



OUTI AUTTI – EEVA KAISA HYRY-BEIHAMMER

Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana

Autti, Outi – Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa. 2014. SOSIAALINEN OPPIMINEN VÄLITUNTIPIHOILLA KAUPUNKIKOULUN JA KYLÄKOULUN OPPILAIDEN KERTOMANA. Kasvatus 45 (3), 242–256.

Tarkastelemme artikkelissa koulun välituntipihaa sosiaalisen oppimisen paikkana. Pienkoulun ja kaupunkikoulun välituntipihoja ja niiden tapahtumia vertaamalla pyrimme lisäämään ymmärrystä niiden erityisyyksistä oppimisen sosiaalisten ulottuvuuksien suhteen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa Habermasin elämismaailman käsitteeseen. Näemme välituntipihat tärkeinä kokemuksellisen ja sosiaalisen oppimisen paikkoina, joissa oppilaat rakentavat ja muokkaavat elämismaailmaansa. Empiirisenä aineistona käytämme pohjoissuomalaisen kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden ryhmähaastatteluja sekä kyläkoulun oppilaiden kirjoitelmia. Aineistosta analysoitiin narratiivisen tutkimuksen menetelmiä käyttäen niin sanottuja pieniä kertomuksia, jotka luokiteltiin kolmeen kategoriaan. *Fyysisen tilan kertomukset* osoittavat, että suuren koulun välituntipihaan valvonta on näkyvämpää ja tilajärjestelyt organisoidumpia kuin pienen koulun pihalla. *Sosiaalisen tilan kertomuksissa* kaupunkikoululaiset toimivat usein tiiviimmässä ikäluokkiin jakautuneissa ryhmissä, kun taas kyläkoululaiset toimivat paljon yhdessä ikäkatteorioita ja sukupuolirajoja ylittäen. *Institutionaalisen tilan kertomukset* avaavat välituntipihojen leikkejä ja toimintaa ohjaavia sääntöjä, joita kaupunkikoulussa aineistomme mukaan testataan enemmän, kyläkoululaisten pyrkiessä säilyttämään yhtenäisyyttään, koulun ”me-henkeä”.

Asiasanat: kaupunkikoulut, kyläkoulut, sosiaalinen oppiminen, välitunnit

Johdanto

Tämä artikkeli sai alkunsa kyläkoulua käyneen tutkijaäidin ja 8-vuotiaan kaupunkikoulua käyvän pojan keskusteluista. Poika pyysi äitiä muistelemaan omaa alakouluun ja sen välituntileikkejä. Poika ihmetteli, miten leikkejä ja pelejä saatiin aikaan koulussa, jossa oli niin vähän oppilaita. Äiti puolestaan kiinnostui isojen koulujen välitunneista. Pojan ja äidin kertomukset välituntipihojen aktiviteeteista johtivat kysymyksiin ison ja pienen koulun välituntipihojen erilaisuudesta ja informaalisista, opetussuunnitelman ulkopuolelle jäävästä sosiaalisesta oppimisesta (ks. Gordon & Lahelma 2002).

Välituntipihaan kohdistuneita tutkimuksia on tehty paljonkin, mutta usein fyysisen aktiiviteetin (Beighle, Morgan, Le Masurier & Pangrazi 2006; Tammelin, Laine & Turpeinen 2013) tai kiusaamisen (Vaillancourt ym. 2010; Ziv & Dolev 2013) tutkimisen näkökulmasta. Työ- ja koulutusorientoituneessa yhteiskunnassa välituntipiha näyttää usein vähemmän tärkeänä välitilana ja välitunti aikana, jonka tarkoituksena on valmistaa lapset jälleen seuraavaa oppituntia varten. Hoikkala ja Paju (2013) nimeävätkin koulun ”opetustehtaaksi”.

Aiemmassa tutkimuksessamme olemme tarkastelleet pienkoulun oppilaiden paikkakertomuksia koulustaan. Oleellinen piirre oppilaiden paikkakertomuksissa oli, että ne sijoituivat formaalin tai rakennetun oppimisympäristön ulkopuolelle, kuten välitunneille. (Hyry-Beihammer & Autti 2013.) Tämä ohjasi ymmärtämään koulupihaa merkitystä lasten fyysisen ja sosiaalisen toiminnan keskuspaikkana (Wilson 1997).

Tässä artikkelissa tarkastelemme koulua paikkana, joka rakentuu sosiaalisissa suhteissa ja koulun käytännöissä. Tarkastelemme välituntipihoja merkittävänä oppimisen ja kasvun tiloina, joissa vaikuttavat eri tasot: oppilaiden keskinäiset suhteet ja ryhmäprosessit, yhteydet kouluinstituutioon, lähiympäristöön, paikallisyhteisöön ja yhteiskuntaan. Välituntipiha on arkioppimisen paikka, jossa oppilaat eivät

ole yhtä lailla hallinnan ja ohjauksen alaisena kuin luokkahuoneessa. Heillä on suurempi vapaus ja vastuu omasta toiminnastaan. Välituntikonteksti on sosiaalisempi ja kollektiivisempi, eikä sitä määritä ennakkoon suunniteltu oppiminen. Informaali oppiminen on tilannekohtaista, tapahtumiin ja toimiin kytkeytyntä.

Valitsimme tutkimusasetelmamme lähtökohdaksi kaksi eri koulua, pienen kyläkoulun ja suuren kaupunkikoulun. Myös kaupungeissa on pieniä kouluja, mutta halusimme tutkimusasetelmaamme nimenomaan kyläkoulun, jotta koulujen ympäristö olisi erilainen. Välituntipihaa lisäksi tarkastelemme liukumia luokkahuoneeseen sekä koulualueen ulkopuolelle. Tutkimuksemme päätehtävänä on selvittää, miten kyläkoulu ja kaupunkikoulu eroavat välitunneilla tapahtuvan sosiaalisen oppimisen suhteen. Aineistomme koostuu oppilaiden ryhmähaastatteluista ja kyläkoulussa kerätyistä kirjoitelmista. Analysoimme, mitä ja miten pienen ja suuren koulun oppilaat kertovat välituntipihoista ja niiden tapahtumista.

Jäsennämme aineistoa Jürgen Habermasin (1986, 1989, 1994) elämismaailman käsitteen sekä kommunikatiivisen toiminnan teorian avulla. Tarkastelemme lasten kertomuksia vuorovaikutteisina ja kielelliseen yhteisymmärrykseen perustuvina ja tähtävinä. Tutkimuksen päätehtävää tarkastelemme kolmen tutkimuskysymyksen avulla: Ensinnäkin kohdenamme kyläkoulun ja kaupunkikoulun erilaisiin fyysisiin ympäristöihin (fyysinen tila). Miten ne näkyvät lasten kertomuksissa? Tuottaako erilainen ympäristö erilaista toimintaa ja erilaisia kertomuksia? Toiseksi tarkastelemme kertomusten sosiaalista, oppilaiden keskinäistä maailmaa (sosiaalinen tila). Millaisena oppilaiden keskinäinen toiminta näyttää pienen oppilasmäärän kyläkoulussa ja isossa kaupunkikoulussa? Kolmantena tarkastelemme sitä, miten koulun institutionaaliset ja ympäröivän yhteiskunnan rakenteet ja puitteet (institutionaaliset rakenteet) näkyvät välituntikertomuksissa. Näkyvätkö kertomuksissa koulupaikan, sitä ympäröivän alueen, kylän

tai kaupungin historia, kulttuuri, tapahtumat ja toiminta? Nämä rakentavat osaltaan oppilaan henkilökohtaista sidosta koulupaikkaan, ja samalla ne ovat identiteetin rakennusosia.

Peilaamme tutkimusaineistoamme erityisesti Rune Kvalsundin (2004) tutkimukseen norjalaisten pienten ja suurten koulujen välituntipihasta. Kvalsund näkee välituntipihat merkittävänä informaalin ja sosiaalisen oppimisen tapahtumapaikkoina. Lopes ja Salovey (2004) puolestaan toteavat, että arkipäiväinen sosiaalinen vuorovaikutus opettaa lapsille jotain heistä itsestään ja siitä, mitä he tarvitsevat tullaakseen ryhmänsä hyväksytyiksi ja päteviksi jäseniksi. Sosiaalinen vuorovaikutus edellyttää monenlaisia taitoja, joita kaikkia ei voida opettaa formaalissa opetuksessa oppitunnin aikana. Näiden taitojen oppimisen kannalta informaaliset oppimistilanteet, kuten välituntitapahtumat, ovat tärkeitä.

Sosiaalinen toiminta ja oppiminen

Sosiaalista oppimista tarkastellessamme luomme ensin katsauksen sosiaaliseen toimintaan ja Jürgen Habermasin (1986, 1989, 1994) elämismailman käsitteeseen. Habermas jakaa sosiaalisen toiminnan välineellisesti orientoituneeseen strategiseen toimintaan ja ymmärrysorientoituneeseen kommunikatiiviseen toimintaan. Kommunikatiivisen toiminnan käsitteelle on luonteenomaista se, että asioita tehdään vuorovaikutteisesti, kielelliseen yhteisymmärrykseen perustuen, jolloin ideaalia kommunikaatioyhteisöä määrittävät tasavertaisuuden säännöt ja pätevyysvaatimukset. Kommunikatiivisessa toiminnassa säännöt ja arvot voidaan asettaa yhteisen pohdinnan kohteiksi. Toisen näkemystä kunnioittavassa keskustelussa pyritään aitoon yhteisymmärrykseen ja yhteisen toiminnan tavan löytämiseen. Kommunikatiivisen toiminnan käsite näkee toimijat myös puhujina ja kuulijoina. (Habermas 1994, 79–81; Kiilakoski & Oravakangas 2010.)

