



Elisa Kinnunen

“Kauheasti kaipasin semmoista yhdessä tekemistä.”

Opettajien kokemuksia pienestä kyläkoulusta suureen alakouluun siirtymisestä

Pro Gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Kauheasti kaipasin semmoista yhdessä tekemistä” – Opettajien kokemuksia pienestä kyläkoulusta suureen alakouluun siirtymisestä (Elisa Kinnunen)

Pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 1 liitesivu

Lokakuu 2020

Tämän tutkielman aiheena on pienestä kyläkoulusta suureen alakouluun siirtyneiden opettajien kokemukset. Suomen kouluverkko on muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana, ja yhä useampi opettaja työskentelee suuressa alakoulussa kyläkoulun sijaan. Pieni kyläkoulu ja suuri alakoulu eroavat kouluympäristöinä toisistaan huomattavasti. Työympäristöllä ja työolosuhteilla on suuri merkitys opettajien viihtyvyydelle ja hyvinvoinnille, ja tutkimus tuokin tärkeää tietoa siitä, kuinka opettajat kokevat erilaiset kouluympäristöt. Lisäksi työn tulokset antavat ajatuksia siitä, mistä tekijöistä hyvä kouluympäristö koulun koosta riippumatta muodostuu sekä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat uuteen kouluympäristöön sopeutumiseen.

Tämän laadullisen tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu käsitteistä muutos, kyläkoulu oppimis- ja opetusympäristönä sekä kyläkoulujen lakkautukset, joita käsitellään aiemman tutkimustiedon ja teorian avulla. Tutkimuksen metodologiana toimii sen kokemuksellisen luonteen vuoksi fenomenologia. Aineisto koostuu viiden ennen kyläkoulussa opettaneen, nykyään suuressa koulussa työskentelevän opettajan teemahaastattelusta. Aineiston analyysissä on hyödynnetty fenomenologista analyysimallia.

Vaikka kyläkouluopetus oli lähes kaikille opettajille merkityksellistä aikaa ja etenkin kyläkoulun perheenomainen yhteisöllisyys sai paljon kiitosta opettajilta, oli kyläkouluopettajan työssä niin paljon haasteita suurempaan kouluun verrattuna, ettei kyläkouluun juurikaan haluttaisi palata. Merkittävimpiä haasteita kyläkoulussa olivat yhdysluokkaopetus, vertaistuen ja yhteistyön puute sekä painava vastuu myös opetuksen ulkopuolisista asioista. Kyläkoulun lakkautukseen opettajat suhtautuivat mahdollisesta haikkeudesta huolimatta rationaalisesti, eikä lakkautusta ja uuteen kouluun siirtymistä vastusteltu. Sopeutumisessa opettajia on auttanut esimerkiksi positiivinen asennoituminen, hyvin tehty pohjatyö sekä muutoksen tuomat odotetut hyödyt, kuten yhdysluokkaopetuksen vaihtuminen vuosiluokkaopetukseen ja kokemus vertaistuesta.

Opettajien vastauksista voidaan johtaa ajatus siitä, että hyvässä koulussa yhdistyvät yhteisöllisyyden kokemus, toimiva ja tiivis yhteistyö muiden opettajien ja vanhempien kanssa, riittävät tilat ja muut resurssit sekä vuosiluokkaopetus. Tärkeältä vaikuttaa myös oppilaiden riittävän laaja sosiaalinen piiri. Tätä tietoa voidaan hyödyntää kouluympäristöjen suunnittelussa ja koulun toiminnan suunnittelussa ylipäänsä. Lisäksi tutkimus tuo tietoa tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajien sopeutumiseen uuteen kouluun, mikä on lakkautusprosessien ja koulunvaihdosten onnistuneisuuden ja sujuvuuden kannalta merkittävää.

Avainsanat: Kokemus, muutos, alakoulu, kyläkoulu, kouluympäristö, fenomenologia

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Kyläkoulu muutoksessa	3
2.1	Muutos	3
2.2	Kyläkoulu instituutiona.....	8
2.3	Kyläkoulujen lakkautukset.....	12
3	Tutkimuksen toteutus	17
3.1	Kokemuksen tutkimus ja fenomenologia	17
3.2	Aineisto ja tutkimushaastattelu	19
3.3	Fenomenologinen analyysi	21
4	Tulokset	28
4.1	Yhteisö	28
4.1.1	<i>Yhteisöllisyys ja turvallisuus</i>	28
4.1.2	<i>Työyhteisö</i>	29
4.1.3	<i>Johtajan merkitys</i>	31
4.1.4	<i>Oppilaat</i>	32
4.1.5	<i>Vanhemmat, kyläyhteisö ja muu ulkopuolinen yhteistyö</i>	33
4.2	Opettajuus	34
4.2.1	<i>Opettajan vapaus</i>	34
4.2.2	<i>Opettajan vastuu</i>	35
4.2.3	<i>Luokat</i>	35
4.3	Resurssit.....	36
4.3.1	<i>Koulun tilat ja materiaalit</i>	36
4.3.2	<i>Yleiset resurssit</i>	37
4.4	Muutos	38
4.4.1	<i>Ennakkokäsitykset</i>	38
4.4.2	<i>Lakkautusprosessi</i>	39
4.4.3	<i>Sopeutuminen ja arvio muutoksesta</i>	41
5	Päätelmiä ja pohdintaa	44
5.1	Tutkimustulokset ja päätelmät suhteutettuna aiempiin tutkimuksiin	44
5.2	Eettiset huomiot ja tutkimuksen luotettavuus	47
5.3	Lopuksi	49
	Lähteet	52

1 Johdanto

”Että nyt mä saan olla opettajana, että se on mun mielestä suuri helpotus. Että kyllä mä ajattelen, että kyllähän nyt on mahdollisuus tehdä tätä työtä enemmän sillä tavalla kun haluaisin.”

Tämän tutkimuksen aiheena on pienistä kyläkouluista suureen alakouluun siirtyneiden opettajien kokemukset. Aihe on ajankohtainen, sillä Suomen kouluverkko on muuttunut radikaalisti viimeisten vuosikymmenten aikana ja sekä koulunkäynti että työskentely suuressa ala- tai yhtenäiskoulussa on yhä yleisempää. 1990-luvun jälkeen yli puolet Suomen alakouluista on lakkautettu – nyt kouluja on jäljellä suunnilleen saman verran kuin vuonna 1903. Suurin osa lakkautetuista kouluista on ollut pieniä maalaiskouluja. Vuonna 1991 Suomessa oli 2093 alle 50 oppilaan koulua, kun taas vuonna 2019 näistä kouluista oli jäljellä enää 331. Samaan aikaan yli 500 oppilaan koulujen määrä on kasvanut 56 prosentilla vuosien 2008 ja 2017 välillä (Autti & Hyry-Beihammer, 2014; Koivula, 2019; Suomen virallinen tilasto, 2018 & 2019). Suomen kehityssuunta on siis selvä: kyläkouluja laitetaan kiinni ja selvästi suurempia alakouluja perustetaan.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka opettajat ovat kokeneet muutoksen siirryttyään työskentelemään pienestä kyläkoulusta suureen alakouluun. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen, sillä pieni kyläkoulu ja suuri alakoulu eroavat kouluympäristöinä toisistaan huomattavasti, ja yhä useampi opettaja työskentelee suuressa alakoulussa kyläkoulun sijaan. Luonnollisesti työympäristöllä ja työolosuhteilla on suuri merkitys opettajien viihtyvyydelle ja hyvinvoinnille, ja onkin tärkeää saada tietoa siitä, kuinka opettajat kokevat erilaiset kouluympäristöt. Opettajien kokemuksia kyläkoulun vaihtumisesta isompaan kouluun ei kuitenkaan ole juuri tutkittu, joten tutkimukselle kyläkoulusta ja suuresta alakoulusta kouluympäristöinä on muuttuvassa koulumaailmassa tarvetta. Tutkimuskysymys on:

- Mitkä asiat opettajat kokivat merkityksellisinä kyläkoulusta suurempaan alakouluun siirtymisessä?

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka metodologiana on hyödynnetty fenomenologiaa, joka sopii erityisen hyvin tutkimukseen sen kokemuksellisen lähtökohdan vuoksi. Vaikka fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on periaatteessa aineistolähtöisyys ja kaiken esitiedon poissulkeminen analyysin valmistumiseen asti, tutkijan on Laineen (2015) mukaan myös fenomenologisen tutkimuksen aluksi tutustuttava jonkin verran relevanttiin teoriaan ja mietittävä esimerkiksi ihmiskäsityksellisiä kysymyksiä, jotta tutkimuksen tekeminen on mahdollista (Laine, 2015, 36–37).

Näin ollen tämän tutkielman aluksi luvussa 2 avaan aiempien tutkimusten ja teorian avulla tutkimuksen kannalta olennaisimpia teoreettisia käsitteitä, joita ovat muutos, kyläkoulu oppimis- ja opetusympäristönä sekä kyläkoulujen lakkautukset. Luvussa 3 kerron tutkimuksen aineistosta ja sen hankinnasta sekä kuvaan aineiston analyysiprosessin. Tutkimusaineisto koostuu viiden entisen kyläkouluopettajan, nykyisin suuressa koulussa työskentelevän opettajan teemahaastatteluista, joiden analyysissa hyödynnän Perttulan (1995; 2009) fenomenologista analyysimallia. Analyysin tulokset ovat kuvattuna luvussa 4 fenomenologiselle analyysille tyypillisen merkitysverkoston sekä haastattelulainauksen kautta. Lopuksi luvussa 5 esitän tulosten pohjalta tekemäni johtopäätökset, suhteutan tutkimustuloksia aiempaan tutkimustietoon ja teoriaan sekä käsitteelen tutkimuksen kannalta tärkeitä eettisiä huomioita sekä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi pohdin tutkimuksen merkitystä ja hyödynnettävyyttä.

2 Kyläkoulu muutoksessa

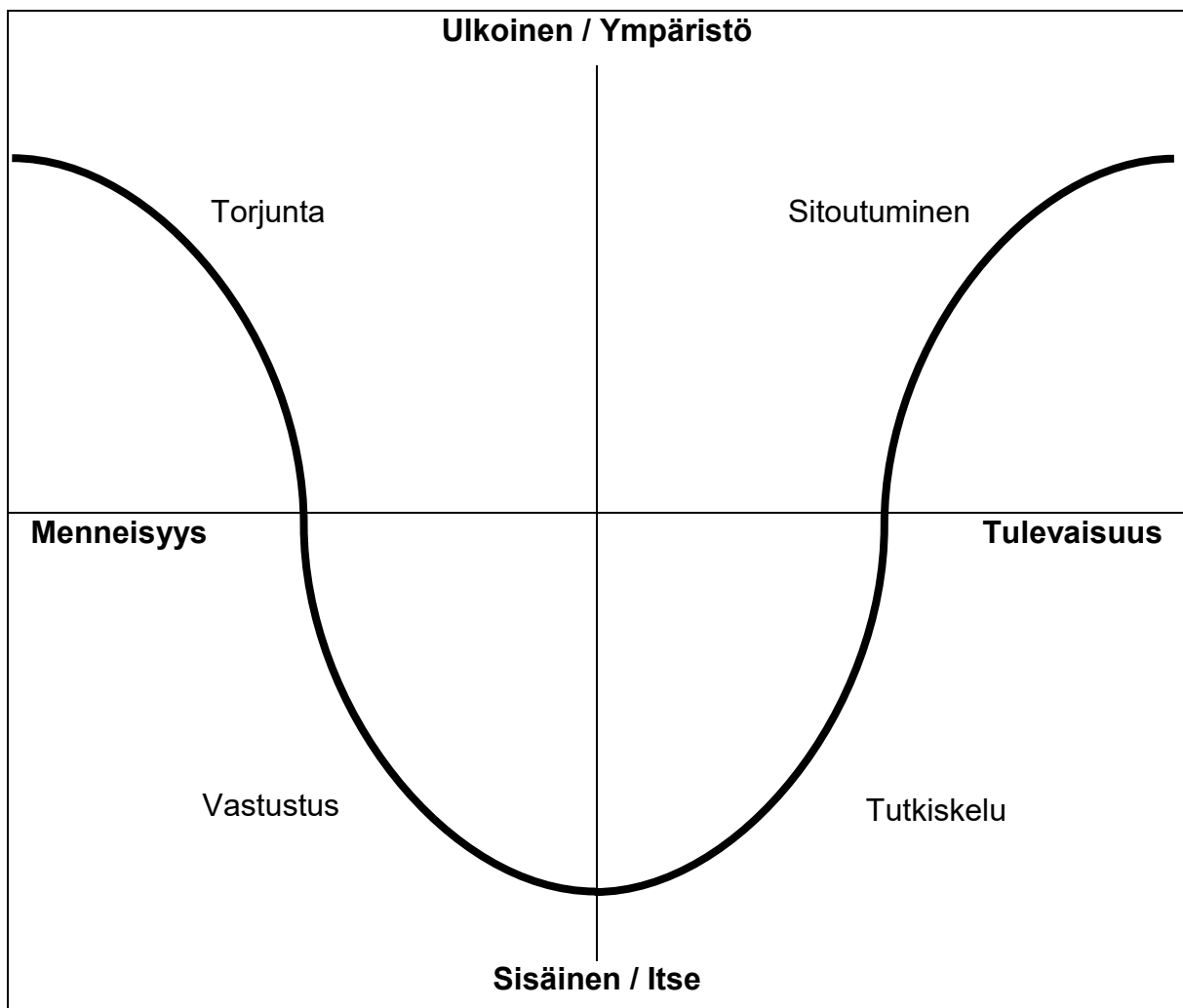
Tässä luvussa avaan tutkimukseni taustalla olevaa teoriaa. Käyn läpi erilaisia muutosprosessin malleja sekä muutokseen liittyvää tutkimustietoa esimerkiksi siitä, mitkä tekijät vaikuttavat yksilön kokemukseen muutoksesta. Avaan kyläkoulua kouluympäristönä niin opettajien, oppilaidenkin kuin koko ympäröivän yhteisön kannalta sekä käsittelen kyläkoulujen lakkautuksia kotimaisten ja ulkomaisten tutkimusten avulla.

2.1 Muutos

Siirtyminen pienestä kyläkoulusta suurempaan kouluun on niin oppilaille kuin koulun henkilökunnallekin suuri muutos, joka vaatii sopeutumista. Ihmisten muutoksen kokemusta on tutkittu paljon: ihmisten asenteita, tunteita, ajatuksia ja käytöstä muutoksen suhteen. Jokainen kokee muutoksen eri tavalla, mutta usein ihmisten kokemissa muutosprosesseissa on havaittavissa samoja elementtejä. Tutkijat ovatkin luoneet useita erilaisia malleja kuvaamaan muutosprosessia. Moni näistä malleista perustuu Lewinin (1947) kehittämään yksinkertaiseen malliin, joka koostuu kolmesta vaiheesta. Sulattamisvaiheessa valmistaudutaan tulevaan muutokseen, toisessa vaiheessa itse muutos toteutuu ja kolmannessa eli jäädytysvaiheessa muutos vakiinnutetaan. Mallin mukaan muutosprosessi siis alkaa ja loppuu tasapainoisessa tilassa.

Tähän malliin pohjautuu myös Elisabeth Kubler-Rossin tunnettu viiden vaiheen suruprosessimalli, jota puolestaan esimerkiksi Scott ja Jaffe (1988) ovat käyttäneet pohjana omalle organisaatiomuutosmallilleen. Vaikka malli on jo suhteellisen vanha, käytetään sitä edelleen yleisesti, eikä sen ajatus itsessään ole vanhentunut. Scottin ja Jaffen mallin mukaan muutoksen voidaan nähdä koostuvan neljästä vaiheesta, koska muutos sitten yksilöä tai ryhmää. Ensimmäisessä vaiheessa muutos torjutaan eikä toiminnassa tapahdu vielä muutosta. Työyhteisössä työntekijät jatkavat työntekoaan normaalisti ajattelematta muutosta sen sijaan että he valmistautuisivat tulevaisuuteen ja sen edellyttämiin muutoksiin. Muutoskaavan torjuntavaihetta seuraa muutoksen vastustus, johon liittyy epävarmuuden, turhautumisen ja pelon tunteita. Tässä vaiheessa muutoksen kokijat keskittyvät muutoksen henkilökohtaisiin vaikutuksiin. Työyhteisöissä tämä näkyy usein esimerkiksi työntekijöiden valituksena, poissaoloina ja irtisanoutumisina (Scott & Jaffe, 1988).

Lopulta edessä on kuitenkin askel kohti sopeutumista, josta ensimmäinen on tutkiskeluvaihe. Työntekijät osoittavat taas uutta kiinnostusta, motivaatiota ja positiivista asennetta työtä ja tulevaisuutta kohtaan. He keskittyvät ulkoiseen ympäristöön kehittäen toimivia ratkaisuja tulevaa varten. Vaihe voidaan kokea myös kaoottisena sekä ihmisten että organisaation hakiessa uudelleen paikkaansa ja muotoaan. Kun tämä kaaos on selätetty ja asiat alkavat olla jälleen vakaalla pohjalla, päästään muutoksen viimeiseen vaiheeseen: sitoutumiseen. Työntekijät ovat jälleen valmiita keskittymään työhön ja uusiin haasteisiin kukin omassa roolissaan ja tehtävässään (Scott & Jaffe, 1988).



KUVIO 1. Muutoskaavio (mukaiillen Scott & Jaffe, 1988).

On selvää, että muutos ja siihen sopeutuminen on toisille helpompaa kuin toisille; jotkut siis käyvät edellä kuvatun muutosprosessin läpi nopeammin kuin toiset, eivätkä kaikki vastusta

muutosta lainkaan vaan ovat lähes suoraan prosessin viimeisessä vaiheessa. Suuri osa muutoksen tutkimuksesta on kuitenkin tehty organisaatiomuutoksen kontekstissa keskittyen muutoksen vastustuksen tutkimiseen, jonka onkin Boveyn ja Heden (2001) mukaan todettu olevan yksi yleisimmistä ongelmista, joita johto alaiensa kanssa kohtaa organisaatiomuutoksien yhteydessä. Muutoksen vastustuksen ja muutoksen välttelyn voidaan nähdä olevan ihmisen sisäsyntyinen reaktio (Bovey & Hede, 2001).

Muutokseen suhtautumiseen vaikuttaa moni tekijä. Oregin (2006) tutkimuksen mukaan vahvimmin työntekijöiden suhtautumiseen vaikuttaa työntekijän työtyytyväisyys ja sitoutuneisuus: mitä tyytyväisempi ja sitoutuneempi työntekijä on työhönsä, sitä todennäköisempää on, ettei tämä vastusta organisaatiomuutosta vaan sopeutuu hyvin. Nordinin (2011) tutkimustulokset ovat samankaltaiset: yliopiston organisaatiomuutosta koskeneessa tutkimuksessaan Nordin on todennut affektiivisen sitoutuneisuuden organisaatioon ja työympäristöön identifioitumisen olevan tärkein tekijä työntekijän muutosvalmiuden ja onnistuneen organisaatiomuutoksen kannalta. Myös esimerkiksi Peccei, Giangreco ja Sebastiano (2011) ovat tutkimuksessaan todenneet sitoutuneisuuden organisaatioon, mahdollisuuden osallistua muutosprosessiin sekä odotetut muutoksen tuomat edut tärkeimmiksi tekijöiksi työntekijöiden positiivisessa suhtautumisessa muutokseen.

