



Särkelä Anni-Tuulia

Oppiminen kyläkoulun yhdysluokassa

Kokemuksia yhdysluokkaopetuksesta oppimisen näkökulmasta kyläkoulun kontekstissa

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kevät

2019

”Gradun tekeminen on kuin matka kuumailmapallolla maailman ympäri, matka vieraaseen maahan, matka paikkaan, johon haluan mennä, sateenkaaren pään etsintää, kullan etsimistä, oman polun etsimistä labyrintissä, konserttiin valmistutumista, ison omenan syömistä, koneen korjaus, viha- rakkaus- suhde.”

-Onnismaa (2007, s. 58)

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppiminen kyläkoulun yhdysluokassa. Kokemuksia yhdysluokkaopetuksesta oppimisen näkökulmasta kyläkoulun kontekstissa (Anni-Tuulia Särkelä)

Kasvatuspsykologia pro gradu- tutkielma, 85 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2019

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella oppimisen kokemuksia yhdysluokkaopetuksessa kyläkoulujen ympäristössä. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani on yhdysluokkaopetus, joka tapahtuu kyläkoulujen kasvu- ja oppimisympäristöissä.

Tavoitteenani oli laadullisen, puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin selvittää oppilaiden omia kokemuksia yhdysluokkaopetuksesta. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui fenomenologis- hermeneuttinen tutkimus, jossa tutkittavana on kokemus. Kokemuksen tulkinta vaatii fenomenologisen lähestymistavan, sillä se ottaa huomioon ihmisen osana kokonaisuutta sekä vuorovaikutuksellisen suhteen todellisuuden kanssa (Laine, 2001). Hermeneutiikka käytän apuna tulkinnassa, sillä tavoitteenani oli tutkia kokemuksen merkitystä.

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat kymmenen pohjoissuomalaista, kyläkoulun käynnyttä aikuista, joita haastattelin puhelimitse ja kasvokkain. Aineiston keruun jälkeen suoritin haastatteluille laadullisen sisällönanalyysin, jonka tarkoitus oli etsiä haastatteluista toistuvia teemoja, mutta samalla eritellä yksittäisiä kokemuksia, joilla kuvataan haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että suurin osa haastatelluista suhtautui myönteisesti entiseen kyläkouluunsa ja siinä tapahtuvaan yhdysluokkaopetukseen. Oppimiskokemus rakentui fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta ympäristöstä, jotka vaikuttivat siihen, kuinka myönteiseksi tai kielteiseksi haastatellut kokivat yhdysluokkaopetuksessa tapahtuvan oppimisen. Yhdysluokan positiivisimpina puolina pidettiin heterogeenisen ryhmän luomaa vertaisoppimista, sosiaalisuutta ja yksilöllisyyden huomioimista, kuten myös suvaitsevaisuuden ja kärsivällisyyden opettamista. Negatiivisina puolina mainittiin ajoittainen meteli, luokan suuri koko sekä vähäinen ja rajattu kaverimäärä. Molemmilla puolilla oli yhteys oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen, jotka loivat oppimisen kokemuksen.

Avainsanat: Yhdysluokka, oppiminen, kyläkoulu, oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys

University of Oulu

Faculty of Education

Learning in the village schools multigrade-classroom. Experiences of multigrade-classroom from the learning view in the context of village schools (Anni-Tuulia Särkelä)

Master's thesis, 85 pages, 2 appendices

April 2019

The purpose of my study was to examine learning experiences in multigrade- classrooms in village schools. The theoretical framework for my research is formed by the concepts of learning and teaching in multigrade classrooms which takes place in the growth and learning environments of village schools.

My goal was to study students' own experiences of multigrade-teaching, so I used qualitative, semi- structured thematic interview as my data collection method. As a research method I chose the phenomenological-hermeneutic study where experience is being studied. The interpretation of experience requires a phenomenological approach as it considers the human as a whole and the interacting relationship with reality. I use hermeneutics as an aid for interpretation because my aim was to study the significance of experience.

The target group of my research consisted of ten native northern Finns who attended village schools. I interviewed them by telephone and face- to- face. After collecting the data, I conducted a qualitative content analysis which was aimed to find recurring themes from the interviews, but at the same time to identify individuals' experiences and describe personal experiences of the interviewees.

The results of my research showed that most of the interviewees saw their former village school and learning there in positive light. The learning experience was based on a physical, psychological, social and pedagogical environments which all influenced how the interviewees felt their learning in these multigrade-classrooms. The most positive aspects were peer learning which Vygotsky emphasizes but also sociality, individuality and learning tolerance and patience. Negative aspects were the occasional noise, large classroom size and the small and quite limited number of friends. Both aspects had connection between learning motivation and how students enjoyed their school. These were the factors that created an experience of learning.

Keywords: Multigrade-classroom, learning, village schools, learning motivation

Sisällysluettelo

1	Johdanto	10
2	Kyläkoulu	12
2.1	Mikä tekee kyläkoulun?	12
2.2	Kyläkoulujen historiaa	13
2.3	Kyläkoulujen kasvu- ja oppimisympäristöt	14
2.3.1	<i>Kyläkoulujen fyysinen kasvu- ja oppimisympäristö</i>	15
2.3.2	<i>Kyläkoulujen psyykinen ja sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö</i>	17
2.3.3	<i>Kyläkoulujen pedagoginen kasvu- ja oppimisympäristö</i>	18
3	Yhdysluokkaopetus	19
3.1	Yhdysluokkaopetuksen historiaa	19
3.2	Opetusmalli yhdysluokassa	20
3.3	Yhdysluokkaopetuksen hyödyt ja haitat	21
3.3.1	<i>Yhdysluokkaopetuksen hyödyt</i>	21
3.3.2	<i>Yhdysluokkaopetuksen haitat</i>	25
3.4	Yhdysluokkaopetus nykyisten varhaiskasvatus- ja perusopetussuunnitelmien näkökulmasta	26
4	Koulujen kokoon liittyvää tutkimusta	28
5	Tutkimuksen toteutus	32
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma	32
5.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	33
5.3	Tutkimusmenetelmä	34
5.3.1	<i>Laadullinen tutkimus</i>	34
5.3.2	<i>Kokemuksen tutkimus</i>	36
5.4	Kohdejoukko ja aineiston keruu	36
5.5	Aineiston analysointi	40
5.5.1	<i>Analyysin eteneminen</i>	42
6	Tutkimuksen tulokset	45
6.1	Koulu	45
6.2	Oppiminen	47
6.2.1	<i>Yhdysluokkaopetuksen hyviä puolia</i>	47
6.2.2	<i>Yhdysluokkaopetuksen huonoja puolia</i>	53
6.3	Ympäristö	57
6.3.1	<i>Ympäristön vaikutus oppimiseen</i>	57
6.3.2	<i>Ympäristön vaikutus oppimismotivaatioon</i>	58
6.3.3	<i>Ympäristön vaikutus kouluviihtyvyyteen</i>	60

7	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua	62
7.1	Tutkimuksen reliabiliteetti	62
7.2	Tutkimuksen eettisyys	65
8	Pohdinta	67
	Lähteet	71
	Liite 1 Haastattelurunko	89
	Liite 2 Tutkimuslupa	90

Kuviot ja taulukot

Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen	40
Kuvio 2. Vastaajien ikärakenne	45
Kuvio 3. Yhdysluokan koko	45
Kuvio 4. Yhdysluokkaopetuksen hyvät puolet, luokittelun frekvenssit	52
Kuvio 5. Yhdysluokkaopetuksen huonot puolet, luokittelun frekvenssit.....	55
Kuvio 6. Ympäristön vaikutus oppimiseen	57
Kuvio 7. Ympäristön vaikutus oppimismotivaatioon.....	58
Kuvio 8. Ympäristön vaikutus kouluviihtyvyyteen	59
Taulukko 1. Kuvaus haastattelukysymyksistä teemoittain.....	37
Taulukko 2. Kooste haastateltavista.....	38
Taulukko 3. Esimerkki sisällönanalyysin mukaisesta aineiston kategorisoinnista omasta aineistostani	43

1 Johdanto

Kyläkoulujen jatkuva lakkautusuhka ja niiden erityispiirteiden tunnistamattomuus talouspoliittisissa keskusteluissa saivat minut kiinnostumaan niiden pedagogisesta aspektista. Oli sitten kyseessä riittämättömät oppilasmäärät, liian kalliit kustannukset tai Suomen yhteiskunnalliset rakennemuutokset, kyläkoulut ovat vääjäämättä jäämässä koulukeskusten varjoon (Autti & Hyry-Beihammer, 2014, s. 4). Lakkautusten taloudellisten syiden riittämättömyyden vuoksi halusinkin tutkia oppimiskokemuksia, joita ainutlaatuinen kyläkouluympäristö ja niissä tapahtuva yhdysluokkaopetus tarjoavat.

Työni pohjautuu kyläkouluissa tapahtuvaan yhdysluokkaopetukseen ja millaisena oppija on itse kokenut oppimisensa siinä ympäristössä. Tämän vuoksi yhdysluokkaopetusta ei mielestäni voi tutkia ilman kyläkoulukontekstia. Yhdysluokkaopetusta on toki olemassa ilman kyläkoulujakin, mutta halusin omassa tutkimuksessani ottaa kyläkoulujen ympäristön osaksi tutkimusta, sillä kyläkoulut ovat luultavasti suurin yksittäinen syy, miksi yhdysluokkaopetusta on alun perin toteutettukin. Lisäksi yhdysluokkaopetus on oleellinen osa kyläkoulujen ympäristön tutkimusta, joten niiden erottaminen toisistaan voisi olla haitallista omalle tutkimukselleni, joka nimenomaan pyrkii ottamaan huomioon myös kyläkouluympäristön haitat ja hyödyt oppimiselle.

Kyläkoulut ovat tutkimuksessani määritelty pieniksi, sijainniltaan kauempana kaupungeista oleviksi kouluiksi, joissa on yhdysluokkia (Korpinen, 2010, s. 16). Näissä kouluissa on enintään muutama opettaja ja maksimissaan 100 oppilasta, jonka vuoksi yhdysluokkaopetus on usein välttämätön opetusmuoto.

Kyläkouluja on tutkittu Suomessa ja ulkomailla jonkin verran. Niistä on kirjoitettu teoksia ja artikkeleita, joissa käsitellään pääasiassa kyläkoulujen kulttuurista ja pedagogista merkitystä, kuten Karlberg-Granlundin (2008, 2009, 2010) sekä Kilpeläisen kyläkoulututkimussarja (2010, 2014), joka on edelleenkin paljon käytetty lähde kyläkoulututkimuksessa. Mainittakoon vielä professori Esko Kalaojan kyläkoulututkimukset (1982, 1990, 2001, 2002, 2010), jotka pyrkivät nostamaan esille kyläkoulujen roolia osana Suomen kouluhistoriaa sekä Vitikan (2004) *Pienten lähikoulujen kehittämishanke*, joka on osa Opetushallituksen tasa-arvoiset koulutuspalvelut- hanketta.

Kyläkouluista puhuttaessa on väistämättä törmännyt myös niissä ilmenevään tunnesuhtautumiseen, sillä monelle kyläkoulu on myös kylän sydän ja kasvupaikka. Peltonen (2010a) puhuu tästä aspektista paljonkin, sillä joissain tapauksissa lakkautukset on tehty hätiköiden ilman kunnollisia perusteita tai tietoa uusimmista pedagogisista tutkimuksista, jotka tuovat esille lakkautusten vaikutuksia lapseen. Tämänkin vuoksi kyläkouluihin suhtaudutaan usein vahvalla tunteella, joka päätäntäpuolella voidaan katsoa negatiivisena, päätöksiä haittaavana asiana (Peltonen, 2010a, s. 36-38).

Tunnereaktioista esimerkkinä Shawn (2011) lakkautuksia käsittelevä tutkimus, jossa vahvoja tunnereaktioita esiintyy niin opettajissa kuin oppilaissa. Tunnepohjainen reagointi lakkautuksiin näkyy monin tavoin sitä koskevissa henkilöissä, kuten opettajien motivaation katoamisena, luovuuden “kuolemisena”, vanhempien voimattomuutena, syyttelynä ja vihanakin. Lisäksi oppilaiden on nähty kokevan ahdistuneisuutta ja epävarmuutta sekä syyllisyyttä koulun lakkautusten johdosta (Kilpeläinen, 2010). Suuremmassa kuvassa ei välttämättä nähdä kyläkouluja opetus- ja kasvatusympäristönä, jossa koko kylä on osana lapsen kehityskaarta. Tämä aspekti olisi nyky-yhteiskunnassa ensisijaisen tärkeää tunnistaa, sillä uusi opetussuunnitelmanikin perustuu laaja-alaiseen oppimiseen ja monipuolisiin oppimisympäristöihin.

2 Kyläkoulu

2.1 Mikä tekee kyläkoulun?

Kyläkoulujen määritelmä perustuu niiden historialliseen kontekstiin, mutta niissä ei katsota olevan mitään tiettyä historiallista linjaa. Kalaoja (1990) ja Purokuru (1997) ovat määritelleet kyläkoulut tiiviiksi, kyläänsä rajatuiksi kouluiksi, joiden ympäristön ainutlaatuisuuden katsotaan tekevän niistä yksilöllisiä ja kiireettömiä pienenishteiskuntia. He korostavat myös niiden ilmapiirin ja vuorovaikutuksellisen suhteen kodin ja koulun välillä luovan niistä ideaaleja kasvuympäristöjä nuorelle, joka peilaa, tutkii ja arvioi käsitystään itsestään ja muista (Kalaoja, 1990, s. 94-95; Purokuru, 1997, s. 5).

Kyläkoulujen identiteettiä ovat määritelleet myös Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä ja Toivonen (1986), joiden mukaan kyläkoulut ovat fyysisiltä ominaisuuksiltaan pieniä, noin 1-3 opettajaa työllistäviä kouluja, joissa opetus tapahtuu yhdysluokkaopetuksen kautta. Laukkanen kollegoineen (1986, s. 9) korostaa, että kyläkoulun määrittely ei ole riippuvainen oppilasmäärästä, vaikka kyläkouluissa ne ovatkin usein pienempiä kuin suurissa koulukeskuksissa eli kouluissa, jotka ovat keskittäneet oppilaitoksensa yhteiseksi kokonaisuudeksi. Määritelmässä projisoituu myös ihmisten mielikuvat, minkä vuoksi oppilasmäärä ei ole validi peruste asettaa pienempää koulua kyläkoulun asemaan. Kyläkoulut eivät ole siis vain pieniä kouluja vaan kylänsä keskuksia, jotka ovat tärkeitä niin oppilaille kuin kyläläisillekin (Kilpeläinen, 2010, s. 46-47).

Karlberg-Granlund (2008, s.3) on samaa mieltä Laukkasen ym. kanssa, sillä vaikka yleensä puhutaankin alle 20, 50 tai jopa 100 oppilaan koulusta, raja hipoo usein jo koulukeskusten oppilasmäärää. Laukkanen (1981) haluaa tähdentää vielä, että oppilasmäärän ollessa reilusti pienempi massakouluihin verrattuna, niiden sijainnillakin on oleellinen merkitys, sillä ne ovat reilusti kauempana koulukeskuksista. Näiden lisäksi kyläkoulua pidetään kylän keskuksena, sydämenä, jossa tapahtuu muutakin toimintaa kuin opetusta (Karlberg-Granlund, 2008, s. 3; Laukkanen, 1981, s. 5)

2.2 Kyläkoulujen historiaa

Kyläkoulujen historiaa on tutkittu paljonkin niiden ainutlaatuisen ja historiallisesti merkittävän taustansa vuoksi. Kalaojan ja Pietarisen (2009) sekä Kuikan (1996) tutkimuksissa tulee esille, että kyläkoulujen perinteet pohjautuvat vuoden 1898 piirijakoasetukseen, jolloin kasvatustieteilijä ja kouluylhallituksen ylijohtaja Mikael Soinisen ohjelmaa alettiin toteuttamaan kunnittain. Kyseinen asetus määräsi kunnat perustamaan koulupiirejä, jotta mahdollisimman moni lapsi pääsisi opetuksen piiriin. Tämän lisäksi vuodesta 1921 lähtien voimaan tullut oppivelvollisuus nimesi, että kouluverkon tulisi sijaita mahdollisimman lähellä oppilaita eikä sen etäisyys saanut olla yli viittä kilometriä kodista. Maaseuduilla tämä tarkoitti käytännössä, että jokaisella kylällä tuli olla oma koulunsa. Oman osansa Suomen kouluverkoston tihentymiseen asetti myös väestön kasvu haja-asutusalueilla sotavuosien jälkeen sekä huonot kulkuyhteydet (Viljanen 1998, s. 8–9). Asetus ja oppivelvollisuuden uudistukset palvelivat ennen kaikkea suuria ikäluokkia ja heidän koulutustaan 1950-luvulta lähtien, mutta niiden hedelmistä saavat nauttia edelleen useat oppilaat ympäri Suomea (Kalaoja & Pietarinen, 2009, s. 109; Kuikka, 1996, s. 6-8).

Kyläkoulujen esiintyvyys ja asema on ollut aina tiiviisti yhteydessä yhteiskunnan historiallisiin tapahtumiin. Kyläkoulujen merkittävyyden ja tarpeellisuuden katsottiinkin vähenevän vuoden 1993 peruskoululain tultua voimaan. Tämä merkitsi sitä, että kunnille annettiin vapaus päättää omasta koulupiirijaostaan, mutta osaltaan tarpeellisuuden vähenemyyteen vaikutti myös suuret muutokset elinkeinoelämässä sekä 1990-luvun lama-ajan leikkaustoimenpiteet peruspalveluista, kuten kouluista. Maatalouden merkittävyys väheni, jolloin ihmiset hakeutuivat kaupunkeihin koulutusten ja työpaikkojen perässä. Lama-aikana perhekoot myös pienenivät sekä palveluita keskitettiin taajama-alueisiin, mikä oli omiaan supistamaan kyläkoulujen määrää ja lisäämään lakkautusuhkia (Kalaoja & Pietarinen, 2009, s. 110).

Nykyisinkin kyläkoulujen lakkautusuhat ovat päivittäinen huolenaihe ruraalialueilla. Kalaoja (1988) painotti jo muutama vuosikymmen sitten, että lakkautukset ovat väistämättömiä, jos koulukeskusten katsotaan tekevän säästöä kunnan talouspolitiikkaan. Syiksi on esitetty muun muassa syntyvyyden vähenemisestä johtuvia muutoksia, liikenne- ja viestintäteknologian kehittymistä, toimintojen keskittämistä sekä koulujärjestelmän kehittymistä (Tantarimäki, 2010, s. 161). Taustalla on kuitenkin lähtökohtaisesti taloudelliset haasteet ja

tehokkuusajattelu, mitkä nykymallin mukaan puoltavat kyläkoulujen lakkautusta (Hietala & Kämäräinen, 1998, 19).

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2006 lakkautettiin yhteensä 186 pientä koulua säästöihin nojaten, mutta todellista säästöä ei ole tutkittu (Kalaoja, 1988, s. 80; Suomen virallinen tilasto, 2007). Suomessa oli vuonna 1990 2134 pientä koulua, joissa oppilasmäärä oli alle 50 oppilasta. Kaksikymmentävuotta myöhemmin, vuonna 2010, tällaisia kouluja oli jäljellä enää 646 kappaletta eli kolmannes (Meriläinen, Salminen & Tebest, 2013). Peruskouluja on siis vähennetty tasaisesti vuosittain, mutta samalla lisätty yhtenäiskoulujen osuutta noin 50 %:lla kymmenessä vuodessa (Suomen virallinen tilasto, 2018).

Edellä mainittu viittaa rankkaan säästöpolitiikkaan, jossa suuruuden ekonomiallinen ajatus on ylittänyt pienten koulujen arvon lapsen kehitykselle. Tuleekin pohtia, kannattaako seinistä maksaa nyt vai maksetaanko myöhemmin jättikoulujen ongelmista (Ervasti, 2012)? Luukkainen (2005, s. 94-95) tosin painottaa, että nykypäivänä turvallisuuden tunnetta ei voida hakea asioiden tai tilojen pysyvyydestä.

2.3 Kyläkoulujen kasvu- ja oppimisympäristöt

Kasvu- ja oppimisympäristöillä tarkoitetaan pääasiassa fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja pedagogista ympäristöä, jossa toiminnan katsotaan toteutuvan. Ne ovat kokonaisuuksia, jotka voidaan nähdä niin paikkana kuin sosiaalisena verkostona. Ympäristöissä korostuvat usein opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, oppimistehtävät, ympäröivä kulttuuri ja erilaiset toimintatavat (Nummenmaa & Virtanen, 2001, s. 19-21). Oppimisympäristö eroaa tavallisesta ympäristöstä siinä, mitkä tavoitteet sille luodaan, sillä oppimisympäristössä on lähes aina kyse didaktisista ratkaisuista ja tavoitteista (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä, 2007, s.16). Kasvuympäristöllä tarkoitetaan lähinnä ympäristön sosiaalistavaa vaikutusta, jossa yksilö kasvaa osaksi yhteisöä (Bronfenbrenner, 2002). Kyläkoulut ovat iso osa lapsen elinympäristöä, joten on tärkeää ymmärtää mitä ovat ne resurssit, jotka auttavat oppimaan ja kehittämään muun muassa kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja (Wilson, 1996, s. 3).

Kyläkoulujen kasvu- ja oppimisympäristöjä on eritelty muun muassa. Risto Kilpeläisen (2010) väitöskirjassa opettajien näkökulmasta. Väitöskirjassa korostetaan kyläkoulujen toiminnan tähtäävän oppimisen lisäksi kasvattamiseen, johon osallistuvat niin oppilaat, opettajat kuin kyläläisetkin. Kasvu- ja oppimisympäristöistä on muitakin tutkimuksia, kuten Pietarisen ja Rantalan (2002) tutkimus koulun merkityksestä sosiaalisena ympäristönä, Piispasen (2008) hyvän oppimisympäristön määrittelyä koskeva tutkimus, Uusikylän (2006) *Koulu oppimisympäristönä*-artikkeli sekä Helimäen (1990) lapsen kasvu ympäristöä tarkasteleva artikkeli varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Kansainvälisellä tasolla kasvu- ja oppimisympäristöjä on tutkinut esimerkiksi Wilson (1996), jonka konstruktivistista ympäristötutkimusta käytetään edelleen selittämään oppimisympäristöjä, Dillerin, Houstonin, Morganin ja Ayimin (1996) ympäristöjen sosiaalisia, psykologisia, fyysisiä ja kielellisiä suhteita tarkasteleva selvitys ja Ropers-Huilmanin (1998) teos, joka myös käsittelee vuorovaikutussuhteiden muokkaavaa vaikutusta oppimisympäristöihin.

2.3.1 Kyläkoulujen fyysinen kasvu- ja oppimisympäristö

Kyläkouluilla on erityinen fyysinen ympäristö niin niiden sijainnin ja puitteidenkin vuoksi. Ne ovat eräänlaisia toiminnallisia pienoisyhteiskuntia, joilla on omat tapansa ja kulttuurinsa (Härkönen, 2007, s. 31-32). Peltonen (2003) kutsuu niiden ympäristöä ”puolivilliksi” taaten oppilaille luonnollisen toimintaympäristön. Sijainti takaakin niille omanlaisen oppimisympäristön, joka on usein lähellä luontoa mahdollistaen monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamisen. Kilpeläinen (2010, s. 63) tähdentää vielä, että uniikilla ja esteettisellä ympäristöllä katsotaankin olevan suora vaikutus lasten kouluviihtyvyyteen.

