

Kyläkoulun yhteisöllisyys koulupäivien aikana

Janette Rajaniemi

Kyläkoulun yhteisöllisyys koulupäivien aikana

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta/luokanopettaja

2016

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kyläkoulun yhteisöllisyys koulupäivien aikana

Tekijä: Janette Rajaniemi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden tiedekunta/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu – työ _X_ Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 67 + liitteet 4kpl

Vuosi: 2016

Tiivistelmä:

Tutkielmani aiheena on kyläkoulun yhteisöllisyys koulupäivien aikana. Tutkin, miten yhteisöllisyys näyttäytyy kyläkoulussa koulupäivinä. Tutkielma on laadullinen kouluetnografinen tutkimus, jonka tavoitteena on selvittää, miten yhteisöllisyys näyttäytyy kyläkoulussa koulupäivän aikana. Teoreettisessa osassa esittelen kyläkoulujen erityispiirteitä, niiden asemaa suomalaisessa koulujärjestelmässä, sekä yhdysluokkaopetusta, joka on kyläkouluopetuksen lähtökohta ja yksi erityispiirrekin. Esittelen myös yhteisöllisyyttä, sen määritelmiä ja eri piirteitä, sekä osa-alueita.

Tähän tutkielmaan olen rakentanut oman määritelmäni kyläkoulusta ja yhteisöllisyydestä. Kyläkoulu on koulu, jossa on alle 50 oppilasta ja se sijaitsee maaseudulla tai haja-asutusalueella. Siellä opiskellaan yhdysluokissa. Yhteisöllisyyttä kuvaavat käsitteet jäsenyys ja yhteistoiminta. Nämä ovat näkökulmat, joista yhteisöllisyyden näyttäytymistä tutkin.

Tutkielmani aineistona ovat havainnointimuistiinpanot, jotka pohjautuvat kenttäjaksoon. Keräsin muistiinpanot osallistuvan havainnoin menetelmällä kuuden viikon aikana Pohjois-Pohjanmaalla kyläkoulussa. Teetin yhdessä kyläkoulun luokista sosiometrisen mittauksen luokan ja koulun jäsenyyteen liittyen. Haastattelin oppilaita (7 haastattelua) sosiometrisen mittauksen vastauksien perusteella, sekä jäsenyyden ja yhteistoiminnan näkökulmista puolistrukturoidulla teemahaastattelulla.

Tutkimustulokseni osoittavat, että yhteisöllisyys näyttäytyy monipuolisesti kyläkoulussa koulupäivien aikana. Jäsenyyden näkökulmasta jokaisella on oma paikkansa osana yhteisössä ja yhteisö myös vaikuttaa jokaiseen. Jokaisen panostus on tärkeä ja jokainen toimii omana itsenään yhteisössä. Toisten auttaminen ja kehuminen ovat arkipäivää. Kiusaamistilanteita ei esiinny. Yhteishenki ja ilmapiiri ovat hyviä, vaikkakin välillä tulee tilanteita, jotka voivat toistuvina heikentää ilmapiiriä ja sen kautta yhteisöllisyyttä. Oppilaat kokevat, että koulu on yhteishenkinen.

Yhteistoiminnassa otetaan toiset huomioon. Välitunneilla lapset leikkivät keskenään ikäluokasta ja luokkatasosta riippumatta keskenään. Välitunneilla oppilaat myös kiinnittävät huomiota siihen, ettei kukaan jäisi yksin. Koko koulun yhteistoiminta korostuu oppilaiden pitämillä pitkillä välitunneilla. Oppilaat vetävät toisilleen liikunnallisen pidemmän välitunnin, jossa kaikki koulun oppilaat ovat mukana. Välitunnit ovat yhteishenkisiä, ilmapiiriltään kannustavia ja lapset näyttävät nauttivan yhteisestä ajasta.

Asiasanat: kyläkoulu, yhteisöllisyys

Tutkimusmenetelmät: kouluetnografia, osallistuva havainnointi, haastattelu, sosiometrisen mittaus

Sisällys

Johdanto	5
2. Kyläkoulu	6
2.1 Mikä kyläkoulu on?	6
2.2 Kyläkoulujen asema.....	8
2.2.1 Kehitys	8
2.2.2 Lakkautukset.....	9
2.3 Yhdysluokkaopetus	11
2.4 Aiempi tutkimus kyläkouluihin liittyen	14
3. Yhteisöllisyys	17
3.1 Mitä yhteisöllisyys on?	17
3.2 Sisäinen yhteisöllisyys kyläkoulussa.....	22
4. Tutkimuksen toteutus	25
4.1 Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset	25
4.2 Laadullinen tutkimus.....	26
4.3 Kouluetnografia tutkimusotteena.....	27
4.4 Aineistonkeruumenetelmät	29
4.4.1 Osallistuva havainnointi.....	29
4.4.2 Sosiometrinen mittaus	31
4.4.3 Lasten haastattelu	32
4.5 Aineiston analyysi	35
4.6 Tutkimuksen arviointi	37
4.7 Miljööön kuvaus.....	39
5. Tutkimustulokset	41
5.1 Jäsenyyden näyttäytyminen	41
5.2 Yhteistoiminnan näyttäytyminen	49
6. Pohdinta	55
Lähteet	61
Liitteet	68

Kaaviot

Kaavio 1: Yhteisöllisyys s.24

Kaavio 2: Haastattelurunko s.35

Johdanto

Kyläkouluilla on vankka historia suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kodinomaisuus ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ovat asioita, joiden takia kyläkouluja arvostetaan suuresti. Kyläkouluja pidetään koko kylien keskuksina ja ylpeyden aiheina. Yhteisöllisyys on kyläkoulun vahvuus. Kyläkoulussa on vähän oppilaita, joten oppilaat ja opettajat, sekä koulun muut aikuiset tuntevat toisensa melko hyvin.

Haasteena kyläkouluilla nähdään koulujen tilojen kunto. Koulurakennukset saattavat olla vanhoja. Lasten vähäinen määrä vaikuttaa koulujen säilymiseen. Lakkautusuhat, lasten vähäisen määrän ja säästöjen tavoittelun seurauksena ovat arkea monellekin kyläkoululle. Yhteisöllisyyden kannalta haasteena on myös lasten ja aikuisten vähäinen määrä ja sen seurauksena tulevat haasteet, muun muassa ryhmätöiden tekemisen haasteellisuus (Kala-oja 1990, 52–55).

Pro gradu- tutkielmani lähtökohtana on kyläkoulun yhteisöllisyys. Kyläkoululla yhteisöllisyys on voimavara, josta ollaan ylpeitä. Aiheen valintaan vaikutti ajankohtaisuus. Kyläkouluista ja erityisesti niiden lakkauttamisesta käydään jatkuvasti keskusteluja. Edellisten vuosien aikana kyläkoulujen määrä on vähentynyt (Heikkilä, Komulainen, Rantanen, Tantarimäki 2014, 280). Lapsia ei ole maaseuduilla tarpeeksi, jotta oma kyläkoulu säilyisi. Kylien lapset siirtyvät kaupunkien suuriin kouluihin. Vaikka lapsia kylällä olisikin, keskittämällä heidät suuriin yksiköihin ei kyläkouluja tarvita. Uusien kyläkoulujen perustaminen on harvinaista.

Tein kenttäharjoittelun kyläkoulussa ja koin sen hyvinkin yhteisölliseksi paikaksi. Kenttäharjoitteluni aikana kiinnostuin entistä enemmän kyläkoulujen erityispiirteistä, joista yksi on yhteisöllisyys. Kyläkoulu ja yhteisöllisyys ovat kaksi asiaa, jotka kuuluvat väistämättä yhteen. Koulussa on vähän ihmisiä,

jokainen tuntee toisensa, joten yhteisöllisyys pääsee muodostumaan melko tiiviiksi.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten yhteisöllisyys näyttäytyy koulupäivien aikana kyläkoulussa. Tavoitteena on antaa tärkeää tietoa kyläkoulun ainutlaatuisesta asemasta lasten kasvupaikkana ja yhteisöllisyyden ilmenemisaikana. Tutkiessani, miten yhteisöllisyys näyttäytyy, tutkin samalla, miten se ei näyttäydy, mitkä yhteisöllisyyden määritelmän mukaiset asiat eivät nouse esille kyläkoulu kontekstissa.

Yhteisöllisyydestä on monia määritelmiä. Tähän tutkielmaan rakennan oman määritelmän. Keskityn kuvaamaan ja tarkastelemaan erityisesti kyläkoulussa ilmenevää sisäistä yhteisöllisyyttä koulupäivän aikana. Rajauksen teen sen vuoksi, että kyläkoulun ulkopuolista yhteisöllisyyttä tutkittaessa tulisi kaikilta toimijoilta olla lupa tutkimuksen tekemiseen ja aineistokeräämiseen. Luvan saanti kaikilta toimijoilta olisi työlästä ja haastavaa. Tahdon selvittää erityisesti yhteisöllisyyden niitä piirteitä, jotka näkyvät osana koulunkäyntiä.

Tutkimusotteena käytän kouluetnografiaa ja aineistonkeruumenetelmänä osallistuvaa havainnointia, sekä haastattelua. Haastattelun pohjana on sosiometrinen mittaus, jonka toteutin kyläkoulussa. Sosiometrinen mittaus on antamassa lisätietoa, eikä kovinkaan suuressa roolissa osana aineistonkeruuta. Aineiston keräsin kyläkoulussa Pohjois-Pohjanmaalla. Vietin koulussa kuuden viikon kenttätöiden jakson, jonka aikana keräsin aineiston.

Osallistuva havainnointi aineistonkeruumenetelmänä liittyy jo aineistonkeruuvaiheeseen aineiston esianalyysin. Tutkija havainnoi ja kirjoittaa havainnoistaan muistiinpanoja. Analyysia tapahtuu, kun tutkija ei voi kiinnittää huomiota joka asiaan, vaan hän valitsee oman tutkimuksensa kannalta tärkeät asiat. (Syrjäläinen 1994, 84, 87.) Lisäksi analysoin aineistoni, havaintomuistiinpanot, sekä litteroidut haastattelut teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Yhteisöllisyyden määritelmä ohjaa analyysin tekemistä. Poimin aineistosta yhteisöllisyyden kannalta tärkeät havainnot. Tutkielman tulokset luvussa esittelen aineistoni pohjalta tulkitut tulokset yhteisöllisyyden näyttäytymisestä.

2. Kyläkoulu

2.1 Mikä kyläkoulu on?

Tutkijat määrittelevät kyläkoulun monella eri tavalla. Korpinen (2010, 16) määrittelee kyläkoulun alle 50 oppilaan kaksi -kolmiopettajaiseksi pieneksi kouluksi, joka sijaitsee maaseudulla. Kilpeläinen (2010,17) määrittelee kyläkoulun yksi -neliopettajaiseksi kouluksi, jossa on mukana myös esiopetus. Yhden tutkijaryhmän mukaan kyläkoulu on yksikolmiopettajainen koulu (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 10). Tutkimuksissa käytetään käsitteitä kyläkoulu ja pieni koulu toistensa synonyymeinä.

Kyläkoulujen vahvuuksina pidetään oppilaiden tyytyväisyyttä kouluun. Oppilaat saavat vastuullisia tehtäviä runsaasti. (Karlberg-Granlund 2010, 57.) Erityisesti vanhemmat oppilaat toimivat vastuullisissa tehtävissä, kuten avustajina ja esimerkkeinä pienemmille oppilaille. Kyläkouluilla on hyvät mahdollisuudet opetuskokeiluihin ja opettajat voivat kehittää opetusmenetelmiään. Yksi suuri kyläkoulun vahvuus on vuorovaikutus ja yhteistyö ympäristön ja koko kyläyhteisön kanssa. (Peltonen 2010, 69.) Yhteistyön tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen (Kilpeläinen 2010, 88). Kodinomaisuus kuvaa monia kyläkouluja, se on lasten kasvua tukeva ja edistävä asia (Kilpeläinen 2010, 59). Piha-alueet ja luonto ovat lasten leikkeihin sopivia (Peltonen 2010, 121; Karlberg-Granlund 2010, 56). Kyläkoulussa toiminta on kokonaisvaltaista (Peltonen 1998, 11).

Oppitunneilla työrauhahäiriöt, sekä tuntien keskeytykset ovat vähäisempiä. Tähän ovat syinä pienemmät oppilasryhmät, yhdysluokkaopetus, sekä luokan työskentelytavat ja ilmapiiri. Lisäksi kiusaamista esiintyi melko harvoin. Sen ennaltaehkäisy ja nopea huomaaminen, sekä puuttuminen ovat pienuuden mukanaan tuomia etuja. (Korpinen 2010, 90; Peltonen 2010, 69–70.)

Koska kyläkoulussa on vähemmän lapsia, jokainen huomioidaan ja huomataan yksilönä (Karlberg-Granlund 2010, 53). Tämä koskee myös koulun aikuisia, opettajia ja muuta henkilökuntaa. Jokaisella on oma tärkeä roolinsa koulu yhteisössä. Pieni koulu, joka on avoin ja yhdistää ihmisiä ja sukupolvia voi olla suuri koulu (Karlberg-Granlund 2010,

53). Kaikki tuntevat koulussa kaikki. Lapset sosiaalistuvat ja kehittävät sosiaalisia taitojaan läheisissä ihmissuhteissa, mikä nähdään kyläkoulun etuna (Korpinen 2010, 90).

Oppilaiden vähyys vaikuttaa myös yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. Monesti yhdestä perheestä on moni lapsi samassa koulussa, joten opettajat tuntevat vanhemmat paremmin. Luottamus opettajan ja vanhempien välillä syntyy tuttuuden ja avoimuuden avulla. Kodin ja koulun välillä vallitsee yhteinen käsitys lasten kasvatustehtävästä. Yhteistyöhalukkuus, yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen ja koulun kasvatus- ja opetustehtävätoiminnan tukeminen ovat osoituksena kotien kiinnostuksesta ja myönteisestä asenteesta koulua kohtaan. (Kilpeläinen 2010, 88.)

Holappa (2014, 277) esittelee vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden tekemistä ja sitä, miten kyläkoulut on huomioitu tuossa uudistustyössä. Holappa (2014) nostaa esille kyläkoulun vahvuutena uuden opetussuunnitelman mukaisen eheyttävien oppimiskokonaisuuksien käytön opetuksessa. Niissä ilmiötä tai aihetta lähestytään monien eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen näkökulmasta. Kyläkoulut ja yhdysluokkaopetus antavat todella hyvät mahdollisuudet tällaisien kokonaisuuksien toteuttamiseen. Kyläkoulussa oppilaat ovat oppineet työskentelemään eri-ikäisten kanssa. Myös lukujärjestysten yhteensovittaminen ja yhteisen ajan löytäminen projekteille on helpompaa, kun luokkia on vähemmän. Pieni koulu mahdollistaa jokaisen oppilaan osallistumisen projekteihin ja myös niiden suunnitteluun (Siitonen 2014, 286). Yhteisissä projekteissa toteutuu yhteisöllinen kasvatus, jossa jokainen koulun aikuinen, opettaja, keittäjä, siivooja, antaa oman panostuksensa projektiin (Siitonen 2014, 290).

Vaikka ihmisten vähyys nähdään kyläkoulun vahvuutena, se on myös kyläkoulun heikkous. Kyläkoulussa toimiessa ei voi valita omia yhteistyökumppaneita tai kavereita. Ristiriidat toimijoiden kesken voivat tuntua todella suurilta. (Karlberg-Granlund 2010, 54.) Jokaisen kanssa on tultava toimeen, koska kukaan ei jää huomaamatta tai suureen ihmis-
massaan ei voi piiloutua. Oppilaiden pienen määrän johdosta jopa yhdenkin perheen pois
muutto kylältä, voi vaikuttaa koulun oppimäärään niin, että koulu jopa lakkautetaan
pienutensa vuoksi (Karlberg-Granlund 2010, 54).

Vaikkakin kyläkoulun vahvuutena nähdään oppilaiden sosiaalistuminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen pienessä yhteisössä, niin se nähdään myös heikkoutena. Oppilaiden pientä määrää on kritisoitu erityisesti sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Pieni

vuosiluokkaryhmä ei välttämättä ole lapselle tarpeeksi stimuloiva (Peltonen 1998, 26–27). Terve kilpailu lasten kesken voi jäädä vähäiseksi. Oppilaiden vähyys voi vaikuttaa myös siihen, että ryhmätöiden tekeminen voi olla hankalaa. (Kalaoja 1990, 52–55.)

Haasteena nähdään kyläkoulujen sijainti. Kyliltä saattaa olla pitkä matka harrastuksiin. Välimatkat voivat haitata myös oppilashuollollisia asioita. Kaupungin muille kouluille on matkaa. Kaupunkiin, jossa tapahtuu eniten, lähteminen vaatii aina kyyditystä, joka tietenkin maksaa. Kaikkiin, esimerkiksi kaupungin koulujen yhteisiin, tapahtumiin ei välttämättä voida osallistua. Toinen heikkous on liikenneyhteyksien turvallisuusnäkökulmasta. Kevyen liikenteen väylät ovat puutteelliset ja kelirikkojen aikaan sivutiet huonossa kunnossa. (Kallio 2014, 295.) Lisäksi Kallio (2014, 295) nostaa esille kyläkoulujen opettajien sairastumistapaukset tai muut poissaolot. Sijaisia voi olla vaikea saada, kun matka koululle voi olla keskustasta pitkä.

Rakennan oman määritelmäni kyläkoulusta tässä tutkielmassa. Käytän käsitettä kyläkoulu kuvaamaan pientä koulua, joka sijaitsee maaseudulla tai haja-asutusalueella. Kyläkoulussa on oppilaita määritelmäni mukaan alle 50. Opettajia on 1-4. Oppilaita voi olla 0-6-luokilla, joten kyläkoulussa voi olla myös esiopetusryhmä. Kyläkoulussa opiskellaan yhdysluokissa. Määritelmäni kuuluvia kyläkouluja on lukuvuonna 2015–2016 Pohjois-Suomessa 54, joista 5 on erityiskoulua (Pohjois-Suomen aluehallintovirasto, henkilökohtainen tiedonanto). Lapissa vastaava luku on 28 alakoulua ja 4 1-9-luokat käsittävää yhtenäiskoulua (Lapin aluehallintoviraston julkaisuja 4/2015 4,6).

2.2 Kyläkoulujen asema

2.2.1 Kehitys

Kyläkouluilla on vahva perinne suomalaisessa yhteiskunnassa. Virallinen kansakoululaitos syntyi vuonna 1866. Silloin veloitettiin kuitenkin vain kaupungit järjestämään opetusta. (Peltonen 2010, 29–30.) Piirijakoasetus asetettiin vuonna 1898, jonka seurauksena jokaisen maaseudun kylän tuli jakaa alueet koulupiireihin. Jokainen lapsi saisi opetusta

piirijakoasetuksen myötä. Samalla määrättiin, että lapsen koulumatka ei saisi ylittää viittä kilometriä. (Kuikka 1992, 69; Laukkanen ym. 1986, 19.)

Vuonna 1921 oppivelvollisuuslaissa koulunkäynti säädettiin pakolliseksi 7.-ikävuodesta alkaen. Maaseudulla asetettiin 15 vuoden siirtymäaika säädöksen toteuttamiseen. Uusia kouluja rakennettiin maaseudulle paljon täyttämään koulumatka- ja oppivelvollisuusmääräykset. Laki laajennettiin 1940-luvun lopulla koskemaan kaikkia lapsia. Tuolloin lapset syrjäisimmiltäkin asuinalueilta velvoitettiin käymään koulua. (Peltonen 2010, 30.) 1950-luvulle asti suurin osa kyläkouluista oli vain yksiopettajaisia kouluja (Laukkanen ym. 1986, 25).

Koulujen määrä kasvoi 1920-luvulta aina 1970-luvulle asti. Tämän johdosta opetuksen saatavuus parani. Haja-asutusalueiden lasten oli helppo päästä ja kulkea kouluun, koska koulut olivat lähellä kotia. Säännökset ja saatavuus paransivat opetuksen laatua. Säännökset ohjasivat millaista opetuksen tulisi olla. (Laukkanen ym. 1986, 25.) Saatavuuden ansiosta lapsia oli yhä enemmän koulussa. Koulujen määrän kasvuun vaikutti paljon myös suurten ikäluokkien siirtyminen kouluikään. (Peltonen 2010, 31.)

2.2.2 Lakkautukset

1960-luvulla alkoi koulujen lakkauttaminen. Lakkautuksien taustalla olivat vähentynyt syntyvyys ja lisääntynyt muutto kaupunkeihin. Suuret ikäluokat tulivat nuoruus- ja aikuisikään, eikä heille ollut tarjolla koulutusta tai työtä maaseudulla, joten heidän oli muutettava kaupunkeihin. Koulujen lakkauttamiseen vaikutti myös koulurakennusten heikko kunto. Vuonna 1960 oli noin 6000 kyläkoulua, kun taas vuonna 1980 niitä oli enää noin 3000. (Peltonen 2010, 31–32.) Maaseudut tyhjenivät.

1990-luvun lama leikkasi kuntien varoja. Leikkaukset näkyivät lisääntyvinä kyläkoulujen lakkautuksina. Vuonna 1993 voimaan tulleessa peruskoululaissa annettiin kunnille vapaus jakaa omat koulupiirirajansa, jolloin lakkautukset kiihtyivät. (Peltonen 2010, 32.) Koulupiiriraja rajaa alueen, josta tulee yhteen kouluun oppilaat. Oppilaiden lähikoulu määräytyy sen mukaan, mikä koulu on rajojen sisällä.

