

**Turvallista ja itsetuntoa vahvistavaa koulunkäyntiä
-kyläkoulu oppimiskokemuksena**

Heli Antila (79366)
Pro Gradu -tutkielma
Kasvatustieteen laitos
Tampereen yliopisto
2008
Ohjaaja: Pirkko Pitkänen

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen laitos

ANTILA HELI: Turvallista ja itsetuntoa kohottavaa koulunkäyntiä

-kyläkoulu oppimiskokemuksena

Pro gradu –tutkielma,

Kasvatustiede

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kyläkoulua oppimisympäristönä. Kyläkouluista ja niiden suurista oppilaskohtaisista kustannuksista keskustellaan paljon, mutta oppimisen näkökulmasta kyläkouluja tuodaan harvoin esille. Yhdysluokkaopetus on yleistä Suomessa, mutta sitä on tutkittu vähän eikä opettajankoulutuskaan anna valmiuksia useista ikäluokista koostuvan yhdysluokan opetukseen.

En pyri tutkimuksellani erottelemaan oikeita tai vääriä käsityksiä kyläkouluista, vaan tarkastelen merkityksiä joita yksittäiset ihmiset ovat kyläkoululle antaneet omien kokemustensa perusteella. Tästä syystä olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni fenomenografian, joka soveltuu hyvin ihmisten erilaisten käsitysten tutkimiseen.

Yksittäisellä kyläkoulun opettajalla on vastuu omasta toiminnastaan ja käyttämistään opetusmetodeista. Kyläkoulussa toimiessaan opettajalta edellytetään lisäksi jatkuvaa vastavuoroisuutta vanhempien ja muiden kyläläisten kanssa eli erinomaisia sosiaalisia suhteita. Tutkimuksessa kävi ilmi, että hyvän kyläkoulun opettajan on ainakin jossain määrin tehtävä myös pyyteetöntä ideointi- ja projektityötä sekä pistettävä ”persoonansa peliin”.

Kyläkoulu näyttäytyy tutkimusaineiston valossa positiivisena oppimisympäristönä, missä yhteisöllisen toiminnan kautta onnistutaan usein saavuttamaan hyvä yhteishenki ja estämään oppilaiden syrjäytymiset. Oppilaiden omatoiminen ja itsenäinen työskentelytapa antavatkin hyvät eväät elämään ja oppilaiden keskinäinen vertaisverkko kasvattaa myös oppilaiden sosiaalista osaamista.

Parhaimmillaan kyläkoulu toimii pedagogisesti miltei mallikouluna, mutta pieni yksikkö on myös helposti haavoittuva. Jo yksittäiset ristiriidat opettajien, opettajan ja oppilaan, opettajan ja vanhempien tai esimerkiksi vanhempien ja kyläläisten välillä voivat tuhota kyläkoulun hyvät mahdollisuudet. Hyvän ilmapiirin säilyttäminen on haasteellista, sillä etenkin kaksiopeettajaiset koulut käyvät jatkuvaa puolustustaistelua olemassaolostaan. Tutkimuksessa tuli esille, miten jotkut kunnat tekevät jopa ”pitkätähntäimen” kouluverkkoselvityksiään muutaman vuoden välein. Lakkautuksen pelko yhdistää kyläläisiä, mutta se voi saada myös eri kylien koulut kilpailemaan keskenään. Lakkautusten perimmäinen syy ei välttämättä ole aina raha, vaan kuilu kylien ja taajamien asukkaiden kesken. Pienissäkään taajamissa kyläkoulujen erityispiirteitä ei välttämättä osata tunnistaa.

Avainsanat: kyläkoulu, yhdysluokka, kyläidentiteetti, fenomenografia

Sisällys:

1 Johdanto	4
2 Kyläkoulut tutkimuksen kohteena	7
3 Kyläkoulujen historiaa Suomessa	9
4 Opiskelu pienessä maalaiskoulussa.....	11
4.1 Yhdysluokkaopetuksen erityispiirteitä.....	12
4.2 Yhteiskuntaluokkien vaikutus.....	14
4.3 Alueellinen epätasa-arvoisuus.....	15
4.3.1 Alueellinen epätasa-arvoisuus kunnan sisällä.....	16
4.3.2 Koulujen lakkauttaminen ja kyläkoulujen suuret kustannukset...	18
4.4 Kyläkoulun vahvuudet ja heikkoudet.....	20
5 Tutkimuksen toteutus.....	21
5.1 Kyläkoulututkimuksen aineisto.....	23
5.2 Fenomenografia menetelmänä.....	25
6 Koulun koko kertomuksissa.....	27
6.1 Kyläkoulun ja ison koulun erot.....	28
6.2 Kaksi- ja kolmeopettajaisen koulun ero.....	33
6.3 Siirtyminen kyläkoulusta isoon kouluun.....	36
7 Kyläkoulun merkitys oppilaan identiteetille.....	38
8 Kyläkoulun merkitys kylälle.....	41
9 Yksittäisen opettajan merkitys kyläkoululle.....	45
9.1 Opettajan merkitys kasvatusalan ammattilaisten näkökulmasta.....	46
9.2 Opettajan merkitys oppilaiden näkökulmasta.....	49

10 Kyläkoulu vanhemman näkökulmasta.....	51
11 Kyläkoulun kuva opettajamuistelmassa.....	55
12 Muistojen kansakoulu.....	58
13 Toimiva vuorovaikutus kehityksen mahdollistajana.....	59
14 Kyläkoulu yhteisöllisenä oppimisympäristönä.....	60
15 Tulevaisuuden haasteita.....	62
16 Pohdintaa.....	63
Lähteet.....	69

1 JOHDANTO

Kyläkoulujen asema korostuu julkisuudessa kuntien kouluverkostoselvityksissä usein vasta siinä vaiheessa, kun niitä uhkaa lakkautus. Lakkautusuhan syynä on usein pienentynyt oppilasmäärä tai se, että koulutuskustannukset nousevat yhtä oppilasta kohden liian korkeiksi. Esittäessään koulun lakkautusta viranomaiset käyttävät yleensä taloudellisia perusteita. Kertooko yhtä oppilasta kohden laskettu euromääräinen kulutus kuitenkaan koko totuutta kyläkouluista?

Lakkautusuhan alla olevan koulun lähipiirin asukkaat vastustavat lähes poikkeuksetta koulunsa lakkauttamista. Usein näkyvimmin vedotaan tunneperäisiin syihin sekä pelätään koko kyläkeskuksen alasajoa koulun lopettamisen myötä. Välillä riittäisissäkin keskusteluissa ei kuitenkaan yleensä vedota kyläkoulun opetukseen tai ominaispiirteisiin, esimerkiksi pienryhmäopetuksen etuihin tai haittoihin.

Tässä tutkimuksessa selvitetään sitä, millaisena yksikkönä kyläkoulu näyttäytyy oppimisen lähtökohdista. Tutkimusaihe on ajankohtainen tilanteessa, jossa monen maaseudun kyläkoulun kohtaloa pohditaan tälläkin hetkellä. Merkittävän aiheesta tekee myös se, että ensimmäisten koulukokemusten on todettu ennustavan myös myöhempää koulumenestystä (Koulu ja tieto 1990, 47). Millaiset lähtökohdat opiskelu kyläkoulussa antaa elämälle? Tutkimuksessa kartoitetaan oppimisen näkökulmasta merkityksellisiä eroja pienen ja ison koulun välillä. Tutkimuksen avainkysymys on: ”Eroaako kyläkoulu oppimisympäristönä isommasta koulusta ja eroaa, niin millä tavalla?”

Tutkimuksessa haastatellut henkilöt ovat aikuisia työelämässä olevia henkilöitä, joilla on erilainen yhteys kyläkouluun. Osa haastateltavista on itse aikoinaan aloittanut oman koulunkäyntinsä pienessä kyläkoulussa, osalla on opettajakokemusta kyläkoulusta, osan lapset ovat opiskelleet kyläkoulussa ja osa on muuten työnsä puolesta ollut tekemisissä koulujen kanssa. Roolit myös sekoittuvat siten, että samalla henkilöllä voi olla kokemuksia kyläkoulusta useammastakin eri näkökulmasta.

Monipuolinen haastateltavaotos mahdollistaa sen, että tutkimuksessa voidaan hyödyntää sisäistä ja ulkoista arviointia. Arviointia kyläkoulusta oppimisympäristönä tehdään näin sekä itsearviointina että ulkopuolisen (opettajan, vanhemman ja virkamiehen) arviointina

(<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/arvmuod.htm>). Näin tulos on helpommin yleistettävissä. Tutkimus tarkastelee kyläkoulukokemuksia yleisellä tasolla, eikä puutu esimerkiksi esille tuleviin yksittäisten opettajien ja oppilaiden heikkouksiin. Haastattelut on tehty Länsi-Suomen läänin alueella, joten yksittäisten henkilöiden anonymiteetti on suojattu. Haastatteluissa muistellut koulut ovat sijainneet kymmenessä eri kunnassa, joten otos on alueellisestikin melko kattava. Tutkimuksessa ei mainita koulujen nimiä. Sekundaariaineistona käytän myös kahta aiheen pohjalta kirjoitettua muistelmateosta ”Elämäni opettaja” (Hernberg 2001) ja ”Muistojeni kansakoulu” (Turunen 1990) sekä Visuveden koulusta tehtyä historiikkia ”Visuveden koulu 110 v. 1891-2001. Erään kansakoulun vaiheita Suomen ja Ruoveden kansanopetuksessa”. (Kuisma 2001.) Kyseiset kirjat olen valinnut osaksi aineistoani siitä syystä, että voin näin verrata tekemissäni haastatteluissa esille tulleita asioita kirjojen muistelmassa korostuviin asioihin. Testaan kirja-aineiston avulla näin tutkimuksen luotettavuutta.

Hypoteesinani on, että pienessä opetusryhmässä opetus on mahdollista suunnitella niin, että kyläkoulu ja pieni oppilasmäärä voivat toimia voimavarana ja opetuksessa voidaan hyödyntää esimerkiksi erikoistumista tiettyihin teemoihin. Onko tätä hyötyä toteutettu käytännössä? Mahdollistaako pieni ja tuttu opetusryhmä sen, että kunkin oppilaan osalta voidaan toteuttaa käytännössä henkilökohtaista opetussuunnitelmaa ja löytää näin kunkin oppilaan vahvat ja heikot osa-alueet paremmin kuin isossa luokkaryhmässä?

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: Millaista on oppiminen kyläkoulussa? Vaikuttaako koulun koko oppimiseen? Onko kyläkoulu tarpeellinen yksikkö? Haastatteluissa esille tulleiden positiivisten näkökulmien perusteella kehittelen lisäksi visiota siitä, millainen kehittyvän kyläkoulun pitää olla voidakseen täyttää oppimisen näkökulmasta toimivan funktion. Pohdin myös onko tällainen kyläkoulun ihannekuva vain fiktiota, vai toimiiko malli myös käytännössä. Näin voin vastata myös siihen kysymykseen, onko kyläkouluilla tulevaisuutta.

Tutkimus on laadullinen elämäkertatutkimus, jossa on käytetty avointa strukturoimatonta haastattelua. Näin haastateltavat ovat voineet itse tuoda esille merkityksellisiksi kokemiaan piirteitä kyläkoulussa oppimisesta. Tutkimus on analysoitu aineistolähtöisesti, sillä haluan nostaa esille haastattelujen pohjalta nousseita asiakysymyksiä. Henkilöt ovat tuoneet avoimessa haastattelussa esille omia merkittäviä oppimiskokemuksiaan, jotka ovat ohjanneet myöhemmin heidän elämänkulkuaan ja vaikuttaneet heidän identiteettinsä rakentumiseen (Antikainen 1997, 200).

Sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit ovat vaikuttaneet yksilöiden elämäntapaan myös kouluvuosien jälkeen (Antikainen 1997, 112.) Osaltaan ensimmäiset koulukokemuksetkin saattavat olla vaikuttaneet myös elämäntavan myöhempisiin vaiheisiin, sillä esimerkiksi varhaisten koulukokemusten on nähty selittävän oppilaiden koulumenestystä kotitaustaa ja henkilökohtaisia kykyjä enemmän (Koulu ja tieto 1990, 47). Tästä syystä tutkimuksessa haastatellut henkilöt edustavat eri ammatti- ja koulutusaloja sekä ovat eri-ikäisiä. Haastatellut henkilöt edustavat myös molempia sukupuolia ja osa heistä asuu nykyisin maaseudun haja-asutusalueella ja osa kaupunki- tai kuntakeskuksissa.

Olen itse käynyt yli sadan oppilaan ala-astetta, jossa luokkakoot olivat reilusti yli 20 oppilasta. Määritelmäni mukaan oma alkukouluni, Loilan ala-aste Vilppulan Kolhossa, ei siis ollut kyläkoulu, vaikka sijaintinsa perusteella se voitaisiinkin sellaiseksi luokitella. Oma kouluaikani 1970-luvulla Kolhossa toimi vielä kaksi ala-astetta. Tutustuin itse kyläkouluihin vasta 1990-luvun alussa tehdessäni opettajansijaisuuksia pienissä kouluissa Virroilla. Minulle koulujen myönteinen ilmapiiri, kodinomaisuus ja oppilaiden hyvä yhteistyökyky olivat suuri yllätys. Koin opettajana, että kyläkoulujen maailma oli aivan erilainen kuin se koulumaailma, jonka olin itse isommassa koulussa kokenut. Myöhemmin uutistoimittajana kirjoitin uutisia kyläkoulujen lakkauttamisasioista ja ihmettelin usein sitä, että kyläkoulujen opillisista sisällöistä ei lakkautusta valmisteltaessa käyty lainkaan julkista keskustelua. Tuntui käsittämättömältä, että päätöksiä tehtiin kouluasioissa usein vain taloudellisin perustein. Tästä heräsi kiinnostus tutustua kyläkouluihin tarkemmin ja tarkastella niitä oppimiskokemuksina. Aihe kiinnostaa minua myös kahden alle kouluikäisen lapsen äitinä, sillä nykyisten koulupiirirajojen perusteella omien poikieni lähikouluna tulee olemaan kaksiopettajainen kyläkoulu.

Kiitän aiheenvalintaani tukeneita ja uusia ideoita antaneita yliassistentti Juhani E. Lehtoa, professori Pirkko Pitkästä ja kulttuurintutkimusaseman johtaja Antti Koirasta sekä opinnäytetyötäni taloudellisesti tukenutta Saima & Herman Koiviston muistorahastoa. Suuri kiitos kuuluu myös hyvälle haastateltaville, jotka kaikki suostuivat haastatteluun ja olivat innolla mukana pohtimassa omia kyläkoulukokemuksiaan.

2 KYLÄKOULUT TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tehdessäni haastatteluja ja kertoessani tutkimukseni aiheen tapaamilleni ihmisille, huomasin ihmisten mielikuvien kyläkoulusta eroavan. Osa pitää pienen maalaiskunnan keskustaajamassa olevaa kouluakin kyläkouluna. Osalle sata oppilasta yhdessä koulussa on pieni oppilasmäärä. Toisille kaikki keskustaajaman ulkopuoliset koulut ovat kyläkouluja oppilasmäärästä riippumatta. Myös ihmisten tietoisuus kyläkouluista sekä niihin liittyvästä yhdysluokkaopetuksesta vaihtelee suuresti.

Kyläkoulu tarkoittaa tässä tutkimuksessa oppilaitosta, jossa on samalle luokalle yhdistettynä eri vuosiluokkia, eli kahden tai kolmen opettajan koulu. Suomessa toimii myös yksiopettajaisia kouluja, mutta niitä ei käsitellä tässä tutkimuksessa, koska haastatteluaineistossa kukaan haastateltavista ei kertonut kokemuksiaan yksiopettajaisesta koulusta.

Kyläkoulun rajaus kaksi- ja kolmeopettajaiseen kouluun on mielestäni tärkeä siitä syystä, koska kuusiopettajainen koulu ei luokkakooltaan eroa välttämättä niin kutsutusta isosta koulusta lainkaan. Suurin osa kertomuksista liittyy sellaisiin kyläkouluihin, jotka ovat toiminnassa edelleen vuonna 2008 sekä sijaitsevat noin 20–30 kilometrin päässä kuntakeskuksesta. Osa tutkimuksessa käsiteltävistä kyläkouluista sijaitsee kuitenkin lähempänä maalaiskuntien keskusta-alueita, eivätkä kaikki koulut ole enää toiminnassa. Olen myös haastateltavieni valinnassa huomionnut sen, että haastateltavien kyläkoulukokemukset ovat maaseutumaisista kyläkouluista, jolloin olen rajannut suurten kaupunkien alueella toimivat pienet koulut pois tutkimuksestani.

Yhdysluokkaopetus tekee kyläkoulusta sosiaalisena yksikkönä isosta koulusta poikkeavan, koska samassa opetusryhmässä on eri-ikäisiä lapsia ja lasten määrä on sen verran vähäinen, että ryhmän kaikki oppilaat ovat paljon tekemisissä toistensa kanssa. Sosiologisen määritelmän mukaan kasvatus on erilaisissa ympäristöissä erilaista (Antikainen 1997, 13), joten lähden tutkimuksessani liikkeelle oletuksesta, että kyläkoulun oppiminen on erilaista kuin oppiminen isoissa kouluissa.

Sosialisaation käsite on tutkimuksessa merkittävä, sillä kouluun siirtyessään lapsi alkaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tiedostaa itsensä ja oman identiteettinsä sekä oman kulttuurinsa ja lähiympäristönsä tavat (Antikainen 1997, 14). Elämänkulun käsite korostuu elämäkertatutkimuksessa, sillä haastateltavat tuovat strukturoimattomassa haastattelussa esille itselleen merkityksellisiä tapahtumia elämässä. Monille lapsille juuri koulun aloitus on yksi

tällainen merkittävä siirtymävaihe elämässä. (Antikainen 1997, 15.) Toinen socialisaatioon olennaisesti liittyvä vaihe on siirtyminen kyläkoulusta oppikouluun/ yläasteelle/ yläkouluun, jolloin oppilaat pääsääntöisesti siirtyvät isoille luokille ja tässä vaiheessa erityisesti kyläkoululaisten sosiaalinen ympäristö muuttuu selvästi koulun koon kasvaessa.

Osa haastatelluista henkilöistä on ollut kyläkoulujen kanssa tekemisissä myös aikuisiällä, esimerkiksi toimiessaan opettajana. Näin he pystyvät arvioimaan oppimista kyläkoulussa myös ammatillisesta näkökulmasta. Haastattelemani opettajat ovat myös opettaneet kyläkoulujen lisäksi isommissa kouluissa, joten he voivat omien kokemustensa perusteella tehdä vertailuja erikokoisten koulujen välillä. Haastatteluissa kävi ilmi myös se, että itse isoissa kouluissa käyneet oppilaat pystyvät arvioimaan kyläkoulukokemuksia sellaisina kun muistavat kyläkoululaiset esimerkiksi yläasteelle/ yläkouluun siirryttäessä.

Oppimisympäristö koostuu koulun kielestä ja opetussuunnitelmasta. Näin ollen oppimisympäristöön vaikuttaa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä oppimisilmapiiri. (Antikainen 1997, 59.) Yksittäisellä opettajalla voi olla suuri vaikutus siinä, millaiseksi oppimisympäristö muodostuu. Tästä syystä tutkimuksessa kyläkouluja ei tarkastella laadullisesta näkökulmasta, sillä on varmasti olemassa laadullisesti niin hyviä kuin huonojakin kyläkouluja. Pohtiessani hyvää tai huonoa oppimista, joudun sivuamaan myös laatu-käsitettä, jonka ymmärrän niin, että käsitteeseen sisältyvät yksilölliset ja yhteisölliset tiedonrakentamistaidot (Åhlberg 2005).

Tutkijana olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman huolellinen kerätessäni tarinoita, jotka ovat tapahtuneet niitä kertoville ihmisille (Tuomi 2002, 70–71). Voin itse ymmärtää tai tulkita epäselvästi näitä tarinoita ja niiden painotuksia, jolloin kertojan ja lukijan saama mielikuva asiasta on erilainen. Välttääkseni tämän ongelman, olen antanut haastateltaville mahdollisuuden lukea haastatteluista tekemäni tulkinnat jälkikäteen. Haasteita on asettanut myös yleistettävän ja henkilökohtaisen erottaminen. Minun on myös syytä alusta asti hyväksyä se tosiasia että tehdessäni laadullista tutkimusta tulen tutkijana olemaan osa tutkimusaineistoani (Nieminen 1995, 187). Olen kuitenkin pyrkinyt puolueettomasti tuomaan esille haastatteluissa tulleita käsityksiä kyläkoulusta. Ryhmähaastatteluun osallistuneet henkilöt eivät ole tarkistuslukemismahdollisuutta saaneet ajankäytöllisten seikkojen vuoksi, mutta koska kyseessä oli muita haastatteluja vapaamuotoisempi muistelu- ja keskustelutilaisuus, olen myös hyödyntänyt keskustelun antia muita haastatteluja vähemmän työssäni.

3 KYLÄKOULUJEN HISTORIAA SUOMESSA

Tutkin kyläkouluja Suomessa yleisellä tasolla, joten en ole halunnut perehtyä yksittäisten koulujen ominaispiirteisiin. Kaikki haastatellut henkilöt ovat jo työelämässä olevia aikuisia, jotka ovat aloittaneet koulunsa eri aikoina. Tästä syystä tutkimus suuntautuu menneisyyteen, vaikka lähdenkin tutkimaan ajankohtaista aihetta tämän päivän tilanteen pohjalta. Siksi kyläkoulujen historiallinen tausta on tärkeä tuntea ja huomioida pääpiirteittäin. (Räsänen, Anttila, Melin 2005, 11.)

Suomessa kansaa koulutettiin alun perin kirkossa. Jumalanpalvelus muuttui uskonpuhdistusten myötä kansankieliseksi 1520 – luvulla. Piispa Juhana Gezelius vanhemman aloitteesta kirkollinen oppivelvollisuus alkoi Suomessa 1600-luvulla. Tuolloin opetussisältönä edellytettiin, että lapset oppivat lukemaan ”sisältä ja ulkoa” Lutherin Vähä Katekismuksen. Vuoden 1686 kirkkolaki vieritti vastuun lasten opettamisesta vanhemmille. 1700-luvulla Suomessa toimineita kouluja kutsuttiin lukkarinkouluiksi ja myöhemmin pitäjänkouluiksi. Pitäjänkouluissa opetettiin lukutaidon ja kristinuskon lisäksi myös kirjoitusta, laskentoa ja luonnontieteitä. Myös kotiopetus oli 1700-luvulla yleistä. (Syväoja 2000, 27–28.)

Lukutaito nähtiin niin tarpeellisena, että myös rangaistukset oppimattomuudesta olivat kovat. 1600-luvulta aina vuoteen 1848 asti oli Suomessa voimassa käytäntö istuttaa kirkon jalkapuussa niitä, jotka syystä tai toisesta eivät oppineet lukemaan. Myöhemmin lukutaitoa testattiin kinkereillä. Heikoille lukijoille tämäkin saattoi olla melko häpeällinen kokemus. (Kuisma 2001, 11.)

1800-luvulla koulutus laajeni Suomessa. Työnantajat perustivat kaupunkeihin tehtaankouluja, köyhäinkouluja ja iltakouluja. Myös aistiviallisille perustettiin omia kouluja 1860-luvulta alkaen. (Syväoja 2000, 28–29.)

Kansakouluasetus säädettiin Suomessa vuonna 1866, jolloin kunnallinen alkukoulu aloittikin useimmilla kaupunkialueilla. Vaikka kansakoulun tavoitteena pidettiin tasa-arvoa, yhteiskunnan selkeä tuki asialle saavutettiin vasta vuoden 1905 suurlakon jälkeen, kun kunnalliset koulut alkoivat levitä myös maaseudulle. Maaseudulla alkukoulut olivat 1900-luvun alussa joko kiinteitä samassa opetuspiirissä toimivia kouluja tai kiertäviä kirkon ylläpitämiä alkukouluja, eli niin kutsuttuja kiertokouluja, jotka saattoivat joutua vaihtamaan opetuspaikkaa jopa viikoittain. Vielä vuonna 1910 Suomessa toimi edelleen muutamia kustannussäästöihin pyrkiviä vanhan mallin kyläkouluja, joissa opettajan virat huutokaupattiin halvimmalla opetustyöhön tarjoutuville opetushenkilöille ja koulut

toimivat ainoastaan noin 4-8 viikkoa vuodessa. Näissä kouluissa opettajalta vaadittiin vain lukutaitoa. (Melin 1980, 94–95, 101, 284, 286, Syväoja 2000, 35, 42.)

Alkukoulujen ylläpitäjänä olivat kotiopetuksen lisäksi kirkot, kunnat ja yksityiset tahot. Vuodesta 1917 alkaen alkukouluja ruvettiin kunnallistamaan, jolloin kirkon rooli koulujen ylläpitäjänä väheni ja hävisi lopulta kokonaan. Kansakoulujen yhteydessä toimi 1900-vuodesta syksyisin niin kutsuttuja pientenlastenkouluja, joiden tavoitteena oli valmistaa uusia koululaisia kansakoulun työhön. Nuorimmat oppilaat olivat viisivuotiaita ja vanhimmat jo lähes rippikouluikäisiä. Kunnallisia kouluja laskettiin olleen vuonna 1917 toiminnassa noin 320 kappaletta. Suomen itsenäistyessä 1917 toimi maassa jo 3000 kansakoulua. (Melin 1980, 104–105, 262, Syväoja 2000, 42.)

Oppivelvollisuuslaki tuli Suomessa voimaan 1.8.1921. Lain mukaan koulunkäynti oli aloitettava sen vuoden syksyllä, kun lapsi täytti seitsemän vuotta. Alakansakoulu säilyi edelleen kiinteänä tai kiertävänä. Toiminnassa oli myös supistettuja kansakouluja, joissa sama opettaja käytti osan opetusajasta yläkansakoululaisten ja osan ajasta alakansakoululaisten kanssa. Supistettu kansakoulu toimi niissä koulupiireissä, joissa koululaisten määrä oli alle 30 oppilasta, eikä toiminnassa ollut kunnallista alakansakoulua. Oppivelvollisuuslaki sai aikaan sen, että epämääräinen alkukoulujärjestelmä alkoi selkeytyä myös maaseudulla. (Melin 1980, 261–262, 283.)

Mistä suuret erot maaseudun ja kaupungin välillä alkukoulujen välillä sitten johtuivat? Suomen pääelinkeinona oli kansakoulujen syntyessä maatalous. Ongelmia aiheutti erityisesti maaseudun peruskoulutus, sillä siellä edellytettiin käytännönläheistä koulutusta. Kansakoulu koettiin usein maatalousyhteisöissä liian teoreettiseksi ja opetussisällöt oudoiksi, joten moni lopetti koulun heti kun se vain oli mahdollista. Kansakoulutiedosta ei ollut konkreettista hyötyä maataloustyössä. Myös sivistyneet opettajat saatettiin kokea ylpeinä ja herraskaisina. (Syväoja 2004, 175–176.)

Vuonna 1925 julkistettiin maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, jossa painotettiin maaseutuhenkisyyttä. Tavoitteena oli, että maaseudulla sijaitsevan kansakoulun toiminta virittäisi kiinnostusta maaseudun elämään ja maatalouteen. Mietintö lisäsi käytännöllisyyden painotusta opetuksessa. (Syväoja 2004, 177.)

Kansakoulu aloitti usein toimintansa yksiopettajaisena. Oppilasmäärän kasvaessa palkattiin myöhemmässä vaiheessa toinen opettaja yleensä alakoulua varten. Oppivelvollisuuslaki jakoi kansakoulun kaksiluokkaiseen alakansakouluun ja neliluokkaiseen yläkansakouluun, joten vuoden 1921 jälkeen kouluilta edellytettiin kahta päätoimista opettajaa. (Syväoja 2000, 76.)

Määrittelin aiemmin kyläkoulun siten, että koulussa oli yhdistettyjä luokkia ja kaksi tai kolme opettajaa. Tämän määritelmän mukaan suurin osa Suomen kouluista oli 1900-luvun alkupuolella kyläkouluja. Yli kolmeopettajaisia kouluja oli käytännössä vain suurimmissa kaupungeissa, joissain kuntakeskuksissa tai kaikkein suurimmissa maalaiskylissä. (Syväoja 2000, 76.)

Sotavuosien jälkeen kun evakkolapset lisäsivät koulujen oppilasmäärää, säädettiin vuonna 1945 laki, jonka mukaan yksiopettajaisessa koulussa sai olla vain maksimissaan 24 oppilasta. Käytännössä laaja koulupiiri saatettiin kuitenkin jakaa niin, että yksiopettajaiset supistetut koulut jatkuivat aina 1960-luvulle asti. Kun oppilasmäärä tuolloin pieneni, suljettiin monia supistettuja kouluja lopullisesti. (Syväoja 2000, 77, 80.)

