

TAMPEREEN YLIOPISTO

LUOKANOPETTAJAKOULUTUS JA KYLÄKOULUT

Millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen?

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinnan toimipaikka
Pro gradu-tutkielma
Alander Elina
Inkinen Päivi
Joulukuu 2005

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinnan toimipaikka
ALANDER, ELINA & INKINEN, PÄIVI
LUOKANOPETTAJAKOULUTUS JA KYLÄKOULUT. Millaiset valmiudet
luokanopettajankoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen?
Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, 82 sivua, 7 liitettä
Joulukuu 2005

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajankoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen ja vertailla sitä, miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat eri opettajankoulutuslaitoksissa ympäri Suomea kokevat sen, miten opettaminen kyläkoulussa on huomioitu koulutuksessa. Näitä kokemuksia vertaamme kyläkoulussa toimivan vastavalmistuneen luokanopettajan näkemyksiin siitä, kuinka riittäviä luokanopettajakoulutuksen aikana saadut valmiudet ovat olleet. Tutkimuksessa selvitämme myös, miten eri opettajankoulutuslaitokset ovat käsitelleet kyläkoulujen erityispiirteitä opettajana toimimiselle ja miten opettajankoulutuslaitokset eroavat toisistaan sen suhteen.

Tutkimuksessamme on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen osuus. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen, teemahaastattelun sekä opettajankoulutuslaitosten opinto- ja harjoitteluoppaiden avulla. Sähköinen kyselylomake lähetettiin Suomen kaikkien suomenkielisten opettajankoulutuslaitosten (Helsinki, Hämeenlinna, Savonlinna, Joensuu, Lapin yliopisto, Oulu, Rauma, Turku ja Jyväskylä) vuonna 2001 opintonsa aloittaneille opiskelijoille. Kyselyyn vastasi 175 opiskelijaa. Teemahaastattelu tehtiin vastavalmistuneelle kyläkoulussa toimivalle luokanopettajalle. Tutkimamme vuonna 2001 opintonsa aloittaneille voimassa olleet opinto- ja harjoitteluoppaat saimme opettajankoulutuslaitoksilta. Kvantitatiivinen tutkimusosuus käsiteltiin tilastollisin menetelmin (faktorianalyysi, frekvenssit, yksisuuntainen varianssianalyysi, ristiintaulukointi). Kvalitatiivisen tutkimusosuuden teemahaastattelu sekä kyselylomakkeen avoimet kysymykset analysoitiin teemoittelemalla ja opinto- ja harjoitteluoppaille tehtiin sisällönanalyysi.

Tutkimuksemme perusteella nykyinen luokanopettajakoulutus ei juurikaan vastaa kyläkoulussa opettamisen haasteisiin. Koulutuksen aikana ei aiheeseen perehdytä opintokokonaisuuksissa tuskin laisinkaan, eivätkä kyselyyn vastanneet opiskelijat tämän vuoksi mielestään saaneet koulutuksessaan tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta. Tämä näkyi opiskelijoiden epävarmuutena kyläkoulussa opettajana toimimiseen tarvittavien valmiuksien suhteen. Vastanneista opiskelijoista 40 prosenttia onkin sitä mieltä, ettei heillä ole tarpeeksi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana. Vastanneista 34 prosenttia ei osaa sanoa ja vain 26 prosenttia on sitä mieltä, että heillä on tarpeeksi valmiuksia opettajankoulutuksen pohjalta. Myöskään kyläkoulussa toimiva vastavalmistunut luokanopettaja ei koe saaneensa luokanopettajakoulutuksessa tarpeeksi valmiuksia kyläkoulussa opettamiseen.

Tutkimuksemme perusteella näyttäisi siltä, että tällä hetkellä painotus luokanopettajakoulutuksessa on taajamakouluissa opettamiseen ohjaamisella. Kyläkouluun opettajaksi meneminen voi tämän vuoksi tuntua vastavalmistuneesta opettajasta liian vieraalta. Tällainen kehitys voi johtaa pidemmän päälle siihen, ettei päteviä opettajia kyläkouluihin hakeudu.

Asiasanat: kyläkoulut, opettajankoulutus, luokanopettajakoulutus, valmiudet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 KYLÄKOULUT	3
2.1 KYLÄKOULUN MÄÄRITELMÄ	3
2.2 KYLÄKOULUJEN KEHITYS SUOMESSA	3
2.3 KYLÄKOULUT 1990-LUVUN LAMAN JÄLKEEN.....	6
2.4 KYLÄKOULUJEN ERITYISPIIRTEET	7
2.4.1 Yhdysluokkaopetus	8
2.4.2 Opetukseen liittyvät resurssit	11
2.4.3 Kyläyhteisön hyödyntäminen kyläkoulun opettamisessa.....	12
2.4.4 Opettajan rooli kyläkoulussa ja kyläyhteisössä	13
2.4.5 Koulun laaja-alainen rooli kyläyhteisössä.....	14
3 OPETTAJANKOULUTUS.....	14
3.1 OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTYMINEN	14
3.2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN SISÄLTÖ JA TAVOITTEET 1995-2005.....	17
3.3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN RAKENNE 1995- 2005.....	18
3.4 OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN	19
4 KYLÄKOULUJEN HUOMIOIMINEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA	20
5 TUTKIMUSONGELMAT	24
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
6.1 TUTKIMUSKOHTEET	25
6.2 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	26
6.2.1 Kvantitatiivinen tutkimusosuus ja kysely aineistonkeruumenetelmänä.....	27
6.2.2 Kvalitatiivinen tutkimusosuus	29
6.2.2.1 Tutkimushaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	30
6.2.2.2 Sisällönanalyysi	32
6.2.2.3 Kyselylomakkeen avoimet kysymykset aineistonkeruumenetelmänä.....	32

6.3 TUTKIMUKSEN KULKU	32
6.3.1 Kvantitatiivinen tutkimusosuus.....	32
6.3.2 Kvalitatiivinen tutkimusosuus	34
6.4 TUTKIMUSAINESTON ANALYYSIMENETELMÄT	35
6.4.1 Kvantitatiiviset eli tilastolliset analyysimenetelmät	36
6.4.2 Kvalitatiiviset analyysimenetelmät.....	38
6.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	39
6.5.1 Kvantitatiivinen tutkimusosuus.....	40
6.5.2 Kvalitatiivinen tutkimusosuus	42
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	44
7.1 OPISKELIJOIDEN TIEDONLÄHTEET KYLÄKOULUN OPETTAJANA TOIMIMISESTA LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN AIKANA.....	44
7.1.1 Tutkimustulokset opintokokonaisuuksista tiedonlähteinä.....	45
7.1.2 Tutkimustulokset opetusharjoitteluista tiedonlähteinä.....	48
7.1.3 Tutkimustulokset kyläkoulujen yhdysluokkaopettamiseen ohjausta antaneista tahoista tiedonlähteinä.....	52
7.1.4 Tutkimustulokset pääasiallisimmista tiedonlähteistä	55
7.1.5 Tutkimustulokset luokanopettajakoulutuksen aikana saamien tietojen riittävydestä	56
7.1.6 Tutkimustulokset opettajankoulutuslaitosten tarjoamasta opetuksesta kyläkoulun opettajana toimimiseen	58
7.1.7 Johtopäätökset luokanopettajakoulutuksen tarjoamista tiedonlähteistä kyläkoulun opettajana toimimiseen	61
7.2 OPISKELIJOIDEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN AIKANA SAAMAT VALMIUDET KYLÄKOULUN OPETTAJANA TOIMIMISEEN	64
7.2.1 Tutkimustulokset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamista valmiuksista toimia kyläkoulun opettajana	64
7.2.2 Johtopäätökset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamista valmiuksista toimia kyläkoulun opettajana	73
7.3. KOETTUIHIN VALMIUKSIIN LIITTYVÄT TEKIJÄT.....	75
7.3.1 Tutkimustulokset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamiin valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä.....	75

7.3.2 Johtopäätökset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamiin valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä.....	76
7.4 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMISMAHDOLLISUUDET KYLÄKOULUN OPETTAJANA TOIMIMISEN KANNALTA.....	77
7.4.1 Tutkimustulokset luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuuksista kyläkoulussa opettajana toimimisen kannalta	77
7.4.2 Johtopäätökset luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuuksista kyläkoulussa opettajana toimimisen kannalta	79
8 POHDINTA.....	80

LÄHTEET

LIITTEET

1 Johdanto

Suomessa kaikista perusopetusta antavista kouluista vuoden 2004 tilaston mukaan 31,9 prosenttia on alle 50 oppilaan kouluja. Nämä pienet koulut sijaitsevat useimmiten taajamien ulkopuolilla kylissä ja siksi niitä voidaan kutsua kyläkouluiksi. Monet luokanopettajat tulevat siis työskentelemään luokanopettajakoulutuksensa jälkeen myös näissä kyläkouluissa, joissa työskentely-ympäristö eroaa taajamakouluista, eniten yhdysluokkien suhteen. Luokanopettajakoulutus Suomessa ei juurikaan viime vuosina ole kyläkoulussa opettamisen erityispiirteitä huomionnut, vaikka luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena on valmistaa opettajia peruskoulutuksen tarpeisiin ympäri Suomea myös ruuhka-Suomen ulkopuolelle, missä kyläkoulut ovat yleisiä. Kyläkoulussa uransa aloittavat vastavalmistuneet opettajat ovat usein joutuneet kentälle puutteellisilla tiedoilla kyläkouluista ja niissä opettamisesta.

Kyläkouluihin liittyvää tutkimusta on viime vuosina tehty hyvin vähän. Tuoreimmat tutkimukset (mm. Peltonen 2002) käsittelevät lähinnä kyläkoulussa tapahtuvaa yhdysluokkaopetusta sekä esiopetusta sen osana. Tutkimusta luokanopettajakoulutuksen relevanssista kyläkouluopettamisen näkökulmasta ei ole tehty yli kymmeneen vuoteen. Viimeisin tutkimus aiheesta on Kalaojan vuonna 1991 tekemä tutkimus ”Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta”. Uutta tietoa ei ole siitä, mikä on opettajakoulutuksen tilanne kyläkouluopettamisen huomioimisessa. Tutkimuksemme tarkoituksena on tuoda tuoretta tietoa täältä saralta.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia, millaiset valmiudet nykyinen luokanopettajakoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen. Kyläkoulussa opettajana toimiminen vaatii työympäristöstä johtuen valmiuksia yhdysluokkaopettamiseen, opetuksen resurssien huomioimiseen, kyläympäristön huomioimiseen, opettajaan kohdistuvien rooliodotusten kohtaamiseen sekä koulun laaja-alaiseen rooliin kyläyhteisössä. Tutkimukssamme tuomme esiin sen, miten luokanopettajakoulutuksen opintokokonaisuuksissa huomioidaan kyläkoulut ja niissä opettaminen, miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa toimia kyläkoulun opettajana koulutuksensa jälkeen sekä ovatko valmiudet olleet riittäviä kyläkoulussa toimivan vastavalmistuneen luokanopettajan mielestä.

Tutkimuksessamme on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen osuus. Pääpaino on kvantitatiivisella osuudella, jota kvalitatiiviset osuudet tukevat ja tuovat toisenlaista näkökulmaa aiheeseen. Aineistomme olemme keränneet sähköisten kyselylomakkeiden, teemahaastattelun sekä opinto- ja harjoitteluoppaiden sisällönanalyysin avulla. Kyselytutkimuksessa kohdejoukkona ovat vuonna 2001 opintonsa aloittaneet luokanopettajaopiskelijat kaikista suomenkielisistä opettajankoulutuslaitoksista. Kyselylomakkeen vastaukset analysoimme käyttämällä SPSS 11.5 -ohjelmaa. Teemahaastattelun haastateltava on vastavalmistunut kyläkoulussa opettajana toimiva luokanopettaja. Teemahaastattelu sekä kyselylomakkeen avoimet kysymykset analysoimme teemoittelemalla. Tutkimamme opinto- ja harjoitteluoppaat ovat vuonna 2001 voimassa olleita eli sellaisia, joiden mukaan kyselytutkimuksemme kohdejoukko on opiskellut. Oppaiden analysoinnissa käytimme sisällönanalyysia.

2 Kyläkoulut

2.1 Kyläkoulun määritelmä

Piirijakoasetuksen myötä 1898 Suomen kunnat jaettiin koulupiireihin siten, että lapsen koulumatka oli korkeintaan 5 kilometriä. Tavoitteena oli, että jokaisessa kylässä on oma koulu. (Asetus 24/5 1898, §2, §3.) Nykyäänkin ihanteena on, että peruskoulun kuusi alinta luokkaa olisi mahdollista käydä lähellä kotia. Suomi on hyvin harvaan asuttu maa, jossa välimatkat ovat pitkiä. Perusopetuslaki määrittelee, että lapsella tulee olla koulupäivän jälkeen riittävästi aikaa lepoon, virkistykseen ja harrastustoimintaan (Perusopetuslaki 1998, §24. Tulostettu 7.9.2005). Jotta pitkät koulumatkat eivät estäisi perusopetuslain 24 § toteutumista, tulisi kouluja olla ympäri Suomea niin pienissä kuin suurissakin kunnissa. Tämän takia kyläkoulut kuuluvat vahvasti suomalaiseen koulukulttuuriin (Kempas & Kinnunen 2002, 131).

Suomessa pieneksi kouluksi katsotaan yleensä koulu, jossa on pienen oppilasmäärän vuoksi yhdysluokkia. Yhdysluokassa on kahta, kolmea tai jopa neljää eri ikäluokkaa olevia oppilaita. Pienestä koulusta käytetään usein kyläkoulu-nimitystä, joka on varsin kuvaava, sillä pieni koulu useimmiten sijaitsee tiiviissä, rajatussa ja aktiivisessa asuinyhteisössä, kylässä. Kyläkoulu ei ole irrallinen laitos, vaan on kytketty osaksi ympäristöään. (Purokuru 1997, 5.) Kyläkoulu toimii tiiviissä yhteistyössä paikallisen alueensa kanssa. Tämä on yksi niistä tekijöistä, joka tekee kyläkoulun oppimisympäristön erilaiseksi kaupunkikouluihin verrattuna. (Kalaoja & Pietarinen 2002, 5-6.) Tutkimuksessamme määrittelimme kyläkoulun pieneksi kouluksi, jossa on enimmillään 50 oppilasta ja joka sijaitsee kyläyhteisössä.

2.2 Kyläkoulujen kehitys Suomessa

Ensimmäiset kansanopetusta palvelevat koulut perustettiin Suomeen 1700-luvulla valistuksen aikana. Nämä olivat yksityisten henkilöiden perustamia kaupunkikouluja, mutta myös kyläkouluja. (Kuikka 1996, 6.) Varsinaisen kansakoululaitoksen perustan maamme kuitenkin sai Venäjän keisari Aleksanteri II:n vahvistaessa vuonna 1866 kansakouluasetuksen, joka aloitti kyläkoulujen varsinaisen historian. Syntyi neliluokkainen kansakoulu, jonka myötä opetustehtävä ja kansansivistystyö siirtyivät kirkolta kunnille. (Viljanen 1998, 8.) Osa yksityisten

ylläpitämistä kouluista muutettiin kunnallisiksi kansakouluiksi ja vähitellen myös uusia kouluja alettiin perustaa. Tämän myötä kyläkoulujen määrä kasvoi vähitellen. Kunta ja kirkko tekivät kuitenkin yhä yhteistyötä kansanopetuksessa. Kansakoulu toimi pitäjän keskuksessa ja kirkon ylläpitämät kiertokoulut pitäjän laitamilla. (Kuikka 1996, 6-7.) Kansakouluja pystytettiin talkoovoimin talonpoikien lahjoittamille tonteille. Kyläläisten itse rakentama koulu oli kylän sydän (Viljanen 1998, 9). Kansakouluasetus antoi kyläkouluille paljon toimintavaltaa. Koulun johtokunta sai itsenäisesti päättää koulun opetussuunnitelmasta, talousasioista ja valita opettajat. 1800-luvun loppuvuosikymmeninä syntyi ajatus perustaa maaseudullekin kouluja, joissa olisi sekä alakansakoulu alle kansakoulukäisiä varten että yläkoulu (8-14 vuotiaille). Maaseudun kansakouluista useimmat olivat vielä 1800-luvulla kuitenkin yläkansakouluja. Tämä aiheutti sen, että opettaja joutui opettamaan ensin perustaidot ennen varsinaista kansakoulun alkua, vaikka lapset saivat alkuopetuksen kotona ja kirkon kiertokouluissa. Tämä hidasti koulutyötä. (Kuikka 1996, 7.)

Vuoden 1898 piirijakoasetus edellytti kuntien jakoa koulupiireihin, jottei koululaisten koulumatka olisi 5 kilometriä pidempi (Kuikka 1996, 7). Piirijakoasetuksen jälkeen tavoitteeksi tulikin koulun perustaminen joka kylään. Mikael Soinisen kehittämä ohjelma ”Koulu joka kylään” lisäsi pienien koulujen syntyä maaseudun syrjäkyliin. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1981, 19, 20.)

Vuonna 1921 astui voimaan oppivelvollisuuslaki, joka velvoitti oppivelvollisiksi määritetyt lapset käymään koulua (Viljanen 1998, 9). Oppivelvollisuus tarkoitti sen tieto- ja taitomäärän saavuttamista, joka kansakoulussa annetaan. Oppivelvollisiksi katsottiin 7-13- vuotiaat Suomen kansalaisten lapset, joilla oli kansakoulu 5 kilometrin ulottuvilla. (Nurmi 1979, 59-60.) Tämän seurauksena maahamme luotiin kattava kouluverkosto (Viljanen 1998, 9). Oppivelvollisuuslaki muutti kansakoulun 6-vuotiseksi, jolloin alakansakoulut tulivat myös maaseudulle (Nurmi 1979, 60). Kansakoulu muodostui siis koko maassa ala- ja yläkansakoulusta. Tämä merkitsi kyläkoulujen monipuolistumista, mutta lisäsi samalla kuntien koulumenoja, mikä puolestaan hidasti kyläkoulujen perustamista. (Kuikka 1996, 7.) Kyläkoulut antoivat 6- vuotisen pohjakoulutuksen (Viljanen 1998, 9-10).

Kansakoululaitoksen kasvu keskeytyi sota-aikana (1945-1948). Koulujen toiminta osittain lakkasikin. (Kuikka 1996, 8.) Sota-ajan jälkeen koulujen toiminta alkoi kuitenkin elpyä. 1950-luvun alussa ikäluokat alkoivat kasvaa, ja asutus levisi maaseudulla pitäjien eri osiin. Tämä

aiheutti tarpeen uusien koulujen perustamiselle. Alkoi kyläkoulujen huima kasvukausi (Kuikka 1996, 8.) Kyläkoulut elivätkin toisen maailmansodan jälkeen kulta-aikaansa (Viljanen 1998,10).

1960-luvulla käynnistyi muuttoliike maalta kaupunkeihin ja ulkomaille. Tämä koetteli suomalaisen kyläkulttuurin merkitystä. (Viljanen 1998, 11.) Peltosen (1982) mukaan maaseudun haja-asutusalueiden väkimäärä väheni vuosittain kymmenillä tuhansilla ja väestönlisäystä tapahtui sen sijaan suurissa ja keskisuurissa kaupungeissa (Vuorenpää 2003, 42.) Myrskylän (1997) mukaan Suomi taajamoitui. Vuonna 1960 kaksi ja puoli miljoonaa suomalaista asui taajamissa ja kaksi miljoonaa haja-asutusalueilla (Vuorenpää 2003, 42).

Peruskouluun siirtyminen vuoden 1972 jälkeen edellytti kunnilta oppilasmäärien kasvun huomioimisen koulusuunnitelmia laadittaessa. Koska haja-asutusalueiden asukasmäärät vähenivät, joutuivat monet pienet koulut lakkautusuhan alle. Monissa kunnissa kuitenkin säilyi luottamus siihen, että kyläkouluilla olisi tulevaisuutta. 1800-luvulla rakennetut koulurakennukset alkoivat olla rapistuneita, mutta niitä kuitenkin ryhdyttiin korjaamaan toivon ilmapiirin vallitessa. (Kuikka 1996, 8.)

1990-luvun lama oli kohtalokas kyläkouluille. Kyläkouluja alettiin lakkauttaa huimaa vauhtia. (Kuikka 1996, 8.) Lakkauttaminen on jatkunut edelleen moninaisten syiden seurauksena. Syntyvyyden väheneminen Suomessa jatkuu edelleen. Väestöennusteen mukaan 7-vuotiaiden ikäluokka pienenee vuodesta 2000 vuoteen 2010 noin 14 %. Vähennystä tapahtuu joka puolella Suomea. Jos tällainen kehitys jatkuu, Suomen ennustetaan pikkuhiljaa tyhjenevän väestöstä ja asutuksen keskittyvän vain muutamiin asutuskeskuksiin, jotka sijaitsevat lähinnä Etelä-Suomessa (Vuorenpää 2003, 37). Myös muuttoliike kasvukeskuksiin sekä valtion ja kuntien heikkenevät talousnäkömät ovat uhka kyläkouluille. Heikot talousnäkömät pakottavat kunnat etsimään säästöjä kaikilta aloilta, myös koulutuksesta. Pieniä kyläkouluja pidetään isompia kaupunkikouluja kalliimpina ja sen takia suurimmat säästöt onkin kohdistettu kyläkouluihin, mikä usein merkitsee niiden lakkauttamista. (Purokuru 1997, 8; Pirhonen 1993, 8.)

Moni kyläkoulu elää vuosi kerrallaan peläten pahinta lakkauttamisuhan alla. Samankaltainen tilanne on nähtävissä myös muualla Euroopan maissa (Purokuru 1997, 5-6.) Kyläkoulujen lakkauttaminen vaikuttaa myös kylien elinvoimaisuuteen. Kun kylältä ensin lakkautetaan koulu, niin helposti seuraavina lakkautettavina ovat posti, pankki ja kauppa. Pikkuhiljaa koko kyläyhteisö näivettyy. (Vuorenpää 2003, 37.) Monilla paikkakunnilla kuitenkin taistellaan

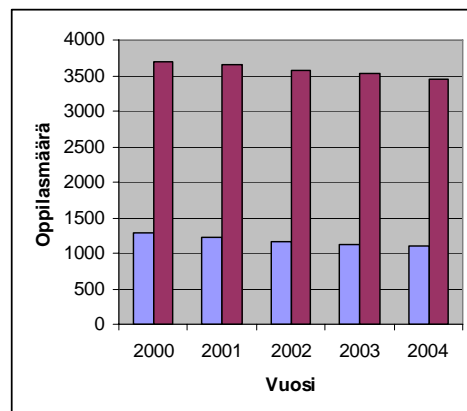
kyläkoulujen puolesta. Hankkeet kylien elävöittämiseksi ja ihmisten työllistämiseksi saattavat olla kyläkoulujen pelastus. (Purokuru 1997,6.)

2.3 Kyläkoulut 1990-luvun laman jälkeen

Vuonna 1993 voimaan tullut peruskoululaki antoi kunnille vapauden päättää omista koulupiirirajoistaan (Peruskoululaki 1993, §8. Tulostettu 28.11.2005). Lisäksi muuttunut valtiosuusjärjestelmä antoi kunnalle vapauden jakaa niille annettavat valtiosuudet parhaaksi näkemällään tavalla. Viertolan (1997) mukaan nämä vapaudet kiihdyttivät koulujen lakkauttamista ja yhdistämistä (Peltonen 2003). Samalla kun koulujen määrä on vähentynyt, on peruskoulun alaluokkien keskimääräinen oppilasmäärä kasvanut (Peltonen 2003).

Suomi on pinta-alaltaan erityisen suuri valtio väkilukuunsa suhteutettuna. Suuri osa väestöstä on kuitenkin keskittynyt asumaan eteläisen Suomen kasvukeskuksiin, jotka vievät vain murto-osan Suomen kokonaispinta-alasta. Suomi on siis hyvin harvaan asuttu maa, jonka koulukulttuuriin pienet kyläkoulut vahvasti kuuluvat (Kempas & Kinnunen 2002, 131).

Harvan asutuksen vuoksi Suomessa on pieniä kyläkouluja edelleen paljon. Opetushallituksen vuonna 2005 tekemän selvityksen "Koulutuksen määrälliset indikaattorit" mukaan vuonna 2004 noin puolet peruskouluista oli alle 100 oppilaan kouluja ja noin joka kolmas alle 50 oppilaan kouluja. Selvityksessä oli käytetty seuraavanlaista luokitusta: alle 50, 50-99, 100-299, 300-499 ja vähintään 500 oppilaan koulut. Opetushallituksen mukaan vuonna 2004 perusopetusta antavia kouluja oli 3450, joista pieniä kouluja (alle 50 oppilasta) oli 1099 eli noin 31,9 % (Kumpulainen 2005.)



KUVIO 1: Pienten, alle 50 oppilaan koulujen lukumäärä ja peruskoulujen yhteismäärä vuosina 2000-2004. (mukailtu Kumpulainen 2005)

Kuten kuvioista 1 voi huomata, on maamme pienten koulujen lukumäärä tasaisesti laskenut 2000-luvun alussa. Vuonna 2000 perusopetusta antavia kouluja oli yhteensä 3698, joista pieniä kouluja oli 1277 eli 34,5 prosenttia. Vuonna 2004 perusopetusta antavia kouluja oli 3450, joista pieniä kouluja oli 1099 eli 31,9 prosenttia. (Kumpulainen 2005.) Pienten koulujen lukumäärä on laskenut vuosien 2000 ja 2004 välillä oli noin 2,6 prosenttiyksikköä.

2.4 Kyläkoulujen erityispiirteet

Kyläkoulu on yhdysluokkaopetuksineen maaseutuyhteisössä ainutlaatuinen ja mielenkiintoinen kokonaisuus, jolla on omat erityispiirteensä, jotka ovat säilyneet siitä huolimatta, että maamme koululaitosta on pyritty kehittämään samalla tavalla maaseudulla ja kaupungissa (Kalaoja 1988a, 1). Keskeisenä maaseutukoulujen opetuksessa on perinteisesti pidetty seuraavia asioita: perustaitojen opettaminen, käytännön taitojen korostaminen, itsenäiseen opiskeluun totuttaminen, yhteisöllinen opetus sekä huomion kiinnittäminen lasten tulevaisuuteen (Kalaoja 1991, 9). Kaiken kaikkiaan opetus kyläkoulussa on käytännönläheistä ja tapahtuu tiiviissä yhteistyössä ympäröivän yhteisön eli kylän kanssa. Pieni koulu on mahdollisuuksien paikka, jonka joustavuus, turvallisuus ja luonnonläheisyys antavat mahdollisuuksia toteuttaa uudenlaista koulukulttuuria ja olla oppiva organisaatio (Purokuru 1997, 7).

Tutkimuksessamme käsittelemme erityisesti neljää piirrettä, jotka erottavat määrittelemämme kyläkoulun kaupunkikouluista. Keskitymme tutkimuksemme kannalta olennaisimpiin erityispiirteisiin. Nämä erityispiirteet olemme koonneet Kalaojan "Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus" –sarjan osien I-VI pohjalta. Kalaojan tutkimuksista nousivat esille seuraavat opettajan työn kannalta olennaiset maaseudun pienten koulujen erityispiirteet, jotka ovat:

- yhdysluokkaopetus sekä opetukseen liittyvät resurssit
- opetukseen liittyvät resurssit
- yhteistyö ympäröivän kyläyhteisön kanssa
- opettajan rooli kyläyhteisössä
- koulun laaja-alainen rooli kyläyhteisössä

Kalaojan tutkimussarjan osat ovat: osa I Koulu kyläyhteisössä (1988), osa II Opettajana kyläkoululla (1988), osa III Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia (1990), osa IV Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia (1990), osa V Opetuksen integroimisesta

ympäröivään yhteisöön (1990) ja osa VI Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta (1991).

2.4.1 Yhdysluokkaopetus

Yhdysluokka on perusopetusryhmä, johon kuuluu oppilaita kahdelta tai useammalta vuosiluokalta. Yhdysluokan rakenne määräytyy pääsääntöisesti koulun ja oppilasikäluokkien koon mukaan. (Laukkanen ym. 1981, 109.) Pysyviä yhdysluokkamuotoja ovat mm. 1.-2-, 3.-6.-, 3.-4.- ja 5.-6.-luokka. Kuitenkin yhä useammin näistä tavanomaisista ratkaisuista poiketaan. (Kaikkonen & Lindh 1990, 23) Epätavanomaiset yhdysluokkam muodot, kuten 1.-3.-, 2.-3.-ja 4.-5.-luokka tai luokat, joissa jokin vuosiluokka puuttuu välistä, ovat kuitenkin usein vain väliaikaisia ja muodostettu yhtä lukuvuotta varten (Kaikkonen & Lindh 1990, 112; Laukkanen ym. 1981, 23). Suomessa erilaisten yhdysluokkatyyppien määrä on kuitenkin varsin suppea. Veenmanin (1995, 372) mukaan esimerkiksi Englannissa on jopa yli 200 erilaista yhdysluokkatyyppiä.

Yhdysluokkatyyppi vaikuttaa yhdysluokassa käytettäviin opetusmenetelmiin ja-järjestelyihin (Kaikkonen & Lindh 1990, 23). Vuosikymmenten saatossa yhdysluokkaopetuksen mallit ovat muotoutuneet koulujärjestelmämme kehityksen mukana aina tehokkaampaan ja toimivampaan suuntaan. Seuraavassa on lyhyt katsaus erilaisten yhdysluokkaopetuksen mallien kehitykseen Suomessa.

1800- luvun alussa käytössä oli Suomessakin bell-lancasterilainen vuoro-opetusjärjestelmä. Opettaja opetti vain ”ylintä tasoa”, ja tällä tasolla olevien oppilaiden oletettiin antavan opetus ”alemmille tasoille”. Menetelmä huomattiin kuitenkin liian rasittavaksi sekä opettajille että oppilaille. (Kouluhallitus 1980, 25.)

1850- luvulla oli käytössä menetelmä, jossa jokaisella vuosiluokalla oli oma oppiaineensa samalla tunnilla, jolloin jokainen vuosiluokka siis opiskeli eri oppiainetta samanaikaisesti. Opettajalla saattoi siis olla useita oppiaineita opetettavanaan samalla tunnilla, mikä kävi raskaaksi opettajalle sekä oppilaille, jotka turhautuivat odottelusta. (Kouluhallitus 1980, 25.)

1860- luvulla yhdysluokkaopetus oli järjestetty siten, että kaikki oppilaat opiskelivat samaa oppiainetta yhtä aikaa, jolloin joka vuosiluokka opiskeli kuitenkin oppiainetta omalla tasollaan.

Aikaisempaan nähden parannusta oli tapahtunut siinä, että opettaja saattoi keskittyä paremmin yhden oppiaineen opettamiseen. Uusi työskentelytapa vaati oppilailta kuitenkin paljon itsenäistä työskentelyä, ja opettaja toimi lähinnä vain kuulustelijana. (Kouluhallitus 1980, 25.) Tämä opetusjärjestelmä vallitsi yhdysluokkaopetuksessa aina 1890-luvulle saakka (Kalaoja 1982, 23).

Jo 1880-luvulla alettiin kuitenkin käyttää myös rinnakkaiskurs sijärjestelmää, jossa kaikilla yhdysluokan vuosiluokilla oli yhteinen teema, jonka parissa kukin vuosiluokka omalla tasollaan työskenteli. Teemaa aina syvennettiin ylemmille vuosiluokille edetessä. (Kalaoja 1982, 236.) Opettajajohtois en opetuksen järjestelyt sekä oppiaineen soveltuvuus kullekin ikäluokalle aiheuttivat kuitenkin tyytymättömyyttä (Kaikkonen & Lindh 1990, 20).

1800-luvun lopussa kehitettiin yhdysluokkien opetusta parantamaan vuorokurs sijärjestelmä, jossa kaksi peräkkäistä vuosiluokkaa opiskeli yhteistä, vuorovuosin vaihtuvaa kurssia (Kalaoja 1982, 34). Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että esimerkiksi 3.- ja 4.-luokka muodostivat oppikunnan, joka opiskeli oppiaineesta ensimmäisenä vuonna kolmannen vuosiluokan oppisisällön ja toisena vuonna neljännen vuosiluokan oppisisällön. Vuorokurs siopetusta ei kuitenkaan voitu käyttää kaikissa oppiaineissa, vaan pelkästään reaaliaineissa. Välineaineissa (äidinkieli, matematiikka) oppikunnat muodostuivat vuosiluokista. (Kouluhallitus 1979, 15.) Vuorokurs siopetus antoi opettajalle enemmän aikaa kunkin luokan opettamiseen. Vuosien saatossa yhdysluokkien opetusmenetelmät kehittyivät. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea suositteli vuoden 1952 mietinnössään yhdysluokille rinnakkais- ja vuorokurs sijärjestelmän käyttämistä yhdessä (Kalaoja 1982, 34, 54-55). Vuorokurs sijärjestelmän ongelmana oli kuitenkin mm. se, että opetus ei seurannut oppiaineen luonteen ja oppilaiden kehityksen vaatimaa järjestystä (Kalaoja 1982, 34).

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea suositteli vuoden 1970 mietinnössään, että yhdysluokassa käytettäisiin reaaliaineissa vuorokurs sijärjestelmää ja väliaineissa vuosikurs sijärjestelmää (Komiteanmietintö 1970: A 5). Näin on yleensä tehtykin aina näihin päiviin saakka. Kalaojan ja Pietarisen (2002, 10) mukaan vuorokurs siopetus on yhä yleisin yhdysluokan opetuksen muoto.

