

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kyläkoulun yhdysluokka sosiaalisen kasvun kenttänä

Tapaustudkimus kahden kyläkoulun yhdysluokkien vaikutuksesta oppilaiden sosiaalisessa kasvussa.

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
HANNALEENA GRANAT
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

HANNALEENA GRANAT: Kyläkoulun yhdysluokka sosiaalisen kasvun kenttänä. Tapaustutkimus kahden kyläkoulun yhdysluokkien vaikutuksesta oppilaiden sosiaalisessa kasvussa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 58 sivua.

Tammikuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kahden lappilaisen kyläkoulun yhdysluokkia sosiaalisen kasvun näkökulmasta. Tutkimukseni erityisenä mielenkiinnon kohteena oli selvittää millainen vaikutus tutkimuksessa mukana olleilla kyläkoulujen yhdysluokkatoiminnalla oli oppilaiden sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Lisäksi koska kaiken toiminnan tulee koulussa pohjautua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin, tarkoituksena oli selvittää vastaavatko tutkimieni kyläkoulujen yhdysluokat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määriteltyihin sosiaalisen kasvun ja kehityksen tavoitteisiin.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkasteltiin sosiaalista kasvua ja kehitystä sekä tutkimuksen kautta esille nousseita sosiaalisen kasvun ilmenemismuotoja, jotka tässä tutkimuksessa muodostuivat sosiaalisiin taitoihin sisältyväksi auttamiseksi, toisten ihmisten huomioon ottamiseksi ja yhteistoiminnaksi. Teoriaosuudessa tarkasteltiin niin ikään tutkimuksesta nousseita prososiaalista käyttäytymistä, emootioiden, myönteisen minäkuvan sekä moraalikäsitteiden kehittymistä, kyläkoulua ja yhdysluokkaa käsitteinä sekä sitä, mitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan oppilaiden sosiaalisesta kasvusta.

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmella eri aineistonkeruumenetelmällä: haastattelulla, havainnoilla ja kirjallisiin dokumentteihin tutustumalla. Aloitin tutkimukseni aineistonkeruun havainnoimalla, jota seurasivat tutkimuksessa mukana olleiden kyläkoulun opettajien haastattelut sekä tarvittaessa kouluilta saatuihin kirjallisiin dokumentteihin tutustuminen. Haastatteluaineiston keräsin teemahaastatteluiden avulla, sillä koin sen tuovan parhaiten tutkimuksessa mukana olleiden opettajien oman äänen kuuluviin. Tutkimukseen osallistui kaksi lappilaista kyläkoulua, joista toinen toimii kolmiopettajaisena ja toinen kaksioptettajaisena.

Tutkimustulosten mukaan kyläkoulun yhdysluokilla oppilaat saavat erinomaiset lähtökohdat sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Yhdysluokilla oppilaiden työskennellessä eri-ikäisistä koostuvassa ryhmässä oppilaiden sosiaaliset taidot saivat hyvät kehittymisen edellytykset. Oppilaat har-

jaantuivat heterogeenisessä ryhmässä luontevasti auttamaan toinen toistaan, ottamaan toiset huomioon sekä saamaan ikäisekseen hyvät yhteistyötaidot vaikka ryhmässä oli taidoiltaan paljonkin toisistaan eroavia oppilaita. Lisäksi kyläkoulun yhdysluokat antoivat hyvät edellytykset prososiaalisen käyttäytymisen kehittymiselle; oppilaat oppivat luontevasti huolehtimaan toinen toisistaan ja etenkin yhdysluokan vanhemmat oppilaat huolehtivat ihailtavasti luokan nuoremmista. Lisäksi oppilaat harjaantuivat eri-ikäisistä koostuvan ryhmän ansiosta asettamaan toisten edun oman edun edelle ja luopumaan näin pelkästään oman navan tuijottamisesta. Lisäksi kyläkoulun yhdysluokan oppilaiden minäkuva kehittyi positiivisesti, sillä etenkin taidoltaan heikommilla oppilailla saivat onnistumisen ja osaamisen tunteita saadessaan auttaa kyläkoulun yhdysluokan nuorempia oppilaita nuoremmille oppilaille suunnatuissa tehtävissä. Myöskään kiusaamista ei juuri tutkimuksessa olleissa kyläkoulun yhdysluokilla ilmennyt, sillä oppilaat olivat tottuneet siihen, että luokassa on monen eritasoista osajaa, mitä kukaan ei pitänyt poikkeavana seikkana. Niin ikään kyläkoulun yhdysluokilla oppilaat harjaantuivat säätelemään omia tunteita tilanteiden mukaan sekä ymmärtämään myös muiden tunteita vaikka ne erosivat omista tunteista. Tässäkin heterogeenisellä ryhmällä oli ratkaiseva merkitys, sillä isompien oppilaiden ollessa emotionaalisesti kehittyneempiä antoi tämä hyvän mallin luokan nuoremmille oppilaille irtaantua omasta navasta ja ottaa myös toisen tunteet huomioon. Toimiminen eri-ikäisistä koostuvassa ryhmässä vaikutti myönteisesti myös oppilaiden moraalikäsitteiden kehittymiseen, sillä jatkuva vuorovaikutus eri-ikäisten kanssa opetti lapsille hyvää ja oikeanlaista suhtautumista sekä moraalisesti reiluja pelisääntöjä toisten ihmisten kohtaamisissa. Etenkin vanhemmat oppilaat opettivat ja muistuttivat nuorempia oppilaita päivittäin siitä, mikä on oikeutettua ja yhdessä sovittujen sääntöjen mukaista, jolloin pienempien oppilaiden käsitys siitä mikä on oikein, kehittyy. Kyläkoulujen yhdysluokilla oppilaiden moraalikäsitteet kehittyivät myös siksi, että yhdysluokissa oppilaat saivat väistämättä enemmän vastuuta tehtäviensä etenemisestä ja työrauhan säilymisestä. Tämän ansiosta oppilaat oppivat kantamaan itse toiminnan seuraukset ja näin pohtimaan ja harkitsemaan toimintaansa tarkkaan.

Avainsanat: Sosiaalinen kasvu, yhdysluokka, kyläkoulu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1 SOSIAALINEN KASVATUS	8
2.2 SOSIAALINEN KASVU JA KEHITYS.....	9
2.2.1 Sosiaaliset taidot osana sosiaalista kasvua.....	9
2.2.2 Prososiaalinen käyttäytyminen osana sosiaalista kasvua	10
2.2.3 Emootioiden ymmärtäminen ja terve minäkuva sosiaalisen kasvun prosessina	11
2.2.4 Moraalikehitys osana sosiaalista kasvua ja kehitystä	12
2.3 KYLÄKOULUT	13
2.3.1 Kyläkoulun määritelmä	13
2.3.2 Kyläkoulujen historia Suomessa	14
2.4 YHDYSLUOKAT	16
2.4.1 Yhdysluokan luonteesta	16
2.4.2 Yhdysluokkapedagogiikka sosiaalisen kasvun edistäjänä	18
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	20
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS	21
4.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	21
4.2 TAPAUSTUTKIMUS	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 HAASTATTELU	25
5.1.1 Teemahaastattelu	26
5.2 HAVAINNOINTI.....	27
5.3 DOKUMENTIT	28
5.4 TUTKIMUSKOHDERYHMÄ.....	28
5.5 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI	29
6 TUTKIMUSTULOKSET	31
6.1 KYLÄKOULUN YHDYSLUOKALLA OPITAAN SOSIAALISIA TAITOJA.....	31
6.1.1 Kyläkoulun yhdysluokalla oppilaat auttavat mielellään toisiaan.....	32

6.1.2 Kyläkoulun yhdysluokalla oppilaat oppivat yhteistoimintataitoja	33
6.1.3 Kyläkoulun yhdysluokkien oppilaat osaavat ottaa toisensa huomioon	34
6.2 KYLÄKOULUN YHDYSLUOKKA KASVATTA A PROSOSIAALISEEN KÄYTTÄYTYMISEEN	35
6.3 KYLÄKOULUN YHDYSLUOKKA TUNTEIDEN KEHITTÄMISEN JA MYÖNTEISEN MINÄKUVAN MAHDOLLISTAJANA	38
6.4 KYLÄKOULUN YHDYSLUOKALLA OPPILAIDEN MORAALIKEHITYS SYVENTYY	41
7. POHDINTA	44
8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, EETTISYYS JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	51
8.1. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	51
8.2 TUTKIMUKSEN EETTISET KYSYMYKSET	54
8.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	55
LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä siihen, millainen merkitys kyläkoulun yhdysluokalla on oppilaiden sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen sekä siihen miten kyläkoulun yhdysluokka pystyy vastaamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin sosiaalisen kasvun ja –kehityksen tavoitteisiin. Kalliopuska (1995, 4, 8) toteaa sosiaalisella kasvatuksella tarkoitettavan kasvatusta, jolla pyritään edistämään oppilaiden sosiaalista kehitystä. Sosiaalisen kasvatuksen tarkoituksena on vahvistaa yhteiskunnan kannalta myönteisiä käyttäytymisen muotoja ja asenteita. Kodin lisäksi myös koululla on erityisen tärkeä työ sosiaalisena kasvattajana, jotta lapsi saisi riittävästi elämänevättä ja tulisi sosiaalisesti taitavaksi viestijäksi. Poikkeus (1997, 126) toteaa puolestaan sosiaalisen kasvun olevan tulosta sosiaalisesta kasvatuksesta. Sosiaalinen kasvu ilmenee myönteisinä, yhteiskunnassa hyväksytyinä sosiaalisina taitoina, jotka luovat edellytyksiä rakentavaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa.

Korpinen (1998, 11) kertoo kyläkoulun muistuttavan entisajan suurperhettä. Kyläkoulussa koko henkilökunta ja oppilaat toimivat päivittäin yhdessä toisiaan tukien ja auttaen. Kyläkoulun yhdysluokkaopetuksen myötä oppilas oppii hyväksymään eri-ikäisiä lapsia ja toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä. Myös Koskenniemi (1982, 121-124) on jo aikanaan puhunut yhdysluokkien positiivisesta merkityksestä oppilaiden sosiaalisessa kasvussa ja kehityksessä. Yhdysluokkaopetuksen myötä oppilas oppii hyväksymään eri-ikäisiä lapsia ja toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä, toisia tukien ja auttaen. Lisäksi yhdysluokka antaa hyvät edellytykset vastuun kehittymiselle.

Kyläkoulu ja yhdysluokat ovat aina olleet sydäntä lähelläni, sillä olen itse ponnistanut maailmalle pienestä kyläkoulusta, joka muodostui kolmesta yhdysluokasta. Itseäni on pitkään lisäksi kiinnostanut juuri se, millainen merkitys kyläkoulujen yhdysluokilla on oppilaiden sosiaaliseen kasvuun ja siihen että lapsi kykenee elämään vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnassa muiden ihmisten kanssa voiden samalla kantaa vastuuta niin itsestä kuin muista. Pro Gradu –tutkielma onkin hyvä kanava tämän omakohtaisen tiedonjanoni tyydyttämiseen.

Tutkimukseni rakentuu teoreettisesta ja empiirisestä osasta. Teoreettisessa osassa tarkastelen tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Lähestyn tutkimusaihetta perehtymällä sosiaaliseen kasvatukseen ja kasvuun käsitteinä. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen kannalta olennaisia sosiaalisen kasvun ja kehityksen osa-alueita. Teoriaosassa käsittelen niin ikään sitä, millaisia tavoitteita Opetussuunnitelman perusteiden (2004) tasolla sosiaalisesta kasvusta asetetaan. Lisäksi tutkimukseni teoreettinen osa muodostuu kyläkoulun ja yhdysluokan käsitteiden tarkastelusta (luku 2). Keskeisten teoreettisten käsitteiden määrittelyn jälkeen esittelen luvussa kolme tutkimustehtävän. Luku neljä koostuu metodologisesta viitekehystä, jossa esittelen käsillä olevassa tutkimuksessa tehdyt valinnat. Tämän jälkeen kerron luvussa viisi tarkemmin tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimuskohderyhmästä. Tutkimusote niin aineistonkeruu- kuin analyysivaiheessa on kvalitatiivinen. Luvussa kuusi käsittelen tutkimustulokset ja luvussa seitsemän tarkastelen käsillä olevan tutkimuksen tutkimustuloksia asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta. Viimeisessä luvussa, luvussa kahdeksan, pohdin tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Sosiaalinen kasvatus

Sosiaalisella kasvatuksella tarkoitetaan kasvatusta, jolla pyritään edistämään oppilaiden sosiaalista kehitystä. Sosiaalisen kasvatuksen tarkoituksena on vahvistaa yhteiskunnan kannalta myönteisiä käyttäytymisen muotoja ja asenteita. Sosiaalinen kasvatus edellyttää tietopuolisen opiskelun lisäksi harjaantumista käytännössä erilaisissa yhteisissä tilanteissa. Ensisijaisesti lapsen sosiaalisesta kasvatuksesta tulisi huolehtia perhe, jotta lapsi saisi jo varhaisvuosinaan kunnollisen kokoelman sosiaalisia taitoja, joita soveltaa ja käyttää elämän varrella. Monissa kodeissa on kuitenkin paljon ongelmia, jolloin kasvattaminen jää vähälle. Tällöin koululla on erityisen tärkeä työ sosiaalisena kasvattajana, jotta lapsi saisi riittävästi elämäneväitä ja tulisi sosiaalisesti taitavaksi viestijäksi. (Kalliopuska 1995, 4, 8; Koskenniemi 1982, 19-20.) Hämäläisen ja Kurjen (1997, 189) mukaan sosiaalisen kasvatuksen tärkeyttä korostetaan usein yhteiskunnan kannalta, mutta sosiaalinen kasvatus voidaan heidän mielestä määritellä enemmän yksilön kuin yhteiskunnan kannalta. He näkevät sosiaalisen kasvatuksen kasvatuksena sosiaaliseen osallistumiseen.

Koulussa sosiaalista kasvatusta ei voida suunnitella yksityiskohtaisesti, vaan sitä tapahtuu siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa oppilaat ja opettajat elävät. Sosiaalinen kasvatus on kokonaisvaltaista ja tapahtuu tässä ja nyt. Opettaja voi opetusmuotoja sekä työn- ja vastuunjakoa muuntelemalla edesauttaa sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita ja sosiaalisten tilanteiden hallintaa myös koulun ulkopuolella. Olennaista on, että lapselle kehitetään yhteistyötaitoja jotka luovat perustan toimiviin sosiaalisiin suhteisiin myös tulevaisuudessa. Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden tulee olla sopusoinnussa niiden periaatteiden kanssa, joiden toivotaan olevan voimassa aikuisten yhteiskunnassa. (Koskenniemi 1982, 20-21.)

2.2 Sosiaalinen kasvu ja kehitys

Sosiaalisen kasvatuksen tulosta on oppilaan sosiaalinen kasvu, joka ilmenee myönteisinä, yhteiskunnassa hyväksytyinä sosiaalisina taitoina. Näitä taitoja ja tutkimukseni kannalta olennaisia sosiaalisen kasvun osa-alueita käsittelem seuraavaksi.

2.2.1 Sosiaaliset taidot osana sosiaalista kasvua

Sosiaaliset taidot voidaan määritellä sosiaalisesti hyväksyttäväksi opitukseksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä ihmisen rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa, kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Sosiaalisiin taitoihin kuuluvat vuorovaikutustaidot, joista sosiaalisesti taitava henkilö suoriutuu onnistuneesti ja jotka koetaan kullekin osapuolelle myönteiseksi. Sosiaalisesti taitavalla ihmisellä on käytössään suuri kirjo erilaisia toimintamalleja, joista hän joustavasti ottaa tilanteen kannalta parhaimman ja tehokkaimman. Olennaista on, että kulloinkin valittu malli on rakentava ja juuri siinä tilanteessa asianmukainen. Rakentava sosiaalinen kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa edellyttää monia ominaisuuksia, kuten tervettä itseluottamusta, tasapainoista tunne-elämää, harkintaa, kykyä arvioida omaa käytöstään ja empatiaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 20-22,24; Poikkeus 1997, 126.)

Ensimmäisenä lapselle kehittyvät yksinkertaisimmat sosiaaliset taidot, jotka ovat välttämättömiä ja ylipäättään mahdollistavat onnistuneen vuorovaikutuksen muiden ihmisten kanssa. Tällaisia taitoja ovat toisen kuunteleminen, vuorotellen puhuminen, aloitteen tekeminen sekä tilanteeseen sopiva tunteiden ilmaisu. Kouluikäisenä lapsen on puolestaan opittava hallitsemaan myös kompleksisempia sosiaalisia taitoja. Näitä ovat muun muassa auttaminen, toisten ihmisten huomioon ottaminen, ohjeiden noudattaminen ja yhteistoiminta. Yhteistoimintataidot kehittyvät, kun lapset esimerkiksi yhdessä saavuttavat ja jakavat voitontunteen tai onnistumisen elämyksen ja toisaalta ryhmässä yhden yksilön epäonnistuminen ei haittaa, kun muiden suorituksilla tilanne voidaan korjata. Monilla lapsilla puutteet sosiaalisissa taidoissa johtavat ongelmiin luokkahuoneissa. Ikäluokittain jaetussa koulussa jääkin helposti hyödyntämättä oppilaan luontaiset sosiaaliset taidot. Sitä vastoin eri-ikäisten lasten toimiminen samassa ryhmässä vastaa hyvin lapsen tarpeita, tästä syystä sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta lapsi tarvitsee kontakteja eri-ikäisiin lapsiin. (Kalliopuska 1995, 4; Hartup 1982, 161.)

Koulumaailmassa tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden ohella myös sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen liittyvät tavoitteet ovat yhtä tärkeässä asemassa. Tämä näkyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), sillä sosiaaliselle kasvulle ja kehitykselle on asetettu opetussuunnitelmissa omat tavoitteensa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 11-12, 43) perusopetuksen eräänä tehtävänä on kehittää oppilaiden taitoa toimia yhteiskunnan jäsenenä. Tähän puolestaan tarvitaan sosiaalisia taitoja, toisin sanoen rakentavia yhteistoimintataitoja. Perusopetuksen tehtävänä onkin kehittää oppilaiden ryhmässä työskentelyn taitoja. Yhteistoimintaan totuttavat työmuodot nähdään kasvatuksellisesti tärkeinä.

2.2.2 Prososiaalinen käyttäytyminen osana sosiaalista kasvua

Sosiaalisten taitojen hallinta on edellytyksenä sosiaalisesti myönteiselle ja toiset huomioonottavalle prososiaaliselle käyttäytymiselle. Prososiaalisuudella tarkoitetaan auttavaisuutta, vastuuntuntoa, yhteistyöhalukkuutta, toisten edun asettamista oman edun edelle, lohduttamista sekä toisesta huolehtimista. Ystävät haluavat edistää toistensa hyvinvointia odottamatta vastapalvelua tai omaa hyötyä. Vaikka prososiaalisuus on tilannekohtaisesti pyyteetöntä, ystävyysnormit edellyttävät kuitenkin, että prososiaalisuus on yleisesti ottaen molemminpuolista. Tällöin kumpikin antaa ja saa. (Laine 1997, 165.)

Lapsen ehkä tärkein sosiaalisesti myönteisen ja toiset huomioonottavan prososiaalisen käyttäytymisen mahdollistava sosiaalinen taito on toverihyväksyntä, toisin sanoen muiden tukeminen, rohkaiseminen, auttaminen ja hyväksyminen. Niin aikuiset kuin lapsetkin kaipaavat hyvää, läheistä toveria ja mukavien tovereiden muodostamaa verkostoa. Toveruus tarjoaa hyväksytyksi tulemistä ja yhteenkuuluvuutta. (Aho 1997, 54, 138.)