Peruskoulun myötä alueellinen ja paikallinen kouluhallinto uudistui ja hallinnon henkilöstömäärä lisääntyi. Kunnallinen ohjaus korostui, mutta koulutus yhtenäistyi myös valtakunnallisesti. Peruskouluun siirryttäessä opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin ja opettajasta tuli kunnallinen virkamies. Materiaaliset resurssit paranivat kyläkouluissakin peruskoulun myötä. Toisaalta pieniä kyläkouluja myös lopetettiin samoihin aikoihin, luokat suurenivat ja kodinomaisen ilmapiirin sijaan siirryttiin levottomiin isoihin luokkiin. (Syväoja 2000, 278–279.)

Peruskouluun siirtymisen katsottiin toisaalta lisäävän oppilaan yksilöllistä huomiointia, toisaalta tasapäistävän oppilaita. Maaseudulla useita kouluja lakkautettiin jo 1960-luvulla, mutta seuraava lakkautusaalto alkoi 1990-luvun laman myötä. Samanaikaisesti lakkautusten kanssa on myös kritisoitu kasvaneita luokkakokoja ja pohdittu niiden aiheuttamia ongelmia. Kyläkoulujen esiopetusta tutkinut Taina Peltonen kirjoittaa väitöskirjansa esipuheessa uskovansa satsausten pieniin ihmisiin ja yksiköihin maksavan itsensä takaisin pitkällä aikavälillä myös taloudellisesti, koska tällöin pahoinvoinnista ja syrjäytymisestä johtuvat menot puolestaan pienentyvät. (Peltonen 2002, 7, 39.)

4 OPISKELU PIENESSÄ MAALAISKOULUSSA

Millaista sitten on ollut opiskelu pienessä maalaiskoulussa aiempien tutkimusten valossa? Opettajan aktiivisuus, taitavuus ja innostuneisuus vaikuttivat hyvin paljon siihen, millaista opetusta käytännössä annettiin. Osa hiljaisten maalaiskyläien supistetuista kansakouluista saattoi siis 1950-60-luvuilla toteuttaa käytännössä hyvinkin yksilöllistä kasvatusta, mikäli oppilasmäärä oli riittävän pieni. Opettaja oli kyläyhteisön jäsen ja tunsii oppilaiden vanhemmat, kuri-ongelmat saattoivat olla

vähäisiä ja oppimistuloksetkin samanlaisia kuin isoissa kouluissa. Monien pienten koulujen ongelmaksi koituivat kuitenkin jatkuvasti vaihtuvat epäpätevät sijaiset. (Syväoja 2000, 77, 147.) Tämä antaa mielestäni viitteen siitä, että opettajat eivät välttämättä halunneet hakeutua kyläkouluihin, joissa vallan lisäksi myös opettajan vastuu oli suuri. Kansakouluilla oli itsenäinen asema opetuksen sisällön suhteen. Mitään sitovia opetussuunnitelmia ei kansakouluajana annettu, joten päävastuu opetuksen toteutumisesta oli yleensä opettajalla. (Syväoja 2000, 269.)

On myös arvioitu olleen hyväksi lapsen kehitykselle, että hän on saanut ensi opetuksen mahdollisimman lähellä kotiaan oman kylän koulussa. Kuitenkin vasta peruskoulun myötä koko maa sai samanpituisen ja tasa-arvoisen koulutuksen, sillä niin kouluvuosi kuin opetuksen laadullinen sisältö saattoi maaseudulla olla kaupunkia selvästi suppeampaa. (Syväoja 2000, 261.)

Maaseudun pienet kansakoulut poikkesivat myös tiloiltaan kaupunkikouluista. Liikunta- ja käsityötiloja ei ollut, vaan pulpetit siirrettiin sivuun voimistelutunnin ja puukäsitöiden ajaksi. Paikoin koulut saattoivat toimia jopa maalaistalojen isoissa pirteissä vielä sotien jälkeenkin. Ulkoliikuntapaikkana toimi koulun piha-alue. Ennen sotia ei maalaiskouluissa vielä ollut minkäänlaisia liikuntatelineitä. (Syväoja 2000,78.)

Oppivelvollisuuslaki määräsi, että koulutarvikkeiden, muun muassa kirjojen tuli olla oppilaille ilmaisia. Maksuton kouluateria oli järjestettävä vuoteen 1948 mennessä. Maaseudulla tämä edellytti pulavuosina kuitenkin puolukoiden ja perunoiden tuomista kouluun. Maaseudulla oli 1950-luvulle asti käytössä myös ”marja- ja perunalomat”. Kyläkouluissa ei yleensä ollut erillistä ruokailutilaa, vaan oppilaat söivät pulpettien päällä. Joissain maalaiskouluissa juomavesi saattoi olla ämpärissä ja wc-tiloina ulkokuusi, jossa ei ollut edes paperia. Myös koululuokan hygienia oli pitkään kyseenalainen. Opetukseen saattoi 1900-luvun alussa osallistua keuhkotautia sairastava oppilas tai opettaja. Kouluterveydenhuollosta annettiin säädös 1920 -luvulla, mutta terveydenhuoltokin levisi vasta kaupunkien jälkeen maaseudulle. (Syväoja 2000, 104–109, 151.)

4.1 Yhdysluokkaopetuksen erityispiirteitä

Yksi tyypillisesti kyläkouluun liittyvä piirre on yhdysluokkaopetus. Kun oppilaiden määrä yhdellä luokka-asteella on pieni, on useampia eri ikäluokkia liitetty yhdeksi opetusryhmäksi. Tällöin puhutaan yhdysluokista. Kaksiopettajaisessa koulussa luokat on yleensä yhdistetty siten, että toinen opettaja opettaa luokkia 1-2 ja toinen luokkia 3-6. Kolmiopettajaisella koululla ikäluokkia on

yhdessä aina kaksi (1-2, 3-4 ja 5-6.) Myös esioppilaat saattavat olla sijoitettuna 1-2 – luokan yhteyteen. Esioppilasluokka voi toimia myös erillisenä tai yhdistettynä vain ensimmäisen luokan kanssa. Monissa kouluissa käytössä on opettajan apuna kouluavustajia, mutta on myös kouluja, joissa opettaja on ainut aikuinen ryhmässä, jossa on sekä esioppilaita että koululaisia. Yhdysluokkien vahvuutena on pidetty erityisesti sosiaalista oppimista, sillä eri-ikäiset lapset edistävät toistensa kehitystä. Ongelmana on nähty puolestaan se, että lapsella on suppea mahdollisuus valita kavereitaan. Yhdysluokkatyöskentely edellyttää jokaiselta oppilaalta oma-aloitteisuutta ja itsenäisyyttä, sillä muut luokka-asteet tekevät usein hiljaisia töitä opettajan opettaessa yhtä luokka-astetta. (Peltonen 2002, 52–53, 139.)

Vaikka toisaalta on arvioitu pienten opetusryhmien opetuksen olevan yksilöllisempää kuin isoilla opetusryhmillä, ei tämä välttämättä päde kaikkeen yhdysluokkaopetukseen, sillä eri-ikäiset oppilaat asettavat haasteita opettajalle, joka joutuu noudattamaan useampaa opetussuunnitelmaa samanaikaisesti. Vastaavasti opettajalla on käytössään aina myös apuopettajia eli vanhempia oppilaita, jotka auttavat nuorempiaan esimerkiksi matematiikassa. (Peltonen 2002, 53–54.)

Yhdysluokassa työskentely eroaa yhden vuosiluokan oppilasryhmästä. Kaikessa toiminnassa on jollain tavalla mukana yhteistoiminnallisuus. Koska kyläyhteisöt saattavat olla melko tiiviitä, korostuu koulun juhlissa erilainen yhteisöllisyys kuin isoissa kouluissa. Esioppilaiden myötä myös askartelun, satutuokioiden, pelien ja leikkien osuus kyläkouluissa on lisääntynyt. (Peltonen 2002, 57.)

Vaikka yhdysluokka on olennainen osa Suomen kouluelämää, ei opettajankoulutuksessa juurikaan anneta valmiuksia yhdysluokkien opettamiseen. Näin ollen kyläkoulun opettaja saattaa tuntea kiirettä ja kokea eri luokka-asteiden opetuksen hajanaiseksi. Myös hitaiden ja nopeiden oppilaiden eriyttäminen koetaan haasteelliseksi, eikä oppimateriaaleja pidetä tarkoituksenmukaisina yhdysluokkaopetukseen. Myös opettajien keskinäiseltä yhteistyöltä vaaditaan pienissä kouluissa enemmän. (Peltonen 2002, 57–58.)

Toisaalta yhdysluokkia on viime vuosina perustettu myös isoihin kouluihin niistä saatavien opetuksellisten etujen vuoksi, sillä osa opettajista pitää sitä pedagogisesti parempana ratkaisuna kuin normaalia vuosiluokkaa. Suomalaista yhdysluokkapedagogiikkaa on kuitenkin tutkittu hyvin vähän ja mielipiteet sen hyödyllisyydestä tai haitallisuudesta eroavat suuresti. Kuitenkin Suomen koulujen oppilasmääräkehitys ennustaisi yhdysluokkaopetuksen yleistyvän jatkossa myös ylemmillä luokka-asteilla. (Vitikka 2004, 4.)

4.2 Yhteiskuntaluokkien vaikutus kyläkoulussa

On arvioitu, että myös yhteiskuntaluokkien vaikutus näkyy kaikissa kouluissa. Kenties ratkaisevammin ero on kuitenkin historiallisesti tarkasteltuna tullut esille juuri maaseudun pienissä kouluissa, joissa kyläyhteisö on ollut suljettu ja opettaja on muuttanut kylälle muualta. Maalaiskylissä pääelinkeinona on ollut perinteisesti maanviljelys ja oppilaiden vanhempien koulutustaso on ollut alhaisempi kuin suurissa kaupungeissa. Samanlaisuudestaan huolimatta oppilaiden kodit ovat kuitenkin olleet erilaisia: osa oppilaista tulee varakkaammista ja osa köyhemmistä perheistä.

Etenkin kansakouluaikana oli tavallista, että opettaja kuului keskiluokkaan ja alkuvuosina seminaarikoulutuksessa pyrittiin tietoisesti sivilisoimaan opettajat yläluokan tapoihin. Keskiluokka pyrki erottautumaan rahvaasta, joten rahvastaustaista opettajaakin voitiin pitää nousukasmaisena. Hänen oli lisäksi vaikea toimia niin, että opetuksessa olisivat yhdistyneet kaupunkihenkisen sivilisaation ja maaseutukulttuurin parhaat puolet. Vasta Suomen itsenäistyttyä ja vuoden 1918-sodan jälkeen maaseudun arvostus maassamme nousi. Vuonna 1925 julkaistiin maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, jossa koulun tavoitteina mainittiin maaseutuhenkisyys ja maalaiselämän edistäminen. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa maalaiselämään tutustumista sekä halua toimia jatkossakin maaseudulla. Maaseutuhenkisyys näkyi myös oppikirjoissa. Samoihin aikoihin myös koulupuutarhatoiminta yleisty. Vuodesta 1918 lähtien maalaiskansakoulut saivat 50 prosenttia valtioavustusta kasvitarihansa kustannuksiin. (Syväoja 2000, 176–177, 179.)

Erot yhteiskuntaluokkien välillä voivat merkitä kahta eri asiaa. Ensinnäkin voi olla kyse opettajien ja oppilaiden kotien erilaisesta yhteiskuntaluokasta tai sitten eri oppilaiden erilaisista taustoista. On tutkittu, että oppilaan sosiaalinen tausta voi määrätä koulumenestystä ja tulevia kouluvalintoja. Sosialisointi koulussa tapahtuu jyrkempien näkemysten mukaan jo heti alaluokilla, kun oppilaat luokitellaan vahvoihin ja heikkoihin. Oppilailla nähdään näin kaksi erilaista koulutuslinjaa, joista toinen johtaa korkeampaan koulutukseen ja arvostettuihin ammatteihin ja toinen mahdollisimman pian suoraan käytännön työhön ja työmarkkinoille. Linja valikoituu heti alaluokilla ja vaihtuu vain harvoissa tapauksissa myöhempinä kouluvuosina. Myös opettaja kohtelee eri linjojen oppilaita eri tavoin ja saattaa vaatia heiltä eri asioita. (Broady 1989, 12–13.)

Broadyn näkemyksen mukaan ainoa tapa menestyä koulussa onkin valita koulutetut ja varakkaat vanhemmat (1989, 13). En silti näkisi asiaa yhtä jyrkästi kuin Broady, vaan mielestäni myös alaluokkien opettajalla ja luokan ilmapiirillä voi olla suuri vaikutus siihen, miten oppilaat koulussa

viihtyvät ja kuinka he oppisisällöistä innostuvat. En silti kiistä yhteiskuntaluokkien vaikutusta, vaan uskon sen näkyvän esimerkiksi sillä tavoin, miten vanhemmat asettavat tavoitteita lastensa koulunkäynnille. Jos vanhemmat haluavat lastensa siirtyvän mahdollisimman nopeasti työelämään, eivät he välttämättä arvosta kaikkien koulussa opettavien teoria-aineiden merkitystä. Mikäli taas vanhemmat toivovat lapsilleen arvostettua uraa, saattavat he seurata läksyjen tekoa ja osoittaa muutenkin enemmän mielenkiintoa lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Näin lapset saattavat omaksua vanhempiensa arvostukset ja tästä syystä kodin merkityskin voi korostua oppimistuloksissa. Oppimistulosten lisäksi erilainen tausta voi näkyä myös käyttäytymistavoissa ja esimerkiksi puhetyylissä.

4.3 Alueellinen epätasa-arvoisuus

1900-luvun alussa erottavana nimittäjä ei tuntunut olevan niinkään koulun koko, vaan sijainti: maaseudulla sijainneet koulut erosivat monin tavoin kaupunkien kouluista. Toisaalta maaseudun koulut olivat yleensä myös oppilasmäärältään kaupunkien kouluja pienempiä. Toinen ristiriita liittyi oppisisältöjen käytännönläheisyyteen ja yleissivistävyyteen. Maaseudulla arvostettiin ammatillista käytännön osaamista enemmän. Maaseutupainotteisuus voidaan nähdä poliittisena kysymyksenä, sillä osa maalaisliittolaisista näki tietyn ristiriidan siinä, että maalaistalon lapsi lähti opiskelemaan ”kaupunkiammatteihin”. Maaseutupainotteisuutensa vuoksi kansakoulua onkin pidetty enemmän maaseutu- kuin kaupunkikouluna. Vasta 1950-luvun rakennemuutoksen myötä samat opetus suunnitelmakomitean mietinnöt laajennettiin koskemaan sekä maaseudun että kaupungin kouluja. Tässä vaiheessa ei puhuttu enää lahjakkuusreservien säilyttämisestä maaseudulla. (Syväoja 2000, 185, 257, 265.)

Koululaitoksen erot maaseutupaikkojen ja kaupunkien välillä ovat olleet suuria koko kunnallisen koululaitoksen toiminnan ajan. Alueellisiin eroihin kiinnitettiin todenteolla huomiota vasta 1970 -luvulla peruskoulun myötä. Koulutuksen alueelliseen yhdenmukaistamiseen on pyritty muun muassa hajauttamisen kautta. Näin paikallisia resursseja on pystytty hyödyntämään entistä paremmin. Kyläkoulujen lakkauttamisen jälkeen paljon koulutuskustannuksia kuluu myös koulukuljetuksiin, sillä erityisesti maaseudulla lapsia voidaan kuljettaa kouluun hyvinkin pitkiä matkoja. Alueellinen kehitys näkyy myös kuntien sisällä. Kuljetukset toimivat kunnan reuna-alueilta keskustan suuntaan. Kansainvälisessä vertailussa voidaan todeta alueellisen tasa-arvon toteutuvan Suomen kouluissa monia muita maita paremmin. (Peltonen 2002, 47.)

Kun kyläkoulua tarkastellaan esittämäni määritelmän mukaan kouluna, jossa on yhdysluokkia, löytyy nykyisin kyläkouluja myös Suomen kaupunkialueilta. Tällaiset kyläkoulut ovat syntyneet usein säästösyistä tai oppilasmäärien muuttuessa suuresti. Mistään harvinaisuuksista ei ole kyse, sillä vuonna 2000 Suomen yleisin peruskoulumuoto oli alle 50 oppilaan koulu. (Peltonen 2002, 52.) Tätä taustaa vasten onkin vaikea ymmärtää, miksi kyläkoulututkimukset ovat yleistyneet vasta aivan viime vuosina.

Viime vuosina erityisesti maaseudun kyläkouluihin on kytketty yrittäjäyyskasvatus. Osaltaan kyse on aluepolitiikasta, jossa yritys nähdään mahdollisuutena työskennellä haja-asutusalueella. Väestökadosta kärsivä maaseutu tarvitsisi yrittäjiä, jotka pystyisivät työllistämään myös muita ihmisiä. Näin maaseudulle saataisiin uutta väestöä ja myös koulu säilyisi. Yrittäjäyyskasvatus on haasteellista myös opettajalle, sillä hänen on luotava työelämäyhteyksiä ja tutustuttava yrittäjyyteen perinpohjaisesti. (Vitikka 2004, 5.)

Peruskoulun myötä on puhuttu koulutuksellisesta tasa-arvosta. Liberaali tasa-arvokäsitys lähtee siitä ajatuksesta, että esiopetus poistaisi oppilaiden epätasa-arvoisuuden niin, että kaikki oppilaat voisivat aloittaa koulun täysin samanlaisista lähtökohdista. Radikaali tasa-arvokäsitys puolestaan kannattaa tiedon sosiaalisen rakentumisen tunnustamista ja koulutuspaikkojen jakoa erilaisille yksilöille. Tällöin kyse olisi voimavarojen uudelleenjaosta. (Peltonen 2002, 45.)

4.3.1 Alueellinen epätasa-arvoisuus kunnan sisällä

Alueellinen epätasa-arvo on näkynyt paitsi valtakunnallisesti, myös kuntien sisällä. Alueellisesta epätasa-arvosta hyvä esimerkki löytyi Pekka Kuisman (2001) toimittamasta kirjasta ”Visuveden koulu 110 v. 1891-2001. Erään kansakoulun vaiheita Suomen ja Ruoveden kansanopetuksessa”. Kirjassa kerrotaan, miten Visuveden, Kukonpohjan ja Pajulahden kyläläiset Ruovedellä esittivät oman kyläkoulun perustamista Ruoveden kunnalle vuonna 1889. Kokouspöytäkirjaan kirjattiin 16.5.1889 seuraavaa: ”*Kylän lasten koulutaitoa ja opetusta on näihin asti edistetty kiertokoululla, vain harvat varalliset ovat voineet lapsiansa kouluttaa Kirkonkylässä, pitäjän korkeammassa kansakoulussa. Köyhällä kansalla ei ole varoja kyytiä ja evästää lapsiansa sinne. Sen vuoksi saapuville tulleet Visuveden, Kukonpohjan ja Pajulahden kylälliset päättivät panna kansakoulun alkuun Visuvedellä.*” (Kuisma 2001, 23.)

Kyläläiset olivat valinneet koululle jopa paikan ja suunnitelleet koulurakennuksen sekä hakeneet opettajattaren palkkaukseen valtionapua. Kuntakokouksen päätös oli kuitenkin tyrmäävä. Kirkon kansanopetuksen ja uuden kansakoululaitoksen välillä oli selvä ristiriita ja yleinen mielipide vastusti Ruovedellä kansakoulujen perustamista kyläkuntiin. Visuveden isännät valittivat kunnan päätöksestä kuvernöörille ja senaattiin. Yhtä sitkeästi kuin Visuveden isännät taistelivat oman kyläkoulunsa puolesta, vastusti myös Ruoveden kuntakokous hanketta. Visuveden kansakoulu perustettiin kuitenkin vuonna 1891 ja koulussa aloitti kansakouluopintonsa 32 lasta. Nuorimmat oppilaat olivat seitsemänvuotiaita ja vanhimmat jo lähes rippikouluikäisiä. Opettajattarena aloitti Jyväskylän seminaarista valmistunut Emilia (Emmi) Temisevä, joka työskenteli koululla peräti 44 vuotta. Kunnalliseksi koulu siirtyi vuonna 1894 tuhannella markalla. (Kuisma 2001, 23–40.)

Tämä esimerkki Visuveden koulun synnystä kuvaa mielestäni hyvin tilannetta kyläkoulujen ja keskustan koulujen välillä. Kyläkouluja puoltavat omassa kylässä asuvat ja vaikuttavat henkilöt, joille itselleen koituu koulusta konkreettinen hyöty. Visuvedellä oma koulu saatiin toimimaan kyläläisten aktiivisuuden ansiosta seitsemän vuotta ennen vuoden 1898 kouluverkostoasetusta. Kun laki määräsi kunnat perustamaan omat koulupiirit, uskottiin jo kuntakokouksessakin Visuveden kansakoulun oppilasmäärän kasvuun. (Kuisma 2001, 42–48.)

Vastaavanlainen tilanne toistui myöhemmin, kun Kukonpohjan kyläläiset puolestaan haluavat kouluverkostolain perusteella omaa kouluaan. Tuolloin kuntakokous puolsi mieluummin Visuveden koulun säilymistä kaksiopeettajaisena, kuin uuden koulun perustamista lähialueelle. Tästä saivat alkunsa kyläläisten väliset riidat, joihin kouluhankekin lopulta kaatui. Pourun kylään oma koulu puolestaan saatiin lasten pitkien koulumatkojen ansiosta. (Kuisma 2001, 50, 55.)

1960-luvulla koulupiirimuutokset ulottuivat muun maan tapaan myös Ruoveden Visuvedelle. Vuonna 1965 Pourun koulu yhdistettiin 59 toimintavuoden jälkeen jälleen osaksi Visuveden koulupiiriä. Saman kohtalon koki Pajuskylän koulu vuonna 1970. Tuolloin oppilasmäärä nousi Visuvedellä hetkeksi jopa 120 oppilaaseen, jolloin ei oikeastaan enää voida edes puhua kyläkoulusta viisiopettajaisen koulun suuren koon vuoksi. Yleinen kaupungistuminen näkyi kuitenkin selvästi Visuvedenkin oppilasmäärän kehityksessä. Vuonna 1972 oppilaita oli enää 100 ja vuonna 1974 määrä oli jo pudonnut 84 oppilaaseen. Neljän opettajan kouluna Visuvesi säilyi aina vuoteen 1993 asti. Vuonna 2008 koulun neljäs opettaja toimii esikoululaisten opettajana. Lukuvuonna 2007–08 on koulussa 43 oppilasta. (Kuisma 2001, 113–114, <http://www.ruovesi.fi/sivistys/1-6luokat/visuvesi/visuvesi.htm>.)

Visuveden koulun tarina voisi siis olla monen muunkin suomalaisen kyläkoulun tarina. Koulun perustamiseen tarvittiin sivukylällä aikanaan paljon yhteishenkeä ja aktiivisuutta sekä uskoa omaan asiaan. Myöhemmin pienetkin kylät saattoivat saada kouluverkostouudistuksen myötä omat koulunsa, kun oppilaiden koulumatka ei saanut ylittää viittä kilometriä. Useimmat näistä kouluista lakkautettiin kuitenkin 1960–70 –luvulla ja oppilaat siirtyivät kylän pääkouluun, joka sekin koki suuria oppilasmäärien pudotuksia, kun monet perheet muuttivat maaseudulta työn perässä kaupunkiin. Nykyisin useimpien kuntien kouluverkkoa on supistettu jo niin paljon, että uudet kyläkoulujen lakkautukset saattaisivat aiheuttaa osalle oppilaista kohtuuttomia koulumatkoja. Kuntakohtaiset erot kouluverkoston koossa ovat kuitenkin suuria.

4.3.2 Koulujen lakkauttaminen ja kyläkoulujen suuret kustannukset

Kunnalliset koulut ovat saaneet Suomessa valtiolta avustusta, jotta ne ovat voineet toteuttaa sivistystehtäväänsä. Kun oppilasmäärät vähenivät 1960 – luvulla lakkautettiin myös monia kouluja. Tähän johti syntyvyyden alentuminen ja runsas muuttoliike maalta kaupunkeihin. Useimmissa tapauksissa lakkautetut kouluyksiköt olivat nimenomaan kyläkouluja. Kouluverkoston supistaminen ei kuitenkaan vaikuttanut tuolloin samassa suhteessa koulutuksen menoihin.

Seuraava suurempi koulujen lakkautusaalto oli 1990-luvun alussa lamakauden aikana, jolloin myös lakkautusten syyt olivat paljon moninaisemmat. Valtionosuusjärjestelmää muutettiin ja vuodesta 1993 lähtien koulupiiriverkostopäätökset siirtyivät kuntien omalle vastuulle. Syvä lamakausi sai aikaan suuriakin ongelmia kuntataloudessa, joten monet kunnat päätyivät lakkauttamaan kouluja kuntataloutensa parantamiseksi. Tuolloin Suomessa esiintyi myös runsaasti tulosjohtamisen ajatuksia, jotka heijastuivat myös koulumaailmaan. Tulosjohtamisajattelun myötä koulujen kustannuksia tarkkailtiin ja päätöksiä tehtiin kustannusperusteisesti. Tuolloin nähtiin, että koulujen suorituskykyä voidaan parantaa hyvän johtamisen avulla. Tehokkaan koulutuksen seurauksena taas olisi kansallisen hyvinvoinnin parantuminen. Vuonna 1993 valtionosuusjärjestelmä uudistui ja samalla päätösvaltaa hajautettiin kouluille. Oppilaitokset tekivät itse omat strategiansa ja toimintasuunnitelmansa. (Peltonen 2002, 41–42, Vitikka 2004, 3.)

Valtionosuusmuutoksen myötä kunnat saattoivat siis entistä enemmän tehdä itse päätöksiä koulujen suhteen, toisaalta taloudellista tilannetta ja päätöksiä koulujen kohtaloista tehtiin myös entistä enemmän menojen perusteella. Pienet koulut olivat isompia yksiköitä kalliimpia, kun laskettiin

oppilaskohtaisia kustannuksia. Jos kustannuksia piti säästää, päädyttiin monin paikoin lopettamaan kallein (eli yleensä pienin) koulu. Paljon ristiriitaista keskustelua onkin herättänyt se, onko oppilaskohtaisesti korkeaksi nouseva kustannus yksistään riittävä syy lopettaa koulu. Yleensä kustannuskertymää ei ainakaan julkisesti analysoida eli kuntalaiset eivät useinkaan saa tietää, mistä lakkautuslistalla olevan koulun oppilaskohtaiset kustannukset todellisuudessa muodostuvat. Eräs yleisesti tiedossa oleva kustannuksia suuresta nostava tekijä on epätarkoituksenmukainen tilojen käyttö. Tällaisessa tapauksessa kyseessä on fyysisesti iso koulurakennus, jossa on huomattavasti enemmän tilaa kuin mitä nykyinen oppilasmäärä edellyttäisi. Toinen suuri kustannuskertymä tulee koulukuljetuksista. Aina ei ajatella, että myös moni sivukoulun oppilaista kulkee koululle pitkänkin matkan takaa. Koulun lakkautusvaiheessa kuljetuskustannukset kuitenkin vain kasvavat entisestään koulualaisten koulu- ja kuljetusmatkan pidetessä.

Usein kuulee sanottavan, että kuntalaiselle on eduksi päätöksenteon läheisyys. Kyläkoulujen tapauksessa väite ei kuitenkaan näyttäisi pitävän paikkaansa, sillä juuri siinä vaiheessa kun kunnilla oli mahdollisuus päättää kouluverkostosta, päätyikin moni kunta lakkauttamaan kyläkoulujaan. Kuten aiemmin mainitsemani esimerkki Visuveden koulun vaiheista osoittaa, törmäävät kyläkoulut kunnan sisällä uudenlaiseen ongelmaan – vastakkainasetteluun muiden samassa kunnassa sijaitsevien koulujen kanssa. Tarkastaja Nestori Saarnin lausunto vuodelta 1913 tuntuu osuvalta myös tänä päivänä: *”Kylmästi oli kunta kohdellut esitettyjä, kaikin puolin kohtuullisia kouluanomuksia. Kustannusten pelko oli ummistanut kuntalaisten silmät näkemään kehittyvän ajan vaatimuksia. Luultavasti vaikutti päätöksiin myös nurkkakuntaisuus ja pikku kateus; ei suotu toisille sitä hyvää, mitä ei vielä itselläkään ollut,”* (Kuisma 2001, 34.)

