

Sakari Saukkonen

KOULU JA YKSILÖLLISYYS

Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
maaliskuun 14. päivänä 2003 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

KOULU JA YKSILÖLLISYYS

Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia

Sakari Saukkonen

KOULU JA YKSILÖLLISYYS

Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Anna-Reetta Saukkonen

URN:ISBN:9513914216

ISBN: 951-39-1421-6 (PDF)

ISBN 951-39-1403-8 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2003, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2003

ABSTRACT

Saukkonen, Sakari

School and individuality: Tensions, challenges and possibilities

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003, 125 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 0075-4625; 211)

ISBN 951-39-1421-6

Summary

Diss.

The purpose of this study is to investigate individuality and mass schooling. In the study I open up two perspectives on mass schooling. The first one is a critical, sociological approach. The short history of modern mass schooling and the shaping of the modern individual are discussed. The second one is an empirical case-study inside a Finnish comprehensive school. This consists of an ethnographic journey to school and interviews with 28 pupils from the 4th and the 6th grade. At the end of the study I try to indicate what kind of pedagogy could be sound at the contemporary school.

In the study the present social situation is taken into account. It is difficult to locate basic co-ordinates of society that are uncontested. This gives rise to debate about the effects of social changes on child-rearing practices and even about the disappearance of adulthood altogether. These societal changes are manifested in school life. The “aura” of school is almost gone.

The field study showed that many harmful features of schooling, which have been the main concern of the critical educational sociology, still exist. However it seems that in the criticized rigid school there might be many pedagogically useful practices. Discussions with the pupils partially confirm that. The pupils are not so concerned about their individual needs as the educational policy makers are. For the pupils the most significant features of school are consistency, safety, the company of other children and the relationship with a fair and assertive teacher. I interpret this as a consequence of the state of child-rearing and education in our present society.

I am not seeking to moderate criticism of school in order to let school stay as it is. I argue that the distance between school and the late modern culture is not to be considered a disadvantage. It seems to me that the “old-fashioned” pedagogy has a possibility to strengthen community and teach young people mutually respect each other.

Keywords: comprehensive school, individuality, school pedagogy

Author's address Sakari Saukkonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Supervisor Professor (emeritus) Jouko Kari
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Erkki Olkinuora
Department of Education
University of Turku, Turku, Finland

Professor Pertti Kansanen
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Helsinki, Finland

Opponent Professor Pertti Kansanen
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Helsinki, Finland

ALKUSANAT

Populaarikulttuurissa on usein toistettu fraasi ”Takana loistava tulevaisuus”. Loistosta en tiedä, mutta vuonna 1994 jätin yliopiston ja lähdin oikeisiin töihin. Akateemista maailmaa joitakin vuosia nähneenä en ollut lainkaan varma olisiko minulla ja tieteellä kovinkaan paljon toisillemme annettavaa. Ajattelemista en sentään aikonut lopettaa, mutta vapaa-ajattelijan ura kiehtoi enemmän.

Opettelin elämään aikataulujen mukaan, kuritin itseäni talotyömaalla, annoin houkutella itseni juniorivalmentajaksi, perhe kasvoi ja nurmikko vaati alituista lannoittamista, paikkaamista, leikkaamista ja huolenpitoa. Selkä-, jalka- ja muiden vaivojen ohessa mittailin välillä myös maantietä lenkkittosut jalassa. Jos ei suuria haluja, niin ei kyllä aikaakaan juuri ollut tutkimuksen tekemiseen. Sillä jos aikaa jäi, osasin hyödyntää sen optimaalisesti kuusikielisen kera.

Ajattelemisella oli kuitenkin lopulta loogiset seurauksensa. Vaikka työelämässä yleensä selviää helpommalla, kun ei liikoja ajattele, niin vaikeaa oli olla ajattelematta ja ihmettelemättä. Ja niin olin pian liemessä. Kirjastolla piti käydä, epäselviä muistiinpanoja kirjoitella taskunpohjalta löydetyn kauppaliistan taakse ja iltamyöhällä naputella tietokoneella erinäisiä tutkimussuunnitelmia. Niistä toteutui yksi.

Monet henkilöt ovat auttaneet ja ohjanneet minua akateemisella taipaleellani. Professori (emeritus) Paavo Maliselle olen yhä kiitollinen hänen osoittamastaan luottamuksesta omaa ja ehkä vähän omituista tietä kulkenutta opiskelijaa kohtaan. Professori Risto Eräsaari jaksoi useita kertoja lisensiaatin työni tekemisen aikoihin pohtia yhä uudelleen ja uudelleen miten koulun ja yhteiskunnan monimutkainen kudos välityksineen, mekanismeineen, katkoksi- neen ja ristiriitaisuuksineen rakentuu, saattaisi rakentua tai voisi olla kuviteltavissa. Yleensä ymmärsin melkein puolet tai ainakin jotain. Adam Smithin näkymätön käsikin oli siellä jossain, mutta en muista miksi.

Perustutkinnon ajoilta on mieleeni jäänyt kaksi luentosarjaa erityisen hyvin. Ensimmäinen oli musiikkitieteen laitoksen ”Rokin historia”. Siellä soite- tuista musiikkinäytteistä vain kahta tai kolmea en tunnistanut ensimmäisten tahtien aikana. Toinen oli Tapio Aittolan ”Kasvatussosiologian teoreetikoita”, jota kuunnellessani tunsin jotain raamatullista tai ainakin hymyilin koko ajan.

Tapion ohella monille muille kasvatustieteen laitoksen työtovereille 90-lu- vun alusta kuuluvat kiitokset rohkaisusta ja virikkeistä. Esimerkiksi ilman Pekka Penttistä tietäisin Volkswagen-merkkisistä autoista paljon vähemmän. Vähän harmittaa, että Winter Games -pelin syöksylaskun ennätys jäi lopulta monivuotiselle huonetoverilleni Petri Mustoselle. Erityisesti haluan muistaa ja kiittää professori Jouko Huttusta, jonka tutkimushankkeisiin olin jo menossa mukaan, kunnes koulun kello soi.

Tätä tutkimusta aloittaessani professori (emeritus) Jouko Kari lupautui oh- jaamaan ja ojentamaan. Jouko jaksoi olla kärsivällinen työni nykivän etene- mistahdin kanssa ja lisäksi hän kommentoi rakentavasti tuotoksiani. Suuret kiitokset. Lehtori Pentti Moilanen on jo vuosien ajan suostunut keskustelemaan

tutkimuksen tekemiseen ylipäänsä liittyvistä teemoista. Lisäksi hän on tarjonnut myös erinomaista asiantuntemustaan puutarhanhoitoon liittyvissä tärkeissä kysymyksissä. Jyväskylän avoimen yliopiston jo eläkkeelle jäänyt johtaja Jukka Koro auttoi minua paljon – todennäköisesti tietämättään. Hän otti minut muutama vuosi sitten töihin. Näin pääsin vähäksi aikaa koulutyöstä jäähylle ja pystyin aloittamaan viimeisen ja samalla oikein kunnollisen ajatusten kirjaamisjakson. Professori Pauli Kaikkonen on auttanut työn loppuun saattamisen yhteydessä monissa kysymyksissä. Lehtori Michael Freeman auttoi englanninkielisten tekstien kanssa. Kiitän tarkoista ja rakentavista kommentteista työni esitarkastajia professori Erkki Olkinuoraa ja professori Pertti Kansasta. Heidän kommenttinsa pakottivat minut vielä kerran miettimään monia kohtia työssäni, joka siten on toivottavasti selkiintynyt.

Oman kouluni opettajavereille kuuluvat myös kiitokset. He ovat vuosien ajan jaksaneet kuunnella höpötyksiäni. Samaan on pystynyt vain puolisoni. Tutkimuksen toteuttamisessa suurinta apuaan antoivat Satu Grönroos, Ilona Lehtoranta, Pasi Hautala ja Antti Pietilä. Rehtori Raimo Lapiolahti on myös tukenut hankettani. Haastattelemilleni sekä muille katseeni kohteeksi joutuneille oppilaille myös kiitokset. Kiitoslistan jatkuessa on todettava, että monia on mainittu, mutta hyvin moni jää mainitsematta. Kiitos kaikille teille.

Koska melko johdonmukaisesti vältin tutkimuksen tekemistä opettajan niukkojen, mutta ansaittujen kesälomien aikana, minun ei käsittäkseni kovin paljoa tarvitse pyydellä anteeksi perheeltäni heidän laiminlyömistään. No, jonkun verran silti. Jokunen ilta ja yö tuli vietettyä papereiden ja näppäimistön äärellä, minkä vuoksi olin parina aamuna tavallistakin kärttyisämpi. Ainakin parina. Rakkaat kiitokset välittämisestä Päiville, Eerolle, Aku-Jaakolle, Roosalle, Anna-Reetalle ja Otolle. Lasten on kuitenkin turha odottaa työn valmistumisen helpottavan heidän asemaansa. Ei, luulen että huuto, valitus ja murina jatkuvat ihan entiseen malliin.

Opettajat Kari Ahonen ja Marja-Sisko Kautto muodostivat kanssani koulumme *Perikato-ryhmän*. Karin nimeämässä ryhmässä tiivistyi kaikki koulutyössä – ainakin välituntisin – tarvittava: huumori, hulluus ja huono maku. Naurunkyynelten lomasta lohkesivat syvimmät analyysit ja teoreettisimmat synteetit ilman, että itsekään sitä tajusimme. Tämän vuoksi tämä työ on omistettu Karille ja Siskolle sekä kaikille muille, jotka ovat avanneet ja yhä avaavat aamuisin koulun oven pystypäin ja sydän lämpimänä. Sitä sitoutumista en jaksa olla ihmettelemättä.

Punatiilisten talojen keskellä 12.2.2003

Sakari Saukkonen

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ	9
1.1	Lähtökohdat	9
1.1.1	Herkistyminen tutkimukseen	9
1.1.2	Koulun kello	11
1.1.3	Kasvatuskulttuurin muutos	12
1.1.4	Nykykoulun jännitteet	15
1.1.5	Koulu ja yhteiskunnan uusintaminen	17
1.1.6	Yksilöllistyminen	21
1.1.7	Yksilöllistyvä opetussuunnitelmaideologia	25
1.2	Tutkimuksen tarkoitus	25
1.2.1	Tutkimustehtävä	25
1.2.2	Tutkimuksen eteneminen	28
2	TUTKIMUSMENETELMÄT	29
2.1	Perustukset	29
2.2	Sosiaalisen konstruktivismin näkökulma	32
2.3	Diskurssien analysointi	36
2.4	Reflektiivinen etnografia	40
2.5	Tutkimuksen aineistot	43
3	MODERNI KOULU MYÖHÄISMODERNISSA MAAILMASSA	45
3.1	Koululaitoksen rakentuminen	45
3.2	Koulu ja kansallisvaltio	51
3.3	Massojen kouluttaminen, yksilöiden tuottaminen	53
3.4	Myöhäismoderni koulu	59
3.5	Yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekenttä	62
4	TUTKIMUSMATKALLA	69
4.1	Opettaja-etnografi näkökulmaansa etsimässä	69
4.1.1	Opettajan ihmetys	69
4.1.2	Tasatahtinen opetus	72
4.1.3	Samaan muottiin puristaminen	74
4.1.4	Itsekkyiden kulttuuri	76
4.1.5	Auktoriteetin murentuminen	78
4.1.6	Psykologisointi	79
4.2	Havaintojen yhteenveto	81
4.3	Koulu on koulua	82
4.3.1	Itsestään selvä koulu	82
4.3.2	Tavallinen koulupäivä	83
4.3.3	Suhde toisiin oppilaisiin ja opettajaan	87
4.4	Lasten koulu	90

5	KASVATUKSEN PAIKKA	94
5.1	Sosiologi ja opettaja aloittavat dialogin	94
5.2	Sosiologi ja opettaja rakentavat tulkintoja	95
5.3	Sosiologi ja opettaja pohtivat tulkintojen pätevyyttä	102
5.4	Koulukasvatus myöhäismodernissa	105
	SUMMARY	111
	LÄHTEET	114
	LIITTEET	122
Liite 1	Haastattelurunko.....	122
Liite 2	Lasten haastattelujen temaattinen luokittelu	123

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ

1.1 Lähtökohdat

1.1.1 Herkistyminen tutkimukseen

Tämä tutkimus on yhtäältä yritys ratkoa yksilöllisyyttä ja joukkomaista koulukasvatusta koskeva mahdollinen ristiriita sekä toisaalta se on kartta vaelluksesta kasvatussosiologisessa maastossa. Molemmat limittyvät toisiinsa. En olisi päätenyt tähän tehtävänasetteluun ilman taivallusta niin tieteen kuin käytännön koulutyön korpimaastoissa, ja juuri noiden maastojen tutkiminen on tie tehtävän ratkaisuun.

Kun lisensiaatintutkielmani (Saukkonen 1994) valmistui, eräs silloinen työtoverini totesi, että ehkä olisi aika siirtyä koulun tarkastelussa sen seinien sisäpuolelle. Hän tunsu teoreettisesti painottuneet kirjoitukseni, jotka oli tehty turvallisesti yliopiston kirjaston kahvion läheisyydessä. Hymähtelin tuolloin ajatukselle empiirisestä kenttätyöstä, mutta vain joitakin kuukausia myöhemmin löysin itseni pienen keskisuomalaisen kunnan keskustajaman koulukolossista kolmenkymmenenkolmen varhaisnuoren seurasta. "Ope, hei, onks' nyt äikkää?"

Aluksi koulunpito vei kaiken energiani. Parin ensimmäisen viikon ajan päiväunet tuntuivat hyvin tarpeellisilta työpäivän jälkeen. Ajatus opinnäytteen tekemisestä tuntui kovin kaukaiselta. Vähitellen työlle löytyivät omat rutiininsa ja aloin tarkastella eritellymmiin niin opettajan ammatin harjoittamista kuin koulunpitoa ylipäänsä.

Ensimmäiset hahmottelemani aiheet, joissa ajattelin hyödyntäväni empiiristä havaintoaineistoa, nousivat pitkälti niistä teemoista, joihin koulua koskevat teoreettiset erittelyni olivat minut johtaneet. Minua kiinnostivat oppilaiden arkea säätelevät käytännöt, kuuliaistamisen ja ruumiin koulumisen hienovaraiset mekanismit sekä populaarikulttuurin ja koulun arkisen harmauden yhteentörmäys. Yhtä kaikki, joka ikinen hahmotelma lähti näkemyksestä,

johon pino uusmarxilaisia, piilo-opetussuunnitelmallisia, foucaultlaisia tai muuten koulutuskriittisiä tekstejä oli minut johtanut. Koulu oli väistämättä tavalla tai toisella lapsen elämässä haitaksi. Miten paljon ja millä tavoin, se vaati empiiristä erittelyä.

Kriittisyydestäni huolimatta en kuitenkaan kokenut työtäni opettajana erityisen ristiriitaisena. Ehkä syynä oli se, että näin itseni osallistuvana havainnoijana. Sen vuoksi minun piti olla mahdollisimman paljon yksi muiden joukossa. Mitä siis turhaan kapinoimaan äänekkäästi koulun käytäntöjä tai opetuksen sisältöjä vastaan, sillä sehän olisi häirinnyt havaintojani koulusta "sellaisena kuin se on ja on aina ollut".

Aivan ilman kapinanpoikasia en sopeutunut ammattiini, vaan uskoin toteuttavani joitakin opetuksellisia asioita hieman eri tavalla kuin oletin edeltäjieni tehneen. Myöhemmin opin, että samanlainen "kapinointi" onkin suhteellisen yleistä, mutta siitä ei ole tapana pitää ääntä. Opettajat rakentavat luokkiinsa omien näkemystensä mukaisia opiskeluympäristöjä, jotka saattavat poiketa paljonkin kouluun yleisesti liitettävästä oppikirjakeskeisyydestä.

Oltuani kaksi vuotta ensimmäisessä koulussani siirryin suurehkon kaupungin suurelle ala-asteelle. Siellä toimin ensimmäisen työvuoden tuntiopettajana vailla omaa luokkaa. Toteutimme yhdessä luokanopettajien kanssa samanaikais- ja pienryhmäopetusta, minkä lisäksi opetin liikuntaa muutamalle ryhmälle. Kävin myös yhtenä päivänä viikossa pienellä alkuopetuksen viipalekoululla, missä työni oli paljolti yksilö-, pienryhmä- ja tukiovetusta.

Tuo vuosi antoi minulle mahdollisuuden tarkastella itseäni, työtäni, oppilaita, opettajia ja koulua rauhassa. Monien erilaisten ja monenikäisten oppilaiden, monien erilaisten luokkien ja monien erilaisten opettajien näkeminen johti minut pohtimaan aivan uudestaan aiemmat hahmotelmani tutkimuksesta.

Tein tuon vuoden ajan suhteellisen säännöllisesti muistiinpanoja. Tietämättä tarkemmin muistiinpanojeni tulevaa käyttötarkoitusta kirjoitin eräänlaisia etnografisia kenttämuistiinpanoja, joista on nyttemmin ollut paljon hyötyä. Kun tuon vuoden jälkeen sain taas omia luokkia huolehdittavakseni, ei vastaavaan päivittäisten huomioiden muistiin kirjaamiseen enää ollut aikaa ja voimia. Toisaalta koko aikana, jonka koulussa työskentelin, en missään vaiheessa kokonaan luopunut havaintojeni muistiin kirjaamisesta. Vuosien mittaan kävi yhä useammin niin, että havainnot siirtyivät suoraan osiksi työstämäni tutkimuksen erilaisia versioita. Kirjoittaminen oli ja on tapa kysellä, eritellä ja pohtia.

Noihin aikoihin, 90-luvun kääntyessä jo lopuilleen, minusta vaikutti siltä, että julkisuudessa yhä useammin törmäsi yksilöllisyyttä koskeviin kannanottoihin. Saattoi tietenkä olla, että ne tekstit, joita luin harrastelijatutkijana, töitä tekevänä opettajana ja nykyaikaisen suurperheen isänä, saivat minut vain herkistymään aiheelle. Joka tapauksessa minua alkoi vaivata kaikkialla vastaan tuleva yksilöllisyys. Etenkin kun sen näki päivittäin törmäävän koulun joukkomaisuuden asettamiin rajoihin.

Mutta enää, ehkä käytännön kokemuksen myötä, en nähnyt kaikkea koulun lapselle "aiheuttamaa" pelkkänä haittana tai luovuutta rajoittavana. Löydän

toki tuon ajan muistiinpanoistani sellaisia merkintöjä kuten "tyhmentämisen pedagogiikka" tai "jonottamisen autuus", mutta kokonaiskuvassa niitä tärkeämmiksi alkoivat tulla toisenlaiset asiat. Se vanha polte, joka sai minut aikanaan tarttumaan kasvatussosiologiaan ja Durkheimiin, palasi. Minua alkoi kiinnostaa taas kasvatustieteet.

Täsmällisemmin sanottuna minua alkoi kiinnostaa koulukasvatus. Onko koulukasvatuksella sijaa maailmassa, joka näyttää pirstaleiselta, nopeatempoiselta ja jäsentymättömältä? Aloin lueskella uudestaan vanhoja kirjojani, arvioin niitä uudelleen sekä silloin harvoin kun ehdin, yritin löytää uusia. Minusta alkoi vaikuttaa siltä, koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmaideologia kauppasivat kouluun yksilöllistä opintietä samalla, kun kulttuurimme kasvatuksellinen koordinaatisto jatkoi hajoamistaan ja lasten arki pirstaloitui.

Paolo Freiren ja A. S. Neillin lukemisesta huolimatta - tai ehkä juuri niiden vuoksi - aloin suhtautua epäilevästi yksilöllistämistä uhkuvaan riemuvirteeseen, vaikka luullakseni kaltaiseni, kriittisestä koulutus sosiologiasta eetosensa amentaneen, olisi pitänyt sen vapauttavasta sanomasta elähtyä. Niin ei kuitenkaan käynyt, vaan aloin sen sijaan pohtia mahdollisuutta tarkemmin selvittää yksilöllisyyden idean, koulun arkipäivän ja aikamme yhteiskunnallisen tilanteen välisiä ristiriitoja, yhtymäkohtia, katkoksia ja mahdollisuuksia. Pontevasti ajattelin kykeneväni hahmottelemaan ajassa kiinni olevan kasvatussosiologisen näkemyksen. Kaiken lisäksi, niin sanotun lasten vuosisadan lähestyessä loppuaan, aloin ihmetellä, oliko kukaan kysynyt lasten itsensä käsityksiä yksilöllisestä koulunkäynnistä.

Niinpä päätin kysyä sitä heiltä. Lasten, 4. ja 6. luokan oppilaiden, haastattelut ovat tämän työn yksi keskeinen tietovaranto. Aluksi ajattelin sen olevan myös ainoan. Vähitellen kuitenkin käsitin, että koulussa tapahtumien keskellä viettämäni vuodet ovat yhtä lailla elimellinen osa analyysiäni ja argumentaatiotani. Minun pitää vain osata tutkimuksellistaa omat havaintoni - tehdä ne analyttisiksi, kriittisiksi ja reflektiivisiksi. Näin ollen toinen tärkeä tietovaranto on edellä lyhyesti kuvaamani oma seitsenvuotinen tutkimusmatkani kouluun. Lisäksi prosessin kuluessa myönsin, että teoreettisista intresseistä kummunneet aiemmat tutkimukseni ovat muokanneet vahvasti näkökulmaani kouluun. Siksi noiden teoreettisten sitoumusten tunnustaminen, tunnistaminen ja tarvittava erittely on oleellista työni kannalta.

1.1.2 Koulun kello

Aamulla, muutama minuuttia vailla kahdeksan, koulun kello soi. Suuren kaupunkikoulun puolituhantinen oppilasjoukko aloittaa monityylisen siirtymisen pihalta kohti luokkahuoneita. Yksi juoksee, toinen löntystää. Yksi joukko kinnastelee kiihaasti keskenään, toinen vaeltaa hiljaksen pitkin eteisaulaa. Peter McLarenin (1993, 91–92) sanoin siirrytään katutilasta (streetcorner state) koululaistilaan (student state).

Katutilassa lapset huutavat, meluavat, heiluttavat käsiä ja jalkoja, puhuvat kovalla äänellä, kiroilevat ja nauravat. Lasten liikkeet, ilmeet, eleet ja ääntely ovat spontaaneja ja välittömiä. Koululaistilassa lapset puhuvat hiljempaa, liik-

kuvat hitaammin, asettuvat paikoilleen luokassa ja siistivät puhettaan. Sisäisen ja ulkoisen kontrollin myötä käytös muuttuu hillitymmäksi, sisäisiä impulsseja pyritään tukahduttamaan. Siirtyminen katutilasta koululaistilaan on muutos niin paikan kuin itsekontrollin suhteen. Tila tarkoittaa konkreettisesti sekä fyysistä ympäristöä että olotilaa.

Muutos ei tapahdu taikaiskusta. Ovesta sisälle tultaessa tullaan välitilaan, eteiseen ja käytävälle, jossa muutos vähittäin tapahtuu. Osalla oppilaista muutos on huomattavan hidasta, jopa lähes mahdotonta. Jokaisesta luokahuoneesta löytyy niitä, joilla katutila jatkuu ja joihin opettaja ensimmäisenä kiinnittää huomionsa astuessaan luokkaan.

Usein seuraa taistelu. Taistelu, joka ennemmin tai myöhemmin vääjäämättä päättyy vahvemman eli aikuisen eduksi. Kuitenkin suurimmalle osalle oppilaista koululaistilan saavuttaminen tapahtuu nopeasti. Vain pari minuuttia aiemmin moni luokassa hiljaa istuvista lapsista huusi ja mellasti pihalla.

Koululaistilaan pääseminen ei ole nykyisin mikään itsestäänselvyys. Joitakin vuosikymmeniä sitten, "vanhoina hyvinä aikoina", kun aikuisten auktoriteetti oli järkkymättömämpi kuin nykyisin, koulu jähmetti lapsen ruumiin, sulki suun ja riipi rivot eleet pois paljon tehokkaammin. Nyt entistä useammin luokissa käydään lasten aloitteesta miksi-keskusteluja. Miksi pitää opiskella? Miksi meillä on tänään tätä? Miksi minä en voi tehdä jotain ihan muuta? Miksi ei jo lähdetä kotiin? Miksi aikuiset saavat käskä lapsia?

1.1.3 Kasvatuskulttuurin muutos

Viime vuosina on keskusteltu aikuisuuden ja lapsuuden rajanvedosta, aikuisen vastuusta, lasten turvattomuudesta, lasten huonosta käytöksestä, lapsi- ja nuorisorikollisuudesta ja monista muista usein otsikoita saaneista ilmiöistä. Tällöin on esitetty kasvattamisen ja kasvamisen ongelmien taustoiksi niin nyky-yhteiskunnassa vallitsevaa elämäntapaa kuin 60–70 -lukujen vapaan kasvatuksen perintöä.

Tutkijat ovat puhuneet kasvattamisen problematisoitumisesta sekä kasvatuksellisten auktoriteettien ja aikuisuuden kriisiytymisestä nyky-yhteiskunnassa (Ziehe 1991; Hoikkala 1993; Giddens 1995; Laine 1997; Ojakangas 1997). Tämä näkyy seuraavasti:

- 1 Koulussa opettajaa ei enää arvosteta eivätkä vanhemmat tahdo saada otetta lapsiinsa. Kasvattajat eivät välttämättä edes pyri perinteisen auktoriteetin asemaan. Sen sijaan kasvattamisesta on tullut kaveeraamista.
- 2 Lapsesta asti jokaisen ihmisen halutaan kasvavan toteuttamaan omaa "aitoa potentiaaliaan", ihmisen on "löydettävä itsensä". Liikat kiellot ja rajoitukset ehkä pilaisivat kasvavan lapsen. Siksi ajatellaan, että löytöretken pitää alkaa jo kodista, päiväkodista ja koulusta, joissa kaikissa lapsi pitää "kohdata yksilönä" ja ohjauksen pitää olla "lapsilähtöistä".
- 3 Perinteinen yhteisöllisyys on paljolti murentunut, samoin on käynyt kollektiivisten ihanteiden. On tavallista nostaa kyynärpäät tanaan omien yksilöllisten etujen varjelemiseksi. Viime aikojen julkisessa keskustelussa on tosin nostettu esiin toisenlaisiakin äänenpainoja. Yhtäältä on alettu

hahmotella uudelleen yhdessä toimimisen perusteita ja käytäntöjä sekä toisaalta lähinnä työelämän piirissä on virinnyt suuntaus, jossa työn porukoittamisen, tiimittämisen, avulla on haettu yhteistyöllä parempaa työtehoa (Helakorpi & Olkinuora 1997, 227–229; Launis & Engeström 1999, 76–78).

- 4 Samalla kun julkisessa keskustelussa yksilö hauraana persoonallisuutena nostetaan jalustalle, odotetaan häneltä yhä parempia älyllisiä suorituksia läpi elämän. Elämä on jatkuvaa koulutusta elinikäisen oppimisen nimissä. Ja kuitenkin näyttäisi siltä, että kulttuurimme on pikemmin mielihyvän etsimiseen kuin järjen käyttöön kannustava (Siltala 1996).
- 5 Kulttuurissamme havaittava yksilöllisyyden eetos tunkeutuu kouluun niin viestintävälineiden, viihteen kuin oppilaiden identiteettityön ja hetkellisen mielihyvähakuisuuden mukana (Ziehe 1991, 2000; Siltala 1996). Samaan aikaan koulussa oppilaalta vaaditaan sopeutumista joukkoon ja aikuisten auktoriteettiin. Molemmat ovat vaatimuksia, joihin entistä useamman näyttää olevan vaikea sopeutua.
- 6 Suomen kokeman 1990-luvun laman jälkilaskuna näyttää kasvavan sellainen lasten sukupolvi, jonka vanhemmilla on ollut vähän voimia toimia aikuisina ja kasvattajina. Näiden lasten perussosialisaatiossa on puutteita, minkä vuoksi eväät elämään yhdessä toisten kanssa ovat heikot (Järventie 2000; Olkinuora & Rinne 2002).

Kaiken tämän keskellä koulu on paikka, jossa pidetään yllä aikuisuuden ja lapsuuden välistä laatueroa ja tehdä selväksi vapauden ja vastuun, oikeuksien ja velvollisuuksien ikään ja kokemukseen liittyvät erot. Tämä rintama on kuitenkin murentunut vuosikymmenien saatossa. Koulujen opetuksen kollektiivisiin ihanteisiin perustuva moraalinen eetos on liudentunut ja vaihtunut kasvatuspsykologisesti motivoituiksi tavoitteiksi kasvattaa sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutustaidoissa vahvoja, itsenäisiä yksilöitä (Launonen 2000, 290–296). Koulun moraalisen eetoksen katoaminen ei tietenkään väistämättä tarkoita yksinomaan kielteistä muutosta aikuisuuden ja lapsuuden välisessä rajanvedossa. Kasvatussuhteisiin liittyvä auktoriteetti voi autoritäärisyydessään pahimmillaan ehkäistä oppimista, mutta toisaalta nykykulttuurin tilanne on omiaan johtamaan täysin päinvastaiseen suuntaan. Näyttää siltä, että kasvatuksessa yksilöllistyminen liittyy aikuisuuden vetovoiman, houkuttelevuuden ja kasvatuksellisten mahdollisuuksien problematisoitumiseen, "aikuisuuden kirkkaus ja lopullisuus on poissa" (Hoikkala 1993, 251). Tällöin koulun ja opettajien auktoriteetti ei enää rakennu kyseenalaistamattomasti aikuisuuden pohjalta.

Kasvattajan auktoriteetin murenemisen juuret ovat Ojakankaan (1997) mukaan paljon kauempana kuin vain viime vuosien tai edes vapaan kasvatuksen kauden aikana tapahtuneissa muutoksissa. Ihmis- ja kasvatustieteisiin perustuva, universaalinen normin mukainen lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen kasvatuksessa on vähittäin, noin vuosisadan kuluessa, korvannut paikallisuuden normiin, tietyn yhteisön perinteeseen nojautuvan kasvatuksen. Yhtenä seurauksena on ollut perinteinen aikuisten auktoriteetin hapertuminen.

Kasvattamisen problematisoituminen liittyy viime vuosisadalla kiihtyneeseen kehityskulkuun, josta Giddens (1995, 84) käyttää nimitystä refleksiivinen moderni. Refleksiivisen modernin kaksi keskeistä piirrettä ovat globalisoituminen ja traditionaalisten toimintatapojen tyhjentyminen. Paikallinen, traditioiden ohjaama yhteisöllinen elämisen malli on länsimaissa muuttunut – muiden muassa teknologisen kehityksen, maailmakaupan vilkastumisen ja kulttuurierojen liudentumisen myötä – kansainväliseksi, dynaamiseksi ja yksilöllistetyksi elämänprojektiksi. Kun entisajan yhteiskunnassa ihminen sosiaalistui paikalliseen kulttuuriin ja sen tapoihin, on nykyihmisen itse rakennettava itsensä, näennäisen vapaasti, mutta yhtä kaikki itsen rakennusprojekti on pakko käydä läpi, sillä mitään traditionaalista mallia tai turvaa, jonka varaan voisi heittäytyä, ei ole. Yhteiskunnan nopean muutoksen aiheuttamat katkokset sosialisatioprosesseissa koskettavat aikuisuutta, lapsuutta ja kasvattamista yhteiskunnallisina rakenteina.

Ziehe (1991; 1995; 2000) puolestaan kuvaa lasten ja nuorten sosialisatioympäristön muutoksen yhteyttä uudenlaisen sosialisatiotyypin syntymiseen. Vielä joitakin vuosikymmeniä sitten aikuisten ja lasten väliset auktoriteettisuhteet olivat selvät ja lapset kasvatettiin ja he kasvoivat Ziehen sanoin autoritäärisiksi persoonallisuuksiksi. Auktoriteetti oli sisäistynyt osaksi persoonallisuuden rakennetta, jolloin esimerkiksi koulussa opettajaa kunnioitettiin hänen ikänsä ja asemansa vuoksi. Yhteiskunnan sirpaloitumisen ja selvien totuuksien hajoamisen myötä lapsista on Ziehen mukaan kasvanut yhä narsistisempia. He eivät enää tunnusta aikuisen aseman tuomaa valtaa itsestään selvyytensä, vaan he kysyvät loputtomasti "miksi".

Lapsen kysymykset eivät tietenkään ole historiattomasti lapsen itsensä keksimiä. Aikuiset ovat omilla toimillaan saaneet aikaan, ehkä tahtomattaan, ehkä tahallisesti, kysyvän ja kyseenalaistavan lapsen. Lapsia on aikuismaistettu yhä kiihtyvällä tahdilla. Siltala (1996, 172–173) kysyy, onko meillä varaa tulosvastuullisuuden nimissä valmentaa yhä pienempiä lapsia yhä parempiin suorituksiin. Kun "kouluvuotia ei saa haaskata leikkimiseen" on Siltalan mukaan uhkana tilanne, jossa lapsille sälytetään enemmän vastuuta kuin he jaksavat kantaa. Myös Järventie (2000) kysyy, mistä tulevat tulevaisuuden tietoyhteiskunnan menestyvät aikuiset, kun hänen tutkimuksensa mukaan jopa kolmella neljäsosalla ala-asteikäisistä on tasapainoista kasvua uhkaavia riskejä.

Romantikko voi silti löytää nykyajan lapsuudesta vielä aitoutta ja vilpittömyyttä, kuten Laura Ruohosen (1999) esimerkki osoittaa:

Sain - - muistutuksen kasvattajan mahdollisuuksien rajallisuudesta tyttäreni kysyessä, mitä hyötyä hyttysistä on maailmalle? Kuvittelin, että vihdoinkin oli tullut tilaisuus pitää se suuri esitelmä Elämän Suurista Kysymyksistä - - . "Mitä hyötyä ihmisestä on muulle maailmankaikkeudelle?" aloitin. "Ihmistä tarvitaan, koska se on hyttysen ravintoa", vastasi tyttö ja katosi.

1.1.4 Nykykoulun jännitteet

Koulu on ristiriitainen laitos. Läpi sen historian on tasapainoiltu yhteisöä ja yksilöä korostavien näkökohtien välillä. Yhtäältä koulutus on nähty yksilön sivistymisen kannalta merkittävänä, mutta toisaalta kansalliset ja valtiolliset pyrkimykset ovat myös olleet vahvasti esillä. Viime vuosikymmenien tendenssinä on ollut siirtyminen kohti yksilöllisyyttä korostavia näkemyksiä (Launonen 2000). Entistä enemmän on korostettu koulua yksilöllisen hyvän tuottajana, mutta yksilöllisen opetuksen toteuttaminen on ongelmallista joukkomaisessa organisaatiossa. Samalla yhteisöön ja sen kulttuuriin sosiaalistuminen saattaa joutua vähämerkityksiseen asemaan.

Koulun toiminta ja organisointi on perustunut modernin ajan ajattelutapoihin ja rakenteisiin. Kansallisvaltioiden keskitetyn hallinnon avulla on pyritty ennustettavuuden ja hallittavuuden yhteiskuntaan (Saukkonen 1994, 98). Modernin maailman keskeinen valtiollinen huolenaihe on ollut väestön hallinta. Siveellisyttä ja yhteiskuntakelpoisuutta on tavoiteltu niin lainkäytön, terveydenhuollon kuin koulutuksen avulla. Osa pyrkimystä tuottaa yhteiskunnallista ennustettavuutta on ollut valtiollisen peruskoulutusjärjestelmän luominen (de Swaan 1988; Boli 1989). Kansalaiseksi kasvattaminen on ollut yhteisten kansallisten ajattelutapojen opettamisen historiallinen polku. Suomessa kansalaiskasvatuksen eetos alkoi antaa tilaa yksilöllisten oppimistavoitteiden eetokselle 1950-luvun jälkeen peruskoulupedagogiikan syntymisen myötä (Simola 1995, 73–79; Launonen 2000, 275–279).

Myöhäismodernia kohti tultaessa on väestön hallinnasta siirrytty kohti yksilön itsehallintaa, joka voidaan tulkita sekä itsemääräämisoikeuden lisääntymiseksi että yhteiskunnallisen hallinnan uudenlaisten tekniikoiden kehittymiseksi, joihin voidaan pitää erilaisia refleksiivisyyden muotoja kuten esimerkiksi itsearviointia (Foucault 1991; Giddens 1995).

Moderni massojen hallinta on sulkenut sisäänsä yksilöllistämisen – ei siis yksilöllisyyden – tendenssin. Kustakin yksilöstä on tullut entistä enemmän sääntelyn, ohjailun, suostuttelun ja tarkkailun kohde ja samalla itse yksilölle on säilytetty yhä suurempi velvollisuus itse luoda oma elämänsä, oma tyyliensä, omat käsityksensä (Foucault 1990, 1991; Rose 1990; Ziehe 1991; Giddens 1995).

1990-luvun alun taloudellisen laman jälkeisessä Suomessa koulunpidon taloudelliset resurssit ovat niukentuneet. Tällöin kuilu koulunpidon ideologian ja arjen todellisuuden välillä on ollut selvästi nähtävissä. Säästöt opetuksessa ovat kasvattaneet ryhmäkokoja ja tehneet oppilaiden yksilöllisen huomioimisen hankalaksi (Salmi, Huttunen & Yli-Pietilä 1996, 109–112). Tähän saattaa liittyä 90-luvulla tehty havainto, jonka mukaan monet oppilaat kokevat koulun pitkästyttäväksi ja ikäväksi paikaksi – etenkin pojat viihtyvät koulussa huonosti (Liinamo & Kannas 1995; Laine 1997).

Koulun sisältä löytyy tekijöitä, jotka ovat ylläpitämässä vanhoja toimintakäytänteitä voimakkaasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Sahlberg (1996, 88–91) tarkastelee niitä käsitteillä eristyneisyys, yhteisen terminologian puute ja individualismi. Yksin tekemisen perinne johtaa kouluyhteisössä usein siihen, että opettajat eristyvät. Tällöin työn kehittäminen ja ongelmien voittaminen jää

yksittäisten ponnistelujen varaan, eikä jakamisen ja tukemisen voimaa löydy. Yhteisen ammatillisen terminologian puute saattaa johtaa jopa väärinkäsityksiin ja on vähintään este kouluilmiöiden käsitteelliselle tulkinnalle. Individualistinen opetustyön malli on taas niin itsestään selvä, että sitä voi pitää eräänlaisena normina, josta kaikki muu on poikkeamaa. Yksin puurtavan opettajasankarin myytti elää, vaikka koulutyön tekemisen olosuhteet ovat muuttuneet paljon viimeisten vuosikymmenien aikana.

Opettajan ammattiin on aina liittynyt myyttejä, joidenkin mielestä sädekehä, ja opettajapersoonallisuuksiin on läpi kouluhistorian ladattu odotuksia. Ammatti on ollut perinteisesti enemmän tai vähemmän yksin tekemistä, etenkin pienten maaseutukylien kansakouluissa. Opettajan ammatti muuttui entistä yksilökeskeisemmäksi, kun oppilasyksilö peruskoulun myötä nousi toiminnan keskipisteeksi (Simola 1998, 93). Opettajaa ei enää nähty oppilasjoukon muokkaajana vaan yksilöllisen oppimisen ohjaajana. Kysymys ei silti ole yksinomaan peruskoulun myötä syntynyt, sillä jo Koskenniemi (1943, 7, 16–19) huomautti samasta seikasta yksilöä koskevan kehityspsykologisen tiedon lisääntyessä – yksilön huomioimiseen saatiin yhä parempia työvälineitä. Koskenniemi katsoi kuitenkin, että ryhmäperusteisesti organisoidussa koulussa opettaja on ensisijaisesti oppilasryhmän eikä oppilasyksilön ohjaaja.

1970-luvulla opettajan työ tieteellistyi (Simola 1998, 93–94). Opettajan ammatista tuli akateeminen, kun kasvatustieteestä tuli koulutuksen perusta. Samaan aikaan valtiollisessa kouludiskurssissa tapahtui muutoksia. Kun kansakoulusta puhuttiin vielä yleviin eettisiin ja yhteiskunnallisiin periaatteisiin nojautuen, niin nyt sen korvasi tavoiterationaalinen ajattelu. Peruskoulussa pyrittiin asettamaan mahdollisimman täsmälliset tavoitteet, joiden saavuttamista voitaisiin arvioida. Uuden koulun yksilöllisyyspuhe perustui paljolti tavoiterationaaliseen kehittämiseen ja opetuksen tieteellistämiseen.

Koulutuksen myötä on toivottu yhteiskunnan niin tasa-arvoistuvan kuin demokratisoituvan. Koulutuksella on rakennettu myös taloudellisen kasvun peruspilareita. Vaikka koulutus on varmasti lisännyt sivistystä – määriteltiin se sitten miten tahansa – ja parantanut osaamista, niin sekä yksilöiden että yhteiskuntaluokkien kannalta katsottuna koulun lupausten ja todellisuuden välillä on yleismaailmallisesti havaittu sitkeästi pysyvä ristiriita. Koulutuksesta on hyötyä eniten niille, jotka ovat jo valmiiksi hyvissä sosio-ekonomisissa asemissa (Miettinen 1990; Kivinen & Rinne 1995; Simola 1998, 97; Hansen 2001).

Nykykoulun jännitteet tarkentuvat alustavasti neljään seikkaan. Modernin ajan joukkomainen koulu ei toimintaympäristönä välttämättä sellaisenaan sovellu yksilöllisyyttä korostaviin koulutusideologisiin käsityksiin, murtuneet kasvatuksen traditiot tekevät sosialisaatioympäristöstä entistä epävarmemman ja hapertunut aikuisten auktoriteetti näyttää tuottavan hämmennystä niin kasvattajille kuin kasvatettaville. Lisäksi koululla (ja tässä kohti luonnollisesti koko koulutusjärjestelmällä) ei ole ollut siinä määrin sosiaalista tasa-arvoa lisäävää vaikutusta kuin siltä on odotettu.

Koulun jännitteet ovat esillä kasvatustieteen keskusteluissa yritettäessä kehittää koulun toimintaa. Olisiko oikea suunta postmoderni koulu, joka olisi "humaanimpi ja hauskempi" kuin moderni koulu (Rikowski 1996, 430)? Vai

toisiko muutoksen postmoderni opettajainhuone, jossa työ rakennetaan kollegiaalisen vastavuoroisuuden varaan keskustellen ja reflektoiden (Sahlberg 1996, 213)? Onko koulutyön suunta oppilaan kannalta kohti yksilöllisesti eriytettyjä opintoja, joiden rakentamisen perusteissa huomioitaisiin entistä eritellympin oppilaan sosio-ekonominen ja kulttuuritausta? Entä miten käy opettajan, jonka on opetuksen yksilöllistämisyhtymysten keskellä entistä vaikeampi tarjota vaadittuja oppimismahdollisuuksia millekään oppilasryhmälle – yksilöön keskittyminen johtaa helposti ryhmän laiminlyömiseen (Simola 1998, 96–100)?

1.1.5 Koulu ja yhteiskunnan uusintaminen

Peruskoulun rakentamisen taustalla oli pyrkimys tasoittaa erilaisista taustoista tulevien oppilaiden mahdollisuuksia koulutuksessa. Uusintamisteoreettinen koulutuskritiikki sikisi 1960-luvulla samoihin aikoihin yhdessä neomarxilaisten virtausten myötä muistuttamaan siitä, että koulutus pikemmin vahvistaa kuin tasoittaa yhteiskunnallisia luokkaeroja. Uusintamisteoreettinen keskustelu on viime vuosikymmenien aikana yhä uudestaan nostanut esiin koulun toiminnan ensisijaisesti kollektiivisten rakenteiden tuottajana ja uusintajana. Sen kritiikissä on usein nähty puhe yksilöllisyydestä harhaanjohtavana ideologiana, jonka taakse peittyä koulun toiminta yhteiskunnan eriarvoisten rakenteiden ylläpitäjänä.

Uusintamisteoriat on jaoteltavissa kolmeen ryhmään: suoran vastaavuuden, välittyneen vastaavuuden ja kriittisen vastaavuuden eli vastarinnan teorioihin (Saukkonen 1994, 41–42). *Suoran vastaavuuden* näkökulmassa koulu tulkitaan paikaksi, jonka organisaatio ja toiminta ovat suoraan alisteisia kapitalistisen tuotannon rakenteille ja sitä tukevan valtion sortokoneistolle. Koulun tehtävänä kapitalismissa on tuottaa työntekijöitä tuotantoelämän tarpeisiin. Koulutus perustuu kilpailulle, luokittelulle ja valikoimiselle, joiden perusteet palautuvat oppilaiden tuleviin työläiskvalifikaatioihin. "Ongelman ydin on kapitalistinen talousjärjestelmä" (Bowles & Gintis 1976, 49).

Bowlesin ja Gintisin (1976) koulutusta koskevan tarkastelun perusta on kapitalistisen talouden analyysissä. Bowles ja Gintis (1976, 10) toteavat, että perustellun koulutusta koskevan selityksen täytyy pohjautua "siihen tosiasiaan, että koulu tuottaa työläisiä". Bowlesin ja Gintisin kanta on, että koulutuksen suhde tuotannon edellytysten luomiseen ja ylläpitämiseen on suorassa yhteydessä koulutettavien sosio-ekonomisiin koulutusedellytyksiin. He puhuvat vastaavuusperiaatteesta.

Menestyminen koulutuksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa yleensä ei suinkaan perustu ainoastaan yksilön kykyihin tai älykkyyteen, kuten demokraattisen yhteiskuntakäsityksen mukaan halutaan uskoa. Niiden sijasta menestyminen on pitkälti määräytynyt sosio-ekonomisen taustan mukaan (vrt. Kivinen & Rinne 1995).

Ranskalainen Luis Althusser (1984) puolestaan korostaa koulun ideologista vaikutusta. Koulun tehtävänä on vaikuttaa ihmisiin ideologisin keinoin, saada ihmiset sopeutumaan vallitseviin yhteiskunnallisiin oloihin riippumatta siitä kuinka epädemokraattisia tai epäoikeudenmukaisia nämä ovat.

Välittyneen vastaavuuden näkökulmassa tulkitaan koulun toimintaa siten, että luokka-asetat ja yhteiskunnalliset hierarkiat toki uusintuvat koulutuksen myötä, mutta sellaisten kulttuuristen prosessien myötä, jotka peittävät talouden määräävyyden. Koulutuksessa on yhtä paljon kysymys oikeasta mausta ja oikean kielikoodin hallinnasta kuin kognitiivisista kyvyistä. Yhteiskunnan rakenteelliset kamppailut näyttävät psyykkisiin kykyihin perustuvilta yksilöllisiltä kamppailuilta menestymisestä ja aseman saavuttamisesta. Tällöin koulutuksessa menestymisen sosiaaliset perusteet (luokka-aseman yhteys koulutusuraan) saavat helposti psykologisen tulkinnan (oppilas on keskittymiskyvytön tai hidas oppimaan).

Välittyneen vastaavuuden näkökulman keskeinen hahmo on ollut yksi aikamme kuuluisimmista nykysosiologeista, ranskalainen Pierre Bourdieu. Bourdieun (Bourdieu 1976; Bourdieu & Passeron 1977) mukaan koulutus toimii funktionaalisesti alisteisesti tuotannon vaatimuksiin nähden, mutta sillä on näennäistä rakenteellista itsenäisyyttä. Rakenteellinen itsenäisyys tarkoittaa sitä, että koulun toimintarakenteet ja organisaatiomuodot eivät näytä olevan suoraan palautettavissa koululle ulkoisiin rakenteisiin. Siten esimerkiksi talouden rakenteiden perinteisesti edellyttämät hierarkkiset ja luokittelevat mekanismit eivät sellaisenaan ole löydettävissä koulusta.

Koulun rakenteellinen itsenäisyys on kuitenkin pettävää. Sen itsenäisyys (autonomia) peittää koulutuksen yhteiskunnallisen tehtävän, joka on toimia vallassa olevien etujen mukaisesti. Koulun institutionaalinen luonne ja tehtävä tulevat sen rakenteiden kautta väärin tunnistetuiksi (Bourdieu & Passeron 1977, 11–15, 65–67). Koulu näyttäytyy demokraattisempana kuin mitä se todellisuudessa on.

Bourdieun mukaan yhteiskuntaryhmät kamppailevat vallasta ja asemista kentillä. Kentällä Bourdieu tarkoittaa kulttuurin aluetta (esimerkiksi urheilu, taide, tiede), joka on muotoutunut kentällä tarjolla olevien asemien rakenteistuneina kokonaisuuksina (Bourdieu 1987, 105–106). Kentällä asemissa olevilla toimijoilla on erilaisia voimavaroja käytettävissään pyrkiessään vaikuttamaan kentän tilanteeseen. Kentän rakenne muodostuukin sillä taistelevien toimijoiden ja instituutioiden välisistä voimasuhteista, jotka vastaavat kentällä tarvittavien erityspääomien jakautumista.

Pääomalla Bourdieu tarkoittaa voimavaraa tai tunnustettua kompetenssia realisoida intressejä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Bourdieu 1977, 171–183; 1987, 66–69). Pääoman lajeja ovat kulttuurisen pääoman lisäksi sosiaalinen ja taloudellinen pääoma. Bourdieu ei ole kiinnostunut taloudellisesta pääomasta sinänsä (Bourdieu 1987, 67) vaan muista pääoman lajeista, joita kokonaisuutena voidaan kutsua symboliseksi pääomaksi. Symbolinen pääoma on perusta yhteiskunnallisen vallan ja toimintamahdollisuuksien jakautumiselle. Symbolisen pääoman erityislajeja puolestaan vaaditaan erilaisilla kulttuurin kentillä. Koulutuksessa tarvitaan kulttuurista pääomaa, jotta koulun koodisto ja symboliset merkitykset kyettäisiin lukemaan. Koulutuksessa toimitaan Bourdieun mukaan keski- ja yläluokkaisten koodien mukaisesti, jolloin alemmista sosiaaliryhmistä tulevien lasten menestyminen koulussa on muita epätodennäköisempää.

Koulu on symbolisen vallankäytön paikka. Koulussa muokataan habituksia (suuntautumistapojen järjestelmiä, Bourdieu 1977, 72). Kasvatuksen kohteet luokitellaan ja suhteutetaan toisiinsa heidän habituksiensa ja heidän pääomiensa mukaan. Siten koulun toiminta on symbolista väkivaltaa (Bourdieu & Passeron 1977, 5–11). Pedagoginen toiminta on väkivaltaa kaikkia niitä kohtaan, jotka pääomiensa ja habitustensa vuoksi eivät ole omaksuneet vallalla olevia kulttuurikäsitteitä ja -koodeja.

Kriittisen vastaavuuden näkökulmassa koulu hahmottuu paikaksi, jossa aktiivisilla toimijoilla – opettajilla ja oppilailla – on tietoa omasta tilanteestaan, koulujärjestelmän resurssit käytössään ja niiden ansiosta mahdollisuuksia toimia myös muuten kuin ulkoisten pakkojen sanelemana. Kriittisen vastaavuuden näkökulmassa korostuu ihmisten tietoisuus ja kyky toimia järjestelmän logiikan vastaisesti. Ihmiset nähdään aktiivisina toimijoina, joilla on paljon itseään ja yhteiskuntaa koskevaa tietoa. Tätä tietoa toimijat voivat reflektoiden käyttää hyväkseen. Toimijat katsotaan tällöin kyvykkäiksi vastarintaan, heidän katsotaan pystyvän vastustamaan "hegemoniaa" (Viegas Fernandes 1988).

Kulttuuritutkija Paul Willis puhuu mieluummin kulttuurisesta tuottamisesta kuin uusintamisesta (Willis 1981; 1983; 1984). Kulttuurisella tuottamisella Willis tarkoittaa ihmisten kollektiivista luovaa toimintaa, jossa toimijoiden identiteetit ja kulttuurin muodot rakentuvat. Kulttuuriseen tuottamiseen sisältyy muutoksen mahdollisuus.

Kulttuurisen tuottamisen avulla Willis haluaa korostaa kussakin kulttuurimiljöössä tapahtuvan toiminnan erityislaatua sekä niitä ristiriitoja ja taisteluja, joita toiminta pitää sisällään. Kulttuurinen tuottaminen on konkreettisten ihmisten konkreettisen toiminnan, elämäkokemisen, ajattelun ja kommunikaation tulosta. Kulttuuria tuotetaan aktiivisesti, Willisin toimijat ovat aktiivisia ja omaan elämäänsä vaikuttavia, eivät kasvottoman ideologian tai pääoman marionetteja (Willis 1981, 51).

Willis kuvaa teoksessa "Koulun penkiltä palkkatyöhön" työväenluokan poikien koulunvastaista kulttuuria (Willis 1984). Willisä askarruttaa se, miksi työväenluokan nuoret päätyvät työväenluokkaiseen asemaan, miksi sosiaalisen uusintamisen kehän murtaminen on niin vaikeaa. Willis tekee kulttuurisen tuottamisen käsitteeseen tiivistyvän havainnon, jonka mukaan työväenluokan nuoret pojat, kaverit (lads), luovat aktiivisesti koulunvastaisen kulttuurinsa. Kavereilla on luova kyky ymmärtää ja vastustaa koulun tarjoamaa kuvaa maailmasta. Kun kavereiden kulttuurisen ymmärryksen pohjana on heidän työväenluokkainen taustansa, johtaa tämä aktiivinen kulttuurinen tuottaminen, omien asemien, ajattelun ja tavoitteiden määrittely suhteessa koulun tarjoamaan kulttuuriin, työväenluokkaisen habituksen (vaikka Willis ei termiä käytä) uusintamiseen. Keskiluokkainen mammanpojan rooli ei ole millään tavalla ajateltavissa oleva identifikaatiomalli. Kaverit haluavat omaksua maskuliinisen emokulttuurinsa arvot, jolloin he joutuvat aktiivisesti vastustamaan koulun kulttuuria ja jolloin he tulevat tuominneiksi itsensä työväenluokkaiseen asemaan.