1970-luvun alussa peruskouluun siirtymisen myötä otettiin yhdysluokissa kokeiluun vuosikurs sijärjestelmä, jossa kukin vuosiluokka opiskeli saman aihepiirin sisällä eri asioita.

Etenemistapaa kutsuttiin ns. spiraaliperiaatteeksi. Perusoppiaines oli kaikilla sama, mutta asiaa syvennettiin ja laajennettiin ylemmille luokille mentäessä. (Rautamaa 1980, 5.)

Erilaisten opetusjärjestelmien lisäksi yhdysluokkaopetuksessa käytetään muutamia, yhdysluokkaopetukselle tyypillisiä työtapoja. Kouluhallituksen yhdysluokkaprojektin loppuraportin (1979) mukaan yksi yhdysluokan työtavoista on *itsenäinen työskentely*. Siinä oppilaat toimivat ilman opettajan jatkuvaa ohjausta. Se on sekä yksilöllisen että ryhmätyön muoto, joka edistää oppilaan/oppilaiden kykyä ottaa vastuuta opiskelustaan ja selviytyä ongelmanratkaisutilanteista sekä ylläpitää tavoitteellista ja motivoitunutta työskentelyä. *Äänekäs opetus* taas on opettajan johdolla tapahtuvaa työskentelyä. (Kouluhallitus 1979, 14, 16) Yhdysluokkaopetuksessa itsenäinen työskentely ja äänekäs opetus vaihtelevat oppitunnin sisällä siten, että kun opettaja opettaa yhtä vuosiluokkaa, työskentelevät muut vuosiluokat itsenäisesti. Kouluhallituksen yhdysluokkaprojektin loppuraportin (1979) mukaan yhtenä työtapana toimii myös apuopettajien käyttäminen. Apuopettajaksi valittu oppilas toimii opettajan antamien ohjeiden mukaan oman tai alempien vuosiluokkien oppilaista muodostetun oppilasryhmän tai oppilaan ohjaajana. Apuopettajan tehtäviin kuuluu mm. kotitehtävien tarkistaminen, työskentelyn valvominen ja ohjaus ja neuvonta. Vastuu on kuitenkin koko ajan opettajalla. (Kouluhallitus 1979, 14.)

Yhdysluokkaopetuksen edut ja haasteet opettajalle kyläkoulussa

Suurin osa yhdysluokista sijaitsee kyläkouluissa, sillä niissä oppilasmäärät ovat liian pieniä erillisluokkien perustamista varten. Lisäksi kyläkoulu toimintaympäristönä antaa oman säväyksensä yhdysluokkaopettamiseen.

Yhdysluokkaopetus kyläkoulussa vaatii opettajalta erityisiä opetuksellisia järjestämistaitoja (Sairanen 2001, 23). Opettajan tulee tuntea erilaiset yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muodot, työtavat ja hänellä täytyy olla hyvä organisointikyky ja kekseliäisyyttä, joiden avulla hän pystyy suunnittelemaan yhdysluokan opetusta. Suunnittelu vie Sairasen (2001, 23) mukaan paljon yhdysluokan opettajan aikaa. Hänen täytyy etukäteen miettiä ketä kulloinkin opettaa ja ketkä työskentelevät samaan aikaan itsenäisesti. (Sairanen 2001, 23) Opettajan täytyy kuitenkin aktiivisesti seurata myös itsenäisesti työskenteleviä oppilaita. Oppilaat saattavat itsenäisesti työskennellessään valita taitotasolleen liian helppoja tehtäviä tai jättää väliin haastavilta tuntuvat

tehtävät (Vinterek 2003, 71). Opettajan tulee siis aktiivisesti tarkkailla oppilaan itsenäistä työskentelyä.

Yhdysluokkaopetus kyläkoulussa vaatii opettajalta kekseliäisyyttä koulun eri tilojen hyödyntämiseen (Sairanen 2001, 24). Yhdysluokkaopetuksessa vuorotteleva äänekäs opetus ja itsenäinen työskentely vaativat sitä, että oppilaita tulisi voida jakaa työskentelemään eri tiloihin, jotta kaikilla olisi mahdollisuus työrauhaan. Myös oppimateriaalien valinnassa opettajan täytyy ottaa huomioon yhdysluokan erityistarpeet ja vaatimukset. Oppimateriaalien käytännöllisyys on tärkeää. Lahdeksen (1977, 285-287) mukaan oppimateriaalien tekstien tulisi olla laadittu siten, että oppilas voi perehtyä niihin myös itsenäisesti. Suvorovakin (1974) toteaa, että oppimateriaaleissa tulisi olla tehtävien itsenäistä suorittamista varten selkeät toimintaohjeet. Tehtävien tulisi lisäksi totuttaa oppilaat oman työnsä tarkkailuun ja kontrollointiin. (Laukkanen ym. 1981, 153-154.)

Holmbergin vuonna 1997 ilmestyneen tutkimuksen (Barnskolan i Skurup. Utvärdering i år 5) mukaan opettaminen heterogeenisessä luokassa on vaativaa (Vinterek 2003, 72). Opetuksen eriyttäminen yhdysluokassa asettaa lisäksi opettajalle haasteita. Yhdysluokassa opetusta tulee eriyttää sekä vuosiluokkien välillä että sisällä. Eriyttämisessä opettaja voi käyttää apunaan taitavia oppilaita. (Laukkanen ym. 1981, 134-135.) Eriyttäminen yhdysluokassa on loppujen lopuksi hyvinkin mutkatonta, jos opettaja vain osaa hyödyntää heterogeenisen luokan etuja, eli eri ikäisiä oppilaita ja heidän vahvuuksiaan. Erityisiä haasteita eriyttämisen suhteen opettaja kohtaa taito- ja taideaineiden opettamisessa. Kyläkoulujen yhdysluokissa on useimmiten useampi vuosiluokka samassa tilassa. Taito- ja taideaineita opiskellaan yleensä yhtenä ryhmänä, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että samaa asiaa on opiskelemassa eri-ikäisiä ja eritasoisia lapsia. Opettajan tulee pystyä suunnittelemaan ja eriyttämään opetus siten, että kaikki saavat tasolleen sopivaa opetusta. Taito- ja taideaineiden opetus on nähtykin yhtenä yhdysluokkaopetuksen suurimmista haasteista opettajalle (esim. Kalaoja 1990a; Kalaoja 1991; Kempas & Kinnunen 2002).

2.4.2 Opetukseen liittyvät resurssit

Resurssit ovat usein pienessä kyläkoulussa erilaiset verrattuna suuriin taajamakouluihin. Kalaojan (1990) mukaan kyläkoulun resurssietuina voidaan pitää ympäröivän yhteisön

hyödyntämistä. Se tarjoaa runsaasti aineksia esimerkiksi luonnontieteellisten ja sosiaalisten aiheiden opiskeluun. Yhteisön resurssien hyödyntäminen lisäksi luo yhtenäisyyttä kyläyhteisön ja koulun välille. Resurssiongelmista tärkeimmäksi nousevat fyysiset sekä materiaaliset resurssiongelmat. Fyysisiä resurssiongelmia ovat muun muassa sisäliikuntatilojen, peseytymis- ja pukeutumistilojen, käsityötilojen, erityisopetustilojen, opettajanhuone- ja sosiaalisten tilojen, kirjastotilojen sekä leikki- ja urheilukenttien puute. Materiaalisia resurssiongelmia aiheuttaa muun muassa yhdysluokille tarkoituksenmukaisen opetusmateriaalin niukkuus. (Kalaoja 1990, 47-49.)

2.4.3 Kyläyhteisön hyödyntäminen kyläkoulun opettamisessa

Pieni koulu on hyvin usein osa tiivistä kyläyhteisöä. Koulu ei ole irrallinen laitos, vaan omalla tavallaan kylän keskus. Millerin (1988) mukaan koulun ja opettajan merkitys on kyläyhteisölle suurempi kuin kaupungissa ja kylän asukkaat odottavatkin koululta läheistä yhteistyötä (Kalaoja 1991,8). Kyläkoulu ei ole pelkkä opetuslaitos, vaan siellä oppilas kasvaa ja kehittyy kokonaisvaltaisesti tiiviissä yhteisössä, joka muodostuu niin koulun henkilökunnasta kuin muista kyläyhteisön jäsenistä. Korpisen (1998) mukaan kyläkoulu muistuttaakin parhaimmillaan suurperhettä, jossa jokaisella on oma tehtävänsä ja yhteisön sisäinen kontrolli huolehtii niiden toteutumisesta. Kyläkoulussa kasvatuksesta huolehtivat kaikki yhteisön aikuiset (opettaja, keittäjä, siivooja, talonmies, taksikuski jne.), joista lapset saavat erilaisia roolimalleja. Yhdysluokassa lapset ovat välittömässä sosiaalisessa yhteydessä eri-ikäisten lasten kanssa, ja näin he kasvattavat myös toinen toisiaan. (Hytönen & Rovasalo 1998, 56-57.) Opettajan työyhteisöön kuuluvat kyläkoulussa opettajien ja muun koulun henkilökunnan lisäksi oppilaiden vanhemmat, isovanhemmat, muut kyläläiset jne. Opettaja muokkaa tehtävänsä vuorovaikutteisesti yhteistyössä näiden useiden eri tahojen kanssa. (Nykänen & Väkeväinen 1998a, 56.)

Kyläkoulujen opetus on usein hyvin paljon sidoksissa ympäristöönsä (Kalaoja 1991, 8). Kyläkoulu voi hyödyntää usein luonnonläheistä, rauhallista ympäristöä sekä ympäröivää kyläyhteisöä. Sepänmaa (2001) toteaa, että opettajan tarvitsee vain osata hyödyntää opetuksessaan lähellä olevaa luontoa sekä ympäröivää yhteisöä. Kyläkoulun fyysinen ympäristö toimii lapsen oppimisen ja kehittymisen tukena. (Peltonen 2003.) Kalaojan (1991) mukaan tätä läheistä suhdetta ympäröivään yhteisöön ei ole havaittavissa taajamissa. Opettajien tulisi

rohkeasti opetuksessaan uskaltaa tarttua yhteisön ja ympäristön tarjoamiin etuihin, joita ovat muun muassa kylän eri asiantuntijoiden hyödyntäminen sekä oppilaiden osallistuminen arkipäivisiin töihin (Kalaoja 1990a). Jotta opettaja pystyisi tarkoituksenmukaisesti käyttämään näitä kyläyhteisön ja ympäristön tarjoamia etuja, tulisi hänen olla niistä tietoinen.

2.4.4 Opettajan rooli kyläkoulussa ja kyläyhteisössä

Pienessä koulussa opettajan ammatin yhteiskunnallisuus korostuu, koska koulut toimivat tiiviissä yhteistyössä lähiympäristönsä kanssa. Opettaja on sekä pedagoginen vaikuttaja että yhteiskunnan arvojen ja moraalien edustaja. (Raivola 1993, 22.) Kyläkoulussa koko koulua koskeva kokonaisvastuu lepää usein yksittäisen opettajan harteilla (Laukkanen jne. 1981, 90). Hyvin usein opettajan rooliin kuuluu opetustyön lisäksi koulun hallintotehtävät (Kalaoja 1988b, 11). Kyläkoulun opettajalla on siis melko merkittävä rooli ja asema kyläkoulussa ja kyläyhteisössä.

Nummisen (1985) mukaan kansakoululaitoksemme alkuvaiheessa opettajalla oli hyvin laaja-alainen rooli. Hän oli kylän henkinen johtaja sekä yhteiskunnallinen vaikuttaja, jonka odotettiin järjestävän kansanjuhlia, perustavan yhdistyksiä, soittokuntia jne. (Kalaoja 1988b, 3.) Pienten peruskoulujen alaluokkien opettajien tehtäviin kuuluu huomattavasti enemmän opetussuunnitelman ulkopuolista toimintaa kuin suurempien peruskoulujen alaluokkien opettajilla (Kalaoja 1988b, 9). Vielä viime vuosinakin opettajat koulutyön lisäksi ovat toimineet pienissä kouluissa yhteisön neuvonantajina ja he ovat myös osallistuneet monipuolisesti kylän elämään (Viertola 1998, 75). Kyläkoulun opettajan on odotettu osallistuvan kylän yhteisiin toimintoihin (Kalaoja 1991, 7-8). Hänen on odotettu myös itse niitä järjestävän. El-Shibiny (1970) mukaan myös osallistuminen kyläyhteisön kehittämiseen on osa opettajan työnkuvaa (Kalaoja 1991, 52). Kalaoja (1988b, 6,8) toteaa, että opettajat itsekin pitävät osallistumisestaan koulun ulkopuolisiin toimintoihin tärkeänä. Mutta opettajien työmäärä kuitenkin lisääntyisi huomattavasti, jos he täysipainoisesti osallistuisivat koulua ympäröivän yhteisön kehittämiseen. Tämän takia opettajat ovat pyrkineet irrottautumaan yhteisöstä, mikä taas on ongelmallista maaseutukoulujen kehittymisen kannalta. (Kalaoja 1988a, 54.) Opettajista on nykyään tullut enemmänkin virkamiehiä, jotka hoitavat opetustyön, mutta eivät osallistu kylän kehittämiseen ja yhteiseen toimintaan (Kalaoja 1988b, 20).

Pienellä koululla on usein vain muutama opettaja, mikä aiheuttaa sen, että kyläkoulun opettaja on melko vähän tekemisissä muiden opettajakollegojen kanssa. (Kalaoja 1988b, 6). Kyläkoulun opettajilta vaaditaan enemmän hakeutumista kontakteihin muiden opettajien kanssa ja aktiivisuutta täydennyskoulutukseen, jotta he voivat työssään ottaa huomioon opetustyön uudet kehityssuuntaukset (Purokuru 1997, 7). Kyläkoulujen opettajien tulisikin aktiivisesti hakeutua yhteistyöhön toistensa kanssa, jotta kasvatus- ja opetustehtävä saisi uusia näkökulmia. Esimerkiksi opettajavaihdot ja vierailut edesauttaisivat uusien ideoiden ja näkökulmien syntymistä. (Nykänen & Väkeväinen 1998a, 61-62.)

2.4.5 Koulun laaja-alainen rooli kyläyhteisössä

Kyläkoulu on tärkeä osa kylää jo monikäyttöisenä rakennuksenakin. Koulu ei ole vain koulu, vaan sillä on monia muitakin käyttötarkoituksia. Kalaojan (1988a, 1) mukaan maaseudun kouluilla on ollut yhteisössään tärkeä tehtävä kokoontumispaikkana ja yhteisön kehittäjänä. Kyläläiset pitävät koulua kylän elävöittäjänä, kokoontumispaikkana, keskuksena ja asukkaiden yhdistäjänä (Kalaoja 1988a.) Kyläkoulut yhdistävät kulttuurikeskuksina kylän toimintaa kooten kyläläisiä harrastamaan ja opiskelemaan saman katon alla (Suomen Kuntaliitto 1996, 93). Kylän aktiivisuuden säilyttämiseksi kyläläisten tärkeimpiä toimintakohteita ovatkin usein koulun säilyttäminen ja koulun toiminnan kytkeminen kylän elämään. Kyläläisillä on perusteltu tarve säilyttää koulunsa ja saada se vireästi toimimaan myös kouluajan ulkopuolella. (Laukkanen jne. 1981, 68, 163.) Koulu on kylän sydän ja sen toiminta vaikuttaa koko kylän elinvoimaisuuteen.

3 Opettajankoulutus

3.1 Opettajankoulutuksen kehittyminen

Opettajankoulutus on Suomessa muuttunut hitaasti monien eri vaiheiden kautta nykyiseen muotoonsa. Muutoksia koulutuksessa tapahtuu koko ajan, jotta opettajankoulutus pystyisi vastaamaan yhteiskunnan haasteisiin. Suurin muutos on tapahtunut siinä, että käytännönläheisestä opettajien ammattikoulutuksesta on siirrytty akateemiseen tutkijakoulutukseen.

Maamme luokanopettajakoulutusta alettiin järjestää 1800-luvulta lähtien seminaareissa (Luukkainen 2000, 39). Niissä koulutettiin opettajia yläkansakouluihin, joiden määrä vuoden 1898 piirijakoasetuksen myötä alkoi kasvaa huomasti. Tarvittiin siis myös lisää opettajia. (Kuikka 1996, 7.) Oppikoulujen opettajia taas koulutettiin yliopistoissa (Luukkainen 2000, 39). Suomen ensimmäinen varsinainen opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän seminaari aloitti toimintansa vuonna 1863 (Nurmi 1979, 43). Seminaari oli rakenteeltaan kaksiosastoinen, mies- ja naisosastoinen. Seminaari kesti neljä vuotta. 1870-luvun alussa perustettiin kaksi seminaaria ruotsinkielisen väestön tarpeisiin. Tammisaaren naisseminaari perustettiin vuonna 1871 ja Uudenkaarlepyyn miesseminaari 1873. (Nurmi 1989, 19.) Jyväskylän seminaari ei kauaa kyennyt täyttämään suomenkielisten kansakouluopettajien tarvetta (Nurmi 1979, 48). Vuonna 1880 Sortavalan perustettiin Jyväskylän mallin mukainen kaksoisseminaari (Nurmi 1989, 19). Vähän ennen vuosisadan vaihdetta havahduttiin siihen, että maamme 2500 kansakouluopettajasta lähes 500 oli epäpäteviä. Kouluylivaltio päätti ratkaista ongelman perustamalla uusia seminaareja. Vuonna 1896 perustettiin kaksi uutta seminaaria: naisseminaari Raahen ja miesseminaari Raumalle. Kaksi vuotta myöhemmin kouluylivaltio ehdotti uuden seminaarin perustamista Hämeenlinnaan opettajavajauksen ja piirijakoasetuksen vaikutusten ennakoinnin vuoksi. Hämeenlinnaan seminaaria ei kuitenkaan perustettu. Sen sijaan vuonna 1899 perustettiin Heinolaan naisseminaari ja vuotta myöhemmin Kajaaniin miesseminaari. (Nurmi 1979, 51-52.) Seminaarit olivat aluksi neljävuotisia, mutta vuonna 1916 ne muuttuivat kaikille opiskelijoille viisivuotisiksi. (Nurmi 1989, 20).

Vuonna 1922 seminaarikomitea ehdotti, että seminaarit olisivat ala- ja yläkansakouluseminaareja. Jo ennen tätä esitystä oli yksityisiä alakansakouluseminaareja. 1880-luvulta alkaen valtion alakansakouluseminaareja perustettiin Karjalaan (Suistamolle) v. 1918, Hämeenlinnaan v. 1919, Vaasaan v. 1920 sekä Tornioon v. 1921. Alakansakouluseminaarien toiminta vakiintui v. 1926. (Nurmi 1989, 20.) Alakansakouluopettajien erillinen valmistus oli kuitenkin vain välivaihe opettajankoulutuksen historiassa. Suistamon ja Vaasan seminaarit lakkasivat v. 1945, Hämeenlinnan (v. 1947) ja Tornion (v. 1951) seminaareista tehtiin yläkansakoulunopettajaseminaareja (Nurmi 1979, 83). Vuonna 1950 annettiin laki kansakouluopettajien valmistuksen lisäämisestä, minkä seurauksena Kemijärvelle (v.1951) ja Savonlinnaan (v. 1953) perustettiin seminaarit (Nurmi 1979, 66-67).

Vuonna 1958 Suomessa uudistettiin kansakoululaki, joka yhdisti alakansakoulun ja yläkansakoulun kansakouluksi. Jatkokoulu muuttui kansakoululain myötä kansalaiskouluksi.

Samana vuonna uudistui seminaarilaki, joka muutti seminaarit keskikoulupohjaisiksi ja nelivuotisiksi. (Luukkainen 2000, 39.) Seminaarien ovet eivät kuitenkaan vielä tällöin sulkeutuneet kansakoulun käyneiltä. Kansakoulun käyneiden henkilöiden tuli ensin käydä seminaarissa 2-vuotinen esikoulutus, mikä korvasi keskikoulun. Näin ollen keskikoulupohjaisilla opiskelijoilla opettajanvalmistus kesti 4 vuotta ja kansakoulupohjaisilla 6 vuotta. (Nurmi 1979, 68.) Vuonna 1967 opettajankoulutuslakia muutettiin niin, että seminaarit tulivat keskikoulu- tai ylioppilaspohjaisiksi ja esikoulutus kansakoulupohjaisille lakkautettiin (Nurmi 1989, 177). Ylioppilaita koulutettiin kahdessa vuodessa kansakouluopettajiksi kuitenkin jo vuodesta 1934 lähtien Jyväskylän seminaarissa, joka oli muuttunut tuolloin Kasvatusopilliseksi korkeakouluksi (Luukkainen 2000, 39). Myös Helsingissä, Turussa ja Oulussa oli 1940-luvun lopussa ja 1950-luvun alusta alkaen väliaikaisia opettajakorkeakouluja, jotka olivat 2-vuotisia ylioppilaspohjaisia. (Vuorenpää 2000, 66).

Opettajanvalmistus haluttiin seminaareista korkeakoulupohjaiseksi, sillä korkeakoulutuksen katsottiin syventävän koulutusta, antavan enemmän jatkokoulutusmahdollisuuksia sekä mahdollisuuksia tutkimustyöhön (Nurmi 1979, 75). 1970-luvulla tapahtui oppivelvollisuuskoulunuudistus, minkä myötä kansakoulu muuttui peruskouluksi. Uusi koulu edellytti myös opettajanvalmistuksen uudistamista. (Kuikka 1991, 119-120.) Vuonna 1969 peruskouluopettajakomitea ehdotti, että koko peruskoulunopettajien valmistus siirrettäisiin korkeakouluihin. Ehdotuksen pohjalta annettiin kaksi vuotta myöhemmin opettajankoulutuslaki, jonka myötä opettajanvalmistus muuttui opettajankoulutukseksi, joka tapahtui korkeakouluissa. (Nurmi 1989, 179.) Uudet opettajankoulutusyksiköt muodostettiin 1.8.1974 (Luukkainen 2000, 257). Koulutusta järjestivät Helsingin, Jyväskylän, Oulun, Tampereen, Turun sekä Joensuun yliopistot. (Nurmi 1989, 179) Muutoksessa kaikesta opettajakoulutuksesta tuli ylioppilaspohjaista. Syntynyt, uusi opettajakoulutus korvasi kansakoulunopettajien valmistuksen. (Luukkainen 2000, 40.) Tapahtuneen uudistuksen eräänä sisällöllisenä perusajatuksena oli opettajankoulutuksen tieteellistäminen (Hakala 1994, 12).

Opettajankoulutuksen ensimmäinen tutkinnonuudistus toteutettiin vuosina 1975-1979. Elokuun 1. päivä vuonna 1979 astui voimaan kasvatustieteellisen kasvatustieteen tutkintoasetus, jolloin luokanopettajakoulutus tuli akateemiseksi kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnoksi (160 ov). Vuosina 1993-1995 opettajankoulutus koki toisen tutkinnonuudistuksen. 1.8.1995 kasvatustieteen alalle annettiin uusi tutkintoasetus. Tällöin kasvatustieteen alalle tulivat: kasvatustieteiden kandidaatti (KK, 120 ov), kasvatustieteiden maisteri (KM, 160 ov), kasvatustieteiden lisensiaatti

(KL, 240 ov) sekä kasvatustieteiden tohtori (KT, 320 ov). Luokanopettajaksi valmistuneet olivat tästä lähtien myös kasvatustieteiden maistereita. (Vuorenpää 2000, 257-258.) Yliopistojen tutkintojen uudistus toteutuu parhaillaan Bolognan-prosessin myötä. Uuteen tutkintojärjestelmään siirryttiin 1.8.2005. Uudistuksen tavoitteena on luoda eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Se parantaa tutkintojen kansainvälistä vertailtavuutta ja lisää opiskelijoiden kansainvälistä liikkumista ja opiskelumahdollisuuksia. (Opetusministeriö 2005) Uudistuksen myötä on käynnistynyt opettajankoulutuksen kolmas tutkinnonuudistus. Sen myötä korkeakoulututkinnot ja myös opettajankoulutuksen opinnot on jaettu alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon. Opintoviikot ovat muuttuneet opintopisteiksi. Alemman korkeakoulututkinnon laajuus on 180 opintopistettä ja ylempään 120 opintopistettä. Luokanopettajilta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto eli kasvatustieteiden maisterin tutkinto. Yhteensä luokanopettajakoulutuksen laajuus on siis 300 opintopistettä ja kesto noin viisi vuotta. (A 794/2004, 8§, 13§, 20§.)

Luokanopettajankoulutuksen yli satavuotisen historian aikana on tultu käytännön tarpeista lähteneistä kansakoulunopettajanvalmistusseminaareista kohti akateemisempaa koulutusta. Koska koulutusta haluttiin tieteellisemmäksi ja monipuolisemmaksi, siirtyi se seminaareista korkeakouluihin. Kansakoulupohjaisesta opettajanvalmistuksesta siirryttiin keskikoulupohjaiseen ja lopulta ylioppilasohjaiseen luokanopettajankoulutukseen.

3.2 Luokanopettajakoulutuksen sisältö ja tavoitteet 1995-2005

Vuonna 1995-2004 luokanopettajaopintonsa aloittaneet opiskelijat suorittavat kasvatustieteiden maisterin tutkinnon (160 ov). Vuonna 1995 annettu asetus N:o 576 kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta sisältää luokanopettajakoulutusta koskevat määräykset ja koulutuksen tavoitteet (A 576 /1995, §12). Suomenkielistä luokanopettajankoulutusta järjestetään Helsingissä, Hämeenlinnassa, Savonlinnassa, Joensuussa, Kajaanissa, Rovaniemellä, Oulussa, Raumalla, Turussa ja Jyväskylässä. Vaasassa järjestetään ruotsinkielistä opettajankoulutusta.

Luokanopettajankoulutus johtaa kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Opiskelija voi suorittaa tutkinnon neljässä, viidessä vuodessa. (Lehtimäki 2004, 4.) Asetus N:o 576 kasvatustieteellisen

alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta määrittelee kasvatustieteen maisterin koulutuksen tavoitteet seuraavasti. Tavoitteina ovat:

- ”- pääaineen hyvä tuntemus, sivuaineiden perusteiden tuntemus ja valmius soveltaa tieteellistä tietoa
- tieteellisten menetelmien tuntemus
- valmiudet tieteellisen jatkokoulutukseen ja jatkuvaan opiskeluun
- tieteellisen viestinnän tuntemus ja riittävät viestintätaidot” (A 576/1995, §8.)

Opettajankoulutuksen lähtökohtana Luukkaisen (2000, 41-42) mukaan on, että opiskelija perehtyy ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvatustieteeseen, oppimis- ja kehitysprosessia koskeviin tieteellisiin teorioihin ja niiden sovelluksiin käytännön kasvatustyössä siten, että hän kykenee luomaan omaa mielekästä käyttöteoriaansa ja opettajana toimiessaan edistämään oppijan kokonaispersoonallisuuden kehitystä sekä koulun kasvatustieteellisten ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Luokanopettajakoulutuksessa painotetaan lisäksi kasvatustieteen ja koulussa opettavien aineiden teoreettis-metodologisia sisältöjä ja käytännön sovelluksia. Tavoitteena on kytkeä opetus ja opiskelu tieteellisiin tutkimuksiin. Näin pyritään siihen, että opiskelija saisi valmiudet jäsentää ja ratkaista itsenäisesti kasvatustieteellisiä ongelmia sekä kehittää työtään tutkimuksen keinoin. (Luukkainen 2000, 41-42.) Korpinenkin (1997) toteaa, että kasvatustieteiden maisterin tutkinto antaa luokanopettajaopiskelijalle laajan ja syvällisen perehtymisen omaan tieteenalaansa (Nykänen & Väkeväinen 1998a, 58).

Vuoden 1995 asetus N:o 576/1995 kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta määrittää luokanopettajakoulutuksen sisällöt ja tavoitteet vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen jälkeenkin. Kaksiportaisen tutkintojärjestelmän myötä opintojen sisällöt ja tavoitteet ovat vain selkeämmin jakaantuneet alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon kesken (A 794/2004).

3.3 Luokanopettajakoulutuksen rakenne 1995- 2005

Luokanopettajakoulutuksen pääaineena on kasvatustiede (75 ov). Kasvatustieteen opiskelu antaa teoreettisen perustan opettajan tehtävien hoitamiseen. Opintojen tavoitteena on myös johdattaa opiskelija tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustoimintaan. (Luukkainen 2000, 42.)

Luokanopettajan tutkintoon kuuluvat kasvatustieteiden opintojen (75 ov) lisäksi yleensä kieli- ja viestintäopinnot (12 ov), opettajan pedagogiset opinnot (35 ov), peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (35 ov), sivuaineopinnot (30-35 ov) sekä vapaasti valittavat opinnot (3-8 ov) (Luukkainen 2000, 42). Vuoden 1995 asetus N:o 576 kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta antaa luokanopettajakoulutuslaitoksille luokanopettajakoulutuksen rakenteen raamit, joiden pohjalta laitokset voivat tehdä omat opetussuunnitelmansa. Luokanopettajankoulutuslaitoksilla on siis melko vapaat kädet muokata opetussuunnitelmastaan omien intressiensä mukainen.

Vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen myötä myös luokanopettajakoulutuksen rakenne muuttui. Koulutus jakaantui alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon. Kuitenkin luokanopettajan pätevyyden saavuttaakseen tulee opiskelijan suorittaa ylempi korkeakoulututkinto eli kasvatustieteiden maisterin tutkinto. (A 794/2004.)

Edelleen asetus N:o 576/1995 kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta antaa luokanopettajakoulutukselle raamit. Opintoviikot ovat ainoastaan muuttuneet opintopisteiksi ja rakenne on muuttunut selkeämmin kaksiportaiseksi.

3.4 Opettajankoulutuksen kehittäminen

Opettajankoulutus kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Opettajankoulutuksen taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset muutokset, kuten ammattirakenteen muutos, väestölliset muutokset ja Euroopan yhdistymiskehitys (Vuorenpää 2000,11). Muutokset yhteiskunnassa edellyttävät opettajankoulutuksessa erilaisten tiedonkäsitysten kriittistä arviointia sekä asioiden tarkastelua niiden kulttuurisessa kontekstissa. Opettajankoulutuksen tulisi voimistaa yhteyksiä työelämään sekä yhteiskunnallisen toiminnan erilaisiin muotoihin. (Jussila & Saari 1999, 98.) Yksinkertaistaen voisikin sanoa, että yhteiskunnan muutokset heijastuvat suoraan opettajankoulutukseen ja sen sisältöihin ja tavoitteisiin.

Suomessa opettajankoulutuksesta käydään jatkuvasti avointa kehittämiskeskustelua (Jussila & Saari 1999, 98). Erityisesti arvokeskustelua on käyty siitä, opiskellaanko opettajankoulutuksessa tieteellisyyttä käytännöllisyyden kustannuksella (Hakala 1994, 26). Opettajaksi opiskelevan

tulisi saada opinnoissaan niiden asioiden perustiedot, joita hän koulutyössään tulee opettamaan, mutta myös didaktiset taidot näiden tietojen välittämiseen (Hakala 1994, 87). Didaktiikka onkin osa-alue, jota Hakalan (1994) mukaan opettajankoulutuksessa tulisi painottaa. Ajoittain on esitetty jopa niinkin voimakkaita näkemyksiä, joiden mukaan didaktiikka tulisi nostaa luokanopettajankoulutuksen pääaineeksi yleisen kasvatustieteen asemasta. (Hakala 1994, 78.) Didaktiikan merkityksen korostaminen näyttäisikin nousseen käytännön työn osoittamista tarpeista.

Opettajankoulutuksen kehittäminen koskee myös täydennyskoulutusmahdollisuuksien kehittämistä. Hakalan (1994, 127) mukaan luokanopettajankoulutusohjelmien tulisi rakentua yhä enemmän sellaisiksi, että ne avaisivat joustavia reittejä pätevyyden täydentämiseen myöhemmän täydennyskoulutuksen avulla. Opettajankoulutuksen tulisi kehittää tehokasta täydennyskoulutustoimintaa ja antaa opettajille ja opettajankouluttajille mahdollisuuksia saada palkallista vapaata koulutukseen päästökseen (Jussila & Saari 1999, 99). Opettajien työ vaatii jatkuvaa kouluttautumista. Itse opettajankoulutus on vain lähtölaukaus työlle ja tämän vuoksi täydennyskoulutuksen kehittäminen on yhtä tärkeää kuin itse opettajankoulutuksenkin kehittäminen.