Lähikoulun vapaan määrittämisen lisäksi viimeisin lakkautuksia kiihdyttänyt tekijä oli vuonna 2006 tehty kyläkoulujen verkkokertoimen poisto valtionosuudesta. Vaikka kuntien saama rahamäärä ei pienentynyt, niin poistolla oli enemmänkin henkinen vaikutus. Valtiovallan signaali kunnille oli: ”Voitte lakkauttaa pienet yksiköt, me emme enää tue niitä.” Valtionosuudet jaetaan kunnille ikärakenteen, ei opiskelijamäärän mukaisesti. Vanhat, vahvat kyläkoulukunnat ja -alueet ovat ikärakenteeltaan vanhusvoittoisia, joten niissä kunnissa raha jaetaan vanhustenhoitoon ja – palveluihin. (Peltonen 2010, 32–33.) Näin ollen kyläkouluille jaettava raha on pienempi. Kyläkouluja lakkauttamalla pyritään hakemaan säästöjä (Tantarimäki 2010, 161).

Lakkautusprosesseissa kyläyhteisöt, yhdistykset ja kansalaisliikkeet ovat vastustaneet lakkautuksia voimakkaasti. Käytännön kokemuksilla ja tutkimustiedoilla ei ole pystytty tarpeeksi perustelemaan koulun arvoa oppilaille, opettajille ja koko kyläyhteisölle. Tutkimustietoa ei ole tarpeeksi, eikä vähäinen tieto ole riittävästi siirtynyt päättäjille. (Kilpeläinen 2010, 17.)

Suomen virallisen tilaston (SVT) mukaan Suomessa, peruskouluja vuonna 2010 oli 2800 ja vuonna 2014 enää vajaat 2400. Peruskouluja oli vähentynyt neljän vuoden aikana yli 400. Tilastoja vuoden 2015 peruskoulujen määrästä, peruskouluja oli yhteensä 2397, joka väheni 102 peruskoululla. 78 lakkautettiin ja 36 yhdistettiin. Uusia kouluja perustettiin vain 5. Uusin koulujen perustaminen on siis harvinaista. Peruskouluista 71 % oli 1-6-luokat käsittäviä kouluja, 17 % 1-9-luokat käsittäviä yhtenäiskouluja ja 17 % alle 50 oppilaan kouluja.

Tilastoista ei suoranaisesti näe paljonko määritelmäni mukaisia kyläkouluja lakkautettiin, koska tilastossa on mukana myös 1-9-luokkaiset yhtenäiskoulut. Tilastot antavat kuitenkin viitteitä lakkautusten määrästä. Lopetetuista 123 peruskouluista ja peruskouluasteen erityiskouluista, joita oli 85, alle 20 oppilaan kouluja oli 24 ja 20–49 oppilaan kouluja 51. Kyläkoulun määritelmäni mukaisia alle 50 oppilaan kouluja lopetettiin yhteensä 75, mikä on noin 61 % kaikista lopetetuista kouluista. (75 koulua ei ole kuitenkaan täysin määritelmäni mukainen, koska se pitää sisällään yhtenäiskoulut.)

Pohjois-Suomenaluehallintoviraston (PSAVI)- alueella lakkautettiin vuodesta 2012, vuoteen 2014 yhteensä 13 1-6 luokat käsittävää alakoulua. Uusia yhtenäiskouluja on tilaston mukaan perustettu 3. Raportti ei kerro suoranaisesti lakkautettujen kyläkoulujen määrää.

Raportissa todetaan, että peruskoulujen määrä on vähentynyt selvästi tarkasteluvuosien 2010–2014 aikana. Osa lakkautuksista on tapahtunut kuntaliitosten ja koulujen yhdistymisten takia. Uusia koulujakin on perustettu. Raportissa todetaan myös, että seitsemässä kunnassa Pohjois-Suomen alueella on enää vain yksi koulu, joten kouluverkko ei voi paljon harventua pienemmissä kunnissa. (Pohjois-Suomen aluehallintoviraston alueen koulutoimen tunnuslukutiedot 2015, 6, 15–16.) Lukuvuonna 2015–2016 Pohjois-Suomen alueella määritelmäni mukaista alle 50 oppilaan kyläkoulua lakkautettiin 7 ja toiminnassa on 54 koulua, joista 5 on erityiskoulua (Pohjois-Suomen aluehallintovirasto, henkilökohtainen tiedonanto). Lapin aluehallintoviraston alueella vastaavat luvut ovat 4 lakkautettua koulua, 3 yhdistettyä koulua ja 1 uusi koulu lukuvuonna 2015–2016. Alle 50 oppilaan kyläkouluja Lapin alueella on 28 alakoulua ja 4 1-9-luokat käsittävää yhtenäiskoulua. (Lapin aluehallintoviraston julkaisuja 4/2015, 4, 6, 14.)

2.3 Yhdysluokkaopetus

Yhdysluokkapedagogiikka on kyläkouluopetuksen lähtökohta. Siinä monen ikäluokan oppilaat ovat samassa luokassa ja opiskelevat kukin omalla tasollaan. (Kalaoja 2010, 102.) Koska kyläkouluilla on opettajia yhdestä kolmeen, täytyy opetusta järjestää yhdysluokissa. Yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan sitä, että opettaja opettaa yhtäaikaaisesti kahden tai jopa useamman ikäluokan oppilaita (Kalaoja 2010, 102). Samalla luokalla voi siis olla oppilaita esimerkiksi 1-2 tai jopa 3-6 luokilta. Yhdysluokan etuna voidaan pitää sitä, että jokainen oppilas saa toimia omalla kehitystasollaan. Näin ollen luokkataso ei määritä oppilaan tasoa. (Peltonen 2010, 105.) Englannin kielessä yhdysluokkaopetusta kuvaavat termit multigrade class, combination class, mixed-age class ja dual-age (Peltonen 2010, 107).

Yhteisöllisyyden näkökulmasta yhdysluokkaopetuksella on monipuolisia vaikutuksia. Yhdysluokkaopetus ohjaa lapsia yhteistoimintaan, toisten auttamiseen ja toisiin luottamiseen. Yhdysluokissa oppilaat oppivat toisiltaan, toisten avulla ja toistensa kanssa. Lasten välillä on yhteistyötä ja sosiaalista käyttäytymistä. Ne vähentävät kilpailun tarvetta, sekä kurinpitoa luokkayhteisöissä. (Peltonen 2010, 210–211.) Lapset oppivat sosiaalisia taitoja

ja toisten ohjaamista. Kilpailua tai kompromissittomuutta ei synny niin helposti, kun opiskellaan yhdysluokissa (Peltonen 2010, 108). Lapset ovat toistensa auttajia, eivät toistensa kilpakumppaneita, joka näkyy usein saman ikäisten lasten luokissa. Yhdysluokassa ei välttämättä ole oppilaille sosiaalisia statuksia, esimerkiksi johtajuus, koska ryhmän kokoonpano muuttuu joka vuosi (Kalaoja 2010, 108).

Toisten auttaminen on jokapäiväistä yhdysluokissa. Luokissa on monen ikäisiä, tasoisia ja taitoisia lapsia. (Peltonen 2010, 110–111.) Yhdysluokissa oppilaille tulee vuorollaan isomman ja pienemmän oppilaan rooli. Vanhemmat oppilaat vahvistavat oppimistaan ja sosiaalisia taitojaan opettaessaan ja huolehtiessaan nuoremmista. (Kalaoja 2010, 104.) Nuorempiaan auttaessaan vanhemmat oppilaat kokevat itsensä tärkeiksi. Vanhemmat oppilaat ovat ikään kuin tutoreita, esikuvia nuoremmille (Peltonen 2010, 110). Toisten auttaminen lisää myös oppilaiden luottamusta toisiaan kohtaan.

Nuoremmille yhdysluokkaopetus mahdollistaa omien kykyjen ääri rajoilla liikkumisen, jonka ajatellaan nopeuttavan heidän oppimistaan ja kasvua (Kalaoja 2010, 104). Nuoremmat toimivat lähikehityksen vyöhykkeen tasolla, jossa vanhemmat oppilaat toimivat esikuvina, tutoreina. Lapset pyytävät apua mieluummin vanhemmilta lapsilta kuin oman ikäisiltään. (Peltonen 2010, 108–110.) Tämä on merkittävää yhdysluokkaopetuksen kannalta.

Yhdysluokissa käytetyt erilaiset opetusmuodot opettavat sosiaalisia taitoja ja kasvattavat yhteisöllisyyteen. Kyläkoulun luokista voi joustavasti ryhmitellä erilaisia ryhmiä, joissa oppilaat toimivat. (Kilpeläinen 2010, 86; Peltonen 1998, 12.) Yhteistoiminnalliset opetusmuodot sopivat hyvin yhdysluokassa käytettäväksi, koska silloin eri-ikäiset lapset voivat oppia toisiltaan (Peltonen 2002, 57). Jokainen, niin oppilas kuin opettajakin, omine vahvuuksineen ja heikkouksineen osallistuu toimintaan (Kalaoja & Pietarinen 2009, 112).

Yhdysluokkaopetus opettaa myös oma-aloitteisuutta, sekä itsenäistä työskentelyä. Opettajan täytyy välillä opettaa vain yhtä opetusryhmää, jolloin toiset ryhmät tekevät itsenäistä työskentelyä, jonka aikana vertaistuki ja toisten auttaminen nousevat tärkeiksi. (Peltonen 2010, 110.) Itsenäinen työskentely ei niinkään ole yhteisöllistä, mutta sen aikana tapahtuva toisten auttaminen, yhteistoiminta ja yhteinen asioiden pohtiminen ovat tärkeitä yhteisöllisyyden kannalta.

Yhdysluokkaopetuksen positiivisena vaikutuksena nähdään se, että nuoremmat lapset voivat hyvinkin oppia, tai ainakin he saavat ennakkotietoa vanhempien lasten oppisisällöistä (Peltonen 2010, 210). Opetus eriytyy näin ollen ylöspäin. Kun opettaja opettaa vanhempia oppilaita, myös nuoremmat kuulevat opetukset. Jotkut lapset saavat tuosta opetuksesta paljon tietoja itselleen. Asiat voivat avautua paremmin, kun tietää, mitä on jatkossa tulossa. Asioiden oppiminen voi vahvistua tai mennä eteenpäin, kun tietää jo tulevista sisällöistä. Tulevien sisältöjen tietäminen herättää myös mielenkiintoa ja motivaatiota oppimista kohtaan. Myös vanhemmat oppilaat hyötyvät nuorempien opetuksesta. He kertaavat jo opittua kuullessaan opetusta.

Yhdysluokkaopetuksen negatiivisina puolina nähdään erityisesti tilanne, jossa oppilas siirtyy toiselle koululle, jossa ei ole yhdysluokkaopetusta (Peltonen 2010, 112). Oppilaalla saattaa jo olla jotain omaan ikäluokkaan kuuluvia aihealueita käytyinä vuorovuosiopetuksen myötä (Kilpeläinen 2010, 81). Vuorovuosiopetuksessa yhdysluokissa opiskellaan vuorovuosin esimerkiksi uskonnon ja ympäristötiedon aihealueita. Esimerkiksi 3-4-luokan yhdysluokassa kaikki oppilaat opiskelevat tänä lukuvuonna 3-luokan uskonnon aiheita ja ensi lukuvuonna 4-luokan aiheita. Se vaikeuttaa oppilaan opiskelua vuosiluokkaan sitoutuneessa luokassa, koska oppilas saattaa joutua kulkemaan kahden eri ikäluokan tunneilla, jotta kaikki aihealueet tulee opiskeltua.

Heikkouksina yhdysluokissa nähdään opettajajohtoisen opetuksen vähyys, itsenäisen työskentelyn ohjauksen vähyys, sekä jatkuvan palautteen saamisen vähäisyys (Peltonen 2010, 112). Kun opettaja opettaa toiselle osalle luokkaa uutta asiaa, niin toinen osa tekee itsenäisesti tehtäviä. Silloin sekä opettajajohtoinen opetus, että itsenäisen työskentelyn ohjaus on vähäistä. Oppilaat tekevät tehtäviään itsenäisesti, mutta opettaja opettaa vain osaa luokasta, jolloin hän ei voi ohjata itsenäistä työskentelyä. Jatkuvan palautteen saamisen vähyys on seurausta näistä kahdesta aiemmasta tekijästä. Kehitystä ja oppimista ei koko ajan tarkkailla, ja pienet edistykset voi jäädä opettajalta huomiotta itsenäisen työskentelyn vuoksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja toisten auttaminen helpottavat itsenäisen ryhmän työskentelyä. Yhteisöllisyyden kannalta tärkeää on, että lapset toimivat myös keskenään ja harjoittelevat muun muassa sosiaalisia taitoja.

Kyläkoulujen näkökulmia tai yhdysluokkaopetusta ei ole huomioitu viimeisissä perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Uusi, vuonna 2016 voimaan tuleva perusopetuksen opetussuunnitelma kuitenkin huomioi ne. Sen tekemisvaiheessa kyläkoulujen ja yhdysluokkaopetuksen huomioimiselle oli oma työryhmänsä. (Holappa 2014, 275.) Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät yhdysluokkaopetuksen. Sen mukaan yhdysluokkaopetus on opetusryhmä, jossa opiskelee eri vuosiluokilla olevia oppilaita. Se antaa myös tunnustusta yhdysluokkaopetuksen käyttämiselle verraten edelliseen opetussuunnitelmaan, jossa yhdysluokkaopetusta ei erikseen mainittu. (Opetussuunnitelman perusteet 2015, 39.)

Kyläkoulut ottavat huomioon niin yksilöt kuin yhteisötkin. Kun luokassa on vähän oppilaita, niin jokainen lapsi saa yksilöllistä opetusta. Lapset tulee huomioitua yksilöllisesti helpommin kuin luokissa, joissa on paljon lapsia. Kyläkoulut ovat osana kyläyhteisöjä ja huomioivat yhteisön tarjoavat mahdollisuudet. Kylän asukkaat tekevät yhteistyötä koulun kanssa. He tarjoavat omaa osaamistaan ja tietämystään koulun käyttöön. (Kalaoja 2002, 67.) Kyläkoulut sijaitsevat maaseudulla, joten luonto on lähellä ja opetuksen saavutettavissa helposti. Lapset viettävät myös vapaa-aikaansa luonnossa sitä tutkien ja ihmetellen. Luonto on osa lasten oppimisympäristöä koulupäivän päätyttyäkin. Yhteisöllisyys kehittyy koulussa voimavaraksi yhdysluokkaopetuksen ansiosta.

2.4 Aiempi tutkimus kyläkouluihin liittyen

Suomessa kyläkouluja on tutkittu 1980-luvulta asti. Kalaoja Esko (1982) väitöstutkimuksessaan ”Yhdysluokkaopetuksenjärjestelmien arviointia” tutki kyläkoululle ominaista yhdysluokkaopetusta. Kalaojaa pidetään yhtenä merkittävimmistä kyläkoulujen tutkijoista (Kilpeläinen 2010, 17–18). Toinen merkittävä kyläkouluun liittyvän tutkimuksen tekijä on Eira Korpinen, joka on koonnut Tutkiva opettaja- sarjan, jossa on kyläkoulu aiheisia tutkimuksia ja artikkeleita. Eira Korpinen on toimittanut teoksen Eläköön kyläkoulu (2010), jonne on koottu kyläkoulukontekstissa tehtyjen tutkimusten tuloksia ja kyläkoulu aiheisia artikkeleita. Kilpeläinen (2010) on tutkinut väitöskirjassaan kyläkoulujen oppimis- ja kasvu ympäristöä opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessaan Kilpeläinen (2010, 17) väittää, että kyläkoulu aiheiselle tutkimukselle on tarvetta. Viime vuosina ky-

läkoulua onkin tutkittu erityisesti pro gradu-tutkimuksissa (esimerkiksi: Hanna Numminen 2014, ”Ottaisin takaisin yhdysluokkaseminaarit”: tapaustutkimus rovaniemeläisten yhdysluokkaopettajien työssäjaksamisesta ja työhyvinvoinnista ja Toimela Meri 2015, ”Kaikki auttavat toisiaan, jos toinen ei osaa”: kyläkoulujen sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö lasten silmin).

Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa, kyläkoulujen oppimis- ja kasvuympäristöstä opettajien näkökulmasta, päätuloksena nousee esiin tyytyväisyys kyläkouluihin. Opettajien kokemusten mukaan kyläkoulut ovat lapsiystävällisiä, kodikkaita ja yhteisöllisiä. Kyläkouluissa vallitsee viihtyisä ja turvallinen ilmapiiri. Yhteistyö kotien ja kylän toimijoiden kanssa on runsasta. Opetusmuotoina opettajat nostavat esiin eheyttämisen, yhteistoiminnallisuuden ja oppilaskeskeisyyden. Projektit ja teema- sekä ryhmätyöskentely ovat yleisiä. Heikkouksina opettajat näkevät koulujen tilat, erityisesti käsityö- ja liikuntatilat, sekä välineet. Koulun sijainti nähdään myös haasteellisena. Lakkautusuhat ovat melko tyypillisiä, opettajien kokemuksen mukaan. Lisäksi opettajat näkevät haasteita työmäärässä, työn vaativuudessa ja jaksamisessa. Tutkimus on toteutettu sähköpostikyselynä 244 kyläkoulun opettajalle. (Kilpeläinen 2010, 5.)

Kansainvälisesti kyläkoulu tutkimusta tehdään erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa, Australiassa, Iso-Britanniassa ja Pohjoismaista Islannissa, Norjassa ja jonkin verran myös Ruotsissa. Yhdysluokkien, ja eri-ikäisten opetuksellisista ja sosiaalisista erityispiirteistä ollaan kiinnostuneita kansainvälisesti. (Kilpeläinen 2010, 18–19.) Kaliforniassa on perustettu jopa yhdysluokkakouluja, eri-ikäisten opetuksen etujen vuoksi (Burns & Mason 1995, 35). Monissa maissa opetetaan yhdysluokissa (Mulryan-Kyne 2007, 501). Kyläkoulujen asema osana kyläyhteisöä kiinnostaa laajasti maailmalla. Lakkautukset, niin kuin myös Suomessa, ovat osittain kasvattaneet tutkijoiden kiinnostusta kyläkouluihin. (Kilpeläinen 2010, 18–19.)

Lakkautuksista ja niiden vaikutuksista on tehnyt väitöstutkimuksen Terttu Haantie (2013) ”Kun ukset kiinni pantihin.” – tutkimus 33 lakkautetusta koulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983–2005. Haantien mukaan lakkautustuntemukset vaihtelivat tutkittavilla surusta ja vihasta lopulta periksi antamiseen ja sopeutumiseen. Tutkimuksessa lakkautuksilla katsottiin olevan vaikutusta erityisesti lasten pidentyneet koulumat-

kat ja sen seurauksena lyhentynyt vapaa-aika, sekä aika lepoon ja harrastuksiin. Koulutoiminnan loppumisen myötä loppui myös kylälaisten kokoontumispaikka ja kansalaisopiston kurssitarjonta heikkeni. (Haantie 2013, 3–4.)

3. Yhteisöllisyys

3.1 Mitä yhteisöllisyys on?

Yhteisöllisyyttä on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Yhteisöllisyys on jokaiselle ihmiselle hieman erilaista. Jokainen luo oman määritelmänsä yhteisöllisyydestä oman kokemuksensa perusteella (Koivula 2010, 22). Eri tutkijoiden määritelmiä yhteisöllisyydestä löytyy todella paljon. Yhteisöllisyyden määrittäminen on haastavaa myös sen muuttuvan luonteen vuoksi. Kun toiminnan sanotaan arkikielessä olevan yhteisöllistä, liitetään se usein laadukkaaseen tai hyvään ja toivottuun toimintaan. Yhteisöllisyys on riippuvaista myös kulttuurista. (Koivula 2010, 22.)

Yhteisöllisyys vaatii esiintyäkseen vähintään kolmen ihmisen ryhmän. Yksi tai kaksi ihmistä eivät voi kokea yhteisöllisyyttä. (Lehtonen 1990, 24.) Vähintään kolmen henkilön muodostamasta ryhmästä voi syntyä yhteisö. Yhteisöllä tarkoitetaan ihmisryhmää, jossa sen jäsenillä on yhteisiä arvoja, tavoitteita ja yhteistoimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteisön jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta syntyy yhteisöllisyys. (Haapaniemi & Raina 2007, 34; Hyyppä 2005, 20–21.) Positiivinen tunneside erottaa yhteisön muista ihmisryhmistä (Koivula 2010, 17).

Pennington (2002, 8–9) mukaan on vaikea määritellä mikä on sopiva lukumäärä ryhmän jäsenille, jotta ryhmä pysyy yhtenä ja johdettavissa. Hänen mukaansa 30 jäsenen ryhmä on vielä pienryhmä. Yhteisöt koostuvat pienryhmistä (Haapaniemi & Raina 2007, 35). Luokat ovat pienryhmiä, jotka muodostavat yhdessä kouluyhteisön. Tässä tutkielmassa yhteisöllä tarkoitetaan koko kyläkoulua, kaikki luokkia. Luokat itsenäen ovat pienryhmiä, joissa yhteisöllisyys myös näyttäytyy. Käytän myös käsitettä kouluyhteisö yhteisön synonyymina.

Koulu- ja luokkahuoneyhteisöissä ilmenevää yhteisöllisyyttä on tutkinut Rovai (2002). Tutkimuksessaan hän pohjaa yhteisöllisyyden käsitteen myöhemmin esittelemääni Chavisin ja McMillanin määritelmään. Rovai jakaa yhteisöllisyyden neljään osa-alueeseen,

jotka ovat yhteishenki, jäsenten välinen luottamus, sekä vuorovaikutus ja jäsenten väliset yhteiset odotukset ja tavoitteet. (Rovai 2002, 4.)

Kouluyhteisön yhteisöllisyydessä yhteishenki merkitsee jäsenyyden tunnistamista, ystävyyssuhteita ja yhteenkuuluvuutta. Se tarjoaa oppilaille haasteita ja mahdollisuuksia kasvattaa toinen toistaan. Puuttuessaan yhteishenki voi jopa huonontaa oppilaiden oppimiskykyä sekä heikentää oppimismotivaatiota. (Rovai 2002, 4.) Yhteishengen läheinen käsite on ryhmän koheesio, eli kiinteys. Koheesiota voidaan pitää ryhmää yhdistävänä ”liimana”. Sillä viitataan siihen, kuinka paljon ryhmäläiset tuntevat vetoa toisiaan kohtaan, miten he ovat samaa mieltä ja hyväksyvät yhteiset tavoitteet ja toimivat niiden saavuttamiseksi. (Pennington 2002, 83.) Ryhmän koheesio kuvaa myös luokan koheesiota.