Kriittisen vastaavuuden mallia on kutsuttu myös vastarinnan teoriaksi (Viegas Fernandes 1988). Kun suoran ja välittyneen vastaavuuden teorioissa on päädytty rakenteelliseen determinismiin – sosio-ekonominen asema määrää

ihmisen koulutus- ja työuran sekä yhteiskunnallisen aseman (mts. 169) – niin vastarinnan tai kriittisen vastaavuuden teorioissa intressinä on osoittaa inhimillisen toiminnan mahdollisuus yhteiskuntaa muuttavana voimana. Vastarinnan teorioissa tarkastellaan koulua paikkana, jossa inhimillinen toiminta, kokemukset ja merkityksenanto muovaavat elettyä todellisuutta, jonka tärkeinä reunaehtoina kuitenkin ovat yhteiskunnalliset rakenteet ja instituutiot (Aronowitz & Giroux 1985, 104; Viegas Fernandes 1988, 171).

Vastarinta (resistance) on erotettava koulua vastustavasta käyttäytymisestä. Hulinointi, häiriköinti ja protestointi eivät sinänsä ole vastarintaa, ellei niiden taustalla ole tietoinen emansipatorinen intressi, pyrkimys asettaa kyseenalaisiksi vallitsevat käytännöt ja korvata ne toisilla (Aronowitz & Giroux 1985, 105–106; Viegas Fernandes 1988, 174). Vastarinnan ajatus perustuu vastaavuusteorioita optimistisemmin muotoiltuun käsitykseen inhimillisen toiminnan mahdollisuuksista. Vastarinnan syntyä on lähdetty etsimään luokista, koulun käytännöistä, oppilaiden subjektiivisista kokemuksista ja kriittistä pedagogiikkaa harjoittavien opettajien pyrkimyksistä (Apple 1982; Aronowitz & Giroux 1985; Jones 1989; Mehan 1992; Laine 1997; Giroux & McLaren 2001).

Tultaessa kohti uutta vuosituhatta marxilaisesti virittyneet koulutus-sosiologiset tarkastelut ovat jääneet syrjään kulttuurista, yksilöllistymistä ja subjektiivisia kokemuksia tarkastelevien näkökulmien tieltä. Kriittisen pedagogiikan ohjelmaa rakentaneet Henry Giroux ja Peter McLaren (2001, 30–36) katsovat kuitenkin, että koulun myötävaikutuksella tapahtuva yhteiskunnan rakenteellisten epätasa-arvoisuuksien uusiintuminen ei ole kadonnut mihinkään vaan että niitä vastaan on edelleen ajankohtaista kamppailla. Koulussa esimerkiksi luodaan identiteettejä ja tapoja hahmottaa maailmaa, joiden perusta on poliittisissa kielioppeissa. Siksi opetuksen, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien kieleen ja niihin kietoutuviin diskursseihin tulisi suhtautua kriittisesti. Giroux ja McLaren katsovat kriittisen opettajan tehtäväksi pyrkiä muuttamaan maailmaa tasa-arvoisemmaksi ja entistä paremmin erilaisuutta sietäväksi.

Mielenkiintoinen on myös varsin tuore pohjoismainen havainto tuloerojen ja koulutustaustan välisestä suhteesta. Hansen (2001) tutki suuren otoksen avulla norjalaisten palkansaajien tulojen, koulutuksen ja sosiaalitaustan välisiä yhteyksiä. Keskeisen tuloksen voi tiivistää siten, että syntyperä selittää parhaiten tuloeroja palkansaajien välillä. Vain harva matalasta sosiaalitaustasta syntyvä selviää koulutuksen ylimmille portaille ja heistä hyvin harva yltää koskaan samoihin tuloihin kuin vastaavan koulutuksen saanut, mutta ylemmästä sosiaaliluokasta syntyisin oleva. Siten jopa tasa-arvoisena pidetyn pohjoismaisen yhteiskunnan rakenteissa on paljon sellaista epätasa-arvoisuutta ylläpitävää, jota koulutukseen ei voi yksin poistaa. Näyttää siis siltä, että yhteiskunnan tasa-arvoistaminen koulutuksen avulla ei ole aivan yksinkertaista.

Tähän tutkimukseen uusintamisteoreettinen keskustelu liittyy kahdella tavalla. Ensiksi sillä on yhteys jatkossa tarkemmin käytäviin tarkasteluihin koulusta yhteiskunnallisena instituutiona. Toiseksi yhteiskunnallisen eriarvoisuuden uusiintuminen koulussa liittyy koulun arkikäytänteisiin. Tässä merkityksessä nykyinen yksilöllisyyttä korostava ideologia on liitettävissä potentiaalisesti sekä yhteiskunnallisen aseman määräävyyden ja koulu-

saavutusten yhteyttä vahvistaviin että murtaviin käytänteisiin. Mikäli yksilöllisyys toteutuu vahvojen oikeutena kehittää syntyperän ja yhteiskunnallisen aseman mukanaan tuomia vahvuuksia koulussa, johtaa se helposti oppilaiden, koulujen ja jopa kokonaisten asuinseutujen entistä voimakkaampaan erilaistumiseen (ks. Olkinuora & Rinne 2002).

1.1.6 Yksilöllistyminen

Erilaiset yksilöllisyyden diskurssit lävistävät nykykoulun. Niiden ristiriitaisuutta voi luonnehtia toteamalla, että samaan aikaan yksilöllisyys voidaan nähdä sekä hyödyllisenä voimavarana ja mahdollisuutena että "tavallisen koulutyön" häiritseväksi tekijänä. Koulussa yksilöllistyminen on nähty viime vuosina hyödylliseksi, koska tällöin oppimista voidaan suunnata kunkin oppijan kykyjen ja motivaation mukaisesti, kuten tavataan sanoa. Toisaalta yksilöllistyminen on koulussa ongelma, koska käytännön syiden vuoksi oppilaiden tulee usein toimia joukkomaisesti. Liikuntatunnilla ei ole helposti mahdollista järjestää kymmenen eri lajin opiskelua yhtä aikaa, vaikka oppilaat kuinka kysyisivät ja inttäisivät "Miksi ei? Sä oot tylsä".

Tarkastelen yksilöllisyyden ja sen lähikäsitteiden määritelmiä lyhyesti. *Yksilö* tarkoittaa pelkistetysti biologisesti yhtä toisista erillistä ihmistä. Moderni yksilö on kuitenkin enemmän kuin biologisesti erillinen kokonaisuus. Modernissa merkityksessä yksilöksi tullaan yksilöllisen erityisyyden kokemisen myötä, yksilö on psyykkisesti erillinen ja erityinen. Historiallisesti tämä muutos on tapahtunut likimain myöhäiskeskiajalta alkaen (Hautamäki 1996, 15). Esi-modernit ihmiset eivät mieltäneet itseään samalla tavalla yksilöiksi, toisista psyykkisesti erillisiksi, kuten modernille ihmiselle on luonnollista tehdä.

Yksilöllisyys psykologisesti nähtynä tarkoittaa sitä, että ihmisen toimintaa ohjaavat hänen omasta sielunelämästä kumpuavat tavoitteet sen sijaan, että hänen toimintaansa ohjaisivat ulkoiset seikat kuten perinne, ryhmäpaine tai yhteisölliset velvollisuudet (ks. Sahlberg 1996, 87). Yksilöllisyyteen kuuluu itsenäisyys ja valta päättää omista asioista. Kasvanut taloudellinen hyvinvointi ja lisääntynyt yhteiskunnallinen turvallisuus ovat mahdollistaneet entistä yksilöllisemmiksi itsensä kokevat ihmiset. Yksilöllinen kuluttaja onkin mainostajien ja kauppioiden ehtymätön viittauspinta. Kun yksilölliseen päätäntävaltaan liittyy sekä vapautta että vastuuta, vastuuta erityisesti omasta elämästä, mutta myös muiden elämästä niiltä osin, kuin omat toimet vaikuttavat muihin, voidaan syystä kysyä, missä määrin tai millä tavalla lapsen yksilöllisyys tulee huomioida. Aikuista on helppo pitää vapaana ja vastuullisena, mutta koska lapsi on sitä?

Yksilöllistymisellä tarkoitan lähinnä kahta historiallista muutoslinjaa. Ensiksi on kysymys ihmisten omaa itseä koskevien käsitysten muutoksesta. Mitä ilmeisimmin me miellämme itsemme aiempia sukupolvia yksilöllisemmiksi, vapaammiksi perinteiden rajoituksista sekä tiedostavammiksi ja kykenevämmiksi omakohtaisiin ratkaisuihin kuin vanhempamme tai isovanhempamme. Toiseksi yksilöllistymisellä voidaan tarkoittaa yhteiskunnallista kehitystä, jossa havaitaan ihmisten eriytyvän toisistaan yhä enemmän. Kollektiiviset rakenteet

rapautuvat, esimerkiksi perheen ja suvun merkitys on yhä vähäisempää. Ihmisten elämää koskevat ratkaisut tehdään yksilöllisistä, ei kollektiivista tai yhteiskunnallista etua tavoitellen ja ilman, että ratkaisuja ohjaisivat yksinomaan perinteet tai sosiaaliseen asemaan liittyvät pakot. Ihmisellä ei ”ole muuta vaihtoehtoa kuin valita miten olla ja toimia” (Giddens 1995, 107). Traditiot elävät toki monin tavoin, mutta vähemmän pakottavina kuin ennen.

Yksilöllistäminen on yhteiskunnallisen hallinnan mekanismien kehityskulkua kuvaava käsite. Valtiollisen hallinnan kannalta modernin yhteiskunnan tärkeä kehityslinja on ollut yksilöä koskevat tiedon lisääntyminen. Yksilöt on pyritty koko ajan tarkentuen dokumentoimaan, luokittelemaan ja profiloimaan. Valtiollisella huolenpidolla on tarkkaileva ja valvova juonteensa. Niin yksilopsykologiaan viittaava käsite kuin yksilöllisyys onkin, en käytä sitä tutkimuksessani lähtökohtaisesti siinä merkityksessä. Yritän pureutua kouluun tunkeutuvaan yksilöllistämisen eetokseen, jolla on tietyt yhteiskunnalliset ja kulttuuriset syntyehdonsa. Tämän vuoksi teen aikalaisanalyysiä kasvatuskulttuuristamme niin kirjallisuuden kuin empiiristen havaintojen perusteella. Yksilöllisyys on subjektiivisesti koettu, mutta myös puhetta siitä. Yksilöllisyyden kokemisen kulttuuriset ehdot synnytetään kollektiivisesti – käsittelemme ja käsitteellistämme resurssit, ehdot ja rajat tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Diskursiivisesti rakentuvassa maailmassa puhuttu, koettu, eletty ja tavoiteltu liudentuvat toisiinsa, merkitysten maailma on sosiaalisesti tuotettu ja ylläpidetty (Fairclough 1997, 31).

Yhteisöllä tarkoitetaan niin konkreettisia kuin kuviteltuja tai abstrakteja ihmisyhteisöjä. Yhteisöön voi kuulua hyvin vähän tai hyvin paljon ihmisiä, ja toisinaan voidaan kaikki yhteisöön kuuluvat nimetä, hyvin usein ei.

Perhe on tyypillinen esimerkki lähiyhteisöstä. Sen jäsenien määrä on suhteellisen pieni ja yleensä laskettavissa, vaikka eri puolilla maailmaa ja eri aikoina perheeksi kutsutun yhteisön koostumus on ollut vaihteleva. Sen sijaan puhuminen etnisistä tai poliittisista yhteisöistä viittaa suureen ja melko epä-määräiseen joukkoon ihmisiä, joilla on heitä yhteen liittäviä ominaisuuksia, kuten sama syntyperä tai samankaltainen poliittinen ajattelutapa

Ihmiskunnan historiassa perustavia ihmisten yhteenliittymiä ovat olleet heimoyhteisöt. Tällaisissa yhteisöissä syntyviä yhteisesti jaettujen uskomusten ja luokitusten järjestelmiä on sosiologian isäksi sanottu ranskalainen Emile Durkheim (1980) kuvannut tutkimuksessaan alkukantaisen uskonnon rakentumisesta. Ihmisten käsitys todellisuudesta ja sen ontologiasta ei tule mistään apriorisesta tai objektiivisesta luonnosta, vaan se tuotetaan yhteisössä. Durkheim pyrki osoittamaan kuinka kollektiivisesti tuotetut perustavat kategoriat, tärkeimpänä dikotomia pyhä – epäpyhä, ovat yksilöiden sisäistämisen kollektiivisen tajunnan ilmentymistä. Yhteiset luokitukset rajaavat yksilöiden maailmaa koskevia tulkintoja, mutta toimivat samalla välttämättömänä perustana yhteiselle kommunikaatiolle.

Yksilö on olemassa suhteessa yhteisöön, siihen että on muita, joita voi pitää itsestä erillisinä. Yksilön ajatukset, arvot ja asenteet syntyvät yhteisössä ja ovat suhteessa yhteisöön. Tämä jopa trivialiteetilta vaikuttava huomio on ollut klassisen sosiologian keskeinen kysymys Durkheimin kollektiivista tajuntaa ja

yhteisöllisten sekä yksilöllisten uskomusjärjestelmien alkuperää (1980) sekä yhteiskunnallista työnjakoa (1990) koskevissa tutkimuksissa. Yksilön väistämättömän suhteen yhteisöön, yhteisön rakenteisiin ja instituutioihin voi tiivistää lyhyesti Mary Douglasin (1986, 67) sanoin: "Even the simple acts of classifying and remembering are institutionalized". Yksilö on yhteisöstään, sen luokituskategorioista, arvojärjestelmistä ja käsitejärjestelmistä riippuvainen. Enemmän kuin vain siten, että tietyn alueen asukkaina omaksumme tietyn yhteisen kielen ja tietynlaiset kulttuuriset suuntautumistavat. Meistä tulee ainakin osittain yhteisöimme heijastuksia, tapamme suuntautua maailmaan on yhteisössä muovautunut. Vuorovaikutus yhteisön kanssa muokkaa habituksemme (Bourdieu 1987, 47).

Muutos paikallisten heimoyhteisöjen kollektiivitajunnan rajaamasta todellisuudesta nykyihmisen todellisuuteen on ollut valtava. Nyky-yhteiskunnassa yksilöllisyys ja sitä myötä yhden ihmisen ainutkertaisiin mahdollisuuksiin uskomisen on saanut melkein uskonnollisia piirteitä. Vähintäänkin se on hyvin voimallinen eetos, joka tarjoaa monimutkaisessa maailmassa kiintopisteen (Vähämäki 1997, 57). Omaa tietä kulkeva itsenäinen yksilö pystyy kohtaamaan ajan haasteet, kunhan on vain sopivasti koulutautunut ja henkisesti oikein asennoitunut. Yksilöllinen ihminen on sopeutuva, joustava, hän ei ole kiinni modernin kollektiivipatologioissa (kuten fasismi tai rasismi), hän on herkkä muutoksille, toimii kanssaihminen kanssa neuvotellen ja diplomaattisesti ja mikä parasta, hänen maailmansa ei voi koskaan "romahtaa", sillä se ei ole kiinnittynyt mihinkään katoavaan tai harhaisen ideologiaan (Vähämäki, mts.).

Yksilöllisyyttä korostavan historiallisen kehityksen yksi perusta löytyy 1700-luvulta, kun valistusaatteissa muotoiltiin historiallisen edistymisen mahdollisuus, minkä yksi ilmentymä on liberalismi (Whitrow 1999, 181–183). Liberalismissa ihmistä ei ole ajateltu sidotuiksi paikalliseen tai perinteiseen, vaan pikemmin osaksi universaalia ihmisyyttä, jolle on tyypillistä rationaalinen päättely, omakohtaiset moraaliset ratkaisut ja atomistinen henkilökohtaisen onnen tavoittelu. Yksilö on nostettu esiin yhteisöstä. Liberalistiset ajatukset on haastettu kuluneina vuosisatoina. Näistä yhteiskunnallisesti merkittäviä kollektiivisuutta korostavia suuntauksia ovat olleet niin kommunismi kuin fasismi, joissa molemmissa yksilö on nähty yhteiskunnalle alisteiseksi. Viime vuosikymmeninä merkittäväksi liberalismiin haastajaksi on noussut kommunitarismi (Hellsten 1996; CN 1999). Kommunitaristien huolena on toisistaan erilleen atomisoituneiden ihmisten moraalinen ja poliittinen rappio. On useita toisistaan poikkeavia kommunitaristisia suuntauksia, mutta karkeasti sanottuna niille kaikille on yhteistä pyrkimys korostaa yhteisöllisten arvojen tärkeyttä ja yhteisöllisiä velvollisuuksia yksilöllisten oikeuksien ja vapauksien sijaan (Hellsten 1996).

Yksilöllisyyden vastapainoksi kulttuurissamme on tulkittu myös olevan heimoyhteisyyden kaipuuta. On puhuttu imaginaarisista yhteisöistä, aikaan ja paikkaan sitoutumattomista, joustavista samanmielisten yhteenliittymistä, jotka toimivat perinteisten lähiyhteisöjen sijaan uusheimolaisten – turkisten-vastustajien tai Liverpool-fanien – yhteenliittyminä (Maffesoli 1995). Nämä liittymät voivat kommunikoida keskenään niin joukkotiedotuksen, mainonnan

kuin tietoverkon välityksellä. Oleellista ei ole fyysisen yhteyden kokeminen vaan hengenheimolaisuus, sielunveljeys ja -sisaruus. Kuka tahansa voi yhä uudelleen ja uudelleen läikyttää tunteitaan internet-yhteyden avulla seisten virtuaalisesti Anfield Roadin portin edessä: "You´ll never walk alone".

Bauman (1992, 136–137) katsoo tämän kaltaisten (kuviteltujen) yhteisöjen kertovan eräänlaisesta uusheimolaisuudesta (neo-tribalism). Kun identiteettiä on entistä vaikeampi ankkuroida konkreettisiin rakenteisiin ympärillämme, toimii imaginaarisen yhteisön uusheimon perustana itsemäärittelylle.

Edellä kuvattuun jännitekenttään asettuu tämän tutkimuksen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tarkastelu. Koulu on historiallisilta juuriltaan pakkoyhteisö, sen toiminnan kohteena modernin perintönä on ollut joukko, ei yksilö. Koulun yhteisöllisyys on joukkomaisuutta. Joukkojen hallintaa koskevat käytännöt ovat säilyneet sitkeästi koulussa, vaikka yksilöllisyyttä korostava opetussuunnitelmaideologia on hallinnut koulukeskustelua lähes kolmekymmentä vuotta (Simola 1995, 100).

Pelkistetyksi sanottuna yksilöllisyys koulussa yksilön oikeuksineen ja vallinnan vapauksineen asettuu vastatusten koulun joukkomaisuuden kanssa. Sen kanssa, että koulussa on kaikkia sen jäseniä koskevia velvoitteita ja että koulun kasvatuksen ja opetuksen perinteiset menettelytavat ovat pikemmin kollektiivisia kuin individualistisia. Koulussa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden jännitekenttä on kasvatuksellinen. Vuosisatamme on korostanut lapsen yksilöllisyyttä ja hänen oikeuttaan yksilölliseen kohteluun. Samaan aikaan monet yhteisölliset arvot, kuten perheeseen, aatteeseen tai isänmaahan sitoutuminen, ovat rapautuneet. Julkisesta keskustelusta saa joskus jopa sen vaikutelman, että niinkin perustavat yhteisössä toimimisen taidot kuin kohteliaisuus ja toisten ihmisten kunnioittaminen olisivat häviämässä. Yksilöllisyyttä korostava koulutuspoliittinen diskurssi ei tietenkään ole vailla kaikupohjaa, sillä ihmiset kokevat olevansa entistä yksilöllisempiä ja kulttuurimme kannustaa meitä siihen. Me kaikki kysymme uhmakkaiden lasten tavoin: "Miksi?"

Koulussa yksilöllisyyttä korostava opetussuunnitelmaideologia ja arki ovat usein keskenään ristiriidassa. Koulun toiminnan resurssit ja joukkomainen organisointi eivät mahdollista yksilöllistä toimintavapautta. Kulttuurimme mielihyvämärkkinoilta poimittu – pääosin kaupallisesti tuotettu ja määritelty – yksilöllisyys kävelee kouluun joka aamu oppilaiden myötä kohdatakseen joukkomaisen, rutiininomaisen, samankaltaistavan, ruumista kuuliaistavan, rationaalisuuteen tähtäävän ja opetussuunnitelmien sisällöllisiä tavoitteita toteuttamaan pyrkivän koulun. Tämä yhteentörmäys on ilmeinen erityisesti yläasteella (Laine 1997), mutta oireita siitä on havaittu myös nuoremmilla oppilailta (Broady 1986; Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987; Syrjäläinen 1990).

Vai onko koulun joukkomaisuudessa rutiineineen ja sääntöineen sittenkin jotain mieltä? Millainen kasvattamisen ja kasvamisen mahdollisuus niihin voisi sisältyä? Eikö joukossa syntyvä yhteisöllisyys, niin pakon sanelemaa kuin se onkin, voisi sisältää kasvatuksellisen mahdollisuuden? Mahdollisuuden, merkityksen tai logiikan, jonka ehkä olemme niin arkipuheessa kuin tutkimus-

keskusteluissa hukanneet tällä universaaleja lapsen kasvun lainalaisuuksia ja välttämättömyyksiä korostaneella lapsen vuosisadalla?

1.1.7 Yksilöllistyvä opetussuunnitelmaideologia

Suomalainen peruskoulutusjärjestelmä on laskutavasta riippuen hieman yli tai hieman alle sata vuotta vanha. Sen perusta on laskettu 1866 annetussa kouluasetuksessa, mutta vasta kansakoululain voimaan tulo 1921 johti koulujärjestelmän todelliseen laajentumiseen. Silti epäluulo kyti monissa paikoissa pitkälle maailmansotien aikaan saakka lasten koulunkäyntiä kohtaan, eikä etenäkään maaseudulla lapsia aina haluttu lähettää kouluun.

Kansakoululain voimaan tulon jälkeen on maassamme laadittu valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja niiden perusteita. Nämä valtiollisen pedagogisen tahdon ilmaukset ovat olleet tarkan erittelyn kohteina (Rinne 1984; Kivinen 1988; Simola 1995; Launonen 2000).

Opetussuunnitelmiin kirjoitetun koulutusideologian suuri linja on ollut siirtyminen kansallisista ja kollektiivisista arvoista kohti kansainvälisyyttä ja yksilöllisyyttä korostavia arvoja. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 20-luvulla oli juuri itsenäistyneen valtion kansallista rakentumista painottava. 50-luvulla työkasvatus ja yhteisölliset taidot olivat vahvasti esillä, mutta kansallinen eetos oli jo huomattavasti vähentynyt.

Peruskouluun siirryttäessä POPS 1970 oli selvä askel kohti individualistista koulukulttuuria. Tätä linjaa ovat jatkaneet ja uusin painotuksin vahvistaneet myöhemmät peruskouluajan opetussuunnitelmien perusteet. Nykyinen opetussuunnitelmaideologia on yksilöllisyyttä, itseohjautuvuutta, valinnaisuutta ja oppimisen formaalisuutta korostavaa. Yhteistyötaidot ja vastuullisuus suhteessa kanssaihmiin ovat toki esillä, mutta niillä on vähemmän itseisarvoa ja enemmän välineellinen, kommunikaatioon liittyvä, painotus verrattuna varhaisten vuosikymmenien näkemyksiin (ks. Launonen 2000, 292–293).

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

1.2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimusraporttien alkupuolella on tavallista esittää tutkimuksen tehtävä, ongelma tai kysymys. Esitystapa on usein sellainen, jonka perusteella saa vaikutelman, että tutkija on alun alkaen tiennyt täsmälleen mitä on tutkimassa ja mihin täsmällisiin ongelmiin etsii vastausta (Alasuutari 1993, 244). Tämän tutkimuksen kohdalla asia ei kuitenkaan ollut niin. Pikemmin kyseessä on ollut joidenkin alustavien kysymysten muotoutuminen ja valikoituminen tässä esitettäväksi tutkimustehtäväksi. Itse asiassa lopulliset muotoilut ovat syntyneet vasta tutkimuksen päätöslukua kirjoitettaessa.

Tämän tutkimuksen tehtäväksi muotoutui prosessin kuluessa alakoulun kasvatuksellisten mahdollisuuksien tarkastelu myöhäismodernin kulttuurin yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekentässä. Tätä varten joudun jäsentämään koulun paikan myöhäismodernin yhteiskunnan koordinaatistossa ja siten paikantamaan sellaisen tarkasteluhorisonin, jossa koulua, kasvatusta ja myöhäismodernia kulttuuria pystyy tarkastelemaan analyttisesti osana myöhäismodernia yhteiskuntaa. Tehtävä on laaja ja moniulotteinen. Päädyin tutkimustehtävään siinä käsityksessä, että tutkimustehtävän sisällöllinen kiinnostavuus on oleellisempaa kuin sisällöllisesti rajatumpien, mutta vähemmän kiinnostavien ongelmien pohtiminen.

Aloitan tutkimuksen ekskursiolla sosiologiseen kirjallisuuteen. Sen tarkoituksena on selventää oppivelvollisuuskoulun asemaa osana niin modernia kuin myöhäismodernia maailmaa. Modernin yksilön tarkastelu liittyy läheisesti kysymykseen modernin koululaitoksen synnystä.

Etsin vastauksia tutkimustehtävään kahdenlaisen empiirisen aineiston avulla. Refleksiivisen etnografian keinoin tehty tutkimusmatka kouluun on arjen työtä tehneen tutkija-opettajan näkökulmasta kirjoitettua tulkintaa ja pohdiskelua nykykoulusta. Teen havainnoja koulusta ja liitän nämä havainnot sosiologiseen viitekehykseen. Näin saan täsmennetyksi tiettyjä koulutyön perusrakenteita, jotka esitän etnografisen osuuden alaluvuissa.

Oppilashaastattelujen avulla selvitän lasten käsityksiä koulusta ja heidän yksilöllisyydestään koululaisina. Haastattelujen tulkintaa olen tehnyt diskurssi-analyysistä saamieni työkalujen avulla. Kummankin aineiston analysointi tapahtuu koulun ja yksilöllisyyden problematisoinnin näkökulmasta.

Olisi uskaliaasta väittää, että pystyisin antamaan tutkimuksessani yksiselitteisen vastauksen asettamaani tutkimustehtävään. Tutkimus on enemmänkin itse tutkimusteeman selventämistä, sen tutkimisen mahdollisuuksien koettelua sekä muutamien lähestymistapojen avulla rakennettavien tulkintojen myötä koottavan kokonaisnäkemysten tuottamista. Näkemys koulun kasvatuksellisista mahdollisuuksista on hypoteesinomainen. Laadullista tapaustutkimusta ja aikalaisanalyysiä yhdistelevän tutkimuksen perusteella ei ole mahdollista esittää määrällisen tutkimuksen tapaan yleistettävissä olevaa tietoa. Sen sijaan esitän niin teoreettisesti, kokemuksellisesti, käsitteellisesti kuin rationaalisesti perustellun hypoteesin. Pragmatismen periaatteiden mukaisesti käytäntö tulee jatkossa osoittamaan hypoteesin vahvuudet ja heikkoudet.

Tutkimus on siis laadullinen ja tulkitseva. Sen empiiriset huomiot ovat ajallisesti ja paikallisesti rajoittuneita, koska haastateltavien oppilaiden määrä on pieni ja koska kenttätyötä osallistuvana havainnoijana on tehty vain muutamassa koulussa. Tutkimuksen asetelmaa ja tutkimustehtävään vastaamisen metodia kuvaa suhteellisen osuvasti Laineen (1997, 28) sanapari hermeneuttis-rekonstruktiiivinen tutkimus (ks. myös Aittola 1992, 18–20). Tällöin tutkimuksessa yhdistetään abduktiivisen päättelyn periaatteiden mukaisesti empiirisiä havainnoja teoreettisiin näkemyksiin ja rakennetaan niiden pohjalta tutkittavaa ilmiötä uudella ja toivottavasti entistä osuvammalla tavalla kuvaava tulkinta. Tulkinta, joka on asetettavissa jälleen uudelleen koeteltavaksi jatkotutkimuksissa ja käytännön koulutyössä.

Kirjallisuuteen perustuen rakennan ensin tulkinнан siitä, millainen on yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden välinen jännitekenttä myöhäismodernissa koulussa (luku 3). Tämän jälkeen suhteutan oman tutkimusmatkani kouluun ja oppilashaastattelujen annin edelliseen. Erittelen ja reflektoin omaa opettaja-etnografian kokemusta koulutyöstä jäsentäen analyysini koulun keskeisiksi piirteiksi (luvut 4.1 ja 4.2). Lisäksi pohdin miten lapset koululaisina jäsentävät asemansa koulussa, millaiseksi he kuvaavat tavallisen koulunkäynnin ja mikä on lapsen suhde toisiin lapsiin, joukkoon, ja mikä on hänen suhteensa aikuisen, opettajaan (luvut 4.3 ja 4.4).

Tämän tutkimuksen empiirinen koulu on alakoulu, peruskoulun 1.–6. luokat. Omat havaintoni ovat sieltä ja tutkimuksen haastateltavat ovat 4. ja 6. luokkalaisia. Tutkimuskirjallisuuden osalta kohteena on koko valtiollinen peruskoulutus, mutta kirjallisuuden lukutapa on alakoulupainotteinen.

Pyrin saattamaan teoreettiset ja empiiriset näkökulmat keskinäiseen keskusteluyhteyteen. Näin pääsen pohtimaan myöhäismodernin koulun kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Tutkimus etenee tutkimustekstien, koulun käytäntöjen, teoreettisten näkemysten, etnografisten havaintojen ja haastattelupuheen erittelystä ja tulkinnasta kohti kokonaistulkintaa. Tutkimuksen materiaalit asetuvat tulkintakontekstiin, jota olen rakentanut niin tutkijana kuin koulutyötä tekevänä opettajana.

Tutkimuksen asetelmaa voi kuvata myös rajankäyntinä käsitteellisanalyyttisen tutkimustiedon ja kokemuksellisen arkitiedon välillä (Kakkuri-Knuuttila 1996; Bennett 2002). Tästä kasvaa myös yksi tutkimustehtävän ulottuvuus. Pyrin pureutumaan koulun arkeen sitä mahdollisimman arjenmukaisesti kuvaten, mutta kuitenkin sellaisen käsitteellisen tutkimustiedon viitekehysessä, joka tekee kuvauksesta yksittäistapausta ja subjektiivista kokemusta yleisempää.

Tutkijana ja opettajana olen usein kokenut ongelmalliseksi käsitteellisen tutkimustiedon ja kokemuksellisen arkitiedon erillisyyden. Monesti tutkimukset ovat käsitteellisesti tarkkoja, mutta kadottavat tiedollisessa pöyhkeydessään otteensa arjesta. Osin tästä syystä monet tutkimukset jäävät tutkijoiden ja virkamiesten pöydille sekä kirjastojen hyllyille välittymättä arkeen. Arjen toimijoilla, kuten opettajilla, on taas usein hyvin oivaltavia ja tarkkoja huomioita ympäristöstään, mutta ne tahtovat jäädä liittämättä laajempaan tulkintakontekstiin. Siksi niiden merkityksettömyys kuitataan henkilökohtaisina mielipiteinä tai sattumanvaraisina havaintoina.

Tässä tutkimuksessa yritän yhdistää näitä kahta puolta. Rakennan tulkintakontekstia tieteellisen tiedon avulla, mutta haluan välttää arjen moninaisuuden hukkumisen tieteen analyttisyyden alle. Teen huomioita koulun arjesta niin omakohtaisten havaintojen kuin oppilashaastattelujen myötä, mutta etäännyttän ajatteluni sattumanvaraisuuksista ja arkisuudesta käsitteellisen tiedon tuoman kontekstin avulla. Näin rakennan tutkimustani tutkimustiedon ja kokemuksellisen tiedon rajapintaan.

1.2.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus rakentuu tästä eteenpäin seuraavasti. Ensin tarkastelen tutkimusmetodologia ja –metodisia kysymyksiä. Sen jälkeen tarkastelen modernin yhteiskunnan ja massakoulutuksen syntymistä sekä modernin yksilön yhteiskuntahistoriallista rakentumista. Nämä tarkastelut ovat olleet tärkeitä itselleni jo aiemmissa töissäni. Tässä työssä yritän täsmentää etsintäni tuloksia modernisaatioteorian sekä myöhäismodernia koskevan keskustelun osalta. Tämän jälkeen esitän tutkivan opettajan ihmetyksen, omat reflektoidut kokemukseni ja havaintoni koulusta, koulun arkea keskeisesti organisoivat piirteet. Sitten tuon esille lasten äänen sellaisena kuin se minulle on välittynyt haastattelemieni oppilaiden kertomana. Tutkimuksen lopussa kokoan tulkinnat ja esitän pedagogisia johtopäätelmiä sosiologin ja opettajan välisenä vuoropuheluna.

Tutkimus rakentuu päällisin puolin melko perinteisen tutkimusraportin muotoon. Ensin on johdanto ja tutkimustehtävä, sitten tutkimusmenetelmät, niiden jälkeen teoria, sitten empiria ja lopuksi yhteenveto. Abduktiivisen päätelyn vuoksi esittämistapa on kuitenkin keskusteleva, minkä vuoksi tutkimuksen eri osat sekoittuvat jossain määrin keskenään. Tuon jo teoreettisiin pohdintoihin mukaan empiiristen havaintojen antamia vihjeitä, vaikka yritän säästää oleelliset huomiot omiin lukuihinsa.

Tutkimuksen etenemisjärjestys on esittämistavallisen valinnan lisäksi kuvaus siitä ajatteluprosessista, jonka tutkijana olen käynyt läpi. Olen tunkeutunut koulun todellisuuteen kahta tietä, teoreettisen tutkimuksen ja käytännön koulutyön kautta. Näistä ensimmäinen on ajallisesti edeltänyt jälkimäistä. Siksi minusta on itselleni ja toivottavasti myös lukijalle selkeämpää, että työn alkupuolella rakennan sitä teoreettista ymmärrystä koulusta, jonka varassa sinne menin, ja joka muunnoksin ja täydennyksin on ohjannut tutkimus-prosessia aina aineiston keräämisestä johtopäätösten tekoon saakka. Näin empiirisemmin painottuvat osat tulevat raportin loppuun, mutta toivottavasti eivät alkua vähäisimpinä tai sisällöllisesti köyhempinä.

On myös ilmiselvää, että tutkimuksen eri osat ovat vaikuttaneet toisiinsa paljon enemmän kuin mitä peräkkäisestä esittämistavasta voisi päätellä. Teoreettiset käsitteet ovat muovautuneet yhdessä empiiristen havaintojen kanssa ja empiiriset havainnot eivät suinkaan ole puhtaita vaan paljolti teoreettisesti lautuneita.

Oma työurani on paljolti ollut tutkimusmatkan tekemistä koulu-maailmaan. Siksi pyrin rakentamaan tästä tutkimuksesta tuota tutkimusmatkaa rehellisesti, mutta analyttisesti ja kriittisesti kuvaavan kertomuksen. Kertomuksen, jonka kuitenkin ei ole tarkoitus jäädä subjektiiviseksi minätarinaksi, vaan sosiologisesti orientoituneeksi erittelyksi nykykoulusta sen yhden keskeisimmän kysymyksen, yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden välisen jännitekentän, äärellä.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Perustukset

Tarkastelen tässä luvussa tieteenfilosofisia lähtökohtiani, metodologista ajatteluaani sekä valitsemiani menettelytapoja. Menetelmien valinta liittyy tutkijan taustasitoumusten lisäksi tutkittaviin ongelmiin. Myös arkiset, tutkimuksen tekemisen käytäntöön liittyvät seikat on huomioitava. Tämä tutkimus on yhdenlainen esimerkki siitä, kuinka menetelmälliset ratkaisut asettuvat luontevasti osaksi tutkijan arkea. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa erityisesti osallistuvana havainnoijana toimimista. Aluksi vain aavistelin pystyväni ottamaan sellaisen roolin. Asemani havainnoijana sekä kanssakokijana selventyi minulle kunnolla vasta aloittaessani lopullista kirjoittamisvaihetta. Sitä ennen olin vielä varsin pidättyväinen ajatellessani omien kenttähavaintojeni käyttökelpoisuutta aineistona, koska en ollut alkanut tehdä niitä tutkimuksellisin motiivein.

Helpotuksekseni pystyin viimein määrittelemään itselleni asemani suhteessa muistiinpanoihin. Pystyin näkemään ne samanlaisina teksteinä kuin mitkä muutkin diskurssianalyysin kohteena olevat tekstit, joita on mahdollista analysoida tulkitsijan näkökulmasta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 106, 212–213). Näin pystyin käymään tutkimukselliseen vuorovaikutukseen itse tuottamieni tekstien kanssa, mutta etääntymällä tekstien suhteen tulkitsijaksi uskon pystyneeni vastustaman niihin olennaisesti liittyviä subjektiivisia ja emotionaalisia piirteitä.

Tutkimuksen tekotapa – ensisijaisesti opettajana ja vasta toissijaisesti tutkijana toimiminen – on ollut arjen pakkojen sanelemaa. Toisaalta olen pyrkinyt kääntämään sen menetelmälliseksi voitoksi. Olemalla itse mukana tutkittavassa yhteisössä astun alueelle, joka ulkopuoliselle tutkijalle voisi jäädä vieraammaksi.

Olen pyrkinyt tekemään aineistolähtöistä tutkimusta, jossa tutkimus muotoutuu vähitellen aineiston antamien viitteiden avulla. Lähtökohtani on

ekskursio modernisaatiota analysoivaan sosiologiaan sekä siihen liittyvään keskusteluun modernin yksilön rakentumisesta. Taustakirjallisuus ei ole minulle materiaalia, josta nostan tutkimukseni keskeiset näkökulmat ja käsitteet yksiselitteisesti esille. Pikemmin se on eräänlainen kudus (konteksti), jota vasten tutkimuksen muut langat (teksti) limittyvät. Teoria toimii siten empirian keskustelukumppanina eikä ensisijaisesti sen selittämisen välineenä. Sen sijaan teorettinen keskustelu voi auttaa ymmärtämään ja suhteuttamaan kokonaisuuteen tekemiäni empiirisiä havaintoja. Kun käytän melkoisen osan tutkimuksen alkuosasta teorettisten keskustelujen käymiseen, ei tutkimus ole aineistolähtöinen grounded theory -tyyppisen tutkimuksen tapaan. Näkökulma tutkimaani ilmiöön on teorettisen orientaationi rajaama. Silti yritän olla avoin niille aineistosta nouseville huomioille, jotka mahdollisesti pakottavat kyseenalaistamaan valitsemiani lähtökohtia.

Aineistolähtöinen tutkimustapa on lähellä salapoliisi-metaforaa, jota Alasuutari (1989; 1993) on käyttänyt kuvatessaan laadullisen tutkimuksen kulua. Tutkija on ikään kuin salapoliisi, joka pyrkii erilaisten johtolankojen avulla ratkaisemaan arvoituksen. Tutkimuksen kulun rinnastaminen rikoksen tutkimiseen ei tietenkään kaikin osin täysin käy, mutta ajatus siitä, että tutkimuksen aineisto yhdessä käytettyjen välineiden (tutkimusmenetelmät ja teorettiset käsitteet) kanssa johtaa kohti tuloksia, on tärkeä. Se nimittäin pakottaa ajattelemaan tutkimuksen rakentumisen kirjoittamisvaihetta myöten avoimena prosessina, jonka lopputulos ei ole suinkaan alussa tiedossa.

Laadullista tutkimusta kohtaan on toisinaan esitetty epäilyjä sen tieteellisyydestä. On katsottu laadullisen tutkimuksen olevan enemmän monimutkaista ja monisanaista tutkijan ennakkoluulojen raportointia kuin vakavasti otettavaa tutkimusta – ovathan laadullisen tutkimuksen ilmaisutavat usein lähempänä fiktiota ja tarinan kerrontaa kuin tutumpaa empiirisen sosiaalitutkimuksen analyttis-operationaalista kieltä (Tierney 2002). Kuitenkin tiedon luotettavuuden kriteerit muodostuvat historiallisesti ja kulttuurisesti. Myös laadullisiin aineistoihin, arkitietoon ja kokemukseen ja perustuva tieteellinen tieto voi olla luotettavaa – sen luotettavuus ja uskottavuus on vain pystyttävä perustelemaan ja osoittamaan kirjoittamisprosessissa (Atkinson 1990; Kakkuri-Knuutila 1996).

Laadullinen tutkija rakentaa tietoisesti ”narratiivisen äänen”, joka on yhtäältä perusteltu näkökulma, josta ilmiötä tarkastellaan sekä toisaalta tietynlainen, mietitty ja tietoisesti valittu tarinan kertomisen tapa (Tierney 2002). Tierneyn mukaan nämä tietoiset lähtökohdat johtavat siihen, että laadullisen tutkimuksen raporttia ei voi arvioida täysin samoin kriteerein kuin perinteisempää empiiristä tutkimusta. Hän kuitenkin muistuttaa laadullisen tutkimuksen tekijöitä siitä, että tyyli tai oman kertojan äänen esiin tuominen eivät saa olla itsetarkoitus. Olen yrittänyt pitää ohjeen mielessä raporttia kirjoittaessani.

Laineen (1997) tapaan olen lähellä aineiston hermeneuttis-rekonstruoivaa käsittelytapaa. Etenen vuorovaikutteisesti teoriasta empiriaan ja takaisin. Prosessin vastavuoroisuus on olennaista. Käsitteet ja havainnot ovat teoria-pitoisia ja teorian käyttökelpoisuus on asettunut pitkin tutkimusprosessia kriittisesti tarkasteltavaksi. Koko ajallisen kehityskaaren kuvaaminen tässä raportissa olisi

ehkä turhan uuvuttavaa ja epäystävällistä lukijaa kohtaan, mutta toivottavasti pystyn välittämään kokemukseni kriittisen tutkijan kokemasta kirjauskon horjumisesta, käytännön työn problematisoitumisesta ja tietyn ratkaisun löytymisestä.

Laadullisena tapaustutkimuksena tässä ei tavoitella empiirisiä yleistyksiä. Mahdolliset yleistyksiset perustuvat teoreettisiin ja käsitteellisiin, abduktiivisiin kehittäelyihin, eräänlaisiin hypoteeseihin, joiden käyttökelpoisuus todentuu jatkossa niin arkityössä kuin myöhemmissä tutkimuksissa. Abduktiolla tarkoitetaan sellaisen perustellun tulkinnan muodostumista tutkittavasta ilmiöstä, joka organisoii ja järjestää sitä koskevaa tietoa (Routila 1986, 27–28). Abduktiivisesti rakentuva tulkinta on regulatiivinen, se kertoo tutkittavan ilmiön ontologiasta, olemuksesta sekä ohjaa tulevaa tutkimustoimintaa (mts. 38–39; ks. myös Aittola 1992, 18–19).

Tutkimuksen tulkintoihin ei päästä ilman aineiston ja olemassa olevan teoreettisen keskustelun vuoropuhelua. Näin ollen asetan aineistosta nousevat keskeiset seikat käsitteellisiin raameihin niiden tutkimuskeskustelujen sisällä, jotka ovat jo lähtökohtaisesti muovanneet tutkimusasetelmaa. Näihin keskusteluihin viittasin johdannossa. Kokoan ne tähän lyhyesti. Varsinainen keskustelujen syventäminen tapahtuu aluksi omissa luvuissaan sekä myöhemmin aineiston kuvauksen ja tulkinnan edetessä.

Lähtökohtani kouluelämän erittelylle rakentuu modernin yhteiskunnan syntyehtojen ja sen instituutioiden rakentumisen analyysien pohjalle. Tämä juonne tutkimukseni lähtökohdissa ilmenee pyrkimyksenä löytää käsitteellinen kehikko, jossa moderni oppivelvollisuuskoulu tulee ymmärrettäväksi yhteiskunnallisissa yhteyksissään.

Toisena laajana tutkimuskeskusteluyhteytenä on modernin ja myöhäismodernin yksilön erittely. Joskus ajattelijan urani alkutaipaleella olin taipuvainen hyväksymään Althusserin (1984) antihumanistisen teesin, jonka mukaan rakenteet kutsuvat ihmiset subjekteiksi. Subjekti olisi siis vain ulkoisten voimien tuote, jolla ei sinänsä olisi mitään puhtaasti omaa psykologista substanssia. Giddensin (1984; 1986) rakenteistumisen teoriaan tutustumisen moniulotteista näkemystä ihmisen ja rakenteiden vuorovaikutuksesta, minkä vuoksi yksilöä ei voinut enää nähdä rakentuneeksi ulkoisten voimien vaikutuksesta. Näin kantani yksilön ensisijaisuuden vastustamiseen lieventyi, mutta silti en luopunut kriittisestä suhtautumisesta yksilön käsitteeseen.

Ihmisen tarkastelu yksilöpsykologisesta näkökulmasta on tarpeellista ja kiintoisaa, mutta kun kohtalomme on elää muiden ihmisten kanssa, on vähintään yhtä kiintoisaa eritellä niitä monia mekanismeja, sopeutumis- ja sopeuttamisprosesseja sekä yhteiskunnallisia diskursseja ja menettelyjä, joilla yhteiskunnallinen kirjoittuu osaksi meitä itseämme. Sosiaalisessa maailmassa määrittävä minä ei siten ole puhtaasti psykologinen entiteetti. Tämä avaa mahdollisuuden ja vaatimuksen tarkastella yksilöä ja yksilöllisyyttä tuottavia mekanismeja. Näitä ovat eritelleet mm. Foucault (1991) biovallan käsitteen avulla, Ziehe (1991; 1995; 2000) nuorisoa ja oppimista koskevissa tarkasteluissaan sekä Giddens (1995) myöhäismodernin identiteetin rakentumisen analyysissä.

Myös viime vuosien ajatustenvaihdot kommunitarismista sekä yhteisöllisyyden uusista muodoista ovat antaneet virikkeitä tälle tutkimukselle (Golby 1997; Solomon & Perkins 1998; Soine-Rajanummi 2000). Tutkimuksen keskeinen teoreettinen perusta rakentuu kuitenkin modernisaatiokehityksen ja myöhäis-modernin tarkastelulle sekä niihin liittyvään modernin yksilön kehittymisen jäsentämiseen. Jossain määrin taustalla ovat myös koulutuskriittiset uusintamisen teoriat, joihin liittyy piilo-opetussuunnitelmaa ja koulun käytäntöjä koskevat tarkastelut. Ne ovat kuitenkin minulle muuttuneet yhä enemmän myös kyseenalaistamisen kohteiksi kuin lähtökohdiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettenkö yhä pidä tärkeänä tulkintana sitä, että koulu on keskeisessä roolissa tuottamassa ja uusintamassa yhteiskunnan epätasa-arvoisia rakenteita – jos kohta yhtä aikaa koulu voi olla myös murtamassa syrjäytymisen kehää ja mahdollistamassa kasvatuksen ja sivistyksen keinoin tapahtuvaa yhteiskunnallisten olojen kehittymistä. Mikäli jälkimmäistä mahdollisuutta ei olisi, voisi kaikenlaisen kriittisen pedagogiikan unohtaa saman tien (ks. Giroux & McLaren 2001).

2.2 Sosiaalisen konstruktivismin näkökulma

Lisensiaatintutkimuksessani (Saukkonen 1994) rakensin näkemystä koulutuksen diskursiivisesta konstituutiosta. Tavoitteena oli löytää sellaisia metodologisia ja käsitteellisiä keinoja, joilla voisi purkaa koulutuksesta käytyä ja käytävää keskustelua, puhetta ja kirjoituksia. Diskurssin ja diskursiivisuuden käsitteet olivat minulle tärkeitä, sillä empiiriseksi kohteeksi tutkimuksessa rakennettaville välineille ajattelin koulutuspoliittisia tekstejä.

Tekstianalyysit jäivät tuossa tutkimuksessa marginaaliseen osaan, mutta itse metodologinen ajattelu on edelleen käyttökelpoista pienin tarkennuksin. Ensiksikin pystyn nyt yksinkertaistamaan tuolloista ajatteluani ja näen etsineeni sosiaalisen konstruktivismin nimellä kulkevan ajattelutavan kulmakiviä. Diskurssissa rakennetaan maailmaa ja siksi erittelen tässä tutkimuksessa lasten haastattelupuhetta aiemmin muotoilemani diskurssianalyysimallin avulla (Saukkonen 1994, 111–115).

Sosiaalinen konstruktivismi on suhteellisen väljä nimitys tiettyjä perusnäkemysiksi sisältäville teoreettisille näkökulmille (Sintonen 1996). Korostan itse näkökulman ajatusta. Maailmasta ei varmuudella voida sanoa lopullista, mutta voidaan hyvällä syyllä valita jokin näkökulma, joka on perusteltavissa.

Konstruktivismin yksilökeskeinen ajattelutapa on tullut tunnetuksi oppimisen psykologian piirissä. Psykologinen konstruktivismi tarkastelee yksilön psyydessä tapahtuvia rakentamisprosesseja. Päähuomio on niiden mekanismien ja prosessien tarkastelussa, joiden avulla kognitiot työstetään psyydessä. Tällöin huomio on ihmisen sisäisten henkisten rakenteiden tarkastelussa sekä siinä, kuinka tieto rakentuu ihmisen havaintojen ja tulkintojen kautta. (Tynjälä 1999, 26–28.)

Sosiaalisessa konstruktivismissa taas tarkastellaan sitä, kuinka todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kysymys on siis rakentumisesta, ei rakentamisesta. Rakentuminen on hajakeskittynyttä, subjektista välittömästi riippumatonta, jossa intentionaalinen toiminta, sen ehdot, rajoitukset, toivotut ja ei-toivotut seuraukset kutovat tekstuuria kulttuurin rakenteiden kontekstiin. Kielenkäyttö nähdään merkityksenantona, merkitykset tuotetaan ja jaetaan. Kieli ei vain kuvaa tai heijasta maailmaa vaan luo sitä. Merkitysten maailma ei ole ihmisen ulkopuolinen objekti vaan sosiaalisesti tuotettu.

Kun näkökulmani perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin, on taustalla niin pragmatistinen näkemys tieteellisen tiedon luonteesta (Niiniluoto 1987, 47–52) kuin Foucaultilta tuleva käsitys vallan diskursiivisesta luonteesta (Foucault 1980; 1991). Tunnistan episteemisten ja ontologisten sitoumusteni myös viittaavan viime vuosikymmenien tutkimusparadigman murrokseen, aikaan yhteiskuntatieteiden retorisen ja tekstuaalisen käänteen jälkeen (Eskola 1994; Kenway 1997; Karvinen 2000).

Ennen käänteitä pitää olla jotain, josta kääntyä pois. Hyvin yleistäen tämä on ollut länsimaisessa tieteessä rationalismin ja siihen yhteydessä olevien positivismin ja empirismin perintö. Tieteenfilosofi Stephen Toulmin erittelee teoksessaan *Kosmopolis* (1998) modernin tieteellisen ajattelun synnyn vakiintunutta kertomusta. Vakiintunut kertomus, eräänlainen kyseenalaistamaton oppikirjojen totuus, on kuvaus rationalismin ajattomien ideoiden esiin nousmisesta aiempien epävarmojen ja spekulatiivisten näkemysten tilalle. Näin Descartesin jälkeen länsimainen tiede saavutti entistä varmemman ja lujemman perustan, jolle rakentaa tieteen kumuloituvaa tietoa, maailmaa koskevia totuuksia.

Toulminin mukaan rationalismin nousu ei kuitenkaan ollut niinkään ajattomien ideoiden voittokulkua vaan epävarmoina aikoina harjoitettua varmuuden etsintää. Euroopan sosiaalhistoriassa 1600-luku on yksi viheliäisimmistä ajanjaksoista. Jo yksin 30-vuotinen sota (1618–1648) toi surua, hävitystä, nälkää, orpoja, leskiä, turvattomuutta ja epävarmuutta enemmän kuin aikoihin. 1600-luvun tasapainottomissa ja turvattomissa oloissa epävarmuuden ja moniarvoisuuden sietämisen, skeptisismien, hylkääminen varmuudella, yksiselitteisyydellä ja yksilotteisuudella oli johdonmukaista ja ymmärrettävää.

Tässä henkisessä maaperässä kasvoi rationalismi, joka on tieteellisenä ajatteluna sidoksissa aikakauden yhteiskuntapoliittiseen ideologiaan. Varmuus vakuutti ihmiset niin hyvin, että olemme kantaneet rationaalisen tieteen perintöä lähes neljäsataa vuotta. Rationalismin jälkiä tulivat valistus 1700-luvulla ja positiivisen tiedon ihanne 1800-luvulla (Sintonen 1987, 3–5; Whitrow 1999, 181–187). 1900-luvun kuluessa rationaalisuuden projektiin kohdistettiin yhä enemmän kritiikkiä ja sitä on ollut etenkin viimeisten parin vuosikymmenen aikana käyty keskustelu postmodernista. Postmodernistit ovat halunneet etäännyttää perinteistä ja varmuuksista ja sitä myötä myös tietävän subjektin ensisijaisuudesta sekä objektiivisuudesta.