Samaa luonnon merkitystä oppimiseen ja hyvinvointiin on tutkinut myös Tyrväinen, Silvennoinen, Korpela ja Ylen (2007), joiden tutkimus ”*Luonnon merkitys kaupunkilaisille ja vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin*” korostaa luonnollisen ympäristön positiivisia vaikutuksia ihmisen hyvinvoinnille. Samaa jatkaa Paalasmaa (2014) teoksessaan ”*Aktivoi oppilaasi*”, jossa oppilaiden aktivoinnilla ja ympäristöllä nähdään olevan suora vaikutus heidän motivaatioonsa oppia.

Kansainvälisellä tasolla Gilbertson, Bates, McLaughlin ja Ewert (2006) tuovat esille kyläkouluympäristöjen luonnon merkityksen oppimateriaaliin, joka kyläkouluissa on suoraan havaittavissa. Puhtaan aistitiedon kautta tiedon katsotaan tallentuvan laadukkaammin lapsen muistiin, minkä lisäksi luonto tarjoaa perinteiset oppiainerajat rikkovan oppimiskokonaisuuden. Teorian yhdistäminen suoraan konkreettisiin esimerkkeihin on Gilbertsonin ja kollegoiden mukaan yksi laadukkaimmista luonnon tarjoamista oppimismalleista. Näiden lisäksi luonto tarjoaa hyvät mahdollisuudet monipuoliseen liikuntaan, jota lasten tulisi saada päivittäin (Gilbertson ym., 2006, s. 5, 11-13).

Luonnon merkitystä korostetaan myös Pajasen (2011) ”*Lapset luontoon 2011*”-kampanjassa, jossa luontoa käytetään apuvälineenä selkeyttämään minäkuvaa. Voimaannuttavista vaikutuksista on kirjoittanut lisäksi Liisa Tyrväinen (2013), jonka Metlan raportti liittyy luonnon kautta saatuihin hyötyihin hyvinvoinnille. Näitä ovat esimerkiksi stressin alentuminen, parasympaattisen hermoston toiminnan lisääntyminen, hypertension lasku sekä yksilön itsetunnon, mielialan ja minän tasapainottuminen ja vahvistaminen (Pajanen, 2011; Tyrväinen, 2013).

Luonto tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet liikunnalle, jossa puitteet eivät ole valmiiksi luotuja. Liikunnalla katsotaankin olevan suora yhteys lapsen muihin taitoihin ja kompetenssin. Tätä väitettä tukemaan ovat lähteneet Ayres (1992), Lehmuskallio (1997) ja Linnilä (2000), jotka myötäilevät Dannerin, Jämsä-Taskisen, Lehtolan ja Rissasen (1995) tutkimusta ulkoleikkien vaikutuksesta muun muassa rauhoittumiseen ja keskittymiseen. Motoriikan kehittymisellä voidaan nähdä olevan voimakas yhteys lapsen kognitiivisiin taitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin (Ayres, 1992, s. 95, 139; Danner ym. 1995; Lehmuskallio, 1997, s. 99; Linnilä, 2000, s. 55).

Peltosen (2003) artikkelissa kirjoittaja muistuttaa myös koulumatkan olevan osa fyysistä ympäristöä. Lapsen kannalta laadukasta ei ole se, että pieni lapsi istuu koulumatkallaan päivittäin yli kaksi ja puoli tuntia, vaikka kyydityksestä vastaava laki näin sallisikin. Monelle kyläkoulujen lakkautuksesta johtuvan liikennöinnin takia tällainen istuminen on kuitenkin arkipäivää, kun lähikoulu ei pysty enää tarjoamaan opetusta. Toki kyyditystä tarjotaan myös kyläkouluihin, mutta silloin kyydit ovat yleensä lyhyempikestoisia (Peltonen, 2003, s. 6).

Kyläkoulujen fyysistä kasvu- ja oppimisympäristöä voidaan tarkastella ulkoisen ympäristön lisäksi niiden sisäisellä ympäristöllä. Koska kyläkouluissa on yleisesti käytössä yhdysluokkaopetuksen malli, sisätilat ovat usein suunniteltu monipuolisiksi ja

tarkoituksenmukaisiksi, jotta ne palvelisivat mahdollisimman hyvin kaikkia luokkatasoja. Kilpeläinen (2010, s. 62) muistuttaa kuitenkin, että kyläkoulujen budjetointi näkyy usein resurssipulana välineistössä, jonka vuoksi ulkoista ympäristöä pyritään käyttämään mahdollisimman paljon opetuksessa. Sen lisäksi sijainti voi olla syrjäinen sisältäen pitkät välimatkat ja huonot kulkuyhteydet. Nämä voivat asettaa koulut asemaan, joka eristää ne muista kouluista ja ympäristöstä. Myös kyläkouluille tyypillinen vanha historia tuo mukanaan rakennukselliset ongelmat, kun osa kouluista asettaa huonon kuntonsa vuoksi oppilaiden ja henkilökunnan terveyden vaakalaudalle (Kilpeläinen, 2010, s. 62-63).

2.3.2 Kyläkoulujen psyykkinen ja sosiaalinen kasvu- ja oppimisympäristö

Fyysisen ympäristön lisäksi kyläkouluilla katsotaan olevan psyykkinen ja sosiaalinen dimensio. Pietarinen ja Rantala (2002, s. 235-236) kiteyttävät psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön sisältävän mm. opetuskäytänteet, vuorovaikutuksen sekä oppilaiden oman roolin kokemukset suhteessa ympäristöönsä. Kyseessä on näkymätön kokonaisuus, jossa korostuu oppimisen lisäksi muu toiminta ja koulujen identiteetti (Bourdieu, 1998, s. 15, 20).

Kyläkouluja pidetään myös tärkeinä kylän kokoontumispaikkoina, joissa tapahtuu opetuksen lisäksi paljon muuta toimintaa. Kyläläisille ne ovatkin usein ”*kylän sydämiä*”, jotka ovat tiiviissä yhteistyössä kotien kanssa niin yhteisten talkoiden, teemapäivien, tapahtumien, retkien ja leirikoulujen kautta (Kilpeläinen, 2010, s. 46-47, 68).

Kilpeläisen (2010) tutkimuksessa korostetaan myös sisäistä yhteisöllisyyttä, jossa yhteistyötaitoihin ja vuorovaikutukseen panostetaan. Yksi haastatelluista mainitsee esimerkiksi, että ”*Koulussamme pyritään kehittämään sosiaalisia vuorovaikutustaitoja siten, että jokainen tuntee itsensä hyväksytyksi ja kykenee toimimaan ryhmän täysivaltaisena jäsenenä.*”. Vuorovaikutustaidot eivät rajoitu vain koulun sisälle, vaan kanssakäyminen kyläläisten kanssa on luonnollinen osa arkipäivää. Ihmiset tuntevat toisensa niin koulussa kuin sen ulkopuolella, joka mahdollistaa sosiaalisten ympäristöjen laajentumisen (Kilpeläinen, 2010, s. 68, 71, 90). Väitettä tukee myös Piispasen (2008, s. 140) tutkimukset ympäristöissä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta tehden niistä sosiaalisia toimintakenttiä.

Sosiaalinen ympäristö mahdollistaa myös ilmapiirin tutkimisen. Kilpeläisen (2010) mukaan kyläkouluilla on yleisesti ilmapiiri, joka edistää oppimista ja kasvamista turvallisesti.

Kodinomaisessa instituutiossa lapsella on mahdollisuus yksilölliseen kehittymiseen ja oppimiseen omaan tahtiinsa heijastuen suoraan koulumenestymiseen. Keltinkangas-Järvinen (1994) tukee tätä väitettä todeten lapsen itsetunnon olevan vahvasti yhteydessä hänen koulumenestymiseensä (Keltinkangas-Järvinen, 1994, s. 16; Kilpeläinen, 2010, s. 100).

Kyläkouluille nykyisin tyypillinen lakkautusuhka on kuitenkin omiaan syömään henkilöstön, lasten ja vanhempien viihtyvyyttä ja motivaatiota. Epävarmuus toiminnan jatkuvuudesta Kilpeläisenkin (2010) tutkimuksessa näyttää luovan negatiivista ilmapiiriä ja motivaation laskua niin opetuksessa kuin oppimisessa.

Näiden lisäksi kyläkouluissakin esiintyy jonkin verran kiusaamista. Kilpeläisen (2010, s. 105) aineistossa kiusaamista esiintyi verraten kuitenkin vähemmän kuin isommissa kouluissa ja niihin katsottiin pystyvän vaikuttamaan heti niiden ilmaantuessa. Sosiaalista ympäristöä tukien kiusaamista pyritään ehkäisemään hyvällä vuorovaikutuksella ja tiiviillä ryhmähengellä (Kilpeläinen, 2010, s. 105).

2.3.3 Kyläkoulujen pedagoginen kasvu- ja oppimisympäristö

Kyläkoulujen pedagogiikka noudattaa samoja valtakunnallisia opetussuunnitelmia sekä kasvatusajattelua, mutta näiden lisäksi niillä on mahdollisuus käyttää omia uniikkeja etujaan, kuten luontoa ja kylän läheisyyttä toiminnassaan. Kyläkoulujen pedagogiikan katsotaan yleisesti tukevan ryhmätyötaitoja, yhteistyötä ja sosiaalista kehitystä yhteisöllisen tapakasvatuksen ja yhdysluokkaopetuksen kautta. Kilpeläisen (2010, s. 108) tutkimuksessa haastatelluista opettajista yksi korosti opetuksessa otettavan huomioon oma-aloitteisuuden, vastuuntuntoon kasvattamisen, ympäröivän yhteisön jäseneksi kasvattamisen ja ympäristön huomioon ottamisen, joiden lisäksi oppimiskokonaisuuksista on mahdollisuus tehdä todella monipuolisia ja kattavia ympäristöä hyväksi käyttäen (Kilpeläinen, 2010, s. 108-109).

Opetuksessa otetaan huomioon usein myös ympäristö ja kulttuuri, joka näkyy paikkakunnan erityispiirteiden korostamisena. Esimerkiksi lappilaisissa kyläkouluissa opetusta annetaan niin porotaloutta kuin saamenkielen asemaa korostaen (Kilpeläinen, 2010, s. 112).

3 Yhdysluokkaopetus

3.1 Yhdysluokkaopetuksen historiaa

Yhdysluokkaopetus on historian saatossa melko vanhakin opetusmuoto, vaikka yleensä se yhdistetään ensimmäiseksi kyläkouluihin. Kaikkonen ja Lindh (1990) sekä Kalaoja (1982) esittävät, että yhtenä yhdysluokkaopetuksen ensimmäisistä malleista pidettäisiin 1800-luvun vuoro-opetusjärjestelmää, jossa oppilaat jaettiin osaamisensa mukaan pienempiin ryhmiin. Opetusmalli koettiin kuitenkin riittämättömäksi kansakoululaitoksen laajentumisen myötä (Kaikkonen & Lindh, 1990, s. 20; Kalaoja, 1982, s. 22-23). Kalaoja (1982) tähdentää vielä, että kansakoulua uudistettaessa päädyttiin järjestelmään, jossa samalla tunnilla olisi sama oppiaine aiempien jakoryhmien sijaan. Eri oppijat oppisivat toisiltaan ja tietoa voitiin opettaa niin perustasolla kuin laajemminkin (Kalaoja, 1982, s. 26).

Kyseessä on kyläkoulujen tapaan maantieteellisistä ja taloudellisista syistä muotoutunut opetusmalli, jonka taustasta löytyy yhtenäispiirteitä kyläkoulujen historian kanssa. Vuoden 1989 piirijakoasetus ja vuoden 1866 kansakouluasetus yhdessä viimeistään varmistivat, että oppilaat pääsisivät koulupiiriin ja maalaiskunnissa tämä tarkoitti eri ikäluokkien yhdistämistä opetuksen varmistamiseksi (Jokinen & Puro, 1978, s. 10-11).

Vaikka kyseessä onkin suomalaisittain kulttuurisesti pitkäikäinen opetusmalli, Mason ja Burns (1995) korostavat, että vuosiluokaton opetus on kansainväliselläkin tasolla otettu käyttöön jo ennen teollistumista ja urbanisoitumista. Monessa kehitysmaassa yhdysluokkaopetus on edelleenkin välttämätöntä väestön rakenteen ja välimatkojen vuoksi (Mason & Burns, 1995).

Gayfer (1991) on myös tutkinut yhdysluokkaopetusta kansainvälisessä kontekstissa ja uskoo yhdysluokkien määrän nousevan tulevaisuudessa. Tähän johtopäätökseen hän on tullut tarkastellessaan esimerkiksi Hollannin, Sveitsin, Kanadan ja Englannin yhdysluokkia, joiden määrä vaihtelee 20 prosentista yli 50 prosenttiin kaikista opetusmalleista. Yhdysluokkia on Kanadan kaupungeissakin enemmän kuin maaseudulla ja Kaliforniassa niitä perustetaan

jatkuvasti enemmän, mikä viittaisi suoraan yhdysluokkien hyötyjen tiedostamiseen niin pedagogisesti kuin taloudellisestikin (Gayfer, 1991; Mason & Burns, 1995).

Veenmanin (1995) ja Unescon (1989) tutkimukset tukevat aiempia linjoja, sillä alueilla, joissa yleisesti koulutusta arvostetaan, yhdysluokkaopetus on pääasiallinen opetusmalli. Aasiassa ja Tyynen meren maissa yhdysluokkaopetuksen määrä on huomattava, kuten myös Australiassa ja Portugalissa, joissa alaluokista jopa 85% on yhdysluokkia (Veenman, 1995, s. 320-321; Unesco, 1989).

Suomen mittapuulla nykyarvion mukaan suomalaisista opetusryhmistä yhdysluokkia on noin 16 prosenttia, mutta luku voi kasvaa uusien opetussuunnitelmien kautta, jotka korostavat yhteisoppijuutta ja monipuolisia oppimisympäristöjä (Aluehallintovirasto, 2013). Uudet *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014) ottavat myös aiempaa Opetushallituksen opetussuunnitelmaa (2004) paremmin huomioon yhdysluokat, jotka nostetaan siellä esiin omaksi opetusmuodokseen. Uusi opetussuunnitelma muistuttaa kuitenkin, että yhdysluokkaopetuksen paikkakuntainen opetussuunnitelma tulee olla yhtenäinen valtakunnallisen suunnitelman kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 37).

3.2 Opetusmalli yhdysluokassa

Kuten aiemmin mainittu, yhdysluokan opetusmalli korostaa yhteisoppijuutta. Käytännössä kyseessä on perusopetusryhmä, joka yhdistää oppilaita useammalta vuosiluokalta (Opetushallitus, 2014, s. 38). Yhdysluokka muodostuu yleensä silloin, kun oppilasmäärä sekä opettajien määrä ovat siinä rajalla, että yksinään ne eivät toteuta peruskoulun opetussuunnitelman tai oppijoiden tarpeita vaan tarpeen on yhdistää luokat, jotta saavutetaan mahdollisimman optimi oppimis- ja opetustilanne (Yhdysluokkaopetuksen opas, 1981, s. 67).

Yleisin malli yhdysluokkaopetuksesta on pienillä kouluilla, joissa 1.-2. luokka sekä 3.-6. luokka on yhdistetty. Tällöin opettajia on kummallekin yhdysluokalle yksi. Toinen yleinen malli on kolmiopettajaisilla kouluilla, joissa 1.-2. luokka, 3.-4. luokka sekä 5.-6. luokka on yhdistetty (Peltonen, 2002, s. 52).

3.3 Yhdysluokkaopetuksen hyödyt ja haitat

Yhdysluokkaopetus on niin valtakunnallisesti kuin kansainvälisesti yleinen opetusmalli, jonka vuoksi keskustelu sen eduista ja haitoista on välttämätöntä. Useilla seuduilla yhdysluokkaopetus on enemmänkin sääntö kuin poikkeus niin taloudellisista kuin hallinnollisistakin syistä, mikä tekee sen arvioinnista entistä tärkeämpää. Yhdysluokkia voidaan tarkastella niin pedagogisesti kuin sosiaalisestikin kuten seuraavissa kappaleissa tehdään (Mason & Burns, 1995).

3.3.1 Yhdysluokkaopetuksen hyödyt

Yhdysluokkaopetus on saanut osakseen paljon positiivista mainetta, jonka vuoksi sitä on pidetty toimivana opetusmuotona kansainväliselläkin tasolla (Kalaoja, 2001, s. 39). Suomen tasolla esimerkiksi Kaikkonen ja Lindh (1990, s. 23) ovat todenneet, ettei peruskoulun jälkeisissä opinnoissa ole isoja eroavaisuuksia havaittavissa verrattuna erillisloukkiin, joiden lisäksi pienen koulun ympäristön katsotaan luovan loistavat puitteet oppimiselle (Kalaoja, 1990, s. 98).

Yhdysluokkaopetuksen hyötyjä on tuotu esille lähinnä kahdesta näkökulmasta. Kalaojan ja Pietarisen (2002) tutkimuksissa korostui pienen oppilasmäärän edut verrattuna isompiin oppilasryhmiin. Hänen mukaansa pieni oppilasmäärä mahdollistaa oppilaskeskeisen ja yksilöllisen opetuksen tarjoten samalla turvallisen ilmapiirin (Kalaoja & Pietarinen, 2002, s. 8). Pienen oppilasmäärän katsotaan myös Kvalsundin (2004) tutkimuksessa edistävän kollektiivista vapautta ja yksilöllistä työskentelyä integroidussa ryhmässä (Kvalsund, 2004, s. 354-356).

Yhdysluokkaa on keuhuttu myös sen sosiaalisesta ulottuvuudesta ja perhemäisyydestä, joka perustuu yhtenäiseen, eri-ikäisistä oppilaista koostuvaan ryhmään. Kalaoja (1990) korostaa lisäksi kontaktien määrää ja laatua, jonka vuoksi opettajilla uskotaan olevan mahdollisuus vahvaan oppilaantuntemukseen, joka mahdollistaa eriyttävän ja yksilöllisen opettamisen (Kalaoja, 1990, s. 41-43).

Sosiaalisten taitojen harjoittelukin korostuu ryhmässä, jossa on monia eri-ikäisiä ja tasoisia oppilaita (Peltonen, 2010b, s. 108). Peltonen (1998) julistaa yhdysluokkajärjestelmällä olevan kiistattomat edut sosiaalisten taitojen kehityksessä. Hänen mukaansa sosiaalisten taitojen harjoitus on mahdollisimman monipuolista, kun jokainen voi vuorollaan kuulua statukseltaan osaavimpien ryhmään. Sosiaalinen status muuttuu joka vuosi heterogeenisen ryhmän koostumuksen muuttuessa, kun luokkaan tulee uusi ryhmä ja loppupäässä oleva ryhmä siirtyy muualle. Tällöin lapsi saa esimerkiksi kokea olevansa korkeammalla tasolla pienempiin verrattuna, mikä voi lisätä vastuun, velvollisuuden ja auttamisen tunnetta (Peltonen, 1998; Peltonen, 2010b).

Yhdysluokassa tarjolla olevaa sosiaalista kehitystä tukevat myös muun muassa Parkerin ja Asherin (1987) ja Radke-Yarrow, Zahn-Waxlerin ja Chapmanin. (1983; 1986) kansainväliset tutkimukset, joissa eri-ikäisyys ryhmässä nähdään opettavana kokemuksena lasten keskuudessa. Lapset ymmärtävät pienempien lasten osaamattomuuden ja kokevat tietynasteista hoivaviettä heitä kohtaan. Whitingien (1975) mukaan lasten on helpompi myös pyytää apua osaavimmilta lapsilta kuin samantasoisilta lapsilta kuin mitä he itse ovat. Tällainen käyttäytyminen luokassa mahdollistaa myös sen, että opettajat eivät ole kiinni vain nuoremmista oppilaista (Parker & Asher, 1987; Radke-Yarrow ym., 1983; Radke-Yarrow ym., 1986; Whiting & Whiting, 1975).

Positiiviseksi puoliksi katsotaan myös mahdollisuus malli- ja vertaisoppimiseen, mikä Jouko Mehtäläisen (1996) mukaan auttaa etenkin syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita. Myös lahjakkaiden oppilaiden tiedetään jossain määrin hyötyvän luokattomasta opetuksesta, sillä he pystyvät paremmin etenemään omaan yksilölliseen tahtiinsa verrattuna perinteisiin vuosiluokittaisiin oppimissisältöihin ja tavoitteisiin (Ilo & Kaikkonen, 2002, s. 120-121.; Mehtäläinen, 1996, s. 8).

Kyseessä on kansainvälisesti tunnustettu vygotskylainen malli, jossa lapsi oppii nk. lähikehityksen vyöhykkeellä muilta vuorovaikutuksen kautta. Yksilö, tässä kontekstissa lapsi, oppii parhaiten yhteistyön kautta itseään osaavamman henkilön kanssa. Rogoff (1990) tarkentaa, että kognitiivinen eli tiedollinen ristiriita on se tekijä, joka pakottaa yksilöt tarkastelemaan omaa osaamistaan ja tätä kautta johtaa ongelmanratkaisuun. Vaikka Lev Vygotsky (1978) käytti tutkimuksissaan aina lapsi- aikuinen asetelmaa, korosti hän paljon lasten eri kehitystasojen käyttöä oppimisessa, jolloin lapsen potentiaalinen kehitystaso

muuttuu yhteistyön kautta hänen aktuaaliseksi kehitystasoksi eli jatkossa lapsi kykenisi yksin toimimaan aiemmin opitun avulla (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978, s. 90).

Edellä mainittuja sosiaalisia oppimismalleja kutsutaan koulumaailmassa myös vuosikurssijärjestelmäksi, jossa lapset saavat edetä oman kehitystasonsa mukaan (Kalaoja & Pietarinen, 2002, 9-10). Vuosikurssijärjestelmä on kaikessa hehkutuksessaan myös haastavampi opetustapa opettajille, kuten Kaikkonen ja Lindh (1990) mainitsevat. Haittoja käydään tarkemmin läpi seuraavassa kappaleessa 3.3.2.

Yhdysluokkaopetuksen hyödyistä on useita tutkimuksia kuten edellä mainitut, mutta etenkin Taina Peltosen artikkeli ”*Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkaako vai varjopedagogiikkaa Suomessa*” (2003) on omiaan kokoamaan yhdysluokkapedagogiikan hyödyt tiiviiksi kokonaisuudeksi. Artikkelissa tarkastellaan Veenmanin (1995, s. 322) yhteenvetoa yhdysluokkaopetuksen kognitiivista ja muista eduista, jotka eritellään seuraavanlaisesti;

- 1) *Oppilailla on mahdollisuus muodostaa suhteita useampiin erilaisiin lapsiin kuin samanikäisyyteen perustuvassa luokassa. Tämä johtaa suurempaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen, tukeen, varmuuteen ja luottamukseen.*
- 2) *Opettaminen monimuotoisessa oppilasryhmässä vaatii yksilöllistä ohjausta.*
- 3) *Eläessään monimuotoisessa ja muuttuvassa sosiaalisessa ympäristössä lapsille kehittyvät asenteita ja ominaisuuksia, jotka edistävät ja vahvistavat heissä tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä*
- 4) *Muita hitaampien ja vanhempien oppilaiden itsetunto kasvaa, kun heitä pyydetään ohjaamaan luokan nuorempia lapsia.*
- 5) *Kun oppilaat ovat samalla opettajalla kahden tai useamman vuoden ajan, syntyy lyhyitä suhteita turvallisempia opettaja–oppilassuhteita.*
- 6) *Ilmenee vähemmän levottomuutta, koska ilmapiiri edistää sekä lasten tiedollisen oppimisen prosessia että myös heidän sosiaalista kasvuaan.*

- 7) Luo nuoremmille oppilaille tilaisuuden havainnoida ja matkia varttuneempien käytöstä, kun taas vanhemmat oppilaat saavat mahdollisuuden jakaa vastuuta vähemmän tieto-taitoa omaavien luokkatovereidensa kanssa.
- 8) Lisää yhteistyötä ja muuta sosiaalista käyttäytymistä, mikä vähentää tarvetta kilpailuun ja kurinpitoon luokkayhteisössä.
- 9) Alemman luokan lapset voivat rikastuttaa oppimistaan omaksumalla ylemmille luokille tarjottuja oppiaineita, kun taas vanhemmat oppilaat voivat hyötyä tilaisuuksista esitellä oppimateriaaliaan nuoremmille oppilaille.
- 10) Nykyiset käsitykset kognitiivisesta (tiedollisesta) oppimisesta vahvistavat, että lapset, joiden kyvyt ovat samanlaiset mutta eivät identtiset, voivat laajentaa toistensa ajatusmaailmaa ja tiedollista kasvua.
- 11) Lopuksi: eri-ikäisiä yhdistävä ryhmittely helpottaa opetussuunnitelman laatimista, koska tarkka opetussuunnitelma ikään liittyvine odotuksineen on sopimaton suurelle osalle oppilaita (Peltonen, 2003; Veenman, 1995; s. 322).