Toinen osa-alue, luottamus nähdään Rovain (2002, 5) mukaan merkittävänä yhteisön jäsenten suhteiden, yhteistoiminnan ja yhteenkuuluvuuden kehittymisen kannalta. Luottamus näyttäytyy monella eri tavalla. Se näkyy jäsenten käyttäytymisessä ja toiminnassa hyvänä toimintamoraalina. Luottamuksen avulla jäsenten välille syntyy turvallisuuden tunne, jonka avulla jokainen jäsen voi olla oma itsensä ja tunteena, että koulu tukee jäsenyyttä.

Kolmas osa-alue Rovain (2002, 5–6) määritelmässä on vuorovaikutus, joka on merkittävä yhteisöllisyyden kannalta. Vuorovaikutus ja sen laatu ovat merkittävässä roolissa. Vuorovaikutusta voi olla Rovain (2002, 5–6) mukaan kahden laatuista: tehtäväkeskeistä ja sosioemotionaalista. Tehtäväkeskeinen vuorovaikutus näyttäytyy opettajajohtoisena opetuksena, jossa opetuskeskusteluissa opettaja kysyy ja oppilaat viittaavat. Vastauslupan saanut oppilas vastaa, jolloin muu luokka voi omalla käytöksellään ilmaista oliko vastaus oikein vai väärin. Tässä tilanteessa opettajan tulee kiinnittää paljon huomiota oppilaiden kommunikointitapoihin ja oppilaantuntemukseen. Tällaiset tilanteet voivat jopa vähentää oppilaan koulussa tuntemaan turvallisuutta. Sosioemotivaalinen vuorovaikutus taas lähtee oppilaiden välisestä keskustelusta, jota opettaja ohjaa. Tällainen vuorovaikutus lisää ja vahvistaa yhteisöllisyyttä. (Kilpeläinen 2010, 84.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien ja koulun muiden aikuisten kanssa (OPS 2015, 17). Opetuksen tulisikin olla oppilaita osallistavaa, oppilaslähtöistä ja

yhteistoiminnallista, eikä niinkään tehtäväkeskeistä ja opettajajohtoista. Tällöin myös yhteisöllisyys pääsee kehittymään ja vahvistumaan entistä paremmin kouluissa. Yhteisöllisyys lasten välillä on tärkeää luokassa ja koulussa (Wighting 2006, 1).

Kolme edellistä osa-aluetta tukevat valtavasti viimeistä osa-aluetta, yhteisten odotusten ja tavoitteiden toteutumista. Koulu yhteisössä nämä nähdään oppimisena ja kasvamisena. (Rovai 2002, 6) Luokkayhteisössä oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista ja kasvua voi vahvistaa erilaisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelulla (Kilpeläinen 2010, 84). Harjoittelun avulla lapset kehittävät vuorovaikutustaitojaan, tuntevat paremmin yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oppivat luottamaan niin itseensä kuin muihin luokan oppilaisiin.

Rovai perustaa oman määritelmänsä yhteisöllisyydestä Chavisin ja McMillanin vanhempaan ja jopa klassisenakin pidettyyn määritelmään. Chavisin ja McMillanin (1986, 8–14) mukaan yhteisöllisyys (sense of community) on tunne, joka yhteisön jäsenillä on yhteenkuuluvuudesta. He jakavat yhteisöllisyyden neljään osa-alueeseen. Osa-alueet ovat jäsenyys, vaikuttaminen, integraatio ja tarpeiden tyydyttäminen, sekä jaettu emotionaalinen yhteys. Jäsenyydellä tarkoitetaan henkilöiden välisen yhteyden ja yhteisöön kuulumisen tunnetta. Jäsenyyttä kuvaavat turvallisuudentunne, kuulumisen tunne ja henkilökohtaisen panostuksen tunne. Yhteisön rajat, säännöt ja sopimukset sisältyvät myös jäsenyyden osa-alueeseen. Jäsenyys on siis vahvasti jokaisen yhteisöön kuuluvan henkilökohtainen tunne, kokemus joukkoon kuulumisesta. Yhteisöllisyys rakentuu ja näyttäytyy erilaisten tunteiden kautta.

Vaikuttaminen osa-alueena pitää sisällään yhteisön sisäisen ja yhteisön jäsenten välisen samanaikaisen vaikuttamisen. Yksilöllä yhteenkuuluvuuden tunteen myötä syntyy käsitys, että hän vaikuttaa yhteisöön ja yhteisö vaikuttaa häneen (Chavis & McMillan 1986, 11). Kolmas osa-alue, eli tarpeiden integraatio ja tyydyttyminen kuvastavat yhteisöllisen yhteisön jäsenten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Osa-alue pitää sisällään myös yhteisöllisyyden vahvistavia tekijöitä, jotka tutkijoiden mielestä ovat jäsenten tuoman aseman korostaminen, erityisosaamisen esille nostaminen ja menestyksen huomioiminen yhteisössä. (Chavis & McMillan 1986, 8–14.)

Yhteisöllisyyden neljäs osa-alue Chavisin ja McMillanin (1986, 13–14) mukaan on jaettu emotionaalinen, eli tunne, yhteys. Tähän alueeseen kuuluvat jäsenten välinen historia,

usko tulevaisuuteen, yhteiset tapahtumat, paikat, kokemus ja yhteinen aika. Yhteiset onnistumiset ja positiiviset kokemukset yhteistoiminnasta lisäävät jäsenten yhteisöllisyyttä. (Kilpeläinen 2010, 83.)

Yhteisöllisyys syntyy ja näyttäytyy näiden kaikkien osa-alueiden yhteisvaikutuksesta. Tunne, yksilön henkilökohtainen kokemus, yhteisöön kuulumisesta on todella merkittävässä roolissa yhteisöllisyyden kannalta. Perttulan (2011, 149) mukaan kokemus liittyy aina ihmisen elämäntilanteeseen ja on suhteessa siihen. Kokemus merkityksellistää todellisuutta, jossa ihminen elää. Kokemuksia syntyy elämäntilanteiden ja -tapahtumien avulla. Se syntyy aistihavaintojen avulla. Ihmisellä ei voi olla kokemusta esimerkiksi kyläkoulun yhteisöllisyyttä, jollei hän ole kyläkoulussa käynyt. Kokemuksiin liittyy tunteita. Pelottavalta tuntuvat asiat voivat luoda pelottavia kokemuksia, kun taas iloisuus saa aikaan helpommin positiivisia kokemuksia. Kokemukset ovat henkilökohtaisia. Samat elämäntilanteet luovat erilaisia kokemuksia riippuen henkilöstä.

Kokemuksen voi pukea sanoiksi (Kotkavirta 2002, 15). Se vaatii ajattelua ja kokemusten tunnistamista. Kokemukseen pohjautuvia käsityksiä ja näkemyksiä, sekä ajatuksia voidaan vaihtaa toisten kanssa. Kokemukset myös opettavat. (Kotkavirta 2002, 15.) Kun toisen kanssa vaihtaa ajatuksia kokemuksista lisääntyy oma tietoisuus ja kokemukset keskusteltavasta asiasta.

Yhteisöllisyys nähdään me-henkenä, jota synnyttää vuorovaikutteinen luottamus ja yhteistoiminta erilaisissa vuorovaikutusverkostoissa (Kilpeläinen 2010, 80). Toisaalta myös vuorovaikutteinen luottamus ja yhteistoiminta tarvitsevat me-henkeä (Hyypä 2005, 159). Toimivan yhteistoiminnan aikana yhteisön jäsenille tulee tunne, että he kuuluvat yhteen ja he ovat yhdessä me. Vuorovaikutteinen luottamus edellyttää yhteistoimintaa, yhteisten sääntöjen ja normien noudattamista ja panostusta yhteisten asioiden eteen. Me-hengen voi nähdä liittyvän Chavisin ja McMillanin osa-alueista, sekä jäsenyyden, että jaetun emotionaalisen yhteyden osa-alueisiin. Me-henkeä ei voi erityisesti erotella koskemaan vain yhtä osa-aluetta, vaan sen voi nähdä kuuluvan moneen osa-alueeseen. Yhteishenki kuvaa myös me-henkeä.

Yhteisöllisyyteen vaikuttaa ilmapiiri (Lindh & Sinkkonen 2009, 137). Persoonallinen, osallistuva, kunnioittava, rohkaiseva ja lämmin suhtautuminen toisiin yhteisön jäseniin auttaa luomaan positiivisen ilmapiirin (Korpinen 2010, 92). Ilmapiiri kuvaa tunnelmaa,

joka yhteisön vuorovaikutuksessa ja toiminnassa vallitsee. Kun ilmapiiri on positiivinen, kaikilla on hyvä olla osana yhteisöä. (Lahtinen-Leinonen 2009, 166.) Tasa-arvoinen, kunnioittava ja reiluus yhteisön jäsenten välillä vaikuttavat positiivisen ilmapiirin syntyyn ja näin ollen myös yhteisöllisyyteen (Lindh & Sinkkonen 2009, 140).

Lehtosen (1990, 23) mukaan yhteisöllisyyden määrittelyssä on lähtökohtana, että yhteisön jäsenillä on jotain yhteistä. Jäsenillä voi olla yhteisiä tunteita tai toimintaa. Yhteisöllisyydessä on kaksi kehitysprosessia, joissa korostuvat jäsenten välinen yhteinen toiminta ja tunne. Ensimmäinen kehitysprosessi on yhteisöllisyyden rakentuminen vuorovaikutuksena, konkreettisen toiminnan seurauksena. Tämä kehitysprosessi vaatii toteutuakseen yhteisöä, jossa toiminnassa on mukana enemmän kuin kaksi henkilöä. Kehitysprosessin mukaan yhteisöllä on omat rajat, säännöt, normit ja toiminta perusteet. Toisena yhteisöllisyyden kehittyminen yhteenkuuluvuudentunteena, joka vahvistuu tietoisesti. Tässä kehitysprosessissa yhteisöllä ei ole tarkkoja toiminnan kehitysprosessin mukaisia rajoja, vaan yhteenkuuluvuudentunne voi syntyä esimerkiksi yhteisen aatteen tai ideologian pohjalta. (Lehtonen 1990, 23–33.)

Yhteisöllisyyteen on monia erilaisia määritelmiä ja se pitää sisällään monia osa-alueita. Kuten myös Chavis ja McMillan (1986, 16) korostavat yhteisöllisyys ei ole aina samantyyppistä, eikä kaikki osa-alueet tai määritelmät ilmene kokonaisuudessaan. Yhteisöllisyyteen vaikuttavat kulttuuri, tilanteet ja tietenkin yksilöt (Koivula 2010, 25). Tämän takia yhteisöllisyyden variaatioiden tutkiminen on tärkeää (Chavis & McMillan 1986, 19–20). Pienissä ryhmissä saavutetaan tavallisesti yhteisöllisyyden tunne jopa suurempien ryhmien kustannuksella. Ihmiset kuuluvat yhteisöihin ja korostavat yhteisöllistä identiteettiään, sekä yhteenkuuluvuuden tunnettaan. (Myllyniemi 2005, 121.)

Yhteisöllisyys kehittyy vähitellen ja sitä pitää myös pitää yllä. Mikään koulu tai luokka ei ole yhteisö automaattisesti. Yhteisöllisyys on oppilaan ja ryhmän kokemus, että koulussa on hyvä olla ja jokaisella on mahdollisuus osallisuuteen koulun toiminnassa. Yhteisöllisyydellä on myös vaikutuksensa koulussa viihtymiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 41.) Yhteisöllisyyteen ja sen kehittämiseen on alettu kiinnittämään entistä enemmän huomiota (Haapaniemi & Raina 2014, 113).

3.2 Sisäinen yhteisöllisyys kyläkoulussa

Kyläkoulun sisäistä yhteisöllisyyttä sellaisenaan ei ole paljon tutkittu, vaikkakin monessa tutkimuksessa yhteisöllisyys otetaan huomioon. Kilpeläinen on tutkinut väitöskirjassaan kyläkoulua oppimis- ja kasvuympäristönä. Hän sivuaa tutkimuksessaan opettajien ajatuksia ja käsityksiä kyläkoulun yhteisöllisyydestä. Kilpeläinen käyttää käsitettä sisäinen yhteisöllisyys kuvaamaan kyläkoulun sisäistä yhteistoimintaa. Tutkimuksessa käy ilmi, että kyläkoulussa yhteisöllisyyttä voi olla monien eri tahojen kanssa. (Kilpeläinen 2010, 66.) Kyläkoulussa yhteistyötä tehdään kotiin, kylän yhdistysten ja kylän muidenkin tahojen kanssa. Yhteistyön avulla syntyy yhteisöllisyyttä.

Kyläkoulun sisäinen yhteisöllisyys voi näyttäytyä kohteliaana käytöksenä, yhteistoimintana ja toisten kunnioittamisena ja auttamisena, sekä luottamuksena niin koulun aikuisten kuin lastenkin kesken. (Kilpeläinen 2010, 85, 87.) Erilaisuuden hyväksyminen on myös yksi keskeinen piirre kyläkoulun sisäisestä yhteisöllisyydestä puhuttaessa (Kilpeläinen 2010, 86). Sisäinen yhteisöllisyys ilmenee koulupäivien aikana lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa.

Erilaisuus on osa koulun arkea. Jokainen lapsi osallistuu kyläkoulun toimintaan omalla panoksellaan ja omanlaisenaan yksilönä. Erilaisuuden hyväksyminen ja toisen arvostaminen syntyvät yhteistoiminnan kautta. Yhteistyötä tehdessään oppilaat oppivat omat ja toisten vahvuudet, sekä heikkoudet ja oppivat käyttämään niitä hyödyksi osana toimintaa. (Kilpeläinen 2010, 86.)

Kyläkoulujen osalta yhteishenki, me-henki, näyttäytyy erityisesti toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Koko koulu on toiminnassa mukana. Aikuiset ja lapset toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kyläkoulussa ei voi piiloutua isoon massaan, vaan jokainen aikuinen ja lapsi tulee kohdatuksi yksilöllisesti joka päivä. (Kilpeläinen 2010, 86.) Mehenki voidaan myös liittää Rovain (2002) määritelmän luokkayhteisön yhteisöllisyyden osa-alueista yhteishenkeen. Kyläkouluilla korostuu koulun sisäinen yhteistoiminta. Oppilaiden oppiminen ja kasvaminen kyläkoulussa tapahtuu hyvässä yhteishengessä. (Kilpeläinen 2010, 85.) Vuorovaikutus, yhteistoiminta ja vallitseva tunnelma ovat edellytyksiä yhteenkuuluvuuden tunteelle, jota yhteisöllisyys edellyttää (Hännikäinen 2006, 127).

Erilaisuuden hyväksyminen, toisten arvostamisen ja kunnioittamisen seurauksena syntyy myös luottamus. Luottamusta on niin lasten kuin aikuistenkin kesken. Toisten auttaminen ja tukeminen edesauttavat luottamuksen syntyä. (Kilpeläinen 2010, 85.) Tuttuus, toisten arvostus ja läheisyys lisäävät myös luottamusta (Hoikkala 2008, 7–9). Erityisesti opettajan oppilaan välille syntyäkseen luottamus vaatii aikaa, tasa-arvoista kohtelua ja oikeudenmukaisuutta (Ilmonen & Jokinen 2002, 192). Lisäksi omana itsenä oleminen edellyttää muiden hyväksyntää ja erityisesti luottamusta (Kilpeläinen 2010, 85). Kaikki tekijät yhdessä luovat turvallisuutta (Korpinen 2010, 279). Turvallisen koulun perusta on yhteisöllisyys. (Salovaara & Honkonen 2011, 41).

Sosiaalisten suhteiden ja taitojen muodostumiskentän luovat kyläkoulun yhteisöllinen toiminta, yhdysluokkaopetus ja siinä käytettävät monipuolisten opetusmuodot (Kilpeläinen 2010, 85–86). Yhteisöllisyydestä korostuu yhdysluokkaopetuksessa yhteistoiminnan, toisten kunnioittamisen ja erityisesti auttamisen näkökulmat. Samassa luokassa toimivat keskenään eri-ikäiset ja tiedoiltaan ja taidoiltaan erilaiset lapset, jolloin lapset auttavat toisiaan. Oppilaat auttavat ja ohjaavat toisiaan.

Tässä tutkielmassa kyläkoulun sisäinen yhteisöllisyys kiteytyy yhteisöllisyyden määrittelyiden ja sisäisen yhteisöllisyyden määrittelyn kautta käsitteisiin jäsenyys ja yhteistoiminta. Käsitteet menevät toistensa päälle, mutta ennen kaikkea tukevat ja täydentävät toisiaan. Yhteisöllisyys kuvaa monien käsitteiden yhteisvaikutuksesta syntynyttä kokemusta ja tunnetta, joka näyttäytyy koulun toiminnassa.

Jäsenyys pitää sisällään kyläkoulun jäsenten oman paikan osana yhteisöä, sekä yhteisön osana yksilöä. Jäsenyys sisältää yhteishengen, me-hengen, erilaisuuden hyväksymisen ja jäsenten välisen luottamuksen. Toinen käsite, yhteistoiminta sisältää lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen, koko koulun välisen yhteistoiminnan niin välitunneilla kuin yhteisissä tapahtumissa, sekä toiminnan oppituntien aikana. Kun jäsenyys ja yhteistoiminta ovat kunnossa, syntyy turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, niin pienryhmissä luokissa, kuin koko kouluyhteisössä.



Kaavio 1. Yhteisöllisyys

Tähän kaavioon olen koonnut yhteisöllisyyteen liittyvät käsitteet ja määritelmät. Kaavion ylimmäinen taso on Chavisin ja McMillanin (1968) yhteisöllisyyden määritelmän mukainen. Toinen taso Rovain (2002) koulussa esiintyvän yhteisöllisyyden määritelmä, joka pohjautuu osittain ylimmän tason määritelmään. Alin taso on itse määrittelemäni yhteisöllisyyden määritelmä tässä tutkimuksessa, kyläkoulun sisäisen yhteisöllisyyden määritelmä. Se pohjautuu niin Rovain (2002) kuin Chavisin ja McMillanin (1968) määritelmiin. Kaaviosta näkee, mitä kaikkea jäsenyys ja yhteistoiminta käsittävät ja miten ja missä yhteisöllisyys voi näyttäytyä.

4. Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani aiheena on kyläkoulun sisäinen yhteisöllisyys. Päättökysymys on:

Miten kyläkoulun sisäinen yhteisöllisyys näyttäytyy?

Se jakautuu kolmeen alakysymykseen, jotka ovat:

- 1) Miten yhteisöllisyys näyttäytyy oppitunneilla?
- 2) Miten yhteisöllisyys näyttäytyy välitunneille?
- 3) Miten yhteisöllisyys näyttäytyy koulun muussa yhteisessä toiminnassa?

Rajaan tutkielman koskemaan yhteisöllisyyttä, joka näyttäytyy koulupäivän aikana. Koulupäivä alkaa siitä, kun oppilaat saapuvat koulun pihaan aamulla ja päättyy, kun viimeinen tunti päättyy. Koulumatkat kuuluvat rajaukseni ulkopuolelle. Tutkin yhteisöllisyyttä oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan osalta. Rajauksen teen, koska kaikkien koulun yhteistyötahojen huomioiminen olisi haasteellista. Jo lupa-asioissa tulisi haasteita. Keneltä kaikilta luvan pyytää, jos myös kouluajan ulkopuolelle ajoittuvaa yhteisöllisyyttä tutkisi. Aineistonkerääminenkin voisi olla haasteellista. Aineistoa varmasti saisi, mutta miten sen rajaisi, jottei sitä tulisi liikaa. Tämän rajauksen myötä saan keskittyä koulupäivinä, oppitunneilla, välitunneilla ja koulun muussa toiminnassa näyttäytävään yhteisöllisyyteen.

Tutkielmassani olen kiinnostunut siitä, miten yhteisöllisyys näyttäytyy kyläkoulussa koulupäivien aikana, mutta samalla huomioin myös, mitä yhteisöllisyydestä ei näyttäydy. On

tärkeää huomioida myös sekin puoli, koska se antaa tärkeää tietoa kyläkoulun sisäisestä yhteisöllisyydestä tai sen puuttumisesta. Se, mitä ei näydy huomioidaan kirjallisuuden ja yhteisöllisyyden määritelmän perusteella.

4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimussuuntaukset jaetaan yleisesti kahteen, laadulliseen ja määrälliseen suuntaukseen. Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus on tutkimusta, jossa operoidaan kielellä ja aineistot ovat tekstejä. Toinen tutkimuksen tekotapa on määrällinen, eli kvantitatiivinen, jossa operoidaan numeroilla ja mitattavuudella. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011 80–81.)

Ajatus merkitysten keskeisyydestä on lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa. Muun muassa kieli, ymmärryksen vakiintuneet tavat puhua ja käydä keskustelua, symbolit ja kulttuuri, sekä toimintatavat ovat aina osa ihmisen kokemusta ja siitä kertomista. Laadullinen tutkimus korostaakin ihmistä elämismaailmansa kokijana, havainnoija ja toimijana. Lisäksi havainnot, toiminnat ja tilanteet riippuvat ajasta, paikasta ja tilanteista. (Ronkainen ym. 2011, 82.)

