

”Kaikki auttavat toisiaan jos toinen ei osaa.”

Kyläkoulujen sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö lasten silmin

Pro gradu –tutkielma

Meri Toimela

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kaikki auttavat toisiaan jos toinen ei osaa.” Kyläkoulujen sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö lasten silmin

Tekijä: Meri Toimela

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 118

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää kyläkoulujen sosiaalista kasvu- ja oppimisympäristöä lasten näkökulmasta. Suomessa kyläkouluja on tutkittu varsin vähän lasten näkökulmasta, joten tässä tutkimuksessa lapset ovat tieteellisen tiedon tuottajina. Tutkimus on narratiivinen tutkimus ja aineisto koostuu 5. ja 6. luokkalaisten lasten kirjoittamista kertomuksista, joiden avulla lasten omat näkemykset nousevat esiin.

Tutkimuksen alussa kuvataan kyläkouluja aikaisempien tutkimusten avulla. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu kasvu- ja oppimisympäristöihin liittyviin teorioihin. Ne tarkentuvat Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian ja mikrosysteemin kautta, lisäksi kouluhyvinvointi kuuluu keskeisenä kuvaamaan sosiaalista kasvu- ja oppimisympäristöä. Tutkimuksessa kertomusten aiheena oli kyläkoulussa olevan oppilaan päivä kyseisessä luokassa. Kertomusten avulla selvitettiin, mitä lapset ajattelevat kyläkoulustansa sosiaalisena kasvu- ja oppimisympäristönä.

Kyläkoulut kuvataan lasten kertomuksissa pääosin positiivisena asiana. Lasten näkökulmasta kyläkouluissa on turvallista ja viihtyisää käydä koulua. Viihtymiseen ratkaiseva tekijä oli hyvät suhteet opettajiin ja koulun muihin oppilaisiin. Kertomuksissa jokaisella oppilaalla oli kavereita, eikä kukaan kyläkoulussa kokenut yksinäisyyttä. Tämän ajateltiin johtuvan kyläkoulujen pienuudesta joka loi turvallisuutta. Kiusaamistakin ilmeni, mutta vain vähän. Pienessä koulussa jokainen tuntee toisensa ja kaveria autetaan. Tulokset osoittavat, että lapset tuntevat koulunsa ja heidän tietämystään on tärkeä osata hyödyntää.

Avainsanat: kyläkoulu; pieni koulu; kasvu- ja oppimisympäristö; sosiaalinen ympäristö; Bronfenbrenner; kouluhyvinvointi; narratiivinen tutkimus
Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi:

Sisällys

Tiivistelmä	
Sisällys	3
Kuviot ja taulukot	4
1 Johdanto.....	5
2 Kyläkoulut.....	10
2.1 Aikaisemmat tutkimukset	10
2.2 Kyläkoulujen lakkauttaminen.....	14
2.3 Kyläkoulut osana kyläyhteisöä	15
2.4 Yhdysluokkaopetus	17
3 Oppilaiden kouluhyvinvointi	22
3.1 Kouluissa viihtyminen	22
3.2 Oppimisympäristö	26
3.3 Kasvuympäristö	29
3.4 Sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö	34
4 Tutkimuksen toteutus	38
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	38
4.2 Narratiivinen tutkimus	39
4.3 Aineiston keruu	42
4.4 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat	47
4.5 Aineiston analysointi	53
5 Tulokset	58
5.1 Kyläkoulussa viihtyminen	58
5.2 Luokassa työskentely.....	65
5.3 Opettajan rooli	70
5.4 Kaverisuhteet	75
5.5 Kiusaaminen	80
6 Pohdinta	86
Lähteet	96
Liitteet	112

Kuviot ja taulukot

Kuvio 1: Koulun hyvinvointimalli.....	24
Kuvio 2: Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria.....	30
Taulukko 1: Esimerkki aineiston analyysistä.....	56

1 Johdanto

Suomi on harvaan asuttu maa ja pinta-alaltaan niin suuri, että Suomessa on perinteisesti ollut paljon pieniä kouluja. Kyliin on tarvittu omat koulut pitkien koulumatkojen vuoksi. Suomessa yhteiskunnan jatkuvat rakennemuutokset ovat vaikuttaneet asutuksen jakautumiseen. Muuttoliike on edennyt maalta kaupunkiin, jolloin pienet koulut ja kyläkoulut ovat muuttuneet vuosien aikana enemmistöstä vähemmistöksi. Moni koulu joutuu vuosittain lakkauttamisuhan alle. Uhan alla ovat erityisesti kyläkoulut. Aikaisemmin näitä lakkautuksia perusteltiin riittämättömällä oppilasmäärillä. Nykyisin koulujen lakkauttamisia perustellaan yhä enemmän taloudellisin syin. (Autti & Hyry-Beihammer 2014, 4.)

Pieni koulu on yleensä kaksi- tai kolmiopettajainen koulu, jossa on alle 50 oppilasta. Koulu sijaitsee useimmiten maaseudulla tai haja-asutusalueella. (Korpinen 2010, 16.) Kysymys pienten koulujen olemassaolosta on jatkuvasti globaalissa keskustelussa eri puolilla maailmaa. Pienten koulujen ansiosta lapsiperheet pystyvät asumaan maaseudulla. (Aluehallintovirasto 2013.) Suomessa koulujen ja varsinkin pienten kyläkoulujen lakkauttamiset ovat olleet jo pitkään keskustelun alla. Vuonna 1990 Suomessa oli 2134 alle 50 oppilaan koulua. Vuonna 2010 näitä kouluja oli jäljellä enää 646. Kahdenkymmenen vuoden aikana Suomessa lakkautettiin siis 1488 alle 50 oppilaan koulua. Lakkauttamistahti on hidastunut, mutta edelleen joka vuosi lakkautetaan peruskouluja ja lukiota. (Meriläinen, Salminen & Tebest 2013.)

Pienkoulututkimuksen ja kyläkoulututkimuksen kentällä pienen koulun käsite vastaa usein myös kyläkoulun käsitettä. Tutkimuksessani käytän käsitettä kyläkoulu ja samalla aihe koskee pieniä kouluja. Työssäni tärkein kyläkoulua määrittävä tekijä on sijainti, koska myös kaupungeissa ja taajamissa on pieniä kouluja. Kyläkoululla tarkoitan tutkimuksessani haja-asutusalueella olevaa kooltaan pientä, enimmillään noin 60 oppilaan koulua, missä on myös yhdysluokkia. Koulun toiminnasta vastaa korkeintaan kolme opettajaa.

Aikaisemmat tutkimukset kouluhyvinvoinnista viittaavat koulussa samoihin merkityksiin, jotka ovat oman tutkimuksenikin kannalta keskeisiä. Koulujen sosiaalinen ympäristö on tärkeä tekijä kouluviihtyvyydestä puhuttaessa, joten tutkimukseni kohdistuu kouluhyvinvoinnin kenttään. (Konu 2002, 62.) Koulun tarkoitus on toimia sekä kasvu- että oppimisympäristönä. Kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa puhutaan kuitenkin lähinnä vain oppimisympäristöistä ja kasvatuksellinen puoli jää tällöin vähemmälle huomiolle. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2004* (Opetushallitus 2004, 16) oppimisympäristö määritellään fyysisten ja psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa oppiminen tapahtuu. Myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* oppimisympäristö määritellään näiden osatekijöiden kautta (Opetushallitus 2014, 23–24). Manninen ja Pesonen (1997) ovat määritelleet oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Tämä on suomalaisessa kirjallisuudessa yleiseksi muodostunut määritelmä (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukkainen, Passi & Särkkä 2007). Käytän tätä määritelmää myös omassa tutkimuksessani kuvaamaan kyläkoulujen kasvu- ja oppimisympäristöjä.

Tutkimuskohteenani ovat kyläkoulut Lapin kahden kunnan alueelta. Vuodesta 1995 lähtien Lapin alueella on lakkautettu ja yhdistetty 172 koulua (Tarkiainen & Enbuska 2014). Aihe on siis hyvin ajankohtainen niin Lapissa, kuin koko Suomen laajuudessaakin (Orrenmaa 2015, 35). Kyläkoulut herättävät paljon keskustelua ja tunteita, joten on tärkeää tutkia kyläkoulujen arkea. Jokainen koulu on ainutlaatuinen paikka kasvaa ja oppia. Kohdistan tutkimukseni oppilaiden näkemyksiin, koska koulujen arjen tuntevat parhaiten koulun oppilaat.

Suomessa kyläkouluja on alettu tutkia yhä enemmän. Kyläkouluja ei kuitenkaan ole tutkittu kovin paljon oppilaiden näkökulmasta, joten haluan antaa oppilaille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin. Kasvatus aikakauskirjasta 3/2014 piti tulla pieniä kouluja käsittelevä teemanumero. Toimituksessa huomattiin, että artikkeleita pienistä kouluista tuli vain vähän. Kyseisen numeron pääkirjoituksessa pohdittiin, kertooko artikkelien vähyys pienkoulututkimuksen tilasta tällä hetkellä. Pienkoulututkijoita syyllistetään helposti tutkimusten tunnelatautunees-

ta asenteesta, jossa puolustetaan pieniä kouluja. Toisaalta tutkimusta kaipaavat lasten huoltajat ja kunnat suhtautuvat monesti kouluunsa tunnelatautuneesti, mikä luo keskusteluihin puolustelevan tai vastaavasti vastustavan sävyn. Lakautuksia vastustavien perusteluissa on myös ajatus vastustaa asioiden arvon mittaamista talouden ja massatuotannon kautta, missä kaikki pieni on uhanalaista. Tämä ei siten houkuta tutkijoita tarttumaan aiheeseen. Pienkoulut tarvitsevatkin lisää ajankohtaista tutkimusta. (Hyry-Beihammer & Autti 2014, 209.)

Bronfenbrennerin ekologinen teoria liittyy oleellisesti koulujen kasvu- ja oppimisympäristön kenttään, koska se käsittelee ihmisen sosiaalistumisen kehitystä. Teoria ei siis ole suoraan kasvatuksen teoria, mutta Bronfenbrennerin ajatusten mukaan yhteiskunta vaikuttaa oleellisesti lapsen kasvuun. (Bronfenbrenner 1979.) Koulut ovat tärkeässä asemassa ihmisten sosiaalistumisen suhteen, ja siten se on tärkeä teoria kasvatukseen ja koulutukseen liittyen. Olen ottanut tämän teorian tutkimustani tukevaksi, koska teoria tuo tutkimukseeni monipuolisen näkökulman.

Ajatus pro gradu –tutkielmaani lähti kandidaatintutkielmastani (Toimela 2013), jossa tutkin kyläkoulujen ja kirkonkylänkoulujen luokanopettajien käsityksiä koulujensa kasvu- ja oppimisympäristöistä. Tässä työssäni haluankin tutkia kyläkouluja oppilaiden näkökulmasta. Kyläkoulujen oppimistuloksia ja pedagogiikkaa on tutkittu aikaisemmin. Esimerkiksi Peltonen (2010) vertaa suurien ja pienten koulujen oppilaiden oppimistuloksia. Hänen mukaansa koulun koon ja opetusryhmän yhteydet oppimistuloksiin ovat osin ristiriitaisia, jolloin ne ovat hankalasti vertailtavissa. Tutkimukseni kohdistuu kyläkoulujen sosiaaliseen kasvu- ja oppimisympäristöön, koska kyläkoulututkimuksessa näyttäisi olevan tarve kasvu- ja oppimisympäristön tarkemmalle tutkimiselle. Mielikuvissa kyläkoulut ajatellaan luonnonläheisiksi ja pieniksi kouluiksi, jolloin kuvataan lähinnä vain fyysistä ympäristöä. Kyläkoulukeskustelussa unohdetaan helposti koulun ja oppimiseen liittyvät sosiaaliset suhteet. Tämän vuoksi halusin keskittyä tutkimuksessani vain sosiaaliseen kasvu- ja oppimisympäristöön. Yhteiskunnassamme ollaan niin työ- ja koulutusorientoituneita, että vapaiden sosiaalisten tilanteiden kasvattava vaikutus jää usein vähemmälle huomiolle. Sosiaalisten taitojen opet-

taminen on yksi koulun tärkeä tehtävä. Sosiaaliset tilanteet kouluissa ovat myös pedagogisia tilanteita. (Autti & Hyry-Beihammer 2014, 243, 248.) Näitä on tärkeä tutkia oppilaiden näkökulmasta, jotta saadaan tietää, miten oppilaat kokevat kyläkouluille ominaisen sosiaalisen ympäristön.

Jokaisella koulumuodolla on vahvuutensa ja heikkoutensa. Erilaisten koulujen vastakkainasettelu ei vie koulujen kehitystä eteenpäin. Jokaisesta koulusta tulisi etsiä juuri sille koululle tyypilliset ydinkohdat, jotka kuvastavat koulua ja pohtia näiden kohtien sisältöjä. Yksittäisten koulumuotojen ihannoinnilla koulujen kehittäminen jää kapeakatseiseksi. (Karlberg-Granlund 2010, 50–51.) Kyläkoulujen vahvuutena nostetaan esiin koulun yhteisöllisyys. Opettajat tekevät paljon yhteistyötä koulun muiden opettajien, henkilökunnan, koulun jokaisen oppilaan, huoltajien ja joskus myös muiden kyläläisten kanssa. Opettajat voivat kuitenkin pienessä työyhteisössä kokea ammatillista eristyneisyyttä. Koulun toimiva kodinomaisuus vaatii jokaisen yhteistyötä, jotta koulussa viihdytään. Henkilösuhteiden toimivuus korostuu pienessä yhteisössä. Tämä koskee myös oppilaiden välisiä suhteita. Lisäksi pitkät etäisyydet ja paikoin huonot liikenneyhteydet koulusta asutuskeskuksiin voivat eristää koulua. Esimerkiksi kulttuuri- ja liikuntatapahtumiin osallistuminen vaatii koululta usein erikoisjärjestelyjä. (Kilpeläinen 2014, 269.)

Käytän tutkimuksessani narratiivista lähestymistapaa. Narratiivisessa tutkimuksessa aineistona voidaan käyttää kertomuksia tai narratiivisuus voi olla kertomuksen tuottamista maailmasta. Sen käsite on monimuotoinen ja sitä voidaan käyttää eri tavoin. Narratiivisen tutkimuksen avulla voidaan tähdentää ihmisten antamia merkityksiä ja tuoda ihmisen oman ääni esiin. (Heikkinen 2010, 143–156.) Tutkimuksessani aineisto on kerätty kirjoitelmilla kyläkoulujen 5. ja 6. luokan oppilailta eri puolilta Lappia. Narratiivinen tutkimusote sopii tutkimukseeni, koska kertomusten kertominen on ihmisille luontainen tapa kuvata maailmaa. Kertomuksissa lasten on helpompi kirjoittaa arkipäivän tapahtumista, kuin jos kirjoitelmat olisivat koskeneet suoraan heidän omia kokemuksiaan. (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Monella tutkijalla on omakohtaista kokemusta kyläkouluista, joten heillä on siis jo tietämystä niistä, kun tutkimusta aloitetaan. Karlberg-Granlundin (2010) mukaan kyläkoulun merkityksen ymmärtämisen perustana täytyy olla henkilökohtainen kokemus kyläkoulusta. Aihetta käsittelevän on hyvä tiedostaa kyläkoulun kasvatukselliset ja kulttuuriset mahdollisuudet kyläyhteisölle. Kyläkouluihin liittyy siten paljon myös kulttuurisidonnaista tietoa. (Emt., 52.)

Tutkijan positiolla suhteessa tutkimukseen tarkoitetaan tutkijan suhdetta tutkimusongelmaan, aineistoihin ja menetelmiin. Tutkijalla voi olla henkilökohtaisia motiiveja, ominaisuuksia tai kulttuurisia ja sosiaalisia taustoja, joiden vuoksi tutkijalle voi muodostua erityinen suhde tutkimusaiheeseen. Tiedonintressit, tiedostamattomat motiivit ja ideologiat voivat vaikuttaa tutkijan position rakentumiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen itse ollut kyläkoulun oppilaana. Kävin kolmannesta kuudenteen luokkaan kyläkoulua, mikä vaikutti tutkimukseni aiheen valintaan. Pystyn samaistumaan tutkittaviin oppilaisiin ja heidän kokemuksiinsa omien kokemuksieni kautta. Voin omien kokemusten perusteella kertoa, millaista kyläkoulussa on opiskella ja mitkä ovat kyläkoululle ominaisia piirteitä. Tutkimusta tehdessä olen joutunut pohtimaan myös omia asenteita ja kokemuksia suhteessa tutkimukseeni. Minulla on niin hyviä, kuin huonojakin muistoja peruskoulusta, mutta ne eivät ole saaneet näkyä tutkimuksen teossa. Kohdistin tutkimukseni koulun sosiaaliseen kasvu- ja oppimisympäristöön osittain omien kokemuksieni ja kiinnostukseni vuoksi. Halusinkin tutkimukseni avulla nähdä, mitä asioita lapset tämän päivän kyläkouluissa nostavat esiin koulun sosiaalisesta kasvu- ja oppimisympäristöstä. Analysoidessani aineistoani siirsin omat ajatukset ja kokemukset kyläkoulun oppilaana sivuun ja keskityin siihen, mitä tutkimukseni oppilaat nostavat esiin.

2 Kyläkoulut

2.1 Aikaisemmat tutkimukset

Suomessa pieniä kouluja on tutkittu vielä melko vähän. Kansainvälisesti Yhdysvalloissa, Australiassa, Kanadassa ja Iso-Britanniassa, sekä Pohjoismaista Norjassa, Islannissa ja Ruotsissa maaseudun pienet kyläkoulut ja niiden yhdysluokat ovat olleet tutkimus- ja kehittämiskohteina yhä enemmän, vaikka siltikin määrä on vielä vähäistä. Suomessa koulujen lakkauttaminen herättää aina keskustelua ja kiinnostusta. Kyläkoulut ovat nousseet tutkimuksen kohteeksi kahden viime vuosikymmenen aikana, kun kyläkouluja lakkautetaan eri syistä ottamatta huomioon niiden arvoa paikallisyhteisölle, -kulttuurille ja lapsille. (Kilpeläinen 2010, 18.) Pienten koulujen tutkimus on ollut vahvimmillaan englanninkielisissä maissa ja Pohjoismaissa, mutta tuoreiden tutkimusten puute on maailmanlaajuisesti pienkoulututkimuksen ongelma (Hyry-Beihammer & Autti 2014, 210). Tämä koskee myös Suomea ja kyläkoulututkimuksen kentälle merkittäviä tutkimuksia on tehty kymmeniä vuosia sitten. Myös tämän tutkimuksen kohdalla tärkeitä lähteitä on jopa parinkymmenen vuoden takaa. Tällä hetkellä on tarvetta monipuoliselle pienkoulututkimukselle.

Kalaoja on yksi merkittävin kyläkoulututkija Suomessa. Kalaojan (1988–1991) kirjoittama kuusiosainen tutkimussarja *Maaseudun pienten kyläkoulujen kehittämistutkimus* -sarja käsittelee muun muassa yhdysluokkaopetusta sekä kyläkoulujen merkitystä niitä ympäröivissä maaseutuyhteisöissä. Lisäksi hänen tutkimuksissaan on arvioitu pienten koulujen opetusta, opettajien viihtyvyyttä kyläkouluissa sekä opettajankoulutuksen kehittämistä maaseudun näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa ovat olleet monen kyläkoulututkimuksen pohjana. On kuitenkin tärkeää huomata, että Kalaojan tutkimuksista on kulunut jo yli 20 vuotta. Hänen jälkeensä on tullut monia muitakin kyläkoulututkimuksia, mutta Kalaojan tutkimussarja on säilyttänyt arvonsa.

Kalaojan lisäksi Korpinen on kotimainen merkittävä kyläkoulujen tutkija. Hän perusti vuonna 1994 *Tutkiva opettaja* –verkoston ja siinä kyläkoulujen opettajat ovat olleet laajin ryhmä. Hän on myös ohjannut kyläkouluja koskevia opinnäyte-töitä, joista osa on julkaistu *Tutkiva opettaja* –julkaisusarjassa vuosina 1996-2010. (Korpinen 2010, 284.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa lähtökohdat ovat olleet lähinnä koulun ja sitä ympäröivän yhteisön tutkimisessa, sekä kyläkouluja opettajien työkenttänä tai oppimisympäristönä. Nykyisin on herätty pienten koulujen lakkauttamiseen ja niitä ohjaaviin talouspainotusstrategioihin. Keskusteluissa on noussut esiin paikallis-kulttuuri, yhteisö ja lapset. Kouluja ei pitäisi arvioida vain taloudellisin perustein. (Kilpeläinen 2010, 15–18.) Pienkoulututkimuksen kentälle kaivataan monipuolis-ta tutkimusta joka kohdistuisi pedagogiikkaan, opettajiin, oppilaisiin sekä koulun ja kylän suhteisiin.

Peltonen (2002), Karlberg-Granlund (2009) ja Kilpeläinen (2010) ovat käyttä-neet omaa kokemustaan kyläkoulujen opettajina. Peltonen (2002) lähestyi tut-kimuksessaan kyläkoulujen kehittämistä esiopetuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa maaseudun lasten asema alkuopetuksen saamisessa on edelleenkin huonompi kuin taajamaan lapsien asema. Hallinnon edustajat, opettajat, van-hemmat ja lapset suhtautuvat esiopetukseen samansuuntaisesti. Ihmisyyteen kasvattaminen koetaan koulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi. Peltonen toteaa-kin, että Suomen koulutuksessa on paljon hyvää, mutta opettajien koulutus on tärkeässä asemassa ja paikallisuus täytyy muistaa ottaa huomioon. (Peltonen 2002.)

Karlberg-Granlund (2009) nosti esiin kyläkoulujen merkityksen, joka näkyi tulok-sissa kulttuurisina ja pedagogisina arvoina. Väitöskirjassa selvitetään syitä, miksi kyläkouluja halutaan puolustaa. Siinä todetaan myös, että kyläkoulujen asema yhteiskunnassa pienenee jatkuvasti. Kuitenkin kyläkoulujen puolustajat haluavat pitää kyläkouluista kiinni. Karlberg-Granlund huomauttaa, että kyläkou-lu on laatukysymys. Kasvatuksellinen ja opetuksellinen laatu oppilaalle ja elä-mänlaatu kyläyhteisölle ovat kyläkoulujen tärkein merkitys. Kyläkoulujen tehtävä on sekä kulttuurinen että pedagoginen. Väitöskirjan mukaan koulutus suunnitte-

lussa on kätkeyty ristiriita tasa-arvon, tehokkuuden ja laadun välillä. (Karlberg-Granlund 2002.)

Peltonen (2010) puhuu artikkelissaan tunnesuhtautumisesta joka liittyy kyläkoulukeskusteluun. Joissain kunnissa vastakkainasettelu sivistysjohdon ja kouluja puolustavien ihmisten välillä on suurta ja jopa aggressiivista. Toisaalta on myös kuntia, jossa keskustelu on avointa ja erilaisia vaihtoehtoja pohditaan. Kuitenkin monet kyläkoulujen lakkautukset on tehty hätiköiden, hallinnollisesti epämääräisin perustein ja vastoin viimeisintä pedagogista tietoa kustannuksista ja lakkautusten vaikutuksista. Nämä asiat ovat osasy siihen, minkä vuoksi kylien ihmisillä on omaan kouluun liittyviä tunteita. Kouluihin liittyvä tunneside pitäisi osata ottaa Suomessa rikkautena, ei haasteena. (Emt., 36–38.)

Kilpeläisen väitöskirja (2010) kohdistuu kyläkoulujen laajaan kasvu- ja oppimisympäristöön kyläkoulujen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan kyläkoulujen pedagogiset vahvuudet ovat tarkoituksenmukaisissa opetusjärjestelyissä sekä yhteistoiminnallisissa ja oppilaskeskeisissä opetusmuodoissa. Kyläkoulujen kasvu- ja oppimisympäristössä olevista puutteista huolimatta fyysiset, psykososiaaliset ja pedagogiset puitteet konstruktivistiselle oppimiselle ja oppilaiden persoonalliselle kasvulle ovat hyvät. (Emt., 2010.)

Viime aikoina kyläkouluista on lisäksi kirjoitettu artikkeleita sanomalehtiin ja kyläkoulut ovat olleet myös aiheena useassa tuoreessa pro gradu –tutkielmassa. Kyläkoulututkimuksessa oppilaiden mielipiteitä, kokemuksia ja käsityksiä on kuitenkin tutkittu vain harvoin. Tutkimuksia oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista uuteen kouluun siirtymisestä tai koulun lakkauttamisesta on tehty. Teirikangas ja Tolonen (2002) ovat tutkineet opinnäytetyössään kyläkoulujen oppilaiden kokemuksia uuteen kouluun siirtymisestä. Uuteen kouluun siirtymisessä useat oppilaat pelkäsivät kiusatuksi tulemista. Kyläkouluissa luonto on lähellä koulua, ja oppilaita mietitytti koulun luontoympäristön muuttuminen sekä muut koulukäytännöt. Uuden koulun hyvinä puolina nähtiin uudet kaverit ja suuremmat resurssit. Suuremmissa kouluissa on siis yleensä parempi välineistö, esimerkiksi käsityön tunneilla ja valinnaisaineita on enemmän. (Emt., 2002.)

Eri maiden koulujärjestelmiä ei voida suoraan verrata toisiinsa. Kyläkouluissa ja pienkouluilla on kuitenkin paljon samantyyppisiä piirteitä maasta riippumatta, joten on hyvä tarkastella myös muiden maiden kyläkoulujen kehityssuuntia. Norjalainen Solstad on tunnettu kansainvälinen kyläkoulututkija. Norjassa ja Ruotsissa kehityssuunta kyläkoulujen suhteen etenee Suomen tavoin. Pieniä kouluja otetaan pois käytöstä kustannussyistä. Solstadin mukaan kyläkoulujen merkitystä paikallisille yhteisöille ei kyläkoulukeskustelussa arvosteta tarpeeksi. Kyläkoulujen vahvuuksia ja heikkouksia ei oteta huomioon riittävästi. (Solstad & Thelin 2007.)

Kansainvälisesti tarkasteltuna on siirrytty siihen, että suuret kouluyksiköt eivät välttämättä olekaan ainoa hyvä koulumuoto. Yhdysvalloissa on tehty lukuisia tutkimuksia, jotka puhuvat pienten koulujen puolesta. Tutkimuksilla on saatu konkreettisesti osoitettua pienten koulujen opetukselliset ja kasvatukselliset edut. Esimerkiksi New Yorkissa ja Chicagossa on jo vuosia hajautettu isoja kouluja pienemmiksi yksiköiksi eri malleja käyttämällä. Tämä suutaus muuttaa merkittävästi koulumaailmaa, vaikka newyorkilaiset ja chicagolaiset kouluyksiköt ovat huomattavasti suurempia kuin suomalaiset koulut. Pienistä kouluyksiköistä on huomattu olevan hyötyä oppilaille, perheille, opettajille sekä yhteiskunnalle. Koulu- ja luokkakokoja pienentämällä on pystytty ehkäisemään oppilaiden syrjäytymistä ja pitämään oppilaat koulussa mukana opetuksessa. Opetusta on pyritty yksilöllistämään ja ottamaan huomioon oppilaiden omat lähtökohdat ja vahvuudet opetusta suunnitellessa. (Gregory 2000; West Ed Policy Brief 2001.)

Pienten koulujen tyypillinen ominaispiirre on yhdysluokkaopetus. Yhdysluokat ovat tärkeä koulumuoto myös muualla maailmassa. Yhdysluokkia on maaseudulla eniten, mutta niitä on myös taajamissa. Esimerkiksi Hollannissa 53 prosenttia ala-asteen opettajista opettaa yhdysluokkaa. Sveitsissä vastaava luku on 23 prosenttia. Australiassa yli 85 prosenttia ala-asteista käyttää jonkinlaista yhdysluokka-asetelmaa. Uuden-Seelannin ala-asteista kolmannes on yksi- tai kaksi-opettajaisia. (Peltonen 2002, 52.)

Tutkimukseni kohdentuu kyläkoulujen sosiaalisen kasvu- ja oppimisympäristön kentälle. Siten tutkimukseni tuo esiin myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Konu

(2002) on tutkinut väitöskirjassaan kouluviihtyvyyttä ja sosiaaliset suhteet kuuluvat oleellisesti kouluviihtyvyyteen. Tutkimus on kohdistunut oppilaiden kokemuksiin, joten on siksi merkittävä tutkimukseni osalta. Väitöskirjan mukaan ei-kiusattuna oleminen, opettajien kiinnostus oppilaiden kuulumisista, ryhmissä toimiminen ja koulukavereiden kanssa toimeen tuleminen ovat tärkeitä tekijöitä sosiaalisten suhteiden ja koulussa viihtymisen kannalta. (Emt., 62.) Tutkimuksessani tarkastelen, kuinka nämä osat ilmenevät oppilaiden kertomuksissa. Sisällöllisesti kouluviihtyvyytutkimuksissa sosiaalisten suhteiden kysymykset on jaettu kolmeen osaan: kaverisuhteet, opettaja-oppilassuhde ja kiusaaminen (Konu 2002, 64). Nämä kaikki osat kuuluvat keskeisesti tutkimukseni sisältöön, joten kouluviihtyvyyden tarkastelu on oleellista tutkimuksessani.

2.2 Kyläkoulujen lakkauttaminen

Koulujen kehitys kytkeytyy merkittävästi yhteiskunnan muutokseen ja koulutuspolitiikkaan (Korpinen 2010,16).1960-luvun alussa maaseudun elinkeinorakenteen murros vaikutti ratkaisevasti kyläkoulujen tulevaisuuteen. Ihmiset muuttivat työn perässä kaupunkeihin, jolloin kylissä taajama-alueiden ulkopuolella väkiluvut vähenivät. Siten myös taajama-alueiden ulkopuolella olevissa pienissä kouluissa oppilasmäärät vähenivät ja kouluja jouduttiin tämän vuoksi poistamaan käytöstä. Oppilasmäärän väheneminen on ollut yleisin peruste peruskoulujen lakkauttamiselle, mutta 1990-luvulta lähtien säästösyöt ovat olleet pääasiallinen peruste. (Haantie 2013, 31–32.) Korpisen (2010, 17) mukaan tämä kehitys viittaa koulumaailman päättäjien arvojen muuttumiseen talous- ja tehokkuuspainotteisiksi.

Suomessa 1990-luvun lama ja peruspalveluista leikkaaminen näkyi kouluissa-kin. Erityisen raskaasti lama näkyi Lapin kouluissa. Yhdeksän vuoden aikana Lapissa suljettiin lähes 30 prosenttia peruskoulun ala-asteen kouluista. Näinä vuosina lasten määrä ei kuitenkaan vähentynyt. Muuttoliike näkyi varsinkin syrjäseuduilla ja 1990-luvun loppuvuosina koko Lapin läänin väkiluku alkoi pienentyä. Nämä yhteiskunnassa tapahtuneet asiat jouduttivat koulujen sulkemistahtia.

(Lassila 2001, 770.) Peruskoulujen kehitys on jatkanut samaa linjaa edelleen. Oppilasmäärän vähenemiseen nähden peruskoulujen sulkeminen on ollut moninkertaista. Vuosina 2002–2006 oppilasmäärä väheni kolme prosenttia, kun taas kouluja lakkautettiin 12 prosenttia. Uusia kouluja ei ole rakennettu samaa vauhtia, kuin vanhoja on lakkautettu. (Korpinen 2010, 17.)

Haluan tutkimukseni avulla nostaa esiin kyläkoulujen ominaisen kasvu- ja oppimisympäristön. Koulujen lakkauttamisessa ei puututa vain fyysisen koulurakennuksen toiminnan lopettamiseen, vaan myös yhdenlaisen koulumuodon vähenemiseen. Koulurakennuksien sulkemisen vuoksi joudutaan tekemään uudenlaisia järjestelyjä, kuten suunnittelemaan koulukuljetusten ja koulupäivien yhteisiä aikatauluja. Kyläkoulun lakkauttamisessa suljetaan omanlainen kouluympäristö. Erilaiset koulut ja kouluympäristöt pitäisi kuitenkin pystyä tunnistamaan Suomen koulujärjestelmän rikkautena. Haluankin käyttää tutkimuksessani lasten tietoja, jotta tutkitusti voidaan osoittaa, miten lapset kokevat opiskelun ja olemisen kyläkoulun oppilaana.