Holt, Armenakis, Feild ja Harris (2007) tutkivat tekijöitä, jotka vaikuttavat muutosvalmiuteen. Heidän tutkimuksensa mukaansa tärkeimpiä ovat usko muutoksen tarpeellisuudesta, hyödyllisyydestä ja toteutettavuudesta sekä siitä, että organisaatiojohto on sitoutunut muutokseen. Johtamisen on myös muissa tutkimuksissa havaittu olevan tärkeä tekijä sen kannalta, kuinka työntekijät kokevat muutoksen. Nordinin (2011) tutkimuksessa sekä transaktionaalinen johtaminen että transformatiivinen johtaminen olivat tärkeitä muutosvalmiuden ennustavia muuttujia. Transaktionaalinen johtamistyyli perustuu työntekijöiden palkitsemiseen ja rankaisemiseen eli toisin sanoen ulkoisiin motivaatiotekijöihin, kun taas transformatiivisessa johtamisessa pyritään herättämään työntekijöiden sisäinen motivaatio henkilökohtaisella, yksilöiden vahvuuksiin ja potentiaaliin keskittyvällä johtamistyyllillä. Tutkimuksen mukaan molemmilla johtamistavoilla on mahdollista vaikuttaa työntekijöiden organisaatiomuutosta koskeviin ajatuksiin, oletuksiin ja asenteisiin (Nordin, 2011). Schulz-Knappe, Koch ja Beckert (2019) taas tulivat tutkimuksessaan eroavaan tulokseen: heidän mukaansa työtyytyväisyys tai luottamus johtajistoon eivät ole merkittäviä tekijöitä muutokseen suhtautumisen kannalta, mutta

heidänkin tutkimuksessaan sitoutuneisuus organisaatioon ja hyvä työilmapiiri olivat yhteydessä positiiviseen suhtautumiseen.

Scott ja Jaffe (1988) ovat erotelleet neljä erityistä taitoa, jotka yhdistävät niitä työntekijöitä, jotka kestävät muutoksen tuomaa stressiä erityisen hyvin. Nämä taidot auttavat vähentämään muutoksen aiheuttamia negatiivisia vaikutuksia omaan työntekoon, toimintaan ja terveyteen.

1. *Sitoutuminen*: työntekijät tuntevat työnsä merkitykselliseksi ja ovat työssään vahvasti osallisia.
2. *Kontrolli*: työntekijät kokevat itsensä vaikutusvaltaisiksi työssään.
3. *Haaste, ei ongelma*: työntekijät näkevät muutoksen mahdollisuutena oppia uusia taitoja negatiivisen suhtautumisen sijaan.
4. *Yhteys*: työntekijät pitävät ihmissuhteita tärkeinä, tuntevat itsensä arvostetuiksi ja ovat vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten kanssa.

Schulz-Knappe ym. (2019) tekivät samankaltaisia johtopäätöksiä tutkiessaan, mitkä persoonallisuuspiirteet vaikuttavat työntekijöiden suhtautumiseen muutokseen. Heidän tutkimuksensa mukaan skeptisyys on merkittävästi yhteydessä negatiiviseen suhtautumiseen, kun taas avoimuus muutosta kohtaan on merkittävästi yhteydessä positiiviseen suhtautumiseen. Muut persoonallisuuspiirteet, kuten itseluottamus tai joustavuus, eivät osoittautuneet merkittäviksi tekijöiksi. Toisaalta tutkimuksen mukaan persoonallisuuspiirteet eivät kuitenkaan ole tärkein suhtautumiseen vaikuttava tekijä. Toimiva, läpinäkyvä kommunikaatio johdon ja työntekijöiden välillä muutosprosessia koskien osoittautui erittäin tärkeäksi positiivisen suhtautumisen kannalta. Myös osallisuus prosessiin on tutkimuksen kannalta positiivisessa yhteydessä positiiviseen suhtautumiseen, mutta tätä vastoin osallisuus päätöksentekoon muutokseen liittyen on tutkimustulosten mukaan yhteydessä negatiiviseen suhtautumiseen (Schulz-Knappe, Koch & Beckert, 2019).

Toisaalta Vakolan (2014) tutkimuksen mukaan työntekijät, jotka ovat itsevarmoja kyvyistään ja pärjäävät stressaavissa tilanteissa hyvin, pärjäävät parhaiten myös organisaatiomuutoksessa: heidän ennakoasenteensa muutosta kohtaan on yleensä positiivinen, minkä ansiosta myös heidän muutosvalmiutensa on korkea. Siitä Vakola taas on samaa mieltä Schulz-Knappen ym. kanssa, että työntekijöiden muutosvalmiuden kannalta myös luottamus johtajistoon ja toimiva

kommunikaatio johdon ja työntekijöiden välillä ovat erittäin merkittäviä tekijöitä (Vakola, 2014).

Kunze, Boehm ja Bruch (2013) ovat puolestaan tutkimuksessaan todenneet, että vastoin yleistä oletusta ja aiempia tutkimuksia korkeampi ikä ei ole yhteydessä muutosvastaisuuteen tai sopeutumisvaikeuksiin – sitä vastoin tulokset viittaavat jopa siihen, että nuoremmat työntekijät ovat taipuvaisempia vastustamaan muutosta kuin vanhemmat työntekijät. Heidän mukaansa on mahdollista, että vanhemmat työntekijät ovat kokemuksensa ansiosta kykeneväisempiä sopeutumaan muutoksiin heidän ollessa taitavampia esimerkiksi suuntaamaan omat resurssinsa järkevästi ja priorisoimaan organisaation asettamat tavoitteet optimaalisesti, minkä lisäksi vanhemmat työntekijät voivat olla halukkaampia muutoksiin (Kunze, Boehm & Bruch, 2013).

Stensaker ja Meyer (2011) ovat tehneet katsauksen muutostutkimukseen ja havainneet, että joissain tutkimuksissa työntekijöiden rakentava palaute on tulkittu muutoksen vastustukseksi, mitä se ei tosiasiaassa ole ollut. On myös esitetty, että muutosmallit lähtevät yleensä ajatuksesta siitä, että muutosta tullaan väistämättä vastustamaan, mikä voi olla eräänlainen itseään toteuttava ennuste. Koko muutosvastarinnan käsitteestä on Dentin ja Goldbergin (1999) mukaan tullut liian hallitseva muutostutkimuksen saralla. Heidän mukaansa muutosvastaisuuden käsite sai kunnolla alkunsa Lewinin muutosmallista, jonka jälkeen käsite jäi elämään tutkimus- ja johtamismaailmassa. Sen alkuperäinen konteksti jäi kuitenkin ajan mittaan varjoon, ja vastarinnasta muodostui oletusarvo muutoksen käsittelyssä (Dent & Goldberg, 1999).

Tutkimustulokset muutoksesta ja siihen suhtautumisesta ovat siis vaihtelevia. Kim, Hornung ja Rousseau (2010) korostavat ajan merkitystä muutosprosessissa, mikä voi osaltaan selittää tulosten hajanaisuutta. He tutkivat organisaatiomuutoksen kokeneita työntekijöitä kahteen otteeseen. Tutkimuskertojen välillä oli kuusi kuukautta. Ensimmäisellä kerralla odotetuilla muutoksen tuomilla positiivisilla vaikutuksilla oli suurin merkitys työntekijöiden positiiviseen suhtautumiseen muutokseen, kun taas toisella kerralla tärkein tekijä oli työsuhteen laatu. He korostavatkin muutoksen ja siihen suhtautumisen dynaamisuutta; heidän mukaansa muutoksen kokemus itsessäänkin on muuttuva elementti. Toisaalta osallisuus muutokseen osoittautui merkittäväksi tekijäksi tutkimuksen molemmissa vaiheissa, eli osallisuuden voidaan nähdä olevan tärkeä seikka positiivisen suhtautumisen kannalta pitkään muutosprosessin aikana ja sen jälkeen (Kim, Hornung & Rousseau, 2010).

Voi siis olla, että tutkimustulosten vaihtelevuus johtuu ainakin osaksi tutkimusten erilaisista ajankohdista muutosprosessiin nähden. Yhteisiä muutosvalmiuteen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä vaikuttaa kuitenkin olevan ainakin työntekijän osallisuus, sitoutuneisuus organisaatioon sekä positiiviset odotukset muutoksen vaikutuksista. Myös johtamisella ja tietyillä persoonallisuuspiirteillä näyttää olevan vaikutusta muutosvalmiuteen. Vaikka useat muutosta koskevat tutkimukset on tehty yritysmaailman kontekstissa, ovat tutkimustulokset merkittäviä myös muissa ympäristöissä tapahtuvien muutosten kannalta – tämän tutkimuksen tapauksessa muutoksessa siirryttäessä kyläkoulusta suurempaan kouluun. Opettajien kyvyillä ja valmiuksilla sopeutua koulunvaihdoksen aiheuttamaan muutokseen sekä tukea oppilaita muutoksessa on suuri vaikutus koko muutosprossiin niin opettajien kuin oppilaidenkin kannalta, minkä takia ymmärrys muutosprosessin kokemuksesta on tärkeää myös koulukontekstissa.

2.2 Kyläkoulu instituutiona

Autin ja Hyry-Beihammerin (2009) mukaan kyläkoulu on usein määritelty maaseudulla sijaitseväksi kouluksi, jossa toimii 1–3 opettajaa tai opetusryhmää. Opetusryhmät ovat usein yhdysluokkia, eli opettaja opettaa usean vuosiluokan oppilaita samaan aikaan. Kyläkoulun oppilasmäärä on määrittelytavasta riippuen alle 20, alle 50 tai alle 100 oppilasta (Autti & Hyry-Beihammer, 2009, 55). Esimerkiksi Pirhosen (1993) ja Kalaojan ja Pietarisen (2009) mukaan yhdysluokkaopetus on yleensä järjestetty vuosikurssijärjestelmänä, mikä tarkoittaa, että esimerkiksi viidesluokkalaiset opiskelevat joka toinen vuosi viidennen ja joka toinen vuosi kuudennen luokan asioita. Tämä ei kuitenkaan päde kaikkiin oppiaineisiin, vaan matematiikassa ja kielissä, usein myös äidinkielessä, kaikki luokat etenevät yleensä oman vuosikurssinsa aiheiden mukaan (Pirhonen, 1993, 7–8; Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Luonnollisesti yhdysluokkaopetuksen laatu ja oppimistulokset riippuvat siitä, miten hyvin opetus on suunniteltu ja toteutettu (Kalaoja, 1982, 2006). Kalaojan ja Pietarisen (2009) mukaan yhdysluokkaopetus tuo erityisen haasteen opettajille, joiden tulee huomioida hyvinkin erikäisten lasten oppiminen. Vuosikurssijärjestelmä on aiheuttanut toisinaan ongelmia myös alempien luokkien oppilaille, jotka joutuvat opiskelemaan ylemmän luokan asioita ja etenemään oppimisessaan näin epäloogisessa järjestyksessä. Myös eriyttämisessä on ollut erikäisten oppilaiden kanssa haasteita (Kalaoja ja Pietarinen, 2009).

Toisaalta yhdysluokkaopetuksessa on myös pedagogisia hyötyjä, ja yhdysluokkaopetusta hyödynnetäänkin nykyään myös suuremmissa kouluissa etenkin alaluokilla. Esimerkiksi Kalaojan (2010) ja Kilpeläisen (2010) mukaan yhdysluokassa eri-ikäiset oppilaat oppivat toisiltaan niin oppiaineiden kuin sosiaalisten asioidenkin suhteen heidän ollessa välillä nuoremman, välillä vanhemman oppilaan asemassa. On tavallista, että yhdysluokan vanhemmat oppilaat huolehtivat nuoremmista ja opettavat heitä, mikä opettaa heitä itseäänkin. Nuoremmat lapset taas ovat vanhempien oppilaiden kanssa usein taitojensa ylärajoilla, mikä voi edistää heidän kehitystään ja oppimistaan (Kalaoja, 2010; Kilpeläinen, 2010). Lapset oppivat toisiltaan myös luokkahuoneen ulkopuolella: kun koko koulu viettää välituntia yhdessä, on luonnollista, että oppilaat leikkivät ja pelaavat yhdessä iästä riippumatta.

Vaikka oppimisympäristöt ovat siis kiistatta erilaiset kyläkoulussa ja suuressa alakoulussa, ei opetuksen laadussa välttämättä ole eroa. Peltosen (2010) mukaan suomalaistutkimuksissa ei ole viitteitä siitä, että koulun koko vaikuttaisi oppilaiden koulumenestykseen. Myöskään sillä, opiskelevatko lapset yhdysluokassa vai vuosiluokittain, ei vaikuta olevan merkitystä koulumenestyksen kannalta. Toisaalta aihetta on myös haastavaa tutkia, sillä oppilaiden koulumenestykseen vaikuttavia taustatekijöitä on niin paljon (Peltola, 2010). Izadin (2015) 600 suomalaisoppilaan tutkimuksessa todettiin, ettei siirtyminen lakkautetusta kyläkoulusta suurempaan kouluun vaikuta oppilaiden koulumenestykseen: arvosanojen keskiarvoon, ylioppilaaksi valmistumiseen tai haluttuun toisen asteen koulutukseen pääsemiseen.

Åberg-Bengtsson (2009) on tarkastellut Ruotsissa tehtyjä kyläkoulututkimuksia. Hänen mukaansa voidaan kaiken kaikkiaan sanoa, että pienissä kyläkouluissa annettu opetus on vähintään yhtä laadukasta kuin suurempienkin koulujen – opetuksen laatu ei siis ole koulun koosta kiinni. Bæck (2015) taas korostaa, että jokainen maaseudun koulu ja yhteisö on omanlaisensa, eikä niitä voida koulumenestyksenkään osalta niputtaa yhteen. Jokaisella koululla on oma kontekstinsa, joka tulisi ottaa huomioon oppilaiden akateemista suoriutumista arvioitaessa ja vertailtaessa muihin kouluihin.

Opetusmuodon lisäksi opettajan työ, rooli ja opettajaan kohdistuvat odotukset ovat erilaisia kyläkoulussa ja suuressa koulussa (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Meriläisen ja Pietarisen mukaan (2003, 2008, viitattu lähteessä Kalaoja & Pietarinen, 2009) kyläkouluopettajiin kohdistuvat odotukset ovat erilaiset kuin suurempien kaupunkikoulujen opettajien. Kyläkouluopettajien odotetaan kehittävän kouluun kylän sosiaalisesti keskuksiksi ja taistelemaan lakkautusuhkaa vastaan. Kyläkouluopettajien ammattitaito ja ammatillinen

kehitys nähdään myös herkästi samana asiana kuin koko koulun laatu ja koulun kehitys; näin ollen työympäristö voi toimia joko opettajan ammatillista kehitystä hidastavana vai edistävänä tekijänä (Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Yhteisöllisyys on yksi kyläkoulujen tunnusomaisimmista piirteistä. Korpinen (1998) vertaa kyläkouluyhteisöä suurperheeseen, jossa jokainen henkilökunnan jäsen keittäjästä talonmieheen toimii kasvattajana ja eri-ikäiset lapset ovat kuin sisaruksia toisilleen; kaikki tuntevat pienessä yhteisössä toisensa (Korpinen 1998, 10–11). Yhteisöllisyydellä on todettu olevan lukuisia hyötyjä yksilöille. Esimerkiksi Karlberg-Granlundin (2009) mukaan koulun sisäinen yhteisöllisyys tuo turvaa, parantaa oppilaiden itsetuntoa ja antaa kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta. Lindforsin (2007) mukaan yhteisöllisyys on nykypäivän yksilökeskeisessä yhteiskunnassa alati vähenemässä, mikä on ihmisille terveydellisesti haitallista. Yhteisöllisyys on ollut tärkeä tekijä koko ihmiskunnan kehityksessä ja ihmislajin säilymisessä, ja sillä on yhä tärkeä merkitys ihmisten hyvinvoinnille ja identiteetille. Yhteisöllisyys ehkäisee yksinäisyyttä, jonka on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi ahdistuneisuuteen ja masennukseen. Fyysisesti yksinäisyyden kokemuksesta ja sen vaikutuksia kehoon voidaan verrata stressireaktioon: se voi vaikuttaa esimerkiksi sydämen terveyteen ja vastustuskykyyn (Lindfors, 2007).

Karlberg-Granlundin (2009) ja Kilpeläisen (2010) mukaan koulun pieni koko mahdollistaa myös sen, että jokainen oppilas tulee herkemmin yksilöllisesti huomioiduksi koulun arjessa. Tiiviissä yhteisössä oppilaat oppivat hyväksymään ja arvostamaan toistensa erilaisuutta. Pienen oppilasmäärän ansiosta opettajat myös tuntevat jokaisen oppilaan taustoineen hyvin, ja hyvä oppilaantuntemus auttaa opettajaa tunnistamaan oppilaiden yksilölliset tarpeet paremmin ja kokonaisvaltaisemmin, mikä edesauttaa oppimista. Oppilaansa hyvin tunteva opettaja myös uskaltaa herkemmin antaa näille enemmän vapautta ja vastuuta koulun arjessa, millä voi olla positiivisia vaikutuksia oppilaiden itsetunnolle, rohkeudelle ja vastuuntunnolle. Tärkeää oppilaiden itsetunnolle voi olla myös se, että pienessä koulussa jokainen oppilas myös pääsee esimerkiksi osallistumaan koulun juhliin – jokaiselle riittää juhlassa oma, tärkeä roolinsa (Karlberg-Granlund, 2009).

Yhteisöllisyys ulottuu myös koulun seinien ulkopuolelle koko kyläyhteisöön. Esimerkiksi Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) sekä Viertolan (1998) mukaan kyläkouluilla on koulutuksellisen merkityksensä lisäksi suuri sosiaalinen merkitys ympäröivälle yhteisölleen. Koulua on perinteisesti ajateltu koko kylän sydämenä, joka tuo eri-ikäiset kyläläiset yhteen

toimien erilaisten tapahtumien järjestämispaikkana esimerkiksi juhlapyhien aikaan. Koululla on merkittävä rooli myös paikallisen identiteetin muodostuksessa. Koulun voidaan siis ajatella rakentavan ja ylläpitävän sosiaalista pääomaa ja näin vaikuttavan myönteisesti koko kyläyhteisön hyvinvointiin (Autti & Hyry-Beihammer, 2014; Viertola, 1998, 76–77).

Kalaojan (2010) mukaan kylän ja koulun välinen tiivis yhteistyö näkyy useiden kyläkoulujen arjessa myös yhteisökasvattamisena ja kyläläisten osallistumisena opetukseen: oppilaiden isovanhemmat voivat esimerkiksi opettaa oppilaille käsitöitä tai paikallinen maanviljelijä voi kertoa maataloudesta ja järjestää tilalleen kouluvierailun (Kalaoja, 2010). Luonnollisesti myös vanhemmat ovat osa yhteisöä. Korpinen (1990, viitattu lähteessä Korpinen, 1998, 14) ja Kilpeläinen (2010) toteavat kyläkoulun mahdollistavan kodin ja koulun välittömän, luottamuksellisen ja monimuotoisen yhteistyön sekä avoimen kommunikaation opettajan ja oppilaiden vanhempien välillä. Korpinen (1982) mukaan toimiva, läheinen kodin ja koulun välinen yhteistyö tuo lapselle turvaa, on hyväksi tämän itsetunnolle ja voi vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden oppimistuloksiin ja motivaatioon.