Tutkijan toiminta laadullisessa tutkimuksessa on keskeinen. Laadullinen tutkimus on tutkijakeskeistä tutkimusta, jossa tutkija on keskeinen toimija ja valintojen tekijä. (Ronkainen ym. 2010, 82; Eskola & Suoranta 1998, 20.) Tutkittavien näkökulma ja osallisuus ovat osa laadullista tutkimusta, muttei se ole tutkimuksen tekemisen edellytys (Eskola & Suoranta 1998, 16).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistona käytetään pelkistetysti erilaisia tekstejä. Aineiston tarkoituksena on kuvata jotain tapahtumaa tai ymmärtää tutkimuksen kohteen toimintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 15, 61–62.) Aineistonkeruu ja käsittely nivoutuvat yhteen (Hakala 2007, 22). Aineistonkeruumenetelmiä on monia, muun muassa, haastattelut, havainnoinnit tai erilaiset kertomukset, narratiivit. Tutkimuksessa keskitytään yleensä melko pieneen määrään tapauksia, ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Analyysikeinot eivät ole tarkasti määriteltyjä, kuten määrällisessä tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Tutkimustulokset ymmärretään tulkinoiksi, jotka ovat moneen kertaan tulkittuja. Tutkimusaineistoa yritetään ymmärtää ja tulkita ja ilmiön ymmärrys viedään käsitteellisemmälle tasolle. (Ronkainen ym. 2011, 82–83.)

4.3 Kouluetnografia tutkimusotteena

Kouluetnografia on tutkielmani tutkimusote. Kouluetnografista tutkimusta tehdään koulukontekstissa. Jokaisella meistä on kokemusta koulusta, joten tutkimuksen paikka on tuttu. Perusideana kouluetnografiassa on katsoa koulua kulttuurina. Erityisesti kasvatustieteissä tehdyissä kouluetnografisissa tutkimuksissa koulua katsotaan uusin silmin. (Rantala 2009, 4.)

Kouluetnografian pohjana on etnografinen tutkimus. Etnografisen tutkimuksen historia on vieraiden kulttuurien tutkimisen antropologiassa. Sillä on kansainvälisesti pitkät perinteet tutkimuksen tekemisessä. Suomessa etnografista lähestymistapaa on alettu teemmään sosiaalitieteissä 1970-luvulta lähtien. (Eskola & Suoranta 1998, 104–105). Samaan aikaan etnografia tavoitti myös kasvatustieteellisen tutkimuksen. Kouluetnografia on etnografian näkökulma kouluun. (Rantala 2009, 4.) Suomessa kouluetnografian varhaisin käyttäjä oli Eija Syrjäläinen (1990) tutkiessaan oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytymistä luokkahuoneympäristössä. Toinen tutkimus, jossa on käytetty kouluetnografiaa, on Tuija Rantalan (2005) väitöstutkimus ”Oppimisen ilon etsimisestä”.

Kouluetnografinen tutkimus alkaa sopivan tutkimuspaikan, koulun etsimisestä, tutkimuslupien hakemisesta ja sen jälkeen kentälle, eli tutkimuksen tekopaikkaan pääsystä. Kentälle pääsy voi olla hyvin raskasta aikaa kouluetnografille. (Syrjäläinen 1994, 82–83.) Omassa tutkielmassani kentälle pääsy onnistui todella helposti. Luvat hoituvat nopeasti. Lisäksi koko koulun henkilökunta ja oppilaat olivat koko kenttätöön ajan motivoituneena mukana tutkimuksen teossa ja auttoivat tarvittaessa tilanteessa kuin tilanteessa.

Kouluetnografian alkaessa kentällä, kentän imu ja sen voimakkuus vievät mukanaan Tutkimuskenttä kouluetnografiassa rakentuu koulun tiloista, luokista, pihoista, käytävistä,

opettajan huoneista, ruoka- ja liikuntasaleista. (Palmu 2007, 139–140.) Koulu, jossa aineistoa keräsin, on yksikerroksinen, eikä siellä ole erillistä ruokasalia, vaan oppilaat ruokailevat luokissaan.

Etnografinen tutkimus on ainutkertaista, koska jokainen kenttä vaatii omat ratkaisunsa. (Eskola & Suoranta 1998, 110.) Eskolan ja Suorannan (1998, 106) mukaan etnografia on kokemalla oppimista. Tutkija on osa yhteisöä, jossa tutkimusta tehdään ja havainnoi kohdettaan määrätyn ajan. Kouluetnografiassa tutkija osallistuu kouluyhteisön toimintaan ja on osa sitä.

Etnografia ei ole vain kenttätöitä ja kirjoittamista, vaikka ne kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. (Rantala 2005, 114.) Etnografia käsitetään tutkimusotteeksi. Tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus muodostaa etnografisen tutkimusotteen. (Opas 2004, 174–175.) Se on mahdollistanut lasten tutkimuksen heidän omassa ympäristössään ja heidän ehdoillaan (James 2001, 246).

Koulun ja luokan arkipäivän elämän tutkimiseen sopii etnografinen tutkimusote. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään kenttätutkijan ajatuksin ja lopulta päädytään arkipäivästä esiintyvään kuvaan ja ilmiötä hahmottaviin käsitteisiin, sekä teoreettiseen ymmärrykseen. (Aarnos 2007, 180). Etnografisen tutkimusotteen katsotaan antavan ääni lapsille, joiden ääni ei muuten kuuluisi (James 2001, 255).

Koska etnografinen tutkimus tehdään kenttätöinä ja tutkija on osa kulttuuria, jota hän tutkii, se kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon kontekstiin. Etnografian avulla saatu monipuolinen tieto yksityiskohtineen saadaan havainnoinnin avulla. Tutkijan rooli vaihtelee etnografisessa tutkimuksessa. Tutkijan roolit voivat vaihdella osallistujan ja tarkkailijan, tutkijan välillä. (Grönfors 2007, 154–155, 158)

4.4 Aineistonkeruumenetelmät

4.4.1 Osallistuva havainnointi

Havainnoinnin tavoitteena on kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä sen luonnollisessa ympäristössä (Ronkainen ym. 2011, 115). Tässä tutkielmassa luonnollinen ympäristö kyläkoulun sisäisen yhteisöllisyyden tutkimiselle on juurikin kyläkoulu ja toiminta siellä koulupäivien aikana. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineistonkeruutapaa, jossa tutkija osallistuu jollain tavalla osaksi aineistonkeruuta (Eskola & Suoranta 1998, 99–100; Ronkainen ym. 2011, 115). Tutkija siis osallistuu tapahtumiin, tilanteisiin tai toimintaan, jota hän tutkii ja josta hän kerää aineistoaan.

Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä tapahtuu suurimmaksi osin tutkittavien ehdoilla. Tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tapahtumien kulkuun. (Eskola & Suoranta 1998, 101.) Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa, joten kaikkea ei voi huomata eikä edes nähdä. Myös tutkijan persoona ja mielen vireys vaikuttavat havainnointiin. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Väsyneenä on huomattavasti haasteellisempaa havainnoida kuin virkeänä. Toisaalta, jos tapahtumia on koko ajan kauheasti ja vaikka tutkija olisikin todella virkeä, voi toimintaan ja itse havainnointiinkin väsyä.

Muistiinpanojen tekeminen on oleellinen osa tutkimuksen tekemistä. Havainnoit, joita havainnoija huomioi, tulee kirjoittaa ylös, koska pelkkä muistinvarainen toiminta ei riitä (Grönfors 2007, 161). Muistinvarainen toiminta ei myöskään ole eettisestä näkökulmasta oikein. On mahdotonta kirjata kaikkia huomioita ylös ja toisaalta havainnoida kaikkia tapahtumia. Muistiinpanovälineitä ei voi pitää koko ajan esillä ja muistiinpanojen tekeminen voi jopa häiritä tapahtumien luonnollista kulkua (Grönfors 2007, 161). Muistiinpanojen tekeminen on jo osa analyysia. Voisi sanoa sen olevan esianalyysi. Kaikkea ei kirjata ylös, vaan muistiinpanot tehdään vain tutkimuksen kannalta oleellisista asioista. (Grönfors 2007, 162.)

Aineistonkeruun toteutin helmi-maaliskuun aikana kyläkoulussa. Havainnointiaika oli yhteensä kuusi viikkoa. Havainnoin suurimman osan ajasta kyläkoulun 3-4-luokkaa. Tein

samalla myös harjoittelua kyseisessä luokassa. Havainnoin myös koulun muita luokkia. Havainnoin oppilaiden toimintaa ja tekemistä oppituntien aikana, välitunneilla ja koulun muussa toiminnassa, esimerkiksi ruokailutilanteissa ja koulun yhteisissä tapahtumissa. Pidin havainnoistani päiväkirjaa, jonne kirjoitin havainnoimiani asioita. Kirjoitin päiväkirjaa joka päivältä. En kerännyt aineistoa erityisten otsikoiden alle, vaan joka päivän havainnot omina muistiinpanoinaan.

Havaintojani ohjasivat yhteisöllisyyden määritelmäni mukaiset jäsenyys ja yhteistoiminta. Havainnoin oppitunneilla, välitunneilla ja myös muussa koulun yhteisessä toiminnassa ja tapahtumissa. Jäsenyyden kohdalla kiinnitin huomiota yhteishenkeen ja me-henkeen. Havainnoin tilanteita, joissa oppilaat toimivat toistensa kanssa ja kiinnitin huomiota siihen, miten oppilaat kohtelevat toisia, keuhvatko vai haukkuvat, miten oppilaat huomioivat toisensa ja miten läheisiä oppilaat olivat toistensa kanssa. Lisäksi kiinnitin huomiota lasten tapaan puhua toisilleen. Erilaisuuden hyväksymisen kohdalla kiinnitin huomiota siihen, miten lapset käyttäytyvät omina itsenään ja miten he huomioivat toisensa. Kiinnitetäänkö toiminnassa huomiota erityispiirteisiin vai ei.

Yhteistoimintaa havainnoin lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa kiinnitin huomioita osin samoihin asioihin kuin jäsenyydessäkin. Kiinnitin huomiota siihen kenen kanssa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa eri tilanteissa ja millaista vuorovaikutus on. Onko se positiivista vai negatiivista. Kiinnitin huomiota myös kaikkien yhteistoimintaa koulupäivien aikana. Lasten leikit välitunneilla, ryhmätyöt tunneilla, ja toiminta yhteisissä tapahtumissa. Miten oppilaat toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään? Ovatko oppilaat aina oman luokkalaistensa kanssa välitunneilla ja yhteisissä tapahtumissa? Miten oppilaat osallistuvat toimintaan niin tunneilla, välitunneilla ja muussa toiminnassa? Jääkö joku lapsista syrjään tai yksi? Nämä kysymykset ohjasit havainnointiani.

Havainnoin lasten toimintaa ja tunnilla tapahtuvia tilanteita ja lasten toimintaa niissä. Havainnot kirjoitin systemaattisesti ylös havaintopäiväkirjaani. Lisäksi keskustelin opettajan kanssa luokassa tapahtuvista tilanteista ja kirjasin niiden pohjalta lisähuomioita havaintoihini liittyen.

Haasteellista aineistonkeruussa oli kirjoittaa kaikki huomiot ylös juuri sillä hetkellä, kun tilanteet esiintyivät. Tilanteet tapahtuivat ja etenivät nopeasti. Kirjoittaminen ja havainnointi samanaikaisesti olivat haasteellisia, koska kirjoittaminen vei huomiota havainnoilta. Havaintojen kirjoittaminen mahdollisimman yhtäaikaisesti tapahtumien kanssa on hyvin tärkeää ja pyrin kirjoittamaan muistiinpanot mahdollisimman nopeasti. Havaintojen kirjoittaminen ylös heti oli haasteellista erityisesti niinä viikkoina, joina itse opetin, koska hektinen opetustyö vei minut mukanaan. Toisena haasteena oli kirjoittaa, niin että myöhemmässä vaiheessa saa havainnoista selvää ja pystyy niitä tulkitsemaan. Kiinnitin paljon huomiota siihen, että kirjoitan mahdollisimman tarkasti ylös kaikki pienimmätkin huomioni. Tässä koin onnistuneeni melko hyvin. Kun kirjoitin muistiinpanoja, jotain jäi varmasti myös havaitsematta ja kirjoittamatta ylös. Puhtaaksi kirjoitettuna muistiinpanoja on 18 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

4.4.2 Sosiometrinen mittaus

Ryhmissä tapahtuvia sosiaalisia valintoja tutkitaan sosiometriikan menetelmillä. Ryhmän jäsenten valinnat, kommunikaatio ja hylkääminen ovat esimerkkejä sosiometriikan menetelmillä tapahtuvasta tutkimuksesta. Se soveltuu ryhmän jäsenten välisen viestinnän ja sisäisen rakenteen kuvaamiseen. Koululuokat ovat käytettyjä sosiometriikan menetelmien tutkimuspaikkoja. (Ropo 2007, 87.)

Sosiometria antaa viitteitä jäsenten rooleista ja asemasta yhteisössä. Tutkimuksissa käytetään harvoin sosiometriikkaa ainoana aineistonkeruumenetelmänä. (Ropo 2007, 99, 101.) Sosiometrialla saadaan tietoa, esimerkiksi ryhmän johtajuudesta ja ystävyys-suhteista (Ropo, 2007, 93). Ystävyys-suhteiden kysyminen ja niiden perustelut olivatkin yksi tärkeä aihe tämän tutkielman sosiometrisessä mittauksessa. Tässäkään tutkimuksessa luokan sosiometrinen mittaus ei ole ainoa aineistonkeruutapa, vaan se toimii pohjana haastatteluille ja antaa lisätietoa havaintojeni pohjalle. Mittaus toimii tutkimuksen luottamuksen lisääjänä.

Sosiometriikalla on vahva historia kvantitatiivisen eli määrällisen kasvatustieteellisen tutkimuksen parissa, mutta sitä voidaan soveltaa kvalitatiiviseenkin tutkimukseen (Ropo

2007, 100–101). Tässä tutkimuksessa sovelletaan menetelmää laadullisesti. Olen kiinnostunut valinnoista ja niiden perusteluista. En ole kiinnostunut montako valintaa kukin koulun oppilas saa, vaan siitä, millä perusteilla oppilaat valitsevat. Mittauksen avulla saan tärkeää tietoa yhteisöllisyydestä erityisesti jäsenyyden näkökulmasta. Luokanopettaja ehdotti, että jäsenyydestä voisi saada mittauksen avulla tärkeää tietoa. Päädyin toteuttamaan mittauksen luokanopettajan ehdotuksen mukaan.

Sosiometrisen mittauksen kysymykset ja tehtävänannot ovat tutkielma liitteenä. Vastauslomakepohja on myös liitteenä. Oppilaiden tehtävänä oli ensin valita vain oman luokan oppilaista tehtävänannon mukaisesti ja sen jälkeen koko koulun oppilaista. Koko koulun oppilaita valittaessa oli mahdollisuus valita myös oman luokan oppilaita. Yhteisöllisyyden näkökulmasta koko koulun oppilaisiin liittyvät vastaukset ovat merkityksellisempiä, koska se kuvaavat koko kouluyhteisön oppilaiden välistä yhteisöllisyyttä. Koko koulun oppilaita käsittävissä vastauksissa on niin oman luokan, kuin muidenkin luokkien oppilaiden nimiä. Vastaukset vaihtelevat jonkin verran oman luokan ja koko koulun välillä, eli lapset ovat valinneet vastauksiin oppilaita myös muilta luokilta.

4.4.3 Lasten haastattelu

Suomessa yleisin tapa laadullisen aineiston keräämiseen on haastattelu. Sen tavoitteena on selvittää mitä haastateltavalla on sanottavaa tutkittavasta asiasta. Haastattelun idea on yksinkertainen. Kun haluamme tietää ihmisestä jotain, kysymme sitä häneltä. Haastattelu on yksinkertaisesti määriteltynä tilanne, jossa yksilö (haastattelija) kysyy toiselta yksilöltä (haastateltavalta) kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Haastatteluja on erityyppisiä. Haastattelutyypin valintaan vaikuttavat tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma. Haastattelun tulee olla sellainen, että sillä saadaan mahdollisimman tarkkaa tietoa oman tutkimuksen kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, 87–89; Ronkainen ym. 2011, 116.) Eri haastattelutyypit voidaan jakaa, kun huomioidaan sekä kysymysten muotoilun säilymisen aste, että se, kuinka paljon haastattelija jäsentää haastattelutilannetta (Eskola & Suoranta 1998, 87).

Haastattelun eri tyyppejä ovat strukturoitu, puolistrukturoitu, teema ja avoin haastattelu. Strukturoidussa haastattelussa kysytään kaikilta samat kysymykset samassa järjestyksessä. Kysymyksille on myös vastausvaihtoehdot, kun taas puolistrukturoidussa haastattelu poikkeaa strukturoidusta niin, ettei siinä ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Teema-haastattelussa on valittu haastattelun teemat etukäteen, muttei kysymyksiä, eikä järjestystä. Haastattelijalla on tukilista, jonka avulla kaikki teemat tulee käsiteltä. Neljäs haastattelu tyyppi avoin haastattelu muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua. Siinä ei ole valmiita kysymyksiä, järjestystä eikä kaikkia teemoja välttämättä kaikkia teemoja. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Oma haastatteluni koostui kahdesta teemasta, jäsenyys, sekä yhteistoiminta. Olin keksinyt valmiiksi kysymyksiä kumpaankin aiheeseen liittyen. Haastattelutilanne ei kuitenkaan edennyt kaikkien oppilaiden osalta samassa järjestyksessä, vaikkakin kaikilta kysyttiin samat kysymykset. Haastatteluni oli haastattelutyypeistä puolistrukturoitu teema-haastattelu, koska siinä yhdistyivät kummankin haastattelutyypin pääpiirteet. Haastattelurunko on tämän luvun lopussa.

Lapsia haastatellessa haastattelun tulee pohjautua lapsen kokemusmaailmaan. Lapset saattavat yllättää haastattelijan avoimuudellaan ja keskustelutaidoillaan, jolloin haastattelutilanteesta tulee hyvin luonnollinen ja onnistunutkin. Haastattelijalla voi omalla toiminnallaan vaikuttaa ilmapiiriin ja vuorovaikutuksellisen ja kuuntelevan, sekä lasta osallistavan haastattelutilanteen syntymiseen. (Aarnos 2007, 173.) Lapset ovat erilaisia kuin aikuiset haastateltavina (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 73).

Etnografian, eli havainnoinnin ja kenttätöön osana tehty haastattelu hyödyntää kentällä olon mahdollistamia rooleja ja suhteita (Ronkainen 2011, 117). Haastattelin vasta viimeisinä päivinä, jotta oppilaat tunsivat minut ja minä heidät hieman paremmin. Luottamus oli lähtenyt kehittymään välillemme. Etnografinen haastattelu eroaakin tältä osin muusta haastattelusta. Haastattelijalla ja haastateltavalla on tunne toisiaan, sen sijaan, että haastattelijalla olisi tuntematon haastateltava. Läsnäolo kentällä ja tutkimussuhteen laatu kuvaavat etnografista haastattelua. Se saattaa sisältää yhteisiä viittauksia yhteisesti tunnettuihin henkilöihin, tapahtumiin ja paikkoihin. Onnistuneessa etnografisessa haastattelussa tutkija saa uutta ja kiinnostavaa tietoa kentästä, sen tapahtumista ja ihmisistä. (Tolonen & Palmu 2007, 91, 110.)

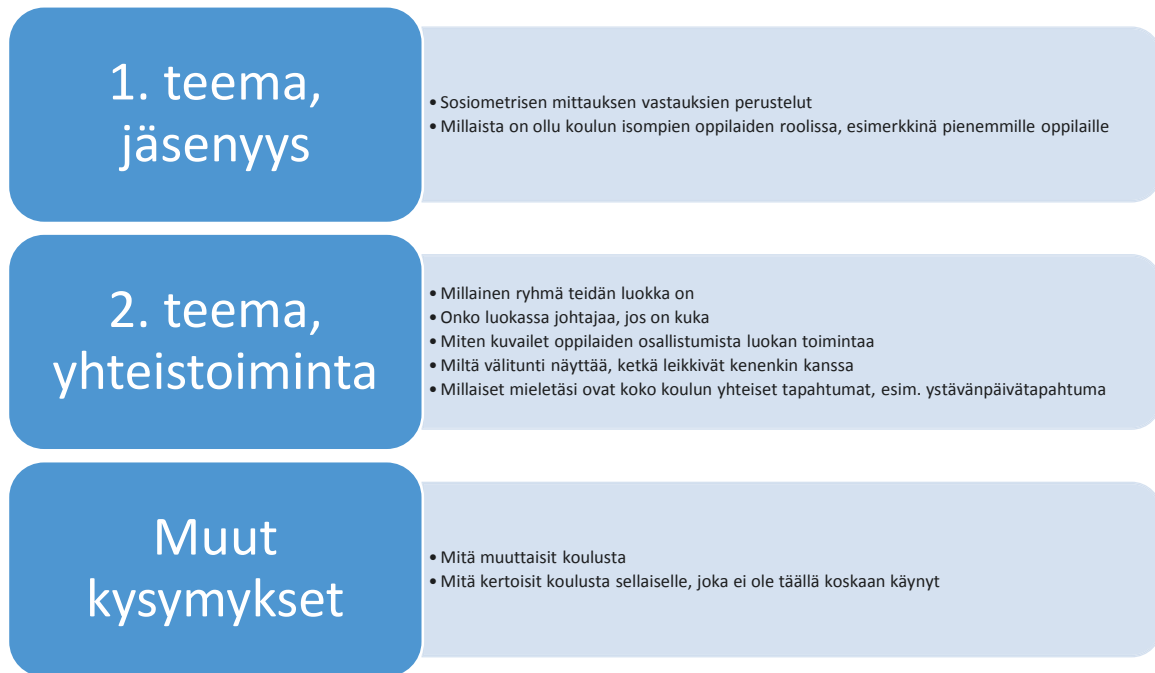
Tässä tutkielmassa haastattelin seitsemää lasta. Haastattelin jokaista lasta vuorollaan yksin, rauhallisessa tilassa koulun opettajanhuoneessa. Ennen nauhoittamisen alkua kerroin jokaiselle lapselle, että nauhoitan haastattelun, jotta minun ei tarvitse kirjoittaa, saati muistaa haastattelua. Lapset suostuivat tallennukseen. Tallensin haastattelut ja litteroin ne myöhemmin kirjoitetuksi tekstiksi. Litteroitua tekstiä haastatteluista tuli yhteensä 34 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Haastattelut kestivät noin 10–17 minuuttia/oppilas.