Habermasin elämismailman käsite tarkoittaa kommunikaatioon osallistujien yhteis-

tä tulkintahorisonttia, joka on kulttuurisesti muutettavissa ja muokattavissa. Elämismailma on jaettu tulkintojen kokonaisuus, arkipäivän eletty todellisuus. Se tarjoaa kommunikatiiviselle toiminnalle sen kontekstin ja resurssin. Elämismailma on paikka ja kehikko, jossa osallistujat esittävät viittauksia eri maailmatasoihin, eli objektiiviseen, sosiaaliseen ja subjektiiviseen maailmaan. (Habermas 1994; Huttunen 2010.)

Ymmärrämme elämismailman käsitteen laajasti siten, että makrotason – yhteiskunnallisten rakenteiden ja instituutioiden – elämismailman sisällä voi eri ryhmillä ja yhteisöillä olla olemassa mikrotason eli sosiaalisen vuorovaikutuksen, yksilöiden ja ryhmien rajatumpia elämismailmoja. Tällainen on esimerkiksi alakoulun oppilaiden välituntipihan elämismailma, jota luonnehtivat keskeneräisyys, avoimuus ja muutos. Pidämme artikkelissamme mikrotason elämismailmaa ja siellä tapahtuvaa välitöntä vuorovaikutusta omalla analyysitasollaan. Tutkimamme mikrotason sosiaalinen oppiminen välituntipihalla on aina voimakkaasti yhteydessä makrotason rakenteisiin.

Elämismailman käsite asettuu sosiaalisia toimintoja ja yhteiskunnallista oppimista välittäväksi tekijäksi, joka täydentää kommunikatiivisen toiminnan käsitettä. Habermas toteaa kommunikatiivisen toiminnan palvelevan traditiota ja kulttuurillisen tiedon uudistamista, sosiaalista integraatiota sekä solidarisuutta, ja lopulta myös persoonallisen identiteetin muodostumista (Habermas 1994). Elämismailma voidaan määrittää myös aikaisempien sukupolvien toteuttamien tulkintojen historiallisena tuotteena. Elämismailman kulttuurisia, yhteiskunnallisia ja yksilön kompetenssiin liittyviä rakenteita uusinnetaan ensisijaisesti tiedon uusintamisen, ryhmäsolidarisuuden vakauden ja uusien jäsenten sosialisoinnin myötä. Uusintamisen kautta uudet tilanteet sidotaan olemassa olevaan elämismailmaan. (Habermas 1989, 1994; Huttunen 2010.)

Lave (1991) näkee sosiaalisen oppimisen

olevan osallisuuden ja yhteisön jäsenyyden saavuttamista. Yksilön identiteetin rakentaminen osana yhteisöä sekä tiedollinen kehitys ovat osaltaan samaa prosessia. Sosiaalinen oppiminen on nähdäksemme sidottava ajalliseen ja tilalliseen ankkuriin ja nähtävä elämismailmaan sosiaalistumisen sekä siihen liittyvien sosiaalisten käytänteiden maisemassa. Yksilötason sosiaalinen oppiminen on kytköksissä makrotason yhteiskunnalliseen ja historialliseen oppimiseen. Sosiaalinen oppiminen on samalla yhteiskunnallista oppimista, joka pitää sisällään yhteisön historian, kulttuurin ja yhteiskunnan rakenteet. Nämä sisältyvät välituntipihan kieleen ja leikkeihin.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksemme perustuu kahteen erilliseen aineistonkeruuseen. Kyläkouluaineisto on kerätty lokakuussa 2010 ja helmikuussa 2012 pohjois-pohjanmaalaisessa kyläkoulussa. Koulua ympäröivässä kylässä on noin 250 asukasta ja toimiva kylätoimikunta. Kylä on vahvaa maatalousaluetta ja kulttuurimaisemaa, jonka hallitsevina piirteinä ovat metsät, pelot, suot sekä kylän vieraava virtaava joki. Noin 40 oppilaan kyläkoulussa työskenteli vuonna 2010 kolme opettajaa yhdysluokissa 0.–1. luokka, 2.–3. luokka ja 4.–6. luokka. Vuonna 2012 luokkajako oli erilainen: 0–2. luokka, 3–4. luokka sekä 5–6. luokka.

Kouluvierailujen aikana tutkija seurasi välitunteja sekä opetusta koulun eri yhdysluokissa ja haastatteli oppilaita luokka-asteittain: vuonna 2010 kaikki luokat lukuun ottamatta neljättä luokkaa ja vuonna 2012 luokat 3–6. Ryhmätyötilassa tehtyjen, kouluun liittyvien kokemusten kartoittavien ryhmähaastattelujen kesto oli 10–20 minuuttia lukuun ottamatta yhtä kolmosluokkalaisten haastattelua, joka kesti noin viisi minuuttia. Vuoden 2010 viiden luokan ryhmä oli suurin koostuen kahdeksasta oppilaasta; muissa ryhmissä oli 5–6 oppilasta. Kouluvierailujen aikaan kerättiin myös oppilaiden kirjoituksia koulustaan oppitunnin kaltaisessa tilanteessa: vuonna 2010

kerättiin 4.–6. luokan oppilaiden kirjoituksia (n=24) ja vuonna 2012 luokkajaon mukaisesti 3.–6. luokan kirjoituksia (n=25). Aineisto kerättiin alun perin toista tutkimusta varten (ks. Hyry-Beihammer & Autti 2013), mutta myöhemmin sitä päätettiin hyödyntää myös tässä esitellyssä tutkimuksessa.

Oppilaiden vanhemmilta kysyttiin lupa heidän lapsensa osallistumiselle tutkimukseen. Heille selitettiin tutkimuksen eettinen pääperiaate, jonka mukaan tutkimuksessa pyritään toimimaan niin, ettei tutkimus vahingoita tutkittavia tai heidän ihmisuhteitaan (Josselson 2007). Välituntitematiikka tuli rikkinäisemmin esille yhden ryhmän kahdessa haastattelussa: vuonna 2010 viiden kolmasluokkalaisten ja vuoden 2012 haastattelussa samojen, tuolloin neljäsluokkalaisten oppilaiden haastattelussa. Tämän perusteella valitsimme noiden viiden oppilaan kaksi haastattelua vastinpariksi toisen aineistonkeruun (kaupunkikoululaiset) ryhmähaastatteluille lähilukua varten. Käytämme muuta edellä kuvattua aineistoa täydentävänä aineistona. Täydentävän aineiston käyttöä perustelemme sillä, että kyläkouluaineiston keruuta ohjannut kysymyksenasettelu kohdistui laajemmin kyläkoulun ja yhdysluokkien toimintaan.

Kaupunkikoulua koskeva aineistonkeruu kohdistettiin nimenomaan välituntikertomuksiin. Kaupunkikoulu on yli 190 000 asukkaan Oulussa sijaitseva varsin suuri alakoulu, jossa keväällä 2013 oli hieman yli 250 oppilasta. Opettajia koulussa oli tuolloin 20. Koulu sijaitsee lähiössä, viihtyisässä ja vehreässä ympäristössä. Koulussa on musiikin erikoisluokkia sekä maahanmuuttajien valmistavia luokkia. Keväällä 2013 aineistonkeruussa toteutettiin kaksi ryhmähaastattelua kaupunkikoulun oppilaille koulun ulkopuolella. Haastattelut tehtiin kahden oppilaan kotona. Haastateltavat valittiin aluksi tutkijoiden omia ja tämän jälkeen haastateltavien sekä heidän vanhempiensa verkostoja hyödyntäen. Luvat haastatteluihin pyydettiin sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan, ja samoin kuin kyläkoulun kohdalla, tutkimuksen tarkoitus ja periaatteet

haastateltavien anonymiteetistä selitettiin molemmille. Ensimmäisessä haastattelussa mukana oli neljä 2. luokan poikaa, toisessa kolme tyttöä, joista kaksi oli 2. luokalla ja yksi 4. luokalla. Haastattelija kysyi oppilailta koulusta ja välituntien vietosta. Haastattelujen jälkeen täydentävää ja tarkentavaa aineistoa saatiin välituntitapahtumia havainnoimalla. Havainnointikertoja oli toukokuussa 2013 kolmena päivänä, joista yhden aikana tutkija esitti tarkentavia kysymyksiä kahdelle ryhmähaastateltuihin osallistuneelle oppilaalle.