Mielenkiintoinen huomio on, että kun koulua on kehitetty ylhäältä alas 1960- ja 1990 – luvuilla, tapahtui kyläkoulujen lakkauttamisia. Vastaavasti kun 1980-luvulla kehityssuunta oli alhaalta ylös ja painopisteenä oli koulun sijaan opettaja, ei kyläkouluja tänä aikana juuri lakkautettu. Kunnallisen päätösvallan lisääminen vaikuttaisi siis olevan kohtalokasta kyläkouluille. Mahdollisesti päätösvallan lisäksi muutoksia on tapahtunut myös taloudellisella puolella. Kiristynyt kuntatalous on voinut johtaa siihen, että kiusallisiakin päätöksiä on kuntien sisällä tekemään. Erityisesti 1990-luvulla tehdyt muutokset valtionosuuksissa ovat voineet johtaa tähän.

Lakkautuspäätösten yhteydessä asia voidaan kääntää niin päin, että kunnan kunnossa oleva talous on noussut yksittäisten oppilaiden etujen edelle. 2000-luvulla on arvioitu tapahtuvan myös yläkoulujen ja pienten keskuskoulujen lakkautuksia. Mielenkiintoista on kyläkoulukeskustelun ajoitus, sillä asiaan havahdutaan kerta toisensa jälkeen vasta siinä vaiheessa, kun lakkautus on

lautakunnan asialistalla. Tässä vaiheessa keskustelu keskittyy yleensä taloudellisiin seikkoihin, eikä pedagogiikasta puhuta mitään. Kunnallispolitiikot ja opettajat toimivat erillään ja päätökset tehdään yleensä kuulematta opettajia. Huolestuttavaa tässä on pedagogisesta näkökulmasta se, että sivistystai koulutuslautakunnan jäsenillä ei usein itsellään ole lainkaan pedagogista osaamista. Ennen lakkautuspäätöstä olisikin tärkeää kuulla, vaihtaa näkemyksiä ja tehdä yhteistyötä koulujen kanssa. (Vitikka 2004, 3-4.)

4.4 Kyläkoulun vahvuudet ja heikkoudet

Eräänä kyläkoulun ominaispiirteenä ja vahvuutena on nähty koulun lähiympäristön rakentamattomuus. Piha-alueilla oppilailla on aivan erilainen mahdollisuus tutustua ympäristöön kuin kaupungeissa. Puitteet antavat mahdollisuuksia omaan ideointiin ja leikkien kehittelyyn. Ulkoleikkien on myös arvioitu rauhoittavan lapsia ja parantavan pienten oppilaiden motorista kehitystä. Opettajilla on mahdollisuus hyödyntää luontoa myös opetuksessaan. Myös koulurakennuksen rooli eroaa kaupunkikouluista, sillä koulu on yleensä kylän toiminnallinen ja kulttuurinen keskus. (Peltonen 2002, 59.)

Toimintakeskusajatuksessa on vielä nykyistä enemmän kehittämismahdollisuuksia. On jo esimerkkejä siitä, miten kyläkoulun yhteyteen on liitetty esimerkiksi lasten iltapäiväkerhoja, ryhmäperhepäivähoitopaikkoja, vanhusten ruokapalveluita ja kansalaisopiston toimintaa. (Vitikka 2004, 5.)

Pohjois-Satakunnassa on toteutettu Pienten lähikoulujen kehittämishanke, jolla tähdätään opettajien täydennyskoulutukseen, aktivointiin sekä kyläkoulujen myönteisen julkisuuden luomiseen. Monissa kunnissa taloudellinen tilanne on nykyisin sellainen, että kehitystyötä on mahdollista tehdä ainoastaan hankkeiden avulla. (Vitikka 2004, 6.)

Vaikka Suomessa on paljon pieniä kouluja, tunnutaan niitä pitävän lähinnä ”välttämättömänä pakkona”, eikä niiden hyvää oppimisympäristöä, yhteisöllistä roolia ja kulttuurista merkitystä juurikaan tuoda esille. Osaltaan tähän saattaa olla syynä se, että maaseutukoulujen tutkimus on yleistynyt vasta aivan viime vuosina. (Peltonen 2002, 109–110.)

Kun 1990-luvulla tutkittiin suomalaisen peruskoulutuksen tilaa, todettiin pienten koulujen viihtyvyyden olevan isoja kouluja paremman. Oppimis- ja kasvuympäristönä kyläkoulu todettiin

turvalliseksi. Sen sijaan oppimistulokset olivat joidenkin tutkimusten mukaan heikommät kuin isossa koulussa. Opetuksen laadun ja monipuolisuuden kehittäminen kaatui resurssipulaan. Kyläkoulun opettajalta vaaditaan aktiivista kouluttautumista ja verkostoitumista muiden opettajien kanssa, jotta hän pystyy tällä saralla tavoittamaan isoissa kouluissa toimivat kollegansa. (Vitikka 2004, 4.)

Edellä mainitussa tutkimuksessa puhuttiin kyläkoulujen isoja kouluja heikommista oppimistuloksista. Tekemäni haastattelut eivät kuitenkaan tue tätä, sillä kaikkien haastateltavien mukaan sivukoululaiset ovat pärjänneet opintomenestyksensä perusteella yläasteella yhtä hyvin kuin isojen koulujen oppilaatkin. Osaltaan tähän seikkaan saattaa vaikuttaa merkittäväksi todettu yksittäinen opettaja. Onko siis näin, että hyvien opettajien opettamat lapset pärjäävät, mutta kaikki opettajat eivät pysty sivukoulujen asettamia haasteita täyttämään ja tällöin myös oppimistulokset jäävät isoja kouluja huonommiksi. Olisi kiinnostava tietää, millä alueella Vitikan (2004) kuvaama tutkimus on toteutettu, sillä tämä tutkimus on tehty vain maaseutualueella pienissä kunnissa toimivista kyläkouluista. Ovatko nuo oppilastuloksiltaan muita heikommät kyläkoulut sitten kaupunkialueilta? Siinä tapauksessa tasoeroa voisi selittää myös se, että kaupunkimaisilla alueilla myös koulujen välinen tasoero parhaiden ja huonoimpien koulujen välillä on ylipäätään suurempi kuin maaseudulla.

Vuoden 1999 perusopetuslain jälkeen on opetussuunnitelmissa siirrytty niin kutsuttuun yhtenäiskouluvaiheeseen, eli luokat 1-9 käsitellään yhtenä kokonaisuutena. Monissa pienissä kunnissa kaikki perusopetuksen luokat onkin jo sijoitettu samaan kouluun. Kyläkouluista puuttuvat kaikissa tapauksissa luokat 7-9 ja osa kunnista on siirtynyt käytäntöön, jossa luokat 5-6 ovat yläkoulun yhteydessä. Tällaisissa tapauksissa edellytetään todella tiivistä yhteistyötä kyläkoulun ja keskuskoulun välillä. (Vitikka 2004, 4.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Alun perin tämän tutkimuksen tavoitteena oli kerätä kyläkoulukokemuksia ainoastaan oppilaiden näkökulmasta. Aiheen laajentaminen opettajien, vanhempien ja virkamiesten kokemuksiin osoittautui kuitenkin hyväksi ratkaisuksi, koska haastatteluissa ilmeni, että monelle omat koulumuistot ovat kaukaisia ja hajanaisia. Lapsuuden koulukokemukset liittyvät myös enemmän yksittäisiin tapauksiin kuin laajempaan arviointiin koulusta, opetuksesta tai oppimisesta.

Haastatteluissa kävi myös ilmi, että lapset eivät ole kouluvuosinaan arvioineet esimerkiksi opettajan opetustyöskentelyä, opetuksen laatua tai opetusvälineiden moninaisuutta ja monen on vaikea tehdä tällaista arviointia vielä aikuisenakaan. Sijaisopettajista puhuessaan yksi haastateltavista, Irmeli, kiteytti asian seuraavasti: ”...siihen aikaan en mä osannu epäilläkään, että kuka siellä luokassa oli, etteikö hän olis oikea opettaja ollu. Kunnioitettiin kyllä opettajaa.”

Päädyin tutkimaan haastateltavien esille tuomia merkityksiä, en niinkään kyläkoulun paremmuutta tai huonommuutta isoihin kouluihin verrattuna. Tästä syystä valitsin tutkimusmenetelmäksi fenomenografian, joka soveltuu hyvin erilaisten merkitysten ja käsitysten tutkimiseen (Ahonen 1996, 114). Fenomenografiaa on käytetty myös paljon nimenomaan juuri oppimista tarkasteltaessa (Marton 1994, 4424), joten tästäkin syystä kyseinen menetelmä soveltui hyvin tutkimukseeni.

Alun alkaen arvioin haastattelevani noin kymmentä henkilöä. Valitsin haastateltavani tarkoituksenmukaisesti, joten onnistuin saamaan samoilta henkilöiltä kokemuksia oppilaan, vanhemman ja opettajan näkökulmista. Tästä syystä haastateltavien määrä väheni. Roolien yhdistämisestä seurasi, että mukana oli paljon kasvatusalan ammattilaisia. Tästä oli se etu, että ammatillisen näkökulman kautta haastateltavat osoittautuivat aiheesta kiinnostuneiksi ja näin haastatteluista tuli sisällöllisesti monipuolisia kuvauksia. Toisaalta tästä seurasi mahdollisesti puolueellisuusongelma, sillä kaikki haastateltavat ovat sijoittuneet työelämään hyvin. Olisiko tutkimustulos ollut erilainen, jos olisin haastatellut esimerkiksi työttömäksi päätyneitä kyläkoululaisia?

Yksi huomionarvoinen seikka oli haastateltavien puolueettomuus. Haastattelun aihe eli maaseudulla toimiva kyläkoulu rajoitti ainakin jossain määrin haastateltaviksi paljon pienissä kunnissa ja kaupungeissa asuvia ihmisiä. Kyläkouluja käyneitä henkilöitä asuu suurissa kaupungeissakin, mutta kyläkoululaisten opettajat ja vanhemmat asuvat maaseudulla. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta päädyin ratkaisuun, että etsin haastateltaviani useista eri kunnista, jotta tulokset olisivat paremmin yleistettävissä eivätkä yksittäiset kokemukset yhdistyisi kahden haastateltavan kertomuksissa. Tutkimuksessa haastatellut henkilöt ovat myös kaikki sellaisia, joiden voi sanoa pärjänneen elämässään. En kuitenkaan onnistunut tavoittamaan haastateltavikseni elämässään epäonnistunutta kyläkoululaista tai tällaisen henkilön vanhempia. Haastattelut antavat viitteitä siitä, että tällaisiakin henkilöitä on, vaikka kyläkoululaisten syrjäytyminen nähtiin melko harvinaisena. Eräässä haastattelussa mainittiin ”vankilakundiksi” päätyneestä kyläkoululaisesta, mutta tähän kyseiseen tapaukseen liittyi kertojan mukaan koulun pelaamattomien henkilökemioiden lisäksi myös perheongelmia.

Haastateltavien joukossa on kansakoulussa ja peruskoulussa käyneitä henkilöitä. Peruskoulu tulee lisäksi huomioiduksi muun muassa vanhempien ja opettajien sekä viranomaisten kokemusten kautta. Kun ajattelen kansa- ja peruskoulun välistä eroa maaseudulla, palvelevat kansakoulua käyneiden kyläkoululaisten kertomukset toisaalta tutkimusta paremmin, sillä esimerkiksi alueellisia ja oppilaiden välisiä eroja tarkastellessa peruskoulun on ainakin teoriassa ollut tarkoitus nimenomaan tasoittaa eroja kaupungin ja maaseudun sekä oppilaiden välillä.

5.1 Kyläkoulututkimuksen aineisto

Koska tarkoitukseni on käsitellä kyläkouluja yleisellä tasolla, esittelen tutkimustulokseni siten, että haastateltavani eivät esiinny oikealla nimellään, eivätkä näin ole tunnistettavissa. Kaikki haastateltavat asuvat Länsi-Suomen läänin alueella ja tutkimuksessa käsiteltävät kyläkoulut toimivat/ ovat toimineet pienissä maalaiskunnissa. Mukana ei ole yhtään kaupunkimaisilla alueilla toiminutta kyläkoulua. Haastatteluja tehtiin tutkimusta varten noin seitsemän tunnin verran. Sisällöllisesti haastattelut onnistuivat hyvin, sillä haastateltavat osoittautuivat aiheesta kiinnostuneiksi. Teknisiin ongelmiin lukeutui ongelma yhden haastattelun nauhoituksen kanssa. Tämän haastattelun osalta haastateltava on tarkistanut myös tutkijan haastattelusta tekemät muistiinpanot.

Haastattelin sivistystoimenjohtajana toiminutta *Seijaa*, joka oli jo siirtynyt eläkkeelle. Hänen koulukokemuksensa oppilaana ja vanhempana olivat isoista kouluista, mutta virkamiehenä hän tutustui monien erikokoisten koulujen toimintaan ja joutui käsittelemään virkauransa aikana myös kyläkoulujen lakkauttamisia. Virkavuosinaan hän oli paljon tekemisissä kyläkoulujen opettajien, vanhempien ja oppilaidenkin kanssa, joten hän tarkasteli haastattelussa kyläkouluja useista eri näkökulmista.

Toinen haastateltava, *Paavo*, työskenteli opettajana ja koulunjohtajana kaksiopeettajaisella kyläkoululla. Hän oli myös itse aloittanut koulutiensä kolmeopeettajaisella kyläkoululla sekä hänen lapsensa olivat käyneet kaksiopeettajaista kyläkoulua. Paavo oli myös toiminut aiemmin opettajana isoilla kouluilla.

Irmeli työskenteli erityisopettajana ja luokanopettajana isolla ala-asteella. Hän oli aiemmin työskennellyt useita vuosia opettajana usealla erikokoisella kyläkoululla. Myös Irmeli oli aloittanut

itse opintiensä kolmeopettajaisella kyläkoululla. Omien lasten kautta hänellä oli kokemusta sekä kaksi- että kolmeopettajaisilta kyläkouluilta sekä koulujen lakkautuksista.

Vanhempien näkökulmasta kyläkouluista kertoi näkemyksiään kaksi henkilöä. *Raija* oli käynyt itse koulua kuntakeskuksessa. Hänen lapsensa olivat käyneet kyläkoulua siten, että he olivat vaihtaneet isosta yhdysluokattomasta sivukoulusta pieneen kyläkouluun kesken ala-astevuosien. *Kalle* oli itse käynyt kyläkoulua ja hänen lapsensa ovat olleet kaksioptajaisessa kyläkoulussa. Kalle oli myös aktiivisesti seurannut kyläkoulukeskustelua sekä tutustunut aiheeseen myös työnsä puolesta.

Oppilasnäkökulmaa varten sain hyvää täydennystä perinnepiiriläisten ryhmähaastattelusta, johon osallistui seitsemän mieshenkilöä. Ryhmähaastattelu valotti osaltaan myös isojen ja pienten koulujen eroa, koska osa haastatteluun osallistuneista oli käynyt koulunsa pienen maalaiskunnan keskustan koulussa. Kyseisiltä henkilöiltä ei myöskään keneltäkään löytynyt kasvatustieteellistä koulutusta, joten tässäkin mielessä he laajensivat oppilaskokemuksia. Myös iältään ryhmähaastatteluun osallistuneet henkilöt olivat pääsääntöisesti muita haastateltavia vanhempia. Käytän ryhmähaastatteluun osallistuneista miehistä nimiä: *Hannu, Ilmari, Thomas, Mikko, Matti, Unto ja Yrjö*. Hannu, Mikko ja Matti olivat käyneet keskustajamassa isossa koulussa, muut olivat aloittaneet koulunsa erikokoisissa kyläkouluissa. Osa kyseisistä kouluista oli jo lakkautettu.

Ryhmähaastattelun myötä kiinnostuin hankkimaan lisäaineistokseni myös sekundaariaineistoa. Tutustuin muun muassa Pekka Kuisman kirjaan *Visuveden koulu 110 v. 1891-2001. Erään kansakoulun vaiheita Suomen ja Ruoveden kansanopetuksessa* sekä muutamiin Kuisman tekemiin haastatteluihin, jotka sain käyttööni Tampereen yliopiston Virtain Kulttuurintutkimusaseman johtajan avustuksella. Haastattelujen sisältöä en erittele tarkemmin enkä hyödynnä tässä tutkimuksessa. Mielestäni tämä yhden koulun historiikki selvitti minulle hyvin yksityiskohtaisesti sen, millaista koulun historia suomalaisella maaseudulla on ollut. Haastatteluja en käsittele tutkimuksessani lähemmin, koska ne olivat melko laaja-alaisia muisteluita, joissa puhuttiin paljon myös muista asioista kuin koulunkäynnistä.

Lisäksi luin kaksi muistelmateosta *Elämäni opettaja (Hernberg 2001)* sekä kristillisen eläkeliiton julkaisun, Elias Turusen toimittaman *Muistojeni kansakoulu*, joista etsin lähinnä viitteitä tukemaan omissa haastatteluissani esille nousseita asioita ja jossain määrin niitä löysinkin. En käsittele kyseisiä teoksia käsillä olevassa tutkimuksessa kovin yksityiskohtaisesti, vaan ainoastaan tuon esille niistä muutamia yksittäisiä esimerkkejä siltä osin, kun ne liittyvät tekemissäni haastatteluissa esille tulleisiin kysymyksiin.

5.2 Fenomenografia menetelmänä

Kyseessä on fenomenografinen laadullinen tutkimus. Fenomenografista menetelmää on käytetty kasvatustieteissä juuri oppimista ja koulussa käsiteltävän tiedon ymmärtämistä käsittelevissä tutkimuksissa (Marton 1994, 4424, Julkunen 2002, 18.) Tässä tutkimuksessa ei tarkastella tosin varsinaisesti itse oppimista, vaan oppimisympäristön ja omien oppimiskokemusten myötä syntyneitä merkityksiä. Fenomenografiaa on toki käytetty tämän tutkimuksen tapaan myös erilaisten oppimiskokemusten ja oppijoiden käsitysten tarkastelussa. (Marton 1982).

Tutkijat ovat suhtautuneet ristiriitaisesti siihen, onko fenomenografiassa kyse analyysimenetelmästä vai metodologisesta näkökulmasta ja lähestymistavasta. (Niikko 2003, 7.) Itse näen fenomenografian menetelmänä ja näen sen soveltuvan tutkimusnäkökulmana erittäin hyvin käsillä olevaan tutkimukseen. Fenomenografia tutkii ihmisten ajattelua, käsityksiä ja kokemuksia erilaisista asioista (Marton 1982, Marton 1994, 4424, Niikko 2003, 7.) Lähtökohtana on ajatus siitä, että on olemassa yksi maailma, mistä ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. Käsitykset riippuvat aina kontekstista ja ne ovat muuttuvia. Tästä syystä tulosten yleistettävyyttä onkin fenomenografisessa tutkimuksessa paikoin pidetty kyseenalaisena. (Metsämuuronen 2003, 174–176.)

Tässä tutkimuksessa on kyse nimenomaan ihmisten käsityksistä ja kokemuksista, ei siitä, ovatko esitetyt näkemykset oikeita tai vääriä. Fenomenografian tarkoituksena onkin ensisijaisesti kuvata maailmaa (eli tässä tapauksessa kyläkouluja) sellaisena kuin haastatellut ne ymmärtävät ja käsittävät (Niikko 2003, 15–17). Tavoitteena on myös tuoda esille erilaisia ajattelutapoja samasta ilmiöstä (Marton 1982, Niikko 2003, 29), eli tässä tapauksessa kyläkoulusta. Tästä syystä tutkimuksessa on haastateltu ihmisiä, joilla on erilainen yhteys kyläkouluun.

Tutkittavat käsitykset muodostuvat ihmisten omien kokemusten perusteella. Näin tutkijan tehtäväksi jää reflektoida erilaisten ihmisten kokemuksista syntyneitä käsityksiä ja merkityksiä. Tutkija ottaa siis aiheeseen toisen asteen näkökulman ja keskittyy kuvaamaan merkitysisältöjä, sillä käsittämisen kautta ihmiset luovat merkityksiä itsen ja muun maailman välille. (Niikko 2003, 22-25.)

Tutkittaessa käsityksiä, on analysointivaiheessa syytä huomioida käsitteiden erilaiset ulottuvuudet, sillä yleiset käsitykset ovat arvoihin perustuvia uskomuksia, joita useat ihmiset käyttävät arviointinsa kriteereinä. (Niikko 2003, 27.) Näin voisi olettaa käyvän myös kyläkouluja käsittelevässä tutkimuksessa, sillä kyläkouluista esitetään myös paljon olettamuksia. Erään tällaisen

haastateltu sivistystoimenjohtaja nostaa esille kyseenalaistaessaan sen, mikä koulun lakkautuksen merkitys kylälle todellisuudessa on, kun talot eivät tyhjenekään koulun lopetettua.

Tutkimussuuntana fenomenografia on verraten nuori. Termiä on käytetty ensimmäistä kertaa vasta 1950 – luvulla ja virallinen käyttöönotto ajoittuu niinkin myöhään kuin 1980-luvulle. (Niikko 2003, 8, 10.) Varsinaisesti fenomenografisen suuntauksen voidaan sanoa saaneen alkunsa 1970-luvun alussa Ruotsissa Göteborgin yliopistossa Ference Martonin tutkimuksissa, joissa hän tutki ihmisten oppimista ja oppimiseen liittyviä erilaisia käsityksiä (Marton 1994, 4424).

Fenomenografia voidaan suomentaa ilmiöiden kuvaamiseksi. Fenomenografia tutkiikin sitä, miten ihmisten tietoisuus rakentaa erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Omien kokemusten perusteella eri ihmisten käsitykset voivat erota toisistaan hyvinkin paljon. (Ahonen 1996, 114, 117.) Fenomenografinen tutkimusprosessi vaatii huolellista teoriaan perehtymisestä, jonka perusteella tehdään tutkimuksen ongelmanasettelu. Haastattelu on yleensä avoin tai puolistrukturoitu. (Ahonen 1996, 132–147.) Itse käytin tutkimuksessa avointa haastattelua, joka mahdollisti haastattelutilaisuuden keskustelunomaisuuden. Myös käsitysten tulkinnessa pyrin fenomenografialle tyypillisesti kategorisoimaan huolella eri haastatteluissa esille nousseet asiat.

Näen erittäin positiivisena ja opettavaisena sen, että fenomenografian on myös oppimisprosessi tutkijalle itselleen (Marton 1982, 6, Niikko 2003, 40). Fenomenografia on nähty myös subjektiivisena, joten käsityksiä tarkastellessaan tutkijan on huomioitava myös omat kokemuksensa ja lähtökohtansa (Ahonen 1996, 122). Erilaisten merkitysten avulla kyläkoulu avautui myös tutkijalle itselleen useista erilaisista näkökulmista. Vaikka ilmiön täydellinen paljastaminen on mahdotonta, uskon tutkimuksellani kuitenkin onnistuneeni edes jossain määrin avartamaan ihmisten näkemystä kyläkouluista. Myös oma mielikuvani kyläkouluista on syventynyt haastatteluissa esille tulleiden näkemysten perusteella. Tutkimusta tehdessäni ymmärsin muun muassa sen, että käsite kyläkoulu tarkoittaa eri ihmisille eri asioita ja varsin monelle maalaiskunnan taajamassa asuvallekin kyläkoulu yhdysluokkaopetuksineen voi olla oppimisympäristönä täysin outo ja käsittämätön.

6 KOULUN KOKO KERTOMUKSISSA

Koulun koko tuli haastatteluissa selvästi esille ja kaikki haastateltavat löysivät melko paljon eroja ison ja pienen koulun väliltä. Kyläkoulukaan ei kuitenkaan ole aina samanlainen, sillä haastateltavat toivat esille erityisesti eron kaksi- ja kolmeopettajaisen kyläkoulun välillä. Kaksiopettajaisessa

koulussa samalla yhdysluokalla on useampia vuosiluokkia, joten niin opettajat kuin oppilaatkin joutuvat haasteellisempaan tehtävään kuin kolmiopettajaisella koululla. Vastakkainasettelussa kaksi- ja kolmeopettajaisen koulun välillä kaikki asiaa haastattelussa pohtineet tuntuivat pitävän kolmeopettajaista parempana vaihtoehtona. Kaksiopettajaista koulua ei pidetty kuitenkaan tarpeettomana, vaan pienen oppilasmäärän vuoksi ainoana vaihtoehtona. Lakkauttamisperusteiksi haastatellut eivät hyväksyneet ainoastaan oppilaskohtaisia laskennallisia kuluja, mutta useimmat hyväksyvät lakkauttamisen siinä tilanteessa, kun oppilasmäärä kylällä vähenee. Kun kyläkoulun koulunjohtaja *Paavo* puhui kriittisistä ajoista, hän mainitsi koko koulun oppilasmääräksi 16 oppilasta. *Irmelin* määre hyväksytylle lakkautukselle kuului ”*vain vähän toistakymmentä koko koulussa*”. Tämän perusteella kaksiopettajaisen koulun oppilasmäärän laskeminen pysyvästi alle 20 oppilaaseen alkaa enteillä koulun lakkautusta. Myös eri kyläkoulujen väliset erot voivat olla suuria.

Toisena koulun kokoon liittyvänä asiana korostuivat luokkien oppilasmäärät. Joukkuepelien ja ryhmätöiden osalta kaksiopettajaisen koulun alaluokalla saattaa pienessä koulussa olla liian vähän oppilaita, jolloin oppilasmäärä rajoittaa opetusta eikä tunnu enää tarkoituksenmukaiselta. Pienestä koulusta isompaan kouluun siirtyminen (kansakoulusta oppikouluun, alaluokilta yläkouluun tai ala-asteelta yläasteelle) korostui osassa aineistoa. Pienen kylän kasvatti saattoi kokea itsensä erilaiseksi kuin keskustassa asuvat lapset ja opettajat, iso oppilasmäärä oudoksutti ja osa oli kokenut koulunvaihdon yhteydessä jopa kiusaamista. Suuri osa haastateltavista ei kuitenkaan nähnyt siirtymävaiheessa mitään ihmeellistä. Esimerkiksi harrastusten kautta tuttavapiiri saattoi olla jo valmiiksi omaa kylää laajempi. Haastateltavien mukaan hieman isompi lapsi on jo kehitystasoltaan valmis siirtymään omasta turvallisesta lähikoulustaan isompaan sosiaaliseen yksikköön. Uuden ison koulun monipuolisemmat mahdollisuudet saatetaan myös ottaa iloiten vastaan, kuten seuraava muistelu oppikouluun siirtymisestä osoittaa:

...oli hienoo mennä oppikouluun, siel oli se jalkapallojoukkue ja ynnä muuta tämmöstä mitä ei täällä taas ollu. Se oli sitten tavallaan että ymmärtää että ei, mää vielä ala-asteella voi olla kahdeksanvuotiaana missään. Se tuli sitten tavallaan siitä sitten, sitten kasvo siihen, että nyt pääs isompaan ja nyt tääl on hyvä ja niin edespäin. Enää ei kaivannu sitä pienen koulun juttuja. Sitten pysty jo olemaan isossa koulussa ja pärjäämään sielläkin.

... opetusvälineet saattoi olla hyvin vaatimattomat ja niin edespäin. Sitten kun meni isoon kouluun huomasi kuinka hienoja täällä on jotkut asiat... Paavo

6.1 Kyläkoulun ja ison koulun erot

Kaksiopettajaisen kyläkoulun koulunjohtaja *Paavo* kuvaili kyläkoulua kiirettömämmäksi ja kodinomaisemmaksi ja leppoisammaksi kuin isoa koulua. Hänen mukaansa pienessä maalaiskoulussa lapset voivat olla pidempään lapsia eikä käyttäytymisongelmia tai kiusausta esiinny. Kyläkoulun oppilaita hän kuvasi myös omatoimisiksi. Hänen mukaansa kyläkoulun lapset saavat maalaisyhteisöissä peruskasvatuksen jo kotona, joten koulussa ei suuria kurinpito-ongelmiakaan ole. Ison koulun elämää hän kuvaili kiireiseksi ja byrokraattiseksi.

Periaatteessa tää on niinku pieni perhe ja täs on helppo sitte niinku perheen päänä sitten suunnitella itse omia asioita ja sitten on ainoostaan se yks tai kaks kollegaa, jonka kanssa voi niinku asioita junailla.