Haastattelutilanteessa lapset käyttäytyivät rauhallisesti ja he vastasivat todella hienosti ja perustellen heille esittämiini kysymyksiin. Haastattelun loputtua ja tallennuksen loputtua kysyin lapsilta, jäikö heille jotain kysyttävää tai mietityttävää haastatteluun liittyen. Kysyin myös lasten kokemusta ja tuntemusta haastattelusta. Jokaiselle haastateltavalle kokemus oli positiivinen, eikä mikään jäänyt mietityttämään heitä.

Haastattelun pohjalla käytin sosiometrisen mittauksen vastauspaperia, jossa keskityttiin jäsenyyttä kuvaaviin asioihin. Käytin puolistrukturoitua haastattelupohjaa, joka rakentui sosiometrisen mittauksen kysymyksistä ja vastauksen perusteluista ja yhteistoimintaan liittyvien kysymysten esittämisestä. Kun kyselin sosiometrisen mittauksen valinnoista, oppilailla oli heidän sosiometrisen mittauksen vastaukset näkyvillä. Vastaukset laitettiin syrjään, kun haastattelun teema vaihtui yhteistoimintaan.

Haastattelun käyttämisen etuna pidetään saatujen tietojen täydentämisen mahdollisuutta. Jos tutkija haluaa saada jostain lisätietoa, hän voi kysyä lisäkysymyksiä. Etnografisen tutkimuksen vahvuus on monipuolinen ja pitkäaikainen aineistonkeruu, joten haastattelu ainoana aineistonkeruumenetelmänä ei ole riittävä. (Syrjäläinen 1994, 88.)

Pidemmän kenttätöön aika ja lasten tunteminen tulivat haastatteluissa ilmi, kun lapset puhuivat toisista lapsista lempinimillä, tunsin lapset ja tiesin, kenestä puhutaan. Lapset myös kertoivat luottamuksellisia asioita, joten luottamus välillämme oli kerennyt kenttätöön aikana syntyä. Haastatteluissa myös viitattiin kenttätöni aikana tapahtuneisiin tapahtumiin. Etnografinen haastattelu onkin luonteeltaan kenttään kiinnittyvää (Mietola 2007, 167). Oppilaat kertoivat tapahtumia esimerkkeinä erityisesti yhteistoimintaan liittyvien kysymysten kohdalla.



Kaavio 2, haastattelurunko

Tämä kaavio kuvaa haastattelurunkoa, siinä käytettyjä teemoja ja niistä kysytyjä kysymyksiä.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja luoda uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 137). Etnografiselle tutkimukselle annetaan monia erilaisia analyysitapoja. Kysymyksenasettelun ja aineistotyypin katsotaan ohjaavan analyysin tekoa. (Mietola 2007, 175.) Etnografiassa havainnot ja haastattelut analysoidaan ja tulkitaan yhtenä aineistona (Tolonen & Palmu 2007, 110). Analyysissä tärkeää on aineistojen välinen vuoropuhelua. Sen avulla kuva kentästä syvenee, tarkentuu ja laajenee. (Mietola 2007, 175–176.)

Tutkielmassani analyysimenetelmänä käytän laadulliselle tutkimukselle tyypillistä tapaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin avulla pyrin luomaan sanallisen ja selkeän kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä, eli yhteisöllisyyden näyttäytymisestä kyläkoulussa koulupäi-

vän aikana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tämä analyysi tapa on kuvattu systemaattisena ja objektiivisena (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Johtopäätösten tekemisen kannalta aineiston analyysi on välttämätöntä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–122) jakavat sisällönanalyysin kolmeen eri muotoon. Nämä muodot ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen analyysi. Tässä tutkielmassa käytän teoriaohjaava-analyysitapaa. Se etenee aineiston ehdoilla ja analyysin lopussa aineisto liitetään osaksi teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117) Tässä tutkielmassa se tarkoittaa, että poimin aineistosta yhteisöllisyyteen luoman määritelmäni mukaisesti jäsenyyteen ja yhteistoimintaan ja niiden näyttäytymiseen liittyviä asioita ky-läkoulussa koulupäivän aikana.

Aineiston analyysin aloitin lukemalla litteroimani haastattelut ja puhtaaksi kirjoitetut havaintomuistiinpanot. Havaintomuistiinpanot ovat jo havaintojen kirjoitusvaiheessa osittain tulkittuja, koska kaikkea ei ole kirjoitettu ylös. Tämä esitulkinta on tyypillistä ja tunnusomaista osallistuvan havainnoin menetelmällä kerätyille aineistolle. (Grönfors 2007, 162; Syrjäläinen 1994, 84, 87) Ensimmäisen lukukerran jälkeen sain jonkinlaisen kokonaiskuvan aineistostani. Luin aineiston uudelleen ja samalla, kun luin, merkitsin eri värein tärkeitä ja merkittäviä kohtia tekstistä. Luin aineiston vielä kerran ja samalla tein huomioita, pohdintoja, tulkintoja ja muistiinpanoja värein merkittyihin, tutkielmani kannalta merkityksellisiin kohtiin. Sosiometrisen mittauksen vastauslomakkeita en analysoinut erikseen, vaan mittauksen kysymykset ja vastaukset tulevat analysoitua haastatteluissa. Haastattelun pohjalla on sosiometrinen mittaus, sen kysymykset ja vastaukset.

Värikoodeilla ja muistiinpanoilla on tärkeä rooli analyysin kannalta. Ne jäsentävät tekstiä ja helpottavat analyysin tekemistä. Ne toimivat suuntaviivoin tulosten kirjoitusvaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93) Analyysin seuraavassa vaiheessa kirjoitan erilliset muistiinpanot yhteisöllisyyteen, jäsenyyden ja yhteistoiminnan kannalta, liittyvistä asioista. Näissä muistiinpanoissa ovat yhdistettynä havainnoin, haastattelun ja myös sosiometrisen mittauksen avulla saatuja tuloksia. Muistiinpanot toimivat tutkimustulosten kirjoittamisen pohjana ja apuna. Muistiinpanot ovat teemoitettu jäsenyys ja yhteistoiminta teemojen mukaan. Teemat tulevat yhteisöllisyyden määritelmäni mukaisesti jaoteltua.

4.6 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuskohteena lapset ovat haasteellisia. Lasten kasvatusta ja opetusta on nähty viimeisen sadan vuoden aikana ongelmana, johon on pitänyt löytää ratkaisu. (Rantala 2005, 89). Aikuisuus on nähty tärkeämpänä kuin lapsuus, joten lasten omat mielipiteet, ajatukset ja tunteet ovat olleet harvoin tutkimuksen kohteena. Kuitenkin viimeisen 20 vuoden aikana lasten tutkimus on muuttunut. Etnografia on muuttanut osaltaan lapsia koskevaa tutkimusta. Lapsia ei käsitetä tutkimuksen kohteiksi, vaan heidät nähdään tutkimukseen osallistujina. Tutkimusta tehdään lasten kanssa. (James 2001, 246.)

Kun tutkitaan lapsia, tutkimuksen etiikkaan ja lapsiystävällisyyteen tulee kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen tekeminen ei saa häiritä lasten koulupäivää. Lasten osallistumisen tutkimukseen tulisi olla hauskaa ja arkipäiväistä. Lapsiystävällisyyteen liittyy aineistonhankinnan sopivuus lapsille. Tutkielmassani havainnointi ja haastattelu nähdään lapsiystävällisinä ja lapsille sopivina tapoina aineistonhankinnalle. (Aarnos 2007, 170–171.)

Aarnoksen (2007, 171) mukaan useimmat lapset nauttivat tutkimukseen osallistumisesta. Kun lapsia kuunnellaan ja arvostetaan he jopa toivovat aineistokeruun jatkuvan. Tämä toteutui tutkielmassani. Tutkielmassani lapset olivat kiinnostuneita tekemästani tutkimuksesta ja havainnoinnista. Lapset kyselivät tutkielmastani ja keskustelimme melko paljon niin luokan kuin yksilöidenkin kanssa tutkielmani tekemisestä. Mielestäni lasten kyselyminen, kiinnostus ja asioista keskustelu nostivat tutkielmani luottamusta ja eettistä näkökulmaa. Ne myös tekivät tutkielmastani lapsiystävällisen. Havainnoin luokassa kuuden viikon ajan, joten lapset oppivat tuntemaan minua ja heille tuli arkipäiväiseksi tutkielman tekeminen. Lasten tulee saada tarkkailla tutkijaa ja tutustua häneen (Aarnos 2007, 171). Pitkä kenttätöön aika ja koulun jokapäiväiseen toimintaan osallistuminen auttoivat myös lapsia tutustumaan minuun ja minun myös heihin.

Tutkielman eettisiin kysymyksiin liittyy vahvasti tutkimusluvut (Eskola & Suoranta 1998, 58). Tutkielman tekemiseen ja aineistonkeräämiseen tarvitaan aina lupa. Koska tutkimukseen osallistujat ovat lapsia, täytyy heidän huoltajiltaan kysyä lupa tutkielman tekemiseen. Huoltajilta lupa kysyttiin lupalapun välityksellä. Jokainen koulun oppilas sai

huoltajiltaan luvan osallistua tutkielmaan. Koulun puolesta luvan antoi koulun vastaavaopettaja. Lupalappu on tutkielmani liitteissä. Myös lapsilta itseltään on tärkeää saada lupa tutkimukseen (Määttä & Uusiautti 2013, 13). Luokissa keskusteltiin tutkielmastani. Eri-tyisesti 3-4-luokkalaisten kanssa keskustelimme, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa ja jokainen luokan lapsi lähti innokkaasti mukaan tutkielman tekemiseen.

Tutkielmassani itselläni oli monta erilaista roolia. Roolit olivat opiskelija, osallistuva havainnoija, opettaja, apuopettaja, sekä harjoittelija ja myös haastattelija. Olin itse rakentamassa tilanteita ja ohjaamassa sekä tarkkailemassa niitä. Monet erilaiset roolit ovat tunnusomainen piirre etnografiselle tutkimukselle. Roolit vaativat tutkijalta hyväksyntää, sekä pohdintaa, jotta tutkijan roolit eivät ohjaa havaintoja liikaa (Rantala 2005, 122–126).

Monet roolit ja pitempi kenttätöön aika sitouttavat tutkijan tutkimukseensa (Rantala 2005, 122–126; Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43). Tutkijan sitoutuminen tutkimukseen katsotaan olevan positiivinen asia. Sen avulla saavutetaan luottamus tutkijaa ja tutkimusta kohtaan. Kohderyhmän kulttuurin tunteminen on tärkeää tutkimukseen sitoutumisen kannalta. (Jeronen 2011, 111.) Kulttuurin (esimerkiksi kouluelämän) liiallisen tuttuuden ei pidä antaa harhauttaa, vaan tutun ympäristön tarkkailu vaatii tutkijalta aikaa (Syrjänen 1994, 85). Sen vuoksi pidempi kenttätöön aika on tärkeää.

Näen monien roolieni olevan positiivinen asia tutkielmani kannalta. Niiden avulla näen ja koen itse toimintaa monen eri näkökulman kautta. Kaikkea ei voi nähdä, joten eri näkökulmat ja perspektiivit auttavat luomaan monipuolisempaa kuvaa yhteisöllisyyden näyttäytymisestä. Pelkkä tutkijan rooli kentällä on yhteydessä rajalliseen toimijuuteen (Lappalainen 2007, 93). Sen takia monet roolit tukevat tutkielman tekemistä.

En kuitenkaan voi täysin asettua lasten asemaan. Ikäni, historiani, koulutukseni ja kokonikin vaikuttavat siihen. Yritän kuitenkin ymmärtää lapsia ja heidän käyttäytymistään. Vaikka minulla on tutkimuksessani monta eri roolia ja paikkaakin, on tärkeää kuitenkin toimia omana itsenä osana roolejani. Parhaiten tutkiminen onnistuukin juuri omasta persoonastamme käsin (Grönfors 2007, 153).

Ilman tutkijan historiaa, tietoa ja tunnetta ei ole mahdollista tehdä etnografista tutkimusta (Opas 2004, 169). Rantala (2005) pohtii väitöskirjassaan menestyksellisesti omaa paikkaansa tutkijana itselleen tutussa yhteisössään, omassa luokassaan opettajana ja tutkijana. Hän katsoo olevansa haasteellisessa tilanteessa suhteessa omaan rooliinsa niin tilanteiden

tarkkailijana, tutkija, kuin samalla myös tapahtumien sekoittajana, opettaja, omien rooliensa kautta. Itsellänikin roolit vaihtelivat kenttätöön aikana juurikin tarkkailijan, havainnoijan roolista tapahtumien sekoittajan, eli opettajan rooliin. Lisäksi toimin myös apuopettajana ja opiskelijana luokassa. Olin myös haastattelija.

Kouluetnografiassa tutkijan on tärkeää tiedostaa omat koulukokemuksensa. Tutkijakin on itse käynyt koulua ja kokenut yhteisöllisyyttä siellä. Tutkimuksen teossa on tärkeää tunnistaa kokemukset ja pyrittävä vieraantumaan niistä. (Rantala 2009, 9). Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan läsnäolo on välttämätöntä (Ronkainen & muut 2011, 70). Tutkijan tulee ihmetellä ja hän ei saa suhtautua kentän tapahtumiin itsestään selvyysinä (Yli-raudanjoki 2010, 68).

Rantalan (2009) mukaan tutkijan rooli etnografisessa tutkimuksessa ei ole vain aineiston kerääjän rooli, vaan pikemminkin aineiston tuottajan rooli. Etnografiassa tärkeää onkin juuri aineiston tuottamisen näkökulma. (Rantala 2009, 10). Omassa tutkimuksessani aineiston tuottaminen lähtee tutkijan roolista kolme eri ulottuvuuden kautta. Osallistuva havainnointi on 1) havainnointia, joka pitää sisällään luokassa olemisen ja kokemisen, 2) sosiometrinen mittauksen ja haastatteluiden tekeminen ja 3) toimintaan osallistumista eri rooleissa. Nämä roolit ovat harjoittelija, avustaja, opettaja, havainnoija, haastattelija ja erityisesti aikuinen.

4.7 Miljöön kuvaus

Kyläkoulujen oppimisympäristö ja miljöö ovat usein ihanteellinen. Oppilasmäärän pienen ansiosta luokissa on hyvin tilaa. ympäröivä luonto ja koulun piha tarjoavat mahdollisuuksia koulutyölle. (Hyyrö 2015, 163.)

Tutkielmani kyläkoulussa koulu koostuu kahdesta eri rakennuksesta, luokkatilojen rakennus ja liikuntasalin rakennus. Rakennukset ovat toisiaan vastapäätä ja ikään kuin aidoitamassa oppilaiden välitunti pihaa. Luokkahuone rakennuksessa on kolme luokkaa, kaksi hieman isompaa ja yksi pienempi. Lisäksi siinä on keittiö, opettajien huone, sekä varasto ja vessoja. Rakennus on yksikerroksinen. Käytävät ovat melko lyhyitä ja suorina. Kahden

isomman luokkahuoneen välillä on ovi. Ovi helpottaa luokkien välistä yhteistyötä. Opettajat voivat nopeasti esimerkiksi lainata toisesta luokasta materiaaleja, eikä se kovinkaan häiritse tunninpitoa.

Luokkahuonerakennus on hyvässä kunnossa, koska se on muutama vuosi sitten rakennettu. Kahdessa luokassa on älytaulut. Luokissa on oppilaiden omien pulpettien lisäksi muutama lisäpulpetti tai pöytä oppilaiden ryhmittelyn ja rauhallisemman työskentelyn mahdollistamiseksi. Lisäksi luokissa on erilliset kannettavat tietokoneet oppilaille. 3-4-luokkalaiset käyttivät tietokonetta melko paljon moneen eri tarkoitukseen. Sillä etsittiin tietoa, kuvia, sitä käytettiin tietojen tallennuspaikkana ja myös erilaisten oppimistehtävien suorittamiseen.

Liikuntasalirakennus on erikseen. Se on hieman vanhempi kuin luokkahuonerakennus. Rakennuksessa on liikuntasali, pukuhuoneet, vessoja, siivousvälinekomero, liikuntavarasto ja näyttämö. Tiloissa on käytössä ihan hyvin erilaisia välineitä liikuntaan. Sali on sopivan kokoinen ja muutenkin koko rakennus hyvässä peruskunnossa liikkumiseen. Sali on aktiivisessa iltakäytössä yksityisillä henkilöillä ja eri järjestöillä, sekä yhdistyksillä.

Koulun pihassa on hiekkakenttä, joka talvella toimii kaukalon paikkana ja luistelukenttänä. Lisäksi pihassa on leikkialue, jossa on pieni rimpuiluteline, kaksi kiikkua ja erikoinen, hämähäkkikiikku. Pihassa on myös kukkula, joka toimii talvella mäenlasku paikkana. Tilaa löytyy myös vapaalle leikille, esimerkiksi hipoille ja erilaisille piiloleikeille, joita oppilaat välituntisin leikkivät. Pihasta löytyy myös kota tai laavu, jota voi käyttää monin tavoin.

Puutteena koulussa on, ettei siellä ole varsinaista teknisentyöntilaa. Lisäksi yksi lisäluokka esimerkiksi ryhmätöiden tekemiselle tai erityisopettajan tarpeisiin olisi hyvä olla. Käytävä toimii paikkana, jonne ryhmät voivat mennä ryhmätöiden tekoon. Erityisopettaja opettaa oppilaita käytävällä, aulan kaltaisessa isommassa tilassa, tai liikuntasalin tiloissa. Koska oppilaita luokilla on vähän, voivat isommat oppilaat siirtyä helposti esimerkiksi.

5. Tutkimustulokset

5.1 Jäsenyyden näyttäytyminen

Tämä luku pitää sisällään tutkielmani tulokset jäsenyyden näyttäytymisen näkökulmasta. Yhteisöllisyyden määritelmässä olen määritellyt jäsenyyden kuvaamaan jäsenen omaa paikkaa yhteisössä ja yhteisön osana yksilöä. Lisäksi se pitää sisällään yhteishengen, me-hengen, erilaisuuden hyväksymisen, sekä jäsenten välisen luottamuksen. Lähden esittämään tuloksiani jokaisen käsitteen kohdalta. Tulokset tulevat analyysin myötä sekä havainnoistani, että haastatteluista. On hieman vaikea erotella tarkasti mihin käsitteeseen mikäkin tulos kuuluu, koska käsitteet liittyvät vahvasti toisiinsa. Lisäksi tilanteet ovat kokonaisuuksia ja niistä on vaikea erotella vain yhden käsitteen alle kuuluvia asioita. Esittelen jokaisen yhteisöllisyyden määritelmäni mukaisen käsitteen kohdalla jonkin otteen aineistostani.

Jäsenen oma paikka yhteisössä, kokemus ja tunne yhteenkuuluvuudesta ovat yhteisöllisyyden lähtökohtia (Chavis & McMillan 1986, 9–11). Jäsenen oma paikka yhteisössä ja yhteisö osana jäseniä näyttäytyy niin havainnoissa kuin oppilaiden haastatteluissa. Haastatteluissa oppilaat puhuivat luokastaan ja muista kyläkouluyhteisön jäsenistä me-käsitteellä. Se osoittaa, että yhteisö on osana jäsenyyttä. Havaintojeni mukaan lapsilla on jokaisella oma paikka yhteisössä. Siitä osoituksena on seuraava havaintopäiväkirjani katkelma.

Jokainen lapsi leikkii jotain. Osa laskee mäkeä, osa hiihtää, osa kiikkuu. Jotkut rakentavat lumilinnaa. Jokaisella on tekemistä ja touhua. (Havaintopäiväkirjan ote)

Isommilla 3-4-luokan oppilailla on vastuullinen, esimerkkinä olemisen rooli pienemmille oppilaille. Kalaojan (2010, 104) mukaan vanhemman oppilaan rooli vahvistaa ja kehittää sosiaalisia taitoja, sekä opettaa muista huolehtimista. Haastattelin lapsia ja kysyin, miltä

heistä esimerkkinä olo tuntuu. Vastaukset olivat kaikki ensin positiivisia, se on kivaa tai hauskaa.

H: Teitä muistutetaan isomman oppilaan roolista, esimerkkinä olosta pienemmille. Miltä se sinusta tuntuu? O: No ihan kivalta... aika hauskalta (osallistuja 1). O: se on aika hyvä... (osallistuja 5) O: ihan normaalilta (osallistuja 6).

Oppilaat ovat tottuneet olemaan esimerkkinä, se on normaalia heille. Kun kyselin lapsilta asiasta lisää, kävi ilmi, että se on joskus myös rankkaa ja haastavaakin.

H: onko se vaikeaa O: kyllä se joskus on (osallistuja 1). O: no tulee joskus sellaisia tilanteita, että en mä jaksa olla esimerkkinä (osallistuja 2). O: tylsää, ei aina jaksa näyttää esimerkkiä (osallistuja 4). O: no on ja ei oo kivaa ku ei saa tehdä mitään ku silloin ku pikkuset on (osallistuja 7).

Vaikka 3-4- luokkalaiset ovat koulun vanhimpia oppilaita, hekin ovat vielä melko pieniä lapsia ja sekin näkyy välillä heidän toiminnassaan.

H: millaista se on, kun saatte olla esimerkkinä muille. O: se on aika hyvä, mut me ollaan aika mukkaan meneviä, niin ei me itekkään silleen kovin pystytä olla esimerkkinä... ..jos joku pikkunen tekee jottain kivaa jota saa tehdä kotona muttei täällä niin me mennään yleensä aina mukaan (osallistuja 5).

Oppilaan kuvaus tilanteesta pitää hyvin paikkaansa myös havaintojenikin mukaan.

