulujen lakkauttamisesta jatkuu pitkään, itse pääasia saattaa heidän mielestään jopa unohtua ja tunnepuoli korostuu entisestään. Muun muassa kaupungin edustajilta toivotaan jämäkämpää linjaa kyläkouluja koskevassa päätöksenteossa.

Koulun lakkauttamisesta keskustellessa on tärkeää muistaa myös oppilaan asema koulussa. Kyläkoulujen puolustajat ovat perustelleet pienen koulun paremmuutta mm. opetussuunnitelman joustavuudella, hyvillä suhteilla kyläyhteisöön, opettajien läheisillä suhteilla oppilaisiin ja oppilaiden vanhempiin sekä oppilaan läheisillä toverisuhteilla muihin oppilaisiin. (Kalaoja 1988a, 99; Korpinen 1996b, 4; Suur-Keuruu 2001.) Vastaavat seikat nousevat esille myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheenvuoroissa.

Muutkaan kyläkouluun liittyvät asiat eivät ole pelkästään materiaalisia vaan omaan kouluun yhdistyvät monen kyläläisen rakkaimmat muistot. Kun kylä saa tiedon oman koulunsa lakkauttamisuhasta, syytökset kohdistuvat usein kunnan päättäjiin. Huoli ei liity pelkästään oppilaiden koulukyydityksiin tai harrastusmahdollisuuksiin vaan kylän tulevaisuuteen. Kylän, jossa ei ole omaa koulua, on vaikea houkutella uusia asukkaita ja sen hetkisetkin asukkaat voivat muuttaa pois (Viljanen 1998, 11). Koulun lakkauttamista rasittaa monet muutkin rahalla mittaamattomat asiat. Jos kylältä on viety jo pankki ja posti, koulu on ainut kylän identiteettiä ylläpitävä voima (Perkkiö 1996, 29). Kunta katselee kylän tapahtumia aina laajemmasta näkökulmasta, jolloin yksittäinen kyläläinen tarpeineen jää kokonaisuusien varjoon. Koulun lakkauttaminen saattaa aiheuttaa kyläyhteisössä ristiriitoja, joiden selvittämiseen tarvitaan ulkopuolista apua (Kalaoja 1988a, 86). Valitettavasti koulukiistat saattavat kärjistä myös kyläkuntien välejä, mikä taas vaikeuttaa yhteistyötä koulujen säilyttämisen puolesta.

Valtion ja kuntien niukka rahatilanne on asettanut kyläkoulut vaikeaan asemaan. Laskelmien mukaan pienten koulujen pitäminen tulee kalliimmaksi kuin suurten yksiköiden (Kalaoja 1990a, 48). Tästä syystä kunnan opetustoimeen kohdistuvat säästötoimet koskevat hyvin usein pieniä kyläkouluja. Usein oletetaan, että opettajien ja muun koulun henkilökunnan palkat ovat koulun suurin menoerä ja koulun lakkauttaminen aikaansaisi tarvittavat säästöt. Laskelmien tekemisessä olisi kuitenkin otettava huomioon myös lakkauttamisesta aiheutuvat muut kustannukset, kuten koulukuljetukset. Kalaoja (1988a, 81-85) kokoaa pienten koulujen kehittämistutkimuksessaan myös muita lakkauttamisperusteita. Lakkauttamista on puolusteltu mm. opettajan ammatilliseen rooliin liittyvillä asioilla, kuten eristäytyneisyydellä ja yhdysluokkaopetukseen liittyvillä vaikeuksilla. Myös ulkomaiset tutkimukset osoittavat, että opettajat kokevat yhdysluokkaopetuksen erillislukkaopetusta vaikeammaksi (Kalaoja 1990a). Yhdysluokkiin saatavilla oleva materiaali ja apuopettajat helpottavat osaltaan opettamista. Opettajat löytävät yhdysluokkaopetuksesta myös myönteisiä asioita, kuten hyvän oppilaantuntemuksen sekä verrattavuuden normaalielämään. Koulujen lakkauttamisen yhteydessä koulutuksen laatu ja monipuolisuus sekä koulun fyysiset tilat ja varusteet ovat usein asetettu kyseenalaisiksi.

Keuruulla kyläkoulujen lakkautusuhka on herättänyt keskustelua kyläkoulujen opettajien keskuudessa. Opettajien näkökannoissa on paljon yhtäläisyyksiä. Yleisesti opettajien

lähestymistapa on realistinen, kuitenkin nuoret opettajat näyttäisivät olevan optimistisempia pienten koulujen säilyttämiselle:

”Oli tää toinen koulu, joka meni ihan valtuustoon saakka ja onneksi kävi miten kävi. Kyllä mun mielestä pitäs vähän koulukohtasesti kattoo. Semmosta inhimillisyyttä siihen.” (D20)

”On se ihan mahdollista säilyttää näitä kouluja. Mutta valtuustohan ne päätökset tekee, ne voi pian nostaa sitä minimioppilasrajaa.” (B18)

Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että koulun jatkamisessa on harkittava tarkasti sen mielekkyyttä. Kyläkoulujen opettajat eivät niinkään korosta koulun lakkauttamisen myötä saatavia säästöjä vaan he lähestyvät kysymystä oppilaiden ja opettamisen näkökulmasta. Etenkin liikunnan opettamisen katsotaan olevan vaikeasti järjestettävissä, mikäli oppilasmäärä menee alle kahdenkymmenen. Kun esimerkiksi joukkuepeleissä ikä jakautuu kuudesta jopa kolmeentoista vuoteen, oppilaat eivät pysty harjoittamaan joukkuepelitaitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Muutenkin oman ikäisten seuran katsotaan olevan oppilaiden kannalta olennaista oppimisympäristössä. Eniten opettajia huolestuttaa oppilaiden koulumatkat, jos oma kyläkoulu lakkautetaan. He toteavat Keuruun olevan alueellaan laaja kunta ja korostavat inhimillistä otetta tarkasteltaessa etenkin pienimpien oppilaiden koulumatkoihin kuluvaan aikaa. Opettajat korostavat vastauksissaan kyläkouluilla vallitsevaa perhemäistä ilmapiiriä ja rauhallista oppimisympäristöä.

4.2 Kyläkoulun opettaja

Opettajan työ toteutuu eri muodoissa työyhteisöstä riippuen. Kappaleessa 6.2 ”Opettajan ammatillinen kehittyminen koulun uudistajana” käsittelem opettajan uusia toimenkuvia sekä uutta roolia yhteistyön tekijänä. Opettajan yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalisuus saavat uuden merkityksen puhuttaessa pienten koulujen opettajista. Työkavereiden läheisyys ei olekaan enää itsestäänselvyys vaan yhteistoiminnallisuus opettajien kesken perustuu yhä enemmän suunnitelmallisuuteen. Usein yhteistyö syntyy tilanteissa, joita yksittäinen opettaja ei pysty itse selvittämään ja siihen osallistuvat kaikki asianomaiset. Näin

ollen kyläyhteisöäkään ei voi sulkea yhteistoiminnan ulkopuolelle. Jotta yhteistyö olisi toimivaa, opettajan tulee olla tietoinen ympäröivän yhteisön elämästä ja dynamiikasta (Kalaoja 1988b, 5). Pelkkä yhteydenpito vanhempiin ei aina riitä. Kalaoja (1988a, 54) muistuttaa, että koulujen rooliin vaikuttaa yhteisön ohella opettajapersoonaa. Jokainen opettaja toimii hänelle luonteenomaisilla tavoilla, joillekin opettajille yksin toimiminen sopii parhaiten toisten taas kehittäessä laajempaa toimintaverkostoa. Samainen asia nousee esille myös keuruulaisten opettajien keskuudessa. Yhteistyön onnistumista ei epäillä, jos opettajilla itsellään riittää aktiivisuutta sen toteuttamiseen.

”Sekin on semmonen henkilökohtainen kysymys. Jos sä ite vaivaudut ja otat yhteyttä kollegoihin ja työkumppaneihin muualla, niin kyllä se yhteistyö sujuu.” (E20)

Koulu muuttuu yhteiskunnassa yhä avoimemmaksi organisaatioksi (ks. kappale 7.3 ”Verkostoituminen yhteistoiminnallisuuden muotona”), jolla tarkoitan yhteistoiminnan lisääntymistä ympäristön kanssa. Kyläkoulujen osalta on aiheellista kysyä, onko koulun muutos sittenkään niin merkittävä? Kyläkoulut ovat kautta aikojen, jo koulun perustamisesta lähtien toimineet osana koko kyläyhteisöä, jopa sen tärkeimpänä osana. Opettaja on ollut yksi ympäröivän yhteisön keskushahmoista niin oppilaille kuin kylän aikuisväestöllekin. Muuttuvan koulun näkökannasta kyläkouluilla muutos kohdistuu opettajien yhteistoiminnallisuuteen. Oman koulun opettajien kesken yhteistyö on luonnollisesti tiivistä jo opetuskäytänteidenkin takia. Merkittäväksi nousee kasvava yhteistyö toisten koulujen opettajien kanssa. Se, miten yhteistoiminta järjestetään, onkin jo monimuotoisempi seikka. Opettajan aktiivisuuden ja kollegiaalisuuden myötä koulun vaikutuspiiri leviää kylän mikroyhteisöstä laajemmalle (Kalaoja 1988b, 5), ensimmäiseksi samankaltaisiin yhteisöihin ja siitä oman kunnan makroyhteisöön.

Kyläkoulujen opettajien työtä on aiemmin pidetty yleisesti raskaana, yksinäisenä ja jopa eristäytyneenä luokanopettajan työmuotona (Kalaoja 1988b). Tämä arkitieto on ollut lähinnä mielikuvaa sillä kyläkoulujen suuresta lukumäärästä huolimatta pienten koulujen opettajien työskentelyoloja käsittelevää tutkimustietoa on ollut vähän. Nämä näkemykset ovat kuitenkin alkaneet pikkuhiljaa väistyä, kun kyläkoulukeskustelu on ollut pinnalla tiedotusvälineissä jo toistakymmentä vuotta. Aiemmin tutkimukset tuottivat tuloksia, joissa opettajat eivät kaivanneet yhteistyötä muiden koulujen kanssa. Kyläkoulun opetta-

ja oli yksinäinen puurtaja, joka kantoi työtaakkansa ja vastuunsa yksin. Opettaja oli mukana kylän järjestötoiminnassa ja osallistui aktiivisesti kylän tapahtumiin - tämä oli hyvinkin luonnollista sillä aiemmin kyläkoulun opettajat olivat kiinteä osa kylää jo siten, että he useimmiten asuivat itse kylällä (Kalaoja 1988a, 5).

Tutkimukseen osallistuneet keuruulaiset opettajat eivät korosta kyläkoulun opettajan työn yksinäisyyttä. Kyläkoulua kuvaillaan paikaksi johon kyläläisten on helppo tulla koulupäivänkin aikana. Työpäivän aikana opettajat kohtaavat työtovereiden ja oppilaiden lisäksi kyläläisiä ja muita ohikulkijoita.

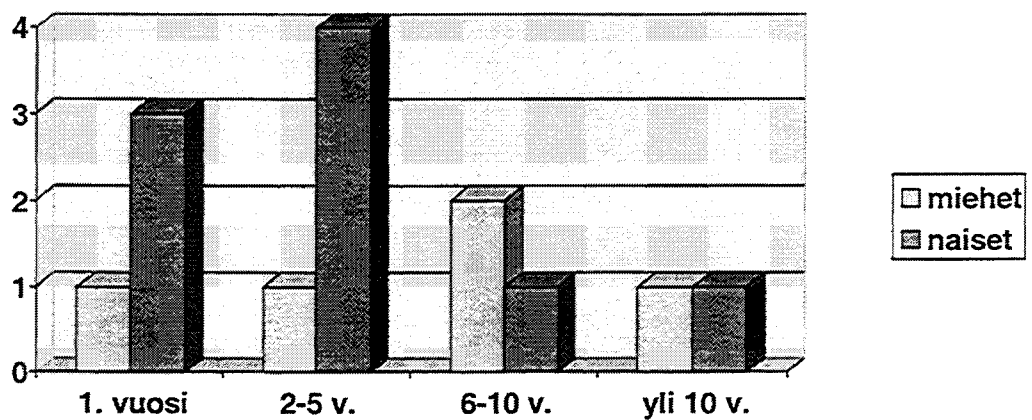
”Täällä käy ihmisiä paljon, eri päivinä eri määrä. Sä avaat tunnin jälkeen oven, siinä saattaa olla kuka tahansa oven takana ja sun täytyy ottaa se vastaan sitten.” (C16)

Vaikka opettajista suurin osa mainitsee opetustyön ja kyläkoulun toiminnan pyörittämisen tapahtuvan pääasiassa erillään omissa yksiköissään, sitä ei koeta haittatekijäksi. Opettajat myöntävät kuitenkin, että yhteisille kokoontumisille on tarvetta. Opettajien mukaan kollegoiden tapaaminen auttaa jaksamaan työssä, helpottaa stressiä ja kasvattaa stressinsietokykyä. He ovat luoneet itselleen sopivia keinoja kehittää toimintaansa yhdessä. Opettajien ryhmät muodostuvat lähinnä sen mukaan, mikä aihepiiri yhdistää heitä. Näyttäisikin siltä, että karkeasti jaotellen koulujen johtavat opettajat kokoontuvat tahollaan ja alkuopettajat muodostavat oman tiiviin ryhmänsä. Alkuopettajien kokoontumisille on ominaista niiden ”epävirallisuus”, yhteisistä asioista *”paahdetaan keskellä katua vähän aikaa”* (A2) tai kokoonnutaan viettämään iltaa nyyttikestien merkeissä. Opettajat eivät näe suurta eroa kyläkoulujen ja isompien koulujen opettajien välillä vaan he mainitsevat isojen koulujen opettajien kamppailevan samankaltaisten ongelmien kanssa. Myös Nykäsen ja Väkeväisen pro gradu -tutkielmassa (1998) 55:n haastattelun opettajan joukosta vain neljä mainitsi työn olevan yksinäistä. Yhteistyötä tehdään paljon opettajien ammattikunnassa, myös kyläkoulujen opettajien keskuudessa. Myös Nykäsen ja Väkeväisen tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kaipaavat kollegiaalista yhteistyötä, jonka kautta omaa työtä voi helpottaa.

Opettajien vaihtuvuus tutkimuksen tapauskunnan kyläkouluilla on tällä hetkellä suhteellisen suurta. Opettajien paikkoja ei täytetä vakinaisesti, jolloin palveluvuodet samassa

koulussa jäävät usein vähäisiksi. Kun opettajalla ei ole mahdollisuutta sitoutua työpaikkaan eikä tehdä pitempiaikaisia suunnitelmia, on väistämätöntä, että se vaikuttaa myös koulun kehittämistyöhön. Motivoituminen yhteistyön ja koulun kehittämiseen kärsii, kun tulevaisuudesta ei ole takeita.

”Kun tietää, että mä nyt oon vaan tän vuoden töissä, niin mennään nyt niin kun edellisetkin opettajat, että en mä nyt tähän sitten...” (D27)



(miehet n=5 naiset n=9 yht. n=14)

KUVIO 2. Tapaustutkimukseen osallistuneiden työskentelyvuodet nykyisessä koulussa.

Kyselyyn osallistuneista neljästätoista opettajasta yhdellätoista on työkokemuksia myös muista kouluista, heistä yhdeksän on työskennellyt oman koulun lisäksi myös jollain muulla kyläkoululla. Opettajien keskuudessa kyläkoulun opettajan työ koetaan kokonaisvaltaiseksi. Opettajat kokevat, että heiltä odotetaan opetustaitojen lisäksi valmiuksia toimia niin talonmiehenä, lääkärinä, rahastonhoitajana kuin psykologinakin. Hallinnointi ja muut asiat vievät heidän mielestään kohtuuttomasti aikaa varsinaiselta opetustyöltä ja sen suunnittelulta. Kyläkoululla opettajan rooli on muutenkin laaja. Kyläkoulun opettaja on vastuussa koko koulun oppilaista yhdessä työkumppanin kanssa, ei siis vain oman luokkansa oppilaista. Päivä on työntäyteinen siitä hetkestä, kun opettaja tulee koululle aina siihen hetkeen saakka, kun hän lähtee pois. Varsinaisia taukoja ei ole vaan välitunnitkin täyttyvät koulunkäyntiin liittyvillä töillä.

”Päivän aikana tietyllä lailla koskettaa kaikki kaikkea. Kun sä tulet tänne, sä et välttämättä etukäteen tiedä, mitä se päivä tuo. Se on sekä rikkaus että tietynlainen ongelma.”
(C16)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä työn tekee mielekkääksi se, että kyläkoulu antaa paljon mahdollisuuksia koulun kehittämiseen. Opettajilla on mahdollisuus suunnata toimintaansa tahoille, jotka he katsovat olevan sekä omien että koulun vahvuuksien mukaisia. Opettajat kokevat, että oppilaiden vanhemmat sekä muut kyläläiset odottavat koulun osallistuvan erilaisten kylätapahtumien järjestämiseen. Monelle kyläkunnalle onkin muodostunut jo perinteisiä tapahtumia, johon sekä koulu että koko kyläyhteisö osallistuvat. Opettajat pitävät luonnollisena osallistumistaan myös kylän toimintaan:

”Se vähän kuuluukin siihen kyläkoulun imagoon.” (B12)

He korostavat kuitenkin myös sitä, että opettajan on osattava vetää raja tekemälleen työlle. Kyläkoulun opettajan työtä verrataan maanviljelijän työsarkaan: vaikka kuinka paljon tekisi, niin ei se työ kuitenkaan lopu. Opettajan on osattava kuunnella itseään, jotta hän jaksaisi työssään. Vaikka opettajat itse eivät olisikaan virittämässä kyläyhteisön harrasteita, he toivovat että kyläläiset aktiivisesti hyödyntäisivät koulun tiloja ja muita valmiina löytyviä resursseja.

5 OPETTAJA OMAN TYÖNSÄ KEHITTÄJÄNÄ

5.1 Autonomia, vastuu ja vapaus

Postmodernin yhteiskunnan myötä päätöksentekoa on hajautettu ja keskitetty yhä enemmän pienemmille yksiköille. Opettajan henkilökohtainen vapaus toteuttaa omaa työtään on herättänyt viime vuosina yhä enemmän kiinnostusta. Mielenkiintoa ovat lisänneet niin opetussuunnitelmauudistus kuin arviointi ja eriyttäminenkin. Ammatillisen autonomian voidaan sanoa olevan ammatinharjoittajan vapautta tehdä omaa työtään koskevia päätöksiä ja valintoja (Leino & Leino 1997, 90). Siihen liittyy kuitenkin myös paljon vastuuta ja laajoja eettisiä sekä poliittisia kysymyksiä. Botkin, Elmandjra ja Malitza (1981, 55) määrittelevät autonomian kyvyksi, jolloin yksilö pystyy seisomaan omilla jaloillaan, luottaa itseensä ja on vapaa riippuvuudesta.

Autonomia tarkoittaa opettajan työssä paljon muutakin kuin mahdollisuutta vaikuttaa oman luokkansa sisäiseen toimintaan. Osana opettajan työnkuvaa on yhä useammin oman oppilaitoksen kehittäminen sekä opetussuunnitelman ja arvioinnin uudistaminen. Botkin ym. (1981, 55) korostaa autonomian sisältävän myös yksilön oikeuden olla osana kokonaisuutta. Hän kutsuu tätä integraatioksi. Integraation kestävyys perustuu siihen, että jokainen pystyy täyttämään itsenäisesti, ”autonomisesti” omaksumansa velvollisuudet. Koulua koskeva uudistustoiminta on koettu haasteelliseksi (Leino & Leino 1997, 92). Samaan aikaan opettajat kokevat, että he osaavat hakea uusia opetustapoja konkreettisella tasolla. Myös oman ammatillisen pätevyyden koetaan kehittyvän yhä laajalaisemmaksi. Leino ja Leino (1997, 94) toteavat, että autonomiaa tai sen harjoittelua ei sisälly opettajankoulutukseen vielä siinä määrin, että se riittäisi käytännön opetustyön tarpeisiin.

Henkilökohtaisesti olen Leinon kanssa asiasta samaa mieltä. Ollessani alkuopettajana vuoden ajan pienellä koululla sain konkreettisen otteen opettajan työhön. Totesin, että jo yhteen päivään sisältyy monia tilanteita, jolloin aloittelevan opettajan kyvyt ovat koetuksella. Pienellä koululla toimiessa yksilölliset päätökset korostuvat, koska muiden opettajien tuki voi olla matkojen päässä. Tilanteet vaativat usein päätöksen tekoa heti kyseisessä tilanteessa. Työvuoteni kohdalle osui lisäksi arviointiuudistus. Toimiva yhteistyö an-

toi paljon tukea omalle toiminnalleni nimenomaan arvioinnin suhteen. Suurelta tuntuva uudistus jaettiin koko kunnan alkuopettajien kesken. Samalla kun uudistustyö eteni, yksittäinen opettaja ei joutunut kantamaan yksinään liian suurelta tuntuvaan vastuuta. Säännölliset kokoontumiset rohkaisivat kokemusten jakamiseen ja omien ideoiden ehdottamiseen.

Työelämään siirtyvän opettajan on luotava oma pedagogiikkansa sekä vastaavasti kunnioitettava toisten opettajien pedagogiikkaa. Itsenäisyys ja jo edellä mainittu laaja-alainen ammatillinen pätevyys karttavat kokemuksen myötä. Tutkimusten mukaan (Leino & Leino 1997, 108) opettaja jaksaa etsiä opetustyölleen uusia muotoja vasta oltuaan töissä noin kuusi vuotta. Silloin hän tuntee hallitsevansa ammattinsa ja pystyy irrottautumaan arkirutiineista. Toisaalta Linnansaari (1998, 6) toteaa uudistusmielisyyden olevan yhteydessä opettajien ikään ja kokemukseen toisella tavalla: juuri opintonsa lopettaneet ovat hänen mukaansa valmiita kehittämistyöhön. Kun opettajalla on takanaan viisi - kuusi työvuotta, hän alkaa Linnansaaren mukaan elää koulunsa tapojen ja kulttuurin mukaan. Työtään kehittämään pyrkivät opettajat ovat yleensä tyytyväisempiä työhönsä kuin välineellisesti suuntautuneet. Tutkimuksia ja ammatillisen kehityksen malleja tulkittaessa on kuitenkin muistettava, että ammatillinen kehitys ei seuraa tarkasti virkavuosia eikä jokaisen opettajan ammatillinen kehitys kulje samaa kaavaa.

5.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen koulun uudistajana

Koulun muuttumisesta on puhuttu paljon ja sitä koskevasta kirjallisuudesta suurin osa on julkaistu viimeisen neljännesvuosisadan aikana. Muutos on kuitenkin hidasta, sillä se ei ole yksittäinen tapahtuma vaan suurempi prosessi. Muutokset voidaan havaita pitemmällä aikavälillä: nyt on havaittavissa muutoksia luokkahuoneissa verrattuna tilanteeseen parikymmentä vuotta sitten. Muutoksia näkyy myös opetussuunnitelmassa. Opetusmenetelmien ja opettajien asenteiden muutokset ovat hitaampia eivätkä näy yhtä selkeästi. Tämä on sinänsä hyvä sillä nopea muutos ei välttämättä ole parempi. Anttila (1996, 42) kuvailee artikkelissaan nopeaa muutosta kiusalliseksi sillä se ei salli säilöä muutoksen vaikutuksia. Tällöin niitä ei myöskään ymmärretä, jäsennetä eikä työstetä asiaan kuuluvalla tavalla, jolloin muutoksesta ei saada uutta voimaa.

Opettajan työskentely muuttuu sitä mukaa, kun uudet ajatukset on sisäistetty. Myös opettajan asenne työhönsä muuttuu; opettaja pyrkii kehittämään opetustaan kohti kokemuksellista oppimista ja muuttaa omaa rooliaan ohjaavaksi. Vielä näyttää kuitenkin vallitsevan käytäntö, jossa opettajat käyttävät opetuksessaan suurimman osan ajasta puhumiseen, jopa 2/3 oppitunnin ajasta (Sahlberg 1998, 11). Miksi opettajan sitten pitäisi muuttua? Opetuskäytänteiden tulisi lähestyä kokemuksellista oppimista, yhteistoiminnallisuutta ja konstruktiivisuutta, koska sen on todettu edistävän oppimista. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen puolestaan auttaa opettajia muuttamaan toimintaansa siten, että oppilaiden osallistuminen ja yhteistoiminnallisuus lisääntyvät (Joyce & Showers 1988, 50; Sahlberg 1998, 15). Nämä taidot ja oppimisstrategiat tulevat olemaan arvokkaita ja arvostettuja yhteiskunnassamme tulevina aikoina.