Toverisuhteet ovat erittäin merkityksellisiä, sillä niissä opitaan suuri osa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavista taidoista, kuten yhteistoiminnan alkeista sekä tunteiden ilmaisusta ja säätelystä. Ikätovereidensa kanssa lapsi joutuu perustelemaan tarkoituksiaan ja ilmaisemaan itseään tarkemmin. Esimerkiksi ratkoessaan ristiriitatilanteita, lapset joutuvat itse neuvottelemaan ja pyrkimään kohti kaikkia osapuolia tyydyttävää lopputulosta. Tällaiset tilanteet ovat vaativia lapsen prososiaalisen käyttäytymisen kehittymisen kannalta, mutta juuri siksi ne edesauttavatkin kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. (Poikkeus 1997, 122-124.)

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 42) korostetaan prososiaalista käyttäytymistä painottamalla lapsen mahdollisuutta kasvaa oma-aloitteiseksi ja vastuuntuntoiseksi yksilöksi, joka oppii ottamaan toiset ihmiset huomioon ja toimimaan ryhmän jäsenenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 42) oppimisympäristön ratkaisevana tekijänä nähdään myönteinen ilmapiiri, jossa avoin, rohkaiseva ja turvallinen vuorovaikutus voi toteutua.

2.2.3 Emootioiden ymmärtäminen ja terve minäkuva sosiaalisen kasvun prosessina

Erilaisten tunteiden ymmärtäminen vaikuttaa myös osaltaan lapsen sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Jo pieni lapsi ymmärtää ja osaa ilmaista perusemootioita, kuten kiukkua, pelkoa, surua ja mielihyvää, sillä näiden ymmärtämisen taito on synnynnäistä. Sitä vastoin kompleksisemmat tunteet, kuten syyllisyys, häpeä ja ylpeys kehittyvät vasta paljon myöhemmin, sillä ne vaativat erilaisien sosiaalisten sääntöjen tunnistamista. Lapsen onkin opittava suhteuttamaan tunteita kulloisenkin sosiaalisen tilanteen mukaan. (Korkiakangas 1997, 192.)

Lapsen sosiaalista kasvua tunteiden ymmärtämisen näkökulmasta tapahtuu, kun lapsi oppii ymmärtämään toisen ihmisen tunteita jo pienistä vihjeistä ja hän osaa olla myötätuntoinen ja hienotunteinen. Lapsen ajattelu vapautuu tällöin minäkeskeisyydestä ja hän pystyy erottamaan omat ja muiden käsitykset toisistaan. Emootioiden kehittämisessä on olennaista, että lapsi kuulee miltä toisesta tuntuu, jotta hän voi ymmärtää eri ihmisten kokevan asioita eri tavoin ja, että jokaisella on oikeus omiin tuntemuksiinsa. (Laine 1997, 84; Jarasto & Sinervo 1998, 59.)

Samalla vuorovaikutuksen kautta lapsi saa palautetta myös omasta toiminnastaan ja tämän palautteen myötä hänelle kehittyy pikku hiljaa käsitys omasta itsestään, millainen hän on ja mitä osaa. Tämä on lapsen minäkäsitys. Minän kehitys tapahtuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siinä yhteisössä, jossa ihminen elää. Monet kouluun liittyvät tekijät, muun muassa koulun ilmapiiri ja oppilaiden ryhmittely vaikuttavat oppilaiden minäkuvan kehittymiseen ja itsetunnon rakentamiseen. Minäkäsitys on merkittävä osa lapsen sosiaalista kasvua, sillä minäkäsitys määrää yksilön käyttäytymistä. (Aho 1996, 11, 28, 47; Korpinen 2010, 90.) Korpinen (2010, 84) toteaa, että terveen minäkäsityksen ja itsetunnon omaava tulee toimeen muiden kanssa, ymmärtää toisen ihmisen tunteita, haluaa toimia ryhmässä, osaa iloita omasta ja toisten onnistumisesta masentumatta epäonnistumisista. Hän on optimistinen ja luottaa itseensä. Nämä ominaisuudet nähdäänkin edellytyksinä kypsien sosiaalisten suhteiden muodostamiselle.

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 11) koulun tärkeimmäksi tehtäväksi asetetaan tukea oppilaiden kaikinpuolisen persoonallisuuden kehittymistä. Siksi koulussa lasta kuunnellaan ja hänen ajatuksiaan, mielipiteitään sekä kokemuksiaan arvostetaan. Oleellisena nähdään myös oppilaiden yksilöllisten erojen huomioiminen osana oppilaiden persoonallisuuden kehittymisen prosessissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 12, 42) todetaan, että perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon, kulttuurisen identiteetin ja minäkuvan kehittymiseen, jotta hänestä voitaisiin kasvattaa psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen sekä osallistuvana kansalaisena demokraattista yhteiskuntaa kehittävä yksilö. Myös oppilaan kasvun tukeminen sekä opiskelun kannustaminen nähdään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 12,43) tärkeinä seikkoina terveen itsetunnon ja tasapainoisen persoonallisuuden kehittymisessä. Aikojen saatossa onkin opetussuunnitelmatasolla ollut merkittävää oivallus siitä, että sosiaalisella kasvulla on huomattava merkitys persoonallisuuden kasvatuksessa yksilön ja yhteiskunnan kannalta.

2.2.4 Moraalikehitys osana sosiaalista kasvua ja kehitystä

Yleisesti ottaen moraalilla tarkoitetaan hyvän ja pahan tai oikean ja väärän erottamista toisistaan. Moraali on yksilön käyttäytymisessä, toiminnassa, ajattelussa ja valinnoissa huomioon ottamaa sekä noudattamaa oikeustajua. Moraalikehitys puolestaan nähdään sosialisatona, jolloin lapsi sisäistää perheen, lähipiirin ja ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin arvot ja normit. Lapsi oppii, miten pitää suhtautua muihin ihmisiin. Kehityksen myötä yksilö säännöstelee käyttäytymistään, toiveitaan ja haluaan ristiriitatilanteissa siten, että hän tekee sen, mitä hänen pitää tehdä ja mikä on siinä tilanteessa asianmukaista ja rakentavaa, eikä vain sitä, mitä hän itse haluaa tehdä. (Aho 1997, 106-107; Keltikangas-Järvinen 2010, 22.)

Koti ja muu sosiaalinen ympäristö, kuten koulu ja kaverit vaikuttavat ratkaisevasti lapsen moraalikäsitteiden kehittymiseen. Ikätoverit toimivat samaistumisen kohteena ja antavat palautetta käyttäytymisestä. Keskinäiseen kunnioitukseen perustuva sosiaalinen vuorovaikutus on välttämätöntä moraalikehitykselle. Kouluikäisellä moraalikehityksen taso tulee hyvin esiin sääntöjen noudattamisen muodossa. Esimerkiksi opettajan säännöistä poikkeaminen saa aikaan voimakkaita syyllisyydentunteita ja usein luokkatoverin poikkeuksesta helposti kannellaan myös opettajalle. Opettaja voi puolestaan edistää oppilaiden sosiaalista kasvua moraalikehityksen saralla muun muassa tiimityöskentelyn avulla. Tällöin oppilaiden on otettava toiset huomioon, autettava muita sekä sitouduttava

yhteisiin tavoitteisiin, jolloin puolestaan tapahtuu moraalikehitystä. Opettajan antaessa vastuuta oppilaille, he oppivat kantamaan itse myös toiminnan seuraukset ja näin pohtimaan ja harkitsemaan toimintaansa tarkkaan. (Aho 1997, 133, 139, 142.)

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 11-12, 43) korostetaan oppilaiden moraalikäsitteiden kehittymistä, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat kykyä oman toiminnan seurausten huomioon otamiseen sekä vastuun kantamiseen.

2.3 Kyläkoulut

2.3.1 Kyläkoulun määritelmä

Peltonen (2002, 52) toteaa Suomelle olevan tunnusomaista suuri pinta-ala, harva asutus ja pieni väestömäärä. Siten hajallaan olevat pienet koulut ovat olennainen osa Suomen kouluverkostoa. Pieneksi kouluksi katsotaan yleensä koulu, jossa on yhdysluokkia. Toisin sanoen samassa luokassa oppilaat opiskelevat kahta, kolmea tai neljää asiaa, oppiainetta tai vuosikurssia. Näin ollen oppilaat ovat opetusryhmissään heterogeenisiä eli eri-ikäisiä. Kyläkoulu määritellään tällaiseksi pieneksi kouluksi, jossa on 1-3 opettajaa. Yksiopettajaisessa koulussa oppilaista muodostuu vain yksi opetusryhmä, joten opettaja opettaa kaikkia alakoulun luokkia. Kaksiopettajaisissa kouluissa on tavallisesti kaksi opetusryhmää, joista toinen muodostuu luokista 1-2 ja toinen luokista 3-6. Kolmiopettajaisessa koulussa perusopetusryhmät muodostuvat puolestaan luokista 1-2, 3-4 ja 5-6. (Korpinen 2010, 16, 19)

Kyläkoulu ei ole mikään irrallinen laitos, vaan usein pientä koulua ympäröi tiivis, rajattu ja aktiivinen asuinyhteisö, kylä, jolloin kyläkoulu- nimitys on myös varsin kuvaava. (Purokuru 1997, 98.) Kalaojan (1988, 112, 118) mukaan kyläkoululla on tärkeä rooli kyläyhteisössä. Ne toimivat koontumispaikkoina sekä yhteisöjen kehittäjinä ja eheyttäjinä. Korpinen (1998, 11; 2010, 23-24) puolestaan toteaa kyläkoulun muistuttavan entisajan suurperhettä. Kyläkoulussa koko henkilökunta ja oppilaat toimivat päivittäin yhdessä toisiaan tukien ja auttaen. Kyläkoulun vuosiluokkiin sijoittamattoman opetuksen, yhdysluokkaopetuksen myötä oppilaat vaikuttavat myönteisesti toistensa sosiaaliseen kasvuun, yhteistyötaitoihin, itsetuntoon, identiteettiin ja minäkuvaan. Oppilaat oppivat hyväksymään eri-ikäisiä lapsia ja toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä. Tämä ilmenee kohteli-

aana käytöksenä, auttamishaluna ja erilaisuuden hyväksymisenä sekä toisten arvostamisena ja kannustamisena. Koulusta saadut sosiaaliset kokemukset ovat hyvin merkityksellisiä. Näin ollen kyläkoulu nähdään pedagogisesti ihanteellisena oppimisympäristönä. Sosiaalisten taitojen harjoittelu näyttääkin olevan yhtenä tavoitealueena kyläkoulujen toiminnassa. Myös maailmanlaajuisesti pieniä kouluja pidetään tärkeinä kasvatuksellisin paikkoina oppilaille ja yhteisölle.

2.3.2 Kyläkoulujen historia Suomessa

Kyläkoulujen historia alkaa 1700-luvulta, tosin ensimmäiset koulut perustettiin jo 1600-luvulla. Valistuksen aikakaudella tietoa haluttiin viedä etenkin niille, joilta se puuttui, kuten kaupunkien palkollisväelle ja maaseudun rahvaalle. Kansakoulu toimi pitäjän keskuksessa ja kirkon ylläpitämät kiertokoulut pitäjän laitamilla. Kansakouluja pystytettiin talkoovoimin talonpoikien lahjoittamille tonteille. Kyläläisten itse rakentama koulu oli kylän sydän, kyläkouluilla olikin paljon toimintavaltaa. (Kuikka 1996, 6-7.)

Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen (1981, 19-20.) toteavat puolestaan varsinaisen koulujärjestelmän kehityksen alkaneen 1860-luvulla, vuonna 1866 annetulla kansakouluasetuksella, joka velvoitti tässä vaiheessa vain kaupungit perustamaan riittävästi kansakouluja. Maaseudulla koulutoiminta oli vapaaehtoista. Aluksi maaseudulle ei perustettukaan kovin innokkaasti kouluja, sillä maaseudun asukkaat kokivat uuden koulun vain taloudellisena rasitteena. Maaseudun lapsia koettiin tarvitsevan enemmän kotitilojen töissä.

Kun koulujen määrä ei lisääntynyt halutulla tahdilla kansakouluasetuksesta huolimatta, säädettiin vuonna 1898 piirijakoasetus. Kunnan oli jaettava alueensa koulupiireihin niin, ettei lapsen koulumatka saanut ylittää viittä kilometriä. Tavoitteena oli näin ollen perustaa koulu joka kylään. Koska maaseudun kylissä oli paljon lapsia ja kulkuyhteydet olivat huonot, oli ainoa mahdollisuus koulunkäynnin aloittamiselle perustaa lisää kouluja maaseudun pieniin kyliin. Tämän ansiosta Mikael Soinisen luoma ohjelma ”Koulu joka kylään” lisäsi pienien koulujen perustamista maaseudun syrjäkyliin. (Kuikka 1996, 7; Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1981, 19-20.)

Vuonna 1921 asetetulla oppivelvollisuuslailla oli merkittävä vaikutus Suomen kouluverkoston kasvuun ja tiheyteen. Laki velvoitti oppivelvollisiksi määritetyt oppilaat käymään kouluja. Oppivelvollisia olivat 7-13 -vuotiaat suomenkansalaiset, joilla koulu oli viiden kilometrin ulottuvuudella.

la. Oppivelvollisuuslaki edellytti kansakoulun jakoa ala- ja yläkansakouluiksi, näin ollen kansakoulusta tuli kuusi -vuotinen, jolloin alakansakoulut tulivat myös maaseudulle. Tämän ansiosta kyläkoulut monipuolistuivat jatkuvasti, samalla ne kuitenkin lisäsivät kuntien koulumenoja, mikä puolestaan johti kyläkoulujen perustamisen hitauteen. (Kuikka 1996, 7; Peltonen 2002, 32.)

Kansakoulun kehitys hidastui toisen maailmansodan aikana ja koulujen toiminta osittain lakkasi. Etenkin maan syrjäisimmillä seuduilla oppivelvollisuus toteutui vasta sodan jälkeen, koska kansakoulun kehitys sota-aikana oli hyvin hidasta. (Laukkanen ym. 1981, 19.) Sota-ajan jälkeen koulujen toiminta alkoi kuitenkin elpyä. 1950- luvulla ikäluokat alkoivat kasvaa ja tilaus uusien koulujen perustamiselle oli kova. Sota-ajan jälkeen alkoikin varsinainen kyläkoulujen kulta-aika. (Kuikka 1996, 8.)

1950- luvun kyläkoulujen kulta-ajan jälkeen, 1960- luvulla käynnistyi muuttoliike maalta kaupunkiin. Tämä koetteli jälleen suomalaista kylä- ja kyläkoulukulttuuria. Maaseudun haja-asetusalueiden asukasluvu väheni vuosittain kymmenillä tuhansilla samaan aikaan kun suuremmat kaupungit taajamoituivat. (Vuorenää 2003, 42.) Vuonna 1967 annettiin eduskunnalle esitys koulujärjestelmän perusteista, joka perustui koulutukselliseen tasa-arvoon, 9- vuotiseen peruskouluun. Kansakoulu, kansalaiskoulu ja keskikoulu yhdistettiin näin yhtenäiseksi 9- vuotiseksi peruskouluksi. Peruskouluun siirtyminen edellytti kunnilta oppilasmäärien kasvun huomioimisen koulusuunnitelmia laadittaessa. Koska haja-asutusalueiden asukasmäärät vähenivät, joutuivat monet kyläkoulut lakkautusuhan alle. Tästä huolimatta monissa pienissä kunnissa säilyi luottamus kyläkoulujen tulevaisuuteen. (Peltonen 2002, 32-33; Kuikka 1996, 8.)

1990- luvun lama oli seuraava kohtalokas isku kyläkouluille. Kyläkouluja alettiin lakkauttaa huijaa vauhtia. (Kuikka 1996, 8.) Lakkautusbuumi jatkuu edelleen moninasiin syihin vedoten, näitä ovat syntyvyyden väheneminen, muuttoliike kohti kasvukeskuksia sekä valtion ja kuntien heikot taloustilanteet. (Vuorenää 2003, 37; Purokuru 1997, 7-8.) Pienten koulujen määrä on 2000- luvulla vähentynyt melkein sadan koulun vuosivauhtia ja sama tahti jatkuu todennäköisesti edelleen. Vuonna 2007 alle 100 oppilaan kouluja oli 1376 ja alle 50 oppilaan kouluja 813, vielä vuonna 2004 esimerkiksi alle 50 oppilaan kouluja oli 1099.

Kyläkoulujen tulevaisuus riippuu suurelta osin siitä, minkälaista yhteiskunta-, alue- ja koulutuspolitiikkaa valtio ja kunnat harjoittavat. Moni kyläkoulu elää vuosi kerrallaan peläten pahinta lakkautusuhan alla. Kunnat etsivät heikkojen talousnäkömyien aikana säästöjä joka puolelta, myös

koulutuksesta. Tällöin pieniä kyläkouluja aletaan pitää isompia kouluja kalliimpina ja sen takia suurimmat säästöt onkin kohdistettu juuri kyläkouluihin, mikä käytännössä merkitsee usein niiden lakkauttamista. Avatessaan vuoden 1992 valtiopäivät silloinen presidentti Mauno Koivisto sanoi Suomelle olevan tärkeää, että maa pysyy kaikilta osiltaan asutettuna. (Purokuru 1997, 5-6.) Nykyään vaikuttaa kuitenkin siltä, että maallamme ei olisikaan varaa noudattaa tätä periaatetta.

Kyläkoulujen lakkauttaminen vaikuttaa myös kylien elinvoimaisuuteen. Kyläkoulun sulkeminen on monesti emotionaalinen shokki yhteisölle. Kyläkoulujen lakkauttamisella on monia kielteisiä vaikutuksia kylälle sekä kylän yhteisölle. Lakkauttamisen katsotaan lisäävän kylältä muuttoja sekä vähentävän kylälle muuttoja. Lakkauttaminen muuttaa paikallisen väestön ikärakennetta, koska nuoret perheet muuttavat pois. Palvelut häviävät kylältä ja kokoontumistilat katoavat. Lakkauttaminen lisää niin ikään koulun ja yhteisön välistä etäisyyttä, koska yhteisö ei useinkaan pysty muodostamaan läheistä suhdetta uuden koulun kanssa. Monilla paikkakunnilla kuitenkin taistellaan kyläkoulujen puolesta. Hankkeet kylien elävöittämisiksi ja ihmisten työllistämiseksi saattavatkin olla kyläkoulujen pelastus. (Kalaoja 1988, 76,86, Purokuru 1997, 6-8.)

Monista kyläkoulujen tulevaisuuteen kohdistuneista vaikeuksista huolimatta näyttää kuitenkin siltä, että pienet koulut tulevat edelleen kuulumaan kuntien kouluverkkoihin ja täydentämään näin harvaanasutun maaseudun kouluoloja. Kyläkoulut vaan tarvitsevat nyt painavia argumentteja kääntääkseen arvostuksen kyläkouluille myötämieliseksi. (Purokuru 1997, 6-8.)