Risto Kilpeläinen on väitöskirjassaan (2010) selvittänyt opettajien kokemuksia pienistä maaseutukouluista. Kyläkoulujen fyysisen ympäristön osalta opettajat pitävät positiivisena esimerkiksi koulujen rauhallista, turvallista ja viihtyisää ympäristöä, jossa luonto ja kyläyhteisö ovat osa koulun arkea. Sisätiloja kuvaillaan käytännöllisiksi ja esimerkiksi pienryhmäopetusta tukeviksi. Moitteita saavat esimerkiksi pitkät välimatkat ja huonokuntoiset puitteet. Tutkimustulosten mukaan jotkut koulut kärsivät myös resurssiongelmista, mikä näkyy esimerkiksi koulun välineistössä (Kilpeläinen, 2010).

Vaikka fyysisessä ympäristössä olisi puutteita, kompensoi Kilpeläisen mukaan (2010) kyläkoulun luonnonläheisyys sekä sosiaaliset tekijät näitä puutteita hyvin; opettajat kokevat kyläkoulun olevan turvallinen, kotoisa ympäristö, jossa viihtyvät niin oppilaat kuin opettajatkin. Tutkimuksen mukaan kiusaamista on kyläkouluilla vain vähän. Toisaalta monia kyläkouluja uhkaa lakkautus, mikä tuntuu myös koulujen ilmapiirissä. Sosiaalisen ympäristön osalta osa opettajista koki myös yksinäisyyttä vertaistuen ollessa vähäistä. Lisäksi yksittäisen opettajan vastuu koettiin liian suurena. Kokonaisuudessaan opettajat viihtyvät kyläkouluilla kuitenkin erittäin hyvin (Kilpeläinen, 2010).

Kalaojan (1990) ja Yrjönsuuren (1990) tutkimustulokset ovat samassa linjassa; heidän mukaansa kyläkoulujen opettajat ajattelevat työoloistaan positiivisemmin kuin suurempien koulujen opettajat. Yrjönsuuren (1990) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat paperityön

suuren määrän ainoana negatiivisena asiana kyläkouluopetuksessa. Toisaalta Karlberg-Granlundin väitöstutkimuksen (2009) mukaan kyläkoulujen opettajat kokevat, että vaikka pieni koulu mahdollistaa laajat ammatilliset vapaudet, on heillä pienessä työyhteisössä myös erityisen painava vastuu lasten oppimisesta ja hyvinvoinnista. Tämä on johtanut myös siihen, että kyläkouluopettajat kokevat erityisen suurta vastuuta myös omasta työkykyisyydestään kynnyksen sijaisen ottamiseen ollessa niin suuri (Karlberg-Granlund, 2009).

Kaiken kaikkiaan kyläkouluilla vaikuttaa siis olevan paljon hyviä puolia, ja myös opettajien kokemukset kyläkouluista näyttävät olevan pääosin positiivisia. Kyläkoulujen vahva yhteisöllisyys niin koulun sisällä kuin koko kyläyhteisön kesken, ammatillinen vapaus, luonteva yhteistyö vanhempien kanssa sekä koulun turvallisuus, luonnonläheisyys ja kodinomaisuus ovat kyläkoulujen vahvuuksia. Haasteita taas tuovat ennen kaikkea resurssiongelmat, lakkautusuhka, suuri vastuu, vertaistuen puute sekä yhdysluokkaopetus, vaikkakin jälkimmäisellä on todettu olevan myös pedagogisia hyötyjä.

2.3 Kyläkoulujen lakkautukset

Suomen kouluverkko harvenee harvenemistaan, ja yhä useampi oppilas opiskelee suuressa yhtenäiskoulussa pienen koulun sijaan. Suomessa on 1990-luvun alun jälkeen lakkautettu yli puolet perusopetuksen kouluista. Lakkautukset ovat kohdistuneet kovimmin pieniin kouluihin ja erityisesti maaseutukouluihin, joista on lakkautettu jopa 93 prosenttia. Suhteellisesti eniten pieniä kouluja on lakkautettu entisten Oulun ja Lapin läänien alueilla. Vuonna 1991 Suomessa oli 2093 alle 50 oppilaan koulua, kun taas vuonna 2019 näistä kouluista oli jäljellä enää 331. Samaan aikaan yli 500 oppilaan koulujen määrä on kasvanut 56 prosentilla vuosien 2008 ja 2017 välillä (Autti & Hyry-Beihammer, 2014; Koivula, 2019; Suomen virallinen tilasto, 2018 & 2019). Lakkautusten perusteena ovat olleet rahalliset säästöt oppilasmäärien pienentyessä. Oppilasmäärien pienentymisen lisäksi lakkautusintoa on lisännyt niin sanotun pienkoululisän, eli valtion kunnille maksaman, pienille kouluille korvamerkityn tuen, lakkauttaminen vuonna 2006 (Autti & Hyry-Beihammer, 2009). Lakkautuksista saatujen säästöjen määrä on kuitenkin joutunut kyseenalaistetuksi.

Sami Tantarimäki (2011) on tutkinut koulujen lakkauttamisilla saatuja säästöjä muutamissa esimerkkikunnissa. Tantarimäen mukaan säästöarvioiden laatiminen on ollut haasteellista: usein alkuperäisissä laskelmissa on ollut erinäisiä puutteita, ja useissa kunnissa kuntalaiset ovat päätyneet tekemään omat säästölaskelmansa, jotka ovat ristiriidassa

kunnan arvioiden kanssa. Kaikista tutkimuksen kunnista ei onnistuttu saamaan lainkaan säästöarvioita tai taloutta koskevia lukuja, ja Tantarimäki korostaakin säästöjen toteutumisen jälkiarvioinnin tärkeyttä.

Niissä kunnissa, joista säästöarviot saatiin, oli lakkautuksilla saavutettu kertasäästö keskimäärin kolmanneksen pienempi kuin ennakkoon arvioitu säästö ja kustannukset saattoivat nousta lähes yhtä suuriksi kuin lähtötilanteessa esimerkiksi erityisopetuksesta, koulukuljetuksista ja tilojen remontoineista syntyneiden kulujen vuoksi. Luonnollisesti kulut olisivat voineet kasvaa jonkin verran myös ilman koulujen lakkautuksia. Pienimmillään saavutettu säästö oli kahden vuoden jälkeen 73 % arvioitua pienempi. Lisäksi säästöarvioissa ei ole huomioitu koulutuksen uudelleenjärjestelystä aiheutuneita kuluja, esimerkiksi henkilöstötarpeiden ja koulukyyditysten muutoksia tai koulutilojen remontoineja, jotka ovat vaikuttaneet todellisiin säästöihin huomattavastikin. Kaiken kaikkiaan kyläkoulujen lakkautuksilla saadut säästöt ovat kyseenalaisia (Tantarimäki, 2011, 87–88, 96).

Koulu on myös aina osa sitä ympäröivää yhteisöä, joten koulun lakkautuksella on aina muitakin kuin rahallisia seurauksia. Koulun loppuminen on näkynyt Tantarimäen (2011, 89–90) ja Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) mukaan kyläyhteisössä esimerkiksi yhteisöllisyyden pirstaloitumisena, alueen vetovoimaisuuden heikentymisenä, palveluiden huomattavana vähenemisenä, kylätoiminnan passivoitumisena sekä poismuuttoina. Kaikkiaan vaikutukset voidaan määritellä sosiaalisen pääoman heikentymisenä, etenkin jos koulurakennus on myyty. Toisaalta Autti ja Hyry-Beihammer (2014) mainitsevat, että kyläläisten yhteisöllisyys ja aktiivisuus usein nousee lakkauttamistaistelujen aikana, mutta laskee nopeasti, jos lakkautus toteutuu vastustuksesta huolimatta.

Koulujen lakkautus ei rajoitu vain Suomeen vaan on ajankohtainen ilmiö ympäri maailmaa. Witten, McCreanor, Kearns ja Ramasubramanian (2001) tutkivat koulun lakkautuksen vaikutuksia oppilaiden vanhempien osallisuuden tunteeseen Uudessa-Seelannissa. Tutkimuksen koulu on kyläkoulun sijaan urbaani lähiökoulu, mutta sen lakkauttamisella on ollut samansuuntaiset vaikutukset ympäröivään yhteisöön kuin kyläkoulujen lakkautuksillakin. Koulu oli yhteisön tärkein tapaamispaikka, ja lakkautuksen myötä vanhempien osallisuuden tunne on vähentynyt – vanhemmat menettivät kouluyhteisön, eivätkä uudet koulut ole tarjonneet vastaavaa. Tosin lakkautustaistelun aikana yhteisöllisyys nousi hetkeksi ennestään, kuten Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) tutkimuksessakin havaittiin. Toisaalta Egelundin ja

Laustsenin (2006) tanskalaiskouluihin keskittyneessä tutkimuksessa todettiin, että kyläkoulun sulkeminen itsessään ei ole aiheuttanut negatiivisia vaikutuksia kyläyhteisöissä, vaan syynä on yksinkertaisesti vähäinen väkimäärä – kyläkoulun sulkeminen on heidän mukaansa vain viimeinen vaihe yhteisön luonnollisessa kuolinprosessissa.

Veijo Kosola (2018) on tutkinut lisensiaatintyössään suomalaisten oppilaiden, huoltajien ja opettajien kokemuksia kyläkoulun lakkautuksesta kirjoitelmien kautta. Oppilaiden ja huoltajien osalta tutkimus on tapaustutkimus, kun taas opettajia osallistui tutkimukseen ympäri Suomen. Kosolan tutkimuksessa ilmeni, että lakkautetun koulun oppilaat tunsivat aluksi lakkautuksesta surua. Tulevaisuus aiheutti oppilaissa epävarmuuden ja pelon tunteita oman koulunkäynnin lisäksi myös sen osalta, miten lakkautus tulee vaikuttamaan koko ympäröivään kyläyhteisöön. Oppilaita harmitti myös heidän oma voimattomuutensa: lapset kokivat, ettei heidän ajatuksillaan lakkautuksesta ole mitään merkitystä, eikä heitä ole kuultu prosessissa. Hiljalleen oppilaat kuitenkin sopeutuivat uuteen kouluun ja saivat sieltä uusia ystäviä, mutta toisaalta osa koki uudessa koulussa kiusaamista. Myös bussimatkat kouluun koettiin negatiivisena muutoksena (Kosola, 2018).

Kaiken kaikkiaan Kosolan tutkimuksessa oppilaat mainitsivat muutoksessa enemmän negatiivisia kuin positiivisia tekijöitä sopeutumisesta huolimatta. Huoltajien osalta tutkimuksessa ilmeni epäluottamus kunnan virkamiehiin ja luottamusmiehiin sekä epäoikeudenmukaisuuden kokemus lakkautusprosessin aikana. Kolme vuotta lakkautuksen ja uuteen kouluun siirtymisen jälkeen muutos koettiin edelleen negatiivisena asiana esimerkiksi ilmapiiri- ja sisäilmaongelmien vuoksi. Huoltajat olivat tyytymättömiä myös uuden koulun johtajaopettajan toimintaan muutosta koskien (Kosola, 2018).

Epäluottamus kunnan päättäjiin ja lakkautuksen perusteluihin tuli ilmi myös opettajien osalta. Kosolan mukaan opettajat tunsivat, etteivät he tulleet kuulluiksi lakkautusprosessissa eikä prosessin hallinnolliseen hoitoon oltu tyytyväisiä. Opettajat kokivat myös, että päättäjiä kohtaan koetun epäluottamuksen vuoksi oppilaiden luottamus aikuisia kohtaan heikkeni, mikä vaikutti negatiivisesti myös oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin. Opettajat kokivat lakkautusuhan alla elämisen sekä itse lakkautusprosessin raskaana, haikeana ja stressaavana aikana, joka aiheutti myös lisätyötä esimerkiksi vanhan kaluston inventoinnin ja materiaalin pakkaamisen takia (Kosola, 2018).

Opettajat kokivat kuitenkin, että heidän tulee olla lojaaleja työnantajiaan kohtaan, eivätkä he mielestään voineet esittää vastaväitteitä lakkautusprosessia koskien. Toisaalta osa opettajista näki huoltajista poiketen lakkautuksen myös tarpeellisena tiedostaen liian pienen oppimisympäristön mahdolliset haitat oppilaille. Uuteen kouluun siirtymisen osalta opettajat kokevat hyödyllisenä esimerkiksi yhteistyön uuden koulun kanssa jo ennen lakkautusta – tutuksi tulleeseen yhteisöön ja ympäristöön on helpompi siirtyä ja sopeutua. Lakkautusprosessin aikaisista epäkohdista huolimatta opettajat olivat sopeutuneet uusiin kouluihin hyvin. Erityisesti isompi työyhteisö, pienempi vastuu ja vuosiluokkaopetus yhdysluokkien sijaan koettiin positiivisena muutoksena (Kosola, 2018).

Oppilaiden kokemuksia kyläkoulun lakkautuksesta ja uuteen, isompaan kouluun siirtymisestä on tutkittu Suomessa myös useissa pro gradu –tutkielmissa. Koivulan ja Rauman (2007) tutkielmassa oppilaat sopeutuivat uuteen kouluun hyvin ja ikävöivät ainoastaan kyläkoulun rauhallisuutta, vaikka eivät etukäteen pitäneet koulun lakkautusta hyvänä asiana. Uuden, isomman koulun positiivisina puolina oppilaat mainitsivat erityisesti uudet kaverit sekä sen, että opettaja kerkeää opettaa heitä enemmän, kun tämä saa keskittyä yhteen vuosikurssiin kerrallaan. Hyvösen (2013) tutkielmassa tulokset olivat samankaltaiset; oppilaat surivat kyläkoulun lakkautusta, mutta enemmistö oli kuitenkin muutoksen jälkeen iloisia uuteen kouluun pääsystä ja viihtyi uudessa koulussa.

Sipilän (2017) tutkielmassa oppilaiden vastauksissa korostuu oppilaiden arvostus kyläkoulun yhteisöllisyyttä kohtaan, joka uudesta yhtenäiskoulusta puuttuu. Myös kyläkoulun maalaisympäristöä ja sen hyödyntämistä pidettiin parempana kuin uuden koulun taajamaympäristöä. Toisaalta suuren koulun resurssit ja opetuksen laatu saa oppilaista kiitosta, vaikkakin isompien luokkakokojen takia koetaan, ettei opettajalla ole yhtä paljon aikaa yhtä oppilasta kohden. Rämäsen (2013) tapaustutkimuksen mukaan kyläkoulusta suurempaan kuntakeskuksen kouluun siirtyneet oppilaat kokivat muutoksen pääosin myönteisenä, ja erityisesti suurempaa luokkakokoa pidettiin positiivisena muutoksena – toisaalta kaksi oppilasta olivat pitäneet tätä häiritsevänä tekijänä.

Kaiken kaikkiaan tutkielmien perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaat arvostivat kyläkoulussa yhteisöllisyyttä, rauhallisuutta ja opettajia, kun taas pienet oppilasmäärät nähtiin sekä positiivisena että negatiivisena asiana. Etenkin alussa useita vaivanneesta haikkeudesta huolimatta oppilaat muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta kuitenkin sopeutui uuteen, isoon kouluun hyvin – erityisesti laajemmat sosiaaliset piirit ja pelkkään omaan vuosiluokkaan

keskittyvä opetus saivat oppilailta kiitosta, kun taas esimerkiksi yhteisöllisyyden puute ja levottomuus koettiin negatiivisena. Tutkielmien mukaan kiusaamista esiintyi niin kyläkouluissa kuin suuremmissakin kouluissa: joillain oppilailla kyläkoulussa koettu kiusaaminen loppui isossa koulussa, osa taas koki suuressa koulussa olevan enemmän kiusaamista kuin kyläkoulussa. Oppilaat siis kokevat, että suurissa ja pienissä kouluissa on omat hyvät ja huonot puolensa, ja suureen kouluun sopeudutaan yleensä hyvin.

3 Tutkimuksen toteutus

Koska kokemus on tutkimukseni keskiössä, käsittelen luvun aluksi kokemusta käsitteenä ja tutkimuksen kohteena sekä avaan tämän tutkimuksen taustalla olevaa metodologiaa, fenomenologiaa. Tämän jälkeen kuvaan, kuinka pääsin tutkimustuloksiini: kerron otoksen rajauksesta ja aineistonkeruuprosessista sekä avaan tutkimushaastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä aineiston analyysiprosessia.

3.1 Kokemuksen tutkimus ja fenomenologia

Kokemus on käsitteenä hyvin moninainen. Toisaalta se on hyvin arkipäiväinen, onhan jokaisella päivittäin erilaisia kokemuksia: onnistumista hyvin menneen työtehtävän jälkeen, onnellisuutta ystävien kanssa kahvitellessa tai kiusallisuutta kaupan kassalla, kun lompakko jäi kotiin. Toisaalta kokemuksen tunne on mahdollinen myös ilman, että on ollut itse kokijana: pelkkä kokemuksesta kuuleminen tai sen näkeminen riittää (Toikkanen & Virtanen, 2018). Rauhalan (2015, 33) mukaan kokemisen mahdollisuus on erottamaton osa ihmisenä olemista. Laineen (2015) mukaan maailman voidaan ajatella rakentuvan yksilöille nimenomaan kokemusten kautta esimerkiksi käsitteellisyyden sijaan. Kokemukset taas muodostuvat merkityksistä, jotka tulevat ihmiselle tämän omasta maailmasta (Laine, 2015, 31).

Tutkimuksen kohteena kokemus on vähintään yhtä monipuolinen käsite. Sitä voidaan lähestyä monin eri lähestymistavoin ja tutkimusmenetelmin erilaisista tieteellisistä ja filosofisista lähtökohdista. Perttula (2009; 1995) käyttää kokemuksen tutkimuksen monitieteistä luonnetta korostavaa käsitettä fenomenologinen erityistiede. Pohjana Perttulan ajattelutavalle on fenomenologinen psykologia, joka on pohjimmiltaan keskittynyt kokemukseen juuri sellaisena, kun se on koettu. Fenomenologisen erityistieteen voi tarpeen mukaan jakaa useampaan eri tieteenalaan tutkittavien kokemuksen mukaan. Tämän ajattelutavan mukaan kokemus on merkityssuhde, joka muodostuu kokijasta, tämän intentionaalisesta toiminnasta ja toiminnan kohteesta. Toiminnan kohteet löytyvät elämäntilanteesta eli situaatiosta (Perttula, 2009, 116–118; 1995, 61; Rauhala, 2015, 35–36).

Tässä situaatiolla tarkoitetaan Rauhalan (2015) määritelmää, jonka mukaan jokaisella on oma henkilökohtainen, ainutkertainen situaationsa eli se osa maailmaa, johon on yksilö suhteessa; ihminen kokonaisuutena ei siis rajoitu vain oman kehonsa ääriivoihin. Situaatio koostuu komponenteista, kuten toisista ihmisistä ja erilaisista ympäristöistä (Rauhala, 2015, 33–34).