4 Kyläkoulujen huomioiminen luokanopettajakoulutuksessa

Opettajankoulutuksen on oltava aina suhteessa aikaansa, jotta se pystyy tarjoamaan tuleville opettajille tarkoituksenmukaisia mahdollisuuksia ammatillisten valmiuksiensa laajentamiseen (Hakala 1994, 9). Koska kyläkoulut ovat olleet merkittävä osa koulujärjestelmäämme sen alkumetreiltä lähtien, on opettajankoulutuskin alkuvaiheessa rakentunut pitkälti myös kyläkoulujen ehdoilla. Nurmen (1979) mukaan vuoden 1899 seminaareja koskevassa julistuksessa määritellään, että seminaarien mallikouluissa tuli olla kuusi eri luokkaa ja jokaiseen seminaarin osastoon tuli perustaa yhdistetty harjoitteluluokka, jossa oli neljää eri vuosikurssia. Mallikouluissa oli siis luokat 1. ja 2. sekä 3.-6., joka vastasi yksiopettajaista maalaiskansakoulua. (Nurmi 1979, 57.) Kansakouluseminaareissa tulevat kyläkoulujen opettajat saivat monipuolisen koulutuksen, joka kattoi ohjauksen kyläkoulujen laaja-alaiseen toimintaan. Opettajille annettiin valmiudet muun muassa erilaisten harrastus- ja kulttuuritoimintojen ohjaamiseen sekä maaseutuoppilaiden opintien ja jatkokoulutusmahdollisuuksien varmistamiseen. (Kuikka 1996,

7.) Opettajankoulutus piti siis huolen siitä, että sieltä valmistuvilla opettajilla oli yhtäläiset valmiudet toimia opettajana kaikenlaisissa kansakouluissa, niin maalla kuin kaupungeissakin.

Nykyinen akateeminen luokanopettajakoulutus tarjoaa laaja-alaisen perehtymisen kasvatuksen kenttään. Koulutuksen ongelmana pidetään kuitenkin tiedon sirpalemaisuuutta sekä oppiainekeskeisyyttä. Erityisesti tulevat pienten koulujen ja yhdysluokkien opettajat jäävät tämän vuoksi nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa vaille tarkoituksenmukaista koulutusta. Yhdysluokkaopetuksessa on ylitettävä nämä koulutuksen asettamat keinotekoiset oppiainerajat opetusta eheyttäen. (Nykänen & Väkeväinen 1998a, 58; Nykänen & Väkeväinen 1998b, 114) Kalaojan (1991) mukaan luokanopettajakoulutus on hämmästyttävällä tavalla sivuuttanut pienten koulujen erityispiirteet, vaikka ne muodostivat 1990-luvun supistuksista huolimatta tärkeän osan maamme kouluverkostoa (Nykänen & Väkeväinen 1998a, 60). Howleyn ja Eckmaninkin (1997) mukaan luokanopettajakoulutuksen ei tulisikaan liiaksi painottua vain yhteen koulutyyppiin, erillisiin alaluokkiin (Nykänen & Väkeväinen 1998b, 123). Luokanopettajakoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisuus tutustua opettamiseen niin kaupungeissa kuin maaseudullakin. Saamansa koulutuksen pohjalta opiskelijat voisivat sitten itse suuntautua opettajiksi sellaisiin kouluihin, jotka kokevat itselleen omimmiksi. (Sher 1981, 70.)

Opettajankoulutuksen arvostelu alkoi lisääntyä 1970-1980-luvuilla. Tuolloin maaseudulla alkoi ilmetä opettajapulaa. Syynä pidettiin opettajien epätarkoituksenmukaista opettajankoulutusta, joka ei ottanut huomioon maaseudun erityistarpeita. Opettajankoulutus kannustaa tulevia opettajia hakeutumaan kaupunkikouluihin. Tutkimusten mukaan opettajien on todettu menestyvän työssään samanlaisilla kouluilla kuin missä he itse ovat harjoitelleet. Lisäksi tutkimustulosten mukaan opiskelijat eivät ymmärrä maaseutukoulujen myönteisiä puolia, jos heitä ei ole niihin koulutuksen aikana perehdytetty. Jos opiskelijoita ei perehdytetä koulutuksessa maaseutuun, he eivät pysty hyödyntämään sen resursseja opetuksessa eivätkä ylipäättään näkemään eroa maaseutu- ja kaupunkiopetuksen välillä. Tämän takia monet opiskelijat eivät tule koskaan edes hakeutumaan maaseutukouluihin. (Kalaoja 1991, 11-12; Sher 1981, 69.) Bell ja Sigsworthkin (1987, 42) toteavat, että vastavalmistuneita opettajia on yhä vaikeampi saada töihin kyläkouluihin. Lisäksi epätarkoituksenmukainen luokanopettajakoulutus näyttäisi Kalaojan (1991) mukaan lisänneen maaseutuopettajien täydennyskoulutuksen tarvetta.

Luokanopettajakoulutuksen kritiikki on usein kohdistettu opetusharjoitteluun, jonka ei ole katsottu vastaavan todellisuutta (Kalaoja 1991, 14). Opetusharjoittelua tulisi Jussilan ja Saaren

(1999) mukaan voida järjestää yliopistojen harjoittelukoulujen ulkopuolisissa kouluissa. Harjoittelukoulun tulisi tarjota selkeä ja hyvin jäsenetty harjoittelupaikka, jolloin tuleva opettaja voisi ohjatusti perehtyä koulutyön ja opetuksen perusasioihin. (Jussila & Saari 1999, 44-46.) Opiskelijalla tulisi siis olla mahdollisuus harjoitella mahdollisimman erityyppisissä kouluissa ja luokissa. Opetusharjoittelun arvostelu on pitkälti johtunut harjoittelukoulujemme sijainnista kaupunkialueilla sekä yhdysluokkien puutteesta harjoittelukouluissa (Kalaoja 1991, 14). Luokanopettajakoulutustamme on syytetty kapea-alaisen opettajan työnkuvan antamisesta. Harjoittelujaksot antavat korkeintaan kuvaa yhdysluokkaopettamisesta, ei niinkään muista maaseutukoulujen erityispiirteistä. (Kalaoja 1991, 22.)

Luokanopettajakoulutuslaitoksia on usein kritisoitu vieraantumista ympäröivästä yhteiskunnasta (Kalaoja 1991). Yliopisto asettaa opettajakoulutukselle kehitysvaatimuksia akateemiseen suuntaan päin, ja ympäröivä yhteiskunta taas kentän todellisuuden suuntaan (Kalaoja 1991, 15). Luokanopettajakoulutus on ristiriidassa vaatimusten suhteen.

Allenin (1983) mukaan yhdysluokkaopetukseen ja sen kehittämiseen perehdyttäminen luokanopettajakoulutuksessa on koettu monilta osin puutteelliseksi (Kalaoja 1991, 13). Brimm ja Hanson (1980) toteavat, ettei luokanopettajakoulutuksen yleisdidaktiikka sovellu sellaisenaan kyläkoulussa opettamisen tueksi. Opettajat käyttävätkin usein tämän takia kyläkouluun soveltumattomia opetusmenetelmiä. (Kalaoja 1991, 13.) Kuoppalan ja Rajaniemen (1987) mukaan opettajat, jotka eivät ole saaneet yhdysluokkiin liittyvää teoriaopetusta koulutuksessaan, kokevat yhdysluokkaopetuksen työssään ongelmallisemmaksi kuin ne, jotka ovat asiaan koulutuksen aikana perehtyneet (Kalaoja 1991, 13). Tämä tekee työstä raskasta ja saa sen tuntumaan vaikealta. Usein opettajat vastustavatkin yhdysluokkia, koska mielikuvat lisääntyvästä työmäärästä ja työn haastavuudesta ovat päällimmäisinä (Mason & Burns 1995, 42; Veenman 1995, 366). Peltonen (2003) toteaa, että luokanopettajakoulutuksessa yhdysluokkaopetusta koskevaa teoriatieta on edelleen tarjolla hyvin vähän tai jopa ei laisinkaan. Tämä vaikuttaa teorian ja käytännön integrointiin. (Peltonen 2003.) Luokanopettajakoulutus ei siis juurikaan näyttäisi tarjoavan teoriatieta yhdysluokkaopettamisesta, mikä saattaa saada opetustyön yhdysluokissa tuntumaan monista opettajista ongelmalliselta.

Brimmin ja Hansonin (1980) mukaan yhdysluokkaharjoittelua on pidetty vähäisenä ja huonosti ohjattuna (Kalaoja 1991, 13). Strömberg (1983) kuitenkin toteaa, että

luokanopettajakoulutuksessa kenttäharjoittelujakso perehdyttää jossain määrin pienten koulujen yhdysluokkaopetukseen (Kalaoja 1991, 22). Pääasiallinen perehtyminen yhdysluokkiin ja pieniin kouluihin tapahtuukin kenttäharjoittelussa, jossa ongelmia kuitenkin tuottaa usein se, että teoriaopetusta yhdysluokkaopetuksesta ei ole saatu ennen kentälle lähtöä. (Kalaoja 1991, 77, 80.)

Luokanopettajakoulutukselle onkin asetettu viime vuosikymmenien aikana paljon kehittämistoiveita yhdysluokkaopetuksen suhteen. Kalaojan (1991) Oulun ja Lapin läänissä kyläkoulujen opettajille sekä Oulun opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille tekemän tutkimuksen mukaan pienten koulujen opettajat toivovat yhdysluokkaopetuksen lisäämistä opettajankoulutuksessa. Toivottuina sisältöalueina olivat mm. yhdysluokkaopetus yleensä, yhdysluokkaopetuksen organisointi ja integrointi, yhdysluokkaopetuksen eriyttäminen ja yhdysluokkien opetus taito- ja taideaineissa. Oulun opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat toivoivat hyvin samansuuntaisia asioita. (Kalaoja 1991, 86, 89.)

Kyläkoulussa fyysiset tilat ja materiaaliset resurssit saattavat olla opetuksen järjestämiselle rajoittava tekijä. Miller (1988) toteaa, että opettajat kokevat pienten koulujen opetuksen usein ongelmalliseksi koulujen heikkojen ja epätarkoituksenmukaisten fyysisten ja materiaalisten resurssien takia. (Kalaoja 1991, 8.) Brimmin ja Hansonin (1980) mukaan kuitenkin puutteet ovat lähinnä opettajien taidoissa korvata näitä puuttuvia resursseja. (Kalaoja 1991, 13.) Ongelma ei siis ole siinä, etteikö puuttuvia resursseja voitaisi korvata kyläkoulujen muilla eduilla, vaan siinä etteivät opiskelijat jo koulutuksensa aikana ole saaneet ohjausta siihen, miten puutteet voisi korvata. Brimmin ja Hansonin (1980) mukaan myös luokanopettajakoulutuksesta johtuva maaseutuolojen puutteellinen tuntemus vaikeuttaa opetuksen integroimista ympäröivään yhteisöön, paikallisten voimavarojen käyttöä sekä opetuksen kehittämistä. (Kalaoja 1991, 13.) Bell ja Sigsworth (1987, 33) toteavat, että pienten koulujen opettajat kokevat työnsä raskaaksi, koska heidän valmiutensa hyödyntää kyläyhteisöä ja ympäristön materiaalisia puutteita korvaavina tekijöinä ovat heikot, mikä johtuu kaupunkikoulupainotteisesta luokanopettajakoulutuksesta.

Myös opettajan rooli kyläkoulussa ja kyläyhteisössä eroaa kaupunkikoulun opettajan roolista. Nykäsen ja Väkeväisenkin (1998a, 59) tutkimuksen mukaan luokanopettajakoulutus ei vastaa pienillä kouluilla työskentelevien opettajien tarpeita ja toiveita. Viertolan (1998, 75) mukaan kyläkoulun opettajan rooliin ja työhön panostetaan nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa aivan liian vähän. Työn erilaisia vaatimuksia ei oteta huomioon. Myös Higgins (1993) kirjoittaa,

että luokanopettajakoulutus ei välttämättä ole välittänyt opiskelijoille kokemuksia niistä tehtävistä, joista työssä kyläkoululla on suoriuduttava (Nykänen & Väkeväinen 1998b, 115).

Kalaojan (1991) Oulun ja Lapin läänissä kyläkoulujen opettajille sekä Oulun opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille tekemän tutkimuksen mukaan opettajankoulutus palvelee parhaiten kaupunkikoulujen tarpeita. Tutkittujen opettajien mielestä opettajankoulutus ei ollut perehdyttänyt heitä tarpeeksi maaseutukouluilla työskentelemiseen: 25 % koki, ettei koulutus ollut perehdyttänyt laisinkaan ja jopa 70 % koki, että koulutus oli perehdyttänyt vain jonkin verran. (Kalaoja 1991, 77.) Tutkimuksessa tuli ilmi, että maaseutuopettajien tulisi saada yhteisöön perehdyttävää koulutusta, jotta opettajat oppisivat tuntemaan työympäristönsä sekä vastuunsa sen kehittämistä (Kalaoja 1991, 52-53).

Kalaojan (1988, 54) mukaan luokanopettajakoulutuksen olisi huolehdittava tulevien maaseutuopettajien laaja-alaisesta kouluttamisesta. Hyvällä itsetunnolla varustettu opettaja pystyy toimimaan joustavasti uusissa ja oudoissa tilanteissa. Jos luokanopettajakoulutus ei huomioi kyläkoulussa toimivan opettajan erilaista roolia, saattaa se vaikuttaa hänen ammatilliseen itsetuntoonsa. (Sairanen 2001, 22.) Tämä puolestaan heikentää opettamisen laatua ja vaikeuttaa työskentelyä kyläkoulussa.

Kalaojan (1991) Oulun ja Lapin läänissä kyläkoulujen opettajille sekä Oulun opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille tekemän tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen kenttäharjoittelujakso ei juurikaan perehdyttänyt opiskelijoita koulun ulkopuoliseen toimintaan. Kalaojan (1991) tutkimuksen perusteella opettajankoulutukseen tarvittaisiin koulutusta, joka ohjaisi opetussuunnitelman ulkopuolisten toimintojen järjestämiseen. (Kalaoja 1991, 22, 55.) Opiskelijoiden pitäisi siis tulla tietoisiksi siitä, että sekä koululla että opettajalla on kyläyhteisössä muakin kuin opettamistehtävä.

5 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajankoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen ja vertailla sitä, miten valmistuvat luokanopettajaopiskelijat eri opettajankoulutuslaitoksissa ympäri Suomea kokevat sen, miten opettaminen kyläkoulussa on huomioitu koulutuksessa. Samalla saamme selvyuden siitä, miten eri opettajankoulutuslaitokset

ovat käsitelleet kyläkoulujen erityispiirteitä opettajana toimimiselle ja miten opettajankoulutuslaitokset eroavat toisistaan sen suhteen.

Tutkimuksemme päätutkimusongelmana on, millaiset valmiudet nykyinen luokanopettajankoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen. Tähän pyrimme löytämään vastauksia seuraavien täsmentävien alaongelmien kautta:

- Mistä ja keneltä opiskelijat saavat tietonsa kyläkoulun opettajana toimimisesta luokanopettajakoulutuksen aikana?
- Ovatko opiskelijat saaneet mielestään tarpeeksi tietoa kyläkoulun opettajana toimimisesta opintojensa aikana?
- Miten opettajankoulutuslaitokset huomioivat opetuksessaan kyläkoulun opettajana toimimisen?
- Millaisia valmiuksia opiskelijat eri opettajankoulutuslaitoksissa ovat saaneet kyläkoulun opettajana toimimisesta opintojensa aikana?
- Onko opiskelijoilla mielestään tarpeeksi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana koulutuksensa pohjalta sekä mitkä tekijät ovat vaikuttaneet näihin valmiuksiin?
- Ovatko koulutuksen tarjoamat valmiudet olleet riittäviä kyläkoulussa opettajana toimivalle?
- Mitkä ovat luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuudet kyläkoulun opettajana toimimisen kannalta?

6 Tutkimuksen toteuttaminen

6.1 Tutkimuskohteet

Tutkimuksessamme tutkimuskohteina ovat luokanopettajaopiskelijat, vastavalmistunut kyläkoulussa toimiva luokanopettaja sekä opettajankoulutuslaitosten opinto- ja harjoitteluoppaat. Pääkohteena ovat vuonna 2001 opintonsa aloittaneet, yhdeksän opettajankoulutuslaitoksen (Helsinki, Hämeenlinna, Savonlinna, Joensuu, Lapin yliopisto, Oulu, Rauma, Turku ja Jyväskylä) luokanopettajaopiskelijat, jolle lähetettiin sähköinen kyselylomake. (ks. liite 1) Kajaani ei kyselytutkimuksessamme ole mukana, sillä emme saaneet Kajaanin opettajankoulutuslaitokselta opiskelijoiden sähköpostiosoitteita. Vuonna 2001 opintonsa

aloittaneet luokanopettajaopiskelijat ovat jo opintojensa loppuvaiheessa, joten heiltä saimme ajankohtaista tietoa siitä, miten nykyinen luokanopettajakoulutus eri opettajankoulutuslaitoksissa ottaa huomioon kyläkouluissa toimimisen ja yhdysluokkaopetuksen. Toisena tutkimuskohteenamme oli hiljattain valmistunut luokanopettaja, joka työskentelee tällä hetkellä opettajana kaksiohjelmaisessa kyläkoulussa. Hän on ryhtynyt toimimaan kyläkoulun opettajana suoraan valmistumisensa jälkeen, joten häneltä saimme teemahaastattelun kautta tietoa siitä, millaiset valmiudet hänellä mielestään oli ryhtyä kyläkoulun opettajaksi heti luokanopettajakoulutuksensa jälkeen. (ks. liite 2) Kolmantena tutkimuskohteenamme ovat vuonna 2001 opintonsa aloittaneille voimassa olleet opinto- ja harjoitteluoppaiden tekstit kyläkouluihin liittyvien opinto- ja harjoittelujaksojen osalta, joiden mukaan kohdejoukko on aloittanut suorittamaan opintojaan. Oppaat, joiden mukaan kohdejoukkomme opiskelijat ovat opintojensa aikana opiskelleet, ovat saattaneet opintojen aikana sisällöltään muuttua. Päätimme kuitenkin rajata tarkastelun niihin oppaisiin, joiden mukaan opinnot on aloitettu ja joiden mukaan ne pääsääntöisesti olisi pitänyt suorittaa.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessamme on kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen osuus. Kvantitatiivinen tutkimusosuus toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla ja kvalitatiivinen osuus teemahaastattelua, sisällön analyysia sekä avoimia kysymyksiä (kyselylomake) käyttäen. Kvantitatiivinen aineisto on hankittu kevään 2005 aikana ja haastatteluaineisto syksyllä 2005. Opinto- ja harjoitteluoppaat sisällönanalyysia varten on hankittu kymmeneltä eri opettajankoulutuslaitoksilta kevään ja syksyn 2005 aikana. Tutkimuksemme määrällisen tutkimusosuuden tarkoituksena on kartoittaa, millaisiksi opettajaopiskelijat kokevat omat valmiutensa kyläkoulussa opettajana toimimiseen opintojensa pohjalta sekä miten eri opettajankoulutuslaitokset ovat huomioineet kyläkoulussa opettamisen opintokokonaisuuksissaan. Laadullisen tutkimusosuuden tarkoituksena on tukea ja antaa vertailupohjaa määrällisen tutkimusosuuden tuloksille. Kvalitatiivinen tutkimusosuus pyrkii samalla myös syventämään tutkittavan asian ymmärrystä.

Tutkimuksessa tutkimusongelma määrää, mitä menetelmää käytetään. Tutkimusongelmat voivat olla sen luonteisia, että niiden selvittämiseen tarvitaan monenlaisia tutkimusmenetelmiä. Kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä käytetään usein, kun halutaan tietoa jonkin ilmiön laajuudesta, kun taas kvalitatiivinen tutkimus tuo esille tutkittavien havainnot tilanteesta.

Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämistä nimitetään monistrategiseksi tutkimukseksi. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus voidaan yhdistää usealla eri tavalla. Niitä voidaan käyttää vuorotellen (esim. rinnakkain, peräkkäin, ”sisäkkäin”) tai tehtävien suhteen jaotellen (esim. ”varmentaan”, täydentäen, innoittaen, kuvaillen). (Hirsjärvi & Hurme 2001, 27-32.) Tutkimuksessamme käytimme täydentävää yhdistämistapaa, jossa eri menetelmiä käyttämällä saadaan lisää erilaisia näkökohtia samaan asiaan. Tätä kutsutaan myös komplementaariseksi käytöksi. Erilaisten näkökohtien huomioiminen lisää samalla myös tutkimuksemme validiutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 32.)

6.2.1 Kvantitatiivinen tutkimusosuus ja kysely aineistonkeruumenetelmänä

Kvantitatiivisesta tutkimuksesta käytetään monia nimityksiä, kuten määrällinen, tilastollinen, hypoteettis-deduktiivinen, eksperimentaalinen ja positivistinen tutkimus. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan yleispätevän syyn ja seurauksen lakeja. Taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. (Heikkilä 1998, 16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 129.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla selvitetään lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä sekä eri asioiden välisiä riippuvuuksia tai tutkittavissa ilmiöissä tapahtuneita muutoksia. Aineistoa kerätään usein standardoitujen tutkimuslomakkeiden avulla, joissa vastausvaihtoehdot ovat useimmiten valmiina. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa asioita kuvataan numeeristen suureiden avulla ja tuloksia voidaan havainnollistaa taulukoin tai kuvin. (Heikkilä 1998, 16.) Havaintoaineisto on siis sellaista, joka soveltuu määrälliseen mittaamiseen (Hirsjärvi ym. 1997, 129). Tutkittava mittayksikkö voi kvantitatiivisessa tutkimuksessa vaihdella ilmiön luonteen mukaan. Se voi olla esimerkiksi ihmistä kuvaava ominaisuus, vaikutuksen aste tai mikä tahansa muu yksikkö, jonka avulla tarkastelun kohteena oleva ilmiö saadaan numeeriseen hallintaan. (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 10-11.)

Kvantitatiivinen tutkimus perustuu useimmiten otantatutkimukseen. Tällöin määritellystä perusjoukosta otetaan otos, joka on edustava pienoiskuva perusjoukosta. Tällöin otantatutkimuksen tulokset ovat luotettavia ja yleistettävissä perusjoukkoon. (Heikkilä 1998, 33; Hirsjärvi ym. 1997, 129.) Kvantitatiivinen tutkimus voi kuitenkin perustua myös kokonaistutkimukseen, jolloin jokainen perusjoukon eli populaation jäsen tutkitaan (Heikkilä

1998, 33). Tällöin yleistyksiä populaatiosta ei tarvitse tehdä, sillä tutkimus antaa suoraan tietoa koko perusjoukosta.

Kvantitatiivinen tutkimus on ollut myös kritiikin kohteena. Sitä on usein arvosteltu pinnallisuudesta, koska tutkija ei siinä pääse riittävän syvälle tutkittavien maailmaan. Tällöin on vaara, että tutkija tekee vääriä tulkintoja tuloksista, varsinkin jos tutkimuskohde on tutkijalle outo. (Heikkilä 1998, 16.) Toinen kvantitatiivisen tutkimuksen kritiikin kohde on mittaamiseen liittyvät virhelähteet. Virheitä voi syntyä esimerkiksi havainnoissa, mittauslaitteessa ja tietokoneeseen syötössä. (Erätuuli ym. 1994, 37.) Kvantitatiivinen tutkimus edellyttää siis tutkijalta tarkkuutta, jotta tutkimuksen tulokset ovat luotettavia.

Kyselylomake on kysely- ja haastattelututkimusten, eli survey- tutkimuksen olennainen osatekijä. Aineisto kerätään standardoidusti, eli kysymykset esitetään kaikille vastaajille täsmälleen samalla tavalla. Aineisto, joka kerätään survey- tutkimuksen kautta, käsitellään yleensä kvantitatiivisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 180-181.)

Kyselymenetelmää pidetään tehokkaana, sillä sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto ja se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Aineisto voidaan melko vaivattomasti ja nopeasti analysoida tietokoneen avulla riippumatta otoskoosta. Tulosten tulkinta voi kuitenkin olla haastavaa. Myös aikataulu ja kustannukset ovat helposti arvioitavissa. Kyselytutkimukseen sisältyy myös heikkouksia. Kyselytutkimuksessa tutkija ei voi koskaan olla varma siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta tai ovatko vastaajat ylipäänsä perehtyneet tutkittavaan asiaan. Kyselylomakkeen laatiminen on myös aikaa vievää ja vaatii tutkijalta monenlaista tietoa. Ongelmaksi saattaa nousta myös vastaajien vähäisyys. (Hirsjärvi ym. 1997, 182.)

Kyselytutkimuksen onnistuminen on pitkälti hyvin laaditun kyselylomakkeen varassa. Kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa tutkijan tulee selkeästi määrittellä tutkimuksen tavoitteet ja ongelmat. Lisäksi on mietittävä, millaisilla kysymyksillä saavutetaan juuri niitä tietoja, joita halutaan mitata ja minkä tyyppisiä kysymyksiä käytetään. Lomakkeen rakenteen ja kieliasun tulee olla selkeä. Kysymyksien tulee olla jäsennetty asiakokonaisuuksittain ja niiden tulee olla yksiselitteisiä. Myös vastausohjeiden on oltava selkeät. Ennen varsinaista kyselylomakkeen lähettämistä, tutkijan tulisi tehdä esitutkimus vastaavilla henkilöillä, joilla varsinainen

kyselytutkimus on tarkoitus suorittaa. Esitutkimuksen avulla kyselylomake on helppo muokata selkeämmäksi ja tarkoituksenmukaisemmaksi. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 22-23.)

Kyselyaineisto voidaan kerätä kolmella päätavalla: postikyselynä, kontrolloituna kyselynä sekä Internetin kautta tehtävänä www-kyselynä. (Heikkilä 1998, 69; Hirsjärvi ym. 1997, 183-184.) Tutkimuksemme kvantitatiivisessa eli määrällisessä osuudessa käytimme www-kyselyä, sillä katsoimme sen toimivaksi keinoksi kerätä tietoa nuorelta kohderyhmältämme. Heikkilän (1998, 69) mukaan www-kyselyä käytettäessä kaikilla vastaajilla tulee olla mahdollisuus ja taito Internetin käyttöön. Luokanopettajaopiskelijat ovat helposti saavutettavissa sähköisen kyselylomakkeen kautta, sillä Internetin ja sähköpostin käyttö on heille välttämätöntä myös opintojensa kannalta. Sähköisen kyselylomakkeen valitessamme uskoimme saavamme suuremman vastausprosentin kuin postikyselystä olisimme saaneet. Lisäksi pystyimme myös toteuttamaan kyselytutkimuksemme kokonaistutkimuksena, sillä kohdejoukko oli helppo saavuttaa ja kustannukset jäivät pieniksi.

6.2.2 Kvalitatiivinen tutkimusosuus

Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Hirsjärven ym. (1997) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle ovat kokonaisvaltainen tiedonhankinta, aineiston koonti todellisissa tilanteissa, ihminen tiedonkeruun välineenä, induktiivinen analyysi, laadullisten metodien käyttö, kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti, tutkimuksen joustava toteuttaminen sekä tapausten käsittely ja tulkinta ainutlaatuisina. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 154-155, 168.)

Tutkimuskohteena laadullisessa tutkimuksessa on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma on se kokonaisuus joka muodostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Se rakentuu merkityksistä, jotka voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 1992, 23-24.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ennemminkin pyrkimyksenä löytää tai paljastaa tosiasioita elämismaailmasta kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 1997, 152).

Tutkimuksemme pohjautuu fenomenografiaan, joka on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistapa. Siinä ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka muodostaa kokemistaan ilmiöistä käsityksiä. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun yhteistyönä muodostettu kuva ilmiöstä. Fenomenografia, sanan mukaisesti ”ilmiöiden kuvaaminen”, tarkoittaa siis käsitysten tutkimista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116-117.) Tutkittavan käsitysten tutkiminen onkin tavoitteena tutkimuksessamme. Pyrimme selvittämään, millaiset käsitykset tutkittavallamme on siitä, millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus on hänelle kyläkoulun opettajana toimimiseen antanut.

Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on olento, joka tietoisesti rakentaa käsityksiä ilmiöistä ja pystyy kielellään ne ilmaisemaan. Tämän vuoksi fenomenografinen tutkija ei vain ulkoisesti tarkkaile tutkimushenkilöitään, vaan ryhtyy vuorovaikutukseen heidän kanssaan, tavoitteena saavuttaa heidän tietoiset käsityksensä. (Syrjälä ym. 1994, 121.)

Fenomenografinen tutkimus näkee ihmisen ajattelun ja toiminnan kokonaisvaltaisena, monisäikeisenä ja subjektin tietoisuuteen kytkeytyvänä (Syrjälä ym. 1994, 122). Kaikki yksilöstä saatava tieto on siis suhteessa yksilöön itseensä ja hänen elämismaailmaansa. Syrjälän ym. (1994) mukaan tämä vaikuttaa myös siihen, millainen tutkijan asema on. Tutkijan oma subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Tutkijan onkin tiedostettava oma subjektiivisuutensa, jotta tutkimuksesta tulee luotettava. (Syrjälä ym. 1994, 122.)

Marton ja Boothin (1997) mukaan fenomenografia ei ole erillinen metodi, vaan pikemminkin tapa muotoilla ja käsitellä tutkimusongelmia. Se on erityisesti suuntautunut oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 168.)

6.2.2.1 Tutkimushaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja. Haastattelu on hyvin joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Koska haastattelussa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, tutkija voi suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Samalla tutkija voi saada esiin myös vastausten taustalla olevia motiiveja. Erityisinä haastattelun

etuina joustavuuden lisäksi pidetään muun muassa mahdollisuutta selventää vastauksia ja syventää jo saatuja tietoja lisäkysymyksin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35.)

Erilaisia haastattelutyyppejä ja nimityksiä on useita (Eskola & Suoranta 1998, 87). Erot eri lajien välillä syntyvät lähinnä strukturointiasteen perusteella eli riippuen siitä, miten kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelija jäsentää tilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43.) Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan erilaiset tutkimushaastattelun lajit voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Tutkimushaastattelun lajit ovat strukturoitu- eli lomakehaastattelu, puolistrukturoitu- eli teemahaastattelu ja strukturoimaton- eli avoin haastattelu. Lomakehaastattelussa haastattelu tapahtuu ennalta laaditun lomakkeen mukaisesti. Lomakkeessa kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Siinä haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten järjestys ja tarkka muoto puuttuvat. Avoimessa haastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä, eli haastattelija selvittelee haastateltavan ajatuksia, mielipiteitä, tunteita ja käsityksiä sen mukaan kuin ne tulevat aidosti vastaan keskustelun kuluessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44-47; Hirsjärvi ym. 1997, 195-196.)

Teemahaastattelu

Tutkimuksemme kvalitatiivisessa osiossa käytimme teemahaastattelua, jossa haastattelu kohdentuu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan haastateltavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48). Teemahaastattelun aihepiirit eli teemat on etukäteen määrätty ja ne käydään haastateltavan kanssa läpi haastattelun aikana (Eskola & Suoranta 1998, 87-88). Teema-alueiden pohjalta haastattelija voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät (Hirsjärvi & Hurme 1982, 42). Haastateltavan vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan vastaaminen tapahtuu omin sanoin kerrottuna (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Valitsimme juuri teemahaastattelun, jotta tutkittavamme kertoisi vapaasti ajatuksiaan valitsemistamme teemoista, jotka nousivat määrällisen tutkimusosiomme kyselylomakkeen kysymysten ja vastausten pohjalta.

6.2.2.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on tapa tarkastella tutkimusaineistoa. Sen avulla saadaan kerätty aineisto järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten, mutta sen avulla itse johtopäätöksiä ei voida tehdä. Sisällönanalyysin avulla ei siis pyritä mihinkään johtopäätöksiin, eikä esille tulleiden seikkojen mahdollisiin yhteyksiin. Sisällönanalyysi tuottaa siis vain raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan ajattelun keinoin. (Grönfors 1982, 160-161.) Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) mukaan sisällönanalyysiä voidaankin pitää väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 105) mukaan sisällönanalyysin kohteena voi olla miltei mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu dokumentti. Tutkimuksessamme teimme sisällönanalyysin vuonna 2001 opintonsa aloittaneille opiskelijoille voimassa olleille opinto- ja harjoitteluoppaille.

6.2.2.3 Kyselylomakkeen avoimet kysymykset aineistonkeruun menetelmänä

Heikkilä (1998) mukaan avoimia kysymyksiä käytetään etupäässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Myös kyselytutkimuksissa on usein mukana avoimia kysymyksiä, mutta niissä yleensä jollakin tavalla rajataan vastaajan ajatusten suunta. Avoimet kysymykset ovat tarkoituksenmukaisia silloin, kun vastausvaihtoehtoja ei tarkkaa tunneta. (Heikkilä 1998, 49.) Tutkimuksemme sähköisessä kyselylomakkeessa käytimme kahta avointa kysymystä selvittämään opiskelijoiden ajatuksia asioista, joita ei voinut rajata tiettyihin vastausvaihtoehtoihin. Niitä käyttämällä pyrimme myös saamaan opiskelijoilta uusia ajatuksia.