Yhä useammin ja laajemmin on katsottu, että objektivistinen tapa ajatella tieteellisen tiedon hankkimista tutkijan tekemänä kohteen havainnointina, on

riittämätön ja osin harhaanjohtava. Erityisesti ihmistieteissä on kyseenalaista pyrkiä tiukasti erottamaan tutkittava ilmiö tutkijasta. Pikemminkin tutkija on analyttisesti todellisuutta tulkitseva kokija, ei tarkkailija. Tästä ei seuraa tiedon relativisoitumista vaan tiedon relaationaalisuus. Tieto on kontekstuaalista, monimerkityksellistä ja siten suhteessa tiedon tuottamisen sekä tulkitsemisen rakenteisiin ja resursseihin.

Tutkimustieto on aina tutkijan omakohtaisesti keräämää, kokemaa ja tulkitsemaa. Tutkija rakentaa tutkittavan maailman, joskaan ei mielivaltaisesti tai sattumanvaraisesti. Tutkijan maailmaa rakentava toiminta tapahtuu tutkimusperinteen ja -käytäntöjen rajaamalla kentällä. Tämä maailman rakentaminen tutkimuksessa on erityisen konkreettista esimerkiksi etnografisissa tutkimuksissa, joissa tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus perustuu pitkälti tutkimusraportin tekstuaalisiin käytäntöihin ja tekniikoihin (Atkinson 1990, 11; Tierney 2002).

Ihmisen toimintaa kulttuurissaan tarkasteleva tieteellinen tieto on väistämättä tulkinnallista, ei yksiselitteisen objektiivista ja eksaktia. Sen pitää olla kuitenkin uskottavaa ja perusteltua. Tieteellinen tieto eroaa arkihavainnoista siinä, että se pyritään esittämään teoreettisten käsitteiden avulla ja yhteydessä laajempiin tieteellisiin käsitteistöihin. Tällöin voi ajatella, että samasta tutkimuskohteesta voi syntyä erilaisia ”tuloksia” eli tulkintoja. Ei voida kuitenkaan yksiselitteisesti sanoa, mikä tulkinta on oikea ja mikä väärä, sillä kukin tulkinta on yhteydessä omaan käsitteistöönsä ja niihin teorioihin, joiden avulla ilmiötä tulkitaan. Totuutta ei siten arvioida korrespondenssiteorian mukaisesti, vaan pikemmin tiedon sisäisen rakenteen ja siitä vallitsevan yksimielisyyden mukaan sekä tiedon käyttökelpoisuuden perusteella. Totuusteoriat perustuvat koherenssiin ja konsensukseen sekä pragmatistiseen ajatteluun (Niiniluoto 1987; Tynjälä 1999, 25–26).

Synnove Karvinen (2000) kuvaa sosiaalityön tutkimuksessa viime vuosina tapahtuneita muutoksia tavalla, joka on läheinen myös kasvatustieteessä tapahtuneisiin muutoksiin. Modernin ihanteina olleet hallittavuus ja professionaalinen varmuus ovat korvautuneet epävarmuudella, joustavuudella, moniammatillisuudella sekä useiden vaihtoehtoisten lähestymistapojen hyväksymisellä niin tutkimuksessa kuin ammattikäytännöissä. Universaalinen, varma ja eksakti tieto on asetettu kyseenalaiseksi. Sen sijaan tieto nähdään aikaan, paikkaan, olosuhteisiin ja toimintakehyksiin liittyneenä. Yhden totuuden tilalla on useita tulkintoja totuudesta. Karvisen (mts. 11) mukaan refleksiivisten käytäntöjen myötä ajattelutapoja ja itsestään selvyyksiä sekä avataan (dekonstruoidaan) että hahmotellaan ja käsitteellistetään uudelleen (rekonstruoidaan). Tällaisena olen itse tulkinnut oman asemani tutkivana opettajana koulussa.

Näin tämäkin tutkimus asettuu maastoon, jossa yksiselitteiset koordinaatit oikeaoppisen tutkimuksen tekemisestä ovat epäselvemmin näkyvillä kuin joidakin vuosikymmeniä sitten. Toisaalta sosiaalisen konstruktivismin periaatteiden myötä mahdollistuu diskursseille herkkä ja refleктоiva tiedon etsintä. Sen tuloksena rakentuu tulkinta totuudesta, jonka käyttökelpoisuus tai käyttökeltvottomuus arvioidaan sitä käytäntöön sovellettaessa.

Selvyiden vuoksi pitänee vielä painottaa sitä, että tulkintani sosiaalisesta konstruktivismista ei ole postmodernistinen, sillä postmodernistiseen asenteseen liittyy monia ongelmia. Kenway (1997, 133–134) on koonnut yhteiskuntatieteellisen postmodernismin perusolettamukset seuraavasti:

- varmuus tulee korvata/korvautuu epävarmuudella,
- vakauden tilalle tulee epävakaus ja kaksi edellä olevaa johtavat
- pessimismiin,
- negativismiin,
- relativismiin ja paradoksaalisesti
- autoritäärisen anti-autoritäärisyyteen: radikalismista tulee itsetarkoitus.

Postmodernismin ongelmaksi Kenway näkee ajautumisen yhdestä äärilaidasta – eksakteja luonnontieteitä ihannoivasta empirismistä ja objektivismista – toiseen. Tieteen objektiivisuutta korostaneen luonnontieteen mallin mukaisen paradigman hylkääminen on johtanut relativistiseen, jopa nihilistiseen käsitykseen tulkintojen loputtomuudesta ja totuuden saavuttamisen mahdottomuudesta. Kun yhteiskuntatutkimus on etsinyt kriittistä näkökulmaa tutkittaviin ilmiöihin, on ollut houkuttelevan helppoa tarttua muodikkaisiin post-keskusteluihin ja kyseenalaistaa kaikki vallitseva kysymättä, mitä oikeastaan on oltu kyseenalaistamassa. Kaiken kyseenalaistamisen ongelmaksi voi pedagogisen toiminnan osalta tulla ajautuminen näköalattomuuteen ja päämäärättömyyteen – toivo ihmisen kyvystä muuttaa elinolosuhteitaan paremmiksi on vaarassa liudentua osaksi loputonta merkitysten ja tulkintojen leikkiä, jossa ei ole kiintopisteitä totuuksille tai eettisille periaatteille (Shapiro 1991).

Näin ollen tutkija on nykyisin tilanteessa, jossa on mahdollista, mutta myös pakollista tehdä perusteltuja valintoja tutkimusotteesta ja -menetelmistä. Tässä tutkimuksessa luovin kohtuullisen kaukana äärilaidoista, objektivismista ja postmodernismista. Metodologisissa lähtökohdissani on aineksia myöhäismodernin ajan tieteellisen ajattelun murroksesta, joka näkyy niin diskurssien tutkimuksessa, sosiaalisessa konstruktivismissa kuin monissa sellaisissa tieteellisissä ohjelmissa (lapsuuden tutkimus tai naistutkimus), joissa pyritään kriittisesti horjuttamaan vakiintuneiden totuuksien perusteita. Sosiaalisen konstruktivismiin näkökulmasta katson, että ihmisen kulttuurista toimintaa tarkasteltaessa on perusteltua nähdä maailma inhimillisesti merkityksellistettynä, inhimillisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, erityisesti kielellisessä vuorovaikutuksessa tuotettuna.

Toisaalta katson, että maailma on fyysikaalisessa mielessä reaalisesti olemassa merkityksenannon ulkopuolisena, jolloin kysymys ”viimekätisyydestä” eli siitä onko tieteellä mitään lopullista viittauspintaa, saa osittain myöntävän vastauksen, vaikka ei totuuden korrespondenssiteorian tapaan. Totuuden kriteeriksi ei ole yksiselitteisesti löydettävissä neitseellistä maailmaa sinänsä, sillä tieteellisen tutkimuksen kohteena oleva maailma on merkityksellistetty – se on kielellinen konstruktio. Kun tutkimuskohteena on inhimillinen kulttuuri, ei yleensä kysytä sitä, onko tuoli huoneessa vai ei, eikä tutkijaa kiinnosta tuolin fyysikaaliset ominaisuudet sinänsä, vaan se mihin tuolia käytetään, miksi se on eri vuosisatoina näyttänyt erilaiselta tai miksi vaikka ”valtaistuin” tuolina on

niin kovin erimerkityksellinen kuin ”baarijakkara”. Pienenä ajatuskokeena voi ajatella esimerkiksi tuolien soveltumista eri tilanteisiin. Baarijakkaran käyttäminen kuninkaallisissa kruunajaisissa kruunattavan istuimena antaisi varsin erilaisen viestin kuin valtaistuimen käyttäminen.

Epistemologian, tietoteorian, kannalta olen relaationalisti. Tieto on suhteessa kontekstiinsa. Siksi sosiologinen koulun tarkastelutapa on jo lähtökohdiltaan luonteva. Sosiaalisen konstruktivismiin ja maailman diskursiivisuuden kautta tutkimusotteeseen tulee väistämättä tietynlaista kriittisyyttä, joka estää hyväksymästä kaikkea nähtyä, kuultua ja puhuttua sellaisenaan. Maailman merkit, ihmisten merkitykselliset lausumat ja teot, pitää tutkimuksellisesti analysoida yhä uudestaan ja hakea niin teoreettisesti kuin empiirisesti kestäviä näkökulmia.

Konstruktivistinen näkökulma yhteiskunnan tutkimuksen perustana on tiivistettävissä seuraaviin perusoletuksiin, jotka David Silverman (1985, 35) on rakentanut tieteenfilosofi Roy Bhaskarin ajattelun varaan:

- Ihmiset eivät muodosta yhteiskuntaa. Yhteiskunta edeltää heitä ja on ennakkoehto heidän toiminnalleen.
- Yhteiskunta voidaan ymmärtää yhdistelmänä rakenteita, käytäntöjä ja konventioita, joita ihmiset uusintavat tai muuttavat, mutta joita ei olisi elleivät ihmiset tekisi niin.
- Yhteiskuntaa ei ole olemassa itsenäisesti inhimillisen toiminnan ulottumattomissa, vaan se on inhimillisen toiminnan tulos.

Näiden perusnäkemysten avulla Silverman (mts. 157) muotoilee kannan, joka toimii lähtökohdana omassa tutkimuksessani. Sen mukaan sosiaaliset rakenteet vaikuttavat sosiaalisiin suhteisiin ja muovaavat niitä. Yksilöt eivät kuitenkaan aina tunnista itseensä ja toisiinsa vaikuttavia sosiaalisia rakenteita. Tämän vuoksi psykologiset selitykset ovat erityisesti arkiajattelussa ensisijaisia. Meidän on vaikeampi havaita sosiaalisia voimia ja rakenteellisia mekanismeja. Tämän tutkimuksen mahdollisuus eritellä uskottavasti koulun arkea ja siinä esiintyviä yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden välisiä jännitteitä on siinä, että arkiymmärryksestä etäännytettyllä tavalla yritän tutkimuksellisin käsittein tulkitella näkyviin niitä rakenteita, suhteita, käytänteitä ja ajattelutapoja, joiden varaan koulun arki rakentuu.

2.3 Diskurssien analysointi

Diskursiivisuus voidaan lyhyesti sanottuna käsittää sosiaalisen todellisuuden kielellisen rakentumisen periaatteeksi. Diskurssianalyysiksi kutsuttavassa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tämä käsitys joskus radikalisoidaan näkökulman spesifioimisen nimissä. Katsotaan, ettei tutkimuksessa ole tarpeen ottaa kantaa siihen, onko diskursiivisen ulkopuolista maailmaa olemassa (Jokinen & Juhila 1991, 28; Karvonen 1991). Toisaalta monissa diskurssianalyyseissä

huomioidaan myös perinteiset yhteiskuntatieteelliset käsitteet, kuten valta ja rakenteet, ja tarkastellaan sosiaalisia voimia reaalina sekä niitä kielellisen tuottamisen tapoja, joilla niitä ylläpidetään (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 246–247). Kun näkökulma rajataan kohdentumaan diskurssiin, kysytään ja analysoidaan, kuinka vakiintuneet totuudet rakentuvat (Jokinen & Juhila 1991, 62–63; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 18).

Maailmaa koskeva tieto on mahdollista vain käsitteiden ja käsitejärjestelmien avulla. Maailmasta voi olla useita relevantteja ja toisilleen vaihtoehtoisia kuvauksia, joiden totuusarvoa koskevaan arviointiin ei ole olemassa absoluuttisia kriteerejä (Sayer 1984; Raatikainen 1993). Tämä koskee erityisesti inhimillistä kulttuuria.

Silti mikä tahansa maailmaa koskeva käsitys ei käy. Kaikki tieto ei ole yhtä merkityksellistä ihmiselle maailmassa selviämiseksi, eivätkä kaikki mahdolliset tulkinnat ole samanarvoisia ja yhtä päteviä kuvauksia maailmasta. Eri tulkintojen pätevyys ratkaistaan ihmisten toiminnassa.

Shapiron (1984) mukaan asennoituminen vakavasti käsitykseen diskursseissa tuotetusta todellisuudesta johtaa siihen, että on suhtauduttava varauksin representaation varmuuteen ja tekojen intentionaaliseen kontekstiin. Emme voi ajatella, että todellisuus näyttäytyy meille sellaisenaan ja että kielen avulla yksinkertaisesti nimeämme havaintomme. Maailman käsittämisen pohjana ja toimintamme ymmärrettävyyden perustana ovat varmojen havaintojen ja tekojen tietoisien intentionaalisten kontekstien sijasta diskursiiviset käytännöt, jotka muovautuvat historiallisissa prosesseissa. Maailma re-presentoidaan. Se tuotetaan uudestaan erilaisia ilmaisun ja esittämisen tapoja käyttämällä, mutta ei kopioksi tai yksi yhteen kuvaksi, sillä käsitteiden käyttäminen tuottaa välittyneen kuvauksen (Hänninen 1990; Karvonen 1991).

Todellisuus, josta voimme puhua, kirjoittaa, keskustella, vaihtaa mielipiteitä ja esittää käsityksiä, on merkityksellistämisen kautta tuotettu (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 19–20). Shapiro (1990) katsoo, että ei ole olemassa mitään sinänsä luonnollista tai normaalia todellisuutta koskevaa merkitysjärjestelmää. Sen sijaan todellisuutta koskevat lausumat ovat keskenään kilpailevia. Jossakin yhteiskunnassa vallitseva tapa ilmaista todellisuutta koskevia käsityksiä on voitolle päässyt ajattelutapa, merkityksellistämisen järjestelmä. Siinä ei ole itsessään mitään luonnollista, normaalia tai objektiivista. Se, että sitä pidetään luonnollisena, ja että se esitetään ja tunnustetaan luonnolliseksi, johtuu kyseisen diskurssin saavuttamasta voitosta muista diskursseista.

Kun tässä tutkimuksessa tarkastelen ihmisten toimintaa kouluinstituutiossa sekä instituutiota itseään osana yhteiskuntaa, tuotan yhdenlaisen kuvauksen, yhdenlaisen tulkinnan. Representoin arjen ilmiöitä erilaisin käsittein. Toisella tavalla sanottuna rakennan kuvauksen maailmasta tietystä teoreettisesta ja metodisesta näkökulmasta. Tutkimuksesta tulee osa maailman konstruointumista.

Yhteiskuntatieteitä ja luonnontieteitä verrattaessa onkin ajateltavissa, että edelliset eivät jälkimmäisten tapaan voi "edistyä" samalla tavalla. Yhteiskuntatieteilijä ei ole ulkopuolinen suhteessa tutkimaansa ilmiöön, eikä tutkittavaa ilmiötä ole kokonaan mahdollista erottaa ajasta ja paikasta, tarkastella sitä staattisena poikkileikkauskuvana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita vähäisempää

tieteellisyyttä, vaan erilaista tieteellisyyttä, laatueroa. Yhteiskuntatieteet tutkiesaan ilmiöitä ovat samalla tuottamassa kohteitaan. Yhteiskuntatieteellinen diskurssi on samalla tavalla sosiaalisia identiteettejä, subjektiaseamia, valtasuhteita ja uskomusjärjestelmiä tuottavaa kuin mikä muu tahansa yhteiskunnallinen diskurssi – jos kohta tieteen asema kulloisessakin historiallisessa tilanteessa määrittää sen painoarvon suhteessa muihin maailmaa konstruoiviin diskursseihin (Fairclough 1992, 43, 64). Yhteiskuntatieteellinen tutkimus on siten osaltaan tuottanut nykyihmisen, jolla on keskustelemaan ja tulkitsemaan tieteen antamia käsitteellisiä välineitä elämänsä ja ympäristönsä erittelyyn ja kritiikkiin.

Tutkimusotteellisesti lähestyn kohdettani herkkänä sille, että se on itsessään monien merkitysten ja puhetaiposten, diskurssien läpäisemä. Asemani yhtä aikaa koulussa toimivana opettajana ja koulua tutkivana tutkijana vie minut yhtäältä lähelle koulun erilaisia merkityksiä ja siitä ja siellä liikkuvia diskursseja, mutta voi toisaalta heikentää kykyä nähdä, koska katson asioita liian läheltä. Kun ihmisten puhe on minulle teoreettisesti katsottuna vähintään yhtä paljon erilaisiin diskursseihin ripustautumista tai niihin viittaamista kuin autenttisesti ja intentionaalisesti tuotettua, suhtaudun haastattelemieni lasten lausumiin ikään kuin varauksellisesti. Ne eivät ole ”totta” tai ”aitoa” sellaisenaan, vaan niissä on erilaisten diskurssien ”sormenjälkiä”, jotka tutkijan salapoliisinomaisesti tulee etsiä, jotta puheen pinnasta päästäisiin kohti teoreettisia tulkintoja (Alasuutari, 1989, 31–32; 1993, 26).

Toisaalta minulla ei ole syytä epäillä lasten valehtelevan. Siten voin pitää heidän mielipiteitään, ajatuksiaan ja näkemyksiään aitoina ja vilpittöminä, pitäen kuitenkin mielessä puheen syntyresurssit. Lasten puhe ei ole pelkästään – kuten ei kenenkään muunkaan – heidän subjektiivisen, rationaalisen ja voluntaristisen tuottamisen tulos vaan kooste kulttuurin merkitysjärjestelmien sirpaleista. Lapset hyödyntävät puheessaan tarjolla olevia kulttuurin resursseja, tässä tapauksessa kouluun liittyviä käsitteitä ja käsitejärjestelmiä. Koululaisten puhe on myös identiteettien rakentamista ja maailman mielekkääksi tekemistä diskurssin keinoin. Näiden erilaisten kielellisten ulottuvuuksien analysoimiseksi tarvitaan tavallista lukemista tarkempaa lukemista.

Käytän oppilaiden haastattelujen analyysiin lisensiaatintutkimuksessani rakentamaani välinettä (Saukkonen 1994, 112–115). Tuolloin analysoin sen avulla koulutuspoliittista diskurssia. Tästä erityisestä käyttötarkoituksesta huolimatta analyysiväline on ymmärtääkseni riittävän yleinen käytettäväksi myös muiden tekstien – kuten litteroidun haastattelupuheen – erittelyssä ja tulokinnassa.

Hieman väljemmin käytettynä sama analyysiväline toimii ajattelun, erittelyn ja päättelyn apuna lukiessani tutkimuksen taustateorioita. Niiden työstäminen siihen kirjalliseen muotoon, jossa ne tässä tutkimuksessa ovat, ei ole varsinaista diskurssianalyysiä, mutta lukutapani on varmasti saanut vaikutteita diskurssien tutkimuksesta. Olen pyrkinyt metodologiseen agnostisismiin tavoitteena arvioida erilaisia näkemyksiä ilman ennakkoluuloja (Callon 1986, 200). Henkilökohtaisesti kysymys on ollut myös kriittisen koulutussosiologian

yksiselitteisistä totuuksien uudelleen arvioimisen prosessista. Kenttätyön myötä aloin tarkastella uudella tavalla sosiologisia uusintamisteorioita.

Diskurssianalyttisesti ajatellen tekstin merkitykset eivät ole suoraan luettavissa, vaan niiden löytäminen vaatii sisälukemista tarkempaa ja erittelevämpää lukutaitoa (Palonen 1988, 27; Gasper 1991; Fairclough 1992, 75). Tulkitsevan lukutaidon perusoperaationa voidaan pitää eksegeesiä (Palonen 1988, 28). Tällöin tekstistä pyritään poimimaan esille kiinnostavia merkityksiä. Etsitään tekstin keskeisiä ideoita ja temaattisia solmukohtia (Palonen 1988, 29). Van Dijk (1989; myös Hoikkala 1991) kutsuu tekstin keskeisten teemojen esiin nostamista semanttisen makrostruktuurin analysoimiseksi. Tekstimassasta toisin sanoen erotetaan oleellinen epäoleellisesta ja tiivistetään monisanaisuus lyhempiin ilmaisuihin, joissa tekstin päämerkitykset saadaan esille.

Analyysini lähtökohta on tekstin semanttisen rakenteen erittelyssä. Semantiikka on ilmaisujen (ilmi)merkitysten tarkastelua. Kielitieteen kannalta kielen tarkastelu voidaan jakaa syntaksin eli kieliopin, semantiikan eli merkitysoopin ja pragmatiikan eli kielen käyttämisen analyysieihin. Syntaksin analyysi tarkoittaa lauseiden ja lauserakenteiden tarkastelua. Pragmatiikassa taas ollaan kiinnostuneita kielen käyttämisestä, kielen ja sen käyttötilanteiden yhteyksistä eri kommunikaatiotilanteissa. Kielitieteellinen semantiikan rajausta ei sellaisenaan ole käyttökelpoinen ihmis- ja sosiaalitieteellisessä tarkastelussa. Jälkimmäisissä semantiikan piiriin luetaan usein myös kielellisten ilmaisujen konnotatiiviset, piilossa olevat tai peitetyt merkitykset. Toisaalta konnotaatioiden aktualisoituminen tekstissä vaatii tietoa sen käyttöyhteydestä ja kontekstista (esimerkiksi suhteesta muihin teksteihin ja diskursseihin) ylipäänsä, jolloin liikutaan jo kohti kielen pragmaattisten piirteiden tarkastelua. (Niiniluoto 1984, 90; Aaltola 1989, 6; Akmajian, Demers, Farmer ja Harnish 1990.)

Nostan esiin tekstin päämerkitykset eli sen "juonen" tai "iskulauseet". Tekstin päämerkityksiin tiivistämisen jälkeen on mahdollista tehdä niiden tematisoiva luokittelu. Tällöin päämerkitykset abstrahoidaan eteenpäin samansisältöisiksi teemaluokiksi.

Tätä analyysivaihetta voi kutsua dekontekstualisoivaksi luennaksi, sillä siinä yritetään tietoisesti sulkeistaa teksti kontekstistaan. Tekstin ulkopuolisia merkityksiä ei haluta nähdä, vaan tekstiä luetaan etsimättä viitteitä tai motiivointeja tekstin merkityksille sen ulkopuolelta (Palonen 1988, 87).

Käytännössä täydellinen dekontekstualisointi on mahdotonta. Tekstiin orientoituminen on yhteydessä kontekstuaaliseen tietoon. Siten dekontekstualisointi on pikemmin pyrkimys ja lukemisasenne kuin metodinen sääntö, jota olisi mahdollista yksiselitteisesti noudattaa.

Tämän jälkeen analyysissä seuraa kontekstualisointi. Teksti, nyt eriteltyinä ja keskeiset merkitykset tiivistettynä, liitetään keskusteluyhteyteensä. Tässä tarkoitan sillä tekstin suhteuttamista osaksi koulun arkitodellisuutta sellaisena kuin se tutkimuksissa kuvataan ja kuten olen sen tutkijana nähnyt ja kokenut. Kontekstualisointi antaa ensimmäiset viitteet regulatiivisista ideoista, mutta vasta useampaan kertaan käyty vuoropuhelu empirian ja teoreettisten näkökulmien välillä johtaa lopullisten tulkintojen muodostamiseen, empiirisen todellisuuden uuteen (kielelliseen ja käsitteelliseen) rekonstruktioon. Käytän-

nössä tällä prosessilla ei välttämättä ole mitään luonnollista päätepistettä, vaan tutkija joutuu jossain vaiheessa kiteyttämään pohdintansa kirjoitettuna tekstinä ja tämän jälkeen päättämään hetken, jona myös kirjoittaminen on lopetettava.

Laadullisessa tutkimuksessa esitetään usein, että kulttuurimerkityksiä tutkittaessa jokin tietty tulkinta ei ole ainoa mahdollinen, vaan että sille voidaan löytää useita vaihtoehtoisia tulkintoja (Ernrooth 1991, 37). Toisaalta tutkijan tekemät tulkinnat eivät ole mitä tahansa huomioita. Ne liittyvät esitettyyn teoreettiseen keskusteluun ja sen käsitteisiin. Tällöin tekstin tulkitsemisessa aktualisoituvat tähän tiettyyn taustaan liittyvät merkityspotentiaalit, jotka siinä yhteydessä voidaan argumentoida kiinnostaviksi, päteviksi ja perustelluiksi (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 106–107).

Tässä tutkimuksessa analyysin loppuvaihe, kontekstualisoiva analyysi ja kokonaistulkinnan tuottaminen, on keskeistä. Tekstin erittelevä lukeminen analyysin alussa on väline, jonka avulla teksti saadaan riisuttua niin paljaaksi, että se on mahdollista uudelleen tulkita tutkimuksen teoreettisen välineistön avulla sekä liittää osaksi koulutyön käytäntöjen analyysiä.

2.4 Reflektiivinen etnografia

Etnografialla tarkoitetaan yleensä lähinnä aineiston keruuseen liittyviä menetteilyjä. Tällöin keskeistä on aineiston kerääminen luonnollisessa ympäristössä suhteellisen pitkän ajan kuluessa ja tutkijan osallisuus tutkittavaan kulttuuriin. Tutkimusmenetelminä voivat olla osallistuva havainnointi, haastattelut ja kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68; Delamont & Atkinson 1995, 16.)

Etnografisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat (Syrjälä & Numminen 1988, 24–26; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68–86):

- Ymmärtääkseen tutkittavaa kulttuuria tutkija oleskelee pitkään tutkittavassa yhteisössä.
- Tutkija pyrkii tulkitsemaan yhteisön arkipäivää ja käyttäytymistä yhdistämällä havainnot teoreettisiin käsitteisiin.
- Tutkimus on empiiristä ja naturalistista, jolloin tutkija sulautuu osaksi yhteisöä.
- Tutkimuskysymykset ovat aluksi laajoja ja täsmentyvät tutkimuksen kuluessa.
- Tutkimus on holistista, ilmiö yritetään kuvata kaikissa yhteyksissään.
- Tutkimus on monimetodista: havainnoinnin lisäksi voidaan käyttää erilaisia dokumentteja, elämäntarinoita tai haastatteluja.

Etnografiaa ei pidä käsittää ainoastaan joukoksi tutkimustekniikoita, vaan pikemmin tavaksi tehdä kulttuurista tulkintaa. Se on pyrkimystä löytää tapoja, joilla voidaan tehdä ymmärrettäväksi tietyn yhteisön toiminta, sen rakenne, us-

komukset sekä siinä jaetut yhteiset merkitykset (Syrjälä & Numminen 1988, 26–27; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 78; Tierney 2002).

Tässä tutkimuksessa kouluetnografia nojautuu yhtäältä koulutyön yhteydessä tehtyihin kenttämuistiinpanoihin ja oppilashaastatteluihin sekä toisaalta koulutyöjakson jälkeiseen intensiiviseen muistelutyöhön, johon on yhdistynyt niin tutkimuksen kirjoittamisprosessi kuin tutkimuksen teoreettisten kantojen tarkentaminen. Kouluun töihin mennessäni en suinkaan ajatellut työtäni tutkimuksen teon kannalta. Silti jo toisena työvuotena aloin kirjata kokemuksiani ja havaintojani. Tätä jatkoin koko koulussa työskentelyn ajan, intensiivisimmin ja järjestelmällisimmin lukuvuonna 1996–1997.

Aluksi minua eivät ohjanneet havaintojen teossa mitkään tietyt tutkimuskysymykset vaan pikemmin yritin havaintoja tekemällä ja niitä jäsentämällä löytää sellaiset kysymykset, joihin oma kiinnostus todella heräisi. Yksilöllisyyttä ja joukkomaisuutta koskevat alustavat kysymykset muotoutuivat talven 1996–1997 aikana. Tämän jälkeen etenin – ainakin jälkeinpäin ajatellen – suhteellisen loogisesti kysymysteni kanssa kevääseen 1998, jolloin tein oppilashaastatteluja. Tuon jälkeen en enää kovin aktiivisesti pyrkinyt aineiston keräämiseen, aineiston keräämisen tutkimuksellisessa mielessä, joskin väistämättä monet koulutyön arkiset ongelmat, ilot ja surut ovat olleet edelleen yhteydessä tutkimukseni kysymysten, tulkintojen ja lähestymistavan täsmentymiseen.

Tämän tutkimuksen kannalta etnografisella otteella on ollut kahdenlainen tehtävä. Ensiksi kenttähavainnot ohjasivat tutkimustehtävän täsmentämisessä. Jotta pystyin muotoilemaan tutkimuksen tematiikan käytännön koulutyön kannalta mielekkääksi, turvauduin kenttähavaintoihini. Sitä varten jäsenin alustavasti havainnoimani koulutyön keskeiset piirteet. Sen jälkeen koin helpommaksi rajata tutkimustehtävän yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekenttään liittyväksi sekä laatia teemahaastattelun rungon.

Toiseksi huomasin jo hyvin pian, että tekemäni havainnot voisivat olla hedelmällisiä vähän pidemmälle eriteltyinä ja laajempaan teoreettiseen keskusteluun yhdistettyinä. Siksi esitän jatkossa tutkimusmatkaksi kutsumani kenttätyön keskeiset havainnot. Niiden tarkoitus on yhtäältä tiivistää koulun arjessa esiin tulevat keskeisimmät työn rakentumisen ja vuorovaikutuksen piirteet, mutta toisaalta antaa aineksia vuoropuheluun tutkimuksen teoreettisen keskustelun kanssa.

Kun olen viettänyt koulussa seitsemän lukuvuotta, olen todennäköisesti jo varsin hyvin sulautunut osaksi kouluyhteisöä. Tutkittava yhteisö ei ole minulle vieras, vaan päinvastoin ehkä jopa liian tuttu. Näin ollen olen joutunut Delamontin ja Atkinsonin (1995) teoksen otsikon sanoin ”taistelemaan tuttuutta vastaan”. Keinoni taistelussa on ollut hyvin sen kaltainen, jonka Delamont ja Atkinson (mts. 8–10) esittävät. On pyrittävä etnometodologian periaatteiden mukaan tarkastelemaan arkipäivän säännönmukaisuuksia problematisoiden. Arkikategoriat täytyy kyseenalaistaa ja yhteisössä jaettu tieto täytyy nähdä problematisoitavien resurssien varaan rakentuneena. Kulttuuristen resurssien, käytäntöjen, luokitusten ja merkintöjen löytämiseksi pitää yrittää vieraannuttaa itsensä yhteisön itsestäänselvyyksistä.

Vieraannuttamiskeinona olen käyttänyt yhteiskuntatieteellisiä keskusteluja. Koulutussosiologiaa, modernia ja myöhäismodernia yhteiskuntaa sekä modernin yksilön yhteiskunnallista kehittymistä koskevia näkökulmia. Käytännön opetustyössä ne ovat niin vieraita, että niistä keskusteleminen on hyvin ongelmallista yksilöpsykologisesti orientoituneessa kouluympäristössä. Tavaltaan on ymmärrettävää, että makrososiologinen näkökulma ei ole koulun arkipäivää. Toisaalta koulutussosiologista ajattelutapaa vuosien saatossa puolustamaan joutuessani olen tullut vakuuttuneeksi siitä, että jollakin tavalla pitäisi pystyä osoittamaan kuinka suuret rakenteelliset mekanismit ovat läsnä pienissä ja arkisissa asioissa.

Tutkimusraportti on laadullisessa tutkimuksessa oleellinen osa tutkimusprosessia. Monesti tulkinnot muotoutuvat vasta kirjoitettaessa. Alasuutari (1993, 240) katsoo jopa, että ajatus kirjoittamisesta tulosten raportoinnina on myytti. Sen mukaan ajatellaan, että kirjoittaminen olisi vain jo saatujen oivallusten muistiin kirjaamista. Kuitenkin, ainakin laadullisessa kulttuuritutkimuksessa, kirjoittaminen ja tulkintojen tekeminen toimivat vastavuoroisesti aina kenttämuistiinpanojen kirjoittamisesta raportointiin saakka (Alasuutari 1993, 240–242).

Etnografinen tutkimusraportti on yritys kielellistää yhteisössä oleskelun tuloksena tutkijalle syntyneitä tulkintoja. Raportti ei kuitenkaan kerro ainoastaan ”millaista siellä oli”, vaan tuottaa edelleen retorisin keinoin tutkittavan kulttuurin kuvausta ja tulkintaa. Tutkijan on tällöin saatava tekstillään lukija vakuuttuneeksi siitä, että kuvattu maailma on olemassa (Atkinson 1990, 62). Tierney (2002) käyttää käsitettä ”aktiivinen ääni”, jolla hän tarkoittaa etnografin tapahtumiin osallisuuden tietoista käyttämistä esittämisstrategian lähtökohtana. Tällöin vain on syytä olla erityisen reflektiivinen kirjoittajan itsensä ja toisaalta hänen havaitsemiensa ilmiöiden esiin tuomisessa – jotta tutkittava ilmiö ei peity tutkijan taakse.

Tutkimusraportti ajatellaan pelkistetyimmillään tutkimusongelmien ja tutkimustulosten neutraaliksi kuvaukseksi. Laadullisessa tutkimuksessa raportti noudattaa harvemmin perinteisiä raportoinnin käytänteitä ja saattaa kieleltään sekä tyyliltään tuntua jopa ei-tieteelliseltä. Näkemykseni mukaan tutkimusraportin tulee toisaalta noudattaa joitakin tutkimusalan vakiintuneita käytänteitä, jotta raportti on seurattava ja luettava. Toisaalta tutkimustehtävä ja menetelmät asettavat kirjalliselle muodolle omia luonteivia rajoja. Oma strategiani tässä tutkimuksessa on rakentaa raportti mahdollisimman pitkälle sitä kronologista prosessia seuraavaksi, jonka tutkija-opettajana elin koulussa työskennellessäni. Siksi teoria on ensin, koska se oli elämäni ennen kouluun töihin menemistä. Empiria seuraa teoriaa siten, että ensin on tutkivan opettajan tulkintojen ja sitten lasten haastattelupuheen vuoro. Näin yritän rakentaa kaaren, jonka varassa tekemäni tulkinnot vaikuttavat perustelluilta.

Tämän tutkimuksen etnografiset menettelytavat voi kiteyttää varsin samankaltaisiksi niiden kanssa, joista Törrönen (2000) käyttää nimitystä reflektiivinen etnografia. Tiedon tuottaminen tutkimusprosessin aikana on tällöin reflektiivistä, tutkija arvioi ja asettaa kyseenalaiseksi kokemuksensa ja havaintonsa sekä pyrkii selvittämään itselleen syyt ja perusteet, jotka kuhunkin

tulkintaan ovat johtaneet. Tutkija on osallisena tutkittavassa kulttuurissa, jolloin hän on mahdollisimman lähellä tulkitsemaansa kulttuuria.

Reflektiivisen etnografian tekeminen on prosessuaalista ja näkökulmais-tettua. Tutkimuksen prosessi ei jakaannu yksiselitteisesti ja tarkkarajaisesti havaintojen keräämisen (tarkkailun) ja tulkintojen kirjaamisen (raportoinnin) vaiheisiin. Havainnot ovat osa tutkijan kokemusmaailmaa kenttätyön kuluessa, kokemusten reflektointi on osa tutkijan asennetta ja käytäntöä ja lopullisen tul-kinnan mahdollisuutta tuskin on olemassa edes kirjoituspöydän ääressä. Tutkimus avaa yhden, lähinnä tutkijan, näkökulman tutkimusaiheeseen. Silti tutkijan on pyrittävä tasapuoliseen ja tutkittavaa kulttuuria oikeudenmukaisesti kohtelevaan tulkintaan.

2.5 Tutkimuksen aineistot

On jossain määrin ongelmallista puhua siitä, milloin ja millaisen aineiston olen kerännyt tätä tutkimusta varten. Koska aineistoa kerätessä toimin joka arkipäi-vä luokanopettajana, elin jatkuvan kouluelämää koskevan havaintovirran keskellä. Kaikki havainnot ja kokemukset vaikuttivat – ja vaikuttavat yhä – jol-lain tavoin käsityksiini ja tulkintoihini. Kuitenkin jotta tutkimuksella olisi selkeämpi ja rajatumpi ydinaineisto, olen kerännyt sellaista järjestelmällisem-min lukuvuosina 1995–1996, 1996–1997 sekä kevätlukukaudella 1998.

Lukuvuosina 1995–1996 ja 1996–1997 tein suhteellisen säännöllisesti muis-tiinpanoja ruutuvihkoihin koulupäivien tapahtumista ja niistä heränneistä ajatuksista. Lisäksi yritin vieraila kirjastossa mahdollisimman usein, jotta Alasuutarin (1993, 241–242) kuvaama vuorovaikutus kenttähavaintojen, koke-musten, tunnekuvien, teoreettisten näkökulmien ja omien ideoiden välillä mahdollistui.

Toimin etenkin lukuvuonna 1996–1997 tietoisesti osallistuvan havainnoi-jan roolissa. Tuona lukuvuonna olin ns. resurssiopettajana kahdessa koulussa ilman omaa luokkaa. Tämä mahdollisti sekä suuren että pienen koulun arkeen tutustumisen. Sain myös toimia hyvin monien oppilaiden ja opettajien kanssa tuona lukuvuonna. Isossa koulussa oli noin 550 oppilasta ja pienessä, osaksi evakossa olleen koulun parakkiosaan jääneessä alkuopetuksen osassa noin 90 oppilasta. Ison koulun oppilaista kohtasin opettajana yli puolet ja pienen kou-lun oppilaat kaikki. Toimin sekä kokonaisten luokkien kanssa että erilaisten pienryhmien kanssa. Joukossa oli myös jonkun verran erityisopetukseen verrat-tavissa olevaa yksilöllistä opetusta.

Toiminta lisä-, apu-, sijais-, samanaikais-, tuki- ja erityisopettajana mah-dollisti monipuolisen kuvan saamisen koulun toiminnasta, sillä havaintojen tekoa eniten häiritsevää tekijää, omaa luokkaa, ei ollut. Oma luokka tuo muka-naan niin paljon käytännön asioiden hoitamista, että koulupäivän aikana ja usein sen jälkeenkin on hankala pysähtyä analyttisesti pohtimaan päivän ta-pahtumia.

Syyslukukaudesta 1997 alkaen työskentelin edellä mainitun ison kaupunkikoulun luokanopettajana. Kevätlukukaudella 1998 pyysin saada haastatella osaa kouluni oppilaista. Valitsin haastateltaviksi neljäs- ja kuudesluokkalaisia, koska katsoin heillä olevan riittävästi oppilaana kertynyttä kokemusta koulutyöstä ja toisaalta hieman vanhempina alakoululaisina jo perusteltuja omia näkemyksiä.

Haastateltavia oli yhteensä 28, 15 poikaa ja 13 tyttöä. Neljäs- ja kuudesluokkalaisia oli yhtä paljon, 14. Tein haastattelut koulupäivän kuluessa pari- tai ryhmähaastatteluina. Niissä oli aina saman luokan oppilaita kaksi tai kolme yhtä aikaa. Päädyin ryhmähaastatteluihin osaksi ajankäytön taloudellistamiseksi, mutta osaksi myös siksi, että katsoin ryhmähaastattelun mahdollistavan haastateltavien välisen vuorovaikutuksen haastattelun aikana (Arksey 1996; Trost 1997, 25–27). Tällöin asemani tutkijana ja opettajana ei olisi liian vahva ja oppilaat pystyisivät yhdessä tuomaan esille rehelliset näkemyksensä koulusta. Haastatteluissa vallitsikin varsin luonteva ilmapiiri ja minulle syntyi vaikutelma, että oppilaat uskalsivat ilmaista vilpittömät näkemyksensä.

Minulla oli teemahaastattelurunko, jonka mukaan etenin, mutta jota tilanteen mukaan muokkasin. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia. Niitä oli yhteensä yhdeksän eli haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin neljä ja puoli tuntia. Haastattelujen keston huomasin ongelmaksi aineiston litterointi- ja analyysivaiheessa. Haastattelut ovat kohtuullisen lyhyitä ja siksi monet teemat jäivät vaille tarvittavia lisä- ja tarkennuskysymyksiä, jotka olisivat saattaneet syventää haastattelujen antia. Toisaalta minulle kertyi kouluvuosien mittaan runsaasti havaintoja siitä, miten oppilaat eri tilanteissa toimivat ja käyttäytyvät, joten sikäli en ole joutunut – tai päässyt – rakentamaan tulkintojani haastatteluista ilman oppilaiden ja koulukontekstin tuntemusta.

3 MODERNI KOULU MYÖHÄISMODERNISSA MAAILMASSA

3.1 Koululaitoksen rakentuminen

On jo melko tavanomaista huomauttaa, kuinka lyhyt massakoulutuksen historia lopulta on. Meille luonnolliselta näyttävä järjestelmä on historiallisesti varsin nuori. Koska tämä tosiseikka on varsin hyvin dokumentoitu monissa suomenkielisissäkin julkaisuissa (mm. Rinne & Salmi 1999; Antikainen, Rinne & Koski 2000), en esitä kattavaa kouluhistoriaa. Sen sijaan nostan esiin joitakin koululaitoksen rakentumisen historian pääpiirteitä ja osoittamaan tämän tutkimuksen teeman kannalta oleelliset seikat.

Usein massakoulutuksen, valtiollisen peruskoulutuksen, synty tulkitaan suoraviivaisesti osaksi yhteiskuntien kehittymistä ja sivistymistä. Tästä näkökulmasta katsottuna koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen nähdään yksilöllisen hyvän lisääntymisenä. Vaikka tämä myötäkarvainen tulkinta ei varmaan ole väärä, on kasvatussociologiassa jo kauan huomautettu prosessin yhteiskunnallis-rakenteellisista seikoista.

Massakoulutuksen syntyä selittävät teoriat on jaoteltavissa neljään ryhmään (Boli 1989, 11–24).

1 Koulutus funktionaalisenä vaatimuksena

Funktionalistisissa selityksissä ajatellaan tavallisesti, että yhteiskunnan monimutkaistuminen 1800-luvun lopulla teollistumisen ja kaupungistumisen myötä nosti esiin kaksi polttavaa ongelmaa. Ensiksi tarvittiin uusi perusta sosiaaliselle integraatiolle, kun vanhat sosiaaliset siteet höltyivät. Lähiyhteisöjen murentumisen katsottiin pystyvän murentamaan koko yhteiskuntaa. Toiseksi tarvittiin uusia keinoja valmistaa ihmisiä muuttuvia aikuisrooleja varten, kun lähiyhteisö ei siihen enää riittänyt. Esimerkiksi työnjaon muutokset lisäsivät ammatillisesti eriytyneitä tehtäviä, joita ei ollut mahdollista oppia koti- tai lähipiirissä. Funk-

tionalismin näkökulmasta ratkaisu molempiin ongelmiin oli koulutuksen organisoiminen.

Funktionalistista on ajatella, että moderneissa yhteiskunnissa on "perustarpeita", joiden pitää tulla tyydytetyiksi, jotta yhteiskunta voisi toimia. Kolme keskeistä tarvetta ovat 1) sosiaalisen solidaarisuuden tarve, 2) tarve kulttuuriseen yhtenäisyyteen ja 3) tarve ammatilliseen erikoistumiseen. Erityisen oleellista on saada kaikki yhteiskunnan jäsenet sisäistämään riittävässä määrin yhteiset arvot ja normit, joita ilman yhteiskunta ei voi toimia.

Boli (1989) katsoo, että tarpeen käsite on ongelmallinen. Mistä tarpeet tulevat? Miksi jotkut tarpeet ovat perustavanlaatuisia? Tunnetaan useita yhteiskuntia, jotka ovat toimineet siitä huolimatta, että niissä ilmiselvästi ei ole vallinnut esimerkiksi arvojen yhtenäisyyttä. Miksi juuri koulutus olisi ollut ratkaisu modernin yhteiskunnan ongelmiin? Funktionalistinen selitysmalli ei voi kokonaan selittää koulutuksen syntyä 1800-luvulla, vaikka voidaan nähdä joitain funktionaalisia yhteyksiä yhteiskuntakehityksen ja koulutuksen välillä. Syy-seuraus -suhteiden selvittäminen on usein hyvin hankalaa. Järjestettiinkö massakoulutus rahvaan kurissa pitämiseksi vai teollistuvan yhteiskunnan työvoimatarpeen tyydyttäjäksi? Oliko tarve kouluttaa luku- ja kirjoitustaitoisia kansalaisia seurausta yhteiskuntien poliittisten järjestelmien muutoksista? Tämän kaltaiset käsitykset esitetään usein selityksinä massakoulutuksen organisoimiselle.

2 Koulutus sosiaalisen kontrollin välineenä

Boli nimeää sosiaalisen kontrollin teorioiksi sellaiset, joissa katsotaan koulutuksesta tulleen modernissa yhteiskunnassa rahvaan kontrolloimisen välineen. Koulutus ja nimenomaan koulut fyysisinä rakennuksina, opettajan auktoriteetin tyyssijoina ja koulut soveliaiden tapojen ja käsitysten juurruttamisen paikkoina olivat keinoja yrityksessä pitää alemmat yhteiskuntaluokat kurissa ja järjestyksessä. Toisena tavoitteena näissä teorioissa katsotaan olleen lasten pitämisen poissa kurjistuvien, voimakkaasti kasvavien kaupunkien kaduilta. Molempien vanhempien työssäkäynnin yleistyessä lasten perinteistä paikkaa kotona äidin luona ei enää aina ollutkaan.

On havaintoja siitä, että 1800-luvun koulutuksella on ollut sosiaali- huollollisia piirteitä, kuten pyrkimys pitää lapset poissa kaduilta ja rikoksen poluilta sekä tarjota heille ruokaa (Lehtonen 1984; de Swaan 1988). Se ei silti kokonaan selitä massakoulutuksen syntyä. Bolin mukaan 1800-luvulla osa ylempien luokkien jäsenistä pelkäsi massojen kouluttamista, koska pelättiin opin johtavan uppiniskaisuuteen. Näin ollen tiedon jakamista ei välttämättä pidetty sosiaalisen kontrollin välineenä – sen sijaan sellaisena pidettiin kieltoja, pakkoja ja pelottavia rangaistuksia.

Jos koulutus käsitetään kontrollin välineeksi, tuli opetuksen olla tiettyjen sopeutuvilta aikuisilta odotettavien taitojen opettamista. Tilanne ei ollut näin yksiselitteinen kansanopetusta organisoitaessa. Opetussisällöt olivat "yleviä" ja "henkistäviä", käytännön elämäntaitoja opetettiin oikeastaan varsin vähän. Periaatteessa opetuksella oli selvästi pyrkimys kohottaa yksilöiden tietämystä

itsestään ja elämästään. Tällainen tavoite ei ole looginen sosiaalisen kontrollin näkökulman kanssa.

Kontrollinäkökulmassa korostetaan monesti myös sitä, että koulutus oli suunnattu köyhien lasten pitämiseen kurissa. Silti esimerkiksi Ruotsissa kouluasetus vuodelta 1842 koski kaikkia lapsia säätyyn tai luokkaan katsomatta. Näin koulutuksellisen tasa-arvon periaatetta on pyritty toteuttamaan jo kansaopetuksen organisoimisen alusta lähtien.

Uusintamisen teorioista suoran vastaavuuden näkökulmassa katsotaan koulun olevan eräänlaista hallitsevan luokan harjoittamaa ideologista kontrollointia. Erityisesti Althusser (1984) on liittänyt koulun osaksi ns. ideologisia valtiokoneistoja, joiden tehtävä on saada ihmiset hyväksymään olemassa olevat epäoikeudenmukaisuuden rakenteet luonnollisina. Tätä näkökulmaa on vuosikymmenten mittaan moniulotteistettu. Vaikka nykyisin ei koulun toimintaa ole tavallista palauttaa suoraan "hallitsevan luokan" ideologisen vaikuttamisen välineeksi, on kuitenkin havaittavissa kuinka koulua lävistävät ns. poliittiset kieliopit. Koulussa avataan erilaisia näkökulmia maailmaan, mutta ei ole takeita siitä, että ne olisi tasapuolisesti valittuja. Yleensä eniten esillä ovat yhteiskunnassa muutenkin vahvimmilla olevien näkökulmat. Enemmistöjen, oikeuskoisten, miesten tai kulttuurieliitin tavat nähdä maailma (Giroux & McLaren 2001, 30–40).

3 Koulutus statusryhmäkamppailuna

Ammatillisista ryhmittymistä – lääkärit, juristit, virkamiehet – kehittyi tyypillisiä modernin yhteiskunnan statusryhmiä. Modernina aikana näille ryhmille koulutus on ollut keino pyrkiä erottautumaan, hankkimaan arvonantoa ja säilyttämään jo saavutettujen asemien suhteellinen tilanne. Koulutusta pidetään resurssina, joka tuottaa kulttuuripääomaa. Koulutus näyttäytyy tästä näkökulmasta sosiaalisten hierarkioiden ylläpitämisen välineenä, koska vahvimmilla statusryhmillä on mahdollisuus vaikuttaa valta-asemistaan koulutuksen organisoimiseen ja koulutustutkintojen arvottamiseen.

Boli nostaa kritiikissään esiin kysymyksen siitä, miksi jotkut statusryhmät kiinnostuivat koulutuksesta ja jotkut eivät. Kaikki yhteiskunnan statusryhmittymät eivät nähneet yhtäläillä koulutusta merkittävänä. Harvalukuinen eliitti oli jo vuosisatojen ajan kouluttautunut vähälukuisissa yliopistoissa. Se varmisti osaltaan eliitin ja rahvaan pysymisen erillään. Kisälliperinteen mukaan toimineen ammatillisen opetuksen rinnalle ja/tai sitä edeltämään ei välttämättä haluttu valtiollista järjestelmää.

Toinen kysymys koskee opetussisältöjä. Miksi kansanopetus oli kaikkialla periaatteessa hyvin samanlaista? Miksi statusryhmien erilaiset intressit eivät näkyneet koulutuksen sisällöissä? Jos statusryhmien intressit olisivat vaikuttaneet voimakkaasti koulutuksen organisoimiseen, olisi sen pitänyt näkyä siten, että eri ryhmittymät olisivat pyrkineet vaikuttamaan opetuksen sisältöön. Tämä olisi saattanut johtaa esimerkiksi useiden vaihtoehtoisten koulujen syntyyn. Näin ei kuitenkaan käynyt. Siksi massakoulutuksen organisoimista voi tuskin kokonaan selittää yhteiskuntaryhmittymien rationaalisen intressin tai statuskamppailun avulla.

Toisaalta yhteiskuntaluokkien välillä on ollut erilaisia koulutuksellisia pyrkimyksiä, joiden avulla on pyritty turvaamaan erityisesti yläluokkien asemaa. Rinnakkaisten koulujen järjestelmät ovat olleet yleisiä (de Swaan 1988). Yhteiskunnan eliitti ei mielellään ole pannut lapsiaan samaan kouluun rahvaan kanssa.

4 Koulutus modernisaationa

Boli kutsuu modernisaatioteorioiksi sellaisia käsityksiä, joissa katsotaan modernien instituutioiden ja kulttuurimuotojen olevan seurausta ihmisten tietoisista ja rationaalisista ponnisteluista niiden luomiseksi. Massakoulutuksen katsotaan syntyneen, koska modernin sosiaalisen organisaation muotojen – uudenlaisen työnjaon, perhe- ja sukulaisuusinstituution muutosten, kansalaisuusjärjestelmän kehittymisen – katsottiin vaativan entisestä poikkeavia yksilöllisiä valmiuksia ja taitoja.

Modernisaatioteorioiden mukaan koulutuksen synnyn perusteena on pyrkimys rationaaliseen, suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen koulutukselliseen ohjailuun. Sen mukaan koulutusta suunniteltaessa ajateltiin tietoisesti siten, että koulutuksesta tehdään väline, jonka avulla yhteiskunnan modernisoitumista ohjataan. Jotta ihmiset sopeutuisivat ja oppisivat elämään modernisoituvassa maailmassa, täytyy kasvattaa moderneja ihmisiä, jotka ovat oppineet yhteiskunnan kehitysvaiheen sekä tulevaisuuden vaatimusten mukaisia käytännöllisiä taitoja.