Vaikka esimerkkinä olosta muistutetaan, unohtuu se lapsilla joskus, kun toiminta ja leikit tempaavat mukaansa. (Havaintopäiväkirja ote)

Haastateltaessa oppilaita luokan johtajuudesta, kun opettajaa ei lasketa mukaan, oppilaat kertovat erilaisia vastauksia. Yhdysluokkaopetukselle on tyypillistä, että johtaja vaihtuu, tai sitä ei ole, koska luokan kokoonpano muuttuu vuosittain (Kalaoja 2010, 108). Oppilaat kertovat haastatteluissa, ettei luokassa ole johtajaa, jos opettajaa ei lasketa mukaan.

H: Onko luokassa johtajaa, O: Ei (vastaa jämäkästi) (osallistuja 2). O: ei (osallistuja 1).

Oppilas kertoo myös, jokaisen olevan oman itsensä ja muidenkin johtaja.

H: Onko luokassa johtajaa O: No ei oikeestaan, me kaikki ollaan johtajia (osallistuja 5). H: Selitäpä hieman tarkemmin. O: En mä tiää, tai me ollaan kaikki niin ku omia johtajia ja välillä johetaan myös kaikki toisia (osallistuja 5).

Havaintojeni mukaan luokassa ei ole pääsääntöistä johtajaa, vaan johtaja vaihtelee tunnin, aiheen, toiminnan ja tapahtuman mukaan. Erään oppilaan mielestä johtaja on se, joka sai tehtäväkseen miettiä kentälliset pian tulevaan jääkiekkoturnaukseen. Poika oppilas kertoi tyttöjen olevan luokanjohtajia.

H: Onko luokassa johtajaa. O: tytöt (osallistuja 4). H: miksi O: no ne aina haluaa ja pittää kai niitäkin huomioida (osallistuja 4).

Havaintojeni mukaan tyttöjäkin eivät ole luokan johtajia, vaan enemmänkin tasapuolisia poikien kanssa, niin kuin myös oppilaan perustelu,

”pittää kai niitäkin huomioida”

osoittaa. Tämä osoittaa, että jokaisella on tasa-arvoinen paikka osana yhteisöä ja myös yhteisö on osana jäseniä. Yhteisöllisyyden kannalta on tärkeää, että jokaisella on oma paikkansa (Chavis & McMillan 1986, 9).

Luottamus toisiin näyttäytyy opettajien ja oppilaiden välillä vapauksina. Luottamus kehittyy hyvän toimintamoraalin seurauksena (Rovai 2002, 5). Oppilaat saavat mennä koulun materiaalivarastoon ja hakea sieltä opettajan pyytämiä tai oppilaiden tarvitsemia materiaaleja. Oppilaisiin luotetaan, että he eivät sotke varastoa ja että he vievät tavarat oikeille paikoille. Varastossa on materiaalien lisäksi myös soittimia ja musiikkiin tarvittavia välineitä. Nekin haetaan luokkaan yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaat saavat mennä hakemaan ruokaa toisesta luokasta omaa tahtiaan ruoka-aikana.

Koulun vanhimmilla oppilailta on vapaus ja oikeus mennä myös koulun käytäville tekemään tehtäviä ja ryhmätöitä. Vaatii opettajalta luottoa oppilaisiin, jotta heidät voi päästää käytäville. Opettajan tulee luottaa, että oppilaiden tehtävät tulee tehtyä ja myös, että oppilaat työskentelevät niin, etteivät muut koulun luokat häiriinny. Pienemmät oppilaat eivät pääse käytävään kuin joskus erityistapauksessa. Se on koulun isompien oppilaiden vapaus.

Jäsenten välinen luottamus näyttäytyy oppilaiden saamissa vastuullisissa tehtävissä (Karlberg-Granlund 2010, 57). Oppilaat 3-4-luokalta pitävät itse pitkät välitunnit. Jokainen omalla vuorollaan suunnittelee, toteuttaa ja ohjaa muille koulun oppilaille pitkän välitunnin koulun salissa tai pihalla. Pitkä välitunti on kerran viikossa. Pitkä välitunti on liikunnallinen välitunti, joka kestää noin 30 minuuttia. Opettaja tarkistaa ja hyväksyy, sekä auttaa suunnitelman tekemisessä. Kenttätyöni aikana oppilaiden suunnitelmat menivät läpi ilman muutoksia. Toiset oppilaat saavat vaikuttaa seuraavan pitkän välitunnin leikkeihin. Jokaisen pitkän välitunnin päätteeksi oppilailta pyydetään toiveleikkejä seuraavalle kerralle. Yleensä toiveleikki toteutetaan seuraavalla kerralla. Toiveleikin toteuttaminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisää jokaisen oppilaan jäsenyyttä ja osallisuutta yhteisössä. Sen avulla myös yhteisöllisyys kehittyy. Pitkät välitunnit ja toiveiden toteutumisen voisi liittää Chavisin ja McMillanin (1986, 13–14) yhteisöllisyyden määrittelyn osa-alueeseen jaettu emotionaalinen tunne. Yhteinen tapahtuma, kokemus ja yhteinen aika lisäävät oppilaiden tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Yhteiset onnistumiset ja positiiviset kokemukset yhteistoiminnasta lisäävät jäsenten yhteisöllisyyttä. (Kilpeläinen 2010, 83.)

Yhtenä sosiometrisen mittauksen tehtävänä oli kertoa, kenelle lapset kertoisivat salaisuutensa. Oppilaat kertoivat haastatteluissa kertovansa salaisuuden sellaiselle oppilaalle koulusta keneen luottavat.

H: Luotatko sä poikiin, O: Joo (osallistuja 6). H: Kenelle kertoisit salaisuuden, O... (oppilaan nimi) se osaa pitää salaisuudet se ei oo ikinä kertonu salaisuuksia kellekään (osallistuja 3). O: niin ku siihen voi luottaa, eikä se silleen kerro... (osallistuja 2).

Kahta haastateltavaa vaille jokainen (yhteensä 5) kertoisivat salaisuutensa jollekin koulun oppilaalle. Kaksi, jotka eivät kertoisi kenellekään, kertoivat, ettei heillä ole salaisuuksia tai he kertovat ne jollekin muulle, kuin koulunsa oppilaalle. Lisäksi nämä kaksi haastateltavaa kertoivat, etteivät oikein luota keneenkään koulussa.

O: no en mä no ei se niille kuulu, jos mä keksisinkin (osallistuja 4). H: etkö sä luota kenenkään täällä O: no en oikeastaan (osallistuja 4). O: en kellekään, en mä halua (osallistuja 5). H: etkö sä luota kenenkään O: en mä oikeastaan luota kenenkään (osallistuja 5).

Luottamus ei kehity välttämättä, vaikka lapsilla on koulussa paljon kavereita ja ystäviä. Koulu on myös yhteisöllinen, mutta kaikki eivät siltikään kerro salaisuuksiaan ja osoita sillä luottamustaan toisille oppilaille. Salaisuuksien kertominen ei kuitenkaan ole ainoa tapa osoittaa luottamusta.

Luottamus ja yhteishenki yhdessä näyttäytyvät opetuskeskusteluissa ja oppilaiden pohdinnoissa tuntien aikana.

Uskonnon tunnilla oppilaat istuvat ringissä lattialla, ja yksi oppilaista miettii äänen ja pohtii sitä, voiko Raamatun kertomukset olla totta. Hän kertoo oman mielipiteensä rohkeasti, muut kuuntelevat hiljaa. (Havaintopäiväkirja ote)

Muitakin rohkeiden ja perusteltujen mielipiteiden esittämistilanteita tapahtui. Oppilaat uskaltavat rohkeasti kertoa omia ajatuksiaan hyvän yhteishengen, ilmapiirin ja luottamuksen vallitessa luokassa. Turvallinen ilmapiiri omien mielipiteiden esittämiseksi osoittaa myös yhteisöllisyyttä. (Kilpeläinen 2010, 85; Korpinen 2010, 92, 279)

Yhteishenki näyttäytyy paljon koulun arjessa. Se näyttäytyy yhteistoiminnassa luokassa ja koko koulun kesken. Lasten tiiviys ja läheisyys, toisten kannustaminen ja auttaminen auttavat kehittämään yhteishenkeä. (Kilpeläinen 2010, 85; Korpinen 2010, 279.)

”...lapset istuvat ja makoilevat tehtäviä tehdessään luokassa olevalla matolla, tiiviisti yhdessä... (havaintopäiväkirja ote) O: meidän luokka tulee hyvin keskenään toimeen, koska eilenkin oltiin kiipeilytelineessä kaikki (osallistuja 1). H: Millainen teidän luokka on O: kiva, mukava, yhteishenkinen (osallistuja 5). H: Minkälainen sun koulu on O: mukava, (mieltii) yhteishenkinen... (osallistuja 5).

Koulun yhteisissä tapahtumissa yhteishenki näyttäytyy oppilaiden ilmeissä ja olemisessa. Jokainen oppilas osallistuu toimintaan ja tapahtumiin. Kun ystävänpäivän aikaan pidettiin yhdessä luokassa koko koulun ystävänpäivätapahtuma, istuivat lapset luokan lattialla ikä ja luokkaryhmistä riippumatta sekaisin. Tapahtumaan osallistuivat myös kaikki koulun aikuiset. Tapahtuma oli vajaan oppitunnin mittainen, mutta se välitti yhteishengen ja mehengen loistavasti.

”Oppilaat istuvat sokin sokin luokan lattialla ja laulavat ystävänpäivä lauluja, lämmin, jopa kotoisa ilmapiiri, yhteishenkinen juttu. Kaikki koulun aikuiset, opettajat ja keittäjä, sekä kuraattori (joka oli koululla tänä päivänä) osallistuvat tapahtumaan. Kukaan ei jää ulkopuolelle, vaan kaikki ovat mukana.” (Havainnointipäiväkirja ote) H: Millainen tapahtuma oli ystävänpäivätapahtuma O: yhteinen, ... no koska siellä oli kaikki (osallistuja 2).

Lisäksi, kun koulu osallistuu kaupungin muiden koulujen järjestämään tapahtumaan kulkevat he sinne linja-autolla. Kenttäjaksoni aikana lähdimme koko kouluna kaksi kertaa eri puolille kaupunkia yhteisiin tapahtumiin.

”Linja-autossa on tunnelmaa...” (havaintopäiväkirja ote)

Toisen matkan jälkeen kirjoitin lauseen havaintopäiväkirjaani. Kun koko koulu lähtee yhteisesti tapahtumiin, yhteishenki kasvaa ja kehittyy. Lapsille tulee yhteisiä kokemuksia koulusta yhteisönä ja yhteisöllisenä (Koivula 2010, 22). Tapahtumista ei voinut osallistua kaikkiin, joita kaupungissa tarjottiin. Kaikesta tarjonnasta valittiin kenttätyöskentelyn aikana tapahtumia, joihin osallistuimme. Kaikkeen ei voi osallistua, koska se vaatii aina kuljetuksia, jotka maksavat (Kallio 2014, 295). Mikä on harmillista, koska tapahtumissa tapaa toisten koulujen oppilaita ja henkilökuntaa. Vuorovaikutusta tapahtuu muidenkin, kun vain oman koulun jäsenten kanssa kaupungin tapahtumissa, joihin osallistuvat myös muiden koulujen oppilaat ja opettajat.

Pitkät välitunnit ovat tärkeä yhteishengen ilmenemispaiikka. Oppilaat itse suunnittelevat ja pitävät vuorollaan välitunnin. Kaikki koulun oppilaat ovat mukana. Kaikki koulun oppilaat sopivat hyvin liikuntasaliin leikkimään leikkejä yhdessä. Lasten lempileikki on maa-meri-laiva-leikki. Kun enää muutama kilpailija oli jäljellä, leikistä pudonneet kannustivat ja huusivat oman suosikkinsa voitolle. Kannustaminen lisää yhteishenkeä.

”Meteli on kyllä kova, kun suosikkia kannustetaan” (havaintopäiväkirja ote).

Muutenkin pitkät välitunnit ovat yhteishenkisiä. Pitkällä välitunnilla on omat säännöt, joiden noudattamista seuraa pitkän välitunnin ohjaava oppilas ja opettaja. Lapset noudattavat sääntöjä hyvin, jolloin kaikki sujuu. Sääntöjen ja sopimusten noudattaminen kuuluu Chavisin ja McMillanin (1986, 9–10) yhteisöllisyyden määritelmässä jäsenyyden osaluokkaan. Lapset näyttävät nauttivan yhdessä olosta myös pitkällä välitunneilla.

Yhteishenki näyttäytyy lasten välisissä ystävyysuhteissa (Rovai 2002, 4). Oppilaat valitsevat sosiometrisen mittauksen kysymyksistä ryhmätyöskentelyyn ja viereen istumaan oppilaista ystävyysuhteen perusteella. Seuraavat haastattelu otteet kuvaavat lasten perusteluita valinnoista.

H: Kenen vieressä istuisit mieluiten O: ... mun hyvä ystävä (osallistuja 1). O: ...se on mun hyvä kaveri (osallistuja 2, 6 ja 7). O: ... me ollaan tultu melkein parhaiksi kavereiksi (osallistuja 4). O: ...koska se on mun paras kaveri (osallistuja 5).

H: Saat valita ryhmätyöhösi kolme, kenet valitset: O: ...poikia, kavereita... (osallistuja 4) O: ... no ku ne on mun kavereita... (osallistuja 6). O: ...koska ne on mun hyviä kavereita (osallistuja 5).

Melkein ensimmäisestä havaintopäivästäni asti lapset olivat omia itsejään. Luokan opettaja kertoi kolmannen kenttätyöpäivän jälkeen, että viimeinenkin luokan oppilas oli sinä päivänä oma itsensä. Se kertoo luottamuksesta myös minua kohtaan. Ennen kaikkea se kertoo siitä, että jokainen voi vapaasti olla koulussa oma itsensä. Se kertoo myös erilaisuuden hyväksymisestä, mikä on keskeinen tekijä kyläkoulun sisäisen yhteisöllisyyden kannalta (Kilpeläinen 2010, 86). Jokainen oppilas omana itsenään, erilaisena toimii osana yhteisöä. Erilaisuuden hyväksyminen näyttäytyi tilanteessa, jossa yksi oppilaista pettyi tekemäänsä tehtävään ja alkoi itkeä. Muut oppilaat eivät reagoineet tilanteeseen kuin kertomalla minulle, että on ihan normaalia, että yksi lapsista välillä itkee, jos jokin ei onnistu. Oppilas sai kerettyä itsensä melko nopeasti ja jatkoi tehtävän tekemistä.

Erilaisuuden hyväksyminen näyttäytyy tunneilla, jokainen auttaa toisiaan, tekee ryhmä- ja paritöitä toistensa kanssa ihan mielellään. Se kertoo hyvästä yhteishengestä, ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä, joka koulussa vallitsee. Se näyttäytyy myös oppilaiden leikeissä välitunneilla. Lapset iästä ja sukupuolesta huolimatta leikkivät monenlaisia leikkejä keskenään. Havaintojeni mukaan suurimmaksi osaksi oppilaat leikkivät toistensa kanssa, eikä kukaan ole yksin.

Muutamilla välitunneilla joku oppilaista saattaa olla hetken yksin ”hei, älä jää tänne yksin, mene toisten kanssa reippaasti leikkimään.” O: mä haluan olla hetken yksin” (havaintopäiväkirja ote)

Osa kaipaa hetken omaa rauhaa ja jättäytyy leikeistä syrjään. Yksi oppilaista kertoo, että hän menee pyytämään leikkiin, jos joku on yksin.

O: ”...ja yleensä jos jollain ei oo kaveria niin mä voin, vaikka mennä sen kans leikkimään... (osallistuja 1)

Omassa pohdinnassani havaintopäiväkirjassa erilaisuuden hyväksymisestä kirjoitan seuraavaa.

Jokaisen mielipide on tärkeä ja se kuunnellaan ja huomioidaan. Jokainen lapsi myös omana itsenään toimii parhaimpansa mukaan. (havaintopäiväkirja ote)

Ilmapiiri, yhteishenki, luottamus ja turvallisuus yhdessä lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sen myötä myös yhteisöllisyyttä (Chavis & McMillan 1986, 9–14; Rovai 2002, 4–6). Erilaisuuden hyväksyminen on osa arkea, eikä erilaisuuteen kiinnitetä mitenkään huomiota. Jokainen toimii omana itsenään ja yksilönään.

Haastatteluissa nousi esille myös haasteita ja yhteisöllisyyttä heikentäviä tekijöitä. Oppilas kertoi ryhmätyön tekemiseen ja välitunnilla leikkimiseen liittyvissä kysymyksissä joidenkin oppilaiden suuttuvan helposti tai ärsyttävän häntä. Negatiiviset tunteet ja kokemukset heikentävät yhteisöllisyyttä. Pienestä oppilasmäärästä ei voi valita kenen kanssa on tekemisissä, tämä on kyläkoulun yksi heikkous. (Karlberg-Granlund 2010, 54).

O: se suuttuu helposti..., ... seki suuttuu helposti. ... se pelleilee... ... ja sitten, hän ja hän (oppilaiden nimet) on edelleenkin sellaisia yhmh (osallistuja 3).

O: mä vihaan niitä... (osallistuja 7)

Vaikka oppilas kertookin vihaavansa muutamaa luokkansa oppilasta ja kertoo myös muutamien oppilaan pelleilevän ja suuttuvan ei nämä havaintojeni mukaan vaikuta jäsenyyteen tai yhteistoimintaa ja tekemiseen. Havaintoni ovat ristiriidassa haastattelun kanssa.

Jäsenyyden kannalta oppilaiden roolit vaihtelevat ja muuttuvat tapahtumien ja toimintojen myötä. Esimerkkinä oleminen, isomman oppilaan rooli ja johtajuus ovat rooleja, joita esiintyi. Ne vahvistavat oppilaiden jäsenyyttä yhteisössä ja kehittävät myös yhteisöllisyyttä. Varsinaisen johtajan puuttuminen ei mielestäni heikennä yhteisöllisyyttä, vaan lisää tasa-arvoa, koska yksi ja sama jäsen ei ole aina päättämässä tai ohjaamassa toimintaa

tai tekemistä. Erilaiset roolit vahvistavat myös oppilaiden jäsenyyttä osana yhteisöä. Jokaisella on oma paikkansa, erilaisuus on vahvuutta. Koko henkilökunta ja oppilaat ovat omia arvokkaita yksilöitä, joilla on rooli osana yhteisöä. Jokainen myös huomioidaan omana yksilönä. (Karlberg-Granlund 2010, 53.) Kaikki ovat tärkeitä yhteisöllisyyden näkökulmasta.

5.2 Yhteistoiminnan näyttäytyminen

Tämä luku pitää sisällään tutkielmani tulokset yhteistoiminnan näkökulmasta. Yhteisöllisyyden määritelmässä olen määritellyt yhteistoiminnan kuvaamaan vuorovaikutusta jäsenten välillä, koko koulun yhteistoiminnan niin välitunnilla kuin koulun yhteisissä tapahtumissa, sekä toiminnan oppitunneilla. Yhteistoiminnassa näyttäytyy myös jäsenyyden määritelmän mukaisia asioita. Käsitteet ja määritelmät tukevat toisiaan, eikä niiden erottaminen koulun arjessa ole kovin helppoa. Tilanteissa näyttäytyy yhteisöllisyyden monet piirteet. Tulokset tulevat sekä havainnoistani, että haastatteluista.

Vuorovaikutus jäsenten välillä näyttäytyy toisten auttamisena, siinä miten toisille puhutaan ja toisia kohdellaan. Haastatteluissa lapset kertovat, että luokassa autetaan toisia erityisesti matematiikan tehtävissä.

H: autatteko te toisia ja millaisissa tilanteissa O: matikan tehtävissä... ... ja ehkä mä autan melkein kaikkia (osallistuja 5). O: esim. sellaisissa että jos on joku tehtävä ja mä kysyn apua joltain oppilaalta, niin kyllä ne sitten yleensä tulee (osallistuja 3). O: ...vaikka jos ei osaa jotain laskua, mutta ei kumminkaan kerrota vastausta (osallistuja 2).

Oppilas osasi kuvata hienosti, että vaikka autetaan, niin ei kuitenkaan kerrota vastausta. Yritetään auttaa niin, että autettava pääsisi itse ratkaisuun ja oppisi samalla. Toisten auttaminen on jokapäiväistä yhdysluokissa (Peltonen 2010, 110–111).

Yhden oppilaan mukaan autetaan vaikeuksissa ja erityisesti tappeluissa. Samalla hän kuitenkin kertoo:

O: ei kyllä tappeluita tuu tällä koululla niin (osallistuja 4).

Omien havaintojeni mukaan koululla ei kiusata tai tapellakaan. Myös koulun opettajat ovat samaa mieltä. Pienen oppilas määrän takia kiusaamistilanteet saadaan nopeasti kuriin, eivätkä ne kerkeä kehittyä sen vakavimmiksi (Korpinen 2010, 90; Peltonen 2010, 69–70). Pojilla haastatteluiden mukaan on pieniä tappeluita ja haukkumistilanteita, mutta he kertovat niiden olevan vain leikkiä, kummankin osallistujan mielestä.

O: me välillä haukutaan mutta se on läppää (osallistuja 4).

Ristiriitatilanteiden vähyys vaikuttaa ehdottomasti positiivisesti vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen (Kilpeläinen 2010, 80). Myöskään oppitunneistakaan ei kulu aikaa ikävien tapahtumien selvittämiseen ja sopimiseen.

Pääsääntöisesti oppilaat puhuvat toisilleen kohteliaasti ja kouluun sopivalla tavalla. Muutamilla tunneilla, kun oppilas vastasi kysymykseen jonkin vastauksen, joka oli jo sanottu, muut oppilaat huomauttivat siitä.