2.3 Kyläkoulut osana kyläyhteisöä

Kouluja pidetään kylän henkisenä selkärankana (Kalaoja 2010, 178). Kyläkoulut ovat merkittäviä sosiaalisten ja elinkeinopoliittisten palveluiden tuottajia. Niiden kehittäminen mahdollistaa monipuolisia palveluja kyläläisille. (Maaseutupoliittikan yhteistyöryhmä 2009, 57.) Kyläkoulun ja yhteisön toimivasta yhteistyöstä hyötyvät sekä koulu että koko kyläyhteisö. Kylän oma koulu koetaan merkinä koko kylän elinvoimaisuudesta. (Haantie 2013, 45.) Elinvoimainen kylä houkuttaa uusia asukkaita ja lapsiperheitä muuttamaan kylään. Ekologisen teorian mukaan kasvatuksessa täytyy ottaa huomioon koko lapsen elinympäristö (Bronfenbrenner 2002, 224). Yksinkertaisimmillaan tämä toteutuu, kun koulu ja kasvuympäristö sijaitsevat samassa yhteisössä. Lapsille haitalliset arvo- ja normistiriidat vähenevät, kun koulu ja koti ovat arvoiltaan ja fyysisiltä olemuksiltaan samankaltaisia.

Harvaan asuttujen kylien keskuksiksi koulut ovat sopivia paikkoja. Kouluihin kyläläiset kokoontuvat yhteen niin arkisten asioiden pariin kuin juhlapäivinäkin. (Kilpimaa 2009, 87.) Kyläkoulujen opettajat nostavat kyläkoulujen yhteistyön ympäröivän kyläyhteisön kanssa toimivaksi ja tärkeäksi piirteeksi. Yhteistyö näkyy monin eri tavoin esimerkiksi yhteisinä juhlina ja tapahtumina, talkoina ja varojen sekä tavaroiden hankkimisena. Retket ja leirikoulut nostavat yhteisöllisyyttä, ja hyvän yhteistyön ansiosta kyläläiset vierailevat kouluissa ja koululaiset vierailevat kylien toiminnoissa. (Kilpeläinen 2010, 71.) Kyläläisten yhteinen toiminta esimerkiksi koulujen talkootilanteissa lisää kyläläisten aktiivisuutta ja vilkastuttaa elämää (Kalaoja 2010, 179). Kyläkoulut tuottavat psykososiaalista hyvinvointia lapsille, vanhemmille sekä koko kylälle että kyläläisille (Haantie 2013, 50).

Voimakkaat muutokset elinkeino- ja sosiaalielämässä ovat vaikuttaneet maa-seutu ympäristöön. Kylän yhteishenki on jäänyt taka-alalle, kun muutokset vaativat ihmisiä keskittymään lähinnä oman lähiyhteisön, eli oman perheen asioihin. Myös koulun merkitys kyläyhteisölle on muuttunut. Opettajat eivät enää asu kouluilla tai välttämättä edes samassa kylässä, eivätkä osallistu niin täysipainoisesti koulun ja kylän elämään, kuin aikaisemmin oli tapana. (Kalaoja 1988a, 50–51.)

Palveluiden hankkiminen muualta, kuin oman kylän alueelta heikentää kyläyhteisön sosiaalisia suhteita (Kalaoja 1988a, 36). Nykyisin palvelut ovat yhä enemmän keskittyneet kuntien keskustoihin tai lähikaupunkeihin. Se velvoittaa pienten kylien asukkaita keskittämään palveluiden hankinnan muualle kuin omaan kylään. Tämä voi olla yksi syy, miksi kyläyhteisöt ovat aktivoituneet kyläkoulukeskustelussa ja oman kyläkoulun puolesta puhuminen on jatkuvasti pinnalla eri paikkakunnilla, jossa on perinteisesti ollut kyläkouluja. Edes oman koulun säilyminen omassa kylässä koetaan tärkeäksi.

Yhteisöllisyyteen liittyvien kasvatustavoitteiden toteutuminen toimii hyvin pienissä kouluissa. Kuntakentät muuttuvat ja kouluverkot harvenevat entisestään. Kuntien ja seutukuntien kouluverkkosuunnitteluun kohdistuvalla yhteistyöllä voitaisiin edistää koulutuksellista tasa-arvoa. Kohtuullinen perusopetuksen saavu-

tettavuus ja lapsiin kohdistuvien vaikutusten huomioiminen vaatii toimivaa yhteistyötä. (Aluehallintovirasto 2013.) Bronfenbrenner (2002, 246–247) on todennut, että koulun tulisi vahvistaa lasten tuntemusta yhteisönsä kulttuurisiin perinteisiin. Lasten oman paikkakunnan yhteisöön liittyminen ja siellä tapahtuvien suhteiden ylläpitäminen vahvistaisi lasten kotiseutuidentiteettiä.

2.4 Yhdysluokkaopetus

Kasvatuksen historiassa pienillä yhdysluokkakouluilla on merkittävä rooli. Ennen teollistumista yhdysluokkamalli oli vallitseva opetusmuoto. Esimerkiksi Kaliforniassa on perustettu myös uusia yhdysluokkakouluja. Perusteena näille kouluille on yhdysluokkaopetuksen edut eri-ikäisten opetuksessa. (Mason & Burns 1995, 36.) Kyläkoulujen luokkajaot ovat merkittävässä osassa koulun arkea. Eli perusopetusryhmässä on tällöin oppilaita useammalta vuosiluokalta ja opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaa ikäryhmää. Oppilaiden ja opettajien lukumäärästä riippuu, mitkä vuosiluokat yhdistetään yhdeksi luokaksi. (Mustaniemi 1981, 48–49.) Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa nousee esiin, miten opettajat osaavat hyödyntää yhdysluokkaopetuksen hyviä puolia. Opettajat olivat hyödyntäneet opetuksessaan oppilaiden eri-ikäisyyttä kummi- ja apuopettajatoiminnassa. Yhdysluokkatoimintaan kuuluu myös vuosiluokkiin sitoutumaton opetusta, valinnaisuuden ja avoimen oppimisympäristön kehittämistavoitteita. (Emt., 135.)

Kyläkouluissa yhdysluokkaopetus on olosuhteiden vuoksi yleistä. Vähäisen opettaja- ja oppilasmäärien vuoksi luokkia yhdistetään siten, että opetus on vuosiluokkiin sitoutumatonta opetusta. Tutkimukseni jokaisessa kyläkoulussa on yhdysluokkaopetusta. Yleensä yhdysluokkaopetus jakaantuu siten, että ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat, kolmannen ja neljännen luokan oppilaat, sekä viidennen ja kuudennen luokan oppilaat opiskelevat samoissa luokissa. Yli perinteisten vuosiluokkarajojen menevää yhteistyötä tulee kouluissa siis jatkuvasti luonnostaan. Haluankin nostaa yhdysluokkaopetuksen esiin, koska se on luonnollinen opetusmuoto kyläkouluissa ja luo omaleimaisen piirteen koulun kasvu-

ja oppimisympäristöön. Suomessa yhdysluokkia on noin 16 prosenttia kaikista opetusryhmistä. Maailmalla arviolta 30 prosenttia koululuokista on edelleen yhdys- tai eri-ikäisluokkia. (Aluehallintovirasto 2013.)

Yhdysluokkapedagogiikkaan liittyy myös haasteita. Kyläkoulujen yhdysluokkaopetusmalli ei sovi kaikille opettajille. Yhdysluokkaopetuksen suuri työmäärä ja monimutkaisuus aiheuttavat joillain opettajilla viihtymättömyyttä työssään. (Kilpeläinen 2010, 131.) Yhdysluokkaopetus on maailmanlaajuinen vaihtoehtoinen tapa järjestää opetusta. Harvaan asutuilla alueilla eri puolilla maailmaa käytetään paljon yhdysluokkaopetusta. Yhdysluokkien ongelmaksi Suomessa ja muualla on koettu opettajien heikko koulutus tällaiseen opetusmuotoon. Yhdysluokasta ei saada kaikkea hyötyä irti, kun opettajille ei ole saatavilla riittävä koulusta yhdysluokkaopetukseen. (Kalaoja 2010, 102.) Suomessa kuitenkin 60 prosenttia peruskouluista käyttää yhdysluokkaopetusta (Peltonen 2010, 106). Viimeisen kahden vuosikymmen aikana opettajien koulutustarjontaa on lisätty ja monella opettajalla on ollut mahdollisuus täydentää osaamistaan riittävästi. Tällöin koulutus on myös vastannut odotuksia. Kuitenkin erityisesti kyläkoulujen erityispiirteisiin huomioivaan täydennyskoulutukseen on ollut vain harvalla opettajalla mahdollisuus osallistua. Muun täydennyskoulutuksen kohdalla kyläkoulujen opettajille koulutuksen anti ei ole ollut tarkoituksenmukaista. (Kilpeläinen 2014, 271.)

Opettajankoulutuksen tehtävänä on edistää opettajien yhdysluokkaopetuksen tietämystä ja osaamista. *Koulu yhteisössä – yhteisö koulussa* täytyy nähdä mahdollisuutena, josta opettajien olisi hyvä saada tietoa. Opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan oteta huomioon pienten koulujen toimintaolosuhteita, erityispiirteitä, haasteita eikä mahdollisuuksia. Tällöin yhdysluokan opettaminen voi tulla vastaan haasteena, jossa omat tiedot ja taidot eivät kohtaa suhteessa olevaan käytäntöön. (Aluehallintovirasto 2013.) Kyläkouluissa opettajan työ voi tuntua yksinäiseltä ja eristäytyneeltä. Pientenkoulujen opettajille kohdistetussa täydennyskoulutuksissa opettajilla olisi mahdollisuus hankkia aikuiskontakteja, joiden avulla voisi saada virikkeitä koulunsa kehittämiseen sekä omaan työssä

jaksamiseen. Muiden kyläkoulujen opettajien vertaistuki lisäisi myös opettajien työtyytyväisyyttä. (Kilpeläinen 2014, 271.)

Silloin, kun opettajien tiedot ja taidot yhdistyvät vaatimusten kanssa, yhdysluokkaopetus voidaan nähdä pedagogisena vahvuutena. Työskentelyä voidaan eriyttää luokan sisällä muodostamalla eri-ikäisistä oppilaista tarkoituksenmukaisia ryhmiä. Tällöin oppilas oppii opettajan avustuksen lisäksi tovereiden tuen avulla. Kaverille annettu apu ja kaverilta saatu apu koulun arjen työtilanteissa on jopa merkittävämpää, kuin opettajan antama tuki. (Kilpeläinen 2010, 150.) Yhdysluokkaopetuksessa oppilaat joutuvat olemaan vuorotellen nuoremman ja vanhemman oppilaan roolissa. Vanhemmat oppilaat vahvistavat oppimistaan ja sosiaalisia taitoja nuoremista huolehtimalla ja opettamalla. Yhdysluokkien perheenkaltaisuus nostetaan usein esille. Nuoremmat mallintavat tietämättään vanhempia oppilaita. (Kalaoja 2010, 104.) Koskenniemen (1982, 121) mukaan eri-ikäisistä oppilaista koostuvissa opetusryhmissä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus edistää jokaisen oppilaan kehitystä.

Viljanen (1998) arvioi, että suomalainen kyläkoulu on ihanteellinen kasvatusratkaisu. Siellä korostuu sosiaalisen kasvatuksen lisäksi yksilöllinen oppiminen ja yksilölliset opetusmenetelmät. Toisaalta ainejakoinen opetussuunnitelma sopii huonosti yhdysluokkiin, ja tämä tuo haasteita opetukseen. (Emt., 20.) Yhdysluokan opettamiseen on monia eri keinoja. Yhdysluokkaopetuksen mallina toimi ensimmäisenä rinnakkaiskurssijärjestelmä. Siinä eri vuosiluokilla oli yhteinen teema, joka laajeni ja syveni alemmalta luokalta ylemmälle siirryttäessä. Tämän jälkeen kehitettiin uusi malli yhdysluokille. Sitä kutsuttiin vuorokurssijärjestelmäksi. Opetuksesta tuli vuosiluokkamaista, jolloin eri ikäryhmän oppilaat opiskelivat kaikki saman vuosiluokan asioita yhtenä vuotena. Opettajien mielestä tämä oli tehokkaampi tapa toteuttaa opetusta, mutta opetus eteni epäloogisessa järjestyksessä. Nämä opetustavat ovat kehittyneet ja niiden rinnalle on nykyisin noussut vuosiluokaton opetus. Tällöin opetus etenee kunkin oppilaan oman kehitystason mukaan. Oppimiskäsitysten muuttuessa tätä ajatusta on alettu hyödyntää myös isompien koulujen pedagogiikassa. (Kalaoja 2010, 103–104.)

Sosiaalisten taitojen kannalta yhdysluokkaopetuksessa oppilaat harjoittelevat luonnollisissa tilanteissa eri-ikäisten kanssa toimimista. Oppilaat oppivat huomiomaan eri-ikäisiä luokkakavereita luokkatilanteissa. Kohtelias käytös, auttamishalu ja erilaisuuden hyväksyminen, ovat vuorovaikutustaitoja, joilla on suuri merkitys koulun yhteishengen syntyamiseen ja ylläpitämiseen. (Kilpeläinen 2010, 162.)

Opettajat joutuvat yhdysluokkaopetuksessa keskittymään eri opetussuunnitelmiin. Tähän on kohdistettu kritiikkiä siksi, että tällöin opettajat eivät pysty keskittymään yksittäisen oppilaan tarpeisiin. Kritiikin mukaan yhdysluokkatutkimuksissa on myös sivuutettu opetussuunnitelmaan liittyvät ongelmat. Jos oppilas esimerkiksi siirtyy uuteen kouluun, ja hän on jo alemmalla luokalla saanut ylemmän luokan opetussuunnitelman mukaista opetusta, niin jatkossa voi tulla ongelmia kaikkien opetussuunnitelman asioiden käsittelyssä. (Peltonen 2010, 112.) Yhdysluokkaopetuksessa opettajajohtoinen opetus voi jäädä vähäiseksi, koska opettajalla on oppitunnilla monta asiaa hoidettavana eri ryhmien kanssa. Tämän vuoksi yhdysluokkaopetuksessa täytyy osata hyödyntää itsenäistä työskentelyä. Myös itsenäisen työskentelyn aikana opettajalla täytyy olla mahdollisuus seurata, ohjata ja antaa palautetta työskentelystä. (Haantie 2013, 64–65.) Pienessä koulussa on paljon hyvää oppimisen ja oppilaan kehittymisen kannalta, mutta kritiikkiäkin pienet koulut saavat. Pienen koulun haavoittuvuutta lisää se, että lapset ja aikuiset eivät voi valita tovereitaan tai yhteistyökumppaneitaan. Tämä voi vaikeuttaa jokapäiväistä koulutyötä. Pienessä yhteisössä ristiriidat henkilökunnan ja oppilaiden välillä voivat tuntua suurilta. (Karlberg-Granlund 2010, 54.)

Peltonen (2010) nostaa esiin Suomessa olevan asenteen yhdysluokkaopetusta kohtaan. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* ei mainita yhdysluokkaopetusta. Ylipäänsä Suomessa yhdysluokkaopetuksen kehittäminen ja tutkiminen on vähäistä, vaikka yhdysluokkaopetus on hyvin perinteinen koulumuoto. Oppimistuloksissa ei ole juurikaan eroja luokkien suhteen, mutta yhdysluokkaopetuksessa on tärkeitä ominaispiirteitä, joiden avulla voitaisiin herättää uudenlaista keskustelua kasvatuksen kentälle. (Peltonen 2010, 106.) Valta-

kunnalliset opetussuunnitelman perusteet muuttuvat vuonna 2016. Opetushallitus hyväksyi uudet opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014, ja ne ovat kaikkien luettavissa Internetissä. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* yhdysluokat nostetaan esiin omana opetusmuotonaan. Jos koulussa on yhdysluokkaopetusta oppilasmäärän vuoksi, tai pedagogisista syistä, niin paikallakuntaista opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon, että se soveltuu myös yhdysluokkaopetukseen ja pienille kouluille. (Opetushallitus 2014, 37.)

3 Oppilaiden kouluhyvinvointi

Koulun psyykkisellä, fyysisellä sekä sosiaalisella kasvu- ja oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaiden kouluhyvinvointiin. Kasvu- ja oppimisympäristöjen määritelmät ovat melko vakiintumattomia kasvatusalalla. Käsitteiden määritelmät ovat sidoksissa koulutustason, ikäryhmien ja ennen kaikkea oppimisympäristöjen tyyppin mukaan. Kaiken kattavaa määritelmää on vaikea tehdä. (Manninen ym. 2007, 9.) Haluan tuoda tutkimuksessani esiin oppimisympäristöjen moniulotteisuuden ja erityisesti sosiaalisen ympäristön vaikutuksen kouluisa. Koulujen kasvu- ja oppimisympäristöt, ja niistä sosiaalinen ympäristö, ovat merkittävässä asemassa kouluhyvinvointia ja viihtyvyyttä tarkastellessa (ks. Konu 2002).

3.1 Kouluissa viihtyminen

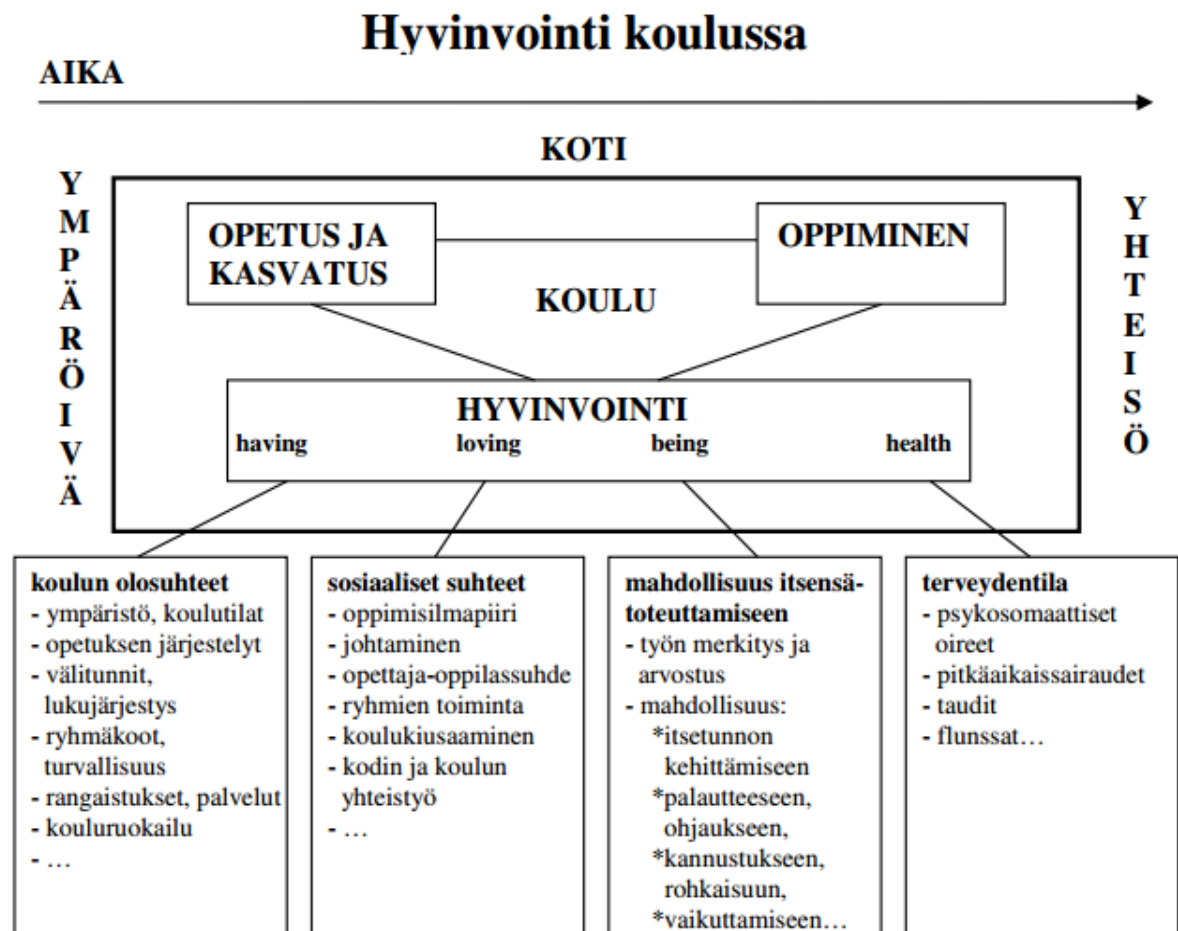
Kouluhyvinvoinnin käsitettä on määritelty eri aikoina monin eri tavoin. Kouluhyvinvointi voidaan nähdä oppilaiden kokonaishyvinvoinnin tilana, jonka toteutuminen on mahdollista fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuutena. Erityisesti sosiaalinen ympäristö nousee keskeiseen asemaan oppilaiden kouluhyvinvoinnista puhuttaessa. Kouluhyvinvoinnin käsitteen tärkeinä aläksitteinä voidaankin pitää kouluviihtyvyyden ja koulutytytyväisyyden käsitteitä. (Janhunen 2013, 17, 19.)

Suomessa on jo pitkään saatu olla ylpeitä hyvistä oppimistuloksista kansainvälisissä mittauksissa. Tehokkuus ja hyvät oppimistulokset ovat olleet yksi Suomen vientituote maailmalla. Kansainväliset mittaukset kohdistuvat pääosin tiedollisiin taitoihin, jolloin näkökulma kouluhyvinvoinnin kannalta jää suppeaksi. Suomen kouluissa tunne-elämän taitojen opettaminen edistäisi kouluviihtyvyyttä (Kilpi-
maa 2009, 90).

Tulevaisuudessa globalisaatio edellyttää erilaisuuden kohtaamista, yhdessä työskentelyä ja verkostoitumista. Ihmissuhdetaidot ovat siis jatkuvasti yhä tärkeämmässä roolissa tulevaisuuden kannalta. Ongelmien kohtaaminen ja ratkaiseminen edellyttää jo lapsesta lähtien yhteistyötä, neuvottelutaitoja, suvaitsevaisuutta, joustavuutta ja luovuutta. (Kilpimaa 2009, 90.) Suomessa kouluviihtyvyyteen panostaminen on ollut pitkään julkisen keskustelun aiheena. Yhteiskunnassa tiedetään, että siihen täytyy panostaa vakaan tulevaisuuden vuoksi. Koululaisten hyvinvointi täytyy mennä tehokkuusajattelun edelle, jos koulut haluavat kasvattaa tasapainoisia yhteiskunnan jäseniä. Kouluelämän laatu sekä erityisesti oppilaiden ja opettajien väliset suhteet kaipaavat parannusta. Kouluissa viihtyminen on Suomessa yleisempää kuin koulukielteisyys. Kuitenkin kansainvälisesti verrattuna koulukielteisyys on yleisempää ja kouluviihtyvyys heikkoa. Myös opettajiin suhtautuminen on kielteisempää. (Peltonen 2010, 68.)

Oppimisen näkökulmasta hyvä ilmapiiri on keskeinen tekijä oppimismotivaation luomisessa. Lisäksi se tukee oppilaan sosiaalista ja vuorovaikutteista toimintaa, niin oppilaiden kuin opettajienkin välillä. Oppimisympäristöä tarkasteltaessa avainasemaan nousevat motivaatio, kiireettömyys ja lapsikeskeisyys. Ulkoiset tekijät ovat viihtyvyyden kannalta tärkeitä koulussa, mutta kaiken perustana ovat kuitenkin sisäiset tekijät, jotka liittyvät omaan henkilökohtaiseen elämään ja ympärillä oleviin ihmisiin. (Piispanen 2008, 142, 145.)

Konun (2002) väitöskirjan kuvaus kouluviihtyvyydestä sosiaalisten suhteiden kannalta liittyy tiiviisti tutkimukseeni, koska sosiaalinen ympäristö vaikuttaa oppilaiden koulussa viihtymiseen. Sosiaaliset suhteet on Konun mukaan (2002, 43–44) yksi osa-alue, kun kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu kuviossa neljään osa-alueeseen (kuvio 1). Koulun olosuhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila, ovat kuvion kolme muuta osa-aluetta. Kouluviihtyvyyden eri osa-alueistakin voi siis löytää sosiaalisen, fyysisen ja psyykkisen ulottuvuuden. Sosiaalisiin suhteisiin kuuluu sosiaalinen opiskeluympäristö, opettaja- oppilassuhde, suhteet muihin koulutuovereihin, ryhmädynamiikka, kiusaaminen, kotien ja koulun välinen yhteistyö, päätöksenteko koulussa sekä koko koulun ilmapiiri.



Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44).

Kuvion 1 mukaan sosiaaliin suhteisiin koulussa on nostettu selkeästi negatiivisena asiana kiusaaminen. Koulukiusaaminen on yksi merkittävin kouluhyvinvointiin vaikuttava asia. Sen lisäksi, että kiusaaminen vaikuttaa yksilön kouluviihtyvyyteen ja koulumenestykseen, se on yhteiskunnallisesti merkittävä tekijä. Kiusaaminen vaikuttaa ihmisen käsitykseen itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä. (Hamarus 2006, 214.) Kiusaamista voidaan määritellä monin eri tavoin ja sitä esiintyy kouluissa eri muodoissa. Olweuksen (1992, 14) mukaan yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos toistuvasti tai pidemmän aikaa yksi tai useampi henkilö altistaa yksilön negatiivisille teoille. Kouluissa nämä negatiiviset teot voivat esimerkiksi näkyä fyysisinä tekoina tai epämiellyttävinä sanoina. Määritelmä sulkee ulkopuolelle satunnaiset eri tilanteissa eri ihmisille tapah-

tuvat harmittomat negatiiviset teot. Salmivalli (2003, 11) nostaa vallan tai voiman väärinkäytön esiin kiusaamisessa. Kiusaaja ottaa vallalla tai voimalla kiusatusta yliotteen. Kiusaaminen täytyy aina nähdä vastavuoroisena tapahtumana, joten ongelma ei ole vain yksipuolinen. Kiusaaminen on kehityksellinen riski, sekä kiusaajalle, että kiusatulle ja sillä on pitkäkestoiset vaikutukset. (Salmivalli 2003, 21–23.)

Ahosen tutkimuksessa (2008) koulun ilmapiiri nousi esiin tärkeimpänä kouluviihtyvyyttä selittävänä tekijänä. Lisäksi turvallisuudentunteen kokeminen oli oleellinen tekijä oppilaan viihtymisen ja motivaation kannalta. Tutkimuksessa ei ilmennyt eroja kouluviihtyvyydessä kaupunkikoulujen kesken. Merkitsevä ero nousi kuitenkin esiin pienen harvaan asutun alueen koulun ja muiden koulujen välillä. Pienessä koulussa koulunkäynnistä pidettiin huomattavasti enemmän. Tämä kertoo kyseisen koulun hyvästä ilmapiiristä, sekä koulun tärkeästä asemasta virikkeen antajana ja harrastusmahdollisuuksien turvaajana harvaan asutulla alueella. (Emt., 208–209.)

Kyläkoulujen opettajat ovat kuvanneet kyläkoulujen ilmapiiriä kodinomaisen turvalliseksi, viihtyisäksi, avoimeksi, suvaitsevaksi, informaaliseksi ja luottamukselliseksi. Turvallinen ilmapiiri on pohjana kouluissa viihtymiselle ja opiskelulle. Opettajien hyvä oppilaantuntemus edistää kyläkoulujen hyvää ilmapiiriä. Opettajilla ja kyläkoulujen muulla henkilökunnalla on tärkeä rooli ilmapiirin muodostamisessa. Siten kyläkoulujen henkilökunnan yhteistyökyvyttömyys voidaan nähdä ilmapiiriä heikentävänä tekijänä. Oppilaiden välinen kiusaaminen on selkeästi ilmapiiriä heikentävä tekijä. Kuitenkin opettajien mukaan kyläkouluissa esiintyi kiusaamista vain vähän. (Kilpeläinen 2010, 163.)

Kanadan Vancouverissa on tutkittu pieniä kouluja oppimisympäristönä. Siellä on pyritty siirtymään suurista kouluyksiköistä pienempiin kouluihin. Tutkimuksissa on todettu, että kodin ja koulun yhteistyö on luontevampaa pienissä kouluissa. Vancouverissa tehtyjen tutkimusten mukaan pienet koulut ovat kustannustehokkaita ja turvallisia. Näin koululla on hyvät edellytykset kasvattaa tasapainoisia oppilaita. Myös kouluviihtyvyys korostuu pienissä kouluissa. Sekä oppilaat, että opettajat viihtyvät pienessä koulussa. Kouluviihtyvyys muodostaa kouluille

suvaitsevaisen ilmapiirin. Siksi pieneen kouluun on myös helppo sijoittaa eri kulttuuri- tai varallisuuslähtökohdista olevia oppilaita. (Nguyen, Schmidt & Murray 2007.)

3.2 Oppimisympäristö

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleensä oppimisympäristöistä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa määritelmää. Sen mukaan oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmisillä on käytössään eri resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja vaihteleviin ongelmiin. (Wilson 1996, 3.) Keskeinen yhdistävä tekijä eri määritelmissä on, että oppimisympäristö voidaan ajatella fyysisenä tai virtuaalisena tilana tai paikkana. Sen lisäksi oppimisympäristö voi olla ihmisten muodostama verkosto. Tällöin oppimisympäristö voidaan nähdä joustavana ja avoimena kokonaisuutena.

Kirjallisuudessa otetaan yleensä huomioon oppimisympäristöjen fyysinen, sosiaalinen, henkinen, tekninen ja didaktinen ulottuvuus. Mikä tahansa ympäristö voi luoda puitteet oppimisympäristölle, mutta vasta didaktiset ja oppimista tukevat tavoitteet tekevät ympäristöstä oppimisympäristön. (Manninen ym. 2007, 16.) Brunellin ja Kuparin (1993, 3) mukaan kouluympäristö on moniosainen ja jatkuvan muutoksen kohteena oleva järjestelmä. Siihen kuuluvat vaihtelevat vuorovaikutussuhteet, sisällöt, työtavat ja menetelmät. Opetuksella on aina myös sosiaalipsykologinen ja sosiologinen ulottuvuutensa (Uusikylä 2006, 11).

Helimäen (1990) mukaan ympäristö on olennainen osa lapsen kasvua sekä kehitystä, ja esimerkiksi koulu kuuluu lapsen luonnollisen kasvun kehitysympäristöön. Opetusta ja kasvatusta säätelevistä ympäristötekijöistä voidaan erottaa kolme päätyyppiä. Fyysinen ympäristö tarkoittaa lapsen elämään liittyvää luontoa ja rakennettua ympäristöä. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluu esimerkiksi oppilaiden väliset suhteet. Fyysisistä ja sosiaalisista tekijöistä lapsi muodostaa itselleen oman psyykkisen ympäristönsä. Nämä muodostavat lapsen kasvuym-

päristön, jossa hän rakentaa itseään ja asemaansa. Koulussa oppilas hakee jatkuvasti paikkaansa yhteisössä. (Emt., 57–58.) Hyvä oppimisympäristö antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden muodostaa myönteisen ja realistisen kuvan itsestään. Näin tuetaan hyvän sekä arvokkaan elämäntähtäyksen ja elämän kehittymistä. Tämän vuoksi oppimisympäristöjen jokainen osa-alue on tärkeässä asemassa. (Uusikylä 2006, 11.)

Nykypäivän oppimisympäristöllä tarkoitetaan laaja-alaisesti sitä kokonaisuutta, jossa oppiminen tapahtuu. Kouluissa perinteisen luokkahuoneajattelun rinnalle on tullut käsitys avoimesta oppimisympäristöstä, johon esimerkiksi kehittynyt tietotekniikka olennaisesti kuuluu. Avoimen oppimisympäristön ajatellaan laajenevan koulua ympäröivään yhteisöön, lähiluontoon, yhteiskuntaan ja Internetin avulla lähes koko maailmaan. Perinteisen ajattelun mukaan oppimisympäristö mielletään helposti pelkäksi koulurakennukseksi. Nykyisin oppilaat voidaan viedä esimerkiksi kirjastoon, teatteriin, museoon tai torille, jolloin oppiminen tapahtuu siellä. Tällöin edellä mainitut paikat ovat yhtäläisiä oppimisympäristöjä kuin luokkahuone. (Piispanen 2008, 71.)

Oppimisympäristöajattelu on uudistunut yhteiskunnan kehityksen edetessä. Uudenlainen oppimisympäristö ajattelu on vaikuttanut siihen, miksi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* oppimisympäristöä ei jaeta enää yhtä selkeästi kolmeen osaan. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö tuodaan esiin, mutta jaottelu ei näy yhtä selkeänä, kuin aikaisemmassa opetussuunnitelmassa. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja, sekä sen lisäksi yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä. Oppimista ja opiskelua tapahtuu kaikissa näissä osissa. Hyvä oppimisympäristö tukee yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Jokainen yhteisön jäsen voi edistää toiminnallaan vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Oppimisympäristön turvallisuutta sekä kasvua ja kehitystä tukevaa ilmapiiriä korostetaan. (Opetushallitus 2014, 23–24.)