Veenmanin (1995) listaamissa eduissa korostuvat etenkin oppimisympäristön mahdollisuudet sosiaalisuuden ja persoonallisuuden kehityksessä sekä yksilön suhde ryhmään. Yhdysluokan oppilaille katsotaan olevan suurempi mahdollisuus luoda suhteita erilaisiin lapsiin toisin kuin homogeenisessä oppilasryhmässä. Suhteiden määrällä ja laadulla on myös edellytykset tarjota yksilölle tukea, luottamusta ja varmuutta itsestään sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Veenman, 1995, s. 322).

Heterogeenisen ryhmän katsotaan mahdollistavan myös hyväksyvemmän ilmapiirin erilaisuutta kohtaan. Isommilla lapsilla on eräänlainen tarve hoivata pienempiä ja tiedoltaan hiekompia lapsia, mikä Veenmanin (1995) mukaan auttaa kehittämään suvaitsevaisuutta. Tällöin sosiaalisuuteen liittyy myös osittain moraalinen puoli, sillä heterogeenisen ryhmän kautta yksilö oppii toimimaan erilaisten ihmisten kanssa ja hyväksymään heidät (Veenman, 1995, s. 322).

3.3.2 Yhdysluokkaopetuksen haitat

Siellä missä on hyvää, löytyy myös haasteita. Yhdysluokkaopetuksen malli on koettu jossain määrin monimutkaiseksi ja työmäärältään isoksi opetusmalliksi etenkin opettajien keskuudessa (Kilpeläinen, 2010, s. 131). Nykyisen opettajien koulutuksen on katsottu olevan riittämätön kohtaamaan yhdysluokkaopetuksen haasteet, sillä kyseessä on opetuksen erityismalli, jossa pitäisi pystyä yhdistämään ja eriyttämään opetusta monella tasolla (Kalaoja, 2010, s. 102).

Jos opettaja on kykenemätön opettamaan yhdysluokassa, opetusmallista on hankala saada kaikki hyöty irti, vaikka käytännössä yhdysluokkaopetusta suoritetaan jossain muodossa yli 60:ssa prosentissa peruskouluja (Kalaoja, 2010, s. 102; Peltonen, 2010b, s. 106). Opettajien kykenemättömyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä hänen itsensä ja omien kykyjen epäilyä luokkatilanteessa, jossa hänen tulisi osata johtaa luokkaa. Tämä johtaa usein itsetunnon katoamiseen ja lopulta työuupumiseen (Manka, 2010, s. 174-175). Kilpeläinen (2014) kuitenkin korostaa, että täydennyskoulutusta on tarjolla, jos opettaja kokee tarvitsevansa tukea opettajuuteensa. Ongelmana on silti edelleen koulutusten riittämättömyys ottaa huomioon kyläkoulujen erityispiirteitä (Kilpeläinen, 2014, s. 271).

Monen luokkatason yhdistämisessä tulee huomioida myös opettajan pedagogiset valmiudet keskittyä useaan eri opetussuunnitelmaan yksittäisen oppilaan tarpeiden ja luokkatason opetussuunnitelman sijaan (Peltonen, 2010b, s. 112). Suomessa yhdysluokkaopetus on nykyisin vielä suhteellisen vähän käytetty ja Kalaojan ja Pietarisen (2002) mukaan yhtenä syynä on juuri opetusjärjestelyjen työläs valmistelu ja toimintamalli, jossa opettajilta vaaditaan pedagogisen osaamisen lisäksi paljon lapsen taitojen ja osaamisen syvempää tuntemusta (Kalaoja & Pietarinen, 2002, s. 9-10). Vaikka yksittäisen luokan oppilasmäärä olisikin pieni, luokkatasot yhdistettynä oppilasmäärä kasvaa ja voi usein olla myös isompi kuin yhden luokkatason luokassa. Tämä voi johtaa esimerkiksi siihen, että eriyttäminen ja yksilöllinen opetus on haastavampaa (Yhdysluokkaopetuksen opas, 1981, s. 5). Mason ja Burns (1997) ovat samaa mieltä eriyttämisen haasteista etenkin silloin, jos oppilas on jo alemmalla luokalla saanut ylemmän luokan mukaista opetusta ja oppilaille tulisi pystyä tarjoamaan opetusta hänen oman tasonsa mukaan. Opettajan on osattava myös tiedostaa oppilaan syrjäytyminen ja kyettävä puuttumaan siihen heti (Mason & Burns, 1997, s. 40-45).

Yhdysluokkaopetuksen negatiivisiksi puoliksi on jossain määrin koettu myös sen sosiaalinen rajallisuus. Henkilökunta ja oppilaat eivät pysty valitsemaan kavereitaan ja pahimmassa

tapauksessa ristiriidat vaikuttavat suoraan oppimis- ja opetusmotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen (Karlberg-Granlund, 2010, s. 54). Aiemmin mainittu sosiaalinen hyöty voi olla myös haitta, silloin kun ryhmässä toimii eri-ikäisiä lapsia. Yhteistyötaitojen ollessa kehittymättömät, ryhmässä voi myös ilmaantua kilpailua, aggressiota ja kompromissittomuutta, kuten ulkomaisissa tutkimuksissa on todettu (Derscheid, 1997, s. 150; Lane, 1947; Whiting, 1963). Vaihtoehdottomuus kaverisuhteissa voi olla vaikeaa etenkin heille, joilla on jo valmiiksi rajalliset sosiaaliset valmiudet ja vaikeuksia vuorovaikutussuhteissa (Kalaoja, 1990, s. 9).

3.4 Yhdysluokkaopetus nykyisten varhaiskasvatus- ja perusopetussuunnitelmien näkökulmasta

Opetushallituksen (2014) nykyisissä opetussuunnitelmissa korostetaan laaja-alaista osaamista ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Oppimisympäristöjen ja työtapojen halutaan olevan mahdollisimman monipuolisia ja toiminnallisia minkä lisäksi vuorovaikutukseen ja osallisuuteen toisten kanssa kannustetaan. Myös koulujen ja perheiden yhteistyöhön panostetaan avoimella kommunikoinnilla ja opetussuunnitelmien näkyvyydellä, jotta oppilaille olisi mahdollisimman ehyt ja turvallinen koulupolku (Opetushallitus, 2014).

Yhdysluokkaopetuksen ajatellaan tukevan nykyisiä opetussuunnitelmia niin oppimistavoitteiden kuin kasvatustavoitteiden myötä (Kalaoja, 1990, s. 96-97; Opetushallitus, 2014). Suurten opetusryhmien ehkäisy sekä monialaisten opintokokonaisuuksien hallinta ovat myös yhdysluokkaopetuksen ehdottomia hyötyjä, jotka ovat tunnistettu valtakunnallisella tasolla (Opetushallitus, 2014). Tätä painottaa myös Aluehallintovirastojen kannanotto pienten koulujen ja yhdysluokkien puolesta Pienkouluseminaarissa Hämeenlinnassa 8.-9.10.2013. Seminaarissa norjalainen professori emeritus Karl Jan Solstad korosti yhdysluokkapedagogiikan olevan edelleen erittäin arvostettua globaalisti ja pienten koulujen nähdään yleisesti tukevan yhteisöllisiä kasvatustavoitteita sekä opetuksen pedagogisia hyötyjä (Aluehallintovirasto).

Kilpeläisen (2010) tutkimukset kyläkoulujen oppimis- ja kasvuympäristöistä tuovat myös esille yhdysluokkaopetuksen pedagogisia piirteitä, joissa korostuvat yhteistoiminnalliset

opetusjärjestelyt sekä opetusmenetelmät. Yhdysluokan opetusjärjestelyt jaetaan neljään osaan, jotka ovat vuoro- ja vuosikurssit, pedagoginen eriyttäminen, kummi- ja apuopettajatoiminta sekä oppilaiden eri-ikäisyyden huomioiminen ja oppimisympäristön kehittäminen tai ainakin pyrkiminen siihen. Opetusmenetelmiin lukeutuvat opetusopilliset ratkaisut, joilla opettaja pyrkii pääsemään oppimistavoitteisiin, jotka ovat määritelty tarkasti opetussuunnitelmissa (Kilpeläinen, 2010, s. 145-147).

Nykyiset opetussuunnitelmat korostavatkin entistä enemmän opintokokonaisuuksien monipuolisuutta ja yhdessä oppimista (Opetushallitus, 2014). Tätä mukailleen yhdysluokkaopiskelun voitaisiin nähdä tukevan oppiainerajat ylittävää opetusta, sillä oppilaille on mahdollisuus edetä joko vuosiluokkien tai vuorokurssiperiaatteella. Myös vuosiluokkiin sitoutumaton opetus on yhdysluokissa mahdollista, jolloin opetus tapahtuu yleisesti koulun tasolla eri-ikäiset oppijat ja kokonaisuudet huomioon ottaen (Opetushallitus, 2014, s. 38-39).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) todetaan yhdysluokilla olevan muutakin pedagogista hyötyä. Siinä missä ne mahdollistavat sopivien kokoisten opetusryhmien perustamisen, ne tarjoavat myös tilaisuuden monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ja malli- ja vertaisoppimiseen. Niiden katsotaan lisäksi edistävän opetuksen eheyttämistä, kuten aiemmassa valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (2004) kuvataan;

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

4 Koulujen kokoon liittyvää tutkimusta

Kyläkoulujen lakkautukset ovat lisänneet vertailua isompien koulujen ja pienten kyläkoulujen välillä. Kommentteja puolesta ja vastaan on lähes yhtä monta kuin kommentoijaakin, joten on tärkeää tiedostaa molempien osapuolten argumentit. Pienten koulujen puolustamisessa esiin nousevat usein lapsen oikeudet lähikouluunsa, kylän palveluista kiinni pitäminen ja identiteetin vahvistuminen, kun taas isommat koulut käyttävät valttikorttinaan sosiaalisen verkoston kasvamista, taloudellisuutta ja opettajien tukea toisilleen. Esimerkiksi Haantien (2013) väitöstutkimuksessa selviää, että monelle pienen kyläkoulun säilyttäminen on arvokysymys, josta on hankala lähteä tinkimään, kun taas isommat koulut ”ratsastavat” oppimistuloksillaan ja mahdollisuudella tarjota monipuolisimpia opintokokonaisuuksia (Haantie, 2013, s. 192; Harju-Luukkainen, Sulkunen, Vettenranta, 2015).

Koulujen koon keskustelussa syntyy helposti vastakkainasettelua, jossa toisen puolen pitämiä valttikortteja pyritään käyttämään niitä vastaan (Karlberg-Granlund, 2010). Vertailevia tutkimuksia on verrattain vähän, sillä esimerkiksi koulujen määrittelyt ja kulttuurilliset tekijät vaihtelevat niin valtakunnallisesti kuin kansainvälisesti. Se mikä Suomessa koetaan isona kouluna, voi toisessa maassa olla pieni yksikkö (Harju-Luukkainen, Sulkunen, Vettenranta, 2015, s. 61).

Heidi Harju-Luukkaisen, Sari Sulkusen ja Jouni Vettenrannan (2015) Nuorisotutkimuslehdessä julkaistussa artikkelissa tarkastellaan koulujen koon merkitystä oppimistuloksiin lukutaidossa ja matematiikan sekä luonnontieteiden osaamisessa. Myös vuorovaikutuksen näkökulma ja erot taustatekijöissä pyritään ottamaan huomioon. Tuloksista selviää, että pienemmissä kouluissa oppimistulokset lukutaidossa ja luonnontieteessä olivat merkittävästi heikommat, mikä vastaa noin puolen vuoden edistymistä koulussa. Erot vuorovaikutuksessa puolsivat taas pienempiä kouluja, joissa työrauha oli pienten koulujen valttikortti. Harju-Luukkainen kollegoineen muistuttaa kuitenkin, että vuorovaikutukselliset suhteet ovat monimutkaisia ilmiöitä, joten niillä koulun koolla ei välttämättä ole suurta kausaalisuuhdetta (Harju-Luukkainen ym., 2015, s. 68).

Ylen (2016) uutisessa ”*Iso koulu vastaan pieni koulu*” vertaillaan Lappeenrannassa rakennetun ison koulukeskuksen ja pienemmän Korvenkylän koulun eroja, joista suurimmat

liittyvät resursseihin ja sosiaalisiin aspekteihin. Epäilyt ison koulukeskuksen turvallisuudesta koettiin tarpeettomiksi, vaikka kiusaamista tapahtuukin. Erilaisuutta katsotaan hyväksyttävän paremmin isommassa koulussa kuin pienessä tosin kaikki ei tule opettajien tietoisuuteen nettiin siirtyneen kiusaamisen johdosta. Lappeenrannassa pienen koulun valttina pidetään turvallista ympäristöä ja ilmapiiriä, jossa aikuiset ovat tuttuja lapsille sekä esiopetuksen läheisyyden kouluun, jonka katsotaan helpottavan kouluun siirtymisen nivelvaihdetta (Yle, 2016).

Pirjo Rämäsen (2013) tapaustutkimus lakkautetun kyläkoulun oppilaiden kokemuksista antaa myös monipuolisen kuvan oppilaiden omista mielipiteistään koulua vaihdettaessa. Oppilaat kokivat sosiaalisten piirien kasvun positiivisena asiana kuten myös opetustarjonnan monipuolisuuden. Osalle isommat ryhmät olivat negatiivisia asioita melutason ja sosiaalisen sopeutumattomuuden vuoksi, mutta johtopäätöksenä Rämäsen tutkimuksessa muutto suureen kirkonkylän kouluun koettiin lähinnä positiivisena asiana (Rämänen, 2013, s. 48-49).

Mari Ingerttilän ja Katja Jokikokkon (2012) tutkimuksessa ”*Millaiseksi koulu koetaan?*” koulun koolla nähdään olevan vaikutus lapsen kouluviihtyvyyteen ja koulun ilmapiiriin. Pienissä kouluissa oli tilastollisesti merkittävä ero isoihin kouluihin ilmapiiriin osalta kuten myös turvallisuuden tunteen osalta. Luokan yhteishenki ja vuorovaikutus koettiin myös paremmaksi pienissä kouluissa, mikä näkyi kiusaamiseen osallistumisen vähytenä pienemmissä kouluissa (Ingerttilä & Jokikokko, 2012, s. 49-52).

Heli Antila (2008) sekä Teirikangas ja Tolonen (2002) ovat myös tutkinut kyläkoulua oppimiskokemuksena verraten pieniä ja isoja kouluja. Haastatteluissa suuremmasta pienempään siirtyneiden oppilaiden ja heidän vanhempiansa mielestä pienempi koulu on muun muassa kiirettömämpi, kodinomaisempi, turvallisempi ja leppoisampi kuin isommat koulut. Oppilaita kuvaillaan omatoimisiksi ja aktiivisuuden lisääntyneen samassa suhteessa koulumotivaation ja koulumenestymisen kanssa. Haastatteluissa tulee esille myös positiivisena koettu valtasuhteiden ja ryhmän dynamiikan muuttuminen vanhempien oppilaiden siirtyessä ylemmälle tasolle ja pienten aloittaessa koulun. Kyseistä ilmiötä tukee myös aiemmin mainittu Peltosen (1998) tutkimus, jossa sosiaalisen statuksen muuttuminen mahdollistaa monipuolisen sosiaalisen kehityksen ja nk. hoivavietin heräämisen vanhemmilla oppilailta nuorempia kohtaan (Antila, 2008; Peltonen, 1998; Teirikangas & Tolonen, 2002).

Antilan (2008) tutkimuksessa pienten koulujen negatiivisina puolina pidetään opetusjärjestelyitä, jotka ovat jossain määrin epätasa-arvoiset. Isommilla kouluilla on

mahdollisuus tarjota monipuolisemmat valinnaisryhmät, joihin pienemmän koulun oppilaatkin voivat osallistua tosin pidempien koulupäivien ja kuljetusten kustannuksella. Tutkimuksessa esiintynyt sivistystoimenjohtaja viittaa myös kustannuksellisiin eroihin, jotka asettavat pienemmän koulun jälleen epätasa-arvoiseen asemaan kustannusten ollessa usein isommat kuin isoissa kouluissa. Sivistystoimenjohtaja myöntää kuitenkin, että oppilaille olisi tärkeää päästä kouluun mahdollisimman lähellä kotiaan, jotta heidän identiteettinsä omaa kotikylää kohtaan vahvistuisi (Antila, 2008, s. 31).

Kirsi Klailen ja Finnish Consulting Group Oy:n tiedotteen (2018) mukaan pienempien koulujen määrä tulee jatkossa vääjäämättä vähentymään väestön ikärakenteen myötä. FCG:n johtavan asiantuntija Raila Oksasen mukaan palveluverkko tulee mitoittaa oikein, sillä seitsemän vuoden kuluttua 10 000 lasta vähemmän aloittaa koulunsa kuin nykyään. Liian pieni koulu ei ole lapsen etu etenkään silloin, kun lapsella ei ole ikäisiään luokkatovereita ja perusopetuslaki ei toteudu enää tasavertaisesti. Taloudellisesta näkökulmasta katsottuna moni pienempi koulu aiheuttaa resurssivajetta ollessaan vajaakäytöllä, joten koulujen suunnittelu tulee entistä ajankohtaisemmaksi (Klaile, 2018).

Kansainvälistä vertailevaa tutkimusta on tehty jonkin verran, mutta tuloksista ei voida minkäänlaisia globaaleja päätelmiä tulosten eriävyyksien vuoksi. Esimerkiksi Leithwood ja Jantzi (2009), Weiss, Carolan ja Baker-Smith (2010) sekä Newman (2008), tutkimustulokset ovat varsin ristiriitaisia keskenään. Oppimistuloksia vertaillessa pienet koulut ovat saaneet hyviä tuloksia verratessa isompiin kouluihin, kun taas osa tutkimuksista todistaa juuri vastakkaista ilmiötä. Leithwood ja Jantzi (2009) toteavat lähes 60:ta koulun koon vaikutuksia käsittelevässä tutkimuksessa, että mitä pienempi oppilas on, sitä enemmän hän hyötyy pienemmästä koulusta. Tämä näkyy suoraan arvosanoissa ja yksilöllisessä opetuksessa, joissa eritasoiset oppilaat voidaan ottaa paremmin huomioon (Leithwood & Jantzi, 2009).

Hylden (2005) kuuluu Leithwoodin ja Jantzin kanssa samaan ryhmään, joka tarkastelee syitä, joiden vuoksi pienissä kouluissa akateemista suoriutumista pidetään parempana. Tutkija vertaili Pohjois-Dakotassa akateemisten suoriutumisten tietokantoja verraten niitä koulujen kokoon todeten, että pienemmissä kouluissa suoriutuminen oli huomattavasti parempaa kuin isommissa kouluissa (Hylden, 2005). Koulumenestymisen ja koulujen koon välillä Young (1998) todisti taas kolmen tutkimuksensa kautta, että merkittävää eroa ei löydy. Aidla ja Vadi (2008) esittävät vastakkaisesti, että isommassa koulussa oppilaat menestyvät paremmin.

Aðalsteinsdóttirin (2004) tutkimuksessa vuorovaikutusta pienessä koulussa pidettiin parempana, mutta pienten koulujen todettiin samalla eristävän lapsia heikentäen heidän oppimisympäristöään. Samaa väitettä on lähtenyt tukemaan Lay (2007) artikkelissaan ”*Smaller isn’t always better*”, jossa koulujen koon valtakunnallisen tutkimuksen tuloksissa verrataan myöhempään aikuisiän osallisuuteen. Pienempien koulujen syrjäisempi sijainti nähdään tutkimuksessa negatiivisena asiana, joka rajaa vuorovaikutusta ja myöhempää osallisuutta (Lay, 2007).

Ancess (2008) väittää osittain toisintodeten, että pienemmissä kouluissa vuorovaikutus on parempaa ja opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat laadullisesti hyviä, jonka vuoksi tutkimusta vuorovaikutuksesta tulisi tarkastella lähemmin lasten tavoittamiseksi. Lisäksi tutkija esittää, että meidän tulisi miettiä koon lisäksi aineettomia hyötyjä, joita pieni koko tarjoaa (Ancess, 2008). Näitä aineettomia hyötyjä korostaa myös Black (2006), jonka mukaan pienillä kouluilla on erityinen asema ympäristönsä vuoksi ja niillä on mahdollisuus käyttää rikastetumpaa opetussuunnitelmaa, kunhan opetus on järjestetty hyvin. Mertensin, Flowersin ja Mulhallin (2001) tutkimus 140 Michiganilaisesta koulusta osoittaa lisäksi, että koulujen kokoa voidaan käyttää monen tutkimuksen indikaattorina, mutta yksinkertaisia, kaiken kattavia vastauksia niistä ei voida saada.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on fenomenologis- hermeneuttisella otteella rakennettu laadullinen haastattelututkimus, jossa selvitetään kyläkoulussa käyneiden oppimiskokemuksia. Tutkimukseni ensimmäinen osio koostuu teoriasta ja toinen empiirisestä osasta. Teoriaosuudessa määrittelen ja kuvailen kyläkouluja ja niiden historiaa sekä niissä tapahtuvaa yhdysluokkaopetusta. Teorian avulla pyrin tuomaan esille kyläkoulujen erilaisia oppimisympäristöjä ja kuinka ne yhdistyvät kyläkoulukontekstiin.

Tutkimuksen aineisto koostuu puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, joissa pyritään selvittämään yksilöllisiä kokemuksia. Koska kyseessä on kokemusten kvalitatiivinen tutkimus, tutkimusotteeni on fenomenologis- hermeneuttinen. Aineisto on kerätty vuosina 2018-2019 henkilöiltä, jotka ovat jo käyneet peruskoulunsa ja osaavat eritellä kokemuksiaan. Tämän vuoksi en halunnut ottaa kohdejoukokseni lapsia.