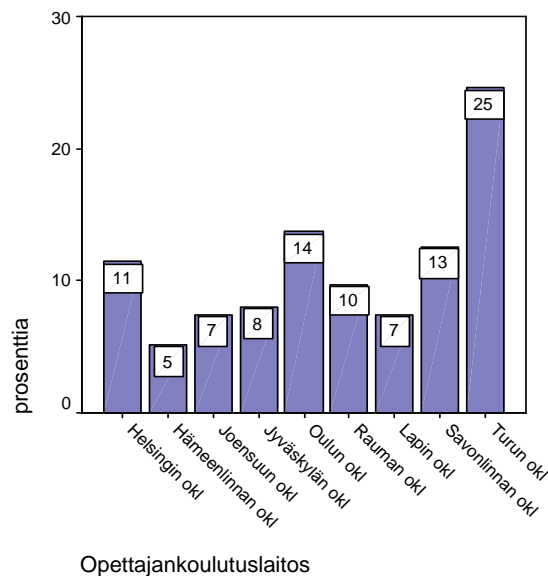
6.3 Tutkimuksen kulku

6.3.1 Kvantitatiivinen tutkimusosuus

Kvantitatiivisen tutkimusosuuden aloitimme tekemällä esitutkimuksen syksyllä 2004 Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan vuonna 2001 aloittaneille opiskelijoille lähettämällä sähköisen kyselylomakkeen. Heikkilän (1998) mukaan kyselylomake tulee aina testata kohdejoukon edustajilla, jotta lomakkeesta saadaan mahdollisimman toimiva ja

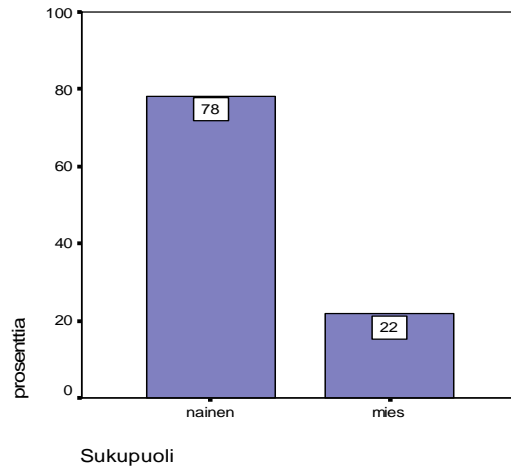
selkeä (Heikkilä 1998, 61). Esitutkimuksen jälkeen teimme kyselylomakkeeseen muutamia muutoksia koskien kysymysten ymmärrettävyyttä.

Ennen varsinaisen kyselylomakkeen lähettämistä, pyysimme kaikilta tutkimuskohteena olevilta opettajankoulutuslaitoksilta (Helsinki, Hämeenlinna, Savonlinna, Joensuu, Kajaani, Lapin yliopisto, Oulu, Rauma, Turku ja Jyväskylä) vuonna 2001 opintonsa aloittaneiden sähköpostiosoitteet ja luvan niiden käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. (ks. liite 3) Korjatun sähköisen kyselylomakkeen lähetimme keväällä 2005 yhdeksän (Helsinki, Hämeenlinna, Savonlinna, Joensuu, Lapin yliopisto, Oulu, Rauma, Turku ja Jyväskylä) luokanopettajankoulutuslaitoksen kaikille vuonna 2001 opintonsa aloittaneille opiskelijoille. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille emme voineet kyselyä lähettää, sillä laitokselta emme saaneet opiskelijoiden sähköpostiosoitteita. Syynä oli, ettei kyseisistä opiskelijoista ollut yhtenäistä sähköpostilistaa, jolla kaikki opiskelijat olisi tavoitettu. Muiden opettajankoulutuslaitosten sähköpostiosoitteet saimme opettajankoulutuslaitoksilta luottamuksellisena tietona. Sähköpostiosoitteita ei siis käytetty mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin kyselyjen ja muistutusten lähettämiseen. Kyselyjä lähetettäessä sähköpostiosoitteet kirjoitettiin siten, että osoitteet eivät näkyneet kyselyn saajille. Yhteensä kyselylomake lähetettiin 604 opiskelijalle. Heistä 28 joko ilmoitti, ettei ole soveltuva vastaamaan tai kyselylomake ei muuten vaan tavoittanut heitä. Muistutusviestejä kyselyyn vastaamisesta lähetimme viisi kertaa. Opiskelijat vastasivat kyselyyn anonyymeina. Loppujen lopuksi 175 opiskelijaa, eli 30,4 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista vastasi kyselyyn. Aineiston analysointi tehtiin 11.5 SPSS tilasto-ohjelmaa apuna käyttäen kevään ja syksyn 2005 aikana.



KUVIO 2. Vastaajamäärät opettajankoulutuslaitoksittain

Vastaajista 11 % (20) oli Helsingin, 5 % (9) Hämeenlinnan, 7 % (13) Joensuun, 8 % (14) Jyväskylän, 14% (24) Oulun, 10% (17) Rauman, 7 % (13) Lapin, 13 % (22) Savonlinnan ja 25 % (43) Turun opettajankoulutuslaitoksesta (kuvio 2). Kaikista vastaajista 78 % (137) oli naisia ja 22 % (38) oli miehiä (kuvio 3).



KUVIO 3. Vastaajien sukupuolijakauma

6.3.2 Kvalitatiivinen tutkimusosuus

Kvalitatiivisen tutkimusosuuden teemahaastattelu toteutettiin lokakuussa 2005 kyläkoulussa toimivalle juuri valmistuneelle luokanopettajalle. Tutkimusluvan saimme koulun rehtorilta. Olimme haastateltavaan yhteyttä sähköpostitse ja kerroimme, mistä tutkimuksessamme on kyse. Haastateltava suostui haastatteluun heti, minkä jälkeen sovimme haastatteluajan ja -paikan. Haastattelu toteutettiin haastateltavan omalla työpaikalla iltapäivällä koulupäivän jälkeen. Noin tunnin kestävä haastattelu nauhoitimme ja teimme tämän lisäksi vielä muistiinpanoja. Haastattelun jälkeen haastattelu litteroitiin ja analysoitiin.

Haastateltava on 26-vuotias luokanopettaja. Hän on itse käynyt peruskoulun alaluokat isossa taajamakoulussa. Haastateltava on opiskellut Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa ja valmistui joulukuussa 2003. Sivuaineenaan hän opiskeli esi- ja alkuopetusta, liikuntaa, matematiikkaa ja ympäristö- ja luonnontietoa. Hän on työskennellyt opettajana 2 vuotta, joista 1,5 vuotta hän on työskennellyt noin 16 000 asukkaan paikkakunnalla kyläkoulun opettajana.

Kyläkoulussa on 28 oppilasta ja kaksi opettajaa. Haastateltava on 1.-2.- yhdysluokan opettaja ja luokalla on 9 oppilasta.

Opinto- ja harjoitteluoppaiden sisällönanalyysi toteutettiin kevään ja syksyn 2005 aikana. Sisällönanalyysi tehtiin kymmenen eri opettajankoulutuslaitoksen (Helsinki, Hämeenlinna, Savonlinna, Joensuu, Kajaani, Lapin yliopisto, Oulu, Rauma, Turku ja Jyväskylä) opinto- ja harjoitteluoppaille.

Sähköisessä kyselylomakkeessa olleiden avointen kysymysten vastaukset teemoiteltiin ja analysoitiin syksyn 2005 aikana.

6.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Tutkimusongelmat	Analysointimenetelmät
Aineiston kuvailu	<ul style="list-style-type: none"> • frekvenssit • faktorianalyysi → summamuuttujat
Mistä ja keneltä opiskelijat saavat tietonsa kyläkoulun opettajana toimimisesta luokanopettajakoulutuksen aikana?	<ul style="list-style-type: none"> • frekvenssit • yksisuuntainen varianssianalyysi • teemoittelu • ristiintaulukointi
Ovatko opiskelijat saaneet mielestään tarpeeksi tietoa kyläkoulun opettajana toimimisesta opintojensa aikana?	<ul style="list-style-type: none"> • frekvenssit • yksisuuntainen varianssianalyysi
Miten opettajakoulutuslaitokset huomioivat opetuksessaan kyläkoulun opettajana toimimisen?	<ul style="list-style-type: none"> • sisällönanalyysi

Millaisia valmiuksia opiskelijat eri opettajankoulutuslaitoksissa ovat saaneet kyläkoulun opettajana toimimisesta opintojensa aikana?	<ul style="list-style-type: none"> • frekvenssit
Onko opiskelijoilla mielestään valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana koulutuksensa pohjalta sekä mitkä tekijät ovat vaikuttaneet näihin valmiuksiin?	<ul style="list-style-type: none"> • frekvenssit • yksisuuntainen varianssianalyysi • korrelaatio
Ovatko koulutuksen tarjoamat valmiudet olleet riittäviä kyläkoulussa opettajana toimivalle?	<ul style="list-style-type: none"> • teemoittelu
Mitkä ovat luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuudet kyläkoulun opettajana toimimisen kannalta?	<ul style="list-style-type: none"> • teemoittelu

TAULUKKO 1. Aineiston analysointimenetelmät

6.4.1 Kvantitatiiviset eli tilastolliset analyysimenetelmät

Kvantitatiivisessa tutkimusosuudessa käytimme sähköistä kyselylomaketta, jossa oli kolmentyyppisiä vastausvaihtoehtoja: intervalliasteikollisia (Likert-asteikko), nominaaliasteikollisia sekä avoimia vastausvaihtoehtoja. Intervalli- ja nominaaliasteikolliset vastaukset käsitellään käyttäen SPSS 11.5 tilasto-ohjelmaa. Tutkimuksessamme haluamme tutkia opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden mielipiteitä sekä vertailla niitä eri opettajankoulutuslaitosten kesken. Tähän käytämme SPSS- ohjelman tarkoitukseen sopivia testejä: keskiarvotestejä, riippuvuuksien tutkimiseen soveltuvia testejä sekä monimuuttujamenetelmiä. Aineiston kuvailussa käytämme frekvenssijakaumia.

Heikkilän (1998) mukaan keskiarvotesteillä verrataan kohdejoukosta laskettua keskiarvoa hypoteesin mukaiseen vakioarvoon tai vertaillaan ryhmien keskiarvoja toisiinsa. Keskiarvoissa on yleensä eroa, mutta tutkittavaksi jää, kuinka todennäköistä on, että kyseinen ero johtuu sattumasta. (Heikkilä 1998, 224.) Tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltaessa on käytetty seuraavia merkitsevyystasoja: $p \leq 0,001$ (erittäin merkitsevä), $0,001 < p \leq 0,01$ (merkitsevä), $0,01 < p \leq 0,05$ (melkein merkitsevä) ja $0,05 < p \leq 0,1$ (suuntaa antava) (Heikkilä 1998, 195). Tutkimuksessamme käytämme keskiarvotesteistä yksisuuntaista varianssianalyysia. Sen avulla voidaan tutkia usean tekijän samanaikaista vaikutusta muuttujaan (Tähtinen & Kaljonen 1996, 92). Yksisuuntaista varianssianalyysia käytimme vertaillessa opiskelijoiden vastauksia opettajankoulutuslaitoksittain. Opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden välisiä vastauseroja tutkimme tarkemmin keskinäiseen vertailuun tarkoitetuilla testeillä, mikäli ANOVAN F-testin tulos on tilastollisesti merkitsevä. Tamhane's T2-testiä käytämme, jos Levenen F-testin mukaan ryhmien keskihajonnat eroavat tilastollisesti merkitsevästi. Jos taas keskihajonnat eivät eroa merkitsevästi, käytämme tarkemmassa tutkimisessa Bonferroni-testiä. Tapauksissa, joissa ryhmien keskihajonnat eroavat ANOVAN F-testin mukaan tilastollisesti merkitsevästi, mutta ryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja ei Tamhane's T2-testillä tai Bonferroni-testillä noussut esille, käytimme LSD-testiä.

Ristiintaulukoinnilla selvitetään kahden luokitellun muuttujan välistä yhteyttä ja sitä, millä tavalla ne vaikuttavat toisiinsa (Heikkilä 1998, 210). Se on tarkoitettu kategoristen muuttujien analysointiin ja ristiinluokitteluun. Tyypillisiä ristiintaulukoitavia muuttujia ovat mm. erilaiset asenne- ja preferenssimuuttujat. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 66.) Ristiintaulukointia voidaan siis käyttää myös nominaaliasteikollisille muuttujille (Heikkilä 1998, 210). Tutkimuksessamme käytimme ristiintaulukointia vertailemaan opiskelijoiden kokemia pääasiallisia tiedonlähteitään opettajankoulutuslaitoksittain. Heikkilän (1998) mukaan ristiintaulukoinnin jatkona käytetään usein khi- neliötestiä, joka kertoo muuttujien välisestä tilastollisesti merkitsevästä riippuvuudesta. Me emme voineet käyttää khi- neliötestiä, sillä yli 20 % odotetuista frekvensseistä oli pienempiä kuin 5. Tällöin testin käytön edellytykset eivät täyty. (Heikkilä 1998, 212.)

Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkitaan tavallisesti pareittain. Näiden kahden muuttujan välinen riippuvuus voidaan ilmoittaa korrelaatiokertoimena. (Heikkilä 1998, 90.) Korrelaatio kuvaa siis sitä, miten kaksi muuttujaa vaihtelee samanaikaisesti, eli millainen on näiden muuttujien yhteisjakauma. Tilastolliseen merkitsevyyteen vaikuttaa korrelaatiokertoimen havaitun arvon

lisäksi otoskoko. Mitä pienempi otos on, sitä suurempi r-kertoimen tulee olla, ennen kuin sen voidaan katsoa osoittavan muuttujien välisen riippuvuuden olevan tilastollisesti merkitsevää, eikä sattumasta johtuvaa. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 108-109.) Korrelaatiokertoimet vaihtelevat -1 ja +1 välillä (Heikkilä 1998, 203). Kriteereinä voidaan pitää seuraavia: $r > 0,70$ (voimakas riippuvuus), $0,70 > r > 0,30$ (merkittävä tai kohtalainen riippuvuus) ja $r < 0,30$ (heikko riippuvuus). Hieman alle 0,30 riippuvuuden voidaan kuitenkin tutkimuksessamme tulkita olevan kohtalainen, koska tutkimusjoukkomme on suuri ($N > 50$). (Tähtinen & Kaljonen 1996, 108-109.) Tutkimuksessamme käytimme Pearsonin korrelaatiokerrointa, mikä osoittaa lineaarisen riippuvuuden suuntaa ja voimakkuutta. Sen käyttäminen edellyttää vähintään välimatka-asteikkollisia muuttujia. (Tähtinen & Kaljonen 1996, 109.) Käyttämämme Likert-asteikko lukeutuu välimatka-asteikkoihin. Tämän vuoksi päädyimme käyttämään Pearsonin korrelaatiokerrointa selvittämään, mitkä tekijät ovat yhteydessä siihen, millaiseksi opiskelijat kokevat omat valmiutensa toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksen jälkeen. Korrelaatiokertoimen lisäksi laskimme muuttujien väliset selitysasteet. Heikkilän (1998, 204) mukaan tämä selityskerroin ilmoittaa, kuinka suuren osan selitettävä muuttuja selittää selitettävän muuttujan vaihteluista.

Monimuuttujamenetelmissä tarkastellaan yhtäaikaaisesti useiden muuttujien välisiä yhteyksiä. Niiden käytön tavoitteena on laajan aineiston sisältämän informaation pelkistäminen. (Heikkilä 1998, 243). Tutkimuksessamme käytimme faktorianalyysia summamuuttujia tehdessä. Faktorianalyysin tavoitteena onkin mahdollisimman tiivis tutkimusaineiston kuvaaminen (Heikkilä 1998, 243).

6.4.2 Kvalitatiiviset analyysimenetelmät

Kvalitatiivisen osuuden teemahaastattelu litteroitiin sanatarkkaa litterointia käyttäen. Jätimme kuitenkin taustäännet ja epäolennaiset äännähdykset huomioimatta. Molemmat tutkijat lukivat haastattelun lävitse kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Haastattelusta poimimme teemoja, jotka ovat tutkimusongelmien mukaisia. Niitä peilasimme kyselytutkimuksen tuloksiin.

Sisällönanalyysin teimme vuonna 2001 voimassa olleille opettajankoulutuslaitosten opinto- ja harjoitteluoppailla. Oppaista etsimme viitteitä kyläkouluihin liittyvistä opinnoista.

Sisällönanalyysin avulla saimme tietoa opettajankoulutuslaitosten opintotarjonnasta, jota käytimme vertailupohjana kyselytutkimuksestamme esiin nousseille asioille.

Kvantitatiivisen tutkimusosuuden kyselylomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä, joiden vastaukset analysoitiin laadullisesti. Kysymyksen 14 ”Miten ohjausta kyläkoulun opettajana toimimiseen tulisi mielestäsi luokanopettajakoulutukseen tehostaa?” vastaukset analysoitiin teemoittelemalla ne eri parannusehdotusten ryhmiin. Toisen avoimen kysymyksen 13 ”Millaiseksi tietojesi perusteella koet kyläkoulupedagogiikan?” vastauksia emme analysoineet, sillä ne eivät mielestämme olleet tutkimuksemme kannalta olennaisia. Kyselylomakkeessa oli myös ”vapaa sana” -osio, josta poimimme otteita tutkimustuloksiin.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hyvän tutkimuksen perusvaatimuksina ovat reliabiliteetti eli luotettavuus sekä validiteetti eli pätevyys. Tutkimus on onnistunut, jos sen kautta saadaan tutkimuskysymyksiin luotettavia vastauksia. (Heikkilä 1998, 29.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten tarkkuutta ja toistettavuutta (Hirsjärvi ym. 1997, 213). Tämä tarkoittaa siis sitä, että tutkittaessa samaa asiaa kahdella tutkimuskerralla, tulisi tulosten olla yhtenevät. Toinen tapa määrittää reliabelius on, että kahden arvioitsijan tulisi päätyä samanlaiseen tutkimustulokseen samasta asiasta. Kolmannen määritelmän mukaan reliabelius on sitä, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186.) Tutkimuksen tulokset eivät siis saa olla sattumanvaraisia (Heikkilä 1998, 30).

Validiudella tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 1997, 213). Validius on varmistettava etukäteen huolellisella suunnittelulla ja tarkoin harkitulla tiedon keruulla. Sitä on vaikea tarkastella jälkikäteen. (Heikkilä 1998, 29.) Tutkimus ei ole pätevä, jos se vastaa kokonaan eri kysymykseen kuin alun perin oli tarkoitus ja tämän lisäksi vastaa huonosti tutkimuskohdetta (Varto 1992, 103).

6.5.1 Kvantitatiivinen tutkimusosuus

Ensimmäinen edellytys luotettavuudelle on, että tutkimus on tehty tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesta. Mittauksen validiteetti ja reliabiliteetti yhdessä muodostavat mittarin kokonaisluotettavuuden. Luotettavuutta alentavat erilaiset virheet, joita aineiston hankinnassa syntyy. Näitä voivat olla käsittelyvirheet, mittausvirheet, peitto- ja katovirheet sekä otantavirheet. (Heikkilä 1998, 185.)

Tutkimuksemme mittavälineenä käytimme sähköistä kyselylomaketta. Mittarin validius voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, mittaako mittarin osiot sitä, mitä on tarkoitus mitata. Ulkoisella validiteetilla taas tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä. (Heikkilä 1998, 186.) Ennen sähköisen kyselylomakkeen laatimista, perehdyimme alan kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Lomakkeen laatimisessa auttoivat Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen (Hämeenlinnan toimipaikka) lehtorit Jorma Vainionpää sekä Tuula Hyyrö. Kyselylomake esitettiin ennen varsinaista tutkimusta. Kyselylomakkeen vastaamisohjeet, kysymykset ja vastausvaihtoehdot pyrittiin tekemään mahdollisimman täsmällisiksi ja yksiselitteisiksi. Näiden toimenpiteiden kautta pyrimme lisäämään kyselylomakkeen sisäistä validiutta. Ulkoisen validiteetin pyrimme takaamaan tutkimuskohteenamme olevalla koko perusjoukolla. Koska tutkimus on tehty koko perusjoukolle (vuonna 2001 opintonsa aloittaneet luokanopettajaopiskelijat), tulokset eivät ole sattumanvaraisia, vaan kertovat suoraan koko perusjoukon mielipiteistä.

Tutkimuksessamme kato oli melko suuri johtuen suuresta kohdejoukosta. Sähköinen kyselylomake lähetettiin 604 luokanopettajaopiskelijalle. Heistä 28 joko ilmoitti, ettei ole soveltuva vastaamaan tai kyselylomake ei muuten vaan tavoittanut heitä. Kyselylomake meni siis yhteensä 576 opiskelijalle. Loppujen lopuksi 30,4 prosenttia tavoitetuista luokanopettajaopiskelijoista vastasi kyselyyn. Vastaajakatoa oli siis 69,6 prosenttia. Tämän lisäksi katoa perusjoukossa aiheutti se, ettei Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille kyselylomaketta voitu lähettää. On myös huomioitava, että vastaajamäärät opettajankoulutuslaitoksittain vaihtelivat melko paljon (ks. kuvio 2), mikä aiheuttaa tulostarkastelussa eri opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden mielipiteiden painottumista. Tutkimuksemme luotettavuutta kuitenkin lisää otantavirhemahdollisuuden puuttuminen, koska teimme tutkimuksen koko perusjoukolle, eikä otantaa tällöin tehty.

Mittarin reliabiliteettia voidaan arvioida esimerkiksi uusintamittausten tai rinnakkaismittausten avulla. Kuitenkin yleisin kasvatustieteissä käytetty reliabeliusmittaus liittyy mittarin tai sen osioiden sisäiseen homogeenisuuteen. Tätä tarkastellaan eri testeillä, kuten esimerkiksi Cronbachin alfa- reliabiliteettikerrointa käyttäen. Mitä enemmän kerroin lähestyy yhtä, sen yhdenmukaisempia kysymysosion vastaukset ovat keskenään. Mittarin luotettavuus ei kuitenkaan yksistään riitä takaamaan tutkimustulosten ja niiden tulkinnan tarkoituksenmukaisuutta. Pätevä mittarikaan ei auta, jos se mittaa jotakin muuta kuin sitä, mitä tutkimuksessa pitäisi tutkia (validius-kysymys). (Tähtinen & Kaljonen 1996, 139.) Tutkimuksessamme määrittelimme summamuuttujien reliabiliteetit Cronbachin alfa- kerrointa käyttäen. Se ilmoittaa mittarin sisäisen yhtenäisyyden. Taulukosta 2 selviää näiden reliabiliteettikertoimet ja osiомуuttujat. (ks.liite 5)

Summamuuttujan nimi	Osiomuuttujat	Cronbachin alfa-kerroin
sm 2 (Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa monialaisten opintojen didaktiikoissa.)	Kysymykset: 7a, 7c, 7d, 7e, 7h, 7i, 7j	,84
sm 3 (Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta sivuaineopintojen didaktiikoissa.)	Kysymykset: 8b, 8d, 8h, 8j, 8l, 8m	,79
Olen oppinut käyttämään ja valitsemaan yhdysluokalle sopivia oppimateriaaleja.	Kysymykset: 12b, 12c	,90
Olen oppinut ottamaan huomioon oppilaiden ikä- ja kykyerot.	Kysymykset: 12g1, 12g2, 12g3, 12g4	,82
Olen oppinut tuntemaan yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muodot.	Kysymykset: 12h1, 12h2	,92

TAULUKKO 2: Summamuuttujien osiомуuttujat ja Cronbachin alfa-reliabiliteettikertoimet

Yksisuuntaista varianssianalyysiä, ristiintaulukointia, korrelaatiokerrointa sekä faktorianalyysia käytettäessä huomioimme testien käytön edellytykset, jotta testit ja niiden tulokset olisivat luotettavia.

6.5.2 Kvalitatiivinen tutkimusosuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validius ja reliabelius ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Ne yhdistetään usein kvantitatiiviseen tutkimukseen ja sen vuoksi niiden käyttöä pyritään laadullisen tutkimuksen yhteydessä välttämään. Kuitenkin kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida jollakin tavoin, vaikka ei sitten termejä validiteetti ja reliabiliteetti käyttäisikään. (Hirsjärvi ym. 1997, 214.)

Teemahaastattelu

Kvalitatiivinen tutkimusosuus toteutettiin teemahaastattelun ja sisällönanalyysin kautta. Teemahaastattelussa teimme aluksi haastattelurungon kvantitatiivisen tutkimusosuuden kyselylomakkeen pohjalta. Sitä kautta pyrimme saavuttamaan haastattelulla halutut merkitykset, jotka tukevat kvantitatiivista tutkimusosuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 129) mukaan haastattelun sisältövalidius saavutetaan suunnittelemalla haastattelurunko huolellisesti, jotta teemahaastattelun kysymykset tavoittavat halutut merkitykset.

Haastateltavan valinnan suoritimme sillä perusteella, että hän oli juuri valmistunut opettajankoulutuslaitokselta ja ehtinyt jo toimia kyläkoulun opettajana jonkin aikaa. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 130) mukaan haastateltavan tulisi vastata tutkimuksen ongelmanasetteluun ja hänen olisi kyettävä luotettavasti vastaamaan kysymyksiin. Valitsemamme haastateltava oli tarkoituksen mukainen tutkimusongelmiemme kannalta. Lisäksi hän pystyi mielestämme kertomaan opettajankoulutuksen riittävydestä luotettavasti omalta kohdaltaan, koska tuntemukset ja ajatukset asiasta olivat hänelle ajankohtaisia ja vasta koettuja. Syrjälän ym. (1994, 153) mukaan haastateltavien taustat saattavat vaikuttaa tutkimuslöytöihin. Näin on varmasti myös meidän tutkimuksessamme, jossa opettajankoulutuslaitos, jossa haastateltavamme on opiskellut, vaikuttaa siihen, miten hän omien valmiuksiensa riittävyden koulutuksensa pohjalta kokee. Opettajankoulutuslaitos on siis taustatekijä, joka varmasti vaikuttaa haastateltavan käsityksiin tutkimusongelmistamme. Koska pääpaino tutkimuksessamme on kvantitatiivisella

tutkimusosuudella, valitsimme haastateltavia vain yhden antamaan myös toisen, jo valmistuneen opettajan, näkökulman tutkimukseemme.

Ennen haastattelun toteuttamista haastateltava sai itselleen teemahaastattelun rungon etukäteen tutkittavaksi. Tällä halusimme varmistaa sen, että haastateltava on paneutunut aiheeseen ja valmistautunut vastaamaan teema-alueiden kysymyksiin juuri niin kuin hänestä itsestään tuntuu. Tällä toimenpiteellä varmistimme haastatteluaineistomme aitouden. Syrjälän ym. (1994, 153) mukaan aineiston aitous riippuu siitä, onko haastateltava ilmaissut sen, mitä todella ajattelee tutkittavana olevasta asiasta, eikä noudattele otaksumia siitä, mitä haastattelija haluaa hänen sanovan.

Haastateltava sai valita itselleen mieluisen paikan haastattelun toteuttamista varten. Tämä on Eskolan ja Suorannan (1998, 92) mukaan tärkeää, jotta haastateltava ei koe tilannetta ahdistavaksi. Haastattelupaikaksi tuli haastateltavan oma työpaikka ja sieltä rauhallinen tila, jossa haastattelu voitiin suorittaa ilman häiriöitä. Haastattelutilanne oli rauhallinen ja keskustelunomainen ja se kesti noin tunnin verran. Haastattelu toteutettiin haastateltavan oman aikataulun mukaan. Ennen haastattelun toteuttamista testasimme, että haastattelun tallennusvälineistö oli kunnossa.

Haastattelutilanteessa haastattelihoita oli vain yksi. Toinen tutkija tarkkaili ja kirjoitti muistiinpanoja sekä esitti lisäkysymyksiä tarvittaessa. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 129) mainitsevat, että haastattelihoista johtuvia virheitä tulee sitä enemmän, mitä useampia haastattelihoita on. Käyttämällä vain yhtä haastattelijaa kahden sijaan, pyrimme välttämään haastattelihoista johtuvat virheet.

Haastattelun litterointi tapahtui välittömästi haastattelutilanteen jälkeen. Litteroinnin suoritti haastattelija. Näillä toimenpiteillä Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 185) mukaan voidaan parantaa haastattelun laatua. Kummatkin tutkijat lukivat litteroidun haastattelun, minkä aikana koodasimme aineiston kyselylomakkeesta nousseiden teemojen alle. Tarkalla lukemisella ja teemoittelulla pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Sisällönanalyysi

Opinto- ja harjoitteluoppaista etsimme kyläkouluihin ja yhdysluokkiin liittyviä opintoja ja harjoitteluja. Oppaat ovat vuonna 2001 aloittaneille opiskelijoille voimassa olleita, eli niitä, joiden mukaan opiskelijoiden olisi opintonsa pitänyt periaatteessa suorittaa. Opinto- ja harjoitteluoppaat pyydettiin jokaiselta opettajankoulutuslaitokselta erikseen. Tällä varmistimme sen, että saimme tutkittavaksemme oikeat oppaat. Kummatkin tutkijat lukivat oppaat lävitse ja etsivät niistä kyläkouluihin ja yhdysluokkiin liittyviä opintoja ja harjoitteluja. Löydökset kirjattiin ylös ja niitä vertailtiin. Näillä toimenpiteillä varmistimme sen, että mitään ei jää huomaamatta. Tällä lisäsimme tutkimusosion luotettavuutta.

Kyselylomakkeen avoimet kysymykset

Kyselylomakkeen avointen kysymysten vastaukset teemoittelimme eri ryhmiin. Molemmat tutkijat osallistuivat teemoitteluun. Kysymyksen nro 13 ”Millaiseksi tietojesi perusteella koet kyläkoulupedagogiikan?” vastaukset jätimme analysoimatta, sillä katsoimme, että kysymyksen tuoma tieto ei ollut tutkimuksemme kannalta olennaista. Vapaa sana- osion kommentteja käytimme sitaatteina tukemaan kyselytutkimuksen tuloksia.

7 Tutkimustulokset

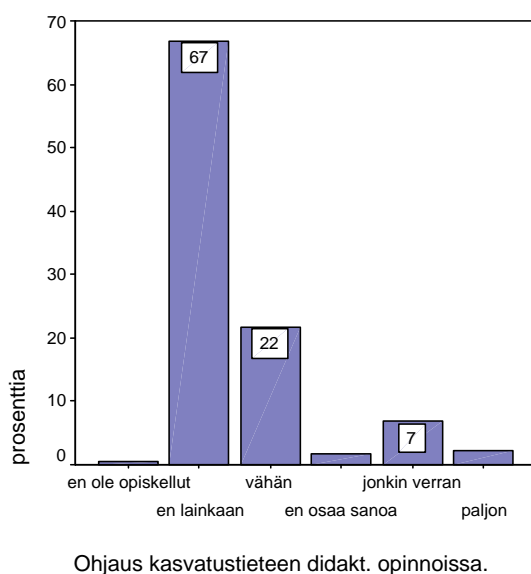
7.1 Opiskelijoiden tiedonlähteet kyläkoulun opettajana toimimisesta luokanopettajakoulutuksen aikana

Kyselylomakkeessamme pyrimme selvittämään sen, mistä ja keneltä luokanopettajaopiskelijat koulutuksensa aikana ovat saaneet tietonsa kyläkoulussa opettamisesta. Pääpaino oli yhdysluokkaopettamisessa, sillä yleensä kyläkoulussa luokat ovat yhdysluokkia vähäisestä oppilasmäärästä johtuen. Tarkastelemalla opettajankoulutuslaitosten vuonna 2001 aloittaneille opiskelijoille voimassa olleita opinto- ja harjoitteluoppaita pyrimme selvittämään opettajankoulutuslaitosten tarjoamat opinnot ja harjoittelut kyläkoulu opettajana toimimiseen liittyen. Näiden kahden tutkimusosion avulla pääsemme tarkastelemaan sitä, mitä

opettajankoulutuslaitokset ovat tarjonneet ja miten opiskelijat ovat kokeneet sen, mistä he ovat tietonsa ja taitonsa kyläkoulu opettajana toimimisesta koulutuksensa aikana saaneet.

7.1.1 Tutkimustulokset opintokokonaisuuksista tiedonlähteinä

Opiskelijoilta kysyttiin, ovatko he saaneet ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoissa.

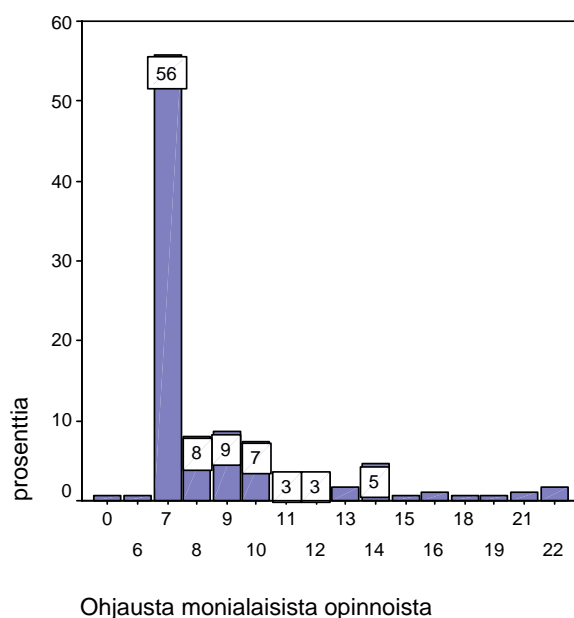


KUVIO 4. Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoissa.