Opettajan rooli avoimessa oppimisympäristössä on muuttunut. Opettaja enemminkin ohjaa oppilaita oppimaan itse ja hyödyntää lasten luontaista uteliai-

suutta. Oppilaita ohjataan itsenäisyyteen ja kannustetaan ottamaan vastuuta oppimisestaan. Opettaja ei enää vain pelkästään opeta, vaan hän motivoi oppilaita asettamaan omat tavoitteensa. Toiminnallisuus kuuluu vahvasti avoimeen oppimisympäristöön. Avoin oppimisympäristö motivoi oppilaita oppimaan, mutta se on samalla haastava niin oppilaille, kuin opettajillekin. Opettajan rooli työkentelyilmapiirin ylläpitäjänä ja tarkoituksenmukaisten menetelmien käyttäjänä on suuri. (Kilpeläinen 2010, 28.)

Kyläkoulujen yksi vahvuus on opettajien pysyvyys. Kyläkouluissa on mahdollista, että oppilaita opettaa koko ala-asteen aikana kahdesta kolmeen opettajaa. Tämä luo oppilaille turvallisuutta ja pysyvyyttä. Yksilöllinen opetus antaa hyvän mahdollisuuden opettajalle kehittää oppilaantuntemustaan, sekä mahdollistaa yksilöllisen kohtaamisen. Yhdysluokissa oppilaat oppivat ottamaan huomioon eri ikäryhmät. Heistä tulee huolehtivia ja vastuuta ottavia oppilaita. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.) Pieni koulu on monin tavoin ihanteellinen ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö. Tiivis ympäristö myös mahdollistaa vanhempien vahvemman integroinnin koulun arkielämään, jolloin kodin ja koulun yhteistyö on luontevaa. (Peltonen 2002, 51–60.)

Toisaalta pienen koulun heikkoudet liittyvät myös opettajiin. Opetus on riippuvaista muutaman opettajan taidoista ja persoonista varsinkin, jos opetus on yhden opettajan varassa. Lasten olisi myös hyvä saada kokemuksia erilaisista opettajista erityisesti, jos yhteistyö oman opettajan kanssa ei tunnu luontevalta. Yksi opettaja voi olla didaktisesti ja persoonallisesti yksipuolinen. Muu kritiikki kyläkouluja kohtaan on opettajankoulutuksessa, joka ei myöskään anna valmiuksia kyläkoulujen ja yhdysluokkien opettamiselle. Lisäksi oppilaiden kannalta oppiaineiden valinnaisuus on rajallista monessa kyläkoulussa. Valinnaisten oppiaineiden suhteen joudutaan useimmiten toteuttamaan erilaisia järjestelyjä. Kyläkouluilla on myös riski eristäytyä muista kouluista omaksi pieneksi yksiköksi, elleivät opettajat ole aktiivisia. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.)

3.3 Kasvuympäristö

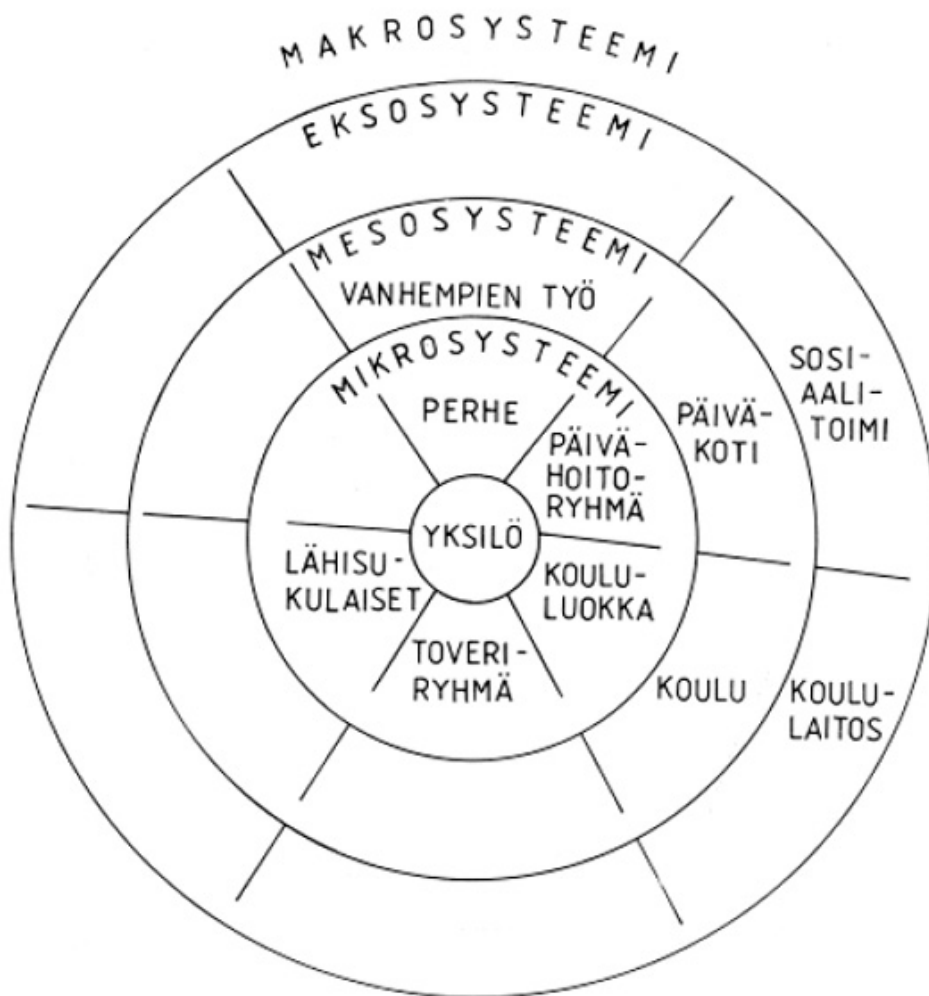
Koulun tehtävänä on opettamisen lisäksi kasvattaa lapset täyspainoiseksi yhteiskunnan jäseniksi. Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa tuodaan esiin eri-ikäisten sosiaalistava vaikutus toisiinsa. Bronfenbrennerin ekologinen sosi-aalistumisteoria tukee hyvin tutkimustani, koska koulut ovat lapsille luonnollisin ja tärkein ympäristö. Koulut ovat Bronfenbrennerin ekologisen teorian mikrosysteemin, eli lapsen läheisen ympäristön yksi osa. Koko tutkimuskenttäni asettuu mikrosysteemin kentälle. Koulut voivat olla lapselle ensimmäinen suurempi yhteisö, johon he kasvavat. Instituutiona koulujen kasvattava vaikutus on selvä. Lapset kohtaavat koulussa paljon uusia yhteisöön kuuluvia asioita. Lapsi viettää peruskoulussa useita vuosia, jolloin opettajilla, koulun henkilökunnalla ja muilla oppilailla on kokonaisvaltainen vaikutus lapsen kehitykseen.

Kurt Lewin (1935) loi psykologisen kenttäkäsitteen sosiaalipsykologisessa kenttäteoriassaan. Bronfenbrenner perusti näkemyksensä Lewinin kenttäteoriaan luodessaan ekologista teoriaansa. Hänen mukaansa yksilön kehitykseen vaikuttavat yksilön kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa olevat ympäristön erilaiset kehät. (Bronfenbrenner 1979; Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1994, 88–90.) Myös erilaisia oppialoja edustavien tutkijoiden, kuten neuvostoliittolaisen psykologin Vygotskin (1929), töistä ja teorioista on syntynyt samankaltaisia näkemyksiä (Bronfenbrenner 2002, 240).

Tutkimuksessani tarkastelen lapsen kasvuympäristöä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kasvuympäristömallin lähtökohdista. Bronfenbrennerin (1979) teoria käsittelee ihmisen kehittymistä kokonaisvaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Aktiivisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan kolmea oletusta. Ensinnäkin yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöön vaikuttavana, toisaalta nähdään, että yksilön on sopeuduttava yhteisön ehtoihin ja edellytyksiin. Nämä kaksi oletusta ovat yhteisön ja yksilön vuorovaikutusta. Kolmannen oletuksen mukaan ympäristö koostuu erilaisista kehistä sekä niiden välisistä suhteista, mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmistä. Teoriaa on siis nimitetty myös sosiaalistumisteoriak-

si. (Saarinen ym. 1994, 88.) Nämä kaikki oletukset ovat luonnollinen osa koulu-ympäristöä.

Ekologinen kasvuympäristö muodostuu useista sisäkkäisistä kasvuympäristötasoista, jotka muodostavat asteittain laajenevan systeemin. Lapsen kasvuprosessiin kuuluu tasavertainen ja molemminpuolinen suhde aikuisen kanssa. Sen lisäksi otetaan huomioon lapsen kasvuun vaikuttavien instituutioiden kasvattava yhteisvaikutus. Kuvion 2. avulla hahmotetaan selkeämmin nämä teorian erilaiset sisäkkäiset tasot. Lisäksi kuviossa on hahmoteltuna esimerkkejä, mitä kunkin tasoon voi kuulua.



Kuvio 2. Ekologisen sosiaalistumisteorian (Bronfenbrenner 1979) kuvaamat yksilön elinpiirit ja esimerkkejä niiden sisällyksistä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 89).

Mikrosysteemi on yksilöä lähimpänä oleva kehä. Varhaislapsuudessa luonnollisin mikrosysteemi on koti. Omassa perheessä lapsi kehittää sosiaalisia suhteita ensimmäiseksi lapsen ja aikuisen välille. Myöhemmin lapsen ympäristö laajenee mahdollisesti ensin päiväkotiin, esiopetukseen ja sieltä kouluun. Tällöin hänen sosiaalinen ympäristönsä kasvaa, ja lapselle syntyy uusia mikrosysteemejä. Mikrosysteemi koostuu perheestä, lähisukulaisista, toveriryhmistä, päivähoitoryhmästä, koulusta ja elinympäristöstä. Mikroympäristö on toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden kokonaisuus, jonka kehittyvä yksilö kokee tietyssä ympäristössä. (Bronfenbrenner 2002, 263–264.)

Bronfenbrenner loi teorian 1970-luvulla ja myöhemmin hän vielä palasi teoriaan parantamaan joitain kohtia. Hänen mukaansa ensimmäisessä mikrosysteemin määrittelyssä toisten ihmisten läsnäolo ympäristössä kuvattiin ainoastaan heidän sosiaalisten rooliensa ja suhteidensa osalta. Määrittelyssä unohdettiin ihminen henkilönä, jolla on ominaisia temperamentin ja persoonallisuuden piirteitä. Yksilön piirteiden huomiointi lisättiin myöhemmin mikrotason määritelmään. (Bronfenbrenner 2002, 263.)

Seuraava laajempi kehä on mesosysteemi. Se koostuu suhteista ja prosesseista, joita lapsen ympäristöillä on keskenään. Bronfenbrennerin mukaan mesosysteemit muodostuvat lapselle, kun mikrosysteemit kohtaavat, kuten koulun ja kodin välisissä suhteissa. Mesosysteemiin kuuluvat kaikki lapsen mikrosysteemit, joissa lapsi kasvaa ja on aktiivisesti osallisena, esimerkiksi koti, päivähoito, esikoulu ja kaveripiiri. Aikuisilla on merkittävä rooli mesosysteemissä, eli kotona vanhemmilla sekä heidän lähipiirillään ja koulussa opettajilla. Aikuiset ohjaavat ja tukevat lapsen toimintaa. Mesosysteemissä koulu on koululuokista koostuva kokonaisuus. (Bronfenbrenner 2002, 263–264.)

Kouluissa kasvuympäristöissä pyritään pedagogisella toiminnalla suunnitelmallisesti tukemaan lapsen kehitystä kohti aikuisuutta, sekä edistämään yksilön kasvamista ja oppimista. Opetuksella ei siis tarkoiteta vain tiedon siirtämistä tai opetustekniikkaa, vaan opetus vaikuttaa sosiaalisena, tietoisena ja tavoitteellisena toimintana lapsen koko persoonallisuuteen. (Kilpeläinen 2010, 34–35.) Tutkimukseni kohdistuu erityisesti mikrosysteemin kehälle, mutta vuorovaikutus-

ta mesosysteemin kanssa ei voida täysin eristää. Mesosysteemi antaa raamit mikrosysteemille. Ekologinen tutkimus on siten myös eri systeemien päällekkäisten vaikutusten ja systeemien välisten suhteiden avaamista. Yksilön kehittyminen nähdään sosiaalisesti monen asian summana, jolloin eri systeemejä ei voida tulkita täysin erillään toisistaan.

Ihmisten välinen yhteistoiminta mesosysteemissä koostuu välittömistä vuorovaikutussuhteista. Eksosysteemin kehällä ympäristötekijät ovat epäsuorasti vuorovaikutuksessa yksilön kanssa. Esimerkiksi koulu- ja päiväkotipalveluiden saatavuus, naapuruston läheisyys ja vanhempien työajat, vaikuttavat lapsen elämään. Tällä kehällä olevat suhteet ovat merkityksellisiä, koska ne vaikuttavat ympäristöön, jossa yksilö kasvaa ja varttuu. Lapsen elämään vaikuttavat tekijät voivat edistää tai estää mikro- ja mesosysteemin toimintaa, mikä vaikuttaa lapsen elämänlaatuun. (Saarinen ym. 1994, 89.)

Bronfenbrennerin kehämallin laajin kehä on makrosysteemi. Makrosysteemiin kuuluvat ympäristön ideologiset ja kulttuuriset piirteet, esimerkiksi yhteiskunnan lait ja poliittiset järjestelmät, joiden kautta makrosysteemi ohjaa ekso-, meso-, ja mikrosysteemin toimintaa. Makrosysteemissä huomioidaan kaikille näille tasoille yksilöön ja ympäristöön, sekä niiden vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät. Eri-tyisesti makrosysteemissä vaikuttavat yhteiskunnalliset arvot ja asenteet, joista syntyy yleinen ilmapiiri. Yleensä makrosysteemin tekijöitä pidetäänkin itsestään selvyyksinä. Niiden vaikutus voidaan huomata vasta myöhemmin, kun verrataan erilaisissa yhteiskunnissa kasvavia lapsia ja nuoria. Vallalla oleviin arvoihin perustuvilla päätöksillä on joko suora tai epäsuora vaikutus yksilöön. (Bronfenbrenner 2002, 266; Saarinen ym. 1994, 90.) Mikään taso ei siis ole erillinen osa lapsen elämää, vaan kehän tasot muodostavat luonnollisen kokonaisuuden lapsen kehityksen ympärille. Siten tutkimukseni kohdistuu koko kehämalliin, vaikka pääpaino onkin mikrosysteemissä.

Edellä kuvatussa kehämallissa kasvatusta kuvataan kasvatukseen osallistuvien ihmisten yhteistyöksi. Yhteiskunta luo kasvattajille reunaehdot, joiden mukaan kasvatustehtävää voidaan toteuttaa. Lainsäädäntö- ja hallintoelimissä tehdyillä päätöksillä vaikutetaan yksilön kasvatukseen luomalla tai estämällä vakaa ja

turvallinen kasvuympäristö. Turvallinen institutionaalinen kasvuympäristö yksilön kannalta on mahdollisimman pysyvä. Kasvatuksesta vastaavat yhteistyökyyiset ja pätevät ihmiset. On lapsen edun mukaista, että lähimmät aikuiset ovat pysyvässä roolissa, eikä esimerkiksi opettajien vaihtuvuus koulussa ole jatkuvaa. Pysyvyyden vuoksi yksilön kasvuympäristöön vaikuttavia suuria muutoksia harkitaan huolella, jotta muutokset voivat tapahtua sujuvasti. (Saarinen ym. 1994, 89–90.) Koulu kuuluu lapsen moniin mikrosysteemeihin, ja on samalla myös osa hänen mesosysteemiään. Lapsen kehitykseen vaikuttavat mikrosysteemin osien vuorovaikutuksen laatu, eli kuinka viiteryhmiön yhteistyö toimii. Siksi lapsen kasvuun vaikuttaa koko lapsen elinympäristö. (Bronfenbrenner 2002, 224.)

Bronfenbrennerin teoriaa on käytetty paljon kasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa. Ekologisen kehän mallia voidaan soveltaa aina eri aikaan. Teoriaa käytettäessä huomioidaan aina muuttunut yhteiskunta ja aika, mihin sitä sovelletaan. Teoria on monikäyttöinen ja ajatus ei muutu, vaikka ympäröivä yhteiskunta muuttuukin ja teoriaa käytetään eri tavoin. (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik 2009, 202.)

Ekologisessa teoriassa tarkastellaan mallin eri kehillä olevia ympäristöjä, ja yksilö on niiden kanssa vuorovaikutuksessa suoraan tai epäsuorasti. Kehittyvää yksilöä pidetään myös aktiivisena ympäristöön vaikuttajana. Näitä voidaan pitää ekologisen teorian ansioina. (Saarinen ym. 1994, 91.) Teorian heikkoutena vuorovaikutuksen osalta on keskittyä vain yksilön ja ympäristön toisiinsa sopeutumiseen, tällöin yksilön omia toimintojaan koskevia valintoja, päätöksiä ja niiden toteuttamista ei oteta huomioon (Bronfenbrenner 2002, 227). Teorian ajallista rajoittumista voidaan myös pitää sen heikkoutena. Ajallisesti siinä käsitellään lähinnä lapsuutta ja tällöin koko muu elämänsäajan aikainen kehitys jää huomiotta. (Bronfenbrenner 2002, 224.)

Tutkimukseni kohdistuu alakoululaisiin, joten teorian ajallinen rajoittuminen lapsuuteen tukee työtäni, eikä siten muodostu ongelmaksi. Bronfenbrennerin ekologinen teoria on oleellinen tutkimukselleni, koska se kuvaa ympäristön, vuoro-

vaikutuksen ja erityisesti koulussa vaikuttavan mikroympäristön eri osien merkitystä yksilön kehitykselle.

3.4 Sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö

Koulun oppimisympäristö koostuu toisissaan sidoksista olevista osa-alueista. Fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen ympäristö ovat oppilaan näkökulmasta merkittäviä oppimisympäristön osa-alueita. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat esimerkiksi koulun tilat, välineet, luokkahuone ja koulua ympäröivä ympäristö. Psyykinen ja pedagoginen oppimisympäristö näyttäytyy opetuskäytänteinä, sekä oppilaan kokemana omana roolina suhteessa yhteisöön ja kouluun. Sosiaalinen ympäristö näyttäytyy vuorovaikutustielanteissa ja yhteisön toiminnassa. (Pietarinen & Rantala 2002, 235–236.)

Useassa tutkimuksessa sosiaalinen oppimisympäristö määritellään psyykkisen oppimisympäristön kanssa yhdessä linkittyväksi kokonaisuudeksi (Ks. Kilpeläinen 2010; Piispanen 2008). Tutkimuksessani sosiaalisen oppimisympäristön määrittelyssä on vaikutteita myös psyykkisestä oppimisympäristöstä, koska oppimisympäristön osa-alueita ei voida täysin erottaa toisistaan. Haluan kuitenkin tutkimuksessani nostaa erityisesti sosiaalisen kasvu- ja oppimisympäristön esiin, koska tutkimukseni painottuu koulujen sosiaalisiin piirteisiin.

Oppilaiden välinen vuorovaikutus

Kouluissa oppimisympäristöön kuuluvat kokonaisuutena muun muassa koulun fyysiset tilat, henkilökunta, välineet, suunnitelmat ja strategiat. Niiden tehtävänä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, opiskelua sekä oppimista. Oppimisympäristö on siis sosiaalinen toimintakenttä, jossa toimijat ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Piispanen 2008, 140.) Ympäristö motivoi oppilasta toimimaan ja hahmottamaan todellisuutta omasta näkökulmastaan. Lisäksi se motivoi oppilasta aktiivisesti muokkaamaan ja rakentamaan ympäristöään. Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisympäristössä vaikuttaa merkittävästi oppimi-

sen laatuun. Ympäristön sosiaaliset suhteet luovat motivaatioilmapiiriä. (Kilpeläinen 2010, 36–37.)

Fyysisen tilan voi näyttää ja siihen voi koskea, mutta sosiaalinen oppimisympäristö on näkymätön todellisuus. Siellä on kuitenkin toimijoita ja käytäntöjä. Sosiaalinen tila määrittyy toisiinsa nähden ja se sisältää eroavia, sekä samanaikaisesti olemassa olevia asemia. (Bourdieu 1998, 15, 20.) Hyvällä sosiaalisella ympäristöllä tarkoitetaan ryhmän roolia, vuorovaikutusta, keskinäistä kunnioitusta sekä yhteistyön ja mielihyvän ilmapiiriä (Manninen ym. 2007, 16). Koulut ja sen luokat ovat erityislaatuinen sosiaalinen ympäristö, koska siellä olevat ryhmät kootaan yleensä jäsenien mielipiteistä riippumatta. Luokka on intensiivinen sosiaalinen yhteisö, koska se viettää paljon aikaa yhdessä lähes viikoittain monen vuoden ajan. (Paju 2011, 43.) Lapsi on koulussa ja vapaa-aikanaan riippuvainen vertaisryhmästä ja lapsella on voimakas halu kuulua johonkin vertaisryhmään. Lapsi alkaa käyttäytyä ryhmän mallien mukaisesti, jotta hän pääsisi mukaan ryhmän jäseneksi. (Bronfenbrenner 1974, 125.)

Koulun tunneilmasto voidaan jakaa kolmeen osaan. Yhteisyyden tunne tarkoittaa ihmisen tunnetta ryhmään ja sen tavoitteisiin ja arvioihin kuulumisesta. Jokaisella ihmisellä on tarve tulla hyväksytyksi yhteisössä. Oppilaat viihtyvät paremmin kouluissa, jossa ihmiset osoittavat keskinäistä kunnioitusta ja huolenpitoa toisistaan. Koulun ”me-henki” viestii jokaisen työskentelystä yhteisen hyvän eteen. Toinen tunneilmaston osa on henkilökohtaisten suhteiden lämpö. Tämä koskee niin opettajien ja muun henkilökunnan välisiä suhteita kuin oppilaiden sekä opettajien välisiä suhteita ja myös oppilaiden keskinäisiä suhteita. Kun oppilas tuntee, että häntä kunnioitetaan ja hänestä välitetään, opiskelumotivaatio nousee. Turvallisuudentunne on tärkeä osa jokaisen yhteisön tunneilmastoja. Yksilön pitää tuntea olonsa turvalliseksi, ennen kuin hän voi alkaa toteuttamaan itseään. (Uusikylä 2006, 18.)

Ropers-Huilman (1998, 49–50) nostaa esiin jokaisen luokkaan syntyvän ainutlaatuisen vuorovaikutussuhteen, joka muokkaa oppimisympäristöä. Kyläkouluissa on useimmiten käytössä yhdysluokkaopetus, jolla on vaikutusta luokan sosiaaliseen ilmapiiriin eri tavoin. Luokan sisäiset vuorovaikutussuhteet edistä-

vät positiivista ilmapiiriä, jolloin oppilaat uskaltavat esittää myös omia mielipiteitään. Opettajan ottaessa huomioon oppilaiden odotukset, tarpeet ja kokemukset, syntyy opetusta joka vastaa oppilaiden tarpeisiin ja osallistaa oppilaat opetukseen. Tätä ajatusta tukien Diller (1996) korostaa oppimisympäristöjä, jotka ovat sekä turvallisia että avoimia. Oppimisympäristön ollessa turvallinen psykologisesti, fyysisesti ja kielellisesti uskaltaa jokainen tuoda esiin persoonallisen ilmaisunsa. (Emt., 168.)

Opettajien ja oppilaiden välinen suhde

Koulun oppimisympäristöstä puhuttaessa otetaan huomioon lapsen ja lapsiryhmän sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation muodot. Nämä suhteet määrittävät oppimisympäristön laatua. Monipuolinen ja vaihteleva oppimisympäristö ei ole yksistään riittävä, vaan lapsen tulee saada oppimisympäristössään henkilökohtaista tukea ja ohjausta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 78–79.)

Ropers-Huilman (1998, 56–57) pitää tärkeänä opettajan valmiutta luoda ja pitää yllä myönteistä opettaja-oppilassuhdetta. Tämä edistää oppilaiden suhtautumista positiivisesti koulutyöhön ja lisää näin oppimisen edellytyksiä. Diller (1996, 140–141) toteaa samankaltaisia päätelmiä opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutussuhteesta, kuin Ropers-Huilman. Hänen mukaansa ryhtyessämme kiinnittämään huomiota riippuvuuteemme ympäristöstä sekä tapaan, jolla opimme toisiltamme, muuttuu yksisuuntainen opettaja-oppilassuhde monisuuntaiseksi. Luokasta tulee tällöin yhteisö, jossa on monisäikeinen sosiaalinen verkosto. Yhteisö, joka tukee jäseniään, ylläpitää turvallista ilmapiiriä. Tällöin yhteisön jäsenet voivat ilmaista mielipiteensä ja he ovat yksilöinä toisistaan välittäviä persoonia.

Opettajan ja oppilaan toimiva vuorovaikutussuhde edellyttää avoimuutta ja rehellisyyttä. Kun molemmat osapuolet ottavat toisensa huomioon, syntyy välittävä ja kunnioittava suhde. Riippuvuuden vastakohtana on tukeminen, johon liittyy myös erillisyyden tunne, eli molemmat sallivat toiselle kasvun, yksilöllisyyden ja luovuuden. Vuorovaikutussuhde on kummankin osapuolen mielestä toimiva, kun toinen ei täytä tarpeitaan toisen kustannuksella. (Gordon 2006, 46–47.) Pe-

ruskoulussa yksilön itsetunto ja identiteetti kehittyvät jatkuvasti. Koulussa opettajan huomiointi, sekä tärkeät koulukaveri ovat lapsuuden merkittäviä asioita, jotka muistetaan vielä myöhemminkin. (Uusikylä 2006, 27.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Toteutin tutkimukseni Lapin kahden kunnan kyläkouluissa. Kyläkouluihin liittyi paljon yleisessä keskustelussa nousevia käsityksiä ja mielikuvia, kuten kodinomaisuus. Tämän vuoksi mielestäni on tärkeää selvittää millaisena kyläkoulujen oppilaat näkevät koulunsa arjen ja todellisuuden. Kyläkouluilla on omalaatuinen sosiaalinen ympäristö, joka poikkeaa yleensä taajamassa olevien suurempien koulujen kasvu- ja oppimisympäristöistä. Tähän vaikuttaa muun muassa kyläkoulujen pieni koko, opettajien vähyys, oppilasmäärät sekä koulun sijainti. (Kilpeläinen 2010, 176.) Tämän vuoksi haluan tutkimuksessani keskittyä siihen, miten oppilaat näkevät kyläkoulujen sosiaalisen kasvu- ja oppimisympäristön.

Tutkimukseni tärkeänä teoreettisena pohjana on Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria. Tarkastelen tutkimuksessani kyläkouluja ekologisen systeemiteorian mikrosysteemin kautta (Bronfenbrenner 2002, 263). Mikrosysteemissä ilmenevät yksilön elämästä ne asiat, joista olen kiinnostunut. Mikrosysteemi sisältää paljon yhtäläisyyksiä aikaisempien kasvu- ja oppimisympäristötutkimusten esittämien sosiaalisen ympäristön käsitteiden kanssa. Bronfenbrennerin (1979, 26) teoriassa tuodaan myös esiin jokaista systeemiä koskeva vuorovaikutus. Halusin tutkimuksessani keskittyä vain kouluun ja sen tapahtumiin. Tämän vuoksi mikrosysteemiin keskittyminen oli tutkimukseni kannalta perustelua. Tavoitteenani on antaa lapsille ääni ja mahdollisuus kertoa kirjoitelmien avulla näkemyksiään.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten oppilaat kuvailevat kyläkoulun sosiaalista kasvu- ja oppimisympäristöä?

Tutkimuskysymykseen vastaamalla pyrin selvittämään lasten näkökulmia kyläkouluista. Tutkimukseni perustuu oppilaiden kirjoittamiin kertomuksiin, joiden

aiheena on jonkun oppilaan koulupäivä kyseisessä luokassa. Lasten kirjoittamien kertomusten avulla selvitän kyläkoulujen mikrotasoa. Pysin myös tuomaan esiin, minkä asioiden vuoksi mikrosysteemi kyläkouluissa näyttäytyy oppilaille heidän kuvailemallaan tavalla. Samalla lasten kertomuksista nousee esiin ajatuksia kouluviihtyvyydestä kyseisessä koulussa. Tutkimukseni tavoitteena on luoda ymmärrystä siitä, millaista on olla oppilaana kyläkoulussa sekä vahvistaa lasten asemaa tiedontuottajina.

Tutkimuksellani haluan herättää ajatuksia lasten tiedon määrästä. Lapsia kuuntelemalla aikuisetkin voivat saada uutta tietoa koulukeskusteluun. Aikuiset ymmärtävät paremmin ympäristöä, jossa lapsi toimii, kun lapsi saa itse kertoa näkemyksiään ja kokemuksiaan. Lapsilla on omanlainen tapa kokea asioita ja vain heillä on tietoa miten he asiat näkevät. Lasta pystyy auttamaan parhaiten vastaa sitten, kun tietää, millaisessa maailmassa lapsi elää.

4.2 Narratiivinen tutkimus

Kasvatustieteissä käytetään sekä laadullista että määrällistä tutkimustapaa. Omassa työssäni sain kattavimman aineiston laadullisella tutkimusotteella. Laadullisella tutkimusotteella pystyin konkretisoimaan, miten oppilaat tuovat kertomuksissa esiin kyläkouluille ominaisten piirteiden vaikutuksen koulunsa sosiaaliseen kasvu- ja oppimisympäristöön. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista todellisen elämän kuvaaminen tutkijan tulkitsemana ja keskeisten seikkojen paljastaminen tutkittavasta kohteesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään lähinnä yksittäisiin tapauksiin, jolloin korostetaan osallistuvien omaa näkökulmaa (Puusa & Juuti 2011, 47).

Useilla tieteenaloilla kiinnostus narratiivisuutta kohtaan on noussut 1990-luvulta lähtien (Kohonen 2011, 196). Suomalaisessa tutkimuksessa narratiivisuus nousi vahvasti esiin vasta 1990-luvulla (Heikkinen 2010, 143). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on alettu yhä enemmän käyttää kertomuksia ja tarinoita tutkimusaineistona (Kujala 2007, 14). Hänninen (1999, 16) käyttää narratiivisuudes-

ta suomennosta tarinallisuus. Tämä suomennos tulee esiin useassa suomalaisessa tutkimuksessa. Kaikissa narratiivisuuden tutkimuksissa on yhteistä kiinnostus yksittäisen ihmisen ainutlaatuisen tapaan kokea, ajatella ja toimia (Syrjälä 2010, 248.) Tutkijan huomio kohdistuu kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Narratiivisen tutkimuksen liittyvä terminologia ei ole täysin vakiintunutta. Esimerkiksi käsitteitä narratiivi, kertomus ja tarina määritellään useilla hieman toisistaan poikkeavilla tavoilla mutta niitä käytetään myös synonyymeinä. (Kujala 2007, 25.)

Kaasilan (2008, 41) mukaan narratiivinen lähestymistapa sopii tutkimuksen metodologiaksi, kun halutaan tutkia kokemuksia, uskomuksia tai niiden muuttumista jonkun ilmiön aikana. Kertomuksien avulla saadaan tietoa, koska kertomusten avulla ihmiset rakentavat ja tuottavat tietoa elämästä ja asioiden merkityksistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 218). Tarinallinen lähestymistapa auttaa lukijaa kohtaamaan kertomuksen kirjoittajan kokemusmaailman. Näin lukija pystyy samaistumaan kertojan tunteisiin. (Riessman 2008, 9.) Kertomukset eivät ole objektiivisia kuvauksia todellisuudesta. Narratiivisessa ajattelussa ihminen rakentaa kokemuksistaan yhtenäisiä tarinoita. Tarinoiden avulla kokemukset tehdään ymmärrettäviksi. (Bruner 1986, 92.) Ihmisten kokemukset ja asioille antamat merkitykset, ovat keskeisessä roolissa kuvaamassa elämää ja todellisuutta. Kertomuksiin kirjoitetaan omista kokemuksista nousevia asioita, jolloin tekstit sisältävät myös paljon todellisuutta, vaikka ne eivät sitä suoraan kuvaakaan. (Hietanen, Määttä & Uusiautti 2013, 71.)

Narratiivisessa tutkimuksessa ajatellaan kertomuksien olevan ihmisille luontainen tapa luoda tapahtumille merkityksiä (Moen 2006, 20). Tällaisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole saada tuloksista yhtä ainutta objektiivista totuutta asiasta. Tuloksiin vaikuttavat osallistujat sekä aika ja paikka. Tavoitteena on löytää monia todellisuuksia, jotka riippuvat ihmisten antamista merkityksistä. Tiedon luonne on siis subjektiivista ja kontekstuaalista. Narratiivinen tutkimus puhuttelee lukijoita tunnetasolla. Tutkimuksen tulokset ajatellaan olevan tutkijan versio totuudesta. Siten myös tutkijalla on merkitystä. Toinen tutkija voi ilmaista samoista asioista eri tavoin ja eri näkökulmasta. (Kohonen 2011, 197.)