Perttulan (2009) mukaan merkityssuhde eli kokemus voi olla joko tiedostettu tai tiedostamaton. Tiedostettua kokemusta voidaan ajatella täydentyneenä merkityssuhteena siinä missä tiedostamatonta kokemusta keskeneräiseksi jääneenä merkityssuhteena. Kokemuksen merkittävyyden kannalta ei ole väliä, onko kyse tiedostetusta vai tiedostamattomasta kokemuksesta (Perttula, 2009, 116–118).

Koska tämä tutkimus keskittyy kokemuksiin, on tutkimuksen metodologisena lähestymistapana fenomenologia, joka on erikoistunut erityisesti kokemuksen tutkimukseen. Fenomenologia on laaja metodologia, joka pitää sisällään monia eri suuntauksia ja menetelmiä. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään erityisesti Perttulan (1995; 2009) fenomenologista näkökulmaa ja fenomenologista analyysimallia, koska koin Perttulan ajatusten vastaavan parhaiten omaa näkökulmaani ja erityisesti tämän tutkimuksen luonnetta.

Kaikissa fenomenologisissa lähestymistavoissa on Laineen (2015) mukaan lähtökohtana ajatus siitä, että ihminen rakentaa kokemustensa ja merkitystensä kautta omaa maailmaansa, ja samalla myös ihminen itse rakentuu. Ihminen on siis kokemuksellisessa suhteessa maailmaansa aina omasta näkökulmastaan ja kulloisestakin elämäntilanteestaan käsin, ja kokemukseen ja sen yksilölliseen tulkintaan vaikuttaa aina yksilön historia. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen kokee saman tilanteen eri tavalla, koska jokaisen suhde maailmaan on omanlaisensa. Fenomenologisen ajattelun mukaan kaikki kokemukset ovat ihmisille merkityksellisiä – fenomenologista termistöä käyttäen ihmisen maailmasuhde on siis intentionaalinen. Yksilön toimintaa voikin ymmärtää vain ymmärtämällä tämän merkitysmaailmaa (Laine, 2015, 30–31).

Lavertyn (2003) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa on keskeistä tutkimuksen osallistujien ja heidän kokemustensa yksilöllisyyden ymmärtäminen ja arvostaminen. Toisaalta Laine (2015) nostaa esiin yksilöllisyyden lisäksi myös kokemusten yhteisöllisen puolen; vaikka tietyt asiat kokemuksissa ovat aina yksilöllisiä, on samaan yhteisöön kuuluvilla yksilöillä usein paljon samankaltaisuuksia siinä, kuinka he ovat suhteessa ympäröivään maailmaan ja kuinka he kokevat asioita. Näin ollen yksilöllinen kokemus kertoo aina jotain myös jostain yleisemmästä (Laine, 2015, 32).

Esimerkiksi Lavertyn (2003), Laineen (2015) ja Perttulan (1995) mukaan olennainen osa perinteistä fenomenologista tutkimusta on Edmund Husserlin kehittämä fenomenologinen reduktio, joka tapahtuu sulkeistamisen avulla. Reduktion pyrkimyksenä on, ettei tutkijan oma esiyymmärrys aiheesta vaikuttaisi tutkimukseen. Reduktiossa tutkittavaan ilmiöön liittyvä henkilökohtainen esiyymmärrys ja ennakkoluulot laitetaan syrjään eli sulkeistetaan, jotta ilmiön

todellinen merkitys voidaan saavuttaa. Sulkeistaminen vaatii tutkijan rehellistä reflektiota koko tutkimusprosessin ajan (Laverty, 2003; Laine, 2015, 29; Perttula, 1995, 10–11). Useat fenomenologit, kuten Merleau-Ponty, pitävät kuitenkin Husserlin fenomenologisen reduktion täydellistä toteutusta mahdottomana: reduktio jää aina väistämättä vajavaiseksi (esim. Kee, 2019).

3.2 Aineisto ja tutkimushaastattelu

Tutkimuksen osallistajat ovat entisiä kyläkoulujen luokanopettajia, osa myös johtajaopettajia, jotka nykyisin työskentelevät suurehkoissa alakouluissa. Suurin osa on vaihtanut koulua kyläkoulun lakkautuksen vuoksi. Opettajien nykyiset koulut ovat 200–700 oppilaan kouluja, kyläkoulujen oppilasmäärä taas oli pienimmillään 24 ja suurimmillaan noin 70. Osallistujia on viisi, joista kaksi tiesin entuudestaan. Lähetin tuntemilleni opettajille sähköpostitse haastattelukutsun, johon he vastasivat myöntävästi. Kolme muuta opettajaa vastasivat haastattelukutsuun, jonka julkaisin Facebookissa Alakoulun aarreaitta -ryhmässä. Tämä lähes 40 000 jäsenen ryhmä on tarkoitettu opetus- ja kasvatusalan ammattilaisille. Osallistajat ovat eri puolilta Suomea.

Otanta oli siis harkinnanvarainen; jokaisen osallistujan sopivuus tutkimukseen varmistettiin ennen haastattelua. Cohenin, Manionin ja Marrisonin (2011) mukaan pieni, harkinnanvarainen otos sopii hyvin laadullisiin tutkimuksiin, jotka eivät tähtää yleistettävään tietoon koko tutkimusjoukosta vaan joissa pyritään saamaan perusteellinen kuva kyseisistä osallistujista, ymmärtämään heidän kokemuksiaan ja tilannettaan ja joissa arvostetaan heidän ja heidän kokemustensa yksilöllisyyttä (Cohen ym., 2011, 413–414). Harkinnanvarainen otos oli siis sopivin valinta tälle tutkimukselle.

Aineisto koostuu yksilöteemahaastatteluista, jotka toteutettiin huhti–toukokuussa 2020 etäyhteyksin Google Meet- ja Zoom-palveluita hyödyntäen. Haastattelut nauhoitettiin sekä tietokoneella että puhelimen ääninauhurilla. Mieluiten olisin tehnyt haastattelut kasvotusten, mutta koronavirustilanteen vuoksi etäyhteys oli ainoa turvallinen vaihtoehto haastattelujen toteutukseen. Etukäteen ajattelin, että etäyhteys saattaisi jollain tavalla vaikeuttaa haastattelutilanteen saamista mahdollisimman luonnolliseksi ja avoimeksi, mutta tämä ennakkoluulo osoittautui vääräksi. Ainakin haastattelijan näkökulmasta tilanne oli lähes yhtä luonnollinen kuin kasvotusten käytävät keskustelut, mitä videokuva luultavasti edesauttoi,

ovathan ilmeet ja eleet tärkeä osa keskustelutilannetta. Myös haastateltavat olivat tottuneet käyttämään etäyhteyksiä, ja keskustelu olikin joka haastattelussa luontevaa ja avointa.

Laadullinen tutkimushaastattelu pyrkii tavoittamaan haastateltavien henkilöiden välittömiä kokemuksia huomioiden kunkin tutkittavan elämäntilanne eli situaatio (Perttula, 1995). Cohenin ym. (2011) mukaan haastattelut sopivat erityisen hyvin käytettäväksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista, tunteista ja ajatuksista faktojen sijaan. Haastattelut ovat joustava tiedonkeruun tapa ja ne tarjoavat esimerkiksi lomakkeisiin verrattuna osallistujille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan melko vapaasti, syvällisesti ja avoimesti myös silloin, kun asiat ovat jollain tavoin hankalia tai monimutkaisia. Lisäksi haastattelut antavat haastattelijalle mahdollisuuden esittää kehoitteita ja tarkennuksia, mikä voi osaltaan lisätä aineiston laatua esimerkiksi vähentämällä väärinymmärryksiä ja syventämällä haastattelijoiden vastauksia. Muilla tiedonkeruun tavoilla tämä ei olisi mahdollista (Cohen ym., 2011, 409–420). Valitsin siis aineistonkeruumenetelmäksi haastattelut, koska koin, että niiden keskustelunomaisuuden ansiosta pääsisin parhaiten ja luontevimmin haastateltavien kokemuksiin sisälle.

Kuten luvussa 3.1. mainittiin, yksi fenomenologisen tutkimuksen keskeisimmistä piirteistä on fenomenologinen reduktio eli sulkeistaminen. Näin ollen kartoitin omia ennakkokäsityksiäni aiheesta jo ennen haastattelurungon tekemistä kirjoittamalla ajatuksiani tietokoneella ylös ja keskustelemalla aiheesta. Palasin tähän ”ennakkoluulodokumenttiin” aika ajoin, etenkin, jos minulla tuli jotain uutta aiheesta mieleen. Haastattelurunkoa koostaessa, haastattelujen aikana ja analyysia ja tulkintoja tehdessä koetin parhaani mukaan sulkea nämä ennakkotiedot pois, jotta ne vaikuttaisivat tutkimusprosessiin mahdollisimman vähän, vaikka täydellinen sulkeistaminen ei mahdollista olekaan.

Haastatteluteemat käytiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi siinä järjestyksessä, mikä mielestäni parhaiten sopi tilanteeseen. Jos haastateltava esimerkiksi itse aloitti kertomaan jostain myöhemmäksi suunnitellusta aiheesta, oli luonnollista rohkaista haastateltavaa jatkamaan aiheesta välittämättä suunnitellusta järjestyksestä. Usein haastateltavat esimerkiksi alkoivat vertailemaan ison koulun ja kyläkoulun hyviä ja huonoja puolia oma-aloitteisesti jo siinä vaiheessa, kun vasta kysyin, millaisessa kyläkoulussa he olivat työskennelleet. Haastattelun aikana tein myös erilaisia kehoitteita ja tarkennuksia, joilla pyrin mahdollisimman syvälliseen kuvaukseen sekä minimoimaan väärinymmärrysten mahdollisuuden. Vastaavasti, jos haastateltava alkoi mennä liian kauaksi varsinaisesta aiheesta, ohjailin keskustelua

hienovaraisesti takaisin aiheeseen (paitsi silloin, jos keskustelunaihe ei suoranaisesti liittynyt haastattelurungon teemoihin, mutta oli muuten tutkimusaiheen kannalta mielenkiintoinen).

Suhteellisen avoin haastattelumuoto jättää tilaa haastateltavien kertomuksille ilman, että he tuntisivat oloaan jollain tapaa rajoitetuksi. Lavertyn (2003) mukaan avoimuus onkin erittäin tärkeää etenkin fenomenologisessa tutkimuksessa, jossa halutaan saada mahdollisimman hyvä käsitys kokemuksista sellaisina kuin haasteltavat ovat ne kokeneet (Laverty, 2003, 19). Perttulan (1995) fenomenologisen analyysimallin mukaisesti litteroin jokaisen haastattelun sanatarkasti tietokoneelle jättäen ei-kielellisen kommunikaation litteroinnin ulkopuolelle. Perttulan mukaan ei-kielellisen kommunikaation analyysi ei ole kyseisellä mallilla mahdollista, mutta muu kommunikaatio on kuitenkin väistämättä osa sitä, kuinka käsitys tutkittavasta kokemuksesta muodostuu (Perttula, 1995, 119–120).

3.3 Fenomenologinen analyysi

Tutkimuksen analyysissa on hyödynnetty Perttulan (1995, 68–95) fenomenologisen analyysin mallia, joka pohjautuu Giorgin (1985a/1985b) yksinkertaisempaan analyysimalliin. Analyysissa on huomioitu myös Perttulan malliinsa myöhemmin tekemät tarkennukset ja muutokset (Perttula, 2000, 89, 154–176). Mallin taustalla on ajatus siitä, että vaikka ihmisten kokemukset ovat aina ainutlaatuisia, on kokemuksista kuitenkin muodostettavissa tarkoituksenmukainen merkitysverkosto, jonka kautta ilmiötä on mahdollista hahmottaa; kokemusten yksilöllisyydestä huolimatta samankaltaisessa elämäntilanteessa olevat ihmiset ovat usein myös samankaltaisesti suhteessa ympäröivään maailmaan ja kokevat asioita samantapaisesti, jolloin yksilöllisistä kokemuksista on mahdollista tehdä myös yleisempiä päätelmiä (Laine, 2015, 32).

Perttulan malli jakaantuu kahteen päävaiheeseen. Ensimmäinen päävaihe alkaa avoimella lukemisella. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aluksi kartoitin omia ennakkokäsityksiäni ja kirjoitin kaiken mieleen tulevan ylös eli tein sulkeistamista. Tämän jälkeen tutustuin aineistoon huolellisesti sekä kuuntelemalla haastatteluja että lukemalla niiden litterointeja. Toisessa vaiheessa jäsensin aineistoa muodostamalla haastatteluista alustavat sisältöalueet eli aiheet. Tämän jälkeen jaoin aineiston haastattelu kerrallaan merkitysyksiköihin, eli nimensä mukaisesti osasiin, joilla on tutkimuksen kannalta merkitystä. Toteutin tämän siten, että aina kun koin, että aineistossa on jotain tutkimukseni kannalta tärkeää, oli se sitten yksittäinen lause tai useammasta virkkeestä koostuva ajatuskokonaisuus, eristin tämän merkitysyksikön selvästi

omaksi kappaleekseen. Yhdessä ajatuskokonaisuudessa saattoi olla useampikin merkitysyksikkö, jos en kokenut, että alkuperäisen ilmauksen pilkkominen olisi mielekästä. Neljännessä vaiheessa käänsin nämä merkitysyksiköt tutkijan yleiselle kielelle. Alla on kuvattu yleiselle kielelle kääntäminen muutaman eri haastatteluista poimitun esimerkin avulla.

TAULUKKO 1. Alkuperäisten ilmausten muunnos tutkijan kielelle

Merkitysyksiköt, alkuperäinen ilmaus	Muunnos tutkijan kielelle
<p>”Yhdysluokka kun on niin silloin siellä opettaja joutuu vähän jakamaan sitä huomiota sillä lailla että sanotaan että jos siellä on toisella luokkalaisilla voi olla vaikka matematiikkaa, toisen luokkalaisilla voi olla äidinkieltä yhtä aikaa. Toiset tekee hiljasta töitä sitten siinä sen aikaa kun opettaja opettaa toisille ja sitten vaihdetaan puolia että ei pystynyt keskittymään siihen yhteen oppiaineeseen, yhteen asiaan koko ajan.”</p>	<p>Yhdysluokassa opettaja ei voi keskittyä yhteen asiaan tai oppiaineeseen kerrallaan. Isossa koulussa saa keskittyä yhteen luokka-asteeseen kerrallaan.</p>
<p>”Kaikellahan on puolensa, mutta siitä mitä mä nyt ajattelen, kun meitä oli kolme luokkaa, niin kyllä nyt mulla on helpotus... että kun oli minä ja se toinen opettaja, joka teki myös rehtorin hommat, niin kyllä se oli niin, että tavallaan tajuaa, kuinka paljon itsekin on tehnyt rehtorin hommiakin, että tosi paljon kaatuu, ihan kaikki. Koska ei oo, se on vaan kaksi ihmistä, joiden harteille kaikki kaatuu.”</p>	<p>Kyläkoulussa opettajan vastuu on suurempaa ja laajempaa.</p>
<p>”Ja sitten just se että vanhempien kanssa, vanhemmat saatto sanoa että meillä on semmonen paikka, että tuletteko sinne ja voitiin lähteä johonkin retkelle jonkun vanhemman mökille tai... tai mitä vaan sellaista kivaa yhtäkkiä, että se oli aina semmoista innostavaa.”</p>	<p>Kyläkoulussa yhteistyö vanhempien kanssa oli läheistä.</p>

Viidennessä vaiheessa sijoitin merkitysyksiköt toisessa vaiheessa muodostamiini sisältöalueisiin. Jos yksi merkitysyksikkö sopi useampaankin sisältöalueeseen, sijoitin sen kaikkiin sopiviin sisältöalueisiin.

TAULUKKO 2. Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin

Merkitysyksiköt tutkijan kielellä	Sisältöalue
Yhdysluokassa opettaja ei voi keskittyä yhteen asiaan tai oppiaineeseen kerrallaan. Isossa koulussa saa keskittyä yhteen luokkasteeseen kerrallaan.	Opettajuus, luokat
Kyläkoulussa opettajan vastuu on suurempaa ja laajempaa.	Opettajan vastuut
Kyläkoulussa yhteistyö vanhempien kanssa oli läheistä.	Yhteisö

Ensimmäisen päävaiheen lopuksi yhdistin nämä tutkijan kielelle käännetyt merkitysyksiköt kirjoittamalla ne haastattelu kerrallaan sisältöalueittain yksilökohtaisiksi merkitysverkostoiksi, eli ikään kuin haastattelun pohjalta tehdyksi tiivistetyksi tarinaksi, jossa on mukana vain tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Aivan tarkasti en kuitenkaan noudattanut sisältöalueiden järjestyksiä, vaan kirjoitin yksilökohtaiset merkitysverkostot siten, kun koin ne mielekkäimmäksi. Giorgin (1985a/b) mukaan analyysimallin soveltaminen tapauskohtaisesti onkin fenomenologisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaista. Alla on esimerkkinä yhden haastateltavan henkilökohtainen merkitysverkosto.

Haastateltava 2, henkilökohtainen merkitysverkosto:

Kyläkoulun resurssiongelmat vaikuttivat negatiivisesti opettajan kokemukseen oman työnsä laadusta. Kyläkoulun toimivuus, opettajien jaksaminen ja oppilaiden oppiminen on paljon kiinni resursseista. Kyläkoulun yhdysluokkaopetus tasoeroineen toi suuria haasteita. Kokee, että kyläkoulussa ne oppilaat pärjäävät, joille oppiminen on helppoa. Ne, joilla on vaikeuksia oppimisessa, aiheuttavat huolta. Isossa koulussa saa keskittyä yhteen vuosikurssiin kerrallaan,

mikä on helpottanut opettajan työtä suuresti ja saa opettajan kokemaan, että hän saa tehdä enemmän sitä työtä, mitä oikeasti haluaa.

Pienessä koulussa kaikki tunsivat toisensa, mikä oli hyvä asia. Kyläkoulussa eri-ikäiset oppilaat oppivat toisiltaan, mutta oppilailla ei ollut valinnanvaraa kavereissa, ja oppilaiden väliset ristiriidat kärjistyivät herkästi. Kyläkoulussa oli vahvaa yhteisöllisyyttä, mutta nykyinen suuri koulu on jaettu niin, että sielläkin on syntynyt kyläkoulumainen yhteisö. Isossa koulussa oppilaan on helpompi löytää kavereita. Myös oppilaiden siirtyminen yläkouluun on helpompaa, kun samaan aikaan siirtyy paljon oppilaita.

Kyläkoulussa myös työyhteisö on pieni, ja yhteistyö joko toimii tai ei toimi. Suuremmassa työyhteisössä opettajien omat vahvuudet ja heikkoudet voidaan huomioida paremmin, ja muilta voi oppia. Kokee, että yhteisopettajuus tuo hänelle turvaa, ja mahdollisuus tehdä yhdessä on suuri voimavara. Kyläkoululla yksittäisellä opettajalla on suurempi vastuu, ja hän joutui hoitamaan myös esimerkiksi rehtorin velvollisuuksia. Suuressa koulussa saa keskittyä opetukseen, minkä kokee helpottavana. Kyläkoulussa kodin ja koulun yhteistyö on helpompaa, isossa koulussa toimivan yhteistyön muodostaminen vie kauemmin. Suuren koulun rehtori haastaa sopivasti, kuuntelee ja luo yhteisöllisyyttä.