Kuviosta 4 voimme huomata, että kaikista vastaajista jopa 67 prosenttia on sitä mieltä, etteivät he ole saaneet lainkaan ohjausta yhdysluokasta ja siellä opettamisesta kasvatustieteen yleisdidaktiikan opintojensa aikana. Vastaajista 22 prosenttia on sitä mieltä, että he ovat saaneet kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoista vähän tietoa yhdysluokasta. Vertailtaessa mielipiteitä kasvatustieteen yleisdidaktiikan opintojen aikana saadusta ohjauksesta opettajankoulutuslaitoksittain yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen ilmeni, että erot opettajankoulutuslaitosten välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p=0,000$). Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden vastausten keskiarvo on korkeampi kuin muiden opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden vastauksien. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos eroaa kaikista muista opettajankoulutuslaitoksista, mutta merkitsevästi Helsingin ($p=0,012$) sekä Turun ($p=0,003$) opettajankoulutuslaitoksista. Kaikkien vastausten keskiarvo on 1,54, joka lähenee vastausvaihtoehtoa 2 (vähän) ja keskihajonta on 0,993. (ks. liite 4) Yleisesti ottaen

kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoista ei ole juuri lainkaan saatu ohjausta yhdysluokista ja niissä opettamisesta kyläkoulussa.

Kysyimme opiskelijoilta myös, ovatko he saaneet ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta monialaisten opintojen (matematiikka, äidinkieli, biologia ja maantieto, historia, uskonto/elämäkatsomustieto, fysiikka ja kemia, kuvataide, käsityö, musiikki, liikunta) didaktiikoissa koulutuksensa aikana. Vastajat arvioivat monialaisten opintojen antamaa ohjausta asteikolla 0-5. (0=en ole opiskellut, 1=en lainkaan, 2=vähän, 3=en osaa sanoa, 4=jonkin verran, 5=paljon) Monialaisista opinnoista teimme summamuuttujan (sm2) rotatointua faktorianalyysia principal axis käyttäen. (ks. liite 7). Faktorianalyysin perusteella summamuuttuja muodostui yhteensä seitsemästä monialaisten opintojen opintokokonaisuudesta.



KUVIO 5. Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa monialaisten opintojen didaktiikoissa.

Kuviosta 5 ilmenee, että jopa 56 prosenttia opiskelijoista vastaa summamuuttujan kaikkiin kysymyksiin 1 eli he eivät ole mielestään saaneet ohjausta yhdysluokista ja niissä opettamisesta kyläkoulussa monialaisten opintojen didaktiikoissa. Vertailtaessa mielipiteitä monialaisten opintojen didaktiikkojen aikana saadusta ohjauksesta opettajankoulutuslaitoksittain yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen ilmeni, että erot opettajankoulutuslaitoksien välillä ovat tilastollisesti merkitseviä ($p=0,038$). Tilastollisesti merkitsevän eron Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokseen tekevät Helsingin ($p=0,03$), Oulun ($p=0,039$), Rauman ($p=0,038$)

sekä Turun ($p=0,013$) opettajankoulutuslaitokset. Myös Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitos eroaa tilastollisesti merkitsevästi Turun ($p=0,002$), Rauman ($p=0,011$), Oulun ($p=0,01$), Jyväskylän ($p=0,024$) sekä Helsingin ($p=0,008$) opettajankoulutuslaitoksista. Vastausten keskiarvo on 8,87 eli lähes kaikki vastaajista ovat vastanneet kaikkiin summamuuttujan kysymyksiin 1 (en lainkaan). Keskihajonta on 3,347 eli vastausten vaihtelu on ollut suurta. (ks. liite 4) Monialaisista opinnoista on siis saatu opettajankoulutuslaitoksesta riippumatta hyvin vähän tai ei lainkaan ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa.

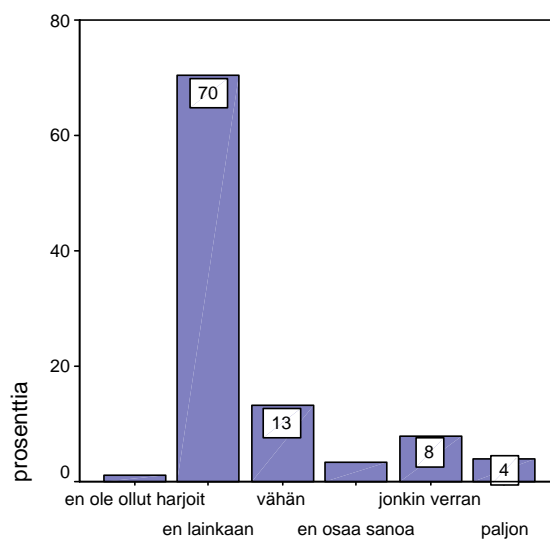
Tiedustelimme opiskelijoilta, ovatko he saaneet ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa sivuaineopinnoissaan. (esi- ja alkuopetus, suomen kieli ja kirjallisuus, englantilainen filologia, ympäristö- ja luonnontieto, kuvataide, tekstiilityö/tekninen työ, liikunta, tietotekniikka, erityispedagogiikka, matematiikka, musiikki, historia, uskonto/elämänkatsomustieto) Vastausvaihtoehdot olivat samat kuin edellisessä kysymyksessä. Näistä 13 sivuaineesta muodostimme summamuuttujan (sm_3) käyttämällä rotatoitua faktorianalyysia principal axis. (ks. liite 7) Faktorianalyysin latausten perusteella muodostettu summamuuttuja sisältää kuusi sivuainetta. Kaikista vastanneista 48 % vastasi, ettei ole opiskellut kyseistä sivuainetta. Summamuuttujan keskiarvoksi tuli kuitenkin 1,32 eli opiskelijoiden mielestä he eivät ole saaneet ohjausta sivuaineopinnoissaan. Keskihajonta 2,529 on suuri eli vastaajien mielipiteet ovat olleet hyvin eriäviä. Tähän vaikuttaa sivuaineiden suuri määrä ja vaihtelevuus sen suhteen, mitä sivuaineita kullakin vastaajalla on ollut. Vertailtaessa mielipiteitä sivuaineopinnojen aikana saadusta ohjauksesta opettajankoulutuslaitoksittain yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen ilmeni, että erot opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden vastausten välillä ovat tilastollisesti merkitseviä ($p=0,032$). (ks. liite 4) Tilastollisesti merkitsevästi eroaa Joensuun opettajankoulutuslaitos Helsingin ($p=0,023$), Jyväskylän ($p=0,014$), Rauman ($p=0,016$), Savonlinnan ($p=0,011$) sekä Turun ($p=0,002$) opettajankoulutuslaitoksista. Lisäksi Turun opettajankoulutuslaitos eroaa Hämeenlinnan ($p=0,048$) sekä Lapin yliopiston ($p=0,024$) opettajankoulutuslaitoksista. On hyvin hankalaa kuvata sivuaineopinnojen merkitystä ohjauksen/opetuksen antajana niiden suuren vaihtelevuuden vuoksi. Näyttäisi kuitenkin siltä, ettei myöskään sivuaineopinnoista ole saatu ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa lainkaan.

Teemahaastattelussa kysyimme, oliko kyläkoulussa toimiva vastavalmistunut opettaja mielestään saanut opettajankoulutuksen aikana kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoista, monialaisista opinnoista tai sivuaineopinnoista tietoa ja ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta

kyläkoulussa. Ainoa, mistä haastateltava koki saaneensa suoraa yhdysluokkia koskevaa tietoa, oli esi- ja alkuopetuksen sivuaine. Myös monialaisista opinnoista haastateltava kertoi saaneensa tietoa eriyttämisen yhteydessä. Se ei kuitenkaan koskenut suoraan yhdysluokkaopetusta.

7.1.2 Tutkimustulokset opetusharjoitteluista tiedonlähteinä

Opiskelijoilta tiedusteltiin, ovatko he saaneet ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa opetusharjoitteluiden yhteydessä.

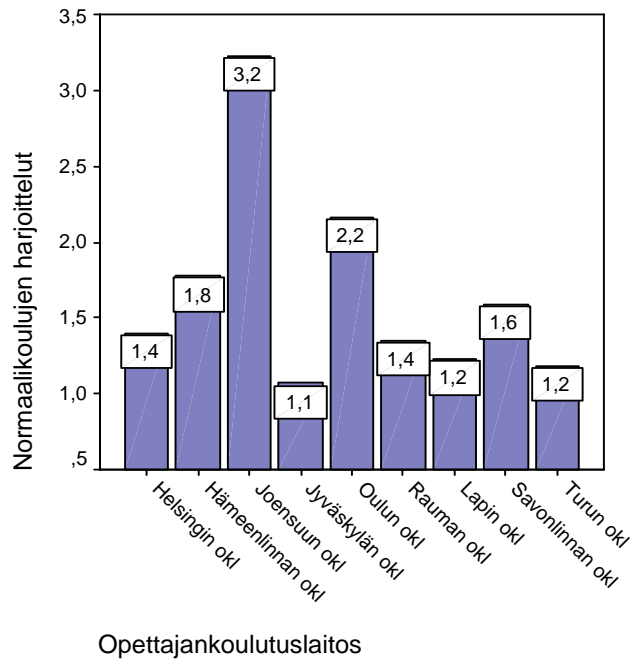


Ohjausta Normaalikoulujen harjoitteluissa.

KUVIO 6. Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa Normaalikouluharjoitteluiden yhteydessä.

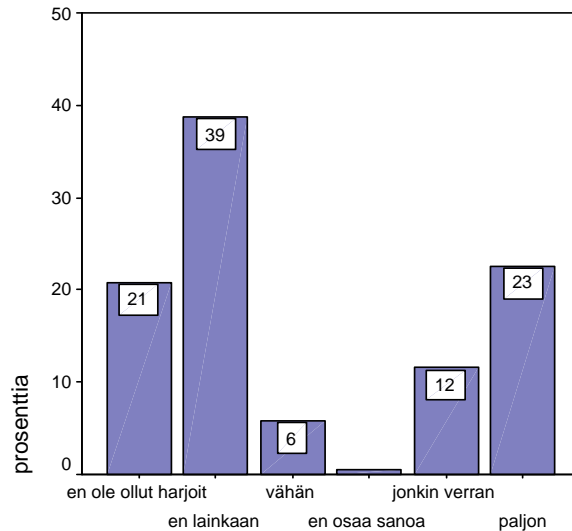
Kuviosta 6 voimme havaita, että 70 prosenttia vastaajista on sitä mieltä, että he eivät ole saaneet lainkaan ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa Normaalikouluharjoitteluiden yhteydessä.

Vertailimme opettajankoulutuslaitoksia keskenään siinä, ovatko opiskelijat saaneet ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa Normaalikouluharjoitteluiden yhteydessä, yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen. Vastausten mitta-asteikko oli 0-5. (0=en ole harjoitellut, 1=en lainkaan, 2=vähän, 3=en osaa sanoa, 4=jonkin verran, 5=paljon)



KUVIO 7. Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa Normaalikouluharjoitteluiden yhteydessä opettajankoulutuslaitoksittain. (Luvut keskiarvoja)

Kuviosta 7 voimme huomata, että vastaajien mielipiteet kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa, Joensuun opettajankoulutuslaitosta lukuun ottamatta, ovat varsin yhteneviä, eli ohjausta on Normaalikouluharjoitteluiden aikana saatu vain vähän tai ei lainkaan. Joensuun opettajankoulutuslaitoksen vastausten keskiarvo on korkeampi kuin muiden. Erot opettajankoulutuslaitosten välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p=0,000$). (ks. liite 4) Tilastollisesti merkitsevästi eroaa Joensuun opettajankoulutuslaitos Lapin yliopiston ($p=0,049$), Jyväskylän ($p=0,026$) sekä Turun ($0,040$) opettajankoulutuslaitoksista. Myös Oulun ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitosten välinen ero on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,23$). Vastausten keskiarvo on 1,59 ja keskihajonta 1,141.

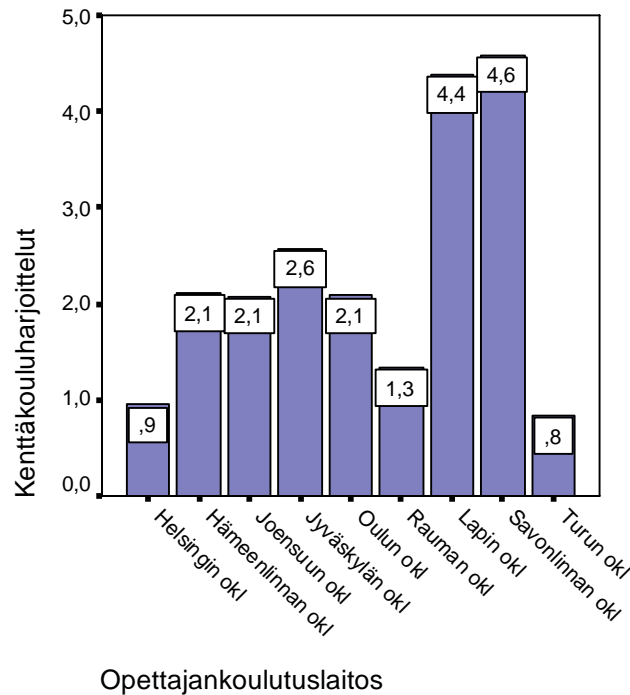


Ohjausta kenttäkouluharjoittelujen yhteydessä.

KUVIO 8. Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kenttäkouluharjoitteluiden yhteydessä.

Kuvion 8 perusteella voidaan huomata, että yli viidennes (21 prosenttia) vastanneista ei ole koskaan ollut kenttäharjoittelussa. Heistä, jotka ovat kenttäharjoittelussa olleet, 39 prosenttia on sitä mieltä, että he eivät ole lainkaan saaneet ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kenttäkouluharjoitteluiden yhteydessä. Vastanneista 23 prosenttia taas on täysin vastakkaista mieltä eli he kokevat saaneensa paljon ohjausta kenttäharjoitteluiden aikana.

Vertailimme opettajankoulutuslaitoksia keskenään siinä, ovatko opiskelijat saaneet ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kenttäkouluharjoitteluiden yhteydessä, yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen.



KUVIO 9. Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kenttäkouluharjoitteluiden yhteydessä opettajankoulutuslaitoksittain. (Luvut keskiarvoja)

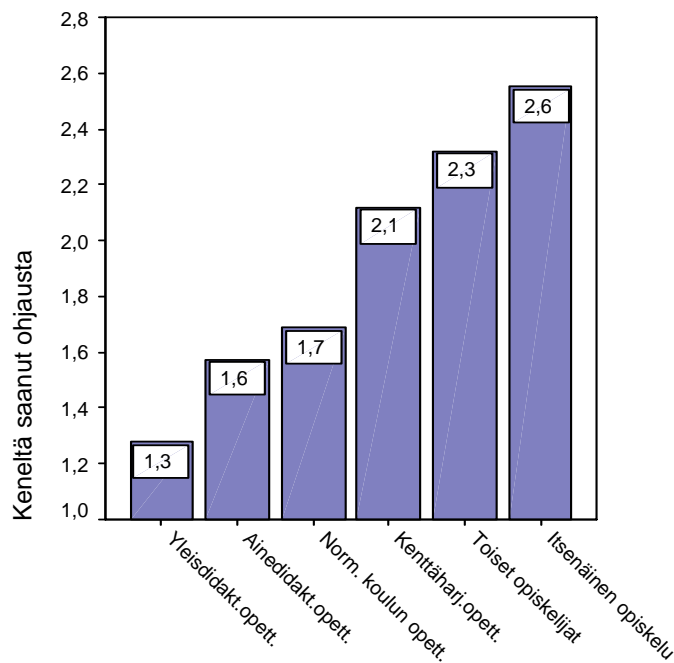
Kuviosta 9 voimme huomata, että eniten ohjausta on saatu Lapin yliopiston ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksissa. Näiden laitosten opiskelijat ovat mielestään saaneet ohjausta jonkin verran tai paljon, kun taas lähes kaikkien muiden opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden (Jyväskylää lukuun ottamatta) mielipide keskiarvoisesti oli, että he ovat saaneet ohjausta kyläkoulussa opettamisesta vain vähän tai ei lainkaan. Erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p=0,000$). (liite 4) Savonlinnan opettajankoulutuslaitos eroaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi Helsingin ($p=0,000$), Joensuun ($p=0,003$), Oulun ($p=0,000$), Rauman ($p=0,000$) sekä Turun ($p=0,000$) opettajankoulutuslaitoksista. Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitos eroaa merkitsevästi tai erittäin merkitsevästi Helsingin ($p=0,000$), Joensuun ($p=0,028$), Oulun ($p=0,005$), Rauman ($p=0,003$) sekä Turun ($p=0,000$) opettajankoulutuslaitoksista. Sekä Savonlinnan että Lapin yliopiston opiskelijoiden vastaukset ovat siis huomattavasti positiivisempia kuin muiden opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden. kuitenkin vastausten keskiarvo on 2,11 (vähän) ja keskihajonta 1,930.

Haastateltavamme korosti kenttäharjoittelun merkitystä yhdysluokkaopettamiseen tutustumisessa. Hän itse oli ollut kenttäharjoittelussa Espanjan Aurinkorannikolla suomalaisessa koulussa 1.-2.-luokalla. Sieltä hän mielestään oli saanut kaikista eniten tietoa yhdysluokkaopettamisesta.

”[...] olin harjottelussa Espanjan Aurinkorannikolla suomalaisessa koulussa kuukauden verran, vai oliko se kolme viikkoa se kolmosharjottelu. Siellä mä olin 1.-2.-luokalla ja siellä oli tosi hyvä ohjaava opettaja, jonka kans sitte aluks yhdessä suunniteltiin tunteja ja sen jälkeen suunnittelin yksin ja pidin tunteja. Elikkä siellä tuli kyllä hyvin semmosta ohjaavaa opetusta.”

7.1.3 Tutkimustulokset kyläkoulujen yhdysluokkaopettamiseen ohjausta antaneista tahoista tiedonlähteinä

Sähköisessä kyselylomakkeessa kysyimme opiskelijoilta, kuinka paljon heidän mielestään yleisdidaktiikan lehtorit, ainedidaktiikan lehtorit, Normaalikoulun lehtorit, kenttäharjoittelun ohjaavat luokanopettajat ja toiset opiskelijat antaneet ohjausta yhdysluokkaopettamiseen kyläkoulussa. Tiedustelimme myös, kuinka paljon vastaajat ovat itsenäisesti oppineet harjoitteluiden aikana varsinaisen ohjauksen ulkopuolella.



KUVIO 10. Kuinka paljon mielestäsi olet saanut ohjausta seuraavilta tahoilta luokanopettajakoulutuksen aikana? (Luvut keskiarvoja)

Vastausvaihtoehtoina tässä kysymyksessä olivat 0=en ole ollut tekemisissä, 1=ei lainkaan, 2=vähän, 3=en osaa sanoa, 4=jonkin verran, 5=paljon. Kuten kuvioista 10 voimme huomata, niin keskiarvoisesti opiskelijat ovat sitä mieltä, että he ovat saaneet ohjausta yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa ainedidaktiikan opettajilta, Normaalikoulun opettajilta, kenttäharjoitteluiden ohjaavilta luokanopettajilta ja toisilta opiskelijoilta vain vähän. Yleisdidaktiikan opettajilta ohjausta ei ole saatu lainkaan.

Vertailimme eri opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden vastauksia yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen. Yleisdidaktiikan opettajilta keskiarvoisesti eniten on saatu ohjausta Savonlinnan ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksissa, joiden keskiarvo lähentelee kahta eli ohjausta on saatu vähän. Muissa opettajankoulutuslaitoksissa keskiarvojen mukaan ohjausta ei ole saatu lainkaan. Kaikkien vastausten keskiarvo on 1,28 ja keskihajonta 0,593. Erot opettajankoulutuslaitosten välillä ovat tilastollisesti merkitseviä ($p=0,002$). (ks. liite 4) Tilastollisesti merkitsevästi eroaa Jyväskylän opettajankoulutuslaitos Helsingin ($p=0,001$), Joensuun ($p=0,012$), Oulun ($p=0,001$), Rauman ($p=0,017$), Lapin yliopiston ($p=0,012$) sekä Turun ($p=0,000$) opettajankoulutuslaitoksista. Myös Savonlinnan opettajankoulutuslaitos eroaa tilastollisesti merkitsevästi Oulun ($p=0,006$), Turun ($p=0,002$) sekä Helsingin ($p=0,005$) opettajankoulutuslaitoksista. Ainedidaktiikan opettajilta saatu ohjaus ei eroa eri opettajankoulutuslaitosten kesken merkitsevästi ($p=0,78$). (ks. liite 4)

Helsingin, Jyväskylän ja Rauman opettajankoulutuslaitosten opiskelijat eivät ole saaneet mielestään lainkaan ohjausta Normaalikoulujen opettajilta. Muiden opettajankoulutuslaitosten opiskelijat ovat mielestään saaneet ohjausta vähän lukuun ottamatta Joensuuta. Vastausten keskiarvo on 1,67 ja keskihajonta on 1,097. Joensuun opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden vastausten keskiarvo oli 3,23 (en osaa sanoa). Ero opettajankoulutuslaitosten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0,000$). (ks. liite 4) Tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eroavat kuitenkin vain Joensuun ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitokset ($p=0,034$).

Kenttäharjoitteluiden ohjaavilta luokanopettajilta ohjausta on saatu Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden mielestä paljon. Muissa opettajankoulutuslaitoksissa opiskelijat ovat saaneet mielestään ohjausta vähän tai eivät lainkaan. Kaikkien vastausten keskiarvo on 2,11 ja keskihajonta 1,905. Ero opettajankoulutuslaitosten välillä siinä, ovatko he saaneet ohjausta kenttäharjoitteluiden ohjaavilta opettajilta, on erittäin merkitsevä ($p=0,000$). (ks. liite 4) Lapin yliopiston

opettajankoulutuslaitos eroaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi Helsingin ($p=0,000$), Joensuun ($p=0,013$), Oulun ($p=0,000$), Rauman ($p=0,000$) sekä Turun ($p=0,000$) opettajankoulutuslaitoksista. Myös Savonlinnan opettajankoulutuslaitos eroaa erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi Helsingin ($p=0,000$), Joensuun ($p=0,009$), Jyväskylän ($p=0,044$), Oulun ($p=0,000$), Rauman ($p=0,000$) sekä Turun ($p=0,000$) opettajankoulutuslaitoksista. Lapin yliopiston ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksien opiskelijoiden vastaukset ovat siis huomattavasti positiivisemmat kuin muiden opiskelijoiden.

Turun, Oulun, Joensuun ja Helsingin opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden mielestä he eivät ole saaneet lainkaan ohjausta toisilta opiskelijoilta. Muiden opettajankoulutuslaitosten opiskelijat eivät osanneet sanoa, ovatko he saaneet ohjausta. Vastausten keskiarvo on 2,34 ja keskihajonta 1,207. Erot eri opettajankoulutuslaitosten välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p=0,000$). (ks. liite 4) Kuitenkin vain Helsingin opettajankoulutuslaitoksen vastauksien ero Rauman ($p=0,28$), Lapin yliopiston ($p=0,020$) sekä Savonlinnan ($p=0,006$) opettajankoulutuslaitosten ja Turun opettajankoulutuslaitoksen vastauksien ero Rauman ($p=0,015$), Lapin yliopiston ($p=0,011$) sekä Savonlinnan ($p=0,003$) opettajankoulutuslaitosten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä tai merkitsevä.

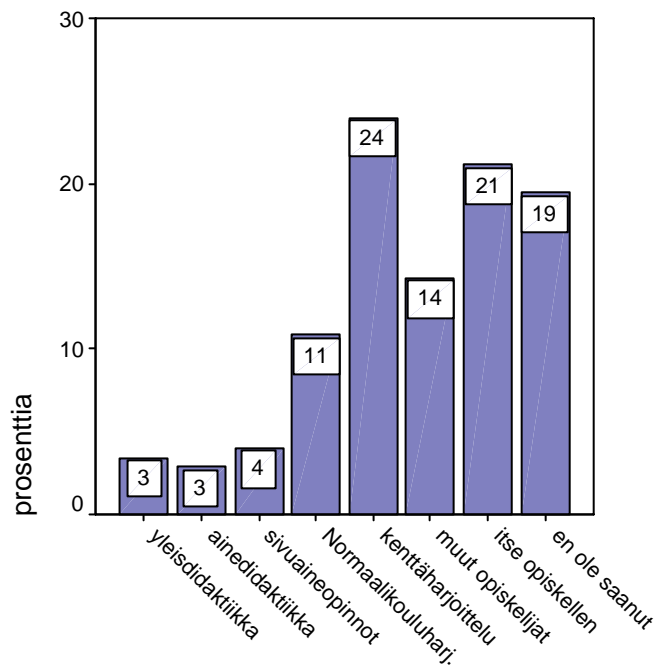
Itsenäisesti opiskellen ovat tietoja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa eniten saaneet Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat. He ovat mielestään jonkin verran saaneet tietoa itse opiskellen harjoitteluiden aikana. Muissa opettajankoulutuslaitoksissa tietoa itse opiskellen on saatu vähän tai opiskelijat eivät osanneet sanoa, kuinka paljon he ovat itsenäisesti opiskellen tietoja saaneet. Keskiarvo kaikista vastauksista on 2,56 ja keskihajonta 1,623. Ero opettajankoulutuslaitosten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0,000$). (ks. liite 4) Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vastauksien ero Helsingin ($p=0,002$) sekä Turun ($p=0,002$) opettajankoulutuslaitosten välillä on erittäin merkitsevä. Myös Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen vastauksien ero Helsingin ($p=0,000$), Oulun ($p=0,012$) sekä Turun ($p=0,000$) ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä tai merkitseviä.

Teemahaastattelumme haastateltava koki koulutuksensa aikana saaneensa eniten ohjausta esi- ja alkuopetuksen opettajalta ja kenttäharjoittelun ohjaavilta opettajilta. Hän myös koki itse oppineensa harjoittelun aikana yhdysluokassa opettamisesta.

” Esi- ja alkuopetuksen --- (opettajan nimi). Siltä on tullut paljon apua. Sitä ei silloin osannut arvostaa niinkään. Sitä ajatteli, että ne on huuhaata, mutta sitte ku tuli töihin, ni kummasti kaivo papereita esiin. [...] Ja tota tosiaan kenttäharjoittelun ohjaavilta opettajilta siellä Espanjassa, sieltä tuli tosi hyviä kokemuksia. Ja sitte itsekin opin siellä harjoittelun aikana kaikennäköistä ihan kokeilun kautta.”

7.1.4 Tutkimustulokset pääasiallisimmista tiedonlähteistä

Kysyimme kyselylomakkeessa opiskelijoilta, mistä he ovat mielestään saaneet pääasiallisimmat tietonsa yhdysluokkien opettamisesta kyläkoulussa luokanopettajakoulutuksensa aikana.



Mistä saanut tiedot opiskelujen aikana?

KUVIO 11. Mistä olet luokanopettajakoulutuksen aikana mielestäsi saanut pääasiallisimmat tiedot yhdysluokkien opettamisesta kyläkoulussa?

Kuviosta 11 voimme huomata, että eniten opiskelijat ovat saaneet tietoa yhdysluokkien opettamisesta kyläkoulussa kenttäharjoitteluista ja itsenäisesti opiskellen. Kenttäharjoitteluista pääasiallisimmat tietonsa ovat saaneet 24 prosenttia opiskelijoista ja itsenäisesti opiskellen 21 prosenttia opiskelijoista. Vähiten tietoa on saatu yleisdidaktiikan opinnoista, ainedidaktiikan opinnoista ja sivuaineopinnoista.

Vertailimme opettajankoulutuslaitoksittain sitä, mistä opiskelijat ovat saaneet pääasialliset tiedot yhdysluokassa opettamisesta kyläkoulussa. Vertailussa käytimme ristiintaulukointia.

Opettajankoulutuslaitos * Mistä olet saanut pääasialliset tiedot yhdysluokan opettamisesta kyläkoulussa koulutuksen aikana? Ristiintaulukointi

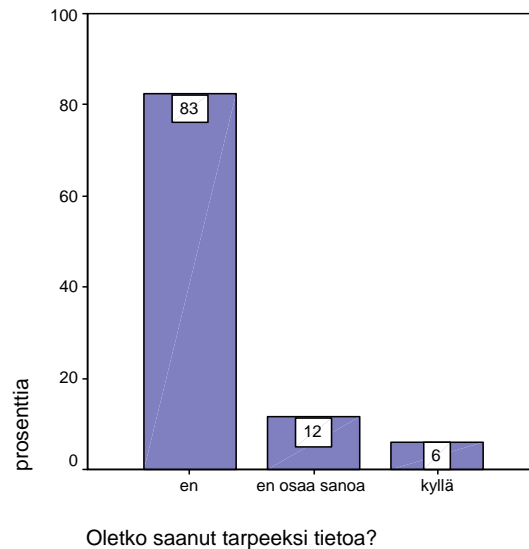
Count		Mistä olet saanut pääasialliset tiedot yhdysluokan opettamisesta kyläkoulussa koulutuksen aikana?								Yhteensä
		yleisdidaktiikan opetuksesta	ainedidaktiikan opetuksesta	sivuaineopinnoista	Normaalikouluharjoittelujen ohjaavilta opettajilta	kenttäharjoittelujen ohjaavilta opettajilta	toisilta opiskelijoilta	itse opiskellen	en ole saanut tietoa mitään kautta	
Opettajankoulutuslaitos	Helsingin okl	0	2	2	3	0	2	4	7	20
	Hämeenlinnan okl	0	0	1	1	2	3	1	1	9
	Joensuun okl	0	0	0	7	2	2	1	1	13
	Jyväskylän okl	3	0	0	0	4	2	3	2	14
	Oulun okl	1	0	0	8	3	3	6	3	24
	Rauman okl	0	1	1	0	2	5	4	4	17
	Lapin okl	0	0	0	0	9	1	3	0	13
	Savonlinnan okl	1	0	0	0	19	0	2	0	22
	Turun okl	1	2	3	0	1	7	13	16	43
Yhteensä		6	5	7	19	42	25	37	34	175

TAULUKKO 3. Pääasiallisimmat tiedonlähteet yhdysluokan opettamisesta kyläkoulussa koulutuksen aikana opettajankoulutuslaitoksittain

Taulukosta 3 voimme huomata, että Joensuun ja Oulun opettajankoulutuslaitosten vastanneista opiskelijoista suurin osa on sitä mieltä, että he ovat saaneet pääasialliset tietonsa Normaalikouluharjoitteluiden yhteydessä. Jyväskylän, Lapin yliopiston ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitosten opiskelijoista suurin osa on saanut tietonsa kenttäkouluharjoitteluiden yhteydessä. Toisilta opiskelijoilta pääasialliset tietonsa ovat saaneet Hämeenlinnan ja Rauman opettajankoulutuslaitosten vastanneista opiskelijoista enemmistö. Mitään tietoja ei mielestään suurin osa ole Helsingin ja Turun vastanneista saanut.

7.1.5 Tutkimustulokset luokanopettajakoulutuksen aikana saamien tietojen riittävydestä

Opintoihin liittyvänä kokoavana kysymyksenä kysyimme opiskelijoilta sitä, ovatko he mielestään saaneet tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta luokanopettajakoulutuksen aikana.

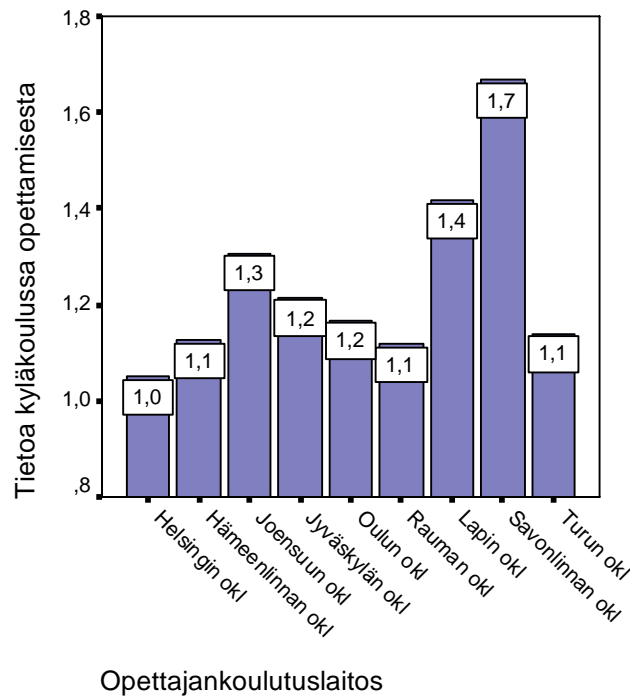


KUVIO 12. Oletko mielestäsi saanut tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta luokanopettajakoulutuksen aikana?

Kuviosta 12 voimme huomata, että jopa 83 prosenttia vastaajista ei mielestään ole saanut tarpeeksi tietoa. Vastaajista 12 prosenttia ei osaa sanoa ja vain 6 prosenttia on mielestään saanut tarpeeksi tietoa opintojensa aikana. Haastateltavammekin oli sitä mieltä, että tietoa kyläkoulussa opettamisesta ei todellakaan koulutuksen aikana saanut tarpeeksi. Kysyttäessä, saiko hän tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta opintojen aikana, vastaus oli kovin negatiivinen.

”En. Viime vuoden syksy oli tosi rankka. Se oli ihan niinku, että välillä tuntu, ettei oikeesti jaksa.”

Vertailimme opiskelijoiden vastauksia opettajankoulutuslaitoksittain yksisuuntaista varianssianalyysiä käyttäen (ks. liite 8). Vastausvaihtoehdot kysymykseen ”Oletko mielestäsi saanut tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta luokanopettajakoulutuksen aikana?” olivat 1= en, 2= en osaa sanoa ja 3= kyllä.