... tonne kun luokkaan menee, niin yleensä siellä on oppilaat jo tekemässä töitä, kun ne tietää että mulla on se ja se aine. He tietää kuitenkin, että tämä mennään seuraavalla kerralla. He on jo työn touhussa kun opettaja pääsee paikalle ja toki poikkeuksiakin on, että ei nyt kaikki silleen automaattisesti tapahdu, mut kuitenkin että tää on minusta semmonen hieno asia näillä, tämmöinen omatoimisuus ja työhön tarttuminen on aivan toista luokkaa. Paavo

Paavo rinnasti kyläkoulun ja perheen osuvasti, sillä vastaavanlaisen vertauksen on tuonut tutkimuksissaan esille myös Eira Korpinen (1998, 11). Hänen mukaansa kyläkoulua ja vanhanajan suurperhettä yhdistää koulun henkilökunnan ja oppilaiden päivittäinen yhteistoiminta ja toistensa auttaminen ja tukeminen.

Raijan lapset vaihtoivat koulua isommasta pienempään kesken alakouluvuosien. Myös Raija huomasi lastensa omatoimisuuden ja aktiivisuuden lisääntyvän näiden siirryttyä kaksiopettajaiseen kyläkouluun. Etukäteen kyläkouluun suhtauduttiin perheessä hieman ennakkoluuloisesti. Alun perin Raijan vanhempi lapsi ei olisi halunnut vaihtaa koulua, mutta asuttuaan kesän uuden koulunsa lähietäisyydellä hän meni sinne, joskin edelleen ennakkoluuloisena. Lapsen mielestä yhdysluokka oli huono ja menestyvänä oppilaana hän pelkäsi myös muiden nuorempien luokka-asteiden häiritsevän opetusta. Oudolta vuosiluokkaopetukseen tottuneesta lapsesta tuntui myös se ajatus, että oma pikkusisko tulisi samalle luokalle. Ennakkoluulot kuitenkin osoittautuivat vääriksi ja myöhemmin hän kiitteli uutta kouluaan, josta uudet ystävätkin löytyivät nopeasti. Raijan mukaan myös nuoremman lapsen tulokset ja koulumotivaatio paranivat yhdysluokalle siirryttäessä.

...kun ollaan yhdessä luokassa ja opettaja käskee aina mitä tehdään ja kaikki tekee samaa, niin silloin tehdään ja sillä siisti. Mut kun mentiin yhdysluokkaan, niin yks luokka saattoi tehdä tehtäviä, toiselle opetettiin uutta asiaa, kolmas luokka saattoi kerrata vanhaa ja neljäs

luokka teki sit jotain muuta. Siellä se omatoimisuus on aivan toista luokkaa, kun pelkällä yhdellä luokalla. Ja se on ihan selkee ero.

...nuorempi oli tosi pahoillaan kun vanhempi lähti yläasteelle, että et se oli semmoista yhteistä koulunkäyntiä kyllä ihan ihan täysin, että. Kaikki ne pelot mitä mul oli ainakin sen kesän aikana, niin ne kyllä hälveni tosi nopeesti. Raija

Myöhemmin Raija tutustui kyläkouluun myös toisesta näkökulmasta tehdessään opetusharjoittelua kyläkoulussa. Hänen aiemmat kokemuksensa olivat isoista kouluista ja isoista luokista, joten kyläkoululaisten omatoimisuus ja työinto yllättivät, vaikka hän olikin seurannut kyläkoulun opiskelua aiemmin omien lastensa kautta. Raija huomasi tunteja suunnitellessaan myös opettajan kohtaamat haasteet yhdysluokkaopetuksessa. Haasteita kuitenkin helpotti oppilaiden yhteistyökykyisyys. Hän huomasi myös vertaisryhmän hyödyn, sillä oppilaat osasivat kysyä apua vieruskaverilta huomattaessaan opettajan olevan varattu toisen luokka-asteen opetuksen kanssa. Tai sitten oppilaat jatkoivat seuraaviin tehtäviin ja palasivat vaikeaan tehtävään kun opettaja vapautui opetustyöstä.

en mä ny ihan ollu paniikissa, kun mulle annettiin neljä matematiikan kirjaa, että seuraavana päivänä olis matematiikan tunti ja jokaisella luokalla: kolmosella kolmosta, nelosella nelosta ja vitonen ja kutonen, kaikilla oma matematiikan kirja ja jokaisella oma aihe. Mä en ymmärtänyt, et kuinka mä saan sen menemään, et niitä on neljä luokkaa, neljä opetusta ja yksi opettaja. Ja mä suunnittelin sen sitten niin, että opetin, annoin, yhdet teki tehtäviä, yhdelle annoin monisteet ja yhdet olikohan niilläkin monisteet ja yhdelle luokalle opetin uuden asian. Ja sitä mukaa siirryttiin, kun uus asia opittiin, he rupes tekemään tehtäviä, mä siirryin seuraavalle luokalle, opetin uuden asian, jonka jälkeen he siirty tekeen tehtäviä. Ja ne jotka teki itsenäisesti tehtäviä, he otti monisteet, rupes tekeen. Kukaan ei rutissu, kukaan ei kysyny tarhteeks tehdä, onks pakko, mitä kuulen muuten tuolla ihan päivittäin. He alkoi tekeen, kun he oli tehny, he kävi tarkistamassa ja kysy mitä siten? Siis ei ollu pienintäkään ongelmaa, et kenelläkään olis työt loppunu taikka joku ei olis viittänyt tehdä. Ja jos he teki, he teki välillä yhteistyötä, he ei aina kysyny opettajalta kun tuli joku ongelma, he kysy vieruskaverilta.

... siis mä haukoin henkee. Mä en niinku ymmärrä, että sen ikäiset lapset on niin oma-aloitteisia ja aktiivisia.

... mun ei tarvinnu kertaakaan kieltää sitä luokkaa. Se on ihan käsittämätöntä, mut heil on jotenkin niin sisäänrakennettu se vuosien varrella se, koska se alkaa jo ykköseltä, ykkös-kakkonen kun on jo yhdessä, että kun ajatellaan alkuopetuskin voidaan järjestää sillai, niin sekin on kyllä jo jonkinlainen taitolaji... Raija

Kyläkoululaisten isä Kalle, joka itsekin kävi aikanaan kyläkoulun, toi esille yhdysluokkaopetuksen ominaispiirteinä oppilaiden vuosittain muuttuvat roolit. Kun vuosiluokassa kaikki oppilaat ovat aina suunnilleen samanikäisiä ja muodostuneet valtasuhteet pysyvät näin ennallaan koko alakouluajan, vaihtelevat lasten keskinäiset suhteet yhdysluokassa. Jokainen on luokkaan tullessaan ensin ryhmän pienimpiä, mutta siirtyy myöhemmin ryhmän vanhinten joukkoon. Kallen mukaan kyläkoulu on hyvä oppimisympäristö, jossa on toimivat kokonaisuudet. Kyläkoulu tarjoaa hänen mukaansa

elämälle hyvät eväät ja myös runsaasti mahdollisuuksia. Hän kuitenkin muistutti, että toimiakseen hyvin kyläkoulu vaatii vanhempien, koulun ja kylän välisen toimivan yhteistyön. Huonona puolena isossa yhdysluokassa Kalle näki sen, että opettaminen etenee keskiverto-oppilaan ehdoilla, kun opettajan aika ei riitä kaikille. Tästä syystä noin 15 oppilaan luokkakoko olisi hänen mielestään yhdysluokassa toimivin. Vastaava ongelma luokkakoon suhteen tulee hänen mukaansa tietenkin esille myös isojen koulujen isoissa luokissa.

Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen onnistuu haastateltujen mukaan isoa ryhmää helpommin pienessä ryhmässä. Näin myös ongelmat tulevat nopeasti esille. Isoissa kouluissa ongelmiin tarttuu erityisopetus, joka tukee oppilasta muun muassa puheongelmissa ja oppimisvaikeuksissa. Kaikissa pienten kuntien keskuskouluissa ei kuitenkaan vielä toimi erityisopetuksen pienluokkaa, jossa esimerkiksi keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat voisivat opiskella, vaikka tarvettakin sellaiselle olisi. Kuntien kustannussäästöistä kärsivät siis myös isommat koulut, sillä yksikin levoton oppilas voi sotkea koko luokan opiskelun. Myös isot luokkakoot hankaloittavat oppilaiden ongelmien tunnistamista. Erityisopettajana työskentelevät Irmelin mielestä parinkymmenen oppilaan luokka ja erillinen erityisopetuksen pienryhmä olisivat isommassa koulussa toimiva konsepti. Hänen mukaansa kotien lisääntyneet ongelmat heijastuvat nykyisin kouluissa. Kyläkoulujen erityisoppilaat siirretään tarpeen mukaan omalta kylältä erityiskouluun. Myös kiertävä erityisopettaja kiertää kyläkouluilla.

Useammalla kyläkoululla opettanut *Irmeli* siirtyi maalaistaajaman keskustan ala-asteelle, jossa hän on työskennellyt luokanopettajana ja erityisopettajana. Irmeli toi esille kyläkoulun ongelman työkaverien vähydestä sekä tilanteen, jossa oli opetettava myös itselleen heikkoja oppiaineita, koska opettajien vähäinen määrä ei mahdollistanut oppituntien keskinäistä vaihtoa. Hänen mukaansa kyläkoululla yhteistyö opettajien kanssa voi muodostua ongelmalliseksi, jos henkilökemiat eivät pelaa. Muussakin tapauksessa kyläkoulun opettajan työ tuntui hänen mukaansa yksinäiseltä, vaikka vanhemmat pitivät aktiivisemmin yhteyttä opettajaan kuin keskustan koulussa.

... jokainen tekee ihan itsenäisesti kaikki päätöksensä ja tuntinsa suunnittelee ihan yksin. Ja sitten täällä isossa koulussa, täällä on näitä työkavereita, kenen kanssa voidaan oppilaiden ongelmista puhua ja mitenkä niitä auttaa eteenpäin. Pikkukoululla joudut sitten yksin niitten murheittes kanssa. Irmeli

Irmeli nosti esille myös pienen koulun turvallisuuden tunteen. Hän muisti omilta kouluvuosiltaan, miten koulutulokkaan ympärillä on kyläkoulussa vain tuttuja ihmisiä, eikä mitään pelottavia asioita ollut, joten koulunkäyntiin on helppo keskittyä. Keskustan koulussa opettaessaan hän pohti jo

koulun fyysistä kokoa: useammassa kerroksessa sijaitseva koulu saattaa pienelle oppilaalle olla vaikea hahmottaa.

...nämä pienet ekaluokkalaiset, kun ne tulee tänne meidänkin kouluun tänä päivänä, niin yksistään nää käytävät ja nää raput, et ennen kuin ne oppii sinne luokkansa löytämään, et oonko mä nyt toisessa kerroksessa vai kolmannessa. Missä on vessa ja ja ihan kaikki siis tämmöiset et oppii hahmottamaan ensin, sitten ne ruuhkat mitkä tuolla rapuissa kulkiessa on, et pärjää siellä toisten mukana. Isossa koulussa kun on sitten, ainakin tänä vuonna kun on pienilläkin paljon eri opettajia, niin oppii tuntemaan jokaisen opettajan tavat ja vaatimukset... Irmeli

Sivistystoimenjohtajana toiminut Seija nosti esille opetusjärjestelyihin liittyvän ongelman. Hän oli todennut esimerkiksi toisen A-kielen opetuksen oppilaita kohtaan epätasa-arvoiseksi. Keskustan kouluilla valinnaisryhmät voivat toteutua, mutta kyläkouluilla oman valinnaisryhmän syntyminen oli lähes mahdottomuus. Kun kyläkoulun oppilas haluaisi opiskella ylimääräistä kieltä, täytyi hänet kuljettaa keskustan koululle. Tämä taas hankaloitti aikatauluja ja pidensi sivukoulun oppilaiden koulupäivää usein kohtuuttomasti.

...kovasti innokkaina aloitettiin, mutta sitten kun olisi pitänyt tietysti jakaa vuodesta toiseen niin määrä tippui ihan johonkin varmaan kymmeneen prosenttiin siitä mitä oli aloittaneita eli sieltä tippui jatkuvasti pois lapsia sitten. Suoraan sanoivat että se käy heille niin raskaaksi. Seija

Ison ja pienen koulun eroja pohtiessaan hän viittasi myös kyläkoulujen korkeisiin oppilaskohtaisiin kustannuksiin ja kiinteistöjen epätarkoituksenmukaiseen käyttöön. Koulurakennus ei voi hänen mukaansa olla käytännössä vain osittain koulu ja osittain jotain muuta. Kustannuserot ison ja pienen koulun välillä onkin joko hyväksyttävä tai sitten on luovuttava koko kyläkouluverkostosta. Kustannuksissa ja hankalissa kuljetusjärjestelyissä kyläkoulut saattavat Seijan mukaan kuitenkin myös auttaa joukkoliikennejärjestelyissä, ainakin siten että haja-asutusalueen ihmiset pääsevät aamulla kotikuntansa keskustaan koululaisautossa ja illalla koulujen loputtua takaisin kotikylään.

Seijan mukaan oppilaalle on kuitenkin tärkeää koulun sijainti omalla kylällä mahdollisimman lähellä kotia. Tämä oli hänen mukaansa omiaan vahvistamaan lapsen identiteettiä omaa kotikylää kohtaan. Ongelmana oli hänen mukaansa se, että sosiaalisuus kärsii ympyrän jäädessä liian pieneksi. Myös kaverien suhteen ei valinnanvaraa välttämättä ole, vaan kaikkien kanssa on tultava toimeen. Seija arvioi, että kyläkouluun liittyy positiivisia puolia enemmän kuin negatiivisia, mutta hän korostaa myös sitä, että kaikki ei kyläkoulussakaan ole pelkästään positiivista niin kuin usein kuulee väitettävän.

Raija joutui vanhempana siihen tilanteeseen, että lapset vaihtoivat koulua kesken alakouluajan. He olivat aiemmin käyneet myös sivukoulua, mutta kyseessä oli oppilasmäärältään yli sadan oppilaan sivukoulu, jossa jokaisella vuosiluokalla oli oma opettajansa. Vanhempana hän myöntää tunteneensa ennakkoluuloja erityisesti yhdysluokkaopetusta kohtaan, koska hänellä ei ollut aiemmin kokemusta kyläkouluista. Suomessa elää edelleen sitkeästi myytti siitä, että keskuskouluissa olisi parempi opetus kuin sivukouluissa. Pedagogisesta näkökulmasta suomalaista yläkoulua on kuitenkin arvioitu ihanteelliseksi kasvatusratkaisuksi, jossa sosiaalinen kasvatus on tehokasta sekä oppiminen ja oppimismenetelmät yksilöllisiä. (Viljanen 1998, 12–13.)

Raija pelkäsi opetuksen tason kärsivän neljän vuosiluokan yhdysluokassa, mutta huomasi pian, että mitään ongelmia ei tullutkaan. Päinvastoin, lasten omatoimisuus ja aktiivisuus lisääntyivät. Yksi suuri ero, minkä hän ison ja pienen koulun välillä huomasi, liittyi yhteisöllisyyteen.

Oli hurjaa laittaa lapsi yhtäkkiä kesken kouluvuosien yhdysluokkaan, jossa on neljä luokkaa samassa. Mä en voinu käsittää kuinka se toimii. Mutta se on toiminu näköjään erittäin hyvin, esimerkiksi yläasteelle siirryttäessä minkäänlaisia eroja ei näy...

tää oli iso koulu tää XXXXXXXX koulu, niin ei siel ollu sellaista yhteisöllisyyttä esimerkiks oppilailla, mitä löyty sitten XXXXXXXX. XXXXXXXX, koska se oli pieni koulu, siinä oli noin kolmisenkymmentä oppilasta, niin siellä kaikki oli kaikkien kavereit, kaikki touhus yhdessä. Se oli sama oliko se ykköseltä tai kutoselta, niin koko oli niinku yhtenäinen. Raija

Ison koulun yhteisöllisyyden puute ei kuitenkaan näkynyt esimerkiksi luokkahengessä, joka oli hyvä. Yhteisöllisyys toteutui luokissa, mutta ei koko koulussa. Raijan mukaan hyvä luokkahenki saattoi osaltaan johtua myös pienistä luokkaryhmistä.

Toinen merkittävä ero ison ja pienen koulun välillä liittyi hänen mukaansa koulun fyysiseen kokoon ja harrastusmahdollisuuksiin. Isosta koulusta löytyi muun muassa jumppasali. Puutteista huolimatta hän näki omien kokemustensa perusteella sivukoulun paljon parempana vaihtoehtona, vaikka muistikin suhtautuneensa alkuun hyvin ennakkoluuloisesti yhdysluokkaopetukseen, ennen kuin näki käytännössä sen toimivuuden.

Kaikkein suurin negatiivinen puoli on just se liikuntapaikkojen vähyys. Esimerkiks huonoilla keleillä, tämmöisillä keleillä, ei oo oikein kauheesti vaihtoehtoja, kun siel on ainoastaan luokkia, missä mitkään pelaamiset on ihan mahdottomia, että se on sitten kävellään tai. Talvella on koulun kaukalo, joka oli muutaman viikon jäädytettynä tänä vuonna. Et se puoli et xxxxxxxx oli enemmän sitä semmoista nuorten vapaa-ajallakin semmoista pientä touhua, kun siin oli iso piha. Siel oli iltakerhojakin. Niit ei ollu xxxxxxxx ollenkaan taikka lähes ollenkaan, vähän huonolla menestyksellä. xxxxxxxx oli kaikkee semmoista iltatoimintaa vapaa-ajalle, et se puuttuu niinku xxxxxxxxxx et on ihan pakko sit aina lähtee

vannoutunut sivukoulun ystävä olen ihan ehdottomasti, että en nää kyllä huonoja puolia niissä ja tää yhdysluokka, joka tuntui itestä tosi oudolta alkuun, niin näyttää kyllä onnistuneen tosi hyvin lasten oppimisessa ja yleensä tämmöisessä sosiaalisessa oppimisessakin ei pelkästään niiden taitojen ja taitojen oppimisessa, vaan nimenomaan muutakin. Raija

Koulunkäyntinsä kyläkoulussa aloittanut Kalle muisteli miten kouluvuosina koulussa saatettiin katsella vaikka olympialaisia. Normaalisti poikennut ohjelma jäi mieleen miellyttävänä yllätyksenä, mutta ei antanut erivapauksia, sillä silti matematiikan tehtävät oli seuraavaksi päiväksi tehtävä. Hän toi esille kyläkoulun mahdollisuuden erikoistua esimerkiksi luontopainotteisena vihreän lipun kouluna. Tällaisessa tapauksessa koulun omia vahvuuksia voidaan hyödyntää teeman kautta. Hänen mukaansa etenkin nuorimmat oppilaat eivät välttämättä kärsi siitä, että puitteet eivät ole nykyaikaiset ja mielikuviutus korvaa tietokoneet ja studiot.

6.2 Kaksi- ja kolmeopettajaisen koulun ero

Kaikki haastateltavat toivat selvästi esille sen näkemyksen, että kaksi- ja kolmeopettajainen kyläkoulu eroavat selvästi toisistaan. Toimivimmaksi kyläkoulumalliksi haastateltavat nimesivät kolmeopettajaisen koulun, jossa yhdellä opettajalla on samassa opetusryhmässä kaksi eri vuosiluokkaa. Kaksiopettajaisen kyläkoulun koulunjohtajana toimiva Paavo tuli aikanaan kolmeopettajaiseen kouluun, jossa toimii enää kaksi luokanopettajaa. Ihanekoulussa olisi hänen mukaansa 40–50 oppilasta:

Täällä kun on kaks tai kolme ikäluokkaa samassa pitää niinku vuorokurssina näitä tiettyjä lukuaineita mennä eli vuorokurssit menee tavallaan silloin eli vuorokurssiperiaatetta voidaan niinku soveltaa kätevästi. Ja ja. Siinä toisaalta tulee myöskin nää oppilasryhmät sopivansuuruisiksi, että liian pieni, ei voi pelata esimerkiks pelejä, jos on liian vähän oppilaita tai ja sanotaanko kaverisuhteet. On hyvä jos luokalla on muutakin kaks toista oppilasta eli eli tässä suhteessa pikkusen isompi on parempi kun ihan pieni. Paavo

Myös Irmeli viittasi joukkuepeleihin, ryhmätöihin ja erilaiseen sosiaaliseen toimintaan, mitä pienissä ryhmissä ei yksinkertaisesti voinut toteuttaa. Ihanneluokaksi hän mainitsi noin 20 oppilaan luokan, koska tätä suuremmissa yksiköissä heikot oppilaat syrjäytyvät. Myös kymmenen oppilaan ryhmä oli hänen mukaansa ”ihan mukava opetusryhmä”. Vastaavasti viiden oppilaan ryhmää Irmeli piti liian pienenä.

Kun mul oli vaan ne viis oppilasta, kaikki pelit, noitten pelien keksiminen on vaikeeta, leikit, tämmöset ryhmätyöt, kaikki, ne niinku jää niinkun vähemmälle. Eihän voi saada esimerkiks viidestä oppilaasta kahta joukkuetta. Joukkuepelitkin, kaikki tämmönen mitkä kehittää sitä sosiaalisuutta ja porukassa toimeentulemistä, niin ne jää niinkun pois. Irmeli

Opetuksen laadun Irmeli ei sinällään uskonut kärsivän pienessäkään ryhmässä, mutta oppilaskohtaiset kustannukset nousivat tällöin liian suuriksi. Oman kuntansa kouluverkostoon hän ei kajoaisi, sillä oppilaiden koulupäivien pituuden ja matkojen pitäisi pysyä kaikille kohtuullisena. Myös keskustan koulussa kaikki tilat olivat käytössä eikä luokkakokojakaan voi hänen mukaansa enää kasvattaa. Keskuskoululle uusia haasteita tuo lisääntyneen erityisopetuksen lisäksi myös maahanmuuttajaopetus, joka on 2000-luvulla lisääntynyt paljon. Koululaisten isä Kalle piti parhaana vaihtoehtona noin 45 oppilaan kolmeopettajaisista koulua. Tällöin oppilasmäärä oli riittävän suuri ja luokat pysyisivät riittävän monimuotoisina.

Sivistystoimenjohtajana työskennellyt Seija näki kaksiopeettajaisen koulun osalta suurimman ongelman siinä, että samassa opetusryhmässä on hyvin eri-ikäisiä lapsia. Opetusryhmät myös vaihtuvat vuosittain. Seijan mukaan opettajan haasteet ovat todella suuria ja ainoastaan taitava opettaja voi onnistua työssään kyläkoululla, etenkin luokka-asteilla kolme-kuusi.

...laskin et tässä kolme-kuutosessa saattaa olla kahdeksasta kahteentoista vuotiaita samassa ryhmässä. Jos ääripäässä on kahdeksanvuotias ja toinen on kaksitoistavuotias, se on aika suuri ero tuon ikäisillä. Toiset on jo lähempänä murrosikää ja toiset vielä täysiä lapsia...

... jos esioppilaat vielä on siinä ryhmässä, niin nolla-kakkosessa voi olla viisivuotiaita ja kahdeksanvuotiaita.

...kyllähän se toimii, jos on taitava opettaja, mutta ei se koskaan paras mahdollinen järjestely ole.. ...se vaatii hirveitä opettajalta... Seija

Myös Kalle näki oppilasryhmien keskinäiset ikäerot hankalina, kun esimerkiksi luokilla 3-6 yhdessä opiskelevat pieni lapsi ja murrosikää lähestyvä nuori. Yhdysluokan hyvänä puolena hän toi kuitenkin esille oppilaiden vuosittain muuttuvat roolit. Esimerkiksi kolmasluokkalaiset olivat edellisvuonna oman ryhmänsä isoimpia, mutta nyt he ovat taas uuden ryhmän pienimpiä.

Vaikka kaikki haastateltavat toivatkin esille kolmeopettajaisen koulun paremmuuden kaksiopeettajaiseen nähden, ei vertailu tarkoita silti sitä, että kaksiopeettajainen koulukaan toimisi aina huonosti. Sivistystoimenjohtajana toiminut Seija nosti avainasemaan opettajan osaamisen ja kertoi käytännössä esiintyneen tilanteita, joissa opettaja oli siirretty sivukoululta keskustan koululle, koska hänellä oli ollut vaikeuksia hallita neljän eri vuosiluokan oppilaita samassa ryhmässä. Siirron jälkeen opettajan työ onnistui yhden vuosiluokan kanssa, vaikka luokkakoko olikin isompi.

Luokka-asteita 3-6 opettava Paavo korosti puolestaan oppilaiden omatoimisuutta, johon yhdysluokkatyöskentely pakostikin opettaa, koska opettaja ei voi olla koko ajan neuvomassa ja ohjaamassa oppilaita. Hän myönsi myös neljän ikävuoden yhdysluokan hallintaan liittyvät

vaikeudet opettajan näkökulmasta. Hän ei kuitenkaan suoranaisesti tuonut esille opettajan merkittävää roolia, tai sitä ettei neljän eri ikäluokan opettaminen onnistuisi kaikilta opettajilta:

Kyllähän siinä suunnitteluakin tarvitaan, mutta siinä tarvitaan myös sitä oppilaiden omatoimisuutta aika paljon, että siinä niinku. Periaatteessa joku tämmöinen perustunti on sitä, että sä niinku neljälle luokalle lyhyesti kerrot mitä tällä tunnilla tehdään, annat lyhyen opetus sanotaanko opetuspaketin, että ne pääsee alkuun ja sitten aina otat vuoronperään niitä oppilaita ja neuvot niille sitten tarkemmin myöhemmin tunnilta. Mutta paljon tarvii oppilaiden omatoimisuutta just tässä neljän oppilaan opetusryhmän yhdysluokassa. Paavo

Esimerkiksi mulla kun on yhdysluokka 3-4-5-6, niin se on huomattavasti hankalampi hallita. Siinä on neljä perusopetusryhmää siis joka tunti periaatteessa, kuin jos mul olis sillee, tietysti että olis yhdysluokka 5-6, jossa olis, vaikka siinä olis oppilaita enemmän, niin se on kuitenkin paljon helpompi kuin kahden opettajan suuri yhdysluokka. Paavo

Myös itse kyläkoulun alaluokkia aikanaan opettanut *Irmeli* korosti pikemmin oppilaan kuin opettajan roolia. Hän näki pieniin opetusryhmiin lääkkeenä uudenlaiset järjestelyt. Hänen mukaansa alaluokalle voisi tapauskohtaisesti yhdistää esimerkiksi luokat 1-3. Vaikka hänellä ei ollut omakohtaista kokemusta luokka-asteiden 3-6 opetuksesta, toi hän esille haasteellisuuden, jota sekä oppilailta että opettajalta tuossa opetusmuodossa vaaditaan. Hänen mukaansa esioppilaiden siirtäminen luokkien 1-2 yhteyteen sen sijaan toisi opettajalle paljon uusia haasteita.

En oo koskaan opettanut semmoista jättiluokkaa kuin kolmannesta kuudenteen, enkä ymmärrä sitä tänäkään päivänä, miten sitä opetetaan, pystytään järkevästi eteenpäin viemään. Se vaatii oppilaalta nimittäin niin paljon. Se vaatii korvien sulkemista ja keskittymistä vaan siihen omaan tekemiseensä, et opettaja opettaa jotain mielenkiintoista biologiaa ja sun pitäis laskea matikan kertolaskuja et mitenkä pystyy keskittyy siihen matematiikan laskuihinsa ettei rupeekin kuuntelemaan sitä ylempiluokkalaisten biologianjuttuja. Et tätä mä tarkoitan. Se vaatii oppilaalta hirveen paljon ettei ainoastaan opettajalta, sen kolmannen –kuudennen luokan opettaminen samanaikaisesti. Irmeli

Irmelin omat lapset olivat käyneet koulua neljän vuosiluokan yhdysluokassa. Kun luokalla oli pitkäaikainen opettaja, jonka vanhemmat tunsivat, opettajan auktoriteetti toimi ja opetus ryhmässä onnistui. Mutta opettajien vaihtuessa vuosittain hänen mukaansa vanhempien suhtautuminen muuttui negatiivisemmaksi ja tämä heijastui myös toimintaan luokassa. Myös vilkkaat lapset saattoivat hankaloittaa oppimista muutenkin haasteellisessa ryhmässä. Onkin todettu, että oppilaat aistivat helposti koulussa vallitsevan ilmapiirin ja huomaavat nopeasti, mikäli opettajien ja henkilökunnan välillä on jotain ongelmia (Sairanen 2001, 19). Kun vanhemmat ilmaisivat tyytymättömyytensä vuosittain vaihtuviin opettajiin, saattoi tilanne heijastua oppilaiden levottomuutena.

6.3 Siirtyminen kyläkoulusta isoon kouluun

Kyläkouluilla toimivat pääsääntöisesti luokat 1-6, joten pienten koulujen oppilaat joutuvat siirtymään yläkouluun isompaan kouluyksikköön. Aiemmin vastaava siirtymä saattoi olla oppikouluun tai yläasteelle meno. Kaikissa haastatteluissa sivuttiinkin jollain tavalla tätä siirtymävaihetta. Kyseessä on selvästi merkityksellinen vaihe lapsen elämässä.