Narratiivinen aineisto voi olla joko puhutun tai kirjoitetun tekstin muodossa tai se voi olla jonkinlaisen kertomuksen muodostamaa ei-kielellistä viestintää (Kujala 2007, 17). Ihmisen tuottaessa kertomusta eli narratiivia jollekin kohteelle, hän samalla prosessoii kokemuksiaan. Hän reflektoi, järjestää, selittää ja luo merkityksiä asioille kertomisen toteutumiseksi. (Kohonen 2011, 198.) Käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä kirjoitelmia. Oppilailta oli omakohtaisia kokemuksia kyläkoulun oppilaana olemisesta. He pystyivät kertomuksissaan kuvaamaan, millaisena kyläkoulun oppilaan arki näyttäytyy juuri siinä kyläkoulussa ja luokassa. Kirjoitelmien avulla oppilaat saivat käyttää omaa kieltä ja kerontaa asioiden ilmaisussa. Koulun sosiaalisen ympäristön käsittely voi joillekin oppilaille olla arka aihe keskustella, joten kirjoittamalla vastaaminen voi tuntua oppilaille helpommalta kuin esimerkiksi haastattelu. Halusin, että oppilaat saavat rauhassa paneutua pohtimiseen ja kirjoittamiseen.

Narratiivisuuden kentällä narratiiveiksi ajatellaan yleisimmin kertomukset, joissa on kronologinen juoni, kuitenkin kertomukset voivat olla myös toisessa muodossa, kuten kuvailevia (Kohonen 2011, 198–199). Toisaalta jotkut näkemykset rajaavat vain selkeästi juonelliset tekstit narratiiveiksi (Kujala 2007, 26). Tutkimukseni aineiston kirjoitelmat ovat osittain kuvailevia, mutta useista kertomuksista löytyy juonellisia kronologisia osioita. Vaikka kertomuksen henkilö on kuvitteellinen, niin kertomuksen aihe käsittelee oppilaille tuttua ja todellista asiaa, eli koulupäivää kyläkoulussa. Ohjasin aloittamaan kertomukset päivän alusta, eli koulupäivän alkamisesta. Tämä toi kertomuksiin kronologiaa, ja useimmat kertomukset päättyivät koulupäivän loppumiseen. Kertomuksissa oli siis alku, keskikohta ja loppu, jolloin kertomuksia yhdisti juoni. Juonen vaiheisiin liittyi tunteita ja arvoja sekä tapahtumat liittyivät toisiinsa syinä ja seurauksina. Kertomuksissa on keskeinen asia, kuinka ne päättyvät. Huonosti päättyvä tarina on onnellisista hetkistä huolimatta aina surullinen tarina. Narratiivisessa tutkimuksessa aineiston tulisi olla ajallisesti etenevä kertomus. (ks. Hänninen 2010, 160–163.) Aineistoni jokainen kertomus loppui onnellisesti. Kotiin pääseminen, vapaa-aika kavereiden kanssa, harrastukset tai kerhot päättävät yleensä lapsen koulupäivän ja nämä asiat koettiin positiivisina.

Narratiivinen ote sopi tutkimukseeni, koska halusin tutkimuksessani tutkia oppilaiden omia näkemyksiä, tunteita ja heidän asioille antamia merkityksiä. Oppilaiden oli mahdollista kertoa nämä asiat vapaasti, jolloin he pystyivät perehtymään asiaan rauhassa. Tutkimukseni tavoitteena oli antaa oppilaille ääni kyläkoulun oppilaana. Oppilailla oli mahdollisuus kertoa niistä kokemuksista ja tapahtumista, jotka he kokivat oleellisiksi ja merkityksellisiksi, kun puhuttiin kyläkoulujen sosiaalisesta kasvu- ja oppimisympäristöstä. Narratiivisuuden avulla lukijoilla on mahdollisuus eläytyä tutkittavien oppilaiden kokemusmaailmaan. Näin lukijalle syntyy syvempi ymmärrys aiheeseen.

4.3 Aineiston keruu

Aloitin aineiston keruun suunnittelun perehtymällä ajankohtaisiin uutisiin kyläkouluista ja aikaisempiin kyläkoulututkimuksiin. Uutisoinnin perusteella huomasin, että Lapissa aihe oli ollut ajankohtainen jo pitemmän aikaa, ja vuosittain aihe nousee uudestaan pinnalle (Lapin Kansa 2014). Tämän vuoksi päätin kohdistaa tutkimukseni Lapin alueelle. Tämän lisäksi tutkin koulujen kasvu- ja oppimisympäristöihin ja kouluhyvinvointiin liittyvää kirjallisuutta. Näiden tietojen perusteella päädyin tutkimuksessani keräämään aineiston oppilailta, koska oppilaita oli tutkittu kyläkoulukentällä huomattavasti vähemmän, kuin opettajia tai muita kyläkouluihin liittyviä aikuisia.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli valita tutkittavaksi yhden kunnan alueen kyläkoulu. Tällöin eri kouluilla olisi ollut sama asema kunnan sisällä. Ympäristön kautta kyläkouluilla olisi ollut lähes samanlaiset toimintamallit ja puitteet. Aineiston keruun edetessä huomasin kuitenkin, että en tule saamaan riittävää aineistoa yhden kunnan alueelta. Kyläkoulujen oppilasmäärät ovat niin pieniä, että muutamankin oppilaan pois jääminen vähensi aineistoa jonkin koulun osalta merkittävästi. Muutoksesta johtuen tutkimukseni kohteeksi valikoitui kyläkouluja kahdesta Lapin kunnasta.

Tutkimukseeni osallistuivat viidennen ja kuudennen luokan oppilaat kyläkouluis- ta. Heillä oli kokemusta jo useamman vuoden ajalta kyläkoulun oppilaana olos- ta. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmä oli oppilaiden tekemät kirjoitelmat. Kun tutkimuksen kohteena olivat lapset, aineistonhankintakeino on harkittava hyvin tarkkaan. Narratiivisen tutkimuksen totuttamiseen voidaan käyttää monia eri keinoja riippuen lasten iästä ja kirjallisista kyvyistä. (Uusiautti & Määttä 2013, 19.) Tutkimusaineiston ollessa tutkittavien kirjallinen tuotos on tutkijalla oletus, että kirjoittajat pystyvät ilmaisemaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84).

Oppilaiden tehtävänä oli keksiä luokalleen oppilas ja kertoa hänen päivästänsä kyläkoulun oppilaana. Kertomuksen alun olin jo kirjoittanut, jotta kirjoittaminen pääsi hyvin alkuun ja oppilaat huomasivat, että tarkoituksena oli kertomuksen kirjoittaminen, ei vain apukysymyksiin vastaaminen. Kirjoittamisen ajan oppilail- la oli näkyvillä kysymyksiä kyläkoulun päivään liittyen. Oppilaat saivat valita näistä vähintään neljä, joista kirjoittivat kuvatessaan kuvitteellisen luokkakaverin päivää. Kirjoitelman ohjeistus on liitteessä 1.

Aineiston hankinta kirjoitelmien avulla sopi tutkimukseeni ja oli perustelua. Kir- joitelma tutkimusmenetelmänä soveltui hyvin viidennen ja kuudennen luokan oppilaille, koska heillä kirjoittamisen voitiin olettaa jo olevan sujuvaa. Kirjoitel- missa oppilaat saivat tuoda esiin omia ajatuksiaan kenenkään vaikuttamatta niihin kirjoittamishetkellä. Koska vastauksia ei tarvinnut kertoa suoraan kenelle- kään muulle, se mahdollisti myös luottamuksellisten asioiden esiin tuomisen. Kirjoitelmat olivat tehokas keino kerätä useamman oppilaan ajatuksia valmiina tekstimuotoisena aineistona. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 94.)

Ennen aineistoni keräämistä esitetasin kirjoitelmien ohjeistuksen tutkimukseni ulkopuolella olevan kyläkoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaille ja luo- kan luokanopettajalle. Luokanopettaja antoi palautetta kirjoitelmien ohjeistuk- sesta ja toteutuksen onnistumisesta väärinymmärrysten kontrolloimiseksi. Tut- kimuksessani joidenkin kyläkoulujen kohdalla luokanopettajat toteuttivat tutki- mukseni aineiston keräämisen ja aineisto lähetettiin minulle postissa. Tämän vuoksi oli tärkeää kokeilla etukäteen ohjeistuksen toimivuus, jotta sain selville

oliko ohjeistus luokanopettajille riittävän selkeä ja ymmärrettävä. Esitestauksen avulla sain varmistuksen siihen, että kirjoitelmien avulla pystyn saamaa tutkimuskysymyksiini vastaavaa aineistoa, ja lisäksi palautteen perusteella pystyin muokkaamaan oheistusta vielä selkeämmäksi.

Syksyllä 2014 aloitin tutkimukseni hankkimalla tutkimusluvut. Jotta tutkittavat voivat antaa pätevän suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, edellyttää se tutkijaa informoimaan tutkittavia tutkimuksen yksityiskohdista (Mäkinen 2006, 116). Tämän vuoksi toimitin kirjalliset tutkimuslupakyselyt tutkimuksen jokaiselle osapuolelle. Halusin kohdistaa jokaisen tutkimuslupakyselyn tarkoituksenmukaisena eri osapuolille. Tein siis jokaisesta tutkimuslupakyselystä sille kohteelle, kuten luokanopettajille, oleellista tietoa antavan. Ajattelin, että kunnissa halutaan tietää tutkimuksestani eri tietoja, kuin mitä oppilaiden vanhemmat haluavat. Jokaiseen tutkimuslupapyyntöön liitin samat tärkeät perustiedot, mutta niiden lisäksi kohdistin luvan muut tiedot asianmukaisiksi (liitteet 2-6).

Koska tutkimukseni piti koskea aluksi vain yhden kunnan kouluja, olin ensimmäiseksi yhteydessä vain tämän kunnan sivistystoimenjohtajaan. Hän myönsi minulle luvan kyläkoulututkimukseen ja välitti luvan eteenpäin kunnan kyläkoulujen koulunjohtajille. Tämän jälkeen olin yhteydessä koulunjohtajiin puhelimitse ja sähköpostin kautta. Heiltä saatujen lupien jälkeen olin yhteydessä viidennen ja kuudennen luokan luokanopettajiin. Joissain kouluissa koulunjohtajat olivat itse myös viidennen ja kuudennen luokan luokanopettajia. Luokanopettajan myöntymisen jälkeen tutkimusluvut kävivät oppilaiden mukana kotona huoltajien luettavana ja allekirjoitettavana. Lapsilla ei ole vielä itsemääräämisoikeutta, joten he eivät voi ilmaista itse täysin tahtoaan. Lasten osallistuminen vaatii huoltajan tai muun laillisen edustajan lupaa. (Mäkinen 2006, 64.) Oppilaiden huoltajien lupien jälkeen, ennen kirjoitelmien toteutusta kysyttiin vielä oppilailta luvat kirjoitelmien käyttämiseen tutkimuksessani. Kirjoittamisen jälkeen luokanopettajat lähettivät minulle postitse tutkimusluvut ja kirjoitelmat.

Aineiston kerääminen sijoittui joulun 2014 alle, mikä on kouluissa tyypillisesti kiireistä aikaa. Sain kirjoitelmat ensimmäisen kunnan kouluista tammikuun 2015 alussa. Saatuani aineiston tämän kunnan alueelta huomasin, että tutkimukseni

kaipaa vielä lisää aineistoa. Valitsin tutkimukseni kohteeksi toisen Lapin kunnan ja olin yhteydessä tämän kunnan koulutuspalveluihin. Heiltä saadun luvan jälkeen toimin lupien suhteen samalla kaavalla, kuin aikaisemmankin kunnan koulujen suhteen. Aikataulullisista syistä valitsin toisesta kunnasta vain yhden koulun johon olin yhteydessä. Halusin saada täydennystä aineistooni, mutta koin, että jo yhden koulun oppilailta saadut vastaukset voisivat täydentää tutkimustani riittävästi. Pystyin toteuttamaan tutkimukseni kirjoitelmat myös toisen kunnan kyläkoulujen kohdalla kun olin saanut tutkimusluvut koulunjohtajilta, luokanopettajilta, huoltajilta sekä oppilailta.

Suunnitelmien muutoksen vuoksi jouduin toteuttamaan aineiston keruun eri tavoin. Kyläkoulut ovat kunnan sisällä sijoittuneet hajanaisesti, joten joihinkin kouluihin minulla ei resurssipulan vuoksi ollut mahdollista mennä käymään. Olin siis aktiivisesti yhteydessä koulunjohtajiin ja luokanopettajiin. Niissä kouluissa, joissa en päässyt vierailemaan, kirjoitelmien kirjoittamisen oppilaille toteutti luokan oma luokanopettaja. Luokanopettaja oli oppilaille tuttu aikuinen, joten kirjoitelmien tekemiseen ei tarvinnut luoda uudelleen luotettavaa ilmapiiriä. Toisaalta, kirjoitelmissa myös pyydettiin kirjoittamaan opettajasta, ja tämä saattoi vaikuttaa, joidenkin oppilaiden kirjoitelmiin, koska he tiesivät opettajan keräävän kirjoitelmat. Kirjoitelmat tehtiin nimettömänä, mutta opettajalla oli kuitenkin halutesaan mahdollisuus tunnistaa oppilaat esimerkiksi käsialasta. Tämä saattoi häiritä joidenkin oppilaiden avointa kirjoittamista. Tutkimusluvassa ilmoitin oppilaille, että heidän oma luokanopettajansa kerää tekstit.

Kävin itse keräämässä kirjoitelmat yhdessä koulussa oppilaiden koulupäivänä yhden oppitunnin aikana. Tunnin aluksi kerroin itsestäni ja tutkimuksestani. Motivoitin oppilaat vastaamaan tutkimukseen ja selitin perusteellisesti tehtävänannon. Oppilaat saivat kysyä minulta tarkennusta tehtävänantoon ja jokaisella oppilaalla kirjoittaminen alkoi sujua ilman suurempia ongelmia. Vaikka luokan oma opettaja lähti tunnin alun jälkeen pois luokasta, oppilaat vaikuttivat motivoituneilta kirjoittamiseen, koska minkäänlaista työrauhaongelmaa ei ilmennyt. Kirjoitelmien kirjoittamiseen meni noin yksi oppitunti. Kirjoittaminen vaikutti sopivan hyvin tämän luokan kohdalla, koska jokainen oli paneutunut omaan työhönsä. Jo-

kainen oppilas kirjoitti kirjoitelman, ja niiden oppilaiden kohdalla, joilla ei ollut lupaa huoltajilta, kirjoitelmat jätettiin huomioimatta tutkimuksessa.

Aineisto koostuu oppilaiden vapaamuotoisista kirjoitelmista, joissa apukysymykset herättelivät aiheeseen ja kohdensivat vastaukset tutkimusongelmaani. Kysymysten muotoilussa täytyi olla huolellinen, jotta kysymyksistä ei tullut liian johdattelevia. Samalla kysymysten tuli ohjata vastaajaa vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Liiallinen määrä kysymyksiä, saattaa aiheuttaa myös sen, että vastaaja luopuu vastaamisesta. (Valli 2007, 102–104.) Halusin antaa oppilaille vastauksissa myös tilaa kirjoittaa, mitä muita ajatuksia aihe herätti. Jotta vastaukset kohdentuivat tutkimusongelmaani, kehotin ohjeistuksessa vastaamaan vähintään neljään kysymykseen. Näin oppilailla jäi myös aikaa kirjoittaa omia ajatuksiaan ja moni oppilas vastasi useampaankin kysymykseen tai kertoi itseään kiinnostavista asioista aiheeseen liittyen.

Apukysymysten kohdalla esitestauksesta oli apua, koska näin pystyin huomaamaan mikä kysymys toimi, mikä ei ja oliko joku kysymys liian johdatteleva tai kaipasiko se tarkennusta. Apukysymykset olivat hyödyksi kirjoitelmissa, jotta tutkimukseen osallistujat pystyvät kirjoittamaan mahdollisimman laajasti ja kattavasti kysytystä teemasta (ks. Aarnos 2001, 178). Kokosin apukysymykset kyläkoulu- ja kouluhyvinvointiteoriataustaan peilaten. Kysymyksistä voi nostaa yhteisiksi teemoiksi ystävyysuhteet, opettaja-oppilassuhteet sekä koulun ja luokan ilmapiirin. Järjestin kysymykset paperille sattumanvaraiseen järjestykseen, jotta oppilaat eivät vastaisi järjestyksessä vain tietyn alueen kysymyksiin.

Vastauksia kertyi yhteensä 22. Ennen tulosten analysointia epäilin oliko vastauksia tarpeeksi, mutta analysointivaiheessa huomasin melko nopeastikin kirjoitelmien pääteemojen toistuvuuden. Osa kertomuksista oli useamman sivun pituisia ja joissain oli vain muutamia kappaleita. Vaikka apukysymyksiä oli paljon, niin kysymyksiä yhdistävien teemojen ansiosta tutkimuksen kannalta oleelliset asiat nousivat tällä aineistolla hyvin esiin. Ensimmäiset kirjoitelmat saatuani huomasin siinä olevan paljon eroavaisuuksia, joten tarvitsin lisää kertomuksia, jotta aineistoni olisi riittävä. Aineiston kylläntyminen tarkoittaa sitä, että aineistosta ei nouse enää mitään uutta esiin (Eskola & Suoranta 2008, 63). Saa-

vutin kylläntymisvaiheen keräämäni materiaalin määrällä. On kuitenkin selvää, että mitä pienempi otos, sen suuremmalla todennäköisyydellä se ei edusta todellisuutta riittäväällä tarkkuudella. Vastaavasti suuremmassa otoksessa yksittäiset erityistapaukset vaikuttavat vain vähän lopputulokseen. Tutkijan täytyykin pystyä tasapainottelemaan tutkimuksen laadun sekä ajan ja resurssien rajallisuuden välillä. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 70–71.)

Koko tutkimusaineistoni saatuani, huomasin, ettei muutos aineiston keruussa ollutkaan huono asia. Tärkein asia oli keskittyä erilaisten kyläkoulujen oppilaiden ajatuksiin, joten erilaiset näkökulmat kyläkouluista eri kunnista ovat rikkaus tutkimukselleni. Aihe on ajankohtainen monessa eri kunnassa. Lapin alueen paikallislehtiä selatessani aiheen ajankohtaisuus yllätti minut myös muiden, kuin tutkimieni kuntien kohdalla. Kyläkouluissa oli paljon samanlaisia piirteitä paikkakunnasta riippumatta, joten oli luonnollista, että otin tutkimukseeni mukaan koulun myös toisesta kunnasta. Paikkakunnasta tai koulusta riippumatta aineistoista nousi paljon samankaltaisuuksia.

4.4 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Tiedeympäristössä ei ole olemassa universaalia, kaiken tieteellisen toiminnan kattavaa etiikkaa. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus eivät perustu siihen, mitä tutkitaan, vaan siihen, miten tutkitaan. (Gylling 2002, 70, 79.) Tutkimukseni olen alusta asti noudattanut *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan* (2009) ohjeita. Tutkimukseeni osallistuttiin vapaaehtoisesti ja sain suostumukset jokaiselta osapuolelta tutkimukseeni liittyen. (Emt., 4–6.)

Tutkimukseni kohdistui oppilaisiin, joten jouduin tutkimusta tehdessäni kiinnittämään erityisen paljon huomiota tutkimukseni eettisiin näkökohtiin. Suomen perustuslaissa ei ole määritelty lapsuuden käsitettä, mutta perustuslakia valmisteltaessa oli lähtökohdana, että lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta henkilöä (Nieminen 2010, 26). Lapset ja muut erityisryhmät asettavat tutkimukselle oma-heimaisen haasteellisuuden. Kuitenkin on tärkeää, että lapsia koskevaa tutki-

musta tehdään, eikä heitä suljeta niiden ulkopuolelle. Silloin lapsia koskevat ongelmat jäisivät selvittämättä, eivätkä epäkohdat tulisi tietoon. (Mäkinen 2006, 64.) Lapset saavat olla tutkimuskohteena vain, jos tutkimus on tieteellisesti perusteltua ja tutkimuksesta on hyötyä tutkittaville itselleen (Konttinen 2010, 56). Tutkimukseni ei aiheuta tutkittaville lapsille turhaa haittaa ja lisäksi tutkimustulosteni avulla pystytään ottamaan huomioon lasten olot kouluissa. Huolellisessa ja perustellussa tutkimuksessa lasten perusoikeudet toteutuvat ja lapsen ympäristö huomioi lapsen yleisen hyvinvoinnin. Näiden periaatteiden toteutuminen muodostaa eettisesti hyväksyttävän pohjan tutkimukselle, joka kohdistuu alakäisiin. (Konttinen 2010, 63.)

Huomasin aineistoa kerätessäni, kuinka tärkeää tutkimuslupien kysyminen tutkimuksen jokaiselta osapuolelta on. Suomen perustuslain (731/1999) yhdenvertaisuutta koskeva § 6, edellyttää, että lasten täytyy saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Vaikka lasten huoltajat olivat luvanneet lapsensa osallistua tutkimukseen, niin lapsilla oli silti mahdollisuus kieltäytyä. Viidennen ja kuudennen luokan oppilaat ovat jo kehitykseltään riittäväällä tasolla, jotta heillä oli tämän tutkimuksen kohdalla riittävästi tietoa ja ymmärrystä omasta osallistumisestaan. Tutkijana minut yllätti, kuinka moni oppilas kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Tähän mahdollisesti vaikutti aineistonkeruutapa. Kun en itse tutkijana päässyt keräämään aineistoa paikan päälle, tutkimus jäi oppilaille vieraaksi ja kaukaiseksi. Tutkijan henkilökohtaisella läsnäololla vastausmäärä olisi ollut mahdollisesti suurempi. Kirjoitelmat saattoivat myös tuntua joidenkin oppilaiden mielestä työläiltä, jolloin heillä ei ollut tarpeeksi kiinnostusta vastata. Tutkijan henkilökohtaisella motivoinnilla olisi voinut olla vaikutusta oppilaiden kiinnostuksen heräämiseen. Koulussa, jossa pääsin itse käymään, lähes jokainen oppilas osallistui tutkimukseen.

Tutkimusluvissa tuli selkeästi esille tutkijan nimi ja yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, aineiston keruutapa, luottamuksellisten tietojen suojaaminen, aineiston anonymisointi, tutkittavilta kerättävien tietojen käyttäjät ja käyttötarkoitus. Aineiston anonymisoinnilla tarkoitetaan suorien sekä epäsuorien tunnistusten poistamista aineistosta tai niiden

muuttamista tunnistamattomiksi. Lain mukaan anonyymisointi on tehty silloin, kun yksittäisiä tutkittavia henkilöitä ei voi aineistosta tunnistaa helposti. (Kuula 2006, 102, 112.) Aineistoa käsitellessä anonyymiteetin voi säilyttää viittaamalla tutkittaviin numeroilla, kirjaimilla tai käyttämällä fiktiivisiä nimiä (Mäkinen 2006, 115).

Numeroin jokaisen kirjoitelman, jotta tiesin, mistä kirjoitelmasta mikäkin aineistolainaus oli otettu. Numeroinnilla pystyin varmistamaan, että vastaajia ei pysty tunnistamaan valmiista työstä. Pystyin kuitenkin ilmaisemaan keneltä aineistolainaus oli otettu ja kuinka monipuolisesti eri henkilöiden aineistolainauksia käytettiin. Tämä paransi tutkimukseni luotettavuutta. Oppilaat olivat kirjoitelmissaan kirjoittaneet henkilöistä, joilla oli sama nimi kuin luokkakaverilla. Valitsin siksi tutkimukseni kirjoitelmissa esiintyneille henkilöille väestörekisterin nettisivuilta vuosilta 2000–2009 pseudonimet 20 suosituimpien tyttöjen ja poikien nimien listasta. Pystyin näin varmistamaan sen, että kenenkään kertomuksesta ei voida tunnistaa henkilöitä, mikäli kirjoittaja on viitannut kertomuksessa todelliseen henkilöön.

Lapin eri kunnissa on vaihteleva määrä kyläkouluja. Kuitenkin kyläkouluja on kokonaisuutena niin vähän, että päätin jättää kuntien nimet pois tutkimuksestani. Kyläkoulujen opettaja- ja oppilasmäärät ovat pieniä, joten tutkittavien anonyymiteetin kannalta on varmempi häivyttää kuntien nimet ja puhua vain Lapin kahdesta kunnasta. Halusin kuitenkin kohdistaa tutkimukseni juuri Lapin alueelle, jotta voin tuoda jotain uutta tietoa kyläkouluja koskevaan keskusteluun tietylle alueelle.

Tutkimuspaikan valtasuhteet, rakenteet, jännitteet ja tutkijan näkemys paikan luonteesta vaikuttavat tutkimusprosessiin ja tutkimuksen tuloksiin (Hopkins & Bell 2008, 4). Tutkimukseni toteutettiin kouluympäristössä ja kirjoitelmien kirjoittaminen on koulussa oppilaille tuttu tapa tuottaa kertomuksia. Tutkimuksessani on siis vahvasti koulumainen leima, koska aihe ja toteutus liittyvät lapsille mielenkiintoisempaan koulumaailmaan. Oppilaiden tuodessa kotiin tutkimuslupa-pyyntöä koulusta tutkija asettaa itsensä hierarkkiseen asemaan suhteessa tutkimuskohteeseensa. Huoltajat ottavat koulusta tuodun lapun vastaan helposti

suoraan koulutyöhön liittyvänä asiana. Tutkimuslupapyyntö koulusta kantaa mukanaan koulujen auktoriteettia, sekä yliopistoa edustava leima paperissa edustaa yliopiston arvovaltaa. (Kallio 2010, 174.) Toisaalta tutut asiat luovat tutkimukselle luotettavuutta ja turvallisuutta. Koulun kautta pystyin tavoittamaan kyläkoulujen huoltajia helposti.

Olin itse kirjoitelmien toteuttajana ja kerääjänä yhdessä koulussa ja muissa kouluissa kirjoitelmat toteuttivat ja keräsivät luokanopettajat. Ohjeistus oli jokaiselle samanlainen, vaikka jokaisella ohjeen antajalla oli varmasti ollut omanlainen tapa kertoa ohjeet. Tällä saattoi olla vaikutusta oppilaiden motivaatioon, mutta en usko, että kirjoitelmien sisällöt olisivat muuttuneet paljoa, vaikka olisin itse ollut keräämässä jokaisesta luokasta. Oppilailta en pyytänyt muita tietoja, kun luokka-asteen, sukupuolen ja kuinka kauan oli ollut kyläkoulussa. Lopullisessa tutkimuksessani en tarvinnut tietoa sukupuolesta tai siitä kuinka monta vuotta oli ollut kyläkoulussa. Tutkimuksen tekovaiheessa halusin kuitenkin varmuuden vuoksi nämä tiedot, jos kertomuksista olisi ilmennyt jotain selkeitä eroja näistä tekijöistä riippuen. Aineisto-otteissa häivyttän sukupuolen kuvaamalla kertomuksia neutraalisti numeroin.

Tiedonkeruussa sosiaalinen konteksti on ihmisten välisessä tutkimuksessa aina mukana. Lasten kohdalla se tarkoittaa, että aikuisen ja lapsen välinen valtaero on koko ajan läsnä. Aikuinen edustaa lapselle auktoriteettia. Tutkijan on hyvä miettiä, millä keinoin hän voi pienentää lapsen ja aikuisen välistä valtaeroa. (Nieminen 2010, 37.) Tutkimuksessani keräsin kirjoitelmat nimettömänä, koska nimi olisi ollut tutkimukseni kannalta epäoleellista tietoa. Lisäksi ajattelin, että lapsilla on rennompaa oloa kirjoittaa kirjoitelmia, kun he tiesivät, että tutkijalle kirjoittajan henkilöllisyys pysyy piilossa.

Tutkimukseni joissain luokissa luokanopettaja oli luokassa aktiivinen tekijä tutkimuksen ajan, koska hän toteutti ja ohjeisti kirjoitelmat. Tämän vuoksi hänen oli mahdotonta olla tutkimuksen suhteen ulkopuolinen tai neutraali. Perinteisesti luokassa luokanopettajaa kohtaan on vahva arvostus, mikä näkyy opettajan suhteessa oppilaisiin. Opettaja-oppilassuhteessa koulussa on kyse myös opettajan vallasta suhteessa oppilaaseen, koska opettaja on oppilaalle auktoriteetti.

Toisaalta tämä koulumainen opetustilanne tutkimuksen aikana mahdollistaa vastavuoroisen vuorovaikutuksen luokassa, koska opettaja on lapselle tuttu aikuinen. (Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013, 34.) Strandell (2010, 100) puhuu artikkelissaan institutionaalisesta valtasuhteesta, jolla tarkoitetaan ympäristön, tässä tapauksessa opettajan, asettamista valmiista valtasuhteista. Institutionaaliset puitteet ovat aina läsnä, kun tutkimus toteutetaan koulussa.

Ihmisillä on yleinen taipumus vastata sosiaalisesti suotuisalla tavalla heidän omia ajatuksiaan kysyttäessä (Lindeman & Verkasalo 1995, 148). Aineiston analysoinnissa on siis hyvä ottaa huomioon, että oppilaat ovat voineet yrittää tuottaa tahtomattaankin mahdollisesti ”oikeita” vastauksia. Kirjoitelmien kerääjänä oli aikuinen, eli opettaja tai tutkija, jonka on voinut häiritä joidenkin oppilaiden avointa kirjoittamista. He ovat voineet sivuuttaa joitain todellisia ajatuksia arvellen, että kyläkouluista täytyy puhua tietyllä tavalla. Tämä on voinut näkyä joko positiivisena kyläkoulun ihannointina tai negatiivisena yleisenä lapsilta helposti nousevana ajatuksena, että koulu on aina tylsää.

Tutkimukseni aineistosta nousi esiin myös ikävämpiä asioita, kuten kiusaaminen. Kiusaaminen on monien koulujen yleinen ongelma ja koska en itse päässyt vierailemaan kaikissa tutkimukseni kouluissa, pystyin käsittelemään asiaa vain kirjoitelmien kautta. Kertomukset olivat kuvitteellisia, mutta koska kiusaaminen esiintyi niin monessa kertomuksessa tärkeänä teemana, jäin miettimään asemaani tutkijana suhteessa kertomuksiin. Kiusaamisen noustessa esiin lasten kanssa joudutaan aina pohtimaan lasten hyvinvointia. Tutkija törmää tutkimusprosessin aikana herkästi ajatukseen lapsista haavoittuvina ja erityistä suojelua kaipaavina. Strandell (2010) nostaa esiin, kuinka aikuiset helposti ottavat jopa liian suojelevan aseman lasten ympärillä. Aikuiset ajattelevat, että heidän tehtävänä on edustaa lasta, puhua lapsen puolesta ja tulkita, mikä on lapsen edun mukaista. (Emt., 103.) Oman ammatillisen kiinnostuksenikin vuoksi jouduin pohtimaan, mitä tutkijan puuttumattomuuden raja käsittää.

Kiusaamiseen puuttumisen ajatellaan olevan vastuullisen aikuisen tehtävä. Kuitenkin asian puheeksi ottaminen luokanopettajien kanssa olisi voinut tuntua opettajista henkilökohtaiselta kritiikiltä, koska en tiennyt kyseisen koulun arjesta

enkä tilanteista, ja kirjoitelmat olivat vain kertomuksia. Olin tutkimusluvassani ilmoittanut lapsille, että kirjoitelmat kerää luokan oma opettaja. Oppilaat olivat siis tietoisia, että luokanopettaja näkee kirjoitelmat. Yhteydenpidossa kirjoitelmiin suhteen luokanopettajat ilmaisivat puheessaan, että ovat tietoisia valmiiden tekstien sisällöistä. Päätin siis tutkimukseni kohdalla luottaa luokanopettajien ammattitaitoon kiusaamisen suhteen ja olla itse tutkijana olla puuttumatta siihen. Esimerkiksi Kendrick, Steckley ja Lerpiniere (2008) ilmaisevat tutkimuksessaan, jossa kohteena olivat nuoret, jo etukäteen mahdolliset eettiset ongelmat tutkimuksen nuorille. He ilmoittavat nuorille, että kaikki tieto on täysin luotamuksellista, paitsi jos tiedot liittyvät toisten ihmisten vahingoittumiseen. Tästäkin tapauksessa nuoret kuitenkin olisivat olleet tietoisia tutkijoiden toimista. (Emt., 87.) Strandell (2010, 102) toteaaakin, että puuttumattomuuden rajan vetäminen kiusaamistapauksissa kertoo suuresta kiusaamisen esiintyvyydestä lapsuuden instituutioissa sekä jatkuvasti ajankohtaisesta yrityksestä puuttua kiusaamiseen.