2.4 Yhdysluokat

2.4.1 Yhdysluokan luonteesta

Yhdysluokka on perusopetusryhmä, johon kuuluu oppilaita kahdelta tai useammalta vuosiluokalta. Näin ollen oppilaat työskentelevät yhdysluokassa eri-ikäisistä lapsista muodostetussa ryhmässä. Yhdysluokan rakenteeseen vaikuttaa luonnollisesti koulun oppilas- ja opettajamäärä. Yleisintä yhdysluokkaopetus on kyläkouluissa, missä eri vuosiluokilla ei ole riittävästi oppilaita. Pysyviä yhdysluokkamuotoja ovat mm. 1.-2., 3.-6. tai 1.-2., 3.-4. ja 5.-6. -luokka. Pienissä kouluissa voivat olla myös kuusivuotiaat esikouluoppilaat, jotka opiskelevat tavallisesti ensimmäisen ja toisen luokan yhteydessä. Kuitenkin yhä useammin näistä tavanomaisista luokituksista myös poiketaan.

Kaiken kaikkiaan Suomessa erilaisten yhdysluokkatyyppien kirjo on kuitenkin melko suppea. (Kalaoja 2010, 102; Kaikkonen & Lindh 1990, 23.)

Erilaiset olosuhteet ovat pakottaneet kehittämään yhdysluokkaopetusta eri puolilla maailmaa. Varhaisin maassamme käytetty useiden luokkien samanaikaisen opettamisen metodi tuli Englannista 1850-luvulla niin sanottuna Bellin-Lancasterin mallina, jossa opettajan apuna oli useita apuopettajia. Tästä mallista luovuttiin varsin pian ja 1870-luvulla aloitettiin innokas yhdysluokkien opetusmetodien kehittäminen. (Kalaoja 2001, 39.)

Eri vuosiluokkien opetuksen samateemaisuus on ollut yhdysluokkaopetuksen kehittelyn tavoitteena alusta alkaen. Vuonna 1904 virallistettiin vuorokurssijärjestelmä, jossa kaksi vuosiluokkaa opiskelee yhdessä vuorovuosin esimerkiksi kolmannen ja neljännen luokan opetussuunnitelmaa. Vuorokurssijärjestelmä koettiin ongelmalliseksi opetuksen epäloogisen etenemisen vuoksi, ja 1970-luvun lopulla kouluhallitus aloittikin uuden, vanhaa rinnakkaiskurssijärjestelmää muistuttavan vuosikurssijärjestelmän laajan kokeilun eri puolilla maata. Kehitetty menetelmä näytti lisäävän kuitenkin opettajien työmäärää, joten siitä luovuttiin. Näin ollen vuorokurssijärjestelmä näyttäisi jääneen vakiintuneeksi käytännöksi maassamme. (Kalaoja 2010, 102-103; Kalaoja & Pietarinen 2002, 10.)

Maria Montessorin kehitelemässä koulussa yhdysluokkaopetus oli ja on edelleen keskeinen opetusmetodi. Tunnetuin yhdysluokkakokeilu on kuitenkin 1900-luvun alkupuolen kansainvälisesti tunnetun Peter Petersenin Saksassa aloittama Jenan-suunnitelma. Jenan yhdysluokkaopetuskokeiluun Petersen sai vaikutteita Maria Montessorin ja yhdysvaltalaisen progressiivisen pedagogiikan edustajan John Deweyn ajatuksista. Jenan koulussa luokat koostettiin eri lahjakkuustasolla olevista lapsista ja useista vuosiluokista. Yhdysluokkien oppilaat työskentelivät toisinaan yhdessä toisinaan kukin oppilas itsekseen. Petersen näki lasten kehitykselliset erot tärkeänä pedagogisena voimana. Perhemallia muistuttavassa yhdysluokassa nuoremman tukeminen ja tuen vastaanottaminen koettiin luontaisena. (Koskenniemi 1982, 244; Peltonen 2010, 107.)

Yhdysluokkakoulu on yhä opetuksen pääasiallinen muoto monella maaseutualueella sekä myös taajamissa. Sen lisäksi yhdysluokkia perustetaan kaupunkien kouluihin oppilasmäärän vähenemisen ja opettajapulauksen vuoksi. Yhdysluokkia on alettu perustaa kaupunkien suuriin kouluihin myös kasvatuksellisista syistä. (Vitikka 2004, 4, 5, 16.) Korpinen (2010, 129-132) näkeekin yhdysluokkapedagogiikan noudattavan modernia oppimiskäsitystä haastaen oppiainekeskeisen ja sirpalemai-

sen kouluopetuksen. Lisäksi Korpisen mielestä yhdysluokkapedagogiikan uusi tuleminen on kansainvälisesti todistettu PISA-vertailuilla, joilla suomalaiset kyläkoulut ovat olleet kärjessä.

2.4.2 Yhdysluokkapedagogiikka sosiaalisen kasvun edistäjänä

Suomessa yhdysluokkaopetuksen etuja sosiaaliseen kasvuun on korostanut eniten edesmennyt professori Matti Koskenniemi. Koskenniemi nähdäänkin Suomessa Peter Petersenin kasvatusopillisten ajatusten välittäjänä. Pienten koulujen yhdysluokkajärjestelmällä on edelleen kiistattomat etunsa, sillä eri-ikäisistä koostuva yhdysluokka tarjoaa oppilaiden sosiaaliselle kehitykselle enemmän mahdollisuuksia kuin homogeeninen luokka. Eri-ikäiset lapset tasoittavat toisiaan hyvin. Yhdysluokkaopetuksen myötä oppilas oppii hyväksymään eri-ikäisiä lapsia ja toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä. Lisäksi yhdysluokassa on hyvät edellytykset vastuun kehittymiselle. Lisäksi halu auttaa nuorempia on yhdysluokan oppilaille homogeenistä luokkaa korkeampi. Koulusta saadut sosiaaliset kokemukset ovat näin ollen hyvin merkityksellisiä. Lisäksi yhdysluokkaopetuksessa korostuu yksilön itsekontrolli. (Peltonen 2010, 108-109; Koskenniemi 1982, 121-124; Pirhonen 1993, 33.)

Heterogeenisessä ryhmässä myös lapsen sosiaalinen status voi muuttua ryhmän oppilaskoostumuksen muuttuessa vuosittain. Yhdysluokkaan tulee joka vuosi uusi ryhmä (uusi luokka) ja yksi osa ryhmästä (ylin luokka) siirtyy muualle. Tällöin lapsella on hyvät valmiudet harjoitella sosiaalisia taitojaan, ja jokainen lapsi voi olla vuorollaan luokassa vanhimpien ryhmässä ylimmällä luokalla. Lisäksi yhdysluokalla oppilaat tottuvat oma-aloitteisuuteen ja yhdysluokkien nuorimmat ovat opettajasta vähemmän riippuvaisia, sillä opettajan on välillä ohjattava toisia opetusryhmiä ja toisaalta tarjolla on muitakin luokan nuorempia oppilaita kypsempiä henkilöitä. Lisäksi Peltonen muistuttaa, miten tärkeää lapselle ovat sekä samanikäinen että eri-ikäinen kaveri kriittisen sosiaalisen kehityksen kannalta. (Peltonen 2002, 53; Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1981, 101)

Niin ikään Eira Korpinen korostaa sitä, että ”ilon saavuttamiseksi” koulussa tulisi pyrkiä eri-ikäisten lasten vuorovaikutuksen lisäämiseen opiskelussa. Vuorovaikutus eri-ikäisten kesken laajentaa yksilön minäkäsitystä; miten olen kehittynyt tällaiseksi ja millainen olen tulevaisuudessa, jossa eri-ikäiset toimivat yhdessä. Oppilaan minäkäsitystä kehitettäessä Korpisen mukaan koulutusjärjestelmässä pyritään siihen, että eri-ikäisten opiskeluympäristöt ovat mahdollisia. Tällöin

vanhempi opiskelija voi ohjata nuorempaa ja nuorempi vanhempaa. Korpinen pitää keskeisimpänä koulun oppimistuloksiin kuuluvana tekijänä oppilaiden terveen itsetunnon kehittämistä. Koulun tuleekin Korpinen mukaan olla yhteisö, jossa oppilaiden itsetunto rakentuu sosiaalisten suhteiden kautta. Esimerkiksi muita hitaampien oppilaiden itsetunto vahvistuu, kun heitä pyydetään ohjaamaan luokan nuorimpia lapsia. (Korpinen 2010, 129-132.)

Myös Veenman (1995, 322) on saanut samanlaisia tuloksia kuin suomalaiset tutkijat. Hänen mukaansa yhdysluokan oppilailla on mahdollisuus luoda suhteita useampiin erilaisiin lapsiin kuin homogeenisessa oppilasryhmässä, mikä johtaa suurempaan yhteenkuulumisen tunteeseen, tukeen, luottamukseen ja varmuuteen. Lisäksi yhdysluokkien puolesta puhuu Veenmanin mukaan se, että nuoremmat pyytävät apua mieluummin vanhemmilta kuin samanikäisiltään oppilailta. Niin ikään vanhemmat lapset todennäköisesti käyttäytyvät hoivaavammin nuorempiaan kohtaan kuin oman ikäisiään kohtaan. Pienempien oppilaiden ”vauvamaisuus” herättää isommista hoivaamisen tarvetta. Veenmanin mukaan yhteistoiminnan ja sosiaalisen käytöksen ansiosta myös oppilaiden väliset kilpailulliset paineet vähenevät. Veenman korostaa niin ikään, kuinka yhdysluokkaopetuksen myötä oppilas oppii hyväksymään eri-ikäisiä lapsia ja toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä. Veenman katsoo tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä edistävän ne vahvistetut asenteet ja ominaisuudet, joita lapset saavat eläessään kompleksisessa ja muuttuvassa sosiaalisessa ympäristössä.

Myös moraalisen kehityksen sopimuksenvarainen taso ylittyy aiemmin eri-ikäisten ryhmässä. Eri-ikäisten ryhmässä kosta ja ”takaisinmaksua” ei odoteta, mikä on homogeenisessä ryhmässä huomattavasti yleisempää. Heterogeenisessä luokassa lapset oppivat ymmärtämään toistensa ajoittaisia oikkuja ilman, että kosto on muilla lapsilla ensimmäisenä mielessä. Lisäksi Veenman katsoo yhdysluokan eduksi vähäisemmän levottomuuden määrän verrattaessa homogeeniseen ryhmään, sillä yhdysluokan ilmapiiri edistää akateemisen prosessin lisäksi juuri sosiaalista kasvua. (Veenman 1995, 322)

Yhtenä yhdysluokkaopetuksen myönteisimpänä piirteenä onkin pidetty sosiaalisten taitojen kehittymistä. Sosiaaliseen kasvuun katsottavaa auttamista, jakamista, yhteistyötä ja vastuunkantamista täytyy harjoitella, ja tähän yhdysluokapedagogiikka pystyy vastaamaan täysillä. Sosiaalisessa kasvatuksessa kyläkoulu yhdysluokkineen on ihanteellinen ratkaisu.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kiviniemen (2000, 69-71) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävät täsmentyvät jatkuvasti tutkimusprosessin edetessä. Tutkimusprosessia aloittaessaan tutkijalla täytyy olla kuitenkin jonkinlainen johtoajatus, jolle tutkimuksensa perustaa. Tutkimuksen alkuvaiheessa onkin oleellista löytää kyseisiä tutkimuksen johtoajatuksia, joihin nojautuen tutkijan on helpompi tehdä tutkimuksellisia ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa tutkijan johtoajatuksena oli tutkia tutkijan lapsuuden kotikuntien kyläkoulujen yhdysluokkia sosiaalisen kasvun kenttänä. Tämä ajatus syntyi tutkijan oman mielenkiinnon kautta. Kiviniemen (2000, 69-71) mukaan tutkimustehtävään liittyvät johtoajatuksat tarkentuvat jatkuvasti tutkimuksen edetessä ja joissain tapauksissa kiinnostus voi tutkimuksen edetessä kohdentua täysin uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Tässä tutkimuksessa johtoajatus pysyi loppuun asti samana, vaikka tutkimustehtävä hioutui lopulliseen muotoonsa vasta pitkän prosessin tuloksena.

Tässä tutkimuksessa sain johtoajatuksat tiivistettyä kahteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymykset elivät ja fokusoituivat lopulliseen muotoonsa aineiston analyysin yhteydessä. Kiteyttäen tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1.) Miten kyläkoulun yhdysluokka vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen kasvuun?
- 2.) Miten sosiaalinen kasvu ja -kehitys näkyvät konkreettisesti kyläkoulun yhdysluokassa oppilaiden toiminnassa ja käyttäytymisessä?

Lisäksi koska kaiken toiminnan tulee koulussa pohjautua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin, toimivat ne eräänlaisena pohjana myös tässä tutkimuksessa. Siksi tutkin myös kyläkoulun yhdysluokkia myös seuraavasta näkökulmasta:

- 3.) Miten kyläkoulun yhdysluokka vastaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin sosiaalisen kasvun ja -kehityksen tavoitteisiin?

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tämän vuoksi aineisto kootaan todellisissa, luonnollisissa oloissa. Yksi laadullisen tutkimuksen pyrkimyksistä on ilmiön tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Lisäksi kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. (Bogdan & Biklen 1982, 27; Hirsjärvi & Huttunen 1997, 201; Hirsjärvi ym. 2007, 157, 160.)

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tämän tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin havainnoinnin ohella haastattelemalla opettajia kouluilla, luonnollisissa tilanteissa. Lisäksi keräsin tutkiini kyläkouluihin liittyviä dokumentteja täydentämään havainto- ja haastattelumateriaalia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin eksakteilla mittausvälineillä hankittavaan tietoon. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa ei ollut mahdollista tulkita tietyllä, yhdellä kaavalla, sillä aineistoa kerättiin kolmella eri aineistonkeruumenetelmällä. Sen sijaan aineistojen läpilukeminen synnytti subjektiivisen tulkinnan. Hirsjärvi ym. (2007, 257.) toteavat, että subjektiivisesta tulkinnasta huolimatta tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista. Arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä. Objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, sillä tietäjä ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Näin ollen tulokseksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä rajoittuen tiettyyn aikaan ja paikkaan. Voidaankin todeta, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemmin löytää tai paljastaa tosiasioista kuin todentaa jo olemassa olevia totuusväittämiä. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.) Tehdessäni tätä tutkimusta olen tiedostanut arvolähtökohtien olemassaolon ja vaikutuksen. Tästä

johtuen olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi sekä perustelevaan lukijalle tutkimuksessani tehtyjä tulkintoja.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus. Aineiston tehtävä on toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Aineisto tulee rajata mahdollisimman tarkasti ja sitä voi tarpeen tullen laajentaa. Oikeastaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, joiden pohjalta tehdään yleistyksiä, mutta ei suoraan aineistosta, vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 62, 65-66)

Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat laadultaan sellaisia, joilla ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan tutkimuksen tarkoituksena on antaa kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä sekä ymmärtää ilmiötä syvemmin ja monesta eri näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa suositaankin metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi & Huttunen 1997, 201; Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tämä tutkimus haluaakin tuoda esille juuri kahden, tutkimani kyläkoulun yhdysluokkien vaikutuksen oppilaiden sosiaaliseen kasvuun havainnointien ja haastattelujen perusteella.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei päättää sitä, mitkä tekijät muodostuvat analysoinnin kautta tutkimuksen keskeisiksi tuloksiksi. Omista kokemuksista ei muodosteta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksen toimenpiteitä. Näin ollen tarkoituksena on odottamattomien ja uusien näkökulmien sekä seikkojen paljastaminen, eikä niinkään hypoteesien testaaminen. Odottamattomia tekijöitä löytääkseen tutkijan on tarkasteltava aineistoaan monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Tällaisten tulosten tarkastelusta käytetään nimitystä induktiivinen analyysi. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20; Hirsjärvi & Huttunen 1997, 201; Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Edellä esitetyn perusteella tässä tutkimuksessa ei ole tutkimushypoteeseja, vaan olen pyrkinyt tulkitsemaan aineistoa tarkoin ja avoimin mielin odottamattomienkin tulosten löytämiseksi.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan joustavaa (Hirsjärvi ym. 2007, 160.). Tämän vuoksi myös tutkimussuunnitelma muotoutuu jatkuvasti tutkimuksen edetessä. Ainakin osin tämä tarkoittaa sitä, että kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Lisäksi avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen eri vaiheiden, kuten aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan

ja raportoinnin yhteen kietoutumista. Tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, eikä tutkimusprosessia ole aina helppoa pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tutkimussuunnitelmaa ja tutkimusongelman asettelua saattaa joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa ja kirjoittaminen voi vaatia palaamista alkuperäiseen aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16; Hirsjärvi ym. 2007, 160.)

4.2 Tapaustutkimus

Käsillä olevan tutkimuksen lähestymistapa on tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta tapauksesta. Kohdejoukkona voi olla yksittäisen tapauksen lisäksi yhtälailla pieni joukko toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. (Hirsjärvi ym. 2007, 130; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.) Tässä tutkimuksessa tapauksena on kaksi kyläkoulua yhdysluokkinensa.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 8) mukaan tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden taito tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Ilmiöiden subjektiivisia merkityksiä tulee tarkastella aina niiden omassa kontekstissaan. Saarela-Kinnusen & Eskolan (2001, 159-161, 168) mukaan olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden eli tapauksen. Heidän mukaansa tapaustutkimuksella tuetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa tutkittavasta kohteesta. Näin ollen sen tavoitteena onkin kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Jotta kokonaisvaltaisen ymmärryksen saavuttaminen olisi mahdollista, tapaustutkimuksen aineistonkeruussa käytetään yleensä useita menetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159-161, 168.) Tässä tutkimuksessa on käytetty kokonaisvaltaisen ymmärryksen saavuttamiseksi kolmea eri tiedonhankintamenetelmää: haastattelua, havainnointia sekä kirjallisia dokumentteja, kuten Kolarin kunnan opetussuunnitelmaa. Tapaustutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi on hyvä, että tutkimusraportissa kuvaillaan tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti. Lisäksi on syytä muistaa, että aineisto muuttuu teoriaksi tai yleistykseksi vasta tutkijan oman tulkinnan tuloksena. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159-161, 168.)

Eskola ja Suoranta (2005, 65) ovat sitä mieltä, että yleistysten tekeminen on laadullisissa tutkimuksissa mahdollista. Yleistäminen on tutkijoiden mukaan mahdollista tapauksen taitavan erittelyn, tarkan kuvauksen ja onnistuneen käsitteellistämisen ansiosta. Tutkimuksen yleistettävyyttä parantaa lisäksi aineiston järkevä muodostaminen sekä vertailuasetelmien löytäminen. (Eskola ja Suoranta 2005, 65.) Sulkunen (1990, 272) puolestaan esittää, ettei yleistyksiä ole mahdollista tehdä suoraan kvalitatiivisesta aineistosta, vaan yleistysten tekeminen edellyttää aina tutkijan aineistoon perustuvia tulkintoja. Tällöin tutkijan tekemien päätelmien yleistettävyyks liittyy pitkälti tulkintojen tekemiseen ja niiden perusteleamiseen.