Mikäli kyläkoulun vuosiluokalla on useampia oppilaita kuin yksi, oppilas ei joudu vaihtamaan koulua yksin, vaan kaveriporukka siirtyy mukana uuteen kouluun ja yleensä ainakin osittain myös samalle luokalle. Osa haastatelluista kuvaili muutosta oudoksi, kun koulun oppilasmäärä ja koulun fyysinen koko yhtäkkiä kasvoivatkin. Samalla myös koulumatkat pitenivät. Irmeli muisteli, miten oppikouluun siirtyessään pelkäsi myös sitä, osaako mennä koulun jälkeen oikeaan linja-autoon. Oppikoulussa hän kertoi olleensa kansakoulusta tuttujen kavereiden kanssa. Oppimisvaikeuksia oppikoulu ei Irmelille tuonut mukanaan, mutta hän muistaa monen keskeyttäneen oppikoulun, sillä kaikki eivät osanneet motivoitua riittävästi opiskeluun.

Myös Raija oli huomannut eroja sivukoululaisten ja keskustan koululaisten siirtymisessä yläkouluun. Hänen kokemustensa mukaan erot myös vaihtelivat kunta- tai koulukohtaisesti. Mitä isommasta sivukoulusta oli kyse, sitä ennakkoluulottomampaa suhtautuminen yleensä oli. Kyse oli enemmänkin isojen ja pienten koulujen oppilaiden toisiaan kohtaan koskevista ennakkoluuloista kuin esimerkiksi varsinaisesta koulukiusaamisesta, sillä Raijan mukaan kaveriporukat sekoittuivat jo seitsemännen luokan keväällä. Keskustan ja sivukylien oppilaiden keskinäistä kaveruutta edesauttoi hänen mukaansa se, että sivukylän oppilaita tuli kaikille rinnakkaisluokille. Mikäli sivukyläläiset ovat omilla luokillaan, oli tutustuminen keskustassa asuviin hitaampaa ja hankalampaa. Omien lastensa kautta hän kuuli kirkonkyläläisten ennakkoluuloista sivukyläläisiä kohtaan.

...kyläkoululaisilla on tietty maine. Että kirkonkyläläiset oli sitä mieltä, siis oppilaista puhutaan että sivukoululaiset ei tiedä mitään eikä osaa mitään, ne tulee sieltä maalta. Kun sitten taas XXXXXXXX aikanaan, kun XXXXXXXX meni isolla porukalla ja ne oli semmoinen, niillä oli vielä semmoinen iso vahva luokkahenki, kun ne meni sitten XXXXXXXX seiskalle, niin niitä pelättiin. Et täs oli ihan kaks erityyppistä juttua, elikkä XXXXXXXX kun lähdettiin, niin meni vähän niin kuin kingeinä sinne yläkoululle ja sitten taas XXXXXXXX tai muista pikkukouluista mentiin vähän niin kuin altavastaajana. Ja se jatkui koko syksyn kuulemma.

kyllä se oli tää jonkinlainen sosiaalinen rakenne, että kirkolla ollaan, siellä ollaan töissä jossakin, siellä on kauppa, pankkia, käydään ehkä muissa paikkakunnilla töissä ehkä, kotia

ajattelen ja meillä sivukylillä on tosi paljon maanviljelystä. Mä voisin kuvitella, että se ehkä, et ne tulee landelta. Raija

Raija itse kävi oman ala-asteensa pienen kunnan keskustan koulussa. Hän muisteli omilta kouluvuosiltaan, että esimerkiksi pukeutumistyyliiltään sivukyläläiset saattoivat erota yläasteen alkuvaiheessa. Tähän saattoi vaikuttaa muun muassa se, että keskustan lapset kävivät viidennen ja kuudennen luokan samoissa tiloissa kuin yläkoululaiset. Näin koulu ja opettajat olivat heille jo entuudestaan tuttuja. Oppimisen suhteen hänen mielestään kaikki sivukyliltä ja keskustasta tulleet oppilaat sen sijaan olivat samalla viivalla. Myös pitkät koulumatkat hankaloittivat hänen mukaansa ensi alkuun sivukoululaisten yläasteeseen tottumista.

Kaikki oltiin yhtä maalaisia, mutta kyllä ne sivukoululaiset tuli sit vielä enemmän maalta. Ja ehkä siinä oli, en tiä mahtoiko siinä olla jotain vähän tota pukeutumistyyliä tai jotain sentyyppistä mikä sitten tasoittu kans tosi nopeesti, mut kyllä siinä aussa oli. Ja itse asiassa muistan kans vielä yhteyttä semmoiseen luokkakaveriini, joka tuli sivukoululta, että meillä on kolmekymmentä vuotta liki pidetty yhteyttä, että kyllä ne sitten jääkin. Ja sekoittuu.

Sekin jo, et kun tuut pitkän matkaa ja sitten täysin outoon ja taas lähdet linja-autolla; hyvässä lykyssä siihen aikaan odoteltiin linja-autoja, ei ne menny heti kun tunnit loppu. Raija

Kalle muisteli omien yläastevuosiensa perusteella, että kyläkoululaiset pärjäisivät koulussa hyvin myös isompaan yläasteeseen siirryttyään. Hänkin muisteli kuitenkin erään opettajan maininnee eroista sivukyläläisten ja keskustan oppilaiden välillä ensimmäisen vuoden aikana. Hänen mukaansa ero johtui osittain siitä, että kyläkoululaiset vasta totuttautuvat isompaan kouluun. Itse hän kertoi tunteneensa jonkin verran myös muiden koulujen oppilaita harrastustoimintansa kautta. Minkäänlaisia sopeutumisvaikeuksia ei ollut, sillä uudella luokallakin oli paljon tuttuja kavereita.

... kyllä olettais in et millänlailla ei ainakaan jälkeenjääty. Itte pärjäsin hyvin ja kaverit pärjäsi hyvin ei ollut mitään ongelmaa. Tästä sano mun yks entinen opettaja, et se on vuodesta toiseen aikalailla säilyny, että kun tulee pikkukoulusta seitsemännelle isompaan kouluun väkee, niin ensimmäisen vuoden sen eron huomaa, et he on, he on tulleet kyläkoulusta, mut toisena vuonna, kahdeksannella se porukka on sulautunu aivan samanlaisiks, et ei pysty enää sanomaan kuka on kyläkoululainen ja toinen on isommast ala-asteesta tullu, että ei hänkään tarkentanu, että millä tavalla, mutta sano että ensimmäisenä vuonna siinä on. Ehkä he on vähän hiljaisempia sitten tai.

mun mielestä niinku lapsen eri vaiheille sopii hirveen hyvin se, että se aloittaa pienistä läheisemmistä yksiköstä, joka sitten oman kehittymisen ja kasvun myötä sitten se yksikkö. Että lapsi on siinä vaiheessa sitten valmiimpi vastaanottamaan sitä isompaa kokonaisuutta ehkä paremmin. Et mun mielestä se on tosi, tosi hyvä kehitysvaihe. Kalle

Raija työskenteli itse haastatteluhetkellä yläkoulussa, joten hän tarkasteli haastattelussaan yläasteelle siirtymistä myös näiden kokemustensa perusteella. Hänen mukaansa erityisesti joistain tietyistä kylistä tulevilla oppilailta on havaittavissa erittäin voimakas yhteenkuuluvuuden tunne

vielä yläkoulun ensimmäisenä vuonna. Osaltaan tähän yhteenkuuluvuuteen vaikuttaa Raijan mukaan se, että oppilaat kulkevat samalla linja-autolla ja jäävät odottamaan yhdessä koulukuljetuksia. Omaksi porukaksi erottumisen Raija näki oppilaiden omana tietoisena valintana. Hänen mukaansa kyse ei ole siitä, etteivätkö kyseisen kylän oppilaat kelpaisi muiden kavereiksi. Sen sijaan esimerkiksi naapurikuntien puolelta yläkouluun tulevat oppilaat eivät vastaavalla tavalla erotu omiksi porukoikseen.

se on niinku semmoinen kollektiivinen yhteys, joka tulee sieltä koulusta. Ja jotenkin ehkä näkyy niinku, seiskalla nimenomaan siinä, et ne on porukassa. Ne on tottunu oleen sen kuus vuotta siellä pikkukoulussa ja siel on kaikki yhdysluokkia, eli ne on tottunu toisiinsa. Siel näkyy tosi hyvin se, koska meil on seiskojakin vaan kaks, niin mä vähän luulen, että ne, ei kyllä niit on vähän jaettu, että ei ne kaikki oo, mutta kyllä juuri semmoisessa porukassa niinku välitunnilla. Niil on vielä semmoinen yhteinen. Me ollaan nyt jo keväässä, niin mun mielest se näkyy vieläkin.

Todennäköisesti se vahva side vaan sieltä lapsuuden ajasta, siis ne on kasvanu yhdessä. Raija

7 KYLÄKOULUN MERKITYS OPPILAAN IDENTITEETILLE

Kyläkoulun käsite ja kyläkoulun merkitys kylälle erosivat hieman eri haastateltavien näkemyksissä. Koulun koko vaikutti olevan merkityksellisempi itse pienessä koulussa opiskelleelle ja vastaavasti koulun merkitys kylälle koettiin suurempana pienessä kylässä asuvien haastateltavien keskuudessa. Esimerkiksi isossa koulussa käynyt Seija vaikutti vasta haastattelussa sijoittavan oman alkukoulunsa pieni koulu –iso koulu kategoriaan. Kyseinen koulu ei sijaitse kaupungin keskustassa, mutta koska kyseessä oli oppilasmäärältään iso koulu, hän ei sijoittanut sitä myöskään kyläkoulu -määritelmän alle. Kyläkoulu siis määritellään kyläkouluksi kokonsa perusteella, kun isosta koulusta puhutaan vain kouluna.

Joo silloin se oli kansakoulu, ei ollu peruskouluista vielä puhuttu mitään eikä puhuttu silloin edes –ei puhuttu kyläkouluista eikä ne oli vaan kaikki kansakouluja. ei silloin mitään kyläkoulu –käsitettä. XXXX kansakoulukin XXXX niin– no ei sitä kyläkouluksi oikeestaan tänäkään päivänä laskettais kun meillä oli yks rinnakkaisluokka oli jokaista luokkaa siellä. Eli se oli sen verran iso. Seija

Sen sijaan itse kyläkoulussa koulunkäyntinsä aloittanut Paavo puhui kyläkouluista ja pikkukyläläisen identiteetistä useaan otteeseen. Voimakas kyläidentiteetti saattaa osaltaan johtua siitä, että kulttuuriyksikkönä kylä voi olla lähes yhtä tiivis kuin perhe. Tällöin merkitykset erilaisille

asioille luodaan kyläläisten kesken yhdessä ja tavat, asenteet ja arvot siirtyvät sosiaalisena perintönä kyläyhteisön sisällä (Hautala 2002, 26). Paavo korosti kyläidentiteetin yhteydessä muun muassa yhteisöllisyyttä ja hyvän itsetunnon merkitystä. Hänelle pikkukyläläisyys esittäytyi kunnia-asiana. Omia kouluvuotiaan kyläkoulun oppilaana hän kuvaili turvallisiksi, yhteisöllisiksi ja kodikkaiksi.

... tavallaan tää oli niinku oma yhteisönsä...

... semmonen vahva, terve itsetunto kuitenkin, että kyllä kyläkoululainenkin ja kyllä pienen kylän koululainenkin pärjää, et ei oo siitä kiinni. Että, ainakin musta tuntuu, että sen ajan xxxxx, niin sen ajan meidänkyläläiset, ne oli aika kyl itsetuntoista porukkaa, et ei ne yhtään häpeilly, et ne oli pieneltä kylältä. Et mul oli ainakin se, et kun mä menin tonne, niin ei yhtään hävettänyt sanoa, et me ollaan täältä, tästä kylästä ja niin edespäin.

Joo, oppikoulussa. Ei ja samoten et jos lähettiin sitten, sitten lähettiin tansseihin sinne sun tänne, ei siinä puolessa ollu kyllä yhtään, et oli pieneltä kylältä tai isolta kylältä, niin kyllä oli itsetuntoo ihan riittävästi. Paavo

Paavo korosti kyläkoulun kasvattaneen hyvää itsetuntoa. Eira Korpinen (1996) onkin arvioinut yhdeksi koulun tärkeimmäksi oppimistulokseksi lapsen terveen itsetunnon saavuttamisen (Korpinen 1996, 20). Paavon mukaan itsetuntoa kasvatti osaltaan voimakas kyläidentiteetti ja toisaalta se, että koulunkäynti oli turvallista: jokainen oppilas hyväksyttiin ryhmään omana itsenään. Pienten koulujen eduiksi on nähty opetuksen perhemäisyys, vähäiset työrauhaongelmat, oppilaiden hyvät mahdollisuudet kasvaa itsenäisiksi, sosiaalisiksi ja vastuullisiksi (Hautala 2002, 34).

Niin ikään koulunsa kyläkoulussa aloittanut Irmeli kuvaili pienen koulun ilmapiiriä ennen kaikkea turvalliseksi. Koulu sujui hyvin, koska kouluun ei liittynyt lainkaan pelottavia asioita. Hän muisti myös oppikoulun alkuvaiheen outouden, kun koulua käytiinkin isossa luokassa: *Ja sitten tosiaan, kun sitten oli niitä paljon ympärillä niitä, niitä, muita. Ei ollutkaan enää neljää –viittä oppilasta siinä luokassa, vaan oli tosiaan niitä outoja vaikka kuinka paljon. Irmeli*

Ryhmähaastattelussa identiteettikysymys nousi myös esille. Kyläidentiteettiin saattoi liittyä myös negatiivisia piirteitä, kun eri kylät asetettiin keskenään hierarkkiseen järjestykseen. Miehet muistelivat muun muassa kylätappeluja ja mainitsivat, että merkityksellistä oli nimenomaan se, mistä kylästä oli kotoisin. Tämä näkyi paitsi koulussa, myös koulun ulkopuolisessa toiminnassa. Unto muisteli, että pienestä koulusta isompaan siirtyneitä oppilaita ”mätkittiin”. Myös Ilmari muisti samantyyppisiä kokemuksia: *”Kun mentiin viimeiselle luokalle XXXXX:n, niin kyllä ne kyseli, että mikä saatanan maamoukka sinä olet.”* Myös Raija viittasi haastattelussaan kylien väliseen eroon.

Eri kylillä on erilainen maine, toiset koetaan altavastaaajina, toiset ”kingeinä”. Myös joidenkin kylien oppilaat vetäytyvät yläkoulussa omiin porukkoihinsa muita sivukyläläisiä enemmän.

Kylien väliseen erilaisuuteen ja kaunaan viittasi myös sivistystoimenjohtajana toiminut Seija. Hän muisteli miten lakkautetun kyläkoulun oppilaiden vanhemmat halusivat lastensa siirtyvän mieluummin keskustaan kuin naapurikylään: *”jos heillä ei koulu säily niin ei he tue myöskään koulun säilymistä jossakin toisessa kylässä” Seija*

Vahva kyläidentiteetti ja omatoimisuus tuntuvat tehneet kyläkoululaisista pääsääntöisesti pärjääjiä. Kaksiopettajaisen kyläkoulun koulunjohtaja Paavo kertoi saaneensa yhteiskoulusta hyviä viestejä oppilaidensa menestyksestä. Syrjäytyjiä hän ei muistanut koulustaan lähteneen, vaan kaikki olivat löytäneet paikkansa, osa käytännön ammateista ja osa korkeammin koulutettuina. Tämä herättää pohtimaan, eivätkö kaikkien oppilaiden elämänvaiheet vain tule entisten opettajien tietoisuuteen, vai vähentääkö kyläkoulu alkukouluna merkittävästi syrjäytymisuhkaa.

Mikäli kylässä on voimakas oman kylän kyläidentiteetti, onnistuvatko kylälle muuttajat tavoittamaan tuon saman yhteisöllisen ilmapiirin? Raija kertoi miten lapset muuttivat isommasta sivukoulusta kyläkouluun kesken alakouluvuosien. Perhe muutti kylälle, josta he eivät tunteneet etukäteen ketään muita oppilaita. Kyläkoulun opettaja helpotti tätä siirtymää, tarjoamalla edelliskeväänä lapsille mahdollisuuden tutustua uuteen kouluunsa. Aloittaminen uudessa koulussa sujuikin helposti, sillä lapset saivat nopeasti uusia kavereita ja pääsivät mukaan porukkaan. Raijan mukaan myös yhdysluokan opettaja teki asian eteen paljon töitä, jotta uudet tulokkaat tuntuivat itsensä tervetulleiksi. Myös opettajan oman myönteisen esikuvan hän uskoo vaikuttaneen asiaan. Opettaja näytti, että uudet tulokkaat otetaan ”avosylin vastaan”.

nuorempi kävi silloin edellisenä keväänä, oli viikon verran tutustumassa, niin se oli semmoinen, mikä loi niinkun uskon siihen touhuun, koska hän viihtyi sen toukok, se oli toukokuussa silloin ihan viimeisiä viikkoja. Ehkä se oli vähän helppoo silloin, kun ei ollu enää niin kauheita koepaineita ja muuta, niin se oli semmoista mukavaa aikaa, niin se varmaan teki semmoisen, että siellä varmaan jo odotettiin ja tiedettiin, että kuka on tulossa. Raija

Raijan mukaan kyläyhteisöön pääsy oli kiinni omasta aktiivisuudesta. Hän itse hakeutui myös tietoisesti mukaan uuden kotikylänsä toimintaan. Vanhempainyhdistyksen ja liikuntaseuran toiminnan kautta hän tutustui nopeasti myös muiden oppilaiden vanhempiin. Aktiivisesta yhdistystoiminnasta huolimatta hänen mukaansa kylässä on myös sisäisiä riitoja, eli vanhat kaunat vaikuttavat siten, että kaikki kyläläiset eivät tule toistensa kanssa toimeen ja tämä hajottaa

kylätoiminnan tehokkuutta. Ristiriidat ovat kuitenkin vain yksittäisiä eivätkä vaikuta Raijan mukaan esimerkiksi kyläkoulun tai vanhempien keskinäiseen ilmapiiriin.

Näis kahdes porukas olin sitte vähän aikaa ollu, niin tunsin melkein koko kylän. Raija

8 KYLÄKOULUN MERKITYS KYLÄLLE

Kyläkoulun merkitys kylälle tuli myös selvästi esille haastateltavien näkemyksissä. Tosin haastateltavien näkemykset erosivat jonkin verran. Itse pienellä kylällä asunut Paavo totesi laskevasta oppilasennusteesta kertoessaan yksiselitteisesti: ”*Ja semmoinen kylä jossa ei oo koulua niin, ei se ole kylä.*” Koulua onkin pidetty perinteisesti kylän elinvoimaisuuden symbolina (Kolehmainen 2002, 59).

Koulun menetys näkyy kylän identiteetissä myös Eira Korpisen (1998) mukaan. Kouluttomaan kylään on vaikea saada uusia lapsiperheitä ja joissain tapauksissa osa entisistäkin asukkaista saattaa koulun lakkautuksen myötä muuttaa kylältä pois. Koulun lopettaminen on monin paikoin ennustanut myös kylän muuta näivettymistä: kauppa, posti ja muutkin palvelut ovat hiljalleen hävinneet koulun myötä. (Viljanen 1998, 11.)

Koulua kutsutaan usein kylän keskuksiksi. Kyläkoulu toimiikin usein myös kansalaisopistojen kurssipaikkana ja siellä järjestetään monenlaista muunlaista kylätoimintaa. Myös kyläkoulun ulkoliikuntapaikat ovat yleensä iltaisin ja viikonloppuisin kyläläisten vapaassa käytössä. Usein ei tulla ajatelleeksi sitä, että koulun lakkauttaminen saattaa hävittää myös merkittävän kokoontumispaikan kylältä.

...jos kylältä koulu häviää ja rakennus myydään niin ensimmäinen kysymyshän on yleensä sitten se, että no missäs me nyt sitten kokoonnutaan tän jälkeen... Seija

Aina näin ei kuitenkaan ole. Koulun lopettaminen ei automaattisesti välttämättä johda kylän kuolemiseen. Sivistystoimenjohtajana työskennellyt Seija pohti sitä, onko koulun lakkautuksella loppujen lopuksi kuitenkaan merkitystä kylälle. Toisaalta hän kuitenkin ymmärsi kyläläisten näkökulmankin siitä, että koulun menetys koetaan kuoliniskuna kylälle. Ulkopuolisen silmin kylän toiminnoissa ei kuitenkaan välttämättä eroa ny koulun lakkautuksen jälkeenkään.

...auttaako se juuri koulun oleminen siellä, nimittäin en kyllä ainakaan xxxxx kohdalla ole huomannut mitään muutosta siellä. Ei siellä autioita taloja sen enempää ole kun, kun oli silloinkaan...

... se millä aina perustellaan, että kylältä sitten kaikki muuttaa pois sen jälkeen, mutta en ole ihan varma, että pitääkö se paikkansa. vai onko se vaan semmonen tunneasia. että xxxxx oli toinen juttu, xxxxx koulu kun lopetettiin niin, en tiedä mitä siellä on tapahtunut erikoista, samat ihmiset siellä asuu ja lapset kulkee kouluun tänne ja koulupäivän jälkeen takaisin kotiin. En mä ole huomannu, että se millään tavalla olis vaikuttanu siihen ympäristöön että sinne olisi tyhjiä taloja tullut... Seija

Seijan näkemystä tukevat muun muassa Ribchesterin tutkimukset, joiden mukaan kyläkoulun sosiaalista roolia on liioiteltu. 2000-luvulla koulu onkin lähinnä psykologinen, ei enää fyysinen kylän keskus, sillä useissa kylissä on myös muita kokoontumispaikkoja. Kyläkoulun kannalta kylätalojen ja muiden kylän kokoontumispaikkojen lisääntyminen saattaa tarkoittaa myös sitä, että kyläkoulun käyttömahdollisuuksia vapaa-ajan toiminnassa ei osatakaan enää huomioida ja näin koulun merkitys vähenee niiden kyläläisten osalta, joiden omat lapset eivät ole koulussa. (Kolehmainen 2002, 64.)

Irmelillä oli omien lastensa kautta kokemusta kahden kyläkoulun lakkauttamisesta. Kyseisten koulujen lakkautus ei kuitenkaan synnyttänyt suurempaa kansanliikettä, koska oppilasmäärät olivat jo laskeneet niin vähäisiksi. Hän ei myöskään tuonut haastattelussa esille koulun menetyksen merkitystä kylälle, vaikka olikin asian omakohtaisesti kokenut. Toisaalta kyseiset koulut olivat jo keränneet oppilaita yhtä kylää laajemmalla alueella, joten yhtenäinen kyläidentiteetti saattoi näissä kouluissa jo olla rikkoontunut. Myös Irmelin kotikylässä oli koulun lisäksi muitakin kyläläisen yhteisiä kokoontumispaikkoja.

... mä olin silloin vain vanhempana siellä. Ja ymmärsin sen, että kun nää ryhmät meni niin pieniksi molemmissa kouluissa, niin silloin ei voinu ajatellakaan, että olis ollu järkevää. kun siellä xxxxxxx koulussakin oli vain vähän toistakymmentä koko koulussa. Irmeli

Kalle harmitteli sitä, miten koulujen lakkautuksia käsitellessä kuntarajat ovat pyhiä. Vaikka lapsensa koulun saakin valita itse, on vieraan kunnan puolelle huolehdittava kuljetuksesta, siitä huolimatta, vaikka valmis kuljetusreitti olisi jo olemassa. Hän arveli kuntien olevan jossain määrin mustasukkaisia valtionosuuksistaan ja hän oli kokenut, että oli miltei moraalitonta mennä edes keskustelemaan kuntarajat ylittävästä koulunkäynnistä. Hän ei nähnyt asiaa suurena ongelmana, vaan uskoi kuntarajojen ylityksen olevan päättäjien halusta kiinni. Mikäli Kallen lasten käymä kyläkoulu lakkautettaisiin, uskoi hän monen kyläläisen siirtävän lapsensa naapurikunnan puolelle. Kyseessä on kyläläisten pääasiallinen työssäkäyntisuunta ja matkatkin ovat huomattavasti lyhyempiä kuin oman kunnan kuntakeskukseen. Onkin tutkittu, että myös taajamissa on vanhempia,

jotka haluaisivat lastensa käyvän kyläkoulua (Viljanen 1998, 14). Kuitenkaan puuttuvat kuljetusjärjestelyt eivät tue tätä mahdollisuutta. Useimmilla vanhemmilla tuskin on mahdollisuutta itse vasta lastensa koulukuljetuksista. Mikäli väite pitää paikkaansa, mielenkiintoinen kysymys on se, miksi koulukuljetukset toimivat vain keskustan suuntaan?

Tulevaisuus huoletti haastatteluhetkellä kyläkoulun opettajana toimivaa Paavoja, sillä koulun oppilasennusteet ovat laskevassa suunnassa. Kylälle pitäisi saada lisää lapsiperheitä nopeasti ennen kuin koulun oppilasmäärä laskee niin alas, ettei koulua ole enää mitään järkeä ylläpitää. Vaikka oppilasennuste ei ole hyvä, se ei kuitenkaan Paavon mukaan ole kiristänyt tunnelmaa koulun sisällä. Lopetusuhasta ei koulutunneilla keskustella.

Täs on niinku 2000-luvulla ollu niin pieniä ikäluokkia, että meillä menee alle 15 tässä kahden kolmen vuoden päästä tää oppilasmäärä. Ja silloin ollaan jo niin alhaalla, että siinä vaiheessa niinku käy huonosti. Jos tässä ihan nyt tämän vuoden tai ens vuoden aikana muutosta tapahdu, jostain muuttaa lisää väkeä.

Että jotenkin tarvis saada tälle, tälle isolle alueelle kuitenkin, tää on aika iso alue, sen verran lapsiperheitä kuitenkin että tää koulu säilyy. Se on tosi suuri kysymys. Paavo

Raijan kotikylän koulussa ei suoranaista lakkautusuhkaa haastatteluhetkellä ollut, sillä koulun oppilasmäärä oli nousussa. Kylällä asui muutama monilapsinen perhe, jotka näkyvät heti myös oppilasmäärässä. Lakkauttamista suurempi ongelma onkin koulun tilaongelma, sillä uusien ennusteiden mukainen oppilasmäärä ei enää mahdu nykyisiin tiloihin. Kuntatasolla ongelmaa mutkistaa kuitenkin se, että muilla kyläkouluilla on oppilaspula. Esikoulu on siirretty yhteen oppilaspulasta kärsivään kyläkouluun ja nyt mietitään myös muiden luokka-asteiden hajasijoittamista eri kouluille. Kyseisessä kunnassa oppilaiden kuljetus eri kouluille onnistuu suhteellisen lyhyiden koulumatkojen ansiosta. Järjestelyjen tavoitteena on taata riittävä oppilasmäärä kaikille kunnan kyläkouluille. Kunnan virkamiehet suunnittelivat ensin alakoulun vanhimpien oppilaiden siirtämistä keskustan kouluun, mutta vanhemmat yhdistivät voimavaransa muiden sivukoulujen puolesta, koska näillä järjestelyillä ei mitään koulua tarvitsisi lakkauttaa.

Tää on lähteny vanhemmilta, koska vanhemmat haluaa XXXXXXXX pitää lapsensa sivukouluissa elikkä yks, ensimmäinen vaihtoehto oli niin, että vitos-kutoset siirtyy kirkolle, mihinkä vanhemmat nous välittömästi takajaloilleen. Elikkä me halutaan pitää ne lapset siellä sivukouluilla niin kauan kuin mahdollista. Elikkä vanhemmat ei hyväksynyt sitä, että viedään kirkolle. En mä tiedä, onks se huonompi koulu kuin mikään muukaan, mutta jostain syystä, itekin olen sitä mieltä, että haluan poikani siihen lähikouluun, koska lähikoulu on olemassa. Raija

Raijan kotikunnassa myös eri kylät onnistuivat yhdistämään voimansa. Sivistystoimenjohtajana työskennellyt Seija puolestaan nosti esille kylien välisen kateuden, jossa lapset haluttiin lakkauttamisen jälkeen sijoittaa mieluummin keskustan kouluun kuin tukea jotain muuta kyläkoulua. Toisaalta Seijan esille nostamassa esimerkkitalanteessa oma lähikoulu oli jo ehditty lakkauttaa. Raijan kotikunnassa vanhemmat aktivoituivat jo ennen lakkautusprosessia miettimään vaihtoehtoisia keinoja, jotta kaikki koulut saataisiin säilymään. Kyseessä ei siis ollut ainoastaan vanhempien aktivoitumisesta oman kyläkoulun puolustamiseksi, vaan koko kuntasektorin kyläkoulujen oppilastilanteen tarkastelusta yhdessä. Tämä ratkaisu herättää kysymyksen siitä, toimisiko moni lakkautettu kyläkoulu edelleen, jos vanhemmat olisivat tehneet yhteistyötä ja etsineet ratkaisuja koulun säilymiseen yhdessä muiden saman kunnan kylien ja kyläkoulujen kanssa.