Vaikka tieto lakkautuksesta aiheutti surua, hän koki, ettei kyläkoulusta kiinni pitäminen ollut vähäisillä resursseilla järkevää. Kyläkoulun lakkautus ja uuteen kouluun siirtyminen kesken lukuvuoden oli kuitenkin raskasta, ja muutto vaati opettajalta paljon työtä, josta ei saanut korvausta. Muutto olisi kannattanut tehdä lukuvuoden alussa. Myös oppilaista luopuminen kesken lukuvuoden tuntui pahalta. Kaiken kaikkiaan koki kuitenkin, että muuttoajankohtaa lukuun ottamatta lakkautusprosessi sujui hyvin.

Yhteistyö, sopeutumisen eteen yhdessä tehty työ sekä opettajan positiivinen, sopeutuvainen luonne helpottivat siirtymistä ja sopeutumista uuteen kouluun. Häntä huolestutti etukäteen, miten lakkautetun kyläkoulun väki, niin opettajat kuin oppilaat, otetaan isossa koulussa vastaan ja miten he sopeutuvat uuteen kouluun. Toisaalta hän odotti etukäteen sitä, että saa keskittyä opetuksessa yhteen vuosikurssiin kerrallaan. On yllättynyt siitä, miten hyvin sopeutuminen suureen kouluun on mennyt niin itsensä kuin oppilaidensa kannalta. Arvelee, että yhteistyö uuden koulun kanssa ennen ja jälkeen siirron on vaikuttanut sopeutumiseen. Myös hyvien toimintatapojen ottaminen pienestä koulusta mukaan isoon kouluun ja koko henkilökunnan ja oppilaiden huomioiminen tasavertaisina on ollut opettajalle muutoksessa tärkeää. Ei haluaisi

enää vaihtaa kyläkouluun, mutta kokee kyläkouluvuodet ja koko kylän edelleen merkityksellisinä itselleen ja oppilaille.

Perttulan (1995; 2009) analyysimallin toisessa päävaiheessa pyrkimyksenä on päästä yksilökohtaisista merkitysverkostoista kohti yleistä merkitysverkostoa, joka kuvaa ilmiötä yleisesti kaikkien haastateltavien kokemusten pohjalta. Yleisessä merkitysverkostossa tulee näkyä kaikki ne tutkimuksen kannalta merkitykselliset seikat, joita haastateltavat ovat tuoneet esille. Ensin jaoin yksilökohtaiset merkitysverkostot uusiksi merkitysyksiköiksi muotoillen merkitysyksiköt yksilöllisen kokemuksen ja merkitykset häivyttäen. Alla muutamia esimerkkejä haastattelusta numero 2.

Haastateltava 2:

Kyläkoulun resurssiongelmat vaikuttivat negatiivisesti opettajan kokemukseen oman työnsä laadusta. Kyläkoulun toimivuus, opettajien jaksaminen ja oppilaiden oppiminen on paljon kiinni resursseista. Kyläkoulun resurssiongelmat vaikuttivat negatiivisesti opetuksen laatuun, koulun toimivuuteen ja opettajien jaksamiseen.

Ei haluaisi enää vaihtaa kyläkouluun, mutta kokee kyläkouluvuodet ja koko kylän edelleen merkityksellisenä itselleen ja oppilaille. Kyläkouluvuodet ja koko kylä olivat merkityksellistä aikaa niin opettajille kuin oppilaille, mutta kyläkouluun ei haluta enää palata opettamaan.

Tämän jälkeen muodostin merkitysyksiköistä sisältöalueet ja sijoitin merkitysyksiköt sopiviin sisältöalueisiin. Koin, että samat sisältöalueet kuin ensimmäisessä vaiheessa sopivat parhaiten myös tähän vaiheeseen, joten säilytin sisältöalueet *yhteisö, opettajuus, resurssit ja muutos*. Seuraavaksi tarkensin sisältöalueita jakamalla ne edelleen spesifeihin eli tarkkoihin sisältöalueisiin, joihin sijoitin merkitysyksiköt. Sisältöalueet tarkempine jaotteluineen ovat kuvattuna alla olevassa taulukossa.

TAULUKKO 3. Sisältöalueiden jako spesifeihin sisältöalueisiin

Sisältöalue	Spesifi sisältöalue
Yhteisö	Yhteisöllisyys ja turvallisuus Työyhteisö Johtajan merkitys Oppilaat Vanhemmat, kyläyhteisö ja muu ulkopuolinen yhteistyö
Opettajuus	Opettajan vapaus Opettajan vastuu Luokat
Resurssit	Koulun tilat ja materiaalit Yleiset resurssit
Muutos	Merkityksellisyys Ennakkokäsitykset Lakkautusprosessi Sopeutuminen Arvio muutoksesta

Alla esimerkkejä merkitysyksiköiden sijoittelusta spesifeihin sisältöalueisiin:

1. Yhteisö

○ Yhteisöllisyys ja turvallisuus

Pienessä koulussa kaikki tunsivat toisensa, mikä koetaan hyvänä asiana.

Kyläkoulussa oli vahvaa yhteisöllisyyttä, mutta suuri koulukin voidaan jakaa niin, että sielläkin syntyy kyläkoulumainen yhteisö.

Kyläkoulun yhteisö on lapselle turvallisempi koko koulun turvallisuutta ajatellen kuin suuri koulu.

Suuri koulu on laitos, mutta toisaalta isossa koulussa yhteisöllisyys on mahdollista oman siiven ja oman luokan sisällä.

- **Työyhteisö**

Kyläkoulussa työskentely oli yksin puurtamista, yhteistyötä kaivattiin. Isommalla koululla yhteistyötä on paljon enemmän.

Pieni työyhteisö ei aina toimi.

Pienessä työyhteisössä yhden työntekijän vaikutus koko kouluun ja esimerkiksi opetuksen laatuun korostuu, ja yksittäisellä opettajalla on suuri vastuu.

Suuressa työyhteisössä tiedonkulku on hidasta

Kyläkoululta puuttui vertaistuki, suuren koulun työyhteisö taas tarjoaa vertaistukea ja enemmän yhteistyötä

2. Opettajuus

- **Opettajan vapaus**

Kyläkoulussa työskentely oli vapaampaa ja muutoksiin oli helpompi reagoida.

Kyläkoulussa oli mahdollisuus monipuoliseen opetuksen ulkopuoliseen toimintaan.

Isossa koulussa opettajan vaikuttamismahdollisuudet ovat pienemmät.

- **Opettajan vastuu**

Pienessä koulussa opettaja on vastuussa suuremmasta määrästä opetuksen ulkopuolisista tehtävistä.

Suuressa koulussa saa keskittyä opetukseen, mikä on helpottavaa.

Seuraavaksi muodostin yleiset spesifit merkitysverkostot merkitysyksikköjen yhteyksien avulla, joiden pohjalta muotoilin jokaisen sisältöalueen yleiset merkitysverkostot. Lopuksi yhdistin nämä merkitysverkostot ja muotoilin lopullisen tutkittavan ilmiön yleisen merkitysverkoston, jonka pyrkimyksenä on kuvata yksilöiden kokemusta yleisellä tasolla. Tutkimustulokset on kuvattu luvussa 4.

4 Tulokset

Tutkimuksen tuloksissa esitän vastaukset tutkimuskysymykseeni *Mitkä asiat opettajat kokivat merkityksellisinä kyläkoulusta suurempaan alakouluun siirtymisessä?* edellä esitetyn analyysiprosessin tuloksena syntyneen yleisen merkitysverkoston kautta, joka on ikään kuin haastattelujen pohjalta tehty tiivistelmä kaikkien haastateltavien kokemuksista. Merkitysverkosto on jaettuna aiheittain sisältöalueisiin, jotta ilmiötä on helpompi hahmottaa ja käsitellä. Tavanomaisesta fenomenologisesta analyysiprosessista poiketen luvussa on mukana myös suoria lainauksia haastatteluista. Tekstin elähdyttämisen lisäksi tämä parantaa analyysiprosessin läpinäkyvyyttä – sitä, miten olen edennyt haastatteluista tuloksiin ja johtopäätöksiin. Suorat lainaukset on erotettu merkitysverkostosta kursiivilla.

Opettajien kokemuksissa merkityksellisiksi sisältöalueiksi eli aiheiksi nousivat yhteisö, opettajuus, resurssit ja muutos itsessään. Yhteisö käsittää tässä tapauksessa koulun oppilaat, opettajat, muun henkilökunnan, vanhemmat, kyläyhteisön, ulkoiset kouluun liittyvät toimijat sekä yhteisöllisyyden ja turvallisuuden kokemukset. Opettajuuden sisältöalue pitää sisällään opetustyön ja siihen liittyvät seikat, opettajan vapaudet sekä opettajan vastuut ja velvollisuudet. Resurssisisältöalue jakautuu koulun tiloihin ja materiaaleihin sekä koulun yleisiin resursseihin, kuten henkilöstöresursseihin. Viimeiseen sisältöalueeseen, muutokseen, kuuluu opettajien ennakko-odotukset muutosta kohtaan, kokemukset kyläkoulun lakkautusprosessista sekä arvio muutoksesta ja siihen sopeutumisesta.

4.1 Yhteisö

4.1.1 Yhteisöllisyys ja turvallisuus

Kyläkoulun perheenomainen yhteisö on jättänyt jälkensä niin opettajiin kuin oppilaisiin, ja kyläkoulu aika koetaan edelleen merkityksellisenä. Kyläkoulu on lapselle turvallisempi koko koulun turvallisuutta ajatellen kuin suuri koulu. Pienessä koulussa kaikki tunsivat toisensa, mikä koetaan hyvänä asiana.

”Että siis se oli kyllä jotain niin hienoo aikaa että... että oltiin kaikki kuin suurta perhettä. Onneks mä oon saanut sen kokea, siitä mä oon tosi onnellinen.”

Haastateltava 4

”Tänä päivänäkin musta on ihanaa, osa oppilaista ottaa yhteyttä ja nähdään, ne on lääkärinä, sairaanhoitajana täällä niin musta on aivan mahtava nähdä, meillä on se yhteinen tie ja muisto sieltä niin. Et se tämmösessä pienessä yhteisössä, se jää niinku jälkeen näköjään.”

Haastateltava 3

Isossa koulussa opettajat eivät tunne kaikkia oppilaita, mikä voi luoda tunteen yhteisöllisyyden ja läheisyyden puutteesta. Isossa koulussa ei ole paljoa yhteistyötä tai yhteisiä tapahtumia koko koulun kesken. Toisaalta isompi koulu ja laajempi sosiaalinen piiri ovat nuorille jossain vaiheessa tarpeen. Lisäksi suurikin koulu voidaan jakaa niin, että sielläkin syntyy kyläkoulumaisia yhteisöjä, joissa yhteistyö on tiivistä ja yhteisöllisyyden kokemus voimakasta, vaikka koko koulun kesken yhteisöllisyyden tunnetta ei syntyisikään.

”Siinä on niinku aika monta asiaa pitää ottaa huomioon, sitten se että kun on iso koulu, niin paljo oppilaita, niin ei ihan kaikennäköisiä tapahtumia voi järjestää. Hyvin usein sitten mennään niinku soluittain johonkin. Jos meillä on vaikka joku pihatapahtuma tai jotakin niin ei me siinäkään yhdessä olla, että me mennään omia polkujamme kaikki, koska porukkaa on paljon. -- Suuri koulu on laitos. Pienempi koulu on enempi koti.”

Haastateltava 4

”Että meillä on se oma pieni koulu siinä solussa, ja sitten kolmoset ja neloset on omassa, ja vitoset ja kutoset. Se on aika, minun mielestä se tuntuu hyvältä, koska pienestä mentiin isoon niin kyllähän se hirvitti lasten puolesta ja näin, mutta nytkin kun ollaan ulkona niin me ollaan eskari ja ykköset ja kakkoset. Onhan meitä tietysti silloinkin jo paljon, mutta se ei tunnu sillä lailla kuitenkaan.”

Haastateltava 2

4.1.2 Työyhteisö

Kyläkoululla työyhteisö on pieni, ja kyläkouluopettajat kaipaavat yhteistyötä. Myös vertaistuki puuttuu, ja työ on usein yksin tekemistä. Jos pieni työyhteisö ei toimi, on siellä haastavaa olla, koska valinnanvaraa ei ole. Toisaalta pienessä työyhteisössä on pakko tutustua kollegoihin paremmin, ja esimerkiksi työnjako oppiaineiden välillä on sujuvaa. Pienessä työyhteisössä

yhden työntekijän vaikutus koko kouluun ja opetuksen laatuun korostuu, eikä esimerkiksi sijaista oteta mielellään, vaan ennemmin tullaan itse töihin puolikuntoisenakin.

”Kyläkoulussa kun on vähemmän opettajia, ei ole rinnakkaisluokkia, niin kauheasti kaipasin semmoista yhdessä tekemistä. Enemmän tehdään opettajien välistä yhteistyötä isommilla kouluilla. Pikkukoulu oli semmoista yksin puurtamista.”

Haastateltava 1

”Se pienen koulun se, että jos sä olet sairaana, niin se on aina kurjaa olla pois, onhan se nytkin, mutta silloin melkein tuntui, että menit melkein puolisairaana töihin, koska oli niin vaikea, piti jättää se luokka ja että kenet saa sijaiseksi ja kuitenkin se on niin erilaista kun on monta luokkaa niin... Tavallaan ottaa sijaista. -- [Nykytilanteesta suuressa koulussa:] Että nyt niin kun oli tässä talvella, olin sairaana, ja mulla oli semmoinen olo että hei, mä tiedän, että se mun pari siellä hoitaa sen. Että mä tiesin, että sillä on langat käsissä. Tuntuu turvalliselta.”

Haastateltava 2

Isossa koulussa yhteistyötä on paljon enemmän, mutta ei koko koulun kesken, vaan usein vain lähiopettajien kanssa. Suuressa työyhteisössä voi valita, keiden kanssa on tekemisissä, eikä kaikkiin työyhteisön jäseniin tule välttämättä tutustuttua. Työyhteisön vertaistuki ja yhdessä tekeminen on kuitenkin opettajille suuri voimavara. Yhteistyö on mahdollista myös yhteisopettajuuden muodossa, mikä koetaan mukavana, turvaa tuovana asiana. Opettajien oppiainekohtaiset vahvuudet ja heikkoudet pystytään huomioimaan hyvin, ja muilta opettajilta voi oppia paljon. Toisaalta suuressa työyhteisössä voi olla monenlaisia näkemyksiä ja sitoutumisen tasoja, jotka pitää sovitella yhteen, mikä voi tuntua raskaalta. Myös tiedonkulku on suuressa yhteisössä hidasta.

”Niin, ja vaikka sä et tule muuten jonkun ihmisen kanssa niinku välttämättä niin juttuun, niin siinä sä opit tuntemaan sitä paremmin jossain pienemmällä koululla ja opit hyväksymään ja huomaatkin, että onkin ihan ok, ihan kiva. Isommalla koululla tietenkin pystyy välttelemään, ei oo pakko olla tekemisissä niitten kanssa kenen kanssa sä et halua tai et niinku... mutta tuota toisaalta se on sääli.”

Haastateltava 4

”Sitten kun lasket, että siinä on 70 aikuista, jokainen tekee persoonallaan ja omalla tyylillään, osa menee yhteisten sääntöjen sopimusten mukaan, osa ehkä vähän viilaa siellä missä voi, niin se on jotenkin tuommosessa pienessä ehkä helpompi keskustella ne asiat auki kuin isommassa sitten että... mikä on se oikeasti se meidän visio ja mitä kohti ollaan menossa. Että sitoutuuko kaikki aikuiset siihen.”

Haastateltava 3

”Ja sitten erilaisia persoonia on hirveä määrä niin lapsissa kuin aikuisissakin, että kyllä se vaatii niinku. Että välillä on aika väsynyt, ymmärrän lapsiakin kun ne on aika väsyneitä kun ne joutuu luovimaan koko päivän ja olla ystävällisiä joka suuntaan ja tavata tosi monta ihmistä.”

Haastateltava 4

4.1.3 Johtajan merkitys

On paljon koulunjohtajasta kiinni, paljonko opettaja voi vaikuttaa opetukseen ja arkeen ja esimerkiksi toteuttaa erilaisia tempauksia ja retkiä. Koulunjohtaja vaikuttaa paljon koulun ilmapiiriin ja jopa opetuksen laatuun, mikä taas vaikuttaa opettajien mahdollisuuksiin kehittyä työssään ja tätä kautta opettajien työmotivaatioon. Suuren koulun rehtori, joka hoitaa työnsä huolellisesti, haastaa sopivasti, kuuntelee ja luo yhteisöllisyyttä, on sopeutumista edistävä tekijä.

”Minun mielestä meillä on hirveen hyvä rehtori mikä meillä on nyt. Semmoinen, joka saa asioita hoidettua, mutta kuitenkin kuuntelee, ja on semmoinen... välillä just haastaakin meitä ja antaa tehtäviä ja tämmöstä, mutta minun mielestä se on semmoista, että siinä rakentuu myös se me-henki meidän työntekijöidenkin kesken.”

Haastateltava 2

”[Kyläkoulussa] Oli rehtori, joka ei kauheasti vaatinut mitään, niin itselläkin tuli semmoinen olo, että taantuma iskee. -- Ajattelin, että haluan kehittyä opettajana ja sitten ajattelin, että [uudella koululla] on kuitenkin niin paljon erilainen johtaja, että siellä ne

mahdollisuudet [kehittyä] oli paljon paremmat ja siellä on enemmän semmoinen tekevä meininki.”

Haastateltava 1

4.1.4 Oppilaat

Pienessä koulussa lapset kokevat enemmän läheisyyttä ja turvaa, mutta kyläkoulussa on enemmän kaverisuhteista aiheutuvia konflikteja, jotka kärjistyvät pienessä yhteisössä herkästi. Kavereita ei ole varaa valita, vaan on pakko sopeutua porukkaan. Pienessä koulussa kiusaamista on kuitenkin vähemmän ja siihen on helpompaa puuttua. Oppilailla on kyläkoulussa enemmän vaikutusvaltaa, ja he voivat osallistua paremmin toiminnan suunnitteluun. Eri-ikäiset lapset myös oppivat toisiltaan. Toisaalta yhdysluokkaopetus tuo haasteita etenkin niille oppilaille, joilla on vaikeuksia oppimisessa.

Isossa koulussa oppilas voi valita kaverinsa ja kavereita on helpompi löytää. Jossain vaiheessa isompi koulu ja isommat sosiaaliset piirit ovat nuorille tarpeen. Myös yläkouluun siirtyminen on helpompaa, kun samaan aikaan siirtyy samasta koulusta paljon oppilaita. Isossa koulussa alaluokat eivät ole yhtä paljon tekemisissä isompien oppilaiden kanssa, jolloin he välttyvät kasvupaineilta ja esittämisen tarpeelta. Toisaalta suuressa yhteisössä läheisyys puuttuu, eikä henkilökunta välttämättä tunne kaikkia oppilaita, mikä voi johtaa väärinkäsityksiin ja aiheuttaa epävarmuutta.