KUVIO 13. Luokanopettajankoulutuksen aikana saatujen tietojen riittävyys opettajankoulutuslaitoksittain. (Luvut keskiarvoja)

Kuviosta 13 huomataan, että lähes kaikkien opettajankoulutuslaitosten (Savonlinnan opettajankoulutuslaitosta lukuun ottamatta) opiskelijoiden vastaukset lähentelevät arvoa 1 eli en ole saanut tarpeeksi tietoa. Vastausten keskiarvo on 1,23 ja keskihajonta on 0,544. Opettajankoulutuslaitosten välinen ero on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,008$). (ks. liite 4) Tilastollisesti merkitsevästi eroaa Savonlinnan opettajankoulutuslaitos Helsingin ($p=0,000$), Hämeenlinnan ($p=0,014$), Jyväskylän ($p=0,013$), Oulun ($p=0,002$), Rauman ($p=0,002$) sekä Turun ($p=0,000$) opettajankoulutuslaitoksista.

7.1.6 Tutkimustulokset opettajankoulutuslaitosten tarjoamasta opetuksesta kyläkoulun opettajana toimimiseen

Kappaleessa 2.3 mainitsimme, että vuoden 1995 kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annettu asetus antaa opettajankoulutuslaitoksille luokanopettajakoulutuksen rakenteen raamit, joiden pohjalta laitokset voivat tehdä omat opetussuunnitelmansa. Jokainen opettajankoulutuslaitos voi siis itse päättää tarjoamansa koulutuksen painotukset, kunhan asetuksen määräämät tehtävät tulevat täytettyä. Tästä johtuen opettajankoulutuslaitokset ympäri Suomea tarjoavat hieman eri tavoin painottunutta

luokanopettajakoulutusta. Tämä on myös huomattavissa laitosten opinto-oppaista, jotka samalla ovat laitosten opetussuunnitelmia.

Opinto-oppaat

Tutkimistamme kymmenen eri opettajankoulutuslaitoksen oppaista löytyi kursseja liittyen kyläkouluihin seuraavasti.

Jyväskylässä on kaikille luokanopettajaopiskelijoille pakollisissa kasvatustieteen aineopinnoissa kurssi ”Koulu työyhteisönä 2”, (1 ov) jossa opiskelija harjaantuu hahmottamaan koulun toimintakulttuuria ja sen kehittämistarpeita sekä oppii jäsentämään koulun yhteistyöverkoston ja ymmärtämään verkostoitumisen merkityksen koulun kehittämisessä. Kurssikirjallisuus käsittelee kyläkouluja ja kurssi voidaan liittää kenttäharjoitteluun. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa on myös mahdollisuus suorittaa vaihtoehtoisissa kasvatustieteen syventävissä opinnoissa kurssi ” Kasvatustieteen pedagogiikan erityisaloja/pienkoulu-kyläkoulu” (2 ov). Opinto-oppaassa kerrotaan kurssin sisällöstä seuraavasti: ”Opiskelija tutustuu ja osallistuu maaseudun pienen koulun toimintaan sen omassa ympäristössä - koulu kylän toimintakeskuksena sekä perehtyy pienen koulun pedagogiikkaan ja opettajan kokonaisvaltaiseen työhön eri-ikäisten oppilaiden ohjaajana ja kasvattajana. Opiskelija raportoi kokemuksiaan tarkoituksenmukaisella tavalla.”

Kajaanin opettajankoulutuslaitoksella on yksi pakollinen kurssi ja neljä valinnaista kurssia liittyen kyläkouluihin. Kaikille opiskelijoille pakollisiin luokanopettajakoulutuksen aineopintoihin kuuluu kurssi ”Kylä- ja pienten koulujen erityiskysymykset” (2 ov), jossa opiskelija perehtyy pienten koulujen kontekstiin, koulun ja ympäröivän yhteisön yhteistyömuotoihin, yhdysluokkapedagogiikkaan sekä innovatiiviseen toimintaan. Vapaasti valittavia kursseja olivat kasvatustieteiden syventäviin opintoihin kuuluva jatkokurssi edellä mainittuun kurssiin (3 ov), ammatinhallinnan syventävään valinnaiseen kokonaisuuteen kuuluva kurssi ”Pienet koulut, didaktiikka ja ammatillinen kehittyminen” (3 ov), pieniä kouluja käsittelevä teemaseminaariryhmä (5 ov) sekä kyläkouluihin orientoitunut projektiopintoryhmä (pro gradu tutkielma).

Joensuun opettajankoulutuslaitoksessa on vapaasti valittavissa opinnoissa kurssi ”Kaupunki/kyläyhteisö tutkimuksen kohteena” (1 ov), joka käsittelee myös kyläkouluja.

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa on vapaasti valittavissa opinnoissa kurssi ”Pedagogiikan erityisalaja: Kyläkoulu” (2-4 ov). Kurssin aikana opiskelija tutustuu ja osallistuu maaseudun pienen koulun toimintaan. Koulun toimintaan osallistuessaan ja kirjallisuuteen perehtyessään opiskelija selvittää millaista on pienten koulujen toimintakulttuuri, miten erikäisiä oppilaita opetetaan yhdessä, millaista on opettajan kokonaisvaltainen työ koulu ja kyläyhteisössä sekä miten pienet koulut ovat verkostuneet ja mitä se merkitsee.

Rauman, Savonlinnan, Turun, Helsingin ja Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksissa ei ollut opintoja liittyen kyläkouluihin.

Harjoitteluoppaat

Teoriaopintojen ja harjoittelun järjestäminen tarkoituksenmukaisesti on tärkeä tehtävä luokanopettajakoulutuksessa. Tavoitteena on kasvattaa opiskelijoista pedagogisesti ajattelevia kriittisiä opettajia. Opetusharjoittelun tehtävänä on rakentaa yhdessä muiden opintojen kanssa kokonaiskuva opettajan työstä sekä antaa omakohtaisia kokemuksia siitä. (Rantala 1994, 3.) Opiskelijalle tulisi muodostua monipuolinen kuva opettajan työkentästä. Näin opiskelija oppii yhdistämään teorian käytännön työhön.

Tutkimistamme vuonna 2001 voimassa olleista harjoitteluoppaista löysimme yhdysluokkaopettamiseen ja kyläkouluihin liittyviä harjoittelujaksoja seuraavien opettajankoulutuslaitosten harjoitteluoppaista.

Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella suoritettiin vuoden 2001 voimassa olleen harjoitteluoppaan mukaan kenttä- ja kokeiluharjoittelu (4 ov), jonka aikana opiskelija syventää perus- ja erikoistumisopintojaan sekä kasvatustieteen opintojaan soveltamalla omaksumiaan tietoja ja taitoja pienen koulun ja yhdysluokan työskentelyyn. Opiskelija perehtyy yhdysluokan opettamiseen ja koulussa toteutettavien opetusta eheyttävien aiheiden suunnitteluun ja toteuttamiseen teematyöskentelyn kautta. Harjoittelun aikana opiskelija tutustuu myös mm. pienen koulun hallintoon, oppilashuoltoon ja lähiympäristön väliseen yhteistyöhön. Harjoitteluun liittyy myös yhdysluokkaseminaareja, joissa mm. pohditaan yhdysluokan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä erityiskysymyksiä.

Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa suoritettiin vuonna 2001 voimassa olevan harjoitteluoppaan mukaan kenttä 2–harjoittelu (2 ov) 2-3-opettajaisella koululla. Harjoittelun aikana (2 viikkoa) opiskelija perehtyy kyläkouluun (mm. yhdysluokkakäytännöt, koulu kylän keskuksena, koulun kehittämispyrkimykset, koulun nykyiset vahvuudet ja heikkoudet, tilat, välineistö) sekä kyläyhteisöön (mm. kyläyhteisön kehittämispyrkimykset, koulua ympäröivä kylä koulun opetuksessa, kyläyhteisön vahvuudet ja heikkoudet). Harjoittelun aikana opiskelija osallistuu koulun erilaisiin toimintoihin. Kyläkoulun toiminnoista pyritään saamaan monipuolinen ja laaja kuva seuraamalla opetusta, toimimalla apuopettajana, suunnittelemalla opetusta sekä opettamalla. Harjoittelun aikana opiskelija myös pyrkii saamaan kokonaiskuvan pienen koulun ”arkikäytännöistä” (mm. yhteydet vanhempiin, erityisopetus, koulun talous), kehittämispyrkimyksistä ja yhteistyöstä muun kyläyhteisön kanssa.

Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ovat vuonna 2001 voimassa olleen harjoitteluoppaan mukaan suorittaneet työharjoittelujakson kolmannella vuosikurssilla. Harjoittelu toteutetaan ensisijaisesti 2-5 opettajaisilla ala-asteen kouluilla. Työharjoittelun tavoitteena on tutustuminen peruskoulun ala-asteeseen toimivana kokonaisuutena sekä perehtyminen luokanopettajan koko työpäivään ja yhdysluokan opettamiseen.

Helsingin, Joensuun, Oulun, Turun, Rauman, Jyväskylän ja Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitosten vuonna 2001 voimassa olleen harjoitteluoppaan mukaan oli mahdollisuus suorittaa harjoittelu kenttäkouluilla. Tällöin opiskelija voi oman kiinnostuksensa mukaan valita harjoittelukohteekseen esimerkiksi kyläkoulun. Pakollista kenttäharjoittelua kyläkoulussa tai yhdysluokassa ei näissä opettajankoulutuslaitoksissa kuitenkaan ole. Kajaanin ja Savonlinna opettajankoulutuslaitoksissa oli suositeltu, että opiskelijat suorittaisivat kenttäharjoittelun kyläkoululla tai yhdysluokassa. Ainoastaan Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa oli kaikille opiskelijoille pakollinen harjoittelujakso kyläkoulussa.

7.1.7 Johtopäätökset luokanopettajakoulutuksen tarjoamista tiedonlähteistä kyläkoulun opettajana toimimiseen

Opettajankoulutus ei tutkimustulostemme mukaan juurikaan tarjoa tietoa tai ohjausta kyläkoulun opettajana toimimiseen. Sama ilmiö on huomattavissa kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa sijainnista riippumatta. Suurimmassa osassa opettajankoulutuslaitoksia ei tarjota minkäänlaista

ohjausta tai opetusta kyläkoulussa opettamisesta ja siihen liittyvistä erityispiirteistä. Viidessä opettajankoulutuslaitoksessa (Hämeenlinna, Jyväskylä, Kajaani, Lappi, Savonlinna) on tarjottu mahdollisuutta tutustua kyläkouluihin tai niiden erityispiirteisiin opintojen tai harjoitteluiden muodossa. Kyselylomakkeeseen vastanneiden opettajankoulutuslaitosten opiskelijat kuitenkin kokevat aiheesta saamansa tiedot riittämättömiksi. Opiskelijoista jopa 83 prosenttia on sitä mieltä, etteivät he ole saaneet tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta koulutuksensa aikana. Vain 6 prosenttia opiskelijoista on mielestään saanut tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta. Tyytymättömyys koulutuksen riittävyteen voidaan tämän perusteella selittää joko sillä, etteivät opiskelijat ole tarttuneet mahdollisuuksiin opiskella aihetta tai tarjotut opinnot ja harjoittelut ovat olleet puutteellisia tai niitä ei ole ollut lainkaan. Samaa asiaa kuvaa hyvin alla oleva kyselytutkimuksessamme mukana olleen opiskelijan ”vapaa sana” –osiosta poimittu lausahdus.

”Mielestäni kyläkoulun opettajana toimimisesta ei kerrota tarpeeksi luokanopettajakoulutuksen opinnoissa. Itse en ainakaan muista kuulleen kenenkään opettajistamme kertovan tästä. (Ehkä vain sivulauseessa). Joka tapauksessa, mitään varsinaista tietoa tästä asiasta en ole saanut ja mielestäni olisi tärkeää, että tulevat luokanopettajat tietäisivät tällaisestakin vaihtoehdosta, joka voi tulla vastaan kentällä.” Opiskelija A

Tietoa olisi kyläkoulussa opettamisesta oltava nykyistä enemmän, sillä valmistuneista luokanopettajista moni päätyy opettamaan kyläkouluun. Suomessa on vuoden 2004 tilaston mukaan lakkauttamisista huolimatta edelleen 1099 pientä koulua, mikä on 31,9 prosenttia kaikista Suomen peruskouluista (Kumpulainen 2004, 14).

Kenttäkouluharjoitteluilla näyttää olevan suuri merkitys kyläkoulussa ja yhdysluokassa opettamisen tiedonlähteenä. Kenttäkouluharjoittelut ovatkin vastaajien mielestä pääasiällisin tiedonlähde. Vastaajista 24 prosenttia oli tätä mieltä. Erityisen tärkeänä kenttäharjoittelua pitävät Savonlinnan ja Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat, joiden koulutukseen on kuulunut kenttäharjoittelu kyläkoulussa tai yhdysluokassa. Kenttäkouluharjoittelun tärkeyttä korostetaan myös kyselyyn vastanneiden ”vapaa sana” –osion lausahduksissa, joista poimimme pari kuvaamaan opiskelijoiden ajatuksia kenttäkouluharjoittelun merkityksestä.

”Meidän laitoksellamme on onneksi yksi kenttäharjoittelu, joka on suoritettava yhdysluokassa. Tämä on todella hyvä ja opettaa paljon käytännön tietoa...Tällaisen mahdollisuuden toivoisin muihinkin laitoksiin!” Opiskelija B

”Itselläni kolmannen vuoden kyläkouluharjoittelu opetti paljon kyläkouluissa toimimisesta, mutta pelkän koulutuksen varassa valmiudet olisivat olleet hyvin heikot. Jotenkin tuntui siltä, kuin koulutuksessa olisi iskostettu päähäni ajatus siitä, että kyläkoulut ovat katoava luonnonvara, joihin ei missään nimessä kannata hakeutua töihin. Kuitenkin kenttäharjoittelun jälkeen voisin hyvin kuvitella työskenteleväni pienellä kyläkoululla.” Opiskelija C

Kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa kenttäkouluharjoittelua ei ole lainkaan. Tämä on huolestuttava puute siihen nähden, kuinka tärkeäksi opiskelijat kenttäkouluharjoittelut kokevat. Kuten myös Jussila ja Saari (1999, 44-46) toteavat, opetusharjoittelua tulisi voida järjestää myös yliopistojen harjoittelukoulujen ulkopuolisissa kouluissa. Pelkät Normaalikouluharjoittelut eivät tarjoa totuudenmukaista kuvaa kentällä tapahtuvasta opetustyöstä. Kalaojan (1991) mukaan pääasiallinen perehtyminen yhdysluokkiin ja pieniin kouluihin tapahtuu kenttäharjoitteluissa. Niissä ongelmia kuitenkin tuottaa usein se, että teoriaopetusta yhdysluokkaopetuksesta ei ole saatu ennen kentälle lähtöä. (Kalaoja 1991, 77, 80.) Yhdysluokkaopettamiseen olisi siis perehdyttävä jo teoriaopinnoissa. Tällöin harjoittelusta saatu hyöty lisääntyisi, kun asioita ei tarvitsisi opetella alusta alkaen.

Muista opinnoista tai harjoitteluista opiskelijat eivät juurikaan ole saaneet mitään tukea kyläkoulun opettajana toimimiseen. Pääasiallisia tietoja on kenttäkouluharjoitteluiden lisäksi saatu itse opiskellen tai toisilta opiskelijoilta. Oma kiinnostus on siis ohjannut opiskelijoita ottamaan selvää kyläkoulussa opettamisesta. Erityisesti Savonlinnan ja Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksien opiskelijat ovat saaneet mielestään tietoja myös itse opiskellen.

Huolestuttavaa on, että jopa 19 prosenttia vastanneista on sitä mieltä, etteivät he ole saaneet lainkaan tietoja koulutuksensa aikana. Tämä tarkoittaa siis kärjistettynä sitä, että melkein joka viides valmistunut luokanopettaja lähtee töihin kenttäkouluihin ilman minkäänlaista tietoa kyläkouluista ja niissä opettamisesta. Onneksi tietämys ei kuitenkaan ole pelkän luokanopettajakoulutuksen tarjoaman opetuksen varassa, vaan monet opiskelijat ovat tutustuneet asiaan esimerkiksi sijaisuuksien tai oman peruskoulun alaluokkataustan kautta.

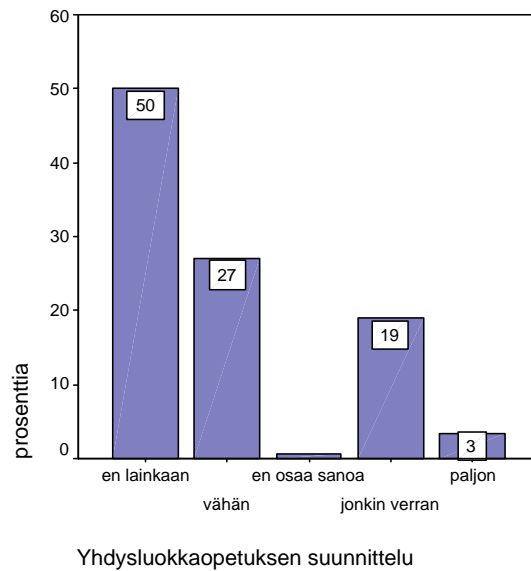
” Koska olen itse kyläkoulun kasvatti ja olen toiminut sijaisena monissa eri kyläkouluissa, joissa on tullut eteen ryhmiä: 1-2, 3-4, 5-6 ja 3-6, niin tiedän kyllä, mitä opettaminen kyläkoulussa on, mutta jos tällaisia taustoja ei olisi, olisin ihan pihalla siitä, miten maalais- ja kaupunkilaiskoulut eroavat.” Opiskelija D

Tutkimustuloksista voimme huomata, etteivät nykyisen luokanopettajakoulutuksen opintokokonaisuudet juurikaan vastaa kyläkoulujen asettamiin haasteisiin. Kyläkoulut ovat kuitenkin osa peruskoulujärjestelmäämme, jonka tarpeisiin luokanopettajia opettajankoulutuslaitoksissa koulutetaan. Opintojen tulisi siis ottaa huomioon kyläkoulu koulutyypinä ja siihen liittyvät erityispiirteet.

7.2 Opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamat valmiudet kyläkoulun opettajana toimimiseen

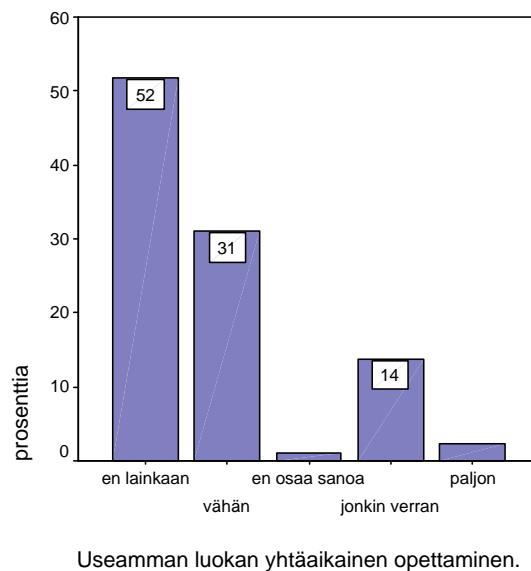
7.2.1 Tutkimustulokset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamista valmiuksista toimia kyläkoulun opettajana

Sähköisessä kyselylomakkeessa kysyimme opiskelijoilta sitä, millaisia valmiuksia he ovat saaneet kyläkoulun opettajana toimimiseen opettajankoulutuksen aikana. Jaoimme kyläkoulun opettamiseen liittyvät valmiudet erillisiksi kysymyksiksi, joiden kautta pyrimme selvittämään opiskelijoiden valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana.



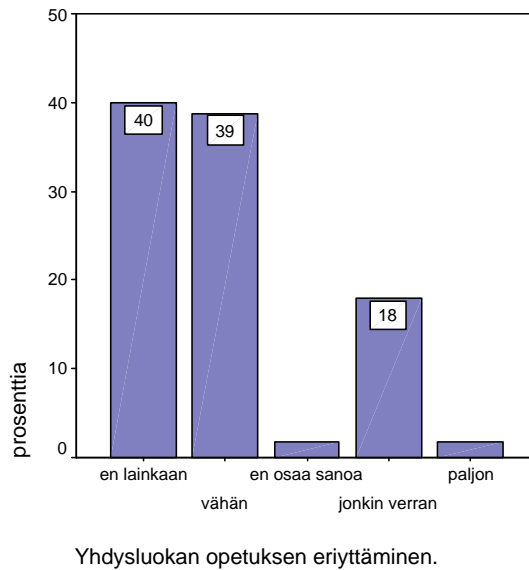
KUVIO 14. Olen oppinut suunnittelemaan yhdysluokan opetusta.

Kuviosta 14 voimme huomata, että opiskelijoista jopa 50 prosenttia ei ole lainkaan oppinut suunnittelemaan yhdysluokkaopetusta. Vain 3 prosenttia on mielestään opintojensa aikana oppinut paljon suunnittelemaan yhdysluokkaopetusta.



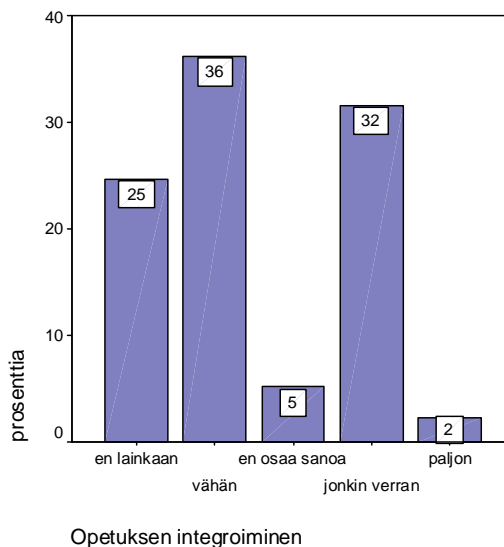
KUVIO 15. Olen saanut ohjausta/opetusta useamman luokan yhtäaikaiseen opettamiseen.

Jopa 52 prosenttia opiskelijoista on sitä mieltä, etteivät he ole lainkaan saaneet ohjausta useamman luokan yhtäaikaiseen opettamiseen. Paljon ohjausta on saanut mielestään 2 prosenttia vastaajista. (kuvio 15)



KUVIO 16. Olen oppinut eriyttämään yhdysluokan opetusta.

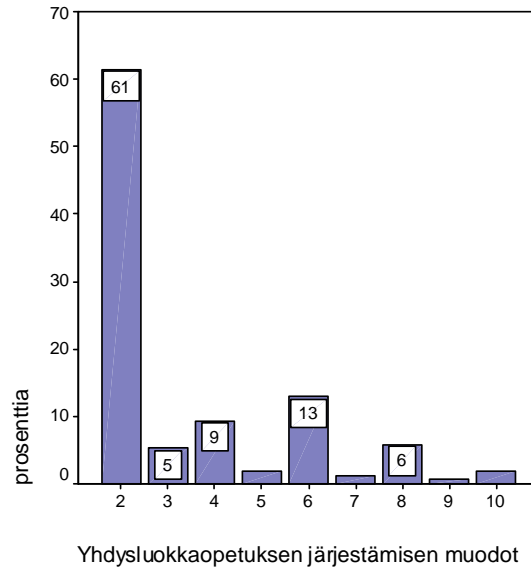
Kaikista vastanneista 79 prosenttia on mielestään oppinut eriyttämään yhdysluokan opetusta vähän tai ei lainkaan. Vain 2 prosenttia on mielestään oppinut eriyttämisestä paljon. (kuvio 16)



KUVIO 17. Olen saanut ohjausta opetuksen integroimisesta tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. (esim. teemojen käyttäminen kaikkien luokka-asteiden opetuksen eheyttämisessä)

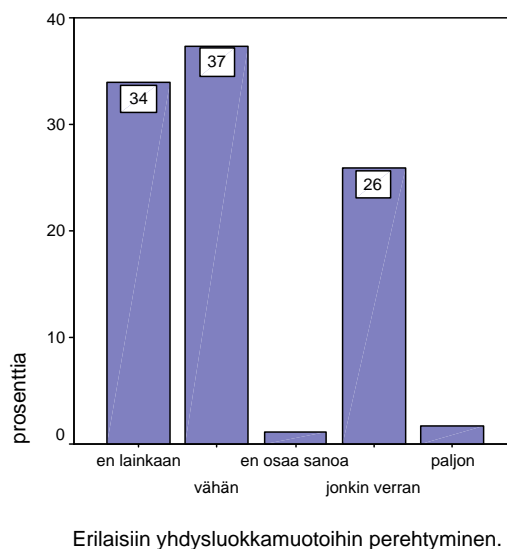
Kuviosta 17 voimme huomata, että 61 prosenttia opiskelijoista on saanut ohjausta opetuksen integroimiseen vähän tai ei lainkaan. Opiskelijoista 32 prosenttia on saanut ohjausta jonkin verran, 2 prosenttia paljon.

Teimme summamuuttujan väittämistä ”Olen oppinut tuntemaan yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muodot: vuorokurssi ja vuosikurssi”. (ks. liite 5) Vastausvaihtoehtoina oli 1=en lainkaan, 2= vähän, 3= en osaa sanoa, 4= jonkin verran ja 5= paljon.



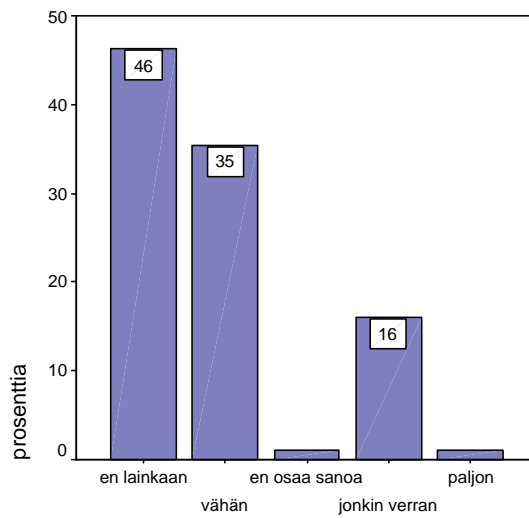
KUVIO 18. Olen oppinut tuntemaan yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muodot.

Kuviosta 18 voimme huomata, että jopa 61 % vastanneista on vastannut molempiin kysymyksiin 1 eli he eivät ole lainkaan oppineet tuntemaan vuorokurssia ja vuosikurssia yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muotoina.



KUVIO 19. Olen perehtynyt erilaisiin yhdysluokkamuotoihin. (esim. 1.-2. lk, 3.-6. lk, esi-1. lk).

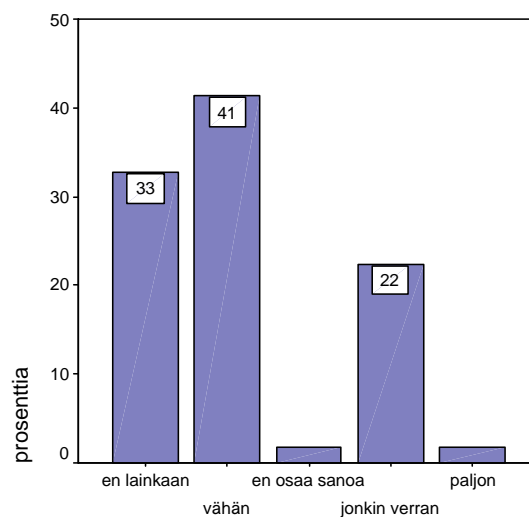
Vastanneista 71 prosenttia on perehtynyt yhdysluokkamuotoihin vähän tai ei lainkaan. Jonkin verran yhdysluokkamuotoihin on perehtynyt 26 prosenttia opiskelijoista. (kuvio 19)



Opettaminen rajoitetuissa tiloissa.

KUVIO 20. Olen saanut ohjausta/opetusta opetuksen järjestämiseen rajoitetuissa tiloissa. (esim. liikuntasali puuttuu)

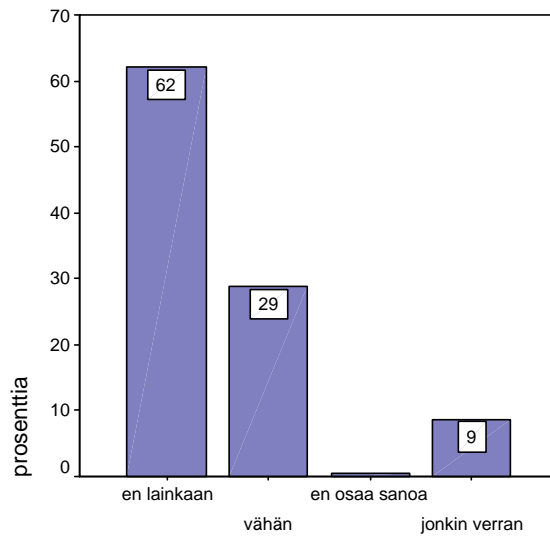
Opiskelijoista 46 prosenttia ei ole lainkaan saanut ohjausta/opetusta opetuksen järjestämiseen rajoitetuissa tiloissa. 35 prosenttia on saanut ohjausta vähän. Vain 17 prosenttia opiskelijoista on saanut ohjausta jonkin verran tai paljon. (kuvio 20)



Opettaminen puutteellisilla välineillä

KUVIO 21. Olen saanut ohjausta/opetusta opetuksen järjestämiseen puutteellisilla välineillä. (esim. taito- ja taideaineisiin liittyvä välineistö)

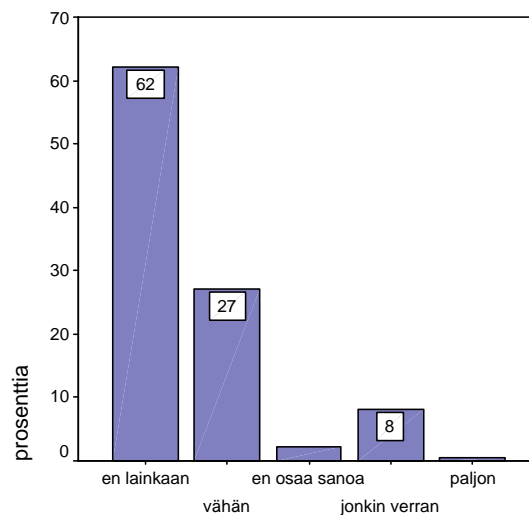
Kuviosta 21 huomataan, että opiskelijoista 41 prosenttia on saanut ohjausta opettamiseen puutteellisilla välineillä vähän. Ohjausta ei ole lainkaan saanut 33 prosenttia. Opiskelijoista 24 prosenttia on saanut ohjausta jonkin verran tai paljon.



Kyläyhteisön hyödyntäminen.

KUVIO 22. Olen saanut ohjausta/opetusta siitä, kuinka voin hyödyntää kyläyhteisön resursseja opetuksen järjestämisessä. (esim. kyläyhteisön eri ammattiryhmien asiantuntemuksen hyödyntäminen opetuksessa)

Kuviosta 22 huomataan, että jopa 62 prosenttia ei ole lainkaan saanut ohjausta/opetusta kyläyhteisön hyödyntämisestä. Opiskelijoista 29 prosenttia on saanut ohjausta vähän ja 9 prosenttia jonkin verran. Kukaan vastanneista ei ole saanut ohjausta paljon.

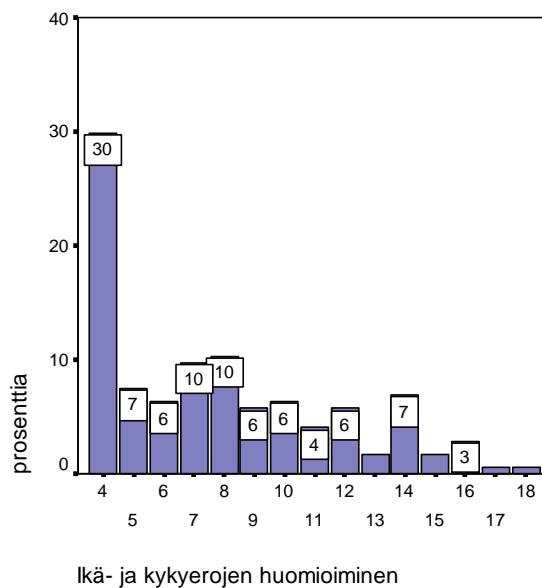


Opettajaan kohdistuvat rooli-odotukset.

KUVIO 23. Olen saanut ohjausta/opetusta siitä, millaiset rooli-odotukset opettajaan kohdistuvat kyläkoulussa sekä kyläyhteisössä.

Opiskelijoista 62 prosenttia ei ole saanut ohjausta/opetusta opettajaan liittyvistä rooli-odotuksista. Vähän ohjausta on saanut 27 prosenttia ja jonkin verran ohjausta on saanut 8 prosenttia opiskelijoista. Vain 1 prosentti opiskelijoista on saanut ohjausta rooli-odotuksista paljon. (kuvio 23)

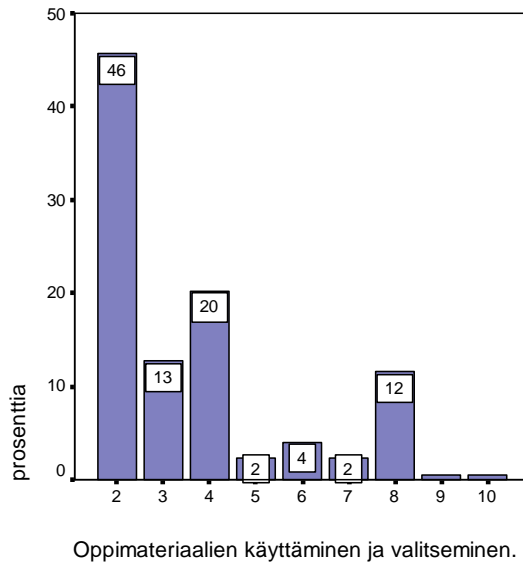
Kyselylomakkeessa kysyimme sitä, ovatko he oppineet ottamaan huomioon oppilaiden ikä- ja kykyerot liikunnassa, kuvataiteessa, musiikissa ja käsityössä. Näistä muuttujista teimme summamuuttujan (ks. liite 9). Kysymysten vastausvaihtoehdot olivat 1= en lainkaan, 2= vähän, 3= en osaa sanoa, 4= jonkin verran ja 5= paljon.