Suomalaisessa koulukulttuurissa on jo pitkään vallinnut opettajien yksin tekemisen kulttuuri. Jotta opettajat ja koulu uudistuisivat, olisi tästä yksin tekemisen normista päästävä eroon. (Rajakaltio 1999, 41-42; Niemi 1998, 17). Nykyään opettajat toteuttavat omaa työtään mahdollisimman pitkälle omissa luokissaan eivätkä kaikki suinkaan ole valmiita koulun kehittämisen vaatimaan yhteistoiminnallisuuteen. Osa opettajista nauttii autonomiasta ja itsenäisyydestä. (Joyce & Showers 1988, 6.) Sahlberg (1998) mainitsee opettajan, joka perustelee toimintaansa sanomalla ”*jos minulla on aikaa, käytän sen mieluiten oppilaiden kanssa*”. Yhteistoiminnallinen koulun kehittäminen ja oppiminen vaativat kulttuurillista muutosta. Hargreaves ja Fullan (2000) huomauttavat, että yhdessä toimimisen pitäisi kuulua alusta asti kiinteänä osana opettamisen ja ammatillisen kehittymisen kokonaisuuteen. He kuvaavat opettajien ammatillista kehittymistä neljällä aikakaudella: esi-ammattillisella ja autonomisella aikakaudella, kollegiaalisen ammattilaisuuden aikakaudella sekä neljännen ammattilaisuuden aikakaudella.

Hargreavesin ja Fullanin (2000) aikakausista esi-ammattilliselle aikakaudelle on ominaista, että opettaja oppii opetustekniikat havainnoimalla: ensin oppilaana, sitten opiskelijana. Valmistuttuaan hän ei kaipaa harjoitusta eikä ohjausta ammatillisessa kehityksessään. Opetusta koskevat uudistukset opettaja toteuttaa omassa luokassaan, jota hän pystyy hallitsemaan. Työssä ohjaus on korkeintaan opettajanhuoneessa saatuja vinkkejä luokan johtamiseen. Autonomisen aikakauden opettajan toiminnassa korostuu yksilöllisyys. Opettaja toimii eristäytyneenä kollegoistaan. Eristäytyminen estää uudistusten leviämistä

koko koulun käytäntöön. Vain uudet opettajat tarvitsevat ohjausta, avun pyytämisen katsotaan olevan heikkoutta. Yksittäisen opettajan tulee selvitä yksin ja luokan ovet tarjoavat turvaa. Kollegiaalisen ammattilaisuuden opettaja huomaa, ettei selviä yksin kasvavasta tietomäärästä, opetussuunnitelman vaatimuksista eikä erityisoppilaiden lisääntyvistä määristä. Kollegiaalisen ammattilaisuuden aikakaudella olevat opettajat luovat yhteisiä päämääriä, työskentelevät yhdessä ja oppivat toisiltaan. Vaikka jatkuva oppiminen koetaan sekä yksilön että yhteisön velvollisuudeksi, uudet toimimismallit ovat ohimeneviä ja yhdistyvät heikosti koulun etuihin. Opettajat ovat vasta pikkuhiljaa saavuttamassa neljättä ammatillista aikakautta. Sen myötä rajat eri instituutioiden välillä kaventuvat ja opettaja toimii yhä enemmän erilaisten tahojen kanssa. Esimerkiksi vanhemmat nähdään häiritsevän tekijän asemasta vahvuutena ja yhtenä opetuksen kehittäjänä. Opettajan ammatilliset kehittämisverkostot yleistyvät. Opettajan työstä muodostuu yhä avoimempaa ja työnohjaus on olennainen osa opettajan ammattia. (Hargreaves & Fullan 2000.)

Rajat eri aikakausien välillä eivät ole selviä vaan opettaja siirtyy aikakaudelta toiselle oman ammatillisen kehittymisensä myötä. Haastatelluista opettajista kaikki sijoittuvat Hargreavesin ja Fullanin (2000) jaottelussa pääosin kollegiaalisen ammattilaisuuden aikakaudelle. Yhdellä opettajista on vielä vahvasti merkkejä autonomisesta suhtautumisesta opettajuuteen, jolloin hän korostaa yksilöllistä toimintaa omassa koulussaan. Hänkin on kuitenkin jo huomannut kollegoiden antaman tuen merkityksen suurissa päätöksissä. Haastateltujen opettajien toiminnassa korostuu uusien toimintamallien luominen. Ratkaisut ovat kuitenkin tilannesidonnaisia eivätkä näin ollen pitkäikäisiä. Kollegoiden merkitys on huomattu etsiessä uusia voimalähteitä työssä jaksamiselle. Työssä ohjaamista ei ole kuitenkaan vielä sisäistetty osaksi opettajuuden kokonaisuutta vaan tukea haetaan vaikeissa tilanteissa. Yksi haastatelluista opettajista on mielestäni siirtymässä jo neljännen ammatillisuuden kaudelle. Hän näkee työnohjauksen välttämättömänä opettajan ammatillisuuden kehittymiselle. Tämä opettaja perustelee ohjauksen tärkeyttä niin jaksamisen, itsetunnon kuin käytännön toimimismallienkin pohjalta.

Opettajien halua toimia yksin on perusteltu myös omaan ammattitaitoon kohdistuvana epävarmuutena. Epäonnistumisen pelko ja oman tietämättömyyden osoittaminen saavat opettajat puuhastelemaan yksin tutuiksi tulleilla opetusmenetelmillä (Sahlberg 1998,

132). Myös Sairanen (2001, 17) kiinnittää omassa tutkimuksessaan huomiota opettajien ammatilliseen itsetuntoon. Hän toteaa, että jos yksilöllä on vahva ammatillinen itsetunto, hän on valmis kokeilemaan erilaisia työtapoja, asettamaan itselleen vaativia haasteita ja hän uskaltaa luottaa ihmisiin. Anttila (1996, 45) vastaavasti toteaa ahdistuksen tunteen johtavan passiivisuuteen, mikä näkyy aloitteiden puutteena ja kohtaloonsa alistumisena. Tällaisena hetkenä yksilö tarvitsee henkilöä, joka ravistelee riippuvuutta, vahvistaa luovuuden tunnetta ja uskoa mahdollisuuksista vaikuttaa tulevaisuuteen.

Viime aikoina koulustakin on alettu puhua avoimena systeeminä, jonka eri osat vaikuttavat toisiinsa. Opetuksesta tulee yhä julkisempaa, päätöksiä solmitaan yhteisesti ja yhteydet eri tahoihin tulevat läheisemmiksi (Joyce & Showers 1988, 18). Tästä näkökulmasta oppilaiden opiskelua ja oppimista voidaan verrata opettajien tapaan toimia yhteistyössä. Koulun kulttuuri muodostuu arvoista, normeista, uskomuksista ja perinteistä. Jokainen koulun kulttuuriin osallistuva tuo mukanaan oman kokemuksensa ja arvomaailmansa (Sahlberg & Leppilampi 1994, 37). Yksittäinen opettaja ei pysty muuttamaan normatiivista käyttäytymistä koulussa vaan se vaatii muutoksia myös kouluorganisaatiossa. Koulun kehittäjien keskuudessa on omaksuttu yleinen kanta siitä, että yhteistoiminnallisuus on onnistuneen kehittämisen edellytys uudistuvassa koulussa (Sahlberg 1998, 158). Kun opettaja osallistuu oman koulunsa suunnitteluun ja päätöksentekoon, vuorovaikutus opettajien välillä lisääntyy. Se puolestaan auttaa opettajaa ohjaamaan myös oppilaita kohti yhteistoiminnallisempaa oppimista. Tällöin on mahdollisuus muodostaa oppiva yhteisö, jossa oppilaan oppiminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen liittyvät toisiinsa.

Useat koulututkijat ovat todenneet, että koulun muutos edellyttää uudistuksiin sitoutumista ja suuremman joukon osallistumista. Pelkkä läsnäolo ei kuitenkaan riitä vaan vuorovaikutus edellyttää kokemusten ja ideoiden jakamista. Osallistujat ovat keskenään tasavertaisia. (Rajakaltio 1999.) Jos uudistava toiminta kohdistuu vain pieneen osaan yhteisöstä, voi koulun kehittäminen kohdata suuria vaikeuksia. Mitä laajemmalle alalle uudistukset kohdistuvat, sitä nopeammin uusiin asioihin sopeudutaan. Laurialan (1998, 125) tutkiessa koulun uudistamista aineistosta nousi esille uudistukseen osallistuneen opettajan kommentti: *"Ehkä yksi asia mikä on ollut vaikea hyväksyä on ollut yhteistyön lisääntyminen kokeilijoiden kesken, se on ollut sitten vaikeaa niille vanhoille opettajille,*

joita ovat tottuneet tekemään yksin töitä.” Yhteistyölle pitäisi luoda puitteet joita tuettaisiin myös laajemmin. Botkinin ym. (1981, 30) mukaan on tärkeää, että vallassa pitäjät eivät aseta sulkua uudistavalle oppimiselle. Osallistuminen on asennoitumista, joka sisältää yhteistyötä, vuoropuhelua ja empatiaa.

Oppimiskulttuurin muuttumisessa on tärkeää myös se, että sekä opettaja että oppilaat tiedostavat ja sisäistävät muutokseen liittyvät normit ja arvot. Tämä tarkoittaa, että niistä on puhuttava ja niitä on prosessoitava oppilaiden ja opettajien kanssa niin, että ne todella elävät ja muodostuvat oleelliseksi osaksi koulun oppimistoimintaa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 40.) Yhteisten arvojen selvittäminen ja jakaminen nousee yhtä keskeiseksi myös opetussuunnitelman uudistustyössä (ks. Sintonen, Elo & Lindström 1999). Jakku-Sihvonen (1998, 23) sekä Ankkuri-Ikonen (1993, 217) puolestaan kirjoittavat artikkeleissaan, että uudistusten ja ryhmätoiminnan onnistumiselle on tärkeää, että jokainen opettaja osallistuu niiden käytännön toteuttamiseen. Uudistusten toteuttaminen käytännössä tulisi ottaa huomioon myös täydennyskoulutuksen tasolla. Ei riitä, että satunnaiset opettajat osallistuvat koulutuksiin vaan jokaisesta koulutusyksiköstä tulisi olla mukana täydennyskoulutuksessa vähintään kaksi opettajaa. (Sintonen ym. 1999, 45; Piipari 1998, 65; Hargreaves & Fullan 2000.) Yksittäisen opettajan mahdollisuudet toimia muiden opettajien koulutuksen tutorina ovat hyvin puutteelliset. Yhden opettajan toimimista muiden ohjaajana ei mielestäni koeta työnjaollisestikaan oikeudenmukaiseksi.

Koulun kehittäminen on kiinni siellä työskentelevien aikuisten aktiivisuudesta. Uudistuksista ei tule toimivia jos ne ohjautuvat ulkoapäin. Yksittäinen opettaja yhdessä työyhteisön kanssa nousee merkittävään asemaan. Muun muassa englannissa tutkijat ovat todenneet, että koulut ovat usein riippuvaisia opettajiensa ideointikyvystä, mielenkiinnon kohteista ja asiantuntemuksesta. Lisäksi koulujen käytettävissä olevat aineelliset resurssit ovat usein vähäisiä, ulkopuoliseen konsultointiin, henkilöstön kehittämiseen ja täydennyskoulutukseen osoitetut varat ovat erittäin niukat. (Korpinen 1996b, 4.) Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) puolestaan toteavat, että taloudellinen lama ja koulutukseen kohdistuneet säästötoimenpiteet ovat olleet omiaan vähentämään opettajien kehittämishalukkuutta. Keskeiseksi kysymykseksi ei siis nouse opettajien halukkuus tai taidolliset resurssit koulunsa kehittämiseen vaan koulun toimintaan osoitetut aineelliset ja taloudelliset resurssit. Tapaustutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa opettajista (7) on

sitä mieltä, ettei esimerkiksi yhteistyöhön saatu koulutus ole riittävää. Neljä vastanneista mainitsee, etteivät he ole saaneet koulutusta siihen ollenkaan, kun taas kolme opettajaa on sitä mieltä, että koulutus on ollut riittävää.

Kyselyyn vastanneiden opettajien keskuudessa on korkea kouluttautumishalukkuus. Opettajat merkitsivät kyselylomakkeen viisi kouluttautumiskohdetta mieleiseensä tärkeysjärjestykseen (ks. liite 4). Heillä oli myös mahdollisuus lisätä listaan jokin muu kohde, jolla he kokivat tarvitsevänsä lisätaitoja. Jokainen opettajista ilmoittaa jonkin ehdotetusta kohteista itselleen tärkeäksi. Kun pisteytin arvoasteikot siten, että tärkeimmäksi merkityt kohteet saavat viisi pistettä ja viimeiseksi merkatut yhden pisteen, voidaan annettuja koulutustoiveja verrata keskiarvojen avulla. Tässä vertailussa kaikkein eniten koulutusta kaivataan tietokoneen käyttöön omassa työssä. Seuraavaksi eniten koulutusta toivotaan tiimityöskentelyn ja yhteistoiminnan toteuttamiseen sekä sähköpostin käyttötaitoihin. Opetushallinnollisiin asioihin ja vuorovaikutustaitoihin toivotaan myös jonkin verran koulutusta.

Kouluttautumiskohde	Keskiarvo
Tietokoneen käyttö omassa työssä	4,2
Tiimityöskentely ja yhteistyö	4,0
Tietoliikenne ja sähköposti	4,0
Opetushallinto	2,9
Vuorovaikutustaidot	2,6

TAULUKKO 1. Kyläkoulujen opettajien kouluttautumishalukkuus ja -kohteet

Tutkimuksessa haastateltujen opettajien puheenvuoroissa nousee esille, että Keuruun kaupungissa lisäkoulutukseen asennoidutaan positiivisesti myös ylemmällä taholla. Kuitenkin kaupungin taloudellinen tilanne vähentää myös opettajille suunnattuja lisäkoulutusresursseja. Näin ollen opettajat ovat yksimielisiä siitä, että kouluttautumismahdollisuudet eivät ole riittäviä. Haastatelluista opettajista nuorten opettajien lisä- ja jatkokoulutuksen toiveet painottuvat aineopinnolliselle puolelle, kuten äidinkielen, käsityön ja erityispedagogiikan opintoihin. Opettajilla, joilla on jo enemmän palveluvuotia takanaan

painottavat käytännön opetuspuolelle liittyviä asioita. Varttuneemmat opettajat kokevat, että jokapäiväinen opetustyö kaipaa virikkeitä ja uusia ideoita. Myös omaa jaksamista ja henkistä virkistäytymistä kaivataan koulutuksen myötä. Opettajat huomauttavat, että kokemusten vaihto kollegoiden kanssa on iso apu varsinkin ongelmatilanteissa. Kokeimuksia jakamalla opettajilla on mahdollisuus oppia toisiltaan uusia toimintamuotoja. Vaikka opettajien vaihtuvuus kyläkouluilla voidaan nähdä ongelmallisena, opettajat näkevät siinä myös jotain hyvääkin:

”Tässä on nyt viimesten vuosien mittaan kollegat vaihtunu aika paljon ja siinä on ollu nuorempaa ja vanhempaa opettajaa. Niiltä oppii aina jotain uutta. Ihan kiva kuulla ja saada vähän itekin virikkeitä niistä uusista ajatuksista.” (E15)

Koulun kehittämisen sanotaan olevan tehokkainta, kun useampi koulun opettajista osallistuu täydennyskoulutukseen ja he yhdessä tuovat uusia ajatuksia koulun käytäntöön. Kyläkouluilla opettajien täydennyskoulutusten toteuttamisessa täytyy ottaa huomioon vallitseva tilanne: jos molemmat opettajat osallistuvat koulutukseen, miltei ainoa mahdollinen koulutuksen toteutusajankohta olisi silloin viikonloppu. Usein on niin, että opettajan ollessa koulutuksessa toinen opettaja huolehtii koko koulun opetuksesta. Jos poissa olevalle opettajalle voidaan palkata sijainen, toisen sijaisen saaminen voi olla jo hankalampaa. Kyläkoulujen opettajien keskuudessa uutta oppia ja tietoa pyritään jakamaan kollegoille yhteistyön kautta. Keuruulla tietoa ja taitoa esimerkiksi tietotekniikan alalta ovat jakaneet alaa harrastavat opettajat. Myös tällaiseen kouluttautumiseen vaaditaan opettajan omaa aktiivisuutta sillä poikkeuksetta yhteisiä aikoja löytyy vain omasta vapaa-ajasta. Aktiivisuus ja vapaaehtoisuus korostuvat myös siksi, että todellista oppimista voi tapahtua vain näiden lähtökohtien pohjalta (Botkin ym. 1981, 48).

5.3 Opetussuunnitelmauudistus

Vuosina 1972-1977 maassamme siirryttiin peruskoulujärjestelmään. Silloin noudatettiin valtakunnallisesti yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Vuonna 1985 tuli voimaan peruskoululaki, jonka mukaan kunta ja koulu saivat ratkaista aikaisempaa itsenäisemmin koulua koskevia kysymyksiä. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa koros-

tettiin kunta- sekä koulu- ja opettajakohtaisen suunnittelun merkitystä. (Linnansaari 1998, 1.) 1990-luvun alussa uudistettiin opetussuunnitelman laadintaprosessia ja samalla alkoi itse opetussuunnitelman uudistaminen. Aiemmin hallintoviranomaisten laatiman yksityiskohtaisen ja kaikille yhteisen opetussuunnitelman tilalle luotiin järjestelmä, jossa opetushallitus laatii vain opetussuunnitelman yleiset perusteet.

Koulujen vapaudet ja valinnanmahdollisuudet lisääntyivät vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Kunta, kuntayhtymä tai oppilaitos itse voi laatia oman, itselleen sopivan opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman tulee perustua yleisiin opetussuunnitelman perusteisiin. (Jakku-Sihvonen 1998, 20.) Uutta vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna on se, että nyt jokaisella oppilaitoksella on yhteinen pohja, jolle suunnitelmat rakentuvat. Näin pystytään välttämään sellainen tilanne, että opetussuunnitelmat poikkeaisivat villisti toisistaan. Opetussuunnitelmien uudistusprosessi alkoi ensin keskiasteen oppilaitoksista edeten sitten peruskoulun yläasteelle ja alaasteelle. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaprosessit ovat parhaillaan käynnissä.

Paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen on lisännyt opettajien toimimista yhdessä viime aikoina (Kärkkäinen 1999, 1-9). Kukaan ei yksin osaa tai ehdi tehdä kaikkea, vaikka olisi kuinka pätevä. Uudet asiat ovat monimutkaisia ja moniulotteisia, kaikkien panosta tarvitaan (Ankkuri-Ikonen 1993, 211). Opetussuunnitelmauudistuksen myötä opettajat ovat joutuneet kehittämään uusia toimintamalleja, joihin ei löydy ohjeita kirjoista. Koulukulttuurin tutkijat ovat todenneet, että yhteistyön lisääminen antaisi opettajille mahdollisuuden tukea toisiaan työssään, uudet ideat leviäisivät hyödyntäen kaikkia osapuolia ja uusia menetelmiä rohjettaisiin yhä enemmän kokeilla. Muutoksen hitautta on perusteltu sillä, että opettajat työskentelevät suurimman osan ajastaan oppilaiden kanssa eikä aikaa juurikaan jää opettajien ammatilliseen yhteistyöhön. Keskustelu on yhteistyön tärkein työkalu. Jotta opetussuunnitelman kehittäminen palvelisi kouluyhteisöä, on pohdittava sitä, millaiseen työhön, työympäristöön ja yhteiskuntaan oppijoita kasvatetaan ja samalla sitä, miten muutosten tulisi näkyä koulun tavoitteissa ja opetuksen sisällössä (Kohonen & Leppilampi 1994, 21). Siksi myös yhteistyön onnistumisen vuoksi on tärkeää, että opettajilla olisi aikaa keskustella koulun arvoista ja tavoitteista. Jos tälle ei löydy aikaa, koulun kehittämisen yhteydessä voi ilmetä suuriakin ”oppimisvaike-

uksia”. (Sahlberg 1998, 130-134; Joyce & Showers 1988, 4-7; Kärkkäinen 1999, 3.) Hyviin ratkaisuihin voi olla monta ehdotusta ja ideaa. Jotta jokainen ryhmän jäsen voi sitoutua lopulliseen ratkaisuun, vaatii se asian yhteistä käsittelyä (Ankkuri-Ikonen 1993, 213). Keskustelun kautta on mahdollista tehdä kompromisseja ja punnita kaikkia vaihtoehtoja.

Keuruulla yhteistyön perusteet ovat toteutuneet edellä mainitulla tavalla. Opetussuunnitelmia laaditaan erilaisissa työryhmissä. Alustavaa keskustelua on käyty niin sanotussa rehtorikokouksessa, jossa on keskusteltu arvoista ja etsitty kaikille yhteisesti tärkeitä asioita, mitkä tulee ottaa opetussuunnitelman laadinnassa huomioon. Rehtorikokous muodostuu kaikista keuruulaisista koulujen johtajista, niin pienten koulujen johtavista opettajista kuin kaikista peruskoulun isompien koulujen rehtoreista. Tässä kokoonpanossa opettajat kokoontuvat noin kerran kuukaudessa. Keuruulta on ollut edustaja myös alueellisissa seminaareissa saamassa tietoa siitä, miten asiat etenevät laajemmalla alueella ja kuinka oma työ siihen suhteutuu. Uudet tuntijaot tulevat velvoittamaan kyläkoulun opettajat yhteistyöhön myös yläasteelle päin.

Opetussuunnitelman uudistusprosessi on lähtenyt konkreettisesti käyntiin ala-asteella esiopetuksen opetussuunnitelman kokoamisella. Sitä oli työstämässä opettajista ja muista esiopetuksen ammattilaisista koottu ryhmä. Siitä prosessi on edennyt alkuopetuksen opetussuunnitelman laatimiseen, mikä on parhaillaan valmistumassa. Myös alkuopetuksen osuutta on valmistellut pienempi työryhmä. Pienet koulut ovat yhdessä tehneet päätöksen, että varsinaista opetussuunnitelmaa työstetään vasta sitten, kun alkuopetuksen osuus on valmiina.

”Se kokonaisuus pitää nähdä. Ne on kuitenkin siinä samassa tilassa koko ajan, pitää nivouttaa keskenään se esiopetus ja alkuopetus.” (A15)

Yksittäistä kyläkoulun opettajaa opetussuunnitelman uudistus ei ole välttämättä vielä koskettanut. Tieto kuitenkin kohta alkavasta työstä on kaikilla. Ennakkoon opettajat olettavat edessä olevan prosessin olevan vaativa mutta haastava.

”Ei se mulle tavallaan, muuta kuin että huh huh, taas kohta ollaan olkapäitä myöten sen homman kanssa tekemisissä. Että pikkasen taas mietityttää se työmäärä, mistä me oteetaan se aika siihen.” (C11)

Opettajat luottavat kuitenkin siihen, että kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö nousee jälleen suurimmaksi avuksi. Pienillä kouluilla opetussuunnitelmaan aiotaan laatia yhteistyössä ainakin yhteinen yleisosa, johon jokainen koulu saa liittää oman päivitysosansa. Kun opettajat saavat itse luoda omaa kouluun koskevan opetussuunnitelman, on todennäköistä että se myös toteutuu opetustyössä (ks. Leino & Leino 1997, 57-58). Kohonen ja Leppilampi (1994) varoittavat, että opetussuunnitelman uudistamisessa pääasialliseksi tavoitteeksi nousee helposti pelkästään sisältöjen uudistus. He korostavat uudistustyössä prosessin merkitystä. Uuden opetussuunnitelman valmistuttua prosessin tulisi jatkua ja suunnitelman toimivuutta tulisi arvioida. Leinon ja Leinon (1997) mielestä opettajat ovat jo omaksuneet laajan näkökulman opetussuunnitelmasta, se merkitsee opettajille niin ohjenuoraa opettajana toimimiselle kuin koulun kehittämisllekin.

6 OPPIVA KOULU

Yhteiskunta toimii eri järjestelmien varassa. Järjestelmiä voi kutsua myös organisaatioiksi eli yhteisöiksi, jotka ovat olemassa jotain tarkoitusta varten (Sarala & Sarala 1996, 12). Organisaatiot ovat jatkuvasti yhteiskunnan muutosten ja haasteiden edessä. Oppivan organisaation käsite syntyi 1960-luvulla, kun tuotannon kiristynyt kilpailu vaati organisaatioita kehittämään tuottavuuttaan. Oppivassa organisaatiossa jokainen jäsen pyrkii kehittämään sekä itseään että organisaation toimintaa. Oppiva koulu on johdettu yrity maailman oppivan organisaation käsitteestä. Oppivassa koulussa opettajat vastaavat toiminnan kehittämistä. Kehitystyö luo uusia toimintamalleja ja jakaa vastuuta. Sarala ja Sarala (1996, 69) haluavat korostaa asiakaskeskeisyyttä sekä laadun ja toimintaprosessien omatoimista parantamista. He kutsuvatkin kehittämäänsä mallia oppivan laatuorganisaation toimintamalliksi. Malli tuo esille laadun jatkuvan kehittämisen, asiakaskeskeisyyden, henkilöstön oppimisen tukemisen, olemassa olevien innovaatioiden kehittämisen sekä yhteistoiminnan ja verkostojen luomisen tärkeyden.