Analysointiin käytän sisällönanalyysia, jota kuvaan tutkimusosiossa tarkemmin. Tuloksia tarkastelen kolmen pääteeman kautta, joita ovat ympäristö, oppiminen ja koulu. Lopuksi pyrin liittämään tulokset aiemmin esiteltyyn teoriaan, jotta tutkimuksesta saataisiin koherenssi kuva. Pohdintaluvussa kokoan keskeisimmät asiat yhteen.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia kyläkouluissa yleisesti käytössä olevaa yhdysluokkaopetuksen mallia oppimisenäkökulmasta tarkasteltuna. Tarkoituksena on selvittää jo koulunsa käyneiden kokemuksia kyläkoulun yhdysluokasta oppimisympäristönä. Yhdysluokkaopetus on tiukasti kiinni kyläkoulun kontekstissa, mutta pyrin keskittymään ensisijaisesti oppilaan kokemuksiin yhdysluokasta ja siinä tapahtuvasta oppimisesta ottaen kuitenkin huomioon niiden vallitsevan ympäristön. Tutkimusongelmani kiteytyvät kolmessa kysymyksessä:

1. Millaisena yhdysluokkaopetus koetaan oppimisen näkökulmasta?
2. Mitkä asiat yhdysluokkaopetuksessa koettiin positiivisiksi ja mitkä negatiivisiksi oppimisen kannalta?
3. Mitä kautta oppiminen tapahtuu kyläkouluissa ja mitkä asiat kyläkouluissa opettavat/kasvattavat?

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi hermeneuttis- fenomenologian, sillä mielestäni se sopii parhaiten tutkimaan kokemuksia situationaalisesti eli tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotusti, kuten omassa tutkimuksessani on kyse (Latomaa, 2006, s. 17; Saarinen, 2002, s. 215- 217). Fenomenologian avulla pystyn jäsentämään ilmiöitä, kun taas hermeneutiikan kautta pystyn kuvailemaan, käsitteellistämään ja selventämään kokemusta (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, s. 9-10).

Tutkimusongelmaa lähestyn samalla fenomenologis- hermeneuttisella tutkimusotteella, mikä tarkoittaa, että tutkimus tehdään aineistolähtöisesti ilman ennalta määrättyjä oletuksia. Valitsin fenomenologis- hermeneuttisen tieteenfilosofisen näkökulman tutkimukseni lähestymistavaksi, sillä mielestäni se sopii parhaiten ihmisten kokemusten tutkimiseen ja kuvailemiseen (Husserl, 1965; Koivisto, 2003, s. 31-32).

Fenomenologian ”isän” Edmund Husserlin (1965) toteama lausahdus ”*kokemus on aina kokemusta jostain*” pätee tässäkin tutkimuksessa. Fenomenologisen analysointitavan kautta pystytään tuomaan esille tiedostamattomia kokemuksia, jotka liittyvät siihen, miten jokainen ihminen tarkastelee ja kokee ympäröivää maailmaa yksilöllisen perspektiivinsä läpi. Näen fenomenologian tällöin tietynlaisena apuvälineenä, jonka kautta pystytään sanoittamaan näkymätöntä näkyväksi tai tehdä tiedostamattomasta tietoista (Husserl 1965). Martin Heidegger (Backman, 2010, s. 66) tähdentää vielä, että fenomenologia lähtökohtaisesti on kuvaileva ja selventävä, ei selittävä.

Hermeneutiikkaa käytän aineiston tulkintaan. Laineen (2015) ja Latomaan (2006) mukaan hermeneuttisen fenomenologian tarkoitus on auttaa tutkijaa tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisten kielellisiä ilmaisuja haastatteluaineistosta. Ilmaisujen katsotaan sisältävän aina merkityksiä, joiden tulkinta on tärkeää tutkimuksen ymmärtämisen kannalta (Laine, 2015, s. 30; Latomaa, 2006, s. 17).

Niskanen (2005) kiteyttää lisäksi hermeneutiikan tulkintana, jossa asiat ymmärretään aina kontekstissaan, mikä tarkoittaa myös, että yksittäiset asiat tulee nähdä kokonaisuudessa kuten tässäkin tutkimuksessa kyläkoulun kontekstissa. Tämän ymmärtämisen apuna käytetään nk. hermeneuttista kehää, jossa yksilön kokemuksia voidaan ymmärtää ulkoisten kohteiden kautta sekä toisinpäin, jolloin ulkoisia kohteita voidaan ymmärtää yksilöllisten kokemusten kautta (Niskanen, 2005, s. 91). Hermeneuttista kehää käytetäänkin tapana ymmärtää asioita ellipsisesti eli ajatteluprosessissa palataan takaisin lähtökohtiin (Kvale, 1996, s. 38).

Virtanen (2006) korostaa vielä, että fenomenologis- hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtaisena tavoitteena on ilmiön käsitteellistäminen. Ihmisen subjektiivinen kokemus tulisi nähdä arvokkaana ja aitona representaationa ja esittää se sellaisena kuin se on (Virtanen, 2006, s. 152, 167). Työni tarkoitus onkin kuvata ihmisten subjektiivisia kokemuksia pyrkien löytämään niistä erilaisia tulkintoja ja teemoja, joten oli luontevaa valita kyseinen lähestymistapa tähän tutkimukseen.

5.3 Tutkimusmenetelmä

5.3.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus mikä tarkoittaa, että havainnot eivät yksistään kerro tutkittavasta asiasta mitään. Tutkimus perustuu tulkintaan, jota ohjaavat teoreettinen viitekehys ja metodi (Alasuutari, 2011, s. 78). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on luontaista, että se on ihmislähtöinen eli tutkinnan kohteena on ihminen ja hänen todelliset kokemuksensa, kuten tässäkin tutkimuksessa (Hakala, 2007, s. 19). Varto (1992, s. 24) korostaa myös ihmislähtöisyyttä sanoen; *”elämämaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina,*

suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina.”

Kuten monessa muussakin inhimillisessä toiminnassa, tärkeintä ei ole määrä vaan laatu. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisen tutkimuksen avulla pyritään tutkimaan syvällisemmin pientä tutkimusmäärää. Vaikka aineisto on rajattu, on sen mahdollisuudet rajattomat, sillä tulkintaa voi tehdä monesta näkökulmasta. Tutkijan vastuulla on kuitenkin löytää oman tutkimuksensa kannalta varsinainen ydin ja olemus. Aarnos (2007) korostaa lisäksi, että tämänkaltaisen tutkimuksen taustalla on aina humanistinen käsitys tutkimuksesta, mikä käytännössä tarkoittaa, että jokaisella tutkimukseen osallistuvalla ihmisellä on omat ajatuksensa, kokemuksensa, tunteensa ja käsityksensä, jotka vaikuttavat suoraan tutkimukseen (Aarnos, 2007, s. 178).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, s. 152) toteavat edellä mainittujen lisäksi, että laadullisen tutkimuksen tulokset ovat ainoastaan ehdollisia selityksiä, jotka rajoittuvat johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan. Samaa tukevat Denzin ja Lincoln (2005), joiden mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella on vakiintumaton ulottuvuus eikä siihen voida liittää jotain tiettyä teoriaa tai metodeja, jotka sopisivat pelkästään siihen. Metsämuuronen (2011) täydentää tätä käsitystä edelleen, että ehdollisuuden lisäksi tutkimuksen suunta ja tulokset ovat suoraan liitettävissä tutkijan omaan tulkintaan ja järkeilyyn.

Varto (1992, s. 26) mainitsee niin ikään tutkijan roolin olevan päärooli ja koko tutkimuksen vaatimus kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkijan itsensä tiedostaminen osana tulkintaa on tärkeä osa kvalitatiivista tutkimusta, mutta tulee muistaa myös objektiivisuus, joka muodostuu juurikin oman merkityksensä ymmärtämisestä ja esille tuonnista. Tutkijan eli itseni on oltava tietoinen omista ennakko-olettamuksista, jotta tutkimuksen aikana voitaisiin löytää uusia tuloksia ja näkökulmia (Eskola & Suorana, 1998, s. 18-20).

Tutkimuksen vapaus ja autonomia olivat yksi syy, jonka vuoksi valitsin kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä kyseessä on ihmisten kokemuksista koostuva tutkimus, joka antaa mahdollisuuden useisiin tulkintoihin ja päätelmiin. Toisin kuin määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa, mittausten ja analysointien lisäksi tärkeämpää on merkitysten etsintä ja hahmottaminen, jotka mielestäni sopivat tähän tutkimukseen (Denzin & Lincoln, 2005). Kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa lopullisena tavoitteena on teorianmuodostus. Teoria voi tosin tällöin olla joko teesi, ohje, maksiimi tai pelkkä kuvaus tutkittavasta aiheesta (Varto, 1992, s. 101-102).

5.3.2 Kokemuksen tutkimus

Kokemuksen tutkimus on sensitiivinen tutkimuksen ala, johon liittyy vahvasti tulkinta. Perttula (2006) korostaa, että kokemusten tutkimisella ei tuoteta yleispäteviä teorioita tai ymmärrystä tutkimuskohteesta, vaan siihen kuuluu aina merkityssuhteet ja yksittäiset tuntemukset, jonka vuoksi kokemuksen tutkiminen on aina subjektiivista. Tutkimisen ehtona on tutkijan oman itsensä tunteminen ja ymmärtäminen, että hänen tutkimansa henkilöt ovat samanlaisia kuin hän itse, mutta kokevat asiat eri tavalla (Perttula, 2006, s. 140, 143-144, 154).

Kokemuksen tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa mitä on kokemus. Kokemus on Niiniluodon (2002, s. 9-10) mukaan aistihavainnon kautta syntyvää tietoa, jolla voidaan selittää esimerkiksi oppimista. Kotkavirta (2002, s. 15-16) täydentää edellä mainittua kuvaten kokemusta eräänlaisena näkemyksenä asiasta, jota voidaan kuvailla ja joka täytyy itse oppia ja kokea. Ne ovat voimakkaita elämyksiä, joilla on kokijan identiteettiä muokkaava voima.

5.4 Kohdejoukko ja aineiston keruu

Tutkimusaineistoni keräsin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kymmeneltä haastateltavalta Pohjois-Suomen alueelta. Siellä kyläkoulut ja niiden lakkauttaminen ovat jatkuvasti läsnä niin kouluverkkouudistusten, pitempien välimatkojen kuin lapsiluvun laskemisenkin vuoksi, joten koin alueellisen rajaamisen Pohjois-Suomeen sopivan tähän tutkimukseen (Köngäs, 2018; Lappalainen, 2003; Torvinen, 2007; Vallinkoski, 2017).

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tuntui luonnollisimmalta, sillä haastateltava pystyy tällöin paremmin kuvailemaan omia kokemuksiaan ja keruu on suhteellisen joustavaa (Puusa, 2011, s. 76). Suunnittelin ennalta väljät aihepiirit, joiden kautta haastattelu eteni. Koska kyseessä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, haastattelurunko sisälsi kolme teemaa, jotka ohjasivat haastattelua melko avoimesti. Haastateltavilla oli tällöin jo valmiiksi tiedossa, mitä aihe koskee ja minkä aiheen sisällä haastattelussa liikutaan (Ahonen, 1994).

Valitsin teemahaastattelun, koska tiesin jo etukäteen mitä tutkimukseni käsittelisi ja mitkä teemat sieltä nousisivat vahviten esiin. Åsted-Kurki ja Heikkinen (1994, s. 420) suosittelevat

myös käyttämään teemahaastattelua silloin, kun tarkastellaan tunteellisesti herkkiä asioita tai silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on tuottaa arvokasta tietoa asioista, kuten kokemuksista ja arvoista. Peruskäsitteet ja teemat hahmottuivat teoriapohjalta ja aiemmasta tutkimustiedosta, mutta tarkat muodot ja järjestys muotoutuivat haastattelun edetessä jokaisen haastateltavan mukaan (Vilka, 2005, s. 101-102).

Jätin kysymykset kuitenkin melko avonaiseksi, jotta haastateltavilla olisi tilaa vastauksissaan ja minulla olisi mahdollisuus tarvittaessa tarkentaa ja esittää jatkokysymyksiä. Teemoiksi muodostuivat koulu, oppiminen ja ympäristö. Tarkempi haastattelurunko, jonka lähetin haastateltaville, löytyy tutkimukseni liitteistä (liite 1). Keskustelut soljuivat kuitenkin verkkaisesti ja luonnostaankin ilman apukysymyksiä.

Tutkimushaastattelussa oli siis kolme teemaa, joiden sisällä tutkimuskysymykset ovat; koulu, oppiminen ja ympäristö. Ensimmäisenä selvitettiin haastateltavan koulutausta, jotta selviäisi millainen hänen koulupolkunsa on ollut eli mihin haastateltavan kokemukset yhdysluokkaopetuksesta perustuvat. Toiseksi kartoitettiin haastateltavan kokemuksia oppimisesta ja lopuksi ympäristön vaikutuksesta oppimiseen. Taulukossa 1. on kuvattuna haastattelukysymykset teemoittain ja alaluokittain.

Taulukko 1. Kuvaus haastattelukysymyksistä teemoittain.

Haastattelukysymys	Alaluokka	Teema
<p>Milloin olet opiskellut yhdysluokassa ja millaisissa luokissa? Paljonko yhdysluokassa oli opettajia ja oppilaita?</p>	<p>Mihin kokemuksesi yhdysluokkaopetuksesta perustuvat?</p>	<p>Koulu</p>
<p>Millaisena koit oppimisen yhdysluokassa? Mitkä ovat mielestäsi yhdysluokkaopetuksen hyviä puolia? Mitkä ovat mielestäsi yhdysluokkaopetuksen huonoja puolia? Miten opetuksessa huomioitiin se, jos siellä oli eri-ikäisiä lapsia?</p>	<p>Millaisia kokemuksia vastaajat kuvasivat yhdysluokasta oppimisympäristönä?</p>	<p>Oppiminen</p>
<p>Miten kyläkoulu oppimisympäristönä otettiin huomioon opetuksessa? Vaikuttiko kyseinen ympäristö oppimiseesi? Vaikuttiko kyseinen ympäristö jotenkin oppimismotivaatioon? Vaikuttiko kyseinen ympäristö jotenkin kouluviihtyvyyteen?</p>	<p>Millaisia kokemuksia vastaajat kuvasivat kyläkoulusta oppimisympäristönä?</p>	<p>Ympäristö</p>

Haastattelupyynnön esitin henkilökohtaisesti kymmenelle valituille henkilöille, joilla kaikilla on pitkälti kokemusta kyläkouluissa oppimisesta. Valitsin kohderyhmäni niin, että se olisi tutkimuksen kannalta validi ja heillä olisi ensikäden tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kohderyhmässäni on tämän vuoksi entisiä kyläkoulun oppilaita eli voidaan sanoa, että haastateltavat on valikoitu eliittiotannalla (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 88). Tutkimuksen kannalta oleellisimpana asioina pidin tutkittavien koulutaustaa, mutta sen lisäksi keräsin ja esitän koosteen haastateltavien taustasta taulukossa 2. Anonymiteetin varmistukseni en listannut tarkkoja kouluja, sillä kyseessä on pienten paikkakuntien kyläkouluja, joihin haastateltavat voitaisiin helposti identifioida jo ikänsäkin puolesta.

Taulukko 2. Kooste haastateltavista.

Haastateltavat	Yhdysluokan koko (arvioitu oppilasmäärä)	Sukupuoli & Ikä
H1	36	Nainen, 51 vuotta
H2	30	Mies, 42 vuotta
H3	24	Nainen, 27 vuotta
H4	33	Nainen, 89 vuotta
H5	20	Mies, 57 vuotta
H6	26	Mies, 59 vuotta
H7	15	Nainen, 66 vuotta
H8	16	Nainen, 59 vuotta
H9	22	Mies, 38 vuotta
H10	20	Nainen, 36 vuotta

Haastateltavat keräsin vuosina 2018-2019 työ- ja perhekontaktieni kautta. Otin heihin puhelimitse yhteyttä tammikuussa 2019, jolloin esittelin tutkittavan aiheen ja pyysin haastatteluun. Hankin tutkimukselleni tutkimusluvut (liite 2), sillä on tärkeää, että osallistujat

ovat tietoisia tutkimuksen taustasta, tarkoituksesta ja yksityiskohdista jo tutkimuksen eettisyydenkin vuoksi (Mäkinen, 2006, s. 116).

Uskoin etukäteen saavani yhteyden haastateltaviin helposti, sillä ruraalilla paikkakunnalla, josta itsekin sekä perheeni on kotoisin, kyläkoulut, joissa yhdysluokkaopetus on lähes välttämätöntä, ovat olleet ainoita vaihtoehtoja koulumuodoiksi. Kyläkoulut ovat olleet yleisimpiä 1950-2000-lukujen aikana, jonka vuoksi haastateltavanikin ovat kauttaaltaan vähintäänkin täysi-ikäisiä. Koen tämän helpottavan kokemusten jäsentelyä, sillä lapsilta kokemuksen tutkimus voi olla haastavampaa.

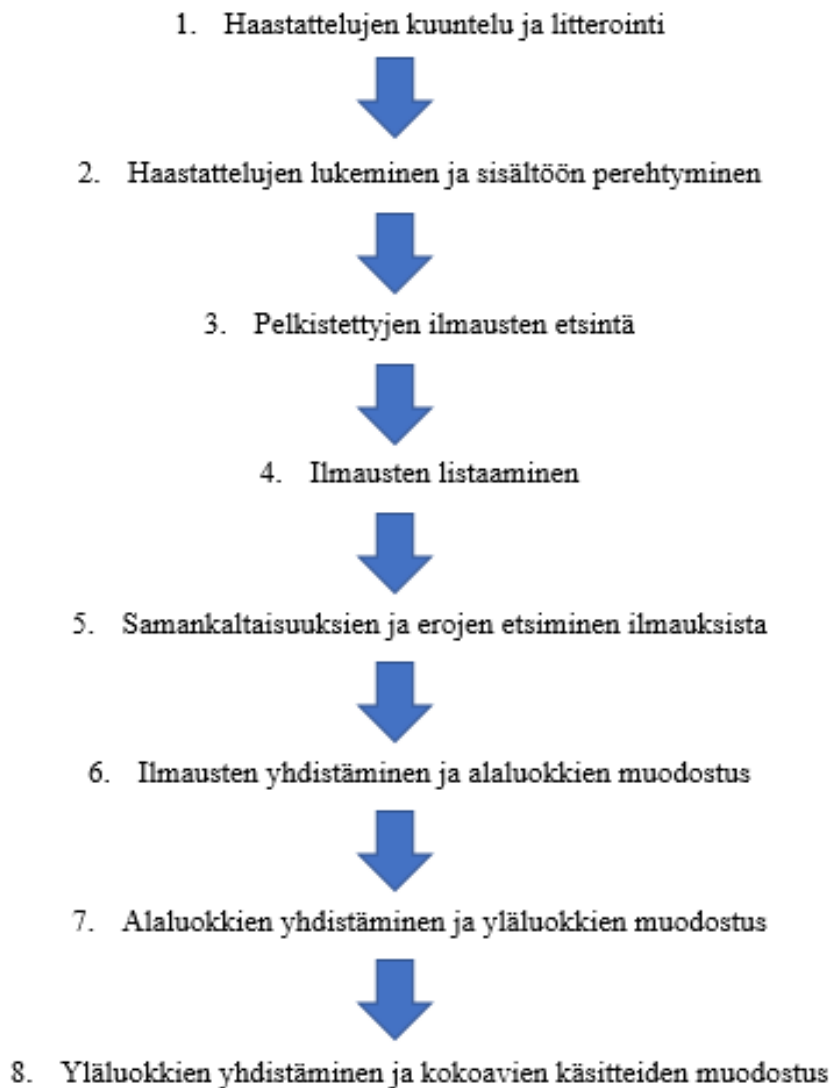
Aineiston jatkokäsittelyssä litteroin haastattelut kirjalliseen muotoon ja teemoittelin aineiston tarkemmin tutkimuskysymysten pohjalta. Pyrin lukemaan aineistoa niin, etten tekisi siitä omia tulkintoja, jos ne eivät nouse aineistosta. Analyysin kautta pyrin hakemaan vastausta siihen, miten oppiminen rakentuu yhdysluokkaopetuksessa ja miten se koetaan.

5.5 Aineiston analysointi

Valitsin aineiston analysointitavaksi kvalitatiivisen sisällönanalyysin, jonka tarkoitus on analysoida puhuttua ja kirjoitettua tekstiä (Weselius, 2016). Se on yksi useimmiten käytetyistä perusanalyysimenetelmistä, joka tukee laadullista tutkimusta mahdollisimman objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkoitukseni on tutkia kielellistä aineistoa niin, että siitä voitaisiin analysoida tutkittavaan ilmiöön liittyviä sisältöjä ja merkityksiä. Sisällöllä tarkoitetaan tässä menetelmässä aineistossa esiintyviä aiheita tai teemoja sekä *”kaikeaa inhimillisen toiminnan tai käyttäytymisen tuotteita, joita voidaan pitää esitettävänä”* (Pietilä, 1973, s. 76).

Pyrin analysoinnin kautta erittelemään aineistosta esiin tulevia teemoja, jotka hahmottaisivat paremmin kokonaisuutta. Moilasan ja Räihän (2010) mukaan teemoittelua kannattaakin käyttää silloin, kun on tarkoitus etsiä merkityksistä muodostuvat oleellisimmat asiat (Moilanen & Räihä, 2010, s. 55). Teemoja pyrin erittelemään jo jonkin verran ennen haastatteluvaihetta, mutta uskoin haastatteluista nousevien asioiden luovan tarkemmat kategoriat.

Seuraavassa kuviossa esitän tutkimukseni aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen, joka pohjautui Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 109) analyysiin.



Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109).

Sisällönanalyysi on saanut osakseen myös kritiikkiä sen platonisesta lähestymistavasta. Weselius (2016) korostaa asian tiimoilta, että toistuvuuksia on välillä vaikea muuttaa merkityksiksi eikä heikkoja tai vahvoja esiintymisiä voida erottaa sisällönanalyysillä. Lisäksi analyysi ei huomioi konteksteja tai ilmaisuja, joilla voi olla suurikin merkitys aineistossa

(Weselius, 2016). Tästä huolimatta olen valinnut sisällönanalyysin omalle tutkimukselleni sopivaksi analysointimenetelmäksi.

5.5.1 Analyysin eteneminen

Ensimmäisessä vaiheessa olin haastattelutilanteessa, jossa kuuntelin ja litteroin haastattelut, mikä tarkoittaa, että puhuttu teksti muutetaan kirjoitettuun muotoon. Tutkijana minun tuli huomioida tarkasti erilaiset painotukset, lausemuodot ja puhekielen ilmaisut, jotta ne vastaisivat mahdollisimman hyvin myös kirjoitettua tekstiä. Anonymiteetti huomioiden jätin kirjoitetusta tekstistä pois kuitenkin tietyt lausahdukset ja sanamuodot, jotta haastateltavia ei voitaisi yksilöidä ja tunnistaa tekstistä.

Tämän jälkeen luin haastattelut useaan kertaan ja perehdyin niiden sisältöön. Tähän vaiheeseen liittyy aineiston koodaaminen, sillä se on siirtymävaihe keräämisen ja analysoinnin välillä (Weselius, 2016). Aineistosta etsin pelkistettyjä ilmauksia, jotka listasin ylös. Tätä kohtaa kutsutaan myös aineiston redusoinniksi (Tuomi & Sarajärvi, 2004). Tässä kohtaa pyrin etsimään toistuvia teemoja ja irrottamaan sitaatteja eräänlaiseksi sitaattikokoelmaksi. Sitaaatteja käytän tulosten tarkastelussa perustelevaan tulkintojen sekä elävöittämään tutkimusraportin tekstiä, mutta samalla pyrin löytämään yhteyden aineiston ja teorian välillä (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Alustavasti valikoidut teemat oppiminen, ympäristö ja koulu pysyivät samoina analyysin edetessä. Tekstistä nousi esiin kuitenkin muitakin toistuvia luokkia, kuten vertaisoppiminen, suvaitsevaisuus ja yksilöllisyys oppimisessa. Myös negatiivisia teemoja, kuten rajattu kaverimäärä ja luokan suuri koko tulivat esille haastatteluista. Näin sain luotua alustavat kategoriat analyysiini.