O: se sanottiin jo...” ja samalla oppilas katsoo vastaajaa hieman äkäisesti tai mulkoillen vastaajaa. (Havaintopäiväkirja ote)

Tätä ilmeni harvoin, mutta toistuvasti esiintyvänä se voi häiritä oppilaiden osallistumista ja viittaamisintoa. Ei ole huono, vaikka saman vastauksen sanoo muutaman kerran. Silloin luokan oppilaista suurempi osa saa osallistua keskusteluun ja näyttää myös osaamisensa. Usein toistuessaa tällaisen palautteen seurauksena vuorovaikutustilanteet saattavat kärsiä. Toisten palaute voi alkaa jopa pelottaa. Yhteisöllisyys heikkenee oppilaiden välillä, jos vuorovaikutus on negatiivista (Hännikäinen 2006, 127).

Vuorovaikutustilanteissa oppilaat kehuvat ja kannustavat toisiaan, haukkumisen sijasta.

H: Miten kohdellaan toisia oppilaita, haukutaanko, kehutaanko. O: no ei yleensä haukuta (osallistuja 1). O: no kannustusta (osallistuja 2). O: hmm, kehuminen (osallistuja 3).

Oppilaat ovat myös vuorovaikutuksessa koulun aikuisten kanssa. Sekä oman luokan opettaja, muut opettajat ja koulun muu henkilökunta keskustelee ja kasvattaa lapsia. Kaikki koulun aikuiset ovat lasten kasvattajia (Karlberg-Granlund 2010, 56; Peltonen 2010, 69). Oppilaille on tärkeää esimerkiksi ruokailun jälkeen kiittää keittäjää käytävällä tai koulunkeittiössä. Lapset käyvät siellä omaa tahtiaan, kun ovat syöneet ja palauttaneet astiansa.

Opettajat muistuttavat oppilaita kiittämisestä ja lapset muistuttavat myös toisiaan. Lisäksi lapset kertovat opettajalleen, kun ovat muistaneet kiittää ruuasta. Tällainen pieni, mutta kohtelias, mukava ja kunnioittava ele lisää positiivista ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä (Lindh & Sinkkonen 2009, 140).

Haastatteluissa oppilaat kertovat, että pienen oppilasmäärän ansiosta opettajalla on hieman enemmän aikaa keskustella ja opettaakin yhtä oppilasta. Keskustelu ja vuorovaikutus ovat luonteva osa koulupäiviä.

O: ... tunneilla saa vähä enemmän opetusta (osallistuja 2). O: ...ku ei oo niin paljo opettajia eikä oppilaita niin täällä on silleen hyvä keskustellakin (osallistuja 3).

Vuorovaikutusta tapahtuu aikuisten ja lasten välillä paljon myös välitunneilla. Vaikka aika, jonka koululla olin, ei ollut kovin pitkä oppilaat kertoivat ja keskustelivat minunkin kanssa paljon erilaisista asioista välitunneilla. Lapset luokka-asteesta riippumatta tulivat avoimesti kertomaan juttuja ja keskustelemaan. Oppilaat kertoivat myös koulun kaikille opettajille ja muulle henkilökunnalle asioistaan. Esimerkiksi, kun 3-4-luokan oppilaat hakivat 1-2-luokasta ruokaa, he kertoivat edellisen päivän tai viikonlopun mieleenpainuvista tapahtumista 1-2-luokan opettajalle.

O: Ope, et arvaa mitä tapahtui viikonloppuna... Oppilas kertoo toisen luokan opettajalle viikonlopun tapahtumaa ruoanottamisen yhteydessä. (havaintopäiväkirja ote)

Välituntien osalta oppilaat osaavat loistavasti kuvata ketkä leikkivät keidenkin kanssa.

O: Eskarit on kaikki melkeen yhdessä... ... ku mennään vähä isompiin niin sitte jokku päättää kenen kanssa ne on niin sitte tulee sellasia ryhmiä... ... mä meen ykkösten luo (kolmosluokkalainen kertoo) (osallistuja 3). O: (neljäs-luokkalainen) no leikin joskus eskareiden ja ykkös-kakkosten kanssa (osallistuja 2). H: kenen kanssa ykkösluokkalaiset leikkii O: kakkosten ja meiän (3-4-lk.) kans (osallistuja 4). H: Entäs kakkoset O: kolme tyttöä leikkii kolmestaan ja pojat meiän(3lk.) kans (osallistuja 4).

Havaintoni ovat täydellisesti samat välituntileikkien osalta. Myös sosiometrisen mittauksen tulokset välitunti ja vapaa-ajan leikin osalta koko koulun kohdalla osoittavat, että lapset leikkivät toistensa kanssa luokka-asteesta ja iästä huolimatta.

Osa oppilaista leikkii vain oman luokkalaisten kanssa, mutta suurin osa oppilaista vaihtelee leikkikavereita jopa välitunnin sisällä. (Havaintopäiväkirja ote)

Välitunti näyttää oppilaan mielestä positiiviselta ja jopa lapselliselta. Leikit ovat ehkä lapsellisia. Koulun oppilaat ovatkin vielä lapsia, joten on hyvä, että leikitkin näyttävät lapsellisilta.

O: kivalta... ..mukavalta... välillä jopa lapselliselta (osallistuja 5).

Välitunnilla on vähemmän melua kuin isomman koulun välitunnilla. Oppilaat käyvät muutamia tunteja viikossa kaupungin suuremmissa kouluissa oppitunneilla. Sen vuoksi he osaavat verrata koulujen välitunteja keskenään.

O: ...en tykkää olla ulkona siellä (isolla koululla), ku siellä on niin iso meteli... (osallistuja 6).

Kyläkoululle on tyypillistä, että oppilaat leikkivät iästä ja luokkatasosta riippumatta keskenään (Peltonen 2010, 108).

Yhteistoiminta näyttyy tunneilla ryhmätöissä. Ryhmätöitä oppilaat tekevät mielellään. He auttavat ja opastavat toisiaan työskentelyssä. Ryhmätöiden kannalta luokassa haasteena on, ettei lapsia ole paljon, joten ryhmien kokoonpanot eivät paljoakaan vaihdu (Kallaoja 1990, 52–55). Lapset työskentelevät paljon samojen lasten kanssa ja välillä ryhmienjako herättää vastarintaa.

”... taas mä oon tuon saman kans ryhmässä, eikö vois vaihtaa...” (Havaintopäiväkirjaote)

Ryhmätöissä oppilaat työskentelevät reippaasti ja pohtivat osioita yhdessä. Ympäristötiedossa asiantuntija ryhmätyöskentelyssä samaan ryhmään meni oppilaat, joiden taitotaso ero on suuri. Toiminta ei meinannut käynnistyä. Kummallakin oppilaalla oli hieman huono päivä, eikä toista osattu ottaa huomioon. (Havaintopäiväkirja ote)

Vaaditaanko oppilailta joskus liikaa, kun he työskentelevät eritasoisten ja ikäisten ryhmissä? Koska oppilaita on vähän, se vaikeuttaa ryhmätöiden tekoa. Opettajanakaan ei voi vaikuttaa kovinkaan paljon ryhmien kokoonpanoihin. Joutuuko taitavampi oppilas auttamaan heikompaa liikaa, ja kärsiikö heikompi, jos taitavampi ei otakaan häntä tarpeeksi huomioon? Näitä pohdin osana kenttätyöskentelyä luokanopettajan kanssa. Pohdintaa edelsi havaintopäiväkirja otteessani kuvaama tilanne.

Oppitunneilla yhteistoiminnassa oppilaat keskustelevalta, pohtivat ja miettivät parasta mahdollista ratkaisua annettuihin tehtäviin. Luokassa myös äänestetään yhteisistä päätöksistä ja jokainen pääsee kertomaan oman mielipiteensä ja osallistumaan yhteisen päätöksen tekemiseen esimerkiksi äänestämisen avulla. Oppilas kertoo haastattelussa, miten luokassa voisi toimia, jotta kaikkein paras mahdollinen ratkaisu löytyisi.

O: mä sanoisin silleen, että ku pitäs tehdä silleen että otetaan kaikkien vaihtoehdot huomioon ja sitten äänestetään niitä ja sitte voidaan vaikka äänestää niistä ja yhittää jotenkin... .. niin ei tuu samanlainen... (osallistuja 5).

Oppilaiden toiminnassa luokassa näkyikin haastattelun kaltaisia tilanteita muutama kenttäjaksoni aikana. Yhteisen päätöksenteon avulla jäsenyyskin paranee. Yhteisöllisyys pääsee kehittymään.

Koulun yhteisöllisyyttä voisi vielä yhteistoiminnan näkökulmasta parantaa, jos koko koulun oppilaat tekisivät projektin yhdessä. Kyläkouluille erilaiset projektit ovat tyypillisiä. Niihin osallistuu omalla panoksellaan kaikki, niin oppilaat, opettajat, kuin muu henkilökuntakin. (Siitonen 2014, 290.) Lisäksi niihin voi osallistua myös kylän muut toimijat, esimerkiksi kyläyhdistykset (Peltonen 2010, 69). Projektit tulevat uuden opetussuunnitelman myötä ehkä käytetyimmiksi, koska uusi opetussuunnitelma korostaa laaja-alaista osaamista ja ainerajat ylittävää eheyttävää opetusta. Kyläkoulujen osalta projektien toteuttaminen koko koulun yhteisenä projektina lisäisi varmasti todella paljon myös yhteisöllisyyttä koulun sisällä.

Koulun kolmesta opettajasta aina joku on pihalla valvomassa oppilaita, joten yhteiset suunnittelut tapahtuvat ennen koulupäivän alkua tai koulupäivän jälkeen. Opettajilla loppuvat koulupäivät eri aikaan ja esimerkiksi kaupungissa käynnissä oleva opetussuunnitelma työ, johon kaikki opettajat osallistuvat vaikeuttaa yhteisen suunnittelualan löyty-

mistä. Joitakin nopeita ja pieniä asioita sovitaan, kun valvomassa ollut opettaja tulee ulkoa opettajanhuoneeseen. Koska kyläkoulussa on vähän opettajia yhteinen suunnittelu ja kehittämistyö koko koulua ajatellen ovat tärkeitä.

Opettajien välinen yhteistoiminta, suunnittelutyö tapahtuu pääosin koulun jälkeen. Välillä vaikea löytää yhteistä aikaa... (havaintopäiväkirja ote)

Vuorovaikutus ja yhteistoiminta näyttäytyvät monipuolisesti koulupäivien aikana. Vuorovaikutusta on kaikkien koulun ihmisten kesken, mikä on suuri vahvuus, koska oppilaat oppivat eri-ikäisten ja aikuisten kanssa toimiessaan sosiaalisia taitoja (Korpinen 2010, 90). Toisten auttaminen ja kohtelias käytös ovat osa koulupäiviä. Vuorovaikutus, vallitseva ilmapiiri ja yhteistoiminta ovat edellytyksiä yhteenkuuluvuuden tunteella, jonka avulla yhteisöllisyys kehittyy. (Hännikäinen 2006, 127.)

Koulun yhteisissä tapahtumissa yhteistoiminta näyttäytyy osittain jäsenyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen kautta. Yhteisissä tapahtumissa ei aina ole toimintaa, vaan niissä täytyy ehkä istua ja kuunnella ja jokainen osallistuu toimintaan yksilönä. Yhteistoiminta yhteisissä tapahtumissa koko koulun osalta korostuu pitkällä välitunneilla, joissa kaikki oppilaat ovat yhdessä. Yhteisöllisyys näyttäytyy toiminnassa toisten kuuntelemisena, auttamisena, mielipiteen huomioimisessa. Lisäksi yhteisöllisyys näyttäytyy oppilaiden ilmeissä ja eleissä ja osallisuudessa. Oppilaat osallistuvat innokkaasti yhteiseen toimintaan.

6. Pohdinta

Tutkielmani tutkimuskysymyksenä oli, miten yhteisöllisyys näyttäytyy kyläkoulussa koulupäivän aikana. Jäsenyys ja yhteistoiminta ovat määritelmäni mukaiset piirteet yhteisöllisyydestä. Kiinnitin katseeni osallistuvassa havainnoinnissa juurikin jäsenyyteen ja yhteistoimintaan, sekä niihin liittyviin asioihin. Haastattelin oppilaita (7 haastateltavaa) kummankin näkökulman, teeman, mukaan ja sain tärkeää tietoa oppilaiden omista kokemuksista ja ajatuksista koulun yhteisöllisyyteen liittyen. Sosiometrinen mittaus toimi tutkimuksen luotettavuuden lisääjänä, antamassa lisätietoa ja ennen kaikkea haastattelun pohjana.

Yhteisöllisyyteen on monia määritelmiä ja sen näyttäytyminenkin on monipuolista (Chavis & McMillan 1986, 8; Rovai 2002, 4). Se syntyy yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa (Haapaniemi & Raina 2007, 34; Hyyppä 2005, 20–21.). Yhteisöllisyys näyttäytyy monipuolisesti kyläkoulussa koulupäivien aikana (Kilpeläinen 2010, 85, 87). Määritelmäni, jäsenyyden ja yhteistoiminnan näkökulmasta, yhteisöllisyydestä näyttäytyi kaikki määritelmäni mukaiset asiat. Yhteisöllisyys näyttäytyy niin vuorovaikutuksessa, leikeissä, oppitunneilla ja kuin ilmapiirissäkin. Ilmapiirin ollessa positiivinen kaikilla on hyvä olla yhteisössä (Lahtinen-Leinonen 2010, 92). Yhteisöllisyys näyttäytyy monipuolisissa toimissa osana koulupäiviä. Se on osa luokkayhteisön, kuin koko kouluyhteisönkin toimintaa. Yhteisöllisyyden ilmenemiskenttänä kyläkoulu on arvokas paikka.

Toiminta ja tapahtumat eivät ole aina yhteisöllisyyden kannalta sitä vahvistavia, positiivisia, vaan yhteisöllisyyttä heikentäviä, negatiivisiakin puolia esiintyy. Ristiriidat, luottamuspuola tai yhteistoiminnan hankaluuden voivat olla esimerkkeinä, joissa yhteisöllisyys ei kehity haluttuun, laadultaan hyvään (Karlberg-Granlund 2010, 54; Koivula 2010, 22). Vähäisen oppilasmäärän myötä ryhmätöissä ryhmien vaihtelevuus on vaikeaa (Kilpeläinen 1990, 52–55). Lisäksi nämä vaikuttavat myös koulun ilmapiiriin. Tuloksissanikin tulee esiin, ettei kaikki lapset ole ystäviä keskenään, eikä samojen lasten kanssa haluttaisi aina tehdä ryhmätöitä.

Kouluetnografinen tutkimusote sopii hyvin omaan tutkielmaani. Yhteisöllisyyden näyttäytyminen koulupäivien aikana on tutkielmani aihe, joten sitä tulee tutkia juuri koulun arkipäivinä. Yhteisöllisyys ei näyttäydy yhtenä päivänä, joten pidemmän kenttätyön aika on ehdoton, jotta voi havainnoida yhteisöllisyyttä monipuolisesti. Pidempi kenttätyön aika on tyypillistä kouluetnografiselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 1998, 110). Yhteisöllisyys on niin moniselitteinen käsite, että sen näyttäytyminen ja sen tutkiminen vaativat aikaa. Lisäksi etnografinen tutkimus antaa ääntä lapselle, joten se huomioi lapset hyvin tutkimukseen osallistujina (James 2001, 255). Tutkimusote sopi myös sen puolesta, että se ei määrittele aineistonkeruumenetelmiä tiukasti, vaan jokainen kenttä määrittelee ne ja vaatii omat ratkaisunsa menetelmienkin osalta (Eskola & Suoranta 1998, 110).

Osallistuvan havainnoin avulla sain tietoa erityisesti yhteistoiminnan näkökulmasta. Ryhmytyöt ja toiminnallisuus olivat osa koulun arkea. Koulussa oli koko koulun yhteistä toimintaa joka viikko. Viikoittainen pitkä välitunti oli yhteishengen, me-hengen ja koko koulun oppilaiden yhteistoiminnan ilmenemiskenttänä tärkeä. Kaikki oppilaat osallistuivat toimintaan. Oppilaat nauttivat ja viihtyivät silminnähden pitkästä välitunnista ja odottivat jo seuraavaa, kun edellinen loppui. Sosiometrinen mittaus ja sen pohjalta pidetty haastattelu antoivat paljon tietoa oppilaiden omasta kokemuksesta yhteisöllisyyteen liittyen.

Tulosten mukaan toisten lasten auttaminen on tyypillinen piirre kyläkoulussa. Yhdysluokkaopetuksella on oma vaikutuksensa auttamiseen, sekä yhteisöllisyyden kehittymiseen. Eri-ikäiset lapset opiskelevat samassa luokassa, oppilaille tulee erilaisia rooleja ja sosiaaliset taidot kehittyvät. Kilpailu tai kurinpito ei ole tyypillistä yhdysluokissa. Peltonen (2010, 108, 210–211) mukaankin näin on. Tällä on hyvä vaikutus ilmapiiriin ja erityisesti myös yhteisöllisyyteen. Kenttäjaksoni aikana ei esiintynyt kiusaamistilanteita. Jäsenyys on tuloksissa myös vahvasti esillä. Oppilaat kokevat, että heillä on oma paikkansa osana yhteisöä. He voivat vaikuttaa toimintaa ja saavat vastuullisia tehtäviä. (Karlberg-Granlund 2010, 17).

Tutkielman tekemisessä koin erityisesti onnistuneeni oppilaiden luottamuksen saavuttamisessa ja kentälle pääsyssä. Etnografisen tutkimuksen teon kannalta näillä on merkitystä (Syrjäläinen 1994, 82–83). Oppilaille olin yksi aikuinen muiden koulun aikuisten jou-

kossa. He kertoivat paljon asioistaan minulle ja heidän kanssaan oli helppo toimia ensimmäisistä kenttäpäivistä lähtien. Sen lisäksi koulun opettajat ja muu henkilökunta ottivat minut hyvin vastaan, tarjoutuivat auttamaan tilanteessa kuin tilanteessa. Kentällä oli helppo työskennellä ja tehdä tutkimusta hyvän ilmapiirin ja kohtelun vuoksi.

Haastavaa tai vaikeaa oli alussa katseenkiinnittäminen oikeisiin asioihin havainnoidesani ja kaiken havaintojen kirjoittaminen niin, että muistiinpanoista saa selvää ja tilanteet voi palauttaa mieleen tutkielma edetessä. Kehityin havainnoinnissa ja muistiinpanojen tekemisessä kenttätöiden aikana. Suoritin samalla opintoihini liittyvää syventävää harjoittelua. Opetusviikkoinani (2 viikkoa kenttätöiden ajasta) opetustyö vei minut alussa mukanaan ja havaintojen tekeminen hieman unohtui, mutta toisella opetusviikolla havainnointikin onnistui hieman paremmin.

Jokainen lapsi on oma yksilönsä ja persoonansa. Kyläkoulussa ei ole lapsia niin paljon kuin taajamien kouluissa, joten jokainen koulun aikuiset tuntevat lapset ja he pystyvät kohtaamaan jokaisen lapsen yksilönä päivittäin. (Karlberg-Granlund 2010, 53.) Aikuisilla on hieman enemmän aikaa yhdelle lapselle, kun lapsia on vähemmän. Kyläkoulussa kaikki aikuiset ovat tärkeitä kasvattajia ja läheisiä ja tärkeitä lapsille. Lapset kehittävät sosiaalisia taitojaan turvallisissa ja läheisissä ihmissuhteissa (Korpinen 2010, 90).

Tämän huomasin myös itse harjoittelun aikana. Opin kaikkien koulun lasten nimet melko nopeasti. Lapset myös ottivat minut nopeasti omakseen ja luottamus välillemme syntyi nopeasti. He kertoivat paljon tarinoita ja asioita itsestään ja elämästään. Lapset myös tervehtivät minua iloisesti aamuisin, kun koulu alkoi.

Toiminnassa ilmeinä, eleinä ja itse toimintana, sekä haastatteluissa sanoina, perusteluina ja kertomisina esille tulevat yhteisöllisyyden piirteet on helpompi huomata ja havainnoida. Ilmapiiri, yhteenkuulumisen tunne, erilaisuuden hyväksyminen ovat vaikeammin havainnoitavissa, koska ne eivät suoranaisesti näy tai kuulu, vaan ne ovat osa koulupäiviä. On tärkeä päästä itse osaksi toimintaa, jotta voi havainnoida ja huomata myös sanattomat ja kuulumattomat asiat, koska nekin ovat todella merkittäviä yhteisöllisyyden kannalta.

Kenttätöiden aika oli kokonaisuudessaan hyvin antoisa, mutta raskaskin. Opin paljon opettamisesta, kyläkoulusta, lastenkohtamisesta, opettajana olemisesta ja tutkimuksen teke-

misestä. Lisäksi opin yhdysluokkaopetuksesta, luokan hallinnasta ja yhteistyön tekemisestä monien eri tahojen, esimerkiksi vanhemmat, erityisopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja ja kylän eri toimijat, kanssa.

Opettajat kertoivat, että koululla järjestetään erilaisia teemapäiviä ja juhlia, projektiluonteisesti. Niihin osallistuu monia toimijoita. Kenttätyöni aikana koululla oli yksi lauantai koulupäivä, joka toteutettiin yhteistyössä eri yhdistysten ja kylän aktiivitoimijoiden kesken. Päivä oli oikein onnistunut. Se järjestettiin ulkona, koulusta hieman etäällä. Yhteisöllisyys koulupäivänä ei välttämättä näyttäytyy ainoastaan oppilaiden ja opettajien, sekä muun henkilökunnan välillä, vaan toimintaan saattaa osallistua paljon muitakin kylän toimijoita. Tapahtuma osoitti, mitä kaikkea muuta kuin koulupäivien aikana olevaa sisäistä koulun, oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan välistä yhteisöllisyyttä voi olla. Tapahtumista, joita järjestetään yhteistyössä eri toimijoiden kanssa, saisi aivan oman tutkimuksen aiheen.