KUVIO 3. Oppivan laatuorganisaation kehittämialueet (Sarala & Sarala 1996, 70).

Saralan ja Saralan (1996, 70) mallista (Kuvio 3) on johdettavissa kehitysalueita suoraan myös koulun toimintaan. Koulutusta tuetaan Suomessa perus- ja ammattikoulutuksen osalta verovaroin. Koulutus on asia, johon jokaisella kansalaisella on yhtäläinen oikeus. Tämän vuoksi koulutuksen toteuttamiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Niukkuuden aikana valtiolta saadut varat ovat vähentyneet. Kuitenkin koulutuksen tulee edelleen olla tehokasta, toisin sanoen tuloksellista toimintaa. (Leino & Leino 1997.) Koulun kehittämistä oppivaksi organisaatioksi on kokeiltu mm. Pohjois-Karjalan ammattioppilaitosten yhteistyö- ja kehittämishankkeessa 1994. Seurannan perusteella koko henkilöstö oli valtaosin sitoutunut hankkeeseen ja se koettiin uutena toiminnan mahdollisuutena. Konkreettinen tiimityö käynnistyi nopeasti. Toisaalta paikkakuntien välillä ilmeni myös erimielisyyksiä sekä passiivista vastarintaa pieneltä henkilöstön osalta. Joidenkin tiimien toiminta oli myös passiivista. (Sarala & Sarala, 1996, 203-209.) Edellisessä esimerkissä nousee esiin tyypilliset piirteet yhteisöllisessä kehitystyössä. Yksi tapa tarkastella kehitystyön ongelmia on lähestyä niitä oppimisen kautta. Botkin (1981, 39) vertaa keskenään yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. Hänen mukaansa yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen välinen yhdysside ei ole sanottavasti vakiintunut. Vaikka yksilöllinen oppiminen muodostaa kaiken yhteisöllisen oppimisen perustan, suhteellisen harvat yksilöt omistautuvat tietoisesti laajempaan ja vaativampaan yhteisölliseen oppimiseen.

Uudistava oppiminen edellyttää valtavan asiayhteyksien määrän omaksumista ja sisäistämistä. Perinteisiin toimintamalleihin ja tietoihin liitetään uusia periaatteita sekä strategioita. Siitä johtuu vuorovaikutuksen tärkeys, mikä auttaa meitä oivaltamaan laajempia yhteisiä etuja ja ylläpitää joustavuutta asiayhteyksien löytämiseen. (Botkin ym. 1981, 41-42.) Yhteisöllinen oppiminen vaatii sitoutumista sekä asennoitumista yhteiselle työskentelylle. Syrjälä (1998, 27-28) nimeää yhteisöllistä oppimista vaikeuttavia puutteita nykykoulussa. Hänen mukaansa niitä ovat muun muassa kiire ja muuttumattomuus. Niiden vuoksi opettajat jähmettyvät niin, ettei heillä riitä voimaa eikä rohkeutta muutoksiin. Syrjälä jatkaa listaa vielä yhteistyön puutteella sekä verkostoitumisen ja tietotekniikan hyväksikäytön vähäisyydellä. Myös Lauriala (1998, 124) pohtii uudistusten huonoa kannatusta ja toteaaakin yhtenä syynä olevan uudistumisen tuoman ylimääräisen työn. Opettajien lienee helppo yhtyä mielipiteeseen, jonka mukaan ammatilliseen uudistumiseen tarvittava aika tulisi sisältyä ainakin osaksi opettajan työpäivään (Joyce & Showers 1988, 2; Kohonen & Kaikkonen 1998, 141).

6.1 Yhteistoiminnallisuus

Vaikka oppivan organisaation käsite on ollut käytössä jo 1960-luvulta, kouluun oppivan organisaation malli on tullut vasta viime vuosina. Oppilaitoksia ei voida vielä yleisesti pitää oppivina organisaatioina. Oppilaitoksissa tehtävä kehitystyö on vielä hajanaista eikä aina edes pysyvää. Muutos on hidasta, vaikka uusiin opettajiin saataisiinkin iskotumaan kehittämisen ajatus. (Hargreaves & Fullan 2000; Leino & Leino 1997, 122.) Oppivan organisaation mallia sovelletaan kouluun yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin kautta. Vuorovaikutuksen kautta yksilöllistä oppimista voidaan ohjata yhteisöllisen systeemin oppimiseksi. Tällöin oppiminen ei muuta enää pelkästään yksilön käyttäytymistä vaan koko yhteisön, kuten esimerkiksi koulun toimintamalleilla on mahdollisuus muuttua. Muutos voidaan nähdä konstruktivisena ja sosiaalisena prosessina, jossa vanhoja toimintamalleja muokataan tai ne vaihdetaan kokonaan uusiin. (Sahlberg 1998.) Kun päätöksiä ja tulkintoja tehdään sosiaalisessa yhteisössä, niistä tulee jokaiselle jäsenelle merkityksellisiä ja sen kautta systeemin muutokset ovat todennäköisesti pysyviä.

Oppivan koulun uudistustoiminnan onnistuminen vaatii yhteisön jäsenien yhteistä visiota, toiminta-ajatusta ja normeja. Vanhat normit, arvot ja uskomukset joudutaan usein kyseenalaistamaan. Tämän vuoksi on tärkeää antaa muutoksille aikaa. Koulun kehittämisen yhteydessä ongelmia saattaa ilmetä juuri siitä syystä, että opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa keskustella ajatuksellisista malleista, visioista. (Sahlberg 1998, 111.) Uudistuvaa oppimista ei voi myöskään ohjata ulkoapäin vaan opettajan on itse koettava ja sisäistettävä uudet ideat (Leino & Leino 1997, 116; Heikkilä-Laakso 1999, 14-15). Jotta opettaja uskaltaa tuoda kouluyhteisössä uudet ideat ja ehdotukset esille, tarvitaan tukevaa ja uudistuksia hakevaa ilmapiiriä. Joyce ja Showers (1988, 21 – 25) korostavat, että yhteistoiminnallisuuteen tähtääminen ja sen kautta toimiminen edellyttää vapaaehtoisuutta. Ulkopuolisesta määräyksestä toteutettu toiminnan muutos ei ole hedelmällistä tulosten eikä työilmapiirinkään kannalta. Sosiaalisille suhteille ja yhteisille keskusteluille tulee antaa tarpeeksi aikaa sillä taustalla olevan pitkäaikaisen yksinään toimimisen kulttuurin murtaminen ei onnistu hetkessä.

Yhteistoiminnallisuus on yksi postmodernin aikakauden keskeisimmistä periaatteista ja läheisessä yhteydessä oppivan koulun käsitteeseen. Opettajien yhteistoiminnallisuuden

voidaan ajatella olevan ammatillista vuorovaikutusta, jossa yhteiset tavoitteet ja niiden saavuttaminen ovat keskeisiä. Yhteistoiminnallisuutta voidaan toteuttaa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja koulun kehittämistoiminnassa. Yhteistoiminnallisuus eroaa perinteisestä ryhmätoiminnasta siten, että yhteistoiminnallisuus edellyttää niin sanottua oppimisriippuvuutta (Sahlberg 1998, 159; ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 103-106). Oppimisriippuvuudessa jokaisen osallistujan panos on yhtä tärkeä. Opettajan kehittämisessä se tarkoittaa, että työssä kehittyminen riippuu kollegojen kehittämisestä. Yhteistoiminnallisuus perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja osallistujien tasavertaisuuteen. Jokaisella yksilöllä on vastuu työn toteuttamisesta. Samalla yksilö kantaa vastuuta myös koko ryhmän toiminnasta. Yhteistoiminnallisuudessa pyritään hyödyntämään erilaisuutta, joka voi tuoda yhteiselle työlle uusia muotoja ja ideoita. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 69.) Yhteistoiminnallisuus edellyttää osallistujalta sitoutumista ryhmän toimintaan sekä työskentelyn säännöllistä arviointia.

Yhteistoiminnallisuus ei tarjoa ihmelääkettä koulun kehittämiseksi. Yhteistoiminnallisuus tarvitsee onnistuakseen aikaa ja asenteellista suhtautumista toimintatapojen muutoksiin. Se ei myöskään välttämättä nopeuta tehtävien tekemistä tai tarjoa oikotietä laajojen kokonaisuuksien omaksumiseen. Sen tärkein merkitys löytyy oppijan tiedonmuodotuksen vahvistamisessa ja tiedollisten ristiriitojen synnyttämisessä hänen ollessa vuorovaikutuksessa toisten samassa tilanteessa olevien kanssa. Ongelmatilanteet luovat uutta tietoa ja tietämystä niin oppilaiden yhteisessä toiminnassa kuin opettajienkin kehitystyössä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25.) Yhdessä toimiminen edellyttää yhteisten toimintamallien luomista ja hyväksymistä. Tiimityöskentelyä koskevassa tutkimuksessaan Kärkkäinen (1999, 187) havaitsi, että suomalaisten toiminnalle on ominaista keskittyä yhteen ongelmaan kerrallaan. Uuteen ongelmaan siirrytään vasta, kun edellinen on saatu päätökseen. Myös keskustelukulttuurilla on omat piirteensä: keskustelun muoto vaihtelee osallistuvasta keskustelusta jaettuuihin puheenvuoroihin.

Ryhmässä työskentelyä saatetaan arkipuheessa kutsua myös tiimitoiminnaksi. Varsinainen tiimityöskentely eroaa kuitenkin tavallisesta työryhmän työskentelystä. Erot löytyvät erityisesti toimintaan sitoutumisesta ja tavoitteiden asettelusta. Organisaatioiden kehittämistyössä ylin johto antaa usein työryhmälle tavoitteet ja toimintaohjeet. Tällöin ryhmän omat vaikutusmahdollisuudet jäävät pieniksi eikä työ välttämättä motivoi. Sitä vas-

toin tiimityössä tiimiin kuuluvat ihmiset luovat itse yhteiset tavoitteet ja kehittävät omia työskentelymenetelmiään. Tiimin jäsenet ovat tasa-arvoisia ja jokaisella on päätäntävaltaa. Samoin vastuu jaetaan yhdessä. Tämän vuoksi tiimiin on helppo sitoutua. Kun jokainen tuo tiimin piiriin oman osaamisensa, eri vahvuusalueet tukevat toisiaan ja kaikki voivat oppia toisiltaan. Onnistunut tiimin toiminta vaatii osallistujiltaan avoimuutta ja luottamusta. Sen vuoksi tärkeään asemaan nousevat keskustelut ja oman toiminnan tarkempi tarkastelu eli reflektointi. (Heikkilä-Laakso 1999, 18-20; Kärkkäinen 1999; ks. myös Sarala & Sarala 1996, 144-153.) Luottamuksen syntyminen tiimin kaikkien jäsenten kesken vaatii aikaa ja säännöllisyys kokoontumisissa on myös eduksi. Toimiva tiimi on palkitseva, se tukee osallistujien itsetuntoa sekä auttaa jaksamaan työssä ja kehittää siten myös organisaation toimintaa. Tehokas tiimiorganisaatio hyvin toimiessaan alkaa vähitellen korvata hierarkkista organisaatiota.

Kyläkouluilla koulun henkilöstön yhteistyö ja koulun toiminnan organisoiminen toteutuvat usein tiimityöskentelynä. Koulun kehittämisen aihealueet nousevat usein käytännön tarpeista, kuten esimerkiksi yhteydenpidosta koteihin ja ympäröivän ympäristön hyödyntämiseen opetuksessa. Kun henkilökuntaa on vähän, on luonnollista, että vastuuta jaetaan kaikkien kesken. Tiiviissä yhteisössä opitaan tuntemaan kanssakumppanit hyvin ja luottamuksellisia suhteita syntyy. Käytännön toiminta koskettaa kaikkia, joten päätäntävaltaa yhteisiin asioihin on tasapuolisesti. Pienten koulujen opetuksen kehittämisen on katsottu olevan jopa helpompaa kuin suurilla kouluilla. Pienillä kouluilla yhteisten keskustelutilanteiden järjestäminen on helppoa, koska työyhteisö on suppea. Lisäksi opettaja ei voi olla vain suostuvinaan yhteisiin sopimuksiin sillä kollegat ovat niin läheisessä kanssakäymisessä keskenään, että vilpin teko huomataan pian. (Kalaoja 1990b, 18.) Luottamuksellisessa ja avoimessa työyhteisössä jaksetaan yleensä paremmin. Jos kyläkoulun työyhteisössä sosiaaliset suhteet eivät ole kunnossa, yhteinen koulun kehittäminen on lähes mahdotonta. Yhteistoiminnassa päästään korkeintaan ryhmätyöskentelyn tasolle. Yksittäisen ihmisen vastuu kasvaa ja ongelmien ratkaisu on raskaampaa. On muistettava myös, että koulun henkilökunnan sosiaaliset suhteet heijastuvat koko koulun ilmapiiriin.

6.1.1 Opettajien toimenkuvan muutokset

Tutkimukseen osallistuneet kyläkoulujen opettajat kuvailivat oman työnkuvansa muuttumista viimeisten parinkymmenen vuoden ajalta. Suurimpina muutoksina nousee esille opetustyylin muutokset yksilöllisempään suuntaan sekä työmäärän kasvaminen ja sen myötä kiire. Oppimiskäsityksen muutos behavioristisesta konstruktiiiviseen on asettanut opettajan ammatilliselle kehitykselle uusia haasteita. Aikaisemmin vallalla oli ajatus, jonka mukaan opetus johtaa oppimiseen: kiinnostava opetus toimii ärsykkeenä jota seuraa reaktio, eli oppiminen. Opettajan tehtävä oli toteuttaa oppitunnit ja siirtää tietoa oppilaalle. Tämä behavioristinen oppimiskäsitys kehittyi vuosisadan alussa ja oli vallitseva suuntaus myös oppimisen tutkimisessa 1970-luvulle saakka. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 17-18; Leino & Leino 1997, 27.) Vielä 1980-luvun lopussa opintonsa suorittaneet opettajat sisäistettiin yhä vahvasti tähän oppimiskäsitykseen.

Yhteiskunnan kehittyessä koululta odotetaan avautumista ja lisääntyvää yhteistyötä ympäristönsä kanssa. Uudella, teknistyneellä aikakaudella korostuvat oppimisteorioiden rinnalla oppimisympäristöt ja niiden kehittäminen. Oppimiskäsityksissä nousee esiin konstruktiiivinen oppiminen, jolloin tietoa ei vain löydetä vaan sitä luodaan tarjolla olevasta informaatiosta. Ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena informaation vastaanottajana, käsittelijänä ja tuottajana. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 18; Leino & Leino 1997, 29-33.) Uuden tiedon oppimiseen vaikuttaa oppijan aikaisemmat tiedot ja niiden organisoitumistavat. Oppimista tapahtuu tietoisesti sekä tiedostamattomasti, todellisen elämän kokemuksista (Botkin ym. 1981, 23). Muita oppimiselle uusia, tunnusomaisia piirteitä ovat itseohjautuvuus, tilannesidonnaisuus ja yhteistoiminnallisuus. (Heikkilä-Laakso 1999, 10-16.) Yksilöä kannustetaan omakohtaiseen ja aktiiviseen tietojen konstruoimiseen sekä toimimiseen yhteistyössä muiden kanssa yhteisten (sekä omien) tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kyläkoulujen opettajat ovat kokeneet oppimiskäsityksen muutokset työssään. He toteavat, että nyt oppilaat otetaan enemmän yksilöinä huomioon kuin parikymmentä vuotta sitten. Se on tuonut luokkaan kirjavuutta eikä oppilaita kohdella enää massana. Myös erityisopetusta tarvitsevat oppilaat pystytään ottamaan paremmin huomioon. Opetustyö on muuttunut entistä laaja-alaisemmaksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Opetustyössä pai-

nottuu yhä enemmän kasvatustyö. Opettajat kokevat, että kodit ovat siirtäneet osan kasvatustehtävistään koululle. Kansalaistaitoja, kuten eri tilanteissa käyttäytymistä harjoitellaan enää vähän kotona ja opettajat ovat joutuneet ottamaan enemmän vastuuta myös siltä alalta. Myös Rajakaltio (1999, 27) ja Hargreaves ja Fullan (2000) nostavat artikkeleissaan esille yhteiskunnan muutosten tuomat rasitteet koululle. Perheiden sosiaaliset ja taloudelliset ongelmat heijastuvat kouluihin oppilaiden vaikeuksien kautta. Rajakaltio huomauttaa opettajan henkisen kuormittavuuden lisääntyvän vielä, kun kasvavien vaatimusten ohessa kouluihin kohdistuu mittavia taloudellisia säästötoimenpiteitä. Keuruulaiset opettajat ovat Rajakaltion kanssa samoilla linjoilla:

”Lapsilla on ongelmia, perheillä on ongelmia. Niiden ristiriitojen selvittäminen, se on kaikkein eniten voimia vievää hommaa.” (E17)

Koulumaailma, aivan kuten muukin yhteiskunta on kyläkoulujen opettajien mukaan muuttunut yhä kiireisemmäksi ja ennalta-arvaamattommaksi. Opettajat joutuvat ottamaan kantaa koulutyötä koskeviin asioihin yhä lyhyemmällä varoitusaajalla. Kirjelmät, palaverit ja kokoukset vievät kyläkoulun opettajan ajasta enemmän kuin aikaisemmin. Epävakaat perhesuhteet ja lisääntyneet avioerot luovat varjonsa myös koulutyöhön. Yksilöllisyyden korostaminen, laajentunut kasvatustyö ja suurenevat luokkakoot kasaavat paineita opettajalle (ks. Heikkilä-Laakso 1999, 12). Kun koululta vaaditaan vielä toiminnan kehittämistä, arvioinnin uudistamista ja opetussuunnitelman laatimista, ovat opettajat huomanneet yhteistoiminnan merkityksen. Pienillä kouluilla työskentelyn linjat ovat samankaltaisia, joten perusteet yhteistyölle löytyvät läheltä. Työkumppaneiden kanssa käydyt keskustelut auttavat opettajia pohtimaan asioita uusista näkökulmista ja vertaamaan niitä totuttuihin käytänteisiin. Opettajien vaihtuminen kyläkouluilla tuo opettajien piiriin uusia ajatuksia ja ideoita. Sen myötä opettajille avautuu uusia ja tuoreita oppimismahdollisuuksia. Voikin sanoa, että kyläkoululla opettajan ammatillinen kasvaminen ja koulun kehittäminen toteutuvat käsi kädessä. Kehityksen tärkeimpänä työkaluna ovat kollegat ja yhteistoiminta.

6.1.2 Tietotekniikka opettajan työvälineenä

Yhteiskunnan kehityksen ja yleisen teknistymisen myötä on pidetty itsestään selvänä, että tietokoneet helpottavat ja nopeuttavat myös opettajan työskentelyä. Opetuksen apuvälineenä ja oppilaiden itsenäisen työskentelyn organisoimisessa tietokoneen käyttö tunnetaan jokapäiväiseltä ratkaisulta. Todellisuudessa opettajien taidot eivät välttämättä riitä tietokoneen tehokkaaseen hyödyntämiseen koulutyössä. Niemi (1998, 15) on huomannut opettajia tutkiessaan, että varttuneemmalta opettajakunnalta tieto- ja viestintäteknikan tuntemus saattaa puuttua lähes täysin. Ei siis riitä, että tietotekniikan opetus sisällytetään opettajankoulutukseen vaan valmistuneet opettajat tulisi saattaa täydennyskoulutuksen piiriin myös tietotekniikan osalta. Tällä hetkellä tietokoneiden hyödyntämistä opetuksessa ohjaavat lähinnä opettajan omat taidot ja harrastuneisuus, laitteistokantaa unohtamatta.

Tapaustutkimukseen osallistuneista opettajista tietokonetta käyttää opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa useasti päivän aikana kaksi opettajaa. Päivittäin tietokonetta käyttää viisi opettajaa. Kerran viikossa tietokonetta ilmoittaa käyttävänsä kolme opettajaa ja harvemmin, 1-3 kertaa kuukaudessa neljä opettajaa. Vastausten perusteella miesopettajat käyttävät tietokonetta työskentelyssään enemmän kuin naiset. Tietokoneen käyttöä opetustyössä rajoittavat laitteistojen huono kunto ja vaihteleva taso. Jokainen haastatelluista opettajista huomauttaa, että kyläkouluilla olevat tietokoneet eivät vastaa tämän päivän tarpeita. Laitteisto on vanhentunutta ja lisäksi tietokoneita on liian vähän oppilasmääriin verrattuna. Lisäksi samankin koulun koneet saattavat olla eri tasoisia ja sisältävät erilaisia ohjelmia. Tietokoneen käyttö opetuksessa rajoittuu lähinnä tekstinkäsittelyyn ja joidenkin opetusohjelmien käyttöön. Internet-yhteydet ovat yleisesti vähän käytettyjä, syynä on yhteyksien hitaus ja koneiden rajallisuus.

”Kun aattelee, että meillä on kaks’ nettiyhteyttä, niin tietokirjat on tullu usein, että tietokirjoista hakee sitä tietoa.” (C27)

Myös Kalaoja (1996b, 25) on havainnut maaseutukouluja käsittelevässä tutkimuksessaan tietotekniikan vähäisen käytön kyläkoulujen opettajien keskuudessa. Hän huomauttaa, että juuri maaseudulla sitä eniten tarvittaisiin. Kalaojan mielestä opettajankoulutuksessa-

kaan sitä ei oteta tarpeeksi huomioon. Itse yhdyin opettajankoulutukseen kohdistuvaan kritiikkiin. Opettajien peruskoulutukseen kuuluvat suppeat kurssit eivät anna valmistuvalle opettajalle työssä tarvittavia taitoja tietotekniikan alalta. Taitojen kehittyminen riippuu lähinnä opiskelijan omasta harrastuneisuudesta. Kalaoja arvelee tietokoneavusteisen opetuksen hitaan kehittymisen taustalla olevan myös opettajien haluttomuuden tämänsuuntaiseen kehitykseen, koska monet opettajat ovat pelästyneet tietokoneen ohjaavan opetusta persoonattomaan suuntaan. En usko kuitenkaan arkuuden olevan merkittävä este tietotekniikan leviämislle koulumaailmaan.

Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista suurin osa, eli yksitoista on sitä mieltä, että koulutus tietokoneen käyttöön omassa työssä ei ole riittävää. Yksi opettajista mainitsee, ettei ole saanut koulutusta lainkaan, kaksi taas ilmoittavat saaneensa koulutusta tarpeeksi. Naisten ja miesten mielipiteillä ei ole merkittävää eroa. Haastattelujen yhteydessä ilmeni, että opettajat kaipaavat tietotekniikan koulutusta perusasioihin. Käytännölliset asiat, kuten sähköpostin ja kirjoitusohjelmien käyttö on hallinnassa, mutta lisäoppia kaivattiin erityisesti siihen, kuinka asiat voisi opettaa oppilaille. Aina koulutuksen lisätarvetta ei osata nimetä, mutta aavistus omien taitojen rajallisuudesta on tunnistettu. Kun Kalaoja (1996b, 50) mainitsee opettajien kaipaavan kouluavustajan apua monistamiseen ja liikuntapaikkojen kunnossapitoon, nousee tämän tutkimuksen haastatteluissa esille tarve saada apua tietokoneiden käyttöön. Opettajat tarvitsevat apua lähinnä tuntien toteuttamiseen, jolloin opettaja on kiinni itse luokan ohjaamisessa ja tietokoneella työskentelevät oppilaat kaipaavat tukea. Opettajat mainitsevat tietokoneavusteisen opetuksen vaativan myös oman suunnitteluajansa. Kun opettajat ovat muutenkin kiireisiä, aikaa ei aina tahdo löytyä. Huonosti suunniteltu tunti tietokoneella puolestaan vaatii enemmän ohjausaikaa itse tietokoneella työskentelevälle oppilaalle ja mainittavaa hyötyä ei saada.

Myös laitteistojen huono kunto aiheuttaa opettajille lisätöitä. Jos ja kun tietokoneeseen tulee ongelmia, täytyy opettajalta löytyä aika ongelman selvittämiseen. Toimiva laitteisto kaipaavaa jatkuvaa huoltamista ja teknistä osaamista. Yksittäisen opettajan aika ja taidot eivät välttämättä riitä (ks. Piipari 1998, 67). Kyläkoulujen opettajat kaipaavat erityistä henkilöä, joka päätoimisesti huoltaisi kyläkoulujen tietokoneita, asentaisi ohjelmia ja tiedottaisi uusista mahdollisuuksista. Opettajat osaavat nimetä muutamia henkilöitä

omalta kunnalta, joilta saa apua, jos eteen tulee suurempia ongelmia. He huomauttavat kuitenkin, että kyseiset henkilöt ovat ylityöllistettyjä, eikä apua aina kehtaa edes kysyä.

