

## SISÄLLYS

1.	Johdanto	3
2.	Tutkijan paikka ja metodista pohdintaa	6
3.	The koulu - mustavalkoinen kuva koulusta	13
	Tarinoista kuviksi	18
4.	Kop kop kop! Pääseekö ihminen sisään?	20
	Opettajan muotokuva	22
	Zoomaus: ihmiseksi kasvaminen	25
5.	Kaikki kusi sukassa	27
	Kurista auktoriteettiin	29
	Poissaolopeliä	33
6.	Erilainen päivänkakkara	37
	Mielikuvitus ja luovuus	39
	Jos elämä olis leikkikenttä?	41
7.	Tulkaa elvyttämään meidät!	43
	Testikysymyksistä dialogiin	47
	Oppilaskeskeisyys lisätaakaksi	51
	Objektista subjektiksi	53
	Valinnan vapaus	56
8.	Miten tytöt haastavat?	59
9.	Opetusta vai kasvatusta?	61
10.	Oma asetelma	63
	Lähteet	65

## Ensimmäinen otos

*sähköpostiviesti Omenalta Pirjolle 4.4.2000*

*Tämä on minua viikon verran vaivannut kokemus, jonka koen tärkeäksi. Yhdellä kurssin viimeisistä englannin tunneista olin pakahtua siihen, etten saanut puhua. Kokemus ei ollut uusi, mutta tuolloin tiedostin sen aikaisempaa voimakkaammin. Työskentelytapana (vaikkei siinä työskentelystä voinut puhua) oli sellainen, että opettaja kysyi sanaa tai lausetta, jonka yksi oppilaista sitten sanoi ääneen. Muita tehtäviä teimme yhtä turhauttavilla tavoilla, kuten passiivisesti kuuntelemalla kun ääni nauhalla luki kappaleen. Olin räjähtää. En kestänyt tätä vaan minun oli luettava hiljaa itsekseni nauhan kanssa.*

*Seuraavana päivänä olimme soveltavalla englannin puhekurssilla. Opettaja jälleen kyseli, tällä kertaa mielipideasioita, ei edes osaamista edellyttäviä. Odottelin, että pääsisimme varsinaisten puhetehtävien kimppuun ja voisin alkaa käyttää aivojani ja mielikuvitustani ja minulle epämiellyttävä iso ryhmätilanne vaihtuisi parityöskentelyyn.*

*Opettajan kyselykierroksen ollessa loppumassa minulle yllättäen tuli oikea vastaus minun kohdallani mieleen, minkä sitten ilmaisin parilleni. Opettaja kuuli tämän ja pyysi sanomaan sen ääneen, minkä teinkin, jonka jälkeen hän antoi minulle puheentapaisen siitä miten minun olisi osallistuttava tuntityöskentelyyn, sillä jos en, se olen minä itse, joka siinä häviää ja tuollainen passiivisuus ei voi olla vaikuttamatta arvosanaan.*

*Olin typertynyt.*

*Opettajan vaiettua yritin muodostaa tilannetta valottavaa vastausta hänelle, mutta ennen kuin sain sanaa suustani hän sanoi: "Enough of this." eikä hän siis antanut minulle edes puheenvuoroa.*

*Olin typertynyt.*

*Tunti jatkui ja minä olin loppu ajan sekä pahastunut hänen, mielestäni typeriltä tuntuvista, moitteistaan että siitä, miten hän, tai tämä välikohtaus, saattoi viedä intoni. En osallistunut tuntiin yhtään pienryhmätasoa korkeammalla ja tunsin oloni epämiellyttäväksi. Ja myös väärinymmärretyksi. Minä olin luultavasti yksi innokkaimmista oppijoista siinä luokassa. Tai mistäpä tiedän, millaisia muita kokemuksia sinne mahtui.*

*Hei, entäpä, oliko sillä nauhalla jo siitä, miten koen paluun kouluun kesän jälkeen? Luultavasti. Olin siis kesällä jo valmiiksi ahdistunut siitä ahdistuksesta ja itsetunnon menetyksestä, jonka tulisin syksyn edetessä kokemaan. Oikeassa olin. Tämä oli toissa syksynä.*

*Ompu*

## 1. Johdanto

On perjantai-ilta. Istun piirissä nuorten joukossa, valmiina aloittamaan teatteri-harjoitukset. Tiedän, että hommiin päästään käsiksi vasta sitten, kun pahimmat koulupaineet on ensin puhumalla purettu. Siispä odotan ja kuuntelen. Tarinoita opettajista ja oppilaista, siitä miten koulu lannistaa eikä ymmärrä, ahdistaa eikä innosta. Miksi? Ympäriilläni istuvat nuoret ovat uteliaita, elämästä ja oppimisesta innostuneita, koulussa menestyviä lukiolaisia tyttöjä. Katselen heitä heidän purkaessaan viikon aikana kertynyttä kuormaansa ja ihmettelen: miksi heidän joka perjantai täytyy oksentaa koulu?

Unennäkijän käsikirja, joka tarjoaa selityksiä unissa esiintyville kollektiivisille ja perinteisille symboleille, kertoo oksentamisen viittaavan epämiellyttävän tilanteen laukeamiseen. Hyvänolon tunne edellyttää pahan olon purkamista ulos, oksentamista. (Dee 1989, 217.) Mikä tuon pahan olon koulussa aiheuttaa? Mitä se on, jota nuo nuoret oksentavat? Onko se sijapäätteitä, sanakokeita vaiko loputon läjä läksyjä? Onko se väärinmerkkejä, viittaamista vai kenties kurkkuun juuttunut kuri? Mikä koulussa on näiden tyttöjen elimistölle niin sopimatonta, etteivät he voi sitä sulattaa?

Tarkastelen tässä opinnäytteessäni hyvin koulussa menestyvien tyttöjen suhdetta kouluun. Työni lähtökohtana ovat kolmen lukiolaisen tytön tarinat, jotka tutkimusprosessin kuluessa muotoutuvat teemallisiksi koulukuviksi. Opinnäytettäni voi tarkastella kuin albumia, jossa kuvat ja kuvauskulmat vaihtelevat. Valokuvat eivät milloinkaan voi olla yhtä kuin todellisuus. Ne ovat aina vain otoksia ohikiitävistä hetkistä, kuvaajan näkökulmaisista valintoja. Kuvat voivat olla värillisiä tai mustavalkoisia, asetelmia tai muotokuvia, lähikuvia tai maisemia. Ne voivat olla myös yli- tai alivalottuneita, tietoisesti rajattuja tai enemmän ja vähemmän epäonnistuneita otoksia, kuten esimerkiksi päättömät ihmiskuvat, jollaisia muistan isäni harrastaneen.

Valokuva -metaforalla pyrin tuomaan näkyville tutkimustani ohjaavan merkityksen paradigman luonteen. Tämän, laadulliselle tutkimukselle nykyisin yleisen tutkimusasenteen mukaan maailmaa ei voi hahmottaa objektiivisen todellisuuden kautta, vaan ihmisen maailma koostuu merkityksistä. Tutkimuskohteina ovat siis merkitysjärjestelmät, eivät esineet. (Varto 1992, 56 – 57.) Sen sijaan, että pyrkisin tutkimaan koulua olemassa olevan esineen kaltaisena, tavoittelen koulussa menestyvien tyttöjen kouluun liittämiä subjektiivisia merkityksiä. Kysyn siis: miten koulu tutkittavilleni merkityksellistyy?

Kiinnostukseni juuri menestyviin tyttöihin on lähtöisin alun muistikuvani kaltaisista kokemuksista. Nuorisotyöntekijänä ja nuorten äitinä olen kohdannut monenlaisia oppijoita ja oppilaita. Kriittisellä koulupuheella on kokemani mukaan näyttänyt olevan hämmästyttävän vähän yhteyttä siihen, minkälaisia arvosanoja nuoret koulussa saavat. Kymppin tyttö saattaa kritisoida koulua samaan tapaan kuin erityisopettajan vakioasiakaskin, vaikka näyttääkin systeemiin sopeutuvalta. Menestymiseen kuitenkin helposti liitetään myönteinen asennoituminen, niin kuin Tervon (1993) koulututkimuksessa, jossa *helpolla menestyjät* ja *ahkerat yrittäjät* määritellään positiivisesti kouluun suuntautuneiksi. Tutkimuksessani kysyn, sopeutuvatko he todella vaiko vain näennäisesti. Merkitseekö heidän sopeutumisensa hyväksymistä vai alistumista?

Työtäni varten haastattelin kolmea, lukion toisella luokalla opiskelevaa, minulle ennestään tuttua 17–vuotiasta tyttöä. Pitäisi kai puhua jo nuorista naisista, mutta työttöly on kirjoitusteknisesti helpompaa. Näiden ystäväysten keskiarvot yläasteelta olivat yhdeksän-pilkku-kahdeksan ja yhdeksän-pilkku-yhdeksän välillä, joten heitä voi hyvällä syyllä nimittää kymppin tytöiksi. Haastattelun aikaisia numeroitaan he eivät suuremmin mainostaneet, vaan totesivat niiden hiukan tippuneen. Gradutarinani päähenkilöt ovat Nikki, Omena ja Ruusu, niin kuin he itse tahtovat itseään tässä gradussa nimitettävän. He ovat käyneet samaa lappilaista, kirkonkylässä sijaitsevaa peruskoulua yhdeksän vuotta. Omena ja Ruusu jatkavat saman kylän lukiossa, mutta Nikki opiskelee kaupunkilukiossa kuvataideluokalla. Koulumuistoihin ala- ja yläasteelta liittyy siis paljon yhteistä, mutta lukiokokemuksia vertaillaan. Tätä kirjoittaessani nuoret aloittelevat jo viimeistä, ylioppilaskirjoitukseen huipentuvaa lukiovuottaan.

Hankin aineiston haastattelemalla tyttöjä ryhmänä kaksi kertaa, elokuussa 1999 ja tammikuussa 2000. Olosuhteet haastatteluille, jotka teimme meillä kotona, olivat mukavan leppoiset. Löhötyynyt, sipsejä ja limsaa. Toivomani vapaan ja rennon ilmapiirin tavoittaminen ei tuottanut ongelmia, olimmehan kaikki ennestään tuttuja. Ensimmäistä haastattelukertaa voi pitää jonkinlaisena harjoitteluna sekä tytöille että minulle. Keskustelun virittämiseksi annoin heille kouluun ja oppimiseen liittyviä sanoja, kuten opettaja, oppilas, oppiminen, viittaaminen, menestyminen, luovuus, tieto, ajatteleminen. Ajattelin heidän löytävän näistä puheenjuurta.

Päädyin siis teemahaastatteluun (Hirsjärvi ym. 2001, 47-48), mutta en rakentanut sitä varsinaisille kysymyksille, sillä pelkäsin niiden rajaavan liikaa ja kätkevän ehkä jotakin olennaista. Halusin kuulla tytöiltä juuri sen, mitä he tahtoivat minulle koulusta kertoa. Sen, mikä juuri heitä kiinnosti ja haastoi. Myöhemmin vapauduin myös itse kysymään, suuntaamaan ja tarkentamaan oman kiinnostukseni mukaan. Näin tapahtui etenkin toisessa haastattelussa.

*Omena: Huomaatko, että aina kun sinä pyydät jotaki, niin me annetaan jotaki muuta, sitten sinä pyydät sitä mitä me ollaan annettu, sitten me annetaan ihan jotaki muuta. (naurua)*

*Minä: Ei se haittaa, ei sillä ole merkitystä. Mie pyyän teiltä sen takia tätä, että te antaisitte jotaki muuta. (naurua)*

Ensimmäisen haastattelun piti alun perin olla myös viimeinen, mutta ohjaajani neuvosta päätin kokeilla toista, onneksi. Syksyllä Omena ei ehtinyt oikein keskusteluun mukaan, vaan kertoi tuskastuneena, että kuunnelleensa muita hän ehti hukata ajatuksensa. Toinen haastattelu – tai pikemminkin vapaamuotoinen keskustelu (Hirsjärvi ym. 2001, 61) – innoitti sitten Omenankin keskusteluun, eikä siinä enää virikesanoja tarvittu. Tuskin olin saanut nauhurin käyntiin, kun nuoret jo aloittivat ja puhetta tuli. Aivan kuin he olisivat puoli vuotta odottaneet, että pääsevät taas sanomaan. Joitakin ajatuksellisia prosesseja oli selvästi käynnistynyt jo syksyn kohtaamisessa ja tuossa tammikuun innostavassa ja vilkkaassa vuoropuhelussa ne saivat jatkaa. Yritin kahden kasetin jälkeen haparoida lopetussa-

noja, mutta tytöt eivät suostuneet. He tahtoivat jatkaa. Yhteensä aineistoa kertyi neljä ja puoli kasetillista sekä Omenan myöhemmin toimittamat kaksi sähköpostiviestiä.

## 2. Tutkijan paikka ja metodista pohdintaa

Idea tämän opinnäytteen aiheesta syntyi Antti Eskolan diskurssianalyysi –kurssilla. Eskola (Lapin yliopisto, luennot 1998) korostaa tekstin merkitystä ja pitää tärkeänä tutkia sitä, miten asioista puhutaan. Diskurssianalyysin perustana onkin ajatus, jonka mukaan ”kielen käyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistää ja samalla järjestää ja rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme” (Jokinen ym. 1993, 18). Asiasta innostuneena päätin tehdä diskurssianalyttisen tutkimuksen aineistona tyttöjen puhetta koulusta. Alkuinnostuksen jälkeen repertuaarit alkoivat kuitenkin tuntua liian rajoittavilta, joten luovuin niistä. Tyttöjen puheesta en kuitenkaan.

Metodia etsiessäni kävin kurkistamassa useitakin eri laadullisen aineiston analyysitapoja. Näytti siltä, että minulle ja tytöille ei löytynyt kotia mistään. Fenomenografia tutkii lähinnä ihmisten käsityksiä ja etnografia vaatii pitkäaikaista osallistuvaa havainnointia. Sopivimmalta vaikutti tapaustutkimus. Sen kerrotaan olevan kuvailevaa tutkimusta, jossa kuitenkin pyritään löytämään ilmiöille myös selityksiä samaan tapaan kuin historiantutkimuksessa. Tapaustutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu johonkin nykyiseen tapahtumaan tai toimivaan ihmiseen tiettyssä ympäristössä. Tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus. Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat, mutta kaikille yhteistä on monipuolisten ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. (Syrjälä ym. 1994, 114, 68, 10-11.)

Tutkin tyttöjä, jotka toimivat omassa ympäristössään todellisessa tilanteessa. Voisivatko tytöt olla minun rajattuja tapauksiani? Ilmeisesti, vaikka Nikin, Omenan ja Ruusun näkeminen tapauksina ei tunnukaan minusta kovin houkuttelevalta. Opinnäytteeni ei kuitenkaan täytä tapaustutkimuksen vaatimuksia, sillä käytettävissäni ei ole aineistoa, jonka olisin hankkinut monilla eri tavoin.

Yrittäessäni asetella eri metodeja työhöni tuntui, kuin olisin sovittanut vieraita vaatteita ylleni. Ahdistuin ja tunsin olevani hukassa. Jotenkin aloin nähdä metodit luovuutta rajoittavina kaavoina, joita on pakonomaisesti noudatettava päästäkseen käsiksi siihen, mikä mieltä todella kiihottaa. Niin kuin hillasuolla. Jotkut ovat sitä mieltä, että marjat pitäisi kerätä järjestelmällisesti edeten, mätäs kerrallaan, mutta minä tahtoisin loikkia suoraan parhaille apajille. Voihan olla, että minun apajani osoittautuukin pelkäksi kangastukseksi ja järjestelmällinen etenijä nappaa lopulta parhaat kultamaat, mutta eikö se yhtä hyvin voi olla toisinkin päin?

Aina ei voi etukäteen tietää, mihin kannattaa suunnistaa. On luotettava intuitioon ja uskallettava lähteä kohti uutta. Tiukkaan rajattu ja vallitettu ajattelu ei tätä mahdollista – ei taiteessa eikä tieteessä. (Saarnivaara 2000.)

Löysin kuitenkin jotakin, jonka varaan tahdoin ja tunsin voivani nojata. Varto (1992, 96 – 98) on sitä mieltä, että menetelmämalleja ei tule noudattaa orjallisesti eikä se edes ole tutkimustyön kannalta tarkoituksenmukaista. Menetelmät eivät voi olla vapaita niistä merkitysyhteyksistä, joita niiden avulla tutkitaan. Täten menetelmällä ei voi olla muodollista pätevyyttä, joka ohittaisi kulloisenkin sovelluksen kulloiseenkin tutkimuskohteeseen. ”Jokainen tutkimus ja jokainen tutkimuskohde edellyttää oman menetelmänsä, joka motivoituu tutkimuskohteesta ja korjautuu tutkimuksen kuluessa.” Antaako Varto minulle oikeutuksen tutkia ilman erityistä valmista menetelmämallia?

Jotenkin löytö rohkaisi ja rauhoitti mieltäni. Kunnes tajusin, että kokonaan metoditon olo on vielä kamalampi kuin ei-vielä-metodia olo. Nythän minun piti ottaa vastuuta ja ajatella, ihan itse! Ei riittänyt, että leivon kakun, vaan minun on kehiteltävä myös peltämätön resepti. Sellainen, että kakku maistuu ja paistuu eikä litisty. Ja tuon kehittelytyön luonteeseen kuuluu, että prosessin edetessä reseptiä - siis menetelmää - täsmennetään, tarkistetaan ja kohdennetaan jatkuvasti (mt., 99). Valitsemalla vapauden valitsen siis vääjäämättä myös vaikeuden.

Millä perusteella tulinkaan hylänneeksi nuo valmiit metodimallit? Ohjasiko minua vain tuo määrittelemätön ahdistuksen tunne? Huomaan, että kysymys on gra-

duni kannalta yllättävän merkittävä, sillä se johtaa jälleen tuon tutkimuksellisen peruskysymyksen äärelle: mitä oikeastaan haluan tutkia? Juuri kun kuvittelin selvinneeni vaivaa aiheuttaneesta kysymyksestä, tajuan, ettei minulla ole vielä kukaan vastausta. Ahdistuksen tunne saattoi syntyä siitä, että tutkimuskohteeni oli – ja on totta puhuen vieläkin – selkiytymätön. Jos metodi motivoituu tutkimuskohdeesta (Varto 1992, 98), joka on vielä epäselvä, ei metodin valintakaan voi olla ajankohtainen. Jos ja kun pyrin tutkimuksessani aineistolähtöisyyteen (Eskola & Suoranta 1998, 19), lukemaan avoimesti, kyselevin mielin tyttöjen puhetta pitäen sitä graduani ohjaavana orientoivana perustana, eikö tällöin ole luonnollista, että tutkimuskohde on myös avoin ja kohdentuu vasta prosessin kuluessa? Tämän perusteella myös metodilta on vaadittava dynaamista, jatkuvaan muutokseen antautuvaa luonnetta (Varto 1992, 99). Tutkimuskohde on siis isäntä ja menetelmä isäntäänsä totteleva renki.

Metoditon ei Varton mukaan tarkoita metoditonta, vaan dynaamista, tutkimusta kuuntelevaa metodologiaa. Tällaiseksi Varto nimeää osallistuvan filosofian menetelmän, jonka perustana on tutkijan kyselevä asenne. Siinä tutkija käsittää tutkimuksensa kietoutuvan elämäkäytäntöihin ja ymmärtää itsensä elävänä tutkijana keskellä sitä ilmiötä, jota tutkii. Tällöin tutkimuksessa ilmenevät puolet, kokemuksellinen ja käsitteellinen, antavat merkityksen toisilleen eikä niitä voi ajatella erillisinä. Niinpä aineisto saa varsinaisen merkityksensä vasta, kun tutkija pystyy menetelmällisesti soveltamaan sen tulkinnessa ja ymmärtämisessä sitä elämäkokemusta, joka hänellä itsellään on omassa historiassaan. Tällä Varto ei tarkoita tutkijan ja tutkittavien puheen sotkemista keskenään, vaan koetun ymmärtämistä käyttäen apuna koko sitä arsenaalia, joka tutkijalla on, ihmisenä ja koulittuna tutkijana. (Varto 1992, 100.) Osallistuva viittaa siis siihen, että tutkija ei tyydy ulkopuolisen tarkkailijan rooliin, vaan näkee itsensä tutkittavaan elämismaailmaan kuuluvana, merkityksiin kietoutuneena subjektina. Tämä asennoituminen edellyttää jatkuvaa itsereflektiota, kaiken kyseenalaistamista, filosofista otetta.

Edellä kirjoitetun valossa on jälleen pysähdyttävä pohtimaan, mitä olenkaan tutkimassa. Onko tutkimustyöni polttopisteessä todellakin se – ja vain se – minkälaisena koulu hyvin menestyville tytöille näyttäytyy? Tutkijana en voi irrottautua siitä, mitä olen nuorisotyöntekijänä, äitinä, sijaisopettajana, opiskelijana ja



ihmisenä kokenut. Koko tutkimustyö on oikeastaan lähtökohdissaan minun omaa historiaani, sillä jo motivoituminen tekemiseen lähtee siitä, tahdosta sanoa, mitä ajattelee. Ja myös tahdosta kehittyä sekä sanomisessa että ajattelemisessa. Täten, vähintäänkin yhtä merkityksellistä kuin tyttöjen puhe on se, mitä kasvatusajattelua, oivalluksia, ihmetystä ja kysymyksiä tuo puhe minussa herättää ja miten kykenen ajatteluani ilmentämään (Palosaari 2000, 102). Palat loksahtelevat kohdalleen.

Ohjaajani neuvoi kirjoittamaan tyttöjen puhetta, metodi- ja käsitepuhetta sekä kokemuksellista tutkijapuhetta. Neuvo oli selkeä enkä nähnyt siinä silloin isompaa pulmaa. Tutkimuskysymyksen tuntui löydetyltä, kunnes yritin sovittaa näitä kahden asiaa yhteen. Siinä oli se puuttuva pala. Jos tutkija kokemuksineen nähdään tutkittavaan ilmiöön kuuluvana, se edellyttää kokemuksellisen tutkijapuheen ymmärtämistä tutkimuskohteena. Tästä seuraa, että myös tutkijapuheen on sisällytettävä tutkimuskysymykseen. Jos siis kysyn, minkälaisena koulu tytöille näyttää, etsin vastausta heidän puheestaan. Mutta mitä minun tulee kysyä, jotta saan vastaukseksi kokemuksellista tutkijapuhetta? Ei enää niin yksinkertaista.

Miten koulu tutkijalle merkityksellistyy? Miltä osin tutkijaminän ja tutkittavien kouluun liittämät merkityskentät yhtyvät ja miten ne eroavat? Minkälaisista tarttumapintaa löydän, kun ynnään tähän sekamelskaan vielä lähteistä löytämäni teoreettisen ja välttämättömästi myös kirjoittajien kokemuksellisen puheen? Tässä ruuhkassa minun pitäisi kyetä sukkuloimaan niin etten itse, eivätkä lukijani hetkeksikään eksyisi. Ajatuksia tulisi yhdistellä, rohkeasti ja luovasti, kadottamatta milloinkaan sitä, mistä ajatus on lähtöisin. Puheita pitäisi sumeilematta sekoitella keskenään niitä keskenään sekoittamatta. Huh. Kaikesta vaikeudesta huolimatta, tunnen olevani jotenkin lähempänä vastausta, ja hiukan etäämpänä ahdistusta.

Mieleeni muistui yllättäen Ruusun kommentti, jonka hän esitti haastattelun aikana erään koulutarinan päätteeksi.

*Ruus:* Tietenki näihin kaikkiin voisi pyytää opettajan (kommenttia), joo, ei, mutta se oli meän ajatuksia... Vois kysyä tuosta sillai että onko se (opettaja) oikeasti puhunu mitään rehtorin kans.

Ruusua häiritsi heidän puheidensa yksinäisyys ja Nikistäkin tuntui siltä, että opettajat olisivat ansainneet puolustuspuheenvuoronsa.

*Nikki: ... kuunteluttaa nämä jutut opettajilla ja sitte ne sais pitää puolustuspuheenvuoron.*

Tytöt olivat ilmeisen huolissaan ”oikeuden” toteutumisesta, vaikka ymmärsivätkin tutkimuksen luonteen. Samalla kun he kritisoivat koulua ja opettajia, he kiirehtivät epäilemään puheensa oikeutusta. Objektiivisuuttako he etsivät? Lohdutin heitä ja sanoin, etten ole etsimässä mitään yleisesti hyväksyttyä totuutta, vaan tutkimukseni kohteena ovat nimenomaan heidän, Ruusun, Nikin ja Omenan, subjektiiviset merkitykset. Ei opettajien. Opettajien merkitysten tutkiminen olisi kokonaan toinen tarina. Tosin, opettajien merkitysten tutkiminen hyödyntäen tämän opinnäytteen aineistoa Nikin edellä ehdottamalla tavalla voisi epäilemättä olla mielenkiintoista.

Lohdutelllessani tyttöjä vaikutin varmalta ja tietävältä, vaikka tunsinkin hienoista epävarmuutta. Aivan kuin minuunkin olisi hiipinyt outo objektiivisuuden kaipuu. Sanon *outo* siksi, että olen paikantanut itseni kriittiseksi tutkijaksi, mikä Ronkaisen (1999, 21) mielestä tarkoittaa objektiivisuuden ihanteen hylkäämistä subjektiivisuuden hyväksi. Sanatarkkaan hän toteaa, että ”subjektiviteetti on nousut tärkeäksi käsitteeksi viimeaikaisessa keskustelussa oikeastaan sen johdosta, että niin moni muu käsite on muuttunut mahdottomaksi kriittisille tutkijoille.” Tulkitsen niin, että objektiivisuus on yksi noista monista mahdottomaksi muuttuneista käsitteistä. Eskola ja Suoranta (1998,17) tekevät kuitenkin tilaa objektiivisuudelle, subjektiivisuuden rinnalle. He väittävät, että laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy omien subjektiivisuuksien tunnistamisesta. Tästä näkökulmasta objektiivisuuden kaipuuni tulee ainakin itselleni paremmin ymmärrettäväksi - ja jotenkin hyväksyttävämmäksi. Samalla se herättää kysymään, mitä nuo minun tunnistamista vaativat subjektiivisuudet mahtavat olla.

Se seikka, että olen ammatiltani nuorisotyöntekijä merkitsee vääjäämättä tietynlaista merkityssuhdetta kouluun. Se seikka, että olen ammatistani ylpeä ja koen

nuorisotyöntekijä-identiteettini erityisen voimakkaaksi, vahvistaa tuon tietynlaisen suhteen merkitystä. Ajattelenkin, että tarkastelemalla sitä, mitä nuorisotyö on ja miten se on suhteessa kouluun, voin tehdä näkyväksi jotakin siitä, miten koulu minulle merkityksellistyy.

Nuorisotyön luonteeseen kuuluvat muun muassa vapaaehtoisuus, joustavuus, pakkovallan puuttuminen ja suoritusvaatimuksista luopuminen (Nieminen, Cederlöfin 1998, 30 mukaan)<sup>1</sup>. Kaikkien neljän ominaisuuden voimin nuorisotyö asettuu vastakohtaksi koululle, joka perustuu oppivelvollisuuteen, joka on tarkkaan ulkoapäin säänneltyä ja jossa toteutetaan enemmän tai vähemmän pakkovaltaa jatkuvien suoritusvaatimusten paineessa. Nuorisotyö poikkeaa toimintatavoiltaan ja tavoitteiltaan koulu-instituutiosta ja tämä asettaa luonnollisesti nuorisotyöntekijän toisenlaiseen asemaan kuin opettajan. Nuorisotyöntekijä, vapaana instituution määräävistä kahleista, voi lähestyä nuorta hänen omassa maailmassaan, asettua kuuntelijaksi, ymmärtäjäksi ja tukijaksi. Hänen työtään ei mitata esimerkiksi siinä, missä määrin oppimista hänen johdollaan on tapahtunut eikä hänen itsensä näin ollen tarvitse vaatia suorituksia nuorilta. Häntä eivät kahlitse opetussuunnitelmat, lukujärjestykset, luokkahuoneet eivätkä vuosisatojen kuluessa rakentuneet jähmeät järjestykset. Hän voi keskittyä olennaiseen, nuoreen ihmiseen ja hänen tarpeisiinsa.

Toisaalta vapaus rakentuu myös pakoksi. Koska nuorisotyö perustuu vapaaehtoisuuteen, sen on kyettävä houkuttamaan nuoria ja tekemään itsensä heille tarpeelliseksi. Se on nuorisotyön olemassaolon ehto. Jatkuva taistelu olemassaolon oikeudesta haastaa toimijat herkeämättä tarkkaamaan ympärillään olevaa elämää ja vastaamaan nopeasti siinä tapahtuviin muutoksiin. Käytäntöjä on uskallettava kyseenalaistaa ja tarpeen tullen hylätä. Toiminnan vapaus ja elävyys, jatkuvan kehittämisen vaatimus pakottaa nuorisotyöntekijää palaamaan yhä uudelleen ydinkysymyksen äärelle, miksi minä tätä työtä teen ja mikä siinä on olennaisinta?

---

<sup>1</sup> Lähdemerkintä epäselvä, joten olen Cederlöfin tiedon varassa.

Koulun vanha, kankea ja hierarkkinen järjestelmä (koulun staattisuudesta mm. Himberg 1996, 26 Pässilä 1992, 97 ja Rasila 1992, 38) saattaa olla toimijoilleen helppo ja turvallinen, mutta se voi myös asettua ahdistavaksi kahleeksi ja estää it-senäisen ajattelun. Koska opettajan toimintaa säätelevät monet - sekä kirjoitetut että kirjoittamattomat - normit, ei hänelle avaudu helposti tilaa koulun ja kasva-tuksen peruskysymysten pohtimiseen. Koulu on ja oppilaat tulevat kouluun (jotkut mielellään, jotkut pakosta, mutta tulevat kuitenkin) riippumatta siitä, miten opettajat työnsä näkevät ja tekevät.

Vapauteen liittyy aina vastuu, mutta kontrolloidussa järjestelmässä se voidaan sy-sätä itsestä pois. Koulussa oppilaat saattavat siirtää vastuun opettajille, opettajat rehtorille, rehtori koulutoimenjohtajalle, koulutoimenjohtaja koululautakunnalle, koululautakunta kunnanhallitukselle tai ministeriölle. Ketju on pitkä ja kun pää tulee vastaan, voi aina palata alkuun, oppilaiden vanhempiin. Näin vastuu tulee jaetuksi kaikille eikä siis kenellekään. Tällä puheellani en tarkoita moittia ope-tajia tai muuta kouluväkeä vastuuttomuudesta, vaan kritiikkini kohdistuu vastuut-tomuutta ruokkivaan järjestelmään.

Suvi Ronkainen (1999, 36) kirjoittaa omasta positiostaan feministisenä tutkijana näin:

Esimerkiksi tässä ajassa ja nyt, akateemisessa tiedeyhteisössä, subjekti-viteettini feministisenä tutkijana, tahdoin tai en, rakentuu hegemonian ja vakiintuneen järjestyksen murtamiseen, epäilyyn ja vastarintaan. Eikä kyse ole vain valinnasta, vaan myös siitä tilasta, joka feministiselle tutki-jalle akateemisissa käytännöissä aukeaa.

Ronkaisen kuvaus suhteestaan akateemiseen tiedeyhteisöön kuvaa hyvin sitä, mi-ten näen oman kouluun liittyvän merkityssysteemini rakentuneen. On enemmän-kin kuin luonnollista, että valitsin tutkittavikseni nuoret ja että katson koulua nuorten näkökulmasta. Ronkaista mukaillen: subjektiviteettini koulua tutkivana nuorisotyöntekijänä, tahdoin tai en, rakentuu koulun hegemonian ja vakiintuneen järjestyksen murtamiseen, epäilyyn ja vastarintaan. Eikä kyse ole vain valinnasta, vaan myös siitä tilasta, joka nuorisotyöntekijä-tutkijalle koulua koskevassa tutki-muksessa aukeaa.

Käykö minulle kaikessa kriittisyydessäni niin, että sokeudun sille, mitä itse totun pitämään varmana? Kriittisyys järjestelmää kohtaan on sentään helppoa verrattuna kriittisyyteen omaa ajattelua kohtaan. Viisautta on kuitenkin epäillä varmaa, ei epävarmaa (Freinet 1987, kääntäjälle tuntematon Alain).

### 3. The koulu – mustavalkoinen kuva koulusta

Pakko, totinen, rankka säännöt ja vankila. Nämä ovat sanoja, joilla tutkittavani *the koulu* kuvaavat. The koulu on passiivista istumista ja pitkästyistä, typeriä sääntöjä, tarpeetonta kuria ja kontrollia. Kasvottomien oppilaiden täyttämässä *mössökoulussa* ei opeteta musiikkia, liikuntaa eikä kuvista, siihen kuuluu pelkästään lukuaineita, joista niistäkin on elämä karsittu pois. The koulu on tarkoituksellisen mustavalkoinen kuva koulusta.

*Nikki: Koulun voi todennäköisesti heti unohtaa, jos vaikka niinkö kuvataiteet ja tällaset, koska niitä ei lasketa kouluun.*

*Ruusku: Se koulu, mikä siellä papereissa lukee...*

*Omena: Siinä mössökoulussa, missä on oppilaita, niin siihen kuuluu pelkästään lukuaineita (naurua).*

Luovuudella, ajattelemisella ja ymmärtämisellä ei myöskään tunnu olevan mitään tekoa Nikin, Omenan ja Ruusun koulun kanssa. Niin kuin ei luottamuksellakaan.

*Omena: Tuossa vähän aikaa sitten tuli mieleen, että yksi sana mitä en kouluun liittäis mitenkään on luottamus. Ja taas tällanen luottamuksellinen ilmapiiri, jossa pystyy olemaan niin se on taas aika mukava oppimiselle. Koulussa odottaa koko ajan, että kohta lentää päähän kivi tai jotain.*

The koulu ei ole tyttöjen kokema todellisuus sellaisenaan, vaan karikatyyrinen kuva koulusta. Siinä nousevat esiin kouluelämän epäkohdat. Kuva kantaa mukanaan myös koulun historiaa, sitä mitä koulu ennen oli. Tämän päivän todellisuuden kuuluvat myös rentouttavat ja innostavat hetket kuvistunneilla. Siihen sisäl-

tyvät mukavat ja ymmärtävät jees-opettajat, jotka saavat kiinnostumaan oppimisesta ja jotka taikovat pakkoruotsista lempikielen ja puhaltavat historian henkilöt elämään. Tyttöjen puheessa nuo myönteiset kokemukset ovat osittain ikään kuin koulusta huolimatta. The koulu on se hallitseva voima, jota vastaan jees-opettajat yrittävät oppilaiden rinnalla taistella jääden kuitenkin lopputaistossa alakynteen. Suurimman sijan puheessa saavat tarinat, joissa opettaja ja oppilaat asettuvat vastakkain.

*Omena: Niin, koko luokka, kun opettaja oli eka vähän haukkunu meidät siinä, niin oli hiljaa ja siinä oli tosi vahvasti silleen opettaja vastaan oppilaat, sellanen tilanne ja*

*Ruusuu: Niin oli, kaikki inhos sitä.*

Tyttöjen kouluun liittämistä merkityksiä voi tarkastella myös heidän rakentamansa synnytys –metaforan kautta. Omena kertoo ajatelleensa peruskoulua ja lukiota pitkäksi, ahtaaksi käytäväksi tai putkeksi, josta pitää selviytyä, ahtautua läpi. Keskustelussa Omenan metaforasta tulee synnytyskanava.

*Nikki: Jotku jää matkalle*

*Omena : synnytysjuttu, no kuitenkin ja sitte sieltä niinkö avautuu*

*Nikki: Ylioppilaskirjotusten jälkeen on niinkö se kohdun aukko (naurua), kohdun suu (naurua)*

*Omena: Se on ihan totta, se tuntuu, että sieltä pitää päästä, sieltä pitää selvitä, ja sitten voi alkaa oikeasti oppimaan*

*Nikki: Sitte pitää parkassa, että huomaa olevansa elossa. (naurua)*

*Minä: Se oli aika hauska metafora (naurua)*

*Ruusuu: Ja se äiti ei auta siinä yhtään, pittää itte tunkea itteä ulos.*

*Omena: Yliopistoa mie ajattelen sillä tavalla, että sinne mie menen opiskelemaan asioita, mitä minä haluan oppia. Se tuntuu hirveen niinku tässä vaiheessa vielä, no voi sen vielä säilyttää sittenkin, hirveän idealistiselta paikalta. Enkä mie ajattele sitä sillä tavalla että opiskelen johonki työhön, mutta se on niinku sellanen just sellanen niinkö oikeasti sellanen oppimipaikka, ja jotenkin sitä ei kuitenkaan ajattele koulusta samalla tavalla.*

Ahtaassa ja pimeässä synnytyskanavassa eteneminen vaatii suurta ponnistelua. Seinämät ahdistavat ja matka tuntuu toivottoman pitkältä. Kulkijalla on mielessä vain yksi tavoite: päästä nopeasti pois, vapauteen. Lukion jälkeen koittaa elämä, jolloin voi alkaa oikeasti oppia.

Metaforaa voi tulkita myös laajemmin, tyttöjen elämäntilanteen näkökulmasta. Nuoret ovat aikuisuuden kynnyksellä ja tahtovat pian itsenäiseen elämään. Koulun lisäksi myös asuminen vanhempien luona aiheuttaa jonkinasteista ahdistusta ja vapauden kaipuuta. Syntyminen itsenäiseksi ihmiseksi (omaksi itseksi) on käynnissä, mutta ei vielä ohi. Ehkä tytöt kokevat raskauden yliaikaiseksi? Laskettu aika on ohitettu ja pitkittynyt synnytys aiheuttaa kipua. Synnytyskanavasta ulos pääseminen merkitsee joka tapauksessa tytöille paitsi koulusta, myös kotoa irtautumista.

*Omena: Ja sitten se, että kun alkaa yliopistoelämä, niin sitte siihen kuuluu myöskin se oma kämppä ja (naurua) Sitten voi elää.*

*Nikki: Ja sitte tavallaan ku pääsee vaikka niinku yliopistoon, niin se että kun opiskelee just niitä juttuja, joista tykkää, samalla niinkun tapaa samanhenkisiä ihmisiä.*

Kuva koulusta terävöityy, kun keksii tyttöjen koululle antamia merkityksiä myös rivien välistä. Esimerkiksi ideaalikoulun tarkasteleminen negatiivina paljastaa jotakin myös the koulusta. Pyysin tyttöjä kertomaan minkälaisia ominaisuuksia he liittäisivät ihannekouluunsa ja he vastasivat:

*Nikki: Niin, sellasta ois just niinkö yliopistossa, että yksin jää jonnekki koulun kirjastoon.*

*Ruusuu: Meillä ei saa jäädä kirjastoon. Viimeistään neljältä häädetään pois.*

*Nikki: Siellä niin, että no nyt päs innostuin tästä asiasta ja jään päs tänne sitte pikkunen lukuvalo tässä pöydällä ja lukee innoissaan sitä asiaa aamu neljään asti. Seuraavana aamuna saa nukkua pitkään kun ei ole luentoja vaikkapa ja*

*Ruusuu: Opettajien ei tarvi komennella.*

*Nikki: Siellä on värikästä.*

*Omena: Minusta se on mahdollisimman paljon sitä, että oppilaat katsoo toisiaan eikä sitä opettajaa.*

*Nikki: Vois olla ergonomisesti vähän kivemmat penkit... ja siellois tavallaan niinkö väittelyä, ja kaikki vois aina osallistua siihen, eikä tarvis viitata ja pyytää puheenvuoroa.*

*Omena: Keskusteluun on, niinku tollaseen, on helpompi tulla mukaan, ainakin niinku minun, kun siihen että opettaja kysyy*

.....

*Ruusku: Tuli mieleen, että siellä ihannekoulussa sais syyä purkkaa tunnilla (nau-  
rua)*

*Nikki: Joo ja sais olla sellaisissa vaatteissa ko haluaa. Eikä just niinkö että ”hiphop on rumaa, Leena ei tule enää kouluun hiphop –vaatteissa” (episodi ala-asteelta)*

Ja negatiivi(nen) tulkinta: Värittömässä The koulussa opettajat komentelevat ja kontrolloivat olemista pikkumaisin keinoin, puuttamalla jopa oppilaiden pukeutumiseen. Opetusmenetelmät ovat perinteisen opettajakeskeisiä, keskustelulle ei ole tilaa. Toiminta on myös joustamatonta, tarkkaan aikataulutettua ja säädeltyä. Innostukselle ja omakohtaiselle kiinnostukselle ei ole tilaa.

Nuorten kuvat sisältävät paljon puhekuplia. Seuraavat esimerkit ovat opettajien puhetta tyttöjen äänellä. Jotkut repliikeistä ovat todella lausuttuja (sellaisina kuin tytöt ne muistavat), jotkut on tarkoitettu kuvaamaan opettajan tai opettajien asennetta, kuten: - *teistä oppilaista ei ole mihinkään*. Lainausten perään sulkuihin olen pyrkinyt määrittelemään repliikin lausujaa, tavoitteena hahmotella hiukan kontekstia, jotta tyttöjen tarkoittama merkitys tulisi paremmin ymmärretyksi. Mitä mahtavatkaan opettajat sanoa?

- *Kumpaan päin tää maapallo oikein pyörii? (tietämätön opettaja)*
- *Ja kukaanhan ei tajunnu mitään? Okei, alotetaan alusta. ( ymmärtävä ja rento guru-opettaja)*
- *Tätä tulette tarvitsemaan myöhemmissä oppilaitoksissa... myöhemmissä jaksoissa (motivointia yrittävä opettaja)*



- *Ajattelu ei ole kiellettyä. Eipäs nyt ruveta arvailemaan!* (epälooginen opettaja)
- *Menkääs te tytöt ja Antti tuonne luokan perälle tekemään näitä ekstratehtäviä, minä sillä aikaa opetan näille muille jotain. Teillä ei ole yhtään kymppiä ja toisella luokalla on.* (A- ja B- kansalaisiin luokitteleva opettaja)
- *Me olemme jo puoli tuntia harjoitelleet perfekiä etkä sinä vieläkkään tajua mitään, sinä ääliö!* (lannistava opettaja)
- *Tämä oli kuin tikarin isku meidän selkäämme.* (syyttävä ja dramaattinen opettaja)
- *Hei pikku pumpernikkelit!* (hassun hauska opettaja)
- *Tämä on teidän omaksi parhaaksi, kyllä sitten tajuatte kun tulette aikuisiksi.* (tyhmänä oppilaita pitävä opettaja)
- *Istuppa nyt kiltisti tuolilla! Sie oot parhaassa iässä oppimaan englantia. Mie opetan sulle.* (oppimaan käskevä opettaja)
- *Ei mutta tätätätä. mäkämäkämäkä* (mäkättävä ja vastaansanova opettaja)
- *Ne on tietenki vahingosta lähteny valumaan nuo vihreät tuosta. Tuo käen jälki, onko se vahingossa?* (luovuutta ymmärtämätön opettaja)
- *Käy sylkemässä se purkka pois.* (komenteleva opettaja)
- *Ei, ei enää tällasta!* (projektiin kyllästynyt opettaja)
- *Teistä oppilaista ei oo mihinkään.* (vähättelevä opettaja)
- *Mutta ko se ei koputtanu!* (kohteliaisuutta vaativa opettaja)
- *Kun meillä on vain näin ja näin monta tuntia ja kun kaks tuntia menee siihenkin kun on se tet-päivä, niin ei me keritä tunnilla laskea, niin teidän nyt pitää vain kotona laskea nämä kaikki kakstoista laskua.* (liikaa läksyjä antava opettaja)
- *Voi että, eikä täällä kukaan muu osallistu.* (oppilaiden passiivisuutta huokai-leva opettaja)
- *Hähähää, sainpas teidät kiinni yhdestä asiasta, jota ette ole huomanneet.* (ilkuva opettaja)
- *Saatte vapaasti mennä tuonne.* (näennäistä vapautta tarjoava opettaja)
- *Auttakaapas nyt minua, auttakaapas, miten tämä nyt.* (avuton opettaja)
- *Ja nimiä ehdottomasti ei saa olla! Kyllähän nyt maalaisjärki sanoo sen.* (epäoikeudenmukainen opettaja)

- *Ottaisit nyt vähän mallia pikkusiskosta. Ei sinusta mihinkään ole, mutta siitä on.* (vertaileva opettaja)

Tämän analyysin mukaan The koulun opettajat ovat enimmäkseen kielteisesti oppilaisiin suhtautuvia: luokittelevia, lannistavia, syyttäviä, mäkättäviä, epäileviä, komentelevia, vähätteleviä, ilkkuvia, epäoikeudenmukaisia tai tyhminä oppilaita pitäviä. Muita opettajien ominaisuuksia ovat: tietämätön, avuton, epälooginen, kyllästynyt, huokaileva, vertaileva, dramaattinen, oppimaan käskävä, kohteliaisuutta vaativa, liikaa läksyjä antava, luovuutta ymmärtämätön ja näennäistä vapautta tarjoava. Kaksi selkeästi myönteistäkin tapausta aineistosta löytyy: ymmärtävä ja rento guru-opettaja (kuviksen opettaja) ja hassun hauska opettaja (äidinkielen opettaja).

Lista opettajien ominaisuuksista kertoo kyllä jotakin tyttöjen suhteesta kouluun. Kannattaa kuitenkin pitää mielessä, että The koulu on tarkoituksellisen mustavalkoinen kuva koulusta. Toisaalta se on kuin pilapiirros, jonka tehtävänä on nimenomaan kriittisen näkökulman esiin tuominen. Nuoret puhuvat itselleen tärkeistä, mieleenpainuvista kokemuksista ja tuntemuksista. Mieleen jäävät kokemukset ovat usein juuri negatiivisia - tai vaihtoehtoisesti poikkeuksellisen myönteisiä. Saattaa myöskin olla niin, että opettajan negatiivinen kommentti tai asenne tulee helpommin esitetyksi suorana lainauksena.

### **Tarinoista kuviksi**

Paul Sartre on sanonut, että ihminen on aina tarinan kertoja. Hän elää jatkuvasti sekä omien että toisten tarinoiden ympäröimänä. Ihminen näkee kaiken itseään kohtaavan näiden tarinoiden kautta ja yrittää elää elämäänsä ikään kuin kertoisi sitä uudelleen. (Koivunen 1997, 104.) Kertomuksen ilmaisuvoiman ja luontevuuden ovat ymmärtäneet monet muutkin, kuten esimerkiksi Salo (1999, 193), Eskola (1994, 17-18) ja Witherell ja Noddings (1991). Tarinat voivat tutkimuksessa toimia ikkunoina tutkittavien maailmaan ja heidän kulttuuriinsa (Cortazz 1993, 2; Salo, 1999, 199).

Kertomusten valinta aineiston analyysin lähtökohdaksi oli luontevaa, sillä tyttöjen puhe rakentuu lukuisille eri koulutarinoille. Välillä nuoret ovat sisällä tarinoissa itse osallisina tai muistelijoina. Välillä he siirtyvät etäämmälle ikään kuin tarkastelemaan sitä, mitä tuli sanotuksi. Tyttöjen kieli on nautittavan ilmeikästä, paikoin kypsän analyyttistä ja reflektovaa. Jopa niin, että välillä mietin tarvitaanko minun tarinaani lainkaan.

Nuorten puheessa vilisevät myös erilaiset mielikuvat ja metaforat. Jalavan ja Virtasen (1998, 62-63) mukaan metaforat auttavat havaitsemaan ja intuitiivisesti ymmärtämään hiljaista tietoa, jota muutoin on vaikea tavoittaa. Ne luovat kokemuksesta uuden tulkinnan haastamalla kuulijan näkemään asioita toisen silmin ja samalla kehittävät uusia tapoja kokea todellisuutta.

Sen, mikä tulee kerrottavaksi, täytyy olla riittävän merkityksellistä ja se, mikä on riittävän merkityksellistä, riippuu kontekstista (Salo 1999, 195). Tämä pätee niin tyttöjen tarinoihin, kuin omaan kerrontaanikin tässä. Valitsin tutkittavieni *riittävän merkityksellisistä* tarinoista itselleni tärkeimmät, niin kuin tutkija aina jossakin määrin tekee. Valituiksi tulivat ne kertomukset, jotka mahdollistivat parhaiten itseäni kiinnostavien, koulua ja kasvatusta koskevien teemojen käsittelyn. Tutkittavieni ja minun *tärkeät* näyttävät suuressa määrin kohtaavan toisensa, mikä tietysti osittain johtuu haastattelun teemallisesta lähtökohdasta ja osittain siitä, että olen vuosia elänyt nuorten tarinoissa ja tullut jo osaksi niitä.

Paitsi tarinoita ja metaforia, tytöt kertovat kokemuksiaan ja tunnelmiaan myös kuvina. Tässä he kuvailevat sitä, minkälaiseksi kuvittelivat lukion joskus yläasteella, ja minkälaisena toisaalta näkevät yliopiston nyt.

*Omena: Joskus tuota yläasteella tai joskus ku niinkö ajatteli, että joskus sitten isona kun vaikka lukiossa ja tekee just jotain työtä ja ettii tietoa itse, niinku sehän on just mistä opettajat silloin puhu, että joudutte itse etsimään tietoa ja kaikkea tällasta, niin sitten siitä syntyy sellanen mielikuva, että justiinsa on niinku sielä tiedossa sisällä ja ettii kaikkea ja oikein niinkö sillä tavalla, mutta ei sitä ole kyllä koskaan ollu vielä (naurua)*

*Nikki: Että ois oikein motivoitunu siihen juttuun*

*Ruusu: Tässois Ruusu tällasta ja hirrvee pino kirjoja (naurua)*

*Nikki: Se oli niinku sillai että ois sillä kidalla nopeasti vedetty hiukset kiinni ja silmälasit nenällä (naurua) ja sitte selailee paljon pölysiä kirjoja jossain koulun kirjastossa ja on tosi innoissaan siitä asiasta. (naurua) Sitä en oo kokenu.*

Edellisessä kappaleessa tarkastelin tyttöjen koulukuvaa laajakulmaisella objektiivilla. Tuloksena on yleisnäkyä, jossa yksityiskohdat jäävät vielä hämäräksi. Seuraavissa kappaleissa siirryn lähikuviin, joissa koulu näyttäytyy yksittäisinä tarkkaan piirtyvinä tarinoina. Ensin pyrin kuvailemaan sitä, mitä kuva kertoo koulusta – tai jättää kertomatta. Alaluvuissa tarkennan objektiivisia ja lähestyn kuvaa valitsemani erityisteeman kautta. Joskus kuva tarkentuu myös toiseksi kuvaksi, uudeksi tarinaksi. En erota tekstissäni kuvailua ja tulkintaa, empiriaa ja teoriaa selkeästi, vaan kirjoitan ne toinen toisensa lomaan.

#### **4. Kop! Kop! Kop! Pääseekö ihminen sisään?**

*Nikki: Tuli mieleen tuossa, Levottomat sielut, onko se se elokuva? Siinä oli sellanen poika, jolla oli tosi paljon ongelmia. Se meni ettimään sitä Michelle Pfeiffer – opettajaa, sitä jees-opettajaa sieltä opettajanhuoneesta. Sillä oli hirveä hätä. Se juoksi sinne rehtorin huoneeseen ja kysy, että missä se on. Sitte se rehtori komensi sen takasin ja pyysi sitä koputtamaan. Sitte se jätkä vain oli vähän aikaa ja, ”mitä vittua” ja lähti pois. Se ei tullu enää takasin, eikä koputtanu ja sillä oli hirveä hätä. Sitte se ammuttiin. Sitte se jees-opettaja suuttu hirveesti, ja ne että ”Mutta ko ei se koputtanu!” Vähän kevyempi versio tämä viittaaminen. Jollaki ois tosi paljon asiaa, mutta ko se ei jaksa viitata, niin jää sitten sanomatta, jää kaikilta kuulematta.*

*Omena: Niin tuossa on, että meidän koulussa painotetaan juuri sitä, että asiat pitää tehdä oikein ja sillä tavalla, niin ei ne oikeastaan ole tärkeitä asioita.*

*Ruusu: No ei.*

Tyttöjen mielestä koputtaminen ja viittaaminen eivät ole tärkeitä, vaan tärkeää on se mitä jää sanomatta, kaikilta kuulematta. Koulussa asiat on tehtävä oikein. Koodit on hallittava, jos haluaa äänensä kuuluviin. Joskus koodeja ei muisteta (kun on niin kova hätä) tai ei haluta muistaa. Ne eivät tunnu tärkeiltä. Ehkä koodien ”unohtaminen” toimii toisinaan myös välineenä vastustaa koulua, opettajia ja systeemiä. Opettajille koputtaminen näyttää olevan kuolemanvakava asia. Oppilaat haluavat kuitenkin osoittaa oman arvojärjestyksensä: tärkeää lopultakin on vain ihminen, ihmisen kohtaaminen, ihmisen hädän tunnistaminen. Opettajanhuoneeseen tuleva nuori ei ole vain ojennusta tarvitseva, huonosti käyttäytyvä, kasvoiton oppilas, vaan myötätuntoa kaipaava, tunteva ihminen. Koodit rakentuvat kaatedereiksi opettajien ja oppilaiden välille. Ne estävät läsnäolon ja kohtaamisen.

*Nikki: Kyllä siis koputtaminen on ihan oookoo, mutta jos ois niinkö samanlainen tilanne, että joku tulee oikein hädissään ettimään jotaki.*

Tytöt ymmärtävät, että koputtaminen on kohteliasta, hyvä tapa. Tärkeämpää kuitenkin kuin tapakasvatus, on ihminen itse. Sitä paitsi, kasvattaa ja opettaa voi niin monella tapaa. Niin paradoksaaliselta kuin se kuulostaakin, ehkä juuri pidättäytyminen opettamisesta voisi joskus tuottaa enemmän oppimista.

*Omena: Tässä on ehkä se juttu ko, me ei mielletä itseämme oppilaiksi, vaan että me ollaan ihmisiä, mutta opettajat me mielletään opettajiksi eikä ihmisiksi. (naurua) Niin, että nois ihmisiä eikä niitä opettajia.*

*Pirjo: Mitä, jos ne ois ihmisiä ?*

*Ruusuu: No, vois vain mennä ja opettaja tulis kysymään, että etiksie jotaki. Koska yleensä ko menee opettajanhuoneeseen, niin opettajat istuu ja juopi kahvia ja sitte ”(rykäisy)... ö öö... tuota... oisko... lehtori...öö öö öö... mikäsentytoli... siis... Uusitalo ?” (naurua)*

*Nikki: (naurua)Just niinkö että ” oisko uu uu Uuno, ee eikö opettaja Ahtinen.” (naurua)*

Tytöt näkevät itsensä ihmisinä, eivät oppilaina. Opettajille he kokevat olevansa vain pelkkiä opetuksen kohteita, ei inhimillisiä, tuntevia ja ajattelevia ihmisiä. Opettajat yleensä, paitsi *persoonat, jees-opettajat*, koetaan opettajina, ei ihmisinä. Opettajan tehtävä on opettaa ja siksi hän nähdessään oppilaan ryhtyy opettamaan. Jees-opettajat eivät joka käänteessä tyrkytä opetusta. He kysyvät *etiksie jotaki* ja kuuntelevat mitä sinulla on asiaa. Heitä voi tulla tapaamaan opettajanhuoneeseen koputtamatta, ja heitä voi kutsua etunimeltä.

Mitä tarkemmin näiden nuorten puhetta kuuntelen, sitä voimallisempaa heidän viestinsä kuulen: he etsivät koulusta ihmistä. Jokainen kuunteleva korva ja välittävä sydän tuo lähemmäksi ihmisen, ihmisyyden. Jokainen kärkevä ja kieltävä, opettava suu saa ihmisen heissä perääntymään, piiloutumaan. Samaa ihmisyyttä kysyy myös Adorno (1995, 227): ”Ettei Auschwitz enää toistu, on tähdellisin kasvatukselle asetettavista velvoitteista” (ks. myös Suoranta 1997, 109). Miten ihmisyyttä opetetaan ja opitaan, miten vainot vältetään? Olenko lähempänä ihmisyyttä, jos osaan koputtaa ja kysyä opettajaa sukunimeltä? Kasvanko paremmaksi, jos opin viittaamaan tai peräti vetämään käden lippaan?

Suoranta puhuu ihmeestä, joka mahdollistaa kasvun ihmiseksi. Se ihme on niin yksinkertainen ja selvä, ettei sitä helposti huomaa. Se ei avaudu opettamalla eikä väkisin tyrkyttämällä. Ilman tätä ihmettä, jossa kaksi ihmistä ovat toisilleen ihmisiä, ei kasvatus ole mahdollinen (Suoranta 1997, 153.) Jospa me hetkeksi unohtaisimme olevamme vanhempia, opettajia, tuomareita tai poliiseja. Kysyisimme, *etiksie jotaki* ja olisimme toinen toisillemme ihmisiä. Olisiko kasvatus silloin mahdollisempi? Olisiko Auschwitz silloin vältettävissä?

### **Opettajan muotokuva**

Tytöt piirtävät kuvaa jees-opettajasta, joka uskaltautuu esille ihmisenä eikä pukeudu opettajan institutionaaliseen kaapuun. Hän laskeutuu alas kateederilta ja uskaltaa kohdata oppilaat tuntevana, oikeasti läsnä olevana, empaattisena *ihmisinä*. Rento ja huumorintajuinen jees-opettaja luo ympärilleen myönteisen ja vapaan ilmapiirin, mikä avaa mahdollisuuden onnistuneille oppimiskokemuksille.

*Omena: Minusta se olis ihan kiva jossois semmonen suht rento, mutta kuitenkin pitää saaha semmonen ote...*

.....

*Omena: että ne opettajat käyttäs sitä omaa persoonallisuuttaan... ja oikeasti siinä tilanteessa, että kohtaa ne oppilaat... ko monelta tunnilta puuttuu sellanen läsnäolo, no opettaja sielä vain selittää sitä, mitä se on monta vuotta selittäny.*

*Ruusu: Me puhutaan ja kirjoitetaan tekstiviestejä yleensä.*

.....

*Nikki: Sit son niinkö tosi rento jätkä, sellanen, että...se kehuu jos on vähänki aihetta ja kuitenkin kuulostaa ihan rehelliseltä.*

.....

*Nikki: Se puhu niinkun historian henkilöistä sen kuulosesti, että ne oli sellasia niinku, että se ...kävi vessassa ja söi... Se on muuten niin mahtava historian opettaja ettei parempaa.*

.....

*Nikki: No kun... siinä naisessa on se jokin. Se osas selittää ne jotenki sillai tosi loogisesti. Se sai ite ajattelemaan ja sillai, sitä mielellään teki ja sitte sitä oppi. Se ei sanonu, että nyt teän pitää opetella*

Kaarlo Laine on tutkinut yläasteen oppilaiden koulukuvia ja esittelee kolme toisistaan eroavaa opettajarepresentaatioita: *ylimielinen työnjohtaja, tunnelmanluoja ja kommunikaattori*. Jeos-opettajaa lähinnä vastaava kommunikaattori ratkaisee asioita neuvotellen ja osaa kommunikoida sekä itsensä kanssa omia tunnetilojaan reflektoiden, että myös muiden kanssa tehden asioista ymmärrettäviä. Kommunikaattori –opettaja elää tässä ja nyt eli avautuu tilanteelle menettämättä omaa itseyttään. Tunnelmanluoja –tyypillä Laine viittaa opettajan erilaisiin tunnevallan käyttötapoihin. Opettaja on luokkahuoneessa tunnevastuun kantaja ja voi yhtä hyvin tuhota tunnelman kuin piristää sitä. (Laine 2000, 45.)

Ihmisen kohtaaminen edellyttää empatiakykyä, sävelkorvaa tunteille. Daniel Goleman näkee kyvyttömyyden ymmärtää muiden tunteita vakavana tunneälyn

puutteena. (Goleman 1998, 127 - 128.) Samaa tunteiden merkitystä korostaa myös Sari Näre puhumalla tunnepääomasta. Hän näkee tunnepääoman modernin yhteiskunnan edellyttämänä yksilöitymisen tärkeänä ehtona. (Näre 1995, 13.)

Tunteiden hallinta on kasvatustyössä erityisen tärkeää. Kuitenkin, silloin kun sulkeutuneisuus hallitsee ja järjestelmän rajoitukset ottavat ihmiseltä vallan, ei tunteille näytä löytyvän sijaa. Opettaja on tällöin sokeasti sääntöjä seuraava ylituomari, omaa harkintakykyä vailla oleva koulukoneen käyttäjä. Systeemi sulkeutuu ja osallisten mieli sen mukana: rutiinit hallitsevat ajattelua ja tekoja, ja kapseloivat tuntevan minuuden. Avoimuus on opettajan kykyä purkaa turruttava toimintamalli. Avoimuuden kautta syntyy mahdollisuus tarkistaa sääntöjen ja tottumusten järkevyyden läsnäolevassa tilanteessa. Yksilöiden tunnetilat tulevat huomioiksi motivoitumiseen vaikuttavina tässä-ja-nyt asioina. Avoimuus on pyrkimystä toisen kohtaamiseen. (Laine 2000, 49 – 50.)

Alberto Meluccin (Laine 2000, 50) mielestä empatia on välttämätön, mutta ei kuitenkaan riittävä ehto kohtaamisen onnistumiseksi. Siitäkin voi tulla puolustuksellinen rutiini, joka estää avoimen kanssakäymisen. Kohtaaminen on avautumista ainakin kahdelle eri merkitysvaruudelle ja energiatasolle, ja niiden muuntamista ja säätelyä siten, että ne resonoivat keskenään. Kohtaaminen on oivallus siitä, että merkitykset ovat yhteisyyden kokemusta ja jakamista.

Samaa tarkoittanee Tommy Hellsten todetessaan, että ihmisten kohtaamisessa on kysymys ihmisten maailmankatsomusten kohtaamisesta. Hän puhuu arvoista, jotka ulottuvat sinne, missä hätämme, pelkomme, tuskamme ja syyllisyytemme ovat. Nämä arvot *sijaitsevat* ihmisen maailmankatsomuksessa. (Hellsten 1996, 9.) Oppilaiden tunteiden ymmärtäminen ei siis riitä. On myös tunnettava nuorten merkitysmaailmaa ja otettava huomioon ne arvopohjat, joista oppilaat oman kulttuurinsa edustajina ja yksilöinä ponnistavat. Saavuttaakseen ymmärrystä opettajan on osattava itse ymmärtää. Pyytäessään kunnioitusta hänen on kunnioitettava itse.

Ymmärtäminen on sen seikan tunnustamista, että jokaisen ihmisen toiminta on hänen omista lähtökohdistaan mielekästä. Eläytyminen toisen ihmisen maailmaan, hänen kokemuksiinsa, tunteisiinsa, arvostuksiinsa, pyrkimyksiinsä ja miel-



tymyksiinsä edellyttää oman sisällön hiljentämistä, omien arvojen poissulkemista kuuntelemisen ajaksi. (Härkönen ym. 1993, 53.) Todellinen ymmärtäminen edellyttää kasvattajalta hiljentymistä, avointa ja keskittynyttä kuuntelemista. Haaste on kenelle tahansa kasvattajalle vaativa (itsekin tunnistan kehittymisen paikkani), mutta sitä se lienee etenkin opettajalle, jonka ammatti-identiteettiin kuuluu puhumisen ja esillä olemisen korostus.

Entinen opetusministeri Olli-Pekka Heinonen (Immonen, 1997) korostaa myös opettajan ymmärtävää, kuuntelevaa roolia. Kun opettaja uskaltaa olla ihminen, oma persoonansa, hän kykenee antamaan paljon oppilailleen. Tärkeää opettajan toiminnassa hänen mukaan on se, että opettaja antaa jokaiselle oppilaalle tilaa oppia ja olla. Hän on kuin valmentaja, joka ohjaa ja pitää huolen siitä, että ne luokan erilaiset persoonat kukin saavat tilaa.

### **Zoomaus: ihmiseksi kasvaminen**

Minä olen jäänyt eloon keskitysleiriltä. Silmäni näkivät sellaista, mitä kenenkään ihmisen ei pitäisi nähdä. Taitavien insinöörien suunnittelemissa kaasukammioita. Koulutettujen sairaanhoitajien tappamia vastasyntyneitä. Korkeakouluja käyneiden ihmisten kuoliaaksi ampumia naisia ja lapsia. Joten koulutus herättää minussa epäluuloja. Minun pyyntöni on: kouluttakaa oppilaanne ihmisiksi. Teidän ponnistelunne eivät saa tuottaa oppineita hirviöitä, taitavia psykopaatteja tai sivistyneitä eichmanneja. Lukeminen ja kirjoittaminen ja oikeinkirjoitus ja historia ja aritmetiikka ovat tärkeitä vain silloin, jos ne auttavat tekemään oppilaistamme ihmisiä. (Tuntematon kirjoittaja, teoksessa: Buscaglia 1985, 163.)

Tekstit tulevat ja menevät. Kullakin on oma hetkellinen merkityksensä. Tämä, keskitysleirin kauheudet kokeneen tuntemattoman henkilön kirjoitus on kulkenut mukani jo 80-luvulta ja seurannut minua aina tähän päivään saakka. Vuosi vuodelta sen merkitys on vain kasvanut. *Kouluttakaa oppilaanne ihmisiksi*. Se vaatii minua henkilökohtaisesti tilille: toiminko kasvattajana ja tutkijana ihmisyden hyväksi? Se herättää minut kysymään, mihin me lapsiamme kasvatamme ja koulutamme.

Brasilialainen kasvatustieteilijä Paulo Freire (Hannulan 2000, 5 mukaan) toteaa, että ihmiselle, joka on epätäydellinen olento ja tietoinen omasta epätäydellisyydestään, on mahdollista sekä inhimillistyminen että epäinhimillistyminen. Epäinhimillistymisen ansa on aina läsnä, tässä ja nyt. Jos haluamme etsiä keinoja siihen, miten inhimillistyminen mahdollistetaan, meidän on uskallettava katsoa silmiin sitä, mikä on epäinhimillistä. Auschwitz oli kaikessa kauheudessaan juuri sitä. Samaa epäinhimillisyyttä on löydettävissä myös kaikkialta 2000 –luvun Suomesta, kodeista ja koulusta. Sen todetakseen ei tarvitse muuta kuin avata päivän sanomalehti: ”Koulukiusattu Satu 13, surmasi itsensä” ”Koulu suri surmattua 17-vuotiasta Siilinjärvellä” (Ilta-Sanomat 29.8.2000) ”Stakesin tutkimus: Koululaisten pahoinvointi lisääntyy” (Lapin Kansa 28.8.2000).

En voi kuvitella kirjoittavani kasvatustieteellistä tutkielmaa uhraamatta ajatusta ihmisyyden teemalle. Samalla kun tarkastelen tyttöjen koulukuvia pyrin tulkitsemaan niitä inhimillisyyden, ihmiseksi kasvamisen ja kasvattamisen näkökulmasta. Inhimillisyydellä tarkoitan arvomaailmaa, jossa ihminen, joka on osa luontoa, on arvokas sinänsä. Periaatteessa kaikki, mikä sotii ihmistä ja luontoa vastaan, on näkemykseni mukaan epäinhimillistä.

Käsitykseni ihmisestä olen omaksunut lähinnä Lauri Rauhalan (1992, 35-46 ) holistisen ihmiskäsityksen pohjalta. Rauhalalle ihminen on ainutkertainen yksilö, joka todellistuu kolmessa olemassaolon perusmuodossa. Nämä olomuodot ovat *kehollisuus*, *tajunnallisuus* ja *situationaalisuus*. Kehollisuus tarkoittaa olemassaoloa orgaanisena tapahtumisena. Tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen olemassaolo ilmenee kuin mieli, kokemisen erilaisina laatuina ja asteina. Situationaalisuus viittaa taas olemassaoloon suhteutuneisuutena omaan elämäntilanteeseen, kuten esimerkiksi kulttuuripiiri, kansallisuus, yhteiskunnalliset ja taloudelliset olot, toiset ihmiset, arvot ja normit. Holistisuus Rauhalan teoriassa merkitsee sitä, että mainitut olomuodot, jotka ovat yhtä välttämättömiä ja joka hetki läsnäolevia, ovat myös läheisesti toisiinsa kietoutuneita ja edellyttävät toisensa ollakseen itse olemassa. Kokonaisuus on ensisijainen, enemmän kuin osiensa summa. Kuten Rauhalakin, näen ihmisen intentionaalisenä, aktiivisesti tavoitteisiin pyrkivänä subjektina.

## 5. Kaikki kusi sukassa

Monilla on sellainen käsitys, että puut, porkkanat ja ihmiset kasvavat parhaiten luotisuorissa riveissä. Jos näin olisi, luonto olisi keksinyt sen jo ajat sitten. (Kotimaa. Nyt-Remix. TV-2. 24.3.2001.)

Tämän päivän koulukeskustelua näyttää hallitsevan konservatiivinen diskurssi. Opetussuunnitelmiin halutaan lisää akateemista ainesta (matematiikkaa ja äidin-kieltä) ja kouluihin vaaditaan työrauhan ja opettajan perinteisen auktoriteettiase-man palauttamista (pedagogisesta uuskonservatismista Hytönen 1992, 121-123.) Opetushallituksen nimeämä turvallisuustyöryhmä esittää, että opettajan kurinpito-oikeuksia pitäisi lisätä. Lapin Kansan päätoimittaja Heikki Tuomi-Nikula (Lapin Kansa 25.6.2000) kommentoi uutista kolumnissaan näin: ”Kouluihin halutaan takaisin kuri ja järjestys. Opettajat ovat saamassa luvan käyttää koulurauhan turvaamiseksi tervettä järkeä loputtoman ’ymmärtämisen’ sijasta.”

Aineistoni antaa kuitenkin viitteitä jostakin muusta. Tyttöjen koulukuvia hallitsevat pikemminkin liiallisen kurin kuin vapauden ja ymmärryksen ilmapiiri. Olemista kontrolloidaan liikaa ja monet säännöt ovat nuorten mielestä jopa naurettavia.

*Ruus:* *Jokku opettajat yläasteella valitti siitä, että kun istu sillä lailla näin syvällä, matalalla (näyttää) ”Ei saa nojata pattereihin, ei saa nojata kaapin oviin!”*

*Omena:* *Näitä ei ehkä tulis ajatelleeksi, jos ei sielä joka päivä kävis siellä koulussa. Seiniin nojaaminen, se on iso juttu (naurua)...*

*Nikki:* *Niinkö yläasteella, joku vihkojen sotkeminen tai joku tällanen (on kiellettyä), son niin typerää että...*

*Ruus:* *Mie en oo lukenu pitkään aikaan meän koulun järjestyssääntöjä, mutta silleen, että on ne ja tuntuu, että ne opettajista tuntuu hirveen tärkeiltä niin seki luo semmosta negatiivista ilmapiiriä minun mielestä....*

.....

*Omena:* *No jälkkäri on kyllä niin pöljä että... ja muutenki kuri ja kurinpito.*

Hätä menetetyistä koulurauhasta voi olla monessa koulussa aiheellista ja vaatimukset kurin lisäämiseksi siinä mielessä ymmärrettäviä. Nikin tarina yläasteelta kuitenkin kertoo, että koulun todellisuus on edelleen moninaista.

*Nikki: Se oli just sillä lailla ku meitä oli hirvästi peloteltu Annikista ja kaikki ootti siinä aulassa että ku yleensä opettajat tulee niinku aukaseen oven ja kaikki ryntää luokkaan jonnekki paikkaan. Se oli sellasta ku Annikki tuli siihen niin kaikki oli ihan niinkö kusi sukassa tosi hiljaa... Sitte Annikki vain sano että no niin, tytöt tähän jonoon ja pojat tähän jonoon pituusjärjestykseen, ja sitte se alko siitä niinkö vuorotellen päästellä tytön ja pojan, ja kaikki oli ihan hiljaa niin kauan, että kaikki oli luokassa. Sitte Annikki sano jotain, että "päivää" ja kaikki vastas kuorossa kauriisti. Sitte kaikki jatko hiljaa olemista ja sitte se piti sellasen alkuluennon siinä niinku just siitä ekasta kokeesta kuinka se tulee olemaan katastrofi varmaan ja kaikkea.*

Annikki hallitsee luokkaa kurilla ja tiukalla järjestyksen pidolla. Hänen tunneillaan ollaan niin kuin koulussa kuuluukin: istutaan kiltisti ja kuunnellaan, viitataan ja vastataan. Siellä vallitsee rauha ja hiljaisuus. Annikki on niitä vanhan (hyvän?) ajan opettajia, jotka saavat jopa häirikötkin tokenemaan, mutta jonka tunneilla myös menetetään.

Tarina tuntuu tutulta. Se nostaa mieleen omien koulumuistojeni annikit. Istun tunnilla pelkäämässä, että opettaja nuhtelee. Ei välttämättä minua, sillä osaan olla niin kuin koululaisen kuuluukin, mutta jotakin sellaista, joka ei osaa. Olen koulussa sijaisopettajana ja minua neuvotaan, että oppilaiden kanssa pärjää, kun antaa ensimmäisestä rikkeestä jälki-istuntoa ja on ensimmäiset kymmenen päivää hymyilemättä. Siihen en koskaan kyennyt.

Tavoiteltu koulurauha tuskin merkitsee monellekaan tarinan kaltaista vaikenemisen ja pelon ilmapiiriä. Kuria halutaankin yleensä lisätä vain järkevässä määrin, kuten Tuomi-Nikula kirjoittaa. Mutta onko olemassa jotakin *yliekuria*, jota

osaisimme välttää tai jotakin yleisesti määriteltyä ja yhteisesti hyväksyttyä *sopivaa kuria*? Jokainen antaa kurille oman merkityksensä. Jos ajattelemme sosiaalisen konstruktivismin hengessä, että kieli rakentaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme, kasvatustieteiden pohtiminen käy entistä tärkeämmäksi. Minkälaista kasvatusta tulemme edistäneeksi kysymällä lisää kuria?

### **Kurista auktoriteettiin**

Suomen kielen sanakirjan mukaan kuri tarkoittaa *sääntöjen tai muiden normien mukaista käytöstä, tottelevaisuutta*. Armeijassa vallitseva ankara kuri. Itsekuri. Opettaja piti luokassa kovaa kuria. (Nurmi ym. 1994.) Etymologisesta sanakirjasta löytyy kurille myös muita merkityksiä. Kurilla voidaan tarkoittaa *järjestystä, komentoa ja kuritusta*, mutta myös *keinoa, neuvoa, tapaa tai kujetta* (hyvän-, tai pahankurinen, kuriton). Se voidaan yhdistää myös sanaan kuru, jolloin kuri saa merkityksen kapeikko, sola tai kuja. (Itkonen ym. 1992.)

Kurilla tavoitellaan kouluun rauhaa ja järjestystä, tilaa, jossa kukaan ei lyö eikä kiusaa, jossa kenenkään ei tarvitse pelätä. Monet näkevät kurin *neuvoina, keinona* asettaa rajat kasvavalle. Lapsi kulkee turvallista *kujaa* pitkin, aikuinen tukena ja oppaana, kunnes hän on kypsä kohtaamaan vapauden ja vastuun, aikuisuuden valtatiet. Näin nähden kurilla ei pitäisi olla epäinhimillistä vaikutusta. Jos nuo keinot eivät sitten ole ”pieniä ja viekkaita, sangen tarttuvia keinoja, nokkelia ja viattomilta näyttäviä, mutta hyvin varovaisia järjestelyjä, toimenpiteitä, joiden laskelmallisuutta ei voi tunnustaa, tai jotka johtavat pikkumaisiin pakkotoimiin”, kuten Foucault (1980, 159) kirjoittaa. Toisaalta kuja voi myös kahlita, rajoittaa lapsen luontaista luovuutta ja uteliaisuutta (vrt. tyttöjen synnytyskanava-metafora edellä).

Kuri voidaan nähdä myös *komentona*, sokeana tottelevaisuutena ja pakkovaltana. Siihen voidaan liittää *kuritus* (= ruumiillinen kurittaminen) tai jokin muu rangaistus. Näiden merkitysten myötä ajaudumme pian maailmaan, jossa alistetaan, vaimennetaan, lyödään ja pelätään. Armeijan kova kuri, sota, keskitysleiri... Tullaan

rakentaneeksi sitä todellisuutta, josta pyritään pois. Kaoottinen väkivalta voi vaihtua järjestelmälliseksi pakottamiseksi, alistamiseksi.

Suomen Vanhempainliiton ja Opetusalan Ammattijärjestön julkaisema koulukie-  
len sanasto (2000) kuvaa sitä tapaa, miten kuri nykypäivän koulussa yleisesti  
nähdään. Kurinpito saa viikkosessa seuraavan selityksen: ”Koulu voi rangaista  
oppilasta, joka rikkoo järjestyssääntöjä tai käyttäytyy koulussa epäasiallisesti.  
Koulun käyttämät rangaistukset on määritelty perusopetuslaissa. Rangaistukset  
ovat luokasta poistaminen, jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen  
erottaminen koulusta.” Kurinpito nähdään siis yksiselitteisesti rankaisemisena.  
Mainittu selitys sulkee pois muut ohjaamisen keinot.

Ben Furmanin TV-ohjelmassa käsiteltiin eläinten koulutusta ja sen mahdollista  
antia ihmisten kasvatukselle. Ongelmakoira-kouluttaja Rilla Nummisalo (TV-1,  
11.12.2000) kertoi, että tärkeintä eläinten koulutuksessa on palkitseminen, välit-  
täminen ja johdonmukaisuus. Rangaistuksia ei tarvita, vaan pieni, vähäeleinen  
huomautus riittää. Vaikka Furmanin haastattelema eläinten-kouluttaja ei näe ku-  
rinpitoa tarkoituksenmukaisena, hän korostaa kuitenkin kasvattajan auktoriteettia.  
Eläimet ovat onnellisempia, kun ihminen asettuu auktoriteetiksi, mutta jos ihmi-  
nen alistuu, eläin on pakotettu ottamaan johtajan paikka. Voisiko tätä ajatusta siir-  
tää myös luokkahuoneeseen? Oppimisen kannalta edullisen järjestyksen ylläpi-  
ttäminen vaatii auktoriteettia. Jos opettajasta ei ole auktoriteetiksi, valta mitä il-  
meisimmin luisuu oppilaille. Mutta mitä auktoriteetti on, jos se ei ole kuria?

Puolimatkan (1997, 250) mukaan auktoriteetti merkitsee oikeutta ohjata ihmisten  
(edellä myös eläinten) toimintaa. Se määritellään tavallisesti vaikutuskeinoksi,  
joka eroaa pakkovallasta ja suostuttelusta. Auktoriteetti on välttämätön suurten  
ryhmien toiminnan ohjaamisessa, sillä jokaisen suostuttelu tai pakottaminen on  
mahdotonta.

Auktoriteettiin olennaisesti kuuluva alistussuhde on vapaaehtoinen ja se pohjautuu  
rationaalisuuteen. Vapaaehtoisuudella tarkoitetaan sitä, että alaisilla (esimerkiksi  
oppilailla) on periaatteessa mahdollisuus hyväksyä tai hylätä auktoriteetti. Aukto-  
riteetin ydin onkin sen merkityksen tunnustamisessa, ei niinkään kuuliaisuudessa.

(Puolimatka 1997, 251.) Rationaalisuus merkitsee sitä, että auktoriteetin antamien ohjeiden tulee olla mielekkäitä ja perusteltavissa.

*Omena: Ja siinä on niin, että jos on pakkovaltaa niin se syö tällasta tervettä auktoriteettia. Nämä opettajat ei ehkä ole huomanneet, että sen auktoriteetin voi saavuttaa ihan niinkö sillä tavalla, että se lähtee ihan sieltä oppilaasta, että ”hei, toi oikeastaan osaa näitä ja tuota kannattaa kuunnella”, vaan että se pitää tehdä tuolla lailla ihan naurettavilla keinoilla.*

Puolimatka (1997, 273) väittää, Girouxia tulkiten, että auktoriteetti käsitettä ei voi analysoida irrallaan yhteiskunnallisesta perustasta. Käsitteen määrittely on siis riippuvainen siitä, minkälaisessa yhteiskunnassa se tulee määritellyksi. Auktoriteetin ymmärtäminen alistussuhteena, joka on vapaaehtoinen ja pohjautuu rationaalisuuteen, viittaa demokratiaan, jossa kansalla on periaatteessa valta, jos ei päättää, niin ainakin päättää siitä, kuka saa päättää. Tämä edellyttää auktoriteetilta avoimuutta ja kykyä (ja velvoitetta) altistaa toimintansa arvioinnille. Opettajalta tämä edellyttää myös kasvatuksen tavoitteiden asettamista demokratian ihanteiden mukaisiksi: tavoitteena ei voi olla tottelevaisuus vaan oppilaan tietoisuuden lisääminen niin, että hänen kykynsä ja rohkeutensa vallankäytön arviointiin kasvaa.

Häiriköinnille suotuisia ympäristöjä ovat luokat, joissa opettajalta puuttuu auktoriteetti, mutta myös luokat, joissa opettaja turvautuu kuriin ja pakkovaltaan. Kurilla ei mielestäni voida vastata auktoriteetin puutteeseen. Kurinpito on aina jonkinasteista pakkovaltaa, jolla saavutetaan vain sokeaa kiltteyttä ja uhmaa. Vapauden ilmapiirissä sen sijaan viihtyy rohkeus ja itsenäinen ajattelu. Keskitysleirikään tuskin olisi mahdollistunut, jos ihmiset olisivat olleet rohkeita ja kykeneväisiä avoimeen kriittisyyteen.

Ihmiseksi kasvaminen ei kuitenkaan voi olla mahdollista vapaudessa, jos sillä tarkoitetaan kasvattamatta jättämistä, sillä ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla (ks. myös Suoranta 1997, 30). Lapsi ei voi kehittyä täysin ilman ohjausta, vaikka lapsen uteliaisuus ja omaehtoinen oppiminen ovatkin keskeisiä kasvatuksellisia voimavaroja. Vapaus ja auktoriteetti voidaan kuitenkin ymmärtää tois-

tensa edellytyksinä, pikemmin kuin toistensa vastakohtina (Puolimatka 1997, 273, 252.) Järjestyksen tavoittelemisen luokkahuoneeseen ei näin ollen tarvitse tarkoittaa vapaudesta luopumista, vaan sen ymmärtämistä toisin. Vastuullisena vapautena.

Wexler (1992, 12-34) osoittaa etnografisessa koulututkimuksessaan sen, mihin kurin lisääminen voi johtaa. Grummit High School on amerikkalainen 800 oppilaan koulu, jossa on hallituksen toimesta käynnistetty suuri kurinpito-uudistus. Uudistuksen tarkoituksena on lopettaa koulussa vallinnut väkivalta ja kaaos, palauttaa kuri ja järjestys. Wexlerin havaintojen mukaan uusi järjestys on vähentänyt avointa auktoriteetin vastustusta, mutta pinnaamista ja tunneilla häiriköintiä se ei ole poistanut. Entinen kaaos on muuttunut kireäksi, vaiennetun väkivallan ja välinpitämättömyyden ilmapiiriksi. *Nobody cares.*

Kurinpito-toimet vahvistavat Wexlerin mukaan sosiaalista vuorovaikutusta, jonka tuloksena nuorten alakulttuurit ja yksilölliset identiteetit syntyvät. Esimerkiksi häirikö(*rads*)-identiteetin syntymiseen vaikuttavat massakulttuurin lisäksi yhteenotot kurinpito-koneiston kanssa. Uudistus näyttää myös lisäävän eriarvoistumista, syrjäytymistä ja itsestä vieraantumista. Institutionaaliset menetelmät korvaavat aidon sitoutuneen suhteen. (Mt., 12-34.)

Kurin puolestapuhujat näkevät kasvatuksen kriisin perimmäisenä ongelmana kurittomuuden ja tarjoavat lääkkeeksi kuriohjelmaa. Näin tehtiin myös Grummitissa. Kurittomuus voi kuitenkin olla vain oire, jonka poistaminen ei luonnollisestikaan auta, jos itse sairaus jää hoitamatta. Uskon, että kasvatuksen kriisissä ei perimmäiltään ole kyse kurittomuudesta, vaan yleisestä yhteiskuntaamme vaivaavasta pinnallisuuden ja välinpitämättömyyden ilmapiiristä. Päätöksenteon perustaksi on laman jälkeisessä Suomessa kelvannut vain raha, ei ihminen. Yhteiskunnalliset arvot heijastuvat myös koteihin ja kouluihin, lapsiin ja nuoriin ja herkimmät heistä reagoivat. Heitä me kutsumme häiriköiksi.

Jos siis häiriköinnin ja kurittomuuden syy on välinpitämättömyys ja rakkauden puute, pitäisi kai lääkityskin kohdistaa siihen. Välittämisen puutteeseen välittä-



mistä. Tähän päätyy tutkimuksessaan myös Wexler (mt, 35) ja toteaa, että menestyksellinen pedagoginen suhde edellyttää emotionaalista sitoutumista ja välittämistä. Paulo Freirekin vaatii Opettaja-lehden haastattelussa (1987), että kasvatuksen lähtökohtana pitää olla vuorovaikutus, hellyys ja rakkaus.

### Poissaolopeliä

Poissaolot puhuttavat tyttöjä paljon haastatteluhetkellä. Omenan ja Ruusun koulussa poissaolo tunneilta edellyttää luvan kysymistä ja luvan saamista, mikä ei ole ensinkään helppoa. Nikin koulussa on voimassa kuuden tunnin poissaolokiintiö. Jokaiselta kurssilta voi olla kuusi tuntia poissa lupaa kysymättä ilman minkäänlaisia seuraamuksia. Kuuden tunnin ylittyessä on kaikille poissaoloille löydettävä hyväksyttävät perusteet, kuten sairaus tai edustusmatka. Jos riittäviä perusteita ei ole, kurssi on uusittava kokonaan. Säännöt vielä tarkentavat, että kurssia ei voi uusida tenttimällä (itsenäisesti opiskellen), jos se on aloitettu *istumalla*.

Kumpikaan järjestely ei nuorten mielestä ole hyvä. Tiukka kontrolli aiheuttaa uhmaa ja vastustusta. Kuuden tunnin kiintiökin houkuttaa vain hyväksikäyttämään sitä.

*Ruus:* Jokainen tajuaa sen, ettei se välttämättä niinkö hyväksi ole, että koulu-työtä ajatellen... tai ainakaan eduksi, että on poissa. Ja että siihen on yleensä ihan hyvä syy itellä... Jos ei oo tunnilla niin sitten tulee etene- misesteitä ja kyllähän se kuitenkin jossaki vaiheessa tippus pois jos jää niinkö sillai holtittomasti ... tunneilta pois.

*Nikki:* Mitä hiton vapaaehtoista se lukiokaan enää on, jos sielä kuitenkaan ei ole mitään silleen ... päivä sinne tai tänne jossain jaksossa, niin ei kai siitä nyt ... Jos vaikka mieltii, että on enkun opettaja ihan niinku perseestä ja sitte ajattelee, että mie opin niinkö paljon paremmin kotona, että enpäs menekään tunnille, vaan opiskelen kotona paljon nopeampaa ja paljon paremmin ja tälleen näin, niin mitä sitä sitten vetkuilee...

*Omena:* Siinon se että näkyy se luottamus, että opettajat ei luota oppilaiden, kuustoista, seitsemäntoista, kaheksantoistavuotiaiden omaan arvostelu-kykyyn. Tai sillai että voi olla tunnin poissa, ajattele joltain Leilan tunnilta, kerran poissa, kun siellä kerran kirjoittelee kirjeitä...

*Ruusu:* En mie ainakaan matikan tunnilta.. vasiten ainakaan olis pois, koska mie tiän, että son paljon helpompi ko on tunnilla. Niin ellei sitte ole jotain hirveen väsyny tai jotain, että mie tiän, ettei ole mitään hyötyä siitä, että mie olen tunnilla.

Tytöt kokevat tiukan kontrollin epäluottamuksen osoituksena oppilaita kohtaan. He pitävät itseään kykenevinä kantamaan vastuuta omista tekemisistään. Tärkeintä kymppin tytöille on oppiminen, ei tunneilla istuminen: tunneilla ei kannata olla, jos se ei edistä oppimista. Toisaalta, sieltä ei myöskään kannata jäädä pois, jos siellä voi saada enemmän oppia kuin luokan ulkopuolella. Joskus on tehtävä itsenäisiä valintoja ja jos siihen ei anneta koulussa mahdollisuutta, on toimittava ilman lupaa.

*Ruusu:* No Anna ja Saana oli perjantain ja maanantain pois, kun niillä oli tämmönen ainutlaatunen tilaisuus päästä harrastukseen liittyvälle matkalle (muutettu). Eiku maanantain ne vishin vain oli pois, yhen päivän . Joo, yhen päivän vain oli pois, kun niilloli tosi niille tärkeä juttu... Ne tiesi, että ne ei pääsis sinne, jos ne kysyis luvan, koska mekään ei oltu päästy Helsinkiin... Mutta siitä ei tule mitään ongelmaa, jos sanoo, että joo, olin kipeänä. (tytöt olivat olleet matkalla, kertoneet olevansa sairaana, ja jääneet valheesta kiinni) Niille opettajille se oli kauhee skandaali ja hirveen iso asia, että "noli valehellu meille" (naurua) ... niin ja sitte... oli varmaan pari puhuttelua ja piti kirjalliset anteeksi-pyynnöt, joissa oli vanhempien allekirjotus.

*Omena:* No, Anna oli kuitenkin sairaan hauska .... se kirjotti jotain... ihan ... "olen vilpittömästi" sillai ... niinkö niin naurettavan silleen ylinöyrästi (epäselvää, naurua) pyyteli anteeksi siinä... että "sydämeni särkyi"

*Ruusu:* "olen **TODELLA** pahoillani eikä tämä **IKINÄ** tule toistumaan .... miten minä olenkaan saattanut pettää teidät , rakkaat opettajat. " (naurua)

*Omena: kaikkea tuollasta ja ... vähä niinku tuohon tyyliin ... ja lopuksi sellanen pitkä tyhjä ... jotain viistoista senttiä ja sitten oli nimi ja sitten jotain viis senttiä ja ”mutta oli meillä pirun hauskaa ja aivan mahtavat ilmat.”*

*Ruusu: Ja eikö siinä ollu jotain, että ”en olis sen päivän aikana koulussakaan mitään oppinu” tai jotain tollasta (naurua).*

Opettajille tärkeysjärjestys on selvä: ensin koulu ja sitten vasta harrastukset ja muut. Koulu merkitsee heille oppimista ja kaikki harrastukseen liittyvä on enemmän tai vähemmän viihdykettä. Nuoret kuitenkin näkevät harrastuksissa mahdollisuuden elämykselliseen oppimiseen. Monet retket ja matkat tarjoavat oppimista monin verroin enemmän kuin tunnilla istuminen, joka joskus nähdään vain ajan tappamisena.

Tyttöjen kouluissa toiminta näyttää pohjautuvan behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Tunnilta poissaoloa pidetään ei-toivottuna käyttäytymisenä, jota pyritään sammuttamaan erilaisin rangaistuksin. Poissaolosta rangaistaan jopa opiskelulla, kuten Nikin koulussa. Kun oppilas istuu uusimassa kurssia, hän tietää kärsivänsä rangaistusta. Viesti opiskelijalle on jotakin muuta, kuin ehkä tarkoitetaan: opiskelminen on rangaistus.

Tunneilla läsnäolo ei takaa oppimista, sillä opetuksen ja oppimisen suhde on epä määräinen. Jokainen oppilas on aktiivinen tarkoitustensa ja toimintojensa säätelijä. Silloin kun opetetaan, oppimista voi tapahtua tai olla tapahtumatta. Usein tapahtuu myös sellaista oppimista, jota ei ole tavoiteltu. Myös silloin kun opetusta ei tapahdu, oppimista voi tapahtua tai olla tapahtumatta. (Yrjönsuuri 1992, 12.)

*Omena: Oppilaat alkaa tässä poissaolohommassa...ne oikeastaan menee opettajien mukaan just tuolla tavalla, että jos ois että ”hei täällä tarjotaan kaikenlaista tietoa, täällä kannattas olla”, mutta sitte että... opettajat ajattelee, että jos oppilaille annetaan vapaus, niin ne on poissa koko ajan, niin sitte oppilaat menee siihen että eihän täällä kannatakaan olla, aina vain pois kun voi. Oikeastaan se menee semmoseks peliksi just.*

*Nikki: Ja että kun kuus tuntia saadaan olla pois, niin me ollaan sen kuus tuntia poissa. Että jos on mahdollisuus jostakin vähän vältyä niin varmasti pitää käyttää kaikki hyväksi.*

*Omena: Niin että opettajat suhtautuu sillä tavalla oppilaisiin, että niin te ette ole kiinnostuneita tästä, niin oppilaatkin alkaa, että se ei oo kiinnostavaa...*

.....

*Omena: Meilon perusteltu kaikkea tällasia sääntöjä...että ne kasvattaa vastuuseen (naurua)... meille anneta ollenkaan vastuuta ja se, että meitä koko ajan niinku pidetään kädestä ja ”tämä on teidän omaksi parhaaksi, kyllä te sitten tajuate kun tulette aikuisiksi ja kun teillä on omia lapsia.” ... Absurd, ihan täysin.*

*Se, että on paljon sääntöjä voi olla sellasta vapauden pelkoa, Omena toteaa. Koulussa opettajat kyllä vetoavat vastuuseen, mutta eivät tyttöjen mielestä mahdollista vastuuseen kasvamista. Ilman vapautta ei voi syntyä vastuuta, sillä tahdon vapaus on vastuullisuuden ehdoton edellytys. Näin toteavat Hirsjärvi ja Huttunen (1997, 74) ja lisäävät: kasvatusvastuu poistuu esimerkiksi tilanteissa, joissa auktoriteetti määrää tarkasti kasvattajan toiminnan rajat. Tiukat säännöt eivät lisää oppilaiden kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Silloin kun säännöt kahlitsevat myös opettajaa, hänenkin mahdollisuutensa ottaa vastuuta omasta toiminnastaan murenee.*

Viime vuosina on puhuttu paljon vastuullisesta vanhemmuudesta, jolla ymmärtääkseni tarkoitetaan sitä, että vanhempien on uskallettava itse ottaa vastuuta kasvatuksesta. Pohdittava itse ja tehtävä itse päätökset. Tuo puhe on koskettanut myös minua kahden nuoren äitinä ja saanut pohtimaan: missä määrin voin antaa lapsilleni vapautta? Mihin piirrän rajat? Se, ettei lapseni ole osannut käyttää saamaansa vapautta niin kuin olen sen tarkoittanut, on saanut minut epävarmaksi. Löysäsinkö liian varhain? Omalta lapseltaan jotenkin tulee vaatineeksi enemmän. Ei sallisi hänen epäonnistua. Mutta eihän pyörällä ajaminenkaan suju niin, että kun aikuinen löysää otteen, lapsi osaa heti ajaa kaatumatta. Meidän on uskallettava katsoa, kuinka lapsi kaatuu. Hoidettava haavat, kannustettava nousuun ja uuteen yritykseen. Vastuuta ei opita ilman vapautta eikä mikään oppiminen käy

hetkessä, ilman harjoitusta. Varsinkaan kun on kysymyksessä niinkin vaativa taito kuin vastuun kantaminen.

## 6. Erilainen päivänkakkara

Luovuus nousee esiin tyttöjen puheessa usein, tavoiteltuna ja arvostettuna ominaisuutena, jolle ei kuitenkaan tunnu olevan tilaa koulussa. Erityisesti se näyttää harmittavan Nikkiä, joka opiskelee kuvataidelinjalla ja haaveilee taiteilijan urasta. Hän kertoo terveystiedon tunnilla käydystä keskustelusta.

*Nikki: Meilloli tunnilla Tiia ja Jaska ja mie, jotka olimma äänessä ja muut ei oikeastaan ollukkaan... se (opettaja) yritti kaikki sen omat mielipiteet saada meille oppilaillekki ja sitte kuitenkin kysy, että mitä mieltä te ootte. (naurua) Se oli ihan hassua. Käytiin sellanen tunnin mittanen keskustelu siitä, että tappaako koulu luovuuden. Se väitti, että ei tapa ja me väitettiin, että tappaa. Jos oli sen kans samaa mieltä, ei tarvinnut perustella, mutta meän piti yrittää perustella hirveästi eikä se kuitenkaan ottanu mitään vastaan. Tuntu, ettei osaa sanoa sitä mitä haluaa kun se koko ajan väitti vastaan. Ja samalla kun se ... kysy meiltä tappaako koulu luovuuden ... ja sitte se siinä puhuessaan, kun se sitä tiedustelee meiltä, se osottaa, että koulu tappaa luovuuden. Ja sitte se kuitenkin väittää, että koulu ei tapa luovuutta.*

Nikki ymmärtää, että luovuus ei voi kehittyä muutoin kuin vapaassa ilmapiirissä, jossa jokaisen mielipiteen ilmaisua kunnioitetaan (ks. Uusikylä 1999, 37). Mitä enemmän Nikki on tätä luovuuden perusidea oppinut ymmärtämään, sitä enemmän hän on myöskin joutunut vastahankaan opettajien kanssa. Ja tämä on näkynyt sekä opiskelumotivaatiossa, että numeroissa. Kymppin tyttö ei enää edes tahdo olla kymppin tyttö.

*Nikki: Mie sain tosi huonoja numeroja enkä mie ollenkaan välittäny. Se oli oikeastaan hauskaa. Ei ollu niinkö mitään sellasia paineita niinkö yläasteella oli...*

Wallach ja Kogan (Uusikylän 1999, 37 mukaan) osoittavat tutkimuksessaan, että Nikin kokemus ei ole ainoa maailmassaan. Luovien oppilaiden halu kokeilla, keksiä ja kyseenalaistaa totuttuja käytäntöjä, ei edistä koulussa menestymistä. Parhaiten koulussa menestyvät tutkimuksen mukaan älykkäät suorittajat, jotka tekevät juuri niin kuin käsketään.

Kuvaamataidon tunneilla Nikki on kuitenkin saanut kokea monia ilon ja onnistumisen hetkiä. Kuvisluokka on hänelle nykyään paikka, johon on helppo välitunneillakin paeta purkamaan paineita. Ala-asteella omalle ilmaisulle ja mielikuvitukselle ei kuitenkaan osattu antaa tilaa, kuvistunneillakaan. Nikki muistaa, kuinka opettaja ohjasi piirtämään päivänkakkaroita.

*Nikki: meillä kerran kuvistunnilla ko piirrettiin niitä päivänkakkaroita ... sitten kun se niinkö taululle näytti suurin piirtein niinkö sarjakuvasyysteemillä sen, että miten se piirretään ... sillai just, että ensin tulee varjot, jotka hälvenee sinne alaspäin ... vaikka kuus kukkaa siihen esimerkiksi, sitten on valkoset lehet, jotka ... ne pitää piirtää sitten tällä tavalla ja plaa plaa plaa ... ja sitten sie piirsit (Omenalle) sen sillai, että ... tuhrinu sen jotenki sillai, että se oli menny semmoseksi sakeaksi .... ja sitte sie teit koko homman sillä tavalla... sitte soli sellanen utusen näkönen, niin sitte Kepa sulle hirveästi siitä selitti jotain, että ko soli tukkonen ja jotain tällasta (naurua) ...*

*Omena: Mie en muista ite ollenkaan. ...*

*Nikki: ja sitten soli ihan eri näkönen ko ne kaikki muut ko ne laitettiin seinälle (naurua) ... kolmekymmentäyks samanlaista kukkaa ja yks erilainen (naurua)*

*Omena: Nyt mie alan ihaillemaan itteäni. (naurua)*

*Nikki: Sie olit jo silloin luova.*

Nikin ja Omenan merkity maailmassa *tukkonen*, opettajan mielestä epäonnistunut työ muuttuu ihailtavaksi luovuuden riemuvoitoksi. Ainakin näin jälkikäteen tulkittuna. Yhteen ääneen tytöt kritisoivat iänikuisia aineiden ja piirustusten aiheita: *Ensimmäinen koulupäiväni, kesälomani, joululomani ...* Sitten kun puudutetaan

tarpeeksi pitkään arkisilla ja tylsillä aiheilla, vapaa aihe aiheuttaa paniikin, *kun ei enää ole mielikuvitusta!* Nikin mielestä opettajien pitäisi heti ensimmäiseltä luokalta alkaen pyrkiä ruokkimaan mielikuvitusta fiktiivisillä aiheilla. Rantalakin (1998, 120) vahvistaa, että lapsen kyvyt ja taidot eivät kehity itsestään, vaan niitä on aktiivisesti ja elävästi tuettava ja stimuloitava alusta alkaen.

*Nikki: Kaikki taiteilijat, siis monetkaan eivät oo käyneet mitään kouluja, siis sillä tavalla, että ne ei ole hirveän korkealle oppineita. Ja sillä tavalla, että monet niinkö löytää tavallaan omat tällaset kykynsä vasta paljon myöhemmin.*

*Omena: Ko alkaa rikkomaan oppimaansa.*

*Nikki: Niin just, aivan. Koulu hidastaa sellasia asioita. Ei se välttämättä ihan niinkun tapa*

*Ruusuu: Runnoo jonnekin peränurkkaan.*

*Omena: Sillä tavalla, että jos niinkun säilyttää luovuutensa... on koulusta huolimatta eikä koulun takia. Se vaatii aika suurta itsenäisyyttä justiin.*

*Nikki: Että koulu, se ei ainakaan ole minkäänlainen etu.*

## **Mielikuvitus ja luovuus**

Frank Barron (Uusikylä 1999,18)<sup>2</sup> toteaa, että luovuuden kriteerejä on vaikea määrittellä tarkasti eikä sen määrittelystä edes olla yksimielisiä. Seuraavista seikoista sentään ajatellaan samoin:

- Luovuus vaatii sopeutumista aivan uusiin tilanteisiin; se on olennaisesti kykyä kehittää jotain aivan uutta – usein tiedostamattoman prosessin tuloksena.
- Luovuutta voidaan tutkia selkeimmin kolmen tekijän avulla: luova yksilö, luova prosessi ja prosessin tuloksena syntyvä produkti
- Jokaiseen luovuuden osa-alueeseen sisältyy omaperäisyyttä, epätavallisia ratkaisuja – joskus jopa neroutta

<sup>2</sup> Lähdeviite epäselvä, olen Uusikylän tiedon varassa.

- Luovuutta osoittavat produktit voivat olla monenlaisia, kuten keksintöjä, sävellyksiä, runoja, lääkkeitä, maalauksia, tieteellisiä teorioita, tapoja hallita ja alistaa tai ohjelmia sosiaalisten ongelmien vähentämiseksi.

Uusikylä (1999, 21-22) näkee luovuudelle ominaisina piirteinä kyvyn tuottaa paljon uusia ideoita ja kyvyn nähdä ongelmia, joita muut eivät havaitse. Luova yksilö pystyy myös muuttamaan helposti ajattelunsa ja toimintansa suuntaa eikä etene kaavamaisen jäykästi, kuten luovuutensa ja joustavuutensa kadottanut. Luovuuteen kuuluu myös kyky organisoida ideoita laajoiksi kokonaisuuksiksi (syntetisointikyky) ja vastaavasti taito rikkoa symboliset rakenteet osiin (analyytinen kyky). Luova persoonallisuus osaa myös kehittää vähäisestä alkuärsykkeestä useita mielekkäitä vaihtoehtoja (elaborointikyky). Luovuuteen kuuluu myös kyky käyttää intuitiota. Tämä tarkoittaa taitoa liikkua joustavasti myös menneisyydessä ja tulevaisuudessa. Intuitio nähdään vastakohtana nykyhetken sidoksissa oleville aistihavainnoille.

Nikki, Omena ja Ruusu arvostavat luovuutta ja pitävät sitä tavoiteltavana ominaisuutena eikä heidän tarvitse olla mielipiteensä kanssa yksin. Luovuuden arvostus on kohonnut sitä mukaa kun tietotekniikan kehittyminen on tehnyt ihmisaivojen käytön rutiinitehtävissä tarpeettomaksi. Postmoderni on luovuuden tyyssija, jossa ne, joilla on kyky luoda, menestyvät (Helakorpi ym. 1996, 33).

Mutta se, että luovuutta on alettu yleisesti arvostaa, ei vielä tee siitä eettisesti perusteltua. Tärkeintä on kysyä, onko luovuudella merkitystä ihmisiksi kasvamisen kannalta. Gardnerin (Uusikylä 1999,18)<sup>3</sup> mielestä luovuudella ei sinänsä ole positiivista arvoa. Kuitenkin luovuus on niin tärkeää ihmiskunnan olemassaolon kannalta, että kysymys luovuuden ja moraalien yhteydestä olisi otettava paremmin esille. Hitlerhän vaelsi aikanaan samoja katuja kuin Freud, katseli samoja Wienin rakennuksia, kuunteli samoja musiikkiteoksia kuin aikalaisensa. Miksi jostakusta tulee luova hirviö, toisesta taas luova ihmiskunnan hyväntekijä?

---

<sup>3</sup> Lähdeviite epäselvä, olen Uusikylän tiedon varassa.



Toisin kuin Gardner, näen luovuuden arvokkaana ja tavoiteltavana sinänsä. Yksi ihminen voi toki olla luova sekä hyvässä, että pahassa. Kuitenkin, jos luovuutta tarkastellaan yhteisölliseltä kannalta, tilanne muuttuu. Autoritäärinen yhteisö ei voi olla luova, kun taas luova yhteisö on vääjäämättä myös demokraattinen. Luovalla on kyky nähdä ongelmia, joita muut eivät havaitse, niin kuin Uusikylä (1999, 21) toteaa. Kun kehitetään luovuutta, kehitetään myös kykyä kyseenalaistaa totuttuja käytäntöjä ja tämä on ymmärtääkseni ainoa keino varjella yhteiskuntaa joutumasta tuhoisaan joukkohypnoosiin.

### **Jos elämä olisi leikkikenttä?**

Koivunen (1997, 96) kirjoittaa, että kaikki luovuus, myös taiteellinen ja tieteellinen, perustuu leikkiin. Tieteelliselle luomistyölle ominaista hypoteesia ei voi tuottaa mekaanisesti mistään materiaalista, vaan sen asettaminen perustuu aina hiljaiseen tietoon, intuition ja leikkiin. Hypoteesin voisi oikeastaan pukea muotoon: *Leikittäiskö että....*

Marja-Liisa Ollila pohtii moraalikasvatusta erilaisten elämänmetaforien kautta. Mitä jos elämä olisi leikkikenttä? Minkälaisia ihmisiä silloin tahtoisimme kasvat-  
taa, kysyy Ollila. Leikkikentällä uteliaisuus on ehtymätön luonnonvara. Siellä eletään tässä ja nyt, tulevaisuutta ja menneisyyttä ei ole. Tärkeintä ei ole tulos, vaan prosessi. Leikkikentällä maistuvat hymy ja huumori: nauru kajahtaa pelkäs-  
tä olemisen riemusta. Oleminen ei kuitenkaan kuulu fiksu-  
jen aikuisten maailmaan; se kuuluu lapsille ja lapsellisille, välivaiheena tekemiseen, joka on arvostet-  
tu olemisen muoto. Ilon täytyy vallitsevan elämäkäsityksen puitteissa olla tuote: se on tekemisen ja suorittamisen lopputulos.” (Ollila 1997, 34-35.) Kasvaminen aikuiseksi alkaa koulussa. Siellä oppilaat puretaan ja lapsi heissä infantilisoidaan: opettaja tahtoo tehdä heistä koululaisia. Leikki sopii lapselle, mutta ei enää kou-  
lulaiselle, jonka odotetaan istuvan hiljaa ja tekevän niin kuin opettaja sanoo. (Sa-  
lo 1999, 186.)

Elämä voisi olla myös teatteri. Lapset rakastavat teatteria. Teatteri avaa mahdollisuuden eläytyä maailmaan, jota ei oikeasti ole, mutta joka voisi olla. Jos elämä

olisi teatteri, ihmiset voisivat kokeilla erilaisia elämiä, joita itse eivät ehtisi elää. Asettua tarkastelemaan omia ja toisen tekemisiä lempeän huumorin näkökulmasta, armahtaa toiset ja itsensä. (Ollila 1997, 36-37.) Sehän oli vain yksi näytelmä, joka kertoi tarinan eräästä epätoivoisesta rakkaudesta. Seuraavassa näytelmässä voikin olla jo onnellinen loppu. Näin elämä olisi monin verroin lohdullisempaa. Vähemmän pahoinvointia ja masennusta, vähemmän väkivaltaa.

Mutta oikea elämä, se aikuisten hallitsema, ei ole leikkikenttä eikä teatteri. Oikea elämä on taistelukenttä, jossa hallitsevat riidat rahasta, vallasta ja asemasta. Oikea elämä on vakava asia, jossa kasvatukseenkin on suhtauduttava vakavasti. Niin tärkeää kasvatusta on. (Mt., 36-37.) Varustelu taisteluun alkaa jo hyvissä ajoin: englanninkielinen päiväkotitoiminta, pianotunnit, jääkiekon tehovalmennus, enemmän tietoa, vähemmän taideaineita, tietotekniikkaa ala-asteelta, virheiden karsimista, kilpailua, parempia numeroita, ponnistelua, vertailua. Loputonta suorittamista.

Ja sitten me kysymme: miksi lasten ja nuorten on paha olla? Masennus ja väsymys näyttävät olevan koululaisilla lisääntymään päin tai ainakin niistä on tullut koululaisten pysyvä oire (Perttula 2000). Lapset uupuvat ennen kuin taistelu on ehtinyt kunnolla alkaa. Johtuuko se siitä, että kasvatuksemme taustalla on huipputaiteilijaa ihannoiva sankarimyytti: suuri taiteilija, menestyvä yritysjohtaja, kuuluisa tiedemies. Suomalaisten nuorten heikko sijoittuminen kansainvälisessä kouluviihtyvyyssvertailussa panee jopa kysymään, onko sankarinpalvonta koulusamme korostuneempaa kuin monissa muissa maissa. (Kääriäinen ym. 1996, 132.)

Tytötkin ovat sitä mieltä, että valmentaminen tulevaisuuteen otetaan hiukan liian vakavasti.

*Ruusku: Tätä tulette tarvitsemaan myöhemmissä oppilaitoksissa... Tätä tulette tarvitsemaan myöhemmissä jaksoissa...*

*Nikki: Tulee jotekin semmonen olo, että kun opettajat saa jotekin ... tai siis hirveän monet, ei kaikki, että kun opiskellaan tulevaisuutta varten ... tavallaan niinku, että nyt eletään tulevaisuutta varten.. miksei voi niinku elää ihan vaan niinku tätä hetkeä, sillai niinku, että pidetäänpä nyt hauskaa ? Pitää elää tulevaisuuden varalle. Minusta se on ihan tyhmää*

Tasapainoisen elämän salaisuus on taito nauttia hetkestä, kyky iloita pienistä arjen asioista. Me kasvattajat emme kuitenkaan helposti näe tätä, vaan ruoskimme lapsiamme kohti parempia suorituksia. Valmennamme elämän pelikentille, taistelutantereille, joissa päämääränä on raha ja valta. Sota ei ole ihmistä varten. Siksi taistelukentällä ihmisyyden kasvaminen ei voi olla mahdollista. Mutta jos elämä olisi leikkikenttä tai teatteri...

## 7. Tulkaa elvyttämään meidät!

Tytöt eivät ainoastaan antaneet minulle analysoitavaa, vaan pohtivat kanssani ja löysivät puolestani. He auttoivat minua näkemään jotakin olennaista kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Kasvatuksellinen asiantuntijuus ei edellytä alan tutkintoa - eikä toisaalta tutkinto takaa asiantuntijuutta - vaan ”kasvatuksellisen näkemisen taito kasvaa kasvatuksen kohteena ja kasvattajana olemisen kokemuksista” (Suoranta 1997, 148).

Sitä tunnelmaa, mikä seuraavaan keskusteluun kätkeytyy, ei voi paperille vangita. Muistan tyttöjen loistavat silmät ja hehkuvat posket, vuolaana virtaavan puheen ja naurun. Paikalla ei ollut yhtään pulpettia, karttakeppiä tai kynää, ei yhtään ainuttakaan opettajaa. Silti me kaikki opimme. Haluan pysähtyä tähän hetkeen, oivallukseen. Haluan olla hiljaa ja antaa tyttöjen puhua.

*Omena: Minä tykkään tästä tilanteesta tosi paljon, koska tää on tällanen, että tässä ajattelee ja alkaa miettimään, niitä asioita, mitä on tapahtunu ja ottaa etäisyyttä, mutta samalla myös kattoo niitä tarkemmin ja tällä tavalla ko tällasia keskusteluja tulee aika harvoin kuitenkin, just niinkö oppiminen ja joku koulussa tällanen keskustelu niin, se ois aivan mahdollavaa !*

*Nikki ja*

*Ruusuu: Nii-in. (nyökkäilyä, hyväksyvää muminaa)*

*Nikki: Tunnilla tällanen keskustelu, että opettaja ois siinä läsnä niin.*

*Omena: Luottamus ja turvallisuuden tunne.*

*Nikki: Mutta tuntuu just niinkö että jos luokassa keskusteltas tähän tyyliin ja opettaja ois läsnä, niin pitäis sinä aamuna laittaa ihan erilaiset vaatteet päälle ja olla paperipussi päässä ja sitte muuttaa ääntänsä pikkasen, ettei varmaan tunnisteta mistään.*

*Minä: No tuntuuko tämä niinkö tavallaan semmoselta, myöski oppimiskokemukselta ?*

*Tytöt: Kyllä.*

*Nikki: Sillä tavalla, että koko ajan ko kuulee muilta juttuja, sillä tavalla, että muut pukee minun puolesta ajatuksia sanoiksi.*

*Ruusu: Niin ja huomaa, että mulla on tämmösiä ajatuksia tosiaan olemassa, mutta en ole ite ajatellu niitä ajatuksiani.*

*Omena: Niinkö että tää on just sitä, että tässä niinkö ajattelee just niinkö luovasti ja. Jos tässä ois nyt ajatuskäyrä, niin se menis tällä tavalla näin (piirtää ilmaan siksak-viivaa) koulussa se menee (piirtää vaakasuoraa tasaista viivaa)*

*Yleistä hälinää ja naurua, innostusta.*

*Ruusu: piiiiiip (naurua)*

*Omena: Se ois aivan mahtavaa !*

*Nikki: Sydänmonitori (naurua)*

*Omena: Niin, että tulkaa ja elvyttäkää meät ! Tää on tosi hyvä.*

*Minä: Että tämä on samalla niinkö prosessi ?*

*Nikki: Niin, että tässä ei niinkö tarvi ajatella asiaa valmiiksi, vaan voi puhua samalla kun ajattelee, ettei tarvi olla mikään valmis juttu, minkä selittää ja sanoo.*

*Omena: Niin, ja tässähän meillä on tällasta aika (hehe), ilmaistaan paljon monipuolisemmin (naurua), sitte että tässon muutaki ko nämä omien ajatusten tonkimiset kuten se niinku että kuunnellaan mitä muut sanoo ja yhdistellään niitä ja, tää vuorovaikutus tässä koko ajan ole hyvä ! (antaa puheenvuoron sitä odottavalle Ruusulle)*

*Ruusu: Mie unohin.*

*Naurua.*

*Ruusu: (nauraen) Mie koitin muistella, mutta mie keskityin sinuun.*

*Nikki: (nauraen ja esittäen) Sen tästä vuorovaikutuksesta saa perkele!*

*Ruusu: (edelleen nauraen ja harmitellen) Se oli hyvä juttu.*

- Minä:* (nauraen) Olis pitäny kirjottaa ylös, kaikilla lehtiöt.
- Ruusu:* (yrittää kiihkeästi muistaa) Mitä mulla oli, mitä sie sanoit sitä ennen ko sie jatkoit ?
- Nikki:* Että meillon tämmöstä ilmasullista tää juttu.
- Ruusu:* Ei mutta sitä ennen ? (muistaa) Eikö niin, että eikä kukaan ole arvostelemassa... että jos ois opettaja niin mie miettisin, että miten tämä vaikuttaa minun äidinkielen tai historian numeroon että onko tämä negatiivista ehkä positiivista (epäselvää).
- Nikki:* Ei sillai, että kyllä väittelyki on ihan oookoo, mutta tää on minusta paljon mukavampaa tässä ei oo minkäänlaista sellasta negatiivista tunnelmaa, sillai että tässä ei tuu mitää vastaväitteitä opettajalta (naurahdus) ja tähän tyyliin näin.
- Ruusu:* Eikä se opeta puhumaan.
- Omena:* Ja täähän on kuitenkin, tässä on tällasta vähän (naurahdus) tavoitteellista, (naurua) lievästi tavoitteellista, mutta kuitenkin että etsitään niinkun yhdessä jotakin juttua tässä.
- Minä:* Niin minustaki tuntuu tämä keskustelu tässä, että mie olen kokenu, että olen löytäny haastattelijana jotaki. Elikkä viimeksi mie yritin pysyä kauhean niinkö taustalla, antaa teän puhua, mitä teillä tulee mielhen. Mie päätin niin, että nyt mie otan semmosen roolin, että mie olen teän kans keskustelemassa, että tämä on enemmän vapaampi keskustelu, ja tämä kantaa paljon enemmän hedelmää.
- Tytöt:* Niin. (nyökkäilyä ja hyväksyvää muminaa)
- ...
- Omena:* Mie olen nyt kauhean innostunu ! (taputtaa käsiä reisiin)  
Naurua.
- Ruusu:* Ei haluais minkään loppuvan.
- Naurua.* (epäselvää)
- Omena:* Mikäköhän harjottelu se oli ko sen jälkeen oli jotain kymmenen tuntia säily vireystila melko korkeana. Tää on nyt samanlainen, aivot niin kauheassa toiminnassa varmaan niinkö ko menee kotia niin alkaa puhumaan Tessulle (koira)  
Naurua.

*Omena: Ei pysty lopettamaan ollenkaan.*

Tytöt innostuvat keskusteluhetkestämme. He kokevat ilmapiirin turvalliseksi ja luottamukselliseksi, sellaiseksi, missä ajatus saa siivet eikä luovuutta rajoiteta. Kukaan ei opeta puhumaan, ei arvostele eikä kontrolloi. On mahdollisuus olla oma itsensä ja antaa ajatusten rauhassa muotoutua. Keskustelu avaa kanavat pohdittua ja ajatella niitä asioita, mitä on tapahtunut ja *ottaa etäisyyttä, mutta samalla myös kattoo niitä tarkemmin*. Tytöt syttyvät ajattelusta ja yhteisestä filosofoinnista. Samalla kun he riemuitsevat omista oivalluksistaan, he kokevat saavansa muilta. Tässä hetkessä tytöt näkevät jotakin sellaista, mitä he koululta odottaisivat. Koulussa ajatus on kuollut, sillä kukaan ei aktivoi aivoja. *Niin että tulkaa ja elvyttäkää meitä!*

Koulu ja oppitunnit ovat luonnollisesti jotakin muuta kuin usein terapeutinakin koettu tutkimushaastattelu. Tämän tyyppisessä vapaassa haastattelussa tutkija on kiinnostunut juuri tutkittavan ajatuksista ja niiden esille tuominen on koko toiminnan tavoite. Kuitenkin näen tässä keskustelussamme jotakin koulun ja oppimisen kannalta hyvinkin olennaista.

Omena kertoo sähköpostissaan (sivulla 2, edellä) kokemuksen englannin tunnilta. Opetusmetodi tunnilla noudattelee varsin perinteistä luokan vuorovaikutuskaavaa. Opettaja kysyy - vaikka tietääkin vastauksen - ja oppilas vastaa. Opettaja suhtautuu Omenaan negatiivisesti ja tämä saa muutoinkin epävarman Omenan lukkiutumaan. Englannin puhekurssin tavoitteena on oppia keskustelemaan englanniksi. Opettaja kuitenkin estää tavoitteen toteutumisen tehokkaasti. Omena ei harmitse, että hänen pitää käydä koulua ja opiskella. Hän on ahdistunut siksi, että koulu estää oppimista. Haastattelussa Omena oli aluksi hiukan lukossa, mutta sen edessä innostui aina vain enemmän. Luottamuksellisessa ilmapiirissä hänen älylliset ja luovat voimavaransa pääsivät liikkeelle.

Kukaan ei voi ilmaista teille muuta kuin sellaista, mikä uinuu tietoisuutteenne aamunkoitossa. Opettaja, joka kulkee temppelein varjossa oppilastensa seurassa, ei anna omasta viisaudestaan vaan omasta uskostaan ja rakkaudestaan. Sillä jos hän tosiaan on viisas, hän ei pyydä teitä astu-

maan oman viisautensa majaan, vaan ohjaa teidät mieluemmin oman sielunne kynnykselle. (Gibran 1999.)

### **Testikysymyksistä dialogiin**

Paula Salomaa (1998) on tutkinut luokan vuorovaikutusta kielentutkimuksen menetelmin. Hän toteaa, että suomalaisessa koulukulttuurissa ei ole riittävästi sosiaalistuttu oppilaskeskeisiin työtapoihin, jotka mahdollistavat muun muassa keskustelutaitojen oppimisen. Liian usein luokassa vallitsee perinteinen käytäntö, jossa opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Miksei kysyjän roolissa toimi useammin juuri se vuorovaikutuksen osapuoli, jolta puuttuu tietoa, Salomaa aiheellisesti kysyy. Testikysymykset eivät harjaannuta oppilaita käyttämään kieltä sosiaalisten suhteiden ja yhteistyön välineenä. Ne tuottavat vain lyhyitä, enimmäkseen yksisanaisia puheenvuoroja. (Vrt. Salo 1999, 137-138.)

Opettajan asennoituminen vaikuttaa ratkaisevasti oppilaiden puheen määrään ja laatuun. Mitä negatiivisemmin opettaja asennoituu, sitä vähemmän oppilaiden puheenvuoroja esiintyy ja sitä lyhyempiä ne myös ovat. Positiivinen asennoituminen saa aikaan avoimen työskentelyilmapiirin ja oppilaiden puheen osuus kasvaa. Opettaja antaa näin tilaa oppilaiden keskustelulle ja liittää heidän kokemukseen ja tietoonsa osaksi tunnin teemaa. Tällainen vuorovaikutus inhimillistää käsiteltävää tietoa ja saa aikaan syvempää oppimista. (Salomaa 1998.)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 144) luottavat myös keskustelemaan vuorovaikutukseen. He uskovat, että toimimalla yhdessä muiden kanssa saatamme olennaisesti lisätä älyllistä suorituskyykyämme. Kahden tai useamman *tietämättömän* yksilön yhteiset ponnistukset synnyttävät usein jotakin enemmän kuin kummankaan omat yksilölliset saavutukset.

Nikin mielestä on vapauttavaa, kun ei *tarvi ajatella asiaa valmiiksi, vaan voi puhua samalla kun ajattelee, ettei tarvi olla mikään valmis juttu, minkä selittää ja sanoo*. Tytöt oivaltavat, että keskeneräiset ajatukset muotoutuvat yhteisessä ajatteluprosessissa valmiimmiksi. Hakkarainen ym. (1999, 144) vahvistavat, ettei ole

haitallista, vaikka opiskelijat prosessin aikana tuottaisivat puutteellisia tai virheellisiä selityksiä. Näin tapahtuu aina silloin, kun ihminen sitoutuu aitoon ajatteluprosessiin, jossa ongelmien ratkaisua ei tiedetä etukäteen.

Yhteisöllinen ajatusten kehittäminen on tyypillistä angloamerikkalaiselle, mutta ei suomalaiselle keskustelukulttuurille. Suomalaisissa kouluissa toteutetut tutkimukset osoittavat, että oppilaiden osallistuminen tämän tapaiseen vuorovaikutukseen edellyttää voimakasta kulttuurin muutosta ja opettajan erityistä tukea. Erilaisten ajatusten esittäminen koetaan helposti konfliktina, joka saa oppilaat vetäytymään helposti kuoreensa. (Mt., 161.)

Myöskin Kuusisen (2001, 186) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että koulu ei edistä yhteistyötaitojen kehittymistä. Koulussa kiteytyvä ajattelumalli saa piirteitä *itsekeskeisestä toimintamallista* ja *suorituspainotteisesta asiaopettelusta*. Koulun tarjoamaa ajatusmallia Kuusinen kuvaa *auktoriteettialisteiseksi ajattelumalliksi*, jolle on tyypillistä odottaa toiminnan ja oppimisen ohjausta ulkopuoliselta auktoriteetilta. Koulussa siis opettajalta. Tällainen ajattelumalli ei tue itseohjautuvuutta eikä kykyä tasa-arvoiseen tiedontuottamisyhteistyöhön.

Suomalaisissa kouluissa vallitsee yksilökulttuurinen peruskomus, jonka mukaan myös opettajan on selviydyttävä kaikista tilanteista yksin. Tällainen ääneen lausumaton peruskomus kuormittaa opettajia ja on esteenä yhteistyölle. (Himberg 1996, 26. opettajan yksilökulttuurista myös Broady 1986, 11) Jos opettajat eivät ole kokeneet yhteisöllisen ajattelun voimaa, kuinka he voisivat toteuttaa sitä luokahuoneissakaan?

Aiemmin Nikki toivoi kouluun väittelyjä. Nyt hän oivaltaa, että *tää on paljon mukavampaa tässä ei oo minkäänlaista sellasta negatiivista tunnelmaa*. Väitteilyssä jokainen asettuu tiukasti oman mielipiteensä taakse pyrkien argumenteilla voittamaan vastaväittäjänsä. Tästähän on kyse väitöstilaisuudessa. Keskustelussa puolustetaan myös erilaisia näkökantoja ja tavoitellaan parasta mahdollista tapaa tukea tehtävää päätöstä (Jalava & Virtanen 1998, 53), mutta toisin kuin väittely, se voi olla myös samanmielistä. Haastatteluumme voi ajatella lähinnä samanmie-



listen keskusteluna, mutta minusta siitä on löydettävissä myös keskustelun ylittävän, dialogin tunnusmerkkejä.

Jalavan ja Virtasen (1998, 54) mukaan dialogi tarkoittaa *merkitysten virtaa ihmisten välillä*. Dialogissa joukko ihmisiä tutkii monimutkaista ilmiötä monesta eri näkökulmasta ilmaisten vapaasti näkökantojaan ja kuunnellen avoimesti toinen toisiaan. Dialogi tuo pintaan ihmisten hyvinkin syvät kokemukset ja ajatukset ja tuloksena on uutta, osallistujien näkemykset ylittävää tietoa. Toisin kuin väitteilyssä tai keskustelussa, dialogissa voittavat kaikki osapuolet.

Värri (2000, 86) näkee kasvatussuhteen kohtaamisena *kapealla rajalla*, jossa pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen, kuitenkin kunnioittaen hänen itseyttään. Tämä mahdollistuu dialogisen kasvatuksen avulla. Dialoginen kasvattaminen edellyttää kasvattajalta omien ennakkokäsitysten jatkuvaa kyseenalaistamista. Kasvatustapahtuma on näin ollen jatkuvaa oppimista sekä kasvattajalle että kasvatettavalle.

Dialogi kuuluu myös Freiren kasvatustilafilosofiaan. Helena Kekkonen (1981) tulkitsee freireläistä pedagogiikkaa ja ymmärtää dialogin kahden ihmisen väliseksi luottamukselliseksi ja luovaksi tapahtumaksi. *Koordinaattori* (Freiren näkemys opettajan roolista) kuuntelee siinä oppijan sanottavaa ja oppii samalla itse. Koordinaattori ei pyri hallitsemaan tilannetta tiedoillaan tai neuvoillaan, vaan kohtelee oppijaa tasa-arvoisena kumppanina. Keskustelua käydään oppijoiden kokemuspiiriin kuuluvista asioista, joista koordinaattori johdattelee kysymyksiä laivamalle tasolle, yhteisöön ja myöhemmin koko yhteiskuntaa koskeviksi. Kyseessä on kahden subjektin kohtaaminen, jonka tulee sisältää aitoutta, luottamusta ja toivoa, mutta myöskin kritiikkiä, sillä sitä ilman keskustelu voisi olla naiivia. Dialogi on Freirelle rakkaudenteko, jossa korostuu ihmisten tasa-arvo ja toisen kunnioittaminen.

Helena Kekkonen sovelsi Freiren pedagogiikkaa Helsingin Keskusvankilassa vuosina 1976-77. Freireläiseen pedagogiikkaan perustuva vankilaopetus onnistui tarkoituksessaan siinä määrin, että se sai vartijakunnan huolestumaan. Oppijoiden tietoisuus laajeni ja itsetunto kohosi. Uusi aktiivisuus, joka johti muun muassa

esityksiin omien vankilaolojen kohentamiseksi, nähtiin niin ongelmallisena, että uusien ryhmien perustamiselle ei kokeilun jälkeen saatu lupaa missään Suomen vankilassa. Vankilayhteisöissä koettiin, että hiljainen, mukautuva ja passiivinen vanki on paras vanki. (Kekkonen 1981, 357-361.) Eräs kokeiluun osallistuneista kirjoittaa:

Opiskelu herätti mielenkiintoa itseäni ja yhteiskuntaa kohtaan. Tämä alue on yleensä lyöty laimin vankien ”hoidossa” ja tuloksena on ollut synkkämielinen apatia tai puuhailu väärin asioiden parissa. Freire-piiri avasi ovet ulkopuoliseen maailmaan. Yhteispohdinnat alkoivat liikkua ”terveissä” asioissa. Tärkeintä oli löytää oma itsensä sellaisena kuin se on, ilman katkeroitumista tai alemmuudentunteita. Tunnen kehittyneeni ja ratkaiseva syy siihen on valistuksessa. Opiskelijana koin tunteen ihmisarvosta. Se taas aktivoitui uudelleen toimintaan ja toiveisiin vapautuksen jälkeisenä aikana. (Kekkonen 1981, 361.)

Pohdin viime aikojen huolenilmaisuja siitä, kuinka äänestysprosentit vaali vaalilta laskevat eikä politiikka kiinnosta nuoria. Freirelaisellä pedagogiikalla saattaisi olla paljonkin annettavaa yhteiskunnallisen tietoisuuden herättäjänä, mutta olisiko meillä rohkeutta vastaanottaa tuo muutos? Reagoisivatko koulut kuten vankilat edellä?

Jaana Venkula (1993, 29-39) väittää, että ulkoiseen tietoon luottava *empiristinen alamainen* on vallanpitäjille helpompi ja mieluisampi vaihtoehto kuin kyselevä ja ymmärtämään pyrkivä *hermeneuttinen kansalainen*. Empiristisellä alamaaisella Venkula tarkoittaa empiristis-positivistiseen tietokäsitykseen tukeutuvaa, asiantuntijatietoon kuuliaisesti luottavaa yksilöä. Häntä on helppo hallita, sillä hän ei vaadi perusteita eikä esitä hankalia kysymyksiä. Hermeneuttisen tietokäsityksen sisäistänyt kansalainen kysyy ja pyrkii ymmärtämään kokonaisuuksia. Hänelle tieto on tietoa vasta sitten, kun se tulee ymmärretyksi, sovituu osaksi hänen merkitysmaailmaansa. ”Häntä ei voi panna mihin tahansa junaan. Hän kysyy, mihin juna on menossa.”

Hankalissa kysymyksissä on kyllä se ongelma, että niihin ei ole valmiita vastauksia. Olenkin havainnut, että koulussa pyritään mieluummin välttämään arkojen, esimerkiksi poliittisten asioiden käsittelyä. Luodaan kuvaa puolueettomasta kou-

lusta. Kasvatus ei kuitenkaan koskaan ole neutraalia, vaan se aina joko sopeuttaa yksilöä vallitsevaan järjestelmään tai vapauttaa häntä käsittelemään todellisuuttaan kriittisesti (Freire 1996). Jos ei pyritä muutokseen, kannatetaan olemassa olevaa.

### **Oppilaskeskeisyys lisätaakaksi**

Ensimmäisessä haastattelussa tytöt toivoivat kouluun oppilaskeskeisiä ja toiminnallisia työskentelytapoja. Myönteisimpinä oppimiskokemuksina he mainitsivat oppitunteja, joilla opettaja oli käyttänyt toiminnallisia metodeja. Toisessa haastattelussa halusin tarkentaa asiaa ja kysyin:

*Minä: Te olette puhuneet opettajasta, joka on käyttänyt hyviä metodeja...siitä että toiminnallisuus on se juttu, niinkö että oppii tekemällä ja kuitenkin että koulussa ei yleisesti ottaen niin ei käytetä semmosia menetelmiä.*

*Ruusu: Paitsi äidinkielen tunnilla.*

*Omena: Paitsi, että tänä vuonna on alettu käyttää ja se on ihan kamalaa.*

*Ruusu: Tulee stressi.*

*Nikki: Niin meilläki on että tehään tunnilla biologian esitelmä, mitokondrioista. Ei niinku mitään pahempaa voi olla. Mieluummin mie istun tekemättä mitään tunnilla.*

Minusta tämä käänne vaikutti kummalliselta. Olin valmistautunut kuulemaan lisää myönteisiä esimerkkejä oppilaskeskeisten metodien käytöstä ja lisää vaatimuksia opetusmenetelmien uudistamiseksi. Toisin kävi. Nuoret, jotka puoli vuotta sitten vaativat oppilaskeskeisyyttä, pitävätkin sitä nyt kamalana ja stressaavana. Aktiivista ja itsenäistä tiedon etsintää kaipaavat kymppin tytöt tahtovatkin projektitöiden sijasta istua passiivisina tunnilla tekemättä yhtään mitään. Mikä heitä oikein vaivaa?

*Nikki: Olen huomannu just sellasen ristiriidan ku ajattelen itteäni just se niinkö että kun tekemällä oppis parhaiten niin just ne aineet koulussa, joissa tehään jotaki, ne ei minua yhtään innosta.*

- Ruus:* *Matematiikassa se pätee. Yllättävää kyllä.*
- Omena:* *Nyt on englannissa ja historiassa on sellasia itsenäisiä töitä ja ne on ihan kauheita. Sillä tavalla, että onhan ne niinkö mielenkiintosisia, mutta jotenkin...*
- Ruus:* *Kyllä sillai, että jos vain ehtis, jos vain tekis hyvät suunnitelmat ja pysyys niissä, mutta ko haluttaa mäken ko on näin kaunista ja on tanssiharjotuksia kauheasti ko on kisat.*
- Omena:* *Niin, että jos me oltas vain oppilaita, niin nää työt olis ihan hyvät, mutta ko me ollaan myös ihmisiä.(naurua) Sitte ne on vähän liian rankkoja. Ko on sitä muutaki.*
- Minä:* *Miten te arvioitta sitä, että missä vaiheessa ne on muuttunu vai onko ne muuttunu nuo opetusmenetelmät oppilaskeskeisimmiksi vai onko ne missä määrin edelleen opettajakeskeisiä?*
- Omena:* *Puhutko niinkö viime vuoden, ku me puhuttiin silloin eri tavalla?*
- Minä:* *Niin, että onko se nyt niinkö lukiossa oppilaskeskeisempää vai onko se tapahtunu se muutos jossaki nyt vaikka tänä vuonna tai ?*
- Nikki:* *Minusta se on sillä tavalla että ei se oikeasti ole muuttunu oppilaskeskeisemmäksi, se on edelleenki opettajakeskeistä, mutta silti niitä juttuja, tällasia mitä pitää ite tehdä kotona, niitä on tullu enemmän. Ja ne ei niinku sillä lailla yhdessä ne ei niinku kovin hyvin sovi.*
- Minä:* *Että ne on tullu vain lisätaakaksi ?*
- Nikki:* *Niin. Oppilaskeskeisyys on tullu lisätaakaksi. (naurua)*
- Omena:* *Sillai että ne tunnit kuitenkin on.*
- Ruus:* *On sitä samaa.*

Uusia, oppilaskeskeisempiä metodeja on kummassakin lukiossa otettu käyttöön, mutta perinteisestä opetuksesta ei ole uskallettu luopua. Projektit ja esitelmät on tehtävä omalla ajalla muiden läksyjen ja harrastusten ohessa, mikä lisää stressiä. Tunnit etenevät kuitenkin entiseen malliin opettajan johtaessa opetusta. Vaikuttaa siltä, että tyttöjen kouluissa uudistuvaateet on kuultu ja niihin pyritään mekaanisesti vastaamaan. Ymmärtämättä, mistä niissä pohjimmiltaan on kysymys. Ajatellaan niin kuin Haapasalo (1994, 105) kirjoittaa:

Yhä edelleen tapaa opettajia, nuoria ja iäkkäämpiä, jotka esimerkiksi koulutuspäivien luennon tai tiimityöskentelyn jälkeen toteavat: ”Loistavia ideoita, mutta ei niihin ole aikaa ja mahdollisuuksia koulussa!” Näyttää vahvasti siltä, että sekä opettaja ja oppilaat haluavat, että opettajan tehtävä on opettaa ja oppilaan kuunnella.

Tytöt kokevat kurssimuotoisen opiskelun mielekkäänä, sillä paremmin kuin vanha systeemi, se auttaa hallitsemaan laajoja asiakokonaisuuksia. Se ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että koulussa opetetaan aivan liian paljon, aivan liian turhaa ja aivan liian pinnalta.

*Nikki: Siis hirveen monessa aineessa on paljon turhaa, mutta mulla tuli ensimmäisenä mieleen matikka. Kaikkea pitää muka jotenki vain osata, että saa hyvän numeron ja jotta voi sitte taas pyrkiä ja päässä jonneki toiseen paikkaan.*

*Omena: Minusta pitäis oppia niinkö asioista vain se olennainen eikä kaikkia asioita ollenkaan.*

*Nikki: Just jotain formalisointi juttua tai jotain... kuka sillä mitään tekee!*

.....

*Ruusu: Varmaan suurin osa asioista on sellasia, etten mie koskaan ees tule tekemään niillä mitään ... Niinkö mie muistan, että ala-asteella oli tosi paljon jossain maantiedossa tai jossain sellaisessa niinkö turhaa ko opelttiin jotain Intian venti- tai tuontituotteita.(naurua) ... dädädädädädädä .... kumpia oli seitsemän ja kumpia kaheksan. (naurua) ... ootas nyt, mulla oli se muistisääntö siinä (naurua) Seitsemän apinaa käy kahdeksan omenan kimppuun (naurua) Joo, noin se meni. Apinoita viedään, omenoita tuodaan.*

### **Objektista subjektiksi**

Tyttöjen koulukuvia hallitsee edelleen perinteinen tietoja välittävä, empiristiseen oppimis- ja tietokäsitykseen nojaava, opetus. Paulo Freire (1996, 54) nimittää sitä *pankkikasvatukseksi*. Opettaja on siinä vallan ja toiminnan keskiössä. Hän on subjekti ja tiedon auktoriteetti, jonka tehtävänä on jakaa tietoa eli opettaa. Opiskeli-

jan tehtäväksi jää passiivinen tiedon vastaanottaminen ja tallentaminen. Opitun yhteys oppijan elämismaailmaan jää puuttumaan ja siksi tiedon merkitystä ei ymmärretä: *kuka sillä mitään tekee?*

Objektin roolissa myös ajattelu käy tarpeettomaksi, kuten Omena toteaa: *Minusta ei ole koskaan koulussa tai läksyjä lukiessa tuntunut, että käyttäisin koko potentiaaliani.* Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 1987) väittävät, että oppilaiden todelliset kyvyt jäävät koulussa usein käyttämättä. Oppilas lukkiutuu koulussa, mutta saattaa vapaa-aikanaan pystyä hyvinkin korkeatasoisiin suorituksiin ja omistautua vaativiin ja pitkäjännitteisyyttä edellyttäviin harrastuksiin. Tästäkö on ollut kyse, kun opettajat ovat ihmetelleet joidenkin oppilaiden suorituksia ohjaamissani teatteriesityksissä? *Minä ihmettelin, että onko tuo tosiaankin meidän Tuula. En olisi ikinä uskonut, että hän osaa näytellä noin hyvin.*

Kouluopetuksen perustana näyttää edelleen olevan tietokäsitys, jota luonnehditaan *passiiviseksi, staattiseksi, epäkriittiseksi ja käsitteistöltään epämääräiseksi.* Passiivisuudella viitataan siihen, että opetuksessa rajoitutaan yksittäisten tietoseikkojen, kaavojen muistiinpainamiseen ja muistista palauttamiseen. Staattisuudella tarkoitetaan käsitystä tiedon muuttumattomuudesta. Tieto välittyy oppilaille irrallisina ongelmattomina tosiasioina, joita luokitellaan ja painetaan mieleen. Käsitteellisellä epämääräisyydellä viitataan taas siihen, että asiat ja ilmiöt vain nimitetään, mutta jätetään niiden taustalla olevat käsitteet tarkastelematta. Kun käsitteitä ei pureta, ne saatetaan ymmärtää eri tavoin ja opettajan tarkoitus voi näin jäädä ymmärtämättä (myös häneltä itseltään). Tiedon luotettavuutta ei myöskään opita arvioimaan, sillä oppilaita ei totuteta vaatimaan perusteluja esitetyille näkökannoille. (Kääriäinen ym. 1997, 187.) Paitsi silloin, kun näkökanta poikkeaa opettajan mielipiteestä, niin kuin Nikki tarinassaan kertoo (sivu 37, edellä).

*Konstruktivismi* tarjoaa vaihtoehdon empiristiseen tieto- ja oppimiskäsitykseen pohjautuvalle opetukselle. Se perustuu oppijan näkemiseen aktiivisena tiedon prosessoijana ja merkityksiä luovana subjektina. Raustevon Wright ja von Wright (1996, 121) väittävät, että konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen.

Uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä. Tehokas opetus näin ollen edellyttää, että sen lähtökohdaksi otetaan oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. (Mt., 121.) Myös Freire (1987) toteaa konstruktivistisessä hengessä: ”oppimisen perusedellytys on, että oppilas pystyy samaistamaan itsensä opetuksen sisältöön.” Oppilaan merkitysmaailman ymmärtäminen ei onnistu perinteisen pedagogisen vuorovaikutuksen keinoin, vaan edellyttää vastavuoroisempaa kommunikaatiota, joka voi parhaimmillaan kehittyä dialogiksi.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Yhtä tärkeää kuin oppimisen tavoite, on oppimisprosessi. Se minkälaisia oppimisstrategioita oppija oppii. Tämä asettaa opettajalle toisenlaisia vaatimuksia ja tavoitteenasetteluja: huomion keskittämistä entistä enemmän siihen, kuinka opetetaan. Konstruktivismi painottaa myös tiedon mielekästä konstruointia, syvälistä ymmärtämistä. Tavoitteellisen oppimisen kannalta on olennaista oppijan pyrkimys tulla tietoiseksi siitä, mitä hän kulloinkin osaa ja ymmärtää. Ja mitä hän ei osaa eikä ymmärrä. Keskeistä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on myös oppimisen kontekstuaalisuus sekä käsitteiden oppimisen merkitys. (Raustevon Wright & von Wright 1996, 123-127.)

Edellä kirjoitin jo Venkulan empiristisestä alamaisesta ja hermeneuttisesta kansalaisesta. Esittelen tässä vielä toisen empiristiselle alamaisuudelle vaihtoehtoisen kansalaisuuden mallin. Hän on *tiedolle pragmaattisen kriteerin asettava kansalainen*, jota Venkula (1994, 39-46) kuvaa vallankäytön kannalta ymmärtävää kyselijääkin vaikeammaksi. Pragmaattiseen tietokäsitykseen nojaava kansalainen käsittää tiedon muodostuvan toiminnassa ja ottaa huomioon todellisuuden muuntuvan ja prosessimaisen luonteen. Tiedon kriteerinä on se, kuinka tieto toimii käytännössä. Niinpä sellaisella tiedolla, joka ei ulotu käytännön toiminnaksi, ei ole mitään merkitystä. Pragmaattinen kansalainen ei ota tietoa annettuna, vaan pyrkii arvioimaan, onko se kokonaisuuden kannalta mielekästä. Toiminnallinen lähtökohta ei merkitse hänelle silti käsitteistä luopumista. Toiminnassa syntyvä tieto on käsitteellistettävä, jotta taito voisi universalistua. Venkula kuvaa pragmaattista kansalaista:

Hän ottaa arjen työt vastaan mahdollisuuksina kehittää korkeinta kykyään, teoreettista ajattelukykyä. Ongelmat ovat hänelle toiminnan virikkeitä. Hänen elämänsä on kokonaisuus, jossa vaikeus palvelee viisautta, arki juhlaa, käytäntö tiedettä, toiminta mietiskelyä. (Mt.,39.)

Uudet käsitykset oppimisesta ja tiedon luonteesta ovat olleet perustana sille, miksi tyttöjen kouluissa on otettu käyttöön uudenlaisia menetelmiä. Tulos ei kuitenkaan ole toivotunlainen, koska toteutuksen taustalla vaikuttavaa vielä vanha empiristinen malli. Muutos jää näennäiseksi, jos uusien menetelmien taustalla olevia tieto- ja oppimiskäsityksiä ei ymmärretä.

Koulun sisäisen kehittämisen tavoitteeksi tuleekin asettaa oppilaan kasvun tukeminen tavoitteisiin suuntautuvaksi, palautehakuiseksi, tietoa aktiivisesti etsiväksi oman työnsä subjektiksi, toiset huomioon ottavaksi, arvovalinnoistaan tietoiseksi ihmiseksi sekä valistuneeksi kansalaiseksi. (Kääriäinen ym. 1997, 184).

### **Valinnan vapaus**

Uudet opiskelukäytännöt eivät myöskään ole lisänneet valinnan vapautta siten kuin nuoret toivoisivat. Projektiluonteiset tehtävät voisivat tyttöjen mielestä olla mielenkiintoisia, jos he saisivat itse valita aiheensa, työskentelytapansa, -paikkansa ja -aikansa. Myönteisenä toisaalta koetaan se, että *lukiossa saa jonku verran ees valita*. Pakollisia kursseja todetaan silti olevan aivan liian paljon. Aikaa ei jää riittävästi valinnaisille kursseille, jotka antaisivat mahdollisuuden tiedon syventämiseen ja soveltamiseen. Kiinnostus pakolliseen tyrehtyy jo senkin vuoksi, että siinä on pakollisen leima. *Vapaus on se, mikä puuttuu ja mikä pitäis olla*, toteavat tytöt monessakin yhteydessä.

Valinnan vapautta pitäisi myös Kosken (1998, 88; ks. myös Itälä 1995) mielestä lisätä kaikella tavalla. Opiskelija tulisi ohjata syventämään ajatteluaan eksperttiosaamiseksi asioissa, joihin hän tuntee erityistä kiinnostusta. Kaikilla koulutusasteilla tulee tukea ja arvostaa yksilöllisiä oppimistyylejä ja -tarpeita ja kaiken tyyppisiä lahjakkuuden lajeja. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 84) näke-



vät tehokkaassa oppimisessa innostusta, kokemuksellisuutta ja pohdintaa. Syvimmat oivallukset ja huippukokemukset syntyvätkin silloin, kun oppimisprosessissa päästään pintatiedon ohi asiantuntijatiedon vaiheeseen.

Koulukeskustelussa näyttäisi olevan vallalla kaksi vastakkaista diskurssia. Toisaalta korostetaan yksilöllisyyttä ja itsensä toteuttamisen vapautta. Toisaalta yksilöllisyyden korostus nähdään yhteisöllisyyttä ja kansan yleissivistystä murentavana kehityksenä. Näin varmasti onkin, jos yksilöllisyys nähdään itsekkyytenä tai yksintekemisen ja -pärjäämisen kulttuurina. Itse ymmärrän yksilöllisyyden siten, että sen arvostaminen ei ole ristiriidassa yhteisöllisyyden ajatuksen kanssa. Pitkemminkin päinvastoin. Yhteisön kiinteyttä ei lisää se, että kaikki pyrkivät olemaan kaikessa hyviä. Tämä lisää vain yksilöiden välistä kilpailua ja hajaannuttaa organisaatiota. Erilaisista osaajista rakentuvassa yhteisössä ihmiset sen sijaan tarvitsevat toisiaan. Kun ei tarvitse kilpailla, voi antaa arvoa toiselle ja hänen osaamiselleen.

Tätä teemaa valaisee hyvin tarina eläimistä, jotka päättivät perustaa koulun. Jokainen ryhtyi laatimaan opinto-ohjelmaa. Jänis vaati opinto-ohjelmaan juoksun ja lintu lentämisen. Kala halusi uintia ja orava kiipeämistä puuhun kohtisuoraan. Kaikki muutkin eläimet vaativat erikoisalaansa opinto-ohjelmaan. Niinpä ne sisällyttivät siihen kaikki alat ja edellyttivät jokaisen eläimen osallistumista kaikille kursseille. Jänis oli loistava juoksija. Kukaan toinen ei juossut paremmin kuin jänis, mutta toiset katsoivat, että jäniksen opettaminen lentämään oli sekä älyllisesti että emotionaalisesti avartavaa. Niinpä jänis pantiin kiipeämään oksalle ja komennettiin lentämään. Se hyppäsi alas oksalta, katkaisi jalkansa ja sai aivovaurion eikä kyennyt enää edes juoksemaan kunnolla. Samoin kävi linnulle. Yrittäessään kaivaa maahan koloja niin kuin myyrä siltä murtuivat sekä nokka että siivet eikä se enää kyennyt lentämään. Arvatkaapa kuka piti puheen koulun päättäjäisissä luokan priimuksena? Henkisesti jälkeenjäänyt ankerias, joka osasi tehdä melkein kaiken kohtalaisen hyvin. Huuhkaja jätti koulun kesken ja äänestää nyt ei kaikissa verokysymyksissä, joilla on jotakin tekemistä koulujen kanssa. (Buscaglia 1985, 28-29.)

Yhdeksi tahattomaksi sanomakseni tässä työssäni näyttää rakentuvan ajatus, että elämällä (luonnolla) on meille ihmisille paljon opetettavaa. Ei kaikkien todellakaan tarvitse pyrkiä it-alan ammattilaisiksi sillä perusteella, että elämme teknologiayhteiskunnassa. Ainahan voimme valinnoillamme vaikuttaa siihen, että teknologia- ja tehokkuusyhteiskunnasta tulee ihmisyyhteiskunta, jonka arvot mitataan ihmisyyden mittarilla. Tällä viitataan maailmaan, jossa kaiken toiminnan perustana on Rauhalan (1992, 35-46) tarkoittama yksilöllinen ja ainutkertainen ihminen. Siinä maailmassa erilaisuus on arvokasta. Kun erilaisuudesta tulee arvo, suvaitsemattomuus ei voi enää olla ongelma. Tämän täytyy olla inhimillistymisen tie.

Tässä kohden yhdyin kriittisten pedagogien vaatimukseen: koulukasvatuksen kehittämisen perustana tulisi olla ajatus siitä, että koulut ovat instituutioita, joiden avulla voidaan kehittää entistä demokraattisempaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa (Hytönen 1992, 155). Koulukasvatuksen ja koulutuksen suunnittelun tavoitteena ei voida pitää pelkästään työelämän ja yhteiskunnan tarpeita. Tällaisen näkökulman taustalla on ajatus siitä, että ihminen ei voi vaikuttaa siihen, minkälaiseksi työelämä ja yhteiskunta muovautuu. Maailma on jotakin sellaista, joka meille jostakin valmiina annetaan.

Toisaalta on lisättävä, että se mikä palvelee ihmisen hyvää ei vääjäämättä ole ristiriidassa työelämän ja vallitsevan yhteiskunnan hyvän kanssa. Kansainvälisen suuryrityksemme Nokian arvoja silmällessä voisi jopa sanoa, että työelämä on löytänyt ihmisyyden arvot paremmin kuin koulu. Hallintotieteen luennoilla (Toiviainen, Lapin yliopisto 13.10.2001) kerrottiin, että Nokia arvostaa työntekijöissään seuraavia ominaisuuksia: joustavuus, yhteistyökyky, muutoshalukkuus, halu kehittyä ja kehittää, kielitaito, rohkeus ja oma-aloitteisuus. Nämä ominaisuudet kuulostavat pikemminkin kriittisen pedagogiikan tavoitelauselmilta, kuin elinkeinoelämän arvoilta.

## 8. Miten tytöt haastavat?

Johdannossa kysyin, sopeutuvatko hyvin koulussa menestyvät tytöt todella vaiko vain näennäisesti. Hyväksyvätkö vai alistuvatko? Tutkimuksen kuluessa on käynyt selväksi, että nuoret suhtautuvat kouluun kriittisesti. Avoin vastustaminen on kuitenkin vaikeaa, usein jopa mahdotonta. Tosin, Nikki on uskaltanut jonkin verran haastamaan ( sivu 38, edellä) vapauduttuaan ensin yläasteella syntyneestä kymppin tytön roolistaan.

Enimmäkseen tyttöjen kritiikki pysyy kuitenkin piilossa. Pelko siitä, miten kaikki vaikuttaa arviointiin, määrittää olemista koulussa, niin kuin Ruusu (sivu 45, edellä) keskustelussa toteaa: *että jos ois opettaja niin mie mieltäisin, että miten tämä vaikuttaa minun äidinkielen tai historian numeroon että onko tämä negatiivista ehkä positiivista.* Koulussa on pyrittävä peittämään sitä mitä ajattelee, sitä mitä oikeasti on. Turhaumien purkamiselle etsitäänkin riskittömämpiä keinoja, kuten kirjoittaminen, tanssi, musiikki, kuvan tekeminen ja lukeminen.

Omena ei rohkene itse vastustamaan, mutta nauttii siitä, kun joku muu uskaltaa: *Mahtavaa... kun on joku tuollanen, joka ei mene ollenkaan tällasen systeemin alle, ko siellä vaan näyttää keskisormea ja mällistää...(naurua) hyvän asian puolesta. Oikein.* Vastustaa voi myös tarinoiden kautta. Saan Omenalta sähköpostina (27.2.2000) kertomuksen, joka on otsikoitu: ”An Independent Mind”. Tarinan kertoja on Sir Ernest Rutherford (1871-1937), brittiläinen fyysikko, jolle myönnettiin Nobelin kemian palkinto vuonna 1908 (Tiainen & Mäkelä 1994).

Rutherfordille oli soitettu koulusta ja pyydetty häntä ratkaisemaan erään opiskelijan fysiikan kokeeseen liittyvä ongelma. Opiskelija oli vastannut kokeen kysymykseen periaatteessa oikein, mutta keino, jolla hän vastaukseen oli päätenyt, ei ollut odotusten mukainen. Opettajan mielestä se ei kertonut riittävästi kyseisen asian hallinnasta. Rutherford oli antanut opiskelijalle toisen mahdollisuuden, jolloin tämä oli osoittanut ymmärtävänsä asian niin hyvin, että kykeni antamaan useita oikeaan lopputulokseen johtavia vastauksia. Yksikään niistä ei edelleenkään ollut se vastaus, jota opettaja oli edellyttänyt. Rutherfordin kysyessä, eikö

hän todella tiennyt perinteistä vastausta, nuori mies vastasi että kyllä hän tiesi, mutta oli lopen kyllästynyt siihen, että koulussa opettajat yrittivät opettaa hänelle miten ajatella.

Kertomuksen opiskelija on tanskalainen fyysikko Niels Bohr (1885-1962), joka voitti Nobelin fysiikan palkinnon vuonna 1922. Hän osallistui atomipommin luomiseen ja tuli tunnetuksi Bohrin atomimallista. (Tiainen & Mäkelä 1994.) Tarinan lopussa selitetään, että Bohr kieltäytyi muun muassa tarjotusta työstä Saksan atomipommi –hankkeessa, sillä hän ei tahtonut keksintöä käytettävän ihmiskuntaa tuhoavasti. Bohr pakeni maasta ja liittyi yhteisöön, jonka tavoitteena oli suojella intellektuelli-pakolaisia natsihallinnolta. Bohr keskittyi elämässään vaikuttamaan siihen, että ydinenergiaa käytettäisiin vain rakentavaan tarkoitukseen.

Bohr käyttää auktoriteettien vastustamiseen älyä ja luovuutta. Se miellyttää Omenaa, joka itsekin on varsin terävä. Tarinalla Rutherford haluaa ilmeisesti myös kertoa, että Bohr, joka osasi jo nuorena opiskelijana ajatella itsenäisesti ja tarvittaessa vastustaa systeemiä, rohkeni tehdä sen myöhemminkin. Hän uskalsi taistella Hitlerin hirmuhallintoa vastaan.

Tulkitsen aineistoa niin, että Ruusulle oleminen koulussa tuottaa vähiten ongelmia. Ruusu on älykäs, aktiivinen ja iloinen nuori, jolle koulunkäynti tuntuu helpolta. Hän myös viittaa mielellään: ”*Aina viittaen ko tiiän, tai vaikken tiiäkkään.*” En ihmettele, jos Ruusu saa opettajilta paljon myönteistä vahvistusta. Vaikka Ruusukin on kriittinen, hän puolustaa välillä koulua ja asettuu opettajankin vaatteisiin.

*Ruusu: Ajatelkaapa vaikka jotaki, tuli vain yhtäkkiä mieleen, äidinkielenopettaja, semmonen nuori tyttö opiskelee jossain ja saa jakaa toisille tietoa ja on aivan onnessaan sillä lailla... sitte se tulee kouluun, yrittää alkaa opettamaan...sillon kaikkia uusia juttuja, tehdään näin...ja sitte kaikki oppilaat hyökkäävät sille niskaan. Sitte siitä tulee semmonen (mäkä-tysääntä).*

*Nikki: Huomaa, että ainoa tapa pärjätä oppilaille...*

*Ruusu: Niin, eikä se pärjää sittenkään.*

Ziehe (1992, 168) saa minutkin pohtimaan opettajana olemisen vaikeutta muuttuneessa ja jatkuvasti muuttuvassa kulttuurissa. Hän näkee, että koulu on menettänyt kulttuurisen muutoksen seurauksena *auramaisen sädekehänsä*, minkä seurauksena vastuu koulun *ilmapiiristä* jää yksinomaan opettajan henkilökohtaisen ponnistelun varaan. Monet hänelle asetuvat toimintavaatimukset, jotka aikaisemmin olivat kulttuurisesti itsestään selviä, ovat nyt muuttuneet peittelemättömän rasiuksen lähteeksi.

Tarkastellessani aineistoa havaitsin, että verrattuna muihin Ruusun ääni jää ehkä hiukan vaimeammaksi. Ensimmäisessä haastattelussa Ruusu puhuu paljonkin, mutta toisessa hän jättäytyy enemmän kuuntelijaksi ja myötäilijäksi. Osaltaan tämä voi johtua Ruusun epävarmuudesta ilmaista omia mielipiteitään. Pohdin kuitenkin, olisinko haastattelijana voinut rohkaista Ruusua aktiivisemmin mielipiteen ilmaisuun?

Ryhmähaastattelussa on toki omat etunsa ja haittansa. Toisaalta ryhmä voi edesauttaa mielipiteiden esille tuomista, toisaalta se voi myös estää sitä: ryhmädynamiikka ja erityisesti valtahierarkia vaikuttavat siihen, kuka puhuu ryhmässä ja mitä sanotaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63.) Erilaisten mielipiteiden esille tuominen ryhmässä voi olla vaikeaa. Haastattelussamme vallinnut avoin ja vapaa ilmapiiri edestauttavat kyllä monenlaisten mielipiteiden ilmaisemista. Mitalilla on silti toinenkin puoli: kun konsensus on saavutettu, sitä ei tahdota helposti rikkoa. Tyttöjen kriittinen koulupuhe on voinut vaikuttaa niin, että koulumyönteiselle puheelle ei ole jäänyt enempää tilaa.

## **9. Opetusta vai kasvatusta?**

Johdannossa ihmettelin, mitä teatteriryhmäni tytöt mahtavatkaan oksentaa. Mitä koulussa on heidän elimistölleen niin sopimatonta, etteivät he voi sitä sulattaa? Kerroin mieltäni kiusaavasta oksennus-metaforasta ohjaajalleni, joka oivalsi em-pimättä mitä tarvitsin: Venkulaa ja latinaa. Näin hän tuli johdattaneeksi minut sinne, mistä kasvatusta alkoi.

Jaana Venkula kertoo, että *education* eli kasvatus tulee latinankielisistä sanoista *ex-dúcere*, mikä tarkoittaa ”vetää ulos”. Informaation juuret löytyvät taas sanoista *in formàre*, suomeksi ”muotoilla sisään” (1994, 39.) Alkuperäinen näkemys kasvatuksesta sisältää ajatuksen ulos vetämisestä, pikemmin kuin sisään tunkemisestä. Kasvattajan tehtävänä ei näin ollen ole täyttää kasvavia informaatioilla, vaan nimenomaan auttaa tuomaan ulos sitä, mitä heissä itsessään jo on.

Voisiko tyttöjen oksennus olla seurausta siitä, että koulussa harrastetaan ylenpalttista sisään tunkemista ulos vetämisen kustannuksella? Onko kasvatus sanan alkuperäisessä merkityksessä unohdettu? Saman metaforan äärellä on myös Koski (1998,13) todetessaan, että liiallinen, pilaantunut tai muuten meille sopimaton informaatio aiheuttaa infonsulatusongelmia ja infoähkyä.

Pianisti, säveltäjä ja kapellimestari Ralf Gothoni (1998, 156-158) avartaa tätä ajatusta mielenkiintoisella tavalla. Hän kuvailee musiikin perusolemusta kahdella vastakkaisella käsitteellä: *luovalla tilalla* ja *kontrollilla*. Kontrolli on voima, joka informoi ja antaa vaikutteita ulkoa sisälle. Luovuuden suunta on sisältä ulos. Gothoni näkee, että nuo molemmat tiet, sisäisestä ulos ja ulkoisesta sisään, ovat avoinna jo syntymästä. Kunnes me kaikkietävät vanhemmat ja opettajat alamme tuon määrätietoisen valmennuksen. Sen seurauksena lapsi vähitellen erkaantuu omasta kokonaisuudestaan, ulkoisesta sisään –suunnan saadessa hänestä enenevässä määrin otetta.

Keskustelussa tyttöjen väylä sisältä-ulos aktivoituu. Ruusukin huomaa, *että mulla on tämmösiä ajatuksia tosiaan olemassa, mutta en ole ite ajatellu niitä ajatuksiani*. Ruusu on todellakin käynyt koulua jo yksitoista vuotta, keskiarvo melkein kymmenen. Nytkö hän vasta löytää ajatuksensa, kokee ajattelevansa? Ensimmäisessä haastattelussa hän kertoi viittaavansa mielellään, mutta ei silloin *jos on paljon jotain mielipidejuttuja tai jotaki semmosta psykologiaa tai filosofiaa, niinku ei mulla kauheasti ole mitään omia mielipiteitä*. Mietin, olisikohan Ruusukin löytänyt *omat mielipiteensä* aiemmin, jos koulussa ei niin kovasti yritettäisi opettaa ja kontrolloida, vaan autettaisiin tuomaan ulos niitä ajatuksia, joita kaikilla oppilailla itsessään on ja jotka oikeasti tahtovat tulla ulos, kuulluiksi ja nähdyiksi ?

Gothoni (1998, 161) näkee, että opetuksen ensisijainen tehtävä on sisältä ulos kulkevan uoman avoinna pitäminen. ”Se tarkoittaa lapsen tai aikuisen opettajastaan poikkeavan persoonallisuuden hyväksymistä, oppilaan henkilökohtaisten voimien löytämistä ja esiin manaamista, hänen ruumiin tuntojensa herättämistä eikä tukkimista sekä tietysti myös kontrollin vahvistamista.”

## 10. Oma asetelma

Albumi on nyt koulukuvista täysi. Valmiina muiden selailtavaksi ja kommentoitavaksi. Mustavalkoisia ja värikuvia, yli- ja alivalottuneita, maisemia ja lähikuvia... Kuvat ja kuvakulmat vaihtelevat, mutta kohde on sama: koulu, jossa tytöt eivät viihdy, vaikka pitävätkin oppimisesta. Kuinka näistä kuvista näin synkkiä tulikaan?

Koulu on toki remonttia vailla ja sitä sinne vaaditaankin monin eri äänin. Mutta eikö sentään kehitystäkin ole tapahtunut? Olen kuullut kouluista, joissa konstruktivismia eletään joka päivä todeksi. Tiedän myös useita työtään edistyksellisesti kehittäviä opettajia, jotka näkevät roolinsa uusien oppimis- ja tietokäsitysten edellyttämällä tavalla. Heitä, jotka ovat enemmän ihmisiä kuin opettajia. Edistystä siis varmuudella tapahtuu, vaikkakin hitaasti. Eikö ole ihan realistista odottaa, että uudet tuulet puhaltavat pian Nikin, Omenan ja Ruusunkin lukioissa? Vai onko sitenkään?

Olisihan toisaalta naiivia kuvitella, että muutos vie aina ja vääjäämättä hyvään, sillä mitään yhteistä hyvää ei ole olemassa. Kasvatuksessakaan. Vai pitäisikö sanoa etenkin kasvatuksessa. Kasvatustieteellistä kirjallisuutta lukiessa saattaa kyllä sokeutua luulemaan näin, sillä suunta näyttää olevan useimmilla sama: empirismi ja behaviorismi kritisoidaan ja tilaa saavat humanismi, kriittinen pedagogiikka ja konstruktivismi. Muutos on aina kuitenkin erilaisten vastavoimien taistelua eikä kukaan voi etukäteen tietää kenen hyvä saa vallan. Eivätkä ne päätökset, joita koulun kehittämiseksi tehdään, suinkaan aina perustu tieteeseen. Usein ne taitavat olla enemmän tai vähemmän rahan voimalla tehtyjä ratkaisuja. Tämän

vuoksi ymmärrän, että merkitystaistelussa on hyvä olla mukana, monella tapaa. Vaikuttamassa siihen, että muutos on ihmiseksi kasvamista ja kasvattamista.

Tutkimuksen viimeisessä luvussa on tapana katsoa vähän eteen ja vähän taakse. Kylläkin yleensä toisessa järjestyksessä. Mutta jos jotakin tekee kuten *on tapana*, eikö jotakin ole hyvä tehdä kuten *ei yleensä*? Tähän luottaen siirryn arvioimaan sitä, miten selvisinkään tästä vaivaa aiheuttaneesta metodista. Onnistuinko osallistuvan filosofian menetelmässäni siten kuin Varto sen tarkoitti? Tässä vaiheessa tuntuu kylläkin siltä, että mieluummin odottaisi palautetta muilta. Laittaisi vain kädet silmille ja pelkäisi, lentääkö kivi. Ja toivoisi oikein kovasti, että pelko olisi turha.

Alussa kuvittelin, että minä haluan itse puhua graduni. Niin paljon puhuttavaa minulla oli. Sitten tuli hetki, jolloin heittäydyin aineiston vietäväksi niin, että ajattelin, kuten olen edellä kirjoittanutkin: tarvitaanko minun tarinaani lainkaan? Toisinaan taas uppouduin kirjoihin ja kuvittelin, että minun pitäisi lainata kaikki maailman kirjat. Jotekin olen yrittänyt tasapainoilla noiden vaihtuvien aaltojen välillä; pyrkinyt sekä yhdistelemään että pitämään erillään eri lähteistä nousevia ajatuksia. Lupasin myös metodipuheessani, että pidän lukijat koko ajan tietoisina siitä, miten graduani kuljetan ja millä perusteella teen kuten teen. Tässä ohjaajan apua on erityisesti tarvittu. On niin helppo harhautua kuvittelemaan, että tekstini lukijat ovat myös ajatusteni lukijoita.

Graduprosessi on ollut minulle mitä kamalin ja samalla mitä innostavin ja arvokkain oppimisprosessi. Se on avartanut käsityksiäni kasvatuksesta, oppimisesta ja tietysti myös tutkimuksen tekemisestä. Se on myös opettanut jotakin hyvin olennaista tietämisestä: juuri kun olen kuvitellut saavuttavani itseriittoisen tietämisen tilan, minut on upotettu syvälle tietämättömyyteen. Lopulta tuo tietäminen on osoittanut mahdottomuutensa. Saman kokemuksen äärellä lieenee ollut eppäilyksiä saarnaava Pengt Pohjanen, joka toteaa (Lapin Kansa 3.10.1999): ”Jokaisen tietämisen lauseen loppuun pitäisi asettaa pilkku ja mutta -sana, sillä tietämisen tien päässä on aina uusi Auschwitz.”



## LÄHTEET

- Adorno, T.W.** 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Suom. Sironen, R. & Sironen, E. & Uusitupa T. Teoksessa Koivisto, J. & Mäki, M. & Uusitupa T. (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 227-247.
- Aittola, T. & Jokinen, K. & Laine, K.** 1991. *Koulun haihtunut lumous*. Nuoret ja koulu. Nuorisotutkimus 3 Vol 9, 9-17.
- Broady, D.** 1986. *Piilo-opestussuunnitelma*. Jyväskylä: Gummerus Oy
- Buscaglia, L.** 1985. *Elä täydesti tätä päivää*. Toim. Short, S. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy
- Cederlöf, P.** 1998. *Nuorisotyön yhteiskunnallinen merkitys*. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja nro 8. Helsinki: Nykypaino Oy.
- Cortazzi, M.** 1993. *Narrative Analysis*. Basingstoke: Burges Science Press.
- Dee, N.** 1998. *Unennäkijän käsikirja*. Unien tulkinnan ja ymmärtämisen opas. Suom. Latvala, P. Juva: WSOY.
- Eskola, A.** 1994. Sosiaalitieteen muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa: Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino. 13-54.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Foucault, M.** 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Freinet C.** 1987. *Ihmisten koulu*. Suom. Oksanen, L. Elämäkoulu – Livets skola ry.
- Freire, P.** 1987. Freiren haastattelu. Holmberg, H. (haastattelija) *Kasvattajalla oltava unelmia ja päämääriä*. Opettaja. N:o 48-49. s. 40-41.

**Freire, P.** 1996. *Pedagogy of the oppressed*. Trans. Bergman Ramos, M. London: Penguin Group.

**Gibran, K.** 1999. *Profeetta*. Hämeenlinna: Karisto

**Goleman, D.** 1998. *Tunneäly*. Lahjakkuuden koko kuva. Suom. Kankaanpää, J. Helsinki: Otava.

**Gothi, R.** 1998. *Luova hetki*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Ajatus.

**Haapasalo, L.** 1994. *Oppiminen, tieto, ongelmanratkaisu*. Jyväskylä: MEDUSA-Software

**Hakala, J.T.** 1999. *Graduopas*. Helsinki: Gaudeamus

**Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L.** 1999. *Tutkiva oppiminen, älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Juva: WSOY.

**Hannula, A.** 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa: systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

**Heikkilä, J.** 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:48,39-86. (etsi, tarkista!)

**Helakorpi, S. & Juuti, P. & Niemi, H.** 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Juva: WSOY.

**Hellsten, T.** 1996. *Ihminen tavattavissa. Kohtaamisen taito*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

**Himberg, L.** 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Juva: Werner Söderström Oy

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

**Hytönen, J.** 1992. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Juva: WSOY.

**Härkönen, E. & Kuronen, M.J. & Nissinen, J.** 1993. *Uusi ihmisten johtaminen*, yritystaitojulkaisut. Jyväskylä: Gummerus.

**Immonen, S.** 1997. *Koulun rakennettava lapsen itsetuntoa*. Käsi kädessä 5. 4-6.

**Itkonen, E.** 1992. *Suomen sanojen alkuperä*. Etymologinen sanakirja. Kotimaisien kielten tutkimuskeskus ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Itälä, J.** 1995. *Kutsumuskoulu*. Juva: WSOY.

**Jalava, U. & Virtanen, P.** 1998. *Tietoa luova projekti*. Polku oppivaan organisaatioon. Tampere: Tammer-Paino Oy.

**Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen E.** 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

**Kekkonen, H.** 1981. *Paulo Freire – alistettujen herättäjä*. Psykologia. Suomen psykologisen seuran julkaisu. n:o 6. 356-362.

**Koivunen, H.** 1997. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.

**Koski, J.T.** 1998. *Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatioista ja tietoyhteiskunnasta*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Koulukielen sanastoa 2000**. Suomen Vanhempainliitto ry:n ja Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n julkaisu. *Työväline vanhempien ja koulun yhteistyöhön*. Forsan kirjapaino.

**Kuusinen, R.** 2001. *Ongelmana yhteistyökyvyttömyys*. Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistyölle. Työelämän tutkimuskeskus. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 2. Helsingin yliopisto.

**Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand E.** 1996. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.

**Laine, K.** 1997. *Ameeba pulpetissa*. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.

**Laine, K.** 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto.

**Nurmi, T. & Rekiaro, I. & Rekiaro, P.** 1998. *Sivistyssanakirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Näre, S.** 1995. *Etnopsykoanalyttisiä näkökulmia sukupuolikulttuuriin*. Helsingin yliopisto.

**Ojakangas, M.** 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen*. Tutkijaliiton julkaisu 85. Helsinki: Kirjapaino Oy Like.

**Ollila, M-R.** 1997. *Moraalin tuolla puolen*. Juva: WSOY.

**Palosaari, L.** 2000. *Koulu faktan ja fiktion rajamailla*. Lapin Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä. 31 Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

**Pekonen, K.** 1995. *Kohti uutta hallinta-ajattelua julkisessa hallinnossa?* Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

**Perinbanayagam, R.S.** 1991. *Discursive Acts*. New York: Aldine de Gruyter. (tarkista!)

**Perttula, M.** 2000. *Miksi lasten ja nuorten on paha olla?* Yhteishyvä 11/2000: 44-46.

**Puolimatka, T.** 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Tammerpaino Oy.

**Pässilä, T.** 1992. Miten tiedonkäsitys tulisi ottaa huomioon viranomaisten päätöksissä ja koulun toiminnassa? Teoksessa: Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta..* Kouluhallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 97-100

**Rantala, K.** 1998. Oman käden jälki – nuoren tie yksilölliseen ilmaisuun. Teoksessa: Houni, P. & Suurpää, L. *Kuvassa nuoret.* Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

**Rasila, M.** 1992. Yleissivistävän koulutuksen kehittämistarpeet. Teoksessa: Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta.* Kouluhallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 35-38

**Rauhala, L.** 1992. *Humanistinen psykologia.* Helsinki: Yliopistopaino.

**Rauste-von Wright, M. & von Wright, J.** 1996. *Oppiminen ja koulutus.* Juva: WSOY.

**Ronkainen, S.** 1999. *Ajan ja paikan merkitsemät.* Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.

**Saarikoski, H.** 1991. Koulun kulttuuri penkinpainajaisten kautta tarkasteltuna. *Nuoret ja koulu.* Nuorisotutkimus 3 Vol 9, 26-33.

**Saarnivaara, M.** 2000. Raja on minussa. Pohdiskelua rajattamisen (transgression) vaikeudesta. Julkaisussa: *Rajoilla 2 – rajansa myös taiteella.* Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 10. Helsinki

**Salo, U-M.** 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä.* Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta universitatis lapponiensis 24. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

**Salomaa, P.** 1998. *Opettajien asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa.* Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja, ISSN 1238-4992; n:o 12. Oulun yliopisto.

**Siljander, P.** *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 55.

**Suoranta, J.** 1997. *Kasvatuksellisesti näkeväksi*. Tampere: Tampereen yliopiston julkaisujen myynti.

**Syrjälä, L & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S.** 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

**Tervo, 1993.** 1993. *Hapuulua ja hallintaa*. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulun käynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisat-ion kehyksessä. Tampereen yliopisto ser A vol 387.

**Tiainen, J.O. & Mäkelä, P.** (toim.) 1994. *Gummeruksen uusi tietosanakirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Uusikylä, K.** 1996. *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Jyväskylä: Atena.

**Uusikylä, K. & Piirto, J.** 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: Atena Kustannus.

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

**Värri, V-M.** 2000. *Hyvä kasvatus, kasvatus hyvään*. Tampere: University Press.

**Venkula, J.** 1994. *Tiedon suhde toimintaan*. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia, osa I. Helsinki. Yliopistopaino.

**Wexler, P.** 1992. *Becoming Somebody*. Toward a Social Psychology of School. Great Britain: Burgess Science Press

**Witherell, C. & Noddings, N.** 1991. *Stories lives tell. Narrative and Dialogue in Education*. Columbia University: Teachers' College Press.

**Yrjönsuuri, Y.** 1992. Pyrkimykset tiedonkäsituskustelussa. Teoksessa: Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta*. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 9-17.

**Ziehe, T.** 1992. *Uusi Nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