Objektiivisuus edellyttää, että tutkija katsoo tutkimuskohdetta tai -ilmiötä ulkoapäin. Tutkijan rooli tulisi olla puolueeton sivustakatsoja. Täydellinen objektiivisuus on kuitenkin mahdotonta, koska tutkijan on mahdoton sulkea itseään ja siirtää omaa ajatteluaan sivuun. Tutkijan vastuulla onkin aktiivisesti tiedostaa omat asenteensa ja uskomuksensa, sekä koettaa parhaansa mukaan toimia siten, etteivät ne vaikuttaisi tutkimukseen liikaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksesta riippuen tutkijan positio muodostuu joissakin tutkimuksissa merkityksellisemmäksi kuin toisissa. Aineiston tulkinnassa sekä siinä olevien merkitysten ymmärtämisessä ja tutkimuksen tulosten tuottamisessa tutkijan positiolla voi olla merkittävä vaikutus. Olen käynyt osan ala-asteesta kyläkoulussa, joten minun täytyi pohtia omaa positiotani tutkijana suhteessa tähän tutkimukseen.

Narratiivinen tutkimus on aktiivista kertomista. Siinä tutkijan tiedot, käytännön kokemukset ja muistot ovat jatkuvassa dialogissa kertomusten kanssa (Estola 2003, 33). En kertonut tutkimukseni oppilaille missään vaiheessa olleeni myös itse kyläkoulun oppilas. Oppilaille olisi voinut tulla mielikuva, että haluan kirjoi-

telmiin oikeita vastauksia kyläkouluihin liittyen. Toisaalta omien kokemuksieni kautta pystyin pohtimaan, mitkä ovat juuri kyläkouluille ominaisia sosiaalisen ympäristön piirteitä. Aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta lukiessani huomasin, omien kokemuksieni tuoneen jo paljon sitä tietoa, mitä aikaisemmat tutkimukset ovat tuoneet ilmi teorian muodossa. Toisaalta uusi teoratieto toi paljon uutta myös omiin ajatuksiini kyläkouluista. Lapsena ja oppilaana kyläkoulua on tarkastellut eri näkökulmasta, kuin mitä tällä hetkellä tulevana luokanopettajana. Tutkimusaineistoa analysoidessani olen pyrkinyt siirtämään omat niin positiiviset, kuin negatiivisetkin ajatukset kyläkouluista sivuun ja antanut oppilaiden omien ajatusten nousta kertomuksista esiin. Tärkein puoli omista kokemuksistani entisen kyläkoulun oppilaana tutkimukselleni on ollut aito kiinnostus ja jatkuva motivaatio selvittää, millaisena oppilaat näkevät kyläkoulut.

4.5 Aineiston analysointi

Tutkimuksessani oppilaat kertoivat omasta subjektiivisesta todellisuudestaan koulukontekstissa. Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan useimmiten kokonaisuutena. Tarkastelussa tulee kuitenkin myös huolehtia, että kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta oleellista. (Alasuutari 1999, 38, 40.)

Aineistona kirjoitelmat asettavat tutkijan haasteelliseen tilanteeseen tekstiä tarkastellessa ja tulkittaessa. Kirjoitelmiin ei voi enää jälkeinpäin kysyä tarkennusta, kuten esimerkiksi haastattelussa, jossa tutkija voi reagoida heti haastatteluhetkellä tarkentavien kysymysten avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 92–94.) Kirjoitelmien luonteen vuoksi minulle selvisi vasta ensimmäisten kirjoitelmien tultua, että aineisto ei tule olemaan riittävä yhden kunnan alueelta. Samalla, kun hoidin tutkimuslupa-asioita toisen kunnan koulun kanssa, pystyin tarkastelemaan jo tulleen aineiston sisältöjä. Ensimmäiseksi tullut aineisto oli minulle siis jo hyvin tuttu siinä vaiheessa, kun sain loputkin aineistosta itselleni.

Narratiivisen tutkimuksen voi jakaa kahteen analysoinnin tapaan, narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analysoimiseen. Tutkimukseni aineiston analysointiin

sopii narratiivien analysointi. Siinä kertomuksista haetaan yhteisiä teemoja ja niiden avulla kertomuksista kerätään tietoa. Tällöin tarvitaan useita kertomuksia, jotta niiden vertaileminen on mahdollista. Etsin siis aineistoni jokaisesta kirjoitelmasta yhteisiä teemoja, jotka ilmaisivat kyläkoulujen mikroympäristöä. Narratiivien analyysissä kuvataan ja tutkitaan esiin nousseita teemoja, sekä huomioidaan teemojen yhteydet toisiinsa. Narratiivien analysointi jäsentää aineistoa ja tuottaa yleistettävää tietoa tarinoista. Tutkimustuloksistani voidaan saada yleistettävää tietoa kyläkouluista oppilaiden näkökulmasta. (ks. Polkinghorne 1995, 12.)

Narratiivisessa tutkimuksessa aineistoa voi lähestyä monin tavoin. Riessamanin (2005) mukaan narratiivisen aineiston analyysitavat voidaan jakaa neljään luokkaan: temaattiseen analyysiin, rakenneanalyysiin, vuorovaikutuksen analyysiin ja performatiiviseen analyysiin. Aineistooni sopii temaattinen analysointi, sillä jaan aineistostani esiin tulevat asiat teemoittain eri luokkiin. Tarkasteluni kohteena on selvittää, mitä lapset kertovat omasta koulustaan sosiaalisena kasvua ja oppimisympäristönä. Temaattista analysointia käytetään silloin, kun etsitään useista eri aineistoista yhteisiä piirteitä. (Emt., 2-5.)

Löydettyäni tärkeät teemat, kategorisoin aiheet vielä teemojen sisällä. Kategorisointia käytetään silloin, kun ollaan kiinnostuneita useamman ihmisen yhteisesti jakamasta ilmiöstä. Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, mitä samaa ja mitä erilaista ajatuksia oppilaille nousee kyläkoulujen sosiaalisesta ympäristöstä. Kertomuksesta tarkastelen esimerkiksi siitä, mitä tapahtuu, kenelle tapahtuu ja milloin. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 12–13.)

Halusin pitää alkuperäisen aineiston koskemattomana enkä tehdä niihin suoria merkintöjä. Ennen analysointia kirjoitin aineiston tarkasti oppilaan kertomuksen mukaan puhtaaksi tietokoneella, jolloin omien merkintöjen tekeminen oli helpompaa. Numeroin kirjoitelmat ja laitoin kirjoittajan luokka-asteen ylös kirjoitelmaan. Analysoidessani käytin näitä puhtaaksi kirjoitettuja versioita kertomuksista. Tämä oli mielestäni tehokas ja toimiva tapa käsitellä aineistoa, koska valmis-tietokonetekstiä on selkeämpi tarkastella, ja tekstejä pystyi sijoittelemaan ja hallitsemaan eri tavoin. Huomasin, että jokaisesta kirjoitelmasta sain sisältöä

tutkimukselleni, joten käsittelin analyysissä koko aineiston yhtään kirjoitelmaa rajaamatta.

Aineiston analyysin aloitin lukemalla alkuperäisen aineiston läpi rauhassa kokonaisuutena. Tämän jälkeen luin puhtaaksi kirjoitettuja tekstejä ja tein muistiinpanoja kiinnostavista kohdista. Näin pyrin saamaan kokonaiskuvan aineistosta. Kun olin saanut kokonaiskuvan, aloin lukea kirjoitelmia värikynien kanssa. Eri värit tarkoittivat eri teemoja. Värikynillä merkittyjen kohtien merkinnöistä pystyin tarkastelemaan esiin nousevia samankaltaisuuksia ja eroja. Osa kirjoitelmia ohjanneista apukysymyksistä nousivat teemaksi, koska niin moni oppilas oli käsitellyt aihetta kirjoitelmassa. Teemoihin nousi myös asioita, joita ei ollut kysytty apukysymyksissä, mutta jotka tulivat esiin useassa kirjoitelmassa.

Aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä aineistosta rajataan sellaiset asiat, jotka eivät ole tutkimuksen kannalta oleellisia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111). Aineiston analyysissä en tarvinnut tietoa päivän lukujärjestyksestä, tai uuden kaverin piirteistä. Näitä kohtia en ollut merkinnyt aineistosta värikynillä merkitykselliseksi. Luin merkitsemättä jääneet kohdat vielä kertaalleen ja jätin ne analyysistä pois, kun huomasin, ettei niissä ole mitään merkittävää tutkimukseni kannalta.

Listasin aineistosta nousseita teemoja. Teemoittelu on kertomusjoukon jäsentämistä. Teemojen määrä riippuu tutkimuksen tavoitteista ja aineistosta. Nostin siis näistä tutkimusongelman kannalta tärkeistä huomioista analyysiin laajempia teemoja, joita löytyi aluksi kahdeksan. Näistä yhtäläisyyksistä ja eroista joita aineistosta löysin sain muodostettua aineistoa kuvaavia kategorioita sen mukaan, millä eri tavoin kyseinen teema esiintyy aineistossa. Laitoin jokaisen teeman taulukkomuotoon ja jaottelin aineistosta löytyvät kategoriat teemojen mukaan. Lisäsin taulukkoon kaikki aineisto-otteet, jotka kirjoitelmissa kuvaavat kategorioita. Aineisto-otteita kirjoittaessani huomasin, että eri kategoriat sopivat useamman teeman alle. Otin siis teemat uudestaan käsittelyyn ja yhdistin kategorioiden kautta teemoja eri muotoon. Lopulta analyysiin muodostui viisi tärkeintä teemaa.

Taulukossa 1. on kuvattu teemojen ja kategorioiden muodostuminen analyysivaiheessa, sekä kategorioita kuvaavia aineisto-otteita. Taulukon tarkoituksena on havainnollistaa analyysiä, joten siinä ei ole esitetty kaikkea analyysissä ollutta aineistoa. Mukana on vain otteita taulukosta, joka aineiston kautta muodostui. Esimerkit kuvaavat mallina analyysin osia ja taulukosta voi nähdä kuinka analyysi eteni.

Teema	Kategoria	Aineisto-ote
<u>Koulussa viihtyminen</u>	Viihtyy hyvin	<i>"Hän lähtee mieluusti kouluun joka päivä." K11 "Kyläkoulu on ihana hänen mielestään eikä hän koskaan ikimaailmassa halua pois kyläkoulusta." K22</i>
	Ei viihdy	<i>"Ja vielä se että koska on niin täyttä, kompastuu toisten jalkoihin tai ei pääse tungoksen takia menemään omaan luokkaan." K21</i>
	Vain vähän oppilaita	<i>"Hän viihtyy kyläkoulussa, koska täällä ei ole liikaa oppilaita tai opettajia." K2 "Kyläkoulussa on kivaa, koska on paljon välitunteja ja vähän oppilaita." K12</i>
<u>Luokassa työskentely</u>	Yhdysluokan piirteet	<i>"Työskentely luokassa sujuu rauhallisesti ja mukavasti. Kaikki auttavat toisiaan, jos toinen ei osaa. Emilian mielestä kaverit auttavat paremmin kuin opettajat." K2</i>
	Hyvä työrauha	<i>"Luokassa on rauhallinen ilmapiiri, koska luokalla on vain alle 10 oppilasta." K13</i>

	Huono työrauha	<i>"Meidän luokka on hyvin villi ja tunneilla ei voi keskittyä. Varsinkin pojat aiheuttavat hälinää ja he naureskelevat ja höpisevät."</i> K10
<u>Opettajan rooli</u>	Uudelle oppilaalle	<i>"Opettajat ovat mukavia ja ihania uudelle oppilaalle."</i> K12
	Oppilaan huomiointi	<i>"Seuraavana päivänä liikunnan ope kehuu Kristiania ja ei hauku. Nyt Kristianin asiat ovat hyvin. Hänet saa viihtymään koulussa opettajien kehut."</i> K18

Taulukko 1. Esimerkki teemojen, kategorioiden ja aineisto-otteiden muodostumisesta

5 Tulokset

Tulosluvussa käsitellään sitä, mitä oppilaat kertovat kyläkoulun mikrosysteemistä. Aineiston analysoinnin myötä tärkeimpiä teemoja nousi viisi: (1) kyläkoulussa viihtyminen, (2) luokan ilmapiiri, (3) opettajan rooli, (4) ystävyys-suhteet ja (5) kiusaaminen. Aikaisemmissa kouluviihtyvyyttutkimuksissa kouluviihtyvyyteen vaikuttaviksi tekijöiksi ilmaistaan kouluun, tovereihin, oppilaaseen itseensä sekä kotiin liittyvät tekijät (Soininen 1989, 149–150). Myös muussa kouluhyvinvointia käsittelevässä kirjallisuudessa esiintyy näitä tekijöitä (ks. Konu 2002). Samoja kouluviihtyvyyteen vaikuttavia asioita on havaittavissa myös tutkimuksestani nousseista teemoista. Erityisesti koulun ja tovereiden merkitys on suuri.

Jokaisen teeman kohdalla olen jaotellut oppilailta nousseet vastaukset kategorioihin, joiden sisältöjä kuvaan aineisto-otteilla. Aineisto-otteilla kuvaan näiden kategorioiden sisältöjä. Aineistossa esiin nousseet samankaltaisuudet ja eroavaisuudet mahdollistivat vaihtelevat kategoriat tietyn teeman sisällä. Tutkimuksen aineisto koostui 22 kertomuksesta ja tutkimuksestani en tuo esiin nimiä, vaan käytän kertomuksista numerointia; K1 on siis kirjoitelma 1, ja niin edelleen.

5.1 Kyläkoulussa viihtyminen

Oppilaiden kertomuksissa kyläkoulun ilmapiiri nostettiin esiin positiivisessa valossa:

”Hän lähtee mieluusti kouluun joka päivä.” K11

”Amanda muutti kyläkouluun pari vuotta sitten ja tällä hetkellä hänestä on todella mukavaa olla juuri tässä koulussa.” K8

”Kyläkoulu on ihana hänen mielestään eikä hän koskaan ikimaailmassa halua pois kyläkoulusta.” K22

Kukaan oppilas ei maininnut kirjoitelmaansa suoraan, että ei tykkäisi olla kyläkoulussa. Jokaisesta kertomuksien koulupäivistä löytyi jotain hyvää ja yleisesti

jokaisesta kirjoitelmasta jäi positiivinen kuva. Kyläkoulun ilmapiiriä kuvailtiin konkreettisuutena viihtyisäksi. Piispasen (2008, 156) mukaan oppimisen kannalta oppimisympäristössä viihtyminen on oleellista. Pienissä kouluissa opetuksen järjestelyistä, kuten opettajien vastuusta koko koulun toimintaan, aiheutuu helposti ylimääräistä haittaa kouluille. Kuitenkin pienen koulun rauhallinen ilmapiiri tasoittaa näitä mahdollisia haittoja. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 99.)

Kertomuksissa oli myös hetkiä, jolloin oppilas ei viihtynyt koulussa. Nämä liittyivät lähinnä koulujen fyysiseen ympäristöön:

”Hänen mielestään ruoka pitäisi tehdä paikanpäällä.” K2

”Ja vielä se että koska käytävällä on niin täyttä, kompastuu toisten jalkoihin tai ei pääse tungoksen takia menemään omaan luokkaan.” K21

Näissä kirjoitelmissa syiksi nostettiin yksittäisiä pieniä asioita, kuten melu käytävällä ja ruokalassa tai ruoka, josta ei pidä. Jatkovaa huonoa kouluviihtyvyyttä ei kuvattu sosiaalisen kasvu- ja oppimisympäristön näkökulmasta. Kyläkoulujen viihtyvyyttä taas kuvailtiin oppilaiden kertomuksissa enimmäkseen koulukavereiden ja opettajien kautta:

”Hän tykkää kyläkoulussa kavereista ja leikistä. Kaverit saavat hänet viihtymään kyläkoulussa.” K22

Koulukaverit nousivat esiin merkittävänä viihtyvyyden lisääjänä. Jokaisessa kertomuksessa kaverit olivat suuressa merkityksessä koko koulupäivän ajan. Luokkakavereiden yleinen hyvä asenne koulua kohtaan voi vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin. Luokassa, jossa on positiivinen asenne, on mukava työskennellä ja ystävyysuhteet voivat paremmin. Työrauhaongelmat voidaan siis osaksi liittää myös luokan huonoihin vuorovaikutussuhteisiin. Hyvien kavereiden saaminen koulusta on ratkaisevassa osassa koko perusopetuksen ajan. Laddin, Herald-Brownin ja Kochelin (2009) tutkimuksen mukaan ystävillä on tärkeä merkitys koulussa viihtymiseen. Luokkakavereiden väliset suhteet vaikuttavat keskeisesti siihen, miten koulussa viihdytään sekä kuinka kouluun suhtaudutaan ja

sitoudutaan. Lisäksi koulukavereilla on vaikutusta siihen, millaisia tunteita oppilaille kehittyä koulua kohtaan. Kavereiden merkitys näkyy sosiaalisena ja emotionaalisenä tukena. (Emt., 323, 329.)

Kyläkouluissa oppilasmäärät ovat pieniä, joten luokkakavereitakin on vain vähän. Kertomuksissa tämä nousi esiin positiivisena asiana:

”Hän viihtyy kyläkoulussa, koska täällä ei ole liikaa oppilaita tai opettajia.”

K2

”Kyläkoulussa on kivaa, koska on paljon välitunteja ja vähän oppilaita.”

K12

Jokaisella kirjoitelman henkilöllä oli kavereita, eikä kukaan jäänyt yksin. Monessa kirjoitelmassa nostettiin esiin, kuinka mukavaa on, että tuntee koulusta lähes kaikki. Laatu korvaa määrän käy toteen myös tutkimukseni ystävyys-suhteiden suhteen. Oppilaat eivät tarvinneet kouluun lisää oppilaita, koska jokaisella oli jo kavereita ja he olivat sopeutuneet koulun kaveripiireihin. Oppilaan mikrosysteemin osien, kuten koululuokan ja toveripiirin välillä, on tärkeää olla hyvä vuorovaikutus. Tämä vaikuttaa lapsen viihtymiseen ja oppimiseen. (Bronfenbrenner 1974, 81.)

Koko koulun oppilaiden ja henkilökunnan tunteminen luo turvallisuutta oppilaille. Tutkimukseni oppilaat liittävät vähäisen oppilasmäärän tärkeäksi osaksi koulussa viihtymistään. Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa opettajat kuvailevat kyläkoulujen ilmapiiriä turvalliseksi, niin opettajien, vanhempien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Lisäksi kodinomaisuus nostettiin turvallisuudentunteen rinnalle. (Emt., 98.) Tutkimukseni oppilaiden kertomukset siis tukevat Kilpeläisen (2010) tutkimuksen opettajien käsityksiä kyläkoulun ilmapiiristä. Pieni vuosioppilasryhmä on saanut myös kritiikkiä. Peltonen (1998) toteaa, että pieni vuosioppilasryhmä ei ole oppilaille välttämättä tarpeeksi stimuloiva. Lapsilla on tarve vuorovaikutukseen samanikäisten, saman sukupuolen ja samantasoisten oppilaiden kanssa. (Emt., 27–28.) Tutkimuksessani kukaan oppilas ei maininnut, että kaipaisi lisää kavereita, tai että koulussa olisi liian vähän oppilaita. Kirjoitelmien perusteella oppilaat olivat tyytyväisiä koulun ilmapiiriin.

Välitunnit olivat oppilaiden kirjoitelmissa päivän mukavimpia hetkiä:

”Hän viihtyy kyläkoulussa koska täällä ei ole liikaa oppilaita ja iso leikki-alue.” K14

”He pelaavat jalkapalloa ja juttelevat. Hän pitää kyläkoulusta, koska siellä on tilaa liikkua.” K13

Kyläkoulujen vähäinen oppilasmäärä mahdollistaa välitunneilla vapaan toiminnan. Koska oppilaita ei ole paljon, niin leikkimiseen ja pelaamiseen tarvittavia välineitä on tarpeeksi, eikä esimerkiksi pelikentälle tarvitse jakaa vuoroja. Sosiaalisen oppimisen ja kehityksen kannalta välitunnit ovat luonnollinen paikka lapsille oppia. Vertaisten kanssa toimiminen kehittää lapsen yhteistyötaitoja ja yhteistyössä lapset arvioivat, refleктоivat ja testaavat omia sosiaalisia toimiaan. Välitunneilla lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita. Erilaisten roolien ottaminen, toisen asemaan asettuminen sekä vastuunotto opitaan helposti ja mukavalla tavalla välituntileikkien ympärillä. (Autti & Hyry-Beihammer 2014, 255.)

Oppilaalla on tärkeä olla koulussa joku aikuinen, johon hän voi luottaa:

”Hän viihtyy kyläkoulussa koska kaikki opettajat ovat kilttejä ja paras opeton oman luokan ope.” K14

”Loppupäivän matikantunnin pitää Amandan lempiopettaja Eveliina.” K8

Aikuisen luottamisen myötä ajatus turvallisesta ympäristöstä vahvistuu. Hyvällä vuorovaikutuksella koulun sisällä on vaikutusta siihen, miten oppilaat koulussa viihtyvät. Useassa kirjoitelmassa mainittiin oppilaan joku lempiopettaja tai jokin positiivinen puoli hänen opettajastaan. Välttämättä opettaja ei ollut luokan oma opettaja, mutta sekin koettiin tärkeäksi, että koulussa on edes joku opettaja, jonka oppilas koki tärkeäksi. Kilpeläisen (2010, 102) tutkimuksessa opettajat totesivat kyläkoulujen oppilasmäärien olevan riittävän pieniä, jotta kaikki tulevat tutuiksi yli luokkarajojen. Koulun yleinen ilmapiiri ja koulussa vallitseva toimintakulttuuri ovat sidoksissa oppilaiden tyytyväisyyteen (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998, 383).

Opettajat luovat raamit, jossa koulun toimintakulttuuri kehittyy. Oppilaiden minäkuva kehittyy aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Korpisen (2010) mukaan opettajalla on keskeinen rooli luodessaan kouluun sellaista toimintaympäristöä, jossa vaikutetaan oppilaan itsetunnon hyvään kehittymiseen. Opettajan pedagogiset käytännöt ja persoonallisuus ovat keskeisessä asemassa oppilaiden kasvun ja oppimistoimintojen ohjaajana sekä sosiaalisen oppimisympäristön säätelijänä. Opettajan täytyy tiedostaa omat toimintamahdollisuutensa kyläkouluympäristössä, jotta ympäristö tukisi oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla. (Emt., 90.)

12 kertomuksen oppilaan koulupäivään kuului koulukuljetuksessa kulkeminen. Kyläkouluissa koulukuljetukset ovat yleisiä ja vaikka oppilas kävisikin lähikouluun, niin kouluun voi silti olla pitkä matka. Koulukyydit kuuluivat kertomuksissa osaksi koulupäivää:

”Hänen päivänsä kyläkoulussa alkaa taksissa, jolla hän tulee kouluunsa. [...] Sen loputtua Juhani juoksee taksiin, joka ajaa hänet kotiin. [...] Juhanan mielestä päivät koulussa tuntuvat joskus liian pitkiltä.” K1

”Hän juoksee taksiin ja se ajaa hänet kotiin.” K13

Kyläkoulujen lakkauttamisesta keskusteltaessa tunteita herää usein sen vuoksi, että oppilailla on jo ennestään pienissä kylissä koulumatkat, jotka kuljetaan koulukyydeillä. Kyläkoulujen lakkauttamisesta johtuen koulumatkat voivat pidentyä entisestään. Koulupäiviin lasketaan liittyväksi myös koulukuljetukset (Peltonen 2010, 123). Pitkät koulupäivät näkyvät lapsen jaksamisessa. Koulupäivät tuntuvat oppilaista helposti liian pitkiltä, mitä pitkä koulukuljetus pidentää vielä entisestään. Koulukuljetusten jälkeen oppilaiden täytyy vielä palata koulutehtävien pariin kotiläksyjä tekemään. Koulussa, koulukuljetuksissa ja läksyjen parissa lapsella kuluu vuorokaudesta hyvin pitkä aika. Näiden lisäksi vuorokauden tulisi mahtua lepoa, vapaa-aikaa ja mahdollisesti harrastuksia. Monen perheen täytyy pysyä kotipaikallaan, vaikka koulu lakkautetaan. Tällöin vanhemmat eivät haluaisi laittaa lapsiaan pitkäksi aikaa koulukuljetuksiin päivittäin. 1960-luvulta lähtien koulukuljetusten määrä on kasvanut voimakkaasti, mihin koulujen lakkaut-

tamiset ovat omalta osaltaan vaikuttaneet. Syksyllä 2005 Oulun läänissä 171 lapsen koulumatka-aika ylitti viikon aikana lain salliman rajan, ja koko Suomen kohdalla sama tilanne on yli 400 oppilaan kohdalla. (Peltonen 2010, 124.)

Koulukuljetuksella kulkeminen kouluun nostettiin esiin neutraalisti tai negatiivisesti:

”Melua melua. Taksissa riehutaan ja melskataan ja tehdään sääntöjen vastaisia asioita, esim. ollaan puhelimella ja kiroillaan.” K21

”Hänen päivänsä kyläkoulussa alkaa taksimatalla. Siellä on yleensä meteliä.” K2

Kolmessa kirjoitelmassa kuvattiin rauhatonta tunnelmaa, joka ei tuntunut oppilaista mukavalta. Toisaalta ne, jotka kertomuksissa vain mainitsivat koulukuljetusten käytöstä, voivat jopa viihtyä siellä, mutta he eivät kokeneet tärkeäksi tuoda asiaa esille. Koulupäivät ovat muutenkin hälinän- ja toiminnantäyteisiä, joten koulumatka meluavassa taksissa voi tuntua helposti raskaalta. Koulumatkoille täytyisi olla selkeät toimintaohjeet tai valvojat, jotta koulun säännöt jatkuisivat kuljetuksessakin ja matkustaminen koulukuljetuksissa olisi viihtyisää. Koulukuljetuksissa ei yleensä ole muita aikuisia, kuin kuljettaja. Osa koulun vastuusta siirtyy kuljettajille, kun oppilaat aloittavat tai jatkavat koulupäiväänsä koulukuljetuksessa. Kouluissa tehdään oppilaiden kanssa yleensä selväksi pelisäännöt, jotka koskevat niin koulu- kuin koulukuljetusaikaakin. Kuljettajalta on mahdotonta vaatia koko oppilasryhmän vahtimista koulukuljetusten ajan. Mahdollisesti säännöt koulukuljetuksissa on koulussa nostettu oppilaiden kanssa esiin vain alkuvuodesta sanallisesti. Ilman sääntöjen seuraamisen tarkkailua ja vaatimista oppilaiden on helppo toimia sääntöjä vastaan koulukuljetuksessa ja toimia ”koulun selän takana”. Opettajat eivät näe, mitä koulukuljetuksissa tapahtuu ja kertomusten perusteella sillä on vaikutusta oppilaiden toimintaan.

Kirjoitelmista ei ilmennyt, kerrotaanko koulussa sääntöjen rikkomisesta tai hoidetaanko asioita eteenpäin mitenkään. Kuitenkin oppilaiden ajatusten perusteella koulujen tulisi vaatia hyvää käyttäytymistä myös koulukuljetuksissa viihtyvyyden vuoksi. Koulun täytyisi tehdä aktiivisesti yhteistyötä kuljetuksista vastaavien

henkilöiden kanssa, jotta oppilaat tietävät, että kuljettaja ja opettaja toimivat yhteistyössä.

Yhteenveto

Oppilaiden perustarpeet, kuten turvallisuuden tunne, täytyy olla kunnossa ennen, kuin voi oppia (ks. Maslow 2012, 126–128). Kyläkoulussa tämä näkyy oppilaiden kirjoitelmien mukaan tuttuna ympäristönä ja vähäisenä oppilaiden sekä henkilökunnan määränä. Oppilailla on koulussa tuttuja ja turvallisia asioita, kun he tuntevat koulunsa muut oppilaat ja aikuiset. Hyvät välit opettajiin ja oppilaisiin saavat oppilaat viihtymään kyläkoulussa. Bronfenbrennerin (2002) ajatusten mukaan yksilöä lähellä olevien mikroympäristöjen olisi hyvä fenotyypeiltään muistuttaa toisiaan. Tällöin lapsi tuntee päivittäisen elinympäristönsä turvallisiksi. Luonnonläheisellä ja rauhallisella ympäristöllä on lisäksi suotuisa vaikutus erityisesti oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille. (Emt., 224, 248.) Kyläkoulujen kodinomaisuus ja ympäristön tuttuus ovat kyläkoulujen mikroympäristön vahvuuksia oppilaille.

Koulun ilmapiirillä vaikutetaan oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, oppimiseen ja kehitykseen. Kannustavassa ja turvallisessa ilmapiirissä oppilailla on myönteisiä sosiaalisia suhteita, heitä arvostetaan, rohkaistaan sekä tuetaan heidän pätevyyden tunnettaan. (National School Climate Council 2007, 4.) Oppilaat, jotka perustelivat kertomuksissa koulussa viihtymistä, kuvasivat juuri näitä asioita. Vaikka koulujen sosiaalinen puoli jätetään helposti huomioimatta muun oppimisen tieltä, niin kouluviihtyvyyden kannalta oppilaat nostavat sen esiin tärkeimpänä asiana. Opetuksessa toiminnallisilla ja vaihtelevilla opetusmenetelmilläkin on roolinsa kouluviihtyvyyden suhteen, mutta kaiken pohja on toimivassa sosiaalisessa ympäristössä.

Koulukuljetukset nostettiin esiin kouluviihtyvyyttä vähentävänä asiana. Koulukuljetuksissa ei noudatettu koulun sääntöjä, mikä voi tuntua oppilaista perusturvallisuuden tunteen horjuttamiselta. Kuljetuksissa tehdään pieniä sääntörikkomuksia, eikä niille aina tehdä mitään, joten oppilaista kuljetusmatkat voivat tuntua hallitsemattomilta. Toisaalta koulukuljetuksen ajatellaan mahdollisesti olevan

hengähdystauko koko koulupäivän kestäneistä tiukoista koulun säännöistä. Ollisi ollut mielenkiintoista lukea myös kertomuksia melua aiheuttavista oppilaista, että millaisena he koulukyydit kokevat.

Kyläkoulujen mikrotason systeemiin kuuluu siis oppilaiden ja opettajien lisäksi muu henkilökunta, kuten koulukuljetuksen kuljettaja. Oppilaat eivät suoraan maininneet kirjoitelmissaan muita sosiaalisia suhteita koulussa, kuin opettajan ja oppilaan väliset suhteet. Toisaalta kirjoitelmien apukysymyksissä ei varsinaisesti kysytty muista koulun sisällä olevista suhteista. Koulukuljetuksen nostaminen esiin kirjoitelmissa tuo mikrosysteemiin kuitenkin myös koulukyydin kuljettajan. Kertomuksissa kuljettajaa ei suoraan mainita. Tämän voi tulkita siten, että kuljettajan merkitystä osana koulujen mikrosysteemiä ei ole kouluissa nostettu esiin. Oppilaat eivät ilmaise, että kuljettajan tehtävä olisi vahtia koulukyytejä. Kuljettajan rooli osana koulun kasvatuksellisen tehtävän omaavana mikrotason tekijänä mahdollisesti sivuutetaan. Tällöin koululla tai kuljettajalla ei ole toimintamalleja koulukuljetustilanteessa, vaikka myös se on kasvatuksellinen tapahtuma koulupäivän aikana.

5.2 Luokassa työskentely

Suurimmassa osassa tutkimukseni kertomuksista oman luokan työrauha kuvattiin positiivisella tavalla. Yhdysluokassa työskentely nähtiin hyvänä asiana, koska siellä kaverit voivat auttaa toisiaan:

”Työskentely luokassa sujuu rauhallisesti ja mukavasti. Kaikki auttavat toisiaan, jos toinen ei osaa. Emilian mielestä kaverit auttavat paremmin kuin opettajat.” K2

”Hänen luokassa on aika hyvä ilmapiiri. Hänen luokan työskentely on tosi hyvä ja siellä autetaan toisia. Luokkailmapiiriin yhtyvät työrauha ja hyvä hiljaisuus.” K11

Kyläkouluissa yhdysluokkaopetus on tyypillinen luokkamuoto, ja tämä oli käytössä jokaisessa tutkimukseni koulussa. Oppilaiden kirjoituksissa omalla luokalla tarkoitetaan viidennen ja kuudennen luokan yhdysluokkaa. Luokkakoot ovat yhdysluokissa suhteellisen pieniä, mutta silti opettajan täytyy oppitunnin aikana keskittyä kahden eri luokan mahdollisesti eri asioihin riippuen siitä, miten yhdysluokkapedagogiikkaa toteutetaan. Tämä edellyttää oppilaiden osaavan työskennellä itsenäisesti. Luokan itsenäiseen työskentelyyn kuuluu myös kaverilta avun pyytäminen. Opettaja ei ole aina oppilaiden käytettävissä, jos opetus on kesken toisen luokan kanssa. Tällöin on hyvä, että luokassa on opetettu kaverien auttamista. Oppilaat kysyvät mielellään helpommin apua vertaiseltaan kuin opettajalta. Yhdessä tehtävien pohtiminen vie kaikkien oppimista eteenpäin. Oppilaat ovat keskenään samalla ajattelutasolla, jolloin kaveri voi olla parempi auttamaan kuin opettaja. Wegerin mukaan (2014, 14) yhdysluokissa on tyypillistä muiden ikäluokkien välinen auttaminen.