Tietokoneen käyttö yhteydenpidossa muihin opettajiin ei nouse korostettuun asemaan tutkittavien opettajien keskuudessa. Kolme opettajista ei käytä tietokonetta juuri koskaan tähän tarkoitukseen, neljä ilmoittaa ottavansa tietokoneella yhteyttä toisiin opettajiin 1-3 kertaa kuukaudessa. Kerran viikossa yhteyttä pitää tietokoneella kuusi opettajaa ja yksi päivittäin. Syynä tietokoneen käytön vähäisyyteen on todennäköisesti kouluilla olevien tietokoneiden internet-yhteyksien hitaus. Sosiaaliset tilanteet ja puhelin ovat opettajille edelleen tärkeimmät yhteydenpidon keinot. Pyysin opettajia numeroimaan joitakin yhteydenpitokeinoja tärkeysjärjestykseen (ks. liite 6). Kun pisteytin vastaukset ja laskin kullekin keinolle keskiarvon, pystyn vertaamaan käytettyjä yhteydenpitokeinoja. Kyläkoulujen opettajien välisen yhteydenpidon tärkeimmäksi välineeksi nousee puhelin. Opettajat sanovat puhelimen etuina olevan nopeuden ja kaksisuuntaisuuden: käsiteltävään asiaan saadaan vastaus heti. Puhelimen käytön yhteyteen liitettiin myös faxin käyttö. Sähköposti oli opettajien keskuudessa toiseksi suosituin yhteydenpitoväylä ja sen jälkeen tulevat tapaamiset ja kokoukset. Vaikka opettajat korostavat haastatteluissa sosiaalisten tapaamisten merkitystä, niiden vähyyttä selittää ajan puute. Opettajat arvostavat kahdenkeskisiä keskusteluita, mutta niiden toteuttaminen on vaikeaa.

Yhteydenpitokeino	Keskiarvo
Puhelin	2,3
Sähköposti	2,2
Kokoukset	1,8
Kahdenkeskiset tapaamiset	1,8

TAULUKKO 2. Kyläkoulun opettajien käyttämät yhteydenpitokeinot

6.1.3 Kyläkoulujen opettajien yhteistyö

Tutkimukseen osallistuneet kyläkoulujen opettajat korostavat, että oman koulun opettajien kesken yhteistyötä tehdään useasti päivän aikana. Koulupäivä kyläkoululla muodostuu tilanteista, jossa koko koulu, niin oppilaat kuin opettajat ovat mukana. Kyläkoululla ei erotella opettajien kesken ”sinun oppilaita” ja ”minun oppilaita” vaan opettajilla on vastuu kaikista yhteisesti. Opettajalla on tietty oppilasryhmä päävastuullaan, mutta yleensä kyläkouluilla opettajat vaihtavat opetusryhmiä omien vahvuusalueiden mukaisesti. Yhteistyön määrä muiden kyläkoulujen opettajien kanssa vaihtelee suuresti. Kolme opettajista ilmoittaa, ettei yhteistyötä tehdä juuri koskaan. 1-3 kertaa kuukaudessa yhteistyössä toimii viisi opettajaa. Keskimäärin kerran viikossa muiden kyläkoulujen opettajien kanssa työskentelee neljä opettajaa, yksi opettajista ilmoittaa määräksi 2-3 kertaa viikossa ja yksi ottaa yhteyttä muihin päivittäin. Vastauksissa mainitaan myös, että yhteistyön määrä vaihtelee: joskus sitä tehdään enemmän, joskus vähemmän. Yhteistyötä lisää meneillään olevat projektit ja kausiluontoiset tapahtumat.

Kyläkoulujen opettajien mukaan yhteistyö vaatii onnistuakseen luottamukselliset ihmissuhteet sekä avoimuutta.

”Kyllä se mun mielestä on yksinkertaisesti sitä, että uskaltaa olla oma itsensä eikä tarvii näytellä mitään roolia.” (A10)

”Siinä pitää olla rohkeutta ottaa yhteyttä erilaisiin ihmisiin ja esittää asiansa.” (E7)

Lisäksi opettajilla tulee olla myönteinen asennoituminen yhteistyöhön, jotta sitoutuminen todelliseen toimintaan syntyisi. Opettajat ovat huomanneet myös säännöllisten koontumisten merkityksen:

”Yhteistyön pitäis olla tarpeeks’ säännöllistä, että se toimis. Jos se on vaan harvoin näitä tapaamisia, niin se on huono asia.” (B8)

Säännöllisten tapaamisten ja käytettävän ajan välillä on merkittävä ristiriita. Suurin este yhteistoiminnallisuuden toteuttamiselle onkin opettajien mielestä kiire. Asioiden hoita-

minen yhteisesti koetaan hyväksi, mutta yleinen käsitys on, että yhteistä aikaa on liian vaikea löytää. Lisäksi opettajat listaavat yhteistyötä estäviksi tekijöiksi opettajien oman itsekkyyden sekä sosiaalisten suhteiden konfliktit. Myös Nykänen ja Väkeväinen (1998) saivat kyläkoulun opettajia koskevassa tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Heidän mukaan opettajien mielestä yhteistyön esteinä ovat ajan ja kiinnostuksen puute sekä keskinäiset henkilösuhteet ja osapuolten erilaiset tavoitteet. Jo opettajien koulutusvaiheessa asiaan kiinnitetään liian vähän huomiota. Opettajilla ei välttämättä ole edes valmiuksia kehittää oman koulunsa yhteistyötä muiden koulujen kanssa. Uusien toimintamallien ja ratkaisujen etsiminen olisikin nyt paikallaan. Koulun kehittäminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen vaativat onnistuakseen aikaa ja sitoutumista (ks. Sahlberg 1998; Joyce & Showers 1988). Käytännössä tämän toteuttaminen on vaikeaa, kun opettajat kokevat jo opetustyön ja koulun hallinnollisten asioiden hoitamisen työlääksi ja aikaa vieväksi. Tulisiko siis jatkossa miettiä vaihtoehtoa, jolloin yhteistoiminta ja kyläkoulujen yhteinen kehittäminen sisällytettäisiin osaksi opettajan työpäivää? Jos näin on, tulisi asia ottaa huomioon myös palkkauksessa. Ei ole kohtuullista vaatia, että opettajat antaisivat vielä osan vapaa-ajastaan koulun kehittämiseen, kun he jo nyt uhraavat omastaan kyläkouluille.

Tapauskunnan kyläkoulujen opettajat tekevät yhteistyötä konkreettisten aiheiden ja tavoitteiden tiimoilta. Jälleen opettajien tehtävänä oli merkitä kyselylomakkeessa ehdotettuja yhteistyön aiheita tärkeysjärjestykseen. Keskiarvoilla mitattuna eniten yhteistyötä tapahtuu opettajien kokoontuessa henkilökohtaisesti keskustelemaan ja tukemaan toisiaan. Vaikka kyselylomakkeen kysymys johdatteli arvostukselliseen vastaamiseen, voi tulosta pitää realistisena. Opettajat pitävät keskustelua tärkeänä tekijänä työssä jaksamisessa. Vaikka opettajat harvemmin kokoontuvat varta vasten keskustelemaan, he toteuttavat aatettaan muiden kokoontumisten yhteydessä. Haastatelluista opettajista kaikki antavat konkreettisia esimerkkejä kollegiaalisesta yhteistyöstä, jonka yhteydessä toteutuu henkisen jaksamisen tavoittelu. Keskustelut toteutuvat suunnitelluissa kokouksissa tai kadulla työkumppaneita tavatessa. Opettajien keskuudessa kaivataan säännöllisiä kokoontumisia, missä keskustelulle olisi todella aikaa.

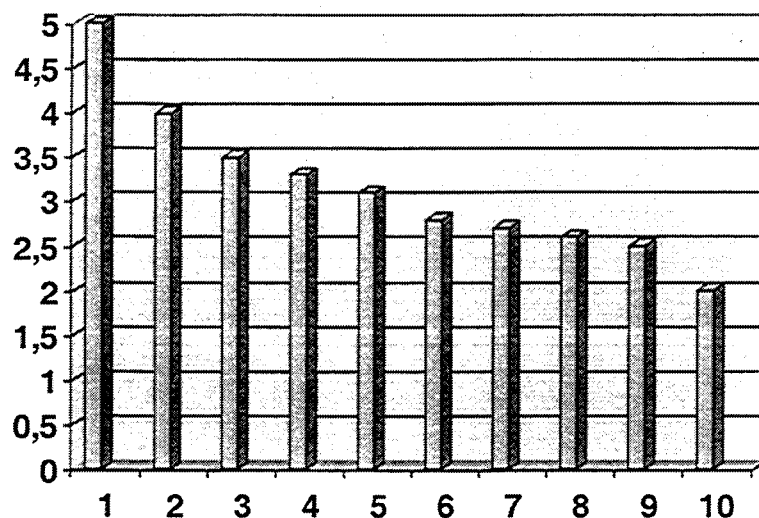
Ennakkokäsityksistäni poiketen opetussuunnitelman kehittäminen ei aiheuta vielä suurta opettajien sitoutumista yhteistoimintaan. Vaikka opetussuunnitelman kehitystyö sai ky-

selylomakkeessa suuren keskiarvon, haastatteluista selviää, että varsinainen opetussuunnitelmallinen kehitystyö toteutuu vasta lähitulevaisuudessa. Tämänhetkinen toiminta on ollut lähinnä työryhmissä toteutettavaa suunnittelu- ja keskustelutyötä. Todennäköisesti kyläkoulun opettajat ovat kyselylomakkeeseen vastatessaan ennakoineet tulevaa tilannetta. On toki muistettava, että jo aiempinakin vuosina koulut ovat kehittäneet koulukohtaisia opetussuunnitelmia, jolloin yhteistyötä on varmasti ollut oman koulun sisällä.

Yhteistyötä on viime aikoina tehty myös arvioinnin tiimoilta. Yhteisten todistus pohjien ja koulun toiminnan arviointi on synnyttänyt käytännöllistä yhteistyötä pienten työyhteisöjen kesken. Tapauskunnassa on juuri toteutettu koulujen itsearviointia. Osa kouluista toteutti kodin ja koulun välisen yhteistyön arvioinnin yhteisellä kyselylomakkeella. Kyselylomakkeen laatimisessa on toteutettu konkreettista yhteistyötä. Yhteistyö tulee vielä jatkumaan:

”Siitä aiotaan pitää sellanen yhteistyöpalaveri missä katotaan, mitä se pienellä koululla, mitä mieltä vanhemmat on kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.” (A1)

Kasvatusongelmista keskustelu voidaan liittää opettajien työnohjauksen tarpeeseen. Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, jossa opettaja toimii oman persoonallisuutensa varassa. Opettajat kokevat, että erilaiset kasvatustilanteet ovat lisääntyneet viime aikoina. Niistä selviämiseen opettajat toivovat enemmän tukea (ks. kappale 7.2.2 työnohjauksen merkitys opettajalle). Käytännön yhteistyötä saa aikaan edelleen perinteiset tahot eli urheilukilpailut ja retket. Pienen oppilasmäärän vuoksi joukkuepelit ja kilpailut ovat usein hankalia toteuttaa. Järjestämällä yhteisiä turnauksia ja koulujen välisiä kilpailuja oppilaat saavat myönteisiä kokemuksia myös joukkueurheilun saralta. Edullisin tapa pienelle koululle toteuttaa matkoja ja retkiä on toimia toisen koulun kanssa yhteistyössä ja jakaa näin syntyneet kustannukset. Kyselylomakkeessa opettajilta sai määrällisesti eniten mainintoja opetustyön suunnittelu, arviointi, retket ja urheilutapahtumat. Niistä kuitenkin vain arviointi ja opetustyön suunnittelu luokiteltiin useimmin tärkeimmäksi tai toiseksi tärkeimmäksi yhteistyön aiheeksi. Voidaankin siis todeta, että opettajat arvostavat koulun sekä opetustyön kehittämiseen ja uudistamiseen tähtäävää yhteistyötä. Käytännössä konkreettista yhteistyötä toteutetaan edelleen kuitenkin urheilutapahtumien ja retkien yhteydessä.



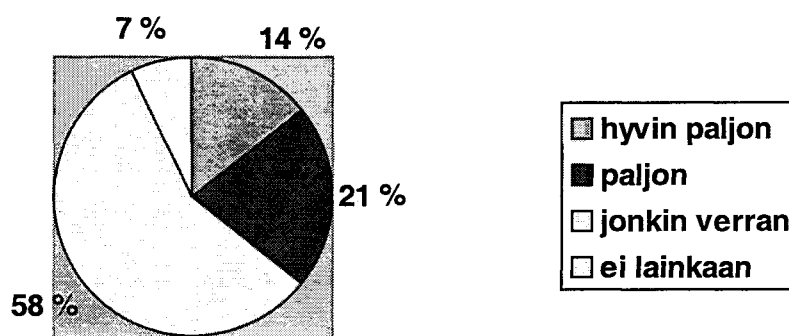
Yhteistyön aihe	Keskiarvo
1 Jutustelu, henkinen jaksaminen	5,0
2 Opetussuunnitelman kehittäminen	4,0
3 Arviointi	3,5
4 Kasvatusongelmat	3,3
5 Opetustyön suunnittelu	3,1
6 Retket	2,8
7 Teemapäivät	2,7
8 Urheilutapahtumat	2,6
9 Kokonaisopetus ja integrointi	2,5
10 Juhlat	2,0

KUVIO 4. Yhteistyön tärkeimmät aihealueet kyläkoulun opettajilla

Tuloksista ilmenee myös, että pienten koulujen yhteistyötä on suhteellisen vähän. Neljästätoista kyselyyn vastanneesta opettajasta kahdeksan ovat yhteistyössä alle kolme kertaa kuukaudessa. Loput kuusi opettajaa toteuttavat yhteistyötä 1-5 kertaa viikossa. Tästäkin määrästä osa toteutetaan puhelinkeskusteluina, jolloin vaikuttamisen mahdollisuudet ovat pienemmät. Myös Sairanen (2001, 76) huomioi tutkimuksessaan yhteistyön vähäisyyden. Hänkin arvelee omassa koulussa olevan työsarkaa kylliksi. Sairasen tutkimustulokset osoittavat myös, että yhteydenpidot ovat enimmäkseen perinteisiä, kuten urheilutai muihin tilaisuuksiin matkustamista. Myös muiden tutkijoiden koulututkimukset tukevat tämän tapaustutkimuksen tuloksia. Kalaoja (1990b, 42) raportoi täydennyskoulutuk-

sessä helmikuussa 1988 olleilta pienten koulujen opettajilta muun muassa siitä, mitä yhteistoimintaa heillä on toisten koulujen kanssa. Kalaojan tulokset sisältävät edelleen perinteisiä muotoja, kuten yhteiset koulupäivät, kilpailut, retket ja leirikoulut naapurikoulujen kanssa. Nykänen ja Väkeväinen (1998) sekä Härkönen (2000) toteavat pro gradu- tutkielmissaan, että opettajat pitävät yhteistyötä tärkeänä, mutta käytännön toteutus rajoittuu perinteisten yhteistyömuotojen varaan. Härkösen saamien tulosten mukaan 41% opettajista pitää yhteistyötä muiden opettajien kanssa erittäin tärkeänä (2000, 42). Tulos on merkittävä, kun otetaan huomioon opettajien kehittämishalukkuus: samaisessa tutkimuksessa opettajista 76% olivat halukkaita kehittämään kouluun. Kehittämistyö on raskasta oman työn ohella, joten opettajien keskinäinen tuki muodostuu tärkeäksi (Härkönen 2000, 60).

Tämän tutkimuksen osalta yhteistyö on auttanut tai helpottanut omaa opetustyötä hyvin paljon kahden opettajan osalta. Kolme opettajaa ilmoittaa sen auttaneen paljon ja kahdeksan jonkin verran. Yhden opettajan mielestä yhteistyöstä ei ole ollut juuri lainkaan apua.



(n = 14)

KUVIO 5. Opettajien suhteellinen hyötyminen yhteistyöstä

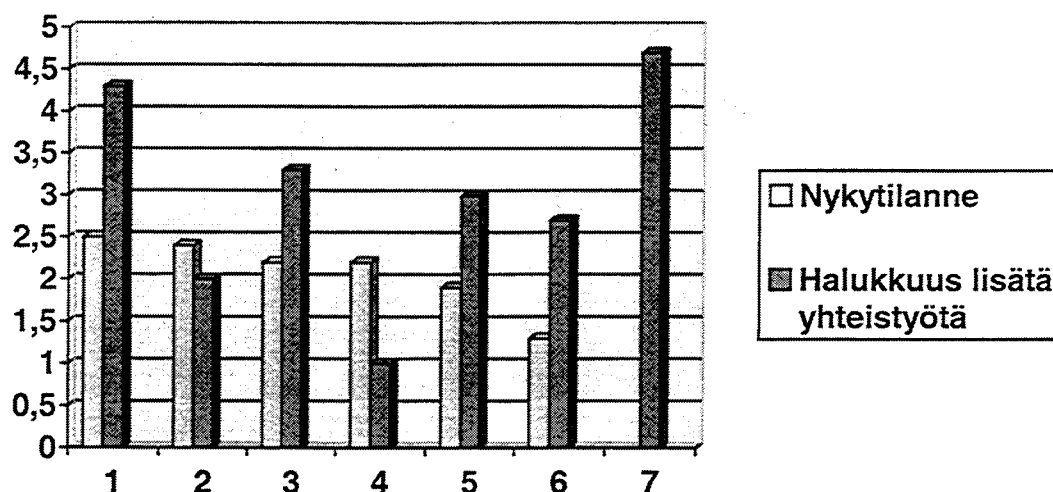
Kyläkoulujen opettajat eivät eristäydy muusta yhteisöstä, vaan koulut tekevät yhteistyötä myös muiden tahojen kanssa. Kaikkein eniten opettajat ovat yhteydessä koteihin. Vaikka esimerkiksi Kohonen ja Leppilampi (1994, 25) sanovat yhteistyön vanhempien kanssa

lisääntyvän kokoa ajan, yhteistyön määrää koteihin ei ole määritelty. Jokainen opettaja toimii parhaaksi katsomallaan tavalla. Myös Rajakaltio (1999, 40) toteaa tutkimuksessaan, että opettajien autonomisuus korostuu vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kouluissa ei ole yhteistä linjaa siitä, miten ja missä määrin yhteistyötä vanhempien kanssa tehdään. Tapauskunnassa joidenkin opettajien kohdalla korostuu vanhempien kanssa toteutettu varainkeruu, jonka tavoitteena on kustantaa koulun vanhempien oppilaiden leirikouluja. Opettajat haluavat tuoda esiin kuitenkin myös muun vanhempien kanssa tehtävän toiminnan tärkeyttä.

”Se vähän liikaa painottuu tää vanhempien toiminta siihen rahan keräämiseen. Että se ei välttämättä ole hyvä asia.” (C2)

”Me tehtiin oppilaiden kanssa koulussa pajapäivänä myytäviä tuotteita ja vanhemmat oli koululla kans’ toteuttamassa tätä. Että ei se ois ilman vanhempien yhteistyötä onnistunu.” (D4)

Yhteistyö kyläyhteisön kanssa on merkittävästi opettajien aktiivisuudesta kiinni. Kyläyhteisön ja koulun välinen yhteistyö vaihtelee eri koulujen välillä konkreettisesta yhteistyöstä satunnaisiin projekteihin. Tehokkaimmillaan opettaja osallistuu kylän toimintaan kylätoimikunnan jäsenenä. Tyypillisin yhteistoiminta koulun ja kylän välillä on oppilaiden osallistuminen kylän tapahtumiin ohjelman esittäjinä. Opettajat arvelevat, että omaa roolia kyläyhteisössä pienentää muun muassa se, että opettajat eivät enää asu itse kyläkunnalla. Näin ollen sitoutuminen kylän toimintaan ei ole enää niin suurta kuin ennen. Kyläyhteisön lisäksi koululla on yhteyksiä myös muihin koulun toimintaan liittyvien tahojen kanssa. Kyläkoulujen opettajat merkitsivät eri tahot mieleiseensä tärkeysjärjestykseen (ks. liite 7). Kuvaan seuraavassa kuviossa koulun toimintaan vaikuttavat tahot opettajien ilmoittamassa tärkeysjärjestyksessä. Pylvään arvo määräytyy vastausten keskiarvon mukaan. Kuviossa 6 ensimmäinen pylväs kuvaa tämän hetkistä tilannetta. Toinen pylväs kuvaa keskiarvoa, jonka mukaan opettajat haluaisivat lisätä yhteistyötä kyseisen tahon kanssa.



Yhteistyökumppani	Nykytilanne (keskiarvo)	Halukkuus lisätä yhteistyötä
1 Rehtori	2,5	4,3
2 Koulutoimisto	2,4	2,0
3 Keskuskoulu	2,2	3,3
4 Muut	2,2	1,0
5 Kiertävä kieltenopettaja	1,9	3,0
6 Terveystenhoitaja	1,3	2,7
7 Toiset kyläkoulut		4,7

KUVIO 6. Koulujen muut yhteistyötahot

Kyläkoulujen opettajien yhteistyössä muiden tahojen kanssa korostuu rehtorin ja koulutoimiston tärkeys. Sen voidaan katsoa olevan osoitus siitä, että kyläkoulun opettaja tarvitsee tukea koulun hallinnollisten asioiden hoitamiseen. Luonnollista yhteistyötä koulutoimiston kanssa syntyy konkreettisista koulun toimintaan liittyvistä asioista:

”Kun on kaikki nämä postien haut ja laskujen maksamiset.” (B2)

Opettajilla on halukkuutta kehittää vallitsevaa yhteistyötilannetta myös näiden sektoreiden kanssa, etenkin rehtorin puoleen halutaan yhä enemmän kääntyä. Koulutoimiston kanssa yhteistyötä haluttaisiin kehittää myös tekniseen suuntaan siten, että tietokoneesta olisi enemmän apua yhteisten asioiden hoitamisessa:

”Tällä hetkellä tää sähkönen homma, ihan hyvin vois näitten laskutusten ja muiden vastaavien, ne vois suoraan mennä sinne kaupungintalolle, ettei tarvis fyysisesti viedä niitä sinne. Senkin ajan vois säästää johonkin muuhun ja sen kirjallisen työn hoitaa tässä suoraan koneen avulla, maksaa sähköisesti.” (C15)

Keskuskoulun kanssa konkreettinen yhteistyö toteutuu esimerkiksi urheilutapahtumien yhteydessä, kun isot koulut järjestävät ruokailun. Muuta yhteistyötä toteutetaan opettajien välisenä ideoiden vaihtona sekä nyt opetussuunnitelman uudistamistyön yhteydessä. Opettajat toivoisivat yhteistyön lisääntyvän nimenomaan ideoinnin tasolla. Kohta 4 ”muut” muodostuu koulun ulkopuolisista, usein kuitenkin kylällä jo toimivista tahoista, kuten kansalaisopistosta ja urheiluseuroista. Opettajat ovat oppineet yhä enemmän hyödyntämään koulun ulkopuolista asiantuntemusta myös opetuksen apuna.