Itse yhdyin Syrjälän & Nummisen (1988, 175) sekä Staken (1995, 1-4) ajatuksiin, joiden mukaan kokonaisvaltaisen ja syvällisen ymmärryksen saavuttaminen on tapaustutkimuksessa yleistysten tekoa tärkeämpää. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei siis ole ollut pyrkiä yleistyksiin, vaan saada nimenomaan kattavaa tietoa tutkimukseni kyläkoulujen yhdysluokista sosiaalisen kasvun paikkoina.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa käytän triangulaatiota, joka tarkoittaa erilaisten menetelmien, teorioiden ja aineistojen yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Triangulaation avulla tutkimuskohteesta saadaan kattavampi ja monipuolisempi kuva, kun sitä voidaan eri menetelmien kautta pohtia ja tarkastella useasta eri näkökulmasta. On olemassa neljä triangulaation lajia. Aineistotriangulaatiossa yhdistellään useita aineistoja, kuten haastatteluja ja aikakauslehtiartikkeleita. Tutkijatriangulaatiossa tutkijoita on useampia. Teoriatrigulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisten teorioiden avulla. Menetelmällisessä triangulaatiossa kyse on tutkimuskohteen tarkastelusta useamman menetelmän avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 69-70.) Omassa tutkimuksessani hyödynnän erilaisia aineistoja, kuten haastattelua, havainnointia ja kirjallisia dokumentteja. Kyseessä on siis aineistotriangulaatio.

5.1 Haastattelu

Tässä tutkimuksessa käytettiin haastattelumuotona puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelu on yksi käytetyimpiä aineistonkeruumenetelmiä. Aineistonkeruumenetelmänä se on myös vaativa ja aikaa vievä. Se vaatii tutkijalta niin henkistä kuin tiedollistakin valmistautumista. (Syrjäläinen 1994, 86.) Eskola & Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelua pidetään joustavuutensa ansiosta monipuolisena tiedonkeruumenetelmänä, jonka tavoitteena on päästä käsiksi ihmisten ajatuksiin. Haastattelutilanteessa haastattelija ja haastateltava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, jolloin tilanteen spontaanisuus tekee mahdolliseksi vastausten taustalla olevien motiivien tarkentamisen lisäkysymysten avulla. Vastauksia on myös mahdollisuus syventää ja selventää, toisinsanoen haastateltavasta voidaan saada enemmän irti. Väärien tulkintojen tekemistä voidaan välttää tarkkailemalla haastateltavien ei-kielellistä viestintää. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35; Hirsjärvi ym. 2007, 200.)

Haastattelua tehdessä on huomioitava myös haastattelupaikan ja –tilanteen rauhallisuus ja siihen varattu aika. Haastattelijan ja haastateltavan välillä tulisikin vallita ystävyyden side, tietoisuus yhteisistä tavoitteista ja yhteenkuuluvuuden tunne. Haastattelijan tulee luoda luonnollinen haastatte-

lutilanne niin, että haastateltava voi kertoa asiat niin kuin ne hänen mielestään ovat ilman, että haastattelija vaikuttaa asian sisältöön. (Cohen & Manion 1994, 275.)

Haastattelussa tärkeintä on saada tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa. Tutkija voi itse valita, missä järjestyksessä kysymykset esitetään. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.) Tässä tutkimuksessa kysymysten esittämisjärjestys vaihteli riippuen siitä, miten haastateltava vastasi kysymyksiin. Järjestys poikkesi suunnitellusta erityisesti haastateltavien edetessään vastauksissa luontevasti uuteen aihepiiriin. Lisäksi joihinkin teemoihin palattiin uudelleen haastattelun kuluessa ja haastateltavat myös täydensivät vastauksiaan tarvittaessa.

On mahdoton määritellä etukäteen, kuinka paljon haastatteluaineistoa tutkija tarvitsee. Tutkijan on huolehdittava siitä, että hän saa riittävän hyvän tuntemuksen tutkimuskohteestaan. Tietoa tarvitaan sen verran, että tutkija voi suorittaa tutkimustehtävänsä siten, että se tekee oikeutta tutkittaville ja tutkimuskohteelle. (Syrjäläinen 1994, 86-87.) Haastattelin tutkimukseeni Kolarin kahdella kyläkoulun yhdysluokilla toimivaa neljää luokanopettajaa. Haastattelut tapahtuivat yksilöhaastatteluinä. Nauhoitin kaikki haastattelut, jotka purin ja kirjoitin myöhemmin tekstiksi. Haastattelun ollessa puolistrukturoitu, osa hankituista tiedoista jää käyttämättä, sillä kaikki saatu materiaali ei vastaa tutkimuskysymyksiin. Hyödyntämättä jäänyt aineisto ei kuitenkaan välttämättä mene hukkaan, vaan se voi tarjota tutkimusaiheeseen liittyviä uusia, mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36.)

5.1.1 Teemahaastattelu

Haastattelut voidaan jakaa kolmeen ryhmään: strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. (Hirsjärvi ym. 2002, 195-196.) Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua, jolloin haastateltavien omat kokemukset ja käsitykset saatiin parhaiten esiin. Syrjäläisen (1994, 86) sekä Hirsjärvi & Hurmeen (2000, 47) mukaan teemahaastattelussa haastattelurungon tulisi rakentua tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista. Kuitenkin haastateltavalle on annettava vapaus puhua eikä haastattelurunko saa liiaksi sitoa, vaan siitä on tarvittaessa pysyttävä joustamaan. Vastauksia ei ole myöskään sidottu valmiisiin vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Tutkijan vastuulla on kuitenkin huolehtia, että haastattelu pysyy tutkijan kannalta oleellisissa asioissa. Tämän tutkimuksen teemahaastattelun runko laadittiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta, mutta haastatteluissa jätettiin tilaa myös vastaajien omien näkemysten pohjalta nouseville teemoille.

Teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelussa tyypillistä on, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat haastateltavilla tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Tämän vuoksi teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä. (Eskola & Suoranta 1998,87; Fontana & Frey 2005, 708-709; Hirsjärvi & Hurme 2004, 48.) Tässä tutkimuksessa haastateltaville lähetettiin haastattelun teemat etukäteen sähköpostitse. Näin ollen haastateltavat pystyivät perehtymään teemoihin ennen varsinaista haastattelua ja itse sain mahdollisimman monipuolisia vastauksia tutkimukseeni. Tarkoituksena haastattelussa oli seurata etukäteen laadittua kysymysrunkoa ja esittää tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä kiinnostavista ja esille nousevista, merkittävistä aiheista.

5.2 Havainnointi

Uusitalon (1995, 89) mukaan tieteellinen havainnointi on käyttäytymisen tietoista tarkastelua, ei pelkästään sen näkemistä. Havainnointi, varsinkin yhdistettynä muiden tiedonhankintamenetelmien kanssa, on välttämätön perusmenetelmä, jonka avulla saadaan tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä sekä siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 199-200.) Tässä tutkimuksessa halusin saada haastattelujen ja kirjallisten dokumenttien lisäksi myös suoraa ja välitöntä tietoa tutkimuskohteista, joten yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi muotoutui luonnollisesti havainnointi. Havainnoinnin etuna on, että sen avulla hankittu tieto on kerätty luonnollisissa olosuhteissa ja on näin ollen aitoa ja monipuolista.

Samoin kuin haastattelun lajeja on useita, myös useita erilaisia havainnoinnin lajeja ja näiden asteet vaihtelevat piilohavainnoinnista osallistuvaan havainnointiin. (Grönfors 2001, 129.) Tässä tutkimuksessa lähestyin tutkimusilmiötä ei-osallistuvan havainnoinnin kautta, sillä katsoin parhaaksi olla osallistumatta kyläkoulun yhdysluokkien toimintaan, jotta opettajat ja oppilaat käyttäytyisivät ja toimisivat havainnointipäivinä mahdollisimman luonnollisesti.

Havainnointi on työläs ja aikaa vievä menetelmä (Hirsjärvi ym. 2002, 200.). Siihen käytettävä aika vaihtelee paljon riippuen siitä, onko tutkija kentällä lyhyitä hetkiä vai käyttäkö hän kenttätööhön useita vuosia Eskola & Suoranta (1998, 104.). Lisäksi observoinnin määrää on niin ikään vaikea määritellä, mutta kenttämuistiinpanoja kannattaa kirjoittaa mahdollisimman paljon, vaikkeivät ne juuri sillä hetkellä tuntuisikaan merkityksellisiltä. Muistiinpanojen merkityksen huomaa, kun niitä alkaa lukea ja kirjoittaa uudelleen. Tällöin juuri useimmat suuret ideat ja ajatukset syntyvät. Ob-

servoinnissa on oleellista lisäksi myös se, että tutkija lukee jatkuvasti kirjallisuutta sekä muokkaa omaa tutkimustehtäväänsä tarvittaessa. (Syrjäläinen 1994, 84-85.) Tässä tutkimuksessa havainnointijaksot kestivät yhdestä koulupäivästä kymmeneen koulupäivään. Olen tutkimukseni aikana, vuodesta 2007, päässyt tutustumaan tutkimiini kyläkoulujen yhdysluokkatoimintaan niin ulkopuolisena havainnoijana kuin sijaisopettajan ominaisuudessa. Sijaisopettajan ominaisuudessa tehdyt havainnoinnit ovat olleet 1-2 päivän mittaisia, ulkopuolisena havainnoijana tehdyt observoinnit olivat yhteensä 10 päivän mittaiset. Havainnointi- ja sijaisopettajapäivistä minulle kertyi melkoinen pino kenttämuistiinpanoja tutkimustehtävääni ja analyysia varten.

5.3 Dokumentit

Tutkimuksessa on mahdollista käyttää dokumentteja esimerkiksi täydentämään muilla menetelmillä kerättyä aineistoa. (Eskola & Suoranta 1998, 118-119.) Syrjälä ja Numminen (1988, 115-117) toteavat, että kouluista voi löytää paljon dokumenttiaineistoa. Dokumentit voivat olla sanomalehtiä, julkisia kokouspäiväkirjoja, kouluvihkoja, kirjoja ja päiväkirjoja. Nykyaikana niitä voivat olla myös internetissä julkaistut sivut.

Valmiiden dokumenttien kirjo on hyvin monipuolinen ja laaja. Näin ollen tutkijan tulee valita huolella ja kriittisesti tutkimukseensa tuleva aineisto. Dokumenttien keruun tavoitteena voi olla saatujen tietojen vertaaminen toisiinsa sekä mahdollisimman totuudenmukainen erilaisia tapahtumia kuvaava tiedon saanti. Dokumentit auttavat ymmärtämään tilanteita, joissa tutkittavat ovat olleet mukana. (Syrjälä & Numminen 1988, 115-117.) Tässä tutkimuksessa keräsin dokumentteja täydentämään haastatteluja ja havaintomateriaalia. Tarkoituksena oli etsiä kouluista dokumentteja, jotka vastaisivat tutkimusongelmaani.

5.4 Tutkimuskohderyhmä

Tutkimukseni kohderyhmänä on Lapin läänin eräässä kunnassa sijaitsevat kaksi kyläkoulua, joissa opetus toteutetaan yhdysluokittain. Nimitän kyläkouluja tästä lähtien kirjaimilla A ja B. Kyläkoulu A:n oppilaat ovat jaettu kolmeen perusopetusryhmään, jotka ovat yhdysluokkia. Näin ollen tutkimustehtävän asettamat vaatimukset toteutuvat. Kyläkoulu A:n yhdysluokat ovat esi ja alkuopetuksen (0-2) yhdysluokka sekä yhdysluokat 3-4 luokka ja 5-6 luokka. Kyläkoulu A toimii

näin ollen kolmiopettajaisena. Tämän kyläkoulun opettajia tulen jatkossa nimittämään koodeilla ope1 ja ope2. Tähän tutkimukseen kyläkoulu A:lta oli halukkaita osallistumaan siis kaksi opettajaa omine yhdysluokkineen. Kyläkoulu B:n oppilaat ovat puolestaan jaettu kahteen perusopetusryhmään, jotka ovat niin ikään tutkimusaiheeni mukaisesti yhdysluokkia. Tässä koulussa opetus tapahtuu yhdysluokittain luokilla 1-2 sekä 3-6. Kuitenkin Kyläkoulu B:ssa matematiikan, äidinkielen ja liikunnan kohdalla yhdysluokat muotoutuvat luokiksi 1-3 ja 4-6. Kyläkoulu B toimii kaksioptajaisena, näitä opettajia kutsun myöhemmin ope3 ja ope4.

Tutkimukseni kohderyhmäksi valikoituneet kaksi yhdysluokkaperiaatteella toimivaa koulua löytyivät vaivattomasti, sillä tiesin kyseiset kyläkoulut jo entuudestaan. Olin yhteydessä tutkimukseni kohderyhmän kyläkoulujen opettajiin ensin sähköpostitse ja se jälkeen puhelimitse kertoen heille tutkimuksestani ja tutkimusaiheestani sekä pyytäen heitä osallistumaan tutkimukseeni. Yhtä opettajaa ja siten yhtä luokkaa lukuun ottamatta kaikki tarttuivat tilaisuuteen. Hirsjärven & Hurmeen (2004, 84) mukaan puhelimitse toteutettu pyyntö on hyvä yhteydenoton muoto, sillä silloin haastattelija voi suostutella henkilöä antamalla lisäinformaatiota tutkimusta koskien. Kieltäytyneeseen opettajaan en ottanut yhteyttä puhelimitse, sillä sain tiedon kyseisen opettajan kieltäytymisestä keskustellessani koulun toisen opettajan kanssa puhelimitse. Päätin kunnioittaa kieltäytyjää enkä soittanut hänelle yrittäen suostutella häntä tutkimukseen mukaan, sillä sen hän olisi voinut kokea ahdistavaksi ja kiusalliseksi.

5.5 Aineiston käsittely ja analysointi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Analyysin avulla aineistoa pyritään tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää tietoa, vaan tarkoituksena on nimenomaan pyrkiä kasvattamaan informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. Kvalitatiivisen aineiston analysointimenetelmiä on olemassa lukuisia, sen voi päätellä jo metodioppaiden analyysikuvauksien laajasta kirjosta. Yksi laadullisen aineiston rikkaus onkin juuri tämä erilaisten analysointitapojen runsaus. (Eskola & Suoranta 1998, 138, 161; Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, on sisällönanalyysi. Se voidaan ymmärtää laajana yläkäsitteenä, jonka sisällä tutkimusaineiston analysoimiseksi voidaan käyttää useita erilaisia menetelmiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi

2002, 93, 105, 148.) Tässä tutkimuksessa käytetty analyysimenetelmä on myös sisällönanalyysi, tarkemmin ottaen, aineistolähtöinen analyysi, jota ohjasivat havainnoinnin, haastattelun sekä kirjallisten dokumenttien metodologiset sitoumukset. Tuomen & Sarajärven (2002, 97) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Tällöin analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtäväasettelun perusteella. Keskeistä on, etteivät analyysiyksiköt ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aineistolähtöisessä analyysissä teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy metodologiaan siten, että tutkimuksessa julkilausutut metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysia. Näin ollen aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla yhteyttä analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen.

Aineistolähtöistä analyysia kuvataan kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu aineiston reduointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-111.) Oma tutkimusaineistoni analysointi lähti liikkeelle kenttämuistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamisella sekä haastattelujen litteroinnilla. Tämän jälkeen koodasin haastatteluaineiston niin, että tutkimukseeni osallistuneet opettajat saivat koodit ope1, ope2, ope3 ja ope4. Aineiston pelkistämässä analysoitavasta informaatiosta karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Pelkistämävaihe jatkui tutkimuksessani siten, että luin uudelleen puhtaaksi kirjoitetut kenttämuistiinpanot ja litteroidut haastattelut alleviivaten samalla teksteistä tutkimukseni kannalta olennaisia asioita. Samalla merkitsin puhtaaksikirjoitettujen materiaalien oheen myös tekstissä huomioimiani mielenkiintoisia merkitysisältöjä ja seikkoja. Näiden merkitysisältöjen kautta pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tässä vaiheessa otin tarkastelun kohteeksi myös kirjalliset dokumentit, joista poimin muutamia tärkeiksi kokemia löytöjä ja liitin ne muun pelkistetyn materiaalin joukkoon.

Toisessa vaiheessa, aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä pyrin löytämään aineistosta pelkistettyjen ilmausten yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän perusteella pystyin ryhmittelemään aineistosta erilaisia asiakokonaisuuksia yhdistävien merkitysten mukaan. Ryhmittelyn avulla pystyin muodostamaan aineistosta erilaisia ala- ja yläluokkia ja järjestelemään ilmauksia tarkoituksenmukaisella tavalla. Viimeisenä abstrahoin eli loin tarvittavat teoreettiset käsitteet. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 112-113.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tarkastelen tutkimustuloksia tutkimustehtävieni mukaisesti. Koska tutkimustehtäväni ovat tiukasti toisiinsa sidonnaisia, käsittelen niitä tutkimustuloksissa yhtenä kokonaisuutena lomittain. Näin uskon saatavan kattavimman kuvan kyläkoulun yhdysluokan merkityksestä oppilaiden sosiaaliseen kasvuun. Tutkimustulokset ovat johdettu ja tulkittu useista eri aineiston osista. Mahdollisten sitaatien jälkeisissä suluissa ilmoitan kummasta kyläkoulusta ja opettajasta on kyse. Tutkimuseettisistä syistä koulut ja opettajat eivät esiinny omilla nimillä, vaan tutkijan luomilla koodeilla. Tarkemmat tiedot koodien taustalla olevista kouluista löytyy luvusta 6.4 ”Tutkimuskohderyhmä”.