Raija toi esille myös sen näkökulman, että vanhempien tai kyläläisten aktiivisella toiminnalla voidaan parantaa kyläkoulun toimimisedellytyksiä myös taloudellisesti, tarjoamalla esimerkiksi liikuntaretkiä oppilaille. Aktiivinen yhteistyö voi siis lähteä myös kyläläisistä, ei aina koulusta päin. Vanhemmat toimivat rahankerääjinä ja tarjoavat näin lapsille mahdollisuuden parempiin liikuntapaikkoihin, mitä omalta kylältä löytyy.

Vanhempainyhdistys kerää lapsille rahaa luokkaretkiin, kun siellä sivussa asutaan, nin ei pääsis mihinkään. Et vanhempainyhdistys kustantaa sen uintimatkoja ja ne käy pelaamassa sählyä ja sulkapalloa ja kaikkee semmoista sitten saleilla ja muualla. Et ne ei pääsis mihinkään, jos vanhemmat ei keräis sitä rahaa. Raija

9 YKSITTÄISEN OPETTAJAN MERKITYS KYLÄKOULULLE

Haastatteluissa ja aiemmissa tutkimuksissa korostui selvästi se, että yksittäisen opettajan rooli on etenkin kyläkoulussa todella merkittävä. Kyläkoulun opettaja työskentelee itsenäisesti ja hän kantaa yksin niin valtaa kuin vastuutakin oppimistuloksista. Opettajat ovat yksilöitä, joilta itsenäinen työ onnistuu hyvin tai huonosti. Kaikista opettajista ei ole kyläkoulujen opettajiksi, sillä yhdysluokan hallinta vaatii erityisen hyvää opetussuunnitelmien hallintaa. Haastatteluista kävi ilmi, että pidetyltä kyläkoulun opettajalta edellytetään myös ylimääräistä työtä ja ideointia. Kyläkoulun opettaja ei voi mennä yli siitä, mistä aita on matalin. Kyläkouluissa opettaja joutuu tai pääsee myös isoja kouluja

tiivimpään yhteistyöhön vanhempien kanssa, joten häneltä edellytetään myös erittäin hyviä ihmissuhdetaitoja.

Kalle kertoi armeijan jälkeen toimineensa vuoden sijaisopettajana vanhassa kyläkoulussaan. Hän toimi entisen oman opettajansa sijaisena. Helpottavaksi tekijäksi hän koki sen, että tunsu suuren osan lapsista ja vanhemmista jo etukäteen. Koska kyseessä oli hänen oma vanha koulunsa, koki hän myös siirtävänsä osittain omia kokemuksiaan. Silloin käytössä olivat myös valmiit kokeet ja tarkat sapluunat opetussuunnitelmien suhteen, joten sijainenkin pääsi helpolla. Hän muistutti kuitenkin, että vakituisen opettajan on oltava yhdysluokassa suunnitelmallinen ja toiminta on organisoitava hyvin, koska samassa ryhmässä on jopa neljä eri luokkatasoa, jolla niilläkin on keskenään eritasoisia oppilaita. Oppilaat toimivat myös keskenään ja opettaja neuvoi silloin kun asiat eivät toimineet. Vanhempana hän on huomannut, että koulu on hyvä, jos opettaja on hyvä. Pienessä koulussa opettaja joutuu hänen mukaansa aina laittamaan myös persoonansa likoon ja tekemään jopa pyyteetöntä lisätyötä.

Suomessa opettajilla on opetusmetodiensa suhteen täysi vapaus. Onkin arvioitu, että opettaja tekee koulun. Tämä tapahtuu kuitenkin käytännön kokemusten kautta, sillä opettajankoulutus ei anna valmiuksia kyläkouluilla ja yhdysluokilla opettamiseen. (Viljanen 1998, 13–15.) On siis ymmärrettävää, että opettajat ovat valmiita panostamaan kyläkoulun opettajuuteensa hyvin eri tavoin. Myös vanhemmilla ja kyläyhteisöillä voi olla erilaisia odotuksia koulukäynnin suhteen.

9.1 Opettajan merkitys kasvatusalan ammattilaisten näkökulmasta

Kuten jo aiemmin olen tuonut esille kertoessani haastateltujen näkemyksiä kaksi- ja kolmeopettajaisten koulujen eroista, on yksittäisellä opettajalla etenkin kyläkoulussa melko suuri rooli. Sivistystoimenjohtajana työskennellyt Seija toi esille esimerkkejä, joissa opettaja siirrettiin kyläkoululta keskustajaaman kouluun, koska hän ei selvinnyt yhdysluokkaopetuksen haasteista. Kyläkoulun opettajuus edellytti hänen mukaansa opettajalta todella hyvää opetussuunnitelman hallintaa. Opettaja voi käyttää myös vapaasti luovuuttaan ja idearikkauttaan, mutta joutuu oleman sosiaalisesti kovin yksin pienessä työyksikössä. Lisäksi opettajan on tultava myös toimeen kyläläisten kanssa. Onnistuessaan yhteistyö vanhempien ja kyläläisten kanssa on hedelmällistä, mutta ellei yhteistyö suju, ”opettaja savustetaan kyllä äkkiä ulos sieltä”.

Myös Paavo tunnisti saman kyläläisten kanssa toimeentulemisen merkityksen: ”jos on jollekin näin hyvä, niin voi olla, että sitten toisen kanssa joutuu ikään kuin hakautuksiin ja sitten tota. Ei se aina oo hyvä, että tulee pian semmoista niinku kateutta ja kaunaa ja niin eespäin helposti.” Hänen mukaansa opettaja oppii kuitenkin luovimaan. Liian aktiivinen ei pidä olla ja kaikkien kanssa on vain yritettävä tulla toimeen. Seija toikin esille faktan, että kyläkoulujen opettajista juuri kukaan ei enää asu samalla kylällä, missä opettaa. Tämä ei saisi kuitenkaan estää koulun ja kylän välistä yhteistyöstä. Hänen mukaansa kyläkouluissa opetussuunnitelmista voitaisiin tehdä sen verran joustavia, että myös kylän voimavaroja voitaisiin hyödyntää opetuksessa (esimerkiksi kylän yhdistysten järjestämät retket ym.) Osa opettajista osaa tehdä hedelmällistä yhteistyötä kylän eri järjestöjen kanssa, mutta kaikki opettajat eivät sitä tee.

Saattaa olla näinkin, että vanhempien kesken ei esimerkiksi kemiat toimi ja niin eespäin ja saattaa heijastua lapsiin ja toisaalta jos ei opettajaankaan päin kemia toimi, niin saattaa lapsissa heijastua. Et se on aika, jos rehellisesti sanon niin se on pieni koulu on siinä suhteessa haavoittuvainen, et jos nyt sattuu käymään näin.

se on opettajan tämmöinen turva, turvarinki, ettei tarvi 24 tuntia olla opettajan roolissa vaan säilyttää pienen etäisyyden. Sen minä oon ainakin kokenu, että että pääsee myöskin opettaja vapaalle silloin kun haluaa, ettei tarvi niinku koko ajan, kaikessa olla mukana. Paavo.

Koulun ja kodin välisen yhteistyön toteutuminen on kiinni opettajasta ja erityisesti tämän aktiivisuudesta. Myös koulun ilmapiiri vaikuttaa koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. On tutkittu, että akateemiset vanhemmat olisivat aktiivisimpia lastensa koulunkäynnin suhteen. (Launonen ja Pulkkinen 2000, 33.) Useiden tutkimusten perusteella akateemisesti koulutettu enemmistö ei kuitenkaan asu harvaan asutulla maaseudulla, joten akateemisuus ei näkemykseni mukaan voi selittää kyläkoululaisten vanhempien aktiivisuutta. Haastattelemanı sivistystoimenjohtajan mukaan vanhempien aktiivisuutta kylillä lisää se, ettei koulu ole itsestäänselvyys.

kyläkoulu on kyläläisten yhteisen mielenkiinnon kohde, eiks se oo se yhteinen uhka se koulun lakkauttaminen... Seija

Seija arveli myös, että keskustassa ja isoissa kouluissa yhteydenotot suuntautuvat lähinnä suoraan opettajille. Sen sijaan kyläkoululaisten vanhemmat ovat aktiivisesti yhteydessä myös virkamiehiin. Vanhempien odotuksia hän kuvaili osittain kohtuuttomiksikin. Hänen mukaansa vanhemmilla on omat odotuksensa opetuksen järjestämisen suhteen ja huolta kannetaan aina erityisesti juuri siitä luokka-asteesta, millä oma lapsi opiskelee. Kyläkoululaisten vanhemmat odottavat usein myös jokaisen oppilaan yksilöllistä huomiointia. Osalla vanhemmista on myös huoli pienten koulujen

opetuksen laadusta erityisesti yhdysluokissa. Myös oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden vanhemmat olivat yhteydessä sivistystoimenjohtajaan lapsen pärjäämisestä yhdysluokassa. Myös koulumatkoista ja kuljetusjärjestelyistä vanhemmat olivat usein yhteydessä virkamieheen.

Paitsi että ongelmia voi tulla vanhempien ja opettajan tai vanhempien ja virkamiehen välille, voivat kyläkoulun ilmapiiriä huonontaa myös vanhempien keskinäiset huonot välit. Seija muisteli sivistystoimenjohtajana selvittäneensä kiusaamistapausta, jossa ei ollutkaan kyse lasten vaan vanhempien riidoista. Erityisesti lakkautusuhan alaisessa koulussa vanhempien ja virkamiehen välit saattoivat kiristyä. Yhteydenotot sivistystoimenjohtajaan saattoivat olla suorastaan vihamielisiä ja julkisia moitteitakin jaettiin paikallislehdissä.

...se oli aina semmoinen ensimmäinen, että kuinka tässä nyt lähiaikoina on muuttamassa kovasti taikka sitten se, että puhutaan jonkun koulun lakkauttamisesta, niin --- tavallaan siis kunnan tai virkamiehen syy, että tänne kylälle ei muuta... Seija

Irmeli muisteli vanhempien ottaneen aktiivisemmin yhteyttä hänen työskennellessään sivukouluilla. Usein myös oppilaiden isovanhemmat tulivat tutuiksi opettajan kanssa. Vanhemmat soittivat usein opettajalle esimerkiksi lapsen sairastuttua ja olivat muutenkin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Hän kertoi tulleensa aina vanhempien kanssa hyvin toimeen niin pienillä kuin isollakin koululla. Isolla koululla kaikki vanhemmat eivät osallistu vanhempainiltoihin ja ottavat aktiivisesti opettajaan yhteyttä todella harvoin. Nykyisin erityisopettajana hän onkin huomannut, että yhteys joidenkin vanhempien kanssa tulee usein vasta jonkinlaisessa ongelmatilanteessa.

Että jos tavataan, niin sitten on tämmöisiä palavereita, että sitten on vähän niin kuin jo isommista asioista kyse. Irmeli

Kun työyhteisön jäsenenä on pahimmassa tapauksessa vain kaksi vakituista opettajaa, on työyhteisön pienuus ongelma. Seija muistutti, ettei ole työtovereita, joiden kanssa keskustella. Myös Irmeli muisteli, miten opettaja jäi yksin oppilaan ongelmien kanssa. Paavo toi esille opettajankoulutuspäivät, jolloin pääsee vaihtamaan ideoita muiden kanssa. Myös vapaaehtoista ja epävirallista kokoontumista eri koulujen opettajien kesken on joissain kunnissa järjestetty. Tämäntyyppisessäkin toiminnassa opettajan oma aktiivisuus ratkaisee, sillä kaikki opettajat eivät ole halukkaita osallistumaan vapaaehtoisin ja palkattomiin tilaisuuksiin, kuten eivät kylätoimintaankaan.

Tässä yhteydessä on syytä muistaa, että opettajatkin ovat yksilöitä ja eri ihmisille sopii erilainen sosiaalinen työympäristö. Toinen työskentelee mielellään itsenäisesti ja yksin, kun toinen kaipaa laajempaa sosiaalista vertaisverkkoa. Myös oppilaiden väheneminen voi muuttaa opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta jopa liian kiinteäksi. Vaikka työ olisi helppoa ja miellyttävää, saattaa opettaja silti kaivata uusia haasteita.

siellä rupes oppilaat, oppilaat tota niin vähenemään niin kovasti. Sitten aatelin että silleen, se jatku varmaan vielä 4-5 vuotta sen jälkeen, mutta mä ajattelin näin, että kun siellä oli vähän jo niin kuin äitinä niille lapsille, niit oli viis vähimmillään mitä mulla siin oli. Että jos mä en nyt niinku tempaa itteeni irti siitä kodinomaisesta koulusta, niin mä en pian sitte uskalla enää isommalle koululle enää hakeutuakaan. Irmeli

Erityisesti juhlien ja teemojen järjestelyssä opettaja joutuu koville, vaikka ideointi olisikin antoisaa. Toisaalta kun yhteistyö vanhempien kansa pelaa, on myös talkooapua luvassa. Toisaalta opettajien vähäisyydestä on myös hyötyä, sillä muiden aikatauluja ja työtilojen käyttöä ei joudu pohtimaan eikä aikaa kulu myöskään opettajainkokouksiin ja tapahtumien yhteiseen organisointiin.

opettajan täytyy olla luova eli keksiä ja kehitellä ja vaihdella ja toki kun on vain kaksi, niin täytyy ottaa sekin huomioon, että ei niinku aina pulppua. Täytyy saada apua jostain, sanotaanko lähdeeteoksista, netistä, kirjallisuudesta ynnä muute Paavo

Haastateltavista moni toi esille sen, että pienessä yksikössä oppilaat tulevat keskenään pääsääntöisesti hyvin toimeen. Koulukiusausta ei juuri esiinny ja pieni kiusoittelukin on helppo huomata. Kiusoittelu voidaan käsitellä luokassa avoimesti jo ennen kuin siitä edes tulee jatkuvaa ja pitkäaikaista kiusaamista. Irmeli toi kuitenkin esille sukupuolten välisen ongelman. Kun hän itse oli luokallaan ainoa tyttö, eivät tututkaan pojat ottaneet häntä mukaan leikkeihinsä. Samassa yhdysluokassa olleet vuotta vanhemmat tytöt kuitenkin hakivat häntä hyvin pian omaan leikkiinsä. Tyttöjen ystävyys säilyi oppikouluvuosiin asti:

muistan aina, yhden välitunnin, kun mää todella olin sitten yksistäni, ei ne pojat sitten mua siellä, tuttu poikakaan sitten leikkiinsä ottanu, niin tota, niin tokaluokan kaks tyttöä tuli mua sitten pyytämään leikkiin. Että sen päivn mä niinku muistan, mä seisoin siinä koulun seinustalla, ne tuli pyytämään mua sitten leikkiin. Että se on ollu ilmeisesti joku semmonen merkittävä tapaus, kun se on jääny mieleen. Irmeli

9.2. Opettajan merkitys oppilaiden näkökulmasta

Omissa koulumuistoissa ryhmähaastatteluun osallistuneet toivat esille kurin. Hyvä opettaja oli keskustelijoiden mukaan sellainen, joka osasi pitää kuria luokassa. Mikko muisti fyysisiä rangaistuksia, opettaja muun muassa saattoi lyödä päätä seinään niin, että kolahti. Mikon mukaan kuri kuitenkin säilyi ja oppilaat käyttäytyivät kyseisen opettajan tunneilla hyvin. Lisäksi hän korosti ankaran opettajan olleen oikeudenmukainen, mitä hän piti erityisen tärkeänä. Hannu puolestaan muisteli oman opettajansa pitäneen kurin, mutta painotti ettei tämä ollut silti ankara.

1970-luvulla kouluun käynyt Kalle muisteli haastattelussaan myös fyysisiä rangaistuksia. Hänkin korosti, että ne tulivat aiheesta, eivätkä esimerkiksi vaikuttaneet opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin. Hänen mukaansa oma opettaja oli hyvä ”maalaisjärjen kasvattaja” ja elämän realiteetit olivat opetuksessa läsnä.

Minuakin on viety tukasta luokasta pihalle sillai, että ei oo jalat ottaneet maahan kiinni ja tänä päivänä siitä varmaan joutuis edesvastuuseen, mutta se oli siihen aikaan hyväksyttyä, sallittua ja ihan oikein siinäkin tilanteessa. Meil oli hirveen hyvät välit sen opettajan kanssa sitten kun määhän aikuisikään tulin, niin häntä aina näin ja välillä niinku muisteltiin menneitä ja kaikki oli niinku hyvin, et se oli sitä kultaista vanhaa aikaa se koulunkäynti. Kyllä määhän koen, että sieltä sai niinku todella hyvät eväät elämään... Kalle

Paavo kuvaili opettajaansa ristiriitaiseksi persoonaksi, mutta toisti moneen otteeseen, että ”minulle hän oli hyvä opettaja”. Näkemystään hän perusteli opettajan oikeudenmukaisuudella ja kannustavuudella. Opettaja muun muassa itse kuskasi oppilaitaan oppikoulun pääsykokeisiin. Kuri ja jämäkkyys tulivat esille myös Paavon perusteluissa. ”pojat kaipas semmoista miesopettajan jämäkkyyttä siihen aikaan, et sitten alko niinkun koulunkäynti sujumaan, kun tuli semmoinen ryhti.” Irmeli ei viitannut suoranaisesti omissa koulumuistoissaan kuriin, mutta hänkin totesi, että ”opettajia jännitettiin ja läksyt piti olla varmasti tehtynä”.

Hyviä opettajia muisteltiin myös kannustavina. He olivat oikeasti kiinnostuneita oppilaistaan ja valmiita jopa ylimääräiseen työhön oppilaiden hyväksi.

...hän kannusti, et kyllä sun kannattaa nyt lähteä oppikouluun ja. Että neloselta en vielä pyrkiny, mutta vitoselta sit pyrin ja tietysti pääsinkin. Se, se on jääny mieleen. Tää opettaja sitte kuskas meitä meitä sitten oppikoulun pääsykokeisiin. Se oli tavallaan tämmönen kannustava siinä suhteessa. Paavo

Oppilaiden kannalta pienen opetusryhmän etuna on se, että opettaja tuntee hyvin oppilaansa, näiden kiinnostuksenkohteet ja osaamistason. Kyläkoulun luokkaa 3-6 opettava Paavo kertoikin näkevänsä oppilaiden naamasta, jos välitunnilla on sattunut jotain ikävää. Hänen mukaansa oppilaasta näkee usein jo ala-asteella sen, löytyykö tämän vahvuus käytännön vai teorian puolelta. Myöhemmät opiskelu- ja ammattivalinnat eivät siis alakoulun opettajallekaan kovin suurena yllätyksenä.

Vaikka opetusteknologia ei pienellä koululla aina olekaan kovin nykyaikaista ja monipuolista, voi innokas opettaja kompensoida tämän erilaisella teema- tai projektiopetuksella, joka on helpompi järjestää pienelle oppilasryhmälle. Kyläkoululaisille teemaopetus on tuttua siinäkin mielessä, koska yhdysluokilla on totuttu itsenäiseen työskentelyyn. Oppilaat pääsevät myös monia isoja luokkia paremmin osallistumaan, kun koulun juhliessakin jokaiselle riittää useita rooleja näyttämöllä.

Sataprosenttisesti jokainen pääsee. Isossa koulussa taas voi olla että kuus vuotta menee, että oot ollu kerran vaikkapa taustakuorossa kuusena siellä. Et se on tavallaan niinku pakostakin joutuu esiintymään ja tulemaan mukaan tämmösiin, varsinki joulujuhlissa. Se on yleensä vuoden kohokohta. Paavo

Kyläkoulun opettajan rooli on vuosien saatossa muuttunut paljon. Kun opettaja oli aikanaan keskeisessä roolissa koko kylässä, miltei koko kylän henkinen johtaja, on hän nykyisin pikemminkin yksi toimija muiden joukossa (Iso-Tryykäri 1998, 104). Haastatteluissa tuli esille se, että monet kyläkoulun opettajat asuvat nykyisin jossain muualla kuin kylällä. Itse kylällä asuva Paavokin toi esille sen, ettei opettaja voi olla kylän aktiivisin toimija, joka on aina töissä. Hänen mukaansa liika aktiivisuus saa helposti aikaan myös kateutta ja opettajan on tärkeä pysyä kyläläisten silmin tasapuolisena. Kylän ulkopuolella asuminen voi olla myös ongelma, sillä sitoutuminen kylään ei tällöin välttämättä onnistu ja kodin ja koulun välisessäkin yhteistyössä saattaa tulla ongelmia. (Iso-Tryykäri 1998, 105–106.)

10 KYLÄKOULU VANHEMMAN NÄKÖKULMASTA

Aiemmin sanottiin, että lapsen kasvatukseen osallistuu koko kylä. Kasvatuksen pitäisikin toteutua opettajan ja vanhempien yhteisenä kasvatuskumppanuutena. Paljon on kuitenkin keskusteltu siitä, että aikuisten vanhemmuus on ollut 2000-luvulla hukassa. Hovila (2004) onkin esittänyt, että lapsen kasvattamiseen jopa kaupunkien lähiöympäristöissä tarvittaisiin koko ”kylä”. (Hovila 2004, 17.)

Pelkkä opettajalle siirretty kasvatusvastuu ei siis riitä, vaan myös vuorovaikutusta vanhempien kanssa tarvitaan.

Kyläkoulun koulunjohtajana toimiva Paavo asuu itse samalla kylällä missä opettaakin. Tästä syystä hän joutui kaksoisrooliin eli opettamaan myös omia lapsiaan. Pitkien etäisyyksien vuoksi muita kouluvaihtoehtoja ei ollut ja hän halusi lastensa aloittavan kyläkoulussa. Paavo kertoi pyrkineensä ehdottomaan tasapuolisuuteen ja kohdelleensa kenties jopa muita oppilaita tiukemmin omia lapsiaan. Hän teki periaatepäätöksen, että omat lapset eivät saaneet lisäopetusta kotona. Vanhemman näkökulma avasi hänelle kuitenkin uusia ajatuksia ja lisäsi avarakatseisuutta.

...ymmärrystä ison lapsiperheen sanotaanko arjessa, että sitten jos ei kaikki menekään aina niinku koulussa hyvin, niin että voi aatella, että niinku tota minkähänlainen säpinä siellä on aamulla ollu kun lapsia on pistetty töihin, kouluun ja niin edespäin. Ei se aina mene niinku napista painaen ja lapset ei oo aina kivoja ja kilttejä kotonakaan tai ei isä ja äitikään. Paavo

Erityisesti koulujen lakkautusvaiheessa vanhemmat yleensä aktivoituvat. Irmeli muisteli saaneensa entisen kyläkoulunsa lakkautusvaiheessa oppilaiden vanhemmilta yhteydenottoja, vaikka oli itse siirtynyt jo keskustan koululle. Hän muisteli vanhempien olleen huolissaan erityisesti siitä, että omat lapset joutuisivat mahdollisen lakkautuksen jälkeen isoon kouluun.

täähän on tavallaan niinku tehdas, kun täällä on oppilaita näin paljon. Et kuinka sinne, et kuinka te pystytte pitämään siitä meidän Timosta taikka Mikosta, että vai hukkuuko se sinne massaan ja siellä kuulemma kiusataan ja kaikkea mitä oli ihan vain tämmöistä kuvitelmaa, et täällä kiusattais joitakin kyläkouluilta tulevia. Ja sitten näitä et kun luokassa on niin paljon oppilaita, että opettajalla riittää aikaa joka oppilaille. Irmeli

Raija kertoi vanhempana osallistuneensa aktiivisesti vanhempaintoimintaan sekä isossa sivukoulussa että pienessä kyläkoulussa. Niissä molemmissa järjestettiin säännöllisesti vanhempainiltoja ja vanhempainvartteja ja yhteistyö opettajan kanssa toimi hyvin. Myös tiedotus reissuvihkojen kautta toimi hyvin molemmissa kouluissa. Siitä huolimatta hän huomasi, että kyläkoulun opettajaan oli huomattavasti helpompaa ottaa yhteyttä.

ne oli niinku tutumpia ne opettajat. En tiedä mistä johtuu ja ehkä enemmän kodin ja koulun välinen yhteistyö ehkä sittenkin pienemmässä koulussa toimi paremmin. Et sinne oli tosi helppo soittaa aamuisin, jos oli jotain myöhästymistä tai jotain sairautta tai jotain. Ehkä se yks siinä, kun siin oli vain se yks opettaja ja kumpikin tyttö oli samalla luokalla, niin sen yhden opettajan kanssa oli helpompi toimia. Raija

Vanhempainyhdistystoiminnan kautta hän on keskustellut paljon myös muiden vanhempien kanssa ja huomannut useimpien puoltavan kyläkoulua oppimisympäristönä. Puolto ei johdu hänen mukaansa myöskään pelkistä tunnesyistä ja kiintymyksestä oman kylän kyläkouluun, vaan kyläkoulujen meriitit ja edut puhuvat puolestaan. Kyläkoulun mahdollisuudet on kuitenkin osattava hyödyntää, ihanteellisten ominaisuuksien olemassaolo ei tee automaattisesti kaikkia kyläkouluja hyviksi oppimisympäristöiksi (Iso-Tryykäri 1998, 112). Opettajan lisäksi myös vanhemmat voivat olla aktiivisia ja tehdä pyyteetöntä työtä koulun ja kylän hyväksi.

ainakin ketä vanhempia siinä vanhempainyhdistyksessä toimii mukana, niin kyllähän siellä niinku ollaan valmiita taisteleen niin ihan mihin asti vaan sen pienen koulun puolesta. Että kyllä melkein voisin sanoa, että kaikki vanhemmat on sitä mieltä, että kyl toi pieni koulu ja XXXXXXX koululla on niin vahva, hyvä maine, et siinäkin mielessä, siel on hyvät opettajat. Siel on tosi taitavat opettajat, siel on, vaikka liikuntatilat on sellaset, niin ne pärjää tosi hyvin esimerkiksi kaikissa näissä koulujen välisissä kilpailuissa ja muissa. Et siel on tosi paljon sellaisia meriittejä. Siel on vielä oma keittiö, keittäjä, elikkä ne saa siellä ihan vielä kotiruokaa ja siel on niin paljon tosi hyviä etuja. Ja tosiaan kun se on vielä aika lähellä sitten, että kauimmat tulee alta viiden kilometrin päästä tai viiden kilometrin päästä sitten. Raija

Omien lastensa kautta Kalle huomasi, että oppilaat ovat muuttuneet. Hän on keskustellut asiasta myös koulun opettajan kanssa, joka on työskennellyt pitkään samalla kyläkoululla. Koulut itsessään ovat hänen mukaansa pysyneet yllättävänkin samanlaisina, vaikka toiminta onkin muuttunut jonkin verran. Kun yhteistyö opettajan, kylän ja koulun välillä toimii hyvin, saadaan myös tuloksia aikaan. Hän kertoi esimerkiksi kyläläisten omalla kylällään maalanneen koulurakennuksen talkoilla. Hän uskoi kyläkoululaisten vanhempien olevan pääsääntöisesti aktiivisempia, sillä pienissä yksiköissä osallistuminen ja vuorovaikutus ovat hänen mukaansa muutenkin suurempaa ja luontevampaa kuin isoissa kouluissa. Myös vaikeiden asioiden käsittely on hänen mukaansa helpompaa, kun vanhemmat tunnetaan ja tiedetään. Kyläkoulussa toimii Kallen mukaan yhteinen kasvatusvastuu ja asioita osataan ratkaista yhdessä. Ongelmat tulevat pienessä ryhmässä myös helposti ilmi, joten niihin on helppo puuttua.

Kyläkoululaisten vanhempia yhdistää Kallen mukaan jatkuva taistelu oman koulunsa olemassaolon puolesta. Tähän samaan yhdistävään tekijään viittasi myös sivistystoimenjohtajana työskennellyt Seija. Kalle kertoi kouluverkkoselvityksen vieneen muutama vuosi sitten lastensa kyläkoulusta kolmannen opettajanviran. Pienen yhteisön on jatkuvasti osoitettava tarpeellisuutensa eikä koulun säilymiseen riitä välttämättä edes oppilasmäärän nousu. Kouluverkkoselvityksen jälkeen kyläkoululle annettiin jatkoaikaa ja uudisrakentaminen kylällä vilkastui saman tien. Koulun merkitys kylälle näkyi hänen mukaansa selvästi, sillä osa rakentamista suunnitelleista nuorista

perheistä odotti päätöstä koulun kohtalosta. Koulu sijaitsee lähellä palveluita, joten oppilasennuste näyttää hyvältä. Kylässä on myös aktiivista toimintaa ja tapahtumia.