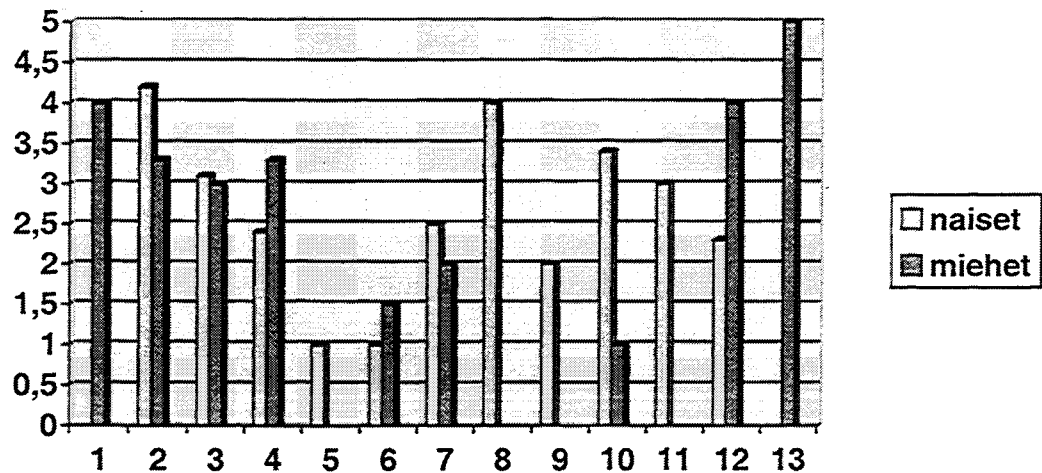
”Mä kaipaisin lähinnä semmosta maailmalla olevaa asiantuntijuutta koulun käyttöön. Sanotaan nyt vaikka, paikkakunnan metsästäjillä on luonnontiedosta paljon sellasta asiantuntemusta, mitä vois hyödyntää koulussa. Ja pelastuslaitos on yks’ varsin merkittävä yhteistyökumppani.” (E4)

Myös kiertävän kieltenopettajan sekä terveydenhoitajan kanssa on kouluilla luonnollista yhteistyötä. Opettajat ovat sen toteutumiseen kohtalaisen tyytyväisiä ja sanovatkin sen olevan jo niin paikalleen asettunutta, ettei sitä aina edes osaa erottaa koulun ulkopuoliseksi yhteiskumppaniksi. Asetin kuvioon 7 vertailun vuoksi myös pylvään kyläkoulujen kanssa tehtävän yhteistyön kehittämishalukkuudesta. Yhteistyön lisäämiselle toisten kyläkoulujen kanssa on suuri halu. Opettajat huomauttavat kuitenkin, että esteenä on jälleen vanha vihollinen aika. Kyläkoulujen opettajat ovat oikeilla linjoilla koulunsa kehittämissäpyrkimyksissään sillä suurimmat muutokset saadaan aikaan juuri yhteistoiminnan avulla. Kalaoja (1990b, 109) toteaa pienten koulujen keskinäisen yhteistoiminnan olevan hedelmällistä sillä se tuo vaihtelua sekä opettajien että oppilaiden työskentelyyn. Yhteiset opettaja- ja opetusvälineresurssit ovat helpottaneet yksittäisten koulujen toimintaa. Myös keuruulaiset opettajat osaavat pyytää apua kollegoiltaan:

”No mä oon sitte saanu naapurikoululta materiaalia sitten jos meiltä on jotain puuttunu.” (B3)

Joyce ja Showers (1988) puolestaan korostavat, että keskinäisessä yhteistyössä opettajat oppivat uusia opetusstrategioita. Kun opettajat ja yleensäkin koulun aikuisyhteisö kehittävät yhteistyötään, suunnittelevat yhdessä, jakavat kokemuksiaan ja antavat toisilleen yhteistyöstä palautetta, myös oppilaiden oppiminen tehostuu. Yhteistyön toteutuminen heijastuu näin ollen suoraan myös oppilaiden käyttäytymiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen on tehokkainta silloin, kun sitä toteutetaan niin opettajien kuin oppilaidenkin keskuudessa. Jos opettaja ei kykene aidosti tekemään yhteistyötä koulun henkilökunnan kanssa, hänen saattaa olla vaikea käyttää yhteistoiminnallisia työtapoja omassa luokassa (Kohonen & Leppilampi 1994, 98-99). Aitous ja avoimuus yhteistoiminnassa johtavat koulussa kunnioittavaan, tukevaan ja apua antavaan ilmapiiriin.

Keuruulaiset kyläkoulun opettajat kokevat yhteistyön tärkeäksi, koska se tuo omaan opetukseen uusia ideoita ja sitä kautta monipuolistaa omaa opetusta. Lisäksi opettajat kokevat, että keskustelun kautta he pystyvät ehkäisemään stressiä ja mahdollisesti myös purkamaan sitä. Seuraava kuvio osoittaa miten naiset ja miehet kokevat yhteistyön tärkeäksi ja miten se auttaa heitä opettajina.



- 1 Säästää suunnittelu-aikaa
- 2 Tuo uusia ideoita
- 3 Monipuolistaa omaa opetusta
- 4 Helpottaa omaa työtä
- 5 Kehittää arviointia
- 6 Auttaa asettamaan tavoitteita
- 7 Luo turvallisuutta työskentelyyn
- 8 Tuo itsevarmuutta
- 9 Jakaa vastuuta
- 10 Lisää työssä viihtymistä
- 11 Antaa palautetta omasta työstä
- 12 Auttaa kehittämään ammattitaitoa
- 13 Purkaa stressiä ja kasvattaa sietokykyä

KUVIO 7. Yhteistyön merkitys

Kuvion pylväiden arvot muodostuvat vastausten keskiarvoista. Kuvion perusteella näyttäisi siltä, että naisilla korostuu yhteistyön merkityksessä eniten uusien ideoiden saaminen omaan opetukseen sekä oman itsetunnon vahvistuminen. Itsevarmuus työssä vaikuttaa luonnollisesti myös työssä viihtymiseen, minkä arvo on naisilla myös korkea. Naisopettajat arvostavat myös palautteen saamista kollegoilta. Suomalaisessa kulttuurissa on totuttu siihen, että vaikeneminen ilmaisee myöntymistä ja hyväksyntää. Kohosen ja Lepilammen (1994, 273) mukaan ilman palautetta jääminen merkitsee usein sitä, että hyvin meni. He rohkaisevat myönteisen palautteen antamisen ottamista osaksi koulukulttuuria ja korostavat sen vaikutusta myös työssä viihtymiseen. Myös miehet pitävät yhteistyötä tärkeänä henkisen jaksamisen kautta. Keskustelu auttaa purkamaan stressiä ja sitä kautta

vaikuttaa myös jaksamiseen. Miehet kokevat että yhteistyön avulla he pystyvät kehittämään omaa ammattitaitoaan. Kohonen ja Leppilampi (1994, 60) korostavat, että ammattitaidon syveneminen tarvitsee kollegiaalista peilausta ja pohdintaa, jotta ajattelussa ja käytänteissä olisi todellisia muutoksia. Muita tärkeitä etuja miesopettajat kokevat saavansa säästäessään yhteistyön kautta suunnitteluaikaa ja sen myötä työ myös helpottuu.

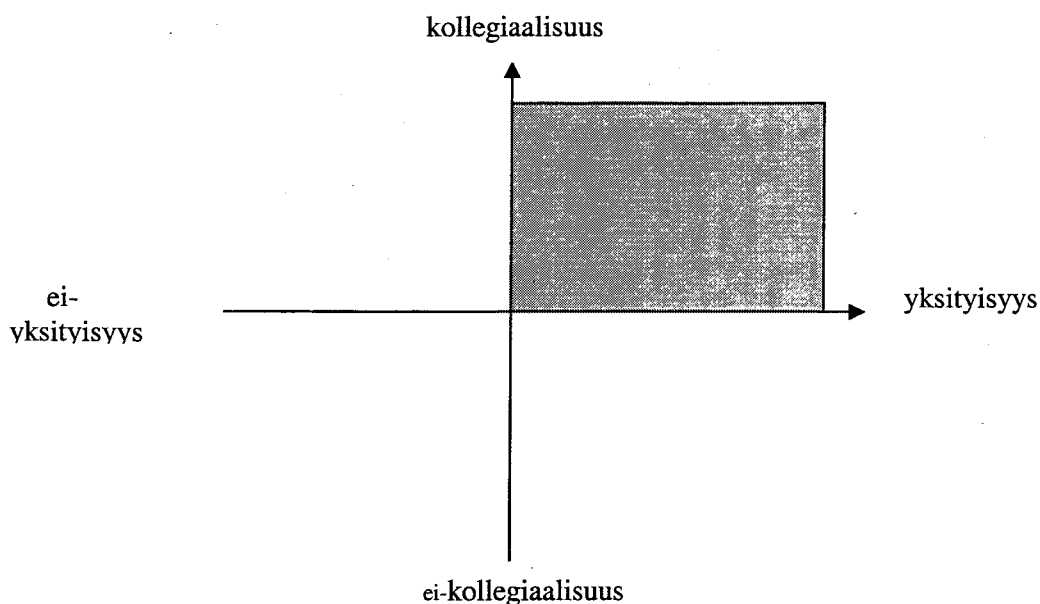
6.2 Kollegiaalisuus ja työssä viihtyminen

Viime aikoina lähes kaikilla ammattisektoreilla on keskusteltu paljon työssä viihtymisestä. Työilmapiiri ja työtyytyväisyys ovat asioita, jotka vaikuttavat niin työssä käyvän terveyteen kuin työtuloksiin. Opettajan ammatti on vaativa ihmissuhdeammatti. Opettajalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja useissa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa päivän aikana. Lisäksi ammattiryhmänä opettajat ovat usein kritiikin ja ristiriitaisten rooliodotusten kohteena (Korpinen 1996a, 26). Opettaja joutuu elämään ja työskentelemään tilanteessa, jossa ei aina voi olla selvillä tavoitteista, palaute ympäristöltä on ristiriitaista eikä hän tunnu saavan tukea ja arvostusta työlleen (Heikkinen 1998, 96). Opettaja ei kuitenkaan tee työtään tyhjiössä. Ympäristön palaute on hänelle merkityksellistä ja vaikuttaa hänen toimintaansa. Opettajakaan ei jaksaa vain oman persoonallisuutensa varassa. Tarvitaan myös niitä tukirakenteita, joita toiset opettajat, rehtori, kunnan päättäjät sekä täydennyskoulutus antavat (Niemi 1998, 17). Koska opettaja tekee työtä koko persoonallaan, työssä vastaan tulevat vaikeudet saattavat uhata hänen minäkäsitystään. Työssä uupuminen voi johtaa syvään riittämättömyyden tunteeseen ja pettymykseen itseään kohtaan. Opettajan itsetunto tarvitsee myönteistä tukea ja hänen tulee saada arvostusta työssään sekä kollegoiltaan, esimiehiltään että kunnan päättäjiltä. (Heikkinen 1998, 95; Korpinen 1996a, 32.) Opettajan työn näkyväksi tekeminen alkaa avoimesta vuorovaikutuksesta sekä koulun sisällä että kouluyhteisöstä ulospäin.

Työssä jaksamisen ehkä tärkein apu on yhteistyö kollegoiden kanssa. Yhteistyön laajuus vaihtelee opettajapersoonien mukaan. Sahlbergia ja Leppilampea lainaten: ”Pienin ryhmä on pari”. Kirjallisuudessa käytettävä termi kollegiaalisuus tarkoittaa opettajien keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Se on yhteistyön suppeampi muoto sillä yhteistyö voi tarkoittaa myös vapaa-ajalla tapahtuvaa toimintaa. Kollegiaalisuuden muoto voi vaihdel-

la eri opettajien kesken. Sairasen (2001, 35) tutkimuksessa ilmeni, että opettajien käymästä verkkokeskustelusta suurin osa oli niin sanottua kahvipöytäkeskustelua. Sen arvoa ei tule väheksyä esimerkiksi tiimien muodostumisen ja keskustelun ylläpitämisen sekä viihtymisen kannalta. Kollegiaalisuus voi ilmetä siis jutusteluna päivän tapahtumista tai vinkkien antamisena opetustyöhön. Vahvimpana muotona se on yhdessä suunnittelemista, toisen opetuksen seuraamista, palautteen antoa ja yhteistä keskustelua sekä reflektointia. (Sahlberg 1998.)

Kollegiaalisuus on tärkeää koulun kehittymiselle ja työilmapiirille. Ollessani uutena opettajana uudessa koulussa minulle merkitsi paljon, että minut hyväksyttiin opettajaksi opettajien joukkoon. Kollegiaalisuus ei näin ollen rajoittunut vain opetusasioihin vaan kokonaisvaltaiseen asennoitumiseen. Kollegiaalisuus sisältää työkavereihin luottamisen, tukemisen ja auttamisen opetustyössä, mikä on myös oppivan organisaation edellytys. Vaikka kollegiaalisuus tukee vahvasti yhdessä toimimista ja yhteisten päätösten tekoa, se ei kuitenkaan sulje yksityisyyttä pois. Opettajalla on edelleen mahdollisuus tehdä omia päätöksiä ja kehittää omia vahvuusalueitaan. Myös opettajissa on erilaisia persoonia. Yksityisyys voi olla joillekin luovuuden lähde. Sahlberg (1998, 64) korostaa, että kyseessä ei ole joko-tai -ilmiö vaan kollegiaalisuus ja yksityisyys voivat yhdessä luoda eriasteisia toimintamuotoja. Yhteistoiminnallisuuden onnistuminen edellyttää yksilöllisen vastuun merkityksen korostamista. Sahlberg ilmaisee asian kuviossa, jossa kollegiaalisuuden ja yksityisyyden monimuotoisuus muodostaa harmaan kentän.



KUVIO 8. Opettajien kollegiaalisten suhteiden muodot esitettynä jatkumona kollegiaalisuuden ja yksityisyyden suhteen (Sahlberg 1998, 64).

Kollegiaalisuuden tulee olla sekä yksilöä että työyhteisöä palvelevaa. Kollegiaalisuus auttaa selviämään epäonnistumisista ja sen avulla vältetään päällekkäisiltä toiminnoilta koulussa. Parhaassa tapauksessa opetuksen laatu paranee ja opettajat kehittyvät ammatillisesti kaikin puolin. Jos kollegiaalisuutta pyritään kehittämään ja pitämään yllä pakosta, sen itsensä vuoksi, se ei täytä tarkoitusta. Jotta yhteinen toiminta ei aiheuttaisi ylimääräistä stressiä ja turhautumista, sen tulisi sisältää myös kritiikkiä ja tavoitteita. Kollegiaalinen tuki ja toiminta on tehokkainta silloin, kun sitä hyödynnetään spontaaneissa tilanteissa lähellä arkipäiväisiä koulukulttuurin tilanteita.

6.2.1 Kollegoiden merkitys opettajalle

Opettajat ovat tunnetusti itsenäisesti toimivia ammattilaisia, joiden työnkuvassa korostuu yksin työskentely. Opettajat ovat kuitenkin huomanneet työkumppaneiden merkityksen ja työyhteisön antaman tuen tärkeyden omassa työssä. Yhä useampi opettaja huomaa jossain vaiheessa uraa kamppailevansa jaksamisen kanssa. Keskinen (1999, 51-52) koko-

aa opetusalaa koskevien tutkimusten tuloksia opetustyön stressaavuudesta ja stressiä aiheuttavista tekijöistä. Stressiä aiheuttaa suuri työmäärä ja kiire, työyhteisöjen ihmishuoneongelmat sekä uudistusten ja kehitystyön aiheuttamat, opettajan toimintaan kohdistuvat odotukset. Koulun sisäiselle uudistamiselle on olennaista, että opettaja yksilönä oppii ja kehittyy. Se ei ole kuitenkaan riittävää sillä koulun todellinen kehittyminen edellyttää koko työyhteisön oppimisprosessia. Jos oppiminen rajoittuu yksittäiseen opettajaan, tulee hän todennäköisesti kohtaamaan ongelmia ja oppien toteuttaminen on raskasta ja uutta stressiä aiheuttavaa. (Keskinen 1999, 52.) Kollegoiden tuen puute ja kokemusten jakaminen saa opettajan epäilemään omaa toimintaansa ja kuormittaa edelleen jakamista. Jos työyhteisössä ei löydy keskustelulle aikaa ja arvostusta, kouluun kehittämään pyrkivällä opettajalla toimintaa vaikeuttaa pelko toisten suhtautumisesta ja oman mitättömyyden tunne (Linnansaari 1998, 127).

”Jos sä et saa mistään tukea, jossain vaiheessa alkaa kuitenkin epäilemään omia toimintatapoja ja menetelmiä. Iskee epäily mieleen, että teenkö mä nyt asioita oikein vai teenkö mä ylipäätään oikeita asioita.” (E19)

Sahlberg ja Leppilampi (1994, 34) kuvaavat seikkailutarinoiden sankareita, jotka ovat voittajia ja menestyjiä ja tyypillisesti selviytyvät ongelmista yksin. Todellinen maailma on perusrakenteiltaan ja -toiminnoiltaan kuitenkin yhteisöllinen. Ihminen on taipuvainen hakeutumaan toisten ihmisten seuraan, oli sitten kyse iloista tai suruista. Sahlberg ja Leppilampi (1994) huomauttavatkin, että yhteistoiminnan merkitys huomataan yleensä vasta silloin, kun se jostain syystä puuttuu. Edellä mainittu koulun kehitystyö vaatii työ-kumppaneilta samaan hiileen puhaltamista, jotta työn tulokset olisivat kaikkien nähtävillä. Kiire ja työpaineet pakottaa opettajat hakemaan erilaisia stressinhallintakeinoja (ks. Keskinen 1999, 53-56). Tyypillisiä stressinhallinnan keinoja opettajalla on muun muassa kouluttautuminen, huumori ja keskustelu työkumppaneiden kanssa. Myös stressin purkamisessa kollegat nousevat tärkeään asemaan.

”Tietysti tämmönen kollegoiden kanssa tapahtuva kokemusten vaihto, se on semmonen merkittävä apu. Kollegat kun on vastaavanlaisia tilanteita joutunu kohtaamaan, niin ne kertoo, miten he on siitä selvinny.” (E15)

Tapauskunnassa kollegiaalisen yhteistyön toteuttamisella on monia muotoja. Niistä virallisimmaksi opettajat esittävät rehtorikokousta. Rehtorikokous on opettajien kuvausten mukaan opettajien oma asiantuntijaporukka, jossa pystytään puhumaan *asiat halaki semmosella kielellä ettei siellä tarvi kellekään selitellä asioita* (E5). Rehtorikokouksen toimintaa tukee säännölliset tapaamiset noin kerran kuukaudessa. Kokouksiin osallistuvat eri koulujen johtavat opettajat ja rehtorit. Tutun kollegaryhmän kokoontuminen luo luottamuksellisen ilmapiirin ja auttaa opettajia turvautumaan työkumppaneihin. Sahlberg ja Leppilampi (1994, 74) toteavat tuttuuden ja luottamuksellisuuden olevan yhteistoininnan avaintekijöitä. Edistyksellinen toiminta vaatii avointa keskustelua ja rehellisyyttä. Rehtorikokous auttaa myös uusia tulokkaita sopeutumaan johtavan opettajan työhön. Virallisten, lähinnä hallinnollisten asioiden lisäksi rehtorikokous antaa opettajille tilaisuuden omien kokemusten jakamiseen myös käytännön opetustyöstä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokoontuvat rehtorikokousten lisäksi kouluajan ulkopuolella täysin omaehtoisesti. Kollegiaalista tukea annetaan yhteisissä tapaamisissa, jotka saattavat olla ennalta sovittuja tai yllättäen toteutuvia. Alkuopettajat kokoontuvat pari kertaa vuodessa pohtimaan yhteisiä asioita. Kyläkoulujen välille on syntynyt jo perinteisiksi muodostuneita työpareja, usein kouluparit tai ryhmät muodostuvat sijaintinsa mukaan. Lisäksi opettajat korostavat vapaamuotoisia tapaamisia toisten opettajien kanssa, jolloin yhteisistä asioista keskustellaan luottamuksella kahden kesken. Keskustelu muiden opettajien kanssa auttaa stressin purkamisessa mutta ennen kaikkea sillä on stressiä ennalta ehkäisevä vaikutus (Keskinen 1999, 56). Hyvin jaksava opettaja tunnistaa kollegoiden tuen väsymyksiä opettajaa paremmin. Liian väsynyt opettaja ei jaksakaan enää etsiä toisten opettajien apua. Opettajien keskuudessa vallitsee yhä käsitys, että työssä on selvittävä yksin, avun pyytäminen saa opettajan näyttämään heikolta.

”Sitä pidetään jotenkin häpeällisenä asiana myöntää, että nyt alkaa voimat loppua. Jos sä jätät sairaslomalle, niin ei sen välttämättä tarvi olla sitä, että sulla on käsi paketissa tai jalka kipsissä.” (E33)

Vakava työuupumus on yleisintä juuri koulutusosalalla. Työuupumus ilmenee itsetunnon heikkenemisenä, psyykkisenä ja fyysisenä väsymyksenä sekä kyynisyytenä ammatillista toimintaa kohtaan. Lamminpää (1999) kirjoittaa opettajien työuupumuksen johtuvan

työn kokonaisvaltaisuudesta. Opetustyö valtaa mielen myös vapaa-aikana. Lisäksi opettajille on ominaista pyrkimys täydellisyyteen ja itsenäisyyteen. Työnohjaus tukee opettajaa työssä jaksamisessa sekä ammatillisessa kehittämisessä. Siitä enemmän seuraavassa kappaleessa (7.2.2 Työnohjauksen merkitys opettajalle).

Vastuun jakaminen ja kollegoiden apu ongelmien ratkaisemisessa ovat merkittäviä tekijöitä paitsi työssä jaksamiselle myös koulun ilmapiirin laadulle. Koulun ilmapiiri vaikuttaa merkittävästi työssä viihtymiseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostavat, että henkilökunnan välillä vallitsevalla ilmapiirillä on yhteys oppilaiden toimintaan:

”Se ilmapiiri, mikä on meillä henkilökunnalla heijastuu sinne luokkaan päin. Jos menee siellä puolella hyvin, niin on hyvät edellytykset että menee siellä luokan puolella hyvin.” (B17)

Toimivat henkilöstösuhteet edellyttävät avoimuutta ja toimimista yhteisten tavoitteiden ja arvojen mukaisesti. Koulun henkilökunta sisältää opettajien lisäksi muut koululla työskentelevät, kuten keittäjän ja talonmiehen. Myös Iso-Tryykäri (2000, 74) toteaa, että pienellä koululla toimivien aikuisten on oltava hyvin yhteistyökykyisiä ja sovittava yhteen sillä heidän työnsä heijastuu koko koulun ilmapiiriin. Muita työviihtyvyyttä nostavia tekijöitä keuruulaiset opettajat löytävät ammattitaidosta ja vastuullisuudesta. Kun jokainen koulun toimintaan osallistuva huolehtii omasta vastuualueestaan parhaalla mahdollisella tavalla, joustava toiminta on mahdollista. Opettajat kokevat tärkeäksi myös sen, että toimintaan osallistuvilla on selvillä toiminnan suunta ja tavoitteet. Tällöin suuremmilta ristiriidoilta voidaan välttyä.

6.2.2 Työnohjauksen merkitys opettajalle

Opettajan työssä korostuvat vuorovaikutus ja ihmissuhteet. Tämä merkitsee sitä, että opettajalla on oppimisen ohjaajan roolin lisäksi kasvattajan ja ymmärtävän aikuisen rooli. Lisääntyvät työt, kiire ja monipuoliset työtehtävät kuormittavat etenkin uutta opettajaa. Työnohjaus ei rajoitu vain noviisien ohjaamiseen vaan myös kokeneet opettajat kaipaavat tukea työlleen. Opettajat tarvitsevat sekä emotionaalista tukea että selviä toimin-

tamalleja. (Hargreaves & Fullan 2000.) Maassamme työnohjauksella tarkoitetaan pitkäkestoista, prosessinomaista ammatillista toimintaa, jossa vanhempi tai kokeneempi työntekijä opastaa nuorempaa tai kokemattomampaa työtoveriaan kehittymään ammatissaan. Työnohjauksessa pyritään tasavertaisuuteen, jossa kokeneemman tieto ei ole ylivoimaisempaa tai parempaa kuin kokemattoman. (Sova 1996, 242.) Työnohjaus ei ole koulutusta vaan siinä painotetaan ohjattavan henkilökohtaista vastuuta sekä esille otettavien ongelmien että sen suhteen, mitä esille tuotavia ideoita, ohjeita, neuvoja ja tietoja hän aikoo todella hyödyntää (Sava 1987, 11-12). Koulutettu työnohjaaja johdattelee osuvilla kysymyksillä ohjattavaa tarkastelemaan opetustyötä monipuolisesti, auttaa kohtaamaan ongelmia ja mahdollisia ristiriitoja (Keskinen 1999, 57-58). Työnohjauksella tavoitellaan ohjattavan tai ohjattavien ammattitietojen ja taitojen lisääntymistä, henkistä ja persoonallista kasvua, tunne-elämän ja ammatti-identiteetin tukemista, selkiyttämistä ja vahvistamista. (Sova 1996, 242; Keskinen 1999, 58.)

Parhaimmillaan työnohjaukseen sisältyy vilpittöntä toisen auttamisen halua. Jotta työnohjauksesta olisi todellista hyötyä, se vaatii vapaaehtoisuutta molemmilta osapuolilta. Toimivassa suhteessa uusi opettaja hyötyy saamastaan ohjauksesta ja ohjaaja oppii samaan aikaan uutta suojatiltaan (Hargreaves & Fullan 2000). Työnohjaus voidaan toteuttaa joko yksilöllisesti tai ryhmässä. Opettajan työ on luonteeltaan yksintyöskentelyä, joten ryhmässä toteutettu työnohjaus kannustaa rohkeammin käyttämään työyhteisöä voimavarana. (Keskinen 1999, 58; Sava 1987, 30-32.) Hargreavesin ja Fullanin (2000) mukaan työnohjaukselle tulisi saada syvempi merkitys ja se tulisi nähdä yhtenä keinona kehittää ja uudistaa koulua. Työnohjaus tulisi kytkeä osaksi suurempaa kokonaisuutta, ei siis vain uusien opettajien opastamiseksi. Hargreaves ja Fullan (2000) jatkavat, että ohjauksen avulla koulua voidaan kehittää osaksi ympäröivää yhteisöä ja samalla uudistaa koko opettajuuden professiota.