Vygotskyn lähikehityksen vyöhyketeoriassa korostetaan eri kehitystasolla olevien lasten yhteistyön tärkeyttä oppimisessa. Oppiminen on tehokasta, kun lapsi opettelee itselleen haasteellisia asioita vuorovaikutuksessa taitavamman henkilön kanssa. Kun oppiminen tapahtuu ensin lähikehityksen vyöhykkeellä, myöhemmin taidosta tulee osa lapsen itsenäistä kehityksellistä saavutustasoa. (Vygotsky 1978, 90.) Yhdysluokassa lähikehityksen vyöhykkeellä opiskelu on puitteiden perusteella mahdollista riippuen vain siitä, hyödynnetäänkö tätä luokkatilanteissa vai ei.

Oppilaiden näkökulmasta eri-ikäisten kanssa työskentely nostettiin esiin pääosin positiivisessa valossa. Toisaalta kertomuksissa nousi myös esiin, että oppilaat joutuvat sopeutumaan sekä yhdysluokan hyviin että huonoihin puoliin:

”Johannan luokka on hyvin mukava jossa kaikki ovat kavereita. Yhteishenkeen vaikuttaa nuoremmat valittajat.” K21

Opetuksellisesti yhdysluokat nähdään helposti haasteena lähinnä vain luokanopettajalle ja opetuksen organisoinnille. Kuitenkin yhdysluokat ovat joskus haaste myös oppilaille. Eri-ikäisten kanssa työskentely vaatii joustamista niin

opettajalta kuin oppilailta. Oppilaille tulee joka vuosi uusi luokkaryhmä, koska vanhemmat oppilaat siirtyvät eteenpäin ja nuoremmat siirtyvät vanhempien oppilaiden mukaan. Luokan täytyy aina pystyä ryhmäytymään uudestaan. Oppilaat joutuvat myös vaihtamaan omaa asennettaan luokassa, kun oma asema ja rooli muuttuvat. Yhtenä vuotena luokkakaverina ovat vanhemmat oppilaat ja seuraavana vuotena nuoremmat. Tämä voi aiheuttaa joskus ongelmia luokan sisällä. Kaikkosen ja Lindhin (1990, 29) mukaan yhdysluokissa ongelmia oppilaille voi aiheuttaa nimenomaan ryhmän muotoutuminen joka vuosi erilaiseksi.

Tutkimukseni kertomuksista yhdeksän kuvasi oman luokan ilmapiiriä ja työrauhaa hyväksi. Oppilaat toivoivat luokkiin työrauhaa ja se oli asia, jota arvostettiin:

”Luokan kanssa on kiva pelata, koska on niin hyvä yhteishenki. Työskentelykin on mukavaa ja rauhallista.” K12

”Tässä luokassa kaikki ovat kavereita.” K17

”Luokassa on rauhallinen ilmapiiri, koska luokalla on vain alle 10 oppilasta.” K13

Luokassa, jossa on hyvä työrauha, voidaan tehdä enemmän ja monipuolisemmin erilaisia asioita. Esimerkiksi pelaaminen ja muut vaihtelevat opetusmenetelmät toimivat paremmin, kun oppilailta onnistuu ryhmissä työskentely. Luokkana työskentely vaatii, että jokainen pystyy työskentelemään toisen kanssa. Työrauha on koko koulun asia. Ihanteellisessa tilanteessa koulun ja luokan säännöt ovat selkeitä, yhdessä opeteltuja ja seuraukset johdonmukaisia, välittömiä sekä ennakoitavissa. Yhteiset säännöt luovat kouluun yhteistä toimintakulttuuria.

Yhdessä kertomuksessa kuvailtiin, että opettajilla on suuri vaikutus työrauhan ylläpitoon:

”Välitunnin jälkeen luokassa on hälinää kunnes opettaja saapuu.” K5

Kuvaillussa koulussa opettaja oli tehnyt töitä työrauhan eteen ja käyttänyt auktoriteettiaan oikein, jotta luokassa oli hyvä työskentelyilmapiiri. Välitunneilta tullut hälinä tulee oppilaiden mukana hetkeksi luokkaan, mutta opetuksesta ei mene joka kerta aikaa siihen, että opettaja joutuu rauhoittamaan tilannetta. Luokan kanssa täytyy saada hyvä pohja työrauhalle, jolloin oppilaatkin tietävät, että opettajan tullessa luokkaan aloitetaan opiskelu ja ylimääräinen hälinä jää pois. Jos koulussa ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota työrauhaan, oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen välitunneilla ja siirtymätilanteissa jatkuu helposti myös luokassa (Sigfrids 2009, 94–95).

Kirjoitelmissa kuvattiin, kuinka työrauha häiriintyi yleensä silloin, kun opettaja lähti luokasta. Oppilaat käyttävät sen ajan, minkä saavat olla keskenään, johonkin muuhun kuin koulutehtäviin:

”Hänestä luokan ilmapiiri on ihan hyvä paitsi jos opet on poissa luokasta on kamala mekkala.” K6

”Silloin kun opettaja ei ole vielä tullut, oppilaat meidän luokassa saattavat heitellä hernepussia, lankakerää tai muita tavaroita.” K10

Useimmiten hyvä työrauha edellyttää sitä, että opettaja on luokassa. Täysin itsenäinen työskentely vaatii koko luokalta paljon harjoittelua, jotta se olisi toimivaa. Opettajan luokasta poistuminen kesken tunnin antaa oppilaille hetken levähtämisen koulutyöstä, koska kukaan ei ole vaatimassa tekemään mitään sillä hetkellä. Oppilaiden sisäinen motivaatio tulisi olla suuri, jotta mielenkiinto ja keskittyminen pysyisivät tehtävässä ilman ulkopuolista opettajan tuomaa painetta.

Neljässä kirjoitelmassa luokan työrauhaa kuvattiin huonoksi:

”Meidän luokka on hyvin villi ja tunteilla ei voi keskittyä. Varsinkin pojat aiheuttavat hälinää ja he naureskelevat ja höpisevät.” K10

”Työrauhaa pitäisi harjoitella enemmän.” K21

Huonossa luokkailmapiirissä on haasteellista keskittyä ja aikaa menee ylimääräiseen järjestyksen ylläpitämiseen. Kuten edellä on kuvattu, opettajaa pidetään yleensä työrauhaa ylläpitävänä johtajana. Työrauhasta tulee varsinainen ongelma silloin, kun opettaja on paikalla, eikä työrauhaa silti ole. Opettaja on yleensä luokassa niinä hetkinä, kun oppiminen ja opettaminen ovat pääosassa. Muiden keskittymistä häiritsee, jos luokassa muut oppilaat puhuvat opettajan päälle tai meluavat. Huono työrauha kuvattiinkin kertomuksissa muun luokan meluamisena ja häiritsevänä käyttäytymisenä.

Työrauha nähtiin kuitenkin asiana, johon voidaan vaikuttaa. Kirjoitelmassa K21 toivotaan, että työrauhaa harjoiteltaisiin enemmän. Työrauha nähdään siis luokan yhteisenä asiana, joka kuuluu osaksi oppimista. Ilman harjoittelua ja työrauhan vaatimista, ei työrauha ole toivotun kaltaista. Kyläkouluissa hyvä työrauha on puitteiden mukaan mahdollista. Koulun oma toimintakulttuuri määrittää lopulta, millainen työrauha koko koulussa ja jokaisessa luokassa on. Luokan ilmapiiri on keskeinen tekijä oppimisessa. Yhdysluokkia kuvataan usein kodinomaisina ja sellaisina luokkina, joissa on vain vähän työrauhaongelmia (Koskeniemi 1982, 164). Sigfrids (2009, 93) esittää, että työrauha toteutuu turvallisessa ja viihtyisässä koulussa, missä oppiminen, opettaminen ja kasvaminen ovat mahdollisia kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä.

Yhteenveto

Karlberg-Granlund (2009, 119) mukaan kyläkouluilla ilmapiiri on levollinen ja siellä vallitsee hyvä työrauha. Tutkimuksessani sain pääosin samankaltaisia tuloksia. Kertomuksissa ilmeni, että luokissa on hyvä ja rauhallista työskennellä. Kuitenkin myös kyläkoulussa esiintyy työrauhaongelmia, kuten missä tahansa koulussa. Työrauhaongelmilta ei voida koulussa täysin välttyä. Työrauha ei ole itsestäänselvyys missään luokassa tai koulussa. Sen eteen kouluissa täytyy tehdä töitä niin yksittäisten henkilöiden, kuin koko yhteisönkin. Opettaja on tärkeässä asemassa työrauhan saavuttamisessa. Opettaja luo luokkaan toimintamallit, kuinka toimitaan. Rutiinien ja sääntöjen avulla oppilaat tietävät miten luokassa tulee käyttäytyä. Oppilaat toivoivat luokkaan työrauhaa. Tämä kertoo siitä, että vaikka välissä vapaa toiminta luokassa on virkistävää, niin toiminnan

täytyy olla hallittua, jotta se on mielekästä. Tarkoituksenmukainen vapaa toiminta ei ole työrauhaa häiritsevää. Hyvällä yhteishengellä työrauha saadaan toimivaksi. Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimassa kyläkoulussa lähes kaikki kokivat kyläkoulun hyvänä oppimisympäristönä. Ilmapiiriä kuvattiin sekä rauhalliseksi että turvalliseksi ja tutkimuksen mukaan kiusaamista esiintyi väin väin. (Emt., 2005, 50, 61.)

Yhdysluokissa oppilasmäärät ovat pieniä, joten pientä luokkaa on helpompi hallita. Pienessä ryhmässä kukaan ei voi kadota massaan, joten jokaiselta on mahdollista vaatia yhteisten sääntöjen noudattamista. Yhdysluokassa, jossa on hyvä yhteishenki ja työrauha, kaverit auttavat toisiaan ja tämä koettiin yhdysluokan hyvänä puolena. Oppilaat oppivat työskentelemään itsenäisesti sekä muita auttaen. Alatupa, Hintsanen ja Hirstiö-Snellman (2011, 32) kertovat useiden kasvatustieteilijöiden olevan vakuuttuneita siitä, että oppilaat hyötyvät pienessä luokkaryhmässä opiskelusta. Työrauhan suhteen pieni oppilasmäärä on helpommin hallittavissa kuin luokka, jossa on paljon oppilaita. Siten työrauhan opettelukin on helpompaa, kun luokkaan saadaan ”me-henki” ja jokaiselta vaaditaan osallistumista yhteisen työskentelyn hyväksi.

5.3 Opettajan rooli

Tutkimukseni kertomuksissa kuvailut opettajista jäivät melko vähäisiksi. Mielipide opettajasta kerrottiin lähinnä vain lyhyesti:

”Hän pitää omasta opettajastaan.” K6

”Hän ei pidä opettajista.” K5

Muu kuvailu jäi vähemmälle. Joissain kertomuksissa oli kuitenkin hyviä perusteluja sille, miksi opettajan rooli koulussa on tärkeä. Opettajan merkitys oppilaille tuli esiin erityisesti uuden oppilaan tullessa kouluun:

”Opettajat ovat mukavia ja ihania uudelle oppilaalle.” K12

”Opettajat seuraavat koko välitunnin ajan, että onko uudella tytöllä kavereita.” K23

Kertomuksissa uuden oppilaan tullessa kouluun oppilaat kuvailivat ensimmäisenä kaverisuhteiden syntymistä. Tämän jälkeen nousi esiin opettajien suhtautuminen. Uudessa tilanteessa, eli uuteen kouluun tulemisessa, opettajan rooli avuliaana ja tukea antavana aikuisena nähtiin tärkeänä. Opettajat huolehtivat uudesta oppilaasta, esimerkiksi tarkkailemalla välitunneilla, että jokaisella oppilaalla oli kavereita. Yksittäistä oppilasta seuraamalla opettaja tarkkailee koko ryhmää ja näin huomioidaan koko ryhmän vastuu.

Opettajat ovat kouluissa tärkeä osa koulujen mikroympäristöä. Aho (2005) tuo esiin, että erityisesti luokan ilmapiirin kannalta opettajalla on tärkeä rooli. Avoimeen ja sallivaan vuorovaikutukseen pyrkivässä luokassa oppilas voi kokea itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi. (Emt., 43.) Opettajat ovat koulun aikuisia, joilla on ominainen asema kouluympäristössä. Bronfenbrennerin (1974, 137) mukaan opettajalla on tärkeä rooli sekä tiedollisesti että sosiaalisesti, ja hänen täytyy osata käyttää hyödyksi ryhmän voimaa ja yhteisön tukea kasvatustyössään. Luokan hyvällä yhteistyöllä on kasvattava vaikutus jokaiseen luokan oppilaaseen.

Kouluiässä aikuinen on lapselle tärkeä auktoriteetti (Laine 2005, 231). Kertomuksista voi huomata, että oppilaat kaipaavat huomiota opettajalta:

”Seuraavana päivänä liikunnan ope kehuu Kristiania ja ei hauku. Nyt Kristianin asiat ovat hyvin. Hänet saa viihtymään koulussa opettajien kehut.” K18

Oppilaat tavoittelevat opettajan huomiota ja huomioivat kaiken palautteen, mitä opettaja antaa. Pienelläkin seikalla on oppilaalle suuri merkitys koulupäivän aikana. Opettajan antamalla huomiolla pystytään siten myös vaikuttamaan oppilaan koulussa viihtymiseen. Palautteen antamisessa opettajien olisikin hyvä kiinnittää huomiota siihen, että jokainen oppilas saa erityisesti positiivista palautetta.

Yhdessä kertomuksessa kuvattiin, kuinka vastavuoroista vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on:

”Opettajat suhtautuvat häneen hienosti koska hän on niin mukava ja asiallinen tyttö.” K22

Oppilaan ajatusten mukaan käyttäytymällä siten, miten ajattelee opettajan toivovan, opettajan suhtautuminen oppilaaseen paranee. Opettaja ohjaa näin oppilaita toimimaan hyvän käytöksen ja koulun sääntöjen mukaan. Kehut jäävät oppilaille helposti mieleen, joten opettajan on tärkeää huomata myös hyvä käytös ja opettaa tällä tavoin. Positiivinen vahvistaminen on opettamista huomioidamalla hyvät teot, kannustamalla ja kehuja antamalla tilanteissa, jossa oppilas on onnistunut. Hyvällä käyttäytymisellä saa vastavuoroisesti hyvää kohtelua. Toisaalta kuvailu myös ilmentää sitä, että opettaja vaatii tietynlaista olemusta, jotta vuorovaikutus on positiivista.

Toisessa kertomuksessa kuvailtiin oppilaan omaa asemaa vastakkaisesta näkökulmasta:

”Opettajat eivät tykkää Mikaelin käytöksestä. Mikaelin luonne on aika vilperti. Mikael ei tykkää opettajista.” K19

Oppilas tiedosti olevansa melko vilkas. Hän myös tiesi, että opettajat eivät pidä sellaisesta käytöksestä. Oppilas on mahdollisesti kokenut, että hänen on vaikea muuttaa omaa olemustaan, jolloin hän on ratkaissut asian sulkemalla ongelman itsensä ulkopuolelle. Jos oppilaalle välittyy viesti, että opettaja ei hyväksy oppilaan luonnetta, niin oppilaankin on vaikea hyväksyä opettajaa.

Edellisestä aineisto-otteesta voi huomata, että kertomuksen oppilas on tietoinen huonosta käytöksestään. Hän myös tietää, että opettajien paheksunta kohdistuu hänen käytökseensä, koska hän on aika vilkas. Lapselle voi olla vaikeaa erottaa, ettei opettaja arvostelee hänen persoonaansa, kun opettajan arvostelu kohdistuu johonkin oppilaan tekemiseen. Tämä asettaa opettajan hankalaan tilanteeseen, koska huonoon käytökseen on puututtava. Kuitenkin puuttuminen täy-

tyy tapahtua siten, että arvostelu kohdistuu oppilaan toimintaan, mutta ei oppilaan persoonaan.

Lapselle täytyy tehdä selväksi, että hän on hyvä sellaisena kuin on, ja lapsella on itsellään mahdollisuus vaikuttaa niihin asioihin, jotka aiheuttavat moitteita. Toiminta, joka aiheuttaa opettajan moitteita, ei ole lapsen luonteessa, vaan lapsi voi itse harjoitella hyvää käyttäytymistä. Tämä vaatii myös sen, että oppilaiden täytyy muistaa koulun olevan yhteisö, jossa on käyttäytymissäännöt. Laineen (1997) mukaan hyvät suhteet opettajan ja oppilaiden välillä edellyttävät molempien osapuolten työskentelyä. Opettajan täytyy kyseenalaistaa omat ennakkoluulot ja asenteet sekä omien kielteistenkin tunteiden hallitseminen suhteessa oppilaisiin. (Emt., 226.)

Oppilaiden silmissä opettajan auktoriteetti ei vähene, vaikka opettaja olisi mukava. Päinvastoin, opettajan arvostavalla kohtelulla oppilaita kohtaan, opettajakin saa arvostusta oppilailta.

”Jos tytöillä menee joskus liian villiksi niin opettaja joutuu komentamaan niitä, mutta opettajallakin on pilke silmäkulmassa” K9

Opettajan tehtävä on olla rajojen asettaja, ja rajat voi asettaa arvostavassa ilmapiirissä. Koulussa ystävyyssuhteet opettavat lapsille monia eri taitoja, kuten myös opettajan ja oppilaan välinen suhde. Vaihtelevat vuorovaikutussuhteet koulussa opettavat erilaisia sosiaalisia taitoja. Kakkori ja Huttunen (2014) puhuvat pedagogisesta ystävyydestä. Tällä tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välillä olevaa vastavuoroista ja toiminnallista suhdetta, johon molemmat osapuolet sitoutuvat. Osapuolet ovat tiedollisesti, juridisesti ja hyveiden hallinnallisesti eri tasoilla kehityksessään ja asemassaan, eri tasoisuus ei kuitenkaan vähennä kummankaan osapuolen arvokkuutta ihmisenä. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on kasvatuksen ja oppimisen kannalta ratkaisevan tärkeä. (Emt., 373, 378.)

Kertomuksissa opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi nousi huomion tasavertainen jakaminen ja jokaisen hyväksyminen. Tämä nostaa jälleen esiin kannustavan palautteen antamisen ja hyvän sekä avoimen vuorovaikutussuhteen mer-

kityksen oppilaiden ja opettajien välillä. Seuraavista aineisto-otteissa voi huomata, että vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä voidaan kokea myös huonona:

”Hän ei pidä opettajista. Opettajista jotkut eivät oikein välitä hänen teemisistään. Hänen välit opettajiin eivät ole parhaimmat. Joskus opettajat arvostelevat tyttöjä ja poikia, tai heikompia tai vahvempia, joka hyvin ärsyttävää, koska tuntee jäävänsä ulkopuolelle monissa asioissa ja tuntuu että on huono eikä osaa mitään mitä pitäisi.” K2

”Aleksi ei tykkää koulun opettajista ja Aleksi ei puhu niille yhtään.” K4

Opettajalta saatu arvostus koetaan tärkeänä ja sillä on vaikutusta siihen millaiset välit opettajilla ja oppilailla on. 5. ja 6. -luokkalaiset tiedostavat jo, että he kaikki ansaitsevat tasavertaista kohtelua ja tietävät vaatia sitä myös opettajalta. Hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä määrittä sitä, pidetäänkö opettajasta. Opettajalla on tärkeä rooli turvallisen ja erilaisten oppilaiden osallistumista tukevan oppimistilanteen luomisessa (Kovalainen, Kumpulainen & Vasama 2006, 49). Oppilaat ovat tyytyväisempiä kouluunsa, jos heillä on tunne, että heitä kohdallaan reilusti, heillä on turvallinen olla ja opettajat ovat kannustavia (Samdal ym. 1998, 383).

Yhteenveto

Kaverisuhteiden ohella oppilaat pitivät oppilaiden ja opettajan välistä suhdetta merkittävänä asiana koulussa. Pääosin kyläkoulujen opettajia kuvattiin luotettavina ja mukavina aikuisina koulussa. Opettajan asema koulussa aiheuttaa myös väistämättä opettajan epäsuosiota joissain tilanteissa joidenkin oppilaiden kohdalla. Rajojen asettaminen kouluissa on opettajan tehtävä ja oppilaat voivat kokea tämän opettajan turhana komenteluna. Opettajien ja oppilaiden välisessä suhteessa on hyvä panostaa luotettavan ja hyvän vuorovaikutussuhteen saavuttamiseen. Tällöin opettajan sääntöjen noudattamisen vaatiminen ei tunnu oppilaasta henkilökohtaiselta loukkaukselta, vaan vuorovaikutuksen arvostus on molemminpuolista. Opettajan tärkeäksi piirteeksi osoittautui jokaisen oppilaan

tasavertainen huomioiminen. Oppilaat huomaavat opettajan tekemät epäoikeudenmukaiset teot itseään kohtaan ja ne jäävät mieleen. Häiriköivä oppilas saa helposti vain negatiivista huomiota ja onnistumisien huomaaminen jää häiriköinnin varjoon. Tällöin vuorovaikutus jää negatiivissävytteiseksi. Toisaalta oppilaat myös muistavat opettajan huomionsoitukset ja arvostuksen. Kannustaminen koettiin tärkeäksi opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa.

Vaikka kaveripiirit ovat merkityksellisiä ja arvokkaita, ne eivät riitä ainoaksi verkostoksi sosiaalisen pääoman muodostumisessa. Vertaisiltaan lapsi ei voi saada samanlaista emotionaalista tukea kuin aikuisilta. Aikuisen tuella lapsen arvomaailma kehittyy. Yhteisen vastuun näkökulmasta lapsen oma sosiaalinen pääoma on vielä vähäistä, joten lapsi tarvitsee aikuisten ohjausta. Lasten ja nuorten ryhmät, joissa ei ole aikuista ohjeistamassa, voivat ryhtyä moraalisen kypsymättömyytensä ja ajattelemattomuutensa takia harkitsemattomiin tekoihin. Yhteisöllisyyttä ja vastuunottoa kaikista ryhmän jäsenistä täytyy harjoitella aikuisen, kuten opettajan avulla. (Pulkkinen 2002, 233–234.)

Uuden oppilaan tullessa kouluun kertomuksissa toivotaan, että oppilas pääsee opettajan siipien suojaan. Tämä kertoo siitä, että uudessa tilanteessa opettajaan luotetaan ja häneltä kaivataan tukea. Ihmisten on helpompi toimia positiivisen vahvistamisen kautta kuin moitteiden kautta. Opettaja, joka muistaa kehua silloin kun on syytä, antaa myös lapsille mallin kehumisen hyödyistä. Bronfenbrenner (1974) pitää toimivaa ihmissuhdeverkostoa merkityksellisenä kasvatuksen kannalta. Luokassa opettaja ja lapset ovat lapsen käyttäytymiseen ja kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Oppilaat tarvitsevat motivoivia esikuvia ja malleja toimivista vuorovaikutussuhteista kasvattajien välillä. Näiden mallien mukaan oppilaat pystyvät omassa elämässäänkin luomaan toimivia vuorovaikutussuhteita. (Emt., 135, 140.)

5.4 Kaverisuhteet

Tutkimukseni kirjoitelmissa vertaiset kaverit nousivat tärkeään rooliin:

”Väinö pelaa jalkapalloa ja juttelee Johanneksen ja Matiaksen kanssa muun muassa peleistä, läksyistä ja itseään ärsyttävistä asioista välitunneilla.” K13

”Hänellä on kavereinaan enimmäkseen tyttöjä.” K7

Kertomuksista voi huomata, että hakeutuminen vertaisjoukkoon ohjasi välitunneilla toimintaa. Pojat hakeutuivat pääosin muiden poikien seuraan ja tytöt leikkivät ja olivat omien tyttöpuolisten ystävien kanssa. Oppilaat kuvailivat kirjoitelmissaan, että välitunneilla tehtiin yleensä kaikkea omasta mielestä mukavaa ja oltiin kavereiden kanssa. Kouluiässä ystävyysuhteet ovat merkittävässä osassa lapsen kehitystä (Salmivalli 2005, 33). Tällöin kaivataan erityisesti samaa sukupuolta olevia vertaisia. Näissä suhteissa pystytään omaksumaan sukupuolelle tyypillistä käyttäytymistä sekä itsenäisyyteen ja fyysisiin suorituksiin liittyviä toiminnallisia taitoja. Lisäksi sosiaaliset taidot kehittyvät ystävyysuhteissa. Vuorovaikutustaidot, sosiaalisten tilanteiden havainnointi, toisten tunteiden huomioon ottaminen ja käsitys itsestä sosiaalisena toimijana kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 109.)

Viidennen ja kuudennen luokan oppilailla murrosikä on alkamassa ja tämä luo erilaisia rooleja kouluissa. Sukupuoleen liittyvät asiat nousevat esiin kaveripiireissä murrosiän alkaessa. Vertaisryhmässä lapsi tai nuori saa tyydytystä välttämättömille emotionaalisille ja sosiaalisille tarpeilleen. Nuori tuntee vertaisjoukossa kuuluvansa johonkin ja saa kokea läheisyyttä sekä kumppanuutta. Lisäksi nuori saa muilta palautetta itsestään, jolloin hän rakentaa ja tarkentaa palautteen avulla minäkuvaansa. (Salmivalli 2005, 34.)

Vaikka kertomuksissa liikuttiin paljon omaa sukupuolta olevien kanssa, niin ystävyys tyttöjen ja poikien välillä nousi myös esiin:

”Hän on välitunnilla poikien kanssa ja joskus tyttöjenkin.” K14

”Marian ensimmäisellä tunnilla Maria sai uusia kavereita, vaikka suurin osa niistä on poikia. Maria on vasta uusi, mutta hänellä on jo uusia ystäviä.” K20

Kyläkouluissa luokkakoot ovat pieniä, ja siksi oppilaiden vertaissuhteet jäävät mahdollisesti vähäiseksi. Oman ikäisiä ei välttämättä ole montaa, vaikka yhdysluokan ansiota oppilaita luokassa olisikin useita. Kirjoitelmista voi huomata, että vähäinen oppilasmäärä pikemminkin rikastutti ystävyysuhteita kuin heikensi niitä. Nuoruudessa oppilaille tulee tarve kuulua johonkin suurempaan ryhmään (Laine 1997, 175). Kun oppilaat haluavat olla ryhmänä, se väistämättä edellyttää pienen oppilasmäärän vuoksi yhteistyötä yli sukupuoli- ja ikärajojen. Tytöt ja pojat olivat keskenään tekemissä niin välitunneilla kuin oppitunneillakin. Kun haluttiin saada toimiva isompi peli aikaan välitunnilla, siihen tarvittiin jokaista luokkakaveria ja oppilaita naapuriluokaltakin. Kertomuksissa suurin osa ajasta vietettiin omaa sukupuolta olevissa ryhmissä, mutta ei kuitenkaan pidetty huonona asiana, että kaverina oli myös toista sukupuolta olevia henkilöitä.

Tutkimukseni mukaan vain yhden oppilaan kuvailussa korostuu parhaan kaverin merkitys:

”Uudelle tytölle tuli heti uusia kavereita. Uusi tyttö viihtyy koulussa, koska sillä on yksi hyvä kaveri, joka koittaa auttaa sitä pahoissa tilanteissa.” K9

Tässäkin kertomuksessa silti todetaan, että tytöllä on myös muita kavereita koulussa. Yhden erityisen hyvän kaverin merkitys korostuu vain hankalissa tilanteissa koulupäivän aikana. Välillä muidenkin kertomuksissa saatettiin jonkun kanssa olla kahdestaan, mutta useimmiten aikaa vietettiin yhdessä useamman oppilaan kanssa, niin tytöt kuin pojatkin. Usealla oppilaalla voi siis olla yksi hyvä kaveri kenen kanssa viettää mieluusti aikaa vapaa-ajallakin, koulupäivässä paras kaveri -asetelma ei kuitenkaan tullut ilmi. Laineen (2005) mukaan tytöillä on useasti vain yksi paras kaveri. Tyttöillä on myös useammin kavereita eri-ikäisistä lapsista. (Emt., 176.)

Koska jo omalla yhdysluokalla on eri-ikäisiä oppilaita, kynnys olla eri-ikäisten oppilaiden kanssa välitunneillakin on matalampi:

”Niina on tykännyt olla kyläkoulussa, koska siellä oppii hyvin tuntemaan kaikki. Hänen kaverinsa ovat 3-6 luokilta.” K7

”Hän pitää koulun kaikista oppilaista ainakin vähän.” K6

Oppilaat tottuivat siihen, että kavereina voivat olla myös nuoremmat tai vanhemmat oppilaat ja heidän kanssaan voi olla yhdessä. Näin koulun jokainen oppilas sopeutuu siihen, että tunneilla ja välitunneilla on mukana niin nuorempia kuin vanhempia ja oma roolikin on eri eri-ikäisten kanssa. Välillä oppilaat saavat olla esimerkillisiä ja vanhempien oppilaiden roolissa, ja toisaalta nuorempana voi pyytää apua ja ottaa mallia vanhemmilta oppilailta. Samankaltaiseen tulokseen päätyivät Autti ja Hyry-Beihammer (2014, 250) tutkimuksessaan, jossa todettiin, että yhdysluokassa opiskelu heijastuu myös välitunnin tapahtumiin. Yhteistyön eri-ikäisten lasten välillä on todettu olevan kasvatuksellisesti arvokasta (Kalaoja & Pietarinen 2002, 10).

Osan oppilaista kertomuksissa kouluun tuli täysin uusi oppilas. Jokaisen uuden oppilaan kohdalla koulupäivä alkoi kouluamusta koulussa. Ensimmäinen asia, jota kuvattiin, oli uusien kavereiden saaminen heti kouluun tullessa:

”Koulun pihalla hän näkee ensimmäisen koulupäivänsä alettua Oskarin, Olavin, Katariinan ja Olivian. Nämä neljä pyysivät häntä heidän viereen istumaan. Heistä tuli heti ystäviä.” K17

Kouluun tulleen uuden oppilaan päivän kuvaaminen kertoo hyvin, miten oppilaat näkevät oman koulunsa ja luokkansa uuden oppilaan näkökulmasta. Kavereiden saaminen kävi lähes huomaamatta, kun muut oppilaat pyysivät uutta oppilasta mukaan. Useimmiten välitunnilta löytynyt kavereus jatkui koulupäivän aikana myös oppitunneilla.

Jotkut kertomukset kuvasivat, kuinka oppilaat olivat ajautuneet yhteisen tekemisen yhteydessä kavereiksi:

”Hän tuli viidennelle luokalle uuteen kouluun. Aamulla kuudennen luokan pojat tulevat ja sanovat että tule pelaamaan jalkapalloa. Alekski menee

pelaamaan. Alekski viettää välitunnit kuudesluokkalaisten poikien kanssa pelaamassa jalkapalloa.” K4

Poikien kohdalla ystäväystyminen vaikkapa pelaamisen kautta oli yleistä. Tyttöillä taas ystävyys alkoi useimmiten mukaan pyytämällä. Koulut ovat ystävyyssuhteiden luomisen kannalta keskeisiä paikkoja (Laine 1997, 180). Bronfenbrenner (1974) pitää vertaisryhmiä, jossa on eri-ikäisiä ja eri sukupuolta olevia lapsia antoisina ryhminä. Vanhemmat toimivat esikuvina, jolloin yhteistyö heidän kanssaan vaikuttaa suuresti nuorempiin vertaisryhmänjäseniin. Pienissä kouluissa tällainen oppimisen malli on lähes välttämätöntä. Bronfenbrenner esittää, että tämä olisi käyttökelpoinen voimavara myös suuremmissa kouluissa. (Emt., 139.)

Yhteenveto

Ystävyyssuhteet kyläkouluilla näyttäisivät voivan hyvin. Parhaat kaverit tulevat omalta luokalta ja ovat samaa sukupuolta. Kuitenkaan kavero, jonka kanssa viihdytään eniten, ei rajoita ystävyyssuhdetta vain kahden oppilaan väliseksi ystävyudeksi. Oppilaat ovat mielellään useamman oppilaan ryhmässä. Ystäviä on myös muilta luokilta, eikä tyttöjen että poikien välinen ystävyys ole poikkeuksellista. Autti ja Hyry-Beihammerin (2014) tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia kyläkoulujen välitunneista. Myös heidän mukaansa välitunteileikeissä ja ryhmien kokoonpanoissa ikä- ja sukupuolirajoja ylitetään jatkuvasti. (Emt., 250.) Tutkimuksessani oppilaat toivat esiin, että samoja rajoja rikotaan lisäksi oppitunneilla. Ikä tai sukupuoli ei ole kavereita eniten yhdistäviä tekijöitä.