” [Kyläkoulusta:] Koko ajan oli tämmösiä konflikteja, ja sitten kun siellä ei ole varaa valita niitä kavereita, kun on tavallaan pakko sitten tavalla tai toisella sopeutua siihen porukkaan. Toki voit olla vuotta nuorempien kanssa tai näin, mutta ne kaveriongelmat oli niin paljon hankalampia tuolla pienissä kouluissa. Koska ei ole sitä valikoimaa sitten, niin karulta kun se kuulostaakin mutta ei ole. Isossa koulussa pystyt valitsemaan, että mihin porukkaan minä nyt menen.”

Haastateltava 1

”Mutta sitten miettii niitä, jotka tavallaan, että jos on vaikeuksia oppimisessa tai jotain, niin ne jää monesti, että niitten puolesta on semmonen hätä. Ja sitten se tavallaan, ne on kasilla nyt, mulla oli kaksi oppilasta, jotka oli kutosella, niin ne meni yläasteelle, niitä oli

kaksi kuitenkin, mutta on se jännittävä siirtyä sitten. Ja se on hyvä puoli, mitä mä ajattelin isommassa on se, että kun sä siirryt yläasteelle sitten niin niitä on enemmän. Tavallaan nyt kun ne siirty nämäkin kaksi niin niillä oli vaan toinen toisensa.”

Haastateltava 2

”Ja isommassa koulussa musta tuntuu, että opettajat ei tunne niitä lapsia välttämättä, ja sitten vaihdellaan hirveästi tunteja, tulee eri opettajia ja tulee väärinkäsityksiäkin monta kertaa, että se ja se lapsi teki jotain eikä se ollut koko aikana välttämättä edes koulussa, että... että ei tunneta nimiä eikä ole semmoista läheisyyttä kyllä.”

Haastateltava 4

4.1.5 Vanhemmat, kyläyhteisö ja muu ulkopuolinen yhteistyö

Kyläkoulussa kodin ja koulun yhteistyö on helpompaa, välittömämpää ja läheisempää, mikä vaikuttaa positiivisesti oppilaisiinkin, kun taas isossa koulussa toimivan yhteistyön muodostaminen vie kauemmin ja yhteistyö on etäisempää. Kyläkoulussa vanhemmat ja kyläyhteisö osallistuivat aktiivisesti koulun toimintaan, tarvittaessa myös opetukseen, ja koululla oli suuri merkitys koko kyläyhteisölle. Suuressa koulussa on paljon ulkopuolisia yhteistyökumppaneita, mutta yhteistyö jää etäisemmäksi.

”Noo, vaikka täälläkin niin kun niihin vanhempain, pidetään vanhempainiltoja ja näin niin se ei silleen koko koulun yhtenäisenä, vaikka vanhempainyhdistys on mukana tässä, tässä ei oo kyläseuroja vaan tässä on vanhempainyhdistys niin kun ehkä lähimpänä plus sitten kaupungin eri kulttuuritoimijat, naapurikoulut, liikunta, muut... että kyllä yhteistyökumppaneita on paljon, mutta jotenkin se tuommosessa pienessä ehkä tulee niin kun lähemmäksi sitä perhettä.”

Haastateltava 3

”Siis normaalissa tilanteessa niin eihän isossa koulussa, se on joku Wilma-viesti, puhelu, kun tarvitaan. Niinku maalaiskoulussa on ihan eri tavalla ne vanhemmat yhteydessä, ne tulee ja kyselee ja ne haluaa tietää ja kutsuvat kylään ja... että se on sellasta välitöntä,

normaalikanssakäymistä, että ei kaupungissa, eihän nyt muutenkaan kaupungissa, on se ihan erilainen kulttuuri. -- [Kyläkoulusta:] Ja sitten just se että vanhempien kanssa, vanhemmat saatto sanoa että meillä on semmonen paikka, että tuletteko sinne ja voitiin lähteä johonkin retkelle jonkun vanhemman mökille tai... tai mitä vaan sellaista kivaa yhtäkkiä, että se oli aina semmoista innostavaa.”

Haastateltava 4

4.2 Opettajuus

4.2.1 Opettajan vapaus

Kyläkoulussa suunnittelu ja toiminta oli vapaampaa ja muutoksiin oli helpompaa reagoida. Varsinaisen opetuksen ulkopuolella pystyi tekemään oppilaiden kanssa kaikenlaista mukavaa. Opettajien vaikutusmahdollisuudet ovat pienessä yhteisössä huomattavasti suuremmat, mikä voi johtaa parempaan työmotivaatioon. Suuressa koulussa toiminnan suunnittelu vaatii paljon enemmän organisointia suuren työyhteisön, suuren oppilasmäärän ja rajallisten tilojen vuoksi.

”Siellä omassa pikkukoulussa, pienessä työyhteisössä, oli vapaampi tehdä asioita ja sitten ne semmoiset muutokset, mitä tuli kesken päivän joku juttu niin me pystyttiin ne muutokset hoitamaan tosi joustavasti, että no hei, jätetäänpä nyt tuo homma pois ja nyt kun tuli toi vieras niin lähetetäänpä kattomaan nyt sitä tai näin. Mutta sitten taas iso laivahan liikkuu ja kääntyy hitaammin.”

Haastateltava 5

”Tietyt henkilöt, jotka on valittu johonkin niin vaikuttaa pääsääntöisesti, sitten jos kysytään niin voit antaa mielipiteitä ja tuota, kyllä se vaikuttaminen on huomattavasti huonompaa kun mitä pienellä koululla. Silloinhan sä voit itse ideoida ja innostua ja lasten kanssa, ne on vähän kun sun kamuja siinä tavallaan että yhdessä tehdään ja suunnitellaan ja mietitään, koska me saadaan ja me voidaan tehdä. Että isolla koululla sä et voi kuin pienissä ympyröissä miettiä ja suunnitella, mitä tehdään.”

Haastateltava 4

4.2.2 Opettajan vastuu

Kyläkoulun pienessä työyhteisössä yhden työntekijän vaikutus koko kouluun ja esimerkiksi opetuksen laatuun korostuu, ja yksittäisellä opettajalla on suurempi vastuu myös hallinnollisista asioista. Suuressa koulussa opettajat saavat keskittyä opetukseen, mikä koetaan helpottavana. Opettajan perusvastuu eli vastuu oppilaan oppimisesta on kuitenkin sama koulun koosta riippumatta.

”Siellä [kyläkoulussa] koulun heikkous oli se, että tämä edellinen opettaja oli semmonen tyranni, koulunjohtajanainen. Hänellä oli niin kun tämmöinen ikävä piirre, että kun hän ei tykännyt liikunnasta niin sinne ei latuja tarvii ajella, eli lapset ei hiihtäny talvella, ei luistella koska hän ei halua luistella.”

Haastateltava 3

”Kaikellahan on puolensa, mutta siitä mitä mä nyt ajattelen, kun meitä oli kolme luokkaa, niin kyllä nyt mulla on helpotus... että kun oli minä ja se toinen opettaja, joka teki myös rehtorin hommat, niin kyllä se oli niin, että tavallaan tajuaa, kuinka paljon itsekin on tehnyt rehtorin hommiakin, että tosi paljon kaatuu, ihan kaikki. Koska ei oo, se on vaan kaksi ihmistä, joiden harteille kaikki kaatuu.”

Haastateltava 2

”Ehkä se vastuu, nyt niinku aikuisena tajuaa sen, että miten suuri on se vastuu loppupeleissä [kyläkoulussa]. Että... mutta kaikesta sitä on näköjään selvitty!”

Haastateltava 3

4.2.3 Luokat

Kyläkoulun yhdysluokkaopetus tasoeroineen on haastavaa, koska opettaja ei voi keskittyä yhteen asiaan tai oppiaineeseen kerrallaan. Isossa koulussa saa keskittyä yhteen luokkasteeseen kerrallaan, mikä helpottaa opettajien työtä suuresti ja tekee työstä mielekäästä.

Luokkakoot voivat olla isompia, mutta niiden kanssa pärjätään, vaikkakin isossa luokassa oppiminen on opettajan näkökulmasta joillekin oppilaille hankalampaa.

”Yhdysluokka kun on niin silloin siellä opettaja joutuu vähän jakamaan sitä huomiota sillä lailla, että sanotaan, että jos siellä on toisilla luokkalaisilla voi olla vaikka matematiikkaa, toisen luokkalaisilla voi olla äidinkieltä yhtä aikaa. Toiset tekee hiljasta työtä sitten siinä sen aikaa kun opettaja opettaa toisille ja sitten vaihdetaan puolia, että ei pystynyt keskittymään siihen yhteen oppiaineeseen, yhteen asiaan koko ajan -- Että sillä lailla se on niin kun mahtavaa, että voi olla niin kun yhdenikäisten kanssa koko ajan.”

Haastateltava 5

”Sitten taas siinä kun on ykkösestä kolmoseen samassa luokassa, yhet aloittaa oikeella, siinä ykkösiä, ne opiskelee, aloittaa juuri koulunsa, aloitetaan ihan A:sta, ja kakkonen kolmonen niin siinä oli... niin kun oikeasti mennään eri tasolla niin siinä piti oikein miettiä, että miten saa sen homman niin kun oikeasti toimimaan, että nämä saa mahdollisimman hyvät valmiudet maailmalle nämä lapset.”

Haastateltava 3

”No kyllähän mä koen, että mä saan enemmän tehdä sitä työtä, jotenkin pääsen syvemmälle nyt kun mä saan keskittyä yhteen luokkaan. Enemmän mä saan tehdä sitä työtä niin kun mä haluaisin.”

Haastateltava 2

4.3 Resurssit

4.3.1 Koulun tilat ja materiaalit

Kyläkoulun tilat tarjosivat hyvät mahdollisuudet pienryhmätyöskentelyyn, joka on oppimisen kannalta tärkeää, mutta vanhoissa kouluissa saattoi olla sisäilmaongelmia, jotka vaikuttivat opettajien terveyteen. Suuressa koulussa tilat ja materiaalit ovat uusia, mutta oppilasmäärä on niin iso, että yhteisistä tiloista joutuu taistelemaan ja etukäteissuunnittelua vaaditaan enemmän.

Jos suuressa koulussa oppimisympäristö on avoin, aiheuttaa tämä oppilaissa levottomuutta ja turvattomuutta. Yhtenäiskoulujen yhteiset tilat yläkoulun kanssa helpottavat oppilaiden siirtymistä yläkouluun.

”Pienessä koulussa siellä oli silleen tilaa kuitenkin sitten hajaantua, pysty antamaan niitä tehtäviä niinku täälläkin nyt yritetään sitten tässä, että meillä vaan tilat ei tahdo riittää. Että tämmösiin pienryhmiin hajaannuttaisiin ja tehtäisiin. Siellä [kyläkoulussa] se jotenkin oli automaattisesti niin pienryhmätoimintaa et sitä minä niinku kaipaen.”

Haastateltava 3

”Että se ei ole enää vaan niin, että minä menen nyt tuonne ja nyt minun vuoro ottaa joku kirja tai asia tai joku, vaan kaikki piti merkata ylös ja kuka on lainannut ja mitä tehnyt ja missä on ja saanko minä nyt padeja ja saanko minä sitä ja tätä. Että sitten piti lukujärjestykseen osata suunnitella että koska mulla ne on, ja se meni aika monta kertaa lukkari uusiksi. Tai kotitaloustunnit tai mitä vaan, että kyllä se vaan vaatii hirvittävästi niinku organisointia.”

Haastateltava 4

”Se on hyvä siinä mielessä, että sitten sehän ei ole kun yksi oven avaus siirtyä sinne yläkouluun. -- Kun ennen ajateltiin, että kyläkoululaiset menee tutustumaan kuutoson keväällä sinne yläkouluun, ne siirtyy syksyllä seiskalle niin nyt, en tiedä, varmaan joku tutustuminen on varmaan, kun eihän me niin olla tekemisissä mutta ollaan samoissa tiloissa niin se ympäristö on tuttu. Uskoisin, että se on paljon helpompaa sitten oppilaillekin että ollaan jo tutussa paikassa, että tullaan eri ovesta vaan sitten sisään kun siirrytään yläkouluun.”

Haastateltava 5

4.3.2 Yleiset resurssit

Kyläkoulujen resurssiongelmien vaikutus negatiivisesti opetuksen laatuun, koulun toimivuuteen ja opettajien jaksamiseen. Koulunkäynninohjaajia olisi tarvittu, mutta ohjaajat ja

heidän miellyttämisesä voidaan kokea myös voimavaroja vievänä tekijänä. Suuressa koulussa resurssit ovat niin materiaalien kuin henkilöstön osalta paremmat.

”Vaikka mä oon puhunut lämpimästi kyläkoulujen puolesta, kyllä kyläkoululla on niin paljon annettavaa, mutta sitä mä itse ajattelen, että siinä vaiheessa, kun resurssit viedään niin minimiin... niin ainakin voi nyt sanoa, että tämä [suureen kouluun siirtyminen] oli meidän kannalta, lasten kannalta ja niitten oppimisen kannalta ja opettajien jaksamisen kannalta hyvä asia.”

Haastateltava 2

”Varsinkin kun yhdysluokka niin tarviis niinku [ohjaajaa], kolmas ja kuudes luokka opiskelee ihan eri asioita. Neljäs ja viides. Silloinhan sä tarvitsisit jonkun vähän ohjaamaan esimerkiksi pienempiä kertotaulussa tai jotain, kun se on aika semmosta opettajajohtoista jossain vaiheessa kuitenkin se opettaminen näille kolmasluokkalaisillekin. Ne tarvii sitä aikuista.”

Haastateltava 4

4.4 Muutos

4.4.1 Ennakkokäsitykset

Suurelta koululta odotettiin etukäteen, että opetuksessa saa keskittyä yhteen vuosikurssiin kerralla. Myös intensiivisempää yhteistyötä ja uusia materiaaleja odotettiin positiivisin mielin. Muutosta ei vastustettu vaan siihen suhtauduttiin positiivisesti. Toisaalta huolta aiheutti se, miten lakkautetun kyläkoulun väki, niin opettajat kuin oppilaat, otetaan isossa koulussa vastaan ja miten he sopeutuvat uuteen kouluun. Myös uuden koulun isommat luokkakoot, suuri määrä huomioitavia asioita, tietynlainen menetetty vapaus ja uusi arki itsessään mietityttivät etukäteen ja aiheuttivat toisinaan jopa pelkoa.

”Ehkä se kaikki materiaali ja uusi ja kaikki sellanen, että ehkä se oli sellanen mikä sitten kiinnostasi siinä mutta tietysti se, miten lähtee arki rullaamaan kun on niin paljon asioita, jotka pitää ottaa huomioon.”

Haastateltava 4

”Ja sitten just että sulla on iso luokka siinä ja näin, niin mulla tuli jo syksyllä, että kyllä mä odotan että mä saan keskittyä yhteen vuosikurssiin kerralla.”

Haastateltava 2

”Mulla oli semmonen ennakko-oletus, että kun menen tuonne [uudelle koululle] niin siellä on yleensä tiimit ja siellä yhdessä suunnitellaan. Niin sellaiset ennakkokäsitykset on kyllä niinku vahvistunut, että enemmän tehdään opettajien välistä yhteistyötä isommilla kouluilla.”

Haastateltava 1

4.4.2 Lakkautusprosessi

Vaikka tieto lakkautuksesta aiheutti surua, ei kyläkoulusta kiinni pitämistä koeta vähillä resursseilla järkeväksi. Aina opettajilla ei kuitenkaan ole ollut erityistä tunnesidettä kyläkouluun, ja koulua on saatettu vaihtaa jo ennen lakkautusprosessia. Näin myöskään lakkautus ei ole vaikuttanut opettajaan merkittävästi. Jos kyläkoulu oli lakkautettu kesken lukuvuoden, oli muutto ja oppilaista luopuminen erityisen raskasta. Muutto vaatii opettajalta paljon työajan ulkopuolista työtä.

”Jossain vaiheessa kun siirryttiin niinku siihen, että on vaan kaksi opettajaa, että on niin isot luokat, niin kyllä mä siinä mielessä ajattelin, että jos pitää valita niistä... että sittenhän tulee asteittain niitä, mitä käyt surutyötäkin siitä, mutta sitten niinku siitä itsellekin niin ei siinä enää ole oppilaan kannalta eikä opettajan kannalta mitään semmosta järkeä pitää kiinni siitä.”

Haastateltava 2

”Ei mulla ollu mitään tunnesiteitä mihinkään, niin mulla oli koko ajan aivan semmonen, että ei oo niinku merkitystä minulle. Ymmärrän sen, että tämä on nykyäpäivän trendi, ehkä joskus palataan taaksepäin näissä asioissa, mutta ei ollut mitään semmosta että en

olisi halunnut että näin tapahtuu tai että olisin halunnut että näin tapahtuu. Ei sillä ollu minulle silleen mitään merkitystä.”

Haastateltava 1

Paikoin vanhemmat ovat suhtautuneet lakkautukseen ja uuteen kouluun negatiivisesti, mikä näkyi aluksi huonona asenteena myös oppilaissa. Ongelma on kuitenkin hälvennyt ajan kuluessa. Vanhemmat ovat kokeneet positiivisena erityisesti sen, että opettaja opettaa vain yhtä vuosikurssia kerrallaan ja tällä on näin enemmän aikaa opetukseen.

”Niillähän oli hirveä angsti syksyllä, varmaan kotoa tullut se, että kun kyläkoulu pannaan kiinni ja kotona puhutaan negatiiviseen sävyyn niin kyllähän se oppilaisiinkin tarttuu, ja nehän oli aluksi silleen että suurin piirtein haluta mitään tehdä täällä ja tämä on ihan tyhmää tällöinen koulujen kiinni paneminen. Sekin on hälvennyt ne angstit sitten tässä vuoden mittaan. -- Syksyllähän se oli just tätä, että vanhempainillassa jupistiin ja kaikkea, mutta nyt keväällä kun oli nuo vanhempainvartit tai arviointikeskustelut niin tullut pelkästään positiivista palautetta siitä. Niin sitä ne [vanhemmat] kehui, että yksi tunti voidaan keskittyä koko ajan sen luokan asioihin, niin opetuksen määrä on kasvanut.”

Haastateltava 1

Lakkautusprosessit menivät pääosin sujuvasti, mutta epäedullinen muuttoajankohta, kuulemisen puute ja perusteettoman oloinen lakkautuspäätös saivat paikoin opettajilta kritiikkiä.

”Vedottiin siihen, että tulee kalliiksi kuljettaa lapsia [kyläkouluun]. Mutta sitten itse asiassa jälkeinpäin ei, poliitikot paikkakunnalla sanoivat, että se ei missään nimessä ollut niin, että se tuli kalliimmaksi. Mutta haluttiin säästöyistä olevinaan sitten pistää pieniä kouluja kiinni. -- [Kyläkoulun lakkautuksesta saaduista säästöistä:] No ei oo tullu ei, ainakaan näistä kouluista missä minä oon ollu. Mulla on hyviä ystäviä siellä ja tuota sanovat, että ei ole tullut. Istuvat siellä päättävissä elimissä niin sanovat, että ei ole tullut, päinvastoin. -- Ei siinä paljoa kuultu, vaikka vanhemmat pisti hanttiin ja kaikki, niin ei se auttanut kyllä mitään että. Se oli jo niinku päätetty siinä vaiheessa kun sitä alettiin esittämään.”