Konkreettinen kouluttaminen modernisaatioteorioiden mukaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulussa lapsille opetetaan sellaisia taitoja, joita nimenomaan siinä historiallisessa ja paikallisessa tilanteessa ihminen tarvitsee ja joita hänen oletetaan toivottavassa tulevaisuudessa tarvitsevan. Kritiikkinä tähän Boli huomauttaa, että koulussa lapselle opetettavat asiat - puhumattakaan lapsen sisäistämistä asioista - eivät välttämättä suoraan ole niitä, joita eläminen modernissa maailmassa vaatii. Hän lainaa J. W. Meyeriä, joka on todennut (lainaus Bolin 1989, 24 mukaan): "Ne, jotka menestyvät koulussa, ovat jatkossa kykeneviä menestymään lähinnä vain yhdessä asiassa – jatkokoulutuksessa." Kun koulun opetussisällöt ovat kriitikkojen mukaan vain osittain yhteiskunnallisen kehitysvaiheen mukaisia ja vielä vähemmän tulevaisuuden vaatimusten mukaisia, on tällöin ongelmallista väittää koulun toimivan kehityksen moottorina.

Kaikissa neljässä teoriassa ylikorostetaan koulutuksen rationaalisuutta (Boli 1989, 25–26). Koulutuksen tavoitteet tulkitaan yleensä selkeiksi ja ristiriidattomiksi. Teorioissa unohdetaan, että läheskään kaikella sillä mitä koulussa päivittäin tapahtuu, ei ole välitöntä yhteyttä kirjoitettujen tavoitteiden kanssa. Koulutuksen organisoiminen ja koulutuksen tavoitteiden määrittäminen ovat olleet ristiriitojen sävyttämiä pitkällisiä prosesseja, jolloin on kiistanalaista missä määrin yksittäisen koulun tai koulumuodon toimintaa voi selittää ja tulkita makrotason prosessien näkökulmasta (Mehan 1992).

Mikään teoria ei myöskään tyhjentävästi selitä sitä, miksi juuri koulukasvatuksesta tuli 1800-luvulla vallitseva tapa sosiaalistaa lapsia. Eikö olisi ollut

jotain muuta keinoa kasvattaa uuden yhteiskunnan jäseniä? Mitkä tekijät johtivat aiemmin vain hyvin pientä osaa koskeneen koulumaisen opetuksen laajentamisen periaatteessa kaikkia lapsia koskevaksi?

Koulutuksen yhteys teollistumiseen ja kaupungistumiseen on vähintään pulmallista. Monissa maissa massakoulutuksen organisoiminen ajoittuu yhteiskunnan agraariseen vaiheeseen. Suomessa kansakoulun perustamisen säädöksellinen lähtökohta on kansakouluasetuksen antaminen vuonna 1866. Sen jälkeen kuntien velvoitteita koulun pitoon täsmensi piirijakoasetus vuonna 1898. Kehitys huipentui vuonna 1921 oppivelvollisuuslain säätämiseen. Ruotsissa oppivelvollisuus säädettiin 1842 ja esimerkiksi Norjassa 1848, Italiassa 1878, Ranskassa 1882 ja Englannissa 1900 (Rinne & Salmi 1999, 27). Kansanopetuksen organisoiminen ei siten ole suoraviivaisesti teollistumisen seurausta. Statusryhmien kamppailu voi jossain määrin selittää koulutuspoliittisia taisteluja koulutuksen muodosta, sisällöstä ja järjestämisestä, mutta silti se ei tyhjentävästi selitä sitä miksi massakoulutus alunperin organisoitiin. Modernin yhteiskunnan statusryhmät olivat vasta muotoutumassa ja kasvattamassa poliittista painoarvoaan, kun kansanopetusta alettiin organisoida 1800-luvun alkupuolella.

Boli hahmottelee massakoulutuksen syntyä osana pitkää yhteiskunnallista muutosprosessia, jonka kuluessa feodaaliset instituutorakenteet vähitellen purkautuivat ja korvautuivat moderneilla instituutioilla. Näkökulma on samankaltainen kuin Norbert Eliasin käsitys modernin yhteiskunnan rakentumisesta ja sivilisoitumisprosessista. Modernisaatio on rationaalisten ponnistelujen ja yhteiskunnan historiallisten olosuhteiden välisen dialektiikan tulosta (Elias 1982; myös Boli 1989). Rationaalinen toiminta ei saa ensisijaisuutta, sillä toiminnalla on voinut olla toivottujen tulosten ohella myös ei-toivottuja tuloksia ja toisaalta tässä ja nyt –näkökulmassa toimivien ihmisten on usein mahdotonta nähdä toimintansa kaikki perusteet, logiikka ja mahdolliset lopputulokset. Tämän vähittäisen institutionaalisen muutoksen voi havainta vasta pitempien aikojen kuluessa jälkeinpäin. Historian kirjoittaminen on aina tulevien sukupolvien etuoikeus.

Siksi massakoulutus, vaikka onkin joidenkin ihmisten toiminnan, pyrkimysten ja päätösten kollektiivinen tulos, on ensisijaisesti yhteydessä yhteiskunnan pitkäkestoisiin institutionaalisiin ja rakenteellisiin muutoksiin. Tähän kontekstiin asettuvat historialliset toimijat, kuten Suomessa Snellman ja Cygnaeus, joiden toimet ovat tietyn historiallisen ajanjakson institutionaalisten, rakenteellisten ja aatteellisten ehtojen rajaamia ja toisaalta niiden ilmentymiä.

Tietenkään inhimillisen toiminnan ja pyrkimysten vähättelyyn ei ole mitään syytä, vaikka yhteiskunnan muutosta tarkastellaan instituutioiden historiallisen rakentumisen kannalta. Elias (1982, 232) huomauttaa, että vaikka yhteiskunnan pitkäkestoisten prosessien ohjailun lähtökohtana ei voi olla inhimillinen, kaikkitietävä ja pitkälle tulevaisuuteen näkevä järki, niin silti ihmiset pääsevät perille yhteiskunnan sosiaalisten prosessien dynamiikasta ja pyrkivät sitä mukaa tekemään niihin interventioita. Koulutus, jos mikä, on tällainen interventio.

Abram de Swaan (1988) pyrkii kutomaan yhteen modernisaatioon liittyviä institutionaalisia kehityslankoja. Hän on tarkastellut hyvinvointijärjestelmien syntyä ja kehitystä länsimaissa. Hänen lähtökohtanaan on kysymys siitä, miten ihmiset tulivat kehittäneeksi kollektiivisia, koko kansakunnan kattavia ja pakollisia menettelytapoja, jotta yksittäiset ihmiset pystyisivät kohtaamaan puutteen ja vastoinkäymiset. Tähän liittyy jatkokysymys. Kuinka ja miksi ihmiset tulivat vaatineeksi ja kehittäneeksi yksilöllisiä menettelytapoja ongelmien ratkaisuksi?

Bolin tavoin de Swaan lähtee etsimään vastausta kysymyksilleen kehityksestä, jonka juuret ovat feodalismien vähittäisessä purkautumisessa. Modernien hyvinvointijärjestelmien historia on modernin yhteiskunnan rakentumisen ja feodaalisen yhteiskunnan murentumisen historiaa.

Keskiaikainen, feodaalinen, säätyjakoinen yhteiskunta perustui perinteen ja suurten vastakkainasettelujen (köyhät – rikkaat, maallinen – hengellinen) muovaamille yhteiskunnallisille järjestelyille. Yhteiskunta oli kokoelma paikallisyhteisöjä, joissa sosiaaliset asemat olivat jyrkän hierarkkisesti määräytyneitä. Niin materiaallinen kuin hengellinen perinne – kirkollinen valta – pitivät yllä suhteellisen pysyviä instituutiorakenteita. Esimerkiksi idea köyhän väestön kouluttamisesta oli vain joidenkin harvojen idealistien, kuten 1600-luvulla vaikuttaneen Comeniuksen, ajatus.

Kuitenkin jo 1500–1600 -luvulla alkoivat yhteiskunnan vallan painopisteet muuttua siten, että porvariston asema alkoi vahvistua suhteessa aatelisiin ja ylhäisöön (Elias 1982, 190). Muutokset jatkuivat seuraavilla vuosikymmenillä, kun ihmisten elämisen turvaamiseksi ja ohjaamiseksi alettiin rakentaa entistä vaikuttavampia ja tehokkaampia kollektiivisia järjestelyjä. Syyksi tähän de Swaan (1988) katsoo sen, että ihmisten keskinäinen riippuvuus lisääntyi voimakkaasti kapitalismin ja kansallisvaltion kehityksen myötä. Ventovieraat, kaukana toisistaan asuvat ihmiset alkoivat tulla aiempaa riippuvaisemmiksi toisistaan keskitetysti johdetussa byrokraattisessa valtiossa ja laajenevilla markkinoilla.

Verottaminen, kansallisvaltioiden sodankäynti ja lainsäädäntö muiden muassa liittivät ihmisiä valtion kansalaisiksi. Valtioinstituutio vahvisti asemaansa pystyen ulottamaan pakottavan vaikutuksensa yhä laajemmalle ja yhä useampiin elämän ilmiöihin. Tuotantoteknologia kehittyi ja työnjako alkoi lisääntyä. Feodaalinen omaan tarpeeseen tuottaminen muuttui tuottamiseksi markkinoille. Raaka-aineiden hankkiminen, niiden jalostaminen, valmiiden tuotteiden ostaminen ja myyminen sekä yleensä rahavälitteisyyden lisääntyminen muutti ihmiset markkinasubjekteiksi ja -objekteiksi.

De Swaanin mukaan on neljä keskeistä tekijää, jotka ovat vaikuttaneet modernin yhteiskunnan kehittymiseen. Ne ovat:

- 1 kansallisvaltion kehittyminen,
- 2 kapitalismin ja markkinoiden kehittyminen (johon liittyy tuotantoteknologian ja työnjaon muutokset),
- 3 kaupungistuminen (joka on paljolti seurausta edellisestä) ja
- 4 maallistuminen.

Näistä kansallisvaltion kehittyminen ja kansalaisuuden institutioituminen ovat tärkeitä, kun tarkastellaan koulua ja koulussa tuotettavaa yksilö-kansalaisuutta.

3.2 Koulu ja kansallisvaltio

Kansallisvaltio rakensi hallintokoneiston, joka muodosti ihmiset toisiinsa sekä valtioon sitovia verkkoja. Esimerkiksi Ruotsi-Suomessa tämä tapahtui 1600–1800 -lukujen kuluessa (Boli 1989, 126). Kansalainen syntyy näin yhteydestä kansallisvaltioon, sen byrokraattisiin huolenpito- ja kontrolliverkkoihin.

Kapitalistiset yrittäjät taas loivat tuotannon ja kuluttamisen sekä markkinoiden verkot. Työmarkkinat, joissa palkkatyötä ostettiin ja myytiin, laajenivat. Kansalaisuuden ohella ihmisistä tuli entistä enemmän palkkatyöläisiä ja kuluttajia. Siirtyminen omavaraistaloudesta markkinatalouteen kasvatti yksilön merkitystä, kun tämän piti kyetä rationaalsiin ratkaisuihin ostaessaan ja myydessään.

Sekä valtion että markkinoiden vaikutuksen kasvu lisäsi ihmisten keskinäistä riippuvuutta. Esimerkiksi varakkaat kaupunkilaisyrittäjät olivat aiempaa riippuvaisempia massoista. Jos voittoja haluttiin lisätä, tarvittiin muutoksia koko tavaraketjussa raaka-aineen hankinnasta myymiseen asti. Tarvittiin lisää raaka-aineiden tuottajia, lisää niitä jalostavia työntekijöitä, lisää tuotteita ostavia kuluttajia. Feodaaliherralla ei ollut samoja huolia. Tuotannon suhteen hän oli riippuvainen pääasiassa vain omista alustalaisistaan. Se mitä muualla tapahtui ei ollut tärkeää, ellei se uhannut omaisuutta tai turvallisuutta.

Modernin keskeisen piirteen voi siten de Swaanin mukaan kiteyttää ihmisten keskinäisen riippuvuuden lisääntymiseen. Yhteiskuntaelämän muutosta kuvaa intensivoitumisen käsite. Tuotanto intensivoitui, kun teknologiset keksinnöt mahdollistivat materiaalisen perustan muutoksille. Koneteknologian nousu oli välttämätön edellytys tehdastuotannon kasvulle. Pystyttiin tuottamaan entistä enemmän ja tehokkaammin ja entistä lyhyemmässä ajassa. Teollistumisesta alkunsa saanut kehitys levisi kaikkialle yhteiskuntaan: viestintään, liikenteeseen, kasvaviin ja slummiutuviin kaupunkeihin. Aikakäsityskin muuttui intensiivisemmäksi, kun vuodenaikojen ja vuorokauden aikojen rytmin sijalle tuli kelloon ja tehtaan pilliin sidottu rytmi ja työaika erotettiin entistä selvemmin vapaa-ajasta (Whitrow 1999, 201–203).

Modernissa yhteiskunnan muutokset lisäsivät vaurautta, mutta toivat samalla myös kurjuutta. Kurjuudella, puutteella ja hädällä oli kuitenkin nyt uudenlaisia ilmenemismuotoja, jotka poikkesivat entisestä. Talouden suhdannevaihtelut veivät työn ja toimeentulon hallinnan työläisen käsistä. Kaupungistuminen johti sosiaalisiin ongelmiin: ahtauteen, rikollisuuden kasvuun, juurettomuuteen. Kaupungit olivat myös lääketieteellisiä ongelmia otollisina saastan ja epidemioiden kasvualustoina. Jotain piti siis tehdä, eivätkä vanhassa pieniyhteisössä käytetyt keinot enää riittäneet.

Tavan, tottumuksen, velvollisuuden ja vapaaehtoisuuden ohjaamat toimenpiteet rapautuivat. Alettiin luoda suuria, keskitetysti johdettuja järjestelmiä erilaisten yhteiskunnallisten uhkien ja ongelmien hoitamiseksi. Mutta miksi puutetta ja vastoinkäymisiä vastaan luoduista järjestelmistä tuli yleensä pakollisia? De Swaanin (1988, 8) vastaus on seuraava. Ajateltiin, että laajamittaiset,

koko yhteiskuntaa koskettavat epävarmuustekijät on helpointa ja tehokkainta hoitaa suurten järjestelmien avulla. Tarvitaan esimerkiksi verotusta, armeijaa, poliisivoimia, sosiaalihuoltoa ja koulutusjärjestelmää.

Suuret kollektiiviset järjestelyt herättävät kuitenkin väistämättä konflikteja eri yhteiskuntaryhmien välillä esimerkiksi avun epätasaisen jakautumisen tai epätasaisesti jakautuvan verorasituksen vuoksi. Nämä vähintään potentiaaliset konfliktit voidaan ratkaista pääasiassa kahdella tavalla. Joko keskinäiseen luottamukseen tai pakkoon perustuen. De Swaanin tulkinta on, että kokonaisten kansallisvaltioiden kokoisissa laajoissa järjestelmissä, joissa toimijat eivät ole suoranaudessa kosketuksessa toistensa kanssa, pelkkä luottamus ei riitä – eikä sitä välttämättä edes synny. Siksi tarvitaan pakotteita, jotka tekevät järjestelmien toiminnasta vakaata ja ennustettavaa. Koulutus voi kasvattaa luottamukseen, mutta on myös osaltaan kasvattamassa taipumaan valtiollisiin pakkoihin – jos kohta avaamaan yksilöllisiä näkökulmia ja kyvyn nähdä yhteiskunnalliset pakkojen ja mahdollisuuksien ambivalenssit.

Kansallisvaltion ja kapitalismin kehitys siis verkostoi yhteiskuntaa. Massakoulutuksen kannalta verkottuminen on tärkeää. Kun laajat, säännönmukaiset ja ennustettavuutta vaativat kommunikointi- ja vuorovaikutusmenettelyt kehittyivät, tarvittiin yhtenäinen kommunikaatiokoodi, yhteinen "mieli ja kieli". Tällaista yhteistä koodistoa ei ollut olemassa esimodernissa yhteiskunnassa.

Jos siis kommunikaatiokoodi on tärkeä koulutuksessa, niin ei ole pitkä harppaus tulkita itse koulutus kommunikaatioksi. Koulutus modernissa yhteiskunnassa on tapa ajatella ja toimia, mutta myös kriteeri ja normi sille, millaisia voivat olla ne interventiot ja interventiovälineet, joilla hyvinvoinnin ja sivistyksen lisäämisen nimissä ihmisiin vaikutetaan. Koulutuksessa siis tuotetaan Millerin ja Rosen (1990) termein poliittisia rationaliteetteja (kuten "erityisoppilaita") ja hallinnan teknologioita (kuten "erityisopetus"), joiden oikeutus ja tarpeellisuus perustellaan kommunikatiivisesti ja argumentatiivisesti – toki apuna käyttäen erilaisia "kovia" välineitä, kuten mittareita ja taulukoita.

Massakoulutuksen syntyä on siten kapeakatseista tarkastella pedagogisten ideoiden kehittymisen, lainsäädännön muutosten tai koulu-uudistusliikkeiden näkökulmasta (de Swaan 1988, 60). Kaikilla niillä on merkitystä, mutta kehityksen taustalla alkuun panevina voimina ovat laajemmat ja perustavammat prosessit. Kyseessä on koko modernin kansallisvaltion syntyhistoria ja sen yhteydessä kehittyneet institutionaaliset rakenteet ja organisatoriset ratkaisut.

Massakoulutuksen keskeisenä tavoitteena modernissa valtiossa voidaan pitää yhteisen kommunikaatiokoodin opettamista kaikille kansallisvaltion jäsenille. Tämän koodin, joka on yleismaailmallinen eli se tavataan kaikissa länsimaalaistyyppisissä peruskoulutusjärjestelmissä (Fiala & Lanford 1987), viisi elementtiä, joilla on käytännölliset vastineensa esimerkiksi oppiaineina, oppimateriaaleina ja nykyisin myös erityisdidaktiikkoina, ovat (de Swaan 1988, 52–53):

- 1 lukeminen – kaikkien tulee osata lukea kansallista standardikieltä,
- 2 kirjoittaminen – kaikkien tulee osata kirjoittaa kansallista standardikieltä,

- 3 laskeminen (aritmetiikka) – kaikkien tulee osata mittaamiseen ja laskemiseen liittyvät perustoimitukset, joita tarvitaan mm. ajan, painon, matkan ja arvon mittaamiseen,
- 4 maatieto – kaikkien tulee paikallistaa itsensä ja maansa suhteessa toisiin maihin ja kansoihin sekä
- 5 historia – kaikkien tulee tietää oman maan menneisyyden merkittävistä tapahtumista sekä jossain määrin myös muiden maiden menneisyyden tapahtumista.

Massakoulutuksen yleismaailmallinen koodi koostuu siten viestinnän välineiden hallinnasta ja legitimoimien tila- ja aikakäsitysten omaksumisesta. Meidän ajan ihmisille näiden ajatteluvälineiden hallinta tuntuu itsestään selvältä. Ei liene kuitenkaan vaikeaa kuvitella, kuinka vaikuttavaa muutosta niiden opettaminen on merkinnyt kansanopetusta organisoitaessa.

3.3 Massojen kouluttaminen, yksilöiden tuottaminen

Massakoulutuksen avulla on modernissa yhteiskunnassa siis pyritty varmistamaan viestinnän onnistuminen ja ihmisten keskinäinen ymmärtäminen, jotta hallinto ja talous voisivat toimia ja kehittyä, ja jotta kansallinen kulttuuri siirtyisi sukupolvelta toiselle legitimoimissa muodossa. Kommunikaatiokoodin korostaminen ei kuitenkaan saa estää näkemästä sitä, että koulutuksessa on koko ajan kyse yksittäisistä ihmisistä. Ihmisistä, joita koulutetaan, jotka hankkivat koulutusta, jotka vastustavat koulutusta ja joiden kouluttamisella tai kouluttamatta jäämisellä on yhteiskunnallista vaikutusta.

Modernia kansallisvaltiota ja myöhemmin hyvinvointivaltiota rakennettaessa alettiin kehittää yksilöllisiä ratkaisuja erilaisten puutteiden ja vastoinkäymisten voittamiseksi. Foucault`laisittain ajatellen (Foucault 1980, 1983; Rose 1990) modernissa vallankäyttö alkaa muuttua molekylaariseksi, jolloin vallan subjektit tuotetaan yksilöiksi. Enää ei hallita feodaaliherran tavoin "alustalaisia" tai "maaorjia" vaan verovirkamiehen tavoin kontrolloidaan "veronmaksajaa" ja kauppiaan tavoin pyritään vaikuttamaan "kuluttajaan". Maaorja ei ollut subjekti sanan modernissa merkityksessä. Hänen elämänsä ei leikannut ristikkäisten, päällekkäisten ja joskus keskenään ristiriitaisten yhteiskunnallisten instituutioiden verkko.

Modernissa ja nykyisin myöhäismodernissa elävän ihmisen oleminen taas määrittäytyy suhteessa moniin voimiin ja instituutioihin. Ne mahdollistavat liberalistisen idealismin mukaisen yksilön vapaan tahdon ja yhtä aikaa toimivat sen rajoittajina. Veronmaksaja ja kuluttaja tarkoittavat yhtä aikaa niin kaikkia kuin jokaista yksilöä erikseen. Hallinnan kohteina modernit subjektit ovat käsitteellisesti eriytettyä massaa, johon voidaan kohdentaa ja kohdennetaan kollektiivisia menettelyjä, mutta jota kuitenkin hallitaan jokaisen yksilön erilliseksi ja erilai-

seksi kokemisen ja yksilönä toimimisen kautta (Hänninen 1990; Miller & Rose 1990).

Yksilöllisyys, niin koulutuksen yhteydessä kuin modernissa maailmassa yleensä, on tuotettua ja voimaan tullutta. Moderni ja nyt myöhäismoderni yksilö sosiaalisen yhteisön jäsenenä on konstruktio: yhteiskunnallisiin koordinaatteihin ja merkitysrakenteisiin kiinnittynyt yhteiskunnallistettu ruumis (Foucault 1983). Yksilöllisyyden kokemus voi olla henkilökohtainen, mutta määreet ja kiinnepohdat tuolle kokemukselle ovat historiallis-yhteiskunnallisen kehityksen tulosta.

Modernin historia on yksilöllisyyden historiaa. Institutionaaliset muutokset realisoituvat yksittäisten ihmisten sieluissa ja ruumiissa. Yksilön asema kansalaisena asettui uusiin institutionaalsiin kiintopisteisiin. Yksilön kannalta institutionaaliset muutokset tarkoittivat seuraavaa (Boli 1989, 35–42):

1 **Ontologiset määritelmät**

Jokaisessa yhteiskunnassa on vallalla käsityksiä siitä, mitkä ovat yhteiskunnan perustavat yksiköt. Modernissa maailmassa perustaviksi elementeiksi muotoutuvat yksilö ja kansallisvaltio, kun aiemmin niitä olivat kollektiivi ja paikallisyhteisö.

2 **Suvereeniuuden paikantaminen ja inhimillisten päämäärien määrittely**

Moderni maailma tekee ihmisestä keskipisteen ja mitan. Jumalan sijasta ihminen on suvereeni, kykenevä toimimaan ja päättämään asioistaan. Suvereeni yksilö määritellään ihanteena ja abstraktiona.

3 **Kansalaisuuden järjestelmä**

Modernissa maailmassa kansalaisesta tulee yhteiskunnan perusyksikkö. Yhteiskunnan osat liittyvät toisiinsa kansalaisuuden kautta: kansalaisen toiminnassa. Kansalaisista tulee poliittisia päätöksentekijöitä ja äänestävä kansalainen on se idealisoitu tapa, jolla tavoin vaikuttaminen yhteisiin, kansallisiin ja valtiollisiin, asioihin tapahtuu.

Modernissa toiveet ja pyrkimykset kehityksestä ja paremmasta tulevaisuudesta aletaan nähdä kansalaisuuden kautta. Kansalaisuus määritellään aktiiviseksi ja yksilölliseksi, siitä aletaan puhua rationaalisen edistyksen käsittein. Tällöin kehittyvät modernit sosialisatiojärjestelmät, kuten koululaitos.

1800-luvulta alkaen on laajemmin ajateltu yhteiskunnan kehittyvän kehittämällä sen kansalaisia. Kaikista ihmisistä on siksi tehtävä kykeneviä kansalaisia, kaikkien kykyjä on voitava hyödyntää, kaikkien pitää saada kansalaisoikeudet. Tällaisia kansalaisia saadaan aikaiseksi järjestelmässä, jossa yhteiskunnan kontrolli on läsnä. Kuten koulussa.

Massakoulutus organisoitiin tuottamaan kansalaisuutta. Kansalaisia kasvattavan koulun tavoitteet ovat sadan vuoden kuluessa vain vähän muuttuneet. Ne voidaan Bolin (1989, 47) mukaan kiteyttää 1) universaaliuden, 2) tasa-arvoisuuden, 3) standardisoinnin ja 4) yksilöllisyyden ihanteisiin. Näin koulutuksen tulee koskea kaikkia tietyn ikäisiä lapsia, kaikille on taattava samantyyppiset

koulutusmahdollisuudet, koulutusjärjestelmä on yhdenmukaistettava ja kaikissa kouluissa on annettava sama perusopetus kaikille oppilaille sekä koulutuksen tulee olla individualistista eli yksilöitä ei saa leimata kollektiivisten ominaisuuksien (kuten sukupuoli tai ihonväri) mukaan, vaan kunkin oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia tulee kehittää.

Näillä periaatteilla on usein kuitenkin vain vähemmän tekemistä koulutuksen käytännön kanssa kuin on toivottu. Koulutussosiologiassa on useasti toistettu käsitys, että koulutus ei saavuta toivottuja yhteiskunnan tasa-arvoistumista, demokratisoitumista ja yksilöllisiä, sukupuolesta, etnisestä tai luokkataustasta riippumattomia, toimintamahdollisuuksia parantavia tuloksia siinä määrin kuin on odotettu (Bowles & Gintis 1976; Boli 1989; Mehan 1992; Kivinen & Rinne 1995; Hansen 2001). Lasten kotitaustalla on ollut ja on yhä voimakas vaikutus heidän koulumenestykseensä ja niin koulutus- kuin työuran valintaan. Älykkyydellä on vain vähän tai ei lainkaan yhteyttä koulutuksessa ja työuralla menestymiseen – tärkeämpää on vanhempien sosio-ekonominen asema. Sosiaalisen taustan merkitys työelämään sijoittumisessa ei ole vähentynyt 1900-luvulla odotetusti, saati että koulutus voisi poistaa luokkataustan yhteyttä tuloeroihin (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Hansen 2001). Koulutuksen laajentuminen ei ole vähentänyt suhteellisia tuloeroja eikä koulutuksella ole ollut sosiaalista tasa-arvoa lisääviä vaikutuksia niin paljon kuin optimistisimmillaan on oletettu. Koulutus ei ole kaikille samanlaista – standardikoulutus ei tarkoita samoja sisältöjä kaikille. Osa lapsista syrjäytyy koulutuksesta, jolloin kaikki eivät saa samaa peruskoulutusta (Kivinen & Kivirauma 1985; Takala 1993; Kuorelahti 2000).

Koulutuksen ongelmat ovat olleet tiedossa jo alusta alkaen. Tämä on ruokkinut jatkuvaa koulutusreformikeskustelua. Koulu-uudistukset eivät kuitenkaan ole yleensä korjanneet koulun ongelmia halutulla tavalla. Uudistusten jälkeen koulut eivät toimi entistä tehokkaammin tai saavuta asetettuja tavoitteita aiempaa paremmin (Boli 1989, 49–50; Miettinen 1990, 14–15; Simola 1998, 96–100). Kysymys ei silti ole vain kyvyttömyydestä muuttaa koulujärjestelmää ja sen yhteiskunnallisia vaikutuksia – yhteiskunnallisissa ongelmissa on kysymys koko yhteiskunnan rakenteellisista ongelmista. Suomalaisen koulujärjestelmän suhteellisesta onnistumisesta verrattuna muihin länsimaihin kertoo PISA-tutkimuksessa tehty havainto, jonka mukaan suomalaisessa peruskoulussa oppilaiden väliset saavutuserot olivat vähemmän yhteydessä kotien sosio-ekonomiseen asemaan kuin muissa maissa (PISA 2001).

Silti modernista koulutusjärjestelmästä voi puhua sen kiistattomien saavutusten ohella myös uskomusjärjestelmänä. Koulutus on uskon asia, vaikka usko on ollut koetuksella viimeisten vuosien aikana, kun koulutus ei enää olekaan taannut varmaa työuraa ja koulutuksesta näyttää yhä useammin tulevan ansio-työn korvike työkäisille ihmisille (Rinne & Salmi 2000, 45–49). Voimakkaasta uskosta kouluun kertovat juuri koulu-uudistukset. Kun on kysymys uskosta, järkipäisyydellä on ilmeisesti oletettua vähemmän tekemistä asian kanssa. Massakoulutus ei olekaan yksiselitteisen rationaalista toimintaa vaan rituaalinen seremonia, jonka tehtävä on rituaalinomaisesti tuottaa kansalaisia (Boli 1989, 49). Elinikäisen oppimisen myötä me pääsemme osallisiksi rituaalinomai-

sesta, tutkintoja ja todistuksia tuottavasta kouluttautumisesta hamaan hautaan saakka.

Peruskoulutuksen käyminen on ollut modernin yhteiskunnan initiaatio-seremonia, siirtymäriitti. Nykyisessä individualisoituneessa länsimaisessa yhteiskunnassa ei ole muuta vastaavaa kaikkia ihmisiä koskevaa valtiollisesti organisoitua riittiä. Pakollinen koulutus tuottaa rituaalinomaisesti kansalaisuutta, joskin koulutusaikojen jatkuva piteneminen pitää ihmisiä entistä kauemmin täysivaltaisen elämän eteis- ja odotustiloissa.

Kansalaisuus on kuitenkin muutakin kuin yhteiskunnallinen kuri-instituutio, vaikka kontrollin aspekti on siinä mukana kansallisvaltion kansalaisiin kohdistettavan yhdenmukaisuusvaatimuksen kautta. Turner (1986, 78–79) katsoo, että modernisaatio on määriteltävissä kollektiivisten kamppailujen kautta saavutettujen kansalaisoikeuksien lisääntymisenä. Kansalaisten suhteet toisiinsa ja valtioon ovat sopimuksellisia ja poliittisia, mistä seuraa se, että poliittisista määräyksistä ja sopimussuhteista voidaan käydä ja käydään jatkuvia neuvotteluja ja kamppailuja. Tämä ei mahdollista ainoastaan valtiollisen sääntelyn kasvua vaan mahdollistaa myös sen vastustamisen ja erilaisten kansalaisten ja kansalaisryhmien oikeuksien puolustamisen ja lisäämisen.

Koulutusta ei siksi pidä liittää kansalaisuuteen ainoastaan sopeuttamisen argumentin voimalla. Koulutus voidaan ja pitää nähdä myös sosiaalisena oikeutena, jonka ihmiset saavuttavat kollektiivisten ponnistelujen tuloksena. Sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten oikeuksien kautta tarkasteltuna mahdollisuus koulutukseen on ollut ja on edelleen yksi keskeisimpiä yhteiskunnallisen taistelun kenttiä. Koulutukseen sisältyy myös mahdollisuus yhteiskunnalliseen muutokseen ja sosiaalisten asemien uusjakoon (Giroux & McLaren 2001, 61–68).

Jos 20. vuosisata on ollut koulutuksen määrällisen kasvun ja vaikutusten lisääntymisen aikaa, on sama tendenssi ollut havaittavissa tarkasteltaessa niitä monia tekniikoita, ohjelmia ja menettelyjä, joiden tarkoituksena on ollut saattaa moderni yksilösubjekti entistä intensiivisemmän hallinnan kohteeksi. Rose (1990) käyttää Foucault`lta lainaamaansa hallinnallistamismentaliteetin käsitettä kuvatessaan tätä kehitystä (engl. governmentality, joka kuvaa enemmän pyrkimystä ja tendenssiä kuin saavutettua asiaintilaa). Kehitystä, jonka lipunkantajina ovat toimineet ihmistieteilijät, erityisesti psykologit. Rosen mukaan tämän vuosisadan yksilöä koskevat määritelmät, tavoitteet ja tekniikat voidaan pelkistää kahteen seikkaan. Ensiksi on yritetty ratkaista se, kuinka saada subjekti hallittavaksi, hallinnan kohteeksi. Toiseksi kysymys on ollut siitä, kuinka saada subjekti itse hallitsemaan itseään yhteiskunnallisesti soveliaalla ja hyödyllisellä tavalla.

Modernissa yhteiskunnassa vallankäytön tavat, elämäntalouden ohjelmat ja sosialisointimenettelyt ovat entistä hienovaraisempia. Ne eivät yleensä perustu pakotteisiin tai väkivaltaan, vaan ovat suostuttelun, ohjauksen ja kaitsemisen jalostuneita muotoja. Hallinta upotetaan ja käännetään yksilön itsehallinnaksi, yksilön toiveiksi, tavoitteiksi, arvoiksi ja tunteiksi. Modernissa on kyse "itsen tekniikoista". Menettelytavoista, joiden avulla "vapaasti" muokamme itseämme sellaisiksi, jollaisia "sisimmässämme olemme".

Rosen (1990) mukaan psykologiatiede on tarjonnut hallinnan mahdollistavaa tietoa yksilöstä. Tietoa, jonka avulla normaalius ja poikkeavuus, kehityksen säännönmukaisuus, kognitiivinen kyvykkyys tai emotionaalinen vakaisuus ovat olleet mahdollista saada intensiivisen tarkkailun ja arvioinnin kohteiksi.

Rituaalinen koulutus on sidoksissa ihanteeseen itseään säätelemään ja hallitsemaan kykenevästä yksilöstä. Koulutuksen tärkein sisältö ei hallinnallistamismenetaaliteetin näkökulmasta katsottuna ole sen tuottamassa muodollisessa sivistyksessä saati tutkinnoissa ja todistuksissa, jotka kyllä toimivat tehokkaina sosiaalisen valikoinnin välineinä. Koulutuksen ytimessä on itseään hallitsevan subjektin tuottamisen tukeminen. Kansalaisuus on nimitys ja ohjelma, ideaali ja ideologia tietoisesta itseään säätelevästä poliittisesta subjektista.

Filosofi Michel Foucault (1983, 214) on kirjoittanut yksilön ja valtion suhteesta näin:

I don't think that we should consider the "modern state" as an entity which was developed above individuals, - -, but on the contrary as a very sophisticated structure, in which individuals can be integrated, under one condition: that this individuality would be shaped in a new form, and submitted to a set of very specific patterns.

Modernia aikaa on siten riittämätöntä, jopa harhaanjohtavaa, tarkastella vain valtiollistumisen historiana. Pikemmin sitä pitäisi Foucault'n mukaan tulkita sekä yksilöön että väestöön liittyvien hallitsemisen tapojen tai hallitsemisen teknologioiden historiana.

1700-luvun valistusfilosofi Rousseau (1988, alkuperäinen teos 1762) esitti ajatuksen yhteiskuntasopimuksesta. Hän katsoi sopimukseen perustuvan yhteiskunnan ainoaksi mahdolliseksi oikeudenmukaiseksi järjestykseksi. Yhteiskuntasopimuksessa kaikki ihmiset luovuttavat vallan kaikille, antautuvat toistensa hallittaviksi (mts. 41–44). Yleistahto ilmentää yhteisiä pyrkimyksiä. Se ei kuitenkaan ole sama kuin kaikkien tahto, joka on vain yksittäistahtojen summa (mts. 60). Yleistahto on enemmän: se on yhteiskunnan jäsenten yhdessä sopimukseen perustuen perustama vallan subjekti, yhteisten etujen ja tahtojen ilmentymä.

Rousseau'n pohdinnassa yhteiskunnallisen hallinnan perustumisesta kaikkien luovuttamaan valtaan kaikille on selvästi ilmaistu kanta väestöstä vallan subjektina. Yksilön on antauduttava yhteiskunnalle, mutta kun yhteiskunta on yksilöiden muodostama, johtaa tämä kollektiivinen antautuminen yksilön kannalta entistä edullisempaan tilanteeseen. Hyvinvointi ja turvallisuus sekä laillisuus ja oikeus rakentuvat yhteiskuntasopimuksen pohjalta. Rousseau (1988, 67) huomauttaakin: "Eikö ole sittenkin edullisempaa antautua sen puolesta, mikä tukee turvallisuuttamme?"

Foucault'n hallinnallistamisen analyysi liittyy osana turvallisuuden tarkastelun teemaan (Foucault 1991, 87). Yhteiskunnallisen turvallisuuden teema on keskeinen aspekti hallitsemisen problematiikassa. Modernissa yhteiskunnassa väestön turvallisuudesta huolehtiminen liittyy moniin yhteiskunnallisiin toimiin. Niiden luetteleminen ei liene tarpeellista, vaan pikemmin on syytä korostaa turvallisuuden ja hallinnallistamisen tulkintaa, joka voi olla yllättävä.

Vaikka monet ulkoiset tekijät – taudit, sodat, katastrofit – ovat aina uhanneet ihmisyhteisöjen turvallisuutta, vaurautta ja hyvinvointia, nousee modernissa keskeiseksi kysymys ihmisten itsensä itselleen aiheuttamasta turvallisuusriskistä. Foucault'n hallinnallistamisen teema onkin tiivistettävissä kysymykseen siitä, kuinka huolehtia siitä, että väestö – kukin yksilö erikseen ja kaikki ihmiset yhdessä – kykenee toimimaan sellaisilla tavoilla, jotka ovat sen itsensä turvallisuuden, vaurauden ja hyvinvoinnin kannalta sopivia. Sopivat tavat eivät ole tulleet luonnostaan. Olemme tottuneet kutsumaan niiden kehitystä sivilisoinniksi (ks. Elias 1982). Foucault (kuten myös Rose 1990; Miller & Rose 1990; Shapiro 1990; Hänninen 1990) kutsuu tätä prosessia hallinnallistamisen tai hallitsemisen taiteen eri muotojen historiaksi.

Hallinnallistamisen logiikka on pyrkimys pehmentää ja sivilisoida hallitseminen ja vallan käyttö. Niiden käyttäminen ei perustu mieli- tai väkivaltaan vaan oikeaksi ja perustelluksi esitettävään tietoon. Tietoon siitä, mikä on ihmisille (väestölle, kansalaisille) hyväksi. Hallinnan mekanismit ovat hienovaraisempia, vaikeammin näkyviä ja siksi "luonnollisen" ja "vapaan" tuntuksia: kaikkialla ja ei missään olevia hallinnon ja vallankäytön verkkoja, ihmisen itsehallinnan välineitä, tiedon ja tietoon perustuvan "oikeutetun" ja "objektiivisen" ohjauksen mekanismeja (Foucault 1983; Rose 1990).

Nikolas Rose (1990, 2) katsoo, että yksilön subjektiviteetin hallinnasta on tullut yhteiskunnan keskeinen tehtävä. Toimistot ja tehtaat, kuten myös sairaalat, koulut ja vankilat ovat järjestelmiä, joiden avulla ja joissa pyritään yksilöiden toiminnan hallitsemiseen – ja auttamaan ihmisiä hallitsemaan itse omaa toimintaansa, omaa tahtoa, omia halujaan.

Tätä hallitsemisen muotoa ei pidä sekoittaa pakottamiseen tai väkivaltaan. Kun vielä uuden ajan taitteessa yhteiskunnallisten rangaistusten kohteena oli tuomitun ruumis, niin sivilisoituvissa yhteiskunnissa rangaistuskäytäntöjen kohteena olivat tuomitun ajatukset, moraalit, sielu (Foucault 1980). Tätä tietoon perustuvaa vallankäyttöä Foucault nimittää ihmisruumiin poliittiseksi teknologiaksi (1980, 31) tai biovallaksi (1991, 140). Sen kohteena on ruumis kokonaisuutena ja keinoina tieto oikeanlaisesta sielullisesta normaaliudesta sekä tietoon perustuvat keinot ohjata henkistä kehitystä. Niinpä tullessa kohti nykyaikaa länsimaisissa yhteiskunnissa on tullut yhä hallitsevammaksi tavaksi pyrkimys vaikuttaa yksilöihin, saada tietoa heidän mielen liikkeistään, kohottaa heidän moraaliaan, edistää henkistä kasvua, turvata parempi huominen.

Kysymys yksilöllisyydestä asettuu uusiin koordinaatteihin myöhäismodernissa verrattuna moderniin aikaan. Jäänteinä ovat yhä modernin ajan hallinnallistamisen perintö ja ehkä entistä intensiivisemmät biovallan mekanismit. Biovallan mekanismien intensivoitumisesta kertovana piirteenä koulutyössä voi pitää esimerkiksi arviointimenettelyjen muutosta viimeisinä vuosikymmeninä. Kun aiemmin oppilaan arvioiminen oli pelkästään opettajan virkatyötä, niin nykyisin arvioimista vaaditaan kaikilta osapuolilta ja kaikista asioista. Oppilaan itsearviointia pidetään nykyisin kaikkein keskeisimpänä arvioinnin keinona, sillä sen katsotaan auttavan lapsen omaa oppimista ja itseä koskevien käsitysten rakentumista. Biovallan näkökulmasta voi tulkita, että näin rakennamme entistä intensiivisemmin itsekontrollin mekanismeja ja py-

rimme varmistamaan oikean yhteiskunnallisuuden – itseään tarkkailevan kansalaisen – sisäistymisen osaksi lapsen identiteettiä.

Myöhäismodernin ihmisen elämänprojekti on rakentaa itse itsensä yksilöllisesti vailla siteitä tai traditioiden suomaa turvaa (Giddens 1995, 104–107). Tällöin voidaan katsoa, että koulun pyrkimys tuottaa identiteetiltään vakaa ja järkiperäinen yksilö-kansalainen kriisiytyy myöhäismodernissa. Ja kuitenkin voi yhtä hyvin kysyä, eikö pedagogisesti katsottuna voisi löytyä perusteita sille, että koulun tapaisessa instituutiossa pyrittäisiin tietoisesti vakauden tuottamiseen epävarmuuden keskelle? Biovalta ei välttämättä yksinomaan rajoita ja kahlitse kohteitaan. Tuottamalla yksilölle vakautta ja osoittamalla kiintopisteitä yksilön valintojen tueksi voi kasvatusta biovaltana rakentaa toimintaresursseja, mahdollisuuksia selvittää ja päästä eteenpäin.

3.4 Myöhäismoderni koulu

Viimeisten parin vuosikymmenen aikana on yhteiskuntatieteissä, politiikassa ja kansalaiskeskusteluissa käyty vilkasta ajatustenvaihtoa siitä, onko moderni aika lopussa ja jos on, niin mihin olemme sen jälkeen tulleet tai tulossa. Monipolvisessa keskustelussa on useita vivahteita, mutta suhteellisen suuri yksimielisyys vallitsee siitä, että modernin maailman peruspilarit, vakaus, ennustettavuus ja hallittavuus, ovat rapautuneet. Tämä muutosprosessi ei voi olla vaikuttamatta myös kouluun.

Tätä muutosta ja siirtymistä yhteiskunnan uuteen tilanteeseen on kutsuttu monilla nimillä. Teoreettisista painotuksista riippuen usein käytettyjä ovat olleet postmoderni, jälkimoderni, kypsä moderni, refleksiivinen moderni ja myöhäismoderni. Itse valitsen käsitteeksi myöhäismodernin, joka mielestäni kuvaa hyvin tilannetta, jossa modernin maailman perustukset ovat kyseenalaistuneet, mutta eivät vielä täysin hävinneet. Lisäksi joitakin esimodernin ajan traditionaalisuuden muotoja on yhä havaittavissa sosiaalisessa toiminnassa. Myöhäismodernin maailman keskeisiä piirteitä koulun kannalta ovat traditioiden ohentuminen, muutokset asiantuntijuudessa sekä refleksiivisyyden lisääntyminen niin yksilöiden kuin instituutioiden osalta. (Giddens 1995; Rinne & Salmi 2000, 50–57.)

Moderni tarkoittaa ajanjaksoa, jolloin yhteiskunta nykyaikaistui tuntemamme kaltaiseksi, mutta jossa oli jäljellä vielä paljon rakenteita esimodernista, agraarisesta yhteiskuntavaiheesta (noin 1900–1980). Modernissa yhteiskunnassa valtiolla oli keskeinen rooli yhteiskunnallisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja valvonnassa. Pohjoismainen hyvinvointivaltio sosiaali-, terveydenhuolto-, kulttuuri- ja koulutuspalveluineen rakennettiin tänä aikana.

Moderni yhteiskunta rakentui pitkälti esimodernin traditioiden varaan. Traditio on tavallaan sosiaalinen kannatinpalkki, joka auttaa ihmisiä toimimaan maailmassa ilman, että kaikkia toiminnan perusteita tai vaikutuksia tarvitsee

ottaa keskusteltavaksi. Giddensin (1995, 146) sanoin traditio on keino ratkaista erilaisten arvojen ja elämäntapojen välisiä konflikteja.

Modernissa traditioilla on ollut vielä keskeinen osa esimerkiksi sukupolviittaisen tiedon siirtymisessä. Lasten kasvattaminen on tullut problemaattiseksi vasta, kun traditiot ovat ohentuneet niin paljon, että tieto ei välity enää sukupolvelta toiselle. Tämä traditionaalisen tiedon murentuminen on yhtäältä mahdollistanut uudenlaisten, yksilöllisten ja paikallisten menettelytapojen luomisen, mutta toisaalta jättänyt ihmiset vaille varmuuksia. Myöhäismoderni pakottaa ihmiset itse valitsemaan sen miten olla ja toimia (Giddens 1995, 107).

Myöhäismoderni tarkoittaa jaksoa, jolloin yhteiskunnassa tunnustetaan ja tunnistetaan sen moniäänisyys (noin 1980-luvulta alkaen). Valtiollista huolenpitoa höllennetään ja samalla hyväksytään epävarmuus, yllätyksellisyys, epä-jatkuvuus, ennakoimattomuus, mutta myös uudenlaiset mahdollisuudet ja näköalat. Yksilöllisyyttä korostettaessa ei haluta rakentaa yhteiskuntaa valtion organisoimien kollektiivisten järjestelyjen varaan samalla tavoin kuin aiemmin.

Asiantuntijuus perustuu myöhäismodernissa entistä selvemmin tietoon. Modernin maailman asiantuntijat olivat pikemminkin byrokraattisia virkailijoita tai asemia ja menettelytapoja tarkkailevia vartijoita. Hallinnon oikeellisuus, menettelytapojen säästönmukaisuus ja hallintoinstituutioiden asemien varmistaminen olivat toiminnan logiikkana. Myöhäismodernissa tilanne on toisenlainen. Auktoriteetin sijalla on kompetenssi, kyky hallita tietoa ja soveltaa sitä erilaisissa tilanteissa. Tieto ei kuitenkaan ole koskaan valmista ja kyseenalaistamatonta, vaan asiantuntijan tehtävä on jatkuvasti vakuuttaa muut siitä, että hänellä on hallussaan juuri sillä hetkellä ja siinä tilanteessa pätevää tietoa. Asiantuntijuuden suoja ei ole yhtä vahva kuin vartijan suoja. Vartija saattoi byrokraattisiin asemiin vedoten suojata itsensä kritiikiltä, mutta asiantuntijan tulee teoin torjua itseensä kohdistettu kritiikki.

Koulun näkökulmasta muutos on haastava. Kun koulun didaktinen illuusio on paljastunut eikä opettajalla enää ole entisenlaista auraa, joka automaattisesti takaa toimintavaltuudet ja auktoriteetin, täytyy asema oppilaiden, vanhempien ja kollegojen keskuudessa ansaita (Ziehe 1991, 168). Yhtä lailla koulu kokonaisuutena ei voi vedota luovuttamattomiin oikeuksiinsa ja institutionaaliseen asemaansa, vaan sen tulee teoin osoittaa pätevyytensä. Koulun tulee laatia pätevä opetussuunnitelma, rekrytoida kyvykästä henkilökuntaa ja profiloitua tavalla, joka on houkutteleva asiakkaiden näkökulmasta.

Refleksiivisyyden lisääntyminen koskee niin yksilöitä kuin instituutioita myöhäismodernissa. Traditioiden ohentuminen ja modernin yhteiskunnallisten varmuuksien heikentyminen – työn ja toimeentulon pätkittyminen, sukupolvi- ja sukupuoliroolien neuvoteltavuuden lisääntyminen, ammatillisen valmiiksi tulemisen korvautuminen elinikäisen kehittymisen projektilla muutamia mainitakseni – on johtanut refleksiivisen identiteettiprojektin välttämättömyyteen (Giddens 1995, 104–107). Ihminen ei ole koskaan valmis vaan hänen identiteettinsä, ajatuksensa, valmiutensa ja taitonsa ovat jatkuvan itsetutkiskelun ja –tarkkailun alaisena. Ihminen on ”tuomittu yksilöllistymään”. Niin henkilökohtaisten kuin globaalien uhkien ja mahdollisuuksien ristiriidat ja niiden kesken tehtävät yksilölliset valinnat ovat osa myöhäismodernina ihmisenä olemista

(Rinne & Salmi 2000, 57). Yhtäältä tätä voi pitää vapautuksena traditioiden kahleista, mutta toisaalta sitä voi pitää uudenlaisena taakkana, joka pakottaa jatkuvaan ”itsensä kehittämiseen” eikä suo mahdollisuutta koskaan kunnolla pysähtyä nauttimaan siitä mitä jo on.

Institutionaalinen refleksiivisyys tarkoittaa asiantuntijateorioiden, -käsitteiden ja -tulosten suodattumista osaksi maallikkojen keskustelua, osaksi arkitietoa (Giddens 1995, 129). Tämä tarkoittaa koulun kannalta ainakin sitä, että asiantuntija- ja arkitiedon välinen raja hämärtyy, jolloin yhä suurempi osa asiakkaista (vanhemmista) tietää tai on tietävinään yhä enemmän koulusta, koulua koskevista tutkimustuloksista ja koulun kehittämisen näköaloista. Tällöin asiantuntijuus saa uuden haasteen, kun asiakkaat hallitsevat yhä paremmin saman käsitteistön, jolla asiantuntija operoi.

Kun moderni koulu rakennettiin yhteiskunnallisen ennustettavuuden ja hallittavuuden logiikalle, johtaa myöhäismodernin epävarmuus koulun aseman uudelleen arviointiin. Koulu ei enää kerrokaan kollektiivista kertomusta edistyksestä ja opista, vaan se on kenttä, jossa itsenäiset yksilöt rakentuvat kukin kykyjensä mukaisesti. Koulun säätely liukuu vähitellen kauemmas poliittisesta keskusvallasta kohti markkinoita, jolloin ei koulu eikä koulutusjärjestelmä ylipäänsä voi enää kaikissa tapauksissa antaa tutkintojen ja todistusten muodossa lupaus koulutuksen käytettävyydestä ammatti- ja sosiaalisen aseman rakentamisessa (Rinne & Salmi 2000, 198). Kouluttautuminen hajaantuu eri instituutioihin, niin muodollisiin kuin epämuodollisiin, eri ikä- ja elämänvaiheisiin sekä erilaisiksi osiksi työtä ja vapaa-aikaa.

Tässä tilanteessa koulutuksen yhteiskunnallisten yhteyksien erittely on huomattavasti ongelmallisempaa kuin mitä se on ollut kriittisen koulutussosiologian vastaavuusteoreetikoille pari kolmekymmentä vuotta sitten. Tietyllä tavalla kilpailuyhteiskunnan logiikka lävistää yhä paljaammin koulutuksen rakenteita, mutta poliittisten vastakkainasettelujen lievennyttyä ei koulutuksen taloutta ja sosiaalisia asemia uusintavien rakenteiden kritiikille löydy entistä yhteiskuntafilosofista pohjaa.

Lisäksi yhteiskunnallisten asemien ja sosiaaliseen asemaan liittyvien habitusten tuottamisen ja uusintamisen problematiikka on nähtävä myöhäismodernin näkökulmasta paljon monimutkaisempana kuin miltä se näytti ehkä suorasukaisimmissa vastaavuusteorioissa. Yhteiskunnallisen rakentuminen osaksi identiteettiä toimii todennäköisesti samojen psyykkisten mekanismien myötä kuin ennenkin, mutta sisällöt, se mitä yhteiskunnallisuus ja yhteiskunta ovat, muuttuu. Myös yhteiskunnan näkeminen yksilöllisyyden ja yksilöllisten valintojen kenttänä hämärtää ja vaikeuttaa näkemästä yhteiskunnallisten instituutioiden voimaa yhteiskunnan sosiaalisen rakenteen tuottamisessa.

Koulu siis tuskin on tulkittavissa tuotantoelämän rakenteita ja sosiaalisia asemia yksiselitteisesti uusintavaksi instituutioksi. Samalla on kuitenkin loogista katsoa, että koulun identiteettiä, asenteita ja ajattelutapoja muovaava toiminta on yhtä kaikki kulttuuria tuottavaa ja siten myös uusintavaa toimintaa. Koulutuspolitiikassa on nähtävissä muutos, jossa tasa-arvoa tavoittelevasta politiikasta ollaan siirtymässä kilpailua korostavaan politiikkaan. Tällöin kysymykset sosiaalisen taustan, kasvuympäristön ja kulttuurisen pääoman yh-

teydestä vaikkapa koulusaavutuksiin tai peruskoulun jälkeiseen koulutukseen valikoitumiseen ajankohtaistuvat uudelleen.