Nyt kuntaliitokset muuttavat tilannetta kuitenkin niin, että kouluverkkoselvitys tehdään uudestaan. Keskusta-alueen hiljattain uusituissa kouluissa oppilasmäärät ovat voimakkaassa laskussa, mikä osaltaan asettaa paineita sivukylien koulun lakkauttamiselle. Myös osassa kunnan kyläkouluista oppilasennuste on voimakkaasti laskeva. Kalle kuvailikin, että meneillään tuntuu nyt olevan jatkuva tarkastelu. Uudet selvityksetkin maksavat, mutta niitä tehdään muutaman vuoden välein. Hänen mukaansa vanhemmista on väsyttävää ja turhauttavaa, että isoja ja kalliita selvityksiä tehdään muutaman vuoden välein, kun pitkän ajan toimintasuunnitelmakin saattaa lopulta kestää vain kaksi vuotta. Koulun kehittämisestä tulee hänen mukaansa näin jatkuvaa puolustustaistelua ja paljon työtä ja energiaa menee hukkaan. Hänen mukaansa kyläkoulujen lakkautuskeskustelut johtuvat osaltaan siitä, että osa pienenkään kunnan virkamiehistä ja luottamushenkilöistä ei tunne kyläkoulumaailmaa. Kallen mukaan kylillä asuu ihmisiä, jotka haluavat asua kylillä ja taajamissa asuu ihmisiä, jotka haluavat asua taajamissa. Ongelmana on hänen mukaansa se, että nämä ihmiset eivät ymmärrä toisiaan eivätkä lasten parasta. Kyse on erilaisesta arvomaailmasta, joiden perusteella arvostetaan erilaisia puitteita. Vastapuolta ei ymmärretä eikä asioista osata keskustella.

On kaupunkilaissieluja ja maalaissieluja ja mun mielestä nykyaikaisen toimivan yhteiskunnan pitäis pystyä vastaamaan ihmisten tarpeisiin, että se tekee sen, että meil on tarpeita isoille kouluyksiköille ja meil on tarpeita pienille kouluyksiköille. Ja mun mielestä tätä ei voi tasapäistää tätä maailmaa niin, että sullotaan kaikki niinku suuriin yksiköihin, joita sit jonkun mielestä on helpompi hallita ja niin sanotusti kustannustehokasta, niin se on sitten jostain muusta pois. Kalle

Kalle kertoi luottavansa siihen, että kyläkouluille löytyy paikkansa myös tulevaisuudessa. Hänen mukaansa toimiva kyläkoulu voi jopa lisätä kunnan kilpailukykyä asuntomarkkinoilla. Hieman huolissaan hän kertoi olevansa vallalla olevasta keskittämispolitiikasta. Meneillään oleva yhteiskunnan kehittämismalli ei välttämättä ole suotuisaa kyläkouluille. Euroopassa toimiva keskittämismalli ei Kallen mukaan toimi pitkien etäisyyksien Suomessa. Huolestuttavaa hänen mielestään on se, että monet ihmiset ottavat esitetyt totuudet annettuina, eivätkä edes mieti asioita itse.

kyllä mun mielestä kyläkoulun pitää olla olemassa oleva vaihtoehto ja hereillä oleva, itseänsä arvostavan ja tulevaisuudestaan välittävän kuntaorganisaation pitää mun mielestä tajuta se, että ihmiset ajattelee eri lailla ja kunnan sisältäkin pitää löytyä erilaisia kouluvaihtoehtoja. ja sitä pitää mun mielestä entistä enemmän mahdollistaa, että se ihmisen valinnanvaran ja tietoisuus ennen kaikkea siitä valinnanvarasta lisääntyy ja tää on mun mielestäni ihan yks

kilpailukykyasia kuitenkin. Et minkäläistä viestiä kunnat haluaa antaa itestään ulospäin. Se pitää ymmärtää ja hyväksyä, että ihmiset on erilaisia ja sitä kautta lähestyä niitä tarpeita. Eli kyläkouluille on aivan varmasti sijansa vaihtoehtoina.

Suomi on Euroopan maaseutumaisin maa ja täällä se toimintalogiikka pitäis ehkä olla vähän toisenlainen mitä tuolla Keski-Euroopassa.

koulukeskustelu mitä nyt käydään Suomessa, niin se peilaa niinku tietyllä tavalla tään yhteiskunnan muitakin asioita, et se ei oo niinkun mikään irrallinen ilmiö. Kalle

Kalle toi esille mielenkiintoisen jaon maaseutu- ja taajamaihmiisiin. Voisi ajatella, että kaikki hänen tarkoittamansa maaseutuihmiset olisivat automaattisesti kyläkoulujen puolestapuhujia. Osa heistä onkin, mutta eivät kaikki. Kyläkoulukeskusteluun sisältyy useita ongelmia, joista yksi on se, että kunnallispoliitikoista osa tavoittelee vain omaa tai oman kylän etua, mutta voi toisessa tilanteessa olla lakkauttamassa naapurikylän koulua. Siinä missä kyläkoulujen vastustajat tarkastelevat asiaa negatiiviselta kannalta, puolustajat näkevät usein kyläkoulussa vain positiivisia puolia. Kumpikin kanta on asenteellinen, sillä kuten haastatteluissakin tuli esille, löytyy kyläkouluista hyviä ja huonoja puolia. (Iso-Tryykäri 1998, 109.)

11 KYLÄKOULUN KUVA OPETTAJAMUISTEMISSA

Sivistystoimenjohtajana työskennellyt *Seija* korosti kyläkoulujen opettajan roolia merkittäväksi. Tästä minulle heräsi kiinnostus tutustua kertomuksiin, joissa ihmiset muistelevat opettajaansa. Valitsin tutkimukseni sekundaarilähteeksi Eira Hernbergin toimittaman teoksen *Elämäni opettaja*, jossa useat eritaustaiset henkilöt kertoivat muistojaan opettajistaan. Minua kyseisissä muistossa kiinnosti erityisesti se, tuleeko muistossa opettajuuden pohdinnan ohella esille oppilaan kyläkoulutausta.

Lasse Koskela viittasi kirjoituksessaan alkukouluunsa muun muassa seuraavasti: ”*Kukaan keskikouluikäisistä opettajistani ei ole jäänyt mieleen erityisen innostavana. Olin syrjäkylän poika, ja kirkonkylän elämänmeno tuntui minusta etäiseltä. Opettajat mielsin erityisen kirkonkyläläisiksi, joten he olivat kuin toisesta maailmasta.*” (Koskela 2001, 23.)

Koskela toi esille saman asian, mikä korostui muun muassa tekemässäni ryhmähaastattelussa. Muutto pienestä koulusta isoon kouluun saattaa tuntua oudolta ja joissain tapauksissa pienen koulun oppilas on taustaltaan niin erilainen, että häntä voidaan jopa kiusata isommassa koulussa. Koskela

ei puhunut kiusaamisesta, mutta toi esille mieltäneensä erityisesti opettajat ”kirkonkyläläisiksi”. Kirkonkyläläisyys tarkoittaa tässä erilaisuutta, kenties jopa sellaista identiteettiä jota syrjäkyläläinen haluaa tietoisesti irrottautua. Esimerkiksi haastateltavani Paavo kertoi olleensa omasta syrjäkyläläisyydestään ylpeä. Vaikka Koskela oli asunut pienellä paikkakunnalla, teki hän sivukyläläisenä silti selvän eron kirkonkylän ja syrjäkylän välillä. Tekemässäni ryhmähaastattelussa osa pienen paikkakunnan ihmisistä ei tätä eroa allekirjoittanut. Tosin he olivatkin käyneet kirkonkylän koulua. Eli ilmeisesti kirkonkylän koulua käyneet oppilaat eivät välttämättä kiinnitä huomiota syrjäkyläläisten erilaisuuteen, mutta sivukyläläiset saattavat tuon erilaisuuden kokea ja kenties jopa haluavat tietoisestikin erottua.

Samaan teemaan liittyi myös Rosa Liksomien muistelmia. Hän käytti itsestään nimitystä ”erämaakylän lapsi”.

Se oli minun ja muiden kylänlasten koulutie. Sitä pitkin leikimme ryhmässä aamuvarhaisella koulun, joka kelmeästi valaistuna muistutti meitä erilaisesta maailmasta. Maailmasta, jossa kylän elämällä oli hyvin vähän tekemistä, maailmasta, joka meille, metsässä kasvaneille, oli täysin tuntematon ja siksi niin pelottavan kiehtova. (Liksom 2001, 109.)

Liksomien tekstistä välittyy, että hän piti koulunkäynnistä ja hänellä oli paljon kavereita. Koulun pihalla vietettiin jopa vapaa-aikaa. Liksom toi esille myös koulun ja maaseutuyhteisön välillä vallinneen ristiriidan. Hän mainitsi opettajan kodin olleen ainoa sivistyneistökoti koko kylässä. Tosin Liksom ei nähnyt mainittua erilaisuutta ristiriitana vaan mahdollisuutena. Ehkä Liksomien positiivinen elämäntarkastelu oli osaltaan sitä samaa hyvää itseluottamusta, mihin haastattelemani Paavo viittasi.

Maaseudun ihmisten iloton ja uuvuttava jokapäiväinen raadanta olivat meidän arkea. Koulusta piirtyi meille toisenlaisen elämän mahdollisuus, paikka, jossa saatoimme keksiä reittejä erilaisiin elämäntapoihin. Lapsuuteni kyläkoulu täytti koulun tehtävän mitä parhaimmassa mielessä. Se antoi meille lapsille mahdollisuuden unelmointiin, se johdatteli meidät maailmaan, missä ihminen voi tehdä muutakin kuin näännyttää itsensä työllä. (Liksom 2001, 110.)

Liksom toi esille myös koulun juhlat, jotka olivat samalla koko kylän yhteisiä juhlia. Paavon tapaan hänkin toi esille, että kaikki oppilaat halusivat –ja myös saivat esiintyä juhlissa.

Kiba Lumbergin kirjoituksessa kyläkoulu tuli esille perheen muuttaessa kaupungista maalle. Katkelma Lumbergin tekstistä oli mielenkiintoinen haastatteluaineistoon verrattuna. Haastateltavani olivat korostaneet kyläkoulujen yhteisöllisyyttä ja sitä, ettei kiusaamista tapahtunut lainkaan.

Lumbergin tekstikatkelma osoitti mielestäni kuitenkin selvästi sen, että uuden muuttajan ei välttämättä ollutkaan helppo löytää tietään yhteisön hyväksytyksi jäseneksi. Lumbergin muistelmassa oli myös selkeä viittaus kiusaamiseen, joka tosin lienee ollut tässä tapauksessa yhtä harvinaista kuin positiivinenkin palaute muilta oppilailta. Lumberg kertoi muistelmassaan myös perhevaikeuksista ja runsaista poissaoloista, mitkä olivat osaltaan voineet vaikeuttaa hänen sopeutumistaan. Koska kyseessä oli vähemmistöryhmään kuuluva lapsi, saattoi hyväksymättömyys osaltaan sisältää myös rasistisia piirteitä. Kenties erilaisuus ei ole ollut hyväksyttyä edes kyläkoulussa.

Kulkuväylänä oli kylätie, joka kiemurteli metsän halki Uuslavolan asuntoalueelle, missä oli myös kyläkoulu. Koulumatkaa kertyi viisi kilometriä, eikä tämän koulun ilmapiiri ollut sen kummoisempi kuin aikaisemman Armilan koulunkaan Tykissä. Yksin kökötin täälläkin koulun pihamaalla, kukaan ei leikkinyt kanssani. Keväällä ja syksyllä piirtelin pihan hiekkaan kuvioita tikulla tai kengänkärjellä -välillä nojasin koulun seinään ja katselin muiden lasten leikkimistä. Joskus joku luokan oppilaista sanoi, että osaan piirtää hyvin. Mutta muuten en ollut olemassa kuin silloin, kun joku luokan poika aukoili päätänsä. (Lumberg 2001, 32.)

Agneta von Essenin tarinassa tuli esille muutto pienemmästä koulusta isompaan. Tässä muistelmassa korostui mielestäni hyvin se, että oppilaansa tunteva ja oppilaistaan välittävä oikeudenmukainen opettaja ei ollut ainoastaan kyläkoulun ominaispiirre, vaan vastaavanlaisia opettajia löytyy myös isoista kouluista.

Aloitin Margit-tädin luokassa oltuani ensin jonkin aikaa kyläkoulussa Ruotsissa. Ensimmäisenä päivänä olin suunniltani pelosta, etten pärjäisi, etten kelpaisi. Margit-täti pyysi minua jäämään hetkeksi koulun jälkeen keskustelemaan siitä, mitä olin tehnyt edellisessä koulussa. (von Essen 2001, 90.)

Opetushallinnon piirissä työskennellyt von Essen toi esille mielenkiintoisen näkökulman puhuessaan pätevistä ja epäpätevistä opettajista. Hänen mukaansa vanhempien ensisijainen toive oli saada lapsilleen pätevä opettaja, mutta kun virkaa olikin pitkään hoitanut kokenut ja epäpätevä opettaja ”vanhemmat halusivat mieluummin pitää kokeneen, vaikkakin muodollisesti epäpätevän, pedagoginsa kuin ottaa vastaan uunituoreen luokanopettajan, jolla oli hyvät todistukset” (von Essen 2001, 95.) Tällä hän viittasi elämänkokemuksen merkitykseen erityisesti alkuopettajan tapauksessa

Ritva Ollarannan muistelussa tuli esille vanhempien rooli koulun valinnassa ja opettajan arvostuksessa. Hänen vanhempansa olivat halunneet tarjota lapselleen parhaat mahdolliset lähtökohdat ja tässä tapauksessa se oli tarkoittanut ison koulun sijasta tietoisesti pientä koulua.

Tärkeää oli ollut myös se, että tytär saa parhaimman mahdollisen opettajan. Haastatteluissani nämä samat asiat tulivat esille siinä, että lähes kaikki haastateltavanikin toivat esille sen, että vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Heidän mukaansa myös kyläkoulujen oppilaiden vanhemmat olivat isojen koulujen oppilaiden vanhempia aktiivisempia. Ollarannan tapauksessa vanhempien aktiivisuus näkyi jo koulun valintana. Kuitenkin muun muassa molemmat haastattelemi opettajat sanoivat, etteivät edes miettineet vaihtoehtoa sijoittaa omia lapsiaan johonkin muuhun kuin koulupiirin mukaiseen kouluun. Heidän molempien tapauksessa koulupiirin mukainen koulu oli kyläkoulu. Valitsivatko siis nämäkin haastattelemi kasvatusalan ammattilaiset tiedostamattaan lapsilleen juuri kyläkoulun?

Vanhempani olivat tietoisesti valinneet minulle pienen koulun suuren kansakoulun asemesta, ja äitini oli erityisen iloinen kuultuaan, että sain opettajakseni Saara Nuoranteen, joka silloisen johtajaopettajan sanojen mukaan oli paitsi erinomainen opettaja myös uudenaikainen pedagogi, suorastaan Euroopan paras opettaja. (Ollaranta 2001, 74.)

Millainen sitten oli tämä ”Euroopan paras opettaja”? Ollaranta kertoi opettajan halunneen pitää yhteyttä koteihin ja välittäneen oppilaistaan. Kouluun hän kuvaili seuraavasti:

Tuusimme koulutalon ja sen lähiympäristön hyvin, joten turvallisuus sekä koulussa että koulumatkoilla oli itsestään selvää. (Ollaranta 2001, 75.)

Tässä lainauksessa toistui jälleen sama asia, joka tuli esille haastatteluissanikin. Pieni koulu on oppilaan ja vanhemman silmin turvallinen. Toisaalta Ollarannan tekstissä tuli esille myös eri vanhempien ristiriitainen suhtautuminen opettajaan ja erilaiset odotukset opettajaa kohtaa. Näihin samoihin asioihin kyläkoulun opettaja Paavo viittasi haastattelussaan.

Ollaranta toi esille myös asian, mikä korostui tutkimuksen teoriaosuudessa. Ensimmäisten koulukokemusten ja opettajan merkitys voi olla ratkaiseva myöhempää elämää ajatellen.

Huomaan kiitollisena, että hän on omalla esimerkillään evästännyt minua elämäntehtäväni löytämiseen 1960-luvulla musiikkileikkikoulunopettajana ja kouluttajana, ammattiin, jota tuolloin ei vielä ollut olemassakaan. (Ollaranta 2001, 79.)

Lapsuudessa saadut, tuolloin pieniltäkin tuntuneet turvallisuuden tai turvattomuuden kokemukset saattavat nousta aikuisiällä esiin voimakkaina tuntemuksina. Tässä mielessä ensimmäisen opettajan merkitys saattaa olla hyvinkin ratkaiseva. (Ollaranta 2001, 79.)

12 MUISTOJEN KANSAKOULU

Elias Turusen toimittamassa ”Muistojeni kansakoulu” teoksessa korostui mielestäni 1900-luvun alussa syntyneiden henkilöiden suuri halu käydä koulua, vaikka olosuhteet pitkine koulumatkoineen olivatkin vaikeita. Käsittelen kirjan muistelmia ainoastaan siltä osin, kun ne antavat viitteitä kyläkouluista ja tukevat tutkimushaastatteluisia esille tulleita asioita.

Muisteluissa näkyi ristiriita koulun ja työelämän välillä. Esimerkiksi Veikko Suhosen vanhemmat eivät pitäneet ajatuksesta, että heidän poikansa kävi koulua, koska ”*kansakoulun käyneistä tulee herroja ja laiskoja, joille työ ei maistu*”. (Turunen 1990, 20, 94.)

Kirjassa korostui myös vanhan ajan opettajan rooli koko kylän kulttuurihenkilönä ja koulun rooli kylän kulttuurikeskuksena. Usea muisteli mainitsi myös koulun juhlista, jotka keräsivät aina koko kylän paikalle. Tämän saman asian toi myös Paavo esille haastattelussaan. Muisteluissa toistui myös koulun rauhallinen ja kotoinen ilmapiiri, ”*erittäin hyvä toverihenki*” (Turunen 1990, 129.) sekä se, ettei kiusaamista esiintynyt.

Myös aiemmin esille tuomani ero keskustan ja kylän lasten välillä tuli esille Senja Puukkoniemen muistelmissa: ”*Olimme oppivaisia ja kilttejä syrjäkylän lapsia matkojen takaa. Vähän arastellen tulimme tutustumaan keskustan kavereihin. Keskustastahan se sivistys silloinkin lähti.*” (Turunen 1990, 76-77.) Puukkoniemi mainitsi erilaisuuden syyksi sivistyksen, jota hänen mukaansa keskustassa oli ja syrjäkylillä ei. Hän ei kuitenkaan luonnehtinut tarkemmin, mitä hän tarkoitti sivistyksellä tässä yhteydessä. Kenties kyseessä oli samantyyppinen huomio kulttuurikodista, kuin Rosa Liksomien muistelmissakin (Liksom 2001, 109).

Tekemäni ryhmähaastattelun tapaan myös kirjan koulumuistoissa korostui se, että koulua ei ollut aina mahdollista jatkaa, vaikka halua opiskeluun olisikin ollut. Ongelmina olivat usein pitkät koulumatkat tai perheen vähävaraisuus. Kotona tarvittiin usein myös työntekijöitä, eikä edes opettajan kannustus auttanut lapsia pääsemään jatko-opintoihin.. ”*ei ollut mahdollisuutta jatkaa koulunkäyntiä enää muualle, syrjäinen ja kaukainen oli kylämme.*” (Turunen 1990, 130.)

Tämä Iida opettaja kävi monta kertaa puhumassa puolestani, että saisin jatkaa oppikoulussa, vaan ei. Tarvittiin työntekijää kotona. (Turunen 1990, 185.)

Myös näissä muistoissa oppilaiden arviot koulun opetuksesta olivat vähäisiä. Yhden harvoista arvioista teki Martta Perälä: *”Luulen, että koulu, jota kävin vuodesta 1932 vuoteen 1940 edusti senaikaista keskitasoa siitä huolimatta, että synnyinseudukseni osui syrjäkylä.”* (Turunen 1990, 78.) Myös Onni Hietala pohti koulun roolia suhteessa myöhempään elämään: *”Se koulu kasvatti tehtävistään huolehtivia ja vastuuntuntoisia kansalaisia.”* (Turunen 1990, 125.) Tähän hän lisäsi vielä arvion siitä, ettei nykyinen koulu pysty moiseen.

13 TOIMIVA VUOROVAIKUTUS KEHITYKSEN MAHDOLLISTAJANA

Opetuksen kehittämiseen on listattu kuuluvaksi neljä tärkeää osa-aluetta: opetuksen sisältö, opetuksen perustaidot, luokan hallinta ja opetusmenetelmät. Luokan hallinnan katsotaan riippuvan opettajan persoonallisuudesta, opetusmenetelmistä ja koulun ilmapiiristä. (Sahlberg 1998, 85-86.) Tästä voisi päätellä, että yksi tekijä saa aikaan toisen ja yksi muuttuja vaikuttaa aina myös muihin tekijöihin. Opettajan osaaminen voi osaltaan vaikuttaa positiivisessa mielessä myös esimerkiksi koulun ilmapiiriin.

Puhuessaan koulun kehittämisestä ja muutoksesta Sahlberg (1998) nostaa avainasiaksi sen, miten toimii vuorovaikutus koulun sisällä ja toisaalta miten koulu onnistuu kommunikaatiossaan ympäristönsä kanssa. (Sahlberg 1998, 98.) Jos tämän näkökulman suhteuttaa kyläkouluun ja isoon kouluun, voisi ajatella sisäisen vuorovaikutuksen syntyvän helpommin pienessä yksikössä, jossa yhtenäisiä mielipiteitä vaaditaan vähemmän. Myös yhteistyö vanhempien kanssa on todennäköisesti helpompi saada aikaan, kun isossa koulussa, jossa vanhempien määrä on suurempi.

Muutama haastateltava toi kuitenkin esille sen, miten tärkeää opettajien keskinäisten henkilökemioiden toimiminen on juuri kyläkoulussa. Jos kahden opettajan välinen vuorovaikutus klikkiytyy, on sen parantaminen hankalampaa kuin isossa yksikössä. Koulun sisäisen vuorovaikutuksen ongelmat hankaloittavat todennäköisesti myös yhteistyötä ympäristön (kylän) kanssa, jolloin myös ristiriidat vanhempien kanssa voivat kärjistyä. Ristiriidan olemassaolo puolestaan vaikuttaa koulun ilmapiiriin ja saa taas aikaan muita ongelmia.

Voisikin ajatella, että parhaimmillaan kyläkoulu edustaa toimivaa ja kehittyvää koulumallia, mutta pieni yksikkö on isoa haavoittuvampi. Jos pieniäkin ongelmia tulee, ne hankaloittavat heti koko koulun toimintaa, näkyvät koulun ilmapiirissä ja estävät koulun kehittymisen. Kyläkoulu, jossa

opettajien henkilösuhteet eivät toimi, ei voi olla oppiva organisaatio (Sahlberg 1998, 110). Kärjistäen saman voisi sanoa niin, että kyläkoulun on helpompi olla kehittyvä koulu kuin ison koulun, mutta toisaalta myös vaikeampi.

14 KYLÄKOULU YHTEISÖLLISENÄ OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Haastatteluissa tuli selvästi esille kyläkoulujen erityispiirre yhteisöllisinä oppimisympäristöinä. Yhteistoiminnallisesta oppimisesta puhutaan silloin kuin opetusryhmä on organisoitu pienemmiksi yksiköiksi, joten työskentelevät itsenäisesti tiettyjen pedagogisten toimintatapojen ja menetelmien mukaan (Sahlberg & Sharan 2002, 11.) En tiedä, noudattavatko kyläkoulujen opettajat tietoisesti yhteistoiminnallisia menetelmiä opetuksessaan, mutta tunnistan kyläkoulujen opetuksessa paljon samoja piirteitä kuin yhteisöllisessä ja yhteistoiminnallisessa opetuksessa. Kyläkoulujen on yhdysluokkien vuoksi oikeastaan mahdotonta toimia olematta samalla yhteisöllisiä oppimiskeskustoja. Tästä syystä haluan tuoda myös asian esille lyhyesti tästä näkökulmasta. Näen yhdessä tekemisen ja oppilaiden itsenäisen ongelmanratkaisun varsin olennaisena osana kyläkoulujen opiskelua.

Yhdysluokissa on aina mukana vähintään kahden eri vuosikurssin oppilaita, joten luokka on aina jaettu hierarkkisesti vanhempiin ja edistyneempiin sekä nuorempiin ja apua tarvitseviin oppilaisiin. Tällaista kahtiajakoa ei ole koululuokassa, jossa kaikki oppilaat ovat samanikäisiä ja käyvät samaa luokka-astetta. Yhdysluokissa vanhempia oppilaita saatetaan käyttää apuopettajina, sillä opettajan panos ei ole aina välittömästi käytettävissä tämän opettaessa jotain muuta luokka-astetta. Tässä mielessä yhdysluokan oppilaat oppivat jokapäiväisessä koulunkäynnissään ratkaisemaan ongelmia yhdessä. Yhteisöllisen oppimisen tutkijat ovat arvioineet yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun parantavan myös oppimistuloksia, sillä aineisto opitaan näin hallitsemaan ja muistamaan paremmin kuin yksilöllisessä opetuksessa. Myös opitun asian yleistäminen eri käytännön tilanteisiin on helpompaa. (Johnson & Johnson 2002, 124.) Muina hyötyinä on nähty vuorovaikutustaitojen, kielen ja ajattelun kehittyminen oppilaiden yhteistoiminnallisessa oppimistapahtumassa. Asioista keskustelu ja merkitysten luominen sekä oman työskentelyn arviointi lisäävät myös oppilaiden tietoisuutta omasta oppimisestaan. Oppilaiden toimivan yhteistoiminnallisuuden on myös nähty vähentävän ristiriitoja ja lisäävän erilaisuuden hyväksymistä. (Järvinen 2002, 261.) Juuri tähän haastateltavat arvioivat kyläkouluoppimisen olevan.

Myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on usein pienissä kyläkouluryhmissä suurempaa kuin isoissa luokissa, joissa kaikki oppilaat eivät edes tunne toisiaan kunnolla. Monissa kylissä oppilaiden vapaa-aikaankin saattaa liittyvä kyläyhteisöllisyys. Haastatteluissa moni mainitsi osana kyläkouluoppimista oppilaiden itsenäisen työskentelyn, jota ilman yhdysluokka ei käytännössä voi edes toimia. Yhteinen toiminta vahvistaa yhteishenkeä, mikä taas osaltaan saattaa näkyä muiden hyväksymisessä ja kiusaamisen puuttumisessa kyläkouluympäristöissä.

Haastatteluissa tuli viitteitä siihen suuntaan, että kyläkoulujen ja isojen alakoulujen oppilaat saattaisivat olla pääsääntöisesti hieman erilaisia. Pienillä ja isoilla kouluilla opettanut Irmeli kertoo lasten muuttuneen paljon viimeisten 30 vuoden aikana. Kun hän uransa alkuvuosina sai keskittyä opettamiseen, ovat levottomuudet ja ongelmat laajentaneet nykyisin opettajan tehtäväkuvaa. Osittain muutos saattaa johtua ajankuvasta, mutta hän myöntää maalaiskoulujen lasten kenties olevan keskustan lapsia rauhallisempia. Samaan viittaa myös toinen haastattelemani opettaja Paavo, jonka mukaan käyttäytymisongelmia ei kyläkoulussa juuri ole, koska lapset on ”peruskasvatettu” kotona.

nää oli semmoisia maalaiskouluja, missä eletään ehkä pikkuisen rauhallisemmin kuin täällä, tässä ihan keskustassa. Irmeli

Toisaalta myös esiopetus ja päiväkotit näkyvät koulutulokkaissa. Keskustan kouluun voidaan tulla osittain tutuissa päiväkotit- tai esiopetusryhmissä, joten kaverit tunnetaan jo valmiiksi. Kyläkoululla esiopetus saattaa tapahtua lisäksi alkuopetusluokassa, joten koulu, luokkatoverit ja opettaja ovat ensiluokkalaiselle jo valmiiksi tuttuja. Yhdysluokan esiopetuksen on nähty lisäävän lasten vuorovaikutusta ja vertaisoppimista sekä antavan enemmän mahdollisuuksia lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Myös isompien oppimista seuraamalla esiluokkalaiset saavat ”tarjoumia” eli voivat halutessaan seurata esimerkiksi lukemista ja laskemista (Peltonen 2002, 106-107.)