Ilmauksista löysin siis jonkin verran samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia, minkä jälkeen yhdistin ilmaukset saadakseni alaluokkia. Alaluokat yhdistin seuraavaksi yläluokkiin, jotta ne myöhemmin muodostaisivat kokoavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Kyseessä on toisin sanoen klusterointi, jonka otin huomioon jo haastatteluista suunnitellessa (Tuomi & Sarajärvi, 2004). Suunnittelin haastattelukysymykseni niin, että niistä saisi mahdollisimman kattavan, mutta tarpeeksi rajatun kuvan aiheesta ja tämä helpottikin analysointivaihetta, sillä

vastauksista sai nostettua selvät teemat, joiden pohjalta aineiston kategorisointi onnistui helposti.

Aineistokategorioiden määrittäminen ohjaa vahvasti analyysin tuloksia, jonka vuoksi halusin alaluokkien ja yläluokkien olevan vähintäänkin tyhjentäviä, poissulkevia ja kuvaavia. Käytännössä tämä tarkoitti, että luokat eivät voineet olla päällekkäisiä keskenään ja niiden tuli olla mahdollisimman kattavia valaisten koko aineiston luonne (Weselius, 2016).

Teorian ja aineiston pohjalta sain vahvistettua aineiston teemat, jotka olivat koulu, oppiminen ja ympäristö. Yläluokista erittelin vielä alaluokat asioista, jotka nousivat esille omassa kategoriassaan. Luin aineiston vielä useaan kertaan läpi, jotta sain yhdisteltyä niistä samankaltaisia ilmauksia. Taulukossa 3. on kuvaus analyysin kategorisoinnista, jossa ilmaisuista on etsitty alaluokkia, yläluokkia ja niitä yhdistäviä luokkia.

Taulukko 3. Esimerkki sisällönanalyysin mukaisesta aineiston kategorisoinnista omasta aineistostani.

Ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä teema
<i>"..meitä oli paljon. Varmasti lähempänä 30 oppilasta luokassa, mutta tarkkaan en muista"</i>	Yli 25 oppilasta	Koulun koko	Koulu
<i>"..joskus oli hälyisää, jos opettaja ei saanut meteliä loppumaan."</i>	Yhdysluokkaopetuksen huonot puolet	Yhdysluokka	Oppiminen
<i>"Kaikki oli tuttuja ja koulutie turvallinen." "Oli mukavaa, jos tunnit vietettiin lähellä luonnossa"</i>	Kouluviihtyvyys	Kyläkoulu	Ympäristö
<i>"Ihanan pieni porukka meitä oli, oliskohan ollu 15-20 välillä oppilaita."</i>	Alle 25 oppilasta	Koulun koko	Koulu
<i>"Oppi pakostakin kärsivällisyyttä ja odottamaan vuoroa." "Oppilaat opetti toisiaan ja kaikki oli toisten kavereita."</i>	Yhdysluokkaopetuksen hyvät puolet	Yhdysluokka	Oppiminen
<i>"..käytännön oppi meni kyllä paremmin päähän, kun sai omassa tutussa ympäristössä oppia."</i>	Oppimismotivaatio	Kyläkoulu	Ympäristö

6 Tutkimuksen tulokset

Tutkimukseni tarkoitus oli tutkia kyläkoulukontekstissa esiintyvässä yhdysluokassa opiskelleiden kokemuksia oppimisestaan. Tutkimuskysymykset kietoutuivat kolmen teeman ympärille, koulu, oppiminen ja ympäristö. Näiden teemojen alle muodostui yläkäsitteitä ja niistä edelleen alakäsitteitä, joiden tarkoitus oli kuvata ja rajata aineistoa tarkemmin. Luvussa 6.1. käsitellään haastateltavien koulutaustaa ja opintopolkua. Siinä pyritään myös todentamaan milloin haastateltavat ovat opiskelleet kyläkouluissa ja millaisissa luokissa.

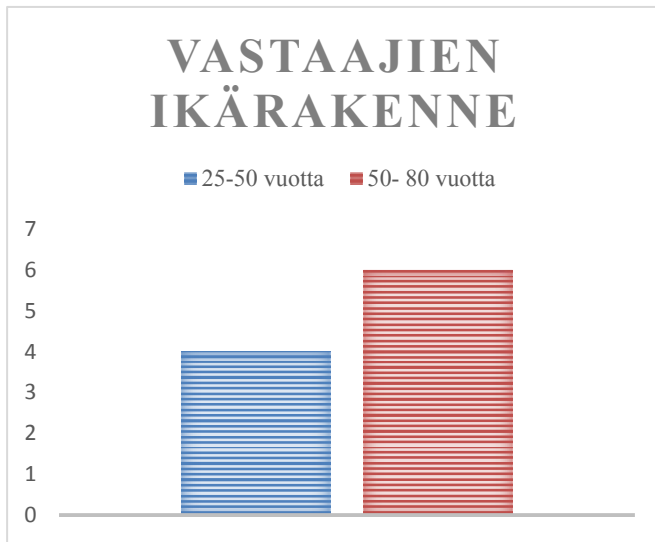
Luku 6.2 tarkastelee enemmän oppimista. Haastattelukysymyksiin kuului kysymykset millaisena haastateltavat ovat kokeneet oppimisensa yhdysluokissa ja mitkä he ovat kokeneet yhdysluokkaopetuksen hyväksi ja huonoiksi puoliksi. Aiheeseen lisäen kysyin vielä, miten opetuksessa huomioitiin se, mikäli siellä oli eri-ikäisiä lapsia.

Viimeinen luku 6.3 käsittelee tutkimuksen kontekstia eli kyläkouluympäristöä ja sen vaikutusta oppimiseen, oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen, jotka kaikki ovat yhteydessä oppimisen kokemukseen. Tuloksissa esittelen sitaatein lainauksia, jotka täydentävät ja havainnollistavat tuloksia. Pyrin kuitenkin varmistamaan osallistujien anonymiteetin jättämällä pois tarpeettomat lauseet tai sanarakenteet, jotta kommentteja ei voida yhdistää suoraan henkilöön.

6.1 Koulu

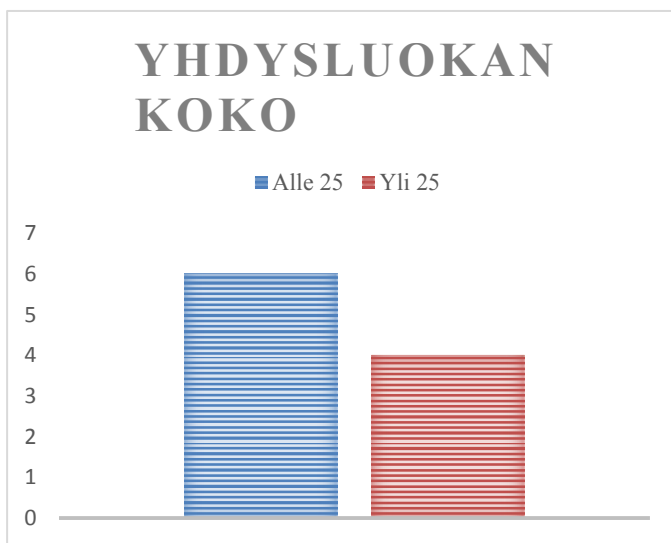
Tässä alaluvussa esitellään tuloksia haastateltavien taustoista, jotka määrittelevät osallistujien osuvuutta tutkimukseen ja historiaa kyläkoulujen yhdysluokista. Tutkimuksen alussa valitsin tietoisesti haastateltaviksi aikuisia, kyläkoulun käyneitä oppilaita. Vastaajien ikärakenne oli melko tasainen, mutta tarpeeksi laaja antaakseen monipuolista ja laadullista tietoa aiheesta. Kymmenestä vastaajasta neljä oli alle 50-vuotiaita eli he olivat käyneet kyläkoulua 1970-1995- luvuilla kun taas suurin osa vastaajista oli käynyt peruskoulunsa 1940-1960-lukujen aikana (Kuvio 2.). Vanhemmalla sukupolvella on tällöin tarkempaa tietoa Suomen

kyläkoulujen alkuvaiheista ja oppivelvollisuuden uudistuksista, jotka mahdollistivat koulutuksen myös pienempiin kyliin ja maaseuduille. Nuoremmille vastaajille tutumpaa taas on kyläkoulujen lakkautusuhat ja syntyvyyden alentumisesta johtuva kouluverkoston keskittäminen.



Kuvio 2. Vastaajien ikärakenne.

Yhdysluokan koko oli toinen haastateltavia jakava tekijä (Kuvio 3.). Kaikilla vastaajilla oli kokemusta yhdysluokasta, jossa luokkatasoja oli yhdistetty. Kuusi vastaajaa kymmenestä oli opiskellut luokassa, jossa oli alle 25 oppilasta, mikä on yhdysluokalle melko perinteinen oppilasmäärä. Yli 25 oppilaan luokassa oli opiskellut neljä oppilasta.



Kuvio 3. Yhdysluokan koko.

6.2 Oppiminen

Tässä alaluvussa esitellään tuloksia liittyen oppimisen kokemukseen yhdysluokassa. Eteneminen pohjautuu haastattelussa esitettyihin kysymyksiin. Haastatteluissa kysyttiin, mitkä ovat mielestäsi yhdysluokkaopetuksen hyviä puolia, mitkä huonoja ja millaisena oppiminen koettiin yhdysluokassa näiden puolien tarkastelun kautta.

6.2.1 Yhdysluokkaopetuksen hyviä puolia

Yhdysluokan hyväksi puoliksi nousi viisi isointa luokkaa, jotka kuvataan kuviossa 4. Näitä olivat vertaisoppiminen, suvaitsevaisuus ja kärsivällisyys, sosiaalisuus, vastuuntunto sekä yksilöllisyys ja opinnoissa eteneminen omassa tahdissa.

Kilpeläinen (2010) korostaa yhdysluokassa tapahtuvan vertaisoppimisen merkitystä oppilaiden kehitykselle. Samaa kehitystä tukevat Jauhiainen ja Eskola (1994, s. 20), jotka toteavat vertaisryhmän olevan edellytys ihmisen persoonallisuuden kehitykselle. Perkkiö (1996, s. 31-33) sanoo myös heterogeenisen, erivaiheessa olevista oppilaista koostuvan ryhmän kasvattavan yksilön positiivista minäkuvaa. Oppilaiden työskennellessä samassa tilassa eri-ikäisten kanssa, oppilaat ohjaavat toisiaan ja oppivat toinen toisiltaan, kuten Vygotsky (1978) teorisoi lähikehityksen vyöhykkeen mallilla. Yhdysluokka opetusmallina mahdollistaakin vertaisryhmissä oppimisen ja eri tasoisten oppijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Vygotsky (1978) näki lasten eri kehitystasojen olevan oppimisen etu, jossa myös toisten lasten kautta oppiminen opetti jopa paremmin kuin aikuisen ohjeen kautta toimiminen.

”Minä opin parhaiten esimerkkien ja käytännön avulla, mutta silloin kun opettajalla ei ollut aikaa opettaa yksilöllisesti, me saatiin aina joku vanhempi oppilas, jolta voitiin kysyä neuvoa.”(H8)

”Työt jaettiin tasaisesti ja isomman luokan oppilaat opetti pienempiä, se oli niitten vastuulla. Joskus pienemmät ei ymmärtäny opettajan ohjeita, joten meidän isompien tehtävänä oli selittää niille ehkä vähän tarkemmin ne ohjeet ja auttaa ymmärtämään.” (H5)

Vastauksissa nousi siis vahvasti esiin heterogeenisen vertaisryhmän kautta tapahtuva oppiminen. Oppiminen ei kuitenkaan ollut vain yksipuolista, jolloin ns. alemman tason oppilas oppi osaavammalta oppilaalta, vaan myös opettamisen koettiin opettavan.

”Tutor-ryhmissä luulin aluksi, että isommat opettaa pieniä, mutta kyllä ne pienetki osas meille näyttää mallia. Minusta tuntui myös itestä osaavammalta, kun sai opettaa pienempiä. Tuli sellainen olo, että olen jossain tosi hyvä.”(H9)

Bronfenbrenner (2002) ja Schmuckit (2001, s. 26) painottivat myös lapsen luontaista halua kuulua vertaisryhmään, jossa muovataan käsitystä itsestään ja omasta itsetunnosta sekä vahvistetaan ryhmähenkeä. Mikäli yksilö kokee saavansa positiivista palautetta vertaisryhmässä, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja minäkuva nähdään positiivisempana. Positiivinen palaute lisää tällöin ryhmän yhteisöllisyyttä ja sosiaalista pääomaa, jota kuvaavat seuraavat esimerkit:

”Me tehtiin paljon ryhmätöitä ja kaikki sai vastuuta oppimisesta yhtä paljon, meillä oli niin mukava luokka, ettei ees halunnu lusmuilla muiden kustannuksella.” (H7)

”Tutor-ryhmät jaettiin niin, että meitä oli kaikenikäisiä siinä. Vähän aluksi ärsytti, kun piti opettaa pienempiäki, mutta vuoden mittaan sitä oppi tykkäämäänki niistä ja näki konkreettisesti, kun joku pienistä oivalsi jotain minun opetuksen kautta” (H2)

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan samaa yhteisöllisyyden aspektia kuin mitä vastauksista ilmeni. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta oppimisen taustalla tuodaan esille entistä enemmän, jolloin myös vastuuta oppimisesta jaetaan ryhmän kesken. Dunne (1977) mainitsee myös pienen vertaisryhmän, kuten tutor-ryhmän mahdollisuutta kasvattaa ryhmän keskinäistä yhteisvastuuta. Eri-ikäisistä koostuvissa ryhmissä nähdään hänen mukaansa yhteisöllisyyden edellytykset ja tasavertaisemmat mahdollisuudet kaikilla ryhmän jäsenillä osallistua toimintaan (Dunne, 1977, s. 95-97). Mitä enemmän yksilö kokee osallisuuden kokemuksia ja hyväksytyksi tulemista, sitä enemmän hänen toimintakykynsä kasvaa (Jauhiainen & Eskola, 1994, s. 15, 19).

Yhdysluokalla on edellytykset luoda myös sellaiset puitteet, että ryhmä hitsautuu tiiviiksi yhteisöksi. Kyläkouluilla, jossa yhdysluokkaopetusta annetaan, vallitseekin usein ns. ”mehenki” (Laukkanen ym., 1986). Autti ja Hyry-Beihammer (2014, s. 248) mainitsevat myös, että pienessä koulussa eri-ikäisistä koostuva ryhmä on usein välttämätön kavereiden vähyydenkin vuoksi. Yhdysluokkaopetus on tällöin omiaan rikkomaan luokka-asteisia eroja ja niissä muodostuvia ryhmiä, jolloin sosiaaliset suhteetkin ovat monipuolisempia ja rikkaampia. Sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä kuvaavat seuraavat sitaatit haastatteluista:

”...kyläkoulu ja yhdysluokka oli omiaan kasvattamaan yhteisöllisyyteen..”(H6)

”Kaveriporukka oli aika pieni, mutta samat kaverit ovat edelleen yhteyksissä yli 20 vuoden jälkeenkin”(H3)

”Kun me siirryttiin kuudennen luokan jälkeen keskustan yläasteelle, meitä haukuttiin välillä syrtseiksi ja pidettiin ehkä vähän junteina kun tultiin pienestä koulusta, jossa melkein kaikki samassa luokassa. Oman luokan porukka piti kuitenkin tiukasti yhtä ja puolusti omiaan, mikä johtui varmaan niistä vuosista mitä oltiin yhdessä koettu ja tiiviisti ryhmäytytty. Siinä mielessä meillä oli tosi onnistunut ryhmä.”(H9)

Suvaitsevaisuus ja kärsivällisyys olivat seuraavaksi suurimmassa roolissa yhdysluokkaopetuksen hyötyjä listatessa. Niistä todettiin esimerkiksi seuraavaa:

”70-luvun kyläkoulussa mukana oli myös kehitysvammaiset. Minusta se oli parasta suvaitsevaisuuden opettelua, kun huomasi, että he ovat aivan samanlaisia kuin me muutkin. Oppivat vain joko hitaammin tai tarvitsevat tukea pitempään, mutta ovat ihan niinku meki” (H1)

”Kun lapsia oli vähän, oli leikkikavereista välillä pulaa, mutta toisaalta leikkiminen kaiken ikäisten ja tasoisten lasten kanssa kasvatti itellä ainakin kärsivällisyyttä ja ymmärrystä muita kohtaan.” (H10)

”Sopeutuminen ja muiden hyväksyntä oli melkein jopa elinehto, ei ollut vaihtoehtoja kuin tulla kaikkien kanssa toimeen. Myöhemmässä elämässä tästä on ollut kyllä hyötyä..” (H4)

”....opettajat tunsivat meidät myös kotipiirissä, joten koulukiusaamista ei pahemmin ollut tai siihen puututtiin heti. Koska ryhmä oli niin pieni ja kavereita ei voinut oikein valita, kaikki piti hyväksyä sellaisena kuin ne oli, vaikka välillä saattoi vähän ärsyttääkin” (H4)

”Kyllä se oli välillä siedätyshoitoa. Oli pakko tulla kaikkien kanssa toimen vaikei tykkäiskään jostain” (H9)

”Kun luokassa oli paljon eri-ikäisiä, nuorempia sai holhota, jolloin myös vuoroa oppi odottamaan ja kärsivällisyys kasvoi” (H8)

Vastauksista näkyy erilaisten oppijoiden hyväksyminen ja arvostaminen. Kilpeläinen (2010) korostaa kyläkoulututkimuksissaan samoja yhteisöllisyyden peruspilareita eli toisten hyväksymistä sellaisena kuin he ovat. Pienemmät kopioivat helposti isompia, jonka vuoksi toisten kunnioittamista ja arvostamista tulee vaalia etenkin pienemmissä yhteisöissä. Peltonen (1998) toteaa muiden lasten hyväksymisen olevan helpompaa silloin, kun ne näkevät konkreettisesti jokaisen lapsen vuorollaan olevan pienempi ja kasvavan isommaksi ja osaavammaksi.

Kilpeläinenkin (2010) on todennut saman kuin mitä edellä mainituista vastauksista selvisi. Ihmissuhdetaitojen kehittäminen on yksi koulujen tärkeimmistä tehtävistä ja etenkin yhdysluokkatoiminta mahdollistaa erilaisuuden hyväksymisen ja eri-ikäisten ja tasoisten oppilaiden huomioon ottamisen. Kun ryhmää ja siinä olevia henkilöitä ei voida valita, mahdollisuutena on joko tulla kaikkien kanssa toimeen tai syrjäytyä.

Vastuuntunto, oma eteneminen opinnoissa ja yksilöllisyys nousivat myös vastauksista esiin. Sosiaalisuuden lisäksi Viljanen (1998) katsoo yhdysluokalla olevan yksilöllisen oppimisen dimensio, jossa kasvatetaan ottamaan vastuuta omasta oppimisesta huomioiden yksilölliset opetusmenetelmät. Kun koko luokkaa opettaa yksi tai kaksi opettajaa, yksilöllistä opetusta voi olla vaikeaa saada. Toisaalta, kyläkouluissa opettaja on usein pysyvä, jolloin opettajalla on mahdollisuus hyvään oppilaantuntemukseen ja tällöin yksilöllisen opettamisen räätälöintiin. Kun opettaja tietää oppilaiden taitotason, hän kykenee hyödyntämään tätä opetuksessa, esimerkiksi luomaan sopivan oppimisympäristön tai ottamaan oppilaat osaksi opetusta, kuten seuraavista lainauksista selviää;

”Piti ottaa vastuuta omasta oppimisesta, kun opettaja ei ehtinyt joka paikkaan”(H6)

”Usein kävi niin, että opettajan huomio tunnin ajan kiinnittyi vain tukea tarvitseviin ja erityislapsiin, joten piti paljon ite selvittää ja tehdä töitä oman oppimisen eteen.”(H1)

”Opiskelussa annettiin paljon vastuuta osaaville oppilaille, jotka opettivat puolestaan huonompia oppilaita. Tämä opetti itselle ainakin vastuuntuntoa ja tavan oppia, joka on säilynyt nykypäivään asti.”(H3)

Yhdysluokassa yksilöllinen opetus ja työtehtävät ovat välttämättömiä luokan monimuotoisuuden vuoksi. Suurin osa tutkimukseni vastaajista näki tämän kuitenkin positiivisena asiana. Osa yhdysluokasta oppi opettajan välittömässä läheisyydessä, kun taas osalle itsenäisempi työskentely sopi paremmin. Kalaoja (1990, s. 19) toteaaakin itsenäisen työskentelyn olevan yksi yhdysluokan pedagogisesti arvokkain työskentelymuoto. Tässä korostuvat kuitenkin vahvasti myös oppijoiden yksilölliset erot, jonka vuoksi tämä tutkimus tarjoaa vain yhden puolen yksilöllisen etenemisen kokemuksista. Seuraavaksi haastateltavien otteita yksilöllisyyden ja oman etenemisen kokemuksista;

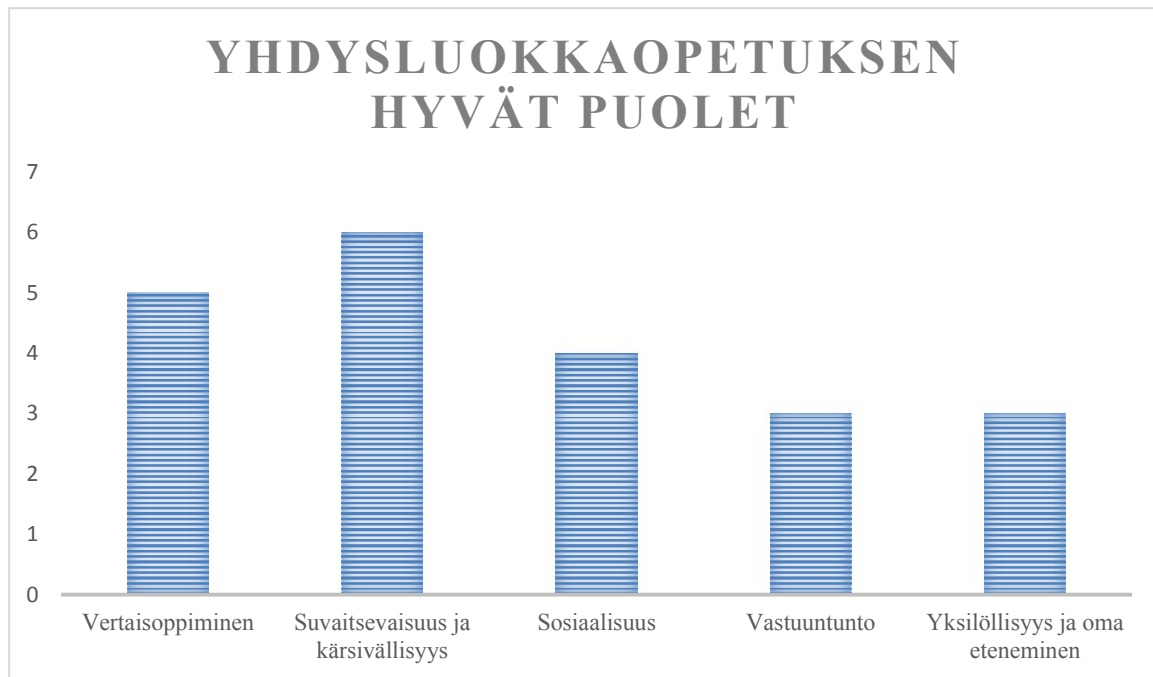
”Yhdysluokka antoi mahdollisuuden oppia omalla tavalla omassa tahdissa.”(H6)

”Olin ahkera oppilas ja kuuntelin paljon, opin toistamalla ja matkimalla muita, kun aina ei saanut huomiota opettajalta” (H7)

”Jos osasi jonkun asian, sai edetä omaan tahtiin” (H8)

”Tehtävänannossa annettiin selkeästi ohjeet järjestyksessä eri-ikäisille lapsille ja annettiin rauha tehdä tehtäviä, kun toisille selitettiin ohjeet. Jos jäi jotain kysyttävää, sitä vain seurasi seuraavan ryhmän opetusta ja sai taas kiinni opetuksesta. Ei tarvinnut edes myöntää ettei osaisi jotain, kun seurasi vain alemman tason oppilaiden opetusta ja pysyi silti ryhmän mukana.” (H7)

Itsenäinen työskentely on yksi tapa eriyttävään opettamiseen, joka yhdysluokissa on lähes välttämätön tapa opettaa. Se nähdään tärkeänä oppimismuotona (Kalaoja, 1990, s. 19), jossa oppilas on itse vastuussa oppimisestaan pyrkien samalla saavuttamaan vain hänelle asetetut tavoitteet (Sahlberg & Leppilampi, 1994, s. 61, 67). Yksilöllisyyden korostaminen voi olla myös ongelma, silloin kun eriyttäminen ei ole onnistunut. Vaikka heterogeenisessä yhdysluokassa oppijat ovat eri tasolla ja oppivat yksilöllisesti, kaikille vastuunotto omasta opiskelusta ei sovi (Peltonen, 1998, s. 81-83). Kalaoja (1990, s. 109) myöntää myös, että liiallinen itsenäinen työskentely ja vastuunotto voivat joillakin lisätä yksinäisyyden tunteita heikentäen samalla opiskelumotivaatiota. Uusikylä ja Kansanen (1988) toteavat kuitenkin, että opetuksen yksilöiminen on yksinkertaista, mikäli oppilaiden eri mieltymykset halutaan ottaa huomioon. Heidän mukaansa oppilailla on mahdollisuus suunnitella eri opetusmuotoja itselleen sopiviksi, mikäli he itse niin haluavat (Uusikylä & Kansanen, 1988, s. 77-78). Apajalahden ja Kartovaaran (1995, s. 23-25) mielestä eriyttäminen ja lapsen yksilöllinen huomiointi ovat joka tapauksessa yhdysluokkaopetuksen ehdottomia etuja, jotka tulisi tiedostaa jo opetusta suunniteltaessa.