Tutkimusmetodologiamme ankkuroituu narratiivisen tutkimuksen lähestymistapaan (ks. Riessman 2008). Aineiston luennan lähtökohdaksi on, että kertominen rakentuu eletyn ja koetun paikan ympärille, ja kertoessaan lapset samalla merkityksellistävät ja tulkitsevat kokemuksiaan (Clandinin & Murphy 2009) sekä jäsentävät koettuja paikkoja. Kertomukset eivät ole vain henkilökohtaisia kertomuksia, vaan ne on kerrottu aina jossakin kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa yhteydessään – ne voidaan ymmärtää niin sanottuina ”suurempina kertomuksina” (Baddeley & Singer 2007). Michael Bambergin ja Aleksandra Georgakopouloun (2008) tapaan ymmärrämme, että myös arkipäiväiset tilanteet ja sanomiset rakentavat kertojan itseymmärrystä. Tästä lähtökohdasta lasten arkipäivän kertomukset voidaan nimetä ”pieniksi kertomuksiksi” (small stories). Niissä kerrotaan vuorovaikutustilanteista, tulevaisuudesta sekä hypoteettisista tai jaetuista tapahtumista. Pienten kertomusten tulkinnaissa ihmisen identiteetin ei nähdä olevan yksittäisen ihmisen tuotos, vaan se näyttäytyy kommunikatiivisissa tiloissa tapahtuvan neuvottelun ja rakentamisen tuotoksina, itseidentifikaation prosessissa muotoutuvina useina identiteetteinä. Pienten kertomusten arkipäivän tasolla, tavanomaisissa kohtaamisissa identiteetit tulevat esiin, ja ne kumpuavat käyttäen tiettyjä kulttuurisia varantoja: kieltä, yhteisöä ja ideologiaa. (Esteban-Guitart 2012.)

Seuraavaksi tarkastelemme oppilaiden näkemyksiä, jotka olemme jakaneet fyysisen,

sosiaalisen ja institutionaalisen tilan tarkasteluun. Fyysisen tilan tarkastelun yhteydessä tarkastelemme myös välitunteihin liittyvää kontrollointia ja sen vaikutusta esimerkiksi kiusaamiseen. Sisällönanalyysin keinoin luemme aineistoa myös Habermasin elämismailman tulkintakehyksen kautta etsien viittauksia eri tason elämismailmoihin tai niiden kommunikatiivisessa toiminnassa rakentumisen kerromuksiin.

Kyläkoulu ja kaupunkikoulu ovat erilaisia sosiaalisen oppimisen tiloja

Sosiaalisen oppimisen raamit välituntipihoilla: fyysinen tila ja ulkoinen kontrolli

Kvalsund (2004) toteaa pienten ja suurten koulujen välituntipihojen olevan sosiaalisen oppimisen tiloina hyvin erilaisia. Hän on vertaillut sosiaalista oppimista pienillä yhdysluokkakouluilla ja suurilla kouluilla, joissa on aina yksi ikäluokka luokka-asteella. Suurissa kouluissa oppilaita on enemmän, joten tilaa on rajoitetummin. Esimerkiksi jalkapalloa voidaan pelata vuoroissa. Pienissä kouluissa lapset voivat vapaammin päättää tekemisistään.

Tutkimuksemme kaupunkikoulun varsin suuri välituntipiha ei fyysisesti juuri poikkea kyläkoulun välituntipihojen tilaratkaisuista ja leikkivälilaineista. ”Ihan kiva” ja ”ympäristöystävällinen”, totesivat kaupunkikoulun tytöt koulustaan. Molempien koulujen aidatulla pihalla on asfalttia, nurmikkoja ja hiekkakenttää. Niiden välittömässä läheisyydessä sijaitsevat isommat urheilukentät. Kaupunkikoulun piha on tilan käytöltään organisoidumpi: on alueita jalka- ja koripallon pelaamiselle, keinut, kiipeilytelineet ja vapaata tilaa, johon on sijoitettu hyppelykiviä. Pihassa on paljon puita, joita käytetään leikeissä esimerkiksi konkkapuina¹. Tilaratkaisujen lisäksi myös vuodenajat ja sää sanelevat toimintaa välituntipihoilla. Kaupunkikoulun tytöt kertoivat, että talvisin pyöritään lumihangessa, ravistellaan puista lumisadetta ja tehdään lumiukkoja. Tytöt olivat tyytyväisiä koulunsa pihaan:

Haastattelija (H): No mikä siinä teidän koulupihassa on parasta?
Reetta: että se on niin iso
Minttu: niin, ja että siellä on hyvät keinut ja nämä kaikki rimpat ja.
Ria ja Reetta: mm
Minttu: niissä on mukava leikkiä kun ne on kunnossa. (Kaupunkikoulun tytöt)

Kyläkoulun pihan yhteydessä on pieni luistinkaukalo ja liikuntasali, joka on iltaisin harrastepiirien käytössä. Oppilaiden yksi suosikkipaikka oli nurmialue, jossa on kolme keinua, liukumäki ja rimpuiluteline. 6.-luokkalainen Saara totesi kirjoittelunsa näin: ”Täällä on hyvät ja tilavat luokat ja koko koulu on tilava. Täällä on hyvät välitunnit. Välitunneilla keksii aina jotain tekemistä, kun pihalla on esim. kii- kut.” Oppilaat kuvasivat haastatteluissa kouluaan ”hyvänä, mukavana” koulun luonnonläheisen sijainnin ja pienuuden takia. Koulun luonnonläheistä ympäristöä hyödynnetään myös opetuksessa. Koulun pienuus mahdollistaa kaikkien tuntemisen, ja seuraavassa aineistolainauksessa oppilaat rakentavatkin kertomusta koulusta, jossa toimitaan yhdessä ja toimijat tuntevat ja löytävät toisensa:

H: minkälaista täällä on olla täällä Jokivarren koulussa?
Laura: tosi mukavaa ko tämä on luonnossa
H: niin sää tykkäät että on tää luonto ympärillä vai käyttäkö te koulun kans luonnossa?
Laura: kyllä me silloin tällöin käyään, syksyllä yleensä käyään tuolla marjassa
Noora: sitte täällä tuntee kaikki tai suurin osa ainaki
Henri: niin siinä just se ongelma on ko käy marjassa
Laura: ja sitte niin ja sitte vielä ko välkällä sentään löytää toisensa, ko isoissa kouluissa ei löy. (Kyläkoululaiset 4. lk)

Vaikka välituntipihat ovat tutkimuskouluissa hyvin samanlaisia, niiden ulkopuoliset alueet poikkeavat toisistaan sekä luonto- että kulttuuriympäristöinä. Kaupunkikoulu sijaitsee alueen palvelukeskuksessa, taajaan rakennetussa ympäristössä. Koulun välittömässä läheisyydessä on kirjasto ja terveysasema, ostoskeskus sekä kerrostaloalue. Toisella puolella kaupunkikoulun välituntipiha rajautuu var-

sin suureen luonnontilaiseen metsäalueeseen. Koulua ei voida kutsua alueensa kulttuurikeskukseksi, vaikka iltaisin sen tiloja käyttävätkin erilaiset liikuntapainotteiset yhdistykset. Kyläkoulu puolestaan on ainoana sopivana tilana harvaan asutun maaseutualueen sosiaalinen keskus.

Eroja löytyy myös pihojen valvonnan suhteen. Suuren koulun tila on eri tavalla kontrolloitua (myös esim. Hoikkala & Paju 2013). Lapsia ja leikkiviä ryhmiä on välitunnilla enemmän kuin pienkoulussa. Pienkoulun piha on kontrollin suhteen vapaampi, mutta myös helpommin valvottava useimmiten yhteistä leikkiä leikkivän pienen oppilasjoukon takia. Molemmissa tutkimuskouluissamme välitunteja valvoo kaksi välituntivalvojaa. Havaintojemme mukaan kontrolli tapahtuu pienessä koulussa kauempaa ja vähemmän näkyvästi: opettajat eivät puutu lasten tekemisiin niin paljon kuin isossa koulussa. Tulkintamme mukaan tämä mahdollistaa lapsille vapauden toimia itsenäisemmin, jolloin he toteuttavat helpommin informaaleja sosiaalisen oppimisen toimintoja. (Ks. myös Kvalsund 2004.)

Eräs valvontaan liittyvä piirre on kiusaamisen esiintyminen. Kyläkoulun oppilaat toivat esiin arvostavansa järjestystä ja sitä, että koulussa ei kiusata tai että se on vähäistä: ”Välitunnit on ihan kiva ja ei ole kovin paljon kiusaamista.” (Kirjoitelma, Eeli 5. lk). Isosta kaupunkikoulusta kyläkouluun siirtyneelle Mallalle (5. lk) rauha, kaverit, koulun läheinen sijainti ja hyvä opetus näyttäytyvät uuden koulun parhaina puolina: ”Parasta tässä koulussa on että se on lähellä, saa kavereita, pietään kuria ja opetetaan hyvin olen ollut kahdessa isossa koulussa eli siellä ei juuri mitään.” (Kirjoitelma, Malla 5. lk). Myös Lahelman ja Gordonin (2002) kouluetnografiassa oppilaiden haastatteluissa toistuivat toivomukset koulussa vallitsevasta hyvästä kurista. Sillä ei tarkoitettu tiukkaa sotilaallista järjestystä vaan hyvää työrauhaa.

Kaupunkikoulussa tilanne vaikuttaa pirstaloituneemmalta: haastatteluista ilmeni, että välituntipihoilla on tiukemmin kontrolloituja

tiloja ja kontrollin katvealueita. Useat leikkivät ryhmät löytävät halutessaan piilopaikkoja. Välituntivalvoilla voi olla tietyt ongelmapaikat, joiden tilannetta he seuraavat. Haastatellut kaupunkikoulun oppilaat esimerkiksi kertoivat etsiytyvänsä valvonnan katvealueille, piiloon, leikkiessään esimerkiksi tönimisleikkejä. Oppilaat kertoivat tuntevansa välituntivalvojen reitit ja osaavansa hakeutua sivumalle leikkiessään leikkejä, jotka tietävät välituntivalvojen kieltävän. Lumipallojen heittäminen on kiellettyä, mutta sääntöä rikotaan piilosta heittelemällä:

Juuso: lumiukkoa saa tehdä mutta ei lumisottaa, [kuiskaa] mut sitä saa vaan sallaa naurua
H: no ootteko te sitä sallaa
Mikke ja Juuso: joskus
Mikke: joskus heitellään tyttöjä piilosta. (Kaupunkikoulun pojat)

Kontrolliin liittyvät säännöt ovat yleensä lähtöisin koulun järjestyssäännöistä tai opettajien antamista uusista säännöistä. Kuitenkin myös haastatellut oppilaat molemmilla kouluilla kertoivat tekevänsä tilajärjestelyihin liittyviä omia sääntöjään keskenään neuvotellen. Kyläkoululla välituntialue laajenee läheisen metsikön reunaan, jonne oppilaat rakentavat kesällä majoja ja talvella lumilinnoja. Alueen ja majojen kontrolli kuuluu oppilaille. Yhteisenä sääntönä oli sovittu, että muut oppilaat saivat vieraila niissä vain majan rakentajien luvalla (ks. Hyry-Beihammer & Autti 2013). Kaupunkikoulun jalkapallokenttä puolestaan on jaettu iän mukaan 1.–2., 3.–4. ja 5.–6. luokan oppilaiden kesken. Tämä tilaratkaisu perustuu oppilaiden keskinäiseen neuvotteluun ja omaan sääntöön. Sääntö on etenkin paljon jalkapalloa pelaavien tiedossa ja omaksuma. He levittävät tietoa tästä tilajärjestelystä myös muille. Ryhmähaastattelutilanteessa eräs oppilas selitti, miten rajat menevät, mutta aineistosta nousi esiin, että säännöt ovat neuvottelujen alaisina jatkuvasti, mikä näkyi myös haastattelutilanteissa:

Mikke: ei ne väittää että ne on kolmosten [kentät]
Juuso: et ne on vaikka kolmosten tai nelosten ne

Oskari: kolmosten ja nelosten kenttä ja sitte Kalle: kutosten kenttä
Oskari: kutosten ja nelo, eikö vitosten Kalle: vitosten
Oskari: ja sitte se huono kenttä on kakosten ja ykösten, vaikka se oli viime vuonna nii, että ee, ee se eka kenttä oli kolmos, eikö viimeinen kenttä oli kolmosten ja nelosten, ja
Juuso: toinen kenttä oli kakkosten ja ykkösten
Oskari: eikö, toinen kenttä oli nelosten ja kolmosten
Juuso: ai oli. (Kaupunkikoulun pojat)

Tila määrittää toimintoja, mutta samalla myös oppilaat muokkaavat tilaa. Vaikka tila asettaa rajoituksia, se ei ole ehdoton. (Gordon 2002.) Luokkahuonetta vapaampi välituntipiha antaa tilaa myös sääntöjen rikkomiselle ja kiusaamiselle. Tutkimamme kaupunkikoulun lapset kertoivat kontrollin lisääntyneen: ongelmatilanteita tai sattuneita vahinkoja seuraa usein uusia sääntöjä, joiden mukaan joissakin paikoissa ei saa juosta, lumipalloja ei saa heittää tai niin edelleen.

Sosiaalinen tila ja ryhmien rakenteet välitunneilla

Sosiaalinen oppiminen ja vertaisoppiminen ovat pedagogisia tilanteita. Oppilaille on omat hierarkiat, jolloin "opettajan" eli vanhemman tai kompetenssiltaan kehittyneemmän oppilaan asema on korkeampi. Koulun välituntipihan elämismailmassa oppilaat oppivat toisiltaan sosiaalisen oppimisen kautta. Tosin välituntipihan elämismailmakaan ei ole tiukasti ottaen yhteisesti jaettu kompetenssierojen takia: ekaluokkalaiset vasta opettelevat asioita, jotka ovat kuudesluokkalaisille itsestäänselvyyksiä. Usein pienemmät oppilaat oppivat isommilta, mutta oppimista tapahtuu myös toisin päin. Lisäksi välituntipihalla on pienempiä, ryhmien jaettuja elämismailmoja, kuten esimerkiksi saman luokka-asteen poikien tai tyttöjen elämismailmat.

Suuressa kaupunkikoulussa välituntipiha täyttyy pienistä ryhmistä, joiden muodostumista määrittävät eniten oppilaan sukupuoli ja luokka-aste. Samankaltaisuus on tärkeää

ryhmien muodostumisessa (ks. myös Thorne 1993). Hoikkala ja Paju (2013) kirjoittavat yläkouluun sijoittuvassa tutkimuksessaan, että oppilas määrittää sijaintinsa sosiaalisesti. On tiedettävä paikkansa ja liittyttävä ryhmään, johon kuuluu.

H: no kenen kans te siellä leikitte?
Reetta: luokkakavereiden
Minttu: niin
H: onks Riialakin sama juttu
Ria: joo. Tai kyllä mää rinnakkaisluokkalaistenki kanssa
Reetta: meki joskus
Minttu: Niin. Mut aika harvoin. (Kaupunkikoulun tytöt)

Kaupunkikoulun oppilaiden keskuudessa ikäryhmittäinen luokkajako on itsestään selvä kattorakenne. "Yköset, kakoset, kolmoset, neloset ja vitoset sekä kutoset" ovat haastateltujen puheessa käytettyjä termejä ikäluokista. Ne ovat toisiinsa nähden hierarkkisessa suhteessa, jossa vanhimmat ja isoimmat ovat arvostetuimpia. Sinikka Aapola (2003) on pohjittanut iälle koulussa annettavia merkityksiä. Hänen mukaansa kronologiseen ikään liitettävät kulttuuriset ja sosiaaliset tulkinnot jäsentävät koulun institutionaalista organisointia, samoin kuin kouluyhteisön sisäisiä sosiaalisia suhteita. Peruskoulun ikäjärjestys erottelee oppilaat virallisiin opetusryhmiin ja vaikuttaa vertaisryhmien sisälläkin hierarkioita rakentavana tekijänä. Ikäryhmät jakaantuvat tutkimassamme kaupunkikoulussa yleensä kolmeen rinnakkaisluokkaan. Rinnakkaisluokat ovat instituution määrittämä rakenne, joka soveltuu hyvin esimerkiksi välituntipeleissä joukkueiden muodostamiseen. Yksittäisistä luokista jakaannutaan vielä pienempiin porukoihin siten, että tyttöjen ja poikien muodostamista erillisistä ryhmistä jakaudutaan vielä kaveriporukoihin.

Kaupunkikoulun poikien haastattelussa korostui "meidän porukka", joka on poikien puheissa kiinteämpi ryhmä kuin mitä kertomukset koulussa ja välitunnilla tapahtuvasta toiminnasta antavat ymmärtää. Kun haastattelun alussa kysyttiin, millainen koulu poikien koulu on, ensimmäinen pojista vastasi "hyvä,

tai ihan ookoo", ja kolme muuta toistivat peräjälkeen "ihan ookoo". Tällä korostettiin yhteistä, "meidän" näkemystä. Oman porukan kokoonpano rakentuu iän ja sukupuolen perusteella, mutta tässä tapauksessa kokoonpano oli kuitenkin vaihtelevampi kuin mitä pojat ensin antoivat ymmärtää. Ensin he sanoivat, että leikkivät vain oman, viiden pojan ydinporukan kanssa. Joustavuutta ilmeni myöhemmin poikien kertoessa, että leikeissä on ajoittain mukana rinnakkaisluokkalaaisia, tyttöjä ja eri luokka-asteen oppilaita. Ulkopuolelle sulkeminen ei siis aina ole käytännössä niin jyrkkää, kuin mitä ensin kuvataan. Haastattelun kuluessa pojat huomasivat, että he itsekin olivat välillä olleet ihan muissa touhuissa eivätkä oman ydinporukan mukana:

Mikke: tänään oli että tytöt vs pojat, hävittiin niin niin yhdellä maalilla
Kalle: oli tänään kans nämä nää, 2B vs 2A
Mikke: eikö niin, ei ollu
Juuso: olikko nää pellaamasa siinä
Kalle: olliin
Juuso: mä en ollu
Mikke: en minäkkään. (Kaupunkikoulun pojat)

Vaikka ryhmät rakentuvat samankaltaisuuteen ja ulosrajaamiseen perustuen, niitä muovaavat rajat ovat joustavia, muuttuvia ja neuvoteltavissa. Vahvimpiakin rajoja eri luokka-asteiden välisessä kanssakäymisessä voidaan horjuttaa ja rikkoa hetkittäin, jos normaalisti ulosrajautuvalla oppilaalla on tarpeeksi kompetenssia, jonka avulla hän voi ylittää ikäluokkien väliset rajat. Tämä näkyi haastatteluissa silloin, kun lapset puhuivat yhteisistä leikeistä, etenkin jalkapallon pelaamisesta. Myös tyttöjen ja poikien väliset raja-aidat vaikuttavat kaatuvan helpommin, jos kyse on jalkapallosta tai konkan leikkimisestä. Jos ekaluokkalainen on tarpeeksi hyvä jalkapallossa, hän voi pelata jopa kuudesluokkalaisten kanssa. Näin oli tehnyt Oskari, joka harrastaa jalkapalloa: "Ko meikä alotti kakosen niin meikä pelas kutosten kans aika monesti jalista, emmä ennää oo jaksanu." (kaupunkikoulu)

Pienimpiä ryhmiä välitunnilla ovat koulun pihalla kiertävät ja juttelevat kahden tai kol-

men oppilaan ryhmät, jotka tulivat ilmi kaupunkilaistytöjen haastattelussa. Nämä ryhmät ovat tiiviitä, usein parhaita kaveruksia, jotka kävelevät ja juttelevat keskenään. Ryhmien jäsenillä on läheiset välit ja lämpimät suhteet. Myös kaupunkikoulun pojat kertoivat välituntiaktiviteetin olevan joskus pelkääntään juttelua.

Reetta: joskus me mennään rengaskeinuihin ja joskus me kierrellään koulun pihalla. Ei oo mitään muutakaan tekemistä

H: onks se sillon kans isossa porukassa vai onks se vaikka

Reetta: no yleensä minä, Minttu, minä ja Minttu ollaan kahestaan tai minä, Minttu ja Minja, tai minä, Minttu, Minja ja Titta.

Minttu: ja joskus Kukkin on mukana

H: silleen pienemmässä porukassa sitte?

Reetta ja Minttu: mm (Kaupunkikoulun tytöt)

Aapolan (2003) tutkimuksesta poiketen pienen koulun oppilaat toivat esiin, että välitunteikeissä ja ryhmien kokoonpanossa ikä- ja sukupuolirajoja ylitetään jatkuvasti. Koulun pihalla tapahtuva leikki on laveaa ja kollektiivista, ja mukana on kompetenssiltaan, iältään, sukupuoleltaan ja kiinnostuksen kohteiltaan erilaisia leikkijöitä. Tähän viittaa myös se, että pieniä, tiiviitä ryhmiä ei näkynyt samoin kuin kaupunkikoulun pihalla. Thornen (1993) mukaan tytöt vastaan pojat -leikit tuottavat ja korostavat sukupuolten dikotomista vastakkainasettelua, kun taas yhteiset leikit heikentävät kahtiajakoa. Samassa valossa voidaan nähdä myös eri-ikäisten lasten yhteiset leikit, joissa ikähierarkian merkitys heikkenee.

Koulun pienemmän oppilasmäärän lisäksi mukana on myös luokahuoneen vaikutus: yhdysluokkien opettamisen erilaisuus heijastuu tulkintamme mukaan myös tapahtumiin välitunnilla. Yhdysluokat ja yhteen ikäluokkaan perustuva luokkajako ovat erilaisia oppimisympäristöjä. Kvalsundin (2004) mukaan pienessä yhdysluokassa opiskelu antaa enemmän vastuuta oppijalle ja kehottaa itsenäiseen ja kollektiiviseen toimintaan. Yhdysluokissa eri-ikäiset ovat samassa opetusryhmässä, mikä voi myös monipuolistaa kaverisuhteita, kuten viidesluokkalainen Risto kirjoittaa: "Me ollaan

kutosten kans samasa luokasa. Yhdysluokka on hyvä luokka. Hyviä puolia yhdysluokassa on että voi olla yhesä ja on enemmän luokassa kavereita." Yhdysluokille on tyypillistä myös ikäluokkien välinen auttaminen (Wagner 2014). Tämä tulee esille esimerkiksi Nooran (4. lk) kirjoittelussa: "Tunnilla voi toista auttaa jos opettaja ei ehdi. Siinä on hyvää se että neloset osaavat hyvin auttaa sitten kolmosia, kun ne on samassa luokahuoneessa. Osa kolmoset 3 lk myös auttaa nelosia lk!"

Kyläkouluoppilaiden kertomuksissa on tärkeää kuulua "koko koulun porukkaan"; useat aineiston kertomuksista ovat me-muodossa kirjoitettuja yhteisen toiminnan kertomuksia koulun retkistä, juhlista ja muista tapahtumista (ks. Hyry-Beihammer & Autti 2013). Esimerkkinä tästä on neljäsluokkalaisen Nooran kuvaus:

"Koululla on usein myös yökouluja, luokkaretkiä, jonne koko koulu lähtee. Syksyllä poimimme yleensä marjoja, sitten leivomme niistä myöhemmin aina jotain. Joulun lähellä leivomme pipareita yhdessä. Joulujuhlat ovat aina niin, että jokainen esittää jotain. Se on mukavaa, että aina ei opiskella, vaan tehdään jotain muuta mukavaa, kuten leivotaan, poimimme marjoja leikimme koko koulun kanssa yhdessä leikkejä."

Vaikka kyläkoululle on luonteenomaista koko koulun yhdessä toimiminen, kyläkoululaiset esittelevät myös pienempiä ryhmiään. Niissä ikään perustuva raja ylitetään helpommin kuin sukupuoleen perustuva jako. Toisaalta sukupuoli-jako mahdollistaa helpon jaon leikkiin joukkueisiin eri leikeissä, kuten esimerkiksi lipunryöstössä, kuten Noora on tuonut esiin kirjoituksessaan. Kolmasluokkalaisen Jussin kirjoittelusta puolestaan selviää, että hänen majanrakentamisporukansa on poikaporukka: "Lumilinnoja on mukava tehdä ja kesäisin majoja niitä on kiva rakentaa minulla on porukka majan tekemisessä on minä, Samuli, Matti ja Pepe". Tästä Jussin mainitsemasta porukasta yksi oppilaista oli neljäsluokkalainen, muut kolmasluokkalaisia.

Seuraavassa katkelmassa kyläkoululaisten haastattelusta tulee esille myös tiivis eri-ikäisten tyttöjen kaveriporukka. Lisäksi Henri ker-

too, miten Matti oli määritellyt hänen parhaat kaverinsa, joihin kuuluu sekä tyttöjä että poikia. Tutkija ehdottaa, että haastateltavat kolmasluokkalaiset toimivat yhdessä myös yläluokkalaisten (5.-6. lk) kanssa. Laura kuitenkin tyrmää ehdotuksen:

H: no mites teillä on kavereita sitte, ootteko te koulussa koko luokka kavereita vai onko teillä semmosia kaveriporukoita ainakin

Noora: minulla Katrilla Ainolla Roosalla ja Hannalla on semmonen

Henri: on kyllä ihmeellinen ku määki kyssyin että ketkä on tuon Matin parhaita kavereita niin sitte minä ja Laura oltiin ykkösinä ja sitte Liisa oli kakkosena ja muita ei ollu

H: No te ootta kuitenkin keskenään yläluokkalaisten kanssa

Laura: yläluokkalaisten poikien niitten kanssa ei voi olla. (Kyläkoululaiset 3. lk)

Eri-ikäisryhmät ohjaavat lapsia prososiaaliseen toimintaan vähentäen kilpailupaineita ja kurin tarvetta (Veenman 1995). Pienessä koulussa voidaan olla sosiaalisesti lähellä, vaikka kompetenssilta oltaisiinkin kaukana, tai vaikka osallistujat olisivat keskenään erilaisia. Oppilaat nojaavat ryhmien jäsenyyteen ja ryhmän koheesioon kaikissa toimissaan välitunnilla. Ryhmään kuulumisen vaatimukset ovat kuitenkin liukuvia eri kokoonpanojen kohdalla.

Kaupunkikoulun oppilaiden kertomuksissa näyttäytyy vahvasti kilpailu ja jaottelu eri puoliin. Puolien valinta (tytöt vastaan pojat, 2A vastaan 2B) on demokraattian ja reilun pelin opettelua. Habermasin (1994) mukaan välitunnilla harjoitellaan ideaalia kommunikaatioyhteisöä, jossa tärkeitä ovat tasavertaisuuden säännöt ja toisaalta pätevyysvaatimukset. Seuraavasta lainauksesta ilmenee, että kilpailussa lapsille on tärkeää toiminnan tasavertaisuus, sääntöjen noudattaminen ja yhtäläiset mahdollisuudet kilpailun voittoon.

H: niistä joukkueista vielä että, ketkä sen määrittää, ne jotka mennee ensimmäisinä sinne kentäle vai kuka, vai päätättäkö te yhesä että

Mikke: randomi [hymähtää, röyhtäisee]

Oskari: tai yleensä on niinku että

Juuso: joku vain sieltä möljiäyttää

Oskari: luokkalaiset saa olla samalla luokalla, ja

yleensä 2B-luokkalaiset ja ee 2C-luokkalaiset

Oskari: pistää epäreilut puolet.

H: Ai jaa. No mikkä on epäreilut puolet?

Mikke: Semmoset että on neloset ja ykköset vs loput, ja 2B kans vs A. Kuitenki mejän luokala on poikia, jotka pelaa jalista neljä, eiku kuus. Mutta oikeesti

Oskari: mutta me yleensä voitetaan 2B ja 2A, ja ne pakottaa joskus mun oleen mokke.

Kalle: häh

Mikke: pakottaa ne sannoo aina että Oskari on mokke

Juuso: koska Oskari on muka liian hyvä niille. (Kaupunkikoulun pojat)

Institutionaalisen tilan säännöt leikin kohteena

Hoikkala ja Paju (2013) toteavat, että koulussa elää yksilön, ryhmän ja instituution ristiriita, joka osaltaan muokkaa kouluinstituution tuottamia lukemattomia näkyviä ja näkymättömiä käytäntöjä, hierarkioita, järjestyksiä, rooleja ja tapoja. Osa näistä on virallisia, yhteisiksi säännöiksi nimettyjä käytänteitä, osa puolestaan epävirallisia, piilo-opetus suunnitelman piiriin kuuluvia järjestyksiä. Habermasin (1986, 1989) sanoin kyse on elämismaailman vastakohtaan, systeemin ulottuvuuksista, joita sanelevat talous ja valta. Välitunnilla on kouluinstituution kannalta eri tehtäviä. Virallisen opetuksen suhteen välituntien funktiona on olla luokahuoneen luonnollisena jatkeena opetus suunnitelmaa, työrauhaa ja oppimismotivaatiota tukien (Burriss & Burriss 2011).

Kouluinstituutio ja sen pelisäännöt raamittavat koulupäivää, mutta välitunnilla oppilaille on vapaampaa aikaa formaalista opetuksesta ja kontrollista. Välituntipiha on kuitenkin täynnä sääntöjä, joita lapset opettelevat, opettavat, luovat, muokkaavat, noudattavat ja rikovat. Leikkien säännöissä heijastuvat välituntipiha vaikuttavat eri tasot. Vanhat leikit ovat sukupolvelta toiselle siirtyvää leikkikulttuuria. Leikeillä on ulkoa tulevat, opitut "oikeat" säännöt, mutta säännöt ovat myös helposti muunneltavissa ja neuvoteltavissa. Lasten keskinäiset neuvottelut ovat samalla sosiaalista oppimista. Seuraava katkelma osoittaa, miten poikien haastattelutilanteessa tapahtuu vertaisop-

pimisen episodi: Kalle ei muista erään leikin sääntöjä, ja säännöt kerrataan Kallelle haastattelun aikana. Keskustelussa pyritään habermasilaisittain aitoon yhteisymmärrykseen toisen näkemystä kunnioittaen, ja päämääränä on löytää yhteinen toiminnan tapa leikin sääntöjen suhteen. Sitaatin lopussa leikin sääntö kuitenkin kyseenalaistetaan.

Kalle: vai miten me ollaan 10 tikkua laualla?

Oskari: 10 tikkuu laualla tiiäksää ees miten sitä ollaan?

Kalle: e

Mikke: se on samanlaista ko konkka

Oskari: melkein

Kalle: no kyllä mää tiiän. Haetaan vaan 10 tikkua semmoselle laudalle ja sitte pistetään konk

Mikke: pelastaa silleen että ponkasee ne tikut pois

Oskari: [hymähtää] niin ja sitte se osuu tikun päälle tai, se ois

Mikke: mutta pittää sanua että vaikka, vaikka

Oskari: 10 tikkua pelastettu!

Mikke [naurahtaa] ei vaan joku – – [nauraa].

(Kaupunkikoulun pojat)

Pojat kommentoivat leikin normia ja pyrkivät yhteisymmärrykseen, mutta samalla sitaatissa ilmenee mikrotason elämismaailman avoimuus ja keskeneräisyys. Sääntöjä opetellaan ja opetetaan vertaisten parissa, ja niitä muunnellaan yhdessä. Samalla harjaannutaan tuleviin koitoksiin, makrotason elämismaailmaan eli yhteiskuntaan, joka on täynnä sääntöjä ja neuvottelutilanteita. Käydessään läpi leikkien sääntöjä ja päästessään niistä yhteisymmärryksen kommunikaatioon osallistujat sekä käyttävät että uusintavat kulttuurista traditiota. Tämä on elämismaailman uusintamista kielten avulla. Koulun piha valmistaa ja opettaa yhteisön ja yhteiskunnan pelisääntöihin. Lapset opettavat toisiaan ja opettelevat sääntöjä ja toimintatapoja yhdessä monin tavoin, joita välitunnilla voi olla vaikea havaita – tai leikin melskeessä voi olla vaikeaa tiedostaa toiminnan tätä funktiota.

Makrotasoa alempana, toiminnan tasolla ovat koulun järjestyssäännöt. Vanhat säännöt ovat muuttuneet käytänteiksi (ei saa kiusata, koulualueelta ei saa poistua), mutta koko ajan laadittavia uusia sääntöjä ja kieltoja testataan ja kritisoidaan, niistä neuvotellaan ja niitä ope-

tetaan toisille oppilaille. Ryhmähaastatteluiden aikana jotkut lapset selittivät kommenttejaan, jotka he kokivat arkaluontoisiksi sääntöjen rajanvedon, oikean ja väärän, suhteen. Kyratzis (2004) toteaa, että lapset eivät vain passiivisesti noudata sääntöjä, vaan he pitävät sääntöjä testialueena ja leikin kohteena. Myös Gordon (2002) mainitsee yläkouluympäristössä tehdyssä tutkimuksessaan, että oppilaat neuvottelevat annetuista ohjeista ja haastavat niitä. Haastatteluissa tuli esiin, että sääntöjen määrä kaupunkikoulussa on kasvanut, ja oppilaat kritisoivat uusia sääntöjä. Seuraavassa kaupunkikoulun pojat näkevät lumipallojen heittelykiellon olevan liikaa holhoamista osoittaen sen huvittuneilla naurahduksilla:

H: no tiiättäkö te miksi ne lumipallojen heittely on sitte kielletty?

Kaikki miltei yhteen ääneen: koska sielä voi olla sisälä jäätä tai soraa ja se voi mennä silmään

H: ahaa, no joo se on selitetty

Oskari: ja se voi sattua [Oskari ja Kalle nauravat ironisesti]

Mikke: [pelleillen] se voi sattua

Oskari: siellä ei saa ampuu ees vesipyssyllä toista

Juuso: niin koska sekun voi sattua [puhuu tarkasti artikuloiden, hassuttelee]

Oskari: tai siitä voi kastua

Mikke: tai jos sitä menee silmään, silmä voi kastua [naurahtelevat].

Haastattelussa kaupunkikoulun pojat kertoivat avoimesti myös vaikeudesta noudattaa sääntöjä, samoin kuin sääntöjen rikkomisesta. Kaupunkikoulun tytöt Reetta ja Minttu kertoivat, että pojat olivat keksineet, että koska lumipallojen heittäminen on kiellettyä, he voivat heittää muita lumiesineitä: "Paitsi yhesti pojat heitti muka lumiPUUKOLLA ja sitte ne sano opelle ja sitte ne joutu puhutteluun."

Ison kaupunkikoulun välituntivalvojilla on välitunnilla valvottavanaan koko koulun lapset. Sosiaalinen oppiminen tapahtuu koulun sääntöjen asettamien rajojen sisällä, mutta jotkut rajat ovat häilyviä ja ajoittain ne ylitetään. Rikotusta säännöstä muistutetaan, jos valvoja tulee paikalle, mutta kun valvoja jälleen poistuu, rajanylitys voi jatkua. Seuraavassa lainauksessa puhutaan tyttöjen ja poikien välisistä tönimisleikeistä ja välituntivalvojan

suhtautumisesta tönimiseen. Leikin kuitenkin kerrotaan jatkuneen heti, kun opettaja on lähtenyt pois.

H: no mitä se ope sanois jos se näkis teijän tom-moset leikit?

Juuso: on se kerran nähny

Oskari: se näki jo

H: ai jaa, puuttuko se

Kalle: niin se kielsi

Mikke: mut sitte me jatketaan ko se lähtee. (Kaupunkikoulun pojat)

Kyläkouluaineistossa koulun sääntöjen rikkominen ei ole yhtä paljon keskustelun aiheena, joskin muutamassa kirjoitelmassa huomautetaan liian tarkoista säännöistä. Tärkeämpänä tulevat esille kuitenkin turvalliset ja hyväksytyt ei saa -säännöt, kuten seuraavassa 5.-luokkalaisen Lauran kirjoitelmassa: "Täällä ollaan joskus liian tarkkoja joistakin asioista. Täällä on ihan hyvä ilmapiiri. Kukaan ei kouluaikana käytä päihiteitä tai polta tupakkaa."

Läpi koko kyläkouluaineiston oppilaat ottavat esille kiusaamisen teeman. Sävy on enemmän toteava tyyliin "täällä ei kiusata" kuin käskyä "kiusaaminen on kielletty" toistava. Tämän tulkitsemme niin, että "kiusaamisääntöä" ei enää testata, vaan se on tullut yleiseksi kaikkien hyväksymäksi käytänteeksi. Sisäistetyn säännön rikkominen näyttäytyy erilaisena kuin uuden säännön testaaminen. Toisaalta voidaan ajatella, että kiusaamisasiat ovat niin arkaluontoisia, että niistä puhuttaessa turvataan helposti annettujen sääntöjen toistamiseen. Kiusatuksi tai kiusaajaksi ei haluta leimautua.

Kuuluminen kaikkien yhteiseen porukkaan on kyläkoululla tärkeää. Sääntöjen testauksessa ei vaikuta ilmenevän samanlaisia irtiottoja koulun asettamia sääntöjä vastaan kuin kaupunkikoulussa, jossa sääntöjä testatessa turvana on oman kaveriporukan jäsenyys, pienen ja tiiviin ryhmän tuoma turvallisuus. Kaupunkikoululaisten oman ryhmän tuki on tärkeää, ja ryhmän jäsenyyteen ja sen koheesioon nojataan sääntöjä testatessa voimakkaasti. Tällaista tiiviyyttä ei esiintynyt kyläkouluaineistossa (ks. myös Kvalsund 2004).

Muiden kuin järjestyssääntöjen kanssa leikitään silti kyläkoulullakin, ja pelien ja leikkien sääntöjä sovelletaan omiin tarpeisiin, kuten Henri (4. lk) kertomuksessaan mainitsee: "Viime tiistaina pelasimme jalkapalloa kahdella pallolla. Meidän joukkue voitti 4–3. Niistä kaksi tein minä ensimmäisen ja viimeisen." Tulkintamme mukaan koulun suuri oppilasmäärä vaikuttaa kielteisesti koko koulun sisäiseen koheesioon, ja tämä näkyy aineistossamme järjestyssääntöihin ja muihin koulun asettamiin sääntöihin kohdistuvana testauksena. Myös ulkoinen kontrolli on haasteellista, koska lapsia on niin paljon. Lumiukkojen, pallojen ja hyppynarujen rikkojia ei aina saada tietoon. Tulkintamme mukaan kyläkoululla lapset osallistuvat itsekin kontrollointiin motiivinaan koko koulun yhtenäisyys ja asioiden sujuvuus. Myös Kvalsundin (2004) mukaan kontrolli on pienkouluissa useammin epäsuoraa, kollektiivista ja sosiaalisesti integroitua. Isossa koulussa opettajien täytyy kontrolloida tilanteita lieveilmiöiden ja kiusaamisen estämiseksi ja ohjata toimintaa siten, etteivät vanhemmat ja dominoivat oppilaat määrällisi koko ajan. Haastattelujen mukaan ison koulun oppilaat kokivat olevansa valvonnan alla pienen koulun oppilaita enemmän.

Pohdinta

Tutkimuksemme mukaan kyläkoulu ja kaupunkikoulu tuottavat erilaisia lasten kertomuksia. Lasten tekemisiä määrittävät pihojen fyysiset piirteet sekä koulun säännöt ja rajat: toimintaan vaikuttavat pihan luonto ja rakennettu ympäristö, käytettävissä olevat välineet, tilaratkaisut, rajojen ulkopuoliset alueet ja niiden käyttö. Kyläkoulu on suuntautunut enemmän ympäröivään yhteisöön, jolle koulu on usein kylän keskus ja sosiaalisen elämän tapahtumapaikka (Autti & Hyry-Beihammer 2014; Kearns, Lewis, McCreanor & Witten 2009). Tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaa siltä, että pienen koulun välituntipihoilla toimiminen on vapaampaa kuin suuressa koulussa, koska valvonta tapahtuu kauempaa. Aineiston mukaan

myös sosiaalisessa tilassa on eroavaisuuksia: Kaupunkikoulun pihalla on useita, pieniä, tiiviitä ryhmiä. Niiden kokoonpanot perustuvat pitkälti samankaltaisuuteen iän ja sukupuolen suhteen. Kyläkoulun pihamaalla käynnissä on usein kaikkien yhteinen leikki, eikä samankaltaisuus ohjaa ryhmien muodostumista yhtä voimakkaasti kuin kaupunkikoulussa. Pienkoulussa suuremman koulun jyrkät ikäkategoriat ylittyvät, ja tämä antaa vapauksia niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin. Leikeissä ei ole tiettyjä leikkejä, jotka eivät kuuluisi esimerkiksi enää kolmasluokkaisille, vaan kaikki leikit sallitaan kaikille. Tulkintamme mukaan pienkoulujen yhdysluokilla on merkitystä välituntipihan malleina, jolloin ikäluokkien rajat ylittyvät helpommin. Tällä voi nähdäksemme olla myönteisiä vaikutuksia oppilaiden suvaitsevaisuuteen ja luovempaan, rajoja ylittävään ajatteluun.

Koulutusjärjestelmä, opetussuunnitelma ja koulun käytännöt vaikuttavat muun muassa välitunnilla käytettävissä olevaan aikaan. Yhteiskunnan eri tasojen ja niiden rakenteiden luomat olosuhteet ilmenevät kertomuksissa välituntipihojen toimintaa ohjaavissa säännöissä ja leikeissä suhteessa näihin sääntöihin. Oppilaiden keskinäiset, sääntöihin liittyvät neuvottelut ovat osa välitunnilla tapahtuvaa sosiaalista oppimista, joka samalla uusintaa koulun elämismailmaa. Kaupunkikoulussa sääntöjä testataan aineistomme mukaan enemmän. Testaaminen ja sääntöjen kanssa leikkiminen liittyy uudet asiat elämismailmaan. Testaajien selustaa turvaa oman, tiiviin porukan tuki ja kontrollin katvealueet. Kyläkoulussa kontrolli on kollektiivisempää myös oppilaiden ottaessa siitä vastuuta (Kvalsund 2004). Koko koulun ja laajemmin vielä koko kylän yhtenäisyys on tärkeää jo alakouluikäisille lapsille, eikä yhtenäisyyttä haluta vaarantaa.

Pienen koulun ihmissuhteet tai paikallinen kulttuuri voivat muovata ”kertomusympäristön”, jossa me-henkinen toiminnan kertomus levittäytyy suuren kertomuksen tapaan muokaten kertojen kuvauksia, identiteettiä, rooleja ja ihmissuhteita (Gubrium & Holstein

2009). Tulkitsimme, että maaseutukoulun välituntipihan pienissä kertomuksissa näyttäytyvät ympäröivän maaseutuyhteisön diskursiiviset paikallisen identiteetin vahvistamisesta ja uudelleentuottamisesta, ja ne ovat yhteydessä kertojien henkilökohtaisen identiteetin rakentamiseen (ks. Jackson 2010). Kriittinen kysymys kuitenkin on, missä määrin tällaiset tiiviit yhteisöt sallivat erilaisuutta, eri tavalla kokevia erilaisia sosiaalisia toimijoita, vaikka ne olisivatkin tottuneet ylittämään ikä- ja sukupuolirajoja. Voidaan myös kysyä, missä määrin tällainen koulun yhtenäisyyttä korostava ja ryhmähenkeä tukeva puhe liittyy mahdollisesti kaikkiin kouluihin, etenkin alakouluasteella. Koulussa voi muodostua myös mikrotason elämismailmoja omine kertomusympäristöineen, kuten esimerkiksi pienemmissä tyttö- tai poikaporukoissa. Tämän perusteella voidaan kysyä, olisiko kyläkoululaisten haastattelu tyttö- ja poikaryhmissä tai vastaavasti kaupunkikoululaisten haastattelu sekaryhmässä tuottanut toisenlaisia välituntikertomuksia.

Tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä arvioitaessa on edelleen huomioitava, että tutkimusasetelmassa on mukana vain kaksi koulua. Kyläkoulussa tehdyt kenttätutkimukset ovat olleet huomattavasti mittavampia kuin kaupunkikoululaisten parissa kerätty aineisto, mutta toisaalta kyläkoulussa haastatteluja ei kohdistettu suoraan tai pelkästään välituntipihojen tapahtumiin. Kertomuksia on kerätty kahdesta eri ympäristöstä, ja tämä mahdollistaa kertomusympäristöjen vertailun. Myös kahden tutkijan erilaiset työtavat ja persoonat vaikuttavat aineistonkeruuseen, samoin kuin se, että kyläkouluaineisto on kerätty koulussa ja kaupunkikouluaineisto oppilaiden tai näiden ystävien kotona. Kaupunkikouluaineiston pojat suhtautuivat tutkijaan hyvin luottavaisesti, koska tunsivat tämän hyvin. Heille haastattelutilanne oli epävirallinen, ja he kertoivat avoimesti toimistaan, myös sääntöjen rikkomisesta. Haastatteluaineisto tuotti tiheää kuvausta poikien toiminnan yksityiskohdista ja heidän sosiaalisista suhdeverkoistaan. Kyläkoululaisten ja kaupunkikoulun tyttöjen haastatteluissa

tutkijan positio (ks. Hyry-Beihammer, Estola & Syrjälä 2013) oli erilainen. Haastattelut olivat keskustelunomaisia, mutta niissä tutkija nähtiin enemmän opettajan kaltaisena, ja hänelle ehkä haluttiin esittää asiat parhain päin. Sääntöjen rikkomisista ei puhuttu omakohtaisina, ja muiden rikkomuksista puhuttiin tuomien.

Välituntileikit ovat tärkeitä sosiaalisen oppimisen ja kehityksen kannalta. Habermasin tulkintakehyksen kautta aineistomme välituntipihalla näyttäytyy mikrotason elämismailman avoimuus, moniulotteisuus ja muutos. Lapset tekevät yhteistyötä ja ratkovat erimielisyyksiä, ja ohjaamisesta vapaammassa ympäristössä he arvioivat, testaavat ja refleктоivat sosiaalisia toimiaan. Lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita, ja välituntipihalla he rajojakin koitellen luovat ja muokkaavat elämismailmaansa. Lapsia ei tule nähdä yksinkertaisesti yhteiskunnan ja kulttuurin sisäistäjinä vaan aktiivisina toimijoina, jotka toimiessaan ja kertoessaan myös muokkaavat ja muuttavat kulttuuria (Corsaro 2011). Sosiaalisen oppimisen kannalta myös muiden näkökulmien ymmärtäminen ja toisen asemaan asettuminen ovat tärkeitä. Lapset voivat leikkiessään kokeilla erilaisia rooleja, kuten leikin johtajan sekä seuraajan rooleja, jolloin he harjoittelevat itseuria, pitkäjänteisyyttä ja vastuunottoa. Hyvään leikkiin kuuluu muiden näkökulmien ymmärtäminen, sosiaalisten merkkien lähettäminen, vastaanottaminen ja tulkinta sekä kielen käyttäminen tehokkaasti. Lasten ja aikuisten väliset suhteet ovat tärkeitä lasten sosiaalisessa kasvussa, mutta vertaisten kanssa toimiminen kehittää lasta hieman eri tasolla: ikätoverit ymmärtävät lasten omaa elämismailmaa, ja he tukevat sekä ohjaavat toisiaan ja tulevat toisilleen tärkeiksi. (Burriss & Burriss 2011.)

Pienten ja suurten koulujen välituntipihojen elämismailmoja selvittävää tutkimusta voisi tämän tarkastelun perusteella suunnata siten, että asetelmassa olisi suuria ja pieniä kouluja joko pelkästään kaupunki- tai maaseutuympäristössä. Tällöin kertomusympäristöt eivät poikkeaisi välituntipihojen ulkopuo-

liselta alueelta niin voimakkaasti toisistaan. Toisaalta erilaiset kertomusympäristöt haastavat toisensa: kahdessa erilaisessa tapauskoulussa koottu tutkimusaineisto toi esille aineistojen erityispiirteitä ja vastakohtia (ks. Creswell 2007). Kaupunkikoulun tiiviit porukat ja erityisesti niiden välienselvittelykertomukset haastoivat meidät pohtimaan kyläkoulun me-kertomuksia osana sosiaalisen oppimisen vahvaa kertomusympäristöä. Vastaavasti kyläkoululaisten sisäistetyt sosiaalisen toiminnan ”täällä ei kiusata” -kertomukset valaisivat kaupunkikoulun välituntipihojen katvepaikkoja herättäen kysymyksen, miten koulupiha voisi olla samanaikaisesti sekä elämyksellinen tila että sosiaalisen oppimisen kasvupaikka, jossa voisi opetella turvallisesti myös konfliktien ratkaisutaitoja.

Viitteet

¹ Konkka on piilo- ja juoksuleikki, jossa piilosta löydetty leikkijät juoksevat etsijänsä kanssa kilpaa konkkaapuulle.

Lähteet

- Aapola, S. 2003. Peruskoulun ikäjärjestyksistä: esimerkkinä murrosikä. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusvirasto A1:2002, 108–114.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. 2014. School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education* 29 (1), 1–17. <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf> (luettu 16.4.2014).
- Baddeley, J. & Singer, J. 2007. Charting the life story's path. Narrative identity across the life span. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 177–202.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Beighle, A., Morgan, C. F., Le Masurier, G. & Pangrazi, R. P. 2006. Children's physical activity during recess and outside of school. *The Journal of School Health* 76 (10), 516–520.
- Burriss, K. & Burriss, L. 2011. Outdoor play and learning: Policy and practice. *International Journal of Education Policy and Leadership* 6 (8), 1–12.
- Clandinin, D. J. & Murphy, M. S. 2009. Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher* 38 (8), 598–602.

- Corsaro, W. A. 2011. The sociology of childhood. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. 2007. Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage.
- Esteban-Guitart, M. 2012. Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity. *Narrative Inquiry* 22 (1), 173–180.
- Gordon, T. 2002. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusvirasto A1:2002, 59–73.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2002. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusvirasto A1:2002, 42–58.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2009. Analyzing narrative reality. Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, J. 1986. The theory of communicative action. Volume 1. Reason and the rationalization of society. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 1989. The theory of communicative action. Volume 2. The critique of functionalist reason. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 1994. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1989. Suom. J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R. 2010. Jürgen Habermas. Teoksessa T. Tomperi & S. Syrjämäki (toim.) LOGOS - ensyklopedia. Filosofia.fi. Verkkójulkaisu. <http://filosofia.fi/node/5305> (luettu 6.11.2013).
- Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. 2013. School as narrated places: Children's narratives of school enjoyment. *Education in the North* 20 (Special Issue), 7–25.
- Hyry-Beihammer, E. K., Estola, E. & Syrjälä, L. 2013. Issues of responsibility when conducting research in a northern rural school. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (8), 1062–1078.
- Jackson, A. Y. 2010. Fields of discourse: A Foucauldian analysis of schooling in a rural, U.S. southern town. Teoksessa K. A. Schafft & A. Y. Jackson (toim.) Rural education for the twenty-first century. Identity, place and community in a globalizing world. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 72–92.
- Josselson, R. 2007. The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage, 537–566.
- Kearns, R. A., Lewis, N., McCreanor, T. & Witten, K. 2009. "The status quo is not an option": Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. *Journal of Rural Studies* 25 (1), 131–140.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1), 7–25.
- Kvalsund, R. 2004. Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (4), 347–371.
- Kyrtzizis, A. 2004. Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*. 3, 625–649.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2002. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusvirasto A1:2002, 12–41.
- Lave, J. 1991. Situated learning in communities of practice. Teoksessa L. Resnick, J. Levene & S. Teasley (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington: American Psychological Association, 63–82.
- Lopes, P. N. & Salovey, P. 2004. Toward a broader education: social, emotional and practical skills. Teoksessa J. Zins, R. Weissberg, M. Wang & Walberg H. (toim.) Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press, 189–205.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks: Sage.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Jyväskylällä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämistäitiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272.
- Thorne, B. 1993. Gender play. Girls and boys in school. Buckingham: Open University Press.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M. & Cunningham, L. 2010. Places to avoid: population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology* 25 (1), 40–54.
- Veenman, S. 1995. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research* 65 (4), 319–381.
- Wagener, M. 2014. Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im Jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Wilson, R. 1997. A sense of place. *Early Childhood Education Journal* 24 (3), 191–194.
- Ziv, N. & Dolev, E. 2013. The effect of background music on bullying: a pilot study. *Children & Schools* 35 (2), 83–90.

Saapunut toimitukseen 24.5.2013
Hyväksytty julkaistavaksi 14.3.2014



Vilkas kyläkoulukeskustelu – heikko signaali koulutuksen kestävästä kehityksestä?

Koulujen lakkautusten uhatessa vilkkaista keskusteluista ja mielenosoituksista huomaa, että kyläkoulu on elävää kulttuuriperintöä ja instituutio, joka pienuudestaan huolimatta edelleen koskettaa monia ihmisiä. Mikä on se pienen koulun arvo, joka nostattaa ihmisten taisteluhengen, ja mitä kyläkoulukeskustelu kertoo koulutuksen kestävästä kehityksestä? Tässä puheenvuorossa pohdin kyläkoulukeskustelun merkityksiä sivustakatsojana mutta samalla myös osallisena. Aiemmissa teksteissäni olen osallistunut keskusteluun tutkijana yrittäen "förstå det stora i det lilla" (Karlberg-Granlund 2009a) eli ymmärtää ja tulkitse arvoja ja asenteita poliittisten ja yhteiskunnallisten tekstien avulla sekä pienen koulun pedagogiikka ja kulttuuria opettajien kertomusten kautta.

Vilkasta kyläkoulukeskustelua voidaan pitää niin sanottuna heikkona signaalina. Heikot signaalit (*weak signals*) kertovat jotakin ihmisten tarpeista ja antavat aavistuksen siitä, mihin suuntaan kannattaisi pyrkiä esimerkiksi yhteiskunnallisten strategioiden laatimisessa tai uuden tuotteen kehittämisessä (Hiltunen 2008; vrt. Opetushallitus 2010). Myös niin sanotusta "periferiasta" tulevien heikkojen signaalien tiedostaminen on organisaatioissa tärkeää. Schoemaker, Day ja Snyder (2013, 815) määrittelevät periferian alueeksi, johon henkilön tai organisaation kiinnostus ei kohdistu. Tutkimalla suomalaisen koulutuksen periferian kysymyksiä voidaan saada tietoja siitä,

mitkä ovat tärkeitä uhkakuvia ja mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen, sekä avata keskeisiä kysymyksiä pohdittavaksi.

Suomalaiset pienet koulut ja kyläkoulut ovat ryhmä, joka on vuosien saatossa muuttanut enemmistöstä vähemmistöön, kun muuttoliike on edennyt maalta kaupunkeihin. Enemmistö lapsista käy nyt isompia kouluja. Pienten koulujen opettajien ammattitaitoa ja pedagogista ajattelua sekä kyläkoulun puolustajien ymmärrystä pienten koulujen maailmasta voi kutsua niin sanotusti hiljaiseksi tiedoksi (*tacit knowledge*, Polanyi 1958/1978), mikä on myös kulttuurisidonnaista tietoa (Karlberg-Granlund 2009c). Vaikka pienet koulut tavallaan ovat toisarvoinen kysymys, ne ovat silti monella tavalla muutoksen keskiössä. Pienuudessa isot kysymykset tulevat näkyviksi ja hahmoteltaviksi.

Kyläkoululiikettä ja koululakkautusten vastustamista voidaan tulkitse vastaliikkeenä urbanisaatiolle ja suuruuden ihannoinnille, mikä samalla kertoo jotakin ihmisten toiveista ja tarpeista hyvän elämän löytämiseen ja hyvän perustan antamiseen lapsille (Karlberg-Granlund 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011). Ihmiset etsivät kestävä perustaa ja kehitystä sekä omassa elämässään että yhteiskunnassamme. Samalla he puolustavat sitä, mikä on heille arvokasta.

YK:n ympäristön ja kehityksen maailmankomission mukaan (1987; Ympäristöminis-