Opettajat tekevät melkein päivittäin yhteistyötä niin kaupungin muiden koulujen, terveydenhoitajan, koulukuraattorin ja seurakunnan kanssa. Koululla vieraillee myös ihmisiä kertomassa omista erikoisosaamisalueista. Tärkeää yhteistyötä tehdään myös koulukuljetuksien järjestäjien, kaupungin taksien kanssa. Oppilaista osa kulkee taksilla kouluun ja kotiin. Lisäksi oppilaat käyvät joitain tunteja kaupungin toisessa koulussa, jonne he myös kulkevat taksilla. Poikkeukset aikatauluissa täytyy ilmoittaa koulukuljetuksiin, jotta oppilaat ovat oikeaan aikaan oikeassa paikassa. Kyläkoululla tehdään yhteistyötä monien eri tahojen kanssa (Peltonen 2010, 65).

Lisätutkimuksia, miten ajankohtaiset tapahtumat vaikuttavat luokan johtajuuteen. Haastatteluissa ilmeni, että johtajuus määrittyy ajankohtaisten tapahtumien kautta. Oppilaat kertoivat luokan johtajaksi oppilaan, joka sai tehdä lähestyvän jääkiekkoturnauksen kenttälliset. Asiaa oli käsitelty juuri samana päivänä, kun haastatteluja tein. Olisi mielenkiintoista tietää, miten ajankohtaiset ja lähitulevaisuuden tapahtumat ja oppilaiden erilaiset vastuut tapahtumissa muokkaavat oppilaiden käsityksiä luokan johtajuudesta, vai onko niillä mitään merkitystä johtajuuden kannalta.

Olisi myös mielenkiintoista jatkaa yhteisöllisyyteen liittyvää tutkimusta ja ottaa tutkimukseen mukaan myös vanhempien, kyläyhteisön, kylän erilaisten ryhmien ja muiden kylän vaikuttajien kanssa tehtävä yhteistyö. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, millainen

vaikutus koululla on kylälle ja toisinpäin kylällä koululle, eli millaista yhteistyötä koulun ja kylän välillä tehdään.

Yhtenä lisätutkimuksen aiheena voisi olla myös yhdysluokkapedagogiikan tutkiminen. Millaisia erityispiirteitä yhdysluokissa on? Millaista pedagogiikka yhdysluokissa on? Miten eriyttäminen tapahtuu? Kiinnostavaa olisi myös tutkia lasten kokemuksia yhdysluokkaopetuksesta. Tietenkin myös yhdysluokkaopetuksen haasteet ja mahdollisuudet opettajan ja jopa uuden opetussuunnitelma toteuttamisen näkökulmasta olisivat mielenkiintoisia tutkimuksen aiheita.

Tutkielmani tulokset, positiivinen ilmapiiri, ystävyyssuhteet, jäsenyyden kokeminen, yhteistoiminnan ilmapiiri ja muut yhteisöllisyyden määritelmäni mukaiset asiat saavat pohdittamaan miksi kyläkouluja lakkautetaan jatkuvasti (SVT, Pohjois-Suomen aluehallintoviraston alueen koulutoimen tunnuslukutiedot 2015, 6, 15–16). Lakkautuksien seurauksena ei lopu vain koulu. Se vaikuttaa koko kyläyhteisön toimintaan (Kilpeläinen 2010, 17). Esimerkiksi harrastusmahdollisuudet voivat heiketä kylällä. Voisi kuvitella, ettei lapsiperheitä muuta kylälle kovin helposti, jos lähimmälle koululle tulee paljon matkaa.

Tutkielmani tulokset kuvaavat vain yhden kyläkoulun yhteisöllisyyttä. Tutkielman kenttätöy aika oli melko lyhyt, vain kuusi viikkoa. Monissa etnografisissa tutkimuksissa kenttätöy voidaan tehdä jopa vuosi. Koska tutkielmassa kuvataan vain yhtä koulua ja kenttätöy aika on melko lyhyt, etnografisesta näkökulmasta tulokset eivät ole kovinkaan yleistettävissä koskemaan kaikkia kyläkouluja. Yleistettävyyteen vaikuttaa myös laadullisen tutkimuksen luonne. Sen tavoitteena ei olekaan yleistää, vaan kuvata jotain ilmiötä. (Eskola & Suoranta 2008, 15, 61–62.) Tutkielmani antaa kuitenkin arvokasta tietoa yhteisöllisyyden monipuolisesta näyttäytymisestä kyläkoulussa koulupäivinä. Tutkielma kuvaa myös kyläkoulujen tärkeää asemaa osana suomalaista kouluverkkoa. Joillekin pienuus sopii paremmin kuin suuruus. Ihmiset ovat erilaisia.

Yhteisöllisyys on jotain sellaista, mikä kannattelee myös heikolla ja huonolla hetkellä. Se antaa voimia suoriutua vaikeista ja jopa raskailta tuntuvista tehtävistä. Ehkä itsellenikin kävi harjoittelua suorittaessa näin. Tuntien suunnittelutyö, materiaalin valmistus, gradu-prosessin työstäminen ja lisäksi myös viikoittaiset käynnit Rovaniemellä yliopistolla tun-

neilla veivät kyllä voimia. Siinä hetkessä en kokenut kuitenkaan mitään ylitsepääsemättömän rankaksi, vaan kaikki tekeminen onnistui. Ehkä hyvällä yhteisöllisellä hengellä kyläkoulussa oli myös jaksamiseen positiivinen vaikutus.

Tutkielmani tarkoituksena ei ole arvottaa kyläkouluja tai suurempia kaupunkien kouluja eriarvoiseen asemaan tai paremmuus järjestykseen. Kaiken kokoisissa kouluissa on omat vahvuudet ja heikkoudet, hyvät ja huonot puolet. Olen vasta vähän tehnyt harjoitteluja ja sijaistanut erikokoisilla kouluilla, joten en voi sanoa minkä kokoinen koulu olisi mahdollisesti paras. Mielenkiintoa tähän asiaan on paljon. Toivon tämän tutkielman lukijan jäävän miettimään ja pohtimaan myös kyläkoulun hyviä puolia ja sen tarjoamia mahdollisuuksia, negatiivisten puolten ja haasteiden sijasta, lapsille ja heidän yksilölliselle kehitykselleen, sekä oppimiselle.

Lähteet

Aarnos, Eila 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 -metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) uudistettu painos, 2007 Juva: Bookwell Oy, 170–183.

Burns, Robert B. & Mason, Dewayne A. 1995. Teacher's Views of Combination Classes. *Journal of Educational Research* 89 (1), 36–45. (saatavilla <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6f24687f-2c84-4b72-98da-2d9b5fff0e72%40sessionmgr120&vid=1&hid=109> luettu 5.5.2016).

Chavis, David M. & McMillan David W. 1986. Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology* 14: 6–22.

Eskola, Jari & Suoranta, Jussi 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Pirkko Hynninen, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Kankkunen & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 41–64.

Grönfors, Martti 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. -metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle uudistettu painos*, 2007 Juva: Bookwell Oy, 151–168.

Haantie, Terttu 2013. Kun ukset kiinni pantihin. *Tutkimus 33 lakkautetusta kyläkoulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983–2005*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2007. *Yhteisöllinen pedagogia ”...ettei tarvitse tehdä yksin.”*. Tallinna: AS Paketti kirjapaino.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2014. Rakenna oppiva ryhmä – Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.

Heikkilä, Elli, Komulainen, Sirkka, Rantanen, Manu & Tantarimäki, Sami 2014. Kyläkoulun muuttuva rooli muuttuvassa kuntakentässä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (2014): 3, 280–285. (saatavilla [www-osoitteessa http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/45/3/kylakoul.pdf](http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/45/3/kylakoul.pdf) luettu 26.4.2015).

Hoikkala, Tommi 2008. Kilpailuyhteiskunta Suomi ja kasvuyhteisöjen repeilevät ketjut. *Nuorisotyölehti* 8, 7-9.

Holappa, Arja-Sisko 2014. Pienten koulujen ja yhdysluokkaopetuksen kehittäminen osana opetussuunnitelmauudistusta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (2014): 3, 274–279. (saatavilla [www-osoitteessa http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/45/3/pienten.pdf](http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/45/3/pienten.pdf) luettu 26.4.2016).

Honkonen, Tiina & Salovaara, Reija 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell Oy.

Hyyppä, Markku 2005. Me-hengen mahti. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Hyyrö, Tuula 2015. Ytyä yhdysluokasta eri-ikäisopetus ennen ja nyt. Tutkiva opettaja. *Journal of teacher researcher*. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Hännikäinen, Maritta 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Maarit Alasuutari, Maarit Hännikäinen, Kirsti Karila, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Ilmonen, Kaj & Jokinen, Kimmo 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (saatavilla [www-osoitteessa https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/yfi/sophi/51-75/sophi60](https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/yfi/sophi/51-75/sophi60) luettu 26.4.2016).

James, Allison 2001. *Ethnography in the study of children and childhood*. Teoksessa Atkinson, P. Coffey, A. Delamond, S. Lofland, J. & Lofland, F. (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 246–257.

Jeronen, Eija 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Oulun yliopisto. (saatavilla [www-osoitteessa http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514271637.pdf](http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514271637.pdf) luettu 9.6.2016).

Kalaoja, Esko 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus III. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 63/1990.

Kalaoja, Esko & Pietarinen, Janne 2009. Small rural primary school in Finland: a pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research* 48 (2009) 109–116. (saatavilla [www-osoitteessa http://ac.els-cdn.com/S0883035509000160/1-s2.0-S0883035509000160-main.pdf?_tid=40621b5a-15c7-11e6-8d5e-00000aab0f27&ac-dnat=1462785800_24305c7b36bd8a30487bfd427b8dea03](http://ac.els-cdn.com/S0883035509000160/1-s2.0-S0883035509000160-main.pdf?_tid=40621b5a-15c7-11e6-8d5e-00000aab0f27&ac-dnat=1462785800_24305c7b36bd8a30487bfd427b8dea03) luettu 4.5.2016).

Kalaoja, Esko 2010. Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu*. Juva: Bookwell Oy, 102–104.

Kallio, Merja 2014. Pien- ja kyläkoulu oman alueensa keskuksena: kahden koulun yhdistämisen haasteet ja tulevaisuuden mahdollisuudet. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (2014): 3, 292–297. (saatavilla [www-osoitteessa http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/45/3/pienjala.pdf](http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/45/3/pienjala.pdf) luettu 3.5.2016).

Karlberg-Granlund, Gunilla 2010. Pienuuden suurus- myytti vai totuus? Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu*. Juva: Bookwell Oy 49–62.

Kilpeläinen, Risto 2010. Kyläkoulut Suomessa -maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Koivula, Merja 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Kotkavirta, Jussi 2002. Kokemuksen ehdot ja hahmot: kritik der reinen vernunft ja phänomenologie des geistes. Teoksessa Haaparanta J. & Oesch E. (toim.) *Kokemus*. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy. 15–36.

Korpinen, Eira 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnin kehitysympäristönä. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Research* 1/1998. 5–20.

- Korpinen, Eira 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa. Eira Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu. Juva: Bookwell Oy, 14–28.
- Korpinen, Eira 2010. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämissympäristönä. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu. Juva: Bookwell Oy, 84–100.
- Kuikka, Martti 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2007. Arki lapsen kokemana – eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lahtinen-Lehtinen, Marjut 2009. Tukioppilastoiminta. Teoksessa Timo Saloviitta (toim.) Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. 165–178.
- Lapin aluehallintoviraston julkaisuja 4/2015. Lapin oppilaitokset lukuvuonna 2015–2016 (saatavilla www-osoitteessa <http://www.avi.fi/documents/10191/3169453/Lapin+oppilaitokset.+Lukuvuosi+2015+-+2016/09dfe61d-3eda-4990-b19f-8d65fd9b5e9a> luettu 1.5.2016).
- Laukkanen, Reijo, Muhonen, Lauri, Ruuhijärvi, Paavo Similä, Kaisa & Toivonen Esko 1986. Pieni koulu: kunnallisen koulutoimen kehitys: opetus pienissä kouluissa. Vantaa: Kunnallispaino. 2. uudistettu painos.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa. Pirkko Hynninen, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Kankkunen & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 65–88.
- Lindblom-Ylänne, Sari, Paavilainen, Eija Pehkonen, Leila & Ronkainen, Suvi 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Lindh, Raimo & Sinkkonen, Hanna-Maija 2009. Koulusta selviytyminen – Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Lehtonen, Heikki 1990. Yhteisö. Jyväskylä: Gummerus.
- Mietola, Reetta 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografisen analyysiin. Teoksessa. Pirkko Hynninen, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Kankkunen & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 151–176.

Mulryan-Kyne, Catherine 2007. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) The preparation of teachers for multigrade teaching. 501–514. (saatavilla [www-osoitteessa http://www.sciencedirect.com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0742051X06001983](http://www.sciencedirect.com.ezproxy.ulapland.fi/science/article/pii/S0742051X06001983) luettu 26.3.2016).

Myllyniemi, Rauni 2005. Yhteisön kiinteys ja yhteisölliset periaatteet. – kieliryhmien vertailua Pohjanmaalla. (saatavilla [www-osoitteessa http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/p/0355-1067/40/2/yhteison.pdf](http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/p/0355-1067/40/2/yhteison.pdf) luettu 26.3.2016).

Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu 2013. Many dimensions of child research. Teoksessa Satu Uusiautti & Kaarina Määttä (toim.) *How to study children -methodological solutions of childhood research*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. 11–27.

Opas, Minna 2004, Mitä on etnografia? Teoksessa *Uskonnon paikka. Kirjoituksia uskontojen ja uskontoteorioiden rajoista*. Outi, Fingeroos, Minna, Opas & Teemu, Tuira (toimittaneet) Helsinki: Hakapaino Oy. 153–182.

Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet 2014. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. (saatavilla [www-osoitteessa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) luettu 12.11.2015).

Peltonen, Taina 2010. Kyläkoulut- avuksi vai harmiksi kunnille? Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu*. Juva: Bookwell Oy, 29–48.

Peltonen, Taina 2010. Oppimistulokset isoissa ja pienissä kouluissa. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu*. Juva: Bookwell Oy, 64–75.

Peltonen, Taina 2010. Yhdysluokkaopetuksen edut -myös esitetty kritiikki. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu*. Juva: Bookwell Oy, 105–116.

Peltonen, Taina 2010. Koulun ympäristöedut ja yhteys fyysiseen toimintaan. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu*. Juva: Bookwell Oy, 117–127.

Peltonen, Taina 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulu: Oulu University press.

Pennington, Donald C. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Tammer-Paino.

Pohjois-Suomen aluehallintoviraston alueen koulutoimen tunnuslukutiedot. Pohjois-Pohjanmaan ja Kainuun koulutoimen tunnusluvut 2014 sekä tunnuslukujen trendivertailu

2010, 2012 ja 2014. Pohjois-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 9/2015. (saatavilla <https://www.avi.fi/documents/10191/4579363/Pohjois-Suomen+aluehallintoviraston+alueen+koulutoimen+tunnusluvut+2014/aca46a5e-459d-4d29-ba0b-c1292c8d5b2d> luettu 23.5.2016).

Pohjois-Suomen aluehallintovirasto. Opetustoimen tilastot. Lakkautettavat koulut 1.8.2015 alkaen. Henkilökohtainen tiedonanto.

Perttula, Juha 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenfilosofia. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Juvenes print, Tampere 2011, 115–163.

Palmu, Tarja & Tolonen Tarja 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa. Pirkko Hynninen, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Kankkunen & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 89–112.

Rantala, Taina 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Rantala, Leena 2009. Kouluetnografia mediakasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa Jarmo Viteli, Anneli Östman, Tuovi 7. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009-konferenssin tutkijatapaaamisen artikkelit. (saatavilla [www-osoitteessa https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65653/978-951-44-7788-1.pdf?sequence=1#page=5](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65653/978-951-44-7788-1.pdf?sequence=1#page=5) luettu 10.3.2016).

Ropo, Eero 2007. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 -metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) uudistettu painos, 2007 Juva: Bookwell Oy, 87–101.

Rovai, Alfred 2002. Building a sense of community at a distance. International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 3, No. 1. School of Education. Regent University Virginia. (saatavilla [www-osoitteessa http://search.proquest.com.ezproxy.ula-land.fi/docview/1634545243/fulltextPDF/B9475876FDE444DAPQ/1?accountid=11989](http://search.proquest.com.ezproxy.ula-land.fi/docview/1634545243/fulltextPDF/B9475876FDE444DAPQ/1?accountid=11989) luettu 10.3.2016).

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Siitonen, Hannu 2014. Projektityöskentely ja tutkiva oppiminen pienkoulussa. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 45 (2014): 3, 286–291. (saataville [www-muodossa](http://www.muodossa) <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/45/3/projekti.pdf> luettu 3.5.2015).

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. 2015. Helsinki: Tilastokeskus (saatavilla [www-osoitteessa](http://www.osoitteessa) http://www.stat.fi/til/kjarj/2015/kjarj_2015_2016-02-11_tie_001_fi.html luettu 26.3.2016).

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 1. Koululaitoksen oppilaitoksiin tehdyt muutokset edellisestä vuodesta oppilaitostyyppin mukaan 2015. Helsinki: Tilastokeskus (saatavilla [www-osoitteessa](http://www.osoitteessa) http://www.stat.fi/til/kjarj/2015/kjarj_2015_2016-02-11_tau_001_fi.html luettu 26.3.2016).

Syrjäläinen, Eija 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Sirkka Ahonen, Seppo Saari, Leena Syrjälä & Eija Syrjäläinen 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy 67–112.

Tantarimäki, Sami 2010. Kohti osallistavaa ja vuorovaikutteista kouluverkkosuunnitelua. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu. Juva: Bookwell Oy, 160–177.

Wighting, Mervyn J. 2006. Effect of computer use on high school students' sense of community. Journal of education research. June 1. (saatavilla [www-osoitteessa](http://www.osoitteessa) <http://web.a.ebschost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=f38921f4-9918-4546-a48e3f35c5e06a61%40sessionmgr4002&hid=4201> luettu 3.5.2016).

Yliraudanjoki, Virpi 2010. Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä. (saatavana www.muodossa <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61645> luettu 26.4.2016).

Liitteet

Liite 1: Lupalappu koululle

TUTKIMUSLUPA KOULU

Opiskelen Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa luokanopettajaksi ja teen parhaillaan pro gradu-tutkielmaa. Ohjaajina minulla ovat Pirkko Hyvönen ja Päivi Rasi. Tutkielmani aiheena on kyläkoulun yhteisöllisyys. Tarkoitukseni on selvittää miten yhteisöllisyys näyttäytyy osana koulupäiviä ja koulun sisällä.

Tutkimusmenetelmänä käytän etnografiaa. Havainnoin lasten toimintaa koulupäivän aikana. Havainnoinnin lisäksi haastattelen lapsia tarpeen tullen. Haastatteluja teen, jotta saan tarkemmin selville lasten ajatuksia havainnoimistani tilanteista. Tutkimukseeni tarvittavan aineiston kerään [REDACTED]. Suoritan aineistonkeruun yhteydessä koulutukseeni liittyvää syventävää harjoittelua. Toimin osallistuvana havainnoijana osana koulupäiviä. Aineistonkeruu tapahtuu 8.2.-18.3.2016 välisenä aikana. Saman ajan olen myös koululla harjoittelussa.

Aineistoa käsittelen luottamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetin säilyttäen. Tutkielman loppuraportissa ei tule näkymään koulun, eikä kenenkään lapsen nimeä, vaan tulen muuttamaan kaikki aineistossa mahdollisesti esiintyvät nimet toisiksi.

Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi aineistonkeruun tekemiseen koulullanne.

Ystävällisin terveisin:
Janette Rajaniemi

Koulullamme saa kerätä aineistoa pro gradu-tutkielmaa varten.

[REDACTED]
Koulu

9.2.2016 [REDACTED]
Aika ja paikka

[REDACTED]
Koulunjohtajan nimi ja nimenselvennys
vastuu apettajan

Liite 2: Lupalappu huoltajille

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ HUOLTAJILLE

Opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi ja teen parhaillaan pro gradu-tutkielmaa. Ohjaajina minulla ovat Pirkko Hyvönen ja Päivi Rasi. Tutkielmani aiheena on kyläkoulun

yhteisöllisyys. Tarkoitukseni on selvittää, miten yhteisöllisyys näyttäytyy osana koulupäiviä ja koulun sisällä.

Havainnoin lasten toimintaa koulupäivän aikana, oppitunneilla ja välitunneilla. Havainnoinnin lisäksi haastattelen lapsia tarpeen tullen. Tutkimukseeni tarvittavan aineiston kerään koulun nimi 8.2–18.3.2016. Suoritan aineistonkeruun yhteydessä koulutukseeni liittyvää syventävää harjoittelua koulun 3-4-luokassa.

Aineistoa käsitellen luottamuksellisesti ja tutkittavien tunnistamattomuuden säilyttäen. Tutkielman loppuraportissa ei tule näkymään koulun, eikä kenenkään lapsen nimeä, vaan tulen muuttamaan kaikki aineistossa mahdollisesti esiintyvät nimet toisiksi.

Antamalla luvan tutkimukseen osallistumisesta, autatte tuottamaan tärkeää tutkimustietoa kyläkouluihin liittyen. Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi lapsesi osallistumisesta tutkimukseeni.

Lisätietoja tutkimukseeni liittyen saa tarvittaessa minulta sähköpostilla osoitteesta jara-jani@ulapland.fi.

Ystävällisin terveisin:

Janette Rajaniemi

Palauta opettajalle ma 8.2 mennessä.

Lapseni _____

saa

ei saa

osallistua aineistonkeruuseen.

Päivämäärä ja allekirjoitus

Liite 3: Sosiometrisen mittauksen kysymykset

1. Kenen vieressä istuisit mieluiten?
2. Kenen kahden lapsen kanssa leikkisit mieluiten välitunnilla?
3. Kenen kanssa et leikkisi?
4. Saat valita ryhmätyöhön 3, kenet valitset?
5. Kerrot salaisuuden yhdelle, kenelle?
6. Lähdet autiolle saarelle, otat 2 mukaan, kenet?

Liite 4: Vastauslomake, sosiometrinen mittaus

Nimi: _____

OMA LUOKKA	KOKO KOULU
-------------------	-------------------