Kuvio 4. Yhdysluokkaopetuksen hyvät puolet, luokittelun frekvenssit.

6.2.2 Yhdysluokkaopetuksen huonoja puolia

Kuten yksi haastateltavista hyvin asian kiteytti, ”*mikä on vahvuus, voi olla myös heikkous.*” Yhdysluokkien ongelmilla on usein sama perusta kuin niiden hyvillä puolilla johtuen yksilöllisistä kokemuksista. Ne asiat, joita jotkut pitivät positiivisina asioina, osa koki niiden olevan yhdysluokan huonoja puolia ja vaikuttavan negatiivisesti oppimiseen. Rautamaan (1980, s. 12) mukaan yhdysluokkaopetuksen vaikeudet liittyvät usein enemmän opettajaan kuin oppilaisiin. Kaikkonen ja Lindh (1990, s. 25) yhtyvät Rautamaan päätelmiin todeten, että vaikeudet yhdysluokissa johtuvat lähes aina suoraan opetuksen organisoinnin epäonnistumisesta kuin oppilaiden välisistä suhteista.

Tutkimuksessani huonoiksi puoliksi mainittiin muun muassa suuri luokkakoko, meteli ja vähäinen ja rajattu kaverimäärä. Jossain määrin sivuttiin myös opettajan epäpätevyyttä pitää luokka koossa sekä opetuksen ajankäytölliset ongelmat, joiden koettiin olevan suoraan yhteydessä oppimisen onnistumiseen. Nämä tukisivat edellä mainittuja Rautamaan, Kaikkosen ja Lindhin (1980; 1990) tutkimuksia, joissa ongelmien ydin on paikallistettu organisaatioon itsessään, mutta rajatusta kaverimäärästä tuskin voinee syyttää opetuksen järjestäjiä vaan pikemminkin ympäristöä ja situationaalisia tilanteita.

Suuri luokkakoko nousi ensimmäisenä esiin haastatteluista. Vaikka yhdysluokissa oppilasmäärä on usein pienempi kuin suurissa luokissa, myös yhdysluokissa on eroja (Yhdysluokkaopetuksen opas, 1981, s. 5). Luokkien muodostamisperusteet riippuvat suoraan oppilasmäärästä, minkä vuoksi luokkakoot voivat olla verrattain isoja. Suurista luokista johtuvat ongelmat oppimisessa tulivat esille myös haastatteluissa, joissa todettiin muun muassa;

”Opetus ei välttämättä niin tehokasta, kun opettaja keskittyi vain tiettyihin oppilaisiin. Ison luokan takia oli myös monenlaisia ja tasoisia oppilaita, joten joskus olisi tarvinnut enemmän tukea ja apua.”(H7)

”Minä olin vähän ujompi oppilas ja välillä ahdisti isossa luokassa, kun ei uskaltanut puhua. Varsinkin kun ite oli alemmalla luokalla, mutta silti samassa luokassa oli kaksi vuotta vanhempia oppilaita, jotka silloin vaikutti pelottavilta.”(H10)

Kuten vastauksista voi päätellä, suuri luokka ei ole kaikkien vastaajien mielestä tehokas oppimisen kannalta. Opettajan tulee oppituntien aikana keskittyä parinkin eri luokan asioihin, jonka vuoksi opettaja ei ole aina oppilaiden käytettävissä. Tämä voidaan itsenäisen opiskelun lisäksi nähdä negatiivisena etenkin niiden oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsisivat yksilöllisempää ja tuetumpaa opetusta. Iso, eritasoisista oppijoista koostuva ryhmä voi olla haaste niin opettajalle, kuin oppijallekin jos opetusta ei ole organisoitu kunnolla.

Vaikka kiusaamista kyläkouluympäristössä ja yhdysluokissa on todettu verrattain olevan vähän, myös sitä väläyteltiin vastauksissa (Honkaniemi & Tikkakoski, 2005, s. 50, 61). Hamarus (2006, s. 93-94) arvioi, että etenkin yhdysluokissa oppilaalla ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa luokkayhteisöönsä ja sosiaaliseen piiriinsä ja näin ollen kiusaamista ilmenee myös sillä tasolla. Salmivalli (2003, s. 14) on samalla viivalla Hamaruksen kanssa todeten koulukiusaamisen olevan globaali ilmiö, joka koskee jollain tavalla jokaista oppijaa jossain vaiheessa eivätkä kyläkoulujen yhdysluokat ole poikkeus tästä, kuten seuraavassa sitaatissa todetaan:

”Ei se iso luokka aina ollut mikään lintukoto. Kyllä sielläkin oli kiusaamista ja tapauksia, joita opettaja ei välttämättä ehtinyt tajuta tai huomannut. Voihan siinä olla sekin, että opettaja oli välillä aika voimaton niin ison luokan edessä.”(H10)

Kalaoja (1990, s. 46-47) toteaa tutkimuksissaan myös työrauhan nousevan esiin yhdysluokkaopetuksen vaikeuksia tarkastellessa. Kuten on aiemmin mainittu, erilaiset opetustavat heterogeenisessä ryhmässä eivät sovi kaikille ja esimerkiksi ryhmätyöt ja havaintovälineiden käyttö voivat Kalaojan mukaan häiritä oppilaita, jotka haluavat työskennellä itsenäisesti. Opettajalla ei myöskään välttämättä ole tarpeeksi aikaa tai ammattitaitoa suunnitella opetusta niin, että se tukisi kaikkien oppimistapoja tai käyttää tarpeeksi vaihtelevia opetusmuotoja, mikä näkyy tällöin metelinä ja yleisenä työrauhan saavuttamattomuutena. Kalaojan tavoin myös omassa tutkimuksessani todettiin työrauhan olleen joskus hakusessa;

”Välillä luokassa oli meteliä, mikä riippui joko aineesta tai opettajasta. Jotkut oppilaat tiesi, että meitä oli paljon enemmän ja jos opettajalla ei ollut auktoriteettia luokassaan, oppilaat pyöritti koko palettia ja huutelivat mitä sattuu.” (H2)

”Hälyä oli paljon määrättyissä aineissa, joissa opettajan piti neuvoa paljon tiettyjä oppilaita.”(H7)

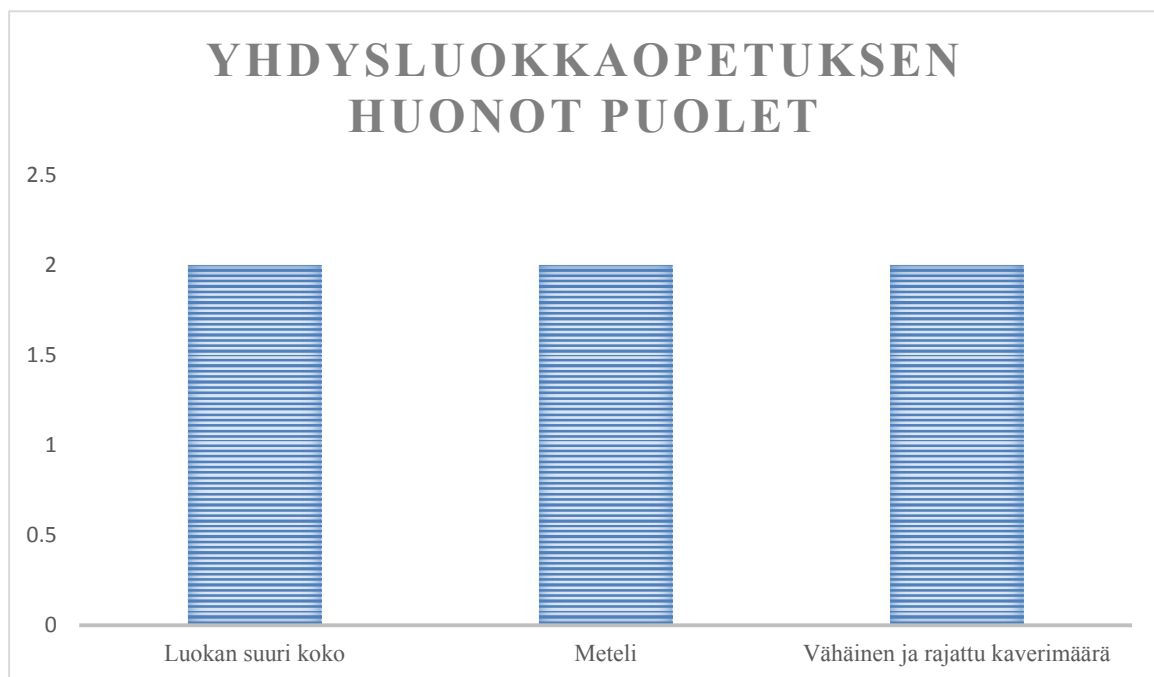
Pienessä koulussa lapsilla on usein myös vähäiset mahdollisuudet valita kaverinsa. Lapset tarvitsevat vertaisryhmää johon kuulua ja koulu onkin juuri keskeinen paikka näiden ryhmien ja kaverisuhteiden luontiin (Laine, 2002, s. 176, 180). Kyläkoulujen ja yhdysluokkien ollessa pieniä, rajattuja ja tiiviitä yhteisöjä, myös kaverisuhteet korostuvat niissä. Tutkimukseni haastatteluissakin nousi esiin etenkin kaverisuhteiden valinnanvapaus tai pikemminkin sen olemattomuus:

”.....eipä siinä silloin ollut paljon valinnanvaraa kavereissa. Jos jonkun kanssa ei kemiat natsannu niin oli aika vaikea lähteä sellasen kanssa ryhmittöihin”(H9)

”Kun lapsimäärä oli rajattu, joskus koulun asiat ulottui vapaa-ajallekin ja niihin ainoisiin kavereihin, joita koko kylässä oli. Jos koulussa oli tapahtunut jotain riitaa, ei päässyt vapaa-ajallakaan pakoon sellasta.”(H3)

”Kaverit oli ne, jotka sattui siellä silloin olemaan. Ei siinä silloin nirsoiltu, jos ei halunnut yksin leikkiä.”(H4)

Salmivalli (2004) tukee haastateltavien mietteitä kaverisuhteiden rajoitteista. Vaikka kavereiksi usein valikoituu ihmisiä, jotka ovat jollain tapaa samanlaisia, kaverisuhteiden solmimiseen vaikuttaa myös saatavilla olevien kavereiden määrä sekä asuinalue kouluineen (Salmivalli, 2004, s. 345-346). Kaikki eivät koe pienemmän ja aineksiltaan monipuolisemman koululuokan rikastuttavan sosiaalista piiriään. Peltonen (1998) muistuttaa kuitenkin, että vaikka pienellä koululla ei usein ole valinnanvaraa, tulisi se nähdä oppilaita yhdistävänä tekijänä, jossa ystävyysuhteita voidaan luoda yli luokka-, sukupuoli- ja ikärajojen (Peltonen, 1998, s. 67,134).



Kuvio 5. Yhdysluokkaopetuksen huonot puolet, luokittelun frekvenssit.

6.3 Ympäristö

Tutkimukseni liittyy kyläkouluissa tapahtuvaan yhdysluokkaopetukseen, joten koin ympäristön huomioimisen tutkimukselle tärkeänä pointtina. Tässä luvussa käsitellään kyläkoulua ympäristönä, joka Helimäen (1990) mukaan on aina jollain tavalla yhteydessä opetukseen ja oppimiseen. Kysyin haastateltavilta, miten kyläkoulu oppimisympäristönä otettiin huomioon opetuksessa ja kokivatko haastateltavat, että sillä oli ympäristönä vaikutusta heidän oppimiseensa, oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen, jotka kaikki vaikuttavat kokemukseen oppimisesta. Kuviossa 6 on kuvattuna ympyräkaavion kautta vastaajien mielipiteet, vaikuttiko ympäristö oppimiseen. Kuvio 7 esittää haastateltavien vastaukset ympäristön vaikutuksesta oppimismotivaatioon ja kuviossa 8 on kuvattuna vastaukset kouluviihtyvyydestä ja oppimisesta.

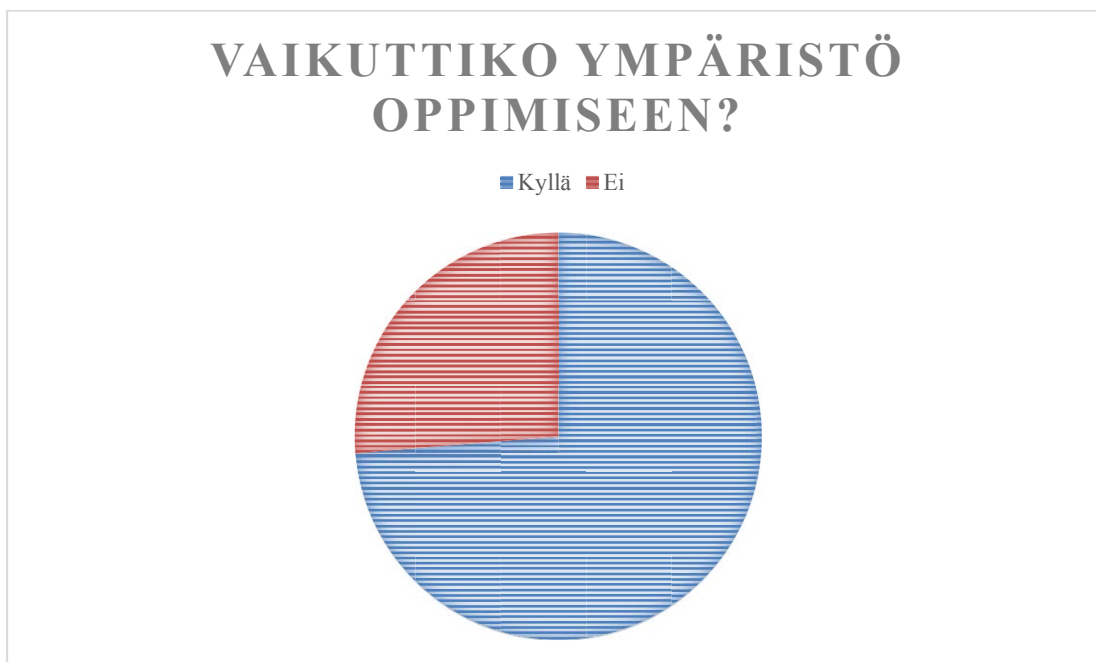
6.3.1 Ympäristön vaikutus oppimiseen

Suurin osa haastateltavista vastasi kyllä, kun kysyttiin, oliko ympäristöllä vaikutusta oppimiseen. Ympäristön kulttuurillista ja pedagogista ainutlaatuisuutta korostettiin ja etenkin fyysisellä ympäristöllä nähtiin olevan suotuisat vaikutukset haastateltavien oppimiskokemuksiin, kuten seuraavista vastauksista näkee;

”Tottakai ympäristö vaikutti! Kun on maalaiskylän koulu niin ympäristö huomioitiin aina jokapäiväisessä opetuksessa. Me mentiin luontoon, tehtiin ulkona tehtäviä, kerättiin kasveja, poimittiin marjoja ja tutustuttiin maatalon ammatteihin ja ympäristöön. Seurattiin tarkasti vuoden kulkua ja opetuksen kuului ympäröivän kulttuurin oppiminen.”(H7)

”Mie koen, että opin paremmin käytännön töistä, jotka muodostui vallitsevasta ympäristöstä. Sitä oppi pakostakin maalaistalon arjen töitä, kun matikkaa opittiin esimerkiksi mittaamalla lypsymaitoa tai laskemalla poroja haasta.”(H4)

Kyläkoulujen fyysinen ympäristö onkin usein uniikki yhdistelmä vallitsevaa kulttuuria, ihmisiä ja luontoa. Se voidaan nähdä edellytyksenä laadukkaalle opetukselle, mikäli sitä osataan käyttää oikein opetusta järjestettäessä (Korkeakoski, 2001). Kalaoja (1990, s. 2) korostaa lisäksi maaseutujen rauhallisen elämäntavan, vähäisen liikennemelun ja puhtaan ilman vaikutusta oppimiseen. Vastauksista ei ilmennyt koulujen psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön vaikutuksia oppimiseen, mutta tässä kohtaa minun olisi tutkijana pitänyt huomioida tarkentaa kysymystä.



Kuvio 6. Ympäristön vaikutus oppimiseen

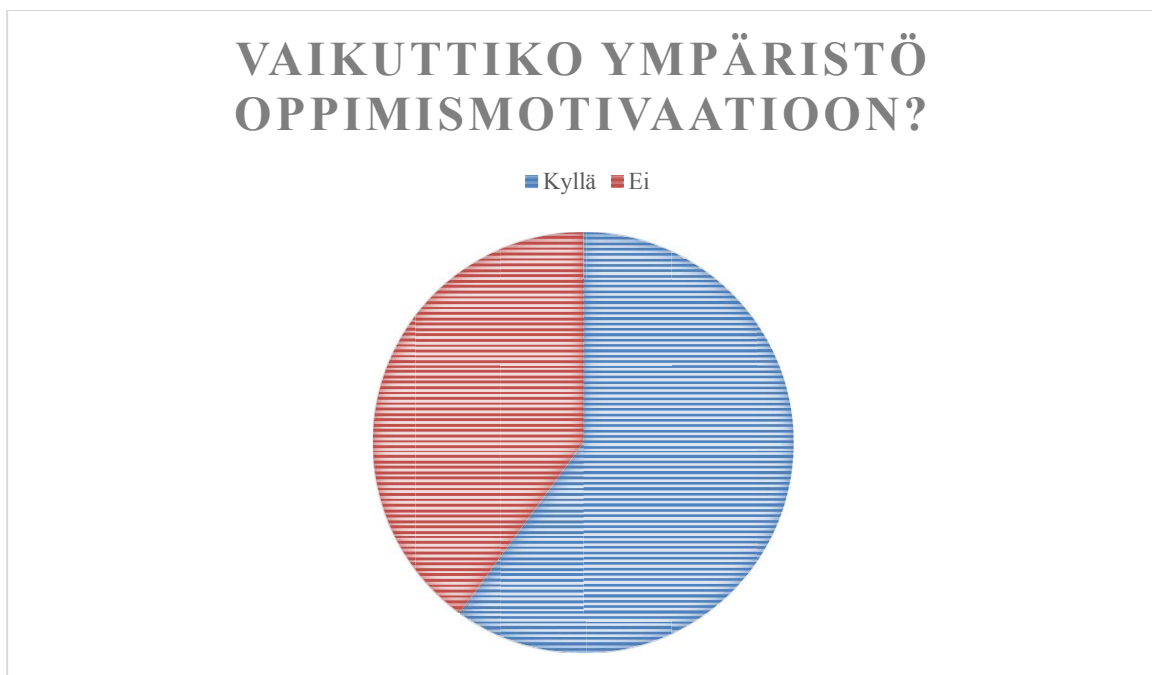
6.3.2 Ympäristön vaikutus oppimismotivaatioon

Seuraavaksi kysyttiin, oliko ympäristöllä vaikutusta oppimismotivaatioon. Tässäkin suurin osa vastaajista oli myönteisellä puolella, tosin ei niin suurella vastaajamäärällä kuin edellä mainitussa. Oppimismotivaatio muodostuu useista sisäisistä ja ulkoisista ilmiöistä, mutta esimerkiksi Lepola (2006, s. 23) korostaa yksilön ja ympäristön välisiä vuorovaikutussuhteita motivaation syntymisessä. Vaikka motivaation painopiste olisikin yksilön sisäisissä säätelymekanismeissa- ja prosesseissa, ympäristö on motivaation mahdollistava tekijä. Kun ihminen saa vaikutteita ulkoisesta ympäristöstä, hänellä on mahdollisuus kytkeä vaikutteet

osaksi sisäistä psykologista prosessia, jolloin syntyy kokemus oppimisesta (Illeris, 2007, s. 87). Silloin kun ihminen kokee olevansa emotionaalisesti sidoksissa ympäristöönsä, oppiminen koetaan usein mielekkäämpänä, kuten seuraavasta vastauksesta voi huomata;

”Minä opin ainakin paremmin ja jaksoinkin oppia kun aihealueet koski omaa maailmaa ja ympäristöä” (H6)

Tässäkin vastauksessa haastateltava on kokenut opiskeltavat asiat itselleen merkityksellisiksi, jonka vuoksi hän on ollut paremmin valmistautunut oppimiseen. Brophy (2004, s. 249-250) korostaa myös oppimismotivaation sisäisiä tavoitteita oppimisen saavuttamiseksi. Oppimismotivaatio voi tällöin syntyä juurikin niistä asioista, joita oppilas itse kokee kouluympäristössään merkittäviksi tai kiinnostaviksi.