6.1 Kyläkoulun yhdysluokalla opitaan sosiaalisia taitoja

Eräs aineistoista esiin noussut seikka oli se, että kyläkoulun yhdysluokka vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen kasvuun opettamalla oppilaille sosiaalisia taitoja. Havainnointiaineiston lisäksi kaikki opettajat korostivat haastatteluissa, että tiedollisten asioiden lisäksi yhtä tärkeänä asiana pidetään sosiaalisten taitojen opettamista oppilaille ja tähän kyläkoulun yhdysluokka antaa hyvät mahdollisuudet. Tästä seuraava esimerkkinä:

”Mie koen tärkeäksi, että samalla kun opitaan tiedollisesti uusia asioita, niin opitaan myös toimimaan eritasoisten ja -ikäisten oppilaiden kanssa yhdessä, opitaan siinä samalla niitä sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan selvitäksemme elämästä muiden kanssa. Pelkkä kertotaulujen osaaminen ei riitä.” (Kyläkoulu B ope1)

Opettajien käsitykset ovat yhteneviä esimerkiksi Kauppilan (2005, 125) kanssa, sillä hänen (2005, 125) mukaan sosiaaliset taidot määritellään sosiaalisesti hyväksyttäväksi opituksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä ihmisen rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa. Sosiaalisiin taitoihin kuuluvat muun muassa auttaminen, toisten ihmisten huomioon ottaminen ja yhteistoiminta. Nämä nousivat esille myös tässä tutkimuksessa, ja niihin paneudunkin tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.1.1 Kyläkoulun yhdysluokalla oppilaat auttavat mielellään toisiaan

Aineiston analyysin perusteella kävi ilmi, että tutkimissani kyläkoulujen yhdysluokilla on oppilailta vahva halu ja into toistensa auttamiseen. Tämä näkyy muun muassa seuraavista kenttämuistiinpanoista:

”Matematiikan tunti alkamassa. Eräällä viitosluokan oppilaalla on jääneet kirjoitusvälineet kotiin, ennen kuin opettaja ehtii kaivaa omia varastojaan, ovat monet luokkakaverit auliisti antamassa omia kyniä ja pyyhkemejä oppilaalle lainaan” (Kyläkoulu A:n kenttämuistiinpano)

”Kuutosluokan eräs oppilas on poissa koulusta, luokkakaveri tulee kysymään omaehtoisesti opettajalta, voisiko hän (oppilas) viedä sairaana olevalle kaverilleen kotitehtävät kotiin samalla, kun itse pyöräilee kotiin. Opettaja kehuu oppilasta auttamishalusta ja suostuu mieluusti pyyntöön.” (Kyläkoulu A:n kenttämuistiinpano)

Niin ikään Kyläkoulu A:n opet1 korosti haastattelussa, miten kyläkoulun yhdysluokalla oppilailta todellakin on aito auttamishalu luokkakavereitaan kohtaan. Teknisentyönopettajana hän sanoi, että esimerkiksi teknisentyön tunneilla on hienoa huomata, miten auttavaisia oppilaat ovat toisiaan kohtaan. Kokeneemmat oppilaat menevät helposti auttamaan käsitöissä heikommin menestyviä oppilaita. Myös kyläkoulu A:n opet2 korosti samaa asiaa:

”On opettajan kannalta ihanaa huomata, kuinka meän oppilaat kokevat mielekkääksi auttaa toisiaan ongelmien ilmaannuttua. Oli asia mikä vain, niin aina löytyy niitä oppilaita, jotka haluavat auttaa kavereitaan ilman sen kummempia palkkiosysteemejä. Ja on niin kivaa katsella miten isommat oppilaat esimerkiksi auttavat koulun nuorempia oppilaita, esimerkiksi luistimien sitomisessa tai monojen kiinnittämisessä suksiin. Ja mie uskon, että tämä on juuri tämän pienen kyläkoulun ja yhdysluokkien ansiota, että toisista huolehditaan ja autetaan tarpeen tullen eikä kävellä tuntemattomana vaan avuntarvitsevan ohi”

Opettajat näkivät yhdysluokan oppilaiden auttamishalukkuuden johtuvan osittain myös siitä, että heillä ei opettajina ole aina aikaa auttamiseen juuri sillä hetkellä kun oppilas sitä tarvitsee, jos he ovat opettamassa toiselle luokalle uutta asiaa. Oppilaat ovat oppineet ja tottuneet auttamaan apua tarvitsevaa, jottei tämän tarvitse odottaa opettajan apua turhan kauan. Tästä esimerkkinä seuraava kenttämuistiinpano Kyläkoulu B:n oppitunnilta:

”Tunnin alussa luokanopettaja antaa kuudesluokkalaisille alkavaa matematikantuntia koskevat tehtävät, joita oppilaat alkavat itsenäisesti tehdä sillä aikaa kun opettaja opettaa viidesluokkalaisille uutta asiaa matematiikassa. Kahdella kuudennen luokan oppilaista on kuitenkin epäselvyyttä erään sanallisen tehtävän

kanssa, jossa he eivät pääse itsenäisesti etenemään eikä opettajalla ole juuri nyt mahdollisuutta palata auttamaan kyseisiä oppilaita, sillä hän opettaa liitutaululla uutta asiaa viidennen luokan oppilaille. Vieressä istuva kuudennen luokan poika tarjoutuu auttamaan luokkakavereitaan kyseessä olevan tehtävän ongelmanratkaisussa. Pelkän vastauksen sanomisen sijaan hän kertoo apua kaivaneille luokkakavereilleen kuinka tehtävää lähdetään ratkaisemaan. Kukaan muu sivullinen ei tästä näytä häiriintyvän ja ongelmien kanssa painineet oppilaat pääsevät selvyyteen ongelmasta heitä auttaneen luokkakaverin ansiosta.”

Edellä mainitut käsillä olevan tutkimuksen tulokset ovatkin samansuuntaisia Veenmanin (1995, 322) ajatusten kanssa.

6.1.2 Kyläkoulun yhdysluokalla oppilaat oppivat yhteistoimintataitoja

Peltosen (2002, 53) mukaan yhdysluokkaopetuksen myötä oppilas oppii toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä. Tätä näkemystä tukee myös tämä tutkimus. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat vastauksissaan, kuinka hyvän mahdollisuuden kyläkoulun yhdysluokka antaa oppilaille opetella toimimaan yhteistyössä eri-ikäisten ja eri sukupuolta olevien kanssa. Tämä koettiin arvokkaaksi asiaksi myös lasten tulevaisuuden kannalta, sillä yhteiskunnassa on tärkeää osata tulla toimeen erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Analyysin pohjalta nousi esiin myös se, että molemmissa kyläkouluissa harjoiteltiin paljon yhteistoimintataitoja pienryhmissä. Oppilaat olivat tottuneet keskustelemaan ja vaihtamaan mielipiteitä omissa pienryhmissään. Muun muassa Kyläkoulu B:n matematiikan tunneilla toimivaksi käytänteeksi on muodostunut ryhmässä laskeminen, jolloin yhteistoimintataidot ovat puntarissa esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaat yhdessä pohtivat ongelmallisia tehtäviä sekä ratkaisevat laskuja yhteistuumin. Keskustelupiireistä huolimatta tutkimieni kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaat osasivat silti tarvittaessa antaa myös työrauhan toisilleen, joka osoittaa toisten huomioimista ja yhteistoimintataitojen kehittymistä. Yhteistoimintataidoista ovat esimerkkinä seuraavat haastattelukatkelmat:

”Meillä on välituntileikeissäkin eri-ikäisiä keskenään...yhdenluokka-asteen kouluissa pitäydytään enemmän oman ikäisten kanssa, ei tunneta niin hyvin toisia...Niin ja juhlat on hyvä osoitus myös meidän oppilaiden yhteistoimintataidoista, hyvästä sosiaalisen kasvun paikasta. Isot ja pienet totutusti sulassa sovussa järjestävät juhlia, isot ovat mallina ja esimerkkinä pienten kerätessä rohkeutta.” (Kyläkoulu A ope1)

”Huomioideni mukaan oppilaat muodostavat läheisiä ystävyysuhteita yhdysluokassa helpommin ikäistään nuorempien ja vanhempien kanssa, ja tulevat myös hyvin toimeen keskenään. Esimerkiksi ikäistään kehittyneemmällä lapsilla on

helppo hankkiutua ikäisiään vanhempien oppilaiden seuraan, kun he työskentelevät samassa luokkatilassa. Lisäksi pienen koulun yhdysluokka edistää myös tyttöjen ja poikien välisiä yhteistoimintataitoja...tytöt ja pojat toimii enemmän keskenään myös.” (Kyläkoulu B ope3)

Myös kyläkoulu A:n ope1:llä oli vastaavia kokemuksia:

”Tämä meidän kyläkoulu on kuin yhtä perhettä, jossa isot ja pienet rohkenevat olla kavereita keskenään ja tulevat erittäin hyvin toimeen. Uskon, että kun eri-ikäiset toimivat yhdessä niin heillä yhteistoimintataidot toimivatkin hyvin, ei tule mitään näyttämisen tarvetta vaan aidosti ollaan sulassa sovussa toisia arvostaen ja kunnioittaen.” Tätä ajatusta tukee myös Korpinen (1998, 11).

Veenmanin (1995, 322) mukaan yhteistoiminnan ansiosta myös oppilaiden väliset kilpailulliset paineet vähenevät. Tämä tuli esille myös käsillä olevassa tutkimuksessa havainnoinnin kautta. Tutkimissani kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaiden keskuudessa ei ilmennyt kilpailullista painetta siitä, kuka on paras, ensimmäinen, nopein, oli kyse sitten jääkiekosta tai äidinkielestä. Oppilaat ovat tottuneet siihen, että joukossa on luonnollisesti eri-ikäisiä ja –tasoisia oppilaita, jotka tekevät erilaisia tehtäviä eri tahtiin. Kun turhaa kilpailullista painetta ei ole, onnistuu yhteistyökin oppilaiden välillä paremmin, kun kenenkään ei tarvitse tuntea kateutta toisen oppilaan ”paremmuudesta”. Oppilaat eivät myöskään näyttäneet leimaavaan toisiaan heikoiksi tai hitaiksi, sillä oppilaille oli itsestään selvää, että luokassa on eritasoisia oppilaita jo pelkästään iän vuoksi.

6.1.3 Kyläkoulun yhdysluokkien oppilaat osaavat ottaa toisensa huomioon

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 11-12) korostetaan toisten ihmisten huomioimista ja hyväksymistä.. Tutkimani kyläkoulujen yhdysluokat vastaavat opetussuunnitelman perusteiden haasteeseen, sillä havaintojen pohjalta voidaan todeta, että tutkimuksen alla olleiden kyläkoulun yhdysluokkien oppilaat olivat toiset huomioon ottavia. Näin kertoi kyläkoulu B:n ope3:

”Usein koulupäivien aikana ohjaan oppilaita ottamaan toisia huomioon. Mitä varttuneempia oppilaat ovat, sitä suurempaan voin puhua heille toisten huomioon ottamisesta. Luokan 5-6. luokkalaiset ovatkin sosiaalisilta taidoiltaan hyvin eteviä ja heille on kehittynyt jo sosiaalista ”pelisilmää”. He toimivat esimerkkinä nuoremille toisten ihmisten huomioimisessa ja pitävät näin yllä positiivista ja sosiaalisesti kasvattavaa ilmapiiriä. Näin myös luokan pienemmät oppivat ottamaan kaverin huomioon ja irtautumaan ”omasta navasta”. ”

Niin ikään kyläkoulu A:n ope2 näki yhdysluokan ansiota olevan oppilaiden harjaantumisen toisten huomioon ottamiseen. Hänen mukaansa koulu, jossa toimitaan eri-ikäisten kesken, vastaa enemmän ympäröivää yhteiskuntaa, kuin koulu, jossa toimitaan vain omana ryhmänään. Kyläkoulu A:n ope2 näki oleellisena, että lapset pääsevät harjoittelemaan toisten huomioimista, sillä juuri käytännön kokemusten kautta lapset oppivat ottamaan toisten ihmisten teot ja sanat huomioon vaikka ne eroaisivatkin omista. Kyseinen opettaja näki pienen kyläkoulun olevan avainasemassa tässä, sillä pienessä koulussa ja luokissa lapset toimivat paljon yhdessä ja ”näkevät” toisensa, jolloin toisten huomioiminen on välttämätöntä. Toisten huomioiminen näkyy esimerkiksi välitunneilla leikeissä, jolloin kaikki otetaan leikkiin mukaan ja jokaisen panos leikkiin on yhtä tärkeä.

6.2 Kyläkoulun yhdysluokka kasvattaa prososiaaliseen käyttäytymiseen

Käsillä olevassa tutkimuksessa nousi analyysin pohjalta esiin, kuinka tutkittavien kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaat huolehtivat ja välittivät aidosti toisistaan sekä asettivat toisten edun oman edun edelle, mikä yleensä on lapsille vaikeaa. Tutkijalla olikin ihailtavaa havaita, kuinka pitkälle oppilaiden sosiaaliset taidot olivat kehittyneet nuoresta iästä huolimatta. Sosiaalisten taitojen hallinta nähdäänkin edellytyksenä prososiaaliselle käyttäytymiselle, jonka perustana on yksilön toista ihmistä kohtaan osoittama huolenpito, välittäminen sekä lohduttaminen. Prososiaalista käyttäytymistä on niin ikään toisen edun asettaminen oman edun edelle. (Ks. Laine 2002, 65.)

Veenman (1995, 322) on yhdysluokkia koskevissa tutkimuksissaan tullut tulokseen, että yhdysluokalla oppilaiden keskinäinen huolehtiminen ja toisesta välittäminen ovat homogeenista luokkaa korkeampi. Tätä näkökulmaa tukivat myös tutkimushavainnot. Luokkakavereista pidettiin aidosti huolta, jota myöhemmin seuraava havaintomuistiinpanokin osoittaa. Niin ikään Veenmanin mukaan vanhemmat lapset todennäköisesti käyttäytyvät hoivaavammin nuorempiaan kohtaan kuin oman ikäisiään kohtaan. Samansuuntaisia tutkimustuloksia antoi myös käsillä oleva tutkimus. Tutkimani kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaiden toisista huolehtiminen ilmeni jokaisena havainnointipäivänä erilaisissa arjen tilanteissa:

”Esioppilaat ja 1-2 luokka ovat ruokailemassa. Eräs kakkosluokkalainen poika huolehtii esioppilaasta, joka on mennyt terveydenhoitajan vastaanotolle, että tietääkö tämä tulla ruokailemaan, ja ettei hän hätäänny huomattaessaan luokan olevan tyhjä. Opettaja kertoo luokkakaverista huolehtivalle kakkosluokkalaiselle, että eskarityttö tietää tulla syömään suoraan terveydenhoitajan luota. Huolehtiva

poika vilkuilee oman syömisensä lomassa oman yhdysluokkansa ruokapöytiin ja hymyilee leveästi sekä nostaa kättä eskaritytölle, kun tämä tulee ruokailemaan muiden kanssa. Poika osoittaa tytölle paikan viereltään ja kehuu ”pienempäänsä”, kun tämä löysi ihan itse syömään.” (Kenttämuistiinpano kyläkoulu A)

”Välitunnilla viidennen luokan tyttö havaitsee kakkosluokkalaisen tytön tulevan välitunnille. Viidennen luokan tyttö menee saman tien pyytämään kakkosluokkalaista tyttöä mukaan ulkoleikkiin ja huolehtii pienempäänsä leikkiin tarvittavien lelujen löytämisessä sekä leikkiin mukaan pääsemisessä.” (Kenttämuistiinpano kyläkoulu A)

”Varsinkin syksyisin, kun esioppilaat ja ykkösluokkalaiset aloittavat opintaipaaleensa, korostuu, tai vanhempien lapsien huolehtiminen ja välittäminen nuoremmista on hyvinkin näkyvää. Isommat oppilaat huolehtivat pienempiä esimerkiksi välituntien jälkeen luokkiin, kulkevat koulumatkoja eskareiden ja ykkösluokkalaisten kanssa yhdessä jne. Myös jos joku oppilas on aamulla poissa koulusta, ovat luokkakaverit huolissaan missä puuttuva oppilas on. Uskon aidosti, että kyläkoulun yhdysluokan oppilaat ovat aidostikin kiinnostuneita toisista ja pitävät huolta toinen toisistaan, sillä kaikki tuntevat toisensa hyvin. Tietenkin konkreettisimman huolehtiminen ja välittäminen näkyy suuntana vanhempi – nuorempi.” (Kyläkoulu A ope 2)

Lisäksi kyläkoulujen opettajat näkivät selvän yhteyden toisista huolehtimisen ja välittämisen sekä kiusaamattomuuden välillä. Kummassakin koulussa kiusaamistapaukset olivat harvinaisia. Opettajat uskoivat, että kiusaamista ei harrasteta, koska oppilaat aidosti välittävät toisistaan ja hyväksyvät toisensa sellaisena kuin on. Kuka haluaisi itselle tärkeää ihmistä kiusata? Molemmissa tutkimissani kyläkouluissa opettajat myös korostivat sitä, että mahdollisiin kiusaamistapauksiin he voivat opettajina puuttua heti, sillä pienessä luokassa ja koulussa, jossa myös opettajien ja oppilaiden suhteet ovat tiiviit, oppilaat uskaltavat tulla kertomaan kiusaamisesta rohkeasti tutulle opettajalle ja toisaalta opettajat näkevät itsekin huomattavasti suurta koulua tai luokkaa nopeammin, jos välitunneilla esimerkiksi kiusaamista tapahtuu.

Välittäminen ei myöskään kohdentunut pelkästään oman yhdysluokan oppilaisiin, vaan koska oppilaat olivat tottuneet olemaan ja leikkimään myös välituntisin eri yhdysluokilta olevien kavereiden kanssa, oli toisista huolehtiminen ja toisten hyväksyminen yleistä kaikkien luokkien ja eriikäisten oppilaiden välillä. Kaiken kaikkiaan toverihyväksyntä, joka nähdään prososiaalisen käyttäytymisen elementtinä, oli tutkittavien kyläkoulujen yhdysluokilla korkeaa. Molemmissa kyläkouluissa oppilaat tuntuivat olevan yhtä suurta perhettä, jossa yhteenkuuluvuuden ja välittämisen tunne oli käsin kosketeltavaa. Tätä myös seuraava havainnointi muistiinpano tukee:

”Kyläkoulu A:lle tuli hammashoitaja opastamaan oppilaita hampaiden oikeanlaisessa hoitamisessa. Kaikki oppilaat saivat hammashoitajan vierailun päät-

teeksi ksylitolpastilli –näytepakkaukset kotiin viemisiksi. Viimeisenä hammashoitajan hampaiden hoito-opastuksessa olleelle luokalle eivät pastillit kuitenkaan valitettavasti kaikille oppilaille riittäneet. Hammashoitajan pahoitellessa tilannetta eräs 5.luokan tyttö ilmoitti, että hänellä on kotona iso purkillinen ksylitolipastilleja, joten ilman pastilleja ollut luokkakaveri saa hänen pastillipussinsa. Opettaja ja hammashoitaja yhdessä tuumin ihastuksissaan kehuivat ansaitusti 5. luokan tyttöä pyyteettömästi luokkakaverin huomioimisesta. Tästä oman navan tuijottamattomuudesta ja toisista välittämisestä virisikin luokassa mainio kasvatust keskustelu opettajan ja oppilaiden kesken.”

Kyläkoulu A:n ope2 sekä Kyläkoulu B:n molemmat opettajat, ope3 ja ope4 olivat kiinnittäneet kyläkoulun ja yhdysluokkien arjessa huomiota myös siihen, että kyläkoulun yhdysluokkien oppilaat olivat ikäisekseen pyyteettömiä. Tästä kertoo seuraava haastattelukatkelma Kyläkoulu B:n ope4: sanoin:

”Meidän koululla oppilaat ovat tottuneet toimimaan toisiaan kohtaan pyyteettömästi. Oppilaat eivät toimi ”silmä silmästä, hammas hampaasta” – mentaliteetilla, vaan oppilaat voivat toimia luokka- tai koulukaverin hyväksi myös odottamatta itse aina jotain palkkiota tai vastapalvelua. Jokaisella tehdyllä teolla ei näin ollen haeta omaa hyötyä, ja se on hienosti ajateltu tämän ikäisiltä lapsilta.”

Aiemmin mainitusta hammashoitajan käynnistä oli myös tutkijan silmin havaittavissa edellä mainitun kaltainen toiminta. Lisäksi oppilaat, jotka toimivat pyyteettömästi ja tavalla, jolla he laittoivat toisten edun oman edun edelle, oli heissä havaittavissa sellainen itsetunnon nousu ja ”rinta rottingilla”- tunne, kun he näkivät kuinka oma pienikin teko vaikutti luokka- tai koulukaveriin. Tällainen ylpeyden ja onnistumisen tunne ei voi olla vaikuttamatta kuin positiivisesti lapsen sosiaaliseen kasvuun ja omaan minäkäsitykseen. Lisäksi havaintojeni mukaan etenkin koulun vanhimmat oppilaat kokivat ylpeyttä saadessaan olla ”isoja” tai ”leikki-isä tai –äiti” pienemmille oppilaille palvellessaan pienempiä ilman kaipuuta vastapalveluksista ja omasta konkreettisesta hyödystä. Tästä seuraava kenttämuistiinpano Kyläkoulu A:sta esimerkkinä:

”Tiistaisin osalla kyläkoulun taksikydytysoppilailla on odotustunti, jolloin he odottavat, että kaikilla samalla taksikydyillä lähtevillä on koulupäivä ohi. Tällä kertaa odotustunnilla olevat oppilaat menevät luokka-avustajan kanssa kirjastoon, jossa voi halutessaan tehdä kotiläksyt, pelata lautapelejä, lukea kirjoja tai muuten rauhallisesti viettää odotustuntia muiden kanssa. Neljännen luokan tyttö pyyteettömästi odottaa ensimmäisen luokan poikaa 1-2. luokan käytävällä mukaansa odotustunnille, vaikka luokka-avustajan tehtävänä olisi luonnollisesti huolehtia kaikki odotustunnille menevät mukaan. Neljäsluokkalaisten saadessa pienemmän oppilaan mukaansa he lähtevät kohti kirjastoa, ja odotustunnin lopulla vanhempi oppilas jälleen huolehtii kaikki ykkösluokkalaisten tavarat mu-

kaan ja odottaa jälleen nuorempaa oppilasta, jotta he yhdessä pääsevät taksin kyytiin, vaikka vanhemmalla oppilaalla olisi yhtä hyvin mahdollisuus juosta suoraan päätä omat tavarat koottuaan taksiin varaamaan itselleen ”parhaan” paikan. Mutta neljäsluokkalainen pyyteettömästi asetti nuoremman ”edun” oman edun edelle, eli huolehtii pienemmän kaverinsa asianmukaisesti mukaansa odottamatta mitään erityistä palkkiota siitä. Luokka-avustaja antaa positiivista palautetta luonnollisesti esimerkillisesti toimineelle neljännen luokan oppilaalle.”