Tiivistäen voi katsoa nykykoulun ja myöhäismodernin yhteiskunnan toimivan ikään kuin eriaikaisesti. Koulu toimii lähtökohtaisesti modernin logiikan mukaan, kun taas yhteiskunnassa traditioiden ja auktoriteettien ohentuminen sekä muutokset toimintatavoissa, asiantuntijuudessa ja yksilöllisessä huomioidemisessa ovat lisääntyneet. Tutkimuksessa tähän asti käymäni keskustelu nykykoulun ja myöhäismodernin yhteiskunnan välisistä jännitteistä on koottavissa seuraavalla tavalla.

TAULUKKO 1 Koulun ja yhteiskunnan eriaikaisuus myöhäismodernissa

KOULU	YHTEISKUNTA
Rakenteellisesti moderni laitos	Traditioiden ohentuminen
Massojen hallinta, joukkomaisuus	Yksilön korostaminen
Pakkoyhteisö	Imaginaariset ja vaihtuvat yhteisöt
Kollektiivinen sääntely	Yksilölliset ratkaisut
Kansalaiskasvatus	Yksilöiden kasvatus
Asemaan ja instituutioon perustuva auktoriteetti ja asiantuntijuus	Jatkuvasti arvioitava asiantuntijuus ja kyseenalaistettu auktoriteetti

3.5 Yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekenttä

Ruotsalainen koulututkija Gunilla Svingby toi keskusteluun parisenkymmentä vuotta sitten osuvan käsitteen. Hän puhui opetussuunnitelmarunoudesta (Svingby 1982). Hän tarkoitti koulun arjessa usein esiintyvää tavoitteiden ja toteutuksen välistä kuilua. Opetussuunnitelmissa luvataan paljon hyvää ja kaunista, mutta koulun arjessa realisoituvat käytännöt ja tulokset ovatkin jotain ihan muuta. Opetussuunnitelma näyttää pelkältä hurskaalta puheelta, runoudelta, jolla ei ole juurikaan yhteyttä arjen koulutyöhön.

Tämä väite on muotoiltu hieman toisin ns. piilo-opetussuunnitelmatutkimuksessa. Philip Jackson (1968) kuvaa klassisessa tutkimuksessaan sitä, miten koulun arki rakentuu monien kirjoittamattomien tai opetussuunnitelmaan kuulumattomien käytäntöjen mukaan. Jonottaminen, hiljaa oleminen, kuuliaisuuden osoittaminen ja erilaisten rituaalien noudattaminen näyttää keskeisemmältä kuin itse opetussuunnitelman sisältöjen toteuttaminen.

Piilo-opetussuunnitelma syntyi vasta, kun kasvattaminen alkoi liudentua pois koulusta ja sen tilalle tuli yksilön oppimista koulunpidon lähtökohtana korostava näkemys. Tämä tapahtui toisen maailmansodan jälkeen. Koulu-kasvatuksen traditionaalinen pohja rapautui. Kun koulutyön teoreettinen pohja ja kasvatopsykologiset trendit muuttuivat, muuttuivat näkyvät sosialisointimenettelyt vähän tai ei ollenkaan artikuloituiksi koulutyön reunaehdoiksi, piilo-opetussuunnitelmaksi. Siinä opiskelulle asetetut sisällölliset tavoitteet ja opiskelun järjestämisen tapa ovat ristiriidassa koulun käytäntöjen kanssa. (Broady 1986, 96–109.)

Suomessa Risto Rinne, Osmo Kivinen ja Joel Kivirauma analysoivat 80-luvun puolivälissä tutkimuskirjallisuuden avulla koulun arjen perusmekanismeja. Rinne, Kivinen ja Kivirauma (1985, 12–35) jakavat koulun käytännöt kolmeen, jotka liittyvät aikaan, tilaan ja rituaaleihin. Koulun aika on normitettua ja siellä on pakko mukautua tiettyihin etukäteen jaksotettuihin aikasarjoihin. Tilat ovat toiminnallisesti eriytyneitä ja niitä koskevat monet säännöt. Esimerkiksi ruokasali on syömistä, ei vetelehtimistä varten ja liikuntasaliin tullaan vain liikuntatunnilla ja vain tietyissä varusteissa. Rituaaleihin liittyy keskeisenä kuuliaisuuden ja sopeutumisen osoittaminen. Ylösnousu aikuisen tullessa luokkaan, tietyt tervehtimisen säännöt ja tavat, yhteiset päivänavaukset ja rukoukset sekä lukukausien alkujen ja loppujen todistusten-jako- ja juhlaseremoniat lienevät kaikille tuttuja.

Risto Rinne (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 245) on koonnut yhteen keskeiset piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen näkemykset. Niiden mukaan normaalioppilaaseen kohdistuvat keskeiset sosiaaliset odotukset ovat seuraavat:

- Vaatimus sopeutua koulun rutiineihin ja sääntöihin sekä ehdottomiin valtasuhteisiin,
- vaatimus itsekontrollista, toiminnasta vain silloin kun pyydetään ja toiminnasta toisten odotusten mukaan,
- vaatimus suoriutua näennäisen yksilöllisesti,
- vaatimus käyttää koulun abstraktia kieltä,
- vaatimus sulkea pois koulun ulkopuolinen elämä,
- vaatimus sopeutua jatkuvaan kontrolliin, vertailuun ja kilpailuun,
- vaatimus sopeutua ajan keinotekoiseen pirstomiseen odottamisen ja kärsivällisyyden oppiminen sekä
- tottuminen opiskelun jatkuvaan keskeyttämiseen ja häirintään.

Lista on pitkä ja ankara. Ehkä se ei enää satuta opetustyötä tekeviä yhtä paljon kuin aikoinaan Donald Broadyn ”Piilo-opetussuunnitelma” teki. Koulun kritisoimiseen on jo ehditty tottua. Silti siihen ei vielä ole mitään syytä suhtautua kevyesti. Koulun pakonomaisuuteen ja ritualisoituneisiin käytänteisiin liittyvät piirteet eivät ole ainoastaan identiteettejä muovaavia, vaan voivat pahimmillaan nousta koulun ydintehtävää, opetusta, keskeisimmiksi. Siksi, vaikka monet edellä olevan listan vaatimukset moni koulua tunteva pystyy selettämään omakohtaisesti vähemmän ankariksi ja vaativiksi kuin mitä ne edellä

ovat, on edelleen jatkettava opetuksen, oppimisen ja kasvattamisen välisten suhteiden ja käytänteiden erittelyä.

Sillä kaikki piilo-opetussuunnitelman vaatimukset eivät toki ole piilossa eivätkä opettajat toteuta niitä ymmärtämättä itse mitä ovat tekemässä. Piilo-opetussuunnitelmaa voi suurelta osin kutsua kasvattamiseksi tai pedagogiikaksi. Siitä on kirjoitettu ehkä vain vähän koulun toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, mutta se tulee muotoilluksi opettajien ammattikäytännöissä ja keskinäisissä kollegiaalisissa keskusteluissa. Kenttähavaintoni kertovat myös sen, että opetuksen käytännöt eivät ole läheskään niin pakonomaisia kuin monien, lähinnä brittiläisten ja yhdysvaltalaisen, piilo-opetussuunnitelmatekstien perusteella voisi olettaa. Suomalaisessa koulussa lapsia rohkaistaan keskinäiseen vuorovaikutukseen tuntien aikana, oppituntien ajankäyttöä pyritään organisoimaan opetuksen ja oppimisen kannalta mielekkäästi ja jäykän muodollisesta kulttuurista ollaan siirtymässä kohti vastavuoroisuuden kulttuuria, jota ilmentää keskinäinen kunnioittaminen, toisten ihmisten huomioiminen ja huolenpito.

Yläasteikäisten oppilaiden kokemukset kuitenkin kertovat nykykoulun ja yhteiskunnallisen tilanteen jännitteestä. Kaarlo Laine (1997, 19) katsoo, että nuoret kokevat hyvin voimakkaana oman yksilöllisyytensä ja koulun institutionaalisen toiminnan välisen ristiriidan. Koulun rutinoitunut ajankäyttö ja kontrolloitu tila vaikeuttaa ellei jopa tee mahdottomaksi nuorten rakentaa identiteettiään maailmassa, jossa korostuu kyky paneutua syvällisesti itse tärkeäksi koettuihin asioihin ja joka houkuttelee välittömään tarpeentyydytykseen (Laine 1997, 15–17).

Usein nuori kokeekin päivän ankeimmaksi hetkeksi arki-aamun kello 8.00, jolloin koulu alkaa ja yksilöllisyyttään rakentavan nuoren pitää alistua koulun lineaariseen aikapuristimeen vailla mahdollisuuksia noukkia mielikuvia ja kokemuksia ystävien, harrastusten ja medioiden maailmasta (Laine 2000, 38–39). Nuorten koulukokemus on mielenkiintoinen, kun sitä vertaa Thomas Ziehen (2000) ajatukseen siitä, että ”riittävä vieraus”, jota koulu edustaa suhteessa nuorten muuhun ympäristöön ja johon nuori joutuu sopeutumaan, voi antaa psyykkisiä selviytymisresursseja. Vieraudessaan ja erilaisuudessaan koulu voi-kin organisoida identiteetin rakentumista tavalla, josta voi olla hyötyä ihmiselle myöhemmässä elämässä.

Koulu asettuu myöhäismodernissa monien ristikkäisten tavoitteiden, pyrkimysten ja toiveiden koordinaatistoon. Yhtäältä sen pitäisi kyetä vastaamaan talous- ja työelämän vaatimukseen ja kansalaisyhteiskunnan yllä-pitämisen pyrkimykseen sekä toisaalta sen pitäisi mahdollistaa yksilöllisen liikkumavapauden ja yksilöllisten kykyjen mahdollisimman suuren kehittymisen. Koulun pitäisi olla tehokas, mutta se ei saisi olla tylsä ja siellä pitäisi viihtyä.

Koulun on vaikea vastata kaikkiin vaatimukseen jo sen vuoksi, että siellä elävät rinnan niin modernit kuin myöhäismodernit käytännöt ja mekanismit. Tästä syntyy yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekentän perusta koulussa.

Koulu on tilana, koulurakennuksena, lähes poikkeuksetta rakennettu massojen hallinnan näkökulmasta. Massoja kutsutaan koulussa koululaisiksi, luokiksi ja oppilaiksi. Hallinta on toiminnan säätelyä ja opetusta. Koulussa toi-

mivien ihmisten, ajan, tilojen ja toiminnan sisältöjen kontrollointi on historiallisesti koulun toiminnan ydintä. Hallintaa ei silti saa ymmärtää kieroiluna, vahtimisena tai pakottamisena. Pikemmin on kyse foucaultlaisesta biovallasta tai sielun jalostamisesta – yhteiskunnan vaatimusten mukaisesta tavoitteellisesta kasvatuksesta ja opetustyöstä.

Modernin ihmisen hallinta on ollut itsehallinnan ohjelmien ja käytäntöjen laajentumista ja intensivoitumista. Myös koulun toiminnan legitimoinnissa on eri vuosikymmeninä korostuneet erilaiset oppimisteorioihin ja inhimilliseen kasvuun liittyneet teoreettiset näkökulmat ja niiden käytännölliset sovellukset (ks. Kivinen 1988, 278; Launonen 2000, 275–279). Tätä nykyä ankkuroimme koulun toiminnan legitimitetin erilaisiin yksilöllistä kasvua ja itseohjautuvuutta sekä yksilöllistä vastuuta korostaviin käsitteisiin. Emme pakota tai vaadi, saati että aina edes kasvattaisimme. Sen sijaan ohjaamme, tuemme ja saatamme kasvamaan. Myöhäismoderni kasvatuksen vapautuminen ja yksilöllisyyden huomioiminen on astunut kouluun.

Kuitenkin koulun pedagoginen historia rakentuu modernin ajan peruspilareille, jolloin nykydidaktiikan ja oppimisen psykologian menettelytavat ovat vaikeasti istutettavissa koulun arkeen. Koulun tilat ovat modernin tiloja, oli kyse henkisestä tai fyysisestä tilasta, koulun aikuisten ja lasten välinen suhdelu on varsin vakio, koulun tuotosten määräytymiseen ei koulu voi täysin itse vaikuttaa – tavoitteet asetetaan ulkoa päin. Yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekenttä pelkistyy seuraavasti.

TAULUKKO 2 Yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden jännitekenttä

	MODERNI	MYÖHÄISMODERNI
YKSILÖLLISYYS	Perinteen muovaama identiteetti, identiteetin pysyvyys, yksilön sosiaalisuus ensisijaista	Yksilöityminen, valinnan vapaus, oma tahto, yksilön psyykkiset ominaisuudet ensisijaisia, identiteetin rakenneltavuus ja muunneltavuus
JOUKKOMAISUUS	Pakkoyhteisöllisyys, Kansalaisyhteiskunnan kasvatuksen eetos: kansalaisten hallinta ja kansalaisen itsehallinta, joukkomaiset pakot ja rituaalit, yhteisöllisyydellä perusta agraarikulttuurissa	Yksilön tahdon ja joukossa toiminnan mahdollisuuksien ristiriidat, ideologisesti yksilö yhteisön edelle, yhteisöllisyyttä korostetaan hyötynäkökulmasta: parempia tuloksia, lisää tehokkuutta

Yksilöllisyyden tavoittelu modernina aikana on ollut paljolti yksilöitymisen tavoittelua valtiollisen hallinnan logiikan mukaisesti. Perinteistä, suvun tai

paikallisten tapojen sidoksista eroon kasvanut ihminen on osa modernia maailmaa. Koulu on ollut yhtenä merkittävä laitoksena tuottamassa tätä yksilöitymistä. Yksilöitymistä, joka on tarkoittanut itsekontrolliin kykenevien kansalaisten astumista historiaan. Modernina aikana ihmiset ovat kuitenkin olleet vielä enemmän tai vähemmän kiinni esimoderneissa taustoissa – esimerkiksi agraarisissa juurissa tai perhetraditioissa. Siten myös modernina aikana ihmisten identiteetin muotoutumisen keskeinen perusta on ollut varmuus ja jatkuvuus – jotka yhtä lailla ovat olleet sodanjälkeisen hyvinvointivaltion keskeisiä rakennusaineita.

Myöhäismodernin yksilöllisyys on hajakeskitetympää ja kontrollin, sääntömuokaisuuden ja rationaalisuuden muotoja pakenevaa. Traditiot ovat kiihtyvää vauhtia purkautuneet eikä varmuuden ankkuripaikkoja hevin löydy kulttuurista, jossa muutos on nostettu keskeiseksi arvoksi. Yhteiskuntapolitiikkakaan ei tue pysyvän identiteetin rakentamista, sillä yksittäisen ihmisen kannalta työn, toimeentulon ja ylipäänsä tulevaisuuden pitkäjänteinen suunnittelu on yhä vaikeampaa. Siksi yksilöllinen identiteetti ei ehkä voi olla valmis koskaan. Eri elämänvaiheissa vastaamme yhä erilaisemmin kysymykseen ”kuinka minä olen?”

Mikä on tällöin koulun asema ja sen mahdollisuudet toimia kasvavien sukupolvien yksilöllisyyden rakentamisen näyttämönä? Koulu on paikka, jossa monet toiminnan perusteet ovat rakentuneet massojen hallinnan logiikalle. Koulu on organisoitu joukkojen hallinnan kannalta. Yksilöllinen tila on ollut koulun toimijoilla – erityisesti oppilailta, mutta paljolti myös opettajilla – kapea.

Kriittisellä koulutussosiologialla on rajoituksensa. Ensiksi voi nähdä, että usein sen kritiikin kohteena on koko koulutusjärjestelmä yleensä. Tällöin on vaikea sanoa yksilöidysti mitään eriteltyä jostain tietystä oppilaitoksesta. Toiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi kutsuttuja koulutyön sisältöjä voidaan monin osin kutsua kasvattamiseksi tai koulupedagogiikaksi. Niiden perusteet on kirjattu koululakeihin, mutta lakien periaatteellisista lähtökohdista on pitkä matka arjen käytäntöjä ohjaaviin ajatuksiin. Ne ovat paljolti julkilausumattomia ja niitä on usein hankala eksplisiittisesti osoittaa ja todentaa.

Silti piilo-opetussuunnitelmatarkastelussa helposti unohtuu, että koulun toiminnalla on kasvatuksellisia tarkoituksia opetuksellisten tavoitteiden ohella. Siis vaikka opetuksen kannalta oppilaan odotuttaminen tai mielihyvän tyydyttämisen siirtäminen voi näyttää perusteettomalta ja opetussuunnitelmiin perustumattomalta, niin kasvattamisen kannalta toiminnalla voi olla perusteltu ja järkevä logiikka. Ja vaikka koulun eettisen kasvattamisen perusteet ovat häpertäneet, niin silti koulussa edelleen pyritään kasvattamaan sosiaalisesti kyvykkäitä ihmisiä. Näin läheskään kaikki koulun toiminta ei palaudu sen opetustavoitteisiin ja siksi piilo-opetussuunnitelmakritiikki ampuu välillä maalinsa ohi tarkastellessaan koulun käytäntöjä opettamisen ja oppimisen kontekstissa.

Kriittisen koulutussosiologian argumenttien taustalla on myös tulkittavissa kaksi mielenkiintoisella tavalla tendenssimäistä näkemystä. Ensimmäinen on käsitys lapsen (ylipäänsä ihmisen) luonnollisesta kasvusta ja toinen sitoutuminen yksilöllisyyden romantisoimiseen. Luonnollinen kasvu on tullut kasvattamisen normiksi vasta vähän aikaa, reilut sata vuotta, sitten (Ojakangas

1997, 12–17). Sitä ennen lapsen kasvattaminen nähtiin sopeuttamisena tiettyihin paikallisiin oloihin. Lapsella ei tulkittu olevan mitään luovuttamattoman oma-eräistä, joka voisi vahingoittua moisesta taivuttamisesta.

Vasta 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa alettiin Suomessa ajatella, että lapsella olisi syntymästään asti jotain omaa luontoa, sellaista, jota ei sovi väkivalloin runnella vaan jonka pitäisi antaa luonnollisesti ja omaäänisesti kasvaa täyteen loistonsa. Mika Ojakangas (1997, 12) ilmaisee tämän sanoin ”Elävänä olentona olemisen universaali normi, elämän normi, korvasi elämänmuodon, paikalliseen tapaan sijoitetun elämän”.

Näin tultiin yhä yksilökeskeisempään ajatteluun. Tämä yksilöä jalustalle korottava ajattelu romantisoituu koulutussosiologiassa silloin, kun lähtökohtaisesti asetetaan vastakkain kollektiiviset velvollisuudet ja pakot sekä yksilölliset valinnat ja vapaus. Voi varsin hyvällä syyllä kysyä, eikö huolemme yksilön luovuuden ja omaäänisyyden vaalimisesta liity enemmän yhteiskunnallis-historialliseen tilanteeseen kuin siihen, että tietäisimme aiempaa enemmän ihmisestä? Kun agraariyhteiskunnassa ei ollut taloudellisesti ja sosiaalisesti mahdollista eriytyä erilleen yhteisöstä, niin nyt se on jo niin mahdollista, että siitä on tehty lähes hyve. Aikamme pitää yksilöä ensisijaisena joukkoon nähden.

Toki koulutussosiologian kritiikin kärki osuu pitkälti niihin rakenteellisiin ongelmiin, joihin koulutus on yhteydessä. Esimerkiksi siihen, että koulutuksen lupaukset yhteiskunnan tasa-arvoistumisesta ovat toteutuneet toivottua huonommin ja että tämän taustalla ovat sosiaaliseen rakenteeseen, kulttuuri-koodeihin ja sosiaalisesti määrittyneeseen kielenkäyttöön liittyvät kysymykset. Koulutus periytyy sosiaalisesti, ylempien kerrostuminen lapset hakeutuvat korkeakouluihin ja alempien kerrostuminen lapset ammatilliseen koulutukseen (Kivinen & Rinne 1995).

Voi sanoa, että samalla kun koulutussosiologia on ollut avaamassa silmiä koulun toiminnan piiloon jäävään puoleen, siihen että kaikki ei olekaan vain opettamista ja oppimista, on se osaltaan ollut tuottamassa yksilöllisyyden diskurssia modernissa ja myöhäismodernissa yhteiskunnassa, vaikka se tuskin on ollut kriitikoiden tarkoitus ja vaikka kritiikin ydin lepää vahvasti ja perustellusti koulun ja yhteiskunnan rakenteellisten yhteyksien ongelmallisuuden erittelyssä.

Missä ovat lapsi ja aikuinen, kasvattaminen, pedagogiikka, huolenpito ja aikuisen auktoriteetti rakennesosiologisesti orientoituneessa koulutuskritiikissä? Käsittääkseni näihin seikkoihin on syytä kiinnittää huomiota. Koulutussosiologian anti on arvokasta ja kentällä toimineen opettaja-tutkijan näkökulmasta usein varsin paikkansa pitävää, mutta kun koulussa, etenkin alakoulussa, on kysymys paljon muustakin kuin opettamisesta, oppimisesta, opetus suunnitelmasta, piilo-opetus suunnitelmasta, kansalaisuuden tuottamisesta tai työelämän vaatimukseen vastaamisesta, niin on yritettävä tarkentaa kuvaa koulusta menemällä sinne sisälle.

Siten tutkimusmatka jatkuu tästä eteenpäin yrittämällä suhteuttaa teoriaa ja käytäntöä. Sukellan seuraavassa luvussa kouluun opettajana ja etnografina. Opettajana, joka jo koulutuksensa aikana suhtautui epäilevästi oppimis-

psykologisesti orientoituneeseen puheeseen, johon koulu tavallisesti kiedotaan ja etnografina, jonka usko koulutussosiologian paljastavaan puheeseen alkaa horjua – tai vähintään alkaa saada varauksia ja tarkennuksia.

4 TUTKIMUSMATKALLA

4.1 Opettaja-etnografi näkökulmaansa raivaamassa

4.1.1 Opettajan ihmetys

Kirjoitin itselleni muistiin joskus tämän tutkimushankkeen alkuvaiheissa seuraavan:

Kun aikoinaan 90-luvun alussa menin opettajaksi yliopistoon, ei itse opettaminen jännittänyt juuri yhtään. Suurin huomio ja huoli kohdistui itse opetuksen sisältöön, siihen mitä sanoisi, mitkä asiat osaisi tuoda esille ja millä tavalla. Noina vuosina kiertelin myös jonkun verran kasvatustieteen lähettiläänä ympäri Suomea. Noiden luentojen pitäminen ei koskaan ollut opettamistilanteina hankalan tuntuista. Tällöinkin huoli oli aina ensisijaisesti sisällön laadukkuudesta.

Kun sitten menin luokanopettajaksi pienelle teollisuuspaikkakunnalle, jännitin varsin paljon. Osaksi kysymys oli opetuksen sisällöstä: miten osata riittävästi teknistä työtä tai liikuntaa. Toisaalta monet asiat, kuten vaikka äidinkielen tai matematiikan opettaminen, tuntuivat sisällöllisesti melko selviltä ja hallussa olevilta. Suurin huoli olikin ensisijaisesti se, kuinka saada oppilaat hallintaan, kuinka saada heidät kuuntelemaan, ymmärtämään ja toimimaan halutulla tavalla. Tämä liittyi didaktiseen epävarmuuteen. Ihmettelin kuinka opettaa asioita niin, että opetus on kullekin oppilaalle sopivaa – ja sellaista, että sen avulla myös työrauha säilyisi.

Keskeistä näiden kahden kokemuksen erossa on nähdäkseni se, että aikuisopiskelijoiden kanssa ei yleensä, ei ainakaan yliopistossa, tarvitse kiinnittää huomiota motivaatioon tai työrauhan ylläpitämiseen. Niitä voi pitää itsestään selvinä. Myöskään didaktisia "temppejuja" ei tarvitse miettiä, vaan lähtökohta on tietoisesti tai tiedostamatta se, että opetuksen sisältö kantaa riittävästi ilman mitään erityisiä didaktisia valmisteluja tai manööverejä.

Koulussa sen sijaan ensisijainen huoli on siitä, kuinka saada oppilaat keskittymään opittavaan asiaan. Motivaatiota ja työrauhaa ei voi ottaa annettuina, vaan niiden saavuttamiseksi on tehtävä kovasti työtä. Didaktisella selkeydellä ja kiinnostavuudella on osansa tässä, mutta sen lisäksi kysymys on myös siitä, kuinka

vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden kanssa sujuu ja kuinka rakennat sellaisen auktoriteetin, että olet uskottava ja kunnioitettava.

Edellä oleva on ehkä ylimalkaisesti ja epätäsmällisesti ilmaistu, mutta kuvaa minusta osuvasti sitä hämmennystä, jossa akateemisesta maailmasta saapuva, opettajuuteen ja kouluun kriittisesti suhtautuva henkilö, elää yrittäessään jäsentää luokanopettamisen perustaa. Toisaalta uskon oman kriittisyyteni koulua kohtaan suojelleen minua jossain määrin todellisuushokilta. Jos olisin pureksimatta omaksunut kaiken sen, mitä oppimisteorioiden ja didaktisten näkemysten muodossa opettajankoulutus tuleville opettajille opettaa tai sen minkä voi lukea valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteista, sen että koulussa pääasia on saada yksittäinen oppilas oppimaan, olisin ehkä vieläkin enemmän ihmetellyt kuinka opetustyöstä voi selvitä ehjänä ja tervejärkisenä.

Suurimpia ihmetyksiä minulle untuvikko-opettajana oli ihmetys, josta kriittinen koulutussosiologia monissa teksteissä puhuu. Kuinka koulu yhä voi olla niin samankaltainen kuin vuosikymmeniä sitten? Miksi niin vähän näyttää muuttuneen? Toisaalta, jos osaa olla sitä ihmettelemättä, voi ainakin yrittää nojata koulun järkähtämättömään oikeuteen opettaa sekä sen vuosisataiseen kasvatuserinteeseen. Perinteeseen, jossa kasvatusta on ollut kurinpitoa ja ruumiin taivuttamista sielun jalostamiseksi.

Kasvattavan kurin ja ruumiin oikeellisuuteen taivuttamisen mekanismit ovat syntyneet esimodernista maaperästä modernia sielun parantamista tavoitellen (Foucault 1980, 22–29; Ojakangas 1997, 35–50). Ihmisruumiin poliittinen teknologia (Foucault 1980, 31–38) on modernina aikana rakentanut tiedon avulla valtaa ihmisruumiiseen. Ei niin, että ruumis olisi sielusta irrallinen, vaan pikemmin päinvastoin. Ruumiin kuriin taivuttamisen, tottumisen ja sovituksen avulla (Ojakangas 1997, 50–57) on tullut mahdollisesti ohjata kasvua sivistyneesti jättämällä fyysinen puuttuminen ruumiiseen äärikeinoksi, johon enää vain harvoin turvaudutaan ja johon turvautuminen on muuttunut halveksuttavaksi.

Kun rikollisuuteen puuttumisesta tuli modernissa rikollisen sielun parantamista, tuli kasvatuksesta yhteiskunnan pakkoihin sopeuttamisen sijasta tiedolliseen kompetenssiin perustuvaa sielun luotsausta kohti täyttä osallisuutta yhteiskuntaelämään. Osallisuuteen liittyy näkemys henkisen kasvun välttämättömyydestä, joka hyödyttää niin ihmistä itseään kuin maailmaa, jota ihminen voi muuttaa paremmaksi. Ja vain alle sata vuotta sitten kehoitus ”muuta maailmaa, kasva henkisesti, löydä oma sisäinen itsesi” oli elitistinen ja radikaali.

Niinpä koulun rakenteissa ja käytänteissä on historiallisina kerrostumina häivähdyksiä aina esimodernin ajan kurin ja siveellisyyden vaatimuksista. Kun Jyväskylän seminaarissa koulutettiin ensimmäisiä opettajia suomalaisiin kouluihin, olivat kuri ja järjestys keskeiset menetelmät. Sisäoppilaitoksen päivä alkoi aamulla kello viisi kylmällä kylvyllä päättyen kello kymmenen iltarukoukseen (Ojakangas 1997, 44). Tämä seminaarin perinne kantoi pitkälle toisen maailmansodan jälkeisiin aikoihin monien opettajasukupolvien mukana. Itse muistan kuinka 1970-luvun puolivälissä opettajanani oli arvostettu ja ankara

herra, joka säntillisesti pukeutui joka päivä harmaaseen pukuun ja joka kirjoitti kaikki vihkojen korjaukset oikealla mustekynällä. Hänen auktoriteettiaan ei kyseenalaistettu, hänelle ei oikein uskallettu edes hymyillä. Ei kyllä hankään muistini mukaan paljon hymyilyt.

Koulun käyttävät henkivät siis viestiä vuosikymmenten takaa. Koulun kehittämistyötä onkin näkyvimmin organisoitu koulun ulkopuolelta keskusjohtoisesti. Hannu Simola (1998, 96–100) on koonnut keskusjohtovetoisen koulun muuttamisen vaikeudesta kertovia havaintoja. Niiden keskeinen viesti on se, että yleensä uudistuspyrkimykset valuvat hiekkaan. Hankkeiden alkuvaiheiden ja alun innostuksen jälkeen asiat yleensä palaavat liki ennalleen hanketta edeltävään tilaan. Toisaalta opettajat yrittävät jossain määrin itse muuttaa opetustaan, mutta aktiivisten opettajien osuus on selvä vähemmistö. Koulun kulttuurin ja rakenteiden muuttaminen näyttäytykin niin vaikeaksi, että uudistushankkeiden onnistumisen suhteen ei ole kovin suurta toivoa.

Silti Simola (1998) tekee tärkeän, mutta usein unohdetun kysymyksen. Onko koulu sittenkään niin huono? Esimerkiksi suomalaisvanhemmat näyttävät olevan tutkimusten mukaan varsin tyytyväisiä peruskouluun. Lontoolaiskouluja tutkinut ryhmä havaitsi, että ”tavallinen hyvä koulu” vaikuttaa myönteisesti oppilaisiin, myös koulun ulkopuoliseen elämään, jopa nuorisorikollisuuden vähentymiseen (mts. 100–102). Brittitutkijoiden arviot suomalaiskouluista 1990-luvun puolivälissä olivat myös osin melko myönteisiä (Norris, Asplund, MacDonald, Schostak & Zamorsky 1996). Heidän arvionsa mukaan suomalaislapset saivat opettajilta osakseen huomiota ja huolenpitoa, kouluissa vallitsi pääosin luottavainen ja turvallinen ilmapiiri, oppilaat näyttivät pitävän koulutyöstä ja ilmeisesti vielä oppivatkin. Niin, onko koulu sittenkään niin huono?

Kysymys lienee osittain näkökulmasta. Katsomalla riittävän kaukaa ja kohdistamalla havainnot ainoastaan tuloksiin (kuten siihen, miten eri sosiaalisista ryhmistä valikoidutaan peruskoulun jälkeisiin opintoihin), on ilmeisen helppoa nostaa esille asetettujen tavoitteiden ja tulosten välinen ristiriita. Samaten katsomalla vain toiminnan näkyviä piirteitä miettimättä sen perusteita ja logiikkaa, voi koulun toiminnasta saada varsin oudon kuvan. Itse kohtasin varsin ristiriitaisen tilanteen syksyllä 1996 mennessäni tutustumaan mahdolliseen yhteistyöluokkaan. Tilanne oli seuraava:

Kolmannen luokan oppilailla on menossa matematiikan tunti. Luokassa on noin 25 oppilasta, jotka istuvat viiden oppilaan ryhmissä. Jokaisella on matematiikan kirja auki samasta kohti. Luokka käy läpi tunnin alkupuolella hiljaisena yksilötyönä tehtyjä tehtäviä. Opettaja kysyy vuorotellen jokaiselta vastausta vuorossa olevaan tehtävään. Oppilas sanoo vastauksen, jonka jälkeen opettaja pyytää: ”Ja kaikki yhdessä”. Luokka toistaa venyvällä nuotilla oppilaan antaman vastauksen. Tahti on suhteellisen verkkainen, sillä ilmiselvästi opettaja pyrkii siihen, että jokainen saisi korjattua kirjaansa mahdolliset virheelliset tulokset. Silti yksi poika putoaa kärryiltä, hätääntyy ja alkaa itkeä. Vaistomaisesti siirryn pojan luo ja tarjoan lohdutusta ja apua. Luokanopettaja kuitenkin puuttuu tilanteeseen sanomalla ”antaa sen itkeä, kyllä se itse” ja nolona siirryn takaisin seinän varteen. Tunnin jälkeen puhisen ihmetyksestä. Miten on mahdollista, että 2000-luvun lähestyessä alakoulussa käytetään

vielä tällaista kansakoulupedagogiikkaa? Kuorovastauksia ja hidasta etenemistä tasahtia.

Myöhemmin kuulin koulun erityisopettajilta, että tuossa kolmannessa luokassa erityisopetuksen tarve oli kaikkein vähäisin. Sama tilanne oli toistunut vuosien mittaan kaikissa kyseisen opettajan luokissa. Lisäksi havaitsin, että tuon luokan oppilaat olivat yksiä kohteliaimmista oppilaista koko koulussa ja luokan toiminta näytti sivusta katsottuna hyvin organisoidulta ja jouhevalta. Eivätkä lapsetkaan loppujen lopuksi näyttäneet erityisen ahdistuneilta. Miksi minä sitten olin niin ahdistunut tuon ensikosketukseni jälkeen?

Selityksiä on ainakin kaksi. Ensiksi kriittisen kasvatussosiologin silmin paikka näytti mitä ilmeisimmältä pakkolaitoksen arkkityypiltä. Joukkomaiset käytännöt olivat ritualisoitu äärimmilleen ja yksilöllisen tekemisen tilaa ei näyttänyt olevan lainkaan. Toiseksi vallitsevan oppimisteoreettisen suuntauksen, konstruktivismiin, näkökulmasta opetus oli pahimmanlaatuista pänttäämistä ja kuorolaulua. Missä olivat ongelma- ja oppijakeskeisyys?

Tuo tapaus ja siitä seuranneet pohdinnat pakottivat minut arvioimaan uudelleen tapaan katsoa koulun toimintaa. Aivan kuin Hannu Simola jouduin käytännön tilanteessa kysymään, onko koulu sittenkään niin huono. Onko se koulun huonoutta, jos se ei toiminnassaan toteuta yleviä oppimisteoreettisia malleja, vaikka oppilaat näyttävät oppivan ja olevan kohtuullisen tyytyväisiä – ja vieläpä hyvin kasvatettuja ja kohteliaita lapsia?

En silti täysin kääntänyt selkääni kriittiselle kasvatussosiologialle. Koulukasvatus on pakottamista ruumiin yhteiskunnallisen taivuttamisen mielessä, mutta missä määrin tuo pakottaminen on enemmän kasvatuksen logiikan mukaista kuin jonkin muun – talouden, pääoman, valtion, poliittisen ideologian – nousi minusta oleelliseksi kysymykseksi. Näin ollen aloin miettiä keinoja jäsentää koulun toimintaa siten, että löytäisin sieltä sen toimintaa edustavasti kuvaavat piirteet. Empiirisiä havaintoja tulkitessa huomasin, että nämä piirteet jakautuvat luontevasti moderni–myöhäismoderni –akselille (ks. taulukko 1, s. 62). Koulun toiminnassa modernin perintöä edustavat tasatahtinen opetus ja samaan muottiin puristaminen. Myöhäismodernin piirteitä koulussa ovat itsekyyden kulttuuri ja aikuisen auktoriteetin murentuminen. Opettajan toiminnassa keskeisenä pitämäni psykologisointi kurottaa mielenkiintoisella tavalla ambivalentisti kumpaankin suuntaan.

4.1.2 Tasatahtinen opetus

Aleksis Kiven Seitsemässä veljeksessä kansakoulua edeltäneen lukkarinkoulun oppimisympäristö kuvataan seuraavasti (Kivi 2000, 50, alkuperäinen teos 1870):

Lukkarin väkituvassa pöydän ympärillä istuvat veljet, jämäten aapistoja niin kuin saanelee heille milloin lukkari itse ja milloin hänen pieni kahdeksan-vuotias tyttärensä.

Lukkarinkoulun opetusopillinen linja on kestänyt kansakoulun läpi peruskoulun päiviin saakka. Yhteinen, tasatahtinen opetus, mallioppiminen, aikaan ja paikkaan sidottu opiskelu, josta muu elämä on tarkasti erotettu. Vanhanaikai-

sen kansakouluopetuksen elinvoimaisuutta onkin tuon tuosta ihmetelty ja totuttu pitämään koulun muuttumattomuuden tunnusmerkkinä.

Kuten Hannu Simola on todennut, pelkästään voimassa olevia opetussuunnitelmia lukemalla voisi luulla, että missään koulussa ei enää istuta pulpeteissa ja edetä yhtä jalkaa samaa kirjaa lukien (Simola 1998, 91, 96–97). Arki koulussa kertoo kuitenkin toista. Hallinnallistamismentaliteetin mukainen atomisoidun vallankäytön, normittamisen ja normaalistamisen logiikalle perustuva työn organisoiminen on yhä varsin tavallista, vaikka irtiottoja ja muutospyrkimyksiäkin kohtaa. Oman tutkimusmatkani kanssa samoihin aikoihin brittitutkijat havaitsivat suomalaisessa koulussa perinteisen koulutyön mallin yleisyyden (Norris, Asplund, MacDonald, Schostak ja Zamorsky 1996). Havaintojeni mukaan malli elää vahvasti arkisessa koulutyössä.

Koulu jakaantuu luokkiin niin tiloina kuin oppilasryhminä. Jokaiselle ryhmälle on oma paikkansa taulukossa, tuossa modernin ajan väestön kontrolloimiseksi kehitetyssä välineessä. Koulussa taulukossa on kaksi ulottuvuutta, aika ja sisältö. Aika määrittäytyy päivän ja kellonajan tarkkuudella, sisältö tavallisesti oppiaineen nimenä.

Tuota taulukkoa, lukujärjestyttä, lukemalla voi paikantaa kulloinkin tietyn oppilasryhmän toiminnan tilan, ajan ja sisällön suhteen. Mikäli opiskelutilana on ryhmän käyttöön varattu noin 60 neliömetrin huone, ollaan kyseisen ryhmän omassa luokassa. Sinne on varattu joukko erityisiä kalusteita, joita käytetään opiskelupaikkoina. Tunnetuin näistä kalusteista on pulpetti, erityinen pöydän ja laatikoston yhdistelmä, jonka päällä oppilas voi tehdä pienimuotoisesti tehtäviään ja jonka kannen alla on tila oppilaan opiskelussa tarvitsemien välineiden säilyttämistä varten.

Pulpetteja on yleensä yhtä monta kuin luokassa on oppilaita. Oppilaiden ja pulpettien määrä on taas mitoitettu yleensä siten, että juuri yhtään ylimääräistä pulpettia ei luokkatilaan mahtuisikaan. Siksi, opettajalle varatun pöydän ja mahdollisen pianon tai apupöydän lisäksi, ei luokkaan muita kalusteita mahdu. Hyvin usein pulpetit sijoitetaan riveihin ja jonoihin. Toisaalta lähes yhtä usein näkee pareittain tai ryhmiin sijoitettuja pulpetteja. Tämä onkin lattiatilan kannalta järkevin ratkaisu, sillä kun 30 pulpettia sijoitetaan 60 neliömetrin luokkaan yksittäin jonomuotoon, jää liikkumistilaa äärimmäisen vähän.

(Ote kenttämuistiinpanoista = KM)

Silti on syytä painottaa ainakin kahta seikkaa. 1) Työn organisoiminen pulpetti-keskeisesti ei tarkoita välttämättä älyllisesti tai luovuuden kannalta yksinkertaisia tehtäviä ja 2) ainakin niissä kolmessa koulussa ja noin 20 luokassa, joiden toiminnasta sain oman tutkimusmatkani aikana kohtuullisen kuvan, käytettiin varsin usein muitakin kuin tasatahtisen massaopetuksen keinoja.

Yhteisesti etenevän luokkamutoisen opetuksen voi tulkita myös muutenkin kuin vain historiallisena jäänteenä. Ensiksi on inhimillistä käyttää helpoimmin toteutettavaa opetuksellista resurssia. Esimerkiksi suunnitteluajan vähyyden, välineiden niukkuuden tai opettajan uupumuksen vuoksi tuttuun ja turvalliseen on ymmärrettävää nojata. Toiseksi luokkamutoinen opetus voi toimia opettajan tietoisena keinona pyrkiä luokan yhteisen toiminnan rakentamiseen. Esimerkiksi opettajan johtama keskustelu, jossa kukin puhuu vain luvan saaneena ja on velvollinen kuuntelemaan vaiti toisten puheenvuoroja, voi vaikuttaa piilo-opetukselliselta simputtamiselta. Aivan yhtä hyvin sen voi tulki-

ta keinoksi kasvattaa lapsia huomioimaan toisia ja rohkaistumaan sanomaan sanottavansa omalle luokalle. Luokkamutoisen opetuksen logiikka voi siis perustua pedagogisille perusteille, se ei välttämättä ole opettajan tiedostamatonta ajelehtimistä historiallisessa virrassa.

4.1.3 Samaan muottiin puristaminen

Aivan viattomia me opettajat emme tietenkään ole, eikä kaikki toimintamme perustu kovin tarkkaan pohditun pedagogisen näkemyksen pohjalle. Uskallan väittää, että heikosti reflektoidun opettajuuskäsityksen vuoksi hyvin usein opettaja tulee portinvartijan tavoin pantanneeksi tietoa ja tyhmentäneeksi oppilaitaan. Tulemme toimineeksi kuten koulussa on ollut tapana toimia. Taustalla voi toki olla pedagogisesti mielekkäitä perusteita tiedon sopivasta annostelusta sekä kussakin tilanteessa sopivien välineiden ja menetelmien käyttämisestä. Tuloksekkaan opiskelun nimissä lasten ajattelun rönsyt sekä mielikuvien rikkaus karsiutuvat vähitellen pois ja jäljelle jää koulumaisen opiskelun malli, jonka jotkut omaksuvat paremmin kuin toiset. Vaikka opetuksen eriyttäminen on arkipäiväistä, niin silti varsin yleistä on yrittää puristaa oppilaat samaan muottiin.

Koulutieto on perinteisesti ollut opettajan oppilaalle annostelemaa. Opettaja on toiminut portinvartijana tai pikemminkin sulkuvahtina estämässä liiallisen tiedon virtaamisen oppilaan päälle, estänyt oppilasta hukkumasta tiedon pyörteisiin (Ziehe 1991, 166). Lisäksi opettaja on visusti vahtinut sitä, mitä portteja tai sulkuja kulloinkin on raotettu. Mikä on ollut soveliasta, tarpeellista tai ymmärrettävää kullekin oppilasryhmälle ja oppilaalle.

Informaation ja tiedon räjähdysmäisesti kasvaessa ja niiden välittämisen kanavien lisääntyessä opettajan on yhä hankalampaa pitää portteja kiinni tai sulkuja sopivasti raollaan. Lähes triviaalilta vaikuttava havainto, että oppimista tapahtuu muutenkin kuin koulussa muodollisesti opiskellen, konkretisoituu koulussa päivittäin. Oppilaiden arki on tulvillaan voimakkaita elämyksiä tuottavia ilmiöitä, joihin on koulutietoa kiinnostavampaa tarttua. Niitä ja niistä opitaan innostavasti, elämyksellisesti ja kiinnostavasti. Tällöin opettajan asema tylsän koulutiedon tiedon jakajana on hankala. Ehkä opettajan olisikin syytä keskittyä enemmän sellaisiin taitoihin harjaannuttamiseen, joita tarvitaan tiedon löytämiseksi, avaamiseksi ja jäsentämiseksi. Lisäksi opettaja perustelee asemansa kyvyssä toimia ryhmän sosiaalisena johtohahmona (johon myös oppilaat haastatteluissa viittaavat).

Havaintojeni ja tulkintani mukaan näyttää siltä, että perinteisen tiedollisen portinvartijan roolista kiinni pitävän opettajan tehtävä on vaikeutumassa. Sen tunnustaminen, ettei voi tietää ja hallita kaikkea opetuksellisesti tärkeää, voi olla hankala. Opettaja voi tässä tilanteessa kokea uhkaksi tiedollisen valtasemansa menettämisen. Jos on tottunut siihen, että tietää kutakuinkin kaikesta enemmän kuin oppilaansa, on vaikea tottua tilanteeseen, jossa niin ei enää ole. Ammatillinen identiteetti kyseenalaistuu. Tämä uhka kaksinkertaistuu, mikäli opettaja sitoo kasvatuksellisen auktoriteettinsa tiedolliseen erityisasemaansa.

Kaksinkertainen uhka ensin tiedollisen aseman ja sitten kasvatuksellisen auktoriteetin menettämisestä on raskas.

Moni opettaja kykenee käsittelemään uhkan mielekkäällä tavalla. Näkemällä opettajuuden tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja tulkitsemisen erityisosaamisena sekä erottamalla kasvatuksellisen auktoriteetin tiedollisesta, pystynee rakentamaan kestävämmän ammatti-identiteetin pohjan. Mutta jos opettaja tarrautuu tiedollisen portinvartijan rooliin, ehkä vain tiedostamattaan, on seurauksena havaintojeni mukaan kaksi yhä varsin yleistä koulun arjen ilmiötä. Tiedon panttaaminen ja tyhmentäminen.

Tiedon panttaaminen on yksinkertaisesti sitä, että lapsen pääsy tiedon äärelle estetään tavalla tai toisella. Oppikirjassa ei saa edetä muita nopeammin. Lisätehtäviä ei saa tehdä ilman lupaa. Oppikirjan tiedon syventämiseen suhtaudutaan varauksellisesti tai sitä ei pidetä tarpeellisena, ”ehdit sitten myöhemmin, vaikka lukiossa”. Muiden kuin oppikirjan tai luokassa käytössä olevien materiaalien käyttämiseen ei kannusteta ja ohjata tai niiden käyttö on käytännössä kiellettyä. Näin ei onneksi ole läheskään aina. Mikäli opettaja ei koe auktoriteettiaan uhatuksi, hän pystyy avaamaan tiedon portit pedagogisen arviointinsa rajoissa. Luonnollisesti on tilanteita, joissa on kasvatuksellisia ja/tai eettisiä perusteita tiedon panttaamiseen. Eettisistä, psykologisista tai kasvatuksellisista syistä johtuen aikuiset tietenkin rajoittavat lasten pääsyä sellaisen tiedon pariin, joka voi olla jollain tavoin liian järkyttävää tai vahingollista.

Tyhmentämisellä tarkoitan mekanisme, jossa oppilaan itsenäisesti tuottama tapa ratkaista jokin tiedollinen, eettinen tai sosiaalinen ongelma kielletään, koska se ei ole samanlainen kuin opettajalla. Esimerkiksi:

On matematiikan tunti. Toisen luokan oppilaat opettelevat kymmenylitystä yhteenlaskussa. Lapset istuvat ryhmissä, mutta opettelu tapahtuu opettajan johdolla siten, että kukin seuraa yhtäältä opettajan esimerkkien avulla etenevää opetusta ja toisaalta katsoo oppikirjasta opettajan ohjeiden mukaan, kuinka kymmenylitys tapahtuu. Tunnin alkupuoli on mennyt asiaa tukevien jo periaatteessa osattavien asioiden muistelemisessa ja kymmenylityksen peruseriaatteiden opettajajohtoisessa esittelyssä. On vuoro kokeilla kymmenylitystä muutamilla esimerkeillä. Opettaja kirjoittaa esimerkin taululle. Se ratkaistaan yhdessä tietyn kaavan mukaisesti. Tämän jälkeen opettaja kirjoittaa uuden esimerkin taululle ja pyytää oppilaita esittämään siihen ratkaisun. ”Kuinka sinä ratkaisit tämän?” Moni oppilas viittaa ja opettaja kysyy yhdeltä innokkaan näköiseltä pojalta. Poika selittää ratkaisunsa, joka johtaa täysin oikeaan tulokseen. Opettaja ei kuitenkaan sellaisenaan hyväksy vastausta. ”Voihan sen noinkin ajatella, mutta opetellaan ensin kaikki tämä varma tapa, niin ei tule sekaannusta.” Poika on hämillään ja tunnin jatkuessa yksilöllisillä harjoituksilla on selvästi huonosti motivoituneen oloinen.

(KM)

Opettaja siis haluaa opettaa kaikille lapsille samanlaisen tavan ratkaista tietyn tehtävän. Mikäli opettaja ei ole tarkkana, tulee hän näin toimiessaan hylänneeksi monia luovia ja perusteltua tapoja ajatella ja ratkaista tehtävä. Oppilas voi kokea itsensä tyhmäksi, kun ei osakaan ajatella opettajan haluamalla tavalla ja opettajakin saattaa muodostaa oppilaasta kuvan monimutkaisesti, hankalasti tai jopa virheellisesti ajattelevana, siis tyhmänä.

Tyhmentämisen kohdalla korostuu selkeästi ensiksi se, kuinka tärkeää olisi kyetä erottamaan opettaminen ja kasvattaminen toisistaan koulusta. Erottelu ei tietenkään päde kategorisesti arjen toiminnassa, vaan molemmat sekoittuvat toisiinsa. Silti käsitteellisesti ja lähtökohtaisesti erottelu olisi syytä kyetä tekemään. Toiseksi opetuksen yhteydessä on perusteltua hyväksyä ja kohtuullista vaatia monenlaisia yksilöllisiä oppimisen polkuja sekä -ympäristöjä. Näinhän toimitaan jo yleisesti henkilökohtaisia oppisuunnitelmia laadittaessa. Silti kollektiiviset opetusmenettelyt ovat edelleen keskeinen osa koulun arkea. Tietenkin voi kysyä, voivatko ne kokonaan poistua ja onko sellainen tavoiteltavaa. Kollektiiviset menettelyt kun ovat puolustettavissa silloin, kun on kysymys vaikkapa vuorovaikutteisesta oppimisesta tai yhdessä toimimisen pelisäännöistä. Yhdessä olemisen, yhteisen toiminnan ja yhteisten sääntöjen suhteen läheskään kovin suurta yksilöllistä variaatiota ei voi koulun arjessa olla ainakaan niin kauan, kun oppilaita opetetaan massojen hallintaan rakennetuissa rakennuksissa modernin hallinnan logiikan mukaisesti.

Ei voi, ja voi kysyä, pitäisikö edes? Mikä on yksilöllisten, persoonallisten piirteiden huomioimisen suhde sosiaaliseen kasvatukseen? Jätän pohtimisen tutkimuksen loppuun.

4.1.4 Itsekkyyden kulttuuri

Yksilöllisyys näkyy koulussa monissa lapsissa havaittavana itsekkyytenä. Myöhäismodernin ajan lapset tulevat kouluun ympäristöistä, joissa lapsen yksilöllinen arvo tunnustetaan ja autoritäärisyyden pelossa on luovuttu myös aikuisen auktoriteetista (Hoikkala 1993; Ojakangas 1997, 292–293). Lapsi on ikään kuin jalustalla ja tältä jalustalta opettaja joutuu koulun toiminnan reuna-ehdojen vuoksi varsin usein pudottamaan monia lapsia. Äärimmillään koulutyö voi alkaa näinkin ristiriitaisissa merkeissä:

Syksyn ensimmäisenä koulupäivänä neljän ensimmäisen luokan oppilaat ovat järjestyneet koulun pihalle jonoihin odottamaan pääsyä luokkiinsa. Koska ovet ovat kapeat, täytyy kunkin luokan mennä yksitellen ja muiden täytyy odottaa. Kolmantena jonossa olevan luokan jonon kärjessä on poika, jolle jo ensimmäinen päivä on alkanut nimenhuudosta myöhästymisellä. Nyt näyttää ilmeiseltä, että odottaminen ottaa kovasti voimille. Poika kääntyilee ja vääntyilee ja tuuppii lähellä olevia. Kun edellisen luokan viimeiset oppilaat ovat päässeet sisälle, katsoo poika tilaisuutensa koittaneen. Hän pinkaisee sisälle, mutta törmää ovella sisääntuloa vahtivaan opettajaan. Opettaja pysäyttää pojan ja lausuu lempeästi, ettei ihan noin kiire ole. Poika mulkaisee opettajaa kulmien alta, riuhtaisee itsensä irti ja lähtee kohti käytävää. Samalla hän astuu kuraisilla lenkkareillaan opettajan sisätossujen päälle, joiden kärjessä pienet karvaiset tiikerit painuvat littaani ja kuraantuvat. Opettaja huutaa pojan perään, joka joutuu ahtauden vuoksi pysähtymään käytävällä. Poika kääntyy, katsoo opettajaa ja tämän sisäkenkiä ja toteaa kuuluvalla äänellä: ”Vittu, vähänkö on tyhmät monot!”

(KM)

Luokkahuonetutkimuksessaan Eija Syrjäläinen (1990) teki johtopäätöksen kilteistä ja mukautuvista neljännen luokan oppilaista. Oppilaat olivat jopa passiivisia. Syrjäläinen selittää tätä roolikäyttäytymisen avulla. Oppilaat ovat

omaksuneet oman roolinsa koulun näyttämöllä, sopeutuneet joukossa toimimiseen, kuten odottamiseen ja hiljaa olemiseen. Oman tutkimusmatkani aikana, vajaan kymmenen vuotta Syrjäläisen havaintojen jälkeen, kohtasin yhä useammin itsekkyyden kulttuurin, joka asteli joka aamu kouluun lasten mukana. Vaikka edellä oleva esimerkki ensimmäisen luokan ensimmäisen koulupäivän alusta on poikkeuksellinen, ovat sen kaltaiset tilanteet lievempinä hyvin tavallisia koulun arjessa.