Kuvio 7. Ympäristön vaikutus oppimismotivaatioon

6.3.3 Ympäristön vaikutus kouluviihtyvyyteen

Lopuksi kysyttiin, vaikuttiko ympäristö kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyydellä ja motivaatiolla on suora yhteys toisiinsa, sillä mitä paremmin oppilas tuntee viihtyvänsä koulussa, sitä paremmin hän motivoituu oppimiseen ja kokee oppimisen positiiviseksi (Cantell, 2010, s. 37; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2006, s. 104). Myös turvallisuuden tunteella ja tuttuudella on yhteys kouluviihtyvyyteen, kuten haastatteluissakin käy ilmi;

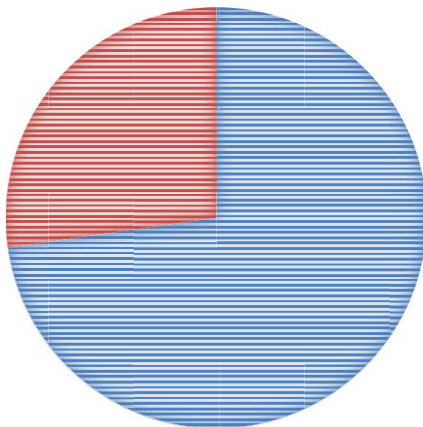
”Tottakai sitä viihtyi paremmin kun ei tarvinnut oppia missään betoniviidakossa. Tunnettavuus ja itselle rakas ympäristö teki koulunkäynnin helpoksi.”(H9)

”Kun kaikki oli tuttuja, koulutieturvallinen ja opettajat kävi meillä vapaa-ajallakin, oli mukava mennä kouluun.”(H3)

Kyläkouluja pidetään yleisesti turvallisina ympäristöinä, joten haastateltavien vastaukset tukisivat tätä väitettä. Korpinen (1993, 1998) korostaa myös kyläkoulujen turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä, jolla on mahdollisuus kasvattaa oppilaiden itsearvostusta ja minäkäsitystä luoden uusia oppimiskokemuksia. Honkaniemen ja Tikkakosken (2005) tutkimuksessakin lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset kokivat kyläkoulu oppimisympäristön positiivisena korostaen hyvää ilmapiiriä, viihtyisyyttä ja turvallisuutta.

VAIKUTTIKO YMPÄRISTÖ KOULUVIIHTYVYYTEEN?

■ Kyllä ■ Ei



Kuvio 8. Ympäristön vaikutus kouluviihtyvyyteen

7 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua

7.1 Tutkimuksen reliabiliteetti

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Perttulan (1995) luotettavuustarkastelun kautta. Luotettavuutta voidaan tarkastella yhdeksän kriteerin kautta, jotka ottavat huomioon tutkimusprosessin kokonaisuuden sekä analyysin. Ensimmäiseksi tarkastellaan tutkimusprosessin johdonmukaisuutta eli kuinka loogisesti tutkimus etenee ja onko tutkimuksen perusrakenteella, teoreettisella lähestymistavalla, tutkimuksen aineiston keruumenetelmällä, analyysimenetelmällä ja raportoinnilla yhteyttä toisiinsa (Perttula, 1995, s. 102-104).

Ensimmäisen vaiheen luotettavuuden varmistamiseksi pyrin tutkimuksen alkupuolella perehtymään teoriaan ja tutkimusprosessiin mahdollisimman tarkasti. Johdonmukaisuutta tukee myös valitsemani sisällönanalyysi, joka on menetelmällisesti läpinäkyvää (Weselius, 2016). Pyrin viemään tutkimusta eteenpäin niin, että kaikki osa-alueet tukisivat ja täydentäisivät toisiaan.

Toiseksi tarkastellaan tutkimusprosessin reflektiota. Tutkijan tulee pystyä perustelemaan tutkimuksessa osana olevat menetelmät ja valinnat joka kohdassa, jotta kokonaisuus hahmottuisi. Perttulan (1995) mukaan tällöin on tärkeää kuvata analyysin vaiheet mahdollisimman ymmärrettävästi. Tähänkin pyrin avoimella ja itsekriittisellä otteella, jossa selitän tutkimukseni valinnat auki.

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimusprosessin aineistolähtöisyyttä, sillä siihen koko tutkimus perustuu (Perttula, 1995, s. 102). Tutkimuksen alussa perehdyin teoriaan tarkasti ja valitsin lähdeaineistokseni tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Aineistonkeruutavaksi valitsin puolistrukturoidun haastattelun, sillä koin sen tukevan parhaiten kvalitatiivista, fenomenologis- hermeneuttista tutkimustani.

Neljäs kriteeri on laadullisen tutkimuksen kannalta mielestäni haasteellisin. Kyseessä on tutkimuksen kontekstisidonnaisuus, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkimukseen

osallistujien oma koettu maailma vaikuttaa kokemuksiin ja merkityssuhteisiin. Toisen ihmisen henkilökohtaisia merkityssuhteita voidaan tällöin tarkastella ainoastaan hänen oman koetun maailman kokonaisuudessa (Perttula, 1995, s. 102).

Omassa tutkimuksessani tiedän, että laadulliselle tutkimukselle täydellinen objektiivisuus on mahdotonta (Puusa & Kuittinen, 2011, s. 167). Tämä senkin vuoksi, että aineiston keruuvaiheessa kyseessä on vuorovaikutustilanne, johon vaikuttavat vääjäämättä osapuolten arvot ja odotukset (Kvale, 1996, s. 64-66). Tämän käsityksen myötä olen yrittänyt tiedostaa oman statukseni ja oletukseni tutkimuksessa, mikä liittyy myös kahdeksanteen kriteeriin.

Vaikka haastateltavien keruussa käytin eliittiotantaa, (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 88), tuli minun varmistaa, että otantaan ei sisälly niin kutsuttua systemaattista harhaa (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s. 60). Tämän varmistin sillä, että haastateltavat on valittu harkiten, jotta he edustaisivat eri ikäkausia, koulutaustaa ja paikkakuntia.

Puusa (2011) korostaa myös, että on tärkeää tiedostaa, että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä voi sisältää virhelähteitä. Valitsin haastatteluun ihmisiä, jotka olivat käyneet kyläkoulua ja tutustuneet yhdysluokkaopetukseen, joten heiltä saatu tieto oli subjektiivista ja tietyltä osin omien odotusten virittämää. Tämä tarkoittaa, että haastattelussa haastateltavilla voi olla tendenssi antaa vastauksia, jotka he kokevat olevan sosiaalisesti suotavia. Haastattelussa oli tällöin olennaista olla tekemättä tulkintavirhekysymyksiä ja olla johdattelematta kysymyksiä, mutta tutkimuksen ollessa ihmislähtöinen, tällainenkin voi olla mahdollista (Puusa, 2011, s. 77-78).

Viides kriteeri koskee tutkimuksen tiedollista laatua. Perttulan (1995) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa yleistä tietoa, joka on mahdollisimman essentiaalista, käsitteellistä sekä persoonakohtaista. Omassa tutkimuksessani käytettävän fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan tavoite ei ole luoda yleistyksiä vaan pikemminkin sisällöllisesti laadukasta tietoa osallistujien kokemuksista, joten pyrinkin mahdollisimman persoonakohtaiseen ja ymmärrettävään tiedonluontiin.

Kuudennessa kriteerissä tarkastellaan tutkimusmetodien yhdistämistä (Perttula, 1995, s. 103). Uskon, että valitsin tutkimukseeni oikean lähestymistavan, sillä tarkoitus on tutkia ihmisten kokemuksia, minkä vuoksi fenomenologinen ja hermeneuttinen ote on kaikista osuvin.

Perttulan (1995, s. 103) seitsemäs kriteeri arvioi tutkijayhteistyötä, mikä tässä tutkimuksessa on melko epäoleellinen, sillä tämä on vain yhden tutkijan työ. Tavoite on tässäkin kuitenkin

toimia mahdollisimman läpinäkyvästi ja johdonmukaisesti, jotta tutkimusta voitaisiin käyttää jatkossa muissa tutkimuksissa avoimesti muille tutkijoille.

Kahdeksas kriteeri koskee tutkijan omaa suhdetta ja asemaansa työhönsä (Perttula, 1995). Kyseessä on subjektiivisuus, mikä tarkoittaa, että tutkijan on tärkeä tunnistaa oma merkityksensä tutkimuksen kannalta. Luotettavuuden tarkastelussa tämä tarkoittaa, että tutkijan eli minun tuli tehdä itseni näkyväksi työn eri vaiheissa ja tiedostaa omat motiivini ja tietoni. Lisäksi tutkimuksen edetessä oli tärkeää tiedostaa nk. sulkeistaminen eli tutkijan tulisi pystyä erottamaan työstä omat käsityksensä (Lehtomaa, 2008, s. 177). Mielestäni onnistuin tästä vaiheesta kiittävästi. Olin koko tutkimuksen ajan tietoinen omista lähtökohdistani ja motiiveistani työtä kohtaan ja vaikka oma käsitykseni kyläkouluista on myönteinen, en antanut tämän vaikuttaa haastattelutilanteisiin tai ohjata haastateltavia myönteisiin vastauksiin.

Haastattelijan roolissa oli lisäksi välttämätöntä pitää huoli siitä, että haastattelutilanne on luottamuksellinen ja ilmapiiri on tällöin sellainen, jossa haastateltava pystyy avoimesti kertomaan vastauksensa. Samalla tuli kuitenkin varmistaa, että haastattelu ei lipsu liian tunneperäiseksi, jota ei pystytä enää hallitsemaan ja tunneperäiset vastaukset ylittäisivät rationaalisuuden vastauksissa (Kvale, 1996, s.125). Ymmärsin myös, että haastatteluihin voi vaikuttaa situationaalisuus, joten järjestin haastattelutilaisuudet vastaajien arjen keskelle heidän ollessaan vapaa-ajalla ja näin ollen heidän ehtojensa mukaan. Keskustelun pyrin pitämään avoimena, mutta asiallisena ohjaavilla kysymyksillä ja tarkennuksilla. Aloitin haastattelutilanteet jutustelulla, jotta haastateltavat kokisivat tilanteen rennoksi ja vapaaksi. Ilmapiirin ollessa vapautunut, aloitin haastattelun vastaajien taustan selvittämällä, mutta painotin niiden anonymiteettiä, jotta vastauksissa ei paistaisi varautuneisuus.

Viimeinen kriteeri on mielestäni yksi tärkeimmistä luotettavuuden arvioinnin kannalta. Yhdeksännessä kriteerissä arvioidaan tutkijan vastuullisuutta. Tämä kriteeri koskee kaikkea tieteellistä tekstiä, mutta varsinkin maisterivaiheen pro gradu- työssä vastuullisuus korostuu työn ”julkisuuden” vuoksi. Perttula (1995, s. 104) mainitsee, että käytännössä vastuullisuus ilmenee systemaattisena etenemisenä, eettisten tieteellisten käytäntöjen noudattamisena sekä osallistujien anonymiteetin takaamisena.

Omassa työssäni eettisten tieteellisten käytäntöjen noudattaminen näkyy esimerkiksi siinä, että tutkimuksen teorian olen pyrkinyt laatimaan mahdollisimman luotettavasti tarkastaen käyttämäni kirjoittajat ja lähteet. Lähteet ovat haettu yleisesti luotettavina pidetyistä

tietokannoista, mutta tarkastelen niitä silti kriittisesti. Pysin käyttämään kansainvälisiä tutkimuksia ja artikkeleita sekä kansallisesti tunnettuja kirjailijoita, jotta ne tukisivat tutkimuksen teoriaosuutta mahdollisimman tarkasti. Kaikki teoria ei ole yleistettävissä, joten pyrin lopuksi vielä tarkastelemaan tietoa verraten sitä nykypäivään ja omasta tutkimuksestani nousseisiin teemoihin. Anonymiteetin noudattamisesta huolehdin pyytämällä kaikilta tutkimukseen osallistuvilta tutkimusluvan ja lupasin salata heidän henkilöllisyytensä jokaisessa tutkimuksen eri vaiheessa.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Kaikki tutkimus, joka liittyy ihmisiin, on eettisesti sensitiivistä työtä. Pohjola (2003) korostaa, että tutkijalla katsotaan olevan eettinen vastuu jokaisessa tutkimuksen vaiheessa niin tieteelle kuin tutkimukseen osallistujille. Tutkimus voi olla kuinka objektiivinen tahansa, mutta tutkija on aina osa tutkimusprosessia eikä häntä voida pitää työstä ulkopuolisena. Kaikki työssäni tehdyt valinnat ovat tällöin eettisiä ja niiden katsotaan ottavan jollain tapaa kantaa, oli sitten kyseessä teoreettiset, käsitteelliset tai menetelmälliset valinnat (Pohjola, 2003, s. 54- 61).

Mäkelä (2005) tarkastelee tieteellisen tutkimuksen eettisyyttä ja tutkijan vastuuta kolmesta näkökulmasta. Tutkijalla katsotaan olevan velvollisuus tuottaa luotettavaa tietoa maailmasta, velvollisuus ylläpitää tieteellistä julkisuutta sekä velvollisuus kunnioittaa tutkittavien oikeuksia. Näiden lisäksi Kuula (2006) korostaa kaikessa tutkimuksessa ihmisarvon kunnioittamista, joka käytännössä tarkoittaa yksityisyyden takaamista sekä tutkimukseen osallistuvien itsemääräämisoikeutta (Kuula, 2006, s. 60-62; Mäkelä, 2005, s. 386). Omassa työssäni halusin kunnioittaa mainittuja velvollisuuksia ja antaa osallistujille mahdollisuus päättää omasta osuudestaan ja vapaudestaan vaikuttaa haastattelun kulkuun. Halusin, että osallistujat kokevat osallistuvansa tutkimukseen vapaaehtoisesti ja voiden vapaasti kertoa omista kokemuksistaan. Koin onnistuneeni tässä.

Eettisyys liittyykin läheisesti työn luotettavuuteen, sillä molemmissa korostuvat työn läpinäkyvyys. Kaiken kaikkiaan eettisyys on eräänlainen periaate, jonka kautta punnitaan tutkimuksessa tehtäviä valintoja ja niiden kestävyttä. Koska oma työni koskee ihmisiä ja

heidän kokemuksiin, minun tuli olla entistä tarkempi siitä, että mikä työni moraalinen rooli ja vastuu ovat (Pohjola, 2003, s. 54).

8 Pohdinta

Pienen kylän ja koulun kasvattina olen itse saanut nauttia kyläkoulun hedelmistä vielä oman peruskouluni jälkeen. Tästä huolimatta olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimukseni mahdollisimman objektiivisesti tutkimustuloksiin ja analysointiin vaikuttamatta. Lähtökohtaisesti tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, miten kyläkoulun käyneet kokivat oppimisen kyläkouluille tyypillisessä ympäristössä ja yhdysluokassa. Tarkastelin oppimisen kokemusta yhdysluokkaopetuksen koettujen hyötyjen ja haittojen kautta, sekä millaisena kyläkoulu ympäristönä koettiin.

Kyläkoulut ovat Suomessa kautta historian yleinen pedagoginen instituutiomalli, joka on nykyvuosina kokenut melkoisen inflaation. Vaikka kyseisten koulujen pedagogista mallia ja ympäristöä kehitetään ja sen hyödyt ovat valtakunnallisesti tiedostettu, nykyinen talouspolitiikka vetää ne melko ahtaalle. Lakkautuksia puolustelevia syytetään usein putkinäköisyydestä ”ekonomiset silmälasit” silmillään kun taas puolustajia leimaa tunnelatautuneisuus. Puolueettomia näkökulmia kaivataan entistä enemmän, jonka vuoksi onkin hyvä, että tutkimuksia kyläkouluista on alettu tehdä yhä enemmän. Vastakkainasettelu on toki tarpeen eroja ja hyötyjä listatessa, mutta sellainen ei usein vie kehitystä eteenpäin (Hyry- Beihammer & Autti, 2014, s. 209).

Kyläkoulujen tutkimuksessa Esko Kalaoja on yksi pienten koulujen tärkeimmistä esiintuojista. Hänen kuusiosainen *Maaseudun pienten kyläkoulujen kehittämistutkimus*-sarjansa on edelleen yksi Suomen kyläkoulututkimuksen pioneereista, jota käytetään monen kyläkoulututkimuksen taustana. Kalaojan tutkimuksista on tosin kulunut jo yli 20 vuotta, joka on tärkeää huomioida omassakin tutkimuksessani. Samat teemat kuitenkin toistuvat niin Kalaojan kuin nykyisissäkin tutkimuksissa, kuten Kilpeläisen (2010) väitöskirjassa ”*Kyläkoulut Suomessa.*”

Näissä tutkimuksissa kyläkoulujen vahvuuksiin listattiin niiden tarkoituksenmukaiset opetusjärjestelyt sekä opetusmuodot, jotka tukevat yhteistoiminnallista ja oppilaskeskeistä mallia. Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön katsotaan antavan näissä hyvät puitteet lapsen persoonan kehitykselle sekä konstruktivistiselle oppimiselle (Kilpeläinen, 2010). Edellä mainitut väittämät eivät ole vain yksittäisten ihmisten tutkimusten puolueellisia

tuloksia, sillä kyläkoulut ja niissä esiintyvä yhdysluokkaopetus on otettu huomioon myös uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa, joissa niitä ei ole aiemmin erikseen mainittu. Paikkakuntaisissa suunnitelmissa tuleekin nykyisin ottaa paremmin huomioon se, että ne sopivat myös pienemmille kouluille ja yhdysluokkaopetukseen (Opetushallitus, 2014, s. 37).

Nykyisissä opetussuunnitelmissa korostetaan lisäksi entistä enemmän koulujen kasvatustehtävää opetustehtävän ohella ja kuinka se tulee ottaa huomioon tulevaisuuden koulutusta suunniteltaessa. Oppimisympäristöä ei jaotella enää yhtä selkeästi fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön, sillä oppimisympäristö käsittää tilojen lisäksi yhteisön ja koulujen toimintakäytännöt, joissa oppimista ja kasvatusta tapahtuu jatkuvasti. Kasvua ja kehitystä tuetaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti eikä sen vastuu ole enää pelkästään opettajilla (Opetushallitus, 2014, s. 23-24).

Tämä vastaa suoraan kyläkoulujen oppimis- ja kasvuympäristön mallia, joissa kyläyhteisön suhde lapsen opettajana ja kasvattajana korostuu. Kuten Kalaojan tutkimuksissakin selviää, kyläkouluja pidetään kyliensä keskuksina sekä koko kylän identiteetin ja itsetunnon luojana, jonka vuoksi niitä pyritäänkin suojelemaan viimeiseen asti. Koulu osallistuu usein suoraan kylän toimintaan osana kyläyhteisöä, jossa molemmat ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa kasvattaen ja opettaen toisiaan. Hautala (2002, s. 5) toteaa lisäksi, että kyläkoulujen läheisyys kylän kanssa lisää lasten yhteisövalmiuksia ja auttaa sosiaalisessa kasvattamisessa. Mattlareiden (1988) mukaan maaseutu ympäristössä esiintyvät pienet koulut mahdollistavat senkin, että lapset voivat rauhassa rakentaa perusturvallisuutta ja persoonallisuuttaan ympäristössä, joka on heille tuttu ja turvallinen. Kyläkouluilla ei tällöin olekaan pelkästään pedagogisia hyötyjä, sillä ne mahdollistavat yllämainittujen lisäksi senkin, että perheet voivat asua maaseudulla ja väestörakenne on tasapuolisempi (Aluehallintovirasto, 2013).

Omassa tutkimuksessani tämä tuli esille haastatteluissa mainintana turvallisuuden tunteesta, jonka kyläkoulu ympäristö loi. Ympäristö nähtiin rakkaana kotikylänä, jossa kaikki olivat tasavertaisia kylän ja koulun jäseniä opettaen ja kasvattaen toisiaan. Tutkimukseni tulokset myötäilevät siis ainakin osittain aiempien tutkimuksien linjaa ympäristön vaikutuksista oppimiseen. Vertaisryhmien katsottiin olevan rajattuja ja pakollisia, mutta samaan aikaan opettavia ja sosiaalisuuteen, kärsivällisyyteen ja suvaitsevaisuuteen kasvattavia, mikä tukee etenkin Kalaojan, Kilpeläisen sekä Autin ja Hyry-Beihammerin tutkimuksia kyläkoulu ympäristöistä. Autti ja Hyry-Beihammer (2014) korostavatkin sosiaalisen

oppimisen ja yhteisöllisyyden opettamisen merkitystä myöhemmässä elämässä. Vertaisryhmien kautta oppiminen ja yhteisöllisyyden tunteet auttavat yksilöä myös yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa (Autti & Hyry-Beihammer, 2014, s. 243-245, 248-249).

Tulokseni yhtenevät myös yhdysluokkaopetuksen kognitiivista ja muista eduista kirjoittaneen Veenmanin (1995) kanssa. Haastatellut kertoivat heidän itsetuntonsa ja minäpystyvyyden kasvaneen joutuessaan opettamaan pienempiä lapsia sekä yhteistyön lisääntyneen luokkatasojen erojen madaltuessa. Vaikka ajoittaista meteliäkin oli, ilmapiirin katsottiin edistävän oppimisen prosessia ja sosiaalista kasvua. Veenmanin toteamus; ”*Alemman luokan lapset voivat rikastuttaa oppimistaan omaksumalla ylemmille luokille tarjottuja oppiaineiksia, kun taas vanhemmat oppilaat voivat hyötyä tilaisuuksista esitellä oppimateriaaliaan nuoremmille oppilaille*” pätee lähes suoraan omiinkin tutkimustuloksiini.

Oppiminen kyläkoulujen yhdysluokissa muodostuu siis monista tekijöistä, kuten ympäristöstä, pedagogisesta mallista sekä oppilaan omista tavoitteista ja mahdollisuuksista, joilla kaikilla on yhteys kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon. Se, millaisena oppiminen koetaan näissä yhdysluokissa ja ympäristössä, rakentuu siitä, millaiseksi yksilö itse kokee opetusmenetelmät ja ympäristönsä eli mitkä olivat ne tekijät, jotka tekivät yhdysluokkaopetuksesta hyvän tai huonon ja mitkä tekijät ympäristössä koettiin vaikuttavan oppimiseen vai oliko vaikutusta ollenkaan. Omassa tutkimuksessani kyläkouluihin ja niissä tapahtuvaan yhdysluokkaopetukseen reagoitiin suurimmalta osin positiivisesti, jonka vuoksi oppiminenkin koettiin helpoksi ja miellyttäväksi. Toki tutkimukseni on vain pieni pisara oppimiskokemusten meressä ja tiedostan, että kyseessä on rajattu otanta alueellisesti suppealta alueelta, mutta subjektiiviset kokemukset ovat aina todellisia ja tärkeitä kvalitatiivisessa tutkimuksessa koostaan huolimatta.

Tutkimukseni tuo toivottavasti jonkinlaisen katsauksen ja näkökulman kyläkoulukeskusteluun. Halusin osoittaa, että vaikka massakoulut tuntuvat jyräävän, kyläkouluilla ja niissä tapahtuvalla yhdysluokkaopetuksella on oma arvonsa pedagogisella palveluverkkouudistusten taistelukentällä kuten Talvivaaralla Westerosin taistelussa. Mahdollinen jatkotutkimus voisikin kohdistua entistä laajempaan aineistoon, jotta saataisiin vieläkin luotettavampaa ja yleistettävämpää tietoa aiheesta. Aineistoa voisi myös kerätä ympäri Suomea pelkästään Pohjois-Suomen sijaan tai samaista tutkimusta voisi tämentää tapaustutkimukseksi. Vaikka kyläkouluista on tehty jonkin verran tutkimusta, kiinnostavaa olisi lisäksi tutkia millaisia vaikutuksia lakkautuksilla on suuremmalla mittakaavalla koko

kyläyhteisöön. Kolmantena jatkotutkimusaiheena pitäisin mielenkiintoisena yhdysluokkaopetuksen kehittämistä, sillä se on erittäin ajankohtainen asia mikä näkyy jo opetussuunnitelmien uudistuksissa.