Havaintojeni mukaan opettajalla onkin suuri merkitys siinä, että oppilaat jaksoivat tuottaa kavereilleen hyvää mieltä omalla kustannuksella. Oppilaat saivat mielihyvää opettajan kehuessa toisistaan huolehtivia ja toisten edun asettamisen oman edun edelle omaavia oppilaita. Tutkimieni kyläkoulujen oppilaat todella arvostivat tällaista sosiaalista hyvää, jota he saavat omalla käytöksellään toisille ja itselleen aikaiseksi. Tästä myös Laine (2002, 165) ja Veenman (1995, 322) tutkimuksissaan puhuvat.

6.3 Kyläkoulun yhdysluokka tunteiden kehittymisen ja myönteisen minäkuvan mahdollistajana

Korkiakankaan (1997, 192) mukaan erilaisten tunteiden ymmärtäminen vaikuttaa osaltaan lapsen sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Emootiot ja positiivisen minäkuvan kehittyminen vaativat erilaisten sosiaalisten sääntöjen tunnistamista. Lapsen on osattava suhteuttaa tunteita sosiaalisten tilanteiden mukaan. Myös Jarasto & Sinervo (1998, 59) korostavat lapsen sosiaaliseen kasvuun emootioiden ymmärtämisen tasolla liittyvän sen, että lapsi oppii ymmärtämään ihmisten kokevan asioita eri tavoin ja että jokaisella on oikeus omiin tuntemuksiin. Korkiakankaan sekä Jarasto & Sinervon ajatukset nousivat esiin myös kyläkoulu B:n ope4:sen vastauksissa sekä molempien kyläkouluja koskevissa kenttämuistiinpanoissa. Kyläkoulu B:n ope4:n mukaan kyseisen etenkin kyläkoulun yhdysluokkien vanhimmat oppilaat ymmärtävät, että yhtä tärkeää kuin on oppia laskemaan tai lukemaan on oppia tuntemaan omat tunteensa sekä säätämään niitä vallitsevien tilanteiden mukaisesti ja tämän kaiken lisäksi vielä ymmärtää toisten tunteita, vaikka ne poikkeaisivatkin omista tunteista. Kyseisen opettajan käsityksen mukaan juuri kyläkoulujen yhdysluokan oppilaat pystyvät vastaamaan tähän sosiaalisen kasvun osa-alueen haasteeseen, sillä nimenomaan yhdysluokkaopetuksen myötä oppilaat pakostakin harjoittelevat koko ajan sekä myös oppivat hyväksymään ja ymmärtämään eri-ikäisten luokkakavereidensa kulloisiakin tunteita, vaikka ne eroaisivat omista tuntemuksista. Tästä myös Koskenniemi (1982, 121-124) kirjoitti omissa tutkimuksissaan.

”Kyläkoulun yhdysluokka auttaa mielestäni oppilaita suvaitsemaan paremmin oppilaiden keskinäisiä ja erilaisia tunteita. Vaikka itse ei aina ajattelisi samalla tavalla kaverin kanssa tai olisi erilaisia tunteita eri asioita kohtaan, mielestäni meidän oppilaat pystyvät hyvin sulattamaan kavereiden erilaisia tunteita. Kaikkeen ei provosoiduta, vaan hyväksytään kavereiden erilaiset tuntemukset esillä olevista asioista.” (Kyläkoulu B:n ope2)

”Ykkösluokkalainen tyttö on välitunnilla vastarannan kiiskenä joka asiaan ja leikkiin, mitä toiset lapset ehdottavat. Hän sanoo suoraan mitä ajattelee luokkakavereiden Twinks-leikeistä. Toiset lapset eivät lähde kinasteluun eikä kostamiseen seuraavassa hetkessä mukaan, vaan suovat kyseisen tytön erilaiset tunteet.” (Kyläkoulu A:n kenttämuistiinpano)

”Erään kuutosluokkalaisen pojan mummo on joutunut sairaalaan, ja poika kertoo asiasta aamulla huolestuneena. Aihe saa aikaan paljon keskustelua luokkakavereissa, ja kyseinen poika saa sympatiaa ja lohduttavia sanoja luokkatovereilta, jotka haluavat lieventää kaverin surullisia tuntemuksia. Lisäksi kaverit kertovat pojalle samanlaisista esimerkkitapauksista, jotka ovat päätyneet hyvin, kun mummot, papat tai serkut ovat päässeet sairaalatutkimusten jälkeen takaisin kotiin.” (Kyläkoulu B:n kenttämuistiinpano)

Aho (1996, 11, 28, 47) ja Korpinen (2010, 90) puolestaan näkevät molemmat lapsen sosiaalisessa kasvussa merkittävänä sen, kuinka vuorovaikutus eri-ikäisten lasten kesken laajentaa yksilön minäkuvaa. Lapsi saa palautetta omasta toiminnastaan ja tämän palautteen myötä hänelle kehittyy pikku hiljaa käsitys omasta itsestään, millainen hän on ja mitä osaa. Monet kouluun liittyvät tekijät, muun muassa koulun ilmapiiri ja oppilaiden ryhmittely vaikuttavatkin oppilaiden minäkuvan kehittymiseen ja itsetunnon rakentamiseen. Kuten Korpinen (2010, 90) on omissa tutkimuksissaan todennut, niin myös tämän tutkimuksen kenttähavainnoista oli todettavissa, että kyläkoulujen yhdysluokkien pienissä oppilasryhmissä opettajilla riitti aikaa jokaiselle oppilaalle, joka osaltaan kehittää oppilaiden myönteistä minäkuvaa ja itsetuntoa, kun hän kokee olevansa arvokas ja saavansa tarvitsemaansa huolenpitoa ja huomiota. Myös oppiainekohtaisten oppimisprosessien aikana oppilaiden myönteinen minäkuva ja terve itsetunto saavat vahvistusta, koska opettajalla on pienessä ryhmässä aikaa antaa henkilökohtaista huomiota ja apua isoa opetusryhmää enemmän. Tämä vahvistaa oppilaan tunnetta siitä, että minä kyllä opin ja osaan tämän ja haluan ponnistella vielä enemmän kohti vaativampia tehtäviä ja haasteita. Edellä mainittua tukevat seuraavat kenttähavainnot:

”On ihailtavaa seurata, että suurten luokkakokojen rinnalla on myös tällaisia pieniä opetusryhmiä. On alkamassa äidinkielen ainekirjoitustunti 4-6. luokalla. Aiheet saatuaan oppilaat ryhtyvät virittelemään omia tarinoita ainekirjoitusviikoihin ja taatakseen, että jokainen luokan yhdeksästä oppilaasta pääsevät kirjoi-

tusprosessissa vauhtiin, opettaja istahtaa jokaisen oppilaan viereen, keskustelee oppilaan kanssa valitusta aiheesta, antaa jokaiselle jotain myönteistä palautetta edellisestä kirjoituksesta sekä herättelee oppilaan ajatuksia tulevaan kirjoitukseen. Ilmapiiri oppilaiden ja opettajan välillä on leppoisa, turvallinen ja kiireetön, sillä opettajalla on aikaa pienessä oppilasryhmässä huomioida jokainen oppilas yksilökohtaisesti myös tällaisessa tilanteessa. Oppilaat, jotka ennen opettajan ”virikekeskustelua” nojailivat kynäänsä, alkavat järjestäen jokainen tämän jälkeen tapailla tarinoitaan viikon sivuille.” (Kyläkoulu A:n kenttämuistiinpano)

Lisäksi läpi havainnointipäivien oli jokaisella oppitunnilla mukava tunne siitä, kuinka paljon pienessä yhdysluokassa oppilaat saavat opettajan huomiota tilanteessa kuin tilanteessa. Opettajien ja oppilaiden välit ovat läheiset ja tuttavalliset sekä vuorovaikutus on ”mutkatonta”. Pienessä ryhmässä tunnelma on myös isoa oppilasryhmää rauhallisempi, joka antaa opettajalle mahdollisuuden kyetä antamaan oppilaille aikaa ja huomiota. Tästä seuraava kenttähavainto esimerkkinä:

”On kyläkoulu A:n välitunti. Koulun oppilaat pelailevat, leikkivät tai touhuavat välitunti askareitaan. Opettaja käy välituntivalvonnan ohella oppilasryhmien luona juttelemassa, kannustamassa pelaamisessa tai virittäessä esimerkiksi koulun pienimmille pallopelejä välituntin ajaksi. Lisäksi tiettyjä oppilaita ja opettajaa yhdistää yhteinen harrastus, koirat, joten nämä oppilaat ovat ehdottoman otettuja opettajan kanssa käydyistä koirakeskusteluista. Tällaisia tilanteita ei suurissa kouluissa väistämättä pääse tapahtumaan samassa mittakaavassa kuin pienissä kouluissa, joissa aikuiset pystyvät antamaan oppilaille huomiota kaikissa päivän eri tilanteissa.”

Niin ikään sekä kyläkoulu A:n että B:n opettajat korostivat, miten tärkeässä asemassa vuorovaikutus eri-ikäisten kanssa on, sillä tällöin oppilas saa jatkuvasti palautetta omasta toiminnasta kavereiltaan ja kehittää näin käsitystä itsestään ihmisenä. Kyläkoulu B:n opettajan mukaan yhdysluokalla oppilaiden käsitys itsestään vahvistuu, kun oppilaat keskustelevat omasta ja kavereiden käyttäytymisestä. Niin ikään olennaisena oppilaan positiivisen minäkuvan kehittymisessä kaikki haastattelut pitivät sitä, että kyläkoulujen yhdysluokilla kukin oppilas saa paljon positiivista huomiota toiminnastaan ja taidoistaan opettajien lisäksi myös luokkakavereilta, sillä pienessä opetusryhmässä henkilökohtaisen palautteen antaminen ja saaminen on helpompaa isoon oppilasryhmään verrattuna. Lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät oppilaiden terveen minäkuvan ja itsetunnon kehityksessä tärkeänä seikkana kyläkoulun tiivistä ja hyvää ilmapiiriä. Pienessä kyläkoulussa oppilaat ja koko koulun henkilökunta keittäjineen, siistijöineen sekä kiinteistöhoitajineen tuntevat toisensa, ja tällöin koko koulun muu henkilökunta opettajien lisäksi antaa arvokasta huomiota, huolenpitoa ja hyväksyntää osoittaen näin oppilaille heidän jokaisen olevan arvokkaita. Lisäksi vastaajat näkivät kyläkoulun yhdysluokkien antavan positiiviselle minäkuvan kehittymisel-

le hyvät edellytykset myös siinä suhteessa, että yhdysluokilla esimerkiksi heikoksi oppilaaksi leimautuminen on hankalampaa, sillä samassa luokassa sekä pienryhmiin jaettaessa oppilaat ovat eritasoisia. Kyläkoulu B:n opel jatkaa näin:

”Kyläkoulun yhdysluokan vahvuus on siinä, että esimerkiksi heikompienkin oppilaiden positiivinen minäkuva saa vahvistusta yhdysluokassa, kun he saavat toimia apuopettajina nuoremmilleen. Onnistumisen elämyksiä heikommat saavat myös silloin, kun he saavat vastata nuoremmille oppilaille suunnattuun kysymyseen, johon nuoremmat eivät osaa vastata. Tällöin heikompien oppilaiden positiivinen minäkuva vahvistuu, kun he saavat tärkeitä onnistumisen elämyksiä heille jo tutuista asioista, joita nuoremmille opetetaan uusina asioina. Tietysti myös lahjakkaiden oppilaiden positiivinen minäkuva kehittyy, kun he ottavat niin ikään apuopettajina osaa edeltävän luokan opetukseen tai saavat auttaa luokkakavereitaan.”

”Uskon ja tiedänkin kokemuksesta, että kyläkoulun yhdysluokkien oppilaiden terve itsetunto ja minäkuva saavat vahvistusta, koska mahdollisiin kiusaamistapauksiin voidaan puuttua välittömästi, sillä pienessä kyläkoulussa kiusaamisongelma on tunnistettavissa heti. Tällöin kiusatulle oppilaalle ei ehdi muodostua vääränlainen kuva itsestään kiusaajien ilkeiden puheiden ja tekojen pitkittymisen vuoksi.”

Samaan johtopäätökseen päätyi myös Veenman (1995, 322) omassa tutkimuksessaan.

6.4 Kyläkoulun yhdysluokalla oppilaiden moraalikehitys syventyy

Yleensä moraalii määritellään oikean ja väärän erottamiseksi toisistaan sekä yksilön käyttäytymisessä ja toiminnassa noudattamaa oikeustajua. Aho (1997, 106) kirjoittaa, kuinka moraalikehityksessä lapsi oppii sisäistämään ympäristönsä arvot ja normit. Hän oppii, miten pitää suhtautua muihin ihmisiin.

Lapsen moraalikäsitteiden kehittämisessä on koululla ratkaiseva merkitys. Myös tutkimukseni kohteena olevissa kahdessa kyläkoulussa nähtiin kyläkoulun yhdysluokkien ruokkivan oppilaiden moraalikehitystä. Haastattelemani kyläkoulujen kaikki opettajat nostivat vastauksissaan esille, miten eri-ikäisten oppilaiden muodostamassa yhdysluokassa lapset oppivat, kuinka suhtautua muihin ihmisiin. Myös tekemieni havaintojen pohjalta on todettavissa, kuinka tutkimieni kyläkoulun yhdysluokkien oppilaat toimivat toisilleen samaistumisen kohteina ja antavat toinen toisilleen palau-

tetta käyttäytymisestä. Kyläkoulun yhdysluokalla moraalikehitys näkyi erityisesti sääntöjen noudattamisessa. Tähän tulokseen on myös Aho (1997, 133) päätenyt omista tutkimuksissaan.

Molemmilla tutkimillani kyläkoulujen yhdysluokilla oli päivittäin useita tilanteita, joissa etenkin yhdysluokan vanhimmat oppilaat muistuttivat luokan nuorempia oppilaita yhdessä sovitusta säännöistä tilanteissa, joissa nuoremmat oppilaat koettelivat rajojaan ja menivät ajoittain jutuissaan fiksun käyttäytymisen yli. Myös haastatteleman opettajat korostivat vastauksissaan vanhimpien oppilaidensa moraalikäsitteiden kehittymistä. Lisäksi opettajat kokivat oppilaidensa moraalikäsitteiden kehittyneen myös siten, että aina opettajan ei tarvitse olla ratkomassa oppilaiden ristiriitaitilanteita, vaan oppilaat kykenivät toisinaan myös keskenään käsittelemään vaikeat asiat.

Kaikkien tutkimukseeni osallistuneiden kyläkoulun yhdysluokkien opettajien mukaan yhdysluokilla oppilaat joutuvat ottamaan enemmän vastuuta tehtävien etenemisestä ja työrauhan säilymisestä kuin yhden luokka-asteen luokilla. Tämän nähtiin olevan yksi syy kyläkoulun yhdysluokkien oppilaiden moraalikehitykseen. Myös tekemäni havainnot tukevat näkemystä, että kyläkoulun yhdysluokalla oppilaat ottavat vastuuta omasta toiminnasta tehtävien etenemisessä sekä työrauhan säilymisessä. Tästä myös Koskenniemi (1982, 121-124) ja Veenman (1995, 322) kirjoittavat. Opettajan antaessa vastuuta oppilaille, oppivat oppilaat kantamaan itse myös toiminnan seuraukset ja näin pohtimaan ja harkitsemaan toimintaansa tarkkaan. Kyläkoulu A:n opel:n mukaan yläluokan 5-6. luokan oppilaat olivat oivaltaneet, että työskentely viereisessä hiljaisessa luokassa on välillä mukavampaa kuin omassa luokassa, jossa neljä eri luokka-astetta toimii yhdessä. 5-6. luokan oppilaat pitivät yhdessä sovitusta säännöistä kiinni myös toimiessaan keskenään naapuriluokassa, sillä oppilaat todella työskentelivät annettujen ohjeiden mukaisesti itsenäisesti, eivätkä esimerkiksi sortuneet omien kuulumisten vaihtoon tai toisten viihdyttämiseen ollessaan poissa opettajan valvovan silmän alta. Myös Aho (1997, 107) korostaa, miten moraalikehityksen myötä yksilö oppii säännöstelemään käyttäytymistään ja tekemään sen, mitä hänen pitää tehdä eikä vain sitä, mitä hän itse haluaa tehdä. Opettaja voi puolestaan edistää oppilaiden sosiaalista kasvua moraalikehityksen saralla muun muassa tiimityöskentelyn avulla. Tällöin oppilaiden on otettava toiset huomioon, autettava muita sekä sitouduttava yhteisiin tavoitteisiin, jolloin puolestaan tapahtuu moraalikehitystä. (Aho 1997, 133, 139, 142.)

Lisäksi Ahon (1997, 133, 142) ajatusten mukaisesti molemmissa havainnoimissani kyläkouluissa oppilaiden moraalikehitys näkyy siinä, että normeja rikkoneet oppilaat kokevat syyllisyyttä ja luokkakaverit puolestaan helposti kantelevat opettajalle, mikäli joku oppilas poikkeaa luokan yh-

dessä sovituista säännöistä tai opettajan ohjeista. Kyläkoulu A:n ope2 totesikin, että oppilaiden seasta löytyy aina muutamia, jotka pitävät tärkeänä ryhmän onnistumista tehtävissä, ja he ottavat opettajaan yhteyttä, mikäli työskentely ei suju asetettujen sääntöjen ja ohjeiden mukaan esimerkiksi toisessa työskentelytilassa. Lisäksi opettajan mukaan toisinaan toiselta oppilaalta tullut kehoitus tehoaa paremmin sääntöjä rikkovaan kuin opettajalta tullut kehoitus, sillä hyvin usein vertaiselta tullutta palautetta sääntöjen rikkoja jää syvällisemmin miettimään, näin ollen se kolahtaa paremmin omaan moraalikäsitkseen ja on parempi moraalikasvua kehittävä tekijä.