Kertomuksissa yksinäisyyttä ei yhdistetty kyläkouluympäristöön. Oppilailla on myös mahdollisesti ollut kertomuksissaan halu saada kirjoitelmista positiivista, jolloin omaan kertomukseen ei ole haluttu ottaa yksinäisyyttä mukaan. Kuitenkin esimerkiksi kiusaaminen on uskallettu nostaa esiin, mikä kertoo siitä, että lapset ovat halunneet kuvata koulua realistisessa valossa. Huomion arvoista on, että kertomuksissa ei missään vaiheessa kuvata minkäänlaista yksinäisyyttä. Oppilailla ei ole tullut mieleen kohtia, jolloin oman kertomuksen henkilö olisi voinut olla täysin yksin. Muut kaverit olivat tärkeä osa koko koulupäivää.

Bronfenbrennerin (1979) systeemiteoreettisesta näkökulmasta yksinäisyys heikentää yksilön sosiaalista kehitystä ja vaikuttaa laajasti yksilön persoonalliseen eheyteen. Mikrosysteemissä tapahtuva vuorovaikutus ja yksilön mahdollisuudet olla aktiivinen jäsen mikrosysteemissä, ovat tärkeitä yksilön sosiaalistumisen kannalta. Yksilön mahdollisuus sosiaaliin suhteisiin muilla tasoilla on vaarassa, jos yksilöllä ei ole toimivia sosiaalisia suhteita, kuten ystävyysuhteita, mikrota-
 solta lähtien. (Emt., 10–13) Teoriaan perustuen koulujen tärkeä tehtävä on ystävyysuhteiden luominen. Lapset tarvitsevat erilaisia ja toimivia sosiaalisia suhteita vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Kyläkoulut ovat toimiva ympäristö oppia vuorovaikutustaitoja, sekä erilaisia sosiaalisia suhteita. Lapsuuden turvalisessa mikroympäristössä yksilön sosiaalisten taitojen oppiminen kehittyy ja luo pohjaa myös yksikön muulle sosialisatiolle. Pienessä koulussa on helpompi huomata sosiaaliset tilanteet ja pitää huolta niistä.

5.5 Kiusaaminen

”Mutta on hänellä yksi asia miksi Aino ei viihdy kyläkoulussa ja se on kiusaaminen, vaikka sitä ei olekaan hirveen paljon.” K7

Viime vuosina koulukiusaaminen on noussut yhä enemmän esiin julkisessa keskustelussa. Hyvä ja huono kouluviihtyvyyys rakentuvat osittain samoista osista. Kouluviihtymättömyyteen liittyy myös yksittäisiä syitä, joista se johtuu. Kiusaaminen on yksi vahvimista kouluviihtymättömyyteen liittyvistä tekijöistä. Tämä näkyy myös tutkimuksessani, jossa useassa kertomuksessa kiusaaminen nostettiin esiin kouluviihtyvyyttä vähentävänä ilmiönä. Vaikka kertomuksissa yleisesti viihdyttiin koulussa, kiusaaminen oli suurin syy miksi siellä ei aina viihdytä.

Kertomuksissa todettiin, että vaikka kyläkoulussa on paljon hyvää, kiusaamista on silti. Toisaalta oli myös kertomuksia, joissa kiusaamista ei nostettu esiin ollenkaan, tai todettiin että kiusaamista ei ole:

”Häntä ei ole kiusattu kertaakaan.” K11

Vaikka kiusaaminen ei ole suurta, sillä on vaikutusta koulussa viihtymiseen. Ky-läkoulujen opettajat kertovat Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa, että ilmapiiriä heikentävää kiusaamista ilmenee jonkin verran. Opettajat toteavat, että ihmisten välisessä työskentelyssä kiusaamistilanteita ei voida täysin välttää. (Emt., 98.) Tutkimukseni oppilaiden kirjoitelmat tukevat näitä opettajien ajatuksia.

Koulukiusaaminen on maailmanlaajuisesti ilmiö, joka koskettaa kouluja ja lähes jokaista kouluikäistä lasta jollain tavalla (Salmivalli 2003, 14). Ilmiönä kiusaaminen on aina yhteisöllinen ja koulu sekä luokkayhteisö ovat sosiaalinen järjestelmä, jonka jäseneksi oppilas tulee oppivelvollisuuden vaatimana. Oppilaalla ei ole paljon mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaiseen luokkayhteisöön hän sijoittuu. Koulut ja luokat ovat siis paikkoina otollisia kiusaamistilanteille. (Hamarus 2006, 93–94.) Kämpin, Välimaan, Tynjälän, Haapasalon, Villbergin ja Kannaksen (2008, 43–44) tekemän tutkimuksen mukaan lasten kokema kiusaaminen on vähentynyt selvästi vuosien 1994–2006 välillä. Koska koulukiusaaminen on nostettu vahvasti julkiseen keskusteluun, koulujen on ollut pakko puuttua siihen yhä tarkemmin. Tämä ja yhteisöllisyyden korostaminen voivat olla eräitä syitä koulukiusaamisen vähentymiseen.

Opettajat ovat koulussa oppilaille tärkein turvallinen aikuinen. Opettajat pystyvät vaikuttamaan siihen, mitä koulussa tapahtuu:

”Välitunnilla Valtterille ollaan ilkeitä ja häntä haukutaan rillipääksi. Opettaja kieltää haukkumasta ja muut eivät heti lopeta. Opettaja joutuu korotamaan ääntään ja Valtteri säikähtää mutta enää Valtteria ei haukuukaan.” K16

Oppilaat luottavat opettajan auktoriteettiin, joten opettajan täytyy osata käyttää sitä. Kiusaaminen on usein pitkään jatkunutta ja vaatii pitemmän ajan seuraamista. Koulun toimintakulttuuri määrittää sen, miten pieneenkin loukkaavaan ilmaisuun suhtaudutaan. Opettajat toimivat oppilaille esimerkkeinä ja heidän tehtävä on näyttää nämä rajat oppilaille. Opettajan hiljainen hyväksyntä osoittaa, että kiusaamiseen puututaan vasta, kun sitä on jatkunut pidemmän aikaa. Kouluissa pitäisi kuitenkin lopettaa kiusaaminen jo ennen, kuin vahinko on ta-

pahtunut. Johdonmukaisella ennaltaehkäisevällä huomioimisella tehdään selväksi, että opettajien huomattua kiusaamistilanteita niihin puututaan heti. Oppilaiden kertomuksissa tuli esille, että kiusaamistilanteista kerrotaan opettajalle, jotta opettaja auttaisi tilanteessa. Useiden tutkimusten mukaan kyläkouluissa perusturvallisuus on vakaalla pohjalla, jolloin kiusaaminen huomataan ja siihen on helpompi puuttua, koska oppilaita on vain vähän (Haantie 2013, 53). Tätä tukien Autti ja Hyry-Beihammerin (2014, 253) mukaan isoissa kouluissa vastavasti suuri oppilasmäärä vaikuttaa kielteisesti koko koulun sisäiseen koheesioon.

Kertomuksissa oppilaat nostavat opettajat merkittävään rooliin kiusaamiseen puuttumisessa. Kiusaamisen ratkaisuna käännytään opettajan tai vanhempien puoleen:

”Juliaa on kiusattu jo 1-7 vuotta koulussa ja se ei ole Julian mielestä todellakaan kivaa. Hän on yrittänyt puhua opettajille ja vanhemmille, mutta se ei ole auttanut.” K15

Pelkkä kiusaamisen huomaaminen ei riitä, vaan kouluissa täytyy myös tehdä töitä kiusaamisen loppumiseen. Kertomuksista voi huomata, että oppilaiden ajatuksissa opettajalla on mahdollista puuttua kiusaamiseen, jos vain on halua. Puuttuminen edellyttää siis myös opettajalta luottamusta oppilaisiin, jotta oppilaiden asiat otetaan tosissaan.

Kiusaamiskertomuksissa merkittävään rooliin nousivat muut koulukaverit:

”Kiusaamista on tapahtunut varsinkin ystäväni ja veljeni kohdalla. Kun ystäväni ja minä olimme vielä alaluokalla, meidän luokan pojat olivat suurin riesamme, mutta nykyisin ne ovat meidän luokan tytöt. Minun kohdallani se ei ehkä ole niin yleistä kuin ystäväni kohdalla.” K10

Tärkeä havainto on, että vaikka kertomuksissa kuvattiin kiusaamista, haukkumista ja tönimistä, niin missään kertomuksessa ei ilmennyt, että kiusattu jäisi yksin. Kun kiusaamista esiintyi, oppilaat hakivat ensimmäisenä apua opettajalta. Jos opettajan tuesta ei ollut apua, vertaistuki ilmeni kertomuksissa vahvasti.

Vaikka kiusaaminen ei kohdistunut pahiten kertomuksen päähenkilöön, kavereihin kohdistuva kiusaaminen koettiin huonona asiana ja siihen haluttiin puuttua.

Jokaisessa kiusaamiskertomuksessa kiusatulla oli aina kavereita. Kukaan kertomuksissa ei ollut yksinäinen henkilö.

”Tänään toiset oppilaat tönivät Kristiania, kunnes väliin tulee Kristianin kaverit. He puolustavat Kristiania ja ruokailussa he täyttävät pöydän, ettei kiusaajat pääse samaan pöytään.” K18

Kiusaaminen koettiin siedettävänä silloin, kun omat kaverit olivat tukena. Kertomukset osoittavat, että myös muilla oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten kaverit viihtyvät koulussa. Kiusaamisen puuttumiseen ei välttämättä tarvita ylhäältä tulevaa opettajan käskyä, vaan oppilaat voivat omilla toimillaan ehkäistä kiusaamista. Muut oppilaat eivät saaneet kiusaamista kokonaan loppumaan, vaan siihen olisi tarvittu aikuista. Kavereiden rooli oli erityisesti estää tilanteita, joissa tulee kiusaamista tai tulla väliin ja auttaa.

Tutkimuksessani vain harvat oppilaat kuvasivat keksimäänsä luokkakaveria kiusaajaksi:

”Välitunneilla Juhani tekee aina kepposia oppilaille. Myös muut pojat tekevät kepposia” K1

”Se ei koskaan tarjoa muille ja se syö ne itse. Sen aktiviteetti on sitte nauraa yhdelle pojalle.” K3

Kahdessa kertomuksessa mainitaan, että kertomuksen henkilö käyttäytyi joskus huonosti. Kertomuksissa kiusaaminen kuitenkin peitetään huumorin alle, ja kepposten tekemistä voisi pitää jopa vitsikkäänä. Kertomuksista myös todetaan, että kepposten tekijöitä on useampia ja toiminta tapahtuu välitunneilla. Mannerheimin Lastensuojeluliiton kyselyyn vastanneista peruskoululaisista 72 prosenttia ilmoittaa, että kiusaamista tapahtuu eniten välitunneilla (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2007). Kilpeläisen (2010, 98) tutkimuksen erään opettajan mukaan kyläkoulujen heikkoutena voi pitää liian pientä oppilasmäärää, jolloin voi

syntyä kilpailua kavereista ja silloin syntyy myös helposti kiusaamista. Tutkimukseni kertomuksissa ei tällaista ilmennyt. Kertomuksista ei kuitenkaan myöskään ilmennyt syitä, miksi kiusataan.

Yhteenveto

Tutkimukseni perusteella oppilaiden kertomukset ilmentävät, että kyläkouluissa on koulukiusaamista. Tosin useammassa kertomuksessa kuvataan kiusaamista ilmenevän vain vähän. Tulokseni ovat samansuuntaisia Autti ja Hyyry-Beihammerin (2014) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittiin sosiaalista oppimista välituntipihoilla kaupunkikouluissa ja kyläkouluissa oppilaiden kertomana. Heidän mukaansa kyläkoulujen oppilaat toivat esiin, että koulussa ei kiusata, tai kiusaaminen on vähäistä. (Emt., 247.) Suurimmassa osassa tutkimukseni kertomuksista ei kuvailtu kiusaamista. Tämä vahvistaa ajatusta, että kiusaaminen koskettaa vain pientä osaa kyläkoulujen oppilaista. Pienikin oppilasmäärä on kuitenkin tärkeää huomioida, jotta kiusaaminen ei jatkuisi.

Korpinen (2010, 90) esittää, että työrauhaongelmat, koulukiusaaminen ja asiatomat poissaolot eivät kosketa pieniä koulu yhteisöjä. Tutkimukseni tulosten mukaan oppilaat kuitenkin nostavat kertomuksissaan kiusaamisen esiin myös omassa koulussaan. Kyläkouluja ei voida ajatella malliesimerkeiksi siitä, millainen on hyvä peruskoulu. Kaikki kouluja koskettavat ongelmat koskettavat myös kyläkouluja. Ne eivät ole erillään muusta koulukulttuurista. Kiusaaminen on maailmanlaajuinen ongelma ja siellä, missä on sosiaalisia kontakteja, on mahdollisuus kiusaamiselle. Kouluissa oppilasryhmät vaihtuvat vuosittain, joten kunnioittavan toimintaympäristön saavuttamista täytyy työstää jatkuvasti. Toimintaympäristö ohjaa arvot, joiden perusteella toimitaan yhteisen hyvän eteen. Bronfenbrennerin (1974) ajatusten mukaan ongelmien, kuten koulukiusaamisen, ratkaisussa auttaa lähiympäristön yhteistyö, eli vanhempien ja koulun välinen tiivis ja vastavuoroinen yhteistyö. Tämä lisäisi yhteistä kontrollia koulussa. (Emt., 137.)

Tutkimuksessani oppilaat nostavat kiusaamisen ratkaisijoiksi esiin opettajat ja kaverit. Yhteisön muilla jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa koulukiusaamiseen.

Koulukiusaamista ei voida pysyvästi poistaa koulusta ja sen estäminen vaatii jatkuvaa työskentelyä ja huomioimista. Kirjoitelmien perusteella oppilaat kokevat, että kyläkouluissa kiusaaminen ei ole mahdoton vastus. Opettajilla on mahdollisuus puuttua kiusaamiseen. Jos kiusaaminen jatkuu opettajan puuttumisesta huolimatta, kiusaaminen ei kuitenkaan sulje pois muita sosiaalisia suhteita. Kaverit ovat tärkeänä tukena kiusaamisen kohtaamisessa, eikä ketään jätetä yksin. Ystävät puolustavat kiusattua, yrittävät viedä kiusatun viestiä eteenpäin tai vain ovat kiusatun kavereita. Tällä on koulumaailmassa suuri merkitys. Oppilaiden pitää tuntea, että heillä on merkitystä ja on joku, joka puolustaa ja johon tukeutua. Tämä on kyläkoulujen vahvuus koulumaailmassa oleviin haasteisiin.

6 Pohdinta

Yksilökeskeiset ja kognitiivisia saavutuksia painottavat oppimis- ja opetusmuodot ovat jättäneet sosiaalisten ja sosio-emotionaalisten taitojen tukemisen vähäiselle huomiolle. Nämä taidot ovat tärkeässä asemassa tämän päivän monikulttuuriseen tietoyhteiskuntaan kasvattamisessa. (Kovalainen, Kumpulainen & Vasama 2006, 43.) Koulujen tavoitteet ovat monipuoliset ja lasten taidot kehittyvät kouluissa jatkuvasti. Koulujen arjessa tulee vastaan koko ajan oppimistilanteita huomaamattakin. Kyläkoulujen mikroympäristössä monipuolista oppimista tapahtuu jatkuvasti. Kyläkoulut luovat lapsille omanlaisen mikroympäristön, jossa he voivat kasvaa ja oppia. Halusinkin saada tutkimuksellani tietoa siitä, millainen on lasten näkökulma kyläkoulujen mikroympäristöstä. Kyläkoulut olivat minulle jo kandidaatin tutkielmastani tuttu aihe ja halusin paneutua tässä tutkimuksessa sosiaalsiin suhteisiin.

Tulevaisuuteen katsottuna koulujen kasvatustehtävä nousee yhä tärkeämmäksi tehtäväksi opetuksen rinnalle. Nyt ja tulevaisuudessa sosiaalisia taitoja tarvitaan paljon enemmän kuin ennen. Vuorovaikutusverkostot laajenevat ja monikulttuuristuvat. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 56.) Koulujen selkein uudistuminen näkyy uudessa opetussuunnitelmassa, joka tulee vuonna 2016. Sen mukana koulujen täytyy pohtia, miten opetustehtävä vastaa tämän hetken tulevaisuuden haasteisiin. (ks. Opetushallitus 2014, 9-10.)

Tutkimukseni aineistoa olisi voinut täydentää ja monipuolistaa vielä eri tavoin, esimerkiksi yksilö- tai ryhmähaastatteluilla. Kuulin, kuinka oppilaat keskustelivat tunnin jälkeen kertomuksista keskenään. Aihe oli siis selvästi herättänyt oppilaille ajatuksia ja kirjoitelmien työstäminen myöhemmin jossain muodossa, olisi voinut toimia hyvänä lisänä tutkimuksessa. Kuitenkin tämän tutkimuksen kohdalla aineiston laatu ja kattavuus olivat tasapainossa käytettävissä oleviin resursseihin nähden, joten kirjoitelmat olivat riittävä tapa kerätä tietoa ja niiden avulla tutkimuskysymykseen voitiin vastata kattavasti.

Kylä, jossa on oma kyläkoulu, sisältää omalaatuisen mesosysteemin. Siinä koti ja koulut ovat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa. Lapsen mikroympäristöön kuuluvat esimerkiksi kylässä oleva oma perhe, sekä kyläkoulu. Mesosysteemi koostuu mikrosysteemien suhteista, ja tiiviissä kylässä systeemien välinen vuorovaikutus on laadukasta ja toimivaa. (ks. Bronfenbrenner 2002, 264.) Kylien lapsille mikrosysteemi on ainutlaatuinen paikka kasvaa. Kyläkoulun avulla perhe ja koko kylä linkittyvät sujuvasti yhteiseen vuorovaikutukseen. Koulussa olevat päivittäiset sosiaaliset suhteet niin kavereiden, kuin opettajienkin välillä näkyvät myös muussa arjessa, kuin vain koulussa.

Tutkimuksessani kyläkoulujen mikroympäristö ilmeni kokonaisuutena positiivisella tavalla. Oppilaiden kertomusten mukaan kyläkoulussa viihdytään, koska sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus toimivat. Oppilaat nostivat esiin turvallisen olon. Turvallisuuden tunne on lasten yksi tärkeimmistä perustarpeista. Vastuksen ansiosta voi alkaa oppiminen. (ks. Maslow 2012, 127.) Tiivis yhteistyö kouluissa kuvattiin tutkimuksessani onnistuneeksi. Toisaalta tiivis yhteisö voi aiheuttaa myös ongelmatilanteita, joissa lasten välisten ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa voi noustakin esiin vuosia jatkuneita vanhempien välisiä ristiriitoja ja opettaja jää tämän keskelle. Myös yhteisön ulkopuolelta tulevalta voi olla aluksi vaikea asettautua yhteisön jäseneksi, koska muulla yhteisöllä voi esiintyä kouluun kohtaan omistajuusajattelua. (Kallio 2014, 295.)

Koulut ovat lasten elämässä merkittävässä osassa ystävyysuhteiden luomisessa. Hyvät ihmissuhteet, lapsuudessa ja nuoruudessa erityisesti kontaktit kavereiden kanssa luovat perustan lapsen jokapäiväiselle henkiselle hyvinvoinnille ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiselle. Tunne kunnioituksesta, arvostuksesta ja rakastettuna olemisesta antaa tarkoituksen elämälle. Hyvän leikkikaverin saaminen, kaverin kanssa yhdessä kouluun meneminen, vierekkäin istuminen ja yhteinen tekeminen antavat turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Silloin on pienempi kynnyks kasvattaa muutakin sosiaalista verkkoaan ja tutustua muihin. (Laine 1997, 177–178, 223–224.) Kyläkoulujen rikkaus tuli tutkimuksessani esiin ystävyysuhteissa. Kouluissa jokaisella oli kavereita ja kavereiden kanssa touhuttiin ulkona ja oppitunneilla. Kaveripiirit eivät rajoittu-

neet vain vertaissuhteisiin, vaan oppilaat toimivat erilaisissa ryhmissä. Kavereina oli niin tyttöjä, poikia, nuorempia kuin vanhempiakin oppilaita. Tässä yhdysluokkaopetuksella nähtiin olevan vaikutusta monipuolisiin kaveripiireihin. Välitunneilla pelattiin, leikittiin tai juteltiin. Koulussa oli harvoin vain paras kaveri suhteita, vaan jokainen liikkui mieluummin pienissä porukoissa. Oppilaatkin arvostivat monipuolisia ystävyys-suhteita ja olivat tyytyväisiä niihin.

Tutkimieni kertomuksien mukaan kyläkoulussa ei jouduttu kokemaan yksinäisyyttä. Jokaisella oppilaalla oli jo olemassa ystävyys-suhteita ja lisäksi uusia ystävyys-suhteita solmittiin. Koulussa oli ystäviä, joiden kanssa viettää aikaa niin tunneilla kuin välitunneillakin. Sen ansioista jokainen tunsivat olevansa arvostettu ja kunnioitettu. Kouluissa tällainen on mahdollista, kun oppilaille opetetaan vastuunkantamista ympäristöstä ja kanssaihminen hyvinvoinnista (Bronfenbrenner 1974, 138). Vaikka koulussa esiintyi jonkin verran kiusaamista, oli tärkeä huomata, että ketään ei jätetty yksin. Kiusatut saivat tukea niin muilta oppilailta, kuin opettajiltakin. Koulukiusaaminen jättää jäljet oppilaisiin, mutta jo muutamalla tärkeällä ihmissuhteella koulussa tilannetta voidaan paikata. Kyläkouluissa ei ketään jätetty yksin.

Tutkimukseni osoittaa, että kouluissa oppilaat ovat hyvinkin tietoisia siitä, mitä koulussa tapahtuu päivän aikana. Vaikka oppilasta ei esimerkiksi itse kiusattaisi, oppilaat tiesivät, että koulussa on kiusaamista. Aikuisten tulisi muistaa arvostaa oppilaiden tietoja ja ottaa oppilaiden kokemukset tosissaan. Koulun ilmapiiristä saa parhaiten tietoa, kun kysyy oppilailta. Opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa luokan sosiaalisiin suhteisiin ja oppilaiden sosiaalisiin tilanteisiin. Tämä vaatii opettajalta myös herkkyyttä huomata tilanteet ja halua olla aktiivinen vaikuttaja. Tämä näkyy erityisesti kiusaamiseen puuttumisessa. Opettajan on vaikea pakottaa ystävyys-suhteisiin, mutta koko luokan suhtautumista syrjäytyviin oppilaisiin voidaan parantaa ja tämä lisää koko luokan hyvää ilmapiiriä. Luomalla luokkaan hyvää yhteishenkeä, harjoittelemalla asettumista erilaisten tovereiden asemaan ja huolehtimalla, että kukaan ei jää muiden ulkopuolelle, saadaan koko luokasta tiiviimpi yhteisö. (Laine 2005, 241.)

Tutkimuksessani luokkailmapiiri tuli esiin niin hyvänä, kuin huononakin. Ratkaisevassa asemassa oli opettaja. Opettajan ollessa luokassa luokkatyöskentely oli yleensä rauhallista. Kun työrauhan kuvattiin olevan hyvä, yleensä oppilaat olivat tyytyväisiä myös luokan koko ilmapiiriin. Joissain luokissa työrauhan kuvattiin pysyvän hyvänä niin kauan, kuin opettaja oli luokassa. Opettajan jätettyä oppilaat hetkeksi keskenään oppilaat alkoivat tehdä itseään enemmän kiinnostavia asioita, jotka eivät liittyneet oppituntiin ja häiritsivät siten opiskelua. Muutamassa luokassa työrauha kuvattiin lähinnä vain huonona. Näissä tapauksissa myös ilmapiirin kuvattiin olevan huono ja luokassa oli vastakkainasetteluja oppilaiden välillä keskenään sekä oppilaiden ja opettajien välillä. Nämäkin oppilaat olivat kuitenkin optimistisia siitä, että luokkaan olisi mahdollisuus saada hyvä työrauha ja ilmapiiri, kunhan niiden eteen tehtäisiin töitä. Ulkoisin järjestelyin ja pedagogisin ratkaisuin oppilaiden vuorovaikutukseen luokassa voidaan vaikuttaa (Laine 2005, 241). Opettajalla on siis johdonmukaisella ryhmäyttämisen harjoittelulla mahdollista parantaa luokan työrauhaa ja näin koko luokan ilmapiiriä.

Yhdysluokan haasteena on monen oppiaineen ja luokan opettaminen yhtä aikaa samassa tilassa. Toisten tehdessä itsenäistä työtä, opettaja saattaa opettaa toista puolta luokasta. Tällöin vähintään opettajan puhe voi häiritä työrauhaa. Yhdysluokassa opettajalta vaaditaan organisointikykyä ja kekseliäisyyttä tarkoituksenmukaisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen. Opettajien koulutuksessa on huomattu puutteita pienten koulujen opetuksessa. Teoriapohjan opettamista yhdysluokkaopetukselle on koulutuksessa todella vähän. Koulutuksessa ei myöskään saada riittävästi tietoa yhdysluokkaopetuksen ohjaamiseen ja kehittämiseen. (Kilpeläinen 2014, 270.) Työrauhan kannalta olisi tärkeää, että opettajilla on tarpeeksi tietoa erilaisista vaihtoehdoista opettaa yhdysluokkaa. Opettajien lisäkouluttamisella voisi olla vaikutusta yhdysluokan hallintaan.

Liian pitkät koulupäivät koettiin ikävänä asiana koulussa. Koulupäivän pituuteen vaikutti oppituntien lisäksi päivän alkuun ja loppuun tulevat koulukuljetukset. Koulukuljetukset saivat kertomuksissa negatiivisen sävyn. Ne olivat jatkumoa koulupäivälle, mutta käytännössä ilman koulupäivän sääntöjä. Kuten työrauhankin suhteen, oppilaat kokivat levottomuuden raskaaksi. Aikaisempia tut-

kimuksia tarkastellessani huomasin, että pitkien koulukuljetusten vaikutuksia lapsiin ei ole otettu huomioon kovinkaan paljon. Koulukuljetuksista puhuttaessa vanhemmat ovat kovaäänisimpiä mielipiteen ilmaisijoita lastensa puolesta. Vanhemmat yrittävät ajaa lapsensa etua, koska lasten on vaikea sitä itse tehdä. Oppilailta ei ole kysytty ajatuksia koulukuljetuksista, vaikka yleisesti on tiedossa, että pitkät koulumatkat rasittavat lapsia. Haantie (2013, 161) kertoo, että jo 2006 Lapin Kansan artikkelissa lapsiasianvaltuutettu Maria Kaisa Aula haastoi opetusministeriön selvittämään koulumatkajärjestelyiden vaikutuksia lasten hyvinvoinnille. Koulukuljetusasioissa tarkastellaan nykyisin lähinnä ainoastaan käytettyä aikaa. Laadullisia kysymyksiä koulukuljetusten merkityksestä osana lasten koulupäivää ei ole selvitetty. Lapsilta, vanhemmilta ja koululta olisi hyvä kysyä, kuinka koulumatkasta voisi saada viihtyisän ja lapsille vähemmän rasakan.

Narratiivinen lähestymistapa toimi aineistossani paremmin, kuin olin alun pohdiskelun jälkeen ajatellut. Oppilaat olivat motivoituneita ja keskittyneitä kirjoitelmien kirjoittamiseen. Kertomuksista tuli laadukkaita ja ne vastasivat hyvin tutkimuskysymykseeni. Esitestauksella oli mielestäni tässä ratkaiseva merkitys, koska parannellulla ohjeistuksella sain laadukkaampaa aineistoa, kuin mitä ohjeistuksen ensimmäisellä versiolla kokeilussa. Esitestauksen tulosten perusteella tehtyjen ohjeiden tarkentamisella voidaan minimoida väärinymmärtämiset (Valli 2001, 31). Useat oppilaat kysyivät kirjoitelmia tehdessään, saako kirjoitelmaan laittaa itsensä päähenkilöksi, mutta eri nimellä. Tämä kuvasi mielestäni hyvin narratiivisen tutkimuksen yhtä lähtökohtaa. Kirjoitelmat, joita en ollut ohjeistamassa olivat huomattavasti lyhyempiä, vaikka niistäkin löytyi monia tärkeitä asioita. Olin tyytyväinen, että otin lisää kouluja mukaan tutkimukseeni. Sain aineistostani tällöin monipuolisemman ja sitä oli helpompi lähteä analysoimaan.

Otin tutkimukseni luotettavuuden huomioon monin eri tavoin eri vaiheessa tutkimusta. Olen noudattanut tutkimuksessani *Hyvän tieteellisen käytännön* (Hyvä tieteellinen käytäntö) ohjeistusta tietoisesti parhaani mukaan. Koko tutkimuksen ajan työstin tutkimustani rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Otin huomioon, että tutkimukseni kohteena olivat lapset ja suhteutin tutkimukseni toteuttamisen sii-

hen. Nostin oppilailta tulevia asioita esiin ja olin tarkkana, että ilmaisen niitä asioita, mitä he halusivat sanoa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–138.)

Tutkimukseni luotettavuutta olisi parantanut se, että olisin itse voinut käydä jokaisella koululla keräämässä aineiston. En päässyt itse kohtaamaan kaikkia tutkimukseni lapsia, joten luotin luokanopettajaan tutkimuksen toteuttamisessa ja oikeanlaisen ohjeistuksen antamisessa. Lapset tiedontuottajina asettaa omia haasteita tutkimuksen luotettavuudelle. Lasten vastauksiin vaikuttaa sen hetkinen aika ja paikka. Toisaalta Dockett ja Perry (2007) pitävät lapsia pätevinä ja kykenevinä kertomaan omista ajatuksistaan. Lasten kokemukset ovat ainutlaatuisia, ja vain lapset voivat kuvailla näitä kokemuksia ja näkemyksiä. Tämän vuoksi lapset ovat luotettavia ja arvokkaita tieteellisen tiedon tuottajia. (Emt., 60.)

Tutkimukseni myös kohdistui vain pieneen osaan kyläkouluista Lapissa, jolloin suuremmalla otannalla aineiston luotettavuus olisi kasvanut. Kirjoittaessani tuloksia ylös tein muistiinpanoja itselleni siitä, että käytin koko aineistoa monipuolisesti. Monessa kirjoitelmassa tuli esiin samoja asioita, mutta halusin tutkimuksessani esittää mahdollisimman monesta eri kirjoitelmasta aineisto-otteita. Prosessin aikana työstin tutkimustani jaksoissa. Välillä syvennyin tutkimukseeni useammaksi päiväksi kerrallaan, ja välillä taas otin selkeästi etäisyyttä työstämisestä, jotta sain mahdollisuuden ajatella muuta ja palata työn pariin uusin ajatuksin.

Tutkijapositioni pelkkänä tutkijana muuttui heti kouluun mennessäni. Oppilaat tiesivät, että opiskelen luokanopettajaksi. Suurimman osan oppitunnista olin luokan ainoa aikuinen ja muutamat oppilaat viitatessaan apua huikkasivat samalla ”opea”. Olin siis oppilaille enemmänkin tulevan opettajan roolissa koulussa, kun tutkijan roolissa. Niiden koulujen oppilaille, joissa en päässyt käymään, jäin tutkijana etäiseksi. Jouduin lisäksi miettimään koko tutkimuksen ajan omaa asemaani tutkimusprosessissa entisenä kyläkoulun oppilaana. Tutkimuksen teon aikana tiedostin itselleni omat asenteeni ja ajatukset kyläkouluista, jotta tiesin välttää katsomasta kyläkouluja omien kokemuksiin perustuvien linssien

läpi. Pyrin koko tutkimukseni ajan siirtämään omat kokemukseni ja ajatukseni kyläkouluista syrjään.