Tämän työni tavoitteenani oli lisätä ymmärrystä kyläkouluja kohtaan sekä korostaa niiden ainutlaatuista pedagogista, sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä ympäristöä pienuudesta huolimatta. En väitä, että jokin koulumuoto olisi parempi kuin toinen, mutta halusin pystyä tuomaan esille eräät oppimiskokemukset tässä koulumuodossa, jotta keskusteluun saataisiin myös kyläkoulun käyneiden näkökulma. Tärkeämpää olisikin tarkastella eri koulumuotoja rinnakkain, tasa- arvoisesti niiden edut ja haitat tiedostaen, jotta koulutoimintaa voitaisiin kehittää ja tarjota lapsille turvallisia paikkoja kasvaa ja oppia.

Lähteet

- Aarnos, E. (2007). Kouluun lapsia tutkimaan. Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 170-183). Juva: PS-kustannus.
- Aðalsteinsdóttir, K. (2004). Teachers' behaviour and practice in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (1), 95-114.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aluehallintovirasto. Pieniä kouluja ja yhdysluokkia tarvitaan tulevaisuudessakin. Haettu 13.1.2019 osoitteesta
http://www.avi.fi/web/avi/edistynyt-haku?p_p_auth=JH1APzTL&p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=611151&_101_type=content&_101_groupId=13166&_101_urlTitle=pienia-kouluja-ja-yhdysluokkia-tarvitaan-tulevaisuudessakin
- Aluehallintovirasto. (2013). Tiedote 14.10.2013. Haettu 13.1.2019 osoitteesta
<https://www.avi.fi/web/avi/-/pienia-kouluja-ja-yhdysluokkia-tarvitaan-tulevaisuudessakin#.VL4n7kesXtt>
- Aidla, A. & Vadi, M. (2008). Relations between attitudes of school administrations towards school performance criteria and the national examination results in Estonian schools. *Trames* 12 (1), 73-94.
- Ancess, J. (2008). Small alone is not enough. *Educational Leadership*, 65(8), 48-53.

- Antila, H. (2008). Turvallista ja itsetuntoa vahvistavaa koulunkäyntiä. Kyläkoulu oppimiskokemuksena. Pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Haettu 15.1.2019 osoitteesta <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80307/gradu03323.pdf?sequence=1>
- Apajalahti, M. & Kartovaara, M. (1995). *Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu*. Lähtökohtia ja kehitysnäkymiä. Helsinki: Opetushallitus.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education* 29 (1), 1-17. Haettu 13.1.2019 osoitteesta <http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/03/29-1.pdf>
- Ayres, A.J. (1992). *Kun lapsi ei opi leikkimään*. Opetushallitus. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Backman, J. (2010). Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa, toim. Miettinen, T., Pulkkinen, S & Taipale, J. (toim). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Gaudeamus, Helsinki Yliopistopaino.
- Black, S. (2006). The right size school. *American School Board Journal*, 193, 63-65.
- Bourdieu, P. (1998). *Järjen käytännöllisyys*. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. 2. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. (s. 221–288) Suomentanut Anne Toppi. 2. painos. Suomi: UNIPress.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus*. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Danner P, Jämsä-Taskinen A, Lehtola SM & Rissanen T. (1995). *Sensorinen integraatio – Mitä se on*. Kuopio: Sensorisen integraation terapian yhdistys.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (s. 1-19) Sage Publications. Thousand Oaks.
- Derscheid, L.E. (1997). Mixed-Age Grouped Preschoolers' Moral Behaviour and Understanding. Association for Childhood Education International. *Journal of Research in Childhood Education*, 11 (2), 147-151.
- Diller, A., Houston, B., Morgan, K.P. & Ayim, M. (1996). *The Gender Question in Education*. Theory, Pedagogy and Politics. Colorado: Westview Press.
- Dunne, F. 1977. Choosing Smallness: an Examination of the Small School Experience in Rural America. Teoksessa Sher, J.P. (toim.) *Education in rural America: a reassessment of conventional wisdom*. (s. 95–97) Colorado: Boulder.
- Gayfer, M. (1991). *The multi-grade classroom: Myth and Reality*. A Canadian study. Canadian Education Association, Toronto, Ontario, Canada.
- Gilbertson, K. Bates, T., McLaughlin, T., & Ewert, A. (2006). *Outdoor Education. Methods and Strategies*. USA: Sheridan Books.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s.180-200) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ervasti, V. (2012). *Suuruuden ekonomia ei sovi kouluihin*. Mieliopidekirjoitus. Kaleva. Haettu 13.1.2019 osoitteesta

<https://blogit.kaleva.fi/tuiran-poika/suuruuden-ekonomia-ei-sovi-kouluihin>

- Haantie, T. (2013). Kun ukset kiinni pantihin. Tutkimus 33 lakkautetusta koulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983- 2005. Väitöskirja. Lapin yliopisto; Kasvatustieteiden tiedekunta. Haettu 15.1.2019 osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61678>
- Hakala, J. (2007). Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. 2. korjattu ja täydennetty painos. (s. 12-24) Juva: PS-Kustannus.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä*. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 288.
- Harju-Luukkainen, H., Sulkunen, S. & Vettenranta, J. (2015). Enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Ruotsinkieliset pienet ja suuret koulut PISA 2009- tulosten valossa. Nuorisotutkimus 33, 3-4. Haettu 16.1.2019 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2015/3-4/enemmany.pdf>
- Hautala, M. (2002). Miten lapsi ja nuori kasvaa yhteisön jäsenyyteen jälkimodernina aikana? Teoksessa Kalaoja, E. (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. (s. 23-58) Sarja A: Tutkimuksia 21.
- Helimäki, E. (1990). Varhaiskasvatus ja lapsen kasvuympäristö. Teoksessa Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa*. (s. 57-83) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hietala, J. & Kämäräinen, M. (1998). Kyläkoulujen eloonjäämistäistelu. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Kehittyvä kyläkoulu*. (s. 17-37) Jyväskylä: Tuope.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. 6.-9. painos. Vantaa: Dark.
- Honkaniemi, S. & Tikkakoski, K. (2006). *Kyläkoulun yhdysluokka oppimisympäristönä lapsen näkökulmasta*. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Husserl, E. (1965). *Phenomenology and the Crisis of Philosophy*. New York: Harper & Row.
- Härkönen, U. (2007). *Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus*. Bronfenbrennerin ekologinen systeemitheoria ihmisen kehittymisestä. Haettu 12.1.2019 osoitteesta <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf>
- Hylden, J. (2005). *What's So Big about Small Schools? The Case for Small Schools: Nationwide and in North Dakota*. Program on Education Policy and Governance.
- Illeris, K. (2007). A Comprehensive understanding of Human Learning. Teoksessa Jarvis, P. & Parker, S. (toim.) *Human Learning. An Holistic Approach*. (s. 87-100) Wiltshire: Anthony Rowe Ltd.
- Ilo, A. & Kaikkonen, M. (2002). Kokemuksia vuosiluokkiin sitomattomasta opetuskokeilusta. Tapaustutkimus Nerכון koululla. Teoksessa Kalaoja, E. (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Viewpoints on village schools and their development*. (s. 119-130) Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Ingerttilä, M. & Jokikokko, K. (2012). Millaiseksi koulu koetaan? Koulukokemuksia Liikkuva koulu- hankkeen kouluista. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Liikuntatieteiden laitos. Haettu 15.1.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37709/URN:NBN:fi:jyu-201204191559.pdf?sequence=1>
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. WSOY. Juva.
- Jokinen, H. & Puro, J. (1978). *Yhdysluokkatutkimuksen esitutkimus*. Yhdysluokkatilanteen ja -ongelmien esittelyä sekä joitakin ehdotuksia tutkimusten suuntaamiseksi ja

toteuttamiseksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 104. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

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. Oulu: Oulun yliopisto.

Kalaoja, E. (1982). *Yhdysluokkaopetusjärjestelmän arviointia*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 6. Oulu: Oulun yliopisto.

Kalaoja, E. (1990). Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 3. *Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia*. Oulu: Oulun yliopisto.

Kalaoja, E. (2001). Kyläkoulutko malli koulujen kehittämiseksi? Teoksessa Hautala, M. (toim.) *Elämän totuutta etsi*. (s. 36-43) Kajaanin opettajankoulutusyksikkö 100 vuotta Studia generalia. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja 16.

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

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 Kalaoja, E. (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21, 3-19.

Karlberg-Granlund, G. (2008). Johdanto. Julkaisussa C. Reeves. *Pieni on parempi*. Suom. Laiho, T. Suomen kylätoiminta ry:n julkaisusarja 1, 3-4.

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

Karlberg-Granlund, G. (2010). Pienyyden suuruus. Myytti vai totuus? Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* (s. 49-61) Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltinkangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

Kilpeläinen, R. (2010). *Kyläkoulut Suomessa*. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

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

Klaile, K. (2018). Liian pieni koulu ei ole lapsen etu. Finnish Consulting Group Oy:n tiedotteita. Haettu 15.1.2019 osoitteesta
<http://www.fcg.fi/fin/ajankohtaista/2018/11/liian-pieni-koulu-ei-ole-lapsen-etu/>

Koivisto, K. (2003). Koettu hallitsematon minuus psykoottisen potilaan hoitotyön lähtökohdaksi. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos: Psykiatrian klinikka. Oulun yliopisto. Verkkojulkaisu. Haettu 2.1.2019 osoitteesta
<http://jultika oulu.fi/files/isbn951427007X.pdf>

Korkeakoski, E. (2001). Arvioinnin tarkoitus ja kohteet. Teoksessa Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E., Pernu, M.L. ja Uurto, J. *Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000*. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. (s. 25-48) Helsinki: Opetushallitus.

Korpinen, E. (1993). Uskooko oppilas oppivansa? Lukio-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa Linnakylä, P. & Saari H. (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa?* Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. (s. 5-26) Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Korpinen, E. (1998). Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämisympäristönä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Tutkiva opettaja*. Journal of Teacher Research 8. Jyväskylä: Tuope.

Korpinen, E. (2010). Kyläkoulun oppilaan itsetunnon kehittämisympäristönä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* (s. 84-99) Jyväskylä: PS:kustannus.

- Kotkavirta, J. (2002). Kokemuksen ehdot ja hahmot. Teoksessa Haaparanta, L. & Oesch, E. (toim.) *Kokemus*. (s. 15-36) Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kuikka, M. (1996). Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Kyläkoulu. Nyt. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher* 2. (s. 6-8) Jyväskylä: Tuope.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. USA: SAGE Publications Inc.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 347-371.
- Köngäs, P. (2018). Kyläkoulua ei tarvitse enää edes lakkauttaa- kouluista voidaan luopua kaikessa hiljaisuudessa. Yle uutiset. Kotimaa. Haettu 12.1.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10114732>
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. (s. 26-43) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, K. (2002). Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. (s. 69-104) Helsinki: Otava.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 29-51) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lane, H. (1947). *Moratorium on Grade Grouping*. *Educational Leadership* 4, 358-395.

- Lappalainen, I. (2003). Kyläkoulut loppuvat kiihtyvällä vauhdilla. Kaleva. Uutiset Pohjois-Suomi. Haettu 12.1.2019 osoitteesta:
<https://www.kaleva.fi/uutiset/pohjois-suomi/kylakoulut-loppuvat-kiihtyvalla-vauhdilla/489242/>
- Latomaa, T. (2006). Ymmärtävä psykologia. Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. (s. 17-88) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Laukkanen, R. (1981). *Yhdysluokkaopetuksen opas*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K., & Toivonen, E. (1986). *Pieni koulu*. Vantaa: Kunnallispaino.
- Lay, J. C. (2007). Smaller isn't always better: School size and school participation among young people. *Social science quarterly* (88) 3, 790-815.
- Lehmuskallio, K. (1997). Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa Siniharju, M. (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia*. (s. 93–136) Opetushallitus. Gummerus, Jyväskylä.
- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus. Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen*. (s.163-194) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research* 79 (1), 464-490.
- Lepola, J. (2006). Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8-vuotiailla. Teoksessa Lepola, J. & Hannula, M. M. (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja A: 205.

- Linnilä, M.-L. (2000). Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*. Journal of Teacher Research 8/2000, 31-39. Jyväskylä: Tuope.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Manka, M-L. (2010). *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen*. Helsinki: Talentum.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt*. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus: Helsinki.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1995). Teachers' views of combination classes. Journal of Educational Research, 89, (3), 36.
- Mattlar, M. & Mattlar, T. (1998). *Muuttaisitko maalle?* Helsinki: Otava.
- Mehtäläinen, J. (1996). Vuosiluokattomuuden monet tavoitteet. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) *Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa*. Lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. (s. 7-19) Helsinki: Opetushallitus.
- Meriläinen, U., Salminen, J. & Tebest, T. (2013). Lakkautustahti on raju. Täältä koulut katoavat. Yle uutiset, Kotimaa. Haettu 13.1.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-6526709>
- Mertens, S. B., Flowers, N. & Mulhall, P. F. (2001). School size matters in interesting ways. Research on middle school renewal. Middle School Journal, 32(5), 51-55.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. International Methelp. Helsinki. 3.Painos.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Johdanto. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, Helsinki University Press.

- Moilanen, P., & Rähkä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 46-69) Juva: WS Bookwell Oy.
- Mäkelä, K. (2005). *Sosiaalitutkimuksen eettinen sääätely*. Yhteiskuntapolitiikka 70, 286-395.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Newman, M. (2008). Big or small: Does the size of a secondary school matter? *Forum* 50 (2), 167-176.
- Niiniluoto, I. (2002). Kokemus-kollokvion avausanat. Teoksessa Haaparanta, L & Oesch, E. (toim.) *Kokemus*. (s. 9-14) Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Niskanen, S. (2005). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T., 2011. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen. Tartu: Dialogia Oy.
- Nummenmaa, A.R. & Virtanen, J. (2001). Esiopetuksen opetussuunnitelma oppimisympäristönä ja pedagogisena strategiana. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nurmi, J.E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus- ja neuvontatyö*. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. (2004). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu 12.1.2019 osoitteesta

https://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi-_perus-_ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014

Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. Juva: Bookwell.

Pajanen, K. (2011). Lapsen oikeus luontoon. Helsingin ympäristökeskuksen johtavan ympäristökasvattajan seminaariesitelmän esitys. Haettu 5.10.2018 osoitteesta http://www.slideshare.net/Malva_Green/oikeusluontoonkaisapajanen

Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? *Psychological Bulletin* 102 (3), 357-389.

Peltonen, T. (1998). *Esioppilaat kyläkoulussa*. Oulun yliopisto. Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Peltonen, T. (2002). *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen*. Entisajan alakoulusta esikouluun. Oulu: Oulu University Press.

Peltonen, T. (2003). *Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkaako vai varjopedagogiikkaa Suomessa*. Haettu 12.1.2019 osoitteesta http://www.mua.profiili.fi/SIRA_Files/downloads/Arkisto/MUA_lehti/2003/3_03_peltonen.pdf

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

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

Perkkiö, V. (1996). Koulujen lakkauttamisen ja johtajaopettajien tehtävien yhdistämisen taloudelliset vaikutukset kunnalle. Julkaisussa Korpinen, E. (toim.) *Kyläkoulu nyt!* -teemanumero. *Tutkiva opettaja* 2, 29-35.

- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena*. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (2006). Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. (s. 115-163) Helsinki: Dialogia Oy.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. (2002). Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteella siirtymisen vaiheessa. Näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. (s. 227-240) Helsinki: WSOY.
- Pietilä, V. (1973). *Sisällön erittely*. Helsinki: Gaudeamus.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö*. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pohjola, A. (2003). Eettisyys tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Pohjola, A. (toim.) *Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 47. (s. 5-10) Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Purokuru, V. (1997). *Aktiivinen kyläkoulu*. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Helsinki: Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisu 7.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto: Hansaprint.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto: Hansaprint.

- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's Prosocial Dispositions and Behavior. Teoksessa Mussen, P. H (toim.). *Manual of Child Psychology* (4). Wiley, New York.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. (1986). Familial Factors in the Development of Prosocial Behavior. Teoksessa Olweus, D., Block, J., Radge-Yarrow, M. (toim.). *Development of Antisocial and Prosocial Behavior: Research, Theories and Issues*. Florida: Academic Press, Orlando. Reuter, J., Yunik, G. 1973: Social Interaction in Nursery Schools. *Developmental Psychology* 9 (3), 319–325.
- Rautamaa, P. (1980). *Äidinkielenopetus yhdysluokissa*. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita 17.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, New York.
- Ropers- Huilman, B. (1998). *Feminist Teaching in Theory and Practice*. New York: Teachers Collage Press.
- Rämänen, P. (2013). Kyläkoulusta kuntakeskukseen. Tapaustutkimus lakkautetun kyläkoulun oppilaiden kokemuksista. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Liikuntakasvatuksen laitos. Haettu 15.1.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41528/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201305211741.pdf>
- Saarinen, E. (2002). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) *Nykyajan filosofia*. (s. 215-260) Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä-oppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmivalli, C. (2004). *Nuori vertaisryhmässä*. Tekeekö seura kaltaiseksi? *Psykologia* 5, 344-354.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. *Group processes in the classroom*. Boston: McGrawHill.
- Shaw, M. (2011). *Navigating the Closure Process*, 1-8. Haettu 13.1.2019 osoitteesta [www.qualitycharters.org/images/stories/publications/IssueBriefNo21- NavigatingClosure Web.pdf](http://www.qualitycharters.org/images/stories/publications/IssueBriefNo21-NavigatingClosureWeb.pdf)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2007). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 13.1.2019 osoitteesta https://www.stat.fi/til/kjarj/2006/kjarj_2006_2007-02-23_tie_001.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 13.1.2019 osoitteesta https://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html
- Tantarimäki, S. (2010). Kohti osallistavaa ja vuorovaikutteista kouluverkkosuunnittelua. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* (s. 160-177) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Teirikangas, A-M. & Tolonen, M. (2002). Kyläkoulun lakkauttaminen ja uuteen kouluun siirtyminen lapsen kokemana. Teoksessa Kalaoja, E. (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A, tutkimuksia 21/2002, 143-152.
- Torvinen, O. (2007). Rovaniemi lakkautti kaksi kertaa lopetetun Oikaraisen koulun vielä kerran. *Lapin Kansa*. Lapin uutiset. Haettu 12.1.2019 osoitteesta: <https://www.lapinkansa.fi/lappi/rovaniemi-lakkautti-kaksi-kertaa-lopetetun-oikaraisen-koulun-viela-kerran-200715919/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu painos. Vantaa: Tammi, Hansaprint Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tyrväinen, L. (2013). Mitä ovat luonnon terveys ja hyvinvointivaikutukset? Metlan raportti. Haettu 12.1.2019 osoitteesta <http://www.slideshare.net/SitraHyvinvointi/liisa-tyrvinen>
- Tyrväinen, L., Silvennoinen, H., Korpela, K., & Ylen, M. (2007). Luonnon merkitys kaupunkilaiselle ja vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin. Metlan työraportti 52. Haettu 5.10.2018 osoitteesta <http://www.metla.fi/julkaisut/workingpapers/2007/mwp052-07.pdf>
- UNESCO. (1989). *Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools*. UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific, Bangkok.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. (1988). *Opetussuunnitelman toteutuminen*. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään 76 peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Uusikylä, K. (2006). Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. (s. 11-28) Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vallinkoski, A. (2017) Puolet kouluista katosi. Mitä saatiin aikaan? Yliopisto-lehti. Haettu 12.1.2019 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/puolet-kouluista-katosi.-mita-saatiin-aikaan>
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research* 65 (4), 319-381.

- Vilkka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi
- Viljanen, E. (1998). Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Kehittyvä kyläkoulu*. (s. 7-16) Jyväskylä: Tuope.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vitikka, E. (2004). *Pienten lähikoulujen kehittämishanke*. Opetushallitus.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Weselius, H. (2016). *Sisällön analyysi ja laadullisen aineiston koodaaminen*. Tutkimusmenetelmät. Haettu 20.1.2019 osoitteesta <https://docplayer.fi/25404527-Sisallon-analyysi-ja-laadullisen-aineiston-koodaaminen-tutkimusmenetelmat-hanna-weselius-2016.html>
- Whiting, B. (1963). *Six Cultures: Studies in Child Rearing*. Wiley, New York.
- Whiting, B. & Whiting, J. (1975). *Children of Six Cultures. Psycho-Cultural Analysis*. MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Weiss, C. & Carolan, B. & Baker-Smith, C. (2010). Big School, Small School: (Re)Testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth & Adolescence* 39 (2), 163-176.
- Wilson, B.G. (1996). Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. (s. 3-8) Englewood Cliffs, New Jersey: *Educational Technology Publications*.
- Yhdysluokkaopetuksen opas. (1981). Helsinki: Kouluhallitus

Yle. (2016). Iso koulu vastaan pieni koulu. ”Erilaisuutta siedetään paremmin, kuin monessa pienemmässä yksikössä”. Uutiset. Kotimaa. Haettu 14.1.2019 osoitteesta

<https://yle.fi/uutiset/3-8750207>

Young, D.J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: a multilevel analysis. *School Effectiveness & School Improvement* 9 (4), 386-418.

Åsted-Kurki, P. & Heikkinen, R-L. (1994) Two approaches to the study of experiences of health and old age. The thematic interview and the narrative method. *Journal of Advanced Nursing* 20, 418-421.

Liite 1 Haastattelurunko

Haastattelurunko: Oppimiskokemukset yhdysluokkaopetuksesta kyläkoulun kontekstissa

Taustatiedot

- ikä, asuinpaikka

Koulu

- Millainen opintopolkusi on ollut?
- Milloin olet opiskellut yhdysluokassa ja millaisissa luokissa?
- Paljonko yhdysluokassa oli opettajia ja oppilaita?

Oppiminen

- Millaisena koit oppimisen yhdysluokassa?
- Mitkä ovat mielestäsi yhdysluokkaopetuksen hyviä puolia?
- Mitkä ovat mielestäsi yhdysluokkaopetuksen huonoja puolia?
- Miten opetuksessa huomioitiin se, jos siellä oli eri-ikäisiä lapsia?

Ympäristö

- Miten kyläkoulu oppimisympäristönä otettiin huomioon opetuksessa?
- Vaikuttiko kyseinen ympäristö oppimiseesi?
- Vaikuttiko kyseinen ympäristö jotenkin oppimismotivaatioon?
- Vaikuttiko kyseinen ympäristö jotenkin kouluviihtyvyyteen?

Mitä muuta sinulla tulee mieleen kouluajastasi yhdysluokassa tai kyläkouluympäristössä?

Kiitos osallistumisesta!

Liite 2 Tutkimuslupa

Tutkimuslupahakemus

Kokemuksia yhdysluokkaopetuksessa kyläkoulun kontekstissa

Opiskelen Oulun yliopistossa pääaineenani kasvatuspsykologia. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan pro gradu- opinnäytetyön tekemiseksi.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia kyläkoulun käyneillä henkilöillä on yhdysluokkaopetuksesta ja miten tutkimushenkilöt kokivat oppimisensa siellä. Tarkoitukseni on valita tutkimukseen tulevat henkilöt ja haastatella heitä alkuvuodesta 2019. Tutkimuksen tarkoitus on valmistua kevään 2019 loppuun mennessä.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita, kuten salassapitosäännöksiä. Tutkimukseen osallistuville ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta eikä heitä voida siitä tunnistaa. Osallistujilla on oikeus jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa.

Annan mielelläni tutkimuksesta lisätietoja, yhteystiedot alapuolella.

__/ __ 2019

Anni-Tuulia Särkelä

Haastateltava

KK

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Puhelin

Sähköposti

Ohjaaja: Hanni Muukkonen- van der Meer

”Minä graduntekijänä olin kuin etana, löytöretkeilijä, tuulimylly, matkaaja, kävelemään opetteleva lapsi, marjastaja, säveltäjä, kiertelevä haukka, höyryveturi, epävarma ja pelokas koiranpentu”

-Onnismaa (2007, s. 59)