Itsekkyyks näkyy monella tavalla: haluttomuutena jakaa tavaroita, osaamista ja tietoja toisten kanssa, haluna olla aina ensimmäisenä jonossa sekä ylipäänsä kykenemättömyytenä huomioida toisia. Tämä ei koske kaikki lapsia, mutta koskee varsin monia. Itsekkäimmät oppilaat eivät käsitykseni mukaan ole välttämättä luokiteltavissa sukupuolen, kulttuuri- ja perhetaustan tai sosio-ekonomisen aseman mukaan. Heitä tulee kaikenlaisista taustoista ja kaikenlaisista perheistä. Tätä havaintoa tukevat Järventien (2000) tulokset, joiden mukaan puutteet lasten perustarpeista huolehtimisessa eivät olisi yhteydessä vanhempien sosiaaliseen asemaan.

Siten kysymys on laajempi kuin vain koulun toimintaan ja toimintaedellytyksiin liittyvä. Luonnollisesti joukkomaisia pakkoja toteuttava koulu on paikka, jossa itsekkääseen vapauteen tottunut lapsi kohtaa useita sääntöjä, kieltoja ja pakkoja, joihin on vaikea sopeutua. Käytännössä opetustyötä tekevät ovat tällöin hankalassa tilanteessa, sillä yhtäältä koulutus- ja kasvatusideologia puhuvat yksilön oikeuksien puolesta, mutta toisaalta koulussa on käytännössä toiminnan rakenteellisten reunaehtojen vuoksi – sekä tietysti myös pedagogisista syistä – toteutettava sosiaaliseen toimintaan ohjaavaa kasvatusta (ks. Launonen 2000, 221–222).

Alakoululaisista osa osoittaa ristiriidan häiritsevällä käyttäytymisellään, kun opettajat edelleen vuosisataisessa hengessä ohjailevat luokkiaan ryhminä ruokalaan, saliin, linja-autoon ja milloin minnekin. Silti alakoululaiset vielä kutakuinkin sopeutuvat tähän porukoittamiseen, valtaosa oppii pitämään sitä ja sen mukanaan tuomaa koulumaista yhteisöllisyyttä, siis joukkomaisuutta, luonnollisena ja välttämättömänä osana koulutyötä. Sen sijaan yläasteikäisistä koulun yhteisöllisyys tuntuu ohuelta ja väkisin annettulta, ei omalta ja itse valitulta (Laine 2000, 151).

Opetussuunnitelmien hengessä koulussa pyritään kasvattamaan itsenäisiä oppijoita. Sellaiseksi tuleminen edellyttää kuitenkin lapselta ehjää psyykettä, ryhmässä toiminnan sääntöjen hyväksymistä, empaattisuutta ja motivaatiota koulutyöhön. Näiden osalta monien lähtökohdat ovat heiveröiset johtuen perushoivan puutteista ja epävarmoista aikuissuhteista (Järventie 2000). Siksi havaintojeni perusteella koulussa tapaa itsenäisten oppijoiden sijasta varsin usein omaa välitöntä mielihyvää hakevia lapsia – ”itsekkäitä marisijoita” - joille koulussa käyminen on ikävä välipala laskettelun, konsolipelien ja mediaryöpytyksen seassa.

4.1.5 Auktoriteetin murentuminen

Edellä olevaan liittyy aikuisen auktoriteetin murentuminen. Monille lapsille aikuinen on enemmän joko kaveri ja kumppani tai riesa ja vaiva kuin kunnioitettava, kokeneempi vanhempi ihminen. Tämä liittyyneen paljolti siihen, että yhä useampi vanhempi haluaa olla lapselleen pikemminkin kaveri tai valmentaja kuin kasvattaja, sillä kasvattamiseen liitetään kielteisiä merkityksiä (Hoikkala 1993, 49). Edes kasvatuksen ammattilaiset, opinto-ohjaajat, eivät halua käyttää kasvattaa-verbiä vaan puhuvat mieluummin ohjaamisesta ja eväiden antamisesta matkalle elämään (mts. 159, 163).

Nämä vanhemmilleen kavereina kasvaneet lapset kohtaavat koulussa aikuisen, joka kasvatuskäsitteensä pohjalta sekä institutionaalisen roolinsa vuoksi ottaa itselleen aikuisen auktoriteetin – joskin mieluummin ”eväitä antaen” kuin autoritäärisesti vaatien. Opettajat tuskin enää useinkaan ovat niitä oman lapsuutensa harmaapukuisia herroja, mutta silti koulun toiminnan säännönmukaisuudet pakottavat opettajan jäsentämään roolinsa organisaattorin, tuomarin ja kaitsijan näkökulmasta.

Olen opettanut kuuden vuoden aikana säännöllisesti, vähintään yhden tunnin viikossa, noin sataa lasta. Näiden lasten osalle on sattunut

- yksi opettajaan kohdistunut lievä pahoinpitely,
- yksi teräaseella toiseen oppilaaseen kohdistunut uhkaaminen,
- opettajan päälle sylkeminen,
- karkaamisia koulusta kesken koulupäivän,
- lukuisia huoritteluja, homotteluja ja muita nimittelyjä, jotka ovat kohdistuneet omaan tai toisen luokan opettajaan tai koulun rehtoriin ja
- hyvin lukuisia, jopa päivittäisiä tilanteita, joissa oppilas on ilmeillä, eleillä tai toiminnallaan osoittanut vähättelevänsä aikuisen auktoriteettia. Lyhyesti sanottuna käyttäytynyt epäkunnioittavasti.

Edellisten lisäksi kahta työtoveriani on oppilas lyönyt mailalla käteen. Ensimmäisen käsi murtui, toinen sai vain henkisiä vammoja. Kolmannen työtoverin kimppuun kävi tukkaa ja vaatteita repien kiihtynyt toisluokkalainen. Kaikki edellä oleva on tapahtunut ala-asteikäisten kanssa.

(KM)

Listassa luetellut tapahtumat ovat pääosin poikkeuksellisia, eivät arkipäivää. Silti ne ovat osoituksia siitä, millä tavoin aikuisen auktoriteetin perusta on murentunut. Opettajalla ei todellakaan ole enää aikaisemmin rooliasemaan perustunutta ”auraa” (Ziehe 1991, 168). Toki osissa pahimmista väkivallanteoista selityksenä voi olla todellinen psyykinen häiriö, mutta tulkitsemme useimpien lievempien tilanteiden kertovan aikuisuuden ja lapsuuden välisen laatueroon hämärtymisestä. Tätä hämärtymistä saattaa edesauttaa ja jopa tuottaa itseohjautuvuuteen ohjaava kouluopetus, sillä hyvästä päämäärästä huolimatta se sivutuotteena vetoaa nykylapsen voimakkaaseen omaan tahtoon, jolloin lapsi saattaa tulkita tilanteen päätävänsä siirtymisenä itselleen. Näin opettaja saattaa tiedollisen portinvartijan roolinsa heikentämisen yhteydessä tulla mitätöineeksi myös kasvattajan roolinsa.

Opetuksen yksilöllistämisen ohella koululta vaaditaan entistä enemmän myös kasvatuksellisesti yksilöllistä suhtautumista lapsiin. Se on kuitenkin usein

ristiriidassa opetustyön ja koulun käytänteiden sekä opettajan ja koulun toimintaedellytysten kanssa. Oleellista on se, että koulu on opettajan työn kannalta joukkojen käsittelylaitos. Tällöin yksilöllinen huomioiminen kaikkien oppilaiden kaikkien mahdollisten ominaisuuksien suhteen on hyvin vaativaa. Yrittäessään huolehtia yksittäisen oppilaan oppimisesta opettajalta unohtuu oppilasryhmä, luokka (Simola 1998, 97).

4.1.6 Psykologisointi

Yhtenä opettajien ammattitautina voi pitää opetustilanteissa ilmenevien ongelmien psykologisointia (Broady 1986, 9–10; Simola 1998, 103). Se tarkoittaa yhtäältä yleistä suhtautumistapaa opettamiseen, oppimiseen, oppilaisiin ja työtovereihin, mutta toisaalta myös erityistä tapaa asettaa psykologisoiva selittäminen etusijalle koulun toimintaa tulkittaessa. Tämä tutkimusten väite saa tukea koulun arkea seurattaessa. Ymmärtääkseni tilanne on kuitenkin monisäikeisempi kuin se, että opettajien kyky ymmärtää koulua ja oppilaita olisi rajoittunut. On ainakin kaksi tekijää, jotka pitää huomioida. Ensiksi koulua on jo pitkää elähdyttänyt yksilölähtöinen puhetapa. Tämä on mitä todennäköisimmin ollut omiaan vahvistamaan muutenkin luontevaa tapaamme tulkita tapahtumia yksilön näkökulmasta. Nyt siihen on voimallisesti ohjattu niin ideologisesti, koulutuspoliittisin päätöksin kuin erilaisin yksilöllistämistä painottavin menettelytavoin (esimerkiksi arvioinnin uudet muodot).

Toiseksi koulua ei ole helppo nähdä yhteiskunnallisesti määräytyneenä laitoksena. Yhteiskunnan rakenteellisiin seikkoihin liittyvät koulun toiminnan tulkinnat eivät kuulu opettajan arkiseen käsitteistöön. Niinpä vaikka alakoulun opettaja toimii ryhmän kanssa ja on ammatti-identiteetiltään *luokanopettaja*, niin silti opettaja varsin usein havaitsee ja tulkitsee työtodellisuuttaan ensisijaisesti yksilöpsykologisesta näkökulmasta. Tätä voi pitää varsin luonnollisena, kun muistetaan kuinka voimakkaasti yksilön näkökulma on esillä niin kulttuurissa kuin koulun toimintaa ohjaavissa suunnitelmissa ja ideologisessa puheessa. Näin ollen opettaja, mikäli ei tietoisesti työskentele tätä tendenssiä vastaan, aloittaa eri tilanteiden pohdinnan kysymällä ”mitä minä teen”, ”miten sinä teet”, ”miten sinä ja minä tähän tilanteeseen suhtaudumme”.

Käytännössä tämä lähestymistapa on usein toimiva, mutta sen ongelmaksi tulee näkökulman pätevyysalan laajentaminen kaikkiin tilanteisiin. Psykologia mystifioituu, kun sen pätevyysalaa venytetään ja kun unohdetaan, että myös muut tieteelliset diskurssit voisivat avata hedelmällisiä näkökulmia ja perusteltuja käsitteitä. Psykologien tieto myös trivialisoituu, muuttuu heikosti perustelluiksi uskomuksiksi ja arkiymmärryksen jatkeeksi, jolloin psykologisen tiedon uskottavuus saattaa ennen pitkää jopa kyseenalaistua opettajan silmissä.

Yksilöpsykologinen lähestymistapa johtaa helposti niin oman kuin toisten toiminnan näkemiseen varsin ongelmakeskeisesti. Opettaja kysyy ”miten minun/sinun tulisi muuttua/parantaa toimintaa/kehittyä/kasvaa henkisesti, jotta koulutyö sujuisi paremmin”? Koulun toiminnan yhteisölliset, joukkomaiset ja pakkolaitosmaiset piirteet unohtuvat ja on vaara, että kun toisaalta arkiympäristöä ei näe problemaattisena ja siten sen rakenteellista yhteyttä ongelmiin, niin

toisaalta myös sosiaaliseen kasvattamiseen liittyvät kollektiivisuudesta kumpuavat mahdollisuudet saattavat unohtuvat. Tästä tosin on viime vuosina päinvastaisia esimerkkejä, kun eri puolilla on alettu havahtua yhdessä toimimisen taitojen rapautumiseen, minkä vuoksi kouluille on alettu tarjota erilaisia yhteisökasvatuksen tukipaketteja.

Opettajan on yleensä vaikea nähdä oppilaiden koulusaavutusten liittyvän yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteellisiin tekijöihin. Vasta kaikkein ilmeisimmissä tapauksissa, kuten etnisten vähemmistöjen tai pakolaisten yhteydessä, selitysvoimaa voi saada muukin kuin yksilöpsykologinen tulkinta. Joskin maahanmuuttajan kohdalla voidaan aina vedota puutteelliseen kielitaitoon tai kesken olevaan kotoutumisprosessiin.

Häiriökäyttäytyminen on tyypillinen esimerkki tilanteesta, jonka tulkinnat yksilöllistetään lähes poikkeuksetta, vaikka yksilön häiritsevä käyttäytyminen on aina suhteessa yhteisöön (Naukkarinen 1999, 191–194). Hyvin usein – ei onneksi aina – oppilaan häiritsevä käyttäytyminen johtaa siihen, että yhteisen pöydän ääressä on iso liuta ammattikasvattajia, oppilaan vanhemmat ja oppilas. Tavallisesti tavoitteena on keksiä keinoja, joilla oppilas voisi parantaa toimintaansa sekä sopia niistä keinoista, joilla itse kukin aikuinen kotona ja koulussa tukee oppilasta näissä pyrkimyksissä. Vain harvoin – onneksi sentään joskus – häiriökäyttäytymisen yhteydessä aletaan miettiä, miten me yhdessä, me luokkana, me aikuisina, me tämän alueen asukkaina, voisimme yhdessä toimia siten, että kaikkien toiminta yhteisten sääntöjen mukaan olisi mahdollista.

Sama psykologiaa mystifioiva tulkintamalli toimii opettajalla varsin yleisesti myös silloin, kun yritetään ymmärtää omia työtovereita ja oman koulun toimintakulttuuria. Työtovereita ei nähdä sosiaalisesti rakentuneena, tietyssä roolissa ja asemassa toimivana kollektiivina, vaan joukkona erillisiä yksilöitä. Myöskään koulun toimintaa ei juuri suhteuteta sen historiallis-yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja perusteisiin.

Lasten koulusaavutukset nähdään lähes täysin yksilöllisten kykyerojen kautta. Jossain määrin sosiaalinen tausta toimii myös selittäjänä, mutta kiinnostuksen ja diagnosoinnin kohteena ovat ensisijaisesti erilaiset potentiaaliset ongelmat tai poikkeavuudet, joille on annettavissa joko lääketieteellinen tai psykologinen nimitys. On mielenkiintoista, mutta hyvin ymmärrettävää, että vahvakaan todistusaineisto sosio-ekonomisen aseman määräävyydestä koulusaavutusten selittäjänä ja opintojen valikoitumisen perusteena, ei pääse osaksi opettajan tulkintaperusteita (Kuusinen 1986; 1992; Kivinen & Rinne 1995).

Kiteytettynä psykologisointi on kaksinkertaisesti ambivalentti tapa tulkita koulutyötä. Ensiksi modernin koulun rakenteet ovat kollektiivisia toimenpiteitä varten rakentuneet. Siinä ympäristössä psykologian ensisijaisuus on jo lähtökohtaisesti jossain määrin ristiriitaista. Toiseksi kun myöhäismoderni kulttuuri yksilöllisyyden eetoksessaan ikään kuin lisää alleviivaa psykologisen tulkinnan ensisijaisuutta, niin tämä saattaa ehkäistä näkemästä sosiaaliseen kasvuun ja kollektiivisiin käytänteisiin sisältyvät kasvatukselliset potentiaalit.

Lisäksi jos opettaja hyväksyisi sen, että suuri osa oppilaan koulutuloksista on yhteydessä hänen kotitaustaansa ja –kulttuuriinsa sekä laajempiin rakenteellisiin mekanismeihin ja koulutyön sisäisiin ristiriitoihin, saattaisi opettaja kokea

mitätöivänsä niin itsensä kuin koulun. Mikä silloin olisi opettajan erityinen asema yhteiskunnassa, jos opettamisella ei olekaan niin suurta väliä tai jos yksilöllisiä psyykkisiä kykyjä ei pystytä koulussa jalostamaan täyteen mittaansa? Yhden vastauksen tähän antavat Giroux ja McLaren (2001, 40–46): Opettajan tulee toimia tietynlaisena kulttuuripoliitikkona huomioimalla ja antamalla tilaa erilaisille kulttuurimme äänille. Alistettujen, heikkojen, erilaisten ja syrjään jäävien – naisten, pakolaisten, etnisten vähemmistöjen tai eriuskoisten – näkemyksille maailmasta. Tämän avulla koululla voi olla relevanssia nykykulttuurissa ja se voi yrittää liennyttää yhteiskunnallista eriarvoisuutta sekä rakentaa siltoja moniarvoiseen yhteiskuntaan. Kuitenkin koulu ja opettajat ovat hitaita muuttumaan (Miettinen 1990, 11–15; Simola 1998, 97–100). Tästä johtuen ei liene näköpiirissä, että suomalaisopettajista kasvaisi joukoittain Giroux'n ja McLarenin (2001, 68) "vapautuksen pedagogeja", jotka kykenisivät tunnistamaan kulttuurin eriarvoistavat rakenteet ja prosessit.

4.2 Havaintojen yhteenveto

Koulun toimintakäytännöt rakentuvat havaintojeni mukaan edelleen varsin vahvasti perinteisen modernin koulun logiikalle. Riippumatta pedagogisten ja oppimisteoreettisten suuntauksien muutoksista koulun organisoitumisen tapa joukkojen käsittelylaitoksena on omiaan johtamaan siihen, että opetus on tasa-tahtista ja opettaja toimii tiedollisena sulkuvahtina

Yhteiskunnan muuttuminen myöhäismoderniksi taas näkyy koulussa aikuisten auktoriteetin murentumisena ja sen haastamisena. Ala-asteikäisten osalta tätä haastamista on silti vielä yllättävän vähän verrattuna yläasteikäisiä koskeviin havaintoihin (Laine 1997; 2000). Itsekeskeisyyden lisääntyminen ja toisten huomioimisen taitojen rapautuminen ovat myös koulun arkea ja johtaa kasvatus- ja opetustyötä tekevien työn sisällön muuttumiseen koko ajan raskaammaksi. Yhteisössä toimimisen sääntöjen opettaminen, opettelu ja jatkuva kertaaminen toistuvat vuodesta toiseen. Hyvin toimivissa luokissa, joissa oppilaatkin vaikuttavat haastattelujen perusteella viihtyvän, tämä tarve on vähäisempi.

Kun koulu toimii yhä joukkomaisesti organisoituna, myöhäismodernin arkista yksilöllisyyttään uhkuvat oppilaat ja joukkomaisuutta vaativa koulu hankautuvat toisiaan vasten päivästä toiseen. Kulttuurimme avaa yksilöllisyydelle tilaa ja mahdollisuuksia, jos kohta myös pakkoja, pakon yksilöllistyä. Koulu tarjoaa lähinnä vain pakkoja ja rajoituksia – tai ainakin sellaiseksi se helposti tunnistetaan, kun vertailukohtana on mielihyvähakuinen kulttuuri. Opettaja-etnografin tulkinnoillani koulusta onkin mielenkiintoinen yhtymäkoh- ta Thomas Ziehen (1991, 167) reilun vuosikymmenen takaisin huomioihin, jotka hän tiivistää näin:

Mitä heikommaksi käy - - sivistyskaanon, klassisen sukupolvisuhteen ja porvarillisen tai proletaarisen identiteettimallin itsestään selvä tuki, sitä selvemmin koulu menettää asianomaisten silmissä kulttuurista sädekehäänsä - auraansa.

Kuitenkin toisin kuin Ziehe, jolla on ylellinen asema yhteiskuntatieteilijänä asettua analyyttiseksi tarkastelijaksi ilman arjen toimintavastuuta, opettaja-etnografi joutuu pohtimaan tilanteen käytännöllisiä seurauksia. Jos tilanne on todella kulttuurin osalta tuollainen, miten koulu pystyy perustelemaan toimintansa? Vai onko kulttuurin tilanne, ainakin Suomessa laman, uuden nousukauden, työelämän nopeiden muutosten, yksilöllistyvän kulttuurin intensivoitumisen ja kasvattamisen problematisoitumisen jälkeen muuttunut Ziehen esittämästä? Ja vaikka olisikin, miten koulun ja opettajien tulisi tuo muutos hahmottaa, tulkita ja kääntää pedagogisesti sekä yhteiskunnallisesti kestäviksi kasvatuskäytännöiksi? Sen selvittämiseksi jatkan tutkimusmatkaa, nyt yhdessä haastattelemieni lasten kanssa.

4.3 Koulu on koulua

4.3.1 Itsestään selvä koulu

Alakoululaisia seuratessa ja erityisesti heitä haastatellessa on hätkähdyttävää huomata, kuinka itsestään selväksi koulu on lapsille muodostunut. Koululta ei välttämättä odoteta mitään uutta, ihmeellistä tai sävähdyttävää. Sellaista melkein pä kavahdetaan. Koulu on koulua eikä siitä pidä muuta tehdä.

Käsitys koulusta hyvänä juuri sellaisena kuin se on saa vivahteita, kun sitä tarkastelee lähemmin. Haastatteluissa oppilaat tuovat esille erilaisia mahdollisuuksia tehdä koulutyöstä mielekkäämpää ja jossain määrin voi aistia sen, kuinka varovaisuus mielipiteiden esittämisessä liittyy asemaan haastateltavana. Haastattelija kun kuitenkin on opettaja, jolloin kriittisten näkemysten esittäminen saattaa tuntua hankalalta.

Oppilaiden puheista voi aistia, ettei koulu suinkaan ole elämän tärkein asia, vaan pikemmin välttämätön paha, jonka kanssa on opittu elämään. Miksi silloin vaivata päätään ajatuksilla koulun muuttamisesta tai kehittämisestä? Näyttää siltä, että koululaisen on helppoa omaksua Väinö Linnan Tuntemattomassa sotilaassa vänrikki Koskelan suulla esittämä "pienemmän riesan tien" periaate.

Haastattelija: Minkälaiset tunnit tässä koulussa on hyviä?

Oppilaat: Sellaset, jossa opettaja opettaa ja edetään asiassa.

Haastattelija: Saatteko koskaan valita omia opiskelujuttuja tai syventyä johonkin enemmän?

Oppilaat: (pitkähkö hiljaisuus) Tietysti saahan vapaa-ajalla. En minä usko, että koulussa.

6. luokan oppilaiden haastattelu

Oppilaat suhtautuvat hyvin varauksellisesti moniin niihin aikuisten hyvinä pitämiin uudistuksiin, joilla nykykoulua kehitetään. Esimerkiksi valinnaisuus ja luokattomuus saavat lähes poikkeuksetta melkoisen tyrmäävän vastaanoton näiltä haastattelussa olleilta neljäs- ja kuudesluokkalaisilta.

Se taas ei olis hirveen mukavaa, kun olis hirveen monen ikäisiä oppilaita siinä samassa huoneessa. Yleensä ne isommat rupee ärhentelemään, kun pienemmät haluaa tehdä töitä.

4. luokan oppilas

Kielteisyys on mielenkiintoista, sillä tuore tutkimus viittaa vahvasti siihen, että kahden luokka-asteen luokkien oppilaiden koulusaavutukset ja kyky toimia itsenäisesti ovat parempia kuin samanikäisistä koostuvissa luokissa (Burus & Mason 2002). Yhdysluokkia opettaneille tämä ei liene yllättävä tulos. Lisäksi vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ala-asteella on myönteisiä kokemuksia niin Suomessa kuin ulkomailla (Anderson & Pavan 1993; Mehtäläinen 1997).

Tietenkin on helppoa sanoa lasten olevan synnynnäisiä konservatiiveja. Sillä yhtäläillä kuin lapsi voidaan totuttaa toimimaan kalenteri-ialtään homogeenisesti kootussa luokissa, voi lapsen totuttaa monenikäisistä koottuihin luokkiin (Burus & Mason 2002). Kohtaammekin moniulotteisen pedagogisen ristiriidan. Koulun perinne suosii samanikäisten ryhmiä, tutkimustulokset puoltavat monenikäisten ryhmiä ja yhdenikäisten ryhmiin tottuneet lapset vastustavat muutosta. Kun yksi keskeinen oma motiivini on tässä tutkimuksessa ”kysyä lapsilta itseltään”, se ei tietenkään voi tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että pedagogisten ratkaisujen tulisi olla lasten enemmistön mielen mukaisia.

Lasten ennakkoluuloisuus ei silti ole pelkästään järkeviä pedagogisia ratkaisuja häiritsevä tekijä. Se kertoo yhdestä tärkeästä lasten elämän elementistä: rutinoitumisesta ja sen tuomasta turvallisuudesta. Tekee pedagogi millaisia ratkaisuja tahansa, tämä elementti on syytä aina vakavasti huomioida.

4.3.2 Tavallinen koulupäivä

Koululaisen aamua kalvaa usein väsymys. Unta yritetään venyttää viimeiseen saakka, mutta silti kouluun tullaan puoliuunessa. Kouluun lähteminen sinänsä ei ole erityisen ikävää, mutta nukkua tekisi mieli pitempään. Toisaalta herätessä voi tulla mieleen jokin koulupäivänä odotettavissa oleva epämieluisa asia, joka heti laskee mielialaa.

Mä en tykkää, kun koulut alkaa näin aikasin. Oon ihan unessa. Koulun pitäis alkaa yheltätoista. Mäkin oon sanonu meidän äitille, että ei saa tulla herättämään ennen kun puol tuntia ennen kun pitää lähtee kouluun, muuten mä en jaksa olla.

6. luokan oppilas

Tai silleen niinku jos tietää että on silleen jotain tyhmää, josta ei pidä... Että ollaanko koulussa pesäpallo, jos ei siitä niinku yhtään pidä.

6. luokan oppilas

Aikaa rytmittävä, pakottava ja täsmällistä toimintaa vaativa kello on astunut lapsen elämään. Konkreettisesti se on koulun kello, joka soi koulupäivän ja tuntien alkamisen sekä tuntien ja koulupäivän loppumisen merkiksi. Sama pakottava kello tunkeutuu myös lapsen arkielämään: ennemmin tai myöhemmin herätyskello kertoo karua kieltään ajan järkipärisyydestä. Koululaiset eivät juuri viitanneet aamuhäämisten yhteydessä television katselun tai harrastusten aiheuttamaan nukkumaan menemisen myöhentymiseen. Ehkä sen suhteen oltiin vähän varovaisia, sillä yksi opettajien viime vuosina lapsille usein muistuttama asia on ollut juuri riittävä yöni.

Ainejakoista lukusuunnitelmaa toteuttavassa koulussa ajan rytmittämistä tulee lapselle arkipäivää. Luokahuoneen seinäkellosta aletaan mitata ajan matelua. Kuinka pitkään vielä? Koska pääsee syömään? Voitaisiinko tänään lopettaa vaikka viittä minuuttia aiemmin?

Oppilas: Sun pitäis kysyä kuinka pitkiä välitunteja pitäis olla!

Haastattelija: No, kuinka pitkiä?

Oppilas: Puol tuntia.

Haastattelija: Mikäs ois hyvä koulupäivän mitta?

Oppilas: Semmonen viis tuntia.

Haastattelija: Viis tuntia. Moneltako se vois alkaa?

Oppilas: Yheksältä.

Haastattelija: Yheksästä yhteen? Eikun kahteen. Puolen tunnin välitunnit? Siihen mahtus sitten kaks ja puol tuntia oppitunteja.

Oppilas: Ei se haittaa.

Haastattelija: Ehtiskö siinä tehdä kaiken minkä nyttänkin?

Oppilas: Siinä kerkiis syömään ihan hyvin ja pitämään liikaa tunnin.

4. luokan oppilaiden haastattelu

Kouluajan rytmi ja kouluajan jakaminen on niin tavallista ja itsestään selvää, että poikkeamat siitä on vaikea ymmärtää saati hyväksyä.

Uimahallireissu on alkanut koulun pihasta ruokailun jälkeen klo 10.45. Uima-altaassa on ehditty olla noin 11 ja 12 väli pesuineen ja pukeutumisineen. Takaisin on lähdetty hieman 12 jälkeen ja perillä koululla on tarkoitus olla ennen puolta yhtä. Opettajalle matka jäsentyy liikunnan kaksoistuntina. Kotimatkan puolivälissä yksi oppilaista kysyy: ”Miksi meillä oli vain yksi tunti liikkaa, vaikka piti olla kaksi?” Opettajana ihmettelen ääneen kysymystä ja oppilas tarkentaa: ”Meillähän oli uintia vaan yhestätoista yks tunti.” Yritän selittää, että myös matkat huomioidaan ja että olemme tavallaan käyttäneet välitunteja uimahallireissuun. Myös ne pitää huomioida ja kaiken kaikkiaan meille tulee kaksi liikuntatuntia. Selitän jotain muutakin vastaavista tilanteista toisten liikuntalajien yhteydessä, kuten luistelussa, jossa menee aina oma aikansa välineiden kanssa puljaamiseen. Oli miten oli, oppilaalle jää mieleen ajatus epäoikeudenmukaisuudesta, koska hänen mukaansa vain yksi oppitunti, yksi kolmen vartin pätkä, tai korkeintaan hieman siitä yli, käytettiin liikuntaan.

(KM)

Tulkitsen edellä olevan tilanteen siten, että osaltaan oppilaan epäoikeudenmukaisuuden kokemus liittyy tavanomaiseen tapaan ajatella tuntien ja välituntien jaksottaminen. Edellä välitunti on oppilaan mielestä ollut klo 10.45–11.00, kuten se usein koulussa on aamupäivisin. Oppitunti on alkanut klo 11.00 ja jat-

kunut klo 11.45 saakka, joskin tällä kertaa se on kestänyt hieman pidempään. Sitten on taas seurannut välitunti, 11.45–12.00, jonka jälkeen ikään kuin seuraavan tunnin aikana on lähdetty kotimatalle.

Konflikti, joka linja-autossa oli syntymäisillään erilaisten ajan käsittämistapojen vuoksi, saattaa helposti tulla aikuisen puolelta tulkituksi oppilaan tyhmyytenä tai tahallisenä ärsyttämisyrittämisyrityksenä. Kuitenkin kysymys voi olla vain siitä, kuinka koulun institutioitunut aika on juurtunut niin syvälle oppilaaseen, että muunlainen tapa jäsentää aikaa koulupäivän aikana on hankalaa.

Tavallinen koulupäivä sisältää oppitunteja, välitunteja ja syömistä. Syöminen on niistä kaikkein suosituinta. Sen osalta löytyy tosin parannettavaa. Ruokatauko on liian lyhyt ja ruokaa pitäisi saada ottaa enemmän - ainakin silloin kun on herkkuruokia. Toisaalta oppilaat ovat ruokailun suhteen hyvin erilaisia – ilmeisen yksilöllisiä! Osa oppilaista ei juuri kouluruokaa syö ellei opettaja vahdi. Mitä ilmeisimmin tämän vuoksi syömisen tärkeydestä ja ruoan vähydestä kommentoivat vain muutamat urheilua harrastavat pojat.

Syömisen yleisesti saama suosio ei siis yksiselitteisesti liity ruokaan vaan siihen, että ruokavälitunti on pitkä. Silloin on aikaa istua ja jutella kavereitten kanssa – vaikka sen puolityhjän lautasen äärellä.

Välitunnit ovat kohokohtia arjen rutiineissa. Silloin saa pyöriä kavereiden kanssa. Pelata palloa, hypätä twistiä tai vaihdella keräilykortteja. Tämäkään onni ei ole täydellistä. Opettajilla on nimittäin paatunut tapa vaatia ulos menemistä välituntisin. Tätä oppilaat eivät mukisematta hyväksy. Korttien katselu ja vaihtelu ainakin olisi paljon mukavampaa sisällä. Eikä sateellakaan oikein pihasa ole mitään tekemistä.

Haastattelija: Onko teidän luokan säännöt oikeudenmukaiset?

Oppilaat: On, paitsi että mun mielestä korteilla sais kyllä pelata välkillä.

Haastattelija: Onko se kiellettyä?

Oppilaat: Joo. Ja uloskin pitää mennä. Se on vähän tyhmää. Jos on sateinen sää, niin mun mielestä voi ihan hyvin olla sisällä.

6. luokan oppilaiden haastattelu

Oppitunnit ovat opiskelua varten. Hyvä oppitunti on ennalta arvattava, tutun opettajan pitämä oman luokan tunti. Ajatus vaihtuvista ryhmistä herättää epäilyksiä. Eri-ikäisten sekaryhmät eivät myöskään saa kannatusta. Oppilaat ovat melkoisia konservatiiveja. Tutkijana miettii jopa, onko tunnin sisällöllä lopulta kovin suurta merkitystä, kunhan vain se on oman tutun opettajan hyvässä järjestyksessä ja kurissa pidetty katkelma koulupäivän virrassa, jos kohta välillä sekin käy tylsäksi.

Haastattelija: Onks koulu tullu hirveen paljon kivemmaks kun epulla?

Oppilaat: Ei. Ihan yhtä kivaa.

Haastattelija: Yhtä kivaa vai yhtä tylsää?

Oppilaat: Ihan, no... Se on siinä välillä. Niin. Välillä meinaa enkun tunnilla nukahtaa. Viime tunnillakaan me ei tehty yhtään mitään.

4. luokan oppilaiden haastattelu

Valinnaisuuden ja omatahtisuuden ajatuksiin suhtaudutaan ristiriitaisesti, kuitenkin enemmän kielteisesti kuin myönteisesti. Näyttää myös siltä, että valinnaisuuden ajatus on oppilaille aika vieras ja se tulkitaan pikemmin lisätehtävien saamisena tai valitsemisena kuin aitona reitinvalintana jo alusta asti.

Haastattelija: Miltä tuntuis, jos oliskin erilaisia tehtäviä eri oppilailla? - - . Entä jos oliskin sanotaan, vaikka kolme tai neljä erilaista matematiikan kirjaa sen mukaan kuinka hyvin osaa. Miltä se tuntuis?

Oppilaat: No, olis se varmaan aika sekavaa. Nii, vois se sillai olla, että ne nopeemmat tekee ne tehtävät mitkä on kaikille siinä kirjassa ja jos kerkii, ne vois tehdä niistä vaikeemmistaki.

4. luokan oppilaiden haastattelu.

Yleensä luokassa kaikki tekevät samaa, yks hitaampi tekee avustajan kanssa joskus käytävällä. Jos jokainen tekis jotain eri asiaa, niin ne höpöttäs kuitenkin.

6. luokan oppilas

Myönteisesti valinnaisuuteen suhtautuva oppilas pitää tärkeänä, että valinnaisuudesta ja omatoimisuudesta huolimatta saa opetusta. Opettajan tehtävä on opettaa ja siitä tehtävästä ei saa livetä valinnaisuuden tai muun syyn vuoksi.

Haastattelija: Miltä tuntuisi koulu, jossa kaikilla olisi ihan omat tehtävät, jokainen etenisi omassa tahdissa, oma suunnitelma koko vuoden ajan?

Oppilas: No, se ois kyllä hirveen hienoo! Mutta se ois tylsää, jos ei sais opetusta. Jos ois vaikka eppuluokkalainen ja sille tulis vaikka symmetriamuodot, niin ei sekään varmaan osais niitä yhtään, jos sille ei opetettais.

4. luokan oppilaiden haastattelu

Näyttää siltä, että koulun ennalta arvattavat, vanhemmilta lapsille, iäkkäämmiltä sisaruksilta ja isommilta leikkikavereilta nuoremmille periytyvät itsestään selvät käsitykset oikeasta koulusta muokkaavat oppilaiden odotushorisontteja. Kun koulu toiminnassaan enemmän vahvistaa kuin rikkoo näitä käsityksiä, muodostuu oppilaille jo hyvin pian varma ja varsin yksioikoinen kuva koulutyöstä. Tämä kuva on ehkä arkinen ja välillä vähän tylsäkin, mutta muodostaa turvallisen ja tutun toimintaympäristön, jonka arkisista käytännöistä ja säännönmukaisesta toiminnasta useimpien on mahdollista selviytyä ilman suuria henkilökohtaisia psyykkisiä ponnisteluja. Provosoivaan kysymykseen ihannekoulusta sai neljäsluokkalaiselta selvän vastauksen:

Haastattelija: Oisko semmonen koulu hyvä, joka olis yhtä hauska kuin Serena ja Linnanmäki yhteensä?

Oppilas: No ei, sitten varmaan ois aina liian hauskaa. Sitten ei niinku vois käyä missään vesipuistossa tai Linnanmäellä, kun sit on tottunu siihen... No, ois se hauskaa, jos olis joka toisella viikolla yks päivä sellanen tai joka toinen kuukausi yks päivä.

4.3.3 Suhde toisiin oppilaisiin ja opettajaan

Lasten osa koulussa on olla osa ryhmää. Ympärillä on runsaasti muita lapsia, jotka muodostavat erilaisia ryhmiä: oma luokka, puolikas luokka, kieliryhmä, käsityön ryhmä, liikunnan ryhmä, rinnakkaisluokat, koko koulun oppilaat. Oli koulun virallinen pyrkimys yksilöllisyyden suhteen mikä tahansa, lapsen koulupäivä jäsentyy usein ensisijaisesti muiden lasten kanssa suhteissa olemisena.

Oma luokka on lapsille hyvin tärkeä. Parhaimmillaan tutussa luokassa autetaan kaveria, tehdään porukalla töitä ja pidetään huolta luokkatovereista muutenkin. Esimerkiksi jos jotakuta oman luokan oppilasta kiusataan välitunnilla, niin häntä mennään joukolla puolustamaan.

On pari kertaa käyny silleen, että viikit ja kuukit on tullu kiusaamaan meidän luokkalaista, niin sitten aina joku hakee porukkaa ja sitten porukalla ajetaan sitten se kiusaaja.

4. luokan oppilas

Ihanteena on hyvin toimiva luokka, jossa lasten kesken on rakentunut solidaarisuuden ilmapiiri. Siitä puhutaan melkein päylpeillen ja sen perään haikaillaan silloin, kun omassa luokassa ei sitä ole. Jos luokan toiminnassa on kitkaa, niin se näkyy monessa seikassa. Kiusaamista esiintyy eikä yhdessä työskentelykään oikein suju. Kun hyvin toimivalla luokalla parhaimmillaan ei olla niin nuukia omista numeroista ja omasta koulumenestyksestä, vaan suodaan toisillekin menestystä, niin huonommin toimivalla luokalla ollaan jo ihan eri tavalla epäluuloisia yhdessä toimimista kohtaan.

Haastattelija: Onko ope neuvonut teitä auttamaan kaveria?

Oppilaat: Joskus, ei ope ole paljon neuvonu. Hyvin harvoin.

Haastattelija: Saako kaveria auttaa?

Oppilaat: Kyllä se vois ihan vähän auttaa. Ei se sais kertoa ihan kokonaan.

Haastattelija: Olisko hyvä, jos olisi pari- tai ryhmäkokeita, joista kaikki saisivat saman numeron?

Oppilaat: En tiiä. Haittana se, jos jonkun hyvän avulla muut saisivat hyvän numeron.

4. luokan oppilaiden haastattelu

Haastattelija: Millainen luokka teillä on?

Oppilaat: Kiva. Kaikki auttaa toisia. On kivoja kavereita. Jos joku on vähän hiljempia, niin toiset kannustaa niitä. Eikä kiusaa toisia.

Haastattelija: Syrjitäänkö teillä joitakin, joutuuko joku syrjään muista?

Oppilaat: Ei yhtään. Ketään ei oo kiusattu. Kaikki päästää mukaan. Jos kiusataan tai tapellaan, toiset tulee väliin. Jos isompi kiusaa, niin koko luokka menee ympärille.

Sitte tehtävien teossa autetaan toisia.

Haastattelija: Onks ope kannustanu siihen?

Oppilaat: On. Ope on kannustanu siihen, että kaveria autetaan. Aina kun viikkari on valmis menen auttamaan toisia tai luen jotain. (Viikkari = viikkosuunnitelma oma-toimisista tehtävistä)

Haastattelija: Onko toisten auttaminen tylsää?

Oppilaat: Ei. Viikkari hyvä, voi painaa kaks päivää putkeen ja sitten levätä. Sitte ei tarvii enää ite tehdä, sitte voi auttaa toisia.

4. luokan oppilaiden haastattelu

Osalla oppilaista oli myönteisiä kokemuksia opiskelusta yhdessä. Heitä oli myös ohjattu siihen. Nämä oppilaat näkivät paljon hyödyllistä yhdessä tekemisessä eivätkä he olleet huolissaan oman osaamisen valumisesta toisten hyödyksi. He näkivät tilanteen mahdollisuutena vastavuoroisuuteen. Siten joillakin oppilailla koulun pakollinen joukkomaisuus oli käytännön kokemusten myötä hahmottunut myös aidoksi toimintamahdollisuudeksi, mahdollisuudeksi opiskella miellyttävämmin sekä samalla rakentaa ja hoitaa kaverisuhteita.

Kaverit, etenkin luokkakaverit, ovat lapsille tärkeitä. Luokasta on mahdollista muodostua yhteishenkeä täynnä oleva porukka, jossa yhdessä oleminen on kivaa ja luontevaa lasten mielestä. Yhtä lailla oma luokka voi olla meluisa, epäviihtyisiä ja ikävä paikka, jossa ollaan vain siksi, että niin on satuttu määräämään.

Ison koulun oppilaiden mielestä opettajalla on keskeinen osuus siinä, millaiseksi luokan ilmapiiri rakentuu. Lasten omiin kykyihin yhteisten toimintakäytäntöjen luomisessa ei paljon luoteta.

Lapset ei voi ite laatia sääntöjä. Se olis koko ajan hirvee huuto. Että jos ois vaikka kuuen tunnin päivä, niin viis tuntii välituntia, tunnin ruokatunti.

4. luokan oppilas

Edellisen open aikana oli tarkat säännöt. Ainakin luokka pysy hiljasena.

6. luokan oppilas

Ope on laatinu meiän säännöt. Oppilaat sai tehä ehdotuksia. Ei tullu kauheen hyvät säännöt, tuli niin paljon niitä sääntöjä. Ja sais olla vähän tiukemmat.

4. luokan oppilas

Sääntöjen suhteen ollaan tarkkoja siitä, että kaikkia kohdellaan tasapuolisesti. Poikkeamien hyväksyminen on vaikeaa. Oppisisältöjen suhteen jouston hyväksyminen on hankalampaa kuin käyttäytymistä koskevissa säännöissä. Lapset ovat mitä ilmeisimmin neljän ja kuuden kouluvuotensa aikana ehtineet niin hyvin tottua tasatahtiseen etenemiseen, että vain muutama oppilas saattoi mielessään kuvitella tilanteen, jossa opintiet rakentuisivat lähtökohtaisesti aivan eri tavalla yksilöllisesti kuin nykykoulussa yleensä. Lähes ainoa peruste, joka hyväksyttiin lähes poikkeuksetta erilaistavan kohtelun perusteeksi, oli jokin sosiaalinen syy, kuten perheen taloudellinen ahdinko. Tällaisen oppilaan annettaisiin syödä jopa ruokaa muita enemmän, vaikka muuten ruuan riittävyys on varsinkin pojille kitinän aihe.

Haastattelija: Entä jos vaikka ruokalassa ois semmonen, että olis joku oppilas, joka on tunnetusti hirveen kova syömään, niin saiskin ottaa vaikka kaheksan lihapullaa (vaikka muut saavat ottaa vain viisi)?

Oppilaat: Ei! Ei, kun silloin se sais ottaa enemmän kuin muut. Ois paljon kivempaa kun kaikki sais ottaa sen kaheksan lihapullaa, mulle jää aina hirvee nälkä.

Haastattelija: Entä jos oliskin sellainen oppilas, josta saatais selville, että seon ihan hirveen köyhästä perheestä - kotona ei olis paljon yhtään ruokaa. Saisko se silloin ottaa kahdeksan lihapullaa?

Oppilaat: No, joo. Kyllä se sitten sais.

4. luokan oppilaiden haastattelu

Tämän tutkimuksen lapsille oma luokka on siis tärkeä. Niin tärkeä, että luokkatomuuden ajatus torjuttiin jyrkästi. Monen ikäisten oppilaiden sekoittamista samoihin ryhmiin pidettiin kummallisena ajatuksena. Kuten niin monessa muussa kohdassa, myös tässä vahvistuu kasvatustyötä tekevien jakama havainto siitä, kuinka vahvasti lapset ovat tottumustensa vankeja. Tämä on täysin ymmärrettävää, kun ajatellaan kuinka vähäiseen kokemustaastaansa lapsi joutuu suhteuttamaan ympärillään tapahtuvat ilmiöt. Kun todella pitäisi muuttaa lasten elämän kannalta oleellisia rakenteita, ei lapsista ole vallankumoukselliseksi.

Haastattelija: Oisko kiva sellanen koulu, jossa ei olis (omia) luokkia ollenkaan? Miltä se tuntus? Onko mitään järkeä?

Oppilaat: Ei, ei!

Haastattelija: Miks ei?

Oppilaat: No, ainakin leviäis paljon enemmän tai ei niin ois kavereita paljoo, kun joka tunti on eri.

4. luokan oppilaiden haastattelu

Sen sijaan lapset omaa mielihyväänsä etsiessään ovat kyllä aika ajoin kovinkin anarkistisia. Hommat pistetään niin sanotusti läskiksi tai niistä kieltäydytään kokonaan. Kouluopetus saattaa herättää närää ja ahdistusta, ja mielenosoituksellisesti saatetaan opettajalle sanoa kovastikin vastaan. Näistä ei kuitenkaan seuraa vallankumousta, sillä tulkintani mukaan anarkiassa on kyse elämäkäytäntöjen, tässä tapauksessa koulun käytäntöjen, pintarakenteisiin kohdistuvasta kapinasta, jonka avulla lapset ikään kuin neuvottelevat oman toimintansa rajoista. Ainakin ala-asteikäisillä varsinaisen muutosten toteuttaminen sysätään opettajalle, jolta sitä ei silti edes odoteta. Tuttu ja turvallinen riittää, koska turvallisuudesta syntyy yksi tärkeä lasten psyykkinen resurssi.

On tietenkin muistettava, ettei lasten koulukokemus ole yksi ja jakamaton. Edellä hahmoteltu tulkinta on yleiskuva, jonka taakse kätkeytyy monia erilaisia, yksilöllisiä pieniä tarinoita. Uskoakseni varsin suuri osa lasten tarinoista on kohtuullisen lähellä tuota yleistä kuvaa, mutta poikkeamia tietenkin on. Tässä tarkastelussa en ole niihin yrittänyt kiinnittää erityistä huomiota. Tiedän ja tunnustan auliisti, että yhtäältä on lapsia, joille koulu on helppoa, kivaa ja ihanaa – ei arkisen harmaata vaan värikästä ja rikasta. Toisaalta joillekuille koulun arkinen harmaus voi olla pikimustaa ja koulunkäynti hyvinkin ahdistavaa ja hankalaa.

Menemättä tässä yhteydessä vielä sen pidemmälle pedagogiikkaan on ajateltavissa, että tottumusten voimaa voi taitava opettaja hyödyntää. Mikäli opettaja pyrkii muuttamaan perinteistä luokkamuotoista opetusta yksilö- ja ryhmä- sekä oppimis- ja ongelmakeskeisimmiksi, on tähän mahdollista oppilaat totuttaa. Silti esimerkiksi aidosti konstruktivistisen, oppilaiden omista intresseistä lähtevän ja kunkin oppilaan omia tiedonkäsittelytapoja tukevan opiskelun muuttaminen hyvistä aikomuksista arkikäytännöksi on haastavaa. Koulun perinteiset rakenteet, opettajien keskinäinen kollegiaalinen hiljainen tie-

to ”oikeasta koulusta” ja osaltaan myös oppilaiden ennakkoluuloisuus ehkäisevät muutoksia.

4.4 Lasten koulu

Arkinen koulutyö oppitunteineen, läksyineen ja kokeineen, siis perinteinen didaktiikan ala, avautuu lapsien silmien eteen harmaana kenttänä. Koululaiset liikkuvat tuolla kentällä enemmän tai vähemmän sääntillisesti muodostuneissa ryhmissä, luokissa, jotka pysähtyvät tuon tuosta opettajansa johdolla tarkastelemaan jotain kentän yksityiskohtaa. Opettaja yrittää parhaansa mukaan osoittaa yksityiskohdan värikkyyden ja kiinnostavuuden, mutta useimmille – myös niille parhaita arvioita saaville – yksittäinen opiskeltava ilmiö joko hukkuu heti harmauteen tai unohtuu varsin pian sellaiseksi.

Vaikuttaa siltä, että se mitä me aikuiset – tutkijat, suunnittelijat, hallintoviranomaiset ja opettajat – pidämme keskeisenä koulussa, ei ole lapsille keskeisintä. Opiskelu, oppiminen ja opetus ovat lapsille varsin usein eräänlaista arjen etenemistä jäsentävää pintarakennetta. Oppiaineet sisältöineen ovat tekstejä, jotka havaitaan, mutta joihin ei kiinnitetä läheskään niin suurta huomiota kuin me aikuiset oletamme.

Varsinainen koulutyön konteksti, sen syvärakenne, hahmottuu oppilaille sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä. Koulutyöstä tekee tärkeää ja mielekästä mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja turvallisten aikuisten kanssa. Lasten käsitys itsestä rakentuu joukossa saatujen kokemusten myötä. Yhdessä toimittaessa omasta toiminnasta saa palautetta. Sen avulla muovautuu kunkin yksilöllisyys, omanlaiset tavat toimia, tavat olla vuorovaikutuksessa, solmia kontakteja, huomioida toisia, päästää tai olla päästämättä toisia lähelleen.

Alakouluikäisten lasten koulu hahmottuu enemmän ihmisten kuin tiedon ja oppimisen paikkana. En silti väitä, etteivätkö oppiminen ja koulutyö olisi valtaosalle oppilaista tärkeää. Toki halutaan hyviä arvioita ja koulussa opitaan monia lapsista hauskoja asioita. Kysymys on näkökulmasta. Vaikuttaa siltä, että rationaalinen opetuksen suunnittelu on vaarassa unohtaa irrationaalisen lapsen, jonka toiminnan lähtökohdat kiinnittyvät paljon enemmän tunteisiin, mielikuvitukseen ja elämyksiin kuin tavoitteellisuuteen, suunnitelmallisuuteen ja tiedolliseen pärjäämiseen.

Tässä onkin yksi myöhäismodernin koulun haaste. Kuinka tasapainotella kognitiivisia saavutuksia vaativan kulttuurin, mutta inhimillistä lämpöä kaipaavien lasten välillä? Jälkimmäisen voi nähdä voimavarana. Kun lasten koulu näyttäisi olevan ensisijaisesti vuorovaikutuksen ja ihmisten koulu, niin sen pohjalle on uskoakseni mahdollista rakentaa pedagogiikkaa, joka asettamalla inhimillisyyden ja inhimillisen vuorovaikutuksen etusijalle voi tuottaa myös kaivattuja korkeatasoisia tiedollisia tuloksia.

Oppilaat näyttävät mukautuneen modernin koulun toiminnan reunaehdoin niin hyvin, että pitävät sen mukanaan tuomia organisointitapoja melkeinpä välttämättöminä. Omasta luokasta ja opettajajohtoisuudesta niin opetuksessa kuin toimintasääntöjen luomisessa ei haluta luopua. Toisaalta moderni koulu rationaalisine aikajaksotuksineen, tilasäädöksineen ja ritualistisine käytänteineen on melkoisen tylsä ja harmaa paikka. Myöskään aikuisen tottelemiseen ei mukisematta alistuta. Oma opettaja on silti yleensä etulyöntiasemassa muihin aikuisiin ja muihin opettajiin verrattuna – ainakin jos opettaja on onnistunut luomaan luokkaan tasapuoliset, rehdit ja selkeät toimintakäytännöt.

Koulun virallisiinkin tavoitteisiin ja myös nykyisiin talouselämän keskeisiin arvoihin kuuluva yhdessä toimiminen on lapsille tärkeää. Se ei kuitenkaan tulkintani mukaan ole enää kansalaisuuteen kasvattavaa yhdessä toimimista, jota kansakoulun avulla tavoiteltiin. Nyt lasten yhdessä toimimisen perusteet ja tavoitteet asettuvat yksilöllisempään viitekehykseen. Yhdessä toimitaan, koska se on yksilöstä palkitsevaa. Tämä seikka on jossain määrin ristiriitainen, sillä koulu on kuitenkin pakkoyhteisö. Eikö lasten pitäisi silloin karsastaa pakolla koottua yhteisöään? Näyttää kuitenkin siltä, että vaikka koko kouluyhteisöä kohtaa esiintyisikin epäluuloa ja kapinahenkeä, niin omasta luokasta lapset pääsääntöisesti pyrkivät rakentamaan omassa mielessään ja käytännöissään oikean, aidon yhteisön. Tässä suhteessa näyttäisi siltä, että puolen vuosisadan kuluessa oman luokan merkitys ei ole muuttunut juuri miksiäkään – seikka joka oireellisena pakottaa pohtimaan miten nopeasti ja kiihkeästi maailmamme ja kulttuurimme loppujen lopuksi muuttuu (Koskenniemi 1943, 108–111, 216–217). Oman luokan rakennustyö ei kuitenkaan suju lapsilta keskenään, vaan he – ehkä koulukontekstiin liittyvien odotusten vuoksi – toivovat ja jopa vaativat opettajan tekevän työtä yhteisöllisyyden rakentamiseksi.