Koulujen lakkauttamisista keskusteltaessa yleisellä tasolla, on taustalla jatkuvasti oppilaita ja heidän vanhempiaan pohtimassa parasta kouluratkaisua omalla kohdallaan. Kasvu- ja oppimisympäristön eri ulottuvuudet, opettaja-oppilassuhteet, turvallisuus, yksilöllisyys ja koulumatkat johdattavat näitä pohdintoja. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian mukaan valtakunnan tasolla päätöksiä tekevät eri elimet sijoittuvat makrosysteemille. Kunnan koulutoimi ja päättäjät sijoittuvat eksosysteemille. Näissä systeemeissä vuorovaikutus on lähinnä vain yhdensuuntaista, ylhäältä alaspäin. Makro- ja eksosysteemillä tehdyt päätökset vaikuttavat kuitenkin aina myös yksilön ympäristöön. Eksosysteemillä tehdyt päätökset, kuten koulujen lakkauttaminen, heijastuu lopulta yksilön hyvinvointiin. Valtioita ja kuntia moititaankin usein siitä, että päättäjät ovat liian kaukana yksilöiden arjesta. Mielenkiinnon pienkoulututkimusta kohtaan täytyisi herätä aidosta kiinnostuksesta tiettyä koulumuotoa kohtaa. Nykyisin pienkoulut ovat nousseet pinnalle vasta, kun koulujen lakkauttamisesta on alettu puhua yleisessä keskustelussa enemmän. Tämä luo tutkimuksesta helposti kuvan, että se tuo esiin lakkautusten vastustajien tai lakkautusta kannattavien kannan. Tutkimuksista täytyisi osata huomioida tulokset pienkoulujen piirteistä ja koulukulttuurista. Tämä avartaisi ja rikastuttaisi keskustelua jolloin jyrkältä vastakkainasettelulta mahdollisesti säästyttäisiin. Pienkoulut tulisi nähdä ensisijaisesti kouluna, ei mahdollisen lakkautuksen uhrina.

Olen kiinnostunut kyläkouluista ja etenkin niiden sosiaalisesta ympäristöstä tulevan ammattini vuoksi. Mielestäni jokainen koulumuoto on arvokas ja jokaisesta koulusta ja luokasta voi oppia jotain. Halusin tutkimuksellani lisätä omaa tietämystäni kyläkoulusta koulumuotona oman ammatillisen kehittymiseni tukemiseksi. Halusin myös selvittää, mitkä asiat kyläkoulussa vaikuttavat siihen, että keskustelut ovat usein tunnepitoisia, ja miten oppilaat suhtautuvat kyläkoulun arkipäivään, joka helposti julkisessa keskustelussa unohdetaan. Oma aikaisempi tietämys kyläkouluista perustui omiin kokemuksiini ja kandidaatin tutkielmaani.

Tulevaisuudessa työssä ollessani haluan hyödyntää näitä oppilailta tulleita asioita omassa opetustyössäni. Oppilaat nostavat selkeästi esiin, kuinka tärkeä koulun hyvä sosiaalinen ympäristö heille on. Lisäksi monipuoliset ystävyysuhteet eri-ikäisten kanssa sekä sukupuolesta riippumattomat ystävyysuhteet olivat rikkaus oppilaille. Opettajan työssä tämä on tärkeää muistaa ja tietoisesti tavoitella. Koulun sisäinen hyvä yhteistyö niin opettajien kuin oppilaidenkin kesken on eduksi koko koulun toiminnalle. Käsitykseni kyläkouluista laajeni ja huomasin, mitä ainutlaatuisia ja arvokkaita asioita kyläkoulut pitävät sisällään. Jokaisesta koulumuodosta tulisi nähdä merkitykselliset asiat ja pohtia, voiko näitä ainutlaatuisia asioita korvata millään muulla, jos yksittäinen koulumuoto ajetaan alas.

Halusin tutkimuksellani tuoda uusia näkökulmia kyläkoulukeskusteluun. Erilaisien koulumuotojen arvokkuudesta puhutaan paljon ja pystyn tutkimuksellani osoittamaan, minkä asioiden vuoksi kyläkoulut ovat yksi arvokas koulumuoto muiden koulujen rinnalla. Oppilaat ovat oman koulunsa asiantuntijoita ja tutkimukseni näyttää osan siitä tieto- ja kokemusmäärästä, jota oppilailla on. Kyläkoulujen arvo oppilaiden näkökulmasta on sen pienuudessa. Oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi tutussa ympäristössä ja pienessä koulussa. Kun tuntee koulun muut opettajat ja oppilaat, sosiaalinen verkosto on vahvemmalla pohjalla. Kukaan ei voi kadota massaan. Oppilaat saavat hyvät lähtökohdat tulevaisuudelle pienessä koulussa, jossa sosiaalisista suhteista huolehditaan. Kaveripiirin laajuus on osa koulun tapakasvatusta. Oppilaat oppivat tulemaan toimeen eri-ikäisten kanssa, sukupuolesta välittämättä. Yhdenkin hyvän kaverin saaminen koulusta on yksi koulun tärkein tehtävä. Kyläkouluissa kukaan ei jäänyt yksin, koska yhteisö piti jokaisesta huolta. Myös erimielisyydet ja kiusaaminen ovat kyläkoulujen arkea, joten pienissä kouluissa ei pidä tuudittautua ainaiseen pienuuden hyvyyteen. Vastoin käymisistäkin oppilaat kuitenkin selvisivät hyvän kaverin tai luotettavan opettajan avulla.

Tutkimukseni tuo hyötyä jokaiselle kasvatusalalla työskentelevälle, sekä koulupoliittisia ratkaisuja tekeville. Kouluissa sosiaalisten suhteiden merkitystä ei pidä väheksyä. Lapsen mikrosysteemin sisällä tapahtuvat asiat seuraavat lapsen

mukana. Hyvä yhteishenki lähtee koko koulusta ja aikuisten johdolla kouluun saadaan ilmapiiri, jossa oppilailla ja opettajilla on hyvä olla. Koulussa pientä ja tiivistä mikroympäristöä on helpompi hallita ja olla tietoinen siitä, mikä sosiaalisten suhteiden tilanne koulussa on. Oppilaat arvostavat hyvää ilmapiiriä luokan kanssa, opettajan positiivista suhtautumista ja omia kavereitaan. Koulussa työskentely ei saisi rajoittua vain omaan luokkaan, vaan opettajat voivat rikkoa rajoja yli luokkien. Yhteistyö oppitunneilta eri luokkien kanssa siirtyy välitunneillekin. Opettajien johdolla tehty yhteistyön laajentaminen lisää oppilaiden sosiaalisia verkostoja. Muiden koulun oppilaiden tunteminen lisää viihtyvyyttä. Miehen luominen kouluun on koko koulun välistä yhteistyötä. Opetustoimen ylitarkastaja toteaa: ”*Pahoinvoiva oppilas on ylivoimaisesti kallein oppilas.*” (Pöntinen 2015, 26). Tämän tulisi olla aina taustalla, kun mietitään lasten elämää koskevia päätöksiä. Lasten hyvinvoinnin täytyy mennä opetuksen ja talouden edelle. Koulut ovat paikkoja lapsia varten, lapset eivät koulua varten.

Jatkotutkimusaiheen huomaisin käydessäni keräämässä aineiston tutkimukseeni. Olisi mielenkiintoista mennä seuraamaan koulupäivää kyläkoulussa luokan mukana pidemmän aikaa. Tällöin tarkkailussa olisi laajemmin koko koulupäivä, sekä kasvu- ja oppimisympäristön eri puolet. Tämä antaisi varmasti paljon lisää tietoa, millaisena kyläkouluympäristö käytännössä näyttäytyy. Toisena jatkotutkimusaiheena kyläkouluista näkisin jo aikuisten entisten kyläkoulujen oppilaiden tutkimisen. Mitä he muistavat omista kouluajoistaan kyläkoulussa, ja mitä eväitä he kokevat saaneensa kyläkoulusta. Kolmantena jatkotutkimusaiheena pitäisin tämän tutkimuksen laajentamista käsittämään kaikki Lapin kyläkoulut, tai otta-
maan tutkimukseen mukaan vertailevan asetelman suhteessa Lapin suurempiin, taajama-alueiden kouluihin.

En halunnut tutkimuksellani ottaa kantaa minkään koulun paremmuudesta. Halusin, että eri koulumuotoja pystyttäisiin katsomaan rinnakkain ja tutkimukseni tuo tarkasteluun kyläkoulujen oppilaiden näkökulman. Rinnakkain asettelulla pystytään huomaamaan, mitä opittavaa jokaisesta eri tavasta toteuttaa perusopetusta voi olla. Toisille oppilaille sopii toisenlainen koulumuoto, joten mitään koulua ei voida laittaa ehdottomaan paremmuusjärjestykseen. Tärkeämpää oli-

sikin nostaa esiin jokaisen koulun arvokkuus ja tasa-arvo. Yhteiskunnasta tulevat ne arvot, jotka määräävät päätökset joiden mukaan koulutoiminta kehittyy. Lasten hyvinvointi on keskiössä näitä päätöksiä tehdessä. Kyläkoulut ovat lapsille turvallisia paikkoja kasvaa. Siellä luodaan pohjaa hyvälle sosiaalisille taidoille, sekä identiteetin kehittymiselle. Koulujen sosiaalinen ulottuvuus näkyy vahvana kyläkoulujen kasvu- ja oppimisympäristöissä. Kyläkoulut ovat tiiviitä yhteisöjä, joissa sen jäsenet pitävät huolta toisistaan.

Lähteet

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.

Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turun yliopisto: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 195–211.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alatupa, S., Hintsanen, M. & Hirstiö-Snellman, P. 2011. Luokan ja koulun koon yhteys koulumenestykseen: Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa? Kasvatus 42 (1), 31–45.

Aluehallintovirasto tiedotteet 14.10.2013. Saatavilla www-muodossa: <https://www.avi.fi/web/avi/-/pienia-kouluja-ja-yhdysluokkia-tarvitaan-tulevaisuudessakin#.VL4n7kesXtt> . (Luettu 20.1.2015)

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. Saatavilla www-muodossa: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=318 . (Luettu: 3.11.2014)

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. 2014. School closures in rural Finnish communities. Journal of Research in Rural Education 29 (1), 1-17. Saatavilla www-muodossa: <http://jrre.vhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/03/29-1.pdf> . (Luettu 26.1.2015)

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E.K. 2014. Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. Teoksessa *Kasvatus* 45 (3), 242–256.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Bronfenbrenner, U. 1974. Kaksi lapsuuden maailmaa. Suom. Simonsuuri I-R. Helsinki: Tammi.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Developments*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suom. A. Tolppi. 2.painos. Kuopio: UNIPress ab, 221-288.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. 2000 *Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings*. *Social Development* 9. Blackwell Publishers, 115-125.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 1-5.

Bruner, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Diller, A., Houston, B., Morgan, K. P. & Ayim, M. 1996. The Gender Question in Education. Theory, Pedagogy and Politics. Colorado: Westview Press.

Dockett, S. & Perry, B. 2007. Trusting Children's accounts in research. Journal of Early Childhood research 2007 5: 47, 47–63.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola, E. 2003. In the language of the mother – Re-Storying the Relational moral in teachers' stories. Acta Universitatis Ouluensis E 62.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: Lasten Keskus –kirjat.

Gregory, T. 2000. School reform and the No-Man's-Land of High School Size. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.lcsc.us/userfiles/file/Referendum%20Info/costs_of_school_size.pdf)
http://www.lcsc.us/userfiles/file/Referendum%20Info/costs_of_school_size.pdf.
(Luettu 13.11.2014.)

Gylling, H. A. 2002. Millaisilla arvoilla tutkimusta voidaan perustella? Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 70–81.

Haantie, T. 2013. Kun ukset kiinni pantihin. Tutkimus 33 lakkautetusta koulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983–2005. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 230.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 288.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.

Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatus ja lapsen kasvuympäristö. Teoksessa A. Brotherus, A. Hasari & E. Helimäki (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Helsinki: Kirjayhtymä, 57–83.

Hietanen, R., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. "Virtuoso Ideal Daddy": Finnish Children's Perceptions of Good Fatherhood. *Early Child Development and Care*, 67–85.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Honkaniemi, S. & Tikkakoski, K. 2005. Kyläkoulun yhdysluokka oppimisympäristönä lapsen näkökulmasta. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Hopkins, P. E. & Bell, N. 2008. Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research. *Children's Geographies* 6, 1-6.

Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. 2014. Pääkirjoitus. Pienkoulut tarvitsevat lisää tutkimusta. Teoksessa *Kasvatus* 45 (3), 209–211.

Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-tuodossa: http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto](http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto) ._(Luettu 12.12.2014.)

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 160–178.

Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaakkori, L. & Huttunen R. 2014. Onko opettaja oppilaiden ystävä? – Pedagogisen ystävyyden idea. Teoksessa Kasvatus 45 (3), 373–379.

Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–67.

Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990. Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö – Eräs malli eheytetystä kouluvuodesta 3–4 -luokkatasolla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 34.

Kalaoja, E. 1988a. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 1. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.

Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2002. Characteristics of Finnish small rural schools – What can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21, 3-19.

Kalaoja, E. 2010. Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 102–104.

Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka, 163–187.

Kallio, M. 2014. Pien- ja lähikoulu oman alueensa keskuksena – kahden koulun yhdistymisen haasteet ja tulevaisuuden mahdollisuudet. Teoksessa Kasvatus 45 (3), 292–297.

Karlberg-Granlundin, G. 2009. Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. Åbo : Åbo Akademis förlag.

Karlberg-Granlund, G. 2010. Pienuuden suuruus – myytti vai totuus? Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 49–61.

Kendrick, A., Steckley, L. & Lerpiniere, J. 2008. Ethical issues, research and vulnerability: gaining the views of children and young people in residential care. *Children's Geographies* 6, 79–93.

Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa - maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvu ympäristöinä. Oulun: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Kilpeläinen, R. 2014. Kuka opettaisi kyläkouluopettajia? Teoksessa *Kasvatus* 45 (3), 269–273.

Kilpimaa, M. 2009. *Kyläkoulusta ”yliopistoksi”*. Rovaniemi: Lapin yliopisto kustannus.

Kohonen, E. 2011. Narratiivisuus – Vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 196–205.

Konttinen, O. 2010. Lapset ja nuoret lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 43–66.

Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere : Tampere University Press.

Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* Jyväskylä: PS-kustannus, 84–99.

Koskenniemi, M. 1982: *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalinen kasvaminen*. Helsinki: Otava.

Kovalainen, M., Kumpulainen, K. & Vasama, S. 2006. Yhteisöllisen oppimisen ohjaus. Teoksessa E-L. Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.) *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet*. Oulu: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 43–53.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 13–39.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO- koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus & Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon tutkimuskeskus.

Ladd, G., Herald-Brown, S. & Kochel, K. 2009. Peers and motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) Handbook of motivation at school. New York: Taylor & Francis, 323–348.

Laine, K. 1997. Ihmissuhteet. Teoksessa Aho, S. & Laine K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 163–202.

Laine, K. 1997. Ryhmän sosiaalinen rakenne. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 210–226.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lapin Kansa, 18.12.2014. Lapista lakkautettu jo yli sata koulua 2000-luvulla.

Saatavilla www-muodossa:

http://www.lapinkansa.fi/cs/Satellite?c=AMArticle_C&childpagename=LKA_newssi-te%2FAMLLayout&cid=1194948720236&p=1194613395268&pagename=LKAWrapper. (Luettu 20.12.2014.)

Lassila, J. 2001. Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut. Osa 2. Oulu: Oulu University Press.

Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative research: reading, analysis and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lindeman, M. & Verkasalo, M. 1995. Sosiaalisesti suotuisa vastaaminen - Kontrolloitava virhetekijä vai osa hyvinvoivan ja rehellisyyttä arvostavan yksilön persoonallisuutta? Teoksessa K. Räikkönen & J.-E. Nurmi (toim.) Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. Acta Psychologica Fennica, 148–162.

Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmä 2009. Maaseutu ja hyvinvoiva Suomi. Maaseutupoliittinen kokonaisuohjelma 2009–2013. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 5.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2007. Välitunnilla kiusataan - Opettajat kaipaavat tukea puuttumiseen. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <http://www.mll.fi/?x20737=2336264>. (Luettu 24.1.2015.)

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus: Helsinki.

Maslow, A. 2012. Abraham Maslow the Humanist. Teoksessa Smart, J. Disability across the developmental life span: for the rehabilitation counselor. New York, NY: Springer, 126-134.

Mason, D. A. & Burns, R. B. 1995. Teachers' Views of Combination Classes. The Journal of Educational Research 89 (1), 36–45.

Meriläinen, U., Salminen, J. & Tebest, T. 2013. Lakkautustahti on raju – täältä koulut katoavat. Yle uutiset, Kotimaa. Saatavilla www-muodossa: [http://yle.fi/uutiset/lakkautustahti on raju - taalta koulut katoavat/6526709](http://yle.fi/uutiset/lakkautustahti_on_raju_-_taalta_koulut_katoavat/6526709). (Luettu 13.11.2014.)

Moen, T. 2006. Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (4), 1-11.

Mustaniemi, H. 1981. Yhdysluokka- ja erillisluokkaopetuksen eroja oppilaan ja opettajan työtä ajatellen. Teoksessa M. Jussila & E. Kalaoja (toim.) Opettajan-koulutuksen käytännön ja teorian ongelmia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintomonisteita ja selosteita, 48–70.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

National School Climate Council, 2007. The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teachers Educational Policy. Saatavana www-muodossa: <http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf>. (Luettu 27.1.2015.)

Nguyen, H., Schmidt, M. & Murray, C. 2007. Does school size matter? A social Capital Perspective: A Review of Educational Policy Literature. Port Moody, BC: Simon Fraser University. Saatavilla www-muodossa: <http://www.scribd.com/doc/12741128/Does-School-Size-Matter-1>. (Luettu: 3.11.2014.)

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka, 25–43.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo: WSOY.

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.

Opetushallitus, 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Saatavana www-muodossa:

http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyva_ksynyt_esi_perus_ ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014 . (Luettu 5.1.2015.)

Orrenmaa, A. 2015. Viimeinen kevät. Opettaja (1), 32–37.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115. Helsinki: Hakapaino.

Peltokorpi, E-L., Määttä K. & Uusiautti S. 2013. How to Ensure Ethicality of Action Research in the Classroom? Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) How to study children? Methodological solutions of childhood research. Lapin yliopistopaino, 29–51.

Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Kuusivuotiaiden viihtyminen, sopeutuminen ja sosiaalinen kasvu kyläkouluympäristössä. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja/Journal of teacher researcher 1/1998. Jyväskylän yliopistopaino, 21–36.

Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulu: Oulu University Press.

Peltonen, T. 2010. Koulun ympäristöedut ja yhteys fyysiseen toimintaan. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 117–127.

Peltonen, T. 2010. Kyläkoulut – avuksi vai harmiksi kunnille? Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 29–48.

Peltonen, T. 2010. Oppimistulokset isoissa ja pienissä kouluissa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 64–75.

Peltonen, T. 2010. Yhdysluokkaopetuksen edut –myös esitetty kritiikki. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 105–116.

Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 227–240.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 5–23.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A., Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.

Pöntinen, P. 2015. 500 päivää koulupeliä. Suomen kuvalehti (4). Otavamedia, 24–32.

Riessman, C. K. 2005. Narrative Analysis. Teoksessa N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robinson (toim.) Memory & Everyday Life. University of Huddersfield. Huddersfield, 1–7. Saatavilla www-muodossa: http://eprints.hud.ac.uk/4920/2/chapter_1_-_catherine_kohler_riessman.pdf&embedded=true. (Luettu 24.1.2015.)

Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Los Angeles: SAGE.

Ropers-Huilman, B. 1998. Feminist Teaching in Theory and Practice. New York: Teachers Collage Press.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_2.html. (Luettu 22.1.2015.)

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1994. Kasvatuspsykologisia kysymyksiä. Salpausselän kirjapaino: Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools. A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research* 13 (3), 383–397. Saatavilla [www-muodossa: http://her.oxfordjournals.org/content/13/3/383.full.pdf+html](http://her.oxfordjournals.org/content/13/3/383.full.pdf+html) . (Luettu 26.1.2015.)

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä* 34, 149–154.

Solstad, K. J. & Thelin A. A., 2007. *Skolen og distrikta*. Fagbokforl.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*, 92–112.

Suomen perustuslaki (731/1999)

Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. T. Hakala, J. Eskola, J. Vastamäki, K. Siekkinen, M. Åhlberg, E. Ropo & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle I, metodin valinta ja aineiston keruu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 247–258.

Tarkiainen, M. & Enbuska, M. 2014. Lapin oppilaitokset. Lukuvuosi 2013–2014. Rovaniemi: Lapin aluehallintovirasto. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.avi.fi/documents/10191/1207374/Lapin+oppilaitokset.+Lukuvuosi+2013+-+2014./e677ba68-11d3-45bc-98cf-b7f90697f363>. (Luettu 27.1.2015.)

Teirikangas, A. & Tolonen, M. 2002. Kyläkoulun lakkauttaminen ja uuteen kouluun siirtyminen lapsen kokemana. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A, tutkimuksia 21/2002, 143–152.

Toimela, M. 2013. "Täällä varmasti opitaan" Luokanopettajien näkökulmia isojen ja pienten koulujen kasvu- ja oppimisympäristöistä. Julkaisematon kandidaatin tutkielma.

Tudge, J.R H., Mokrova, I., Hatfield, B E. & Karnik, R.B. 2009. Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review* 1, 198–210.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Uusiautti S. & Määttä K. 2013. Many Dimensions of Child Research. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) How to study children? Methodological solutions of childhood research. Rovaniemi: Lapland University Press, 11–27

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu, Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 6-16.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weger, M. 2014. Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer. Saatavilla [www-muodossa: file:///C:/Users/Meri%20Toimela/Downloads/9783658034016-p1%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Meri%20Toimela/Downloads/9783658034016-p1%20(3).pdf). (Luettu 27.1.2015.)

West Ed Policy Brief. 2001. Are Small Schools Better? School size. Considerations for safety & Learning. Saatavilla [www-muodossa: http://www.wested.org/online_pubs/po-01-03.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/po-01-03.pdf). (Luettu: 13.11.2014.)

Wilson, B. 1996. Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.

KEITÄ HÄNELLÄ ON KAVEREINA?

MILLAISET VÄLIT HÄNELLÄ ON OPETTAJIEN KANSSA?

MILLAINEN ILMAPIIRI LUOKASSA ON?

MITÄ HÄN TEKEE VÄLITUNNEILLA?

MISTÄ ASIOISTA HÄN TYKKÄÄ KYLÄKOULUSSA?

MITÄ MIELTÄ HÄN ON OPETTAJISTA?

MITKÄ ASIAT EIVÄT SAA HÄNTÄ VIIHTYMÄÄN KYLÄKOULUSSA?

MILLAISTA LUOKASSA TYÖSKENTELY ON?

MILTÄ LUOKALTA HÄNEN KAVERINSA OVAT?

MITEN OPETTAJAT SUHTAUTUVAT HÄNEEN?

MITKÄ ASIAT SAAVAT HÄNET VIIHTYMÄÄN KYLÄKOULUSSA?

MITKÄ ASIAT OVAT HÄNEN MIELESTÄÄN KYLÄKOULUSSA IKÄVIMPIÄ?

MITKÄ ASIAT VAIKUTTAVAT LUOKAN ILMAPIIRIIN?

KEIDEN KANSSA HÄN VIETTÄÄ VÄLITUNTEJA?

MITÄ MIELTÄ HÄN ON KYLÄKOULUSTA?

MITÄ MUUTA HALUAT KERTOA HÄNEN PÄIVÄSTÄÄN KYLÄKOULUSSA?

Liite 2: Tutkimuslupapyyntö kuntaan

Opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Olen tekemässä kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmaa ja aiheenani ovat kyläkoulut. Pro gradu tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä kyläkoulujen oppilaille on koulunsa sosiaalisesta kasvu- ja oppimisympäristöstä. Kohdistan tutkimukseni Lapin kuntien kyläkouluihin.

Toteutan tutkimukseni kirjoitelmina viidennen ja kuudennen luokan oppilaille. Oppilailta ja koululta saatu aineisto käsitellään niin, että tutkimukseen vastanneiden henkilöllisyys ei paljastu ja anonymiteetti turvataan.

Tutkimuksessa oppilaiden äänet pääsevät kuuluviin ja tulosten perusteella voidaan saada käsitys, mitkä asiat kyläkoulujen oppimisympäristössä nousevat esiin lasten näkökulmasta. Lopullisessa tutkimuksessani ei ole tarpeellista ilmaista kunnan nimeä, jos näyttää siltä että tutkittavien anonymiteetti vaatii paikakunnan häivyttämistä. Jos saan teiltä luvan toteuttaa tutkimuksen ***** kunnan kyläkouluissa, niin otan itse yhteyttä koulunjohtajiin sekä luokanopettajiin ja pyydän heitä mukaan tutkimukseeni. Lisäksi hoidan luokanopettajien kanssa muut tutkimukseen tarvittavat luvat huoltajilta ja lapsilta.

Tervetuloa osallistumaan tutkimukseen! Vastaan mielelläni lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Meri Toimela

Pro gradu -tutkielmani ohjaaja:

KT, professori Tuija Turunen kasvatustieteiden tiedekunnasta, *****

.....
Päivämäärä ja paikka: ____ . ____ 2014 _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

Liite 3: Tutkimuslupapyyntö koulunjohtajille

Opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Olen tekemässä kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmaa ja aiheenani ovat kyläkoulut. Aikaisemmin tein kandidaatin tutkielman kirkonkylänkoulujen ja kyläkoulujen luokanopettajien käsityksistä koulunsa kasvu- ja oppimisympäristöistä. Pro gradu tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä kyläkoulujen oppilailla on koulunsa sosiaalisesta kasvu- ja oppimisympäristöstä. Haluaisin jälleen kohdistaa tutkimukseni Lapin kunnan kyläkouluihin.

Tutkimuksessa oppilaiden äänet pääsevät kuuluviin ja tulosten perusteella voidaan saada käsitys, mitkä asiat kyläkoulujen sosiaalisessa oppimisympäristössä nousevat esiin lasten näkökulmasta. Tutkimukseni kohdistuu Lapin kunnan kyläkouluihin ja olen saanut ***** kunnalta luvan tutkimukseni toteuttamiseen.

Toteutan tutkimukseni kirjoitelmina viidennen ja kuudennen luokan oppilaille. Toivoisin näillä saavani riittävän aineiston. Oppilailta ja koululta saatu aineisto käsitellään niin, että tutkimukseen vastanneiden henkilöllisyys ei paljastu ja anonymiteetti turvataan. Lopullisessa tutkimuksessani ei välttämättä ole tarpeellista ilmaista kunnan nimeä, jos näyttää siltä että tutkittavien anonymiteetti vaatii paikkakunnan häivyttämistä.

Toivoisin saavani mahdollisimman monta ***** kyläkoulua mukaan, joten pyytäisin saada teiltä luvan tutkimuksen toteuttamiseen koulullanne. Teidän luvan jälkeen pyytäisin luvan viidennen ja kuudennen luokan luokanopettajilta, sekä oppilailta ja heidän huoltajiltaan.

Tervetuloa osallistumaan tutkimukseen! Vastaa mielelläni lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Meri Toimela

Pro gradu -tutkielmani ohjaaja:

KT, professori Tuija Turunen kasvatustieteiden tiedekunnasta, *****

.....
Päivämäärä ja paikka: ____ . ____ 2014 _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

Liite 4: Tutkimuslupapyyntö luokanopettajille

Hyvä luokanopettaja!

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa Pro gradu –tutkielmaa aiheesta kyläkoulujen sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö. Tavoitteenani on selvittää oppilaiden käsityksiä kyläkoulujen sosiaalisesta ympäristöstä. Näen tutkimukseni tärkeänä, koska kyläkoulujen oppilaiden mielipiteitä ja käsityksiä on tutkittu todella vähän. Aihe on kuitenkin Lapissakin varsin ajankohtainen ja oppilaat tuntevat kyläkoulujen arjen parhaiten.

Kerään tutkimukseni aineiston luokastanne kirjoitelmien avulla. Pyydän viidennen ja kuudennen luokan oppilaita kirjoittamaan kirjoitelman kyläkoulujen sosiaaliseen ympäristöön liittyen. Kirjoitelmissa on tukena apukysymyksiä, joita oppilas voi hyödyntää kirjoitelmassaan. Oppilaiden omat käsitykset ja kokemukset ovat arvokasta tietoa kyläkouluista. Kirjoitelmiin menee noin yksi oppitunti.

Tutkimukseen osallistutaan nimettömänä ja osallistuminen on vapaaehtoista. Oppilailta ja koululta saatu aineisto käsitellään niin, että tutkimukseen vastanneiden henkilöllisyys ei paljastu ja anonymiteetti turvataan. Myös koulu säilyy nimettömänä.

Tutkimuksellani on lupa kunnasta ja koulunjohtajalta. Pyydän lupaa kerätä aineiston Teidän luokastanne. Jos myönnätte tutkimusluvan, pyydän tutkimusluvat vielä oppilailta ja heidän huoltajiltaan.

Mikäli Teillä herää kysymyksiä tai haluatte lisätietoja, minuun voi vapaasti ottaa yhteyttä!

Ystävällisin terveisin:

Meri Toimela

Pro gradu -tutkielmani ohjaaja:

KT, professori Tuija Turunen kasvatustieteiden tiedekunnasta, *****

.....
Luokka _____

Luokkani oppilaat voivat osallistua tutkimukseen, jos itse haluavat ja vanhemmat antavat luvan.

Luokkani oppilaat eivät voi osallistua tutkimukseen.

Päivämäärä ja paikka: ____ . ____ 2014 _____

Opettajan allekirjoitus _____

Liite 5: Tutkimuslupapyyntö huoltajille

Tervehdys kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa Pro gradu –tutkielmaa aiheesta *kyläkoulujen sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö*. Tavoitteenani on selvittää oppilaiden käsityksiä kyläkoulujen sosiaalisesta ympäristöstä. Näen tutkimukseni tärkeänä, koska kyläkoulujen oppilaiden mielipiteitä ja käsityksiä on tutkittu todella vähän. Aihe on kuitenkin Lapissa varsin ajankohtainen ja oppilaat tuntevat kyläkoulujen arjen parhaiten. Koen, että tutkimukseni kautta huomioidaan oppilaiden mielipiteiden tärkeys ja herätetään uusia ajatuksia kyläkouluista.

Kerään tutkimukseni aineiston Lapin alueen kyläkouluista. Kerään siis myös lapsenne koulusta aineistoa kirjoitelmien avulla. Pyydän viidennen ja kuudennen luokan oppilaita kirjoittamaan kirjoitelman kyläkoulujen sosiaaliseen ympäristöön liittyen. Kirjoitelma ohjeistetaan ja tukena on apukysymyksiä, joita oppilas voi hyödyntää kirjoitelmassaan. Kirjoitelmiin menee noin yksi oppitunti.

Tutkimukseen osallistutaan nimettömänä ja osallistuminen on vapaaehtoista. Oppilailta ja koululta saatu aineisto käsitellään niin, että tutkimukseen vastanneiden henkilöllisyys ei paljastu ja anonymiteetti turvataan. Myös koulu säilyy nimettömänä. Tutkimuksellani on lupa kunnasta ja lapsenne koululta. Pyytäisin Teiltä lupaa lapsenne tutkimukseen osallistumiselle. Voitte myös kotona keskustella lapsenne kanssa tutkimuksesta ja tutkimukseen osallistumisesta.

Mikäli Teillä herää kysymyksiä tai haluatte lisätietoja, minuun voi ottaa yhteyttä!
Ystävällisin terveisin,

Meri Toimela

Pro gradu -tutkielmani ohjaaja:

KT, professori Tuija Turunen kasvatustieteiden tiedekunnasta, *****

.....
Palautathan tutkimuslupalomakkeen myös siinä tapauksessa, että lapsenne ei osallistu tutkimukseen viimeistään...

Oppilaan nimi _____

Luokka _____

- Lapseni saa osallistua tutkimukseen
 Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka: ____ . ____ 2015 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

Liite 6: Tutkimuslupapyyntö oppilaille

Hei kyläkoulun oppilas!

Olen Meri ja opiskelen luokanopettajaksi Lapin yliopistossa. Teen opintoihini kuuluvaa tutkimusta, johon tarvitsen teidän oppilaiden apua!

Tutkin kyläkoulujen sosiaalista ympäristöä. Haluan tietää oppilaiden ajatuksia kyläkoulujen ilmapiiristä ja viihtymisestä. Tutkimustani varten pyytäisin sinua kirjoittamaan kirjoitelman ohjeideni mukaan. Kirjoitelmissa on tukena apukysymyksiä, joihin vastataan, mutta voit kirjoittaa myös itsellesi mieleen tulevia asioita. (Opettajasi kerää nämä kirjoitelmat ja lähettää minulle.)

Haluaisin tietää, mitä juuri sinä ajattelet kyläkouluista, mutta sinun ei ole pakko osallistua tutkimukseen, jos et halua. Tutkimukseen osallistutaan nimettömänä. Sinua, luokkaasi tai kouluasi ei voida tunnistaa lopullisesta tutkimuksestani.

Opettajasi ja huoltajasi ovat antaneet luvan tutkimuksen tekemiselle ja toivon, että sinäkin haluat osallistua!

Terkuin,
Meri Toimela

**** Oppilaan nimi _____

Luokka _____

- Haluan osallistua tutkimukseen
- En halua osallistua tutkimukseen

Oppilaan allekirjoitus