Haastateltava 4

”Olisi voinut olla niin, että se olisi alkanut syksystä, keskeltä vuotta ei ole hyvä siirtää toimintaa. Se oli aika rankka rutistus muuttaa joulukuussa, olla normaalipäivät, lapset siellä keskellä muuttoa, pakata ja... sehän me tehtiin omalla ajalla sillä lailla. Se oli huono, että se oli vuodenvaihteessa, ei ikinä kannattaisi siirtää vuodenvaihteessa.”

Haastateltava 2

4.4.3 Sopeutuminen ja arvio muutoksesta

Opettajat ovat sopeutuneet uuteen kouluun hyvin. Sopeutumista uuteen kouluun on auttanut sopeutumisen eteen yhdessä tehty työ, odotetut muutoksen tuomat hyödyt sekä opettajien positiivinen, sopeutuvainen luonne ja ennakkoasentoituminen. Sopeutumiseen ovat vaikuttaneet positiivisesti myös hyvien toimintatapojen mukaan ottaminen pienestä koulusta isoon kouluun, koko henkilökunnan ja oppilaiden huomioiminen tasavertaisina, yhteistyö uuden koulun kanssa ennen ja jälkeen siirron sekä hyvin tehty pohjatyö. Lisäksi opettajien muutosvalmiutta on lisännyt sitoutuneisuus työnantajaan. Oppilaiden käytös uudessa koulussa on osoittanut, että sopeutuminen on myös heidän osaltaan mennyt hyvin, vaikka toisinaan oppilaiden ennakkoasenne on voinut olla negatiivinen.

”Meillä on mun mielestä hirveen hyvin tehty se siirto sinne uuteen, että tehtiin työtä. Oli koulutukset, jotka oli kerran kuussa, istuttiin koko iltapäivät ja tehtiin työtä sen eteen ja kyllä mä oon itsekin luonteeltani semmonen peruspositiivinen, että mä siihen tilanteeseen missä oon niin sopeudun ja yritän tehdä lapsille että olisi turvallista ja hyvä olla. -- Tavallaan ajattelen, että siinä voi valita, mitä ottaa mukanaan siitä pienestä. Vaikka on isompi, niin monia asioita voi kuitenkin ottaa mukaan sieltä pienestä koulusta mitkä on kokenut hyvänä.”

Haastateltava 2

”Kyllä sekin meni, että hullulta tuntuu tämmösenä kyläkoululla olleena sanoa, että nämä on mennyt hyvin mutta kyllä siinä niin kun paljon pohjustustyötä...Tietysti tuo [uuden] koulun rehtori joutui tekemään ja varmaan oli rankkaa -- mutta että kun me mentiin sitten sinne, me rivissä olevat, niin kyllä me niin kun ihan hyvin sitten päästiin alottelemaan. Että kyllä se minun mielestä meni aika jouhevasti se homma. -- Meidän työyhteisössä

puhuttiin, että mehän ollaan kaupungilla töissä, että mehän mennään sinne, meillä on kaupungin virat, että niitä ei oo määrätty että loppuelämäksi meillä on [tietyn kyläkoulun] virat ja ei me, me ei noustu barrikadeille... Totta kai keskusteltiin työyhteisössä asiasta ja tulimme siihen tulokseen, että paljon hyvää on tässä uudessa ja tuota, ei se, se meni näitisti tämä.”

Haastateltava 5

Kaiken kaikkiaan opettajat ovat muutokseen tyytyväisiä. Vaikka kyläkoulu koetaan merkityksellisenä paikkana ja ajanjaksona, palattaisiin kyläkouluun takaisin vain harvoin.

”Sulla piti olla niin paljon lankoja koko ajan. Ja se tunne, että vaikka sä kuinka paljon teet, niin sä et kuitenkaan riitä. Ja se semmonen turhautuminen mikä tulee siinä, niin ehkä sekin tekee sen, että sä oot pikkuhiljaa jo valmis siihen muutokseen. -- Että mä tein niin paljon muutakin. Että nyt mä saan olla opettajana, että se on mun mielestä suuri helpotus. Että kyllä mä ajattelen, että kyllähän nyt on mahdollisuus tehdä tätä työtä enemmän sillä tavalla kun haluaisin. -- Mutta onhan se tietty ajanjakso, mikä aina tulee olemaan mulle tärkeä.”

Haastateltava 2

”Että silloin nuorena hulluna ei tämmöistä edes huomannut ja tänä päivänä, jos joku tulisi kysymään että lähetkö pikkukoululle koulunjohtajan sijaiseksi ja opettajan sijaiseksi niin olisi ihan... uh, äärimmäisen pelottava juttu.”

Haastateltava 3

”Kyllä, kyllä on ollut [muutos suurempaan kouluun positiivinen kokemus], en valehtele sitä, vaikka kyläkouluihminen olen ollutkin, mutta en valehtele. Kyllä on ollut mukava vuosi kaiken kaikkiaan olla tuolla [uudessa koulussa]. On kollegoja enemmän, ja sitten taas se erillisluokka...”

Haastateltava 5

”Minun mielestä oon tehnyt hyvin, kun oon vaihtanut sitä koulua sitten niin.”

Haastateltava 1

5 Päätelmiä ja pohdintaa

Tässä luvussa kuvaan edellisessä luvussa esitettyjen tulosten pohjalta tekemäni johtopäätökset ja suhteutan tämän tutkimuksen tuloksia aiempaan tutkimustietoon ja keskusteluun aiheesta. Tarkastelen myös tutkimukseni kannalta olennaisia eettisiä kysymyksiä sekä tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi teen tutkimuksestani lyhyen yhteenvedon ja pohdin tutkimuksen merkittävyyttä ja hyödynnettävyyttä.

5.1 Tutkimustulokset ja päätelmät suhteutettuna aiempiin tutkimuksiin

Opettajien mukaan kyläkoulussa tärkeää oli siis vahva, perheenomainen yhteisöllisyys, läheisyys ja turvallisuus, joka ulottui itse koulun lisäksi myös vanhempiin ja kyläläisiin. Tämä yhteisöllisyys on tullut lukuisine hyötyineen vahvasti ilmi myös aiemmassa kyläkoulututkimuksessa (esim. Korpinen, 1998, 10–11; Karlberg-Granlund, 2009; Kilpeläinen, 2010). Yksi tämän tutkimuksen merkittävimmistä tuloksista onkin, että vastaava yhteisöllisyys ja perheenomaisuus voi olla mahdollista myös suuressa koulussa. Esimerkiksi yhden haastateltavan koulussa tämä on toteutunut siten, että koulu on jaettu siipiin, joissa on vain muutamia luokkia. Siipien sisällä yhteistyö on tiivistä ja yhteisöllisyys vahvaa, vaikka koko koulun kanssa samanlaista yhteyden tunnetta ei syntyisikään. Näin ollen yhteisöllisyyden hyödyt, kuten positiiviset vaikutukset oppilaiden itsetuntoon, vertaisoppiminen, hyväksytyksi tulemisen kokemukset, luonnollinen erilaisuuden arvostaminen ja terveydelliset hyödyt eivät ole ainoastaan pieniin kyläkouluihin kuuluvia asioita, vaan ne voidaan saavuttaa myös suurissa kouluissa. Kouluympäristöjen suunnittelussa olisikin tärkeää huomioida suurten yhteisöjen sisällä olevien pienten yhteisöjen tärkeys ja mahdollistaa näiden yhteisöjen rakentuminen, jotta yhteisöllisyyden kokemus olisi myös suurten koulujen oppilaille ja henkilökunnalle saavutettavissa.

Yhteisöllisyydestä huolimatta opettajat kaipasivat kyläkoulun pienessä yhteisössä yhteistyötä ja vertaistukea, joita isompi koulu tarjoaa ja jotka koetaan tärkeänä voimavarana. Pienessä yhteisössä myös yksittäisen opettajan merkitys ja vastuu korostuvat, mikä johtaa herkästi esimerkiksi siihen, että työhön tullaan puolikuntoisenakin – omaa työtä ei uskalleta jättää sijaisen harteille, jos ei ole aivan pakko. Nämä tulokset ovat hyvin samansuuntaisia kuin Kilpeläisen (2010) ja Kosolan (2018) tutkimustulokset. Voidaan siis sanoa, että ammatillinen yksinäisyys, luokanopettajan velvollisuuksien ulkopuolelle ulottuva vastuu ja resurssien vähäisyys ovat yksiä suurimmista opettajien viihtyvyyteen negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä

kyläkoulussa. Nämä tekijät vaikuttivatkin olevan samalla suurimpia syitä siihen, miksi opettajat ovat kokeneet siirtymisen suurempaan kouluun niin positiivisena, etteivät opettajat enää juurikaan haluaisi palata kyläkouluun. Tämä on jokseenkin ristiriidassa Kalaojan (1990) ja Yrjönsuuren (1990) tutkimusten kanssa, joiden mukaan kyläkouluopettajat ajattelevat työstään positiivisemmin kuin suurten koulujen opettajat. Toisaalta Kalaojan ja Yrjönsuuren tutkimukset ovat jo 30 vuotta vanhoja, mikä voi selittää eroavaisuuksia merkittävästi; näiden tutkimusten aikaan esimerkiksi kyläkoulujen oppilasmäärät ja resurssit ovat voineet olla huomattavastikin suurempia, eikä lakkautusuhka kenties ollut samalla tavalla ajankohtainen asia kuin myöhemmin.

Opettajien lisäksi myös osalta oppilaista puuttui kyläkouluissa vertaistuki. Opettajien mukaan kyläkoulussa oli vähemmän kiusaamista, mutta enemmän oppilaiden kaverisuhteista aiheutuvia konflikteja, jotka kärjistyvät pienessä yhteisössä herkästi. Suurempien koulujen tarjoama laajempi sosiaalinen piiri on siis hyödyksi niin opettajille kuin oppilaillekin. Toisaalta suurempi henkilömäärä johtaa myös väistämättä siihen, ettei opettajilla ole samanlaista vapautta kuin kyläkoulussa, yhteensovittelutaitoja tarvitaan, eikä esimerkiksi muutoksiin voida reagoida yhtä joustavasti. Huonoista puolista huolimatta suuremmassa yhteisössä koettiin olevan enemmän positiivisia asioita kuin negatiivisia.

Vertaistuen ja laajemman sosiaalisen piirin kaipuu herättävätkin kysymyksen, olisiko kyläkouluillakin niihin mahdollisuus? Vaikka koulun tai edes kunnan sisällä tämä ei olisikaan mahdollista, voisiko yhteistyötä toteuttaa etäyhteyksiä hyödyntäen, jolloin koulujen sijainnilla ei olisi yhteistyön onnistumisen kannalta merkitystä? Viimeistään nyt korona-aikana erilaiset verkossa olevat, monipuolisen etäyhteistyöskentelyn mahdollistavat työskentely-ympäristöt ovat tulleet opettajille väistämättä tutuiksi. Voisivatko opettajat suunnitella opetusta yhdessä muiden samoja ikäluokkia opettavien kanssa ja jakaa kokemuksiaan ja näkemyksiään, vaikka koulut eivät välttämättä sijaitsisikaan lähellä toisiaan? Näin opettajat saisivat tukea toisiltaan, pääsisivät vaihtamaan ajatuksia jokseenkin samassa tilanteessa olevien kollegojen kanssa ja pystyisivät suunnittelemaan toimintaa yhdessä toisiltaan oppien ja omia vahvuuksiaan hyödyntäen. Opettajien välisen yhteistyön lisäksi yhteistyöhön voisi luontevasti sisällyttää oppilaat, jotka pääsisivät tutustumaan muiden koulujen oppilaisiin ja näin laajentamaan sosiaalista piiriään, mikä olisi niin tämän kuin muidenkin tutkimusten perusteella monelle kyläkoulun oppilaalle tervetullutta.

Opettajat suhtautuivat kyläkoulun lakkauttamiseen yleisesti ottaen rationaalisesti, vaikka lakkautusprosessi aiheutti myös haikeutta. Merkittävimpinä negatiivisina asioina mainittiin kuulluksi tulemisen puute ja perusteettomaksi koettu lakkautuspäätös esimerkiksi todellisuudessa toteutumattomien säästöjen vuoksi, mikä on Tantarimäen (2011) mukaan ollut kyläkoulujen lakkautuksissa suhteellisen yleistä. Yksi kouluista oli myös lakkautettu kesken lukuvuoden, mikä toi opettajalle omia lisähaasteita. Toimiva kommunikaatio ja osallisuuden kokemus prosessissa ovat useiden tutkimusten mukaan keskeisiä tekijöitä onnistuneessa muutosprosessissa (Schulz-Knappe ym., 2019; Vakola, 2014; Peccei ym., 2011), mutta tämän tutkimuksen perusteella nämä tekijät eivät ole toteutuneet kaikissa lakkautusprosesseissa. Tämä tutkimus osallistuikin lakkautuskeskusteluun tuomalla tietoa siitä, mitkä asiat ovat lakkautusprosesseissa opettajien kannalta tärkeitä: kuulluksi tuleminen, huolellisesti perusteltu lakkautuspäätös, avoin kommunikaatio sekä koulun lakkautus vasta lukuvuoden lopuksi.

Yksi opettajista vertaa kyläkoulun lakkautusta ja uuteen kouluun siirtymistä surutyöhön, mikä on osittain linjassa Scottin ja Jaffen (1988) näkemyksen kanssa yleisestä muutosprosessista: tietynlaisesta kaihosta huolimatta tulevaa odotetaan positiivisin ajatuksin muutoksen tuomiin hyviin puoliin keskittyen ja uuteen arkeen valmistautuen. Kaiken kaikkiaan positiivinen suhtautuminen muutokseen ja vastustuksen vähäisyys oli opettajien vastauksissa merkittävää, mikä oli muutostutkimuksen mukaisen yleisen, ihmisille luontaisen muutosvastaisuuden perusteella yllättävää. Opettajat ovat muutokseen tyytyväisiä, ja suureen kouluun sopeutuminen on opettajien mukaan sujunut yllättävänkin hyvin. Sopeutumista edistäneinä seikkoina opettajat mainitsivat esimerkiksi hyvien toimintatapojen mukaan ottamisen pienestä koulusta isoon kouluun, yhteistyön uuden koulun kanssa ennen ja jälkeen siirron sekä hyvin tehdyn pohjatyön. Opettajat odottivat uudelta koululta esimerkiksi yhdysluokkien vaihtumista yhteen vuosikurssiin, suurempaa työyhteisöä, lisääntynyttä yhteistyötä ja uusia materiaaleja.

Kuten Peccei ym. (2011) sekä Holt ym. (2007) ovat tutkimuksissaan todenneet, vaikuttavat odotukset muutoksen tuomista eduista positiivisesti muutosvalmiuteen. Luonnollisesti joitain huolenaiheitakin uuteen kouluun ja uuteen arkeen liittyen oli, mutta suurimman huomion opettajien kertomuksissa saivat ehdottomasti positiiviset odotukset muutosta kohtaan. Yksilön avoin, positiivinen ajattelutapa muutosta kohtaan lisäävätkin esimerkiksi Scottin ja Jaffen (1988) sekä Schulz-Knappe ym. (2019) mukaan työntekijän muutosvalmiutta merkittävästi. Myös sitoutuneisuuden organisaatioon on useissa tutkimuksissa todettu olevan tärkeä tekijä työntekijän muutosvalmiudessa (esim. Nordin, 2011; Peccei ym., 2011; Oreg, 2006), myös opettajien kohdalla (Kosola, 2018). Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen osallistujien

vastauksissa. Myös uuden koulun rehtorin toiminta on vaikuttanut positiiviseen kokemukseen muutoksesta ja uuteen kouluun sopeutumiseen, mikä tukee Vakolan (2014) ja Nordinin (2011) näkemyksiä johdon merkityksestä organisaatiomuutoksessa. Kokonaisuudessaan tämä tutkimus siis toi tärkeää tietoa siitä, mitkä tekijät auttavat opettajia sopeutumaan koulunvaihdoksen aiheuttamaan muutokseen: positiivinen asennoituminen, hyvin tehty pohjatyö sekä muutoksen tuomat odotetut hyödyt, kuten yhdysluokkaopetuksen vaihtuminen vuosiluokkaopetukseen, tiiviimpi yhteistyö ja kokemus vertaistuesta. Tätä tietoa voivat hyödyntää muutosprosesseissa niin opettajat itse kuin koulujen johtokin.

Toisaalta opettajat ovat ammattiryhmä, joka kohtaa työssään muutoksia usein. Opetuksen tulee pysyä yhteiskunnan muutosten tahdissa, jotta se vastaisi mahdollisimman hyvin nykyisiin ja ennen kaikkea myös tuleviin osaamistarpeisiin. Näin ollen perusopetuksen opetussuunnitelma uudistuu noin kymmenen vuoden välein, mikä voi aiheuttaa suuriakin muutoksia opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen. Opettajien työhön kuuluu myös pienempiä muutoksia, kuten vaihdoksia oppiainejärjestelyissä ja opetettavassa vuosiluokassa. Luonnollisesti myös digitalisaatio on muuttanut ja tulee muuttamaan opetusta yhä enenevässä määrin, kuten myös yhä moninaisemmista kulttuureista tulevat oppilaat ja heidän huomioimisensa opetuksessa. Ehkä voikin ajatella, että jatkuvasti kehittyvä opetustyö itsessään on lisännyt opettajien muutosvalmiutta ainakin pidempään työskennelleiden opettajien kohdalla. Kokemattomampien opettajien kohdalla tämä toteutuu opettajankoulutuksen kautta, jossa oman opetuksen ja opettajuuden jatkuva kehittäminen vastaamaan sekä oppilaista lähteviä että yhteiskunnallisia tarpeita korostuu koko opintojen ajan. Näin ollen opettajat voidaankin kenties nähdä jo lähtökohtaisesti korkean muutosvalmiuden omaavana ammattiryhmänä.

5.2 Eettiset huomiot ja tutkimuksen luotettavuus

Cohen ym. (2011) mainitsevat tärkeiksi eettisiksi huomioiksi haastatteluissa tietoon perustuvan suostumuksen, virallisen haastatteluosuuden ulkopuolella kerrotun tiedon käytön sekä sen, ettei tutkimus saa tuottaa osallistujille harmia (Cohen ym., 2011, 421–422). Molemmissa haastattelukutsuissa kerroin, kuka olen, mikä tutkimuksen aihe on, minkälainen tutkimus on kyseessä, miten haastattelut tullaan toteuttamaan ja mitä ne sisältävät. Lisäksi mainitsin, että haastattelut tullaan nauhoittamaan. Nämä seikat myös kerrattiin jokaisen haastattelun aluksi ja varmistettiin, että osallistujat hyväksyvät ne. Näin varmistin tietoon perustuvan suostumuksen. Tutkimus ei myöskään tuota osallistujille harmia, mikä taataan ennen kaikkea täyden

anonymiteetin varmistamisella tutkimusraportissa, eikä mitään nauhoituksen ulkopuolella kerrottua hyödynnetä tutkimuksessa. Kenties tärkein eettinen seikka tutkimuksessa on tutkimukseen osallistuvien opettajien tunnistettavuus, etenkin niiden opettajien osalta, jotka tunsin entuudestaan. Tutkimuksessa riski on minimoitu poistamalla kaikki henkilöiden, koulujen ja paikkakuntien nimet sekä ottamalla tutkimukseen mukaan opettajia ympäri Suomen. Lisäksi häivyitin voimakkaita murteita suorissa lainauksissa.