KUVIO 24. Olen oppinut ottamaan huomioon yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerot.

Kuviosta 24 voimme huomata, että vastaajista kolmannes eli 30 % on vastannut kaikkiin neljään kysymykseen 1 eli en lainkaan.

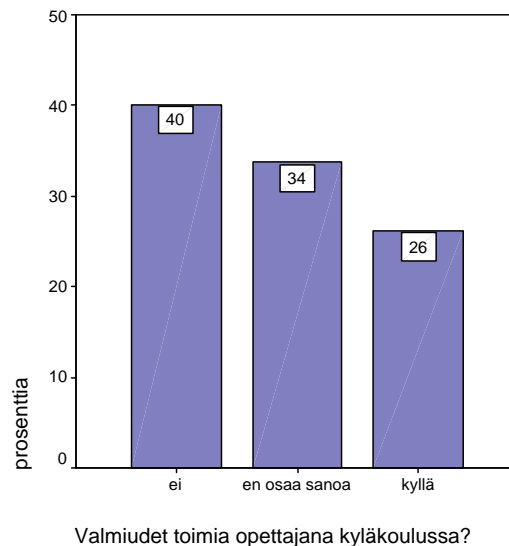
Kyselylomakkeessa kysyimme opiskelijoilta, ovatko he oppineet käyttämään oppimateriaaleja yhdysluokkaopetuksessa ja ovatko he oppineet valitsemaan yhdysluokalle sopivia oppimateriaaleja. Teimme näistä kahdesta muuttujasta summamuuttujan (ks. liite 9). Vastausvaihtoehdot myös näissä kysymyksissä olivat 1= en lainkaan, 2= vähän, 3= en osaa sanoa, 4= jonkin verran ja 5= paljon.



KUVIO 25. Olen oppinut käyttämään ja valitsemaan yhdysluokalle sopivia oppimateriaaleja.

Kuten kuviosta 25 voimme huomata, jopa 46 prosenttia vastanneista on vastannut molempiin kysymyksiin 1 eli he eivät ole lainkaan oppineet käyttämään ja valitsemaan yhdysluokalle sopivia oppimateriaaleja.

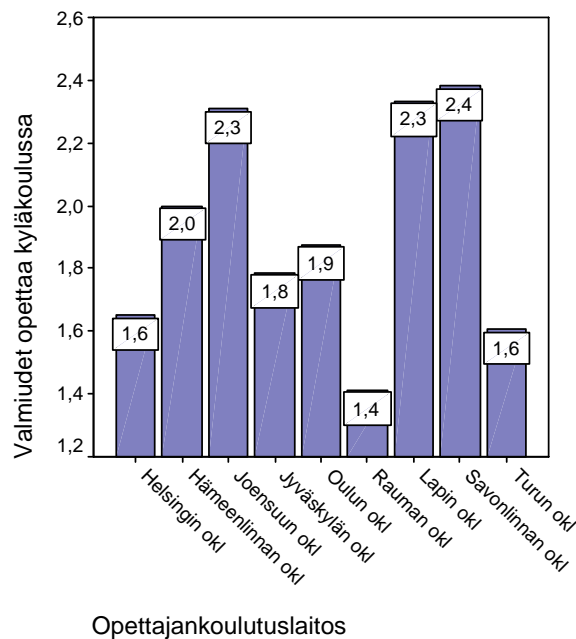
Kokoavana kysymyksenä kysyimme opiskelijoilta, onko heillä mielestään valmiuksia toimia kyläkoulun opettajan luokanopettajakoulutuksen jälkeen.



KUVIO 26. Onko sinulla mielestäsi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksessa saamiesi tietojen pohjalta?

Opiskelijoista 40 prosenttia on sitä mieltä, ettei heillä ole tarpeeksi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana. Vastanneista 34 prosenttia ei osaa sanoa ja 26 prosenttia on sitä mieltä, että heillä on tarpeeksi valmiuksia opettajankoulutuksen pohjalta. (kuvio 26)

Vertailimme kysymyksen ”Onko sinulla mielestäsi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksessa saamiesi tietojen pohjata” vastauksia opettajankoulutuslaitosten kesken yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen. (ks. liite 9). Kysymyksen vastausvaihtoehdot olivat 1= ei, 2= en osaa sanoa ja 3= kyllä.



KUVIO 27. Valmiudet toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksen jälkeen opettajankoulutuslaitoksittain. (Luvut keskiarvoja)

Kuviosta 27 huomataan, että lähes kaikkien opettajankoulutuslaitosten (Rauman opettajankoulutuslaitosta lukuun ottamatta) opiskelijoiden vastaukset lähentelevät arvoa 2 eli en osaa sanoa. Opiskelijoiden vastausten keskiarvo on 1,86 ja keskihajonta 0,804. Erot opettajankoulutuslaitosten välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p=0,000$). (ks. liite 4) Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden vastaukset eroavat tilastollisesti merkitsevästi Helsingin ($p=0,043$), Rauman ($p=0,002$) sekä Turun ($p=0,007$) opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden vastauksista. Myös Joensuun ja Rauman opettajankoulutuslaitosten välillä on tilastollisesti merkitsevä ero ($p=0,023$).

Haastateltavamme mielestä valmiudet kyläkoulussa opettajana toimimiseen eivät opettajankoulutuksen jälkeen olleet riittäviä. Erityisesti taito- ja taideaineiden opettamiseen yhdysluokassa hän toivoisi lisää ohjausta koulutuksen aikana.

”(valmiudet) Ei ollut riittäviä. Että hyvin vähäistä, suppeaa ja puutteellistakin.”

”Mä en oo erikoistunut musiikkiin. [...] Sitte toivoisi tosiaan, että opettajankoulutuslaitoksessa tulisi sitä sisällöllistä infoa, että mitä sit oikeesti kolmos-kutos yhdysluokassa... Miten sen sisällön saa tuotua esille, että kaikki tulee käytyä. Ihan jotain ideoita, vinkkejä ja sellasia, kuinka ihmeessä sen sais vedettyä silleen järkevästi.”

”Sitten käsityöt, se kolmos-kutonen. [...] Oli hirveen hienoja suunnitelmia ja tavoitteita, niissä meidän opinnoissa oli ainakin. Ja kuinka oppilaiden kanssa sitten tehdään tällasia suunnitelmia, et muokataan kaavoja ja sitten tehään niistä hienoja töitä ja kaikki on onnellisia, kun saa semmosen kun haluaa. Mut kolmos-kutoksen kanssa jos semmosta tekis, että jokainen sais hyvin pitkälle ite luoda sitä mitä tekee, niin ei siinä ohjausaika riittäis. Eli jotenkin sellasta sisällöllistä infoa, että kuinka sen saa toimivaks, järkeväks.”

7.2.2 Johtopäätökset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamista valmiuksista toimia kyläkoulun opettajana

Kyläkoulun opettajana toimiminen poikkeaa suuren taajamakoulun opettajan toimimisesta monella tavalla. Kyläkoulun puitteet, ympäristö ja oppilasmäärä asettavat opettajalle haasteita, joihin vastaamiseen opettajalla täytyisi olla valmiuksia. Kyläkoulujen erityispiirteitä ovat yhdysluokkaopetus, yhteistyö ympäröivän kyläyhteisön kanssa, opettajan rooli kyläyhteisössä sekä koulun laaja-alainen rooli kyläyhteisössä. Nämä erityispiirteet olemme koonneet Kalaojan "Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus" –sarjan osien I-VI pohjalta (ks. kappale 2.4).

Kyläkoulut eroavat suurista taajamakouluista eniten opetuksen järjestämisen muodon suhteen. Kyläkoulussa opetus järjestetään useimmiten yhdysluokissa, kun taas taajamakouluissa suositaan erillisluokkia. Yhdysluokkaopettaminen asettaa monenlaisia haasteita opettajalle.

Opettajankoulutuksessa tulisi perehtyä tähän opetuksen järjestämisen vaihtoehtoiseen muotoon. Näin ei kuitenkaan kyselytutkimuksemme vastausten perusteella ole käynyt, sillä lähes kaikkiin yhdysluokkaopettamisen valmiuksia koskeviin kysymyksiin opiskelijat ovat vastanneet, etteivät he ole lainkaan tai korkeintaan vähän saaneet ohjausta/opetusta aiheesta. Myöskään kyläyhteisön hyödyntämiseen, opettajaan kohdistuviin rooliodotuksiin sekä opettamiseen rajoitetuissa tiloissa ja rajallisilla välineillä ei ohjausta/opetusta ole saatu lainkaan tai vain vähän. Opiskelijoiden kokemat valmiudet ovat siis eri kyläkoulussa opettamisen erityisosa-alueilla hyvinkin puutteelliset.

Kyselyyn vastanneet luokanopettajaopiskelijat ovat hyvin epävarmoja valmiuksistaan toimia opettajana kyläkoulussa. Jopa 40 prosenttia heistä on sitä mieltä, ettei heillä ole erityisiä kyläkouluopettamiseen liittyviä valmiuksia. Epävarmuutta kuvaa myös se, että 34 prosenttia vastanneista ei osaa sanoa, ovatko valmiudet riittäviä. Epävarmuutta esiintyy kaikissa kyselyyn osallistuneissa opettajankoulutuslaitoksissa. Myös teemahaastattelun tulokset tukevat kyselytutkimuksessa esiin tullutta opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta omista valmiuksistaan kyläkoulun opettajana toimimisen suhteen. Haastateltavamme koki opettajankoulutuksen jälkeen työelämään mentyään valmiuksiensa olleen riittämättömiä. Opiskelijoiden kokema epävarmuus on siis aiheellista. Työskentely kyläkoulun opettajana vaatii sellaisia valmiuksia, joita opettajankoulutus ei ole huomionnut. Tämä vaikeuttaa kyläkouluun menevän vastavalmistuneen opettajan ensimmäisiä työvuosia, sillä hän joutuu kohtaamaan kyläkouluopettamisen asettamat haasteet vasta työn ohella. Myös Kuoppala ja Rajaniemi (1987) ovat todenneet, että opettajat, jotka eivät ole saaneet koulutuksensa aikana teoriaopetusta yhdysluokista, kokevat sen työssään ongelmallisemmaksi kuin ne, jotka ovat asiaan koulutuksen aikana perehtyneet. (Kalaoja 1991, 13) Yhdysluokkaopettaminen on kyläkoulussa opettamisessa suurin ero suuriin taajamakouluihin, joissa yhdysluokkia ei juurikaan ole. Kyläkoulussa ne taas ovat ennemminkin sääntö kuin poikkeus pienen oppilasmäärän vuoksi. Mikäli opettajalla ei ole koulutuksensa jälkeen valmiuksia toimia yhdysluokassa, on työskentely aluksi hyvin raskasta ja se saattaa tuntua vaikealta. Puutteellinen opettajankoulutus kyläkouluihin liittyy lisää tarpeettomasti vastavalmistuneen opettajan työn kuormittavuutta. Tietämättömyys vähentää osaltaan tuoreiden opettajien halukkuutta hakeutua opettajaksi kyläkouluun.

7.3. Koettuihin valmiuksiin liittyvät tekijät

7.3.1 Tutkimustulokset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamiin valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä

Halusimme selvittää, onko opintokokonaisuuksien (yleisdidaktiikan opinnot, monialaiset opinnot, sivuaineopinnot sekä opetusharjoittelut) tarjoama ohjaus ja opetus sekä niiden tarjoamien tietojen riittävyys yhdysluokasta ja yhdysluokkaopetuksesta kyläkoulussa yhteydessä siihen, kokeeko opiskelija omaavansa valmiuksia toimia opettajana kyläkoulussa. Selvitimme myös, onko sillä, missä opiskelija on itse peruskoulun alaluokat käynyt, yhteyttä opiskelijan kokemuksiin valmiuksiin. Yhteyksiä tutkimme Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla.

Tutkimme, onko väittämän ”Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoissa” ja kysymyksen ”Onko sinulla mielestäsi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksessa saamiesi tietojen pohjalta?” välillä yhteyttä. Näiden kahden muuttujan välinen korrelaatiokerroin $r=0,378$ eli muuttujien välinen riippuvuus on kohtalainen tai merkittävä. Muuttujien yhteyden selitysosuus $r^2=0,143$, eli 14,3 prosenttia muuttujan varianssista on selitettävissä toisen muuttujan avulla. Muuttujien välinen riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0,000$). Opiskelijan kokemia valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana voidaan siis selittää 14,3 prosenttisesti sillä, onko kasvatustieteen yleisdidaktiikan opintojen aikana saatu ohjausta/opetusta. (ks. liite 6)

Selvitimme monialaisten opintojen summamuuttujan sm_2 :n ja opiskelijan kokemien valmiuksien yhteyttä. Näiden muuttujien välinen korrelaatiokerroin $r=0,212$, eli yhteyttä muuttujien välillä voidaan pitää suuresta tutkimusjoukosta johtuen kohtalaisena. Selitysosuus $r^2=0,045$, kertoo, että 4,5 prosenttia muuttujan varianssista on selitettävissä toisen muuttujan avulla. Muuttujien välinen riippuvuus on tilastollisesti merkitsevä ($p=0,002$). Monialaisissa opinnoissa saatu ohjaus/opetus selittää siis 4,5 prosenttisesti opiskelijan kokemia valmiuksia. (liite 6)

Sivuaineopintojen summamuuttujan sm_3 :n ja opiskelijan kokemien valmiuksien välillä ei ole tilastollista merkitsevyyttä ($p=0,53$), eivätkä muuttujat korreloi keskenään ($r=0,053$).

Sivuaineopinnoissa saadulla ohjauksella/opetuksella ei siis ole yhteyttä opiskelijan kokemiin valmiuksiinsa toimia kyläkoulun opettajana. (ks. liite 6)

Harjoitteluista kenttäkouluharjoittelulla on yhteyttä opiskelijan kokemiin valmiuksiin toimia kyläkoulun opettajana. Näiden muuttujien välinen korrelaatiokerroin $r=0,371$ eli muuttujien välinen riippuvuus on kohtalainen tai merkittävä. Muuttujien välinen selitysosuus $r^2=0,138$ eli kenttäharjoitteluiden aikana saatu ohjaus selittää 13,8 prosenttisesti opiskelijan kokemia valmiuksia. Tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0,000$). Sen sijaan Normaalikouluharjoittelulla ei näytä olevan yhteyttä opiskelijan valmiuksiin ($r=0,126$ ja $p=0,100$). (ks. liite 6)

Sillä, onko opiskelija mielestään saanut tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta koulutuksensa aikana, on yhteyttä siihen, millaiseksi opiskelija kokee valmiutensa toimia kyläkoulun opettajana. Näiden muuttujien välinen korrelaatiokerroin $r=0,408$. Näin ollen muuttujien välinen riippuvuus on kohtalainen tai merkittävä. Selitysosuus muuttujien välillä on $r^2=0,166$, jolloin opiskelijan saamien tietojen riittävyys selittää 16,6 prosenttisesti opiskelijan kokemia valmiuksia. Tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p=0,000$). (ks. liite 6)

Lopuksi selvitimme, onko sillä, missä opiskelija on käynyt peruskoulun alaluokat (kyläkoulussa, taajamakoulussa, molemmissa edellisissä), yhteyttä opiskelijan kokemiin valmiuksiin toimia kyläkoulun opettajana. Muuttujien välinen korrelaatiokerroin $r=0,035$ eli yhteyttä muuttujien välillä ei ole. Yhteys ei siis myöskään ole tilastollisesti merkitsevä ($p=0,649$). (ks. liite 6)

7.3.2 Johtopäätökset opiskelijoiden luokanopettajakoulutuksen aikana saamiin valmiuksiin vaikuttavista tekijöistä

Opettajankoulutuksen tarjoamien opintojen ja harjoittelujen lisäksi opiskelijoiden kokemiin valmiuksiin voisi olettaa vaikuttavan heidän omat koulutaustansa. Kuitenkin tutkimustulostemme perusteella, sillä millaisessa koulussa opiskelija on itse käynyt peruskoulun alaluokat, ei ole merkitystä opiskelijan kokemille valmiuksille toimia opettajana kyläkoulussa.

Opinnoista eniten vaikuttavuutta opiskelijan kokemiin valmiuksiin on kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoilla sekä kenttäharjoittelulla. Niissä saadun ohjauksen ja opetuksen määrä

selittää opiskelijoiden kokemista valmiuksista noin 14 prosenttia, mikä on melko vähän. Valmiuksia tai niiden puutetta ei siis voida selittää minkään yksittäisen opinto- tai harjoittelujakson avulla. Yleisesti ottaen opiskelijoiden saamien tietojen riittävyys koulutuksensa aikana selittää vain noin 17 prosenttisesti opiskelijan kokemia valmiuksia. Tämä saattaa kertoa siitä, etteivät opiskelijat vielä opintojensa aikana tiedä, ovatko valmiudet toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksen tarjoamien tietojen pohjalta riittäviä. Tämä selviää heille vasta, mikäli he menevät opettajaksi kyläkouluun.

7.4 Luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuudet kyläkoulun opettajana toimimisen kannalta

7.4.1 Tutkimustulokset luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuuksista kyläkoulussa opettajana toimimisen kannalta

Kyselylomakkeessa esitimme opiskelijoille avoimen kysymyksen siitä, miten ohjausta kyläkoulun opettajana toimimiseen tulisi heidän mielestään opettajankoulutuksessa tehostaa. Opiskelijoilla oli mahdollisuus mainita kolme tärkeintä kehittämisaluetta.

Tärkeimmäksi kehittämisalueeksi nousi yhdysluokkatiedon lisääminen. Tätä toivoo 54 prosenttia opiskelijoista. Opiskelijat halusivat muun muassa tietoa siitä, miten yhdysluokkaopetusta suunnitellaan ja käytännössä toteutetaan. Muina tärkeinä kehittämisalueina pidetään harjoitteluita liittyen yhdysluokkiin ja kyläkouluihin (35 %), kyläkouluun liittyvän tiedon lisäämistä (34%), eriyttämiseen liittyvän tiedon lisäämistä (25 %), yhdysluokkaopetuksen huomioimista monialaisten opintojen didaktiikoissa (25 %), ohjauksen lisäämistä pienissä tiloissa ja puutteellisilla välineillä toimimiseen (18 %), kyläkouluopettajan rooliin ohjaamista (10 %), ohjaamista yhteistyöhön ympäröivän yhteisön kanssa (10 %) sekä integroimiseen liittyvän tiedon lisäämistä (5 %).

Kyläkoulussa toimivalle luokanopettajalle tehdystä teemahaastattelusta nousi esiin myös monia kehittämismahdollisuuksia. Samoin kuin opiskelijat toivovat, myös vastavalmistunut kyläkoulussa toimiva opettaja toivoo koulutukselta enemmän yhdysluokkaopetukseen liittyvää tietoa.

” [...] kaikille opiskelijoille pitäis olla opetusta, infoa ja esimerkkejä yhdysluokkaopetuksesta. Sen kaikista käytännön toteutuksista ja mahdollisuuksista. Mitä kaikkee voi tehdä ja miten voi tehdä, erilaisia tapoja. Nimenomaan korostan näitä käytännön esimerkkejä. Se ei auta, jos kertoo hyvin tieteellisesti, että ekaluokkalaiset tekee tätä ja tokaluokkalaiset tekee tätä. Vaan ihan, että otetaan aiheeksi joku vaikka ympän tunnin aihe; mitä ihmettä tekee toiset, toiset tekee näin. Mitä ne vois tehdä yhdessä, kun toiset ei osaa lukea, toiset osaa lukea?”

Muita kyläkoulussa toimivan opettajan opettajankoulutuksen kehittämideoita ovat mm. koulun sisäiseen yhteistyöhön liittyvän tiedon lisääminen, ohjauksen lisääminen puutteellisilla välineillä ja pienissä tiloissa opettamiseen, palkanlaskentaan liittyvien asioiden lisääminen sekä vertaistuesta ja jaksamisesta kertominen jo koulutuksen aikana.

”[...] jos miettii, että semmonen ihminen, joka muuttaa ihan toiselle paikkakunnalle, niin se on ihan yksin. Ja että mistä sit saa semmosta vertaistukea ja vähän ajatuksia sit siihen, että kuinka jaksas sit sitä.”

Luokanopettajakoulutukseen haastateltava toivoo myös tietoa kylätoimikunnasta ja sen toiminnasta.

”Ensinnäkin selvitetäis, mikä on kylätoimikunta. [...] Eli ihan esimerkkejä, ideoita ja mahdollisuuksia yhteistyöstä sen kylätoimikunnan kanssa.”

Erityisen tärkeänä haastateltava pitää kyläkoulujen ”markkinointia” positiivisessa mielessä.

”[...] mun mielestä on tärkeitä sanoa se, että kyläkouluja markkinoitaisi positiivisessa hengessä OKL:ssä. [...] Semmosta pitäis mun mielestä enemmän kertoa pienten koulujen ja kyläkoulujen hyvistä puolista, niistä rikkauksista, vahvuuksista, mahdollisuuksista. Ja että minkä takia kannattaa mennä sinne kouluun. [...] Eihän kukaan uskalla mennä töihin semmoseen paikkaan, mistä ei tiedä, mitä siellä tulee eteen.”

7.4.2 Johtopäätökset luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuuksista kyläkoulussa opettajana toimimisen kannalta

Luokanopettajakoulutusta voidaan sekä kyselyyn vastanneiden että haastateltavan mielestä kehittää monin eri tavoin, jotta se ottaisi paremmin huomioon kyläkoulussa opettajana toimimisen. Kehittämismahdollisuudet olivat monipuolisia ja huomioimisen arvoisia. Tärkeimmäksi kehittämistoiveeksi nousi sekä kyselyssä että haastattelussa yhdysluokkatiedon lisääminen koulutuksessa. Sitä toivoi jopa 54 prosenttia vastanneista opiskelijoista. Kuten jo olemme todenneet, yhdysluokkaopetus on hyvin oleellinen ja taajamakouluista poikkeava osa kyläkouluissa opettamisessa. Koska yhdysluokkaopetus nähdään haastavana, opiskelijat toivovat siihen ohjausta ja opetusta jo koulutuksensa aikana. Jo työelämässä olevan haastateltavamme toiveena olisi myös yhdysluokkatiedon tarjoaminen koulutuksessa. Konkreettiset vinkit ja esimerkit opettamisesta yhdysluokassa olisivat tärkeitä ja helpottaisivat opetuksen suunnittelua ja toteutusta.

Luokanopettajakoulutus on tällaisenaankin jo tiivis opintopaketti, josta on hyvin vaikeaa kuvitella tiputtavansa mitään pois. Herääkin kysymys, mistä otettaisiin resurssit kyläkouluopettamista käsitteleville opinnoille. Korpinen (1997) ehdottaa, että opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus erikoistua pienen koulun opettajaksi. Näin pienten koulujen mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin voitaisiin suuntautua jo opiskeluvaiheessa. Erikoistumisopinnot voisivat perehdyttää mm. pienten koulujen työtapoihin, oppimateriaaleihin, koulun hallintoon sekä yhteistyöhön kotien ja koulun sidosryhmien kanssa. (Nykänen & Väkeväinen 1998a, 60.) Kalaoja (1991) myös ehdottaa maaseutupainotteisia opintojaksoja luokanopettajakoulutukseen. Nämä voisivat olla ratkaisu tiedonpuutteeseen. Tärkeänä osana jaksoa olisivat pitkät kenttäharjoittelut kyläkouluilla. (Kalaoja 1991, 23.) Murphyn ja Crossin (1990) mukaan monissa maissa, kuten USA:ssa, Australiassa ja Kanadassa muutamat opettajankoulutuslaitokset ovat kehittäneet koulutukseensa pieniä kouluja käsitteleviä kursseja ja ohjelmia (Kalaoja & Pietarinen 2002, 12). Luokanopettajankoulutuksesta voisi siis olla esimerkiksi valinnainen opintojakso liittyen kyläkoulussa opettamiseen. Jo opiskeluvaiheessa opiskelija voisi siis erikoistua pienten koulujen opettamiseen. Myös kenttäharjoittelujen lisääminen pienillä kouluilla edesauttaisi opiskelijoita tuntemaan kyläkouluopettamista. Koulutuksen kehittämismahdollisuuksia siis olisi, mutta niihin ei vielä syystä tai toisesta ole tartuttu. Aihe on saatettu helposti sivuuttaa, koska kyläkoulujen ajatellaan aina vain vähenevän ja lopulta häviävän kokonaan. Kyläkouluja tulee

kuitenkin aina olemaan, sillä Suomi on harvaan asuttu maa ja kouluja tarvitaan ruuhka-Suomen ulkopuolellakin. Näihin kouluihin tullaan jatkossakin tarvitsemaan päteviä opettajia.

8 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää se, millaisia valmiuksia nykyinen luokanopettajakoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen. Halusimme tuoda esiin luokanopettajakoulutuksen nykyisen tilanteen siitä, miten se huomioi kyläkoulut ja niissä opettamisen. Tutkimusta aiheesta on tehty hyvin vähän ja aikaisempi tutkimus samasta aiheesta on Kalaojan maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimuksen osa VI, ”Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta” 1990-luvun alusta. Uutta tietoa 2000-luvun tilanteesta ei siis ole aiemmin ollut.

Tutkimuksemme perusteella nykyinen luokanopettajakoulutus ei juurikaan vastannut kyläkoulussa opettamisen haasteisiin. Koulutuksen aikana ei aiheeseen perehdytty opintokokonaisuuksissa tuskin laisinkaan, eivätkä opiskelijat tämän vuoksi mielestään saaneet koulutuksessaan tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta. Tämä näkyi opiskelijoiden epävarmuutena kyläkoulussa opettajana toimimiseen tarvittavien valmiuksien suhteen. Epävarmuus ei ole aiheetonta, sillä kyläkoulussa toimiva vastavalmistunut luokanopettaja myös vahvisti valmiuksien riittämättömyyden työelämässä.

Opettajankoulutuslaitosten opintokokonaisuudet vuoden 2001 opinto-oppaan mukaan erosivat toisistaan. Osa luokanopettajakoulutuslaitoksista tarjosi opintoja liittyen kyläkouluihin. Kuitenkin kaikkien kyselyyn osallistuneiden opiskelijoiden saamat tiedot ja valmiudet toimia kyläkoulussa opettajana eivät olleet riittäviä koulutuksen pohjalta huolimatta siitä, oliko kyläkouluun liittyviä opintoja tarjottu. Tämä saattaa johtua siitä, että opintokokonaisuuksien sisällöt eivät ole olleet tarkoituksenmukaisia tai opiskelijat eivät itse ole hakeutuneet tarjotuille kursseille. Erityisesti kenttäkouluharjoittelut, jotka opettajankoulutuslaitos on tarjonnut pakollisena tai suositeltavana suoritettavaksi kyläkoulussa tai yhdysluokassa, olivat hyviä tiedonlähteitä opiskelijoille. Savonlinnan, Kajaanin ja Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitokset huomioivat kyläkoulu- tai yhdysluokkaharjoitteluiden tärkeyden kenttäharjoitteluisaan. Tämä näkyikin siinä että, Savonlinnan ja Lapin yliopiston

opettajankoulutuslaitosten opiskelijat saivat niiden aikana paljon tietoa kyläkoulussa opettajana toimimisesta. Kenttäkouluharjoittelut antavat todellisen kuvan kyläkoulun opettajan työstä.

Luokanopettajankoulutuksen kehittämiseksi kyläkouluja ja niissä opettamista huomioivaksi toivottiin opintokokonaisuuksia, joista opiskelijat saisivat sekä teoreettista tietoa että käytännön ohjeita. Ennen kaikkea olisi kuitenkin tärkeää, että kyläkoulut huomioitaisiin opettajankoulutuksessa edes jollakin tavoin. Niistä tulisi koulutuksen aikana puhua ja opiskelijat tulisi tehdä tietoisiksi niiden eduista sekä haasteista. Näin kyläkoulut tuotaisiin esiin yhtenä vaihtoehtoisena työympäristönä.

Tutkimustuloksemme kattoivat kaikki suomenkieliset opettajankoulutuslaitokset Kajaanin lukuun ottamatta. Tutkimuksemme tulokset ovat siis yleistettävissä kuvaamaan luokanopettajakoulutuksen tilannetta Suomessa kyläkoulujen osalta. Koska kyläkoulut ovat osa suomalaista peruskoulutusjärjestelmää, tulisi luokanopettajakoulutuksen huomioida myös niissä opettamiseen tarvittaviin valmiuksiin ohjaaminen. Valmistaahan luokanopettajakoulutus opettajia peruskoulutuksen tarpeisiin ympäri Suomea, niin kylä- kuin taajamakouluihinkin. Tutkimuksemme tulosten perusteella luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää kyläkoulut huomioivaksi. Opiskelijoilta ja kyläkoulussa toimivalta luokanopettajalta nousseita kehittämismahdollisuuksia olemme tutkimuksessamme tuoneet esille. Niiden pohjalta kukin opettajankoulutuslaitos voisi kehittää opetussuunnitelmaansa.

Tutkimuksessamme ongelmallista oli ajankohtaisen kyläkouluihin ja niissä opettamiseen liittyvän teorian tiedon puuttuminen. Tämän vuoksi jouduimme nojautumaan melko vanhoihinkin lähdeaineisiin. Tutkimustuloksemme kuitenkin nyt toivat uutta tietoa opettajankoulutuksen nykytilanteesta kyläkoulujen ja niissä opettamisen kannalta. Saimme monipuolista tietoa eri näkökulmista kolmea tutkimusmenetelmää käyttäen. Pääpaino oli sähköisellä kyselyllä, jonka avulla pystyimme toteuttamaan tutkimuksen kokonaistutkimuksena. Ongelmaksi osoittautui yhtenäisten sähköpostilistojen saaminen jokaiselta opettajankoulutuslaitokselta. Puuttuvan sähköpostilistan vuoksi Kajaanin opettajankoulutuslaitos jäi kyselytutkimuksemme ulkopuolelle. Tämä vaikuttaa tutkimustuloksiin, sillä kaikkien vuonna 2001 opettajaopintonsa aloittaneiden mielipiteitä ei voitu tuoda esille. Olisi ollut tarpeellista saada tietoa Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilta, sillä heidän opintoihinsa on kuulunut kyläkouluihin liittyviä opintoja ja harjoittelujaksoja. Tutkimuksen tuloksiin vaikutti myös suuri kato vastaajissa ja vastaajamäärien erot opettajankoulutuslaitoksittain. Tutkimuksessa olisi myös voinut

haastatella useampia vastavalmistuneita kyläkoulussa toimivia luokanopettajia, jotka olisivat eri opettajankoulutuslaitoksista valmistuneita. Muuten tutkimusmenetelmät olivat tarkoituksenmukaisia ja toivat tutkimusongelmiimme vastauksia.

Luokanopettajakoulutuksen relevanssia kyläkoulun opettajana toimimisen kannalta voidaan tutkia vielä monilla eri tavoin ja eri näkökulmista. Meidän tutkimuksemme toi esille luokanopettajakoulutuksen nykyisen tilan, jonka syyt ja seuraukset vaatisivat vielä jatkotutkimuksia. Tutkimusta voisi jatkaa esimerkiksi kysymällä vastavalmistuneilta kyläkoulussa toimivilta luokanopettajilta koulutuksen riittävyyttä heidän näkökulmastaan kyselyn tai useampien teemahaastattelujen kautta. Olisi myös mielenkiintoista tutkia opettajankoulutuksen tilannetta samassa asiassa kymmenen vuoden kuluttua samanlaisella tutkimusmenetelmällä tai tutkia samalla tutkimusjoukolla sitä, miten heidän valmiutensa ovat kentällä riittäneet, mikäli he ovat toimineet opettajina kyläkoulussa. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös paneutua siihen, kuinka vastavalmistuneen kyläkoulussa toimivan luokanopettajan työn kuormittavuus eroaa taajamakoulussa toimivasta, kun kummallakin on samanlainen koulutustausta.

Kyläkoulussa opettamiseen liittyvien valmiuksien puuttumisen huomaa usein vasta sitten, kun taidoille olisi tarvetta.

”Hyvä, että olette valinneet tällaisen aiheen. Vasta nyt havahduin itsekin, miten puutteelliset tiedot ja valmiudet minulla tällä saralla on ja miten vähän asiaan on opettajankoulutuksessa panostettu.” Opiskelija E

Jokaiselle tulevalle luokanopettajalla tulisi koulutuksen aikana tarjota hyvät lähtökohdat toimia opettajana niin taajama- kuin kyläkoulussakin. Tällä hetkellä painotus on taajamakouluissa opettamiseen ohjaamisella. Kyläkouluun opettajaksi meneminen voi tämän vuoksi tuntua vastavalmistuneesta opettajasta liian vieraalta. Tällainen kehitys voi johtaa pidemmän päälle siihen, ettei päteviä opettajia kyläkouluihin hakeudu. Kyläkoulussa opettaminen tarjoaa paljon haasteita ja myös etuja, joista olisi aihetta uudeksi tutkimukseksi saakka.