Opettajan työn vaativuudesta huolimatta opetuslalla työnohjaus ei ole kovin yleistä (ks. Keskinen 1999, 57). Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat nostavat työnohjauksen tärkeään asemaan opettajan ammatillisessa kehityksessä. Keuruulla ei ole varsinaista työnohjausta opettajien keskuudessa. Sen tarve on kuitenkin suuri. Siitä kertoo jo opettajien oma toiminta, kun he kokoontuvat epävirallisesti keskustelemaan omaan työhönsä liittyvistä asioista. Opettajien keskuudessa kaivataan koulutettua työnohjaajaa, joka voisi

antaa aikansa yksinomaan opettajien ohjaamiseen ja kuuntelemiseen. Työnohjauksen merkitystä korostetaan niin ammattiin liittyvien tietojen ja taitojen pohtimisessa kuin työssä jaksamisessa ja henkisten voimavarojen löytämisessä. Usein opettajalle riittää, kun hän löytää kiinnostuneen kuuntelijan, jolle kertoa mieltä askarruttavista asioista ja omista tunteista. Oman puheen kautta opettajat pystyvät refleктоimaan omia ajatuksiaan ja purkamaan paineita.

”Tärkeäksi asiaksi on noussut sellainen vapaa-ajalla tapahtuva yhteistyö. Minä teen aika paljon yhteistyötä ihan opetuksen suunnittelun tasolla, mutta sitten tehdään paljon yhteistyötä ihan sillain kouluajan ulkopuolella, vapaa-ajalla. Siitä on muodostunut niin kuin epävirallista työnohjausta. Minä olen ihan pyrkinyt siihen, että annan neuvoja ja keskustelen muiden opettajien kanssa. Esimerkiksi ongelmista, mitä saattaa nousta ihan yhdysluokassa opettamisesta. Ja tää on korostunut varsinkin nuorten opettajien kanssa.. Jokaisella on ollut sitten helpompi jatkaa siitä.” (A3)

”Pidetään palavereita, vähän semmosta henkistä skarppaamista. Kokeneemmilta kollegoilta on tosi mukava saada tukea ja kuulla erilaisia ratkaisumalleja. Meillä kun ei oo mitään työnohjausta, niin sen mä koen tosi tärkeenä.” (D1)

Eräänlaisena työnohjauksena voi pitää myös seuraavaa opettajan ehdotusta:

”Ennen kuin kokenu työntekijä lähtee pois, se uusi pitäis tulla siihen rinnalle jo joksikin aikaa. Että ne sais tehdä sen tiedon vaihdon ja työnopettelun siinä yhdessä. Työparina se uusi ja vanha työntekijä. Sellasta joustavaa vuoronvaihtoo siinä pitäis harkita.” (E32)

Hargreaves ja Fullan (2000) mainitsevat artikkelissaan opettajakunnan kohtaamista haasteista, kun suuret ikäpolvet jäävät eläkkeelle. Se voi olla mahdollisuus uudistaa opetus-kulttuuria, mutta siinä on myös epäonnistumisen ja hukkaan heitettyjen voimavarojen riskit. Jo nyt pitäisi valmistautua tulevaan yhdistämällä nuoruuden ja kokemuksen sisältämät voimavarat.

Toimivalle työnohjaukselle olisi Keuruulla valmis maaperä. Opettajilla löytyy halukkuutta sitoutua ohjaukseen ja vapaaehtoisia työnohjaajiksi koulutettaviakin olisi tarjolla. Keneltäkään ei voi kuitenkaan vaatia tai edellyttää omakustanteista kouluttautumista työnohjaajaksi. Jälleen vastaan nousevat kunnan taloudelliset resurssit koulutuksen kustantamiseen. Uskoakseni opettajien kiinnostus työnohjaukseen ja sen arvostaminen pitävät kuitenkin asian vireillä ja omaehtoinen toiminta jatkuu. Epävirallista toimintaa ei tule väheksyä ja olisikin suotavaa, että kyseinen toiminta saisi kunnassa laajempaa julkisuutta.

6.3 Verkostoituminen yhteistoiminnallisuuden muotona

6.3.1 Mikä verkosto on ja miten se toimii?

Uusi yhteiskunta, postmoderni aikakausi ja tietotekniikan esiinmarssi ovat muuttaneet yhteiskunnassamme toimivat systeemit yhä avoimemmiksi. Avoimuudella tarkoitan tässä lähinnä informaation ja ympäristön kanssa käytävän vuorovaikutuksen lisääntymistä. Eri organisaatiot eivät toimi enää eristyneinä vaan ne tekevät yhteistyötä muiden organisaatioiden kanssa ja jakavat omia innovaatioitaan ympäristön kanssa. Monia suuria projekteja pyritään toteuttamaan yhteistyössä usean eri organisaation, jopa eri alojen välisenä yhteistyönä. Siten saadaan jaettua sekä vastuuta että kustannuksia ja projekteista hyötyy yhä suurempi joukko. Eri organisaatioiden verkostoitumista voidaan pitää uutena yhteistoiminnallisuuden muotona. Verkostoitumisella tarkoitetaan saman alan yrityksiä tai yhteisöjen muodostamaa yhteistyöverkkoa. Myös termiä ”verkottuminen” käytetään rinnakkain verkostoitumisen kanssa. Verkolla on aiemmin totuttu ymmärtämään jotain konkreettista, verkko on ollut käsiin tuntuva esine, jolla on kalastettu tai pidetty hiukset kurissa. Tietoyhteiskunnassa verkko on kuitenkin abstrakti käsite. Verkostoja luodaan ihmisten välille, verkon kautta ihmiset pitävät yhteyttä toisiinsa. Verkostoitumisella tarkoitetaan uudella tavalla organisoitua yhteistyötä ja yhteydenpitoa. Toisaalta verkolla tarkoitetaan teknistä kehitystä, joka mahdollistaa tietokoneiden välisen tietojen siirron (Lehtinen 1997, 5). Verkostoitumiseen liittyy läheisesti myös virtuaalisen osallistumisen käsite: se tarkoittaa sitä, että voimme osallistua virtuaaliopetukseen tai -kokoukseen olematta itse fyysisesti läsnä.

Verkostoituminen voi toteutua eri tasoilla. Ihmisten välistä verkkoa kutsutaan sosiaalisiksi verkoksi. Tällöin ihmiset pitävät toisiinsa yhteyttä henkilökohtaisesti. Kahdenkeskiset suhteet muodostuvat tärkeiksi. Koneiden välinen verkko sitä vastoin on fyysinen verkko. Tyypillinen esimerkki fyysisestä verkosta on internet. Kun verkostoituminen tapahtuu ihmisten välillä fyysisen verkon avulla, on kyse telemaattisesta verkosta. (Lehtinen 1997, 42.) Telemaattinen verkostoituminen on yleistynyt tietokoneiden yleistymisen myötä. Oppivan organisaation kehittyminen on vienyt myös telemaattisten verkkojen kehittämistä tavoitteellisesti eteenpäin. Myös viestinnän muodot vaihtelevat verkostoitumisen tason mukaan. Sosiaalisen verkon viestintä on usein kahdenkeskistä, kasvokkain tapahtuvaa dialogista viestintää ilman teknisiä apuvälineitä. Dialogiselle viestinnälle on tunnusomaista toisen arvostava huomioonottaminen. Telemaattisessa verkossa toteutuu usein niin kutsuttu teleologinen viestintä. (Tella 1997, 46-50.) Siinä käyttäjällään on valtaa vaikuttaa muihin verkkoon kuuluviin, usein useampaan ihmiseen yhtäaikaan. Erilaisilla teknisillä apuvälineillä, kuten radiolla, sähköpostilla ja tietokoneyhteyksillä voidaan levittää omaa asiaa teleologisen viestinnän keinoin.

Koulukaan ei voi välttyä internetiltä eikä muilta informaatioteknologian vaikutuksilta (Kärkkäinen 1999, 3). Pikkuhiljaa opettajien ja oppilaiden kanssakäyminen vanhempien, muiden aikuisten sekä yleensä ympäristön kanssa lisääntyy. Koulun muutos on hidas ja vaativa prosessi, jonka toteutumisessa opettajien osuus on keskeinen. Muutoksen tulisi tapahtua yhtä aikaa sekä opettajankoulutuksessa että kouluissa. Myös täydennyskoulutuksen olisi oleellista olla muutoksessa mukana. Opettajat sitoutuvat muutokseen paremmin, jos se pohjautuu heidän omiin aloitteisiinsa ja suunnitelmiinsa. Opettajien aloitteiden pohjalta lähtevät kehitysehdotukset kohdistuvat parhaiten oleellisiin asioihin ja lähtökohdat esimerkiksi opettajien tietotekniikan taidoista ovat selvillä heti alussa. Korkeakoulutasolla toteutetuista yhteistyöprojekteista on lukuisia esimerkkejä mm. opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa. Niissä verkostoituminen ja vuorovaikutus nähdään merkittäväksi opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. (Syrjälä 1998, 35-36.) Koulun kehittyminen yhä enemmän tietotekniikkaa hyödyntäväksi ei suju aina ongelmitta. Tietoyhteiskuntaan liittyminen vaatii myös laite- ja ohjelmatason kohottamista. Piiparin (1998, 63) mukaan koulujen väliset erot laitteistojen tasossa ovat erittäin vaihtelevia. Jotkut koulut kokevat olevansa verkostoituneita, vaikka niillä on käytettävissään vain hidas modeemiyhteys. Todellista merkitystä opiskelu-ympäristön kehittämisenä yhdellä

hitaalla modeemilla ei ole. Toiseksi tärkeäksi kysymykseksi on osoittautunut mikrotuki-henkilöiden tarve kouluissa. Monipuolinen verkostoitunut oppimisympäristö vaatii jat-kuvasti teknistä osaamista ja ylläpitoa. Yksittäisen opettajan peruskäyttäjän taidot, aika ja kiinnostus eivät yleensä riitä järjestelmälliseen laite- ja ohjelmaympäristön ylläpitoon. (Piipari 1998, 67.)

Opetushallitus käynnisti erään verkostoitumisen kokeiluprojektin, akvaariokokeilun ke-väällä 1992 muutamassa Suomen kunnassa. Tavoitteena oli houkutella kouluja mukaan kehittämistoimintaan ja osallistuminen oli omaehtoista. Koulujen kehittämiskohteet oli-vat oppilaitosten omia valintoja ja kiinteämmät verkot luotiin valintojen mukaan. Ope-tushallituksen rooli oli seurata kehittämishankkeita, tukea yhteistyötä, ylläpitää tiedon-kulkua ja huolehtia arvioinnista. (Sintonen ym. 1999.) 1990-luvun kuluessa projekti ke-hittyi kokeilusta akvaarioverkoksi, jossa korostui toiminnan arvioinnin merkitys. Ope-tushallituksessa aloitettiin keväällä 1993 myös akvaariokokeilun seuraajan, akvaariopro-jektin suunnittelu. Akvaarioprojektin tarkoituksena oli muodostaa opettajille, kouluille ja kunnille suunnattu opetuksen ja koulutuksen kehittämisprojekti, joka hyödyntäisi vah-vasti myös tietoverkkoja. (Sintonen ym. 1999, 16.) Akvaarioprojektiin osallistuneet opettajat kokivat saaneensa projektista paljon: käsitys itsestä opettajana vahvistui, asian-tuntijuus kehittyi, saatiin yhteistyökumppaneita koulumaailman ulkopuolelta, todellista alueellista ja valtakunnallista verkottumista tapahtui, yhteistyö ja avoin kokemusten vaihtaminen koulujen välillä sekä kollegiaalisuus lisääntyi ja syntyi käsitys koulusta op-pivana yhteisönä. (Sintonen ym. 1999, 28.) Ongelmia akvaarioprojektin toteuttamisessa tuotti tarpeellisten välineiden puuttuminen. Eriarvoistumista lisäsivät vajavainen tai van-hentunut laitteisto ja puutteellinen asiantuntemus. Pienillä maaseutukuntien kouluilla ei välttämättä ollut samoja mahdollisuuksia osallistua projektiin kuin kaupunkikouluilla. (Sintonen ym. 1999, 49.) Vaikka opetushallituksen rooli koordinaattorina päättyi 1998, akvaarioprosessi jatkuu vielä itsenäisenä joissakin kouluissa.

Suomen liittyminen Euroopan unionin jäseneksi on vauhdittanut myös koululaitoksen verkostoitumista kansainvälisellä tasolla. Luonnollista kansainvälistä toimintaa ovat jo kauan toteuttaneet kielten opettajat. Kielikoulut, oppilasvierailut ja muu matkailu ovat tulleet myös oppilaille tutuiksi, konkreettisiksi yhteistoiminnan muodoiksi. Euroopan opettajien keskinäisestä toiminnasta on laajempiakin suunnitelmia ja projekteja. Niistä

mainittakoon eurooppalainen opetussuunnitelma, European Curriculum (Leino & Leino 1997, 127-128). Ajatusta eurooppalaisesta ulottuvuudesta koulutuksessa on kehitelty jo 1970-luvulta lähtien. Opetustoimintaan liittyvien tavoitteiden lisäksi eurooppalaisen opetussuunnitelman tavoitteet sisältävät myös opettajien koulutukseen liittyviä kohtia.

Järjestelmätasolla tapahtuva kansainvälistyminen jää usein tavalliselle ”riviopettajalle” etäiseksi eikä tavoitteita saavuteta kuin osittain, jos sitäkään. Jos kansainvälinen toiminta käynnistyy opettajan omista tarpeista ja kehityshaluista, on toiminta myös opettajalle merkityksellisempää. Kun toiminta koetaan omaa ammattitaitoa kehittäväksi, asetetut tavoitteet saavutetaan paremmin ja toiminnan vaikutukset jäävät pysyvämmiksi. Tieto- ja viestintätekniikan kehittyminen on viime aikoina mahdollistanut yhä useammalle opettajalle suoran väylän oman ammattitaidon reflektointiin ja kehittämiseen. Tietotekniikan käyttö on mahdollistanut opettajien työskentelyn myös laajemmalla alalla. Niin sanotun etäopetuksen käyttö yleistyy vuosi vuodelta. Tietokoneiden ja internet-yhteyksien avulla toteutetussa etäopetuksessa opettaja voi opettaa useampaa oppilasryhmää samanaikaisesti. Tällöin opettajan asiantuntijuus on laajemmalti hyödynnettävissä. Samanaikaisesti luokan omalla opettajalla vapautuu aikaa suunnitella ja kehittää omaa opetustaan. Luokan oma opettaja voi vastavuoroisesti tarjota omaa tietämystään omalta spesifiltä alueeltaan verkoston käyttöön. Meneillään oleva kehitystyö on edennyt Suomessa pisimmälle etenkin aikuiskoulutuksessa, ammattikouluissa sekä korkeakouluissa. Ala-astetta koskevia kokeiluja on vielä vaikea löytää.

Suomessa toimivista etäopetusverkostoista laajempia toimivia esimerkkejä löytyy muun muassa Australiasta, Amerikasta sekä Kanadasta. Australiassa on luotu internetin välityksellä yhteys kaupungissa ja maaseudulla opiskelevien välille. Syrjäisten koulujen taloudellisia puutteita on pyritty korvaamaan etäopetuksella internetin kautta. Yhteys on merkittävä sillä jopa 1/3 Australian lapsista asuu kaukaisilla maaseuduilla. Itse tietokoneet ja internet eivät saa kiitosta Debra Hayes:iltä, Sydneyn Teknologian Yliopiston tutkijalta. Kiitosta saa sitä vastoin tapa, jolla opettajat ovat ottaneet mahdollisuuden vastaan. (Teicher 2000.) Koulut ovat käymässä läpi suurta muutosta. Tietokoneita on hankittu yksi viittä oppilasta kohden. Tietokoneiden avulla oppimista harjoitellaan jo viisivuotiaasta lähtien. Ylemmillä luokkatasoilla etäopetus on taannut opiskelijoille riittävän

oppiainetarjonnan. Verkoston kehittäjät toivovat, että etäopetusta voidaan lähitulevaisuudessa laajentaa myös kansainväliselle tasolle. (Teicher 2000.)

Toinen esimerkki internet-yhteyden hyödyntämisestä löytyy opettajan omasta halusta kehittää ammattitaitoaan. Opettajien omasta toimesta on perustettu keskustelu- ja kehittämisverkostoja internetiin. Verkostot on luotu kehittämishaluisten opettajien ja tutkijoiden toimesta. Suomessa valtakunnallisia keskusteluverkostoja ovat Tutkiva opettaja- ja Kyläkouluverkostot. Verkoilla käydään keskustelua ajankohtaisista aiheista, kuten esiopetuksesta ja kyläkoulujen tulevaisuudesta. Keskusteluun voi osallistua internetin kautta kaikki asioista kiinnostuneet. Kyläkoulu Nyt! -lehti on verkostoitumisen tulosta 1990-luvun puolivälistä. Eräät verkostoon kuuluvat kaksiopettajaisten koulujen opettajat halusivat kiinnittää huomiota kyläkoulujen asemaan ja tekivät yhteisen teemanumeron Tutkiva opettaja -lehteen.

Aiheiden ajankohtaisuus ja myönteiset kokemukset verkostoitumisesta ovat saaneet opettajat luomaan myös paikallisia verkostoja. Kunnan sisäiset verkostot koetaan tärkeiksi etenkin kyläkoulujen opettajien keskuudessa. Niistä mainittakoon Lempäälän ala-asteiden verkostoituminen terraariokouluiksi. Hajallaan sijaitsevien koulujen opettajat kaipaavat lisämahdollisuuksia yhteydenpitoon. Verkostoituminen tarjoaa mahdollisuuden saada nopeaa tukea omalle työlle ja päätöksille. Myös yhteiselle suunnittelulle aukeaa uusi sektori. Joissakin kunnissa eri koulumuotojen opettajat ovat verkostoituneet ja lähteneet yhdessä kehittämään kunnan koulutointia (Korpinen 1996a, 57). Tämän kaltainen toiminta osoittaa opettajien aktiivisuutta ja halua vaikuttaa omaan alaansa.

6.3.2 Keuruun opettajat verkossa?

Tutkimusta aloittaessani minulla oli ennakkoon käsitys, että Keuruulla on toimiva tietokoneiden välinen verkosto kyläkoulujen opettajien välillä, jossa käydään keskusteluita opetukseen liittyvistä asioista ja vaihdetaan ideoita. Tarkastellessani tapauskunnan tilannetta lähemmin huomasin, että tietokoneyhteydet koulujen välillä ovat sähköpostiyhteyksien varassa. Niidenkin käyttö on opettajilla vaihtelevaa, ei niinkään taidoista johtuen vaan enemmänkin laitteistojen tasosta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat jo

verkostoitumisen määrittelemisen vaikeaksi. Ensimmäiseksi verkostoituminen liitetään tietotekniikan avulla toteutettuun yhteydenpitoon mutta pian opettajat täydentävät käsittelyä itselleen merkityksellisellä tavalla:

”Ihan ensin tulee mieleen tietotekniikan avulla tapahtuva yhteenliittyminen. Mulle se ei kuitenkaan tarkoita sitä, vaan verkostoituminen on lähinnä sitä, että haetaan niitä yhteistyökumppaneita.” (E23)

”Se ei tällä hetkellä oikeestaan merkitse yhtään mitään. Me ollaan periaatteessa verkostoituneita, jos ajatellaan sillä lailla, että meillä on yhteistoimintaa näiden kyläkoulujen kesken. Keuruun alueella.” (C24)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset telemaattisesta eli tietokoneiden avulla toteutetusta verkostoitumisesta ovat vähäisiä. Kenelläkään vastanneista opettajista ei ole verkostoitumiskokemuksia kansainvälisellä tasolla. Valtakunnallisella tasolla verkostoitumiseen on tutustunut kaksi opettajaa. Osallistuminen kyläkoulujen opettajien valtakunnalliseen verkostoon kaatui opettajien mukaan siihen, että hitaat koneet hankaloittivat jo muutoinkin aikaa vievää toimintaa. Oman kunnan tasolla verkostoitumiskokemuksia on kolmella. Maininnat oman kunnan sisäisestä verkostoitumisesta liittyvät nimenomaan siihen, että jotkut opettajat kokevat olevansa verkostoituneita jo sähköpostiyhteyksien ja tapaamisten kautta (ks. Piipari 1998). Merkittävää tuloksissa on se, että jopa yhdeksällä vastanneista opettajista ei ole kokemuksia telemaattisesta verkostoitumisesta lainkaan.

Keuruulaisten opettajien verkostoituminen on vaikeaa toteuttaa tietokoneiden avulla ennen kuin kyläkoulujen laitteistot saadaan ajan tasalle. Nykyisellä laitteistolla ei ole mahdollista käydä reaaliaikaista keskustelua esimerkiksi internetin kautta. Jos tietokoneet eivät vastaa toiminnan vaatimaa tasoa, opettajien motivaatio ei pysy yllä verkoston kehittämiseen. Toimivan verkoston luominen vaatii suuremman opettajaryhmän sitoutumista kehitystyöhön. Sintonen ym. (1999, 5) kuvailevat verkostoitumista antamisella ja saamisella. Heidän mukaansa aitoon verkostoitumiseen kuuluu toiminta, siksi paikka verkostossa on ansaittava – se ei ole pelkkä muodollisuus. Myös keuruulaisilla opettajilla on aavistus verkostoitumisen todellisesta luonteesta:

”Se miten se käytännössä toimii, siinä on suuri vaara että se lopahtaa, sille pitää olla se tarve miksi semmoinen rakennetaan. Jos se rakennetaan vaan rakentamisen vuoksi, niin se ei kestä kauaa.” (A22)

Sintonen ym. (1999) jatkavat, että verkostoitumisen ongelman ratkaisee verkon jatkuva käyttö. Jatkuva vuoropuhelu verkon sisällä takaa verkon oletetun ja toivotun pitkän elinkaaren. Kun otetaan huomioon, että esimerkiksi akvaariokokeiluun osallistuneet opettajat kokivat kokeiluun liittyneen työmäärän ajoittain valtavaksi ja jopa uuvuttavaksi (Sintonen ym. 1999, 13), herää kysymys, kuinka paljon keuruulaiset kyläkoulun opettajat olisivat valmiita antamaan telemaattisen verkoston luomiselle?

Verkostoituminen oman alan ihmisten kanssa parantaa työilmapiiriä ja omaa motivoitumista työn kehittämiseen. Akvaariotoiminnasta saatujen kokemusten mukaan verkoston antama tuki osoittautui opettajille hyödylliseksi, esimerkiksi opettajan toimiessa yksin pienessä koulussa tai ilman työyhteisön tukea. Yhteistoiminnan edut toteutuvat verkostoitumisen kautta, se voi auttaa selviämään muutosten mukana tulevista epäonnistumisista, negatiivisista tuntemuksista sekä turhautumisesta johtuneesta motivaation puutteesta. (Sintonen ym. 1999, 48.) Tällä hetkellä keuruulaiset opettajat ovat tietoteknisen yhteydenpidon sijasta halukkaampia kehittämään sitä verkostoa, minkä he ovat sosiaalisilla suhteillaan luoneet.

”Voi olla, että todellinen hyöty siitä (tietokoneiden välisestä verkostosta) aika vähäistä on.” (B22)

”Mutta joku muu saa alkaa tekemään sen luomisen. Itse en ole siihen millään tavalla innokas.” (A23)

Sintonen ym. (1999, 45-46) toteavat akvaariotoiminnan perusteella, että parhaimmillaan verkostotoiminta tuottaa yksikölle tulosta silloin, kun koko henkilöstö sitoutuu toimintaan ja verkkotoiminta on liitetty selvästi johonkin oppilaitoksen meneillä olevaan kehittämishankkeeseen. Tällöin oppilaitoksen sisäinen verkosto, kuten tiimityö on aktiivinen osa aiheverkon toimintaa ja yhdessä toimimisesta syntyy uutta energiaa. Tämä edellyttää kuitenkin tavoitteita, luovuutta ja vapaaehtoisuutta. Lisäksi kaikilta aiheverkon yhteisöil-

tä vaaditaan vahvuutta, yhteensopivuutta, yhteistyöhalukkuutta, sitoutumista ja avoimuutta. Samat vaatimukset ja edut ovat osana muutakin yhteistoimintaa. Keuruulaiset opettajat luottavat edelleen jo luotuihin yhteistyösiteisiin ja he uskovat että niitä kehittämällä näkyviä tuloksia saadaan nopeammin. Nyt toiminnalla on jo toimivista ihmissuhteista ja jonkin asteisesta säännöllisyydestä luotu pohja.