Siihen aikaan, kun ei ollu vielä esikoulua ei ne ees tuntenu toisiansa, eli semmonen sosiaalistuminen vasta alkoi siellä koulussa, että opittiin tuntemaan luokkakaverit. Irmeli

15 TULEVAISUUDEN HAASTEITA

Erityisesti monilla maaseutupaikkakunnilla oppilasmääräennusteet ovat voimakkaasti laskevia. Tämä näkyy luokkakokojen pienenemisessä myös keskustaaajamien kouluissa ja yläkouluissa. Joissain näkemyksissä onkin arvioitu yhdysluokkaopetuksen yleistyvän myös ylemmillä luokka-asteilla (Vitikka 2004,4). Millainen on yläkoulu, jossa on yhdysluokkia? Toimiiko se

yhtenäiskouluna samoissa tiloissa alaluokkien kanssa, jolloin oppilaat käyvät koko peruskoulunsa samassa tutussa lähikoulussa? Oppilaiden kannalta vaihtoehto voisi olla toimivakin, mutta on vaikea kuvitella, miten koululla järjestettäisiin pätevä aineenopettajuus. Kiertävät opettajat tulevat kalliiksi ja sellaista monitaituria on enää vaikea löytää kyläkoulun opettajaksi, jolta löytyisi riittävästi osaamista ja pätevyys kaikissa yläkoulussa opetettavissa aineissa. Sivistystoimenjohtajan haastattelussa tuli esille myös se, että oppilaiden kuljetus ainetunneille eri kouluun on vaikeasti suunniteltavissa oleva ja oppilaille raskas prosessi. Toimivalta vaihtoehdolta ei tunnu sekään, että sivukoululaiset olisivat yläkoulussa omilla yhdysluokillaan, vaikka kyseinen luokkamuuoto onkin heille entuudestaan tuttu.

Haastateltavista ainoa, joka työskenteli haastatteluhetkellä isossa koulussa, toi esille myös pienryhmien tarpeen suuremmassa yksikössä. Irmelin mukaan erityisopetuksen tarve on lisääntynyt siinä määrin, että oma pienryhmä tarvittaisiin myös keskustajaaman koululle. Erityiskoulu on täynnä eikä se ole vaihtoehtona paras kaikille oppilaille. Myös maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt ja heillekin tarvitaan oma pienryhmänsä. Mikäli iso koulu ei näitä tarvitsemiaan pienryhmiä kustannuspaineissa saa, on helppo kuvitella isojen luokkien olevan melko levottomia oppimisympäristöjä. Tuntuu ristiriitaiselta, että pienryhmiin on toisaalla tarvetta ja toisaalla taas pohditaan samanaikaisesti pienryhmien (kyläkoulun) lopettamista, mikä kasvattaa isojen koulujen luokkakokoa entisestäänkin.

15 POHDINTAA

Lähdin selvittämään pro gradu – työssäni, onko koulunkäynti erilaista isossa ja pienessä koulussa. Haastatteluissa kävi ilmi, että kaikki kyläkoulutkaan eivät ole samanlaisia. Olennainen ero on muun muassa siinä, onko koulussa kaksi vai kolme opettajaa eli kuinka monta luokka-astetta on samassa yhdysluokassa. Paras kyläkoulun muoto vaikutti kaikkien haastateltavien mukaan olevan kolmeopettajainen koulu, jossa oppilaiden määrä on noin 30–60 oppilasta.

Toinen merkittävä tekijä on opettajan innostus ja osaaminen ja yhteistyö kyläläisten kanssa. Sivistystoimenjohtajana työskennellyt Seija totesi osuvasti, että kaikki kyläläiset pitävät aina hyvästä opettajasta, mutta vanhempien kontrolli toimii koko ajan. Opettajan ote ei saa herpaantua hetkeksikään ja kaikkien kanssa on tultava toimeen. Oppimistulosten osalta kontrolloijana toimii yläaste, josta kuuluu viestiä heti, mikäli jonkun koulun oppilaat ovat muita heikompia. Seijan

mukaan näin tapahtui lähinnä tilanteissa, joissa opettajan ongelmat olivat jo muutenkin vanhempien ja viranomaisten tiedossa. Näin ollen itse oppimisessa ei eroja juuri tuntunut olevan. Tai jos niitä olikin, tasaantuivat ne yleensä jo yläasteen/yläkoulun aikana.

Että tasaverosiin oppimistuloksiin päästäisiin, vaaditaan kyläkoulun opettajalta, erityisesti neljän yhdistetyn luokka-asteen (luokat 3-6) opettamisessa todella paljon suunnitelmallisuutta. Myös oppilailta edellytetään paljon omatoimisuutta, jotta työskentely sujuu. Levottomuutta voivat aiheuttaa usein vaihtuvat opettajat tai yksittäiset vilkkaat lapset. Myös kotiongelmat ja toimimaton henkilökemia voivat hankaloittaa kyläkouluoppilaan koulutietä. Haastatellut opettajat toivat kuitenkin esille, että kotiongelmat ovat yleisempiä isoissa kouluissa kuin kyläkouluissa, joissa oppilaat ovat yleensä jo Paavon mukaan ”peruskasvatettuja” kouluun tullessaan. Valtaosa kyläkoulujen oppilaista sijoittuikin hyvin työelämään, mutta myös poikkeuksia on. Vastaavasti osa kyläkoululaisista päätyy korkeasti koulutettuihin ammatteihin.

Haastateltavat korostivat käsityksissään opettajan merkitystä niin paljon, että itselleni vaikutelma siitä, että kyläkoulun opettajalta tunnutaan edellyttävän aina jonkin verran myös ylimääräistä työtä. Opettaja, joka tekee vain välttämättömän, ei kenties täytä asetettuja odotuksia. Hyvin toimivassa kyläkoulussa sosiaalisten suhteiden hoito myös koulun ympäristöön on tärkeää ja opettajalta edellytetään vilkasta vuorovaikutusta vanhempien ja kyläläisten kanssa. Samalla opettajan tulisi kehittää jatkuvasti uusia teemoja ja projekteja sekä ideoida ohjelmanumeroita koulun juhliin, jotka ovat samalla myös koko kylän juhliä. Yhdysluokkaopetuksessa opettaja joutuu lisäksi tekemään paikoin jopa nelinkertaisen tuntisuunnitelman (luokat 3-6) ja huomioimaan ryhmän neljän eri ikäluokan oppilaat niin yksilöllisesti, että kaikkien oppimisedellytykset pysyvät hyvinä. Samanaikaisesti niin vanhemmat kuin kuntasektorikin kontrolloivat jatkuvasti koulun toimintaa. Opettajan on tehtävä työnsä edullisesti, mutta hyvin ja mielellään vielä muita kouluja paremmin, jotta mahdolliselle lakkautuslistalle ei jouduttaisi ensimmäisenä. Kun tässä yhteydessä vielä huomioi sen, ettei edes opettajankoulutus anna eväitä yhdysluokan opettamiseen, ei yksittäisen opettajan tehtävä ole helppo. Oman koulun vertaisverkosto on pieni, mutta toisaalta taas joustava. On helppo yhtyä näkemykseen, että osalle opettajista itsenäinen ja vastuullinen kyläkoulunopettajan työ sopii, mutta kaikki hyvätkään opettajat eivät asetetuista paineista pysty selviytymään.

Kyläkouluilla nähdään paljon hyviä puolia ja mahdollisuuksia, jotka eivät ole mitenkään automaattisia, vaan ison työn takana. Silti haastattelemani vanhemmat näkevät kyläkoulun selvästi isoa koulua parempana vaihtoehtona. Myös molemmat haastattelemani opettajat ovat perheellisiä ja

asuvat itse sivukylällä. Molempien lapset ovat käyneet kyläkoulua, eikä kumpikaan muista edes pohtineensa muunlaista vaihtoehtoa. Eli itse kasvattajina toimivat henkilöt ovat mielellään nähneet myös omien lastensa aloittavan pienessä koulussa. Paavo perusteli tätä muun muassa sillä näkökulmalla, että kyläkoulussa lapsi voi olla pidempään lapsi. Irmeli korosti turvallisuutta, sitä ettei osannut pelätä edes koulukiusaamista ja että opettajat olivat päteviä ja monet oppilaat tuttuja.

Kyläkoululaisuuteen vaikuttaa liittyvän vahvasti myös oman kylän identiteetti. Sivukyläläinen korostaa mielellään taustaansa ja on myös ylpeä siitä. Jonkinlaista eroa esiintyy kuitenkin syrjäkyläläisten ja keskustan oppilaiden välillä – ja nimenomaan moni sivukyläläisistä korostaa tuota eroavaisuutta. Keskustassa koulunsa käyneet eivät välttämättä eroa tunnista ja etenkin pienissä kuntakeskuksissa hekin saattavat mieltää itsensä kyläkoululaisiksi. Osa syrjäkyläläisistä taas näkee oman kylän ulkopuolisen maailman puolestaan uutena laajempuna mahdollisuutena.

Syrjäkyläläinen – kirkonkyläläinen – jako tuntuu tutkimusaineiston valossa merkitykselliseltä. Kalle kuvaili ihmisten kuuluvan kahteen ryhmään maalaissieluihin ja taajamaihmisiin. Hänen mukaansa kyläkoulujen ongelmaksi on koitunut muun muassa se, että näiden kahden ihmisryhmän on vaikea ymmärtää ja hyväksyä toistensa näkemyksiä. Kun kyläkoulujen lakkauttamisen suhteen päätösvalta siirtyi kunnille, lisääntyivät koulujen lakkauttamiset. Kallen mukaan pientenkään kuntien taajamissa asuvat ihmiset eivät tunne kyläkoulumaailmaa tai yhdysluokkaopetusta, eivätkä välttämättä näe kylillä suurta arvoa. Taajama-asukkaiden voi olla vaikea ymmärtää sitä merkitystä, mikä koululla on kylille. Kyse ei ole vaan seinistä, joiden sisällä opiskellaan, vaan koulu on merkittävä kokoontumispaikka, jonka juhlissa käyvät myös muut kyläläiset kuin vain oppilaiden vanhemmat. Myös Raija viittasi samaan kyläläisten ja pikkutaajamien asukkaiden eroon. Hän kuvaili, miten todellisuudessa kaikki ovat maalta, mutta merkityksellistä on se, että toiset ovat kyliltä eli vielä enemmän maalta. Mielenkiintoinen piirre tässä kahtiajaossa on se, että ainakin joissain kylissä kyläläiset ovat erityisen ylpeitä omasta kyläläisyydestään.

En löytänyt selkeää vastausta siihen, mistä voimakas kyläidentiteetti kumpuaa. Yksi tulkinta voisi olla koulun turvallinen ilmapiiri, jossa kiusaamista ei tapahdu ja kaikki oppilaat hyväksytään kouluyhteisöön kuuluviksi. Kyläyhteisön jäsenenä tulee voimakas identiteetti yhteenkuuluvuuden tunteesta. Haastatteluissa tuli esille se, että koulun rooli kylän keskuksena on erilainen kuin isommilla kouluilla. Koulun juhlat ovat samalla kylän juhlia ja niihin tulee myös muita kyläläisiä kuin oppilaiden vanhempia. Kylillä vallitsee ilmeisesti erilainen yhteenkuuluvuuden tunne kuin isommissa taajamissa. Identiteetti saattaa liittyä myös kylien ja kyläkoulujen yhteisöllisyyteen, sillä

positiivinen yhteisöön kuulumisen tunne saattaa ylläpitää identiteettiä. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että iso ja pieni kouluyksikkö eroavat myös vuorovaikutuksen suhteen. Kyläkoululaisten vanhemmat ovat opettajaan ja myös sivistystoimenjohtajaan tiiviimmässä vuorovaikutuksessa kuin isojen koulujen oppilaiden vanhemmat. Käytännössä vanhempien aktiivisuudesta seuraa se, että mahdolliset ongelmatilanteet tulevat yleensä nopeasti esille, kenties jo ennen kuin niistä ehtii edes muodostua todellisia ongelmia. Toisaalta aktiivinen kanssakäyminen voi myös olla riskialtista riitatilanteiden syntymiselle ja kuten sivistystoimenjohtajana työskennellyt Seija toi esille, eivät vanhempien yhteydenotot suinkaan aina ole rakentavia ja yhteistyökykyisiä.

Haastateltavien kyläkoulukäsityksissä korostuneesta voimakkaasta kyläidentiteetistä tulee mieleeni jatkokysymys. Onko näin kaikissa kylissä? Vai satuinko vain valitsemaan haastateltavani kylistä, joissa elää edelleen voimakas kyläidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne? Toisaalta nytkin haastatteluissa tuli esille useissa kohdissa se, että pienessä kylässä myös pienistä asioista voi syntyä suuria ongelmia. Jos henkilökemiat opettajien kesken, opettajan ja oppilaiden tai opettajan ja vanhempien kesken särkyvät, onkin yhtenäinen kyläyhteisö hauras särkymään tai jakaantumään kahteen leiriin. Pääsääntöisesti kaikki on siis hyvin, mutta suhdanteet vaihtelevat helpommin kuin isoissa kouluissa. Kyläkoulu vaikuttaisi siis olevan riskialtis oppimisympäristö. Silloin kun koululla on pätevä opettaja, joka hallitsee myös sosiaaliset suhteet, ovat koulun oppimistulokset hyviä ja ilmapiiri avoin ja vapautunut. Jos taas opettaja epäonnistuu työssään kyläkoululla tai joutuu erimielisyyksiin opettajien, oppilaiden, vanhempien tai kyläläisten kanssa, rikkoo tämä yleensä myös kyläkoulun hyvän hengen ja positiiviset mahdollisuudet menetetään ristiriitatilanteiden myötä. Pienikin ongelman koulun ilmapiirissä voi saada aikaan levottomuutta oppilaissa.

Koulun merkitys kylälle on ollut suuri, mutta ilmeisesti pienenemässä, sillä kylätalojen ja muiden kokoontumispaikkojen lisääntyttyä monet kyläläisten tapahtumista eivät enää olekaan koululla. Tämä asettaa lisää paineita opettajalle, sillä hyödyntääkseen yhteisöllisen kyläympäristön, hänen on oltava hyvin aktiivinen kyläläisten suuntaan.

Mielenkiintoinen kysymys on myös aluepolitiikka kuntien sisällä. Kyläkoulun kuvaillaan positiivisessa hengessä, mutta kuitenkin koulukuljetukset kunnissa vaikuttavat kulkevan kyliltä keskustaaajamien suuntaan. Mikäli kyläkoulu on todella hyvä oppimisympäristö, miksi keskustoissa asuvia lapsia ei kuljeteta kylille päin? Kun tähän vielä yhdistetään se tilanne, ettei keskustan kouluissa pystytä järjestämään tarvittavaa määrää pienryhmäopetusta, eikö esimerkiksi maahanmuuttajaryhmiä voitaisi sijoittaa sivukouluille? Miksi pienet ja toimivat oppimisympäristöt

eivät kiinnosta oman kylän ulkopuolella? Osaltaan tähän kysymykseen antaa mielestäni vastauksen ”Elämäni opettaja” –kirjassa ollut Kiba Lumbergin kertomus. Hän muutti kesken kouluvuosiensa isosta koulusta kyläkouluun, eikä onnistunut pääsemään sisälle kyläyhteisöön. Hänellä ei ollut kyläkoulussa kavereita ja jonkinlaista kiusaamistakin esiintyi. Ilmeisesti kyse on yhteisöllisestä identiteetistä. Kylät ovatkin ehkä niin sisäänpäin lämpiäviä, ettei kouluyhteisö kestäkään ulkopuolisia. Kyläkoulu on hyvä vain niille, jotka kuuluvat kyläyhteisöön jo valmiiksi.

Toisaalta tämäkään ei päde kaikissa kyläkouluissa. Sillä haastattelussa Raija kertoi lastensa muutosta isommasta sivukoulusta pieneen kyläkouluun. Hänen mukaansa lapset saivat nopeasti kavereita ja myös opettaja teki töitä asian eteen, jotta uudet oppilaat pääsisivät nopeasti mukaan kyläkouluyhteisöön. Tässä tavoitteessaan opettaja myös onnistui. Raijan haastattelussa tuli kuitenkin esille myös ennakkoluulo kyläkouluja ja yhdysluokkaopetusta kohtaan. Raija kertoi avoimesti epäilleensä kyläkouluopetuksen tasoa ja onnistumista monen ikäryhmän yhdysluokassa.

Kyläkoulun kuva avautui haastattelujen myötä myös tasa-arvoisena ja erilaisuutta hyväksyvänä ympäristönä. Haastatelluista opettajista toinen ei tiennyt kenenkään entisistä oppilaistaan syrjäytyneen, toinen tiesi vain yhden vankilakierteeseen joutuneen kyläkoululaisen. Jos kyläkoulu pieneenä oppimisympäristönä pystyy edes osittain ehkäisemään oppilaiden syrjäytymistä, näkykö kyläkoulun lakkauttaminen esimerkiksi lisääntyneinä sosiaali- ja terveystalouden menoina? Säästääkö toimiva pieni yksikkö muita yhteiskunnan kuluja estämällä syrjäytymistä, kiusaamista ja kenties näistä johtuvia muita ongelmia? Tällaista näkökulmaa en tutkimuksissa huomannut ja ymmärrän, että asian selvittäminen on mahdotonta. Ongelmatilanteissa ei voida tietää, olisiko niiltä säästyty jos oppilas olisi käynyt koulunsa toisenlaisessa yksikössä. Säästöpainetta vaikuttaa kuitenkin siltä, että pienimmät yksiköt joutuvat yleensä lakkautusten kohteeksi. Haastatteluissa Kalle toi esille sen arvion, että kyläkoulut saattavat olla kärsijöinä jopa siinä tilanteessa, että oppilasmäärät vähenevät pienten keskustaajamien kouluista. Saneerattuihin isoihin yksiköihin tarvitaan lisää oppilaita, joita saadaan sivukyliltä koululakkautusten myötä. Siinä mielessä tilanne voi olla kyläkouluja ajatellen epäoikeudenmukainen, sillä niiden oppilasennusteet eivät välttämättä olekaan laskevia, vaan oppilasennusteiden lasku saattaa koskea pahiten kuntien keskuskouluja.

Aiemmissa tutkimuksissa oli nostettu esille yhteiskuntaluokkien vaikutus kouluun. Tämän oli todettu näkyvän muun muassa maatalousyhteisöissä. Ilmeisesti kyseinen vaikutus on korostunut pikemminkin historiassa kuin 2000-luvulla. Kukaan haastateltavista ei suoranaisesti tuonut tätä näkökulmaa esille. Haastatteluissa myös kyläkoululaisten syrjäytyminen elämässä toi vain yhden

esimerkin. Osittain tähän saattoi johtaa haastateltavien valinta, sillä haastateltavaksi on vaikea löytää elämässään epäonnistunutta kyläkoululaista tai edes tällaisen henkilön vanhempia. Kerronko siis tutkimuksessani vain pärjääjien tarinaa, jolle on olemassa myös toisenlainen käänköpuoli? Toisaalta pitkäaikaisena kyläkoulun johtajaopettajana toimivan Paavon tiedossa ei ollut ketään syrjäytynyttä koulun entistä oppilasta, joten missään tapauksessa tällaisten oppilaiden määrä ei voi edes olla kovin suuri. Tästä voisi päätellä, ettei kyläkoululaisten syrjäytyminen ole kovin yleistä.

Mistä tämä sitten johtuu? Asettautuuko sivukylälle asumaan erilaisia ihmisiä kuin taajamiin ja pienenevätkö syrjäytymisriskit tästä syystä? Paavo puhui myös kotien peruskasvatuksesta ja vastaavasti isossa koulussa opettava Irmeli toi esille erityisoppilaiden määrän kasvun. Toinen näkökulma voisi olla kyläkoulun yhteisöllinen ympäristö ja sallivampi ilmapiiri, jossa erilaisuus hyväksytään ja kaikille oppilaille annetaan elintilaa. Oppiminen itsenäiseen työskentelyyn takaa myös hyvät valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään. Kenties yhteisöllinen kyläkoulu antaa hyvät valmiudet elämään: riittävästi itseluottamusta ja sosiaalista osaamista.

Pohdintaosion lopuksi pyrin kokoamaan tutkimuksessani esille tulleiden piirteiden perusteella kuvaa ”ihannekyläkoulusta”. Haastattelujen perusteella vaikuttaa selvästi siltä, että kyläkouluilla on edelleen tärkeä merkitys ja ne ovat pääsääntöisesti positiivisia oppimisyksiköitä. Toimiakseen kyläkoululla on kuitenkin oltava erittäin pätevät, suunnitelmalliset ja idearikkaat opettajat, jotka tulevat toimeen keskenään ja vanhempien kanssa. Koulun oppilasmäärä on noin 50 oppilasta, ja koululla on kolme opettajaa. Tällöin yhdysluokkiin on yhdistetty kaksi vuosiluokkaa ja yhden ryhmän koko on noin 16 oppilasta. Oppilailla on ikäistään vertaistukea ja varaa valita parhaat kaverinsa. Liikuntatunneilla voidaan pelata myös joukkuepelejä. Oppilasmäärä on sen verran pieni, ettei koululla esiinny kiusaamistapauksia, tai jos niitä tulee, voidaan niihin puuttua välittömästi. Myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat löytyvät pienen ryhmäkoon ansiosta niin aikaisessa vaiheessa, että ongelmiin voidaan puuttua ajoissa. Suhteellisen pienet oppilasryhmät mahdollistavat sen, että opetuksessa voidaan hyödyntää projektityöskentelyä ja tehdä yhteistyötä kylällä toimivien yhdistysten kanssa.

Oppilaat kehittävät itselleen voimakkaan kyläidentiteetin sekä ovat ylpeitä omista taustoistaan. Osa heistä suuntautuu käytännön ammatteihin ja osa päätyy ylempiin korkeakoulutusta vaativiin ammatteihin. Oppilailla on hyvä itsetunto ja he ovat yhdysluokkaopetuksessa oppineet itsenäisiksi työntekijöiksi. Heillä on hyvät valmiudet ryhtyä myöhemmin esimerkiksi yksityisyrittäjiksi, mutta he osaavat myös toimia muut huomioivina tiimityöskentelijöinä. He ovat innovatiivisia ja

uskaltavat toteuttaa unelmiaan. Osa näkee kylän ulkopuolisen maailman mahdollisuutena, toiset jäävät lapsuudenkyläänsä tuttuun ja turvalliseen kyläyhteisöön, sillä he haluavat tarjota myös omille lapsilleen mahdollisuuden käydä kyläkoulua.

Kyläkoulujen kannalta voisi olla hyödyllistä myös entistä suurempi avautuminen ulospäin – myös oman kylän ulkopuolelle. Tällöin kyläkoulun vahvuudet ja kehitysmahdollisuudet tulisivat selkeämmin esille myös kuntapäätäjille ja niitä voitaisiin ehkä hyödyntää vielä nykyistä paljon paremmin.

Tutkimusta tehdessä heräsi ajatuksia jatkotutkimusaiheista. Kyläkoulua voisi tarkastella oppimisympäristönä lisäksi historiallisesta näkökulmasta, sillä eroja tekemässäni ryhmähaastattelussa tuli esille se, miten esimerkiksi kulkuyhteydet ja fyysisen työnteon arvostus eväsivät monelta pääsyn oppikouluun. Mielenkiintoiselta jatkotutkimuskohteelta tuntuu myös se, miksi kyläkoulujen arvostus ei ole nykyistä suurempaa, mikäli haastatteluissa esille tulleet positiiviset näkökulmat todella pitävät paikkaansa. Mikäli taajamien isoissa kouluissa esiintyy ongelmia ja isoja luokkakokoja, minkä takia oppilaita ei kuljeteta kyläkoulujen suuntaan? Myös kyläkoululaisten isän esille nostama ajatus koulunkäynnistä yli kuntarajojen tuntuisi mielenkiintoiselta tarkastelukohteelta. Onko tätä tehty jossain? Kyläkoulujen säilyttäminen vaatisi myös näkemykseni mukaan laajempaa yhteistyötä yli yhden kylän rajojen, kuten koululaisten äiti, Raija, toi esille. Kun asiaa tarkastellaan liian suppeasti, saattavat kylät muodostaa keskenään kilpailevia yksikköjä, jotka ovat kateellisia muiden kylien saavutetuista eduista. Kyläkoulut eivät kuitenkaan haastattelujen ja lähdeaineiston valossa tuntuisi olevan katoava luonnonvara. Kustannussäästöt eivät riitä yksin perusteluksi kyläkoulujen lopettamiselle, muutenhan kaikki oppilaat koko Suomesta kuskattaisiin Helsinkiin, niin kuin ryhmähaastattelussa todettiin.

Lähteet:

Ahonen, S. Fenomenografinen tutkimus. 1996. Teoksessa: Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, sivut 114-160.

Antikainen, A. 1997. Kasvatus, elämäntietä ja yhteiskunta.

Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Jyväskylä: Vastapaino.

Hautala, M. 2002. Miten lapsi ja nuori kasvaa yhteisön jäsenyyteen jälkimodernina aikana? Teoksessa: Kalaoja, E. (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulu: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, sivut 23–58.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaamisen koulusituatiossa. Tampere: Juvenes-Print.

Iso-Tryckäri, S. 1998. Parempaa huomenta, kyläkoulut! Entäs Marjotaipale? Teoksessa: Korpinen, E. (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: Tuope, sivut 95–127.

Johnson, D. & Johnson, R. 2002. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, sivut 119–136.

Julkunen, M-L. 2002. Johdanto. Teoksessa Julkunen, M-L (toim.): Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, sivut 17–18.

Järvinen, A. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, sivut 245–265.

Kolehmainen, V. 2002. Passiivinen vai aktiivinen kyläkoulu? Teoksessa: Kalaoja, E. (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulu: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, sivut 59–70.

Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja kyläkoulu. Kyläkoulu nyt 2/1996. Journal of Teacher researcher. TUOPE, Jyväskylä

Koskela, L. 2001. Teuvo Saavalainen – tunne- ja ajatustyöläinen korpitaajamasta. Teoksessa: Hernberg, E.: Elämäni opettaja. Helsinki: Tammi, sivut 23–31.

Koulu ja tieto. 1990. Helsinki: Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.

- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Julkaisussa E. Korpinen (toim.). Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja, sivut 5-20.
- Kuisma, P. 2001. Visuveden koulu 110 v. 1891–2001. Erään kansakoulun vaiheita Suomen ja Ruoveden kansanopetuksessa. Ruovesi: Visuveden koulu.
- Liksom, R. 2001. Muisteluksia kansakoulunopettaja Vappu Ellasta. Teoksessa: Hernberg, E.: Elämäni opettaja. Helsinki: Tammi, sivut 109–113.
- Lumberg, K. 2001. Jurnukka löysi ymmärtäjän. Teoksessa: Hernberg, E.: Elämäni opettaja. Helsinki: Tammi, sivut 32–34.
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning. III. Experience and conceptualisation. Sweden: Department of education. University of Göteborg.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa: Husen, T. & Postlethwaite, T.N.: The International Encyclopedia of Education. Second edition. UK: Pergamon, sivut 4424–4429. Saatavilla osoitteessa: <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html>; luettu 23.7.2008.
- Melin, V. 1980. Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866–1921. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Tampere: Tampereen yliopisto kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B: N:o 13.
- Ollaranta, R. 2001. Saara Nuoranne, ensimmäinen opettajani 1950–1951. Teoksessa: Hernberg, E.: Elämäni opettaja. Helsinki: Tammi, sivut 74–79.
- Peltonen, T. 2005 Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen - entisajan alakoulusta esikouluun <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268962/html/index.html> => luettu 14.1.2008
- Räsänen, P, Anttila A-H, Melin H. 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: PS-Viestintä Oy.

Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Johdanto. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, sivut 10-21.

Sairanen, M. 2001. Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään. Jyväskylä: Tuope.

Syväoja, H. 2000. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS –kustannus.

Tuomi, J. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Turunen, E. (toim.) 1990. Muistojeni kansakoulu. Kristillisen eläkeliiton julkaisuja. Kurikka: Kristillinen Eläkeliitto ry.

Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa: Korpinen, E. (toim.) kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: Tuope, sivut 7-16.

Vitikka, E. (toim.) 2005. Pienten lähikoulujen kehittämishanke. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

von Essen, A. Margit Cavonius. Teoksessa: Hernberg, E.: Elämäni opettaja. Helsinki: Tammi, sivut 87–97.

Åhlberg 2005, 6. balsa.helsinki.fi/~maahlber/25.10.05.Åhlberg.doc.doc

<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/arvmuod.htm>