Lähteet:

Asetus 576/1995. Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta. Annettu Helsingissä 21. päivänä huhtikuuta 1995.

Asetus 794/2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. Annettu Helsingissä 19. päivänä elokuuta 2004.

Bell, A. & Sigsworth, A. 1987. The Small Rural Primary School. A Matter of Quality. The Falmer Press.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yliluoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

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

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. WSOY.

Hakala, J. 1994. Quo vadis, opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.

Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Edita Publishing Oy. 4. painos.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 6.-9. painos.

Hytönen, T. & Rovasalo, A. 1998. Kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvat. Tutkiva opettaja. Journal on Teacher Research 8/1998. Jyväskylä: TUOPE.

Iso-Tryckäre, S. 1998. Parempaa huomenta, kyläkoulut! Julkaisussa Kehittyvä kyläkoulu. E. Korpinen (toim.). 8-16.

Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kaikkonen, M. & Lindh, A. 1990. Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö. Eräs malli eheytetystä kouluvuodesta 3-4 luokkatasolla. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.

Kalaoja, E. 1982. Yhdysluokkaopetusjärjestelmien arviointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 6/1982.

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

Kalaoja, E. 1988b. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa II: Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia

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

Kalaoja, E. 1990b. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64/1990.

Kalaoja, E. 1990c. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa V Opetuksen integroimisesta ympäröivään yhteisöön. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 65/1990.

Kalaoja, E. 1991. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa VI: Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76/1991.

Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2002. Characteristics of Finnish Small Rural Schools – What Can We Learn From Learning and Instruction by Researching Small Rural Schools? Teoksessa Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. E. Kalaoja (toim.).3-19.

Kempas, A., & Kinnunen, K. 2002. Pienen koulun liikunnan opetus yhdysluokassa 3-6. Teoksessa Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. E. Kalaoja (toim.). 131-139.

Komiteamietintö. 1895. Ehdotus asetukseksi kansakoulunopettaja- ja opettajatarseminaarien järjestämistä varten. Komiteamietintö 5/1895. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.

Komiteamietintö. 1945. Kansakoulunopettajain valmistus- ja jatkokoulutuskomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Kouluhallitus. 1979. Yhdysluokkaprojektin loppuraportti. VAPK/monistus 1980.

Kouluhallitus. 1980. Yhdysluokkakokeilu ja –tutkimus 1970-luvulla. VAPK/monistus 1980.

Kuikka, M. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheita. Keuruu: Otava

Kuikka, M. 1996. Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Teoksessa Kyläkoulu nyt! E. Korpinen (toim.). 6-8.

Kumpulainen, T.(toim.) 2005. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2005. Opetushallitus.

Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava. 4. painos.

Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1981. Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.

Lehtimäki, L. 2004. Luokanopettajan koulutus (KM) Suomen yliopistoissa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. VOKKE-projekti. Haettu 9.2.2005 osoitteesta: www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/luokanopettajat_luonnos.pdf

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus 2000. Helsinki: Hakapaino Oy.

Mason & Burns. 1995. Teachers' Views of Combination Classes. *The Journal of Educational Research* 89 (1): 36-45.

Nurmi, V. 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. WSOY.

Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. WSOY.

Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998a. "Lapset palkitsevat vaivannäön." Julkaisussa *Kyläkoulun monet kasvot*. E.Korpinen (toim.), 49-66.

Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998b. *Kyläkoulut - mahdollisuuksien meri*. Luokanopettajan työ 2-3-opettajaisella koululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu- tutkielma.

Opetusministeriö. 2005. Yliopistojen tutkinnot uudistuvat. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistoyksikkö. Haettu 16.9.2005 osoitteesta: www.minedu.fi/julkaisut/pdf/tutkintouudistus_su.pdf

Peltonen, T. 2003. Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkako vai varjopedagogiikka Suomessa. *Maaseudun uusi aika*. 3/2003.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki: Opetusministeriö.

Peruskoululaki. 682/1993. Tulostettu 12.2.1993 osoitteesta www.finlex.fi.

Perusopetuslaki. 628/1998. Tulostettu 7.9.2005 osoitteesta www.finlex.fi.

Piirijakoasetus. 1898. Asetus 24/5 98.

Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Meidän koulun strategiat ja toimintasuunnitelmia. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisu. 7/1997

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9-30. 2. painos.

Rantala, J. (toim.) 1994. Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Rautamaa, P. 1980. Äidinkielen opetus yhdysluokissa. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita n:o17.

Sairanen, M. 2001. Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään. Jyväskylä: TUOPE 3/2001.

Seminaarikomitea. 1922. Seminaarikomitean mietintö 3/1922. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Suomen Kuntaliitto. 1996. Maaseudulla on mahdollisuuksia. Kuntaliiton maaseutuohjelma. Helsinki.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, P. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapa. Kirjayhtymä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannus Oy Tammi. 1.-3. painos.

Tähtinen, J. & Kaljonen, A. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Julkaisusarja B:55.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Veenmann. 1995. Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multiage Classes. Review of Educational Research of Winter 65 (4) : 366.

Viertola, M. 1998. Koulu kylän keskuksena. Julkaisussa Kyläkoulun monet kasvot. E. Korpinen (toim.), 67-82.

Vinterek, M. 2003. Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter. Studentlitteratur. Lund.

Vuorenpää, J. 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000- luvulle. Turun yliopisto.

LIITE 1: Sähköinen kyselylomake



Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinnan toimipaikka

Luokanopettajakoulutuksen anti kyläkoulun opettajana toimimiseen

Peruskouluista vuoden 1999 tilastojen mukaan noin 36 % on alle 50 oppilaan kouluja. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulu on pieni koulu kyläyhteisössä eli kyläkoulu. On siis hyvin suuri todennäköisyys, että juuri SINÄ tulet toimimaan opettajana kyläkoulussa jossain vaiheessa uraasi. Kyläkoulussa opettajana toimimisessa on omat erityispiirteensä, jotka tulisi huomioida jo luokanopettajakoulutuksessa.

Teemme pro gradu -tutkimusta aiheesta "Millaiset valmiudet nykyinen luokanopettajakoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen?". Tutkimuksessamme kyläkoululla tarkoitamme pientä 1-3 opettajaista koulua, joka sijaitsee kyläyhteisössä. Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään sitä, minkälaisia valmiuksia nykyinen opettajankoulutus antaa ja miten valmiudet eroavat eri luokanopettajakoulutuslaitosten välillä. Tutkimusjoukkona on vuonna 2001 opintonsa aloittaneet luokanopettajaopiskelijat kymmenestä eri luokanopettajakoulutuslaitoksesta.

Juuri SINULLA on mahdollisuus auttaa meitä. Pyydämme sinua kertomaan oheisella lomakkeella mielipiteitäsi siitä, millaisia valmiuksia kyläkoulun opettajana toimimiseen teidän opettajankoulutuslaitoksenne on sinulle antanut. Vastaukset analysoidaan nimettöminä.

Ole ystävällinen ja vastaa kaikkiin alla oleviin kysymyksiin ja lähetä lomake lopussa olevaa Lähetä-painiketta näpäyttämällä. Lomakkeen täyttämiseen kuluu aikaa noin kymmenen minuuttia. Vastaamalla osallistut tutkimukseemme ja autat meitä tuomaan julki luokanopettajakoulutuksen nykyisen tilanteen kyläkoulun opettajaksi ohjaamisen kannalta.

Kiitos avustasi!

Elina Alander ja Päivi Inkinen

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Vastaa kirjoittamalla tyhjään tilaan tai valitse valikosta haluamasi vastausvaihtoehto.

HUOM. Jos sinulla on ns. vieritysrulla hiiren päällä, älä käytä sitä sivun vieritykseen. Se saattaa huomaamattasi vaihtaa vastauksesi kysymyksissä 1, 5-9, 11, 14 ja 15.

Taustatiedot

1. Opettajankoulutuslaitos:

2. Sukupuoleni: nainen mies

3. Arvioitu valmistumisvuosi:

4. Sivuaineopinnot opettajankoulutuksessa (kirjoita):

5. Olen käynyt peruskoulun alaluokat

- a) kyläkoulussa (koulussa luokat 1-6 ja opettajia 1-3)
- b) taajamakoulussa
- c) molemmissa

Opettaminen kyläkoulussa

Missä vaiheessa opintojasi olet saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa? Vastaa alla oleviin kysymyksiin sen perusteella, mitä **luokanopettajakoulutus on sinulle antanut**.

6. Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoissa.

7. Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa monialaisten opintojen didaktiikoissa.

a) matematiikka

b) äidinkieli

c) biologia ja maantieto (ympäristö-ja luonnontieto)

d) historia

e) uskonto/elämäkatsomustieto

f) fysiikka ja kemia

g) kuvataide

h) käsityö (tekninen-ja tekstiilityö)

i) musiikki

j) liikunta

8. Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa sivuaineopinnoissa.

a) esi-ja alkuopetus

b) suomen kieli ja kirjallisuus

c) englantilainen filologia

d) ympäristö-ja luonnontieto

e) kuvataide

f) tekstiilityö/tekninen työ

g) liikunta

h) tietotekniikka

i) erityispedagogiikka

j) matematiikka

k) musiikki

l) historia

m) uskonto/elämäkatsomustieto

n) muu, mikä? (kirjoita)

9. Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa opetusharjoitteluiden yhteydessä.

a) Normaalikoulussa

b) kenttäkoulussa

10. Kuinka paljon mielestäsi alla luetellut ovat antaneet ohjausta/opetusta yhdysluokkaopetukseen kyläkoulussa luokanopettajakoulutuksen aikana?

a) yleisdidaktiikan opettajat

b) ainedidaktiikan opettajat

c) Normaalikoulun opettajat

d) kenttäharjoittelun ohjaavat luokanopettajat

e) toiset opiskelijat

f) olen itsenäisesti oppinut harjoitteluiden aikana

11. Mistä olet luokanopettajakoulutuksen aikana mielestäsi saanut pääasiallisimmat tiedot yhdysluokkien opettamisesta kyläkoulussa? (valitse **yksi** vaihtoehdoista)

- a) yleisdidaktiikan opetuksesta
- b) ainedidaktiikan opetuksesta
- c) sivuaineopinnoista
- d) Normaalikouluharjoittelujen ohjaavilta opettajilta
- e) kenttäharjoittelujen ohjaavilta opettajilta
- f) toisilta opiskelijoilta
- g) itse opiskellen
- h) en ole saanut tietoja mitään kautta

12. Millaisia valmiuksia olet saanut kyläkoulun opettajana toimimiseen luokanopettajakoulutuksessa?

- a) Olen oppinut suunnittelemaan yhdysluokan opetusta.
- b) Olen oppinut käyttämään oppimateriaaleja yhdysluokkaopetuksessa.
- c) Olen oppinut valitsemaan yhdysluokalle sopivia oppimateriaaleja.
- d) Olen saanut ohjausta/opetusta useamman luokan yhtäaikaiseen opettamiseen.
- e) Olen oppinut eriyttämään yhdysluokan opetusta.
- f) Olen saanut ohjausta opetuksen integroimisesta tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. (esim. teemojen käyttäminen kaikkien luokka-asteiden opetuksen eheyttämisessä)

g) Olen oppinut ottamaan huomioon yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerot seuraavissa oppiaineissa (näissä yhdysluokan oppilaat toimivat yleensä kaikki yhdessä):

1. liikunta

2. kuvataide

3. musiikki

4. käsityö

h) Olen oppinut tuntemaan yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muodot:

1. vuorokurssi

2. vuosikurssi

i) Olen perehtynyt erilaisiin yhdysluokkamuotoihin. (esim. 1.-2. lk, 3.-6. lk, esi-1. lk)

j) Olen saanut ohjausta/opetusta opetuksen järjestämiseen rajoitetuissa tiloissa. (esim.

liikuntasali puuttuu)

k) Olen saanut ohjausta/opetusta opetuksen järjestämiseen puutteellisilla välineillä. (esim.

taito- ja taideaineisiin liittyvä välineistö)

l) Olen saanut ohjausta/opetusta siitä, kuinka voin hyödyntää kyläyhteisön resursseja opetuksen järjestämisessä. (esim. kyläyhteisön eri ammattiryhmien asiantuntemuksen

hyödyntäminen opetuksessa)

m) Olen saanut ohjausta/opetusta siitä, millaiset rooliodotuksen opettajaan kohdistuvat kyläkoulussa sekä kyläyhteisössä. (esim. opettaja toimii yhtenä kyläyhteisön toimintojen

organisoijana)

13. Millaiseksi tietojesi perusteella koet kyläkoulupedagogiikan (yhdysluokkaopetus, pienen koulun edut, rajoitukset, velvoitteet)? Kirjoita.

Luokanopettajakoulutuksen kehittämismahdollisuudet kyläkoulupedagogiikan kannalta

14. Miten ohjausta kyläkoulun opettajana toimimiseen (yhdysluokkaopetus sekä kyläkoulun edut, rajoitukset ja velvoitteet) tulisi mielestäsi luokanopettajakoulutuksessa tehostaa? (mainitse **kolme tärkeintä** kehittämisaluetta, kirjoita)

1.

2.

3.

Kyläkoulun opettajana toimiminen tulevaisuudessa

15. Oletko mielestäsi saanut tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta luokanopettajakoulutuksen aikana?

16. Onko sinulla mielestäsi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksessa saamiesi tietojen pohjalta?

Vapaa sana

Jos haluat vielä sanoa jotakin siitä, millaiset valmiudet nykyinen luokanopettajakoulutus antaa kyläkoulun opettajana toimimiseen, ole hyvä!

Lähetä lomake

© *Elina Alander & Päivi Inkinen 19.11.2004*

LIITE 2: Teemahaastattelun runko

Teemahaastattelu 12.10.2005

Haastattelurunko

Haastateltavan taustatiedot:

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
- Valmistumisvuosi?
- Ikäsi?
- Missä opettajankoulutuslaitoksessa olet opiskellut?
- Mitä sivuaineita opiskelit opettajankoulutuksesi aikana?
- Kuinka kauan olet toiminut kyläkoulun opettajana?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana nykyisessä koulussasi ja luokassasi?
- Koulun koko?
- Paikkakunnan koko?
- Luokkasi koko ja luokka-aste?
- Minkälaisessa koulussa olet itse käynyt peruskoulun alaluokat? (Kyläkoulu, taajamakoulu, molemmat?)

Haastattelun teemat:

1. Kyläkoulussa opettamisen huomioiminen opettajankoulutuksessa

- Missä vaiheessa opintojasi olet saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa?
 - o harjoittelut
 - o muut opinnot
- Millaisia valmiuksia olet saanut kyläkoulun opettajana toimimiseen opettajankoulutuksesi aikana?

- yhdysluokan opetuksen suunnitteleminen
- oppimateriaalien käyttäminen yhdysluokkaopetuksessa
- yhdysluokalle sopivien oppimateriaalien valitseminen
- useamman luokan yhtäaikainen opettaminen
- yhdysluokan opetuksen eriyttäminen
- opetuksen integroiminen tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi
- yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerojen huomioiminen
- yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muodot
- erilaisiin yhdysluokkamuotoihin perehtyminen (esim. 1.-2. lk, 3.-6. lk, esi-1. lk)
- opetuksen järjestäminen rajoitetuissa tiloissa. (esim. liikuntasali puuttuu)
- opetuksen järjestäminen puutteellisilla välineillä (esim. taito- ja taideaineisiin liittyvä välineistö)
- kyläyhteisön resurssien hyödyntäminen opetuksen järjestämisessä. (esim. kyläyhteisön eri ammattiryhmien asiantuntemuksen hyödyntäminen opetuksessa)
- opettajaan kohdistuvat rooli-odotukset kyläkoulussa sekä kyläyhteisössä. (esim. opettaja toimii yhtenä kyläyhteisön toimintojen organisoijana)

- Keneltä olet saanut eniten ohjausta kyläkoulussa opettamisesta opintojesi aikana?(esim. yleisdidaktiikan lehtoreilta, ainedidaktiikan lehtoreilta, Normaalikoulun lehtoreilta, kenttäharjoittelujen ohjaavilta opettajilta, toisilta opiskelijoilta, itsenäisesti oppinut harjoittelujen aikana)

2. Valmiudet toimia kyläkoulun opettajana opettajankoulutuksen jälkeen

- Millainen oli mielikuvasi kyläkouluissa opettamisesta heti valmistumisesi jälkeen?

- Olitko valmis lähtemään heti kyläkoulun opettajaksi opettajankoulutuksessa saamiesi tietojen/taitojen pohjalta?

- Olitko saanut mielestäsi tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta opintojesi aikana?

3. Opettaminen kyläkoulussa opettajankoulutuksen pohjalta

- Millaista oli mennä kyläkouluun opettajaksi heti opettajakoulutuksen jälkeen? (Haasteet, yllätykset?)
- Tunsitko opettajankoulutuksen aikana saamiesi valmiuksien kyläkoulussa opettamisesta olleen riittäviä?
- Millaisia tietoja/taitoja olisit kaivannut lisää kyläkoulussa opettamisesta opintojesi aikana?

4. Opettajankoulutuksen kehittämismahdollisuudet kyläkoulupedagogiikan kannalta

- Miten ohjausta kyläkoulun opettajana toimimiseen (yhdysluokkaopetus sekä kyläkoulun edut, rajoitukset ja velvoitteet) tulisi mielestäsi luokanopettajakoulutuksessa tehostaa?

LIITE 3: Sähköpostiosoitteiden lupa-anomus opettajankoulutuslaitoksille

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinnan toimipaikka
Erottajankatu 12, 13130 Hämeenlinna

24.10.2004

Olemme kaksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan 3. vuosikurssin opiskelijaa. Olemme tekemässä pro gradu-tutkielmaa aiheesta ”Millaiset valmiudet nykyinen luokanopettajankoulutus antaa yhdysluokan opettamiseen valmistumassa olevien opettajaopiskelijoiden mielestä?”. Tutkimuksessa vertailemme tilastollisin menetelmin eri opettajankoulutuslaitosten valmistumassa olevien opiskelijoiden mielipiteitä kyseisestä aiheesta. Tutkimusaineistomme keräämme sähköisen kyselylomakkeen avulla.

Tutkimusaineiston keräämistä varten tarvitsimme Teidän opettajankoulutuslaitoksenne vuonna 2001 aloittaneiden opiskelijoiden nimet ja sähköpostiosoitteet. Näistä nimilistoista otamme otoksen opiskelijoista ja heille lähetämme sähköpostitse sähköisen kyselylomakkeen. Nimilistoja ja sähköpostiosoitteita käytämme ainoastaan kyselylomakkeiden lähettämiseen, emme muihin tarkoituksiin. Kohdejoukon saavuttamisen jälkeen kyselyyn vastanneet säilyvät anonyymeina.

Toivomme, että voisitte lähettää nimi – ja sähköpostiosoitteet mahdollisimman pian sähköpostitse osoitteeseen: Elina.Alander@uta.fi. Kiitos jo etukäteen vaivannäöstänne!

Ystävällisin terveisin:

Elina Alander

Päivi Inkinen

Eija Syrjalainen, tutkimuksen ohjaava professori,
laitoksen johtaja
eija.syrjalainen@uta.fi

LIITE 4: Yksisuuntainen varianssianalyysi

	Opettajankoulutuslaitos	N	Keskiarvo	Keskihajonta
6. Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoissa. p=0,000	Helsinki	20	1,20	0,410
	Hämeenlinna	9	1,56	0,527
	Joensuu	13	1,54	0,877
	Jyväskylä	14	1,57	0,938
	Oulu	24	1,38	0,770
	Rauma	17	1,35	0,606
	Lappi	13	2,46	1,506
	Savonlinna	22	2,59	1,501
	Turku	43	1,05	0,213
Yhteensä	175	1,54	0,993	
9.a Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa Normaalikouluharjoitteluiden yhteydessä. p=0,000	Helsinki	20	1,40	1,231
	Hämeenlinna	9	1,78	0,972
	Joensuu	13	3,23	1,739
	Jyväskylä	14	1,07	0,267
	Oulu	24	2,17	1,341
	Rauma	17	1,35	0,606
	Lappi	13	1,23	0,599
	Savonlinna	22	1,59	1,182
	Turku	43	1,19	0,588
Yhteensä	175	1,59	1,141	
9.b Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kenttäkouluharjoitteluiden yhteydessä. p=0,000	Helsinki	20	0,95	0,605
	Hämeenlinna	9	2,11	1,691
	Joensuu	13	2,08	1,605
	Jyväskylä	14	2,57	2,409
	Oulu	24	2,08	1,586
	Rauma	15	1,33	1,988
	Lappi	13	4,38	1,446
	Savonlinna	22	4,59	0,734
	Turku	43	0,84	1,022
Yhteensä	173	2,11	1,930	
10.a Kuinka paljon mielestäsi yleisdidaktiikan opettajat ovat antaneet ohjausta/opetusta yhdysluokkaopetukseen kyläkoulussa? p=0,002	Helsinki	20	1,10	0,308
	Hämeenlinna	9	1,44	0,882
	Joensuu	13	1,23	0,599
	Jyväskylä	14	1,79	1,051
	Oulu	24	1,13	0,448
	Rauma	17	1,29	0,470
	Lappi	13	1,23	0,439
	Savonlinna	22	1,59	0,590
	Turku	43	1,12	0,448
Yhteensä	175	1,28	0,593	
10.b Kuinka paljon mielestäsi ainedidaktiikan opettajat ovat antaneet ohjausta/opetusta yhdysluokkaopetukseen kyläkoulussa? p=0,078	Helsinki	20	1,35	0,489
	Hämeenlinna	8	1,50	0,756
	Joensuu	13	1,62	0,961
	Jyväskylä	14	1,71	0,825
	Oulu	24	1,75	1,152
	Rauma	17	1,41	0,795
	Lappi	13	1,92	1,256
	Savonlinna	22	1,91	0,684
	Turku	43	1,30	0,558
Yhteensä	174	1,57	0,835	
10.c Kuinka paljon mielestäsi Normaalikoulun opettajat ovat antaneet ohjausta/opetusta yhdysluokkaopetukseen kyläkoulussa?	Helsinki	20	1,45	0,999
	Hämeenlinna	9	1,89	1,269
	Joensuu	13	3,23	1,739
	Jyväskylä	14	1,14	0,363
	Rauma	17	2,08	1,248

p=0,000	Lappi	13	1,62	1,121
	Savonlinna	21	1,71	0,902
	Turku	43	1,33	0,644
	Yhteensä	174	1,67	1,097
10.d Kuinka paljon mielestäsi kenttäharjoittelun ohjaavat luokanopettajat ovat antaneet ohjausta/opetusta yhdysluokkaopetukseen kyläkoulussa? p=0,000	Helsinki	20	1,00	0,795
	Hämeenlinna	9	2,44	1,590
	Joensuu	13	2,23	1,691
	Jyväskylä	14	2,21	2,155
	Oulu	24	2,13	1,597
	Rauma	16	1,25	1,949
	Lappi	13	4,54	0,877
	Savonlinna	22	4,59	0,908
	Turku	43	0,81	0,932
	Yhteensä	174	2,11	1,905
10.e Kuinka paljon mielestäsi toiset opiskelijat ovat antaneet ohjausta/opetusta yhdysluokkaopetukseen kyläkoulussa? p=0,000	Helsinki	20	1,75	0,444
	Hämeenlinna	9	2,67	1,323
	Joensuu	13	2,23	1,363
	Jyväskylä	14	2,93	1,492
	Oulu	24	2,33	1,204
	Rauma	17	2,88	1,111
	Lappi	13	3,08	1,038
	Savonlinna	22	2,95	1,214
	Turku	43	1,65	0,897
	Yhteensä	175	2,34	1,207
10.f Kuinka paljon mielestäsi olet itse oppinut harjoitteluiden aikana yhdysluokkaopetuksesta kyläkoulussa? p=0,000	Helsinki	20	1,60	0,995
	Hämeenlinna	9	2,22	1,394
	Joensuu	13	2,92	1,441
	Jyväskylä	14	2,93	1,774
	Oulu	23	2,57	1,590
	Rauma	16	2,50	1,633
	Lappi	13	4,00	1,472
	Savonlinna	22	4,18	1,140
	Turku	42	1,57	1,129
	Yhteensä	172	2,56	1,623
15. Oletko mielestäsi saanut tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta luokanopettajakoulutuksen aikana? p=0,008	Helsinki	20	1,05	0,224
	Hämeenlinna	8	1,13	0,354
	Joensuu	13	1,31	0,480
	Jyväskylä	14	1,21	0,579
	Oulu	24	1,17	0,482
	Rauma	17	1,12	0,332
	Lappi	12	1,42	0,793
	Savonlinna	21	1,67	0,856
	Turku	43	1,14	0,413
Yhteensä	172	1,23	0,544	
16. Onko sinulla mielestäsi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksessa saamiesi tietojen pohjalta? p=0,000	Helsinki	20	1,65	0,671
	Hämeenlinna	8	2,00	0,756
	Joensuu	13	2,31	0,630
	Jyväskylä	14	1,79	0,893
	Oulu	24	1,88	0,797
	Rauma	17	1,41	0,618
	Lappi	12	2,33	0,778
	Savonlinna	21	2,38	0,669
	Turku	43	1,60	0,821
Yhteensä	172	1,86	0,804	

LIITE 5: Reliabiliteetti

Reliabiliteetti: Olen oppinut ottamaan huomioon yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerot liikunnassa, kuvataiteessa, musiikissa ja käsityössä

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS12G1	5,6322	7,7714	,6441	,7660
KYS12G2	6,0057	8,3294	,7082	,7351
KYS12G3	6,1264	9,5562	,5477	,8061
KYS12G4	5,7874	8,0065	,6559	,7579

Reliability Coefficients

N of Cases = 174,0

N of Items = 4

Alpha = ,8151

Reliabiliteetti: Olen oppinut käyttämään ja valitsemaan yhdysluokalle sopivia oppimateriaaleja

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS12B	1,7052	1,0696	,8257	.
KYS12C	1,9538	1,3816	,8257	.

Reliability Coefficients

N of Cases = 173,0

N of Items = 2

Alpha = ,9005

Reliabiliteetti: Olen oppinut tuntemaan vuorokurssin ja vuosikurssin yhdysluokkaopetuksen järjestämisen muotona

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS12H1	1,7135	1,2056	,8490	.
KYS12H2	1,6842	1,2409	,8490	.

Reliability Coefficients

N of Cases = 171,0

N of Items = 2

Alpha = ,9183

Reliabiliteetti: sm3 eli sivuaineopinnot

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS8B	1,0204	4,7462	,4512	,7831
KYS8D	1,0680	4,0912	,5771	,7562
KYS8H	1,1224	4,9438	,4778	,7748
KYS8J	1,1088	4,4401	,6503	,7348
KYS8L	1,1497	4,9090	,5783	,7566
KYS8M	1,1293	4,6339	,5753	,7530

Reliability Coefficients

N of Cases = 147,0

N of Items = 6

Alpha = ,7918

Reliabiliteetti: sm2 eli monialaiset opinnot

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
--	-------------------------------------	---	--	-----------------------------

KYS7A	7,6264	8,5244	,6644	,8093
KYS7C	7,6552	9,0480	,5404	,8267
KYS7D	7,7184	9,0936	,5915	,8217
KYS7E	7,7069	9,3529	,5210	,8303
KYS7H	7,5000	7,5578	,6425	,8131
KYS7I	7,5747	8,3614	,5941	,8184
KYS7J	7,4253	7,2054	,6860	,8062

Reliability Coefficients

N of Cases = 174,0

N of Items = 7

Alpha = ,8404

LIITE 6: Korrelaatio

	16. Onko sinulla mielestäsi valmiuksia toimia kyläkoulun opettajana luokanopettajakoulutuksessa saamiesi tietojen pohjalta?
5. Missä olet käynyt peruskoulun alaluokat?	Pearson Correlation: 0,035 Sig. (2-tailed): 0,649 N: 172
6. Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kasvatustieteen yleisdidaktiikan opinnoissa.	Pearson Correlation: 0,378 Sig. (2-tailed): 0,000 N: 172
7. sm2 (monialaiset opinnot) Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa monialaisten opintojen didaktiikoissa.	Pearson Correlation: 0,212 Sig. (2-tailed): 0,005 N: 171
8. sm3 (sivuaineopinnot)) Olen saanut ohjausta/opetusta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa sivuaineopinnoissa.	Pearson Correlation: 0,053 Sig. (2-tailed): 0,530 N: 145
9a. Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa Normaalikouluharjoitteluiden yhteydessä.	Pearson Correlation: 0,126 Sig. (2-tailed): 0,100 N: 172
9b. Olen saanut ohjausta yhdysluokasta ja yhdysluokkaopettamisesta kyläkoulussa kenttäkouluharjoitteluiden yhteydessä.	Pearson Correlation: 0,371 Sig. (2-tailed): 0,000 N: 170
15. Oletko mielestäsi saanut tarpeeksi tietoa kyläkoulussa opettamisesta luokanopettajakoulutuksen aikana?	Pearson Correlation: 0,408 Sig. (2-tailed): 0,000 N: 172

Olen saanut ohjausta monialaisten opintojen kuvataiteen didaktiikassa.	,374	,449	,335
Olen saanut ohjausta monialaisten opintojen käsityön (tekninen/teksiili) didaktiikassa.	,574	,344	
Olen saanut ohjausta monialaisten opintojen musiikin didaktiikassa.	,499	,318	,436
Olen saanut ohjausta monialaisten opintojen liikunnan didaktiikassa.	,716		,356
Olen saanut ohjausta esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnoissa.	,326	,324	,353
Olen saanut ohjausta suomen kielen ja kirjallisuuden sivuaineopinnoissa.	,488		
Olen saanut ohjausta englantilaisen filologian sivuaineopinnoissa.		,699	
Olen saanut ohjausta ympäristö- ja luonnontiedon sivuaineopinnoissa.	,756		
Olen saanut ohjausta kuvataiteen sivuaineopinnoissa.		,529	

Olen saanut ohjausta tekstiilityön /teknisen työn sivuaineopinnoissa.					,615	
Olen saanut ohjausta liikunnan sivuaineopinnoissa.					,764	
Olen saanut ohjausta tietotekniikan sivuaineopinnoissa.		,431				
Olen saanut ohjausta erityispedagogiikan sivuaineopinnoissa.						,554
Olen saanut ohjausta matematiikan sivuaineopinnoissa.		,739				
Olen saanut ohjausta musiikin sivuaineopinnoissa.					,677	
Olen saanut ohjausta historian sivuaineopinnoissa.		,542	,370		,346	
Olen saanut ohjausta uskonnon/elämäntietämisen mustiedon sivuaineopinnoissa.		,538		,331		,367
Olen saanut ohjausta Normaalikoulujen harjoittelujen yhteydessä.			,819			
Olen saanut ohjausta kenttäkoulujen harjoittelujen yhteydessä.	,383	,815				
Yleisdidaktiikan opettajat ovat antaneet ohjausta.				,517		

Ainedidaktiikan opettajat ovat antaneet ohjausta. Normaalikoulun opettajat ovat antaneet ohjausta. Kenttäkouluharjoittelujen ohjaavien opettajat ovat antaneet ohjausta. Toiset opiskelijat ovat antaneet ohjausta.				
Olen itsenäisesti oppinut harjoittelujen aikana.				
Olen oppinut suunnittelemaan yhdysluokan opetusta.	,398	,780		
Olen oppinut käyttämään oppimateriaaleja yhdysluokan opetuksessa.	,446	,550		
Olen oppinut valitsemaan oppimateriaaleja yhdysluokalle.	,838			
Olen saanut ohjausta useamman luokan yhtäaikaisesti opettamiseen.	,712			
Olen oppinut eriyttämään yhdysluokan opetusta.	,759		,348	
			,321	,365
			,864	

Olen saanut ohjausta opetuksen integroimisesta tarkoituksen mukaisiksi kokonaisuuksiksi.	,479		
Olen oppinut ottamaan huomioon yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerot liikunnassa.	,544	,389	,356
Olen oppinut ottamaan huomioon yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerot kuvataiteessa.	,616	,486	
Olen oppinut ottamaan huomioon yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerot musiikissa.	,582		
Olen oppinut ottamaan huomioon yhdysluokan oppilaiden ikä- ja kykyerot käsitöissä.	,463	,624	,378
Olen oppinut tuntemaan vuorokurssin yhdysluokkatoetuksen järjestämisen muotona.	,382	,805	
Olen oppinut tuntemaan vuosikurssin yhdysluokkatoetuksen järjestämisen	,354	,736	

n muotona.

Olen perehtynyt erilaisiin yhdysluokkamuotoihin.	,404	,319	,346
Olen saanut ohjausta/opetusta opetuksen järjestämisen rajoitetuissa tiloissa.			,758
Olen saanut ohjausta/opetusta opetuksen järjestämisen puutteellisilla välineillä.			,713
Olen saanut ohjausta/opetusta siitä, kuinka voin hyödyntää kyläyhteisön resursseja opetuksen järjestämisessä.			,325
Olen saanut ohjausta/opetusta siitä, millaiset rooliodotukset opettajaan kohdistuvat kyläkoulussa.		,521	,347

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 21 iterations.