Cohen ym. (2011) mainitsevat joitain seikkoja, jotka vaikuttavat laadullisen haastattelututkimuksen luotettavuuteen ja jotka pätevät myös tähän tutkimukseen. Haastattelija vaikuttaa aina haastattelutilanteeseen tavalla tai toisella, mikä voi johtaa haastattelijasta johtuviin vääristymiin. Usein etenkin avoimissa haastatteluissa haastattelijan täytyy tehdä erilaisia kehoitteita ja tarkennuksia mahdollisimman rikkaan aineiston saamiseksi, mutta mitä enemmän kehoitteita tekee, sitä suurempi mahdollisuus vääristymiin on. Myös kysymystenasettelu ja vastauksiin reagoiminen voivat vaikuttaa vastauksiin, kuten myös käsiteltyjen teemojen järjestys. Lisäksi esimerkiksi haastateltavien väsymys ja mielentila voivat vaikuttaa tuloksiin (Cohen ym. 2011, 204–208). Haastatteluissa yritinkin välttää liian voimakasta tai ohjaavaa kommentointia tai kehottamista. Mahdolliseen väsymykseen ja mielentilaan koetin vaikuttaa antamalla haastateltavien itse päättää sopivan haastatteluajan sekä haastattelualueen, jotta heillä ei menisi ylimääräistä energiaa uuden ohjelman opetteluun, mutta luonnollisesti nämäkään keinot eivät takaa riskin täydellistä poistamista.

Cohen ym. (2011) mukaan myös aineiston analysointi, tulkinta ja jopa litterointi ovat alttiita vääristymille, haitalliselle yksinkertaistamiselle ja jonkin olennaisen kadottamiselle, koska kaikki nämä prosessit ovat jo itsessään jossain määrin tulkinnanvaraisia. Heidän mukaansa analyysiprosessi voidaan nähdä ”refleksiivisenä, reaktiivisena vuorovaikutuksena tutkijan ja kontekstistaan irrotetun aineiston vuorovaikutuksena, jossa aineisto itsessään on jo tulkintoja sosiaalisesta kohtaamisesta” (Cohen ym. 2011, 427). Lavertyn (2003) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ja luotettavuus ovat kysymyksiä tarkkuudesta (Laverty 2003, 23). Myös Perttula (1995) mainitsee prosessin yksityiskohtaisen avaamisen raportoinnissa olennaiseksi seikaksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Perttula 1995, 3). Näin ollen pyrin tutkimuksessani analyysiprosessin, kuten koko tutkimusprosessin, riittävän kattavaan ja tarkkaan kuvaukseen siitä, kuinka aineistosta päästiin tulkintoihin ja tuloksiin, jotta tutkimuksen luotettavuus olisi tältä osin mahdollisimman hyvä.

Myös tutkijan oma suhde tutkittavaan aiheeseen ja omat kokemukset vaikuttavat väistämättä tutkimukseen. Tutkimuksessani pyrin minimoimaan tästä aiheutuvat mahdolliset vääristymät läpi tutkimuksen jatkuneella sulkeistamisella, vaikka kuten jo aiemmin on todettu, täydellinen ennakkotiedon poissulkeminen ei koskaan ole mahdollista. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta huomioitava seikka on myös se, että osa haastateltavista oli minulle tuttuja entuudestaan, mikä joissain tutkimuksissa voi vaikuttaa heikentävästi tutkimustulosten luotettavuuteen. Tämänäyttävyydessä tutkimuksessa haastateltavien tuttuus ei kuitenkaan heikennä luotettavuutta, vaan oikeastaan päinvastoin; kun haastateltavan ja haastattelijan välille on jo ennen tutkimusta syntynyt luottamus, voi haastateltava kertoa haastattelijalle asioita, joita ei välttämättä tuntemattomalle henkilölle uskaltaisi kertoa.

Opettajien vastauksiin ja kokemukseen muutoksesta on vaikuttanut väistämättä myös aika, kuten Dent ja Goldberg (1999) korostivat. Opettajat olivat työskennelleet uudessa koulussa vähintään kuluneen lukuvuoden, osan kyläkouluvuosista oli aikaa jo useampi vuosikymmen. Tutkimuksen tulokset olisivat siis voineet olla hyvinkin erilaisia, jos tutkimus olisi tehty esimerkiksi keskellä muutosprosessia tai juuri kyläkoulun lakkautuksen jälkeen.

5.3 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, miten opettajat ovat kokeneet muutoksen siirryttyään pienestä kyläkoulusta suureen alakouluun opettamaan. Vaikka kyläkoulu-aika oli lähes kaikille opettajille hyvinkin merkityksellistä aikaa ja etenkin kyläkoulun perheenomainen yhteisöllisyys sai paljon kiitosta opettajilta, oli kyläkouluopettajan työssä niin paljon haasteita suurempaan kouluun verrattuna, ettei kyläkouluun juurikaan haluttaisi palata. Merkittävimpiä haasteita kyläkoulussa olivat yhdysluokkaopetus, jossa oppilaiden suuret ikä- ja tasoerot korostuivat, vertaistuen ja yhteistyön puute sekä laaja vastuu myös opetuksen ulkopuolisista asioista, kuten hallinnollisista tehtävistä. Kyläkoulun lakkautukseen opettajat suhtautuivat mahdollisista surun ja haikeuden tunteista huolimatta rationaalisesti, eikä lakkautusta ja uuteen kouluun siirtymistä juuri vastusteltu. Suureen kouluun sopeutumisessa opettajia on auttanut esimerkiksi positiivinen asennoituminen, hyvin tehty pohjatyö sekä muutoksen tuomat odotetut hyödyt, kuten yhdysluokkaopetuksen vaihtuminen vuosiluokkaopetukseen, tiiviimpi yhteistyö ja kokemus vertaistuesta.

Kuten Karlberg-Granlund (2010) toteaa, käsitellään kyläkouluja ja suuria alakouluja usein vastakkainasettelujen kautta – kyläkoulu on lintukoto, suuri koulu on laitos ja niin edelleen.

Tämä kahtiajako ei kuitenkaan ole hyödyllinen tapa keskustella asiasta. Kouluilla on koosta riippumatta omat vahvat ja heikot puolensa, kuten tämänkin tutkimuksen tuloksista kävi ilmi. Vastakkainasettelujen sijaan tulisi keskittyä siihen, mitkä ovat ne asiat, joiden ansiosta koulu koetaan hyvänä, ja luoda niiden pohjalta kouluympäristö, jossa niin oppilaat kuin opettajat ja muu henkilökuntakin viihtyvät – oli kyseessä sitten suuri tai pieni koulu.

Tämä tutkimus antaa tärkeää tietoa siitä, mitkä tekijät opettajat kokevat merkittävänä positiivisina tekijöinä kouluympäristöissä, niin pienissä kuin suurissakin. Opettajien vastauksista voidaan johtaa ajatus siitä, että hyvässä koulussa yhdistyvät yhteisöllisyyden kokemus, toimiva ja tiivis yhteistyö muiden opettajien ja vanhempien kanssa, riittävät tilat ja muut resurssit sekä vuosiluokkaopetus. Tärkeältä vaikuttaa myös oppilaiden riittävän laaja sosiaalinen piiri. Tätä tietoa voidaan hyödyntää kouluympäristöjen suunnittelussa ja koulun toiminnan suunnittelussa ylipäänsä. Lisäksi tutkimus tuo tietoa tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajien sopeutumiseen uuteen kouluun, mikä on lakkautusprosessien ja koulunvaihdosten onnistuneisuuden ja sujuvuuden kannalta merkittävää.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että vaikka suuret koulut ovat syrjäyttämässä pienet kyläkoulut, ei tämä välttämättä ole huono asia. Vaikka kyläkouluilla on paljon annettavaa, niin paljon annettavaa on myös suurilla kouluilla – esimerkiksi opettajien vahva keskinäinen yhteistyö ja vertaistuki sekä keskittyminen varsinaiseen opettajan työhön ja yhteen vuosikurssiin kerrallaan ovat asioita, jotka eivät pienessä koulussa usein toteudu. Lisäksi tutkimus osoittaa, että kenties tärkein kyläkoulujen positiivinen tekijä, yhteisöllisyys, on mahdollista saavuttaa myös suurissa kouluissa. Toisaalta ajatus toimii myös toiseen suuntaan. Pienissä kunnissa, joissa etäisyydet ovat pitkiä, kyläkoulujen on edelleen pidettävä pintansa, ja tämä tutkimus antaa ajatusta sille, miten suurten koulujen hyvät puolet saataisiin myös osaksi pieniä kouluja, oli se sitten vertaistukea ja yhteistyötä etäyhteyksien avulla tai jotain muuta. Luonnollisesti koulut tarvitsevat laadukkaan toiminnan varmistamiseksi myös riittävät resurssit, jotta lapset saavat koulussa mahdollisuuden riittävään määrään aikuisen huomiota ja tukea – tässä tutkimuksessa olisi siis myös ajateltavaa päättäjille, jotka koulujen resursseista ovat vastuussa.

Koska tutkimuksen otos on pieni ja aineistonkeruu tapahtui vähintään lukuvuosi suurempaan kouluun siirtymisen jälkeen, olisi jatkossa mielenkiintoista tutkia aihetta laajemmalla otannalla koko muutosprosessin ajalla: kyläkouluaikana, lakkautuksen tai muun siirtymisprosessin aikana, vähän uudessa koulussa aloituksen jälkeen ja vielä pidemmän ajan kuluttua. Myös

opettajien kokemukset kyläkoulujen yhdysluokkaopetuksesta herättivät ajatuksia jatkotutkimusten suhteen. Suuremmissa kouluissa yhdysluokkaopetusta toteutetaan nykyään usein siten, että vuosiluokista 1–2 muodostetaan useampia yhdysluokkia, joskus vielä yhteisopettajuutta hyödyntäen. Näin voidaan oletettavasti hyödyntää sekä opettajien vertaistuen ja yhteistyön että yhdysluokkaopetuksen edut. Olisikin kiehtovaa saada tietoa suurten koulujen yhdysluokkien opettajien ajatuksista ja kokemuksista yhdysluokkaopetuksesta ja nähdä, miten tulokset vertautuisivat kyläkouluopettajien kokemuksiin, jotka niin tämän kuin aiemmankin tutkimustiedon perusteella ovat enemmän negatiivisia kuin positiivisia.

Lähteet

- Armenakis, A., Holt, D., Feild, H. & Harris, S. (2007). Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232–255. <https://doi.org/10.1177/0021886306295295>
- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2009). Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika*, 3 (4), 49–63.
- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School Closures in Rural Finnish Communities. *Journal of research in rural education*, 29(1), 1–17. Haettu osoitteesta <http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/03/29-1.pdf>. Viitattu 3.2.2020.
- Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: the role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 372–382. doi:10.1108/01437730110410099
- Bæck, U.-D. (2015). Rural Location and Academic Success—Remarks on Research, Contextualisation and Methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 435–448. doi:10.1080/00313831.2015.1024163
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th ed.)*. Lontoo: Routledge.
- Dent, E., & Goldberg, S. (1999). Challenging “Resistance to Change.” *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35(1), 25–41. doi:10.1177/0021886399351003
- Egelund, N., & Laustsen, H. (2006). School Closure: What are the consequences for the local society? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 429–439. doi:10.1080/00313830600823787
- Giorgi, A. (1985a). The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.), *Phenomenology and psychological research* (23–86). Pittsburg: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1985b). Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.), *Phenomenology and psychological research* (8–23). Pittsburg: Duquesne University Press.
- Holt, D., Armenakis, A., Feild, H. & Harris, S. (2007). Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232–255. doi:[10.1177/0021886306295295](https://doi.org/10.1177/0021886306295295)

- Hyvönen, J. (2013). *Kun kyläkoulu lakkautetaan: Kokemuksia uudessa koulussa ensimmäisenä lukuvuonna* (Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94710/GRADU-1386596667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Izadi, R. (2015). *The impact of school closures on student achievement – evidence from rural Finland*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Haettu osoitteesta <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/148721/wp63.pdf>.
- Kalaoja, E. (1982). *Yhdysluokkajärjestelmien arviointia*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 6. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kalaoja, E. (1990). *Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus: Innovation of small rural schools. Osa 3, Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kalaoja, E. (2006). Change and Innovation in multi-grade teaching in Finland. Teoksessa L. Cornish (toim.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices* (215–228). Australia: Kardoorair Press.
- Kalaoja, E. (2010). Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu!* (102–104). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116. doi:10.1016/j.ijer.2009.02.003.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i det lilla: Byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. Turku: Åbo Akademis förlag.
- Karlberg-Granlund, G. (2010). Pienuuden suuruus – Myytti vai totuus? Teoksessa. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* (49–61). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kee, H. (2019). Phenomenological reduction in Merleau-Ponty's *The Structure of Behavior* : An alternative approach to the naturalization of phenomenology. *European Journal of Philosophy*, 28(1), 15– 32. <https://doi.org/10.1111/ejop.12452>
- Kilpeläinen, R. (2010). *Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä* (Väitöskirja, Oulun yliopisto).
- Kim, T., Hornung, S., & Rousseau, D. (2010). Change-Supportive Employee Behavior: Antecedents and the Moderating Role of Time. *Journal of Management*, 37(6), 1664–1693. doi:10.1177/0149206310364243
- Koivula, J. (2019). Lähes kaikki Suomen maaseutukoulut suljetaan 3–4 vuodessa. *Maaseudun tulevaisuus*. Haettu osoitteesta <https://www.maaseuduntulevaisuus.fi/politiikka/artikkeli-1.377907>. Viitattu 31.1.2020.

- Koivula, S. & Rauma, A. (2007). *Uuteen kouluun sopeutuminen: Oppilaiden ajatuksia oman koulun lakkauttamisesta ja uuteen kouluun siirtymisestä* (Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10387>.
- Korpinen, E. (1982). *Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin: The experiment on verbal school reports and collaboration between home and school and its effects on pupils' learning results*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpinen, E. (1998). Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämissympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Kyläkoulun monet kasvot* (5–20). Jyväskylä: TUOPE.
- Kosola, V. (2018). *Näin sen koimme – kokemuksia ja ajatuksia koulun lakkauttamisesta* (Lisensiaatintyö, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2019090226392.pdf>.
- Kunze, F., Boehm, S., & Bruch, H. (2013). Age, resistance to change, and job performance. *Journal of Managerial Psychology*, 28(7/8), 741–760. doi:10.1108/jmp-06-2013-0194
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laverty, S. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3). Artikkelin 3. Haettu osoitteesta http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/laverty.pdf. Viitattu 29.5.2020.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lindfors, P. (2007). Tutkimuksia, kokemuksia ja ajatuksia yhteisöllisyyden terveysvaikutuksista. *Psykoterapia-lehti*, 25(1), 21–37.
- Lines, R. (2004). Influence of participation in strategic change: Resistance, organizational commitment and change goal achievement. *Journal of Change Management*, 4(3), 193–215. doi: 10.1080/1469701042000221696.
- Nordin, N. (2011). The influence of leadership behavior and organizational commitment on organizational readiness for change in a higher learning institution. *Asia Pacific Education Review*, 13(2). doi: 10.1007/s12564-011-9200-y.

- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73–101. doi:10.1080/13594320500451247
- Peccei, R., Giangreco, A., & Sebastiano, A. (2011). The role of organisational commitment in the analysis of resistance to change. *Personnel Review*, 40(2), 185–204. doi:10.1108/004834811111106075
- Peltola, T. (2010). Oppimistulokset isoissa ja pienissä kouluissa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu!* (64–75). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 31(5), 428–442.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (116-158). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: Developing school on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 383–400.
- Pirhonen, S. (1993). *Koulu kyläyhteisössä*. Helsinki: Maaseudun palveluprojekti.
- Rauhala, L. (2015). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus Ab.
- Rämänen, P. (2013). *Kyläkoulusta kuntakeskukseen: Tapaustutkimus lakkautetun kyläkoulun oppilaiden kokemuksista* (Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41528/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201305211741.pdf>.
- Schulz-Knappe, C., Koch, T. & Beckert, J. (2019). The importance of communicating change: Identifying predictors for support and resistance toward organizational change processes. *Corporate Communications: An International Journal*, 24(4), 670–685. doi:10.1108/CCIJ-04-2019-0039
- Scott, C., & Jaffe, D. (1988). Survive and Thrive in Times of Change. *Training & Development Journal*, 42(4), 25–27.
- Sipilä, J. (2017). *Kyläkoulujen lakkautukset oppilaiden kokemina* (Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201706022446.pdf>.

- Stensaker, I., & Meyer, C. (2011). Change experience and employee reactions: developing capabilities for change. *Personnel Review*, 41(1), 106–124. doi:10.1108/00483481211189974
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset* [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html. Viitattu 28.5.2020.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2019). *Peruskoulut, lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja kansanopistot opiskelijamäärillä mitatun oppilaitoksen koon mukaan muuttujina Vuosi, Alue, Oppilaitostyyppi, Oppilaitoksen opiskelijamäärä ja Tiedot*. Haettu osoitteesta http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_kjarj/statfin_kjarj_pxt_125k.px/table/tableViewLayout1/. Viitattu 28.5.2020.
- Tantarimäki, S. (2011). *Mitä lakkautuksesta opimme? Kyläkoulun lakkauttamisen perusteet, prosessi, säästöt ja vaikutukset viimeaikaisessa keskustelussa: tapaustutkimuksena vuonna 2007 lakkautetut kyläkoulut Korpilahdella, Kurikassa, Lammilla, Siilinjärvellä, Sysmässä ja Urjalassa*. Turku: Turun yliopisto.
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI* (7–24). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Vakola, M. (2014). What's in there for me? Individual readiness to change and the perceived impact of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(3), 195–209. doi:10.1108/lodj-05-2012-0064
- Viertola, M. (1998). Koulu kylän keskuksena. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Kyläkoulun monet kasvot* (68–82). Jyväskylä: TUOPE
- Witten, K., McCreanor, T., Kearns, R., & Ramasubramanian, L. (2001). The impacts of a school closure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand. *Health & Place*, 7(4), 307–317. doi:10.1016/s1353-8292(01)00023-5
- Yrjönsuuri, Y. (1990). Rural Schools in the Nineties. Teoksessa U. Syväniemi (toim.), *Inter-skola 1990: The Rural School into the Nineties* (1–6). Hämeenlinna: Häme Provincial Administration.
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100–108. doi:10.1016/j.ijer.2009.02.007

Liite 1

Haastattelurunko

Taustatiedot

Ennen siirtoa

- Millainen koulu?
- Lakkautusprosessi?
- Ennakkokäsityksiä siirtymisestä keskuskouluun?
- Millaisia tunteita muutos herätti?

Siirron jälkeen

- Toteutuivatko ennakkokäsitykset?
- Miten muutosprosessi koettiin?
- Onko työ itsessään muuttunut?
- Onko työn vaatimukset muuttuneet?
- Onko haastateltava kokenut itsessään muutosta?
- Muutoksen hyvät ja huonot puolet?

Mitä haastateltava haluaa vielä itse tuoda muutoksesta esille?