Näin ollen voi sanoa, että lasten näkökulmasta opettajan pätevyys ei tule ensisijaisesti mitatuksi kyvyssä opettaa, vaan kyvyssä rakentaa sellainen luokkayhteisö, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja luontevaksi. Tietenkin tämä tarkoittaa käytännössä myös lasten huomioimista yksilöinä, surujen ja ilojen kuuntelemista ja jakamista, itse kullekin sopivien opiskelutehtävien räätälöimistä. Yksilöiden huomioiminen tapahtuu kuitenkin aina joukkomaisuuden viitekehyksessä, luokan etu ja yksittäisten oppilaiden etu yritetään aina sovittaa yhteen.

Säännöt oli ennen selvät. Nykyään aika moni puhuu, kun ope puhuu. Tiinan (*nimi muutettu*) aikana oli tarkat säännöt. Ainakin luokka pysy hiljasena. Paitsi meille, jotka saatiin seiskoja, huudettiin enemmän. Valio-oppilas sai tehdä enemmän mitä haluaa. Se tuntu epäreilulta.

6. luokan oppilaita

Mä en muista mitä mä siltä kysyin, niin se alko huutaa "Ota ite selville" ja sillee. Sit ten kuiteski, että eikös opettajan pitäs neuvoo, kertoo, jos haluaa tietää?

6.luokan oppilas

Väistämättä itsekkyyden kulttuuri on läsnä myös lasten koulussa. Koulun paikat koetaan välillä tyhmiksi, hölmöiksi ja rasittaviksi. Koulun sääntöjä, niin tiukat kuin ne toisaalta saavat olla, pidetään myös monesti pikkumaisina. Silti on yllättävää kuinka vähän oppilaat odottavat koululta elämyksiä. Jonkun verran karnevaalia tai jännitystä koulussa saisi olla, mutta ei liikaa. Vaikuttaa siltä, että ainakin neljäs- ja varsinkin kuudesluokkalaisilla koulu sijoittuu elämänkonaisuudessa omaan lokeroonsa, jonne se halutaan rajata. Koulu rajautuu välttämättömäksi työksi ja vapaa-aika on siitä melkein täysin erillään. Vapaa-ajalla on sitten lupa nauttia elämystä hakisesti kulttuurimme runsaudensarvesta, mutta koulun pitää pysyä kouluna.

Haastattelija: Onko teidän luokan säännöt oikeudenmukaiset?

Oppilaat: On, paitsi että mun mielestä korteilla saisi pelata välillä.

Haastattelija: Se on kiellettyä?

Oppilaat: Joo. Ja uloskin pitää mennä. Se on vähän tyhmää.

6. luokan oppilaiden haastattelu

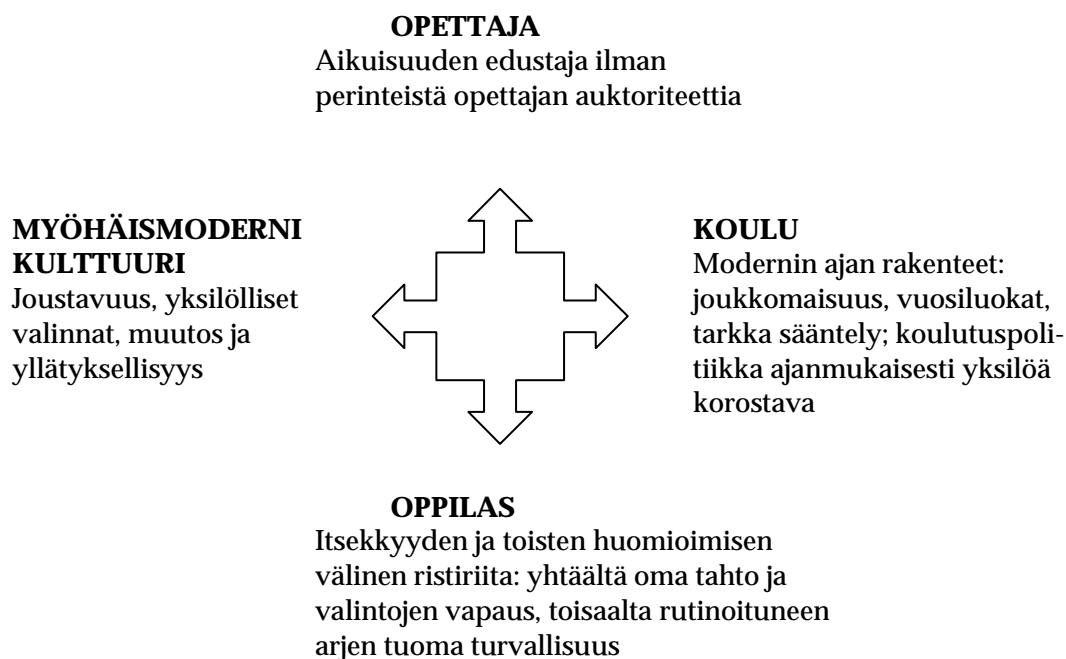
Koululaiset eivät siten vaikuta läheskään yhtä huolestuneilta oman yksilöllisyytensä toteuttamismahdollisuuksista kuin koulutusta suunnittelevat ovat. Tulkintani mukaan syynä on se, että lapset eivät näe tai halua nähdä koulua ensisijaisena paikkana, jossa he muovaavat omaa itseään, identiteettiään. Koulu rajataan oikean, aidon tai syvimmän identiteetin rakentamisen ulkopuolelle siinä määrin kuin mahdollista. Ne älylliset ja tiedolliset, toki myös taidolliset ja taiteelliset pyrintö, joihin lapsia koulussa yritetään houkutella, eivät saa heiltä lainkaan toivottua vastakaikua.

Koululaistilassa (McLaren 1993, 24–25) lapset rajaavat itsensä ulkopuolelle osan itselleen tärkeimmistä piirteistään, ominaisuuksistaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Välttämättä aivan kaikkea itselle merkityksellistä ei haluta tuoda esille, käyttää ja saattaa arvioitavaksi koulussa. Koulussa ei siten näyttäisi rakentuvan niinkään lapsen ”kokonaispersoonallisuus” vaan koululaisuus – koulussa toimivan lapsen rooli, johon toiset mukautuvat toisia paremmin.

Lapset pitävät kiinni tottumuksistaan. Koululaisuuden rakentuminen voi siksi olla seurausta totumisesta ison kouluorganisaation vaatimukseen ja käytäntöihin. Iso organisaatio säännönmukaisuusineen, aikatauluineen ja ihmis-massoineen tuottaa rationaalisen ja selvärajaisen näkemyksen koulusta. Kun tässä ihmispaljoudessa toimiminen sinänsä jo on haaste niin lapsille kuin aikuisille, niin etenkin lapsille riittää se, että oma toimintaympäristö on turvallinen ja selkeä. Tällöin koulun ja muun elämän välisen rajan luudentamista on vaikea ajatella ja sen voi kokea jopa uhkaavaksi. Koululaistilan selvärajaisuus ja erottuminen muusta elämästä tuo turvallisuutta.

Toisaalta myöhäismodernin kulttuurin tilanne saattaa olla omiaan nostamaan esiin etenkin lasten kohdalla halun turvata edes jossain varmaan ja selkeään – olipa se sitten vaikka vanhanaikainen koulu. On myös kysyttävä, onko kriittisen koulutussosiologian huoli lapsista massakoulutuksen myllyssä aikuisnäkökulmasta rakennettua sapelinheiluttelua kuviteltua vastustajaa vastaan. Lapsille tuo vastustaja, siis aikuisten logiikan mukaisesti määritelty rajoittava ja karsinoiva koulu, onkin paljon muutakin, myönteisempää.

Kokoan edellä käydyt keskustelut pelkistetyksi kuvioksi, joka esittää myöhäismodernin koulun jännitekenttää.



KUVIO 1 Myöhäismodernin koulun jännitekenttä

Kuviossa tiivistyy yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen koordinaatisto, jossa nykykoulussa toimitaan. Pelkistyksen taakse kätkeytyy monivivahteinen todellisuus, jota empiiriset osat ovat jonkun verran tuoneet esille. Keskeiseksi huomioksi kiteytyy se, että koulun toiminnan kulttuuriset perusteet ovat varsin problemaattiset. Olisi yksinkertaistus sanoa koulun olevan kriisissä. Hieman täsmällisempää on sanoa, että koulun toimintaa ankkuroivat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset kiintopisteet ovat entistä vaikeammin osoitettavissa. Kasvatuksen traditiot ovat hapertumassa ja koulun institutionaalinen auktoriteetti on haastettu. Opettajuus ei saa koulun institutionaalista tukea entiseen tapaan eikä aikuisuudestakaan ole paljon auktoriteetin perustaksi. Lapset elävät kulutuskulttuurin yksilöllisten valintojen maailmassa asettaen kuitenkin koulussa ryhmän ja yhdessä toimimisen yksilöllistettyä opintietä ensisijaisemmaksi. Tältä perustalta tartun loppukeskusteluun, jonka tuloksena muotoilen vastauksen tutkimustehtävään.

5 KASVATUKSEN PAIKKA

5.1 Sosiologi ja opettaja aloittavat dialogin

Olen tähän mennessä tarkastellut modernin koulun ja modernin yksilön syntyprosesseja, myöhäismodernin yhteiskunnan tilannetta, koulun arkea ja oppilaiden ajatuksia koulusta. Olen etsinyt vastausta siihen millaisesta yksilöllisyydestä ja joukkomaisuudesta nykykoulussa on kysymys ja millaiseen tarkasteluhorisonttiin koulu asettuu myöhäismodernissa.

Puran tässä luvussa jännitteisen, mutta hedelmällisen asemani yhtä aikaa sosiologina ja opettajana. Asetelmassani nämä kaksi rooliminaani keskustelevat keskenään. Argumentaation vuoksi terävöitän ja yksinkertaistan roolien välisiä eroja, mutta siten etsin vilpittömämpää ja aidosti moniulotteisempaa tapaa rakentaa tutkimuksen kokonaistulkintaa, näkemystä tutkimustehtäväni ratkaisuksi. Yksi osapuoli jää keskustelun ulkopuolelle. Niin tärkeää kuin olisikin, en saa oppilaiden autenttista ääntä tähän mukaan. Tässä on aikuisen tekemän lasten elämää koskevan tutkimuksen konkreettinen rajakohta. Yritän korvata oppilaiden välittömän äänen kuulumisen puutteen pyrkimällä niin sosiologina kuin opettajana kunnioittamaan lasten ääntä.

Opettaja: Nyt kun tutkimus alkaa olla valmis, niin mikä on päällimmäinen ajatuksesi?

Sosiologi: Hämmennys, luulisin.

Opettaja: Mitä tarkoitat sillä? Se tuskin käy tutkimustulokseksi!

Sosiologi: Ei tietenkään, mutta toki se liittyy tuloksiin - tai niiden moniulotteisuuteen. Ja koska niin on, minusta olisi hyvä sopia jokin menettelytapa, työjärjestys, jonka mukaan käsittelemme tutkimuksen keskeiset seikat.

Opettaja: Minulle sopii. Luulenpa vain, että tällöin minun osuuteni jää varsin pieneksi. Mitä sanottava minulla voisi olla tutkimuksen johtopäätöksistä?

Sosiologi: Tietysti sinulla on, en kai minä muuten olisi sinua pitkin matkaa kaverina pitänyt. Odotan sinulta arkikokemustesi reflektoinnin myötä syntyviä

näkökulmia tutkimukseen. Niitä ei pelkkä tutkijankatse välttämättä tavoittaisi. Ehdotan, että ensin aloitamme tutkimustehtävästä ja siihen saaduista vastauksista yrittäen täsmentää tulkintoja. Sitten mietimme tulkintojen pätevyyttä ja rajoituksia. Lopuksi voisimme muotoilla tiivistyksen tutkimuksen keskeisestä annista ja pohtia niistä nousevia pedagogisia johtopäätöksiä.

5.2 Sosiologi ja opettaja rakentavat tulkintoja

Opettaja: Aloitetaan teoreettisemmasta osasta tutkimusta. Miltä yksilöllisyyteen pyrkivä nykykoulu näyttää sosiologin näkökulmasta?

Sosiologi: Se näyttäytyy ristiriitaisten voimien näyttämönä, jonka yksiselitteinen tulkinta on ilmeisen mahdotonta. Historiallisesti koulun rakenteet ovat osa kansallisvaltioiden rakennusprojektien kollektiivisia järjestelyjä. Pyrkimykset kansalaisten sosiaalistamiseen valtion jäseniksi, poliittisiksi toimijoiksi, joilla on tunnesiteet omaan maahan ja sen toisiin asukkaisiin, muovasivat koulusta kansalaisten kasvattamiseen tarkoitettua laitoksen.

Toki taustalla on paljon esimerkiksi taloudellisia, geopoliittisia, etnisiä, kulttuurisia ja kasvatuksellisia intressejä, mutta hyvin tiivistettynä ilmaisten kansalaiskasvatuksen eetos on alun perin motivoinut koululaitoksen rakentamista. Niinpä koulu käytänteineen, tiloineen ja perinteineen on kollektiivista toimintaa varten rakennettu, alun alkaen varsin sentralistisesti johdettu laitos.

Opettaja: Mitä tuo tarkoittaa nykykoulun kannalta?

Sosiologi: Ensiksi sitä, että koulu fyysisenä tilana on modernin, varmuutta ja enustettavuutta tavoitelleen ajattelun tuote. Tilojen täsmällinen jakaminen, toiminnallinen erottelu ja samankaltaisuus ovat tämän tunnusmerkkeinä.

Toiseksi koulun toiminnan muodot – aikataulut, säännöllisyys, sisältöjen tarkka jaottelu, vuosiluokittainen eteneminen – kertovat maailmasta, jossa uskottiin vilpittömästi rationaalisuuteen, kollektiivisuuteen, suunniteltavuuteen ja byrokraattisuuteen. En väitä, etteikö näitä piirteitä olisi yhä yhteiskunnassamme, mutta näyttää siltä, että niiden rinnalle on monilla tahoilla – eikä vähiten työelämässä – tullut muunlaisia, noille ristiriitaisia, tendenssejä. Sellaisia kuten epäjatkuvuus, epävarmuus, taloudellisen voiton maksimointi ja itsekkeskeisyys.

Kolmantena, edellisiin viitaten ja ehkä tutkimuksen kannalta tärkeimpänä, on koulun arjen kriisiytyminen suhteessa muuhun kulttuuriin. Koulutyön staattisuus on eri aikakaudelta verrattuna monien työelämän alojen kulttuureihin. Samoin viihde-, media- ja kulutuskulttuuri kietovat ihmiset aivan toisenlaiseen aisti-ilotulitukseen kuin mitä koulun arki edustaa. Koulu näyttää tutkimuksia lukiessa satavuotisen perinteensä mukaisesti melkoisen valjulta ja värittömältä paikalta, jossa yhdessä tekemisen pakot rajaavat mahdollisuuksia aitoon oppimisen iloon.

Opettaja: Tuo nyt ei varmasti ole kaiken tutkimuskirjallisuuden välittämä kuva! Eiköhän ole suuri joukko tutkimuksia, joissa asennoituminen kouluun on läh-

tökohtiltaan aika paljon myönteisempää. Tarkoitat äskeisellä varmaan lähinnä marxilaisväritteistä ja yhteiskuntarakenteisiin keskittynyttä koulutus-sosiologiaa, niin sanottua kriittistä pedagogiikkaa sekä englantilaisen kieli-alueen piilo-opetussuunnitelmakeskustelua.

Sosiologi: Olet oikeassa, mutta yritän vain tiivistää ja sinua varten vähän kansanomaistaa kriittisen koulutussosiologian huomioita. Tuota edellä olevaa arviota koulusta pitää toki tarkentaa myös siten, että kouluilla on eroja – tiivistetty kuvaus koulusta antaa vain väljät kehukset, joihin koulun voi sijoittaa. Eroja on niin kulttuurisesti, maantieteellisesti, koulumuotojen suhteen, koulun statuksen tai vaikkapa koulun koon suhteen. Lisäksi olen viimeistään tämän tutkimuksen myötä tullut koko ajan varovaisemmaksi tutkijoiden tekemien koulutulkintojen uskottavuudesta. Tutkimuksia tekevät tutkijat, joilla on tietty oma tausta ja suhde kouluun ja jotka vain harvoin itse oman työnsä kautta tuntevat koulun arkea. Toiseksi koululaisten ääninä tutkimuksissa ovat hyvin usein murros-ikäiset nuoret, jolloin äänen yleistäminen heitä nuorempien koulukokemuksiin on ongelmallista.

Opettaja: Onko sitten koulutussosiologialla mitään sanottavaa alakoulun suhteen tai onko se edes relevantti teoreettinen perusta suomalaisen alakoulun tarkasteluun?

Sosiologi: Nyt mennään jo jossain määrin tuohon teoria-empiria -keskusteluun, mutta kun sosiologin näkökulma kouluun on teoreettisesti latautunut, niin tietysti minun pitää vastata, jotta vastaisin tutkimustehtävään osaltani. Alakoulun ja tämän tutkimuksen teeman kannalta keskeisin ja mielestäni hyvin relevantti koulutussosiologian väittämä on *koulun rakenteellinen eriaikaisuus muuhun kulttuuriin nähden*. Tarkoitin rakenteellisella eriaikaisuudella sitä, että monet lapsiin ja nuoriin vetoavat kulttuurimuodot ovat joustavia, muuntuvia ja yksilöllisesti muokattavia. Ajatellaan vaikka uusia liikuntamuotoja kuten skeittaamista, jotka perustuvat paljolti kaveriporukoiden keskenään sopimiin ja toteuttamiin käytänteisiin – jos kohta ne ovat usein universaalien, kaupallisten trendien kopioita.

Koulu taas on järjestelmällinen, suhteellisen staattinen, yllätyksetön ja aikuisjohtoinen. Tästä hankauspinnasta katsotaan syntyvän nuorten turhautumisen kokemukset koulussa sekä koulun väitetty kyvyttömyys huomioida opetuksen sisällöissä ja muodoissa nykykulttuurin todellisuutta. Tietyllä tavalla koulutussosiologia on siis relevanttia, mutta tutkimuksen edetessä aloin kyllä huomata yhä kiusallisemmin koulukulttuurien erilaisuuksiin liittyvät rajoitukset teorioiden käyttökelpoisuuden ja siirrettävyyden suhteen. Ne käsitteelliset askeleet, joita olemme ottaneet teoriasta käytäntöön ja sieltä taas takaisin ovat ehkä välillä olleet pitkän ja työlään tuntuisia siksi, että teoriamme on kertonut lähinnä englanninkielisen kulttuuripiirin koulusta ja empiriamme on täältä omasta, muusta Skandinaviasta ja saksankieliseltä alueelta vaikutteita saaneesta koulukulttuurista.

Opettaja: Miltä alakoulu sitten näyttää tänä päivänä?

Sosiologi: Ei lopulta läheskään niin pakonomaiselta ja ahdistavalta kuin koulu-kritiikin perusteella voisi kuvitella. Se on todettava niin havaintojen kuin oppilaiden haastattelujen perusteella. Tilanne on varsin mielenkiintoinen, sillä kun

sitä vertaa Laineen (1997; 2000) kokemuksiin. Jos olen yhtään oikein Lainetta lukenut, minusta vaikuttaa siltä, että vaikka hän on joutunut paljon nyansoimaan ja problematisoimaan koulutussosiologian teorioita koulua empiirisesti tutkiessaan, niin kriittinen perusvire ja väittäminen koulusta staattisen harmaana paikkana, joka edistää lupauksiaan harvemmin yksilön henkistä kasvua, on säilynyt.

Minulle on käynyt vähän toisin. *Minusta alakoulun käytännöt ja arki eivät ole läheskään niin vankilamaisia, ahdistavia ja tylsistyttäviä kuin millaisiksi ne käyttämässämme kirjallisuudessa kuvataan. Toki niitäkin piirteitä on, mutta etenkin oppilaiden haastattelujen pidettyväinen myönteisyys koulua kohtaan oli aluksi lähes vaikea hyväksyä.*

Opettaja: Miten selität sitä?

Sosiologi: Kysymys on siitä, että näen alakoulun sitä sisältä katsoneena ja toisaalta aikalaisanalyysiä kulttuuristamme tehneenä hieman toisin kuin prosessin alussa. Tämä voi olla tendenssimäistä puhetta, jonkun mielestä moralisointia-kin, mutta lapsuuteen ja kasvattamiseen liittyvien ongelmien moninaisuuden keskellä *koulu, ainakin alakoulu, näyttää paikalta, jossa voi olla mahdollista tarjota niitä sosiaaliseen kanssakäymiseen tarvittavia taitoja, joita muussa yhteiskunnassa ei ehkä juuri nyt niin hyvin ole opittavissa.* Olen siis alakoulun osalta etäännytynyt eräänlaisesta itse hahmottelemastani kriittisen koulutussosiologian ortodoksiopista, jossa koulu nähdään pitkälti pakkojen, kieltojen, estämisen ja tukehduuttamisen näkökulmasta.

Teoreettisen osuuden toinen tärkeä keskustelu, keskustelu modernin itsehallintaan kykenevän yksilön historiallisesta rakentumisesta, on myös saanut tämän hankkeen myötä aika paljon sävyjä lisää. Nimittäin – ehkä omaa yksisilmäisyyttäni tai silkkää tyhmyyttäni – olen tulkinnut tuotakin kertomusta suhteellisen kielteisesti kertomuksena molekylaarisen, kaikkialle ulottuvan, näkymättömän vallan kietoutumisesta kutakin ihmistä salakavalasti ohjaavaksi ja rajoittavaksi mekanismiksi. Minulle kertomus sivistyksestä oli siis kertomus vallan näkyvien muotojen muuttumisesta näkymättömäksi hallinnaksi. Pakko-vallan muuttumisesta näennäisen vapaaehtoiseksi itsekontrolliksi.

Varmaan niin onkin, mutta kysymys modernista identiteetistä on paljon monimutkaisempi kuin vain kysymys siitä, millä salakavalilla tavoilla valta kutoo verkkojaan rajoittaen ihmisten toimintamahdollisuuksia. Teoreettisesti ajatellen olin koko ajan jättänyt huomiotta Foucault'n valtakäsitteen produktiivisen aspektin. Sen, että valta tuottaa mahdollisuuksia, asemia, toimijoita ja suhdeverkkoja. Ja joillekin tämä produktiivisuus on eduksi, toisille taas ei. Mutta juuri siitä, vallan ja mahdollisuuksien rakenteellisesta epätasa-arvosta, kertovat esimerkiksi uusintamisen teoriat.

Näin ollen, aikalaisanalyysiä tai aikamme kasvatuksen metakertomusta mielessäni hahmotellen, aloin nähdä koulutussosiologian kritiikin koulusta yksilöllisen kasvun mahdollisuuksien rajoittajana ongelmallisena. Nimittäin aikamme kasvattamisen ongelmat näyttävät paljon perustavampina kysymyksiä kuin kysymyksenä siitä missä määrin lapsuuden ja nuoruuden aikana on mahdollista oppia erilaisia hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Meillä on yleensä tarjota paljon vaihtoehtoja ja tilaa erilaisten taitojen harjoittamiseksi, mutta yhä

useammin kasvatettaviemme resurssit noiden mahdollisuuksien hyödyntämiseen näyttävät entistä heiveroisemmiltä.

Tullaan kysymykseen perusturvasta ja huolenpidosta, sosialisoin keskeisistä rakennusaineista. Aineellisen yltäkylläisyyden ja monimuotoistuvan globaalin kulttuurin keskellä puhumme lasten osakseen saamasta huolenpidosta, heidän kokemastaan turvallisuuden tunteesta, ihmissuhteiden jatkuvuudesta ja inhimillisyydestä. Viihteen virtuaalimaailmat näyttävät monesti suurelta osin korvaavan inhimilliset sosialisointimallit, kun poissaoleva vanhemmuus on entistä yleisempää.

Niinpä minulle alkoi hahmottua koulun potentiaali sosiaalisuuteen ja vuorovaikutustaitoihin kasvattavana laitoksena. Vähimmillään voidaan oppia toisten sietämistä ja taitoa toimia erilaisten sosiaalisten koodien mukaan, esimerkiksi opitaan tunnistamaan sosiaalisia hierarkioita ja käyttäytymiseen liittyviä koodeja. *Olkoon pakkolaitos, olkoon käytänteiltään viime tai jopa edelliseltä vuosisadalta, yhtä kaikki lasten puhe koulusta toi esille sen, mikä saattaa monesta muusta nykykulttuurimme instituutiosta puuttua: jatkuvuuden, ennakoitavuuden ja turvallisuuden. Tajusin, niin triviaalilta kuin tämä kirjoitettuna näyttääkin, että oppilaat ovat lapsia, joille koulun tuttuus ja turvallisuus tarjoavat toimintaresursseja.*

Kun toimintaympäristö säilyy tuttuna, ennakoitavana ja turvallisena, vapautuu lapsen psyykkistä energiaa muuhun, vaikkapa oppimiseen tai harrastuksiin, mihin monet haastateltavamme viittasivat. Lisäksi kasvaminen tasapuolisuutta ja keskinäistä solidaarisuutta tarjoavassa ympäristössä yhdessä muiden kanssa on kokemus, jota lapset itsekin näyttävät arvostavan.

Sosiologina kiteytän asian siten, että *koulu ei ole lapsille välttämättä ensisijaisesti oppimisen paikka. Se on yhdessä olemisen paikka. Jos tuo yhdessä oleminen saadaan sujumaan jouhevasti, opiskelu ja oppiminen voivat onnistua.* Päinvastaisessa tilanteessa lapset kokevat itsekin jäävänsä vaille jotain oleellista – solidaarisuutta, tasapuolisuutta, yhteishenkeä. Koulu näyttää silloin nurjat puolensa, on vain paikka, jossa kukin käy suoriutumassa parhaansa mukaan.

Opettaja: Kommentoin vähän puheenvuoroasi. Vaikka väität päätyneesi tulkitoihisi sosiologina, niin en usko sinua. Kyllä noissa tulkinnoissa väkisin on jotain kokemusperäistä, elettyä tai havaittua, olkoon kuinka teoreettisten lasien läpi nähtyä. Olenko oikeassa, että sinä olet päästänyt opettajan roolin sekoittamaan sosiologin rooliisi?

Sosiologi: Taitaa olla pakko myöntää, mutta eikö tuo juuri kerro siitä, kuinka hankalaa on yrittää sulkea pois erilaisia tulkintarepertuaareja, joita meillä jokaisella on. Yritys tarkastella ilmiötä puhtaasti vain yhdestä rajatusta näkökulmasta lienee mahdotonta.

Opettaja: Tuolla aiemmin on lyhyt kappale itsekeskeisyyden kulttuurista. Kun toit äsken esille koulun ja muun kulttuurin eriaikaisuudesta tai ehkä yleisemmin erilaisuudesta tai erilaatuisuudesta johtuvat hankaukset, niin minusta itsekeskeisyyden kulttuuri on tästä hyvä esimerkki.

Itsekeskeisyyden kulttuuria ei kuitenkaan tule käsittää joksikin alakulttuuriksi, valituksi elämäntavaksi tai institutioituneeksi järjestelmäksi. Pikemminkin se on kulttuurissa ilmenevä tendenssi, joukko hajanaisia, mutta samankaltaisia kehityskulkuja.

Koulutussosiologia selittää usein koulun ja oppilaiden väliset konfliktit johtuviksi koulun kyvyttömyydestä vastata lasten älyllisiin, emotionaalisiin ja sosiaalisiin haasteisiin. Siltä se helposti näyttääkin, kun seuraa unettavia oppitunteja ja katselee turhautuneita oppilaita. Niiden kuluessa aina välillä kehkeytyy tilanteita, joissa jonkun lapsen patoutunut energia purkautuu epätoivottavalla tavalla. Niinpä päättelemme, että koulussa on tylsää ja opetusta pitäisi muuttaa mielenkiintoisemmaksi, älyllisesti haastavammaksi tai tunteisiin paremmin vetoavaksi.

Onko tämä tavallisesti tehtävä johtopäätös kuitenkin ainoa mahdollinen tai oikea? Havaintojen perusteella voi esittää toisenlaisen tulkinnan, joka ei tietenkään tarkoita sitä, etteikö koulu itsessään tylsine käytänteineen saisi aikaan turhautumista, tyhmentymistä ja koulua vastustavaa toimintaa. Kuitenkin väitän, että useiden lasten kyvyttömyys toimia ryhmässä, monet oppimisvaikeuksiksi luokitellut – ehkä myös motivaation puutteesta johtuvat – tilanteet sekä oppilaiden kasvava röyhkeys suhteessa aikuisiin liittyvät yleisempiin kulttuuripiirteisiin kuin kouluun sinänsä.

Teiltä sosiologeilta olen omaksunut näkemyksen yhteiskunnasta, jossa on nähtävissä itsekkyyden lisääntyminen. Alun perin liberaalin individualismin ylevät ajatukset omaa tahtoaan vastuullisesti toteuttavasta, sivistyneestä ihmisestä ovat ainakin jossain määrin rapautuneet. Tilalla on elämyksiä, tavaroita ja pahimmassa tapauksessa toisia ihmisiä kuluttavien ihmisten alati muuttuva yhteisö, jonka yhteisöllisyys on liudentunut erilaisiksi, pääosin abstrakteiksi, verkostoiksi.

Sosiologi: Tuo nyt on sinulta varsin poleemisesti sanottu, mutta hyväksyn sen tiivistettynä, joskin aika karkeana tyypityksenä länsimaisesta nykyihmisestä. Pitää toki muistaa ihmisten ja ihmisyyhteisöjen monimuotoisuus. Luokka-, rotu-, sukupuoli- ja varallisuuserot osaltaan ja yksilölliset elämäntapavalinnat osaltaan hankaloittavat yleistettävien, kokoavien tyypittelyjen esittämistä. Lisäksi noin yleisellä tasolla liikuttaessa luisumme pian kulttuuripessimismiin, joka on aina yhtä helppoa ja houkuttelevaa ja aivan yhtä usein liian epätarkkaa ollakseen tieteellistä keskustelua.

Opettaja: Silti väitän, että kulttuurissamme, ja puhutaan vaikka pelkästään Suomesta, on paljon kehityskulkuja, jotka muovaavat ihmistä kohti itsekästä elämäntapaa. Tärkeää on kuitenkin havaita, että muutos agraarisesta yhteisöllisestä elämäntavasta nykyiseen on tapahtunut sen verran vähittäin, että yksittäisen ihmisen on sitä vaikea havaita. Ei ympärillään, saati itsessään. Siten itsekkyydestä on tullut aiempaa hyväksyttävämpää aikamme ihmisille.

Havaintojeni mukaan tämä kulttuuri näkyy kasvatuksessa monin tavoin. Kaksi päälinjaa on löydettävissä. Ensiksi yksittäisen lapsen yksilöllinen arvo on saanut monien kasvattajien käytänteissä suhteettomat mittasuhteet. Toiseksi kasvattajien, yleensä vanhempien, vuorovaikutus lasten kanssa on harmillisen usein epä johdonmukaista, epäselvää ja pahimmillaan siinä laistetaan kasvattamisen vastuu.

Käytännössä ensimmäinen voi johtaa hemmotteluun ja liian myötäsukaiseen kohteluun, josta voi seurata lapsen kasvaminen heikosti itseään kontrolloivaksi diktaattoriksi. Toisesta taas on taipumus seurata lapsen minän

eheytyttömyyttä, itsetunnon ongelmia, kykenemättömyyttä luottaa aikuisiin ja muihin ihmisiin ja nämä kaikki saattavat johtaa joko ahdistuneeseen sulkeutuneisuuteen tai epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, häiriköintiin, jopa väkivaltaisuuteen, joilla kompensoidaan minän sirpalemaisuuksia.

Sosiologi: Ja niin se opettaja pääsi psykologisoimaan!

Opettaja: Niin pääsi, mutta en aio enempää selittää oppilaiden sielunmaisemaa psykologisin käsittein.

Sosiologi: Sitä paitsi pyydän sinua pysymään tämän tutkimuksen aiheessa. Koulu on tarkastelun kohteena – kerro sitä koskevat havaintosi. Tuo mistä edellä puhut ei minusta perustu tämän tutkimuksen aineistoihin. Ehkä sen verran, että pystyt koulussa tekemien havaintojen ja siellä saatujen kokemusten perusteella nostamaan karkeasti hahmotellen esiin nykykasvatuksen tulokset eli tietyt lasten perustyyppit. Sen perusteella et voi kuitenkaan lähteä tarkastelemaan prosessia taaksepäin ja spekuloidaan sillä, miten nuo tyyppit ovat syntyneet. Niiden mekanismien tarkasteluun meillä ei yksinkertaisesti ole riittävästi aineksia. Siksi en voi täysin hyväksyä äskeistä ja pyydän sinun keskittyvän tämän tutkimuksen aiheeseen ja aineistoihin.

Opettaja: Hyvä on, keskityn kouluun, mutta yhtäältä voin viitata tutkimuksen taustakirjallisuuteen ja toisaalta kokemukselliseen tietoon. Kun ne liitetään kasvattamisen arjessa avoimin silmin toimivan henkilön erittelevään pohdiskeluun, on minusta täysin mahdollista rakentaa edellisen kaltaisia päätelyketjuja.

Tämän tutkimusmatkamme perusteella *minulle avautuu näkymä koulusta, jonka toiminta ei perustu kollektiivisiin käytänteisiin vain siksi, että sen perintö, tilojen ja ajankäytön ekonomia, toimintakäytännöt ja säännöt niin pakottavat. Eikä senkään vuoksi, että siellä toimivat opettajat olisivat niin yksinkertaisia ja tyhmiä, että toimisivat yksilön toimintamahdollisuuksia rajoittavaa piilo-opetussuunnitelmaa noudattaen. Kyllä minusta koulun toiminnassa on paljon tietoisesti valittua, yhteisöllistä kasvattamista painottavaa, jonka halutaan toimivan vastavoimana kulttuurissamme korostuneelle yksilöllisyydelle.*

Siis tietoiset ja tiedostavat kasvattajat tekevät pedagogisia valintoja yhteisöllisyyden – tai niin kuin olemme käsitteellistäneet, joukkomaisuuden – puolesta. Valinnat eivät kuitenkaan suuntaudu yksilöllisyyttä vastaan, vaan koulussa pyritään rakentamaan sellaista yhteisöllistä toimintaa, josta myös yksilöt hyötyvät oppimalla tulemaan toimen muitten ihmisten kanssa. Vaikka kansakoulun eetos on hävinnyt peruskoululainsäädännöstä lähes tyystin, niin koulun toimintakulttuurissa on vielä jäljellä ”vanhaa”, perinteistä koulunpitoa. Polemisoiden ja yksinkertaistaen sanoisin, että kouluikäisiltä lapsilta vaaditaan yhä itsehillintää, toisten huomioimista ja käytöstapoja! Toki niitä vaaditaan muuallakin, mutta koulun vaatimukset ovat erityisen täsmälliset, jäsentyneet ja toimintaympäristön rakenteellisiin ehtoihin liittyen pakonomaiset.

Sosiologi: Haluan tehdä pari tarkennusta. Ensiksi sinun pitäisi tietää, että uusissa koululaeissa ja opetussuunnitelman perusteissa on useassa kohti puhetta yhteisöistä ja yhteistyöstä. Tietenkin voi kyynisesti sanoa kyseessä olevan talouselämästä tuttujen tiimiorganisaatiomallien sovelluksesta kouluun, mutta niin ei yksioikoisesti ehkä ole.

Toiseksi minusta on tärkeää havaita koulun ajautuneen uudella tavalla konfliktiin ympäröivän kulttuurin kanssa. Kun perinteisesti koulutussosiologit ovat liittäneet koulun eritahtisuuden ympäristön kanssa koulun oppisisältöihin ja työskentelytapoihin, niin nyt olemme liittämässä sitä eriytyneisiin kasvatuskäytänteisiin. Näin koulu olisi kaikilla rintamalla vastahangassa muun kulttuurin kanssa! No, ehkä ei ihan noin, etenkin kun analyysimme perusteella voimme katsoa ympäröivän yhteiskunnan kasvatuskulttuurissa olevan vahingollisia piirteitä ja koulun pyrkivän niitä korjaamaan. Vai voimmeko – ja syntyykö tässä eräänlainen mission ajatus, vai kuinka?

Opettaja: Kyllä, ja mikäs sen tutumpi koululle, sivistämisen eetokselle kai koko järjestelmä on paljolti rakentunut. Kuitenkaan ei pidä tehdä liian yleistäviä ja pessimistisiä tulkintoja kaikesta kasvattamisesta nyky-yhteiskunnassa. Silti voin vain vielä kerran todeta, että niin tutkimustulokset kuin käytännön havainnot ja kokemukset viittaavat edellä mainittuihin ongelmiin kasvatuksessa.

Sosiologi: Näin on. Nyt vaan on niin, että vaikka kuinka näkisimme kohtuullisella varmuudella kasvattamisen kriisiytyneen kulttuurissamme, niin miten voimme olettaa hajautuneessa maailmassa vanhanaikaisesti, staattisesti rakentuneen koulun pystyvän tarttumaan kriisiin?

Opettaja: Tärkeä huomio. Se johtaakin meidät kohti pedagogisia johtopäätöksiä, joita olemme jo edellä pohjustaneet. Sitä ennen haluan sinun kuitenkin vielä tiivistävän käsityksesi yksilöllisyydestä. Mitä se on tarkoittanut tässä tutkimuksessa?

Sosiologi: Ensiksi yksilöllisyyden käsite on ollut enemmän tutkimuksen kohde kuin ongelmaton lähtökohta, vaikka mitään johdonmukaista käsiteanalyysiä saati teorianhistoriallista katsausta siitä ei olekaan tehty. Koulun näkökulmasta yksilöllisyys näkyy vaatimuksena, johon vastaaminen on koulun rakenteellisista ja historiallisista seikoista johtuen ongelmallista. Opetussuunnitelmien mukaan yksilöiden erilaisuus – niin persoonallisten ominaisuuksien kuin kognitiivisten kykyjen suhteen – pitäisi ottaa huomioon, mutta huomioimista varten on niukasti sopivia ja riittäviä resursseja (aikaa, henkilökuntaa, toimintatiloja, materiaaleja).

Opettaja haluaisi yleensä kohdata oppilaansa erilaisina persoonallisuuksina ja ohjata heitä erilaisille oppimispoluille kunkin kykyjen, taipumusten ja kiinnostuksen mukaan. Käytännössä opettaja on ensisijaisesti joukon, ryhmän vastuullinen aikuinen, joka joutuu ratkaisuihinsa ajattelemaan toimintakäytäntöjä joukkomaisuuden näkökulmasta. Näiden kahden, halun kohdata oppilaat yksilöllisesti ja pakon ajatella joukkomaisesti, välinen ristiriita on ilmeinen uhka opettajan työssä jaksamiselle ja työn mielekkääksi kokemiselle.

Oppilaiden suhde yksilöllisyyteen on ristiriitainen. Yhtäältä he kasvavat kulttuurissa, joka ruokkii yksilökeskeisyyttä, itsekkyyttä ja hedonistista tarpeiden tyydyttämistä, mutta toisaalta he usein ilmaisevat tyytyväisyytensä arkisen turvallisesti ja ennakoitavasti toimivaan kouluun, jossa joukkojen toimintaa koskeva sääntely vahvasti rajoittaa yksilöllisiä toimintavapauksia. Lapsiin ei vetoa yksilöllisten kognitiivisten haasteiden mahdollisuus, vaan sen sijaan opiskelutehtävien samankaltaisuutta ja niiden tekemisen tasatahtisuutta pidetään oikean koulun tunnusmerkkeinä.

Yksilöllisyys näyttäytyy usein itsekkyyden tendenssinä, joka enemmän tai vähemmän rapauttaa ihmisten kykyä empatiaan, toisten huomioimiseen ja solidaarisuuteen. Tämä on se yksilöllisyyden ulottuvuus, jonka kanssa koulun arjessa kamppaillaan. Yksilöllisyys ja joukkomaisuus hankautuvat vastakkain myöhäismodernissa koulussa uudella tavalla. Kun kasvattaminen on tullut kulttuurissamme ongelmalliseksi, nousee koulussa sosiaalisuuteen kasvattamisen mahdollisuus esiin paradoksaalisesti sen vuoksi, että koulu jähmeänä laitoksena ei ole ehtinyt mukautua kaikkiin kulttuurissa tapahtuneisiin muutoksiin. Koulun rakenteet eivät ole samalla tavalla dynaamisia kuin monet muut kulttuurin rakenteet ovat. Siksi koulu tarjoaa vaihtoehtoisesti jähmeän toimintaympäristön, joka niin yksilön kuin yhteisön kannalta tarjoaa mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, yhteistyötaitojen opetteluun ja erillisten yksilöllisyyksien yhteensovittamiseen rakentavalla tavalla.

Koulun arki on täynnä itsekkään yksilöllisyyden ja toisen huomioimista vaativan joukkomaisuuden törmäyksiä. *Oppilaille yksilöllisyyden vaaliminen ei kuitenkaan ole läheskään niin tärkeää kuin miksi se on esitetty viime vuosien koulutuspolitiikassa. Oppilaat arvostavat yhdessä tekemistä, selkeitä yhteisiä sääntöjä, tasa-tahtista etenemistä opiskelussa ja aikuisen auktoriteettia.*

5.3 Sosiologi ja opettaja pohtivat tulkintojen pätevyyttä

Opettaja: Oma roolini vain tuntuu kutistuvan tässä yhteydessä. Äsken vielä annoit minulle tilaa, mutta uskotko minulla olevan mitään virkaa tämän luvun kirjoittamisessa?

Sosiologi: Totta kai uskon, sillä sinä olet meidän silmämme ja korvamme koulun arjessa. Minun on yksin mahdotonta arvioida tutkimuksen aineiston pätevyyttä tai relevanssia teorian suhteen ilman sinun käytännön kokemuksiasi.

Opettaja: Mutta niinhän ne sosiologit usein tekevät.

Sosiologi: Olkoon se heidän ongelmansa. Ratkotaan me vain omamme. Ihan ensimmäinen seikka, johon haluan kiinnitettävän huomiota, on kysymys tutkimustehtävään annetun vastauksen nimityksestä. Onko se vastaus, tutkimus-tulos, tulkinta vai jokin muu?

Opettaja: Eikö tuo ole vähän hiusten halkomista?

Sosiologi: Ei ole. Perinteisessä tutkimusparadigmassa haetaan tutkimuksen ongelmiin ratkaisua. Tällöin muotoillaan ongelmia, joihin saadaan vastaukset. Niitä kutsutaan usein tutkimustuloksiksi. Sen sijaan laadullisissa tutkimuksissa puhutaan usein ongelmien sijasta tutkimustehtävästä tai -tehtävistä, jolloin tutkimuksen tulokset eivät ole tuloksia perinteisessä mielessä. Yleensä ne ovat pikemmin tutkittavaa ilmiötä koskevia uusia tulkintoja tai uudenlaisten näkökulmien avauksia.

Opettaja: Kumpaa me nyt sitten olemme tehneet?

Sosiologi: Jälkimmäistä. Tulkitsemme tutkimaamme ilmiötä hyvin rajatun empiirisen aineiston avulla, joka ei mahdollista tilastollista yleistämistä. Eikä

meidän edes ole syytä kantaa liiallista huolta yleistettävyyden ongelmasta, sillä se liittyy empiristiseen, kvantitatiiviseen tutkimustraditioon, jota tämä tutkimus ei edusta (Alasuutari 1993, 193–194). Meidän huolemme liittyy suhteuttamiseen, siihen miten voimme osoittaa tutkimuksemme analyysin kertovan muustakin kuin vain tästä aineistosta (mts. 210). Olemme onnistuneet analyysissämme, jos argumentaatiomme perusteella lukija voi suhteuttaa näkemyksemme osaksi laajempaa kokonaisuutta, osaksi koko suomalaista nykykoulua 1.–6. luokkiin. Sen vuoksi olemme vierailleet teoriassa ja empiriassa edes takaisin ja siksi me rakentelimme tähän loppuun tämän dialogimmekin. Tekemämme tulkinnat ovat siten teoreettisesti latautuneita.

Tämän tutkimuksen tulkinnat on tehty abduktiivisesti yhdistämällä empiirisiä havaintoja teoreettisiin tarkasteluihin ja luomalla tämän pohjalta uuden hypoteesinomaisen tulkinnan tutkittavasta maailmasta. Tämä tulkinta on pätevä niin kauan kuin päättelyketjun ja sen taustaoletukset ovat toistenkin kuin vain meidän ymmärrettävissä ja seurattavissa. Toisaalta on täysin mahdollista, että joku toinen voisi näistäkin lähtökohdista päätyä hieman erilaisiin tulkintoihin, puhumattakaan siitä, jos samaa aineistoa tarkasteltaisiin tyystin toisenlaisen teoreettisen perinteen näkökulmasta.

Tutkimuksen tulos on siis tulkinta, jonka ikään kuin heitämme maailmaan takaisin. Sen pätevyys ratkeaa viime kädessä käytännön toiminnassa. Jos tulkintamme auttaa ymmärtämään maailmaa paremmin tai toimimaan siinä entistä paremmin, on tulkinta onnistunut. Mikäli niin ei käy, pitää ottaa lusikka kauriiseen käteen ja hämmentää soppaa uudelleen. Voihan siellä kattilan pohjalla olla pohjaan palaneita aineksia, joita ei ole laisinkaan huomioitu tai sitten olemme kiehattaneet soppa yli.

Toisaalta myös toiset tutkijat voivat eri keinoin tarttua tulkintaamme. He voivat haastaa, kumota, kritisoida, täsmentää tai vahvistaa sitä niin teoreettisin, metodologisin kuin empiirisin keinoin

Opettaja: Uskotko lukijan pystyvän seuraamaan hyppyä teoriasta empiriaan ja takaisin? Eikö tuolta makrososiologiasta ja myöhäismodernisaatiokeskusteluista ole varsin pitkä matka alakoulun arkeen?

Sosiologi: Olet oikeassa. Siinä onkin yksi tutkimuksen ongelmakohta. Tausta on enemmän instituutioiden toimintaa ja historiallisia kehityslinjoja koskevaa kuin inhimillisen arjen toimintaa ja vuorovaikutusta tarkastelevaa. Tavoitteeni onkin tavallaan ollut koetella olisiko tuollainen hyppy mahdollinen. On siinä aukkoja, myönnän, mutta toisaalta makrososiologinen lähestymistapa on saattanut avata näkemään koulusta sellaista, mitä muuten ei niin helposti näkisi.

Opettaja: Kuten mitä?

Sosiologi: No, itsepintaisesti tässä on pyritty yhdistämään koulun arjessa esiintyvät ilmiöt laajempaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen viitekehykseen. Siinä on jouduttu tekemään melkoinen ”teoriahyppy” laajoja yhteiskunnallisia kehityskulkuja tarkastelevista keskusteluista koulun arkeen. Tuota hyppyä olen yrittänyt vähän loiventaa viittaamalla empiirisiin tutkimuksiin, joissa joko vahvistuvat tai kumoutuvat tämän tutkimuksen tulkinnat.

Opettaja: Ehkä niitä olisi voinut olla enemmän. Jotenkin vähän epäilyttää oppilaiden hillitty tyytyväisyys, kun kuitenkin julkisuuteen tulee paljon toisenlaisia viestejä.

Sosiologi: Annapas, kun kerron sinulle tämän tutkimuksen tulkintojen rajoitukset. Ehkä se selventää sitä, minne asti tämän tutkimuksen pätevyysala yltää. Mehän tutkimme oppilaiden käsityksiä koulusta, heidän diskursiivisesti konstruoimaansa kuvaa koulusta ja erityisesti yksilöllisyyden ja joukkomaisuuden suhdetta heidän näkemänään. Kouluelämää on seurattu myös vain muutamien lukuvuosien ajan. Siksi tämän tutkimuksen empirian perusteella ei voi juuri ottaa kantaa muutosprosesseihin, paitsi niiltä osin, kun viittaamme vuoropuheluun opettajakokemusten ja tutkimuskirjallisuuden kesken. Niiden myötä voi abduktiivisesti muotoilla varovaisia kantoja mahdollisiin muutoksiin, tendensseihin tai pyrkimyksiin, joita koulussa on ilmennyt ja ilmenee.

Lisäksi olemme metodisesti lähteneet siitä, että luotamme lasten esittämiin näkemyksiin. Toki lasten haastattelupuhetta on pitänyt tulkita sekä teoreettisten että kokemuksellisten tulkintaresurssien avulla, joita meillä sosiologina ja opettajana on, mutta lähtökohta on ollut kunnioittaa lasten ajatuksia. Niin että jos tämän tutkimuksen lapset vaikuttavat muiden tutkimusten lapsia tyytyväisimmiltä koulunkäyntiin, voi tulkinta johtua edellä esittämistäni metodisista rajoituksista.

Opettaja: Puhut nyt lasten äänestä. Uskon, että olemme suhtautuneet vakavasti oppilashaastatteluihin. Niin sinä kuin minä olemme pyörittäneet nauhoja useaan kertaan. Ja sinä et ole sortunut selittämään nurin niskoin lasten ajatuksia tulkitseamalla niitä käsittämättömien abstraktioiden kautta, etkä ole myöskään vähätellyt lasten lausumia selittämällä psykologisesti tai muuten heidän rajoitunutta näkemyskykyään.

Sosiologi: Niin, siihen on pyritty, vaikka ei se helppoa ole ollut. Esimerkiksi diskurssianalyysin parissa on tavallista purkaa ja repiä auki haastattelu- ja tekstiaineistoja hyvinkin hienosyisin välinein. Tässä tutkimuksessa yritin pitkään hakea sellaisia keinoja, mutta sitten oli pakko luovuttaa ja hyväksyä se, että oppilaiden ajatukset olivat lopulta suhteellisen helpoin menettelyin luokiteltavissa, analysoitavissa ja tulkittavissa – niissä ilmaistut keskeiset merkitykset löytyivät tulella riittävän tutuksi aineiston kanssa.

Opettaja: Sinä teit niitä isoja lakanoita työhuoneen seinälle, joihin luokittelit muutamilla käsitteillä eri teemoista tiivistyviä näkemyksiä.

Sosiologi: Niin tein. Minusta se oli näin pienen aineiston kanssa taloudellisin ja selkein tapa. Tuijottelin niitä luokituksiani ja pistin korvalappustereoihin haastattelunauhoja pyörimään. Sitten kuuntelin ja mietin, olenko tulkinnut jonkun asian päin metsikköä vai voisinko aikuisena ymmärtää oikein lasten puheen – tai ainakin olla sitä hirveästi vääristelemättä. Silti minusta on mielenkiintoista, että Innasen (2001) tuoreessa tutkimuksessa lukioikäiset pitivät parhaina lapsuusmuistoinaan tavallisia arkisia hetkiä vanhempien kanssa, jolloin ei tehty mitään erityistä. Tämä tukee minusta tämän tutkimuksen tulkintaa siitä, että lapsille tärkeimpiä kokemuksia ovat sellaiset, joissa he voivat välittömästi ja varauksetta luottaa turvallisuuteen ja jatkuvuuteen. Lapset ovat ikään kuin moderniin maailmaan heitettyjä esimodernin ajan rakenteisiin turvaavia ihmi-

siä, joille tuolloin, 1900-luvun alkupuolella, olivat turvana kaavallinen toiminta, rutiinit ja jatkuvuus (Giddens 1995, 84–96). Alakoululaiset ovat pieniä lapsia, joiden psyykinen eheys lisääntyy rutiineista, turvallisuudesta, siis Giddensin ”kaavallisesta toiminnasta”.

Opettaja: Joko luulet teorian ja empirian suhteen olevan paketissa? Onko jotain vielä sanottavaa?

Sosiologi: Kutakuinkin se on siinä. Olemmehan yrittäneet jo matkan varrella tuoda esiin lähtökohtia ja valintojen perusteita. Ehkä tämä matka-metafora kaipaakaan vielä selvennystä. Se on kuitenkin varsin keskeinen metodologista ajattelutapaa kuvaava ja avaava käsite. Tutkimuksen kokonaisuus on eräänlainen älyllisen matkan kuvaus. Analyyttiseksi tarkoitettu kuvaus matkasta teoriasta empiriaan ja takaisin. Tätä korostaa lukujen etenemisjärjestys ja välillä ehkä sekaisin menevä asioiden jaottelu eri lukuihin. Tutkimusraportti onkin aina keinotekoinen. Se ei ole suinkaan autenttinen kuvaus tutkimusprosessista ja siitä, kuinka tutkimuksen ongelmat saadaan ratkaistua. Raportti on kirjallinen tuote, paranneltu, oiottu ja siistitty kuvaus koetusta, havaitusta ja ajattelusta, mutta vaikka niin on, ei sen pätevyys tai luotettavuus siitä vähene.

Lisäksi yksi tulkintoja ehdollistava seikka tutkimuksessa on tehtävänasetteluun liittyvä holismi. Kokonaiskuvausta haettaessa on moni tärkeä yksityiskohta jäänyt joko kokonaan tai ylimalkaisesti käsitellyksi. Useassa kohti tutkimusta on avauksia eri suuntiin: esimerkiksi didaktiikkaan, oppimisen psykologiaan, opettajatutkimukseen sekä opetussuunnitelmaideologian ja koulutuspolitiikan tutkimukseen. Missään niistä ei ole edetty kovin pitkälle. Samoin tutkimuksen ytimessä olevat yhteiskuntateoria ja modernisaatio, koulutussosiologia ja piilo-opetussuunnitelmatutkimus sekä laadulliset tutkimusmenetelmät, sosiaalinen konstruktivismi, reflektiivinen etnografia ja diskurssi-analyysi jäävät kaikki suhteellisen lyhyesti tarkastelluiksi. Niinpä aivan varmasti moni oman erityisalansa näkökulmasta tutkimusta lukeva voi kiusaantua eklektisyydestä, siitä että tutkimuksen ainekset ovat moninaiset, mutta missään ei edetä ehkä niin pitkälle kuin aihe antaisi mahdollisuuden.