7 LOPUKSI

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

7.1.1 Yleistä tämän tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksessa käsitelty aihe on tällä hetkellä erittäin elävä. Kyläkoulut elävät suurta murroksen aikaa ja uusia toimintalinjoja vedetään niin valtakunnallisesti kuin paikallisestikin. Opetussuunnitelmaudistus tuo opettajille jo sinällään velvoitteita yhteistoinnalliseen koulun kehittämiseen. Niukka rahatilanne ja ainaiset säästöt asettavat kyläkoulut suurien haasteiden eteen. Koulujen on osoitettava toiminnan tuottavuus ja kannattavuus samalla kun oppilasmäärien minimirajan määrittämisestä käydään yhä keskustelua. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia tapauskunnan kyläkoulujen opettajien yhteistyötä sekä heidän kokemuksiaan työstään ja sen kehittämismahdollisuuksista. Kun tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta (Varto 1996, 103), näkisin, että tämä tutkimus täyttää pätevyyden kriteerit. Tapaustutkimusta arvostellaan useimmiten luotettavuuden puutteesta, heikosta yleistämiskelpoisuudesta sekä vähäisestä teoriasidonnaisuudesta (Laitinen 1998, 52; Syrjälä & Numminen 1988, 3). Tähän tutkimukseen olen koonnut teoriapohjan, joka kuvaa opettajan muuttuvaa työnkuvaa sekä uusia työskentelymuotoja. Tutkimusongelmat nousevat teorian sekä käytännön pohjalta. Aiempien tutkimusten tuloksia vasten voidaan nähdä linjoja, jota nyt saadut tulokset suuntaavat ja jatkavat.

Tutkimuksen toteuttamisessa menetelmien valinta vaati harkintaa. Toteutin empiirisen aineiston keräämisen ensimmäisen osan lomakekyselynä. Suurin kyselyn heikkous on se, että vastaamattomuus on yleensä suurempi kuin haastattelussa. Ongelmaa korostaa se, että vastaamattomuus ei ole satunnaista vaan siihen on jokin syy. Näin ollen kyselyyn vastanneet ovat joiltain ominaisuuksiltaan erilaisia ihmisiä kuin kyselyyn osallistumattomat. (Borg & Gall 1989, 227; Jyrinki 1976, 27.) Tämä saattaa aiheuttaa harhaa yleistyksiä tehdessä. Selvittämättä jää, ovatko tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneet keskimääräistä halukkaampia yhteistyöhön tai innokkaimpia koulun ja ammattitaitonsa kehittäjiä!

Laadullisen tutkimuksen tekijänä minun tuli jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tunnistaa omat näkökantani ja vaikutukseni tutkittavaan kohteeseen. Tieteelliseen tutkimukseen kuuluu aina tiettyjä etukäteisratkaisuja ja tutkijan uskomuksia. Kun laadin omia kysymyksiäni, tein uskomuksia koskevia etukäteisratkaisuja, valintoja, joita ei voi perustella sen tarkemmin. Vaikka itse ratkaisuihin ei myöhemmin puututakaan, on minun hyvä olla selvillä ratkaisujeni perusteltavuudesta, jotta tutkimuksen tieteellinen pätevyys ei kärsi. Kysymystenasettelussa, tutkimuksen toteuttamisessa sekä lopullisessa analyysissä minä tutkijana tulkiten vastauksia omien kokemuksieni pohjalta. Sen vuoksi tutkimuksen jokaista vaihetta tulee tarkastella kriittisesti ja punnita sen oikeellisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 130; Varto 1996, 19.) Tutkimusta tehdessäni sain paljon palautetta niin opiskelutovereilta kuin itse tutkittavilta opettajilta. Erityisesti kyselylomakkeeni esitetaus oli hedelmällinen tilaisuus, jossa opiskelijatoverini antoivat palautetta kysymyksistäni. Kentällä opettajat kommentoivat lähinnä yksittäisiä kysymyksiä:

”Jotkut kysymykset oli ihan turhia. On ihan turha kysyä, teenkö esimerkiksi rehtorin kanssa yhteistyötä. Pienellä koululla toinenhan on aina rehtori, ja silloin tekee väkisinkin yhteistyötä sen kanssa.”

Tämän kaltaiset kommentit antoivat paljon apua haastattelukysymysten muokkaamiseen. Myös teemahaastattelujen toteuttamisessa oli tärkeää huomioida oma vaikutus haastattelutilanteeseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu ei ole tekninen suoritus vaan haastattelu on kahden ihmisen välinen sosiaalinen prosessi, joka ei ole täysin toistettavissa (Syrjälä & Numminen 1988, 97). Haastattelu vaatii luottamuksellisen ilmapiirin ja rauhallisen tilanteen. Silti haastattelun keinoin voi olla vaikeaa päästä käsiksi ”julkisivun” taakse. Vastaukset saattavat heijastaa pikemminkin vastaajien, tässä tapauksessa opettajien roolikäyttäytymistä kuin heidän todellista kokemusmaailmaansa. Ihmisen omaksuman sosiaalisen roolin taakse pääseminen edellyttäisi hidasta luottamuksen rakentamista haastattelijan ja haastateltavan välille. Tässä tutkimuksessa haastattelujen onnistuminen perustui pitkälti siihen, että olin tutkijana entuudestaan tuttu haastateltaville opettajille.

7.1.2 Tutkimuksen pätevyys ja yleistettävyys

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli sitä missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta josta ne on saatu. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, jotka kuvaavat tutkimuksen pätevyyttä eri näkökulmista. Sisäisessä validiteetissa arvioidaan, mittasiko tutkija todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. Tällöin on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. (Eskola & Suoranta 1999, 212; Syrjälä & Numminen 1988, 136). Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan opettajien kokemuksia tarkasti ja täsmentänyt niitä suorilla haastattelulainauksilla. Tällä olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen opettajien omista mielipiteistä. Tekemäni johtopäätökset perustuvat näille mielipiteille ja kokemuksille. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkijan muodostamien oletusten siirrettävyyttä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkimuksen eri osia, keskeisiä käsitteitä ja itse tutkimuskohdetta riittävän perusteellisesti, jotta muut tutkijat voivat käyttää tutkimuksen tuloksia hyödykseen vertaillessaan samanlaisia asioita käsitteleviä tutkimuksia. Tutkimusraportissani olen selostanut myös käyttämäni tutkimustekniikat, jotta tulokset olisivat siirrettävissä tai sovellettavissa uuteen ympäristöön.

Laadullisen tutkimuksen pääasiallinen tavoite ei ole tilastollinen yleistettävyys vaan olennaiseksi nousee pyrkimys selittää ilmiötä ja tehdä se ymmärrettäväksi (Alasuutari 1994, 209). Tämän tapaustutkimuksen tulosten yleistettävyys ja tutkimustulosten soveltaminen vaatii harkintaa, koska minkään kunnan tilanne ei ole täysin identtinen. Yleisesti naturalistisessa paradigmassa (jossa tutkitaan ilmiötä sen todellisessa ympäristössä) katsotaan, etteivät yleistyksyet ole mahdollisia (Eskola & Suoranta 1999, 212). Kollegiaalisuus, työviihtyvyys ja jaettu vastuu ovat asioita, jotka jokainen voi tunnistaa omassa yhteisössään, vaikka yhteistoiminnan muodot olisivatkin erilaisia. Tärkeintä on siis tunnistaa toiminnan vaikutus työyhteisössä sekä sen yleistettävyys. Alasuutari (1994) ehdottaakin, että yleistämisen sijasta käytettäisiin mieluummin sanaa suhteuttaminen. Se kuvaisi paremmin laadullisen tutkimuksen perimmäistä tarkoitusta.

Tutkimuksen pätevyyttä saadaan nostettua triangulaatiolla, joka tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Useamman menetelmän käyttö korjaa yksittäisen menetelmän luotettavuusvirheitä: käyttämällä erilaisia lähteitä ja menetelmiä tutkija voi hyödyntää kunkin tavan vahvuuksia ja samalla minimoida yksittäisen lähestymistavan heikkoudet (Patton 1990, 245). Oman tutkimukseni pätevyyttä nosti menetelmätriangulaatio sekä aineistotriangulaatio. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa kahden tai useamman eri menetelmän käyttämistä aineistonhankinnassa (Eskola & Suoranta 1999, 69). Tutkimuksessani pystyin tarkentamaan kyselylomakkeilla saamiani tietoja haastatteluilla. Haastattelut toivat kyselylomakkeisiin uutta näkökulmaa ja pystyin peilaamaan vastauksia toisiinsa. Lisäksi pyrin parantamaan aineiston luotettavuutta kyselylomaketta koskevilla keskusteluilla sekä kasvotusten että puhelimen välityksellä tutkittavien kanssa. Aineistotriangulaatiossa samassa tutkimuksessa yhdistetään useita erilaisia aineistoja keskenään (Eskola & Suoranta 1999, 70). Tutkimuksessani käytin useita aineiston lähteitä, kuten kirjallisuutta, haastatteluja, omia kokemuksia sekä kyselylomakkeiden tutkimusaineistoa.

7.1.3 Tutkimuksen toistettavuus ja johdonmukaisuus

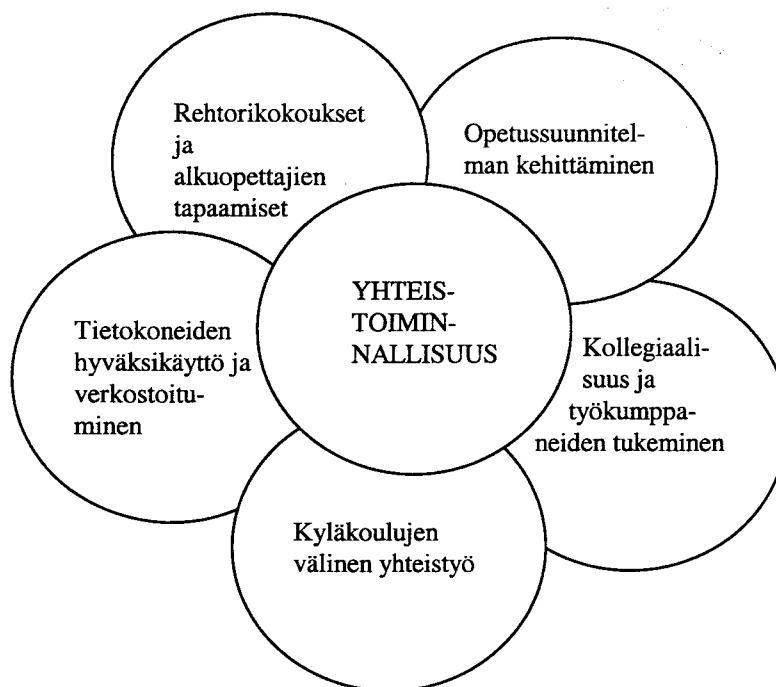
Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin, eli toistettavuuden epäillään usein olevan heikkoa. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin kyseessä olevassa tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Olen tavoitellut tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksen tiedollisen pohjan sekä tutkimuksen toteuttamisen huolellisella suunnittelulla ja valmistelulla. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan aineisto on reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. He ehdottavat kahden toisiaan tukevan menetelmän käyttöä tutkimuksen toteuttamisessa. Varto (1996) puolestaan kuvailee tutkimusta luotettavaksi silloin, kun siinä ei ole satunnaisia ja epäolennaisia tekijöitä. Elämäntapojen kuvauksessa tulee välttämättä piirteitä, joilla ei ole elimellistä yhteyttä kulloisenkin tematisoinnin kanssa. Ne liittyvät kuitenkin ajan mukaan käsiteltävään kohteeseen. Olen pyrkinyt esittämään tulokset johdonmukaisesti ja arvioinut tutkimusta jatkuvasti, jolloin satunnaisuudet yleensä karsiutuvat pois.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) huomauttavat, että ihmisen käyttäytyminen riippuu kontekstistaan ja vaihtelee siis ajan ja paikan mukaan. Siksi on hyvä myöntää kontekstin vaikutus ja se, että eri tulos toisella tutkimusmenetelmällä saattaakin olla seurausta muuttuneesta tilanteesta. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusraportin siten, että lukija voi seurata tutkimuksen vaiheita ja toteutusta mahdollisimman tarkasti. Tällöin tutkimukseni luotettavuus kasvaa, kun lukija voi itse todeta, etteivät tulokset perustu vain omaan henkilökohtaiseen intuitiooni tutkitusta ilmiöstä.

7.2 Pohdinta

Jokaisella meistä on tietty kuva opettajan ammatista. Oma käsityksensä löytyy myös niiltä, jotka eivät alalla varsinaisesti työskentele. Opettajan ammattiin sosiaalistuminen alkaa itse asiassa jo kouluajan kokemuksista, jotka muovaavat oppilaiden käsityksiä ja mielikuvia opettajan työstä. Opettajia on jo pitkään pidetty yksinäisinä puurtajina, jotka eivät kaipaa ulkopuolisten apua. Viime aikoina on kuitenkin yhä enemmän tullut esille myös opettajien kollegiaalisen tuen tarve. (Hargreaves & Fullan 2000.) Työkumppaneiden apu on välttämätöntä myös koulun kehittämisessä, jolle yhteiskunnalliset muutokset luovat omia paineitaan.

Keuruulaiset kyläkoulujen opettajat ovat sitoutuneet yhteistoimintaan ja kollegoiden kesken saavutettuja päämääriä arvioidaan säännöllisesti ainakin opetussuunnitelmallisissa ja hallinnollisissa asioissa. Myös erilaiset arviointiprojektit ovat saaneet kyläkoulujen opettajat toimimaan yhdessä. Näiltä osin näyttäisi, että opettajien toiminta täyttää ne kriteerit, jotka esimerkiksi Sahlberg (1998, 159) asettaa yhteistoiminnalle. Kyläkoulujen opettajien yhteistyön toteutuu erilaisten konkreettisten projektien yhteydessä, kuten opetussuunnitelman uudistustyössä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään; johtavat opettajat kokoontuvat pohtimaan koulun hallinnollisia asioita ja muita opettajaryhmiä muodostuu lähinnä alkuopetuksen tiimoilta. Molemmissa tapauksissa kokoontumiset antavat voimia omaan työhön ja kehittävät omaa ammattitaitoa. Näitä sekä muita tutkimuksessa käsiteltyjä yhteistoiminnallisuuden muotoja olen kerännyt seuraavaan kuvioon nimenomaan keuruulaisten kyläkoulujen opettajien näkökulmasta katsottuna.



KUVIO 9. Keuruulaisten kyläkoulujen opettajien yhteistoiminnallisuuden muodot

Tapaustutkimuksen tulosten perusteella kyläkoulujen yhteistyö painottuu kuitenkin edelleen perinteisiin toimintamuotoihin, kuten yhteisiin liikuntatapahtumiin ja retkiin. Saman kaltainen painotus yhteistyössä näyttäisi toteutuvan myös muissa suomalaisissa kunnissa (ks. Sairanen 2001 ja Nykänen & Väkeväinen 1998). Käytännölliset tarpeet pienten koulujen toiminnassa ajavat opettajat toimimaan yhdessä siten, että esimerkiksi taloudellisia kuluja saadaan puolitettuja. On muistettava, että myös tämän kaltaisessa toiminnassa jokaisen opettajan panos on tärkeä, jotta yhteistyöstä muodostuisi mielekästä ja kaikkia osapuolia palvelevaa. Rajakaltio (1999) toteaa, että yhteistyötä voi olla monella tasolla, hetkittäisestä yhdessä puuhailemisesta pitkäjänteiseen ja syvälliseen yhteistyöhön yhteisen idean pohjalta. Yleensä isommissakin kouluissa yhteistyötä esiintyy satunnaisesti tietyn projektin tai teemapäivän puitteissa. Tärkeintä on kuitenkin yhteistyöhön sitoutuminen: silloin kun opettaja itse kokee sen tärkeäksi, se todennäköisesti myös toteutuu ja saa aikaan merkittäviäkin tuloksia.

Kohonen ja Leppilampi (1994) toteavat, että koulun kehittämisen onnistumisen avain on siinä, että jokaisen opettajan ammattitaitoa hyödynnetään kouluyhteisön kehittämisen hyväksi. Tällaisten ajatusten toteutuminen edellyttää säännöllistä, organisoitua ja koordinoitua yhteistyötä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan yhteistyötä estää ajan puute. Opetustyön ulkopuoliset työt vievät opettajan ajasta yhä enemmän ja kollegoiden kanssa on vaikea löytää yhteistä aikaa, säännöllisyydestä puhumattakaan. Muiksi yhteistyötä estäviksi tekijöiksi opettajat nimeävät suvaitsemattomuuden ja sen, jos henkilöstösuhteet eivät ole kunnossa. Pienessä yhteisössä on tärkeää, että henkilökemiat täsmäävät ja asioita ajetaan samaan suuntaan. Kyläkoulujen opettajien mielestä yhteistyön tärkein merkitys on sen henkisiä voimia antava ominaisuus. Ajanpuutteen takia opettajat eivät kuitenkaan pysty kokoontumaan niin usein kuin haluaisivat. Kasvatuksellisiin ongelmiin ja oman ammattitaidon epäilyihin haetaan vastauksia kollegoilta myös muiden tapaamisten yhteydessä ”vaivihkaa”.

Opettajat korostavat kollegiaalisuuden merkitystä etenkin syrjäisillä kyläkouluilla. On tärkeää, että pienen työyhteisön henkilökunnan sosiaaliset suhteet ovat kunnossa ja että heillä on valmiudet toimia yhdessä. Kyläkoulujen opettajien keskuudessa korostuu myös laajemmalla toteutettu kollegiaalinen yhteistyö. Etenkin alkuopettajilla korostuu tarve keskustella omaa erityisalaa koskevista asioista toisten alkuopettajien kanssa. Tällöin yhteyksiä pyritään pitämään kunnan muihin alkuopettajiin. Kollegoiden kanssa käydyt keskustelut auttavat jaksamaan työssä ja antavat varmuutta omien päätösten tekemiseen. Keuruulaisten opettajien keskuudessa toivotaan varsinaisen työnohjauksen aloittamista. Tämänhetkinen epävirallinen kollegoilta saatu tuki koetaan tärkeäksi. Opettajat kokevat, että tarvetta olisi myös organisoidulle ohjaustoiminnalle. Opettajien puheenvuoroista heijastuu Hargreavesin ja Fullanin (2000) toteamus, että tukea tarvitsevat niin alalla kauemmin olleet kuin uransa juuri aloittavat. Hargreaves ja Fullan jatkavat, että työnohjauksesta löytyy yksi mahdollisuus kehittää koulua kohti yhteisöllisempää toimintaa uudella vuosituhannella. Ympäristöstä ja etenkin vanhemmista saadaan koululle merkittävä voimavara, kun sitä opitaan käyttämään.

Työnohjauksen tarve ei ole korostunut erityisesti kyläkouluilla vaan opettajat havaitsivat saman tarpeen myös suuremmissa kouluissa työskentelevien kollegoiden keskuudessa. Ilman kollegiaalista yhteistyötä opettajan työn rasitukset kasaantuvat ja työkyky laskee.

Ihmistyön kuluttavuus, vastuun kantaminen oppilaista, epäilykset tehtyjen ratkaisujen perusteltavuudesta ja arvosteluvastuu tekevät opettajan työstä vaativaa ja raskasta. Joskus opettajat kyseenalaistavat työnsä arvoakin, kun sen seuraukset näkyvät usein vasta pitkän ajan kuluttua. (Kohonen & Leppilampi 1994, 65.) Uupunut opettaja ei jaksakaan enää etsiä apua. Silloin kollegoiden tuki nousee yhä suurempaan asemaan.

Uusia muotoja opettajien yhdessä toimimiselle on vaikea löytää. Kyläkoulun opettajien työtä leimaa vahvasti kiire ja varsinaisen opetustyön ulkopuoliset työtehtävät. Opettajan työ pienellä koululla sisältää vastuualueita niin kiinteistöjen hoidossa kuin hallinnollisella puolella paperitöiden merkeissä. Työpäivistä muodostuu pitkiä eikä kaikkea aikaa haluta uhrata perheeltä koulutyölle. Tietokoneiden käyttö yhteistoiminnan apuna on vielä vähäistä. Syyt siihen ovat hyvin yksinkertaisia. Toimivan verkoston ylläpitäminen vaatisi aikaa ja taitoja. Piipari (1998) toteaa, että laitteistot kyläkouluilla eivät vastaa tämän päivän vaatimuksia. Tilanne on huono myös Keuruulla. Kyläkouluille kaivattaisiin toimivien koneiden lisäksi henkilöä, joka huolehtisi laitteistojen kunnossapidosta sekä riittävien ohjelmistojen asentamisesta. Opettajat kokevat, että heillä on tarvittavat taidot opettaa tietotekniikan alkeita oppilaille sekä käyttää tietokoneita opettamisen välineenä. Omat rajat tulevat vastaan kuitenkin, kun tietokonetta pitäisi soveltaa muilta osin. Lisäksi toimivan verkoston ylläpitäminen vaatisi sitoutumista ja säännöllistä käyttöä. Keuruulaiset opettajat kokevat nykyiset yhteistoiminnan muodot riittäviksi ja parhaiten heitä työssään palveleviksi.

Verkostoituminen käsitteenä on keuruulaisille kyläkoulun opettajille vielä etäinen. Keuruulaiset kyläkoulujen opettajat määrittelevät käsitteen osaksi tietokoneen avulla tehtävää yhteistyötä. Lehtinen (1997) jaottelee verkostoitumisen ihmisten väliseksi sosiaaliseksi verkostoksi, tietokoneiden fyysiseksi verkoksi ja tietokoneita hyödyntäväksi telemaattiseksi verkostoksi. Käytännössä keuruulaiset opettajat mainitsevat verkostoituvansa sosiaalisesti, jolloin yhteistyö toteutuu joko tapaamisilla tai perinteisemmillä laitteilla, kuten puhelimen ja faxin välityksellä. Todellista telemaattista verkostotoimintaa ei tutkituille kyläkouluille voida luoda ennen kuin tietokonekanta on perusteellisesti uusittu. Lisäksi opettajat tarvitsevat kurssitusta ennen kuin he ovat tiedollisesti ja taidollisesti tasavertaisessa asemassa. Toiminta vaatisi siis laajoja uudistuksia opettajien keskuudessa. Ennen uudistusprosessiin ryhtymistä tulee kuitenkin kysyä, onko se tarpeellista. Toi-

miva verkko vaatii säännöllisyyttä ja opettajien sitoutumista. Tämän tutkimuksen perusteella keuruulaiset kyläkoulujen opettajat eivät näe telemaattista verkostoa kovinkaan tarpeellisena eivätkä he usko voivansa hyötyä siitä merkittävästi.

Olen selvittänyt tällä tutkimuksella keuruulaisten kyläkoulujen opettajien kokemuksia omasta työstään, etenkin yhteistyön tasosta ja kollegoiden merkityksestä. Tarkoituksena on ollut kartoittaa myös verkostoitumisen kokemuksia opettajien työssä. Mielestäni saadut tulokset kertovat paljon kyläkoulun opettajien nykytilanteesta etenkin verkostoitumisen osalta. Valitut tutkimusmenetelmät, etenkin teemahaastattelut antoivat tutkimuskohteesta paljon sellaista tietoa, joka olisi jäänyt pelkällä kyselylomakkeella saavuttamatta. Jatkotutkimukseksi tälle tutkielmalle voisi mahdollisesti ajatella tapauskunnassa toteutettavaa toimintatutkimusta kunnan opettajien verkostoitumisen kehittämiseksi. Toimintatutkimuksen avulla kyläkoulujen opettajien keskinäistä yhteistyötä voisi kehittää ja luoda sille pysyvämmät puitteet. Toimintaa voisi tehostaa esimerkiksi koordinoimalla yhteistoimintaa siten, että toiminnan päällekkäisyydet poistuisivat. Toimintatutkimuksen yhteydessä kyläkoulujen tietokoneiden tasoa tulisi tarkistaa ja jopa kohentaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella Keuruun kyläkoulujen opettajat tarvitsevat henkilön, joka vastaisi tietokoneitten huollosta ja myöskin uusien ohjelmien ja projektien sisäänajosta. Kyläkoulujen opettajien keskuudesta ei löydy vapaaehtoisia tietokoneverkon luomiseen kunnan alueella. Syyt siihen ovat täysin ymmärrettävät: opettajat kokevat, että kaikki opetuksen ulkopuolinen työ vie jo nyt liikaa aikaa varsinaiselta opetustyöltä. Työpäivien pituus halutaan pitää hallinnassa. Kyläkoulujen opettajat arvelevat varovasti, että jos joku tietokoneita muutenkin harrastava opettaja alkaisi kehittämään yhteistä verkostoa, kiinnostuneita löytyisi enemmänkin. He mainitsevat kuitenkin, että heiltä itseltään ei liikene siihen aikaa eikä välttämättä taitojakaan.

Koulun kehittämistä ja muutosvoimaa ajetaan nykypäivänä vahvasti eteenpäin yhteistoiminnallisuuden avulla. Opettajia kannustetaan muodostamaan tiimejä ja muita organisoituja ryhmiä, joilla olisi yhteiset arvot ja tavoitteet toimintansa pohjalla. (Sahlberg 1998; Kohonen & Leppilampi 1994.) kehittämistyön onnistuminen vaatii vapaaehtoisuutta, säännöllisyyttä ja sitoutumista. Kohonen ja Leppilampi (1994) toteavat, että pahinta mitä voimme kollegoillemme tehdä on kuulua ja olla kuulumatta ryhmään. He tar-

koittavat sillä sitä, että usein olemme ryhmän jäseniä, mutta käytännössä emme sitoudu sen päätöksiin, emme ota vastuuta yhteisistä päätöksistä, emmekä osallistu kokouksiin. Usein opettajat ovat sen huomanneet, jos ei itsessään niin muissa:

”Asennetta se vaatii. Että ei oo vaan tarkoitus tappaa aikaa, vaan tarkoitus on myöskin auttaa.” (A10)

Sahlberg (1998) kiteyttää koulun kehittämisen viime kädessä olevan ajattelutapojen ja toimintatapojen muuttamista sillä tavalla, että koulu olisi oppilaille rikas ja mielenkiintoinen paikka oppia, kasvaa ja kehittää itseään onnellisena ihmisenä. Jokaisella opettajalla on sisäinen pyrkimys näihin tavoitteisiin. Kyläkoulujen opettajat kokevat, että juuri pienet koulut voivat tarjota parhaan ympäristön lapsen ja nuoren kasvulle ja kehittymiselle. Vaikka opettajat kokevat, että kyläkoulu vaatii opettajalta paljon aikaa ja vaivaa, kyläkoulun toiminta ja siihen liittyvät asiat palkitsevat lopulta opettajaa kaikesta. Kyläkoulu on myös opettajalle paras mahdollinen ympäristö – niin kasvulle kuin ammatilliselle kehitymiselle.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3.painos. Tampere: Vastapaino.

Ankkuri-Ikonen, A. 1993. Yksin, kaksin ja yhdessä – näkökulmia ja kokemuksia yhteistyöstä työssä ja työyhteisössä. Teoksessa T. Julin, M. Karttunen, T. Lahtinen & R. Mustajärvi (toim.) 1998. Ryhmän voima ja viisaus. 40 vuotta ihmissuhdetaitojen opiskelua ryhmätyömenetelmin. Jyväskylä: Gummerus, 211-218.

Anttila, S. 1996. Yksilö ja ryhmä työyhteisön paineissa. Teoksessa T. Julin, M. Karttunen, T. Lahtinen & R. Mustajärvi (toim.) 1998. Ryhmän voima ja viisaus. 40 vuotta ihmissuhdetaitojen opiskelua ryhmätyömenetelmin. Jyväskylä: Gummerus, 42-45.

Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.

Botkin, J. W., Elmandjra, M. & Malitza, M. 1981. Oppimisen uudet haasteet. Raportti Rooman klubille. Espoo: Weilin+Göös

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. 2. painos. California: Sage.

Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. 2. painos. California: Sage, 733-768.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millenium. Theory into practice 39 (1), 1-8.

Hautamäki, L. Rouhinen, S. Siirilä, S. & Tervämäki, E. (toim.) 1980. Kylät ja kaupunginosat yhteiskunnan alueellisina perusyksikköinä. Tampere: Finnpublishers.

Heikkilä-Laakso, K. 1999. Muutos ja muutoksessa eläminen. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. 1999. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 7-25.

Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 93-109.

Hiltunen, A. 2001. Sopivan kokoinen kyläkoulu. Opettaja 39, 16-17.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. 4., uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hyvinvointi opetustyössä. 1999. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

Härkönen, J. 2000. Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.

Iso-Tryykäri, S. 2000. Minun Kyläkouluni. Matkalla pienen koulun opettajaksi. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 4.

Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 20-24.

Joyce, B. & Showers, B. 1988. Student achievement through staff development. Library of congress cataloging-in-publication data. New York: Longman.

Julin, T., Karttunen, M., Lahtinen, T. & Mustajärvi, R. 1998. Ryhmän voima ja viisaus. 40 vuotta ihmissuhdetaitojen opiskelua ryhmätyömenetelmin. Jyväskylä: Gummerus.

Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2., uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.

Jäppinen, Jussi. 1988. Keski-Suomi lähikuvassa. Helsinki: Otava.

Kalaoja, E. 1988a. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa I. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.

Kalaoja, E. 1988b. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.

Kalaoja, E. 1990a. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa III. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63.

Kalaoja, E. 1990b. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.

Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. 1999. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 51-61.

Keuruun kaupunkiesite. 2002. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.keuruu.fi/tietoa>>. (Luettu 10.4.2002).

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 130-143.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.

Korpinen, E. 1996a. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan alan kehittämissäätiö. Polemia-sarja 18.

Korpinen, E. (toim.) 1996b. Kyläkoulu nyt! Teemanumero. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher 2.

Korpinen, E. (toim.) 1998. Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher 6.

Kyläkoulut yritetään pelastaa. Opettaja 2001 (40), 4.

Kärkkäinen, M. 1999. Teams as breakers of traditional work practices. Department of education. University of Helsinki. Research bulletin 100.

Laaksola, H. 2001. Kyläkoulut maan edun mukaisia. Opettaja 32, 5.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55.

Lamminpää, A. 1999. Työkykyä ja hyvinvointia ylläpitävät toimijat. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. 1999. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 105-111.

Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja koulu yhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 120-129.

Lehtinen, E. (toim.) 1997. Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2-3 opettajaisella koululla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. California: Sage.
- Perkkiö, V. 1996. Koulujen lakkauttamisen ja johtajaopettajien tehtävien yhdistämisen taloudelliset vaikutukset kunnalle. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1996b. Kyläkoulu Nyt! Teemanumero. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher 2, 29-35.
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 56-70.
- Rajakaltio, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. 1999. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 27-49.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sairanen, M. 2001. Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.

Sintonen, S., Elo, P. & Lindström, A. 1999. Toimintatapana verkostoyhteistyö. Akvaariokoelusta Akvaarioverkostoon 1992-1998. Helsinki: Opetushallitus.

Sova, I. 1996. Työnohjaus ryhmän ja sen johtajuuden tukena. Teoksessa T. Julin, M. Karttunen, T. Lahtinen & R. Mustajärvi (toim.) 1998. Ryhmän voima ja viisaus. 40 vuotta ihmissuhdetaitojen opiskelua ryhmätyömenetelmin. Jyväskylä: Gummerus, 240-246.

Stake, R. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. 2. painos. California: Sage, 435-454.

Suur-Keuruu -lehti 2000-2002

Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 25-38.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. – 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Teicher, S. A. 2000. Instant connections, far off the beaten path. Christian Science Monitor. 92, 20

Tella, S. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) 1997. Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita, 41-59.

Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.)
1998. Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher 6, 8-15.

LIITE 1

Saatekirje kyselytutkimuksen yhteydessä:

Arvoisa opettaja,

Olen Jyväskylän yliopistossa opiskeleva, pian valmistuva luokanopettaja. Olen kotoisin Keuruulta, joten moni teistä varmaan minut tunnistaakin. Ennen valmistumistani minun on kuitenkin tehtävä tutkimus aiheesta, joka minua itseäni sekä suurempaa yleisöä kiinnostaa. Olenkin valinnut aiheekseni kyläkoulujen opettajien välisen yhteistyön: mitä se pitää sisällään ja kuinka se käytännössä toteutuu.

Tämän kyselyn tarkoitus on kartoittaa Keuruun kaupungin kyläkoulujen opettajien käyttämiä yhteistyömuotoja ja niiden määrää. Olen kiinnostunut näkemyksistäsi ja toimintatavoistasi opetustyössä. Toivon, että vastaat kysymyksiin omien kokemuksiesi ja näkemyksiesi mukaisesti. Saamiani tietoja tulen käyttämään vain omaan pro gradu-tutkielmaani, eikä vastaajan henkilöllisyys tule muiden tietoon. Toivon, että vastaat kysymyksiin kahden viikon kuluessa. Tulen henkilökohtaisesti vierailemaan koulullanne _____ kerätessäni vastauksia.

Tutkimusaineistoa kerätessäni aion syventää kyselylomakkeilla keräämiäni tietoja muutamilla haastatteluilla. Jos olet halukas haastateltavaksi, lisääthän henkilötietosi lomakkeen loppuun. Henkilötietoja ei liitetä kyselylomakkeen vastauksiin!

TÄYTTÖOHJEET:

Ympyröi kunkin kysymyksen vaihtoehdoista se, joka on lähimpänä omaa näkemystäsi. Osassa kysymyksistä pyydän sinua numeroimaan vaihtoehdoista viisi mielestäsi tärkeintä siten, että tärkein on numerolla yksi, toiseksi tärkein numerolla kaksi jne. Jos mikään vaihtoehdoista ei tunnu sopivalta, voit kirjoittaa vastauksesi sitä varten varatuille viivoille. Jos kysymys edellyttää jotain muuta vastaustapaa, eriävä ohje seuraa kysymystä.

Tapaamistamme odottaen, Airi Niemelä.

LIITE 2

Kyselytutkimus kyläkoulun opettajalle

- 1. Sukupuoli**
- 1) mies
 - 2) nainen
- 2. Työkokemus**
- 1) opettajan tehtävissä _____ vuotta
 - 2) muissa kuin opettajan tehtävissä ____ vuotta
- 3. Virkasuhde**
- 1) vakinainen virka tai toimi
 - 2) väliaikainen virka tai toimi
 - 3) viransijainen
 - 4) opetan tilapäisesti
- 4. Työskentelyvuodet nykyisessä koulussa _____ vuotta.**
- 5. Oletko työskennellyt luokanopettajana joissakin muissa kouluissa?**
- ____ en
- ____ kyllä, kuinka monessa koulussa?
- _____ joista kyläkouluja _____
- 6. Kuinka usein toimit yhteistyössä muiden kyläkoulujen opettajien kanssa? Ympyröi vaihtoehto, joka on lähimpänä omaa toimintaasi.**
- 1) en juuri koskaan
 - 2) 1-3 kertaa kuukaudessa
 - 3) noin kerran viikossa
 - 4) päivittäin
 - 5) useasti päivän aikana
 - 6) muu, mikä?
- _____
- _____
- _____
- _____
- 7. Missä asioissa teet yhteistyötä? Numeroi tärkeysjärjestykseen viisi mielestäsi tärkeintä teemaa, joissa teet yhteistyötä kollegasi kanssa.**
- _____ opetussuunnitelman kehittäminen
- _____ opetustyön suunnittelu
- _____ kokonaisopetus ja integrointi
- _____ arviointi
- _____ kasvatusongelmat
- _____ yhteiset retket
- _____ koulun juhlat
- _____ urheilukilpailut
- _____ teemapäivät
- _____ vanhempainillat

(LIITE 2 jatkuu)

_____ muu, mikä?

8. Mitä yhteistyömuotoja käytät? Numeroi tärkeysjärjestykseen kolme mielestäsi tärkeintä yhteistyömuotoa.

- _____ puhelin
 _____ sähköposti
 _____ kahdenkeskiset tapaamiset
 _____ kokoukset
 _____ muu, mikä?

9. Onko yhteistyö muiden opettajien kanssa auttanut tai helpottanut omaa opetustyötäsi?

- 1) ei juuri lainkaan
 2) jonkin verran
 3) paljon
 4) hyvin paljon

10. Teetkö yhteistyötä myös muiden tahojen kanssa? Numeroi kolme tahoja, joiden kanssa teet yhteistyötä. Merkitse eniten käyttämäsi taho numerolla yksi, seuraava numerolla kaksi jne.

- _____ keskuskoulun (Keuruun/Haapamäen a-a)
 opettajien kanssa
 _____ rehtorin kanssa
 _____ kiertävien kielten opettajien kanssa
 _____ terveydenhoitajan kanssa
 _____ koulutoimiston kanssa
 _____ muu, mikä?

11. Haluaisitko tehdä nykyistä enemmän yhteistyötä muiden kanssa? Keiden? Numeroi tärkeysjärjestykseen viisi mielestäsi tärkeintä.

- _____ toisten kyläkoulun opettajien kanssa
 _____ keskuskoulun (Keuruun/Haapamäen a-a)
 opettajien kanssa
 _____ rehtorin kanssa
 _____ kiertävien kielten opettajien kanssa
 _____ terveydenhoitajan kanssa
 _____ koulutoimiston kanssa

(LIITE 2 jatkuu)

_____ muu, mikä?

12. Miksi yhteistyö muiden opettajien kanssa on mielestäsi tärkeää? Numeroi tärkeysjärjestykseen viisi mielestäsi tärkeintä.

- _____ säästää aikaa opetuksen suunnittelussa
- _____ tuo uusia ideoita
- _____ monipuolistaa omaa opetusta
- _____ helpottaa omaa opetustyötä
- _____ kehittää arviointia
- _____ auttaa tavoitteiden asettamisessa
- _____ luo turvallisuutta omaan työskentelyyn
- _____ tuo itsevarmuutta
- _____ jakaa vastuuta
- _____ lisää työssä viihtymistä
- _____ antaa palautetta omasta työstä
- _____ auttaa kehittämään omaa ammattitaitoa
- _____ ei ole mielestäni tärkeää
- _____ muu, mikä?

13. Oletko saanut mielestäsi tarpeeksi koulutusta yhteistyön toteuttamiseen?

- 1) en ole saanut koulutusta
- 2) saamani koulutus ei ole riittävää
- 3) olen saanut tarpeeksi koulutusta

14. Tahtoisitko lisää koulutusta seuraavilla alueilla? Merkitse mielestäsi tärkein numerolla yksi, seuraavaksi tärkein numerolla kaksi jne. Jos et tarvitse näistä mihinkään koulutusta, merkitse viiva.

- _____ tiimityöskentely
- _____ tietoliikenne, sähköposti
- _____ tietokoneen käyttö työssäni
- _____ opetushallinnolliset asiat
- _____ vuorovaikutustaidot
- _____ muu, mikä?

(LIITE 2 jatkuu)

15. Käytätkö tietokonetta opetuksessa tai sen suunnittelussa?

- 1) en juuri koskaan
- 2) 1-3 kertaa kuukaudessa
- 3) noin kerran viikossa
- 4) päivittäin
- 5) useasti päivän aikana
- 6) muu, mikä?

16. Käytätkö tietokonetta yhteydenpidossa muihin opettajiin?

- 1) en juuri koskaan
- 2) 1-3 kertaa kuukaudessa
- 3) noin kerran viikossa
- 4) päivittäin
- 5) useasti päivän aikana
- 6) muu, mikä?

17. Oletko saanut mielestäsi riittävästi koulutusta tietokoneen käyttöön työssäsi?

- 1) en ole saanut koulutusta
- 2) saamani koulutus ei ole riittävä
- 3) olen saanut tarpeeksi koulutusta

18. Onko sinulla kokemuksia verkostoitumisesta tietokoneiden avulla muiden opettajien kanssa? Voit ympyröidä myös useamman vaihtoehdon.

- 1) kyllä, kansainvälisellä tasolla
- 2) kyllä, valtakunnallisella tasolla
- 3) kyllä, oman kunnan opettajien kanssa
- 4) ei ole kokemuksia

19. Olen halukas haastateltavaksi myöhemmin sovittavana ajankohtana.

___ en
 ___ kyllä, yhteystietoni:
 nimi: _____
 osoite: _____
 koulu: _____
 puh: _____
 e-mail: _____

KIITOS VASTAUKSISTANNE!

LITE 3

Teemahaastattelun runko

Yhteistyö

- * millaista yhteistyötä olet tehnyt viime aikoina
- * millaisten tahojen kanssa
- * miten haluaisit kehittää tämän hetkistä yhteistyötä
- * mitä taitoja yhteistyön toteuttaminen vaatii opettajalta
- * mitkä asiat estävät tai vaikeuttavat yhteistyön toteuttamista
- * millaista hallinnollista tukea saat kunnalta yhteistyön toteuttamiseen
- * missä tilanteessa yhteistyö on auttanut sinua konkreettisesti
- * mitkä ovat oman koulusi vahvuudet
- * miten hyödynnät niitä yhteistyössä (esim. muiden koulujen kanssa)

Työviihtyvyys

- * miten työsi on muuttunut urasi aikana
- * miten opetussuunnitelman kehitystyö on vaikuttanut omaan työhösi
oletko osallistunut OPS:n kehittämiseen omalla koulullasi
onko OPS:n kehittämisen yhteydessä tehty konkreettista yhteistyötä
minkä tahojen kanssa yhteistyö on toteutettu
- * miten tyytyväinen olet tämän hetkiseen työhösi
- * mihin asioihin koet tarvitsevasi tukea työssäsi tällä hetkellä
- * mille alueille kaipaavat työssäsi lisäkoulutusta
- * mitkä asiat nostavat työviihtyvyyttä
- * mitkä asiat vaikuttavat kyläkoululla viihtymiseen
- * miten koet kyläkoulujen lakkauttamisen ja siitä käytävän keskustelun

Verkostoituminen

- * mitä sana ”verkostoituminen” merkitsee sinulle
- * millaisia kokemuksia sinulla on verkostoitumisesta
- * onko omassa kunnassasi opettajan välisiä verkostoja
jos on, niin millaisia
- * millaisia odotuksia tai toiveita sinulla on opettajien väliselle verkostoitumiselle omassa kunnassa
- * mitä etua verkostoitumisesta voisi olla sinulle

Tietotekniikka

- * millaista tukea kaipaavat soveltaessasi tietotekniikkaa arkipäivän koulutyössä
- * mistä saat tukea
- * mitä etua opettajalle on tietotekniikasta

LIITE 4

Taulukoidut yhteenvedot kyselylomakkeen kysymyksestä 14. kouluttautumishalukkuus

<i>naiset</i> <i>n=9</i> <i>miehet</i> <i>n=5</i> <i>yht.</i> <i>n=14</i>		tärkein	2. tärkein	3. tärkein	4. tärkein	5. tärkein
tiimi-työskentely	n=9 n=5 n=14	3 3 6	- - -	- 1 1	- 1 1	1 - 1
tietoliikenne, sähköposti	n=9 n=5 n=14	1 - 1	4 2 6	- 1 1	- - -	- - -
tietokoneen käyttö työssä	n=9 n=5 n=14	3 1 4	3 1 4	2 - 2	- - -	- - -
opetus-hallinto	n=9 n=5 n=14	2 - 2	1 - 1	2 1 3	2 2 4	- 1 1
vuorovaikutustaidot	n=9 n=5 n=14	- 1 1	- 2 2	- 1 1	1 - 1	2 1 3

LIITE 5

Taulukoidut yhteenvedot kyselylomakkeen kysymyksestä 7. yhteistyön aiheet

<i>naiset n=9</i> <i>miehet n=5</i> <i>yht. n=14</i>		tärkein	2. tärkein	3. tärkein	4. tärkein	5. tärkein
	n=9	1	-	1	1	-
	n=5	2	1	-	-	-
opetussuunnitelman kehittäminen	n=14	3	1	1	1	-
	n=9	1	2	-	1	2
	n=5	2	-	1	2	-
opetustyön suunnittelu	n=14	3	2	1	3	2
	n=9	-	1	1	1	1
	n=5	-	-	1	1	-
kokonaisopetus ja integrointi	n=14	-	1	2	2	1
	n=9	3	1	1	1	1
	n=5	-	2	-	1	-
arviointi	n=14	3	3	1	2	1
	n=9	2	1	1	-	1
	n=5	-	1	-	-	1
kasvatusongelmat	n=14	2	2	1	-	2
	n=9	-	2	3	3	-
	n=5	-	1	-	-	1
retket	n=14	-	3	3	3	1
	n=9	-	1	1	-	2
	n=5	-	-	-	1	1
juhlat	n=14	-	1	1	1	3
	n=9	1	1	1	1	2
	n=5	-	-	3	-	1
urheilukilpailut	n=14	1	1	4	1	3
	n=9	1	-	-	1	-
	n=5	-	-	-	-	1
teemapäivät	n=14	1	-	-	1	1
vanhempainillat	n=14	-	-	-	-	-
	n=9	-	-	-	-	-
	n=5	1*	-	-	-	-
muu	n=14	1	-	-	-	-

* Jutustelu niistä näistä

LIITE 6

Taulukoidut yhteenvedot kyselylomakkeen kysymyksestä 8. yhteistyömuodot

<i>naiset n=9</i> <i>miehet n=5</i> <i>yht. n=14</i>		tärkein	2. tärkein	3. tärkein
puhelin	n=9	3	4	2
	n=5	3	1	-
	n=14	6	5	2
sähköposti	n=9	1	2	-
	n=5	-	2	-
	n=14	1	4	-
kahdenkeskiset tapaamiset	n=9	3	1	5
	n=5	1	1	2
	n=14	4	2	7
kokoukset	n=9	2	2	2
	n=5	1	1	3
	n=14	3	3	5

LIITE 7

Taulukoidut yhteenvedot kyselylomakkeen kysymyksestä 10. yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä kysymyksestä 11. halukkuus lisätä yhteistyötä

10. Yhteistyö muiden tahojen kanssa

<i>naiset n=9</i> <i>miehet n=5</i> <i>yht. n=14</i>		eniten	2. eniten	3. eniten
Keskuskoulu (Keuruu/ Haapamäki)	n=9	1	2	-
	n=5	1	-	1
	n=14	2	2	1
Rehtori	n=9	3	1	1
	n=5	1	-	-
	n=14	4	1	1
Kiertävä kielten- opettaja	n=9	-	4	1
	n=5	1	1	1
	n=14	1	5	2
Terveydenhoitaja	n=9	1	-	6
	n=5	-	1	1
	n=14	1	1	7
Koulutoimisto	n=9	2	-	-
	n=5	2	2	1
	n=14	4	2	1
Muu	n=9	2 (a)	2 (a+b)	1 (a)
	n=5	-	1 (c)	-
	n=14	2	3	1

- (a) kiertävä erityisopettaja
 (b) Isonkirjan Opisto
 (c) kyläyhteisö

(LIITE 7 jatkuu)

11. Halukkuus lisätä yhteistyötä

<i>naiset n=9</i> <i>miehet n=5</i> <i>yht. n=14</i>		eniten	2. eniten	3. eniten	4. eniten	5. eniten
Toiset kylä-koulut	n=9 n=5 n=14	4 4 8	- 1 1	1 - 1	- - -	- - -
Keskuskoulu (Keuruu/Haapamäki)	n=9 n=5 n=14	- - -	2 3 5	- 2 2	2 - 2	- - -
Rehtori	n=9 n=5 n=14	1 1 2	1 - 1	- 1 1	- - -	- - -
Kiertävä kieltenopettaja	n=9 n=5 n=14	- - -	- 1 1	1 - 1	- 1 1	- - -
Terveydenhoitaja	n=9 n=5 n=14	2 - 2	1 - 1	- - -	- 1 1	1 2 3
Koulutoimisto	n=9 n=5 n=14	- - -	- - -	- 2 2	- 2 2	1 1 2
Muu	n=9 n=5 n=14	- - -	- - -	- - -	- - -	- 1 (a) 1

(a) Kansalaisopisto

LIITE 8

Taulukoidut yhteenvedot kyselylomakkeen kysymyksestä 12. Yhteistyön tärkeys

<i>naiset n=9</i> <i>miehet n=5</i> <i>yht. n=14</i>		tärkein	2. tärkein	3. tärkein	4. tärkein	5. tärkein
säästää suunnittelu-aikaa	n=9 n=5 n=14	- - -	- 2 2	- - -	- - -	- - -
tuo uusia ideoita	n=9 n=5 n=14	7 1 8	- 1 1	- 1 1	1 - 1	1 1 2
monipuolistaa opetusta	n=9 n=5 n=14	1 - 1	3 2 5	2 1 3	- - -	2 1 3
helpottaa omaa työtä	n=9 n=5 n=14	- 1 1	1 - 1	- 2 2	4 1 5	- - -
kehittää arviointia	n=9 n=5 n=14	- - -	- - -	- - -	- - -	2 - 2
auttaa asettamaan tavoitteita	n=9 n=5 n=14	- - -	- - -	- - -	- 1 1	1 1 2
luo turvallisuutta työkentelyyn	n=9 n=5 n=14	- - -	- - -	1 - 1	1 1 2	- - -
tuo itsevarmuutta	n=9 n=5 n=14	- - -	1 - 1	- - -	- - -	- - -
jakaa vastuuta	n=9 n=5 n=14	- - -	- - -	- - -	1 - 1	- - -
lisää työssä viihtymistä	n=9 n=5 n=14	1 - 1	2 - 2	3 - 3	1 - 1	- 1 1
antaa palautetta omasta työstä	n=9 n=5 n=14	- - -	1 - 1	2 - 2	- - -	1 - 1
auttaa kehittämään ammattitaitoa	n=9 n=5 n=14	- 2 2	1 - 1	2 - 2	1 1 2	2 - 2
ei ole tärkeä	-	-	-	-	-	-
muu	n=9 n=5 n=14	- 1 (a) 1	- - -	- - -	- - -	- - -

(a) Yhteisten ongelmien ratkaisemisesta. Kasvattaa stressinsietoa ja purkaa sitä.