7. POHDINTA

Aika ajoin ikuisuudelta tuntunut pro gradu –tutkimusprosessini alkaa olla nyt päätöksessään. Olen erityisen tyytyväinen lähtiessäni toteuttamaan tutkimusta synnyinseutuni kahteen kyläkouluun, sillä sain sen ansiosta paljon uusia oivalluksia ja kokemuksia ammatilliseen kasvuuni. Valitsemani kyläkoulut osoittautuivat tutkimusongelmani kannalta mielenkiintoisiksi ja monipuolisiksi tutkimuskohteiksi. Omakohtainen koulukokemus tutkimuksessa mukana olleesta toisesta kyläkoulusta lisäsi entisestään aiheeseen liittyvää mielenkiintoa. Vanhojen muistojen herääminen ja henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen kannustivat uusien oivallusten syntymisessä sekä auttoivat tiukan paikan tullen tutkimusprosessin loppuun asti.

Tutkimukseni tarkoituksena oli etsiä vastauksia siihen, millainen merkitys kyläkoulun yhdysluokalla on oppilaiden sosiaaliseen kasvuun ja miten sosiaalinen kasvu ja kehitys näkyvät konkreettisesti kyläkoulun yhdysluokan oppilaiden toiminnassa. Kuten esimerkiksi Korpinen (1998, 11) ja Koskenniemi (1982, 121) ovat omissa tutkimuksissaan, niin myös käsillä oleva tutkimus osoitti tutkittavien kyläkoulujen yhdysluokkien positiivisesta merkityksestä oppilaiden sosiaalisessa kasvussa ja kehityksessä. Tutkimustuloksista voidaan tulkita kyläkoulun yhdysluokkaopetuksen myötä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyvän. He oppivat hyväksymään eri-ikäisiä lapsia ja toimimaan kaikkien kanssa hyvässä ja rakentavassa yhteistyössä toisia tukien ja auttaen saaden samanaikaisesti erinomaiset edellytykset vastuun kehittymiselle.

Käsillä olevan tutkimuksen tutkimustuloksista on tulkittavissa, että kyläkoulun yhdysluokkaopetuksen ansiosta oppilaat saivat rohkeutta ohjata ja auttaa vertaisiaan erilaisissa tilanteissa. Kyläkoulun yhdysluokka nähtiin merkityksellisenä paikkana luokkakavereiden keskinäisen auttamishalun kehittymisessä, sillä luokassa on taidoiltaan ja iältään erilaisia oppilaita, joten kaverin auttaminen on luonnollinen osa koulupäivää. Etenkin vanhemmat oppilaat kokivat kunnia-asiaksi saada olla apuna luokan ja koulun nuoremmille oppilaille. Samalla pienemmille oppilaille kerääntyi vanhempien oppilaiden esimerkistä rohkeutta pyytää ja antaa apua vertaisilleen.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mielestä kyläkoulun yhdysluokalla opiskelevien oppilaiden auttamishalukkuuden kehittyminen johtui osaltaan myös siitä, ettei heillä yhdysluokan opettajina ole aina aikaa auttamiseen juuri sillä hetkellä, kun oppilas sitä tarvitsee. Mielestäni tutkimieni kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaat eivät silti jääneet mistään paitsi, vaikka opettaja ei ollut joka kerta saatavilla, vaan uskon vahvasti tämän seikan kasvattaneen oppilaita sosiaalisesti ja aktiivisiksi toimijoiksi. Yhteiskunnassa toimimisen kannalta on jalo taito osata antaa apua sitä tarvitseville.

Tutkimuksen pohjalta voidaan niin ikään todeta, että kyläkoulun yhdysluokilla lapset harjaantuvat ikäisekseen taitaviksi yhteistoimijoiksi. Toimiminen luontaisesti päivittäin koulussa eri-ikäisten ja –tasoisten vertaisten kanssa antoi oppilaille hyvät lähtökohdat toimia ihmisten kanssa yhteistyössä myös koulun ulkopuolella. Tutkimieni kyläkoulun yhdysluokkien oppilaat uskalsivat rohkeasti, ja pitivät myös luonnollisena, leikkiä ja opiskella itseään nuorempien ja vanhempien oppilaiden kanssa sulassa sovussa, jossa jokaisella on jo pelkästään ikänsä puolesta erilaiset yhteistoimintataidot. Lisäksi esimerkiksi ikäistään kehittyneemmällä lapsilla oli matala kynnyksensä hankkiutua itseään vanhempien oppilaiden seuraan, opiskelihan heidän luokassaan parhaimmillaan kolmen eri-ikäisiä lapsia.

Tutkimieni kyläkoulun yhdysluokkien oppilaiden yhteistoimintataitojen kehittyminen johtuu osaltaan myös siitä, että kyseessä olevissa yhdysluokissa harjoiteltiin usein yhteistoimintataitoja pienryhmissä toimimalla, jolloin oppilaat tottuivat keskustelemaan ja ratkomaan ongelmia ryhmissä, joissa yksilöillä voi olla aluksi erilaiset käsitykset käsiteltävistä asioista ja aiheista. Oppilaiden yhteistoimintataitojen kehitymisestä kertoo tutkimissani kouluissa myös se, että oppilaat osasivat pienryhmissä toimiessaan antaa tarvittaessa myös työrauhan toisilleen eikä oppilaiden välillä ollut juurikaan havaittavissa kilpailua, mikä homogeenisessä ryhmässä on yleistä. Tutkimissani kyläkoulun yhdysluokissa oppilaat eivät kilpailleet jatkuvasti siitä kuka on paras, ensimmäinen tai nopein, sillä oppilaat olivat tottuneet siihen, että joukossa on luonnollisesti eritasoisia oppilaita, jotka tekevät erilaisia tehtäviä eri tahtiin. Oppilaille ei ollut jatkuvaa halua laittaa vertaisiaan paremmuusjärjestykseen, vaan he kokivat luonnolliseksi jokaisen oppilaan omat yksilölliset lähtökohdat ja tilanteet ja myös arvostivat niitä. Uskon kilpailullisen paineettomuuden olevan eräs painava syy oppilaiden kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin, yhteistoimintataitoihin, sillä kenenkään ei tarvitse turhaan potea kateutta tai pahaa mieltä toisen oppilaan paremmuudesta eikä heikoksi leimautuminenkaan ole niin helppoa kuin homogeenisessä luokassa. Edellä mainitusta syystä myöskään kiusaamista ei ilmennyt tutkimissani kyläkouluissa, sillä oppilaat olivat tottuneet siihen, että luo-

kassa on monen eri tasoista osajaa. Kiusaamattomuuden puolesta puhuu mielestäni myös se, että pienissä kyläkouluissa kaikki oppilaat ja heidän perheensä tuntevat toisensa ja oppilaat ovat yli luokkarajojen niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin paljon tekemisissä, jolloin kynnyksensä saamiseenkin on korkeampi. (vrt. Veenman 1995, 322)

Tutkimissani kyläkoulujen yhdysluokissa oli niin ikään selvästi havaittavissa kuinka kiinnostuneita oppilaat olivat toistensa tekemisistä ja tuntemuksista. Kaiken kaikkiaan tutkimiani yhdysluokkia luonnehti lämmin ilmapiiri. Tästä voidaan tulkita kyläkoulun yhdysluokilla olevan oleellinen merkitys oppilaiden sosiaalisessa kasvussa ja kehityksessä, joka ilmeni tässä kohdin toiset oppilaat huomioonottavana toimintakulttuurina. Toisten huomioon ottaminen näkyi etenkin pienryhmytyöskentelyssä, jossa kaikille halukkaille annettiin puheenvuorot ja jokaisen oppilaan mielipiteet ja kuulumiset otettiin huomioon. Lisäksi esimerkiksi välituntileikeissä eri-ikäiset lapset otettiin leikkeihin ja peleihin mukaan. Vanhemmat oppilaat eivät sortaneet pienempiä oppilaita leikeissä, vaan ottivat hienosti pienempien oppilaiden kehittymättömämmät taidot huomioon. Tutkimissani kouluissa pienimmätkin oppilaat harjoittelivat hyvää vauhtia toisten huomioon ottamista ja ”omasta navasta” irtautumista vanhempien oppilaiden toimiessa esimerkkinä. Tätä seikkaa myös kyläkoulun opettajat pitivät tärkeänä. Tutkimustuloksista onkin tulkittavissa, että koska kyseessä olevissa kyläkoulujen yhdysluokissa eri-ikäiset toimivat yhdessä, oppivat he samalla eri lähtökohdista ja eri kehitysvaiheissa olevien ihmisten huomioimista, joka vastaa myös ympäröivän yhteiskunnan tilaa ja sen haasteisiin. (Vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 11-12, 43).

Kehittyneet sosiaaliset taidot nähdään edellytyksenä prososiaaliselle käyttäytymiselle, jolla tarkoitetaan toista ihmistä kohtaan osoittamaa huolenpitoa, välittämistä, lohduttamista sekä toisen edun asettamista oman edun edelle. (Laine 2002, 65.) Lisäksi yhdysluokilla oppilaiden keskinäinen huolehtiminen ja välittäminen on nähty homogeenistä luokkaa korkeammaksi. (Veenman 1995, 320.) Käsillä olevassa tutkimuksessa prososiaalinen käyttäytyminen näkyi etenkin vanhempien oppilaiden muun muassa huolehtiessa pienempiä oppilaita koulupäivän aikana oikeisiin paikkoihin ja leikkeihin mukaan, lohduttaessa sekä kannustaessa pienempiä oppilaita heidän murheissaan koulupäivän aikana. Lisäksi vanhemmat oppilaat huolehtivat pienemmistä kulkemalla koulumatkoja yhdessä esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa. Tällaisiin tuloksiin en usko yhden luokkasteen oppilasryhmissä päästävän, sillä mielestäni tätä tulosta tukee juuri se, että kyläkoulun yhdysluokkien oppilaat ovat jatkuvasti tekemisissä eri-ikäisten luokkakavereiden kanssa, jolloin pienemmistä ja sitä kautta ylipäättänsäkin muista ihmisistä huolehtiminen korostuu. Homogeenisessä

oppilasryhmässä eri-ikäiset koulukaverit jäävät etäisemmiksi, ja tämä hidastaa lasten prososiaalisen käyttäytymisen kehitystä, koska ”otollista” maaperää ei ole yhtä helposti saatavilla.

Kuten Koskenniemen (1982) ja Veenmanin (1995, 322) tutkimusten mukaan, myös käsillä olevassa tutkimuksessa kyläkoulun yhdysluokkien oppilaiden, etenkin isompien oppilaiden uskottiin aidosti huolehtivan ja olevan kiinnostuneita toisistaan ja koulun pienimmistä oppilaista. Tällä voidaan mielestäni ainakin osittain tulkita olevan yhteys kiusaamattomuuteen. Koska eri-ikäiset oppilaat olivat tottuneet toimimaan ja huolehtimaan toisistaan luokkatyöskentelyn lisäksi myös välituntien ja erilaisissa juhlissa yhdessä, ei kiusaamiselle jäänyt tutkittavissa kouluissa jalansijaa, vaan eri-ikäiset oppilaat vaikuttivat olevan toisilleen läheisiä, yhtä suurta perhettä, jossa toisista pidettiin huolta. Lisäksi mielestäni myös se, että oppilaiden perheet olivat tiiviisti toistensa kanssa yhteydessä, voidaan nähdä eräänä syynä kiusaamattomuuteen. Kun perheet ovat vapaa-ajallakin paljon toistensa kanssa tekemisissä, niin halua kiusaamiseen ei ole, sillä kiusaaminen tulisi ensinnäkin heti ilmi ja kuka toisaalta haluaisi vapaa-ajan leikkikaveria alkaa kiusata.

Kuten Laine (2002, 165) toteaa sosiaalisen kasvun erään ilmentymän olevan toisen edun asettamisen oman edun edelle, niin myös tässä tutkimuksessa opettajat korostivat kyseessä olevien kyläkoulun yhdysluokkien oppilailla olevan aito halu edistää toistensa hyvinvointia odottamatta aina konkreettista vastapalvelua. Opettajien käsitysten mukaan myös ”antajat” saavat itselleen paljon sosiaalista pääomaa, vaikka oman hyödyn tavoittelemisesta ei olekaan kyse. Toisista huolehtivat oppilaat kokivat ylpeyttä itsestään ja saivat onnistumisen tunteen nähdessään, miten hyvän mielen ovat vertaisilleen tuottaneet. Käsillä olevasta tutkimuksen kenttähavainnoista ja haastatteluista onkin tulkittavissa oppilaiden arvostavan sellaista tyytyväisyyden tunnetta, jota he saavat toiset huomioivalla käytöksellään aikaiseksi. Tämä puolestaan kertoo kyseessä olevien oppilaiden sosiaalisesta kasvusta juuri kyläkoulun yhdysluokkien eri tilanteiden ansiosta, jossa eri-ikäiset toimivat koko ajan yhdessä ja jossa kaikki tuntevat toistensa. Juuri kyläkoulun läheinen ja perheenomainen ilmapiiri ruokkii oppilaidensa halua edistää toistensa hyvinvointia.

Käsillä olevan pro gradu –tutkielman tutkimustulosten myötä on niin ikään tulkittavissa kyläkoulun yhdysluokkien kasvattavan oppilaidensa emotioiden kehittymistä sekä myönteisen minäkuvan muotoutumista. Tutkimissani kyläkoulujen yhdysluokissa oppilaat ovat eri iästä johtuen myös erilaisissa kehityspsykologisissa vaiheissa pienempien vasta harjoitellessa esimerkiksi omien tunteidensa sopeuttamista kulloinkin vallitsevien tilanteiden mukaan vanhempien oppilaiden ollessa jo kehittyneempiä tässä. Havaintojeni ja opettajien haastattelujen pohjalta onkin todettavissa tutki-

mieni kyläkoulun yhdysluokkien vanhempien oppilaiden toimivan mallina pienemmille luokkakavereille tunteiden säätelyssä ja kehittymisessä. Yhdysluokan vanhimmat oppilaat ymmärtävät nuorempia luokkakavereitaan paremmin omista tunteistaan eroavia luokkakavereiden tunteita ja osaavat hyväksyä ne sekä oppivat säätelämään tunteitaan kulloisenkin tilanteen mukaan, näin ollen samalla luokalla opiskelevat pienet oppilaat saavat pakostakin esimerkkiä siitä, kuinka toisten ihmisten erilaiset tunteet voi hyväksyä eikä aina tarvitse provosoitua vaikka itse tuntisi eri tavalla. Näin yhdysluokkien nuorimmat oppilaat pääsevät pikkuhiljaa irti egosentrisyydestään tällä sosiaalisen kasvun osa-alueella. Myös muun muassa Jarasto & Sinervo (1998, 59) näkevät lapsen sosiaaliseen kasvuun emootioiden ymmärtämisen tasolla liittyvän sen, että lapsi oppii ymmärtämään ihmisten kokevan asioita eri tavoin ja että jokaisella on oikeus omiin tunteisiinsa.

Emootioiden ymmärtämisen lisäksi tutkimani kyläkoulujen yhdysluokat antavat erinomaiset edellytykset myös oppilaiden myönteisen minäkuvan kehittymiseen. Aho (1996, 11, 28, 47) ja Korpinen (2007, 4) näkevät molemmat lapsen sosiaalisessa kasvussa merkittävänä sen, kuinka vuorovaikutus eri-ikäisten lasten kesken kehittää yksilön minäkuvaa. Käsillä olevassa tutkimuksessa tämä näkyi ennen kaikkea tasoltaan heikompien oppilaiden kohdalla. Heidän minäkuvansa pääsi kehittymään myönteisesti, sillä luokassa jossa on eri-ikäisiä ja tasoisia lapsia jo luonnostaan antoi myös tasoltaan heikommille oppilaille mahdollisuuden toimia apuopettajina nuoremmille luokkakavereilleen. Näin ollen heikommin suoriutuvat luokan vanhemmat oppilaat saavat onnistumisen elämyksiä auttaessaan luokan pienimpiä heille suunnatuissa tehtävissä, jotka ovat vanhemmille oppilaille jo edellisvuosista tuttuja asioita. Tällaiset positiiviset kokemukset auttavat heikommin suoriutuvia oppilaita rakentamaan positiivista minäkuvaa epäonnistumisten ja negatiivisten kokemusten sijaan. Näin samalla he saivat kiitosta ja palautetta auttaessaan luokan pienempiä oppilaita, jonka myötä myös heikommille oppilaille muodostui myönteinen käsitys itsestä ihmisenä ja oppijana.

Lisäksi tämä tutkimus toi esille, kuinka pieni kyläkoulu ja oppilasmääriltään pienet yhdysluokat antavat opettajille enemmän mahdollisuuksia huomioida ja antaa yksilöllistä tukea ja kannustusta oppilailleen. Tällä jos millä on vaikutusta siihen, millaiseksi lapsi itsensä kokee. Saadessaan päivittäin yksilöllistä ja positiivista huomiota ja välittämistä koulun aikuisilta, ei tämä voi myöskään olla vaikuttamatta myönteisesti lapsen positiivisen minäkuvan muodostumiseen. Lisäksi pienessä kyläkoulussa opettajien lisäksi myös koko koulun henkilökunta keittäjästä talonmieheen tuntee lapset henkilökohtaisesti, jolloin lapsi saa koulupäivän aikana usealta eri aikuiselta positiivista huomiota ja kokee olevansa arvostettu ja tärkeä, joka niin ikään vaikuttaa myönteisesti lapsen minäkuvan

positiiviseen kehittymiseen. Lisäksi koska nykyään joissakin perheissä on esimerkiksi vanhemmuus sekä rajat ja rakkaus hukassa, on kyläkoulujen yhdysluokilla ja opettajilla sekä koulun muulla henkilökunnalla hieno mahdollisuus olla osoittamassa lapselle ja nuorelle kuinka ainutlaatuinen, kykenevä ja tärkeä hän on ystävilleen ja koulun aikuisille. (Vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 11).

Käsillä olevan tutkimuksen mukaan tutkimuksessa mukana olleet kyläkoulujen yhdysluokat antavat niin ikään hyvät edellytykset oppilaiden moraalikäsitteiden kehittymiselle, sillä jatkuva vuorovaikutus eri-ikäisten kanssa opettaa lapsille hyvää ja oikeanlaista suhtautumista sekä moraalisesti reiluja pelisääntöjä toisten ihmisten kohtaamisissa. Moraalikäsityksen kehittyminen näkyi myös sääntöjen noudattamisessa, sillä luokkakaverit muistuttivat tarpeen tullen toisiaan yhdessä sovituisista säännöistä, mikäli joku oppilas niistä oli lipsumassa. Etenkin vanhemmat oppilaat opettivat ja muistuttivat nuorempia oppilaita päivittäin siitä, mikä on oikeutettua ja yhdessä sovittujen sääntöjen mukaista esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaat toimivat keskenään pienryhmissä. Vanhempien oppilaiden halu toimia apuopettajina tässäkin asiassa nuoremmille, kehitti todellisuudessa mielestäni niin koulun pienimpien kuin apuopen asemassa olevien koulun vanhimpien lapsien moraalikäsitteitä. (vrt. Aho 1997, 106-107, 133.)

Tutkimieni kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaat saivat hyvät edellytykset moraalien kehittymiselle senkin takia, että yhdysluokissa oppilaat saavat väistämättä enemmän vastuuta tehtäviensä etenemisestä ja työrauhan säilymisestä. Tämä on mielestäni eräs syy kyläkoulun yhdysluokkien oppilaiden moraalikehitykseen. Opettajan antaessa vastuuta oppilaille, he oppivat kantamaan itse toiminnan seuraukset ja näin pohtimaan ja harkitsemaan toimintaansa tarkkaan. Havainnoimani kyläkoulun vanhimmat oppilaat esimerkiksi mielellään välillä työskentelivät kotiluokan vieressä sijainneessa hiljaisessa luokassa, mutta he olivat samalla sisäistäneet toimintaansa sen, että työskentely kyseisessä tilassa ei ole mahdollista mikäli siellä ei toimittaisi annettujen ohjeiden ja yhteisten sääntöjen mukaisesti. Oppilaat olivat oppineet säätämään omaa ja luokkakavereiden käyttäytymistä sekä sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin sekä toimimaan opettajalta saatujen ohjeiden mukaan eikä sen mukaan mitä olisi hauskaa tehdä ilman opettajan valvovaa silmää. Tähän liittyen oppilaiden moraalikäsitteiden kehittymisestä kertoo mielestäni myös se, että yhteisiä ohjeita rikkoneet oppilaat kokivat itse syyllisyyttä ja luokkakaverit puolestaan helposti myös kantelivat opettajalle sääntöjenrikkokojasta.

Oppilaiden vastuu omasta toiminnastaan vaikutti osaltaan mielestäni myös siihen, että tutkimieni kyläkoulujen yhdysluokkien oppilaat kykenivät välillä ratkaisemaan keskinäisiä ristiriitatilanteita myös itsenäisesti ilman, että opettaja joutui olemaan jokaisessa pienessäkin erimielisyydessä välienselvittäjänä ennen kuin itse oppitunnit pääsevät alkamaan. Tämä osaltaan edesauttaa oppilaiden sosiaalista kasvua moraalikäsityksen osa-alueella.

Toisena tutkimusongelmana oli tutkia vastaako kyläkoulun yhdysluokat Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (2004) määriteltyihin sosiaalisen kasvun tavoitteisiin. Kuten tutkimustuloksista ilmenee tutkimuksessa mukana olleet kyläkoulujen yhdysluokat edistivät hienosti oppilaiden sosiaalista kasvua ja kehitystä, mikä myös Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa nähtiin erääksi perusopetuksen tehtäväksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 11-12, 43) korostetaan perusopetuksen tehtävää kehittää oppilaiden taitoa toimia yhteiskunnan jäsenenä, johon puolestaan tarvitaan sosiaalisia taitoja. Tutkimieni kyläkoulujen yhdysluokat kehittivät ihanteellisesti juuri oppilaidensa yhteistyötaitoja, joita tarvitaan yhteisössä toimimiseen. Toisten huomioonottaminen, toisista huolehtiminen ja auttaminen sekä myönteisen minäkuvan kehittyminen, vastuun ottaminen omasta toiminnasta sekä omista tunteista poikkeavien tunteiden ymmärtäminen ovat juuri niitä työkaluja, joita tutkimukseni kyläkoulujen yhdysluokista nousi esiin ja jotka vastaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) asetettuihin perusopetuksen sosiaalisen kasvun tavoitteisiin. Näin ollen tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että kyläkoulujen yhdysluokat ovat ihanteellisia maaperiä lasten sosiaaliselle kasvuille ja kehitykselle.

8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS, EETTISYYS JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

8.1. Tutkimuksen luotettavuus

Objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa on totuuskysymysten lisäksi syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Puolueettomuus nousee kysymykseksi esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi. Vaikuttaako esimerkiksi tutkijan oma sukupuoli, ikä, kansalaisuus, uskonto, poliittinen asenne, virka-asema tms. siihen, mitä tai miten hän kuulee ja havainnoi? Tutkija itse on tutkimusasetelmansa luoja tulkitsija, ja tämä vaikuttaa väistämättä myös hänen havainnointiinsa. Periaatteessa tämä laadullisessa tutkimuksessa myönnetäänkin. Luotettavuuspohdintojen ohella pitäisi tästä syystä ottaa huomioon myös tutkijan luotettavuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa tulee pohdinnan kohteeksi myös laadulliseen tutkimukseen yhdistettävät puolueettomuusnäkökohdat. Vaikuttaako oma oppilashistoriani kyläkoulun yhdysluokan kasvattina ja positiivinen kyläkoulu asenteeni haitallisesti tutkimuksen luotettavuuteen? Toisaalta tämä voi myös auttaa ymmärtämään asioita käytännön kannalta sekä antaa perspektiiviä vastauksiin, eikä näin ajatellen ylilyöntejä pääse tapahtumaan. Tutkimuksen tuloksia analysoidessani olen käyttänyt laadullisia menetelmiä. Laadullisen tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin ratkaisee lopulta se, mitä useammat johtolangat aineistossa puhuvat sen puolesta. (Alasuutari 2001, 214.)

Hirsjärven ym. (2007, 226.) mukaan kaikissa tutkimuksissa on tärkeää arvioida niiden luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus on riippuvainen kahdesta asiasta. Toisaalta tarkastellaan sitä, kuinka aineisto ja siitä tehdyt johtopäätökset vastaavat tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä ja toisaalta arvioidaan sitä, miten tutkimustulokset ovat yhteneviä teoreettisen

viitekehysten kanssa. Näin ollen laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse ensisijaisesti tulkintojen validiteetista. (Ahonen 1994, 129.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa pyrin huolehtimaan tutkimuksen luotettavuudesta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimus alkoi tutkittavaan aiheeseen, sosiaaliseen kasvuun sekä kyläkouluun ja yhdysluokkaan perehtymällä. Lisäksi syvennyin tähän tutkimukseen parhaiten soveltuviin aineistonhankintamenetelmiin, havainnointiin ja haastatteluun. Kaksi eri aineistonhankintamenetelmää toteuttaa käsillä olevassa tutkimuksessa aineistotriangulaation. Eskola & Suoranta (1998, 69) perustelevat triangulaation käyttöä sillä, että yhdellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Näin ollen päädyin tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi kerätä aineistoa haastattelujen, havainnointien ja muutamien kirjallisten dokumenttien kautta.

Tässä tutkimuksessa käytin toisena aineistonhankintamenetelmänä teemahaastattelua. Tutkimuksessani lähetin haastateltaville haastattelun teemat etukäteen sähköpostitse. Näin ollen haastateltavat pystyivät perehtymään teemoihin ennen varsinaista haastattelua ja itse sain mahdollisimman monipuolisia vastauksia tutkimukseeni. Teemojen avulla pystyin myös huolehtimaan, että haastateltavat pysyivät tutkimuksen kannalta olennaisissa asioissa. Haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua sekä perehtymistä haastattelijaan rooliin ja tehtäviin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 193.) Itse olen perehtynyt haastatteluun aineistonhankinnanmenetelmänä sekä haastattelijan rooleihin aikaisemman tutkimukseni yhteydessä. Kyseessä olevassa tutkimuksessa esitin lisäksi haastateltaville tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä tutkimukseni kannalta merkittävistä aiheista. Haastatteluiden luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia (Foddy 1995, 118). Itse pyrin välttämään tämänkaltaista tilannetta sillä, että haastattelu ei ollut ainoa aineistonhankintamenetelmä, vaan teemahaastattelun lisäksi keräsin tutkimusaineistoa myös havainnoinnin avulla.

Opinnäytetyötään, esimerkiksi pro gradu –tutkielmaa tekevän opiskelijan on harvoin mahdollista käyttää pitkiä ajanjaksoja aineiston keruuseen (Hirsjärvi ym. 2002, 201). Ajanpuutteen vuoksi myös itse jouduin tässä tutkimuksessa turvautumaan ajallisesti lyhytkestoisiin havainnointeihin. Havainnointimenetelmiä on kritisoitu siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta ja jopa muuttaa sen kulkua (Hirsjärvi ym. 2002, 200.). Borg & Gall (1989, 475) ovat luokkahuonetutkimuksessaan huomanneet, että oppilaiden ja opettajan käyttäytyminen muuttuu, kun tutkija on luokassa. Tätä ongelmaa on mahdotonta täysin poistaa, mutta kehotin kuitenkin tutkimukseen osallistuneita opettajia säilyttämään luokkatilanteet niin opettajien kuin oppilaidenkin osalta samanlaisina kuin

mikä tahansa koulupäivä ennen vierailuani. Lisäksi havainnot toimivat haastatteluja tukevin, joten tutkimustulokseni eivät perustu pelkästään havainnoiteihin. Tämä osaltaan ehkäisee tutkimustulosten vääristymistä.

Aineiston analyysin pyrin toteuttamaan mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti. Aineiston järjestin vaiheittain aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla (ks. Miles & Huberman 1994). Tästä on kerrottu tarkemmin tutkimuksen luvussa 6.5. Aineiston analyysissä tarkoitukseni oli esittää tutkimuskohteeni mahdollisimman selkeästi ja totuudenmukaisesti. Näin ollen tukeuduin tiiviisti litteroituihin haastatteluihin ja puhtaaksi kirjoitettuihin havainnointimuistiinpanoihin. Mäkelän (1990, 53) mukaan tutkimuksen lukijan tulee saada riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta lukijat voivat arvioida tutkimuksen tuloksia. Tähän myös käsillä olevassa tutkimuksessa on pyritty. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 188) toteavatkin tutkimustulosten tulkintojen olevan aina hyvin subjektiivisia. Välttääkseni liiallista omaa tulkintaa, palasin yhä uudelleen ja uudelleen litteroituihin haastatteluihin sekä havainnointimuistiinpanoihin. Tulosten tulkinnassa pyrin syventymään aineistoista esiin nousseisiin seikkoihin ja saattamaan ne edelleen teorian tasolle. Lisäksi tulosten tulkinnan tueksi esittelen tutkimustuloksissa suoria lainauksia kerätyistä aineistoista.

Syrjälän (1994, 152) sekä Moilanderin & Rähän (2001, 51) mukaan tutkimuskysymysten, tutkimustulosten ja johtopäätösten tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa teorian ja tutkimustulosten yhteneväisyys on varmistettu siten, että teemahaastattelurunko on luotu teoriaa ja tutkimustehtävää silmälläpitäen. Pidin tutkimuksen teorian lisäksi sillä tavalla avoimena, että pystyin tarvittaessa täydentämään sitä tutkimustuloksista esiinnousseiden asioiden pohjalta.

Mason (1996, 145-146) korostaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus osoitetaan varmalla ja tarkalla työskentelyvälineiden käytöllä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja käsillä olevassa tapaustutkimuksessa tulokset eivät ole toistettavissa kvantitatiivisen tutkimuksen tapaan, eikä mittauksia ole mahdollista vertailla testien avulla. Tapaustutkimus on aina ainutkertaista, eikä tutkittu tilanne ole sellaisenaan toistettavissa, vaan jokainen kenttätilanne vaatii omat ratkaisunsa. Tämä ei kuitenkaan tee tutkimuksesta heikkoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat eivät aina pysty myöskään sanatarkkaan selitykseen mittausten suorittamisesta, mutta siitä huolimatta voidaan osoittaa havaintojen tarkkuus. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt parhaani mukaan osoittamaan havaintojen tarkkuuden kuvailemalla yksityiskohtaisesti ja tarkasti tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteutusta.

8.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Olen pyrkinyt kyseessä olevassa tutkimuksessa kiinnittämään huomiota myös tutkimuseettisiin näkökulmiin. Tuomen ja Sarajärven (2002, 122) mukaan tutkijan omat eettiset kannat vaikuttavat aina tieteellisessä tutkimustyössä tehtyihin ratkaisuihin. Tämän tutkimuksen toteuttajana huolehdin työn eettisistä ratkaisuista koko pitkän prosessin ajan.

Tässä tutkimuksessa eettisyyteen on kiinnitetty huomiota ensinnäkin siten, että tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien henkilöllisyys tai työpaikka ei missään tutkimuksen vaiheessa ole tullut esille. Muodostin jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle oman koodinimen, joilla tutkittavat esiintyvät tutkimustulosten sitaateissa. Lisäksi kaikki tutkimukseen kerätty materiaali, haastattelunauhut sekä havainnointimuistiinpanot on säilytetty asianmukaisesti siten, etteivät ne ole olleet kenenkään ulkopuolisen saatavilla.

Tutkimuksen yleisten eettisten kysymysten lisäksi voidaan arvioida tutkimusmenetelmien eettisyyttä koskevia seikkoja. Haastatteluissa eettisyys oli huomioitu muun muassa siten, että tutkimushenkilöt saivat etukäteen tietoon haastattelujen teemat. Näin ollen heillä oli mahdollisuus valmistautua haastattelutilanteisiin. Lisäksi he tiesivät haastatteluiden olevan keskustelevia, joten tutkijoilla oli tarvittaessa mahdollisuus esittää tutkimushenkilöille tarkentavia lisäkysymyksiä. Tämä oli tärkeää sen vuoksi, että sain mahdollisimman monipuolisia vastauksia tutkimusta koskien. Lisäksi haastattelutilanteista tehtiin kaikin puolin rauhallisia. Haastateltavat olivat varanneet keskustelulle riittävästi aikaa ja tämä yhdessä toimivan nauhurin ja leppoisan tunnelman kanssa teki tilanteista onnistuneita. Havainnointijaksojen eettisyydestä puolestaan huolehdin siten, että olin yhdessä tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien kanssa sopinut havainnointiin heille parhaiten sopivat ajankohdat. Opettajat olivat lisäksi etukäteen kertoneet omille luokilleen tulevasta tutkijavierailijasta. Havainnoimaan mennessämme kerroin lisäksi tarkemmin niin opettajille kuin oppilaillekin, mitä tulevat havainnoinnit koskevat. Tällä pyrin siihen, että luokkatilanteet säilyisivät mahdollisimman normaaleina omasta läsnäolostani huolimatta. Niin ikään haastatteluiden litteroinnit sekä kenttämuistiinpanojen puhtaaksi kirjoittaminen sekä näiden luokittelut kulkivat samassa linjassa läpi tutkimuksen, jonka uskon myös osaltaan lisänneet tutkimusmenetelmien luotettavuutta.

8.3 *Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kahden tutkimuskohteena olevan kyläkoulun yhdysluokan vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kasvuun. Miten sosiaalinen kasvu näkyy konkreettisesti kyläkoulun yhdysluokan oppilaiden toiminnassa ja käyttäytymisessä sekä miten kyläkoulun yhdysluokka vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä sosiaalisen kasvun tavoitteita.

Tutkimusta voisi jatkossa laajentaa hankkimalla lisää tutkimukseni viitekehukseen sopivia tapauksia. Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkimuskohteena olivat kahden eri kyläkoulun yhdysluokat. Käsillä olevan tutkimuksen aineistonkeruussa toteutui aineistotriangulaatio kolmen aineistonkeruumenetelmän; haastattelujen, havainnoinnin sekä kirjallisten dokumenttien avulla. Näin ollen aineistoa ei tarvitsisi välttämättä täydentää lisäämällä aineistonkeruumenetelmiä, vaan seurata tutkimuksen kohderyhmiä pidemmällä aikavälillä. Etenkin havainnointimateriaalia olisi mielenkiintoista täydentää pidemmillä havainnointijaksoilla, jotta tutkijana saisin entistä monipuolisempaa ja kattavampaa tietoa kyläkoulun yhdysluokan vaikutuksesta oppilaiden sosiaaliseen kasvuun.

Eräänä jatkotutkimusaiheena voisi niin ikään olla vertaileva tutkimus kyläkoulun yhdysluokan vaikutuksesta oppilaiden sosiaaliseen kasvuun verrattaessa luokkaan, jossa opiskelee vain samaa ikäryhmää olevia oppilaita. Onko oppilaiden sosiaalisessa kasvussa ja kehityksessä eroja, mikäli oppimisympäristönä on homogeeninen luokka tai kyläkoulun heterogeeninen yhdysluokka, jossa samassa luokassa opiskelee monen ikäisiä lapsia yhdessä. Lisäksi vertailevaa tutkimusta voisi tehdä siitä, eroaako oppilaiden sosiaalinen kasvu ja kehitys pienellä kyläkoululla järjestettävässä yhdysluokassa verrattuna suurempiin kouluihin, joissa opiskellaan niin ikään yhdysluokkapedagogiikan mukaisesti. Toisiko näin ollen koulujen kokoerot eroavaisuuksia oppilaiden sosiaaliseen kasvuun huolimatta siitä, että molemmissa tapauksissa opiskeltaisiin yhdysluokkapedagogiikan mukaan.

Lisäksi kiinnostavaa olisi tutkia, mitä muita etuja kyläkoulun yhdysluokkaopetus tuo oppilailleen kuin hyvät lähtökohdat oppilaiden sosiaaliselle kasvulle ja kehitykselle. Myös kyläkoulun yhdysluokkien mahdollisia haittoja tai kritiikkiä voisi tutkia.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996.** Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 1997.** Minä; moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982.** Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Allyn& Bacon.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994.** Research methods in education. London and New York: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 2005.** The Interview: From Neutral Stance To Political Involvement. In the book of The Sage of Handbook of Qualitative Research. Third Edition. United Kingdom: Sage Publications, Inc.
- Grönfors, M. 2001.** Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.
- Hartup, W.W. 1982.** Lapset ja heidän ystävänsä. Teoksessa H. Mc Gurk (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin&Göös.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997.** Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes & Sajavaara. 2002.** Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes & Sajavaara. 2007.** Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino.
- Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990.** Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö. Eräs malli eheytyetystä kouluvuodesta 3-4 luokkatasolla. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.

- Kalaoja, E. 1982.** Yhdysluokkaopetusjärjestelmien arviointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 6/1982.
- Kalaoja, E. 1988.** Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimuksia. Osa II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kalaoja, E. 2001.** Kyläkoulutko malli koulujen kehittämiseksi. Teoksessa Hautala, M. (toim.) Elämän totuutta etsi. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö 100 vuotta. Sarja b: opetusmonisteita ja selostuksia 16/2001, 36-42.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2002.** Characteristics of Finnish Small Rural Schools – What Can We Learn From Learning and Instruction by Researching Small Rural Schools? Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen, 3-19.
- Kalaoja, E. 2010.** Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa, E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Juva: PS-kustannus. 102-104.
- Kalliopuska, M. 1995.** Sosiaaliset taidot. Painatuskeskus.
- Kauppila, R. 2005.** Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Opetus 2000. PS-Kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010.** Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki. WSOY.
- Kiviniemi, K. 2000.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 68-84.
- Korkiakangas, M. 1997.** Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1998.** Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 5-20.
- Korpinen, E. 2010.** Ilon pedagogiikkaa kaikille. Teoksessa, E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Juva: PS-kustannus. 128-148.
- Korpinen, E. 2010.** Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämisympäristönä. Teoksessa, E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Juva: PS-kustannus. 84-101.
- Koskenniemi, M. 1982.** Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvattaminen. Keuruu: Otava.
- Kuikka, M. 1996.** Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulu nyt!, 6-8.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1981.** Pieni koulu. Vantaa: kunnallispaino.
- Peltonen, T. 2002.** Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto.
- Peltonen, T. 2010.** Yhdysluokkaopetuksen edut - myös esitetty kritiikki. Teoksessa, E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Juva: PS-kustannus. 105-116.

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004. Opetushallitus.

Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Maaseudun palveluprojekti. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1993.

Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategia. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisu 7.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 158-169.

Stake, R.E. 1995. The Art Of Case Study Research. California: SAGE Publications.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264- 285.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 67-112.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Veenman, S. 1995. Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multiage Classes: A best – Evidence Synthesis. Review of Educational Research 65 (4), 319-381.

Vitikka E. 2004. Pienten lähikoulujen kehittämishanke 2004. Opetushallitus.

Vuorenpää, J. 2003. Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter. Studentlitteratur. Lund.