Tämä on ollut tutkimustavallinen valinta. Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut suurten linjojen, näkökulman ja tarkasteluhorisontin selkiennyttäminen. Tavoite on kokonaiskuvan aikaan saamisessa, jolloin yksityiskohtiin, analyysien tarkkuuteen ja tulkintojen perusteisiin jää vielä täsmennettävää.

Opettaja: Selväksi tuli. Nyt minusta voisi jaarittelu loppua. Siirrytään tutkimuksen pedagogisiin johtopäätöksiin.

5.4 Koulukasvatus myöhäismodernissa

Kasvatuskulttuurimme on ilmeisen peruuttamattomasti irtautumassa vanhoista esimoderneista kiinnikkeistään. Modernin koululaitoksen alkutaipaleella koulukasvatus saattoi nojata kulttuurissa yhteisesti jaettuihin kasvatuksellisiin näkemyksiin. Vaikka itse koulutuksen tarpeellisuudesta saatettiin olla erimieli-

siä, niin aikuisen ja lapsen asema, tehtävä ja suhde olivat itse kuhunkin sisään kirjoitettuja. Myöhäismodernissa näin ei enää ole. Kasvattamisen henkinen sidos, näkymätön talutusnuora, joka oli sidottavissa melkein pä kenestä tahansa aikuisesta keneen tahansa lapseen, on ehkä peruuttamattomasti hukattu traditionaalisessa merkityksessä.

Ammattisosiologi toteaaakin tällöin kasvattamisesta tulleen loputtomien neuvottelujen areenan (Laine 2000, 197). Sosiologi voi lopettaa analyysinsä tuohon, mutta kasvattaja joutuu tuon jälkeen kohtaamaan kasvattamisen käytännön ja ratkaisemaan onko kaikki todella muuttunut neuvoteltavissa olevaksi? Kenen kanssa ja mistä neuvotellaan?

Vaikka kasvattajan on otettava kanta kasvattamisen oikeutukseen, perusteisiin ja käytäntöön, se ei voi kuitenkaan tarkoittaa kasvattamisen palauttamista ja yksinkertaistamista vain yksilöiden väliseksi vuorovaikutukseksi. Tarkasteltavana olleet yksilöllisyys ja joukkomaisuus eivät jäännöksittä palaudu yksilöiden ominaisuuksiin ja intentioihin. Myöhäismoderni yksilöllisyys on sosiaalinen konstruktio ja sellaisena siitä tulee puhua, kun yritetään löytää kasvatuksen keinoja, tilaa ja mahdollisuuksia koulussa.

Myöhäismodernin lasten korostunut itsekkyyks on läsnä ja totta. Silti pitää muistaa, että se ei ole syntynyt itsestään, ei ilman historiaa, ei ilman rakenteellisia ja kulttuurisia ehtoja. Lapset eivät ole tuottaneet itsekkyyttään, kulttuurimme on. Kulttuurimme, jossa yksilökeskeisyyden hybris johtaa myös yhä vanhempia ihmisiä käyttäytymään murrosikäisten tavoin.

Kulttuuria ei kuitenkaan voi kasvattaa. Ihmisiä voi ja sitä eivät tee rakenteet vaan toiset ihmiset. Pakottavuudesta ja ongelmistaan huolimatta koulu on paikka, jossa ihmisten välisen vuorovaikutuksen myötä on mahdollista edistää lasten sosiaalistumista yhteisön jäseniksi ja samalla kasvaa yksilöllisesti. Sillä yksilöllinen kasvu ei tapahdu yksin jättämisen, vaan mukaan ottamisen välityksellä. Yksilöllisiä voimavaroja rakentuu yhdessä toimimalla – yksilön toimintakykyisyys on aina tavalla tai toisella yhteydessä toisiin ihmisiin.

Tämä yhdessä olemisen ja yhdessä tekemisen merkityksellisyys on keskeistä tutkimuksessa haastateltujen lasten koulukokemuksissa. Tutun kaveriporukan tuomaa turvaa arvostetaan. Samalla tavalla arvostetaan jämäptiä, johdonmukaista, mutta samalla reilua ja sopivan rentoa opettajaa.

Näistä voi tehdä kaksi päätelmää. Ensiksi aikuisten on oltava varovaisia oppimisen tehostamisen nimissä tehtävien koulu-uudistusten suhteen. *Lapsille koulu ei välttämättä jäsenyy oppimisen vaan yhdessä olemisen ja yhdessä tekemisen paikkana.* Toiseksi on edelleen turvattava kasvatustyöhön mahdollisimman hyvin soveltuvien ihmisten rekrytoituminen opettajan ammattiin. Tällöin, nykykulttuurin jännitteiden keskellä, oleellisia ominaisuuksia eivät ole jotkut yksittäiset tiedot tai taidot saati kyky ymmärtää ja soveltaa uusimpia oppimisteorioita käytäntöön. Oleellisimmaksi tulee kyky toimia aikuisena keskenkasvuisten, niin lasten kuin joidenkin vanhempienkin, keskellä.

Tämän kyvyn yksiselitteinen määrittely on tuskin mahdollista, mutta yksi perusta sille voi olla kyky jäsentää koulun ja siellä toimivien ihmisten toimintaa yhteiskunnallis-historiallisesta näkökulmasta. Voi olla hyödyllistä nähdä kuinka yhteiskunnan rakenteet limittyvät yksilöllisiin elämänpolkuihin ja kuinka

yksilölliset ominaisuudet määrittyvät sosiaalisissa diskursseissa. Vaikka aikuis-ta solvaavan lapsen käyttäytymistä ei pidä hyväksyä, sen voi tehdä itselleen ymmärrettävämmäksi, mikäli pystyy tulkitsemaan sen osana myöhäis-modernin kulttuurin tiettyjä piirteitä. Tällöin myös suhtautumis- ja menettely-tapojen osalta tulee aikuiselle mahdolliseksi muukin kuin jyrkkyys ja kategorisen autoritäärinen lapsen nitistäminen.

Thomas Ziehe (1995, 23–26) on määritellyt myöhäismodernin opettajan keskeiset ominaisuudet seuraavasti. Opettajan tulee olla uskottava, kokonainen, läsnäoleva persoona, joka näiden ominaisuuksiensa avulla pystyy motivoimaan oppilaansa. Ziehen ajatus koulun riittävästä vieraudesta suhteessa muuhun kulttuuriin johtaa opettajan kohdalla siihen, että hän on "omituinen, vieras ja sympaattinen". Byrokraattinen, kaavamainen ja jähmeä opettaja ei Ziehen mie-lestä pysty motivoimaan oppilaitaan. Sen sijaan muusta kulttuurista riittävästi poikkeavia näkökulmia tarjoava opettaja – persoonallisine omituisuuksineen – voi sen tehdä.

Koulu on aina ollut jossain määrin vieras suhteessa muuhun kulttuuriin. Se on ollut koulukritiikkien yksi keskeinen teema. Kuitenkin nykykulttuurin ti-lanteessa, hajonneiden kasvatuksen koordinaattien rippeitä poimittaessa, tuo "riittävä vieraus" tulisi voida sisällöllisesti määritellä myönteisellä tavalla. Ta-valla, joka toisi voimavaroja ja kasvatuksellista potentiaalia koululle. Potentiaalia, jota tämän tutkimuksen lapset pitävät tärkeänä.

Olen aiemmin tarjonnut kolmea koulun ideaalimallia keinoksi jäsentää koulunpidon ulottuvuuksia (Saukkonen 1999). Osin uudelleen nimettyinä ne ovat kyseenalaistamaton koulu, imitaation koulu ja inspiraation koulu. Viimek-si mainittu voi olla se, jossa *riittävä vieraus kyetään tematisoimaan ja konkretisoimaan kasvatuksellisesti myönteisellä tavalla.*

Kyseenalaistamattomassa koulussa piilo-opetussuunnitelman olemassa oloa ei tunnisteta eikä problematisoida. Piilo-opetussuunnitelma, jota voidaan yk-sinkertaistaen pitää eräänlaisena itsestään selvyyksien kokoelmana, vaikuttaa toimijoiden "selkien takana." Tavallisimmin se liittyy koulunpidon vakiintuneiden käytänteiden ylläpitämiseen. On esimerkiksi huomattavasti yksin-kertaisempaa perustella oppilaiden vanhemmille läksyjen runsautta kuin sitä, ettei niitä ole lainkaan. Läksyjen runsauden voi nojata käytäntöä kannattele-vaan traditioon, mutta läksyjen puuttumisen perustelut joutuu etsimään muualta: tutkimuksista ja kasvatustilfilosofiastaan.

Opetustyön malli kyseenalaistamattomassa koulussa on pelkistetysti opettajajohtoinen kateederiopetus. Opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaiku-tus on lähes kokonaan yksisuuntaista: opettaja opettaa ja oppijat opiskelevat. Tämän opetustyön reunaehdot nousevat kuitenkin käytännön koulutyössä itse tietosisältöjä merkittävimmiksi. Opettajan on kyettävä säilyttämään kuri ja jär-jestys, koulun aikatauluja on noudatettava, opetustiloissa tulee toimia tiettyjen sääntöjen mukaan jne. Tietoaineksen välittämisen reunaehdoista tuleekin oppi-joiden tärkein opittava asia. Sääntöjen noudattamisesta ja rituaalien omaksu-misesta tulee koulupeliä. Tällöin ne oppilaat, jotka ongelmitta sisäistävät kou-lupelin säännöt, myös menestyvät arvosanoin mitattuna parhaiten.

Kärjistäen kyseenalaistamattomassa koulussa yritetään pitää kiinni ka-toamassa olevasta koulun ja opettajan itsestään selvästä auktoriteetista, toimitaan byrokraattisesti ja pikkutarkasti ympäröivää kulttuuria lukematta saati huomioimatta. Pidetään kirjakoulua, joka ei ole riittävän vieras vaan vie-raannuttava (strangeness - alienation, Ziehe 1995). Kyseenalaistamattoman koulun toiminnan logiikka on modernin ajan asiantuntijuuden logiikkaa, jonka perusteena on byrokraattinen asema sinänsä, ei hankittu ja yhä uudelleen osoi-tettava kyky hoitaa annettuja tehtäviä tuloksellisesti kuten myöhäismodernin asiantuntijuuden logiikassa.

Imitaation koulussa pyritään eroon kateederiopetuksesta. Vuorovaikutus-suhteita halutaan tehdä tasavertaisemmiksi. Oppisisältöjä laadittaessa lähtökohdiksi halutaan ottaa koulua ympäröivä yhteisö ja sen kulttuuri sekä oppilaan arkimaailma ja arkikokemukset. Ylevästi pyritään siihen, että koulu opettaisi oppilaansa mahdollisimman hyvin mukautumaan kulttuuriin, tule-maan sen "aktiivisiksi toimijoiksi ja tulevaisuuden rakentajiksi". Tietenkin pyritään myös siihen, että oppilaat viihtyisivät koulussa ja nauttisivat oppimi-sesta.

Käytännössä tämä johtaa kulloinkin tärkeiksi katsottujen kulttuuri-muotojen ja -ilmiöiden imitoimiseen. Koulun opetussisällöt täyttyvät muodik-kailla aiheilla, joiden myyvyys yritetään taata niiden samankaltaisuudella pinnalla olevien kulttuuri-ilmiöiden kanssa. Kaiken pyhittää pyrkimys saada oppilaat "hyödyntämään täysinäisesti yksilöllistä oppimispotentiaaliaan".

Tämän kaltaisen koulun ongelmat ovat moninaiset. Ensiksi koulu toimin-taympäristönä ei ole hevin sovitettavissa joustavien, yllätyksellisten ja spontaanien kulttuurimuotojen työstämiseen. Nämä kulttuurimuodot ovat usein osa valtakulttuurin vastustusta ja siksi perinteisesti konservatiiviseen kouluun tuotaessa niiden sisällöt menettävät - ainakin oppilaiden mielestä - jotain hyvin oleellista. Niissä ei ole enää "potkua".

Toisaalta maailma on täynnä monia koululaisia voimakkaasti elähdyttäviä asioita, joita ei ole autenttisina ja yhtä voimakkaina helppoa siirtää osaksi kou-lua. Yksinkertainen esimerkki ovat tietokoneet, joiden kehityksessä koulu lähes väistämättä resurssiensa vähyden vuoksi laahaa koko ajan perässä. Koulun vanhentuneen koneen käyttäminen on lähinnä kiusallista niille, joilla on kotona uusinta uutta. Tietokoneen hyötykäytön oppimisen sijasta on suuri vaara oppia, että koulussa on nukkavierua, vaatimatonta ja tylsää. Koulussa ei myöskään pe-lata jääkiekkoa oikeilla varusteilla, koulussa rokki ei kuulosta samalta kuin Areenalla ja sitä pitää soittaakin niin tyrmistyttävän hiljaa. Luettelo on loputon, yhtä loputon kuin kulttuurin kirjo nykymaailmassa.

Kysymys on siis imitoimisesta, imitaation koulusta. Imitaation koulun pe-rustana on hyvin ohut yhteiskunta-analyysi ja ihmiskäsitys. Oppisisältöjen laadinnassa päähuomio kohdistuu niihin ilmiöihin, joiden houkuttelevuusarvo on suuri niin oppijoiden kuin suuren, arvioivan yleisön (vanhemmat, lehdistö jne.) joukossa. Ihmiskäsitystä ei oikeastaan ole ollenkaan. Ihminen jää eräänlai-seksi kulttuuri-ilmiöiden reunaviitteeksi, jonka osaksi jää vain täydentää niitä biologisia ominaisuuksia vaativia aukkoja, joiden täyttämiseen huipputekniikka ja massaviihteen tuotanto eivät vielä pysty.

Vilpitön halu kehittää koulua ja irrottautua piilo-opetussuunnitelman koulusta johtaa helposti imitaation kouluun, jonka tulevaisuus on yhtä ongelmallinen kuin edeltäjänsä. Kun kaikki pian paljastuu vain imitaatioksi, on edessä entinen kysymys: Kuinka saada oppijat todella aidosti ponnistelemaan oppiakseen – ja mikä tärkeämpää, kasvaakseen?

Koulun pitää rakentaa toimintansa yhteiskunnan kulttuurin analyysille, mutta siten että tulkinta tehdään pedagogisoiden, tendenssimäisyyksiä karttaen. Paradoksaalisesti koulu hitaasti muuttavana instituutiona on omiaan toimimaan juuri näin, mutta jostain syystä tätä ominaisuutta ei aina ole osattu koulunpidossa arvostaa.

Tietenkään ei ole mitään syytä haikailla romanttisesti joihinkin vanhoihin hyviin aikoihin, sillä niitä ei koskaan ole ollut eikä menneeseen ole paluuta. Eikä ole mitään syytä romantisoida niitä monia kasvatuksen ja opetuksen nimissä ylläpidettyjä niin julkituotuja kuin peiteltyjä menettelyjä, joilla koulussa on simputettu, sorrettu ja nitistetty milloin oppilaita, milloin opettajia. Silti, yhteiskunta-analyysin käytäntöön sovellettavuuden rajat tunnustaen, katse kääntyy vääjäämättä koulun toimijoihin – opettajiin, hallintoviranomaisiin, vanhempiin ja koulutuspoliitikkoihin. Heistä on löydettävä ne toimijat, joilla on riittävä näkemys, kyvyt ja mahdollisuudet tehdä koulusta aktiivisen kulttuuripolitiikan näyttämö (vrt. Giroux & McLaren 2001, 40–46).

Inspiraation koulussa oppisisällöt rakentuvat aineksista, joilla on yli tendenssien kantavaa painoa. Jokaiseen talouselämän tai nuorisokulttuurin uusimpaan virtaukseen ei oikopäätä tartuta. Niitä ei tietenkään karteta, vaan niiden tunteminen on tärkeä edellytys adekvaatille toiminnalle kulttuurissamme. Niistä voidaan ammentaa valikoidusti aineksia opetukseen, mutta kun lähtökohta on aina sosiaalisuuteen kasvaminen yhteisössä, ei muodikkailla oppisisällöillä ole keskeistä merkitystä koulutyössä. Tämä on jo jossain määrin havaittu niillä monilla yläasteen (7.–9. luokan) kouluilla, joissa valinnaiskurssien muodikkaimmat, oudoimmat ja uskaliaimmat rönsyt on karsittu pois.

Inspiraation koulun periaatteita ovat hiljentymisen, keskittyminen ja ponnisteleminen. Kun kyseenalaistamattomassa koulussa oppilaita hiljennetään ja pakotetaan keskittymään auktoriteettien voimalla ja sekä kirjoittamattomiin että kirjoitettuihin sääntöihin perustuen, inspiraation koulussa hiljentymisen tehdään näkyvästi keskeiseksi julkituoduksi tavoitteeksi. Kun imitaation koulu yrittää matkia kulttuuritendenssejä tuomalla sen sykkeitä kouluun, pyrkii inspiraation koulu tarjoamaan hiljentymisen ja keskittymisen paikan kiihasrytmisessä maailmassa. Hiljentyä ja keskittyä voi muuhunkin kuin koulumaiseen opiskeluun: leikkimiseen, lukemiseen, kavereiden kanssa oleiluun.

Inspiraation koulu tarjoaa myös elämyksiä ja vaikuttavia oppimiskokemuksia. Elämysten tuottamisessa ei kuitenkaan kilpailla massaviihteen kanssa. Myöhäismodernissa maailmassa ihmisellä on vaarana jäädä passiiviseksi viihteen ja tavaroiden kuluttajaksi. Yhä useamman lapsen ja nuoren elämä on ajalehtimistä kulutuselämyksestä toiseen. TV:n äärestä laskettelurinteeseen, alennusmyynneistä juoksujalkaa Disneyn uusinta piirrettyä katsomaan. On vaarana, ettei ihmiselle synny aktiivista suhdetta maailmaan ja omaan elämäänsä. Tähän inspiraation koulu pyrkii. Se pyrkii tarjoamaan keinoja aktiivisesti

tarttua elämään, ympäristöön ja itse tekemällä saavuttaa mielihyvää ja tyydytystä. Tämä tarkoittaa opetussuunnitelman kannalta opetuksen muotojen ja oppimisen prosessien ensisijaisuutta oppisisältöihin nähden. Koulun pitää tarjota oppijoille välineitä kasvaa itsenäiseksi ja vähän itsepäisiksi, sosiaalisesti kyvykkäiksi empaattisiksi ihmisiksi, ei tendenssien ja massakulutuksen vietävänä oleviksi.

Vaikka inspiraation koulu jää tässä hahmotelmaksi, se tulee nähdäkseni loogisesti perustelluksi myöhäismodernin kasvatustilanteen, koulun todellisuuden sekä lasten koulua koskevissa näkemysten pohjalta. Lisäksi koulu-pedagogiikan suhteen on vuosisatojen ajan ollut niin paljon oppirakenteiksi asti kiteytyntä viisautta (vai viisastelua?), etten sellaiseen halua tämän enempää ryhtyä.

Myöhäismodernin koulun joukkomaisuus on luonnollisesti modernin pakkojen rasittamaa, mutta on houkuttelevaa ajatella niiden olevan käännettävissä vahvuuksiksi. Yhteiskunnassa, jossa yhdessä olemisen ja yhdessä tekemisen tilat ja mahdollisuudet kapenevat, voi koulu olla paikka, jossa niitä voi oppia. Moniarvoistuvassa ja monikulttuuriseksi muuttuvassa maailmassa voi koulussa opetella eri ryhmien välistä vuorovaikutusta, vierauden ylittämistä ja erilaisuuden hyväksymistä. Nämä eivät ole oppiaineita eivätkä opetussisältöjä. Ne ovat kasvatusyhteisössä tapahtuvan toiminnan prosesseja. Niitä prosesseja tulee koulussa tukea. Ne voivat olla koulun "ydinosaamista" myöhäismodernissa maailmassa – eräänlaista uudenlaista kansalaiskasvatusta, mutta ei kapeasta isänmaallisesta tai kansallisesta näkökulmasta katsottuna.

Enkä todellakaan halua pönkittää sellaista koulua kohtaan suitsutettavaa hymistelyä, jossa oletetaan koulun pystyvän tiedollisin ja oppimismenetelmällisin keinon korjaamaan yhteiskunnallisia tai ihmisten ongelmia. Todennäköisesti vain hyvin pieni osa elämässä tarvittavia taitoja opitaan muodollisessa koulutuksessa. Johtopäätökseni tämän ja kaiken edellä olevan perusteella onkin: Koulua, etenkin alakoulua, ei voi eikä pidä tarkastella yksinomaan – eikä ehkä edes ensisijaisesti – oppimisen näkökulmasta, vaan yhteisöllisen elämän ja sosiaalisen kasvun näkökulmasta.

Millainen inspiraation koulu sitten on konkreettisesti? Tarkkaa mallia, toimintakaaviota tai luetteloa toiminnan sisällöistä en halua enkä edes pysty antamaan. Jos edellä oleva hahmotelma inspiroi jotakuta tai joitakuita toimimaan oman toimintamallin luomiseksi, se riittää. Jokainen meistä luo tavalla tai toisella oman käyttöteorian – minä näillä sivuilla, mutta myös työvuosieni aikana käytännössä, ilman kynää ja paperia, ilman tietokonetta ja mahdollisuutta poistaa, yhdistää, leikata ja liimata.

Koulun arjessa tutkintoja ja todistuksia tärkeämpää on Pentti Moilasen (2001) kauniisti muotoilema "kasvatuksellinen viisaus", kyky toimia intuitiivisesti, inhimillisen lämpimästi ja tarvittaessa humanin jämäkästi. Ripaus rationaalista ajattelua voi myös auttaa. Ilman kasvatuksellista viisautta ei tutkinnoista ja todistuksista, saati tutkimuksista, ole paljon hyötyä.

SUMMARY

Introduction

Education can be studied from several perspectives. My starting point is that in seeking to comprehend the state of education and school pedagogy today, we need first to know the history of education. For this reason in this study the evolution of education is linked with the process of modernization. I open up a sociological perspective on mass schooling and the shaping of the modern individual. In addition the main features of late modern society are discussed.

Modern society relied on rational planning. The main objectives were rationality and control. The modern era emphasized security, predictability and governmentality (a term used by Michel Foucault). Mass schooling was not organised only to educate people but also to rule them. Socialisation into citizenship was seen as crucial.

Society in the late modern era is more complex. It is fairly difficult to locate basic co-ordinates of society that are uncontested. Collective efforts made by the state for the furtherance of public welfare come under criticism. At the same time there seems to be lot of talk about the loss of tradition. This gives rise to debate about the effects of social changes on child-rearing practices, about the ever-increasing difficulties of parenting and even about the disappearance of adulthood altogether.

Late modern society is becoming more individualized. It is quite common to assess the importance of human efforts from the standpoint of individual abilities, needs and choices. We want to free ourselves from collective constraints. These societal changes are also manifested in school life. During the last three decades the national curriculum has become increasingly individualized. The importance of the individual has grown strongly since the introduction of the comprehensive school and received further emphasis in the school-specific curricula of the 1990s. The processes of change mentioned above have been a part of a development which has gradually eroded the position of the teacher as an authority.

The purpose of the study

For this study the focus turned out to be that of the tension between individualism and communal educational practices. It raises both theoretical and empirical questions. The theoretical aim of the study was to investigate the usefulness of critical sociology of education as an interpretative perspective on schooling. The empirical aim of the research was to find out pupils notions about individualized schooling. I also made ethnographic observations on school life to enable the building of bridges between theory formation and empirical findings.

Research procedures

Methodologically the study is mainly social constructivist in approach. The starting point is the notion that the meaningful world is discursively produced and maintained. It is not possible to examine the world and its objects as an outsider. Instead the researcher is seen as an interpreter who is producing the meaningful world.

In other words the approach is constructivist and reflective. I see myself as a reflective practitioner or as a teacher-researcher who is using a form of self-reflective inquiry.

I adopt a gradually crystallizing research design. The different components of the study, such as theory formation, ethnographic fieldwork and interviews are seen as slotting into place and in practice evolving and taking shape during the research process. The data collection methods I use in the study include observation, interviews and reflective notes kept by the teacher-researcher.

I made reflective notes systematically over one school year. I organised these notes into five themes in order to describe the basic features of school life. The data also consist of interviews with 28 pupils from the 4th and the 6th grade. The analysis of the data was carried out qualitatively, allowing the data to direct the analysis. To some extent I used ideas derived from discourse analysis. The data was analysed by establishing themes.

Conclusion

When a literature-based sociological framework was joined to the empirical analysis, the result was a holistic picture of the state of education and the possibilities of school pedagogy. First of all it seems clear that the consequences of de-traditionalism that has been taken place since the 1970s are clear. The aura of the school and teachers is almost gone. I interpret this not to mean yet more individualized school pedagogy. On the basis of the evidence found in the interviews with the pupils I argue that there is a need for a new kind of old-fashioned pedagogy. Children have respect for teacher authority, continuity and daily routines. They like to be part of the class and value collective practices. The pupils remind us that a reliance on tradition makes life easier. As educators we should not ignore this view.

My conclusion is somewhat different compared to those who put forward the argument that there is something fundamentally wrong with the school as nothing has really changed in decades, that everything is as it always has been. It is true that when we think of the buildings, the long corridors, the interior fittings and the timetable, there are many traditional features that still exist. But the overall context of school education has changed. Society in the late modern era is unstable and fragmented. To the benefit of child-rearing and education it might be to rely on practices that are easy to anticipate, that are stable and secure.

I am not seeking to moderate criticism of school in order to let school stay as it is. The conditions under which child-rearing is done have undergone rapid change. School must somehow take that into account. One possible solution

would be to create the school of inspiration. This means that school should not be based on a fundamental orientation to popular cultural horizons. There is and should be a structural distance between school and culture. The distance between school and culture is not to be considered a disadvantage. Instead we should recognise it and emphasize it. In my study I argue that new sound pedagogical perspectives may open up through combining a contemporary sociological analysis of late modern society, pupils' views and pedagogically healthy aspects of the more rigid school of the past. Educators should not forget the importance of continuity in educational practices, but at the same time they should be open to contemporary analyse of present-day culture.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 69. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Akmajian, A., Demers, R., Farmer, A. & Harnish, R. 1990. Linguistics. An introduction to language and communication. (3. painos) Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Althusser, L. 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, R. H. & Pavan, B. N. 1993. Nongradedness. Helping it to happen. Lancaster: Technomic.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.
- Apple, M. W. 1982. Education and power. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arksey, H. 1996. Collecting data through joint interviews. Social Research Update. Osoitteesta <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU15.html> 3.11.2000.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. 1985. Education under siege. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Atkinson, P. 1990. The ethnographic imagination. Textual constructions of reality. Chatham: Routledge.
- Bauman, Z. 1992. Intimations of postmodernity. London: Routledge.
- Bennett, A. 2002. Researching youth culture and popular music: a methodological critique. *British Journal of Sociology* 53 (3), 451–466.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1979. The social construction of reality. Harmondsworth: Penguin Books.
- Boli, J. 1989. New citizens for a new society. Oxford: Pergamon Press.
- Bourdieu, P. 1976. The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. Teoksessa R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (toim.) *Schooling and capitalism*. London: Routledge & Kegan Paul, 110–119.
- Bourdieu, P. 1977. Outline of a theory of practice. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. 1987. Sosiologian kysymyksiä. (2. painos) Suomentanut J. - P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. - C. 1977. Reproduction in education, society and culture. London: SAGE.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. Schooling in capitalist America. New York: Basic Books.

- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Suomentanut Pekka Kämäräinen ym. Tampere: Vastapaino.
- Burus, R. B. & Mason, D. A. 2002. Class composition and student achievement in elementary schools. *American Educational Research Journal* 39 (1), 207–233.
- Callon, M. 1986. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brienc Bay. *SRM* 32, 196–233.
- CN 1999. The Communitarian network. <http://www.gwu.edu/~ccps>. Haettu 30.6.2001.
- Delamont, S. & Atkinson, P. 1995. Fighting familiarity. Essays on education and ethnography. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- van Dijk, T. A. 1989. Mediating racism. The role of the media in the reproduction of racism. Teoksessa R. Wodak (toim.) *Language, power and ideology*. Amsterdam: John Benjamins, 199–226.
- Douglas, M. 1986. *How institutions think?* Syracuse, NY: University Press.
- Durkheim, E. 1980. Uskontoelämän alkeismuodot. Australialainen toteemijärjestelmä. Suomentanut Seppo Randell. Helsinki: Tammi. (alkup. teos 1912)
- Durkheim, E. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Suomentanut Seppo Randell. Helsinki: Gaudeamus. (alkup. teos 1893)
- Elias, N. 1982. *The civilizing process*. Vol. 2. State formation and civilization. Kääntänyt Edmund Jephcott. Oxford: Basil Blackwell. (alkup. teos 1939)
- Ernrooth, J. 1991. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Eskola, A. 1994. Sosiaalitieteiden muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) *Jos A niin ...* Tampere: Vastapaino, 13–53.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1997. Miten media puhuu. Suomentaneet Virpi Blom ja Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Fiala, R. & Lanford, A. G. 1987. Educational ideology and the world educational revolution, 1950–1970. *Comparative Education Review* 31 (3), 315–332.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Suomentanut Eevi Nivanka. Keuruu: Otava.
- Foucault, M. 1983. The subject and power. Jälkisanat teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. (2. painos) Chicago: The University of Chicago Press, 208–226.
- Foucault, M. 1990. *The history of sexuality*. Volume 1: An introduction. Suomentanut Robert Hurley. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. 1991. Governmentality. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (toim.) *The Foucault effect. Studies in governmentality*. London: Harvester, 87–104.
- Fritzell, C. 1987. On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education* 8 (1), 23–36.
- Gaspar, D. R. 1991. Policy argumentation - on practical theory and teachable tools. Teoksessa F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A.

- Willard (toim.) Proceedings of the second international conference on argumentation. Amsterdam: SICSAT, 834–849.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Suomentaneet Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Keuruu: Otava.
- Giddens, A. 1986. The constitution of society. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens, & S. Lash Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Golby, M. 1997. Communitarianism and education. Curriculum Studies 5 (2), 125–138.
- Hansen, M. N. 2001. Education and economic rewards. Variations by social-class origin and income measures. European Sociological Review 17 (8), 209–231.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki. Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–44.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.
- Hellsten, S. 1996. Kommunitarismi: analyttisen filosofian itsekritiikkiä? Teoksessa I.A. Kiesepää, S. Pihlström & P. Raatikainen (toim.) Tieto, totuus ja todellisuus. Tampere: Gaudeamus, 214–222.
- Hoikkala, T. 1991. Teun A. van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hänninen, S. 1990. Julkisuus, normi, valta. Teoksessa R. Eräsaari (toim.) Sosiaalitoimi imaginaarisessa julkisuudessa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Työpapereita 59, 1–24.
- Innanen, M. 2001. Isyys ja äitiys nuorten kertomana. Nuorisotutkimus 19 (3), 53–56.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Tilastokeskus. Tutkimuksia 171. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jackson, P. W. 1968. Life In Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia A:2.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jones, A. 1989. The cultural production of classroom practice. British Journal of Sociology of Education 10 (1), 19–31.

- Jones, L. & Brown, T. 2001. "Reading" the nursery classroom: a Foucauldian perspective. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 14 (6), 713–725.
- Järventie, I. 2000. Lasten syrjäytyminen – laiminlyöty alue tutkimuksessa ja politiikassa. Teoksessa M. Heikkilä & J. Karjalainen (toim.) *Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros*. Tampere: Gaudeamus, 135–153.
- Kakkuri-Knuuttila, M. - L. 1996. Aristotelista tieto-oppia jälkipositivisteille. *Sosiologia* 33 (3), 179 - 190.
- Karvinen, S. 2000. Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa S. Karvinen, T. Pösö & M. Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia*. *Sophi* 48. Jyväskylän yliopistopaino, 9–31.
- Karvonen, E. 1991. Representaation politiikka ja sukupuolen tuotanto. *Sosiologia* 28 (1), 25–32.
- Kenway, J. 1997. Having a postmodern turn or postmodern angst: A disorder experienced by an author who is not yet dead or even close to it. Teoksessa A. H. Halsey, H. Lander, P. Brown & A. Stuart Wells (toim.) *Education, culture, economy, and society*. Oxford: University Press, 131–143.
- Kivi, A. 2000. Seitsemän veljestä. Keuruu: Otava. (alkup. teos 1870)
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800 - ja 1900 - luvuilla. Turun yliopisto. Julkaisu C:67.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. *Kasvatus* 16 (2), 87–92.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuserojen pysyvyys. *Sosiologia* 32 (2), 90–105.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Koulutus-sosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:105.
- Koskenniemi, M. 1943. Koululuokan pienoisyhdistys. Turku: Otava.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 169.
- Kuusinen, J. 1986. Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus* 17 (3), 192–197.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47–56.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. *SoPhi* 13. Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. *Sophi* 43. Jyväskylän yliopistopaino.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 64–81.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.

- Lehtonen, H. 1984. Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipolitiikka. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisu B 39.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa. Osa 1. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. A 3.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Lasse Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- Maffesoli, M. 1995. Maailman mieli: Yhteisöllisen tyylin muodoista. Suomen-tanut Mika Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- McLaren, P. 1993. *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economics of Educational Symbols and Gestures.* (2. painos) Routledge: Chatham.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia 2.
- Mehan, H. 1992. Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies. *Sociology of Education* 65 (1), 1–20.
- Miettinen, 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Miller, P. & Rose, N. 1990. Political rationalities and technologies of government. Teoksessa S. Hänninen & K. Palonen (toim.) *Texts, contexts, concepts.* Jyväskylä: The Finnish political science association, 166–183.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle.* Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 61–80.
- Naukkarinen, A. 1999. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Juva: Atena, 182–202.
- Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan. (2. painos) Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1987. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia.* Juva: WSOY, 40–73.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamarski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus. Julkaisu 11/1996.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. 3. painos. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Olkinuora, E. & Rinne, R. 2002. Miten menee peruskoulussa? Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa.* Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto. Julkaisu A:195, 199–224.
- Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan.* Hämeenlinna: Vastapaino.
- PISA 2001. Kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma. Haettu osoitteesta <http://www.jyu.fi/ktl/pisa> 30.12.2002.

- Raatikainen, P. 1993. Ihmisen asema todellisuudessa. *Tiedepolitiikka* 1/93, 23–30.
- Rikowski, G. 1996. Left alone: End time for Marxist educational theory? *British Journal of Sociology of Education* 17 (4), 415–451.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intuitioiden ja lähtö-kohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopisto. Julkaisu C:44.
- Rinne, R. & Salmi, E. 2000. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. (2. painos) Tampere: Vastapaino.
- Rose, N. 1990. *Governing the soul. The shaping of the private self.* London: Routledge & Kegan Paul.
- Rousseau, J. - J. 1988. Yhteiskuntasopimuksesta. Suomentanut J. V. Lehtonen. Vuoden 1918 suomennoksen näköispainos, alkuperäisteos ilmestynyt vuonna 1762. Hämeenlinna: Karisto.
- Routila, L. O. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Ruohonen, L. 1999. Pennut, lapset ja kakarat. *Suomen luonto* 10/99, 50.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa - post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Salmi, M., Huttunen, J. & Yli-Pietilä, P. 1996. Lapset ja lama. *Stakes. Raportteja* 197.
- Saukkonen, S. 1994. Koulutus diskursiivisesti tuotettuna yhteiskunnallisena järjestelmänä. *Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.*
- Saukkonen, S. 1999. Myöhäismodernin uusvanha koulu. *Kasvatus* 30 (2), 185–188.
- Sayer, A. 1984. *Method in social science. A realist approach.* London: Hutchinson.
- Shapiro, M. J. 1984. Literary production as a politicizing practice. Teoksessa M. J. Shapiro (toim.) *Language and politics.* London: Routledge & Kegan Paul, 215–253.
- Shapiro, M. J. 1990. Language and power: the genealogical perspective. Teoksessa S. Hänninen & K. Palonen (toim.) *Texts, contexts, concepts.* Jyväskylä: The Finnish political science association, 12–21.
- Shapiro, S. 1991. The end of radical hope? Postmodernism and the challenge to critical pedagogy. *Education and Society* 9 (2), 112–122.
- Siltala, J. 1996. Yksilöllisyyden historialliset ja psykologiset ehdot. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki. *Yksilö modernin murroksessa.* Tampere: Gaudeamus, 117–204.
- Silverman, D. 1985. *Qualitative methodology and sociology. Describing the social world.* Aldershot: Gower.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 137.

- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena, 91–121.
- Sintonen, M. 1987. Positivismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Juva: WSOY, 1–39.
- Sintonen, M. 1996. Kuinka realisti rakentaa. Teoksessa I. A. Kiesepää, S. Pihlström & P. Raatikainen (toim.) Tieto, totuus ja todellisuus. Tampere: Gaudeamus, 127–133.
- Skelton, A. 1997. Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies* 5 (2), 177–193.
- Soine-Rajanummi, S. 1999. Nuorisokahvilat ja uusyhteisöllisyys. Haettu osoitteesta <http://www.uku.fi/~soine/hyvyht.htm> 9.10.2000.
- Solomon, G. & Perkins, D. N. 1998. Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education* 23, 1–24.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 78.
- Svingby, G. 1982. Från läroplans poesi till klassrums verklighet. Malmö: Liber.
- de Swaan, A. 1988. In care of the state. Health care, education and welfare in Europe and the USA in the Modern era. Cambridge: Polity Press.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia", yksilön ja yhteiskunnan ongelma. *Acta Universitas Tamperensis*. Julkaisu A:335.
- Tierney, W.G. 2002. Get real: representing the reality. *Qualitative Studies in Education* 15 (4), 385–398.
- Toulmin, S. 1998. Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön. Suomentanut Matti Kinnunen. Juva: WSOY.
- Trost, J. 1997. *Kvalitativa intervjuer*. (2. painos) Lund: Studentlitteratur.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törrönen, M. 2000. Lapset arjen subjekteina. Reflektiivisen etnografian mahdollisuudet. Teoksessa S. Karvinen, T. Pösö & M. Satka (toim.) Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia. *Sophi* 48. Jyväskylän yliopistopaino, 146–167.
- Viegas Fernandes, J. V. 1988. From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. *British Journal of Sociology of Education* 9 (2), 169–180.
- Vähämäki, J. 1997. Yhteisö ja politiikka. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto. Julkaisu 16/1997.
- Whitrow, G. J. 1999. Ajan historia. Ajankäsitykset esihistoriasta meidän päiviin. Suomentanut Anto Leikola. Helsinki: Art House.
- Willis, P. 1981. Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange* 12 (2–3), 48–67.

- Willis, P. 1983. Cultural production and theories of reproduction. Teoksessa L. Barton & S. Walker (toim.) *Race, class and education*. London: Croom Helm, 107–138.
- Willis, P. 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön*. Suomentanut Airi Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suomentaneet Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Jyväskylä: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1995. "Good enough strangeness" in education. Teoksessa T. Aittola, R. Korkalainen & E. Sironen (toim.) "Confronting strangeness". Towards a reflexive modernization of the school. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisu 5, 17–28.
- Ziehe, T. 2000. School and youth - a different relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussion. *YOUNG. Nordic Journal of Youth Research* 8 (1), 54–63.

LIITE 1 Haastattelurunko

1. Taustat
 - Oppilaiden ikä, luokka
 - Kuinka kauan ollut tässä koulussa ja luokassa?
 - Kuinka monta opettajaa ollut, miten pitkään nykyinen opettaja?
 - muita sisaruksia, kuinka moni koulussa?
2. Koululaisena
 - Miltä tuntuu aamulla lähteä kouluun?
 - Mitä odottaa koulupäivältä?
 - Mitä jännittää/pelkää/pitää ikävänä?
 - Mikä on koulussa mukavaa, mikä tylsää?
 - Millaiset koulutehtävät ovat mukavia, mitkä ikäviä?
 - Kokeet: Miten suhtaudutaan, verrataanko tuloksia toisiin, onko keskinäistä kilpailua?
3. Kaverit
 - Millaisia ja keitä kavereina?
 - Mitä yhdessä tehdään: välitunnit, oppitunnit?
 - Kiusaaminen, syrjintä, porukoihin pääseminen
 - Kaverin auttaminen opiskelussa
 - Onko ollut/voisiko olla pari- tai ryhmäkokeita?
4. Luokka ja sen säännöt
 - Luokan kuvailu: Millainen luokkahenki, millainen opiskeluilmapiiri?
 - Kohdellaanko kaikkia tasapuolisesti?
 - Onko selvät ja oikeudenmukaiset säännöt?
 - Pitääkö kaikkien toimia samoin luokassa: Onko samat tehtävät ja samat käyttäytymissäännöt? Jos on eroja, niin missä asioissa ja millaisia erot ovat?
5. Koulu ja koulun säännöt
 - Millaisena pitää koulua?
 - Tunteeko sen turvalliseksi, mitä voi tehdä, mitä ei?
 - Millaisia oppilaita, millaisia opettajia?
 - Ovatko koulun säännöt oikeudenmukaiset/rajoittavat/tyhmit/jotain muuta?
6. Yksilöllisyys
 - Saako koulussa tehdä asioita, jotka itseä kiinnostavat
 - Pitääkö saada tehdä sitä mitä itse haluaa?
 - Onko opetukseen voinut sisällyttää itseä kiinnostavia teemoja (esim. harrastukset)?
 - Haluaisiko tehdä joskus muita asioita kuin muu luokka, esim. edetä nopeammin/hitaammin?
 - Onko yksilöllinen tekeminen mahdollista, toivottavaa, oikein?
 - Millainen on toivekoulu omasta näkökulmasta?
7. Aikuinen ja lapsi
 - Aikuisen ja lapsen suhde: Missä asioissa aikuinen saa määrätä, missä asioissa lapsi, milloin lapsi on riittävän vanha päättämään asioistaan?
 - Missä asioissa erityisesti uskoo voivansa itse päättää, missä ajattelee päättämisen kuuluvan aikuiselle?

LIITE 2 Lasten haastattelujen temaattinen luokittelu

Haastattelujen litteroinnin ja analysoinnin kuluessa kävi selväksi, että lasten puhe oli luokiteltavissa haastattelurungon teemoittelua mielekkäämmin. Se, mitä haastatteluja suunniteltaessa oli pitänyt oleellisina asioina, jäsenyi haastatteluissa hieman eri tavalla. Tutkimusmetodisesti katsottuna tässä ei tietenkään ollut mitään yllättävää.

Analyysimallissani jaan lasten haastattelujen analyysin kahteen päävaiheeseen, dekontekstuaaliseen ja kontekstuaaliseen. Temaattinen luokittelu on osa dekontekstuaalista analyysiä. Sen jälkeen analyysi kontekstualisoidaan, puhe liitetään osaksi tutkimuksen laajempaa viitekehystä. Kuitenkin, kuten menetelmäluvussa totean, on ongelmallista jaotella analyysin vaiheita yksiselitteisesti. Diskurssianalyttinen asenne on nimittäin omiaan johtamaan siihen, että konteksti on koko ajan enemmän tai vähemmän ohjaamassa analyysiä. Puhdasta puheen tai tekstin analyysiä on siten miltei mahdotonta tehdä.

Foucaulainen näkemys kielen, merkityksen ja diskurssin suhteista valaisee tilannetta (Jones & Brown 2001). Kun esimerkiksi olemme kiinnostuneita ihmisten itsemäärittelyistä, joita he kielen välityksellä tekevät, tarkastelemme helposti vain kieleen ja merkityksiin liittyviä seikkoja. Mitä sanoja käytetään, mitä jätetään käyttämättä, mitä merkityksiä sanat aktualisoivat jne. Foucaulainen analyysi johdattaa kuitenkin asennoitumaan kielen ja merkitykseen tavallaan pintana, jonka takaa löytyy perusta, diskurssi.

Diskurssissa historia, yhteiskunnalliset rakenteet, valta, subjektiaseimat, käytettävät käsitteistöt tai vaikkapa kommunikaatiokeinot punoutuvat kudokseksi, jossa subjektiiviteetti määrittyy. Diskurssi ei ole vain kieltä ja merkityksiä. Se on myös toimintakykyisyyttä ja -resursseja, mahdollisuutta kuulla ja tulla kuulluksi, kykyä käyttää ja hallita erilaisia asemia ja arvovaltaa tuottavia kielioppeja sekä asemoitumista suhteessa muihin toimijoihin. Diskurssissa tuotetaan, jaetaan ja uusinnetaan valtaa, tunnustetaan se yhtäällä, mutta suljetaan pois toisaalla joitakin sen piiristä.

Lasten ja aikuisten, opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ja toimija-aseimat rakentuvat konkreettisten, toiminnallisten rakenteiden ohella diskursiivisesti. Samalla on selvää, että diskurssissa pidetään yllä perusteluja toiminnallisille rakenteille. Ajatellaan aikuisen auktoriteettia. Sitä ei pönkitä vain yksisuuntaisen alistavan vallan käyttäminen (mikä pikemmin saattaa jopa murentaa sitä) vaan se rakentuu monimutkaisena kudoksena, jossa dialoginen diskurssi toimijoiden välillä on oleellista. Se, että auktoriteetin sanotaan murentuneen, on tulkittavissa osittain siten, että aikuisten ja lasten aiemmin epäsymmetriset diskurssiaseimat ovat muuttuneet samankaltaisimmiksi, symmetrisimmiksi.

Diskurssin tärkeyttä korostavasta asenteestani seuraa, että analyysiäni koululaisten puheesta ohjaa alusta alkaen väistämättä pohdinta oppilaiden asemasta koulukontekstissa. Jokaiseen analyysin vaiheeseen sisältyy aina kysymys siitä miten tullaan koululaiseksi ja oppilaaksi, mitä se tarkoittaa, millainen asema se on suhteessa muihin toimija-asemiin koulussa sekä mitä rajoituksia ja mahdollisuuksia siihen sisältyy. Vaikka periaatteessa väitän tuovani nämä pohdinnat mukaan vasta analyysin kontekstointivaiheessa, en tietenkään voi niitä täysin sulkeistaa pois analyysin aiemmistakaan vaiheista.

Oppilaiden koulua koskevien puheiden erittely tutkimuksessa on siis tutkijan näkökulmastani kirjoitettua pohdiskelua oppilaiden näkemyksistä diskurssianalyttisessä viitekehyksessä. Nuo pohdinnat eivät kuitenkaan synny puhtaista tai vääristymättömistä havainnoista. Analysoimani teksti ei ole missään vaiheessa täysin dekontekstualisoitua. Siihen toki pyrin, sellaisen lukemisasenteen avulla pyrin erottaman oleellisen epäoleellisesta, löytämään raaka-analyysin jälkeen lasten puheen kantavat teemat - sen, mistä lapset lopulta haastatteluissa puhuvat, kysyy heiltä haastatteliija kuinka aikuisen logiikan mukaisia - siis tyhmiä - kysymyksiä tahansa.

Näistä teemoista lapset puhuivat:

1. Tyypillinen koulupäivä

- aamun väsymys
 - tavallisesti ihan kiva lähteä: kouluun lähteminen hyväksyttävä arkirutiini
 - väsymys kasvaa, kun tietää odottaa jotain epämieluisaa tai kiinnostamatonta
 - "oikeilla oppitunneilla" työskennellään tasatahtia, tylsistytään, mutta myös häiriinnytään, mikäli opettaja ei saa häiritsevää oppilasta kuriin
 - koulupäivät vietetään oman luokan kavereiden kanssa
 - iltapäivällä ei koulua jaksa kovin pitkään
 - taitoaineet tuovat piristykseen koulupäivään
- "Keskiviikko ei oo paras mahdollinen päivä, kun on se kieliopiskelutunti, mutta sitten menee se huono mieli pois, kun tulee se puukäsityötunti."
(poika, 4. luokka)

2. Hyvä koululainen

- sopeutuu joukkoon, ei tee itsestään numeroa
- erilaisuus, muista poikkeaminen koetaan häiritsevänä, jopa uhkana
- hyvä koululainen sopeutuu sääntöihin
- tekee mitä opettaja käskee
- ei kapinnoi, vaikka olisi tylsää – sanoo ääneen vain pienen osan poikkipuoleisista ajatuksistaan
- luottaa opettajaan, joka turvaa toiminnan sujumisen, pitää huolta kurista ja antaa tehtävät

3. Hyvä opettaja

- laatii selkeät säännöt ja ylläpitää kuria; saa olla jopa hieman liian tiukka, mikä on parempi kuin löpöryys
- tasapuolinen, ei erityiskohtelua kenellekään
- selkeä, reilu ja johdonmukainen
- ei kuitenkaan pikkumainen
- jämäptiiden tai tiukkuuden ohella odotetaan myös joustavuutta, kykyä toimia tilanteen mukaan
- hyväksi koetulle omalle opettajalle ollaan erittäin lojaaleja

4. Oikea koulu

- arkinen, pakollinen, usein tylsä
- hieman liian raskas; koulupäivä alkaa aikaisin ja on liian pitkä
- vähän aitoa iloa tuottavia asioita: kaverit ja hyvä ruoka voivat olla niitä, joskus taitoaineet tai mahdollisuus tehdä jotain todella itseä kiinnostavaa, esimerkiksi itsenäistä tutkimustyötä
- iän mukaisesti pysyviin luokkiin jaoteltu
- koulu on työpaikka, ei harrastuspaikka; harrastukset erikseen koulun jälkeen

5. Oma luokka

- tärkeä, tuttu ja turvallinen
- yhteinen, tasatahtinen opiskeluyksikkö, "meidän luokka"
- samanikäisten yhteisö koetaan hyvänä, eri-ikäisyydestä oletetaan koituvan haittaa
- kaikille samat säännöt, yksilöllistä joustamista vaikea ymmärtää ja sallia
- luokkakaverit ovat tärkeitä, heidän kanssaan vietetään paljon aikaa
- ryhmissä istuminen on mieluisaa: voi jutella, tehdä yhdessä, kysyä neuvoja

"On se luokka kumminki tärkeä, just oma luokka. Tietää kaikki niinku että, että koti-asiat ja ...niinku tällstä."

(tyttö, 6. luokka)

6. Opiskelu

- pitää olla "kunnollista työntekoa"
- kaikille samat tehtävät
- arkista aherrusta, ei tuota suurta iloa tai suuria älynväläyksiä
- koulutyö on ennalta opettajan määrittelemä pino tehtäviä, joista jotkut selviävät nopeammin ja jotkut hitaammin

"Ei nyt niin hirveen hauskaa, mutta kyllä tänne tulee. - - . Jos aattelee tulevaisuutta, jos ei halua olla vaan pultsari, - - ."

(poika, 6. luokka)

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieu of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämässä. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmion mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto- liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis- häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla- kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSIÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma koti- kasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämiskäytännön yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokratia politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkosen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla- kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SELJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkailaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri- toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication

- between parents and children in experimental situations. – Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafaobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimisterapian perustana. – The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. – Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. – Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilo-sofian ja pragmatismen valossa. – Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. – Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. – Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimis-ohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. – The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. – Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. – Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. – Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. – Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. – Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. – Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. – Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Резюме 5 с. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasytemi potilaan sosiaalisessa verkostossa. – The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. – On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. – The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. – Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. – Psykopatia rikoksentehtäjäiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasyteemit ja kehitysvyöhyke. – The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. – Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. – Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarkkailuilla. – Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. – Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisa-

- dan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyoo jiyuu booeiki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimuvasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARIA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeutinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykykinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MINGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen

- kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuu-toksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaa-tiossa. - Development of the work communi-ty and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environ-ment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesar-jassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neuro-kognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tulokset-lisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripoliitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkinta-kehyykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähkö-postilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittä-essä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opetta-misesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatri-sen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluis-ta työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskeli-joiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' ex-periences of teaching practice and its super- vision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityön- opetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p.

- (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämäkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенси. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikasele omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kindergarten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveystkasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined - content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working

- life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. - Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARIA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikutuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARI, Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänkulun rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elinvuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In search for the founding principles of the Finnish polytechnic institutes. A content analysis of the licence applications. 193 p. Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its relation to functioning in old age. - Elämän tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toimintakykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. - The educational outcomes of special classes for emotionally/ behaviorally disordered children and youth. 176 p. Summary 2p. 2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and time. The political rhetoric of the 1866 parliamentary reform in Sweden. - Edustus, kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa. 253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology education. In search of curriculum elements for Finnish general education schools. 158 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. - Self-determination in organisational change. 180 p. Summary 15 p. 2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in repeated neuropsychological assessment. 68 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista mahdollisuuksiin. - The democratic ethos. From limits to possibilities? 217 p. Summary 2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. - Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research. 237 p. Summary 4 p. 2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaisen koulutusta koskevaan evaluatiokeskusteluun. - Views across assessment: New openings into the evaluation discussion on Finnish education. 266 p. Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The spatial, temporal, and cultural dimensions of protest against nuclear technology. - Kamp-pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p. 2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. - Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöissä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. - Developing assessment practices in special education. From a static approach to dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholil-

- le altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socio-economic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurouksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's the mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyuden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikkillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness os drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUIJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön kehittämistyön asiantuntijuuden rakentuminen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.

- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessa ